

- Tese elaborada no âmbito do projecto “*Arqueologia*” *das Aprendizagens no Alandroal* (Ref.^a FCT: PTDC/CPE-CED/104072/2008), promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e para a Tecnologia.

- Tese financiada pela Fundação Eugénio de Almeida, no âmbito do Programa de Bolsas de Mestrado e Doutoramento.

«Vivemos num tempo atónito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser».

(Santos, 1998: 5)

AGRADECIMENTOS

Ao *Professor Doutor José Bravo Nico*, um agradecimento muito especial, pela disponibilidade prestada na realização da presente investigação, mas, acima de tudo, pela clareza das sugestões, recomendações e orientações fornecidas.

Ao *Dr. Manuel Borrões* pelo conjunto de indicações e sugestões que forneceu, acerca do tratamento de dados em SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

A toda a *equipa de trabalho do Projecto “Arqueologia” das Aprendizagens no Alandroal*, pelo incentivo e confiança, pelo apoio na recolha de dados e, sobretudo, pela amizade.

Aos *autarcas do concelho do Alandroal e às funcionárias das Juntas de Freguesia* pelo fornecimento de dados relativos aos indivíduos analfabetos de cada freguesia, bem como pelo apoio prestado aquando da recolha de dados.

Aos *inquiridos das freguesias de Nossa Senhora do Loreto, de Santo António de Capelins, de São Brás dos Matos e de São Pedro*, pela sua entusiástica e pronta colaboração, disponibilizando todo um conjunto de informações durante o período de recolha de dados, que foram cruciais para o desenvolvimento da investigação.

Aos responsáveis pelo *Serviço de Bolsas de Doutoramento da Fundação Eugénio de Almeida*, agradeço a atribuição de uma bolsa relativa ao ano de 2008 e sua prorrogação ao ano de 2009.

Ao *Instituto Nacional de Estatística de Évora* – mais especificamente à *Paula Caldeira* –, pelos dados fornecidos, bem como pela amabilidade com que explicitou todas as informações que nos foram disponibilizadas.

Aos *meus alunos da Escola Superior de Educação de Portalegre*, pelo incentivo e interesse demonstrados no decurso da investigação e pela compreensão face aos meus condicionamentos temporais, aquando da recolha de dados.

Aos *colegas de trabalho, amigos e familiares*, pelo apoio, pelo encorajamento e paciência, nos dias em que o sol parecia não brilhar.

Ao *João Pedro*, pela compreensão das horas que, com ele, não passei; pelas brincadeiras a “contra-relógio” e, sobretudo, por não ter acompanhado, mais de perto, o seu crescimento e desenvolvimento.

RESUMO

Assumindo como objectivo central, identificar e caracterizar eventuais estilos de aprendizagem, existentes em comunidades com elevadas taxas de analfabetismo, a presente investigação centrou-se no estudo dos processos de aprendizagem de indivíduos analfabetos de seis localidades do concelho de Alandroal e compreendeu a realização de um estudo de caso, assente numa metodologia bidimensional.

A análise descritiva e inferencial corroborou a hipótese de que foi o facto de os indivíduos se localizarem em comunidades, com determinadas características geográficas, culturais, económicas e sociais, que conduziu ao desenvolvimento de determinados saberes/maneiras de fazer, que se traduziram em eventuais estilos locais de aprendizagem.

Sustenta-se que, pela sua localização geográfica e pelas dinâmicas comunitárias existentes, os contornos/singularidades do processo de aprendizagem dos inquiridos das localidades de Ferreira de Capelins e, essencialmente, de Juromenha, apresentaram-se com especial relevância.

Palavras-chave: analfabetismo, estilos de aprendizagem, educação de adultos, educação comunitária, território.

ABSTRACT

The learning of non-literate individuals belonging to communities with high rates of illiteracy

Taking as its central objective, to identify and characterize possible learning styles that exist in communities with high illiteracy rates, this research focused on the study of the learning processes of illiterate individuals from six small villages in the municipality of Alandroal and it included the realization of a case study, based on a two-dimensional methodology.

The descriptive and inferential analysis confirmed the hypothesis that it was the fact that the individuals were located in communities with certain geographical, cultural, economic and social characteristics which led to the development of specific knowledge/ways of doing that resulted in possible local styles of learning.

It is argued that, by its geographical location and the existing community dynamics, the contours/singularities of the learning processes of the respondents from the localities of Ferreira de Capelins and, essentially, of Juromenha, presented a particular relevance.

Keywords: literacy, learning styles, adult education, community education, territory.

ÍNDICES

ÍNDICE GERAL

introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
CAPÍTULO i – A educação de Adultos: das políticas internacionais ao analfabetismo no Alentejo.....	13
1. Políticas na Educação de Adultos	15
1.1. O Contexto Internacional.....	15
1.1.1. As Conferências Internacionais da UNESCO	22
1.2. O Contexto Nacional	56
1.2.1. Ao encontro da E.A. em Portugal.....	56
1.3. O Analfabetismo: uma dimensão crítica na Educação de Adultos em Portugal.....	114
1.3.1. O século XIX: a Monarquia	114
1.3.2. O século XX: entre a Monarquia e a República	118
1.3.3. O século XX: da República para o Estado Novo	120
1.3.4. A transição do século XX para o século XXI	125
1.4. O Caso do Alentejo	127
CAPÍTULO ii – O ANALFABETISMO.....	139
2. O Analfabetismo: Conceitos e Dimensões	141
2.1. Uma aproximação aos conceitos	141
2.1.1. O (An)Alfabetismo	143
2.1.2. A (I)Literacia.....	147
2.2. O sujeito analfabeto.....	155
2.2.1. A dimensão neurocientífica.....	155
2.2.2. A dimensão pessoal/social	163
2.2.3. A dimensão comunitária/territorial.....	171
CAPÍTULO III – os (eventuais) processos de aprendizagem do indivíduo analfabeto	189
3. A Aprendizagem	191
3.1. Aprender – Algumas Ideias	191
3.1.1. A importância da percepção (na E.A.).....	207
3.2. Os Estilos de Aprendizagem.....	216
3.2.1. As Teorias/Modelos de Estilos de Aprendizagem.....	216
3.2.2. A Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb.....	233
3.3. Em busca do estilo de aprendizagem do analfabeto.....	241

CAPÍTULO IV – As BAsEs TEÓRICAs.....	245
4. As Âncoras Teóricas	247
4.1. As Premissas	247
 PARTE II – ESTUDO DE CAMPO	 259
 CAPÍTULO V – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	 261
5. Opções Metodológicas	263
5.1. Projecto da “Arqueologia”	265
5.2. Definição do Estudo	267
5.3. Definição da população	269
5.3.1. Selecção da Amostra.....	276
5.4. Instrumento de recolha de dados.....	279
5.4.1. Nota Prévia.....	279
5.4.2. Justificação do instrumento seleccionado	281
5.4.3. Etapas de construção do questionário	282
5.4.4. Aplicação do questionário.....	284
5.4.5. Estruturação do questionário	285
5.5. Tratamento de Dados.....	286
 PARTE III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	 291
 CAPÍTULO vi – ANÁLISES PARCELARES	 293
6. Resultados do Inquérito.....	295
6.1. Ferreira de Capelins.....	297
6.1.1. Caracterização da População em Estudo	298
6.1.2. Identificação da relação com contextos formais de aprendizagem - escola	300
6.1.3. Implicações do não domínio das competências de leitura/escrita.....	302
6.1.4. Relação com contextos	303
6.1.5. Aprendizagens concretizadas	306
6.1.6. “Geometria” das Aprendizagens	312
6.1.7. Situação Profissional.....	323
6.1.8. Contexto Familiar	327
6.1.8.1. Circunstância escolar/académica dos familiares	327
6.1.8.2. Ambiente(s) familiar(es) de aprendizagem.....	329
6.1.9. Contexto Relacional/Convivial	333

6.1.10. Participação em eventos.....	336
6.1.11. Preocupação com a formação.....	337
6.2. Montejuntos	347
6.2.1. Caracterização da População em Estudo	348
6.2.2. Identificação da relação com contextos formais de aprendizagem - escola	349
6.2.3. Implicações do não domínio das competências de leitura/escrita.....	350
6.2.4. Relação com contextos	352
6.2.5. Aprendizagens concretizadas	353
6.2.6. “Geometria” das Aprendizagens	360
6.2.7. Situação Profissional.....	371
6.2.8. Contexto Familiar	374
6.2.8.1. Circunstância escolar/académica dos familiares	374
6.2.8.2. Ambiente(s) familiar(es) de aprendizagem.....	377
6.2.9. Contexto Relacional/Convivial	380
6.2.10. Participação em eventos.....	384
6.2.11. Preocupação com a formação.....	384
6.3. Mina do Bugalho	395
6.3.1. Caracterização da População em Estudo	397
6.3.2. Identificação da relação com contextos formais de aprendizagem - escola	398
6.3.3. Implicações do não domínio das competências de leitura/escrita.....	400
6.3.4. Relação com contextos	401
6.3.5. Aprendizagens concretizadas	403
6.3.6. “Geometria” das Aprendizagens	409
6.3.7. Situação Profissional.....	420
6.3.8. Contexto Familiar	424
6.3.8.1. Circunstância escolar/académica dos familiares	424
6.3.8.2. Ambiente(s) familiar(es) de aprendizagem.....	426
6.3.9. Contexto Relacional/Convivial	429
6.3.10. Participação em eventos.....	432
6.3.11. Preocupação com a formação.....	433
6.4. Hortinhas.....	445
6.4.1. Caracterização da População em Estudo	446
6.4.2. Identificação da relação com contextos formais de aprendizagem - escola	448
6.4.3. Implicações do não domínio das competências de leitura/escrita.....	450

6.4.4. Relação com contextos	452
6.4.5. Aprendizagens concretizadas	454
6.4.6. “Geometria” das Aprendizagens	460
6.4.7. Situação Profissional.....	471
6.4.8. Contexto Familiar	475
6.4.8.1. Circunstância escolar/académica dos familiares	475
6.4.8.2. Ambiente(s) familiar(es) de aprendizagem.....	477
6.4.9. Contexto Relacional/Convivial	480
6.4.10. Participação em eventos.....	483
6.4.11. Preocupação com a formação.....	483
6.5. Terena	495
6.5.1. Caracterização da População em Estudo	496
6.5.2. Identificação da relação com contextos formais de aprendizagem - escola	497
6.5.3. Implicações do não domínio das competências de leitura/escrita.....	500
6.5.4. Relação com contextos	502
6.5.5. Aprendizagens concretizadas	504
6.5.6. “Geometria” das Aprendizagens	512
6.5.7. Situação Profissional.....	524
6.5.8. Contexto Familiar	528
6.5.8.1. Circunstância escolar/académica dos familiares	528
6.5.8.2. Ambiente(s) familiar(es) de aprendizagem.....	530
6.5.9. Contexto Relacional/Convivial	533
6.5.10. Participação em eventos.....	537
6.5.11. Preocupação com a formação.....	538
6.6. Juromenha	551
6.6.1. Caracterização da População em Estudo	554
6.6.2. Identificação da relação com contextos formais de aprendizagem-escola	555
6.6.3. Implicações do não domínio das competências de leitura/escrita.....	557
6.6.4. Relação com contextos	558
6.6.5. Aprendizagens concretizadas	560
6.6.6. “Geometria” das Aprendizagens	567
6.6.7. Situação Profissional.....	579
6.6.8. Contexto Familiar	583
6.6.8.1. Circunstância escolar/académica dos familiares	583
6.6.8.2. Ambiente(s) familiar(es) de aprendizagem.....	584

6.6.9. Contexto Relacional/Convivial	588
6.6.10. Participação em eventos.....	591
6.6.11. Preocupação com a formação.....	591
CAPÍTULO VII – Anál ise compAr Ativa	603
7. Nota Prévia	605
7.1. Caracterização da População em Estudo	605
7.2. Identificação da relação com contextos formais de aprendizagem - escola ..	607
7.3. Implicações do não domínio das competências de leitura/escrita.....	613
7.4. Relação com contextos	616
7.5. “Geometria” das Aprendizagens	621
7.6. Situação Profissional	692
7.7. Contexto Familiar.....	701
7.7.1. Circunstância escolar/académica dos familiares	701
7.7.2. Ambiente(s) familiar(es) de aprendizagem.....	702
7.8. Contexto Relacional/Convivial	702
7.9. Percepção acerca dos indivíduos analfabetos	703
7.10. Participação em eventos.....	709
7.11. Preocupação com a formação.....	709
CAPÍTULO VIII – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	723
8. Discussão dos resultados	725
8.1. Interpretação das variáveis significativas	725
8.1.1. Racionalidade das aprendizagens em Ferreira de Capelins	729
8.1.2. Racionalidade das aprendizagens em Montejuntos.....	733
8.1.3. Racionalidade das aprendizagens em Mina do Bugalho.....	735
8.1.5. Racionalidade das aprendizagens em Terena.....	741
8.1.6. Racionalidade das aprendizagens em Juromenha.....	744
CONSIDERAÇÕES FINAIS	751
BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA.....	767
ANEXOS	803

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – (Por oposição à) Pedagogia do Oprimido.....	20
Figura 2 – “Novos” centros de interesse na E.A.	21
Figura 3 – Ensino por medida	26
Figura 4 - Rumos/Pistas de Mudança	33
Figura 5 – Perspectiva Tecnicista	38
Figura 6 – Cinco grandes objectivos da V CONFINTEA.....	45
Figura 7 – Os “4C”	55
Figura 8 – Principais objectivos do PNAEBA	72
Figura 9 – Fluxograma das etapas de intervenção.....	104
Figura 10 - Cálculo da taxa de analfabetismo (INE)	126
Figura 11 – Taxa de Analfabetismo por Distritos – Portugal Continental (2001).....	127
Figura 12 – Percentagens de analfabetismo, de 1991 para 2001, na região Alentejo ..	128
Figura 13 – Comparação navio/Cérebro humano.....	156
Figura 14 – Tipo de Consequências	169
Figura 15 – Modelo Tradicional de Aprendizagem Bancária	193
Figura 16 – Motivação intrínseca e extrínseca	199
Figura 17 – Zona de Desenvolvimento Proximal (Coordenadas Vigostkianas)	202
Figura 18 – Os quadrantes cerebrais (Herrmann).....	222
Figura 19 – Ciclo de aprendizagem experiencial (Kolb)	235
Figura 20 – Os quatro estilos de aprendizagem (Kolb)	237
Figura 21 – (Hipotético) Estilo de aprendizagem do indivíduo analfabeto	242
Figura 22 – Modelização do estilo de aprendizagem do indivíduo analfabeto.....	243
Figura 23 – Organograma do concelho de Alandroal.....	271
Figura 24 – Concelho de Alandroal.....	278
Figura 25 - "Itinerário" metodológico assumido	283
Figura 26 – Pirâmide Etária da Freguesia de Santo António de Capelins	297
Figura 27 – Vista aérea de Ferreira de Capelins.....	298
Figura 28 - Idade dos Indivíduos (Ferreira de Capelins)	299
Figura 29 – Circunstância académica/escolar dos indivíduos (Ferreira de Capelins) ..	300
Figura 30 – Aprendizagens realizadas ao longo da vida (Ferreira de Capelins)	306
Figura 31 – Momentos das aprendizagens (Ferreira de Capelins)	307

Figura 32 – Recurso a demonstração, observação, memorização e experimentação (Ferreira de Capelins).....	314
Figura 33 – Recurso a registos e à oralidade (Ferreira de Capelins).....	315
Figura 34 – Construção de um plano (Ferreira de Capelins)	316
Figura 35 – Partilha da aprendizagem (Ferreira de Capelins).....	316
Figura 36 – Tomar iniciativa vs solicitar ajuda (Ferreira de Capelins)	317
Figura 37 – Profissões dos indivíduos (Ferreira de Capelins).....	324
Figura 38 – Entidades Empregadoras (Ferreira de Capelins).....	325
Figura 39 - Grau de importância de diferentes aspectos na escolha da profissão (Ferreira de Capelins).....	326
Figura 40 - Classificação da importância da formação/aprendizagem face a diferentes aspectos (Ferreira de Capelins).....	327
Figura 41 - Esquema síntese das aprendizagens (Ferreira de Capelins).....	345
Figura 42 – Vista aérea de Montejuntos	347
Figura 43 - Idade dos Indivíduos (Montejuntos).....	348
Figura 44 – Circunstância académica/escolar dos indivíduos (Montejuntos).....	349
Figura 45 – Aprendizagens realizadas ao longo da vida (Montejuntos).....	354
Figura 46 – Momentos das aprendizagens (Montejuntos).....	355
Figura 47 – Independência, abordagem e selectividade nas aprendizagens (Montejuntos)	358
Figura 48 – Recurso a observação, memorização e experimentação (Montejuntos)....	362
Figura 49 - Recurso a registos e à oralidade (Montejuntos)	363
Figura 50 - Construção de Plano (Montejuntos)	363
Figura 51 - Partilha pública da aprendizagem (Montejuntos).....	364
Figura 52 - Tomar iniciativa vs solicitar ajuda (Montejuntos).....	365
Figura 53 – Profissões dos indivíduos (Montejuntos)	372
Figura 54 – Entidades Empregadoras (Montejuntos)	372
Figura 55 - Grau de importância de diferentes aspectos na escolha da profissão (Montejuntos)	373
Figura 56 - Classificação da importância da formação/aprendizagem face a diferentes aspectos (Montejuntos)	374
Figura 57 – Habilitações literárias dos filhos (Montejuntos).....	376
Figura 58 – Grau de preocupação com a formação no futuro (Montejuntos).....	385
Figura 59 - Esquema síntese das aprendizagens (Montejuntos).....	393

Figura 60 – Pirâmide Etária da Freguesia de São Brás dos Matos.....	395
Figura 61 – Vista aérea de Mina do Bugalho	396
Figura 62 - Idade dos Indivíduos (Mina do Bugalho).....	397
Figura 63 – Circunstância académica/escolar dos indivíduos (Mina do Bugalho)	398
Figura 64 – Aprendizagens realizadas ao longo da vida (Mina do Bugalho)	404
Figura 65 – Quando ocorreram aprendizagens (Mina do Bugalho)	405
Figura 66 – Independência, abordagem e selectividade nas aprendizagens (Mina do Bugalho).....	408
Figura 67 – Recurso a observação, memorização e experimentação (Mina do Bugalho)	411
Figura 68 - Recurso a registos e à oralidade (Mina do Bugalho).....	412
Figura 69 - Construção de Plano (Mina do Bugalho).....	413
Figura 70 - Partilha pública da aprendizagem (Mina do Bugalho)	413
Figura 71 - Tomar iniciativa vs solicitar ajuda (Mina do Bugalho)	414
Figura 72 – Profissões dos indivíduos (Mina do Bugalho).....	421
Figura 73 - Entidades Empregadoras (Mina do Bugalho)	422
Figura 74 - Grau de importância de diferentes aspectos na escolha da profissão (Mina do Bugalho).....	423
Figura 75 - Classificação da importância da formação/aprendizagem face a diferentes aspectos (Mina do Bugalho).....	424
Figura 76 – Percepção em relação aos indivíduos analfabetos (Mina do Bugalho).....	431
Figura 77 – Grau de preocupação com a formação (Mina do Bugalho).....	433
Figura 78 - Esquema síntese das aprendizagens (Mina do Bugalho)	443
Figura 79 – Pirâmide Etária da Freguesia de São Pedro.....	445
Figura 80 – Vista aérea de Hortinhas.....	446
Figura 81 - Idade dos Indivíduos (Hortinhas)	447
Figura 82 – Circunstância académica/escolar dos indivíduos (Hortinhas)	448
Figura 83 – Aprendizagens realizadas ao longo da vida (Hortinhas)	454
Figura 84 – Quando ocorreram aprendizagens (Hortinhas).....	456
Figura 85 – Independência, abordagem e selectividade nas aprendizagens (Hortinhas)	459
Figura 86 – Recurso a observação, memorização e experimentação (Hortinhas).....	462
Figura 87 – Recurso a registos e à oralidade (Hortinhas)	463
Figura 88 – Construção de Plano (Hortinhas)	464

Figura 89 – Partilha da aprendizagem (Hortinhas).....	464
Figura 90 – Tomar iniciativa vs solicitar ajuda (Hortinhas)	465
Figura 91 – Profissões dos indivíduos (Hortinhas).....	473
Figura 92 – Entidades Empregadoras (Hortinhas).....	473
Figura 93 – Grau de importância de diferentes aspectos na escolha da profissão (Hortinhas).....	474
Figura 94 – Classificação da importância da formação/aprendizagem face a diferentes aspectos (Hortinhas).....	475
Figura 95 – Percepção em relação aos indivíduos analfabetos (Hortinhas).....	482
Figura 96 – Grau de preocupação com a formação no futuro (Hortinhas)	484
Figura 97 - Esquema síntese das aprendizagens (Hortinhas).....	493
Figura 98 – Vista aérea de Terena	495
Figura 99 - Idade dos Indivíduos (Terena).....	496
Figura 100 – Circunstância académica/escolar dos indivíduos (Terena).....	497
Figura 101 – Aprendizagens realizadas ao longo da vida (Terena).....	505
Figura 102 – Quando ocorreram aprendizagens (Terena).....	507
Figura 103 – Independência, abordagem e selectividade nas aprendizagens (Terena)	511
Figura 104 – Recurso a demonstração, observação, memorização e experimentação (Terena)	515
Figura 105 – Recurso a registos e à oralidade (Terena).....	516
Figura 106 – Construção de Plano (Terena).....	517
Figura 107 – Partilha pública da aprendizagem (Terena)	517
Figura 108 – Tomar iniciativa vs solicitar ajuda (Terena).....	518
Figura 109 – Profissões dos indivíduos (Terena)	525
Figura 110 – Entidades Empregadoras (Terena)	526
Figura 111 – Grau de importância de diferentes aspectos na escolha da profissão (Terena).....	527
Figura 112 – Classificação da importância da formação/aprendizagem face a diferentes aspectos (Terena)	528
Figura 113 – Percepção em relação aos indivíduos analfabetos (Terena)	536
Figura 114 – Grau de preocupação com a formação (Terena)	538
Figura 115 - Esquema síntese das aprendizagens (Terena).....	549
Figura 116 – Pirâmide Etária da Freguesia de Nossa Senhora do Loreto.....	551
Figura 117 – Vista aérea de Juromenha	552

Figura 118 – Fortaleza de Juromenha (entrada)	553
Figura 119 - Idade dos Indivíduos (Juromenha).....	554
Figura 120 – Circunstância académica/escolar dos indivíduos (Juromenha).....	555
Figura 121 – Aprendizagens realizadas ao longo da vida (Juromenha)	561
Figura 122 – Quando ocorreram aprendizagens (Juromenha)	563
Figura 123 – Independência, abordagem e selectividade nas aprendizagens (Juromenha)	566
Figura 124 – Recurso a demonstração, observação, memorização e experimentação (Juromenha).....	569
Figura 125 – Recurso a registos e à oralidade (Juromenha)	570
Figura 126 – Construção de um plano (Juromenha).....	571
Figura 127 – Partilha da aprendizagem (Juromenha)	572
Figura 128 – Tomar iniciativa vs solicitar ajuda (Juromenha).....	572
Figura 129 – Profissões dos indivíduos (Juromenha).....	580
Figura 130 – Entidades Empregadoras (Juromenha).....	580
Figura 131 – Grau de importância de diferentes aspectos na escolha da profissão (Juromenha).....	581
Figura 132 – Classificação da importância da formação/aprendizagem face a diferentes aspectos (Juromenha).....	582
Figura 133 – Percepção em relação aos indivíduos analfabetos (Juromenha).....	590
Figura 134 – Grau de preocupação com a formação (Juromenha).....	592
Figura 135 - Esquema síntese das aprendizagens (Juromenha)	601
Figura 136 - Sexo dos inquiridos.....	605
Figura 137 – Idade dos indivíduos.....	606
Figura 138 – Circunstância académica/escolar dos indivíduos.....	607
Figura 139 – Percentagem de indivíduos analfabetos que assinavam o nome.....	609
Figura 140 – Tentativa de aprender ler/escrever ao longo da vida.....	609
Figura 141 – Vértices da Aprendizagem (Berbaum).....	611
Figura 142 – Auxílio em tarefas de leitura/escrita.....	614
Figura 143 – Grau de satisfação com as habilitações literárias.....	616
Figura 144 - Grau de satisfação com a participação cívica.....	618
Figura 145 - Grau de satisfação com a vida social	619
Figura 146 – Áreas das aprendizagens efectuadas	623
Figura 147 – Aprendizagens ocorridas no domínio profissional.....	624

Figura 148 – Aprendizagens ocorridas no domínio pessoal.....	624
Figura 149 – Aprendizagens ocorridas no domínio escolar/académico	625
Figura 150 – Aprendizagens no domínio familiar nas seis localidades.....	626
Figura 151 – Aprendizagens no domínio de lazer	627
Figura 152 – Aprendizagens no domínio social/convivial.....	628
Figura 153 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem por imposição externa	629
Figura 154 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem por integração do projecto de vida	631
Figura 155 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem por integração do projecto profissional.....	632
Figura 156 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem por sugestão/indicação	634
Figura 157 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem por procura do que se quer aprender	635
Figura 158 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem para satisfação de curiosidade.....	636
Figura 159 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem para potencializar capacidades pessoais.....	637
Figura 160 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem para provar que se é capaz	639
Figura 161 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem para gerar satisfação pessoal.....	640
Figura 162 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem para ocupar os tempos livres.....	642
Figura 163 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem para estar actualizado.	643
Figura 164 – Desenvolvimento de aprendizagens com elevado grau de dificuldade ...	646
Figura 165 – Desenvolvimento de aprendizagens no exterior do concelho.....	653
Figura 166 – Recurso à demonstração durante o processo de aprendizagem	669
Figura 167 – Recurso à observação durante o processo de aprendizagem	671
Figura 168 – Recurso à experimentação durante o processo de aprendizagem	672
Figura 169 – Recurso à memorização durante o processo de aprendizagem.....	673
Figura 170 – Recurso a registos durante o processo de aprendizagem.....	675
Figura 171 – Recurso à oralidade durante o processo de aprendizagem	676
Figura 172 – Recurso à construção de plano prévio durante o processo de aprendizagem	678

Figura 173 – Recurso a construção de um plano durante o processo de aprendizagem	679
Figura 174 – Partilha pública durante o processo de aprendizagem	680
Figura 175 – Partilha pública do resultado da aprendizagem	681
Figura 176 – Tomar a iniciativa durante o processo de aprendizagem	683
Figura 177 – Solicitação de ajuda no processo de aprendizagem	685
Figura 178 – Recurso a pequenos passos no processo de aprendizagem	686
Figura 179 – Recurso a pagamento no processo de aprendizagem	688
Figura 180 – Impactos das aprendizagens a nível profissional	689
Figura 181 – Impactos das aprendizagens a nível pessoal	690
Figura 182 – Impactos das aprendizagens a nível social	690
Figura 183 – Grau de satisfação face às aprendizagens efectuadas	692
Figura 184 – Locais de trabalho	693
Figura 185 – O gosto pessoal na escolha da profissão	694
Figura 186 – A curiosidade na escolha da profissão	695
Figura 187 – As razões financeiras na escolha da profissão	696
Figura 188 – A escolaridade na escolha da profissão	697
Figura 189 – A ausência de outras ofertas profissionais no local na escolha da	698
Figura 190 – A proximidade de residência na escolha da profissão	699
Figura 191 – As razões familiares na escolha da profissão	700
Figura 192 – Percepção acerca da inteligência dos analfabetos	704
Figura 193 – Percepção acerca da autonomia dos analfabetos	705
Figura 194 – Percepção acerca da competência de comunicação dos analfabetos	706
Figura 195 – Percepção acerca da adaptação dos analfabetos à sociedade	707
Figura 196 – Grau de preocupação com a formação, entre 1997 e 2007	709
Figura 197 – Grau de preocupação com a formação, no futuro	710
Figura 198 – Esquema comparativo dos perfis de aprendizagem	719
Figura 199 – Esquema comparativo do estilo de aprendizagem dos inquiridos das localidades de Juromenha e Ferreira	721
Figura 200 – Modelo de aprendizagem	726

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Conceito de Educação Permanente.....	37
Quadro 2 – Dez temas do <i>Plano de Acção para o Futuro</i> e respectivos compromissos	49
Quadro 3 – Evolução do conceito de E.A. nas CONFINTEA's anteriores	51
Quadro 4 – Definição da ANEFA.....	95
Quadro 5 – Pontos Fortes e Fracos da Iniciativa Novas Oportunidades identificados pelo estudo da Universidade Católica	111
Quadro 6 – Quadro comparativo das taxas de analfabetismo em quatro países da.....	118
Quadro 7 – Taxas de analfabetismo entre 1878 e 1930	119
Quadro 8 – Taxas de analfabetismo entre 1930 e 1960	120
Quadro 9 - Concelhos da região Alentejo com taxas de analfabetismo $\geq 21,0\%$	129
Quadro 10 – Quadro comparativo de algumas características da Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal.....	178
Quadro 11 – Estilos de Aprendizagem	219
Quadro 12 – Hemisférios Cerebrais (algumas competências)	221
Quadro 13 - Sistemas de representação (VAK).....	224
Quadro 14 - Estilos de Aprendizagem (Modelo de Felder & Silverman).....	227
Quadro 15 – Síntese das características das abordagens à aprendizagem (Duarte)	232
Quadro 16 – Quadro síntese das principais características dos estilos de aprendizagem do Modelo Experiencial de David Kolb.....	239
Quadro 17 – Evolução do número/percentagem de analfabetos do concelho de Alandroal (1991-2009).....	275
Quadro 18 - Consequências de não saber ler/escrever (Ferreira de Capelins).....	302
Quadro 19 - Grau de satisfação em diferentes dimensões da vida (Ferreira de Capelins)	304
Quadro 20 – Áreas das aprendizagens efectuadas (Ferreira de Capelins)	312
Quadro 21 - Motivos de aprendizagem (Ferreira de Capelins)	313
Quadro 22 - Recursos de aprendizagem (Ferreira de Capelins).....	318
Quadro 23 - Intervenientes no processo de aprendizagem (Ferreira de Capelins).....	319
Quadro 24 - Persistência na aprendizagem (Ferreira de Capelins).....	320
Quadro 25 - Locais de aprendizagem (Ferreira de Capelins).....	321
Quadro 26 - Contextos de aprendizagem (Ferreira de Capelins)	322
Quadro 27 - Qualificação da formação/ensino (avós e avôs) – Ferreira de Capelins...	329

Quadro 28 - Qualificação da formação/ensino (pai e mãe) – Ferreira de Capelins.....	330
Quadro 29 - Qualificação da formação/ensino (cônjuge) – Ferreira de Capelins	331
Quadro 30 - Qualificação da formação/ensino (Irmãos) – Ferreira de Capelins.....	331
Quadro 31 - Qualificação da formação/ensino (Filhos) – Ferreira de Capelins.....	332
Quadro 32 - Qualificação da formação/ensino (Netos) – Ferreira de Capelins	332
Quadro 33 - Frequência do contacto com familiares analfabetos/residência – Ferreira de Capelins	334
Quadro 34 - Consequências de não saber ler/escrever (Montejuntos).....	351
Quadro 35 - Grau de satisfação em diferentes dimensões da vida (Montejuntos)	352
Quadro 36 – Áreas das aprendizagens efectuadas (Montejuntos).....	360
Quadro 37 - Motivos de aprendizagem (Montejuntos).....	361
Quadro 38 - Recursos de aprendizagem (Montejuntos).....	366
Quadro 39 - Intervenientes no processo de aprendizagem (Montejuntos).....	367
Quadro 40 - Persistência na aprendizagem (Montejuntos)	368
Quadro 41 - Locais de aprendizagem (Montejuntos)	369
Quadro 42 - Contextos de aprendizagem (Montejuntos)	370
Quadro 43 - Situação profissional dos inquiridos – Trabalhar por conta de outrem (Montejuntos)	371
Quadro 44 - Qualificação da formação/ensino (avós e avôs) - Montejuntos	377
Quadro 45 - Qualificação da formação/ensino (pai e mãe) - Montejuntos	378
Quadro 46 - Qualificação da formação/ensino (cônjuge) - Montejuntos.....	378
Quadro 47 - Qualificação da formação/ensino (Irmãos) - Montejuntos	379
Quadro 48 - Qualificação da formação/ensino (Filhos) - Montejuntos	379
Quadro 49 - Qualificação da formação/ensino (Netos) - Montejuntos.....	380
Quadro 50 - Frequência do contacto com familiares analfabetos/residência (Montejuntos)	382
Quadro 51 - Consequências de não saber ler/escrever (Mina do Bugalho)	400
Quadro 52 - Grau de satisfação em diferentes dimensões da vida (Mina do Bugalho)	402
Quadro 53 – Áreas das aprendizagens efectuadas (Mina do Bugalho)	409
Quadro 54 - Motivos de aprendizagem (Mina do Bugalho)	410
Quadro 55 - Recursos de aprendizagem (Mina do Bugalho)	415
Quadro 56 - Intervenientes no processo de aprendizagem (Mina do Bugalho)	416
Quadro 57 - Persistência na aprendizagem (Mina do Bugalho).....	417
Quadro 58 - Locais de aprendizagem (Mina do Bugalho).....	418

Quadro 59 - Contextos de aprendizagem (Mina do Bugalho).....	419
Quadro 60 - Situação profissional dos inquiridos – Trabalhar por conta de outrem (Mina do Bugalho)	420
Quadro 61 - Qualificação da formação/ensino (avós e avôs) – Mina do Bugalho	426
Quadro 62 - Qualificação da formação/ensino (pai e mãe) – Mina do Bugalho	427
Quadro 63 - Qualificação da formação/ensino (cônjuge) – Mina do Bugalho	427
Quadro 64 - Qualificação da formação/ensino (Irmãos) – Mina do Bugalho	428
Quadro 65 - Qualificação da formação/ensino (Filhos) – Mina do Bugalho	428
Quadro 66 - Qualificação da formação/ensino (Netos) – Mina do Bugalho.....	429
Quadro 67 - Frequência do contacto com familiares analfabetos/residência – Mina do Bugalho	431
Quadro 68 - Consequências de não saber ler/escrever (Hortinhas).....	450
Quadro 69 - Grau de satisfação em diferentes dimensões da vida (Hortinhas).....	452
Quadro 70 – Áreas das aprendizagens efectuadas (Hortinhas)	460
Quadro 71 - Motivos de aprendizagem (Hortinhas)	461
Quadro 72 – Recursos de aprendizagem (Hortinhas)	466
Quadro 73 – Intervenientes no processo de aprendizagem (Hortinhas)	467
Quadro 74 – Persistência na aprendizagem (Hortinhas).....	468
Quadro 75 – Locais de aprendizagem (Hortinhas)	469
Quadro 76 – Contextos de aprendizagem (Hortinhas).....	471
Quadro 77 – Situação profissional dos inquiridos – Trabalhar por conta de outrem (Hortinhas).....	472
Quadro 78 – Qualificação da formação/ensino (avós e avôs) - Hortinhas.....	477
Quadro 79 – Qualificação da formação/ensino (pai e mãe) - Hortinhas.....	478
Quadro 80 – Qualificação da formação/ensino (cônjuge) - Hortinhas	478
Quadro 81 – Qualificação da formação/ensino (Irmãos) - Hortinhas.....	479
Quadro 82 – Qualificação da formação/ensino (Filhos) - Hortinhas.....	479
Quadro 83 – Qualificação da formação/ensino (Netos) – Hortinhas.....	480
Quadro 84 – Consequências de não saber ler/escrever (Terena).....	500
Quadro 85 – Grau de satisfação em diferentes dimensões da vida (Terena)	502
Quadro 86 – Áreas das aprendizagens efectuadas (Terena).....	513
Quadro 87 – Motivos de aprendizagem (Terena)	514
Quadro 88 – Recursos de aprendizagem (Terena).....	519
Quadro 89 – Intervenientes no processo de aprendizagem (Terena).....	520

Quadro 90 – Persistência na aprendizagem (Terena)	521
Quadro 91 – Locais de aprendizagem (Terena).....	522
Quadro 92 – Contextos de aprendizagem (Terena)	523
Quadro 93 – Situação profissional dos inquiridos – Trabalhar por conta de outrem (Terena)	524
Quadro 94 – Qualificação da formação/ensino (avós e avôs) - Terena	530
Quadro 95 – Qualificação da formação/ensino (pai e mãe) - Terena	531
Quadro 96 – Qualificação da formação/ensino (cônjuge) - Terena.....	531
Quadro 97 – Qualificação da formação/ensino (Irmãos) - Terena	532
Quadro 98 – Qualificação da formação/ensino (Filhos) - Terena	532
Quadro 99 – Qualificação da formação/ensino (Netos) – Hortinhas.....	533
Quadro 100 – Frequência do contacto com familiares analfabetos/residência - Terena	535
Quadro 101 – Consequências de não saber ler/escrever (Juromenha).....	557
Quadro 102 – Grau de satisfação em diferentes dimensões da vida (Juromenha)	559
Quadro 103 – Áreas das aprendizagens efectuadas (Juromenha).....	567
Quadro 104 – Motivos de aprendizagem (Juromenha).....	568
Quadro 105 – Recursos de aprendizagem (Juromenha).....	573
Quadro 106 – Intervenientes no processo de aprendizagem (Juromenha).....	575
Quadro 107 – Persistência na aprendizagem (Juromenha)	576
Quadro 108 – Locais de aprendizagem (Juromenha)	577
Quadro 109 – Contextos de aprendizagem (Juromenha)	578
Quadro 110 – Qualificação da formação/ensino (avós e avôs) - Juromenha	584
Quadro 111 – Qualificação da formação/ensino (pai e mãe) - Juromenha	585
Quadro 112 – Qualificação da formação/ensino (cônjuge) - Juromenha.....	586
Quadro 113 – Qualificação da formação/ensino (Irmãos) - Juromenha	586
Quadro 114 – Qualificação da formação/ensino (Filhos) - Juromenha	587
Quadro 115 – Qualificação da formação/ensino (Netos) – Juromenha	587
Quadro 116 – Frequência do contacto com familiares analfabetos/residência - Juromenha	589
Quadro 117 - Consequências em não saber ler/escrever.....	613
Quadro 118 - Síntese da significância (x^2 Results).....	727
Quadro 119 - Localização do registo das diferenças significativas.....	728
Quadro 120 – Especificidades dos inquiridos da localidade de Ferreira de Capelins ..	729

Quadro 121 - Especificidades dos inquiridos da localidade de Montejuntos.....	733
Quadro 122 - Especificidades dos inquiridos da localidade de Mina do Bugalho	735
Quadro 123 - Especificidades dos inquiridos da localidade de Hortinhas.....	739
Quadro 124 – Especificidades dos inquiridos da localidade de Terena.....	741
Quadro 125 - Especificidades da localidade de Juromenha.....	744

introdução

Vivemos num mundo em que a palavra escrita reina. Para qualquer lado que nos voltemos, lá aparecem as letrinhas... Letrinhas que juntas assumem determinado significado.... Letrinhas que os analfabetos dizem não conhecer ou que conhecem, mas não conseguem “por no lugar”. Letras “saltitonas” que lhes “fogem”, que não conseguem “ordenar” e lhes vedam a um acesso ao mundo da leitura e da escrita, no qual a informação escrita circula a alta velocidade e se encontra à distância de um “clique”.

Em pleno século XXI, existem, ainda, em Portugal, muitos indivíduos que não sabem ler nem escrever e que, por isso, não dominam competências essenciais na sociedade em que vivemos. Como diziam alguns dos indivíduos analfabetos, junto dos quais desenvolvemos o estudo de campo, o “*analfabeto é um cego que não vê*”, olha para um papel ou para uma placa e não sabe o que lá está. O desconhecimento do código escrito inviabiliza o acesso à leitura e à escrita. A incapacidade de juntar grafemas que formem palavras e, por conseguinte, o não acesso à sua significação, impossibilitam a leitura do mundo (na sua vertente escrita).

Se “olharmos” para a história da educação do nosso país, e sobretudo para os dados estatísticos, rapidamente constatamos que o analfabetismo se tem apresentado como sendo um fenómeno com uma longa história de persistência. Na realidade, *«ler e escrever são duas simples palavras que 82% dos alentejanos consegue ler e escrever. O lado da sombra desta realidade é que (...) ainda existe uma taxa de 18% de mulheres e homens residentes no Alentejo que não são capazes de ler a palavra **ler** ou escrever a palavra **escrever**»* (Nico, 2009: 166 – o sublinhado é nosso).

Por outro lado, o estudo levado a cabo por Ana Benavente e seus colaboradores (Benavente, 1996) – *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* –, no qual se efectuou a avaliação de competências de leitura, escrita e cálculo, por parte da população adulta (15-64 anos), veio evidenciar que, mesmo sabendo ler e escrever, muitas pessoas se mostraram incapazes de mobilizar as competências de leitura/escrita para desenvolver tarefas específicas.

Face a este panorama, e dado que, no recenseamento realizado à população, em 2001, pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), as taxas de analfabetismo eram ainda muito elevadas (9,0%, em Portugal Continental e, 17,1%, na região Alentejo) atendendo ao facto de existirem poucos estudos junto de pessoas que não sabem ler/escrever, julgou-se ser de toda a pertinência efectuar a investigação em torno das mesmas. Daí que se tenha assumido, a seguinte questão de partida: “*As diferentes circunstâncias*

geográficas, culturais, económicas e sociais determinarão a emergência de estilos territoriais de aprendizagem em comunidades com elevados índices de analfabetismo?”.

Já neste século, a divulgação do estudo do neurologista Castro-Caldas e da sua equipa, em torno do cérebro do indivíduo analfabeto, constituiu-se como outro dos motores de arranque para o desenvolvimento do presente trabalho de investigação. No livro *O Cérebro Analfabeto - A influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral*, Castro-Caldas (2002) apresenta o resultado das investigações levadas a cabo nesta área científica e dá conta de duas das principais conclusões que aqui salientamos:

- i) os indivíduos que não sabem ler/escrever apresentam uma estrutura cerebral distinta dos indivíduos alfabetizados;
- ii) os indivíduos analfabetos tendem a desenvolver estratégias próprias de aprendizagem.

Importa, ainda, fazer referência ao projecto de investigação “Cartografia Educacional das freguesias de São Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede e Torre de Coelheiros”¹, no qual se evidenciou a existência de um estilo específico de aprendizagem por parte de indivíduos não alfabetizados, nas referidas comunidades localizadas em freguesias pertencentes ao concelho de Évora.

A título de curiosidade, de referir que a motivação que conduziu ao desenvolvimento desta investigação no campo da educação/formação de adultos não se constituiu como uma paixão inata. De facto, ela foi nascendo e crescendo à medida que se foi tendo contacto com esta realidade e, sobretudo, com as comunidades (e as pessoas que nelas habitam) com baixos índices de escolarização e elevadas taxas de analfabetismo. De facto, tal motivação decorre da constatação de, como afirma Nico (2004: 54), *«aprender não é um comportamento exclusivo dos ambientes escolares. Muito pelo contrário. Basta-nos olhar com atenção para a realidade para podermos identificar exemplos fabulosos de como as comunidades humanas, menos próximas das oportunidades de acesso aos ambientes formais e escolares de aprendizagem, foram*

¹ Projecto da responsabilidade do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do Programa de apoio a projectos de pesquisa no domínio educativo (2002-2004).

desenvolvendo processos complexos, mas extraordinariamente bem adaptados, aos contextos geográficos e territoriais, de aprenderem».

A par desta motivação que foi emergindo a nível pessoal, também a nível profissional, esta motivação foi ganhando expressão.

Com efeito, e enquanto professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2002-2006), tive oportunidade de trabalhar em duas localidades alentejanas, nas quais se evidenciavam elevadas taxas de analfabetismo e, por conseguinte, onde pude conviver com indivíduos que não sabiam ler nem escrever.

No âmbito das minhas actuais funções, enquanto docente numa Escola Superior de Educação, não poderia deixar de me preocupar com as questões relativas à educação e aos percursos formativos da população. Tal preocupação foi assumindo contornos mais específicos, centrando-se, gradualmente, na investigação em torno de públicos pouco escolarizados. Esta investigação foi sendo alimentada pela dimensão profissional que foi bebendo, simultaneamente, dos dados e conhecimentos empíricos que foram emergindo do contacto com os indivíduos e os contextos. Actualmente, esta apresenta-se como uma das principais linhas em torno da qual lecciono unidades curriculares.

Um pilar central em toda esta investigação, foi a possibilidade de ter integrado (2006), o grupo de investigação do projecto “*Arqueologia*” *das Aprendizagens no Alandroal* (Ref.^a FCT: PTDC/CPE-CED/104072/2008), com investigadores pertencentes ao Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Se no presente e no futuro, o desenvolvimento da investigação em torno da Educação de Adultos e, neste caso específico, em torno dos indivíduos analfabetos, se apresenta como sendo uma questão de responsabilidade social, um dever cívico e social, a nível regional (Alentejo), a realidade do analfabetismo é ainda muito presente e assume contornos que importa compreender. A sua relevância, a nível regional, foi corroborada pelo reconhecimento, por parte da Fundação Eugénio de Almeida (Évora), quando, distinguindo a importância da presente investigação, lhe atribuiu uma bolsa de investigação com a duração de um ano (e sua prorrogação por mais um ano), para o seu desenvolvimento.

Tendo, de certa forma, sido explicitada a razão da opção de se efectuar uma investigação neste âmbito, parece faltar o principal: clarificar os **objectivos** que se pretendem alcançar com o seu estudo da hipotética “existência de estilos territoriais de aprendizagem em comunidades com elevados índices de analfabetismo”. Assumindo

como título: “A *aprendizagem de indivíduos não-alfabetizados pertencentes a comunidades com elevados índices de analfabetismo*, constituem-se, pois, como objectivos gerais, da presente tese:

- ◆ *Identificar e caracterizar eventuais estilos comunitários de aprendizagem, existentes em comunidades com elevadas taxas de analfabetismo;*
- ◆ *Identificar e caracterizar os principais traços dos estilos de aprendizagem presentes em indivíduos analfabetos residentes nas comunidades com elevadas taxas de analfabetismo.*

Apresentam-se como objectivos específicos do presente trabalho de investigação:

- ◆ *Compreender, em que medida, determinadas práticas e padrões culturais podem estar relacionados com a existência de uma significativa taxa de analfabetismo numa determinada comunidade;*
- ◆ *Compreender como desenvolveram os indivíduos analfabetos os seus processos de aprendizagem, avaliando o papel que, nessa acção, assumiu a comunidade a que pertencem;*
- ◆ *Contribuir para a compreensão e valorização dos ambientes de aprendizagem construídos e/ou utilizados por indivíduos analfabetos;*
- ◆ *Caracterizar as motivações que constituem causas para o processo de aprendizagem dos indivíduos analfabetos;*
- ◆ *Caracterizar as estratégias utilizadas na concretização dos processos de aprendizagem, por parte de indivíduos analfabetos;*
- ◆ *Aferir da avaliação que os indivíduos não alfabetizados fazem da sua aprendizagem;*
- ◆ *Averiguar da existência de projectos de aprendizagens futuras;*
- ◆ *Inferir a importância atribuída, pelos indivíduos analfabetos, às competências de leitura e escrita.*

Com a realização deste trabalho de investigação, ao se procurar conhecer e compreender processos de aprendizagem de indivíduos analfabetos, inseridos em comunidades com elevados índices de analfabetismo, espera-se poder contribuir para a revalorização científica, pedagógica e social das competências de aprendizagem utilizadas por aqueles indivíduos. Espera-se, igualmente, que esta investigação

impulsione a reflexão, em torno das políticas regionais e locais de Educação e Formação de Adultos (EFA) pouco escolarizados. Por fim, e ainda ao nível de eventuais impactos, pretende-se contribuir para a definição de novas estratégias de EFA para contextos caracterizados por significativas taxas de analfabetismo ou pela existência de estilos locais e pouco formais de aprendizagem.

Como sublinha Ribeiro (2001), compreender o problema do analfabetismo, em todas as suas dimensões, é um empreendimento científico amplo, que requer múltiplos enfoques e olhares disciplinares. O presente trabalho de investigação “apenas” ambiciona contribuir, com mais um olhar, dando a conhecer as modestas conclusões a que se chegou. No entanto, espera-se que este trabalho sirva também para sensibilizar a nossa sociedade para esta problemática, no sentido de que reflecta em torno das dinâmicas existentes e se entenda que o analfabeto não é um mero indivíduo que não sabe ler/escrever e, “por inerência”, um indivíduo desprovido de cultura.

No fundo, pretende-se demonstrar que certas concepções, como a sintetizada por Freire (2001, cit. por Ferraro, 2002: 29), não estão correctas e que muito deixam a desejar, assumindo-se, até, como posições discriminatórias... *«A concepção, na melhor das hipóteses, ingénua do analfabetismo encara-o como uma “erva daninha” (...), ora como uma “enfermidade” que passa de um para outro, quase como por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingénua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, da sua “pouca inteligência”, da sua “proverbial preguiça”».*

De forma a se desenvolver e materializar a investigação, o trabalho foi estruturado em três grandes partes, que serão, de seguida, explicitadas.

A **primeira parte** diz respeito ao Enquadramento Teórico, sendo que, do mesmo, fazem parte *quatro capítulos*:

- No **primeiro capítulo** (“A Educação de Adultos: das políticas internacionais ao analfabetismo no Alentejo”), procede-se a uma tentativa de, a partir do contributo de diferentes autores, dar a conhecer o que tem sido a história/evolução da Educação de Adultos, numa perspectiva internacional e, posteriormente, numa perspectiva nacional. Neste mesmo capítulo, tenta-se traçar a “evolução”, no fundo a história, do analfabetismo em Portugal, desde o século XIX até à actualidade, dando-se conta das

estatísticas do INE (2001) e reflectindo-se, de forma mais específica, em torno dos contornos que esta realidade assume na região Alentejo.

- No **segundo capítulo** (“O Analfabetismo”), efectua-se uma revisão da literatura, no sentido de definir e clarificar conceitos essenciais ao desenvolvimento da investigação (tais como analfabetismo e literacia) e incide-se, especificamente, no estudo de perspectivas em torno do indivíduo analfabeto, a partir de três dimensões essenciais: a neurocientífica; a pessoal/social e, por fim, a comunitária/territorial.

- No **terceiro capítulo** (“Os (Eventuais) Processos de Aprendizagem do Indivíduo Analfabeto”), discutem-se algumas ideias acerca da aprendizagem, realçando-se, entre outros aspectos, a importância da percepção que o indivíduo tem dele mesmo. Apresentam-se, ainda, estilos de aprendizagem decorrentes de investigações levadas a cabo por diferentes autores, centrando-nos na Teoria de Aprendizagem Experiencial de David Kolb, a partir da qual se constrói e propõe um hipotético estilo de aprendizagem do indivíduo analfabeto.

- No **quarto capítulo** (“As Bases Teóricas”), retomam-se algumas das ideias discutidas ao longo do trabalho, por se entender que as mesmas se constituem como pilares do mesmo, conferindo, por um lado, uma maior sustentabilidade a todo o processo de investigação em curso e, por outro, uma maior compreensão para “agentes externos” ao estudo.

Na **segunda parte** do trabalho, explanam-se as opções metodológicas que orientam o estudo de campo/empírico, sendo de referir que as referidas opções estiveram intimamente ligadas com o desenvolvimento do projecto “*Arqueologia*” das *Aprendizagens no Alandroal*, coordenado pelo Professor Doutor José Bravo Nico, conforme se explicitará nessa parte do trabalho. Segue-se a **terceira parte** em que se analisam e interpretam os resultados (numa perspectiva descritiva e inferencial).

Por fim, e tendo em consideração todo o trabalho decorrido, procuram-se deixar expressas as **conclusões** do estudo, bem como algumas recomendações/sugestões que, eventualmente, orientem posteriores investigações e apresentam-se as **referências bibliográficas** fundamentais no decurso da investigação.

De referir que, ao nível das referências bibliográficas a que se recorreu, para desenvolver a presente investigação, se privilegiaram as de cunho nacional, pois o analfabetismo não é, felizmente, uma realidade presente em países mais desenvolvidos; infelizmente, é uma “reliquia da nossa sociedade”. A este propósito, Sim-Sim (2004: 17) frisa que, «*no Portugal de hoje, ao contrário da maioria dos países europeus, ainda*

existe analfabetismo adulto». Tal não inviabilizou que, em casos pontuais, se recorresse também a referências estrangeiras.

Importa sublinhar, igualmente, que, de acordo com Llomovatte (1989, cit. por Ferraro, 2002: 27), *«hay pocos temas en la problemática social contemporánea de los que se hable tanto e se llegue a tan pocos acuerdos como el analfabetismo y su aparente “solución: la alfabetización”»*².

Pelas razões que no decorrer do trabalho se explicitarão, e também pelo facto, naturalmente, de se ter evidenciado como um território com elevados índices de analfabetismo, o concelho do Alandroal, e mais especificamente seis localidades pertencentes ao mesmo, foi o território em que incidiu a nossa investigação.

Identificaram-se, de facto, diferenças em algumas características dos estilos de aprendizagem presentes em indivíduos residentes em diferentes localidades, embora as mesmas não se prendam propriamente com os objectos de aprendizagem, com os domínios, com as motivações, com as estratégias, com os recursos ou com outras variáveis equacionadas, mas sim com a (maior ou menor) frequência com que os indivíduos tendem a recorrer às mesmas para estruturar as suas aprendizagens. Parece fazer sentido afirmar que os indivíduos recorrem, na sua maioria, às mesmas estratégias para aprender, embora as mesmas tenham assumido contornos e relevâncias distintos de localidade para localidade.

Por se ter procedido a uma análise não só descritiva, como também inferencial, nomeadamente através da aplicação de um teste estatístico, foi possível confirmar que algumas dessas diferenças se apresentavam de forma significativa. Esta constatação permitiu aceitar a validade das diferenças, o que veio corroborar a nossa tese, de que, quando aprendem, os indivíduos analfabetos não aprendem todos da mesma forma. O facto de se terem apresentado com expressividade/importância distinta nas aprendizagens efectuadas pelos indivíduos de cada uma das localidades consideradas, demarca o processo de aprendizagem dos inquiridos de território para território.

De realçar, ainda, que estas diferenças permitiram que se procedesse à (tentativa de) construção de uma racionalidade que levasse à compreensão do processo de aprendizagem dos inquiridos de cada uma das localidades. A sua análise permitiu, igualmente, perceber que as diferenças decorriam, essencialmente, da circunstância pessoal e das características social e territorial do meio, no qual os inquiridos residiam.

² *«Há poucos temas na problemática social contemporânea dos quais se fale tanto e se cheguem a tão poucos consensos como o analfabetismo e a sua aparente “solução: a alfabetização”»*.

Face às evidências, e conforme se procurará clarificar e justificar ao longo desta investigação, parece poder ajuizar-se que existem (eventuais) estilos locais de aprendizagem, em comunidades com elevados índices de analfabetismo.

De salientar que, ponto comum entre quase todos os inquiridos, era a tristeza de não saberem ler, nem escrever... Um desejo adiado que se perdeu no tempo, mas ao qual, enquanto docentes e investigadores, e essencialmente enquanto cidadãos, não podemos ficar indiferentes.

Como lembra Nico (2009: 94), «(...) *continuum a existir pessoas demais neste país que não sabem ler, nem escrever, nem sequer assinar o seu próprio nome. Devia haver uma espécie de **tolerância zero** para o analfabetismo. Um programa qualquer **ProLReESCREVER** que investisse uns quantos milhões de (...) [euros] – eventualmente retirados de um programa qualquer dedicado à implementação da descentralização e desconcentração dos procedimentos descentralizados do programa desconcentrado de investimentos no âmbito do Programa da Modernização do etc. e tal... – na concretização destes sonhos de tantos(as) e tantos(as) portugueses(as). Seria, provavelmente, um dos dinheiros mais bem empregues neste país e que se traduziria, de forma mais imediata, no aumento da dignidade e da felicidade das pessoas.»*

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

**CAPÍTULO i – A educação
de adultos: das políticas
internacionais ao
alfabetismo no alentejo**

1. Políticas na Educação de Adultos

De acordo com Melo *et al* (1998: 19), a Educação de Adultos (E.A.) tende a ser

(...) mal compreendida e por vezes marginalizada nas políticas educacionais devido à sua **grande amplitude**, pois nela se incluem as mais diversas entidades, formadoras ou patrocinadoras, e actividades: primeiro, segundo e terceiro níveis de ensino, pré-formações, alfabetização, literacia básica, formações profissionais, autodidaxia, produção de livros e média educativos, ensino à distância, cursos por correspondência, educação e intervenção comunitárias...

Corroborando esta ideia, Silva (1990: 7) refere que não é fácil traçar um cenário das políticas ao nível da E.A., quer a nível nacional, quer a nível internacional, na medida em que os relatórios relativos às mesmas, «(...) *escasseiam, se é que não faltam por completo* (...)».

Ainda assim, e sem se ter a pretensão de efectuar uma pesquisa exaustiva acerca do assunto, tentar-se-á delinear, de seguida, as principais linhas políticas ao nível da E.A., primeiramente a nível internacional e, posteriormente, tentando especificar o caso das políticas seguidas no nosso país, sobretudo no século XX e primeiros anos do século XXI. Uma vez traçadas as principais referências relativas às políticas de E.A., far-se-á uma resenha da “história” do analfabetismo em Portugal, destacando-se o caso particular da região Alentejo.

A título de síntese, evidenciar-se-ão as principais medidas educativas tomadas no âmbito do combate ao analfabetismo.

1.1. O Contexto Internacional

Silva (*ibid.*: 11)³ sublinha que, em seu entender, *«há uma maneira enganosa de começar a abordar estas questões, que é fechar o campo da indagação por via da citação de uns tantos conceitos e uns tantos princípios orientadores definidos em instâncias internacionais. É enganosa porque sobrevaloriza, num desvio jurídicista e formalista, o impacto dos códigos normativos sobre os processos sociais»*.

³ *Ibid.* – a mesma obra ou referência imediatamente anterior (Ceia, 1995).

Op. cit. – a obra de autor previamente referenciado, mas entre a última citação do autor e a presente citação existem referências de outros autores e obras (Ceia, 1995; Eco, 2002).

Ibidem - o mesmo autor, na mesma obra e página (Ceia, 1995; Eco, 2002).

Assim sendo, importa ter em linha de consideração não só conceitos e princípios, mas sobretudo as estruturas e dinâmicas sociais que, gradualmente, têm conduzido à emergência de um campo progressivamente mais autónomo, ao nível da E.A.. Na realidade, e de acordo a perspectiva de Canário (2000: 11), *«a educação de adultos, tal como hoje a conhecemos, é um fenómeno recente mas não constitui uma novidade. Concebendo a educação como um processo largo e uniforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos»*.

De acordo com o mesmo autor (ibid.), se encarada numa perspectiva de educação como um processo permanente, pode considerar-se que a E.A. emerge em plena Revolução Francesa, na continuidade dos ideais e da filosofia iluminista. Após a referida revolução (e sobretudo durante o século XIX), o movimento da E.A., conforme afirma Terrot (s/d, cit. por Canário, ibid.) desenvolveu-se em torno dos seguintes eixos:

- a) **Nascimento e emergência do conceito** (Em 1792, Condorcet, ao declarar que a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender, viria mesmo a ser considerado o “profeta da Educação Permanente”);
- b) **Iniciativas do Estado no sentido de tomar a seu cargo a alfabetização dos iletrados** (Criação, por Decreto-Lei, em 1794, do Conservatório Nacional das Artes e Ofícios - França, ainda hoje tido como uma referência no domínio da E.A.);
- c) **Iniciativas associadas à formação profissional e à educação, visando o exercício do sufrágio universal** (Iniciativa popular – sindical, associativa, entre outras, em detrimento de iniciativas de origem estatal).

Face ao exposto, e ainda que de uma forma incipiente, nesta fase, a E.A. tendeu a ganhar vida, essencialmente, com base nas iniciativas populares. Com efeito,

a parte mais importante das acções em educação de adultos, até praticamente à Segunda Guerra Mundial, resulta de iniciativas sociais, não estatais. Conduzidas por ligas, associações, centros, igrejas, sindicatos, organizações directamente políticas, numa pluralidade de estruturas e de orientações ideológicas, são bastante marcadas pela pressão pública no sentido da universalização da “instrução elementar” e pela dimensão da socialização moral e cívica interna, quer dizer, dos respectivos membros e círculos de influência (Silva, 1990: 11).

Silva (ibid.) realça, assim, que a E.A. começa a adquirir os primeiros contornos (ainda que muito ténues) do que hoje é, no decurso do século XIX, no âmbito de dois grandes processos. Por um lado, o desenvolvimento de movimentos sociais de massas; por outro, a formação de sistemas escolares nacionais.

No que ao primeiro aspecto diz respeito (desenvolvimento de movimentos sociais de massas), convém realçar que, de entre estes movimentos, ganha especial relevância o movimento operário que parece estar na raiz da educação popular.

Relativamente ao segundo aspecto (formação de sistemas escolares nacionais), importa reter que os movimentos oitocentistas, de matriz liberal ou socialista, debateram-se com a questão política da universalização do ensino e com a do alargamento social, começando a entender-se a educação como instrução elementar e formação cívica/doutrinária. Esta consolidação dos sistemas escolares tendeu a conduzir à extensão desta lógica ao mundo dos adultos, por meio da emergência da ideia de ensino de segunda oportunidade.

Com efeito, no decorrer do século XX, com a afirmação crescente de um sistema escolar estruturado e organizado, começou a existir uma consciencialização da “necessidade educativa”, como processo de construção social. A par do alargamento do ensino elementar a todas as crianças, começou a verificar-se, ao nível das políticas educativas, da iniciativa do Estado, uma preocupação com a grande massa de adultos que, pelas mais diversas razões, não puderam frequentar a escola ou que a abandonaram precocemente.

Quer os programas, implementados em certos países europeus, de ensino de “segunda oportunidade”, quer as campanhas de alfabetização lançadas nos anos trinta, sob o patrocínio da Sociedade das Nações (no contexto, portanto, de iniciativas de cooperação interestatal para a paz), são cunhados pela subordinação ao modelo escolar, quer nos objectivos – “recuperar” jovens e adultos penalizados pela inexistência ou fracasso da rede escolar – quer nos métodos – reduzidos à transposição para o campo da educação de adultos dos conteúdos e métodos de ensino implantados na instrução básica de crianças (Silva, ibid.: 12).

Por conseguinte, começou por existir uma E.A. pautada por normas e princípios da escolaridade básica, sem se atender à especificidade, interesse e necessidades do público-alvo. Segundo Silva (ibid.), os esforços de delimitar a E.A. como uma área com

especificidades próprias só se começaram a verificar, na generalidade dos países, após a Segunda Guerra Mundial.

Nesta linha de ideias, Canário (2000: 12) refere que

a partir do final da segunda guerra mundial, no quadro de um crescimento exponencial da oferta educativa (...), regista-se um incremento (uma “explosão”) da educação de adultos em que, de modo deliberado e sistemático, ela deixa de estar reservada a um pequeno número e confinada a determinadas categorias socioprofissionais ou socioculturais, para (...) passar a ser “proposta ou mesmo imposta a todos”.

Muito embora Silva (op. cit.) refira que estes esforços foram incompletos, nem sempre tendo em consideração as suas finalidades, meios, agentes e métodos, Canário (op. cit.: 13), assumindo uma outra óptica, chama a atenção para o facto de que

a expansão acelerada da educação de adultos, no período subsequente à guerra, não representou apenas um processo de simples crescimento linear, como aquele que ocorreu no caso dos sistemas escolares. A difusão das práticas educativas dirigidas a adultos é acompanhada por um processo de diferenciação interna e de complexificação do próprio campo da educação de adultos, cuja marca mais relevante passa a ser, progressivamente, a da sua heterogeneidade.

Com efeito, Canário (ibid.) sublinha que tal processo de complexidade está intimamente ligado à diversidade que começou a emergir, de forma crescente, em três planos:

- a) as práticas educativas (finalidades, modos e públicos);
- b) as instituições implicadas (nos processos de E.A.);
- c) os actores educadores/formadores de adultos (na sua multiplicidade de funções e designações).

Apesar desta complexidade e, no fundo, precisamente por causa de tal complexidade, Silva (op. cit.: 12) refere que, de forma lenta, na última metade do século XX, a E.A. foi-se constituindo como um campo cada vez mais específico:

(...) mercê, de um lado, da persistência da referida concepção de extensão escolar, como educação de segunda oportunidade segundo o paradigma escolar; e de três novas

perspectivas programáticas, diferentes entre si, mas não necessariamente antagónicas e nenhuma ainda claramente hegemónica.

As três perspectivas a que Silva (ibid.) se refere, dizem respeito a:

- a) Questões da qualificação e da formação profissional;
- b) **Evolução dos métodos de alfabetização**⁴;
- c) Educação permanente.

Relativamente às *questões da qualificação e da formação profissional*, importa sublinhar que a permanente e crescente evolução, sobretudo a nível tecnológico, impeliu à necessidade de formação, passando a ser valorizada a “funcionalidade económica da escolarização”. Esta necessidade, e simultaneamente reconhecimento, tornou central a questão da E.A. quer dos adultos activos que haviam abandonado o sistema escolar demasiado cedo, quer dos adultos que necessitavam de aperfeiçoamento, reciclagem ou reconversão profissional.

No intuito de **promover alguma evolução nos métodos de alfabetização**, e tentando reverter o paradigma escolar, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) lançou, no início dos anos sessenta do século XX, as bases para uma **“alfabetização funcional”**, tentando tornar menos escolarizada e mais flexível a E.A..

De acordo com Silva (ibid.: 14 – o sublinhado e o negrito são nossos), foi, no entanto, Paulo Freire quem propôs

(...) um novo quadro para a alfabetização, já não como socialização (no sentido de inculcação/incorporação de valores e normas dominantes nos respectivos grupos ou sociedades), mas como “pedagogia do oprimido”, como educação no sentido de “consciencialização” do sujeito-em-situação. (...) Esta perspectiva da “educação popular” representa uma mudança de paradigma.

Com efeito, e conforme afirma Paulo Freire (1975: 56),

nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objectos de um “tratamento” humanitarista, para tentar,

⁴ De forma a destacar as políticas/medidas que foram sendo adoptadas, a nível internacional e nacional, no âmbito das questões do analfabetismo, sempre que disser respeito especificamente a esta questão, colocar-se-á em destaque, ao longo dos subpontos 1.1. e 1.2 do trabalho, com este grafismo (sombreado e sublinhado).

através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos não-de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção.



Figura 1 – (Por oposição à) Pedagogia do Oprimido

(In Macedo *et al*, 2001:64)

A este respeito, Paulo Freire (op. cit.) refere que a pedagogia do oprimido terá dois movimentos distintos: o primeiro, em que os oprimidos vão descobrindo o mundo da opressão e se vão comprometendo com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo, por uma permanente libertação.

Paulo Freire, ao longo das suas obras, opõe-se, assim, à ideia de “educação bancária”, propondo, antes, uma teoria pedagógica que possa contribuir para a libertação e transformação da consciência individual, com possíveis reflexos nas estruturas sociais. Nas palavras de Paulo Freire (1997: 77), «*aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito*».

Reequacionar a pedagogia, colocando o sujeito no centro e em acção, implica repensar todo um conjunto de variáveis. Ao nível da política educativa, esta mudança de paradigma impeliu a alterações significativas, deslocando os “centros” da política educativa. Melo (1981, cit. por Silva, 1990) sublinha uma série de transferências de preocupações, realçando que o cerne da política passou a ser o próprio processo de aprendizagem (estruturas, métodos e conteúdos - ver Figura 2).

Transferência dos centros de preocupação

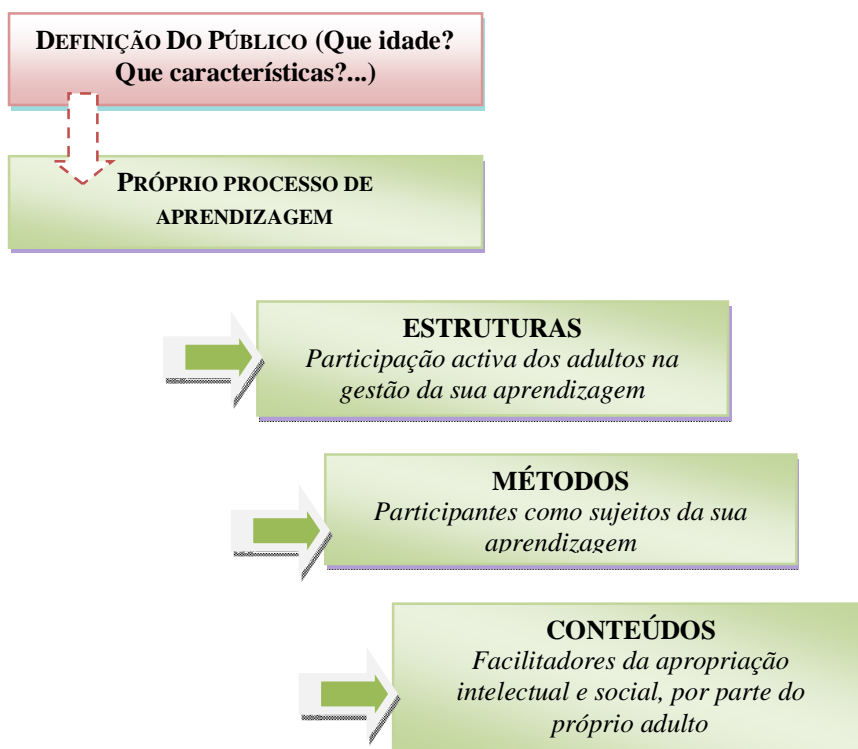


Figura 2 – “Novos” centros de interesse na E.A.

(Elaboração Própria)

A terceira perspectiva (*Educação Permanente*), de acordo com Silva (ibid.), partilha dos novos centros de interesse das políticas educativas, ao colocar a tónica no processo de (auto)aprendizagem, assim como na especificidade dos objectivos e das metodologias. No entanto, a ênfase da aprendizagem, mais do que na perspectiva anterior, é colocada no indivíduo, enquanto gestor das próprias aprendizagens. «(...) *O verdadeiro recurso, que tudo controla, o factor de produção absolutamente determinante já não é o capital, nem a terra, nem o trabalho: é o conhecimento*» (Drucker, 1994, cit. por Melo *et al*, 1998: 25).

Conforme reforçam Melo *et al* (ibid.), a atitude e a competência fundamental residirão na vontade e capacidade de aprender. Esta perspectiva,

focaliza, assim, as alterações estruturais no sistema educativo de modo a desenvolver essa “acção cultural permanente”, “que começa com o nascimento e se prolonga

indefinidamente”, e cujo objectivo estratégico é proporcionar uma formação para a construção pessoal de “uma estrada de escolhas múltiplas” por via da “aprendizagem sempre renovada” (Godinho, 1982, cit. por Silva, 1990: 15).

Deste modo, a pluralidade e a diversidade de acções incluídas sob o lema da educação de adultos constituem uma contribuição decisiva para o questionamento e a reorganização de todo o sistema, segundo Lima *et al* (1988), acompanhando o devir social, no sentido de deslocamento incorporado, nos ideais de uma “Sociedade Educativa”.

Face ao exposto, parece pertinente concluir que

(...) nas estruturas e nas acções efectivas em educação de adultos confluem, segundo modelos e intensidades que variam de país para país e de promotor para promotor, as perspectivas de educação de “segunda oportunidade” (que, na maioria dos casos, é a primeira...), da formação profissional, da educação popular e da educação permanente – e é, portanto, a combinação particular de todas elas o traço distintivo de cada caso (Silva, *ibid.*: 15).

Importa, ainda assim, ter em linha de conta um factor de convergência, que se materializou num vector estruturador a este nível: o papel fundamental da UNESCO, considerado o único «(...) *organismo internacional capaz de levar a bom termo todo o programa de acção previsível para a educação de adultos (...)*» (Dias, 1982b: 17).

1.1.1. As Conferências Internacionais da UNESCO

Como já se procurou explicitar anteriormente, a partir da última metade do século passado, a E.A. começou, progressivamente, a ser entendida como via para a sociedade de conhecimento.

Corroborando esta ideia, Dantas (2005: 3) afirma que, nas últimas décadas, vários países, que integram organismos internacionais como a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a União Europeia (UE) e a Organização de Estudos Iberoamericanos (OEI), expressaram a «(...) *necessidade de adaptar os sistemas educativos às necessidades de um mundo tecnologicamente muito avançado, em constante progresso, no qual a informação e o conhecimento são os pilares fundamentais do desenvolvimento (...)*».

Neste sentido, Melo *et al* (1998: 19) reforçam que

as Conferências Mundiais da UNESCO sobre Educação de Adultos têm sido marcos históricos fundamentais para a afirmação e evolução deste campo educacional e, por consequência, factores determinantes para o reconhecimento e aplicação do direito de todos os cidadãos, independentemente da idade, à educação em todos os seus quadrantes.

A primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) realizou-se, em 1949, em Elseneur (Dinamarca) e a sexta, e última, conferência, foi realizada em 2009, em Belém do Pará (Brasil). As Conferências Internacionais de Educação de Adultos acontecem, de acordo com Ireland (2007), com intervalos de aproximadamente doze anos, sendo que, como já se sugeriu anteriormente, em todas as conferências realizadas, até agora, a UNESCO tem sido a principal agência promotora.

De seguida, tentar-se-á traçar, de forma sucinta, o resultado e as principais ideias que emergiram de cada uma destas seis conferências.

▪ I CONFINTEA (Elseneur) – 1949

Conforme refere Canário (2000: 12), em 1949, realizou-se, na Dinamarca (em Elseneur), a primeira de uma série de conferências internacionais de educação de adultos, «(...) *sob os auspícios da Unesco, que ilustram, por um lado, a dimensão planetária desta expansão da educação de adultos, por outro lado, o papel decisivo desempenhado em todo este processo pelos organismos internacionais saídos da guerra*».

Corroborando esta ideia, Barbosa (2004) refere que a principal preocupação nesta conferência foi analisar as necessidades de reconstrução dos países destruídos pela II Grande Guerra e fomentar a tolerância e a cooperação entre o Leste e o Oeste.

De referir que esta conferência contou com a presença de vinte e sete países, na sua maioria países do Mundo Ocidental, o que, segundo Barbosa (ibid.), também se reflectiu na escolha da temática para discussão.

Deste modo, e como sublinha Dias (1982a: 11), «(...) *a Primeira Conferência Internacional (Elseneur, 1949) funciona como a força catalizadora da convergência e conjugação de ideias, tendências, aspirações e esforços que geram o clima em que vai*

ganhar rapidamente consistência o conceito e a realidade de um novo sector educativo: a educação de adultos».

Importa não perder de vista a data em que ocorre a primeira conferência. Viviam-se o pós-guerra, em que, e como sublinha Dias (1982b: 17),

(...) tudo é preciso reconstruir, (...) [emergindo] a educação de adultos como o instrumento eficaz para realizar essa múltipla tarefa da reconstrução: restaurar o sentido da comunidade, da comunidade mundial, formar cidadãos esclarecidos desta comunidade que sejam portadores de um verdadeiro espírito da humanidade e de democracia, restituir às gerações jovens a esperança e a confiança na vida, fazer nascer uma cultura que ponha termo à oposição entre “massas” e “elites”.

Entendendo-se a E.A. como tendo um papel fundamental neste processo, foi também considerado como sendo crucial, clarificar os seus objectivos, conteúdos, métodos, técnicas, entre outros aspectos.

Na primeira CONFINTEA foi, assim, possível identificar um conjunto de ideias relativamente convergentes, por parte dos representantes de vários países, chegando-se a alguns consensos acerca do que se deveria entender por E.A. e quais os trilhos que se deveriam percorrer, neste novo campo da educação.

Como reconheceu Basdevant (s/d, cit. por Dias, 1982a: 13), «*desde a Conferência de Elseneur o conceito de educação de adultos sofreu um alargamento apreciável*». Deste modo, e em traços gerais, podem-se identificar alguns dos aspectos discutidos na referida conferência:

- Reconhecimento da necessidade e importância da E.A.;
- Divergência no que diz respeito à “origem” da E.A. (ligação ao meio operário vs ligação com o movimento rural);
- Reconhecimento da existência de um novo campo de educação;
- Reconhecimento da necessidade de definição de algumas das suas “tarefas”.

Recordando o pressuposto da UNESCO em 1949, Barbosa (2004: 92) refere, a este respeito, que «*conscientes da impossibilidade de uma definição exaustiva da educação de adultos, os participantes referem que a “educação de adultos tem por tarefa satisfazer as necessidades e as aspirações do adulto em toda a diversidade”*».

De acordo com Dias (1982a), e reportando-se ao relatório da primeira conferência, as “tarefas essenciais” definidas para este novo campo de educação foram:

- Satisfazer as necessidades e aspirações do adulto em toda a sua diversidade;
- Promover a formação económica, social e política dos adultos a partir das suas actividades de todos os dias e das suas preocupações fundamentais;
- Favorecer, por meio das instituições responsáveis pela formação, o desenvolvimento de uma atitude de espírito científico pondo em evidência a repercussão social das ciências;
- Fomentar a experiência artística em qualquer das suas dimensões, as actividades recreativas e, nos países menos desenvolvidos, a instrução elementar;
- Distinguir a formação de adultos da formação profissional.

No fundo, e conforme foi preconizado pela UNESCO (1949, cit. por Barbosa, 2004: 93),

não se trata de um programa previamente estabelecido nem de uma divisão do saber por matérias separadas tais como o ensino tradicional estabeleceu, mas parte-se de situações concretas, de problemas actuais para os quais os interessados, (...) não se trata de distribuir um saber todo feito, mas de utilizar, sem jamais os subestimar, a aptidão e o contributo de cada indivíduo e de cada grupo, para lançar os fundamentos de uma civilização mais completa e mais humana.

Deste modo, podem-se identificar algumas linhas de orientação que emergiram desta conferência, para a E.A. tais como:

- Encontrar uma resposta às necessidades e aspirações dos adultos (de acordo com a especificidade de cada contexto/comunidade);
- Adoptar métodos e técnicas específicos e diferenciados;
- Recorrer a diferentes iniciativas (privada, pública, cooperativa);
- Contribuir para o desenvolvimento económico, social, político e cultural dos povos e para a paz mundial.

Barbosa (ibid.) relembra, assim, a importância de se partir dos interesses individuais, com base na motivação, para a participação em programas de E.A.. Isto é, deverá partir-se das situações e experiências de vida dos indivíduos e não de políticas descontextualizadas que apenas instrumentalizem o processo educativo. Até porque, pelo facto de possuir determinadas experiências e conhecimentos, o indivíduo não se

constituiu como sendo uma “tábua rasa”. Pelo contrário, é portador de todo um reportório que importa reconhecer e valorizar (ver Figura 3).

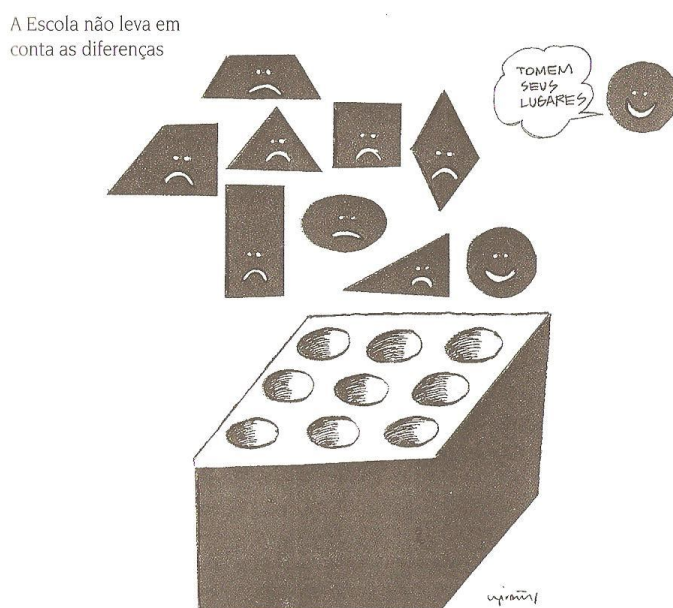


Figura 3 – Ensino por medida

(In Macedo *et al*, 2001:64)

Deste modo, decorrente desta conferência mundial, e na tentativa de por em prática os ideais discutidos, na década de cinquenta:

(...) a educação de adultos assume maiores proporções: a) aparece como substituto de educação para muitos e suplemento de educação para todos, b) recorre aos métodos tradicionais e a outros, particularmente os novos meios de comunicação, c) conduz a uma progressiva tomada de consciência das responsabilidades que incumbem aos formadores de adultos, aos cultores das ciências sociais, às universidades e institutos de investigação, aos Estados no referente à atribuição das verbas necessárias, à colaboração internacional, à liderança por parte da UNESCO (Dias, 1982a: 13).

Com a Primeira Conferência Internacional, a E.A. assumiu-se, no fundo, como um (novo) sector da educação com, reconhecido, potencial de expansão. «(...) Se quisermos repescar algumas das suas ideias-chave, obteremos pistas tão actuais e importantes como esta: “A EA [é um] instrumento eficaz para realizar a múltipla tarefa da (re)construção”» (Silvestre, 2003: 85).

Ao encontro desta ideia, Barbosa (2004: 93) refere que se reconheceu a «(...) *capacidade da educação de adultos, como estratégia de promoção da paz e da tolerância entre os povos; a necessidade de melhorar as condições de vida das massas para criar condições de paz e de entendimento*».

Canário (2000) desenvolve esta ideia ao afirmar que o rescaldo da guerra e as necessidades de reconstrução no quadro de uma paz duradoura induziram a que, na I CONFINTEA, fosse muito enfatizada a educação cívica. Neste plano, atribui-se à E.A.,

o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer esperança aos jovens, das às populações um sentimento de pertença a uma comunidade (...). Pode afirmar-se que se num primeiro momento o centro de interesse da educação de adultos se focalizou sobre a Europa devastada pela guerra, esse centro de interesse veio a deslocar-se progressivamente para os países do Terceiro Mundo cuja pobreza se tornou evidente a partir dos anos 50, por contraste (chocante) com a prosperidade e o rápido crescimento económico dos países do Norte Industrializado (Bhola, 1989, cit. por Canário, *ibid.*: 12).

▪ II CONFINTEA (Montreal) – 1960

A segunda conferência internacional decorreu em Montreal (Canadá), em 1960. Contou com a presença de cinquenta e um estados, com predomínio de países do Terceiro Mundo e assumiu como tema geral: “*A Educação de Adultos num mundo em transformação*”.

Na mesma linha, e na sequência dos ideais da primeira CONFINTEA, reivindicou-se um “lugar” para a E.A., «(...) *em pé de igualdade com a educação escolar tradicional, uma parte, a outra parte, de um sistema educativo global*» (Dias, 1982b: 13).

Esta ideia assenta no entendimento de que a educação não deve terminar na idade escolar. Deve ser entendida como um processo que ocorre ao longo da vida, pelo que a E.A. não deve ser considerada um “apêndice”, mas sim, parte integrante do sistema de educação. “Parte normal” para todos os povos e “parte necessária” a todos os governos.

Segundo Barbosa (2004), nesta conferência começaram a vislumbrar-se algumas pistas no sentido de entender o processo de E.A. não só como via de desenvolvimento económico-social, mas também como via potenciadora de um desenvolvimento integral

do indivíduo, por meio da sua acção consciente. Além disso, desenvolveu-se a compreensão da interdependência dos sistemas económicos, sociais e culturais. «A consciência de um destino comum negociada através da integração de todas as diferenças, e a função de cada um dos indivíduos dentro do todo social, são reconhecidas como um dos objectivos da educação de adultos» (UNESCO, 1960, cit. por Barbosa, *ibid.*: 94).

Nesse sentido, e retomando um dos ideais da primeira conferência, importa lembrar que

esta exigência decorre dos objectivos finais da UNESCO, Paz Mundial permanentemente ameaçada pelos desequilíbrios regionais. Para os evitar é atribuída “a mais alta prioridade ao desenvolvimento económico, particularmente nos países subdesenvolvidos” o que leva a propor que a educação de adultos seja tratada como uma parte do desenvolvimento económico e do desenvolvimento em geral (Dias, 1982a: 14).

Para o efeito, entendeu-se que os métodos pedagógicos da E.A., deveriam ser activos e interactivos, recorrendo-se à interdisciplinaridade e à utilização dos meios de comunicação e de informação.

Nesta conferência, podemos identificar preocupações com os países subdesenvolvidos e com os países desenvolvidos. Relativamente a estes últimos (desenvolvidos), a principal preocupação, segundo Barbosa (*ibid.*), referia-se a situações de cariz técnica. Com efeito, chamou-se a atenção para o facto do desenvolvimento na E.A. poder vir a contribuir, de forma significativa, para um melhor desempenho dos indivíduos (até então com défices de qualificação), nomeadamente ao nível profissional. Importa não perder de vista a ideia de que esta conferência ficou marcada pelo optimismo e confiança, depositados na transformação provocada pelos novos conhecimentos tecnológicos.

Ao nível dos países subdesenvolvidos, impera a obrigação de ajuda, por parte dos países desenvolvidos, sobretudo ao nível da alfabetização destes povos:

(...) Ásia, África e América Latina têm problemas próprios. Para eles, **a educação de adultos, incluindo a alfabetização, é uma necessidade imediata, uma necessidade tão forte que, aqui e agora, nós levemos esses homens e essas mulheres adultos a adquirir o saber (knowlwdge) e as perícias (skills) de que eles carecem para os novos padrões de vida comunitária dentro dos quais se movem** (UNESCO, 1960, cit. por Barbosa, *ibid.*: 95 – o negrito e o sublinhado são nossos).

Corroborando esta ideia, Canário (2000) refere que, a partir desta conferência, o desenvolvimento passará a estar no centro da ideologia da educação dos adultos do Terceiro Mundo. Simultaneamente, a E.A. passa a ser entendida como uma via para alertar para os grandes ideais e para promover o respeito e o apreço, nomeadamente ao nível dos valores culturais, entre os povos. «(...) *As mudanças são empreendidas pelos homens, dentro de situações históricas concretas, pelo que, antes de mais, há necessidade de conhecer a realidade de cada comunidade, os seus valores, sistemas de crenças e regras*» (Barbosa, op. cit.: 95).

Como sublinha Silvestre (2003: 87 – o negrito e o sublinho são nossos), «**estas e outras preocupações levam ao aparecimento de novos conceitos, como os da alfabetização funcional, do analfabetismo regressivo, da educação(/formação) permanente** (...)».

Com efeito, é quando se entende o processo educativo como um todo integrado que abrange a totalidade da vida dos indivíduos e se realiza em todos os espaços/tempo, que emerge o conceito de educação permanente. Este conceito apresenta-se como sendo

(...) uma estratégia global, como um princípio organizador de toda a educação – escolar e extra-escolar, profissional e extra-profissional – tendo como objectivo constante ampliar as possibilidades oferecidas a todas as pessoas em qualquer momento da sua vida, qualquer que seja a idade, a sua origem social, a sua educação anterior, a sua experiência, para desenvolver plenamente a sua autonomia, a sua personalidade em actividades educativas, culturais, recreativas, criativas, de acordo com os seus desejos, necessidades e aptidões (UNESCO, 1960, cit. por Barbosa, 2004: 95).

Curiosamente, e de forma até caricata, esta associação entre E.A. e desenvolvimento, chegou, nalguns casos, a atribuir prioridade estratégica à E.A. em detrimento da escolarização das crianças e dos jovens. É disso reflexo, a declaração de Julius Nyerere, então Presidente da República da Tanzânia (s/d, cit. por Canário, 2000: 13):

Devemos, em primeiro lugar, instruir os adultos. As nossas crianças não desempenharão nenhum papel importante no nosso desenvolvimento económico, no decurso dos próximos cinco, dez ou vinte anos, enquanto que o impacto dos adultos se faz ainda sentir a partir de hoje mesmo.

No entanto, apesar dos esforços e do reconhecimento de que todos estes problemas ocorriam à escala mundial, os objetivos ficaram, na prática, aquém da discussão e da delimitação. Pretendia-se a integração da E.A., nos sistemas educativos, numa época em que o próprio sistema era, a nível mundial, contestado e se encontrava, por assim dizer, fragilizado. Lembre-se, a título de exemplo, o “Maio de 68”, em França.

São os anos da tomada de consciência do Choque do Futuro. A Escola terá de mudar, sob a ameaça de desaparecer. (...) Terá de dar lugar a uma transformação qualitativa. (...) Mas isso só será possível se, para além de reconhecer a existência da educação de adultos, a educação escolar se puser como ela ao serviço da comunidade humana (Dias, 1982a: 16).

▪ III CONFINTEA (Tóquio) – 1972

A terceira Conferência Internacional realizada em Tóquio (Japão), retomando as questões evidenciadas nas CONFINTEA's anteriores, e tendo presente o período conturbado que se viveu, a nível mundial, na década de sessenta, apela, uma vez mais, para que a E.A. seja aceite e compreendida como a outra parte do sistema educativo global que é a educação permanente. Gradualmente, ao longo da década de setenta, esta ideia vai evoluir e a E.A. passa, de forma progressiva, a ser entendida como uma fase de um processo (e não como uma mera parte do todo).

Ao encontro deste processo evolutivo, Barbosa (op. cit.: 96) refere que

(...) se no início (...) surge de uma estratégia política, que visa a recuperação dos países envolvidos na Segunda Grande Guerra, posteriormente ela desenvolve-se não só como propagação dos ideais humanistas e marxistas, mas também como possibilidade de intervenção e de colaboração dos países desenvolvidos sobre ou com os países económica e socialmente menos desenvolvidos.

Os trabalhos nesta CONFINTEA, e após um balanço inicial, desenvolveram-se em torno de três eixos:

- a) análise retrospectiva da E.A., nos últimos dez anos;
- b) função da E.A. enquanto promotora do desenvolvimento económico, social e cultural;
- c) reflexão sobre as políticas para o seu posterior desenvolvimento.

Relativamente ao primeiro aspecto, de referir que se constatou **que a campanha de alfabetização lançada na sequência da conferência de Montreal constituiu-se como sendo um fracasso**. A principal causa deste fracasso parece ter sido a **falta de funcionalidade dos conteúdos que não correspondiam aos reais interesses e necessidades dos indivíduos/populações e que conduziam à fraca motivação dos educandos adultos**. Foram também identificados, como factores do insucesso, a **falta de pessoas que actuavam no terreno, bem como a ausência de políticas coerentes e articuladas a nível internacional**.

No que diz respeito à vertente de desenvolvimento, discutiram-se os grandes acontecimentos que marcaram esta época: desaparecimento dos impérios coloniais; rápida transformação dos sistemas económicos, políticos, sociais e culturais. Evidenciou-se, uma vez mais, a dependência existente entre o sistema educativo e o todo social e constatou-se que, especialmente, a E.A. terá de «(...) *reorganizar os seus objectivos em função das novas exigências da sociedade pós-industrial, uma vez que procuram “não apenas a subida do nível económico mas, sobretudo, a melhoria da qualidade de vida” (UNESCO, 1972)*» (Barbosa, *ibid.*: 97).

No que concerne à reflexão sobre as políticas para o posterior desenvolvimento da E.A., e face às constatações, apostou-se na diversidade (interesses, motivações, conteúdos, técnicas e instituições implicadas), de modo a ultrapassar os aspectos menos bem conseguidos e a proporcionar a implicação e a participação de todos na vida da comunidade (verdadeiramente democrática).

Sublinha-se, igualmente, a relevância de “aprender a aprender” ao longo da vida (na última parte da década de 90, emergirá, num relatório presidido por Jacques Delors, a definição de “aprendizagem ao longo da vida”⁵), entendendo-se que os conhecimentos não se adquirem exclusivamente na escola, mas também na vivência social:

A escola é ineficiente para a transmissão de alguns conhecimentos fundamentais para a vida. Reconhece-se a importância da existência de espaços educativos plurais e a necessidade da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino. Recomenda-se a implementação de mecanismos que permitam e favoreçam o intercâmbio entre a educação escolar, a extra-escolar e a educação de adultos, como estratégia de correcção das assimetrias existentes (UNESCO, 1974, cit. por Barbosa, *ibid.*: 98).

⁵ No desenvolvimento do presente trabalho, explicitar-se-ão as principais ideias do referido relatório.

Nesta conferência foi também discutido o conceito de “funcionalidade”. Aliado à educação, pode entender-se a **educação funcional** como sendo aquela que permite e alia o desenvolvimento do indivíduo com o desenvolvimento da sociedade em geral, integrando o interesse de ambas as partes. Para tal, importa desenvolver o espírito crítico dos indivíduos para que possam assumir conscientemente as suas opções. «*O homem é um ser em devir e a educação é, portanto, vista como um processo inacabado, que se faz ao longo da vida do indivíduo e em todos os lugares, em que esta decorre*» (Barbosa, *ibid.*: 99).

De facto, ao longo da década de setenta, amplia-se a ideia de que «*o amanhã será tão diferente do ontem que as actualizações, os complementos à educação inicial, já não são suficientes. O que é hoje necessário é garantir uma educação em permanência, uma renovação constante para um mundo em fermentação*» (Kenny, 1982, cit. por Melo *et al*, 1998: 24).

Abrem-se, assim, portas a um novo horizonte que já se começara a vislumbrar na CONFINTEA anterior: “**educação permanente**”. «*Ao contrário da educação escolar que, em muitos países, é um sistema fechado no tempo e no espaço, a educação permanente implica a abertura no espaço (todos os lugares em que o homem vive), e a continuidade no tempo (todas as fases da existência)*» (Dias, 1982a: 18).

No Quadro 1, podem-se identificar algumas das linhas orientadoras, que pautaram a década de setenta, no âmbito da Educação Permanente.

Como afirma Dias (*ibid.*), a E.A. emerge, deste modo, como uma fase, a final e decisiva, de um processo global (a educação permanente).

O que de facto (...) se verifica, é a sobreposição (...) de dois sentidos de educação de adultos: o sentido antigo [Década de 60], que se refere aos adultos do presente que importa recuperar ou actualizar ou manter em plena forma dentro do espírito da educação contínua, e o sentido novo [Década de 70], que já se preocupa com os adultos do futuro que são as crianças e jovens de hoje, no sentido de lhes proporcionar desde já um tipo de educação escolar que assegure a sua educação permanente (Dias, *ibid.*: 21).

Está, assim, em causa a “recuperação dos adultos da geração presente”, mas, simultaneamente, “a preparação dos adultos da geração futura”. Estas duas preocupações vão pautar os rumos a seguir, implicando, sobretudo esta última preocupação, uma reestruturação do sistema escolar que conduzirá a uma transformação do próprio conceito de educação.

De acordo com a UNESCO (1974, cit. por Barbosa, 2004: 99), «existiam na prática, em numerosos países, dois sistemas paralelos de educação: o sistema de educação regular de um lado, e a educação de adultos de outro lado. Depois de 1960, produziu-se uma integração progressiva dos dois sistemas (...) que é a educação permanente».

Como lembram Mendonça & Carneiro (2009: 30), a educação permanente «(...) tem por objectivo garantir, de forma organizada, a possibilidade de cada indivíduo aprender ao longo da vida, tornando-o apto a acompanhar, de acordo com as suas tendências, aptidões e interesses, a evolução do saber, da cultura e das condições da vida económica, profissional e social».

Na figura que se segue apresentam-se algumas das alterações nas concepções teóricas, ocorridas ao longo desta década, que se configuram como rumos de mudança e encaminham para os ideais da educação permanente.

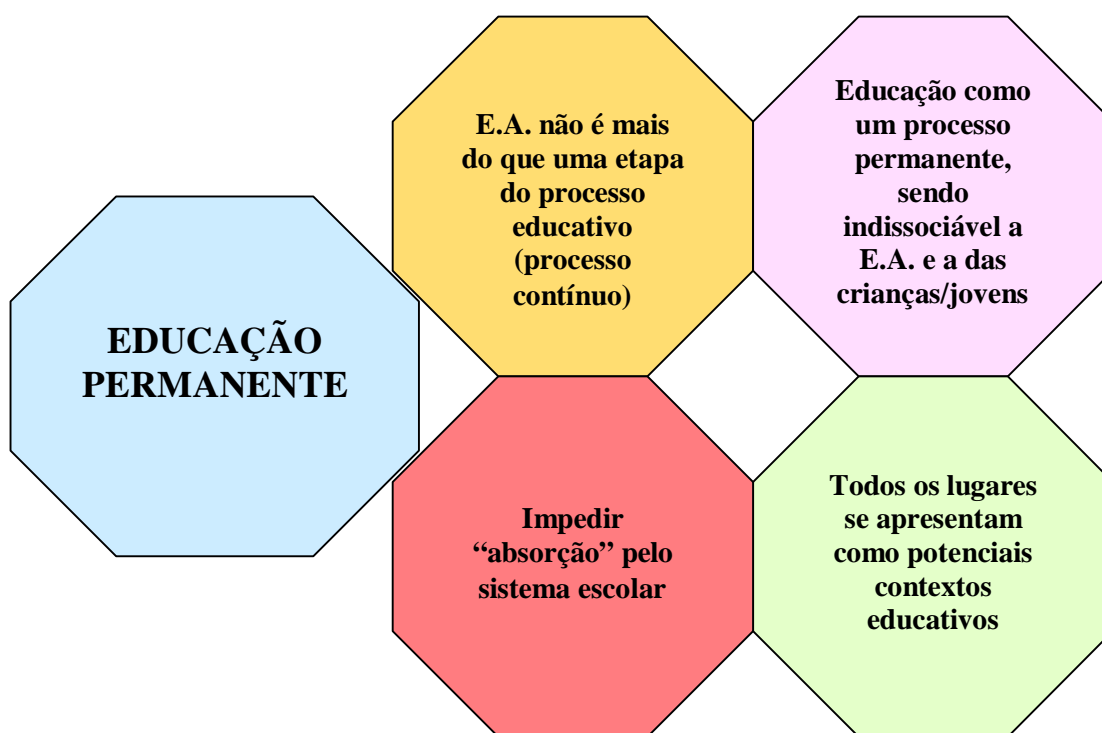


Figura 4 - Rumos/Pistas de Mudança

(Elaboração Própria)

As “pistas” apresentadas, no quadro anterior, constituem-se como isso mesmo “pistas”. Ideias para a construção de possíveis alicerces.

De referir que, na década de 70, após a realização da III CONFINTEA, é também publicado pela UNESCO o relatório “Aprender a Ser” que viria a ser entendido, segundo Canário (2003), como o ponto de viragem no modo de encarar e conceber os processos educativos, uma vez que, no mesmo, se remetia para um processo educativo coincidente com o ciclo vital e a construção da pessoa.

De facto, e muito embora não seja específico da E.A. (como o são as CONFINTEA’s e as recomendações que advêm das mesmas), em 1972 é apresentado um **Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação**, que acaba por retomar e desenvolver alguns dos ideais da III CONFINTEA.

O relatório, denominado **“Aprender a Ser: Mundo de Hoje e Amanhã”**, foi presidido pelo francês Edgar Faure, que fora Ministro da Educação Nacional em França.

Um dos aspectos sobre o qual o relatório incidia, dizia respeito ao entendimento de que

(...) existe com efeito uma correlação estreita, simultânea e diferenciada, entre as transformações do meio socioeconómico e as estruturas e os modos da acção educativa, e além de que a educação contribui funcionalmente no movimento da história. Mas parecem-nos mais que a educação, pelo conhecimento que ela dá ao ambiente onde se exerce, pode ajudar a sociedade a tomar consciência dos seus próprios problemas, com a condição de centralizar os seus esforços na formação de homens completos, conscientemente comprometidos na via da sua emancipação colectiva e individual, e pode contribuir grandemente para a transformação e para a humanização das sociedades (Faure *et al*, 1981: 113).

Ao encontro das conclusões dos participantes na III CONFINTEA, Faure *et al* (ibid.) realçam também o papel crucial da educação, na cruzada pelo desenvolvimento; pela superação dos desequilíbrios entre os países. A educação é entendida como um mundo em si, mas também como um reflexo do mundo para o mundo.

Refere-se, ainda, que, pelo facto de se entender a educação como condição de desenvolvimento e progresso, ela toma, de forma crescente, lugar nas preocupações/discussões de políticos, educadores, investigadores, opinião pública, entre outros.

Aproximando-se do campo de discussão da E.A., Faure *et al* (ibid.) chamam a atenção para o facto de que a educação se deve demarcar da sua forma escolar tradicional, pois deve ser entendida como um processo contínuo e centrado no educando

(capacidades, estruturas mentais, interesses, motivações, necessidades (...), para responder às suas especificidades, por meio da diferenciação, nomeadamente ao nível de métodos e conteúdos.

No que diz respeito, concretamente à E.A., Faure *et al* (ibid.: 195) explicitam, e avançando à partida que estas questões estão longe de terem sido estudadas de forma tão aprofundada e sistemática quanto em crianças e adolescentes, que o postulado de que a educação se centra apenas na infância e na adolescência, deve ser colocado de parte ou revisto. Reforçam, nesse sentido, o entendimento de que a educação ocorre ao longo de toda a vida, em estreita relação com as características do indivíduo e na relação com o meio.

No referido relatório, releva-se ainda a importância de se “olhar” para o povo; para se apelar à junção de todas as energias, na promoção do desenvolvimento da nação.

As possibilidades de participação do povo no empreendimento social e educativo são imensas. Os povos (...) tomam consciência das suas vontades e poderes. A amplitude e a força do potencial liberto pelas mobilizações do povo, os movimentos de voluntários, a organização popular espontânea (...). Tanto mais que é preciso inscrever em primeiro lugar, nos acontecimentos que farão o futuro, as perspectivas que abre à educação, no sentido mais largo, o poder criador das energias populares libertas (Faure *et al*, ibid.: 213).

No fundo, tais considerações vão ao encontro da defesa do movimento pela educação popular; a educação deixa de se circunscrever ao espaço escola; importa valorizar a correlação entre a escola e a sociedade. «*Assim, a educação permanente torna-se a expressão duma relação compreendendo todas as formas, expressões e momentos do acto educativo*» (Faure *et al*, ibid.: 225).

Sob o lema, então, de “Aprender a Ser”, Faure *et al* (ibid.: 24) frisam que

É preciso que o homem seja capaz de compreender as consequências globais dos comportamentos individuais, de conceber as prioridades e de assumir as formas de solidariedade que constituem o destino da espécie. Um crescimento orientado para a qualidade da vida e para a procura dos equilíbrios humanos não pode ser obra apenas dos governos, envolvidos nos seus problemas de gestão e muitas vezes em sistemas de preconceitos.

Após a realização da III CONFINTEA (Tóquio, 1974) e do Relatório “Aprender a Ser” (1972), realiza-se, em 1976, em Nairobi (Quênia), uma conferência, que embora não seja de carácter internacional, nem assuma o contorno das CONFINTEA’s, foi também considerada de capital importância, pelos aspectos que nela se discutiram e evidenciaram.

Foi na **Recomendação da UNESCO sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, aprovada na Conferência Geral de Nairobi** que surgiu a definição de E.A. de acordo com a qual,

a expressão “educação de adultos” designa a totalidade dos processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades, e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem, e de uma participação no desenvolvimento sócio-económico e cultural equilibrado e independente (Ministério da Educação e das Universidades, 1976: 4).

De acordo com Barbosa (2004), esta definição traça, com clareza, os princípios orientadores e todo o enquadramento da E.A..

Na mesma recomendação, refere-se, igualmente, que a E.A. não deve ser considerada “em si própria”, mas sim como um subconjunto integrado de um projecto global de educação permanente. Osorio (2005) refere mesmo que foi após discussão e após submetida à consideração da Conferência Geral de Nairobi que se concluiu que os dois processos (E.A. e Educação Permanente) estão ligados e se implicam mutuamente.

No quadro que se segue, apresentam-se características subjacentes à Educação Permanente e algumas das suas implicações, nomeadamente ao nível da E.A. (ver Quadro 1).

Quadro 1 – Conceito de Educação Permanente

EDUCAÇÃO PERMANENTE	...É ALGUMAS DAS SUAS CONSEQUÊNCIAS
<i>1. Designa um projecto;</i>	<i>1. Não é um sistema fechado;</i>
<i>2. Global;</i>	<i>2. Não está sectorializado;</i>
<i>3. Encaminhada para reestruturar o sistema educativo, bem como para desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo;</i>	<i>3. Vai mais além do que o sistema educativo e consequentemente mais além do que as possibilidades de um Ministério da Educação;</i>
<i>4. Neste projecto, o Homem é o sujeito da sua própria educação, através da interacção permanente das suas acções e reflexão;</i>	<i>4. É participativo, descentralizado e aceite pelas exigências sociais;</i>
<i>5. A educação permanente está longe de se limitar ao período da escolaridade;</i>	<i>5. É transescolar;</i>
<i>6. Deve abarcar todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos que se consigam adquirir por todos os meios;</i>	<i>6. É integral. Abarca todos os campos de formação pelo que se responsabilizará por todas as instituições implicadas e grupos sociais;</i>
<i>7. Deve contribuir para todas as formas de desenvolvimento da personalidade;</i>	<i>7. Vinculação dos projectos de formação com os projectos de desenvolvimento em todos os âmbitos;</i>
<i>8. Os processos educativos que as crianças, os jovens e os adultos seguem ao longo da vida, independentemente da sua forma, devem ser considerados como um todo.</i>	<i>8. Vinculação de todos os processos educativos entre si.</i>

(Adaptado de Osorio, 2005)

Face ao exposto e clarificando, ainda mais o conceito, na recomendação em causa, explicita-se que a educação permanente «(...) designa, por si, um projecto global que visa tanto reestruturar o sistema educativo existente como desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo» (Ministério da Educação e das Universidades, 1976: 4).

Neste sentido, o sujeito é entendido como agente da sua própria educação através de uma actuação permanente entre as suas acções e a sua reflexão. Contrariamente a uma visão tecnicista, a E.A. deve ser concebida em função da

necessidade dos participantes, tirando-se partido da diversidade de experiências. Nada é entendido como se de um mero acto mecânico se tratasse.

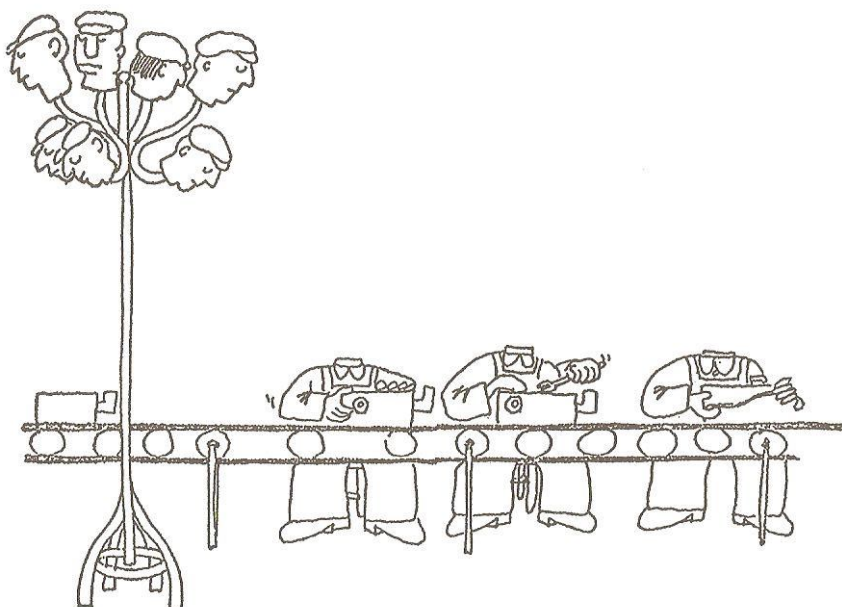


Figura 5 – Perspectiva Tecnicista

(In Macedo *et al*, 2001:65)

Além disso, na Recomendação da UNESCO, decorrente da Conferência Geral de Nairobi, explicita-se também que os processos educativos devem ser considerados como um todo. A educação «(...) *deve abarcar todas as dimensões da vida, estender-se a todas as competências e domínios do saber; adquirir-se por meios diversos e favorecer todas as formas de desenvolvimento da personalidade*» (Ministério da Educação e das Universidades, *ibid.*: 5). Tal não se compatibiliza, naturalmente, com uma perspectiva que limite a educação ao período escolar.

Importa, ainda assim, ter em consideração que, muito embora, a definição de E.A. e os pressupostos subjacentes à Educação Permanente se constituíssem como sendo inovadores e potencializadores de novas práticas e reflexões, surgiriam também perspectivas críticas, face aos mesmos, devido, nomeadamente, à abrangência das concepções.

De acordo com Canário (2003: 192), os pressupostos da Educação Permanente ficaram muito aquém do esperado/delineado, por diferentes factores:

(...) Em primeiro lugar, por uma concepção redutora da educação permanente que conduziu a circunscrevê-la ao período pós-escolar e/ou a públicos adultos não escolarizados, ou seja, a formação profissional contínua baseada no conceito da reciclagem, ou a uma educação de segunda oportunidade. (...) Por outro lado, a concretização das políticas de educação permanente (apesar da importância assumida pelas modalidades educativas não formais) assumiu o carácter de uma tendencial extensão da forma escolar à vida das pessoas.

Deste modo, **a educação permanente, segundo o mesmo autor (2003), veio dar lugar a uma permanência da educação escolarizada**, levando a educação de carácter escolar para domínios nos quais até aí não estava. «*Em vez de relativizar a importância do escolar, assistiu-se, paradoxalmente, à transformação do planeta numa gigantesca sala de aula, contribuindo para “perpetuar” a escola*» (Dauber & Verne, 1977, cit. por Canário, ibid.: 192-193).

Também Paulo Freire (1977, cit. por Osorio, 2005) apresentou uma dupla crítica à proposta de Educação Permanente. De acordo com este autor, a educação não necessita do termo “permanente”, porque é uma redundância – os seres humanos são inacabados e estão conscientes do seu inacabamento; movem-se numa realidade igualmente inacabada e dinâmica que, para ser, tem que estar a ser.

Para além disso, o mesmo autor (1977, cit. por Osorio, ibid.: 29) entende que

as sociedades não necessitam de educação permanente, mas de uma educação “em permanência”, sendo necessário discutir entre a educação como prática da domesticação e a educação como prática da liberdade. E é aqui, no caso da educação permanente, que é conveniente reflectir sobre o próprio processo produtivo que parece ser a determinante desta necessidade.

Outros autores se expressaram, por meio de perspectivas críticas, a respeito do conceito de Educação Permanente. Neste sentido, no final da década de setenta, era notória a existência, segundo Osorio (ibid.), de dois discursos sobre a educação permanente.

▪ IV CONFINTEA (Paris) – 1985

A IV Conferência Internacional, sob o lema “*Aprender é a chave do mundo*”, decorreu em Paris (França) e contou, de acordo com Silvestre (2003), com um número excelente de participantes (841 participantes de 122 Estados membros da UNESCO).

Importa realçar, a este nível que, pela primeira vez, estas conferências internacionais contaram com a “presença” de Portugal.

Conforme sublinha Barbosa (2004), assumindo por base a análise dos resultados obtidos num inquérito promovido pela UNESCO, os países foram divididos em três grandes grupos de trabalho. Portugal fazia parte do primeiro grupo, conjuntamente com Espanha, Grécia e os países do Terceiro Mundo (países em que a E.A. se encontrava ainda numa fase incipiente de desenvolvimento).

Nesta CONFINTEA, de forma mais consciente, foram repensadas algumas das ideias que pautavam os ideais das décadas anteriores. De acordo com Dias (1982a), a educação permanente tenderá a deixar cair a adjectivação, ficando “simplesmente” educação.

A este propósito, Silva (1990: 16) chama a atenção para o facto de a definição aprovada na Conferência de Nairobi, em 1976, anteriormente explicitada, ser tão ampla que acaba por codificar a variedade de iniciativas no campo da educação de adultos.

Neste sentido, na IV CONFINTEA apela-se a que a UNESCO, as Universidades e todos os responsáveis, intensifiquem a investigação relativamente a aspectos, tais como:

- a) “novos sistemas integrados de educação”;
- b) articulação entre os diversos sub-sistemas (ensino escolar, formação, educação complementar, orientação profissional, ensino rural,...);
- c) condições específicas de cada país (contexto cultural e nível de desenvolvimento económico e social).

A este propósito, Dias (op. cit.: 23) sublinha que *«revela-se (...) a tendência para (...) falarmos pura e simplesmente de educação, entendendo dentro dela todas as suas formas particulares, incluindo a educação de adultos»*.

Nesta conferência, verificou-se que os países economicamente mais desenvolvidos se apresentavam também como sendo aqueles que mais apostavam na E.A. e nos quais esta se encontrava mais desenvolvida.

Barbosa (2004) chama, ainda, a atenção para o facto de, pela primeira vez, não ser tratada separadamente, a educação escolar e a educação extra-escolar, apelando-se à elaboração de políticas e de estruturas que promovam a complementaridade que entre elas deve existir. *«(...) Parece ultrapassado o tempo em que a educação escolar e a*

extra-escolar eram consideradas como concorrentes ou, mesmo, opostas» (Ministério da Educação e Cultura, 1986: 13).

Nesse sentido, nas recomendações da IV CONFINTEA (Ministério da Educação e Cultura, *ibid.*) sugere-se às autoridades competentes dos Estados membros, a adoção de medidas concretas para assegurar a complementaridade dos dois subsistemas, na perspectiva da educação permanente, bem como a tomada de medidas adequadas ao reforço da continuidade entre educação não formal e formal.

Um outro apelo dos conferencistas foi no sentido de que, «(...) *todos os países, apesar dos grandes problemas contemporâneos ou, mesmo por causa deles, procedam resolutamente e com imaginação a um maior desenvolvimento dos serviços e das actividades adequadas de educação de adultos»* (UNESCO, 1985, cit. por Barbosa, 2004: 103).

Nesta IV Conferência Internacional, reconhece-se, ainda, o que se deve entender por direito a aprender, realçando-se que o mesmo se constitui, mais do que nunca, como um grande investimento e desafio para a humanidade.

Na declaração da conferência, e de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (*op. cit.*: 65), explicita-se que:

«O direito a aprender é:

- o direito a ler e escrever;*
- o direito a perguntar e analisar;*
- o direito a imaginar e criar;*
- o direito a ler o seu próprio mundo e escrever história;*
- o direito a aceder aos recursos educativos;*
- o direito a aperfeiçoar as competências individuais e colectivas».*

O “direito a aprender” constituiu-se, assim, como um direito e um desafio, uma vez que se reconheceu *«numa palavra, [que] o direito a aprender é um dos maiores contributos para a resolução dos cruciais problemas da humanidade hoje»* (UNESCO, 1985, cit. por Barbosa, 2004: 103).

Outro marco importante, ao nível da contextualização das políticas internacionais da E.A., apresentado pouco tempo antes da V CONFINTEA, foi o **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**, que data de 1996.

No relatório, presidido por Jacques Delors, intitulado “**Educação um Tesouro a Descobrir**”, alertava-se, desde logo, para o facto de não ser suficiente que cada sujeito acumule, no começo da vida, uma determinada quantidade de conhecimentos aos quais possa recorrer, de forma exclusiva, indefinidamente. O mundo está em permanente devir e a informação em permanente actualização, pelo que o conhecimento rapidamente se pode tornar obsoleto.

Neste contexto, à educação caberia a função de «(...) *fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele*» (Delors *et al*, 1998: 89).

Delors *et al* (ibid.) frisam, deste modo, que, para que a educação possa dar resposta ao conjunto das suas missões, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens, sendo que as mesmas se constituem, para cada indivíduo, como os pilares do conhecimento.

Esses quatro pilares são, de acordo com os mesmos autores (1998):

- a) *Aprender a conhecer* (adquirir os instrumentos da compreensão);
- b) *Aprender a fazer* (poder agir sobre o meio envolvente);
- c) *Aprender a viver juntos* (participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas);
- d) *Aprender a ser* (via essencial que integra as três primeiras).

Se por um lado, Faure *et al* (1981) nos falavam em “aprender a ser”, Delors *et al* (op. cit.) situando-se também a esse nível, fazem uma abordagem mais complexa, enumerando mais três pilares e sublinhando que, no fundo, os quatro devem ser entendidos, conjuntamente, como um só, pois entre eles existem múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e permuta.

A Comissão pensa que cada um dos “quatro pilares” deve ser objecto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (Delors *et al*, ibid.: 90).

No mesmo relatório, e a propósito da ideia antes explicitada, sublinha-se que, para fazer face aos desafios do século XXI, torna-se um imperativo traçar novos objectivos à educação, nomeadamente a respeito da ideia de utilidade que dela se tem. «*Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem*

descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós» (ibidem).

Ao encontro desta ideia, Finger (2004: 35) defende que, muito embora, a E.A. possa assumir um sentido de mudança social, actualmente, tende a sobrepor-se um outro sentido: as pessoas devem aprender «(...) *porque é da sua própria responsabilidade e não uma necessidades da sociedade no abstracto. Elas são responsáveis pela sua aprendizagem (...)*».

Nesta linha de ideias, outro aspecto explicitado no relatório prende-se com a ideia, também já expressa nas CONFINTEA's, de que importa conceber a educação como um todo. Ampliando esta ideia, no relatório, surge um novo conceito de capital importância para a E.A. – “Educação ao Longo da Vida”:

A educação ao longo de toda a vida não é um ideal longínquo mas uma realidade que tende, cada vez mais, a inscrever-se nos factos, no seio de uma paisagem educativa complexa, marcada por um conjunto de alterações que a tornam cada vez mais necessária. Para conseguir organizá-la é preciso deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras e, de alguma maneira, sobrepostas ou concorrentes entre si, e procurar, valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna (Delors *et al*, *ibid.*: 104).

Com efeito, a própria educação está em plena mutação; multiplicam-se as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola. Mais importante do que ter uma qualificação, é possuir competências e capacidade de adaptação. A Educação deve, assim, englobar todos os processos que levem as pessoas, em todas as fases da sua vida, à construção de um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, por meio dos quatro pilares, anteriormente referidos.

Mendonça & Carneiro (2009), tendo presentes os quatro pilares da educação ao longo da vida definidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, referem que *«as possibilidades de aprender que oferece a sociedade fora da escola vão-se multiplicando em todos os domínios. O tempo de aprender é a vida inteira, e cada tipo de saber penetra e enriquece os outros»*.

Delors *et al* (op. cit.: 104) sublinham que é precisamente

este “continuum educativo”, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no (...) relatório, pela expressão “educação ao longo de toda a vida”. Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação

necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana.

Com efeito, as ideias apresentadas neste relatório são de grande importância e relevam progressos no campo da investigação, em matéria de educação. Assiste-se à sistematização de ideias, algumas delas, discutidas, anteriormente, de forma “avulsa” e avança-se com o conceito chave de educação ao longo da vida.

Uma vez que a presente tese de doutoramento se centra no domínio da E.A., realçaram-se, sobretudo, do relatório “Educação um Tesouro a Descobrir”, aspectos relacionados com essa vertente da educação, mas importa referir que este relatório se apresenta como sendo de grande interesse para todos os níveis de ensino e âmbitos de educação... Não fosse, aliás, o relatório, tratar da educação ao longo da vida!

Na V CONFINTEA, que será abordada de seguida, referiu-se precisamente que

(...) **o conceito de aprendizagem ao longo da vida é a chave que dá acesso ao século XXI**. Esta noção extravasa as distinções tradicionais entre educação básica e permanente, e está ligada a outro conceito, o da sociedade da aprendizagem, na qual tudo oferece uma oportunidade de aprendizagem e de realização dos potenciais de cada um (UNESCO, 1998: 29 – o negrito é nosso).

▪ V CONFINTEA (Hamburgo) – 1997

A última Conferência Internacional, realizada no século XX, decorreu em Hamburgo (Alemanha), em 1997. De acordo com Barbosa (2004), foi no âmbito desta conferência que se definiram políticas e estratégias com potencial para condicionar o futuro da educação de adultos, no mundo, sendo que, segundo Ireland (2007: 22), na mesma, os participantes «*declararam o seu entendimento da aprendizagem e da formação de adultos como chave para o século XXI e para a nova sociedade da informação, e como processo que acompanha a vida toda*».

Os participantes desta conferência afirmaram mesmo que

(...) só um desenvolvimento centrado no ser humano e uma sociedade de participação baseada no pleno respeito dos direitos humanos pode conduzir a um desenvolvimento sustentável e equitativo. Para que a humanidade possa sobreviver e fazer face aos desafios do futuro é imprescindível a participação consciente e efectiva das mulheres e dos homens em todas as esferas da vida (UNESCO, 1998, cit. por Barbosa, ibid.: 103-104).

No fundo, mais abrangente do que as conferências anteriores, centradas essencialmente na “educação de adultos como subsistema educativo”, a V CONFINTEA assumiu, como lema, “**Aprender em Idade Adulta: uma Chave para o Séc. XXI**”. De acordo com o Instituto de Educação da UNESCO (UNESCO, op. cit.: 9), os cinco grandes objectivos desta conferência eram os que se apresentam na Figura 6.

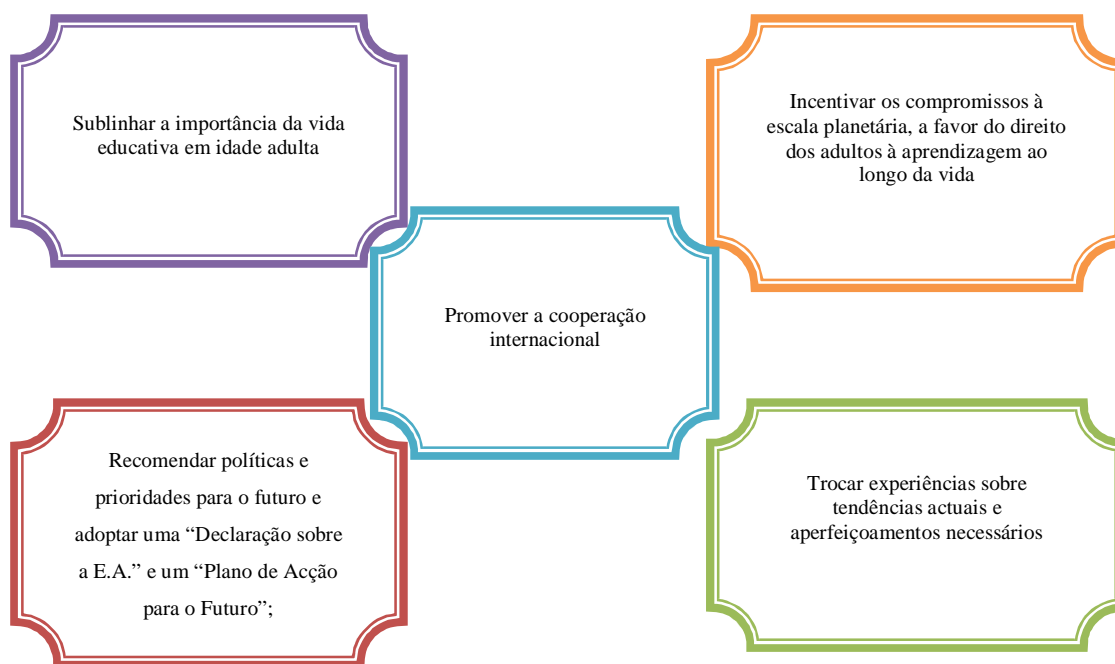


Figura 6 – Cinco grandes objectivos da V CONFINTEA

(Elaboração Própria)

Estes objectivos são representativos da evolução que se verificou na E.A., ao longo das décadas anteriores e do espaço e influência que a mesma, gradualmente, foi conquistando. São igualmente tradução do estreito relacionamento entre a E.A. e as problemáticas fundamentais para o funcionamento e evolução das sociedades da actualidade.

Neste sentido, também desta conferência emergiu um novo conceito de E.A., como sendo

O conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional

existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (UNESCO, 1998, cit. por Barbosa, 2004: 104).

Na perspectiva de Barbosa (ibid.), se procedermos à comparação entre a definição que emergiu nesta CONFINTEA e a que tinha tido origem na Conferência de Nairobi, podemos identificar diferenças significativas:

- i) De facto, relevar que a E.A. passou a ser entendida não apenas como constituindo os processos organizados de educação que prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas ou universidades, mas também, e sobretudo, como o conjunto de processos de aprendizagem graças ao qual desenvolvem as suas capacidades e enriquecem os seus conhecimentos.
- ii) Além disso, passou a considerar-se, por meio de uma perspectiva mais abrangente, que, da E.A., fazem parte os processos de educação formal e de educação permanente, mas também de educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional, existentes numa sociedade (estes últimos não foram contemplados na definição de Nairobi).
- iii) A realçar, ainda, o facto de, na definição de Hamburgo, se dar ênfase à abordagem multicultural e se dar importância às abordagens teóricas e baseadas na prática.

Nesta V CONFINTEA, a preocupação com a capacidade dos homens enriquecerem os seus conhecimentos, continua a ser latente, reconhecendo-se a necessidade de desenvolvimento da E.A. e da educação permanente, na comunidade e nos locais de trabalho. Marcou também a reflexão, **a importância da alfabetização, entendida como uma competência necessária e indispensável, enquanto meio para construir os demais conhecimentos**. Entre outros aspectos, chamou-se, ainda, a atenção para o papel que os adultos idosos podem assumir no desenvolvimento da sociedade.

Conforme se explicitou na Figura 6, um dos objectivos traçados para esta conferência foi a realização de uma Agenda para o Futuro da Educação de Adultos. A mesma materializou-se em vinte e sete princípios que constituem a “Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos” e que estabelecem uma série de medidas de apoio ao desenvolvimento.

Segundo Barbosa (op. cit.: 105), na referida agenda «*chama-se a atenção para o facto de que o desenvolvimento deverá centrar-se no homem e na sociedade do futuro, bem como basear-se no respeito pelos direitos do homem.*»

De seguida, e assumindo por base a informação do Instituto de Educação da UNESCO (UNESCO, 1998), podemos identificar cada um dos princípios que presidiu à discussão dos participantes na V CONFINTEA:

- 1) **Respeito pelos Direitos Humanos** - participação de homens e mulheres;
- 2) **E.A. como chave para o século XX;**
- 3) **Redefinição do conceito de E.A.;**
- 4) **Lugar da E.A.** - ao longo da vida;
- 5) **Autonomia no sentido de responsabilidade** - cada indivíduo assume o controlo do seu destino e os desafios do futuro;
- 6) **Diversidade dos sistemas** - reconhecimento das particularidades de cada Estado-Membro;
- 7) **Potencial** - exploração de aprendizagens de adultos;
- 8) **Imperativo face às exigências sociais do Estado** - implementação das acções de E.A. e assegurar a participação de todos;
- 9) **Dever/Responsabilidade** – criação de medidas destinadas à aprendizagem ao longo da vida;
- 10) **Novas abordagens práticas** - interligação entre sistemas formais, não formais e informais;
- 11) **Alfabetização de Adultos** - competência necessária por si mesma;
- 12) **Direito à Educação e a Aprender** - aprendizagem como uma necessidade;
- 13) **Integração e autonomia da mulher** - implementação de medidas correctivas, caso se limite o direito das mulheres à alfabetização;
- 14) **Cultura de paz e educação para a cidadania e a democracia** - alicerçada em princípios de justiça e tolerância;
- 15) **Diversidade e Igualdade** - respeito pelo saber tradicional e autóctone, pela preservação e documentação da sabedoria oral;
- 16) **Saúde** - aprendizagem para a promoção da saúde e para a prevenção da doença;
- 17) **Meio ambiente sustentável** - sensibilização por meio da E.A.;
- 18) **Educação e Cultura Autóctone** - direito das minorias étnicas e dos povos nómadas ao acesso a todos os níveis e formas de educação e à sua cultura;
- 19) **Transformação da economia** - políticas laborais mais activas;
- 20) **Acesso à informação a todos** - minorizar os riscos de exclusão;

- 21) **Envelhecimento da população** - contributo dos adultos idosos para o desenvolvimento da sociedade;
- 22) **Integração de pessoas deficientes** - direito a oportunidades equitativas de aprendizagem que respondam às necessidades (especiais);
- 23) **Investimentos nacionais e internacionais** - fazer face aos desafios do século XXI;
- 24) **Promoção da E.A. como parte integrante de um sistema de aprendizagem** - reforço da coordenação e cooperação internacional;
- 25) **Políticas/legislação favorável à pessoa deficiente** - integração em programas educativos, sem esquecer as especificidades;
- 26) **Aplicação da Declaração e do Plano de Acção para o Futuro** - movimento “uma hora por dia para estudar”;
- 27) **Compromisso de oportunidade a todos de aprender** - tornar a E.A. uma realidade e um direito de todos.

Face ao exposto, depreende-se que, um dos principais enfoques, e aliás na linha do relatório presidido por Jacques Delors, remetia para *«que se aceite que o compromisso para com a aprendizagem ao longo da vida visando a prosperidade económica e a coesão social é uma resposta necessária à globalização, e igualmente uma componente essencial do desenvolvimento comunitário local e da realização pessoal»* (Ireland, 2004: 41).

Na V CONFINTEA, e conforme já se referira, delineou-se, também, um “Plano de Acção para o Futuro”, no qual se expôs, pormenorizadamente, o compromisso assumido de fomentar a E.A.. Constituiu-se, no fundo, como uma “Agenda para o Futuro”, estruturada em dez grandes temas, emergentes das preocupações enunciadas na declaração...

O Plano de Acção centra-se nas preocupações comuns que se colocam à humanidade na alvorada do século XXI e no papel essencial que a educação de adultos tem a desempenhar para permitir que homens e mulheres de todas as idades defrontem estes desafios imperiosos com saber, coragem e criatividade (UNESCO, 1998: 27).

Sublinha-se, também, a importância de existir uma estreita cooperação e colaboração entre:

- a) Departamentos governamentais, intergovernamentais e organizações não-governamentais;
- b) Empregadores;

- c) Sindicatos;
- d) Universidades e centros de investigação;
- e) Meios de comunicação;
- f) Associações civis e comunitárias;
- g) Instrutores de E.A.;
- h) Educandos adultos.

Deste modo, e conforme explicitado anteriormente, o amplo e complexo espectro da E.A. foi examinado no âmbito de dez temas, em torno dos quais se estabeleceram determinados compromissos. A partir da informação disponibilizada pelo Instituto de Educação da UNESCO (UNESCO, *ibid.*), apresentar-se-á um quadro síntese da temática dos temas (ver Quadro 2).

Quadro 2 – Dez temas do *Plano de Acção para o Futuro* e respectivos compromissos

Temas	Compromissos
Tema 1 E.A. e democracia: os desafios do século XXI	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Aumentar a participação da comunidade;</i> - <i>Consciencializar em relação a preconceitos e a discriminação;</i> - <i>Fomentar maior reconhecimento, participação e responsabilidade das organizações não governamentais e dos grupos comunitários locais;</i> - <i>Promover cultura de paz, diálogo intercultural e direitos humanos.</i>
Tema 2 Melhorar as condições e a qualidade da E.A.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Criar condições para a expressão da procura de aprendizagem do povo;</i> - <i>Garantir o acesso e a qualidade;</i> - <i>Abrir as escolas, as faculdades e as universidades aos estudantes adultos;</i> - <i>Melhorar as condições de formação profissional para os educadores e monitores de adultos;</i> - <i>Promover a relevância da educação inicial numa perspectiva de educação permanente;</i> - <i>Promover a investigação e os estudos sistemáticos e orientados sobre formação de adultos;</i> - <i>Reconhecer o novo papel do Estado e dos parceiros sociais.</i>
Tema 3 Garantir o direito universal à alfabetização e educação básica	<ul style="list-style-type: none"> - <u><i>Vincular a alfabetização às aspirações de desenvolvimento social, cultural e económico dos educandos;</i></u> - <u><i>Melhorar a qualidade dos programas de alfabetização estabelecendo vínculos com o conhecimento e as culturas tradicionais e minoritárias;</i></u> - <u><i>Enriquecer o ambiente de alfabetização.</i></u>

<p>Tema 4 E.A., Igualdade e equidade entre homens e mulheres</p>	<p><i>- Promover a autonomia das mulheres e a igualdade entre homens e mulheres através da educação de adultos.</i></p>
<p>Tema 5 A E.A. e a mutação no mundo do trabalho</p>	<p><i>- Promover o direito ao trabalho e o direito à educação de adultos relacionada com o trabalho;</i> <i>- Garantir o acesso à educação de adultos relacionada com o trabalho para diferentes grupos-alvo;</i> <i>- Diversificar os conteúdos da educação de adultos relacionada com o trabalho.</i></p>
<p>Tema 6 A E.A. em relação com o ambiente, a saúde e a população</p>	<p><i>- Promover a competência e o envolvimento da sociedade civil no tratamento dos problemas ambientais e de desenvolvimento;</i> <i>- Promover a educação de adultos sobre questões relativas à população e à vida familiar;</i> <i>- Reconhecer o papel decisivo da educação da população e da promoção da saúde na preservação e na melhoria das condições de saúde das comunidades e indivíduos;</i> <i>- Assegurar programas de aprendizagem adaptados à especificidade da cultura e do sexo.</i></p>
<p>Tema 7 E.A., cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação</p>	<p><i>- Desenvolver maior sinergia entre os meios de comunicação, as novas tecnologias de informação e a educação de adultos;</i> <i>- Promover a utilização justa da propriedade intelectual;</i> <i>- Reforçar das bibliotecas e instituições culturais.</i></p>
<p>Tema 8 E.A. para todos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos</p>	<p><i>- Criar um ambiente educativo que propicie todas as formas de aprendizagem para as pessoas mais velhas;</i> <i>- Garantir o direito dos migrantes, populações deslocadas, refugiados e pessoas com deficiências a participarem na educação de adultos;</i> <i>- Criar oportunidades permanentes para as pessoas com deficiências e promover a sua integração;</i> <i>- Reconhecer o direito de todas as pessoas encarceradas a aprender.</i></p>
<p>Tema 9 Aspectos económicos da E.A.</p>	<p><i>- Melhorar o funcionamento da educação de adultos.</i></p>
<p>Tema 10 Fomentar a cooperação e solidariedade internacionais</p>	<p><i>- Fazer da educação de adultos um instrumento para desenvolver e mobilizar recursos para esse fim;</i> <i>- Reforçar a cooperação nacional, regional e global, as organizações e as redes no domínio da educação de adultos;</i> <i>- Criar um ambiente propício à cooperação internacional.</i></p>

(Elaboração própria)

Ainda a respeito da “Agenda para o Futuro”, de realçar uma das estratégias de acompanhamento:

Dada a natureza altamente descentralizada da educação de adultos, a sua crescente diversidade, e o grande e crescente número de parceiros de muitos tipos envolvidos, as estratégias e mecanismos usados para dar seguimento à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos devem ser altamente flexíveis. Por razões simultaneamente económicas e de eficácia, devem também basear-se, na maior medida possível, nas instituições, estruturas e redes existentes. O objectivo deve ser o de tomar mais eficazes os mecanismos de acção, coordenação e acompanhamento existentes, e não de os duplicar» (UNESCO, *ibid.*: 59).

Em síntese, a Declaração de Hamburgo proclamou a relevância de se equacionar a Educação e Formação de Adultos como uma questão chave, «(...) *para fomentar um desenvolvimento economicamente sustentável, para promover a democracia, a justiça, a igualdade entre homens e mulheres e o desenvolvimento científico, social e económico, para a construção de um mundo em que o conflito violento seja substituído pelo diálogo e por uma cultura de paz*» (Melo, 2004: 39).

Nas palavras de Ireland (2007: 23), «*saímos de Hamburgo cautelosamente optimistas. Em várias partes do mundo, a CONFINTEA fora precedida e preparada por um processo de mobilização nacional que se negou a morrer, e que a realização da conferência ajudou a dar visibilidade*».

No quadro que se segue pode observar-se, ainda que de forma muito sintética, a evolução do conceito de E.A. ao longo das cinco CONFINTEA's.

Quadro 3 – Evolução do conceito de E.A. nas CONFINTEA's anteriores

I CONFINTEA (Elsineur, 1949)	E.A. entendida como estratégia de reconstrução dos países destruídos pela guerra e de promoção da paz entre os povos.
II CONFINTEA (Montreal, 1960)	E.A. considerada elemento específico e indispensável da Educação Permanente. E.A. vista como imperativo do desenvolvimento integral e económico das sociedades em desenvolvimento.
III CONFINTEA (Tóquio, 1972)	Na perspectiva da Educação Permanente, E.A. deve propiciar o desenvolvimento económico e o desenvolvimento educativo.
IV CONFINTEA (Paris, 1985)	Todos têm direito a aprender durante a vida. Evolução do conceito em função da sociedade do conhecimento.
V CONFINTEA (Hamburgo, 1997)	E.A: vista em função do desenvolvimento sustentável e equitativo. Aposta na participação de todos. Desenvolvimento centrado no ser humano.

(Adaptado de Barbosa, 2004: 106)

▪ VI CONFINTEA (Belém do Pará) – 2009

A sexta Conferência Internacional (primeira do século XXI) realizou-se em Belém do Pará (Brasil) e assumiu como tema de partida, “*Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos*”.

Antes ainda da CONFINTEA se realizar, chamava-se a atenção para o facto de a mesma exigir «(...) *esforços redobrados da UNESCO e dos governos nacionais comprometidos com um mundo mais justo e solidário. Não existem soluções fáceis, mas é difícil imaginar um futuro melhor que não dê a devida importância à educação e aprendizagem de adultos*» (Ireland, 2007: 25).

Importa, também, realçar, *a priori*, que, de acordo com Soares & Silva (2008), se esperava que esta CONFINTEA se constituísse como um marco assinalável, pois, pela primeira vez, um país localizado no hemisfério sul organizará, juntamente com a UNESCO, o mais importante evento mundial sobre a E.A..

Soares & Silva (ibid.) referiam, antes da realização desta CONFINTEA, que o momento se revestia de grandes expectativas, ao se esperar que a conferência em causa, viesse reforçar a educação como um direito humano, que devesse acontecer ao longo da vida, sendo que, para que tal se tornasse uma realidade, os governos deveriam assumir responsabilidades.

A este respeito, também Ireland (op. cit.: 26) refere que a VI CONFINTEA representava um enorme desafio, pois constituía uma oportunidade de renovar a agenda para a próxima década, sublinhando, ainda, que muito embora o conceito de educação para todos ao longo da vida se tenha tornado um “cliché”, continua a constituir-se como uma demanda crucial. «*Talvez por ser muito abrangente e impessoal, precisamos acrescentar agora, ao conceito básico de educação para todos ao longo da vida, uma frase que gera um novo enfoque: educação para todos e cada um ao longo da vida*».

No site oficial da VI CONFINTEA⁶, antes da sua realização, era, também, possível identificar as expectativas face à mesma. Com efeito referia-se que se esperaria que a VI CONFINTEA proporcionasse «(...) *uma importante plataforma de diálogo sobre as políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal, no âmbito global*».

⁶ <http://www.unesco.org/pt/confinteavi/>

Para tal, a conferência tinha traçados, *a priori*, três grandes objectivos estando, os mesmos, expressos no site anteriormente referido:

- a) Impulsionar o reconhecimento da educação e aprendizagem de adultos como elemento importante e factor que contribui com a aprendizagem ao longo da vida, da qual a alfabetização constitui alicerce;
- b) Enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem de adultos para a realização das actuais agendas internacionais de desenvolvimento e de educação: Educação para Todos (EPT), Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODMs), Iniciativa de Alfabetização para o Empowerment (LIFE) e Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS);
- c) Renovar o compromisso e o momento político e desenvolver os instrumentos para a sua implementação, visando passar da retórica à acção.

A VI CONFINTEA reuniu cento e cinquenta e seis países-membros em Belém do Pará, contando com a participação de mil e quinhentos participantes (ministros; vice-ministros; secretários de Estado; representantes de organizações regionais; sociedade civil; sector privado, entre outros).

Nesta conferência, debateu-se um vasto leque de questões:

- Políticas para a E.A.;
- **Alfabetização como competência básica para a aprendizagem ao longo da vida;**
- Garantia de qualidade e avaliação dos resultados de aprendizagem;
- Participação e inclusão;
- Mecanismos de financiamento.

Davidson Hepburn (2009, cit. por UNESCO, 2009), presidente da Conferência Geral da UNESCO, alertou para o facto de que «(...) *sem um esforço intensivo e conjunto, as metas da Educação para Todos jamais serão alcançadas (...)*». Refere, ainda que, para tal, é fulcral «(...) *garantir estratégias de colaboração e inovação, e reformas políticas que viabilizem que o conhecimento e as experiências acumuladas sejam aplicados de maneira efectiva onde é necessário*».

Conclui-se que o reconhecimento alcançado (ou pelo menos pensado) com a V CONFINTEA não “abriu o caminho” para uma acção política eficaz, em termos de prioridade, integração e alocação de recursos adequados à E.A..

Deste modo, na VI CONFINTEA fez-se também um apelo, no sentido de que se aumentem os recursos financeiros e humanos especializados, bem como a oferta de currículos relevantes e os mecanismos de garantia de qualidade e se reduzam as disparidades de género na alfabetização.

Aquando do encerramento da conferência, foi feito mais um apelo aos governantes, no sentido de «(...) *levarem adiante, com senso de vigência e em ritmo acelerado, a agenda de educação e aprendizagem de adultos (...)*» (UNESCO, 2009).

Fernando Haddad (2009, cit. por UNESCO, 2009 – o negrito e o sublinhado são nossos), **Ministro da Educação no Brasil**, afirmou que «(...) *nós temos imensas esperanças que depois de Belém estaremos prontos para reunir todos os esforços e garantir o direito de ler e escrever a todos os cidadãos do mundo*». **David Hepburn** (2009, cit. por UNESCO, 2009 – o negrito e o sublinhado são nossos) acrescentou que «(...) *compartilhamos um desejo comum de que o século XXI não deixará nenhum adulto para trás*».

No âmbito das políticas internacionais em E.A., e a título de síntese, parece importante referir que, para além das Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos, se explicitaram, outros marcos que, de acordo com Melo *et al* (1998), contribuíram, grandemente, para o crescimento e expansão da E.A., entre os quais se salientam (e conforme referidos, anteriormente):

- Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação (1972): “*Aprender a Ser: O Mundo de Hoje e Amanhã*” (presidido por Edgar Faure);
- Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos (Nairobi, 1976) – destaque do papel vital da E.A. como parte da aprendizagem e educação durante a vida;
- Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1996): “*Educação um Tesouro a Descobrir*” (presidido por Jacques Delors) –

destaque para a importância de quatro pilares basilares na educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

Hoje, promover um sistema devidamente organizado de E.A., a nível internacional, e conforme sublinham Melo *et al* (1998), será a missão de qualquer governo empenhado em direccionar a sociedade no sentido dos “4C”:

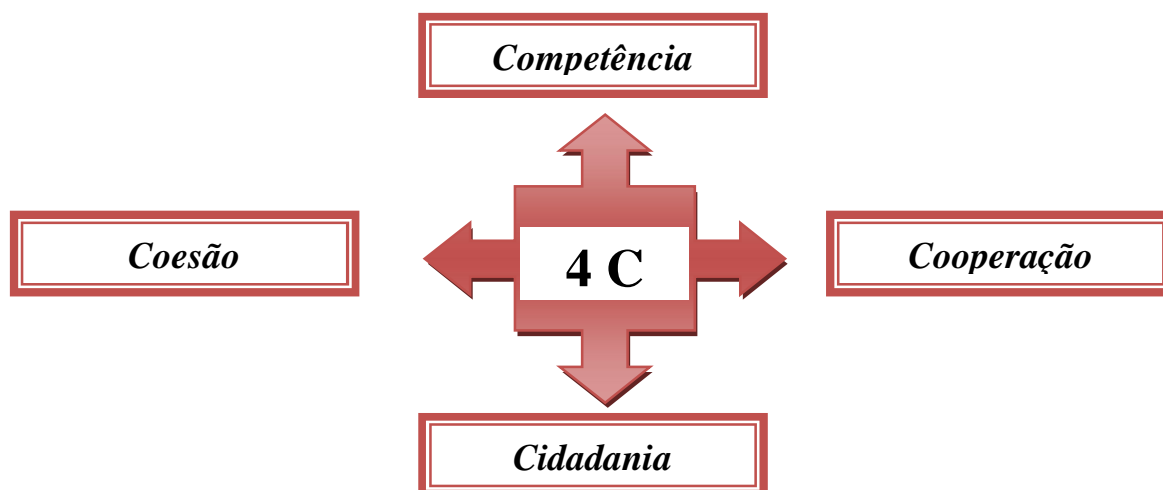


Figura 7 – Os “4C”

(Elaboração Própria)

Como já referia **Platão, no século V a.C., «cada cidadão tem o dever de desenvolver todas as suas potencialidades a fim de participar plenamente nas actividades da cidade»** (cit. por Melo *et al*, *ibid.*: 21 – o negrito e o sublinhado são nossos).

1.2. O Contexto Nacional

Pese embora as dinâmicas criadas em torno da E.A. em Portugal, as práticas ficaram sempre muito aquém da concretização. Na realidade, no terreno, «(...) *assiste-se, ao longo do tempo, a um processo sinuoso, no que respeita à conceptualização da EA, por parte dos diferentes responsáveis da política educativa do país*» (Melo et al, 1998: 33).

A este propósito, Benavente (1996: 403 – o negrito e o sublinhado são nossos) reforça a ideia de que «*as políticas e as acções dirigidas à alfabetização de adultos e à educação permanente têm sido, apesar de um conjunto de experiências e intervenções interessantes, extremamente limitadas na sua amplitude*».

Importa, então, fazer um “balanço” do que (não) tem vindo a ser a E.A., no nosso país, assumindo por base os principais acontecimentos que marcaram as políticas deste “subsistema” educativo.

1.2.1. Ao encontro da E.A. em Portugal

Segundo Barbosa (2004: 157), *«as primeiras iniciativas de educação de adultos surgem, em Portugal, ligadas a movimentos sociais e religiosos, possuindo um carácter meramente assistencial. A tradição portuguesa neste sector possui, tal como a maioria dos países europeus, uma forte componente privada»*.

Silva (1990) acrescenta que se podem localizar as primeiras (ainda que incipientes) iniciativas no campo da E.A., em **meados do século XIX**, conduzidas por um grupo de intelectuais e algumas associações operárias, pautadas por uma filosofia de **promoção da instrução elementar** e da socialização moral e cívica.

Também na viragem do século, se continuou a apostar na instrução popular, tornando-se uma das principais bandeiras ideológicas do **Regime Republicano**. Com efeito, a partir de 1911 produz-se legislação em abundância e assiste-se a um **forte movimento popular para superar as situações de analfabetismo**.

De acordo com Silvestre (2003: 110), durante a I República (1910-1926), *«(...) com as ideias iluministas e positivistas que proliferavam pelo mundo, houve alguma vontade política e empenhamento popular para promover, quer a educação obrigatória (...), quer a educação de adultos baseada no associativismo e na criação das (...) escolas móveis»*.

Ainda assim, o panorama educativo da população adulta, pouco se altera...

Apesar das iniciativas desenvolvidas, nos finais do século (...) [XIX], quer dos decisores políticos quer do movimento associativo, na criação de “cursos nocturnos e dominicais para adultos” e nas “escolas móveis” (Reforma da Instrução Pública de D. António da Costa em 1870 e posteriormente reformados na Reforma de 1911 pela criação da Liga Nacional de Instrução, da **Liga Popular contra o Analfabetismo** e Universidades Populares que vêm a ser extintas nos anos 30) não existe um enquadramento desta problemática e o panorama educativo pouco se alterou (Melo *et al*, op. cit.: 33-34 – o negrito e o sublinhado são nossos).

Também Silva & Rothes (1998) referem que, de facto, durante a Primeira República ensaiaram-se algumas iniciativas estatais de educação popular, muito embora os governantes se tenham mostrado incapazes de alterar o panorama educativo sombrio da população adulta portuguesa.

Além disso, e conforme afirma Silvestre (op. cit.: 110), os referidos movimentos, tidos como importantes para o progresso educacional, foram travados pelo golpe militar de **28 de Maio de 1926**, que deu origem «(...) à *II República e a um “Estado Novo” que se tornou autoritário, fascista, corporativo e ditador a partir de 1928 e que só veio terminar com o golpe de Estado de 25 de Abril de 1974 (...)*». Lima (2008: 31) refere mesmo que foram «*proibidas ou dissolvidas muitas (...) associações durante o regime autoritário, especialmente a partir da década de 1930, controladas e vigiadas aquelas que permaneceram, por vezes, numa espécie de hibernação (...)*».

Com a vigência do **Estado Novo**, assiste-se à “destruição” do modelo republicano que tinha como uma das principais missões, conforme já foi referido, a instrução popular. «*O salazarismo interrompeu, de facto, as iniciativas estatais de instrução popular ensaiadas na Primeira República e contrariou sistematicamente os movimentos sociais de cariz associativo, doutrinário e educativo*» (Silva, op. cit.: 17).

Ao encontro desta ideia, Barbosa (2004) refere que o regime ditatorial via com desconfiança todo o tipo de associativismo. Assim sendo, as actividades de E.A. escasseavam e, quando se realizavam, eram marcadas por um forte cunho “messiânico e ideológico”.

No mesmo sentido, Melo *et al* (1998) reforçam que se assistiu, nos anos 20-30 do século XX, a fortes restrições às iniciativas associativas e de educação popular. Encerraram-se muitas escolas primárias, “escolas normais” de formação de professores

e, progressivamente, reduziu-se a escolaridade obrigatória. À data, a **taxa de analfabetismo situava-se na ordem dos 70%, mas, e de acordo com os mesmos autores, o poder político questionava a pertinência de alfabetizar a população adulta.**

Ainda assim, Barcoso (2002), chama a atenção para o facto de a **descida mais significativa do analfabetismo se situar ao longo da década de 30, com uma redução de 13%.**

Tal como ocorreu nos regimes anteriores, também o Estado Novo publica um **conjunto de medidas no intuito de eliminar o analfabetismo.** As referidas medidas podem ser condensadas nos seguintes pontos:

1. Tal como aconteceu com a Monarquia, o Estado Novo vai publicar dois conjuntos de impedimentos ao analfabeto. O primeiro prende-se com a proibição de emigração a analfabetos do sexo masculino dos 14 aos 45 anos. Esta medida é tomada devido a uma duplicidade de factores: como estímulo à promoção da instrução popular e para evitar que os analfabetos prejudicassem externamente o nome de Portugal (é implícito um sentimento de *vergonha* e simultaneamente de dissimulação da realidade). Apesar do documento legislativo se reportar a 1929, a sua execução legal foi sucessivamente protelada por evocadas razões económicas. O segundo tipo de inibições apontava para que os militares que não soubessem ler e escrever ao terminarem o serviço nas fileiras, nelas permanecessem pelo período que o Governo fixasse.
2. Criação da Comissão de Educação Popular (cuja acção no terreno ainda está por descobrir).
3. Centralização do ensino, cabendo ao governo o estabelecimento de cursos nocturnos, à razão de 500 por ano e a escolha de professores.
4. Atribuição de subsídios a cursos nocturnos promovidos pelos Sindicatos Nacionais, Casas do Povo, dos Pescadores e da Lavoura e outros corpos administrativos.
5. Criação da “Hora educativa para os trabalhadores”, a funcionar nas escolas ou postos escolares, dada por pessoas idóneas e destinada à difusão de conhecimentos elementares sobre higiene moral e física, técnica profissional, corporativismo, história pátria e canto oral.
6. Instituição do “voluntariado para o combate ao analfabetismo” nos estabelecimentos de ensino oficial, sendo promovida a concessão de galardões e prémios (Barcoso, *ibid.*: 19-20 – o negrito é nosso).

Em 1933, é regulamentado o direito de reunião, apostando-se no cooperativismo. Tratava-se de implementar o cooperativismo em estado, em substituição do associativismo social. No mesmo ano, criaram-se as Casas do Povo; em 1937, as Casas dos Pescadores e, mais tarde, a FNAT (Federação Nacional para a Alegria no Trabalho).

De acordo com Barcoso (*ibid.*), entre 1938 e 1952, **não é possível identificar mais referências ao nível da E.A., o que pode ser representativo do (des)interesse**

na luta contra o analfabetismo, bem como da intenção de Salazar de privilegiar um povo que não ousasse enfrentar o governo: pouco culto ou analfabeto, mas ordeiro!

Com a publicação dos Decretos-lei n.º 38 968 e 38 969, de 27 de Outubro de 1952, lança-se o **Plano de Educação Popular (PEP)** pelo então Ministro Pires de Lima. Importa ter em linha de conta que o PEP emerge numa conjuntura de reconstrução política e económica de pós-guerra. Numa década pautada pelo desenvolvimento económico, o **combate ao analfabetismo apresenta-se como uma tentativa de dignificar/qualificar o país, enquanto motor, ou condição necessária, para o desenvolvimento económico nacional.**

O conceito de alfabetização do PEP terá um alcance mais lato, não se confinando unicamente ao ler, escrever e contar, procurando também valorizar e completar a formação moral e espiritual do povo, através da divulgação de noções de educação moral e cívica, organização corporativa, previdência social, segurança no trabalho, higiene e defesa da saúde, agricultura e pecuária. Esta ideia de formação moral e espiritual envolve também a educação nacionalista de uma forte componente de inculcação ideológica e de doutrinação moral, baseando-se num esforço de produção de consensos sociais fundados em valores que se dizem atemporais e indiscutíveis. O PEP contribuirá para um modelo de sociedade que traduz projectos unificadores no plano político, simbólico e cultural (...) e para um maior controlo ideológico sobre a sociedade, nivelando por baixo a sua educação (Barcoso, *ibid.*: 21 – o negrito é nosso).

Pode-se, pois, referir que o **principal objectivo do PEP era o combate ao analfabetismo**: «*despertar e desenvolver no nosso povo, por processos directos e indirectos, por métodos suavisantes ou repressivos, um interesse esclarecido pela instrução terá de ser, pois a finalidade a atingir na fase que se abre com a publicação deste decreto-lei e respectivo regulamento*» (Decreto-Lei n.º38 968, cit. por Barbosa, 2004: 158).

O PEP assentava, assim, no princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, na reorganização da assistência escolar, na criação de cursos diurnos e nocturnos de E.A. e na **promoção da campanha nacional contra o analfabetismo**.

De realçar, ao nível dos cursos de E.A., algumas alterações nas concepções:

- a) desaconselhamento dos cursos às raparigas, uma vez que o lugar da mulher é em casa (sobretudo à noite);
- b) alargamento da duração dos cursos;

- c) obrigatoriedade para entidades patronais com mais de “x” assalariados, com determinada idade e sem a 3.^a Classe;
- d) descida, para vinte, como número necessário para abertura destes cursos e, para quinze, como indicador para encerramento dos mesmos.

Neste período, **acentuam-se também as penalizações aos indivíduos analfabetos.** Como sublinha Barcoso (op. cit.: 22-23), «a “missão”, a “cruzada”, a “psicose” era então de levar a alfabetização aos portugueses **tentando-se fazer baixar a taxa de 40,4% de analfabetos numa população com mais de 7 anos. É dentro deste espírito que nasce a Campanha Nacional de Educação de Adultos**».

O arranque da **Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA)** ficou agendada para o início do ano de **1953** e o seu encerramento para 31 de Dezembro de 1954, tendo esta última data sido, posteriormente, alvo de prorrogação por mais dois anos.

De acordo com Mendonça & Carneiro (2009), a CNEA, **orientada prioritariamente para os analfabetos dos 14 aos 35 anos, apresentava valências inovadoras para a época, tais como: bibliotecas junto de escolas rurais e bibliotecas móveis para circulação pelas fábricas.**

De sublinhar que a CNEA comportou duas fases: uma primeira de propaganda e, uma segunda, de formação:

- i) a **primeira fase**, de acordo com Barcoso (op. cit.), assumia como finalidades, entusiasmar a opinião pública a colaborar na campanha, instalando **“meios de luta” e demonstrando, ao analfabeto, as desvantagens inerentes à sua situação;**
- ii) **segunda fase**, de formação, **para além da preocupação com o combate ao analfabetismo**, centrou-se, igualmente, no papel educativo; na divulgação de noções de educação moral, cívica, familiar, entre muitos outros aspectos, que concorressem para uma perfeita integração dos iletrados na colectividade. Assumindo um carácter instrumental, pretendia-se que, o que o analfabeto aprendesse, fosse aplicado e não esquecido.

Para a organização e orientação da CNEA foram criados dois tipos de comissões: comissões centrais e comissões regionais. As comissões centrais materializaram-se em: comissão executiva e de orientação pedagógica; comissão de informação e de propaganda; comissão de administração. As comissões regionais ganharam expressão através das comissões distritais, das comissões concelhias e das comissões de freguesia. A propósito desta organização, Barcoso (ibid.: 27 – o negrito e o sublinhado são nossos) refere que

A informação sobre o analfabetismo, recolhida no terreno sob a forma de relatórios de agentes de ensino, circulava em sentido ascendente até junto das comissões cerebrais da CNEA. Depois de tratada a informação, esta iniciava a sua marcha descendente, até junto da população, sob a forma de jornal ou livro, filme ou teatro, circular ou despacho.

Tendo a CNEA encerrado, em 31 de Dezembro de **1956**, deu-se início à análise do PEP, da qual se inferiu que o mesmo representava uma experiência pedagógica que devia ser aproveitada e remodelada, uma vez que, *«indo ao encontro da execução desta ideia são integradas na DGEP [criada em 1971] todas as actividades de difusão da cultura popular da CNEA, assim como todo o material. A verba (...) passa para a DGEP (...)»* (Barcoso, ibid.: 25).

Das referidas actividades de difusão cultural/material da CNEA, faziam parte: o teatro, a rádio, as bibliotecas e livros, o Jornal *A Campanha*, o Jornal de Parede *A Campanha em Marcha*, exposições, **cartazes de propaganda e de alfabetização**.

Da análise do PEP, emergiu, também, a **constatação da impossibilidade de eliminar, conforme previsto, o analfabetismo, num curto período**. Reconheceu-se que só **a generalização da escolaridade na idade própria poderia conduzir à eliminação do analfabetismo. Mantêm-se as penalidades aos analfabetos, acrescentando-se, mais algumas, ao já alargado conjunto.**

No fundo, o Estado procura centralizar as actividades, pautando-as por um paradigma escolar e tendo por base um enquadramento simbólico e ideológico das populações rurais.

(...) A política educativa salazarista procurou ajustar a oferta escolar à estrutura social característica de uma sociedade tradicional, de modo a usar o sistema escolar – assente na extensão horizontal do ensino primário “curto” e na dissuasão sistemática de aspirações de

mobilidade social ascendente por via da frequência de níveis escolares não elementares – como instrumento da integração da ordem social pela conformidade de cada um com a sua condição. Ora tal política passou pela destruição do modelo republicano de desenvolvimento “vertical” (Grácio, 1986, cit. por Silva, 1990: 17-18).

Com efeito, além da CNEA (1953-56), nada mais surgirá de inovador durante a vigência do Estado Novo. De acordo com Melo *et al* (1998), a desertificação das zonas rurais e o endurecimento da guerra colonial remeteram a questão do analfabetismo para o (quase) esquecimento. Prosseguem algumas iniciativas públicas e privadas de alfabetização, mas claramente orientadas para o (mero) enquadramento ideológico de populações rurais.

Na **década de 60**, o panorama parece alterar-se. De acordo com os mesmos autores (1998), com a “entrada” do conceito de “educação permanente”, no nosso país, e com o Decreto-Lei n.º408/71, de 27 de Setembro, é criada a **Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP)**.

No preâmbulo do referido Decreto-Lei (cit. por Mendonça & Cordeiro, 2009: 21), indica-se, como uma das linhas gerais, «*a aplicação progressiva do conceito de educação permanente*». Sendo que, para tal, a DGEP deveria «*preparar e lançar um vasto plano de educação extra-escolar e de uma promoção cultural e profissional, destinado principalmente à população adulta*».

Com a criação da DGEP pretendeu-se criar uma autonomização entre a E.A. em relação às Direcções Gerais que tutelavam o ensino escolar. Não obstante nunca ter sido dotada de lei orgânica, esta direcção promoveu:

- a) **Actividades de alfabetização e Cursos Supletivos do Ensino Primário para Adultos (CEPSA’s)**, com programas e métodos diferentes do ensino regular;
- b) **Bibliotecas populares fixas/itinerantes e casas de cultura** para a promoção do progresso social e cultural do meio e para a difusão de obras literárias e artísticas.

Em **1972/1973**, criaram-se, ainda, cursos gerais do ensino liceal nocturno; reestruturaram-se cursos do ensino técnico; introduziu-se o exame “ad hoc”, no contexto universitário.

Ao encontro desta ideia, Duarte (2004: 15) sublinha que, nos finais da década de sessenta, inícios da década de setenta, «(...) assiste-se a um investimento na vertente de formação profissionalizante visando, essencialmente, os adultos activos empregados e a actualização da força de trabalho, o que está (...) directamente relacionado, quer com o apoio externo de organizações internacionais como a OCDE e a OIT quer com a tentativa de renovação económica do governo marcelista, nos finais do Estado Novo».

No entanto, a inovação terminológica e conceptual não se aplicou no desenvolvimento das acções de E.A. de iniciativa estatal. Neste domínio, identificaram-se algumas práticas inovadoras, mas desenvolvidas por grupos e associações, em algumas zonas do país. Mais uma vez, no campo da E.A., a iniciativa local e associativista, sobrepõe-se à estatal...

A política educativa marcelista, centrada no aumento da escolaridade obrigatória e na qualificação escolar de tipo médio e superior, produz apenas medidas de educação de segunda oportunidade, com a reestruturação, nuns casos, e o lançamento, noutras casos, de cursos escolares nocturnos. A criação da Direcção-Geral da Educação Permanente (em 1971) nem sequer teve no mero plano de elaboração do respectivo diploma orgânico (Silva, 1990: 18).

Em 1973, a Reforma Veiga Simão (Lei n.º5/73, de 25 de Julho) estrutura o sistema educativo abrangendo a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. Na Lei n.º5/73 (cit. por Mendonça & Cordeiro, op. cit.: 22), explicita-se que a «*educação permanente é um processo organizado de educação destinado a promover, de modo contínuo, a formação, a actualização e o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional*».

Em Outubro do mesmo ano, o Decreto-Lei n.º489/73, de 2 de Outubro, cria **cursos de educação básica de adultos**. A reestruturação destes cursos tinha «(...) sobretudo em vista extirpar o analfabetismo, que se situa principalmente no grupo etário superior a 40 anos, e promover a elevação educacional do povo português» (Decreto-Lei n.º489/73, cit. por Mendonça & Cordeiro, ibid: 22 – o negrito e o sublinhado são nossos).

De referir que os cursos, então criados, se destinavam a maiores de dezoito anos. Ainda assim, por um período transitório, poderiam ser admitidos indivíduos com idade compreendida entre os catorze e os dezoito anos.

Ainda no mesmo ano, o Decreto-Lei n.º490/73, de 2 de Outubro, cria **bibliotecas populares**, a cargo da DGEP, com o objectivo de contribuir para a educação extra-escolar dos portugueses e para o progresso social dos meios em que se inserem.

Neste sentido, Silva & Rothes (1998: 19) referem que só com a reforma Veiga Simão se esboça, pelo menos no plano formal, o reconhecimento de uma certa especificidade da problemática da E.A. (com a criação da DGEP) e com o reconhecimento da necessidade de utilizar programas e métodos pedagógicos distintos dos destinados às crianças. Os autores sublinham, ainda assim, que, estas iniciativas, são tardias e os resultados pouco significativos.

Assim sendo, apesar do plano das boas intenções, Barbosa (2004: 161 – o negrito e o sublinhado são nossos) refere que

(...) todas as acções de educação de adultos promovidas neste período, possuíam um carácter de “campanha”, sendo por isso pontuais e de curta duração. Por outro lado, **a educação de adultos é identificada com o sistema escolar, sendo a sua principal preocupação eliminar o analfabetismo**, pelo que podemos dizer que (...) as vias de educação permanente e educação popular encontravam-se bloqueadas (...) por um sistema de ensino conservador, escolástico e escolarizante, infantilista e, por um regime político dogmático e repressivamente paternalista.

A este propósito, importa referenciar Mill (1859, cit. por Melo *et al*, 1998: 34), ao chamar a atenção para o facto de «*um Estado que tende a minimizar as pessoas, a fazer delas anões, verá que com pessoas pequeninas não consegue realizar nada de grande*». Corroborando esta ideia e transpondo-a para o contexto nacional, Silva (1990: 17), frisa que «*(...) a inexistência até 1974 do campo da educação de adultos [foi] uma das involuções produzidas pela longa vigência do Estado Novo*».

Efectivamente, e de acordo com Barbosa (2004), parece poder afirmar-se que, até ao 25 de Abril de 1974, em Portugal, pouco ou nada se fez. Na realidade, Silva & Rothes (1998) referem que **a ditadura sucumbe deixando a E.A. sem passado, pois as iniciativas tinham sido precárias, dispersas e marcadas pelo modelo escolar**.

Também Melo *et al* (op. cit.) afirmam que até ao 25 de Abril de 1974, data que marca o **fim da ditadura**, a E.A. permanece sem passado histórico, em termos da sua conceptualização. «*Na alvorada do 25 de Abril, a educação de adultos em Portugal, como campo específico, não tem passado. Mas a crise revolucionária que se instala até 1976, vai implicar um mergulho vertiginoso (...)*» (Silva, 1990: 18).

A este propósito, também Lima (2004: 19) referencia que:

o peso da falta de tradição de educação de adultos em Portugal, seja enquanto um dos sectores estruturantes do sistema educativo, seja até como objecto de decisões de política educativa, e também a ausência de movimentos sociais e dinâmicas culturais suficientemente fortes e organizados na defesa da educação básica, da educação popular, da educação política e para a cidadania democrática, têm-se feito sentir mesmo após o 25 de Abril de 1974.

Com o 25 de Abril, o poder político reequaciona e reformula as orientações para a educação permanente, emergindo perspectivas e acções que sublinham o carácter diferenciador da E.A.. «(...) *De acordo com a conjuntura sócio-política revolucionária que se seguiu, assiste-se à expansão das vertentes comunitária e popular da educação de adultos, da alfabetização e dos movimentos associativos de desenvolvimento local com uma acção educativa caracterizada pela proximidade das populações*» (Duarte, 2004: 15 – o negrito e o sublinhado são nossos).

Neste sentido, Canário (2007: 11) sublinha que «(...) *as movimentações sociais que então ocorreram representaram a época mais importante de um processo de aprendizagem individual, mas também e sobretudo colectivo, que marca o período de “ouro” da educação e formação de adultos em Portugal, nas três últimas décadas*».

Foi perante este contexto que ganharam forma novos tipos de relações sociais e novos modos de organização social e do poder: comissões nos bairros, nas aldeias, nas empresas, nos quartéis.

Lima (2008: 37) reforça as ideias explicitadas pelos autores anteriores, ao referir que a E.A. fica marcada por

(...) lógicas de intervenção típicas da educação popular, baseadas em dinâmicas participativas e num activismo socioeducativo que se traduziu numa miríade de iniciativas de auto-organização, de tipo local, dotadas de grande autonomia e, frequentemente, de assinalável criatividade. (...) Associadas a processos de reivindicação, a projectos culturais e sociais, a melhoramentos locais, a dinâmicas de desenvolvimento comunitário, predominantemente a partir de baixo (da comunidade) para cima (para o Estado e a administração), numa perspectiva política e organizacional de tipo descentralizado e autónomo.

Tratava-se, segundo Canário (op. cit: 14), de um poderosíssimo movimento popular, com uma possibilidade de dinâmica colectiva de aprendizagem, por meio da participação e envolvimento dos indivíduos em múltiplas acções colectivas, em que os mesmos eram “chamados” a participar e a expressar-se livremente:

(...) É na acção transformadora que se aprende a exercer a democracia. É nesta perspectiva que (...) deve ser entendida a expressão “educação popular”, a não confundir com a pretensão de “educar o povo”, presente na chamada “corrente de alfabetização” (por contraposição à designada “corrente do poder popular”), de que são exemplos as “campanhas de dinamização cultural ou o “serviço cívico estudantil” (...).

Surgem, assim, as primeiras iniciativas, propriamente ditas, da E.A., através de **Campanhas de Dinamização Cultural do Movimento das Forças Armadas (MFA) e de Campanhas de Alfabetização realizadas no âmbito do Serviço Cívico Estudantil**. Evidenciam-se, também, iniciativas de apoio ao movimento popular e associativo.

Segundo Mendonça & Carneiro (2009: 13 – o negrito é nosso), em **1975/1976**, ocorreram também *«acções de dinamização cultural junto das populações socioculturalmente mais desfavorecidas, conduzidas pela 5.ª Divisão do Estado Maior General das Forças Armadas»*.

Entre **1974 e 1976**, ocorreria uma grande alteração no percurso da E.A., ficando marcado, pela inserção da E.A. nos movimentos populares e pela promoção da qualidade e diferenciação dos processos educativos, que se traduziu na “Educação Popular”. Nóvoa (2007) refere-se mesmo aos movimentos de educação popular, como sendo a tradição mais interessante ligada à E.A., em Portugal.

A Educação Popular, conforme se sugeriu, remete fundamentalmente para a aposta,

(...) no **desenvolvimento de dimensões educativas das práticas sociais**, privilegiando as condições e os recursos para a capacitação, para aquisição de competências para agir, nas oportunidades e virtualidades formativas e comunitárias dos momentos e práticas lúdicas. Este modelo representava o primado dos métodos de animação sócio-cultural sobre os da dinamização por via escolarizante e “bancária”, de fora para dentro, dos grupos sociais da população portuguesa (Melo *et al*, 1998: 35).

Neste sentido, **a alfabetização e a E.A., passam, de certo modo, a ser concebidas pelos próprios adultos, funcionando a DGEP como organismo de coordenação e suporte de iniciativas populares.** Os movimentos sócio-culturais assumem um papel preponderante na alteração das estruturas sociais.

Lima (2008: 38 – o negrito e o sublinhado são nossos) chama, ainda assim, a atenção para o facto de que

(...) acções de alfabetização, projectos de animação cultural e socioeducativos, actividades de educação de base de adultos, entre outras, ocorreram na sequência de impulsos iniciais da responsabilidade de uma grande diversidade de instituições e actores – casas do povo, grupos paroquiais, cooperativas, associações diversas de âmbito local, sindicatos, entre outros -, sem um fio condutor predeterminado e unificador, à margem de uma política pública estatal ou da acção organizativa da administração pública, o que não significa que estes sectores não se tivessem incorporado, ou mesmo tomado iniciativas, sobretudo quando os movimentos de educação popular de base começaram as suas reivindicações e os seus pedidos de apoio aos vários poderes públicos.

Não se trata, agora, de difundir o modelo escolar, mas antes de estreitar laços de comunicação entre a escola e o meio social, centrando-se os processos educativos de aprendizagem, na resolução de problemas (emergentes do quotidiano) e no diálogo entre formadores e formandos, no âmbito de projectos e estruturas sociais colectivas. Mas não se resume a isso. Visa, igualmente, focalizar e desenvolver as dimensões educativas das práticas sociais, o que se contrapõe a «(...) *uma ancestral tradição de atomização dos interesses, de distanciação perante o Estado e de incompetência (em sentido chomskiano) social e política*» (Silva, 1990: 20).

Nesta altura, e de acordo com o mesmo autor (ibid.), era, assim, possível identificar duas correntes: “**alfabetização**” e “**educação popular**”. A primeira, centrada no **poder do Estado** e, a segunda, em **iniciativas associativas** (locais). A **Campanha de Dinamização Cultural** (1975) assumia, deste modo, uma **preponderância da alfabetização**, traduzindo **uma organização centralista, bem como um enviesamento das concepções estratégicas acerca da sua implementação.** As **práticas de educação popular** «(...) *contrapunham a este modelo centralista e propagandístico o trabalho de duração mais lenta, a escalas de pequeno grupo ou comunidade e mais centrado*

sobre a qualidade dos processos (educativos), claramente inspirado em Paulo Freire»

(Silva, *ibid.*: 21 – o negrito e o sublinhado são nossos).

Entretanto, em 1976, foi então concebido o **Plano Nacional de Alfabetização (PNA)** executado com o apoio de Associações de Educação Popular, que prevê «(...) *a atribuição de bolsas a indivíduos que se responsabilizem por actividades de educação de adultos e medidas de apoio técnico a entidades que promovam acções de alfabetização*» (Mendonça e Carneiro, 2009: 13 – o negrito e o sublinhado são nossos). No mesmo ano, são criadas, em Portaria (Portaria n.º419, de 13 de Julho), normas orientadoras do processo de aprendizagem e dos critérios e forma de avaliação final. Com este plano, elaborado pela DGEP, *preconizava-se a redução da taxa de analfabetismo de 30 para 3%*, porém, não chega, nesta altura, a ser aprovado.

Em 1976, o movimento da Educação Popular ganha voz na DGEP. Esta Direcção-Geral reafirma o seu papel de coordenação política da E.A., mas numa concepção mais ampla e plurifacetada, apoiando, e apoiando-se, nos processos de desenvolvimento e de democratização e nas iniciativas populares.

De acordo com Alberto Melo (à data Director-Geral da DGEP) e com Ana Benavente (uma das principais colaboradoras) (s/d, cit. por Silva, *op. cit.*: 21), «a DGEP teve a preocupação de não apresentar o seu programa como uma “campanha de alfabetização”. Fixar zonas de intervenção muito claramente delimitadas teria significado uma redução abusiva da situação social então existente». Pretendia-se apoiar, de forma contínua e estruturada, iniciativas sociais com relevância educativa, assumindo-se as actividades de organizações populares como os principais focos de interesse. Implicava uma aproximação gradual às comunidades, essencialmente àquelas que ainda não tinham produzido movimentos próprios. Isto porque, conforme refere Zaccur (2006: 22), «*difícil, difícil mesmo é aprender o que não faz sentido, o que não atende à necessidade e, não tendo utilidade, não vai ao encontro do interesse*».

A este propósito, é pertinente citar, extensivamente, os ideais que, na época, Melo & Benavente (1975-76, cit. por Silva, *op. cit.*: 20-21 – o negrito e o sublinhado são nossos) tinham em mente:

foi dada prioridade às actividades que unissem toda a colectividade em função de um objectivo comum e devia fornecer-se um apoio à organização popular lá onde ela aparecia, mesmo se os seus objectivos não eram, na origem, de ordem educativa. (...) Fixámo-nos como objectivo seguir todos estes grupos o mais perto possível, por intermédio de equipas

regionais, dos bolseiros, das equipas móveis, de modo a poder intervir em qualquer momento, desde que o grupo, uma vez definidas as suas necessidades de ordem educativa e cultural, procurasse satisfazê-las. **O nosso papel não era de modo algum vir dizer-lhes que eram analfabetos e que deviam aprender a ler e a escrever, mas antes apoiar o trabalho de organização desde o início e trazer depois uma ajuda técnica quando o problema do analfabetismo ou qualquer outro problema de ordem educativa era sentido por todos como um obstáculo à marcha normal das actividades em geral.**

Não se privilegiava, pois, uma campanha massiva de alfabetização. Pelo contrário, **a preocupação não residia/partia do que “estava em falta” em determinadas comunidades (cultura literária, escrita,...), mas antes no que elas tinham “em abundância”, mesmo tratando-se de regiões consideradas “mais atrasadas”.** O foco foi, então, a cultura popular, partindo da realidade e da cultura **vivida**. Com efeito, partiu-se da recolha de tradições orais (cantos, poesias, provérbios, história local, medicina popular, contos,...), de danças e processos artesanais, entre muitos outros aspectos presentes na cultura de cada uma das comunidades. A partir desse contacto com a realidade, o objectivo era o de proceder, através das recolhas, à elaboração de materiais/eventos (exposições fotográficas, filmes, discos, brochuras,...) e fazê-los chegar às respectivas comunidades. «*A escrita entraria, portanto, na aldeia ao serviço da cultura existente nessas regiões (...)*» (Melo & Benavente, 1978: 13).

Corroborando esta ideia, Canário (2007: 20-21) explicita que «*na perspectiva da sua versão emancipatória, nas dimensões individual e colectiva, o conceito de autonomia constitui, portanto, um conceito central para analisar a relação entre os movimentos sociais e os processos de aprendizagem (...)*». A este propósito, Silva (op. cit.: 23 – o negrito e o sublinhado são nossos) explicita que,

Na prática, a DGEP conseguiu comunicar com as organizações de base em actividade, proporcionando-lhes meios não burocráticos de legalização e alguns recursos técnicos e financeiros; **procurou lançar um regime específico de avaliação e certificação para os cursos de alfabetização, que apontava justamente para uma nova relação entre os modos de educação escolar e extra-escolar**; e iniciou-se uma rede de meios de divulgação entre os grupos e entre os grupos e a administração – destacando-se, desde logo, o jornal *Viva Voz* [entre outras publicações tais como, *Ler o dia-a-dia*; *Educar/Animar*; *Pensar Educação*] (Silva, op. cit.: 23).

Com a entrada em funções do **I Governo Constitucional** (1976-1978), o impacto social desta prática foi severamente diminuído pela interrupção abrupta das acções estatais no campo da E.A.. De acordo com Silvestre (2003: 112), a Lei-Quadro da Educação de Base de Adultos, tendo sido aprovada em 14 de Novembro de 1973, só veio a ser promulgada a 14 de Dezembro de 1978.

Na prática, verificou-se uma paralisação, entre 1976 e 1978, no funcionamento da DGEP, que se materializou no (des)investimento estatal nas actividades de E.A.; na inexistência de qualquer iniciativa legislativa ou normativa relevante (a não ser o recurso à figura do professor destacado do ensino regular para o desenvolvimento de acções de E.A.); na “limpeza” de elementos do Estado mais ligados às correntes de alfabetização de massas e da educação popular. A DGEP ficou quase sem quadros qualificados, com o afastamento da rede pública dos técnicos mais comprometidos com a corrente de Educação Popular. No fundo, tentou-se proceder a um “desmantelamento” da equipa que constituía a DGEP e que levava avante os projectos de Educação Popular.

Ao encontro do exposto, Silva & Rothes (1998: 20) referem que

A sua quase paralisia reflecte, aliás, uma inflexão das orientações políticas para o sector. As formas de mobilização popular, que antes se procurava estimular, passam a ser encaradas com desconfiança. O recurso ao destacamento de professores do ensino regular denota a emergência de um mandato assente no esforço de escolarização de segunda oportunidade e surge, aliás, como um processo de assegurar o afastamento da rede pública de elementos mais comprometidos com a corrente de educação popular, até então preponderante.

Importa ter presente que, neste período de “normalização”, assumiram-se como prioridades no campo da educação, responder à procura sobre o ensino superior e implementar a rede pré-escolar.

A normalização nas estruturas do Estado directamente implicadas na educação de adultos fez-se assim de um modo que, preservando embora um modelo global democrático, cortou muitas pontes de comunicação entre a administração e as iniciativas sociais, e fez deslocar a educação popular para um gueto marginal e suspeito ao sistema educativo. Actuando por determinação negativa, não produziu políticas e programas próprios, reforçando assim uma situação de paralisia e fechamento burocrático (Silva, op. cit: 25).

Ainda assim, e muito embora Barbosa (2004: 163) afirme que «*após a época da revolução, a educação de adultos sofre uma involução do seu carácter revolucionário*»,

segundo Melo *et al* (1998), as iniciativas sociais não estagnaram, pelo contrário. Verificou-se, segundo os referidos autores (1998), um fortalecimento do movimento associativo com a realização de encontros nacionais de associações e animadores culturais e prossecução de actividades de associações de índole local e nacional, de que são exemplo: “Semear para Unir”; Revista “Intervenção”; CAOB – Centro de Apoio às Organizações de Base; APAC – Associação Portuguesa de Animadores Culturais. Silva (op. cit.: 25) sublinha mesmo que «(...) *as movimentações na conjuntura revolucionária constituíram um processo de educação cívica e política acelerada sobre uma base tradicional de virtual inexistência de uma opinião pública e uma sociedade civil*».

Recorrendo à expressão de Melo *et al* (op. cit.), em 1979, “*após uma travessia no deserto de dois anos*”, e na sequência **da Lei-Quadro da Educação de Base de Adultos**, é publicada a **Lei n.º3/79**, de 10 de Janeiro cujo objectivo principal era «(...) *a eliminação sistemática e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso de todos os adultos que o desejem aos vários graus da escolaridade obrigatória*» (Mendonça & Cordeiro, 2009: 23 – o negrito e o sublinhado são nossos). Esta lei foi aprovada, por unanimidade, na Assembleia da República, sendo um dos seus objectivos acompanhar a execução do **Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA)**.

Na perspectiva de Lima (1988, cit. por Nogueira, 1996), o PNAEBA abre importantes precedentes no domínio da descentralização e da participação ao nível da E.A.. Tratava-se de um plano normalizador, que tentou não ser directivo, mas antes constituir-se como um quadro de referência, em que assumiram especial relevo as propostas de carácter qualitativo.

Ao encontro desta ideia, Barbosa (2004) refere que se assume como um marco fundamental na definição e conceptualização da E.A., em Portugal.

Este documento adopta uma perspectiva de participação alargada (associações de educação popular, colectividades de cultura e recreio, cooperativas de cultura, comissões de trabalhadores, organizações convencionais, etc.) e **define uma vasta área de intervenção estadual** no domínio da educação de adultos ao nível central (criação de um instituto nacional para a educação de adultos), regional (programas regionais integrados) e local (rede de centros de cultura e de educação permanente e apoio à educação popular) (Melo *et al*, op. cit.: 35).

Importa chamar a atenção para o facto de, de acordo com Nogueira (op. cit.: 104 – o negrito e o sublinhado são nossos), o referido plano se ter inspirado nos acontecimentos internacionais, da época, ligados à E.A.. De realçar, ainda, que **conferiu ao analfabetismo uma nova visão, «não o considerando doença ou tragédia, apresentou-o com outro perfil, colocando-o intrinsecamente em relação estreita com o sistema económico».**

Os objectivos propostos pelo PNAEBA podem ser identificados, ainda que de forma sucinta na Figura 8.

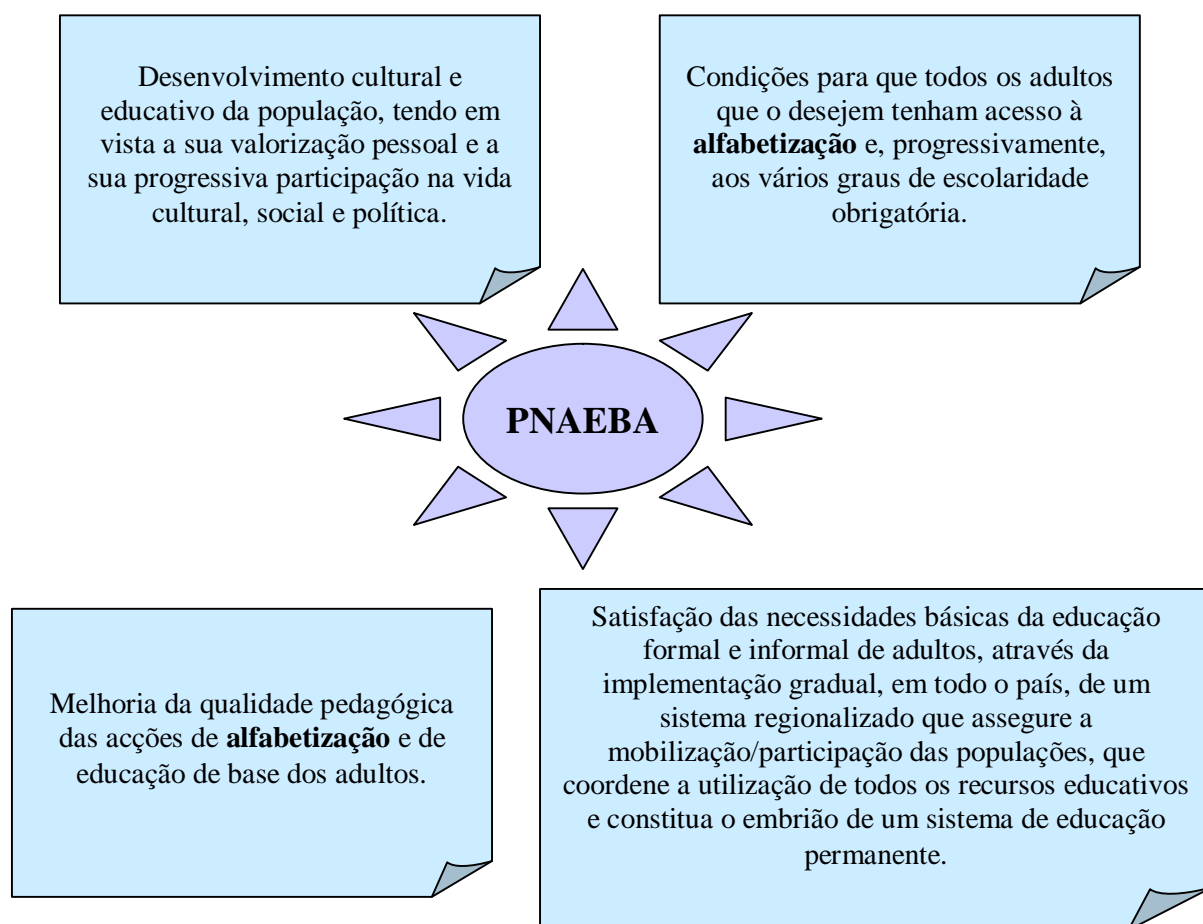


Figura 8 – Principais objectivos do PNAEBA

(Elaboração Própria)

Os referidos objectivos traduziram-se, de acordo com Nogueira (1996), em sete programas fundamentais, de carácter operacionalizante:

- 1) Criação e instalação de um Instituto Nacional para a Educação de Adultos;
- 2) Organização de uma rede de Centros de Cultura e Educação Permanente;

- 3) Desenvolvimento de Programas Regionais Integrados;
- 4) **Alfabetização e Educação Básica Elementar**;
- 5) Melhoria e incremento do Ensino Preparatório para Adultos;
- 6) Apoio à Educação Popular;
- 7) Acções na Emigração.

Há, assim, uma tentativa de relançar a educação de base dos adultos, numa perspectiva de educação permanente, em articulação com políticas de animação sócio-cultural e de desenvolvimento à escala nacional, regional e local. **A alfabetização e a expansão do acesso dos adultos à escolaridade obrigatória são enquadradas por uma clara intenção de desenvolvimento da Educação Popular.**

Corroborando esta ideia, Norbeck (1983, cit. por Barbosa, 2004: 164) afirma que, no PNAEBA, se

(...) define um plano de desenvolvimento de actividades de educação de adultos, que integra a educação formal e não formal, tentando articular a vertente escolar com a vertente sócio-educativa. A primeira, ligada essencialmente ao Estado e, a segunda, ligada ao sector social e às associações populares que, em Portugal, possui uma tradição notória.

A este respeito, Lucília Salgado (1987, cit. por Silva, 1990: 26) evidencia cinco pressupostos da Educação Popular, subjacentes à preparação do PNAEBA:

- a) As acções de carácter educativo surgiam inseridas em práticas mais globais de resposta a outros problemas (sociais, económicos,...) (...);
- b) Os assuntos tratados (“conteúdos”) tinham como pontos de partida e de chegada a realidade dos participantes;
- c) As metodologias utilizadas consistiam na realização de algo pessoal ou socialmente útil. Os actos vazios de significado (exercícios) não tinham lugar nestas práticas;
- d) Não existia qualquer hierarquia ou estatuto especial atribuído a quem ensinava ou a quem aprendia. Havia trocas de saberes e as relações existentes eram as praticadas no dia-a-dia das relações comunitárias;
- e) Estas práticas tinham lugar em espaços e instituições de tipo comunitário controladas pelos participantes (colectividades...).

Para coordenação e acompanhamento da execução do PNAEBA, foi criado o **Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA)**.

No entanto, e como sublinha Silva (ibid.: 28), à elaboração do PNAEBA não corresponderam as medidas políticas previstas e a inércia administrativa e/ou resistência políticas travaram, ao nível do poder central, a sua execução. Nogueira (1996: 108) afirma que

(...) os lugares da experiência parece não terem sido criteriosamente escolhidos; o apoio técnico de que necessitavam raramente foi concedido; o equilíbrio e a cooperação das várias entidades particulares deficiente; a autonomia financeira falhou por falta de financiamento e a organização burocratizou-se perdendo as características de uma institucionalização mais flexível.

De realçar que, segundo Silva (op. cit.), o referido Plano não chegou a ser objecto de diploma legal. O Instituto Nacional de Educação de Adultos (a nível central) nunca chegou sequer a ser delineado.

Assim sendo, e conforme refere Barbosa (2004), apesar das expectativas, a execução deste plano ficou muito aquém. O PNAEBA concebido para uma década (1980/1990), em duas fases de igual duração, foi abandonado após o fim da primeira fase (1985). A avaliação legalmente estipulada resumiu-se a um relatório do “ponto da situação”. A programação da segunda fase não chegou a ser feita.

Os autores do referido relatório (“ponto da situação”), apresentado à Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), teceram as seguintes considerações:

Em síntese, podemos afirmar que também na educação de adultos, e sobretudo na formação escolar dos adultos, o que impera é um Estado centralista e intervencionista que promove inovações e mudanças de tipo burocrático, por decreto. Com efeito, este paradigma de inovação é mais congruente com a nossa administração pública, garante a uniformidade das soluções, encoraja a não participação e contribui para a concentração de um verdadeiro grupo de inovadores burocráticos, profissionais, qual oligarquia separada dos interesses e alheia às necessidades diversificadas dos indivíduos, dos grupos e das comunidades.

Acresce a esta situação o facto de a educação de adultos não ser considerada uma prioridade a nível político, donde, apesar de tudo, revelam situações contraditórias. Se por um lado a educação de adultos sofre de míngua de recursos, de falta de apoio à investigação e à formação, da instabilidade dos seus agentes (...), da não criação do Instituto Nacional de Educação de Adultos, e da não integração da educação de adultos numa estratégia de desenvolvimento do País, por outro lado, a própria circunstância de continuar a constituir um domínio considerado menos estratégico, um domínio secundário, tem-no, apesar de tudo, feito escapar a um controlo burocrático tão intenso como o que caracteriza outros

domínios do sistema educativo considerados mais nobres. E isto é verdade sobretudo ao nível da intervenção sócio-educativa, onde a falta de apetência do poder central tem sido muitas vezes substituída pela iniciativa local comunitária.

Em todo o caso, face à filosofia de base da educação de adultos hoje internacionalmente consagrada e reconhecida, e às estratégias participativas que se pretendem paradigmáticas neste domínio, talvez não haja orientação mais incongruente do que aquela que é assumida pela inovação burocrática (Lima *et al*, 1988: 29-30).

Ao encontro do exposto, Nogueira (op. cit.) refere que este plano esteve sempre na alçada do Ministério da Educação, pelo que acabou por ser abafado pela ordem escolar, não passando, por assim dizer, de um amplo de “laboratório”, onde se ensaiou a inovação. A diferença entre o inicialmente previsto e a acção concretizada foi, assim, abismal.

Todavia, Silva (op. cit.) sublinha que foi no quadro do PNAEBA, que se lançou e consolidou, em Portugal, um subsistema (por fragmentário e enviesado que seja) de E.A.. Corroborando esta ideia, Melo *et al* (1998: 35) realçam que, de facto, se tratou de «(...) *um instrumento que lançou e manteve “artificialmente” um subsistema de educação de adultos, no conjunto da administração portuguesa*». Silvestre (2003: 115) acrescenta ainda que o PNAEBA «(...) *foi importante na medida em que revogou todo o passado e relançou o futuro da EFA [Educação e Formação de Adultos]*». Também Barbosa (2004: 164) se refere à importância do PNAEBA, na medida em que o mesmo procurou «(...) *potenciar e conjugar as várias iniciativas surgidas na época revolucionária, iniciativas de carácter popular, promovidas por associações, comissões de moradores, colectividades desportivas e culturais e a acção do Estado criando, assim, um quadro de referência para o desenvolvimento posterior da educação de adultos, em Portugal*».

Em 1979, com o Decreto-Lei n.º 534/79, de 31 de Dezembro, criou-se a **Direcção-Geral da Educação de Adultos (DGEA)**, em substituição da DGEP. Na sequência do Relatório Síntese do PNAEBA, a DGEA tenta apresentar-se como um reforço político e administrativo do Estado na E.A., em articulação com outras entidades públicas e privadas, ou seja, «*participar na formulação da política de educação de adultos, numa perspectiva de educação permanente, e contribuir para a sua execução*» (Mendonça & Carneiro, 2009: 13).

Nos **finais da década de setenta/inícios da década de oitenta**, a E.A., em Portugal, continua marcada pelo seu estatuto marginal, evidenciando-se um

“afunilamento” das instâncias reconhecidas pelo Estado ao próprio Estado. Desenvolvem-se acções de formação e concedem-se bolsas de actividade destinadas, supostamente, ao apoio de práticas de animação sócio-educativa, mas são canalizadas **exclusivamente para as acções de alfabetização** e para responder à falta de professores destacados, com monitores *ad hoc*. As bolsas de investigação são em número reduzido e com verbas insuficientes.

Como sublinha Silva (op. cit.: 32),

a formação é uma área paradigmática. A DGEA produz instrumentos de informação e comunicação de qualidade (o jornal *Viva Voz*, a revista *Forma*, os *Almanaques*, sem esquecer o programa de rádio), mantém, por via sobretudo de ligações e compromissos internacionais, uma actividade de constante reelaboração de projectos e metodologias – mas defronta-se com um público muito limitado aos seus próprios técnicos, do quadro ou destacados. E assim, perdendo-se a pluralidade de práticas e meios educativos distinta da educação de adultos, é a própria formação que se ressentente.

Caiu-se na “ameaça histórica” da escolarização da E.A. em Portugal; **ocorreu um afunilamento das actividades na alfabetização e educação de base**; não houve crescimento do impacto social da rede... Caiu-se numa inércia administrativa!

Aqui estão consequências do predomínio dos dois modelos já referidos: o da vinculação ao paradigma escolar – que tende a reproduzir objectivos e métodos considerados (...) válidos para aquele, ignorando sistematicamente a especificidade da andragogia, como prática de ensino/aprendizagem e, em geral, da educação de adultos, como campo social; e o da inovação burocrática – que perpetua o fosso qualitativo entre, no caso, as experiências e os materiais de formação (...) produzidos no topo da rede e as práticas efectivas no terreno (Silva, op. cit.: 38).

Numa tentativa, de certa forma, de reverter o panorama, em **1980**, de acordo com Mendonça & Carneiro (2009), no Ministério da Educação é constituído um **Grupo de Trabalho para estudo e lançamento de um Programa de Ensino Recorrente** (Despacho n.º21/80, de 20 de Fevereiro).

Em 1983, com carácter experimental, dá-se início a três cursos de ensino recorrente no local de trabalho, dois em empresas (EPAL e CARRIS) e um numa autarquia. «*Resultado da articulação entre a Educação e o Emprego, os currículos foram desenhados para adultos, ao nível do 5º e 6º anos mas com duração de um ano,*

horário adequado, avaliação qualitativa e integração da formação profissional da responsabilidade da empresa» (Mendonça & Carneiro, op. cit.: 13). Institucionaliza-se, progressivamente, um sistema permanente de articulação entre educação e trabalho/emprego, sendo estabelecido, em **1984**, conjuntamente entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, o regime jurídico do **Sistema de Alternância** (sistema de aprendizagem), criado para jovens entre os 14 e os 24 anos, com outorga de dupla certificação.

Ainda no **início dos anos 80**, criam-se as **Comissões Organizadoras de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos (COA's)** que vêm conferir uma maior autonomia administrativa e financeira às Coordenações Distritais de Educação de Adultos (Coimbra e Porto).

Nesta altura, foi também prevista a **criação de programas que articulassem a educação popular, alfabetização e actividades de educação de base com actividades pré-profissionais ou de reciclagem**. Tratavam-se de **Projectos Regionais Integrados (PRI)**. Dos programas previstos foram criados apenas quatro: Alentejo; Lisboa (Bairros Degradados); Braga e Bragança.

Conforme sublinha Duarte (2004), a década de 80, ao nível da E.A., fica também marcada pelo acesso aos primeiros fundos comunitários (1985-86), contribuindo para o aumento das ofertas formais de educação de adultos e de formação profissional. De referir, ainda assim, que estas ofertas assumiram modelos marcadamente escolares. «*A anterior ênfase na diversificação de respostas às necessidades de aprendizagem dos adultos, inspirada numa visão humanista e emancipatória da formação e desenvolvimento humano e com base em redes de proximidade regional e local é “posta na gaveta”*» (Duarte, ibid.: 15).

Entretanto, em **1986**, é publicada a Lei n.º46/86, de 14 de Outubro - **Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)**, documento basilar da reforma educativa, onde se estabelece o quadro legal de desenvolvimento do sistema educativo português.

De acordo com Mendonça & Carneiro (op. cit.: 25), a LBSE «*(...) integra a formação profissional na educação de adultos e favorece a evolução do ensino recorrente e da educação extra-escolar*».

Os contributos dos demais autores assumem uma perspectiva bem mais crítica. Barbosa (2004: 168), sublinha, desde logo, que «*neste documento e na continuação da tradição, a educação de adultos tem um tratamento superficial disperso e assistemático*».

Melo *et al* (1998: 36) frisam que,

com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, assiste-se a um novo **retrocesso** na conceptualização (e afirmação) da EA em Portugal. Atribuindo-lhe um **estatuto de menoridade**, a Lei de Bases remete-a para uma **concepção escolarizante**, ao considerar o ensino recorrente de adultos como uma das modalidades especiais de “educação escolar”, sendo definida a outra componente, a educação extra-escolar, como “um processo em complemento da formação escolar”.

Silvestre (2003: 116) refere-se mesmo à LBSE como sendo «(...) *a expressão máxima de uma política menosprezante e desmotivante*».

Na mesma linha de ideias, Barbosa (2004: 169) sublinha que

esta lei possui um carácter afunilador da educação de adultos, mesmo quando se refere à vertente extra-escolar. Aposta na via escolarizante, está imbuída de racionalidade tecnocrata e descarta áreas (...) fundamentais, como por exemplo, a qualidade de vida dos indivíduos e o desenvolvimento integral e integrado das comunidades.

Com efeito, a LBSE não contempla a dimensão ampla e plurifacetada da E.A. presente no PNAEBA, nem prevê a criação de um subsistema de E.A. com características próprias sendo perspectivada como resposta “escolarizada”, não lhe sendo reconhecida importância enquanto estratégia de desenvolvimento consistente. A E.A. é, assim, encarada como uma modalidade especial de educação escolar, enquadrada por duas valências: ensino escolar (ensino recorrente) e educação extra-escolar.

Nogueira (1996: 111) chama, ainda, a atenção para a incoerência em que se acabou por cair, pois ignoraram-se, por completo, as principais recomendações internacionais, com especial relevo para «(...) *as da Conferência de Paris de 1985, ainda tão próximas, e onde se estimulou e recomendou a “consagração nas legislações dos países de um subsistema contornado pela flexibilidade mas bem orientado pelos princípios que estão adstritos à sua génese”*».

Lima (2008: 40 – o negrito e o sublinhado são nossos) refere mesmo que

a lógica da educação popular de adultos e a centralidade do movimento associativo serão objecto de uma profunda desvalorização e marginalização por parte das orientações públicas dominantes. **As questões relativas à alfabetização, à educação de base e à**

educação popular da população adulta passaram a ser representadas, do ponto de vista das políticas públicas, como matérias genericamente incompatíveis com o lugar idealizado e com o estatuto almejado para um país da Europa Comunitária (...).

Como afirma Nogueira (op. cit.: 112), «(...) ao esquecer Nairobi e Paris, retoma a política caseira e deixa de fora do sistema educativo as formas de organização colectiva criadas pelos adultos com vista a solucionar os seus problemas quotidianos». De facto, a E.A. «(...) continua ainda a ser a filha bastarda, o “parente pobre” e a “gata borralheira do sistema de ensino que mendiga constantemente uma maior abertura das portas de acesso” (...) dos lobbies existentes neste pequeno e pacífico País» (Silvestre, op. cit.: 117).

Lima (1996) aponta mesmo para a falta de tradição, em termos políticos e de movimentos sociais com impacto/força reivindicativa/luta pela imposição da E.A., como ocorreu noutros países europeus, desde há longas décadas, como uma das situações que conduziu à emergência de estereótipos, a cristalização de sentidos ideológicos muito restritos, de conotações negativas, de representações sociais desfavoráveis.

Com a reestruturação orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro), é extinta a DGEA e criada a **Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAE)** que passa a integrar, para além da E.A., o ensino do português no estrangeiro e o ensino particular e cooperativo.

No mesmo ano, com a regionalização do Ministério da Educação, a E.A. fica sob a tutela, a nível regional, dos Centros de Área Educativa (CAE's) das Direcções Regionais de Educação (DRE's), limitando-se a possibilidade de intervenção dos serviços centrais, nas orientações políticas deste subsistema. Este “*afunilamento e secundarização da E.A.*” cria, segundo Melo *et al* (1998), movimentos de resistência a nível central.

Ainda em 1987, cria-se e desenvolve-se, com a Portaria n.º95/87, de 10 de Fevereiro, o **Programa Alternativo para a Construção de Materiais de Alfabetização (PACMA)**, que estabelece, como **instrumentos de avaliação contínua, o dossier de trabalho e o processo individual do aluno e, como avaliação final, entre outras hipóteses, um diálogo baseado no dossier individual.** São financiados, com verbas comunitárias, cursos de formação de agentes de desenvolvimento e de animadores de bibliotecas.

De acordo com Melo *et al* (1998), nos dois anos que se seguiram foram elaborados o “Documento Preparatório III da Comissão da Reforma Educativa” e o “Plano de Emergência”. Estes documentos apontavam para a necessidade de uma visão ampla e pluridimensional da E.A., articulando-a com processos de democratização e de desenvolvimento. Silva & Rothes (1998) referem que estes documentos se apresentaram como tentativas para estruturar um projecto global para o subsistema de educação de adultos.

Mais especificamente,

o Documento Preparatório defendia que o Estado assumisse a centralidade da EA sublinhando a necessidade de soluções organizacionais flexíveis e descentralizadas alicerçadas em processos participativos; não menosprezando a via mais escolarizante, o documento aponta modalidades não-escolares (extensão educativa, formação para o trabalho, promoção cultural e cívica, intervenção sócio-educativa, etc.) inseridas no quadro da EA» (Melo *et al*, op. cit.: 75-76).

Segundo Barbosa (2004), este documento divide-se em duas partes sendo que, numa primeira, se efectua uma caracterização da E.A., em Portugal, bem como uma análise dos diferentes sectores da E.A. nas modalidades escolar e extra-escolar. Na segunda parte, tecem-se algumas propostas para a sua reorganização.

De referir que o grupo de especialistas que desenvolveu este documento, propõe um conjunto de políticas inovadoras, na linhas das defendidas no PNAEBA.

Apesar da coerência das propostas e de as mesmas serem susceptíveis de executar, «*mais uma vez, a falta de vontade política leva à desvalorização destas propostas, reduzindo-as a “letra morta” (...)*» (Barbosa, op. cit.: 172).

De acordo com Silva & Rothes (op. cit.), as propostas contidas no Documento Preparatório III foram consideradas no **Plano de Emergência**, que se situava também na linha do PNAEBA. O Plano de Emergência, na sua concepção, apontava para um conceito amplo de E.A., valorizando o papel estratégico de iniciativas não formais enquadradas em intervenções sócio-educativas com articulações entre a E.A. e os processos de promoção de desenvolvimento. «*(...) Faz ainda referência à recomposição da EA no sentido vocacionalista da LBSE; a elaboração deste documento foi a última tentativa (falhada) para evitar o afunilamento escolarizante para onde se direccionava a política estatal da EA*» (Melo *et al*, op. cit.: 76). Isto porque, o Plano de Emergência não chegou a ser posto em prática. O facto de o Plano não se ter vindo a

adoptar representa, para Silva & Rothes (op. cit.), a última tentativa falhada para evitar o afunilamento escolarizante para o qual rumava a intervenção estatal, no domínio da E.A..

Em 1988, com a Portaria 243/88, de 19 de Abril, a DGAE passa a poder organizar currículos alternativos para grupos específicos da população, «(...) *a inovação curricular no 2.º Ciclo concretiza-se em currículos alternativos e, no 3.º Ciclo em unidades capitalizáveis, com certificação de cada unidade. Passa então para a Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa a responsabilidade por todos os cursos do ensino preparatório nocturno*» (Mendonça & Carneiro, 2009: 25).

Em 1989, cria-se o **Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP I)**, com verbas comunitárias atribuídas à educação, sendo um dos primeiros a ser lançado no âmbito educativo. Este programa inclui o Sub-programa Educação de Adultos, desenvolvido entre 1989 e 1994, que define como objectivos proporcionar o cumprimento da escolaridade obrigatória e atribuir uma formação profissional – dupla certificação. Mendonça & Carneiro (2009: 26) frisam que

Entretanto, o sistema educativo alarga a formação profissional de jovens nas Escolas Profissionais e nos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário. Os Fundos Estruturais FEDER e FSE permitiram realizar a Reforma Educativa, sobretudo na criação de infraestruturas e na evolução para uma maior qualidade na educação e na formação. É também o financiamento comunitário que proporciona ao Instituto de Emprego e Formação Profissional um considerável aumento da promoção da formação profissional. (...) O investimento na qualificação dos portugueses, desde que Portugal tem beneficiado de fundos estruturais, possibilita o desenvolvimento da educação de adultos para além do paradigma escolar.

De referir ainda que, com o Decreto-Lei n.º26/89, de 21 de Janeiro, estabelece-se o regime jurídico das escolas profissionais, sob tutela do Ministério da Educação – são de iniciativa local e proporcionam a jovens a formação geral e a formação profissional, com equivalência ao 12.º Ano.

Ainda em 1989, é extinta a DGAE, passando as suas valências, excepto a parte correspondente ao ensino particular e cooperativo, para a competência da **Direcção-Geral de Extensão Educativa (DGEE)**.

No ano lectivo de 1988/89, iniciam-se cursos gerais nocturnos do ensino secundário, em unidades capitalizáveis, sendo generalizados a todas as escolas. Estes

cursos estavam sob a alçada da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS).

Parece, pois, ser pertinente afirmar, recorrendo às palavras de Duarte (2004: 15) que

a partir da década de 80 vem, a partir do acesso aos primeiros fundos comunitários (1985-1986), expandir as ofertas formais de educação de adultos e de formação profissional, apostando, contudo, nos modelos marcadamente “escolares” de educação e de formação profissional, que resultam na exclusão de muitos adultos do acesso a oportunidades de aprendizagem formal. A anterior ênfase [finais da década de setenta] na diversificação de respostas às necessidades de aprendizagem dos adultos, inspirada numa visão humanista e emancipatória da formação e desenvolvimento humano e com base em redes de proximidade regional e local é “posta na gaveta”. Culminando um período de retracção, nos inícios da década de 90, o peso institucional da educação de adultos é diluído (...).

Em 1991, na sequência da LBSE, é publicado o Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro que estabelece o quadro geral da organização e desenvolvimento da Educação de Adultos, nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extra-escolar. De acordo com Mendonça & Carneiro (op. cit.: 14), no decreto em causa, reafirma-se a ideia de que o ensino recorrente e a educação extra-escolar se destinam prioritariamente a indivíduos que tenham ultrapassado a idade “normal” no ensino regular; referindo a importância de articulação com áreas de formação profissional e dando «(...) *fundamento ao processo RVC, determinando a possibilidade de assegurar o reconhecimento e a validação de conhecimentos adquiridos e da experiência social e profissional bem como as equivalências curriculares e a respectiva creditação*» (ibidem).

Na perspectiva de Barbosa (2004), muito embora haja uma valorização da educação ao longo da vida; da diversidade dos espaços e dos métodos pedagógicos, continua, neste documento legislativo, a prevalecer uma visão instrumental da E.A..

(...) Apesar das orientações e recomendações da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988), do parecer do Conselho Nacional de Educação aquando da sua preparação, da elaboração do Documento Branco da Educação de Adultos e do Plano de Emergência elaborados pela Direcção-Geral de Extensão Educativa (1988), a EA conserva uma visão escolarizante ao ver o seu desenvolvimento centrado nas duas vertentes já definidas pela LBSE: o ensino recorrente e a educação extra-escolar. Este movimento de

escolarização da EA consubstancia uma **tendência reducionista** do âmbito da educação de adultos (...) (Melo *et al*, 1998: 36).

Corroborando as ideias explicitadas na citação anterior, Nogueira (1996: 115) refere que na elaboração deste Decreto-Lei parecem ter sido feitas “*orelhas moucas*” ao parecer do CNE e às propostas da CRSE, o que conduz a «(...) *por em causa a importância que o Estado dá aos pareceres destes grupos de trabalho organizados e especializados*». Tendo em conta o cenário de (eventual) desinteresse, face ao parecer dos grupos especialistas no subsistema de E.A., parece não ser de admirar que este documento legislativo se centre exclusivamente em duas vertentes: **ensino recorrente e educação extra-escolar**. Barbosa (op. cit.) afirma, mesmo, que o grande investimento da E.A. ocorreu ao nível do Ensino Recorrente.

Com efeito, e de acordo com Nogueira (1996, cit. por Barbosa, 2004: 173), este documento legislativo é extremamente «(...) *restritivo e se não tivéssemos em conta o ensino recorrente e as pontes de passagem que, eventualmente, se podem construir com a educação extra-escolar, diríamos que teríamos retrocedido aos anos 60, anteriores à Reforma de Veiga Simão*».

Importa lembrar, em traços muito gerais, o modo de funcionamento do Ensino Recorrente e da Educação Extra-Escolar.

▪ **Ensino Recorrente**

De acordo com Pinho *et al* (1996: 365), o **Ensino Recorrente** «(...) *apresenta-se como uma segunda oportunidade de educação para os que dela não usufruíram na idade própria ou abandonaram o sistema regular de ensino, visando a obtenção dos certificados e diplomas conferidos pelo ensino regular (...)*». Distingue-se (ou deve distinguir-se) do ensino regular pela sua flexibilidade, formas de organização/concretização, pela descontinuidade no tempo e alternância nos espaços.

O Ensino Recorrente compreende, numa primeira fase, como níveis os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e, numa fase posterior, iria estender-se, também, ao Ensino Secundário. O 1.º Ciclo destinar-se-ia à eliminação do analfabetismo e os seguintes ao prosseguimento de estudos ou ao desenvolvimento de competências profissionais.

Ainda assim, Silvestre (2003: 124) afirma que, em Portugal, o ensino recorrente se constituiu sempre como uma «(...) *alternativa de segunda oportunidade educativa/formativa para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de*

frequência do ensino básico (EB) e ensino secundário (ES), quer por abandono destes, quer por nunca os terem frequentado (...), quer por razões de promoção cultural ou profissional».

No âmbito da avaliação efectuada aos Cursos do Ensino Recorrente, um dos principais problemas identificados remetia para a frequência, cada vez maior, nos cursos nocturnos, de uma população jovem marcada pelo insucesso escolar e cada vez menos adultos. *«Quando se alarga a escolaridade para os nove anos, a escola pública vai confrontar-se com muitos alunos que antes não tinham aproveitamento e saíam da escola e que passam a ter de ficar. (...) É a própria escola que vai empurrando estes alunos, vai chumbando, suspendendo...»* (Pinto, 2005).

Foi surgindo, então, o confronto com uma elevada percentagem de alunos que não cumpriam a escolaridade básica “dentro do prazo”. *«Socialmente, o que fazer com estes alunos? Passam-se para a noite, e aqui começa a surgir a confusão. Aqueles alunos que vinham por ruptura e voltam novamente à escola juntam-se a estes que vêm da continuidade. É a meio dos anos 90 que se tem consciência desta grande misturada em que este Ensino Recorrente se tornou»* (ibidem).

Além desse aspecto, Silvestre (op. cit.: 132) lembra que existem, para o ensino recorrente, referenciais que deviam ser isso mesmo, ou seja, orientações para

(...) ajudar os professores/educadores/formadores a projectar melhor a orientação das suas sessões, sempre de acordo com os interesses e necessidades dos formandos. Mas raramente é isso que acontece e o modelo (receita) escolar/formal (...) é o que impera. (...) Utilizam inclusive os manuais escolares do ensino regular desses anos de escolaridade, esquecendo que estes formandos/educandos não são como as crianças ou jovens (...), mas são alguém com um perfil muito especial: que tem uma experiência de vida que é preciso ter em conta; que muitas vezes chega cansado porque vem do trabalho para a escola (curso) depois de uma longa jornada e de ter executado outras tarefas domésticas ou familiares; que não está ali só para aprender, mas que também tem muito que ensinar, partilhar (...).

Ao encontro do exposto, Pinto (op. cit.) explicita que havia alguma rigidez dentro do próprio sistema. As unidades capitalizáveis, por exemplo, que deveriam assumir um percurso único, muitas vezes tinham de seguir, obrigatoriamente, aquela “carreirinha”. Quando as unidades capitalizáveis, posteriormente, passaram a módulos capitalizáveis, o que tendencialmente mudou, foi o facto de se terem juntado uma série de unidades que passaram a chamar-se módulo. A lógica de funcionamento nem sempre

mudou, nalguns casos, apenas se procedeu a um somatório de unidades e a uma nova designação.

Também a flexibilidade nos ritmos e nas modalidades, era, frequentemente, posta de lado. Por norma, existia uma turma e ensinava-se, por medida, a todos como se de um só se tratasse. De acordo com o mesmo autor (2005), nesse sentido, a E.A. nada mais era do que a extensão do diurno; «(...) *completamente desadequado a qualquer tipo de ensino e muito em particular ao ensino de adultos*».

Corroborando as ideias anteriormente apresentadas, acerca dos Cursos do Ensino Recorrente, Pinho *et al* (1996: 365) referem que

(...) poderemos concluir que “a nova escola nocturna” surge desarticulada face à sua caracterização normativa e face aos princípios essenciais de Educação de Adultos. O que acontece é que, em termos globais, no turno da noite se reproduz a escola tradicional diurna (com os mesmos professores, os mesmos alunos vindos de dia, o mesmo equipamento, o mesmo contexto, etc.). Alguns aspectos inovadores e mais em conformidade com os princípios e a pedagogia da Educação de Adultos confinam-se à sala de aula e à iniciativa de um ou outro professor.

▪ ***Educação Extra-Escolar***

Por sua vez, a **Educação Extra-Escolar**, e conforme a sua designação sugere, remete para o conjunto de actividades educativas e culturais que se processam fora do sistema regular de ensino, através de processos formais e não formais. Supostamente, estas actividades organizam-se «(...) *como resposta às necessidades da população adulta, num quadro de iniciativas públicas ou privadas, podendo articular-se com o ensino recorrente*» (ibidem). Corroborando esta explicitação, Mendonça & Carneiro (2009: 31) referem que a educação extra-escolar «(...) *tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência. (...) Integra-se numa perspectiva de educação permanente, sendo competência do Estado a realização das actividades neste domínio e o apoio a iniciativas de outros*».

A Educação Extra-Escolar tendia a destinar-se a grupos com baixos níveis de escolaridade que já não se encontravam em idade de frequentar o ensino regular. Assumia, como finalidade, permitir que o indivíduo aumentasse os seus conhecimentos; desenvolvesse as suas potencialidades, a sua capacidade para o trabalho e a sua valorização pessoal e social, tendo em vista a participação activa no

desenvolvimento sócio-económico. **Poderiam ser cursos de alfabetização; cursos de actualização; cursos sócio-educativos ou cursos sócio-profissionais. Tratavam-se, no fundo, de cursos sem certificação/diploma, a não ser um eventual certificado de frequência.**

Deste modo, ao passo que o Ensino Recorrente se apresenta como uma modalidade especial de educação escolar, constituindo-se como uma segunda oportunidade e visando a obtenção de certificação formal (conferida pelo ensino regular), a Educação Extra-Escolar é constituída pelo conjunto das actividades educativas que se processam fora do sistema regular de ensino, assumindo uma grande flexibilidade. Não se exclui, ainda assim, a possibilidade de também estas actividades realizadas virem a ser objecto de reconhecimento e de validação.

Em 1993, é extinta a DGEE, dando lugar à criação de **Núcleos do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar (NEREE)** sob alçada do Departamento do Ensino Básico (DEB), cabendo ao Departamento do Ensino Secundário (DES), a coordenação do ensino secundário nocturno. Como sublinham Melo *et al* (1998: 77), «(...) *com esta reestruturação a EA fica ainda mais fragmentada, acentuando-se a sua dependência da lógica escolar*».

Reforçando a ideia anterior, Silvestre (2003: 119) menciona que «(...) *a partir daqui, (...) a esperança de ver desenvolver-se uma EFA de índole permanente e comunitária desvaneceu-se, pois, cada vez mais, era empurrada para o ensino recorrente, logo para a escolarização, burocratização e formalização*»...

Deste modo, aos bloqueios dos anos oitenta (...) sucederam-se os bloqueios dos anos noventa, deixando mais claro ainda quanto é necessário garantir maior investimento público, incrementar e diversificar ofertas e oportunidades educativas, desenvolver a educação cívica e sociocultural dos cidadãos adultos (...) (Lima, 1996: 66).

Ao encontro desta ideia, Barbosa (2004: 174) refere que, na década de 90, «(...) *se assiste ao afunilamento do conceito de educação de adultos, a uma estagnação e mesmo a um retrocesso*». Lima (op. cit.) sublinha mesmo que o início da década de 90 se encontrava marcado pelo esbatimento da intervenção do Estado no campo da E.A.; por uma ausência na agenda política educativa. Porém, no período compreendido entre

1994 e 1997, e de acordo com Melo *et al* (op. cit.), a tendência reducionista, acentua-se com:

- a) Perda da visão globalizante da E.A., privilegiando-se a escolarização de 2.^a oportunidade e a sua relevância para o mercado de emprego;
- b) Desvalorização da educação popular, apesar da “resistência” de práticas existentes na rede pública que valorizam a participação dos adultos em processos educativos geradores de “autonomia”;
- c) Início da medida de Ensino Recorrente do PRODEP II, cujo financiamento é muito reduzido, perdendo a categoria de subprograma e abandonando a denominação de EA;
- d) **A alfabetização deixar de ser articulada com a formação cívica e política, acentuando-se o seu carácter escolarizante (entendida como parte da formação escolar elementar da educação básica de adultos);**
- e) Extensão do ensino recorrente ao ensino secundário, assistindo-se a uma expansão quantitativa dos cursos e formandos, mas com evidentes dificuldades de adequação dos planos curriculares e do sistema de funcionamento aos diferentes públicos;
- f) Face aos níveis elevados de insucesso escolar, a rede pública de E.A. assume uma função paliativa daquele fenómeno transformando-se, progressivamente, num ensino de 2.^a oportunidade para jovens que abandonaram precocemente a escola;
- g) E.A. mantém-se “à margem” na política educativa assistindo-se à diminuição do seu peso institucional na estrutura do Ministério da Educação, não obstante o envolvimento dos coordenadores concelhios em projectos de desenvolvimento local e programas contra a exclusão social desenvolvidos por entidades públicas e privadas;
- h) Movimento social em torno da E.A. ainda incipiente, apesar da existência de associações que reivindicam a inclusão deste subsistema na agenda política (a

existência de projectos de desenvolvimento local que vão acontecendo por todo o país marcados pela participação das populações nas dinâmicas educativas, mas fora da acção da rede pública).

Não foi, assim, até quase finais do século XX, compreendida, por parte das entidades competentes, a ideia de que «(...) *as actividades de EA podem ser desde a origem intencionalmente educativas, mas podem igualmente resultar de (ou acompanhar) dinâmicas sociais, assentes no trabalho de grupos activos na comunidade*» (Melo *et al*, *ibid.*: 44).

Com efeito, e como sublinha Lima (2004: 29):

Encerrado em meados de 90, o ciclo reformista de educação, conduzido pelo Partido Social Democrata (...), a educação de adultos não só ficaria para a história desse processo de mudança jurídico-formal como um dos sectores abandonados e, de facto, não reformados, mas também como um sector que progressivamente foi perdendo identidade, objecto de um processo de fragmentação, dispersão e subordinação a lógicas escolarizantes e a interesses de modernização económica e de competitividade empresarial; em suma, objecto de “políticas de deliberada subalternização” (...) e de um “retrocesso” (...) amplamente reconhecido.

De acordo com o mesmo autor (*ibid.*), em **1995**, o Programa Eleitoral do Partido Socialista (PS) deixava explícitas diversas críticas ao processo (não) reformador da E.A.. Neste contexto, “*a ideia de reforma parecia esgotada*”; sucessivamente desvitalizada. «*Recusando a ideia de uma possível reforma (antes realizada) por outra reforma (distintamente idealizada), isto é, de vir a reformar a reforma através de idênticos processos reformistas de concepção e de execução, o Governo do Partido Socialista optou pela produção de discursos críticos relativamente ao próprio conceito de reforma (...)*», reconhecendo a impossibilidade de reformar a reforma.

Deste modo, o Programa Eleitoral do PS, apostava, de forma gradual, em:

- Políticas de largo alcance em certos sectores;
- Novas estratégias (mais do que insistir em grandes programas políticos globais);
- Complementar, reforçar, rever, diversificar, flexibilizar, reestruturar, ajustar,...
- Articular distintos sectores educativos.

Após a divulgação do estudo coordenado por Benavente (1996) – *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* –, no qual se evidenciava a avaliação de competências de leitura, escrita e cálculo, por parte da população adulta (15-64 anos), veio ao de cima uma atenção pública, perante os resultados expressos no referido estudo. De certa forma, possível tradução da ausência de um sistema de E.A..

Criticando a situação a que esta área fora votada, “*desvalorizada pelos Governos do PSD*”, o Programa Eleitoral, assumindo uma “*perspectiva de educação permanente*”, comprometia-se a rever o sistema de *educação recorrente*, a incentivar o “*desenvolvimento de dimensões educativas e culturais nos programas de formação profissional contínua*”, a promover a educação extra-escolar “*numa perspectiva de educação para o desenvolvimento, apoiando e incentivando actividades do movimento associativo*”, e a proceder à criação de “*um serviço de concepção, planeamento e coordenação da política de educação de adultos*” (PS, 1995, IV - 11). Finalmente, (...) o Programa criticava veementemente a “*deriva e desperdício do Governo PSD*”, afirmando ser indispensável “*reconstruir o sistema de formação profissional (...) articulando formação com educação*” (PS, 1995, IV - 22) (Lima, 2004: 31).

Tendo vencido, em 1997, as eleições, o novo Governo do PS apresenta um “Pacto Educativo para o Futuro”. Se atendermos aos ideais a que se propõe este pacto, é possível identificar pontos comuns com a política preconizada a nível internacional, explicitada na V CONFINTEA - 1996. Com efeito, o “Pacto Educativo”, como referencia Lima (2004), assume, como um dos princípios gerais, a importância da educação e formação global, ao longo de toda a vida, como condição necessária para o desenvolvimento económico e social do país, chamando, por conseguinte, a atenção para a educação permanente e para a E.A.. «*A segunda metade da década de 90, a partir de 1996-97, é marcada por um impulso renovador da educação de adultos, sem dúvida sob a influência dos fortes movimentos internacionais neste sentido (Ano Europeu de Educação e Formação ao Longo da Vida, Conferência de Hamburgo, Cimeira de Luxemburgo)*» (Duarte, 2004: 15).

Apresentava-se, assim, como um dos objectivos estratégicos,

(...) “*promover a educação e a formação como um processo permanente e ao longo de toda a vida*”, propondo-se designadamente a articulação entre os vários níveis do sistema escolar e as actividades educativas formais e informais, o desenvolvimento de

“oportunidades e ofertas de formação contínua, recorrente e em alternância”, a intervenção sobre a “*formação cívica e cultural da população*”, favorecendo a afirmação de uma consciência política democrática, um entendimento das diferenças entre culturas e o diálogo multi/intercultural e uma nova atitude face aos *media*” (Lima, op. cit.: 31-32).

Com o Despacho n.º10 534/97, de 19 de Julho, propõe-se a criação de “*um grupo de trabalho para o desenvolvimento da E.A.*”⁷, com a missão de apresentar um “*documento de estratégia para o desenvolvimento da E.A.*”.

Em **1998**, estaria concluído o documento proposto, denominando-se ***Uma Aposta Educativa na Participação de Todos*** (Melo *et al*, 1998). Neste documento, para além de emergirem fortes críticas ao que até à data pautara a E.A. em Portugal (“*falta de enquadramento conceptual*”; “*perspectivas escolarizantes*”;...), deixam-se também expressas importantes propostas, sendo que algumas delas vieram a reflectir-se na actualidade. «*Volvidos mais de dez anos extremamente críticos para o sector, anunciava-se politicamente o “relançamento da educação de adultos em Portugal” e “uma política de educação de adultos que visa[va], em simultâneo, corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro”*» (Lima, op. cit.: 33).

“Uma Aposta Educativa na Participação de Todos” apresenta-se, pois, como crucial, na tentativa de “compensar/recuperar” o tempo perdido, no que à E.A. diz respeito. O documento elaborado, na sequência do Despacho n.º 10 534/97, de 19 de Julho, preconiza, assim que:

(...) o Estado passe a assumir novas responsabilidades, definindo políticas, criando um sistema nacional, financiado, desenvolvendo parcerias e combinando uma “lógica de serviço público” com uma “lógica de programa”, tendo em atenção quatro dimensões principais: a formação de base, o ensino recorrente, a educação e formação ao longo da vida, e a educação para a cidadania (Lima, op. cit.: 32).

O referido documento reforça, ainda, a importância de, ao nível da E.A., se:

- Garantir uma oferta pública;
- Criar um sistema autónomo (tendencialmente municipalizado);

⁷ O referido grupo, coordenado por Alberto Melo, veio a ser constituído também por Augusto Santos Silva, Ana Queirós, Luís Rothes, Lucília Salgado e Mário Ribeiro.

- Assegurar a existência de “*unidades locais*”;
- Criar uma rede de “*centros de balanço de competências e estruturas de validação das aprendizagens*”;
- Criar um serviço central de “*credenciação e registo das entidades intervenientes na E.A.*”;
- Dotar a estrutura organizada de um corpo técnico e de um conselho nacional (“*Agência Nacional de Educação de Adultos*” - ANEFA);
- Responsabilizar a ANEFA pela gestão de um “*Fundo de Desenvolvimento*”, no qual assentaria o “*Programa de Desenvolvimento da Educação de Adultos*”;
- Actuar através de uma pequena equipa central e de uma rede de “*coordenações regionais*” e de “*organizadores locais*”.

Entre outras missões atribuídas à Agência, destacando-se a sua intervenção na alfabetização e literacia básica, no ensino recorrente e recuperação escolar, na promoção educativa, técnica, científica, cívica e artística, no apoio à intervenção cívica, à animação e ao desenvolvimento local, na formação de formadores, na produção de materiais pedagógicos, na cooperação e, finalmente, mas assumindo uma grande importância, na preparação de “*um quadro legislativo e regulamentar mais propício ao desenvolvimento de um sistema de educação de adultos coerente, flexível, autónomo e assente numa parceria aberta e criativa entre o Estado e a Sociedade Civil, designadamente o sector social solidário*” (Lima, *ibid.*: 33 – o negrito e o sublinhado são nossos).

Deste modo, em 1998, a Resolução do Conselho de Ministros n.º92/98, de 14 de Julho (cit. por Mendonça & Carneiro, 2009: 27), começa por constatar que

(...) ao relançamento da educação de adultos em Portugal preside, por um lado, o pleno reconhecimento do direito à educação e formação ao longo da vida e, por outro, a urgência de um compromisso nacional visando dar resposta às novas exigências da sociedade globalizada e às mutações da vida profissional no mundo actual.

No sentido de dar resposta a esta situação, o Conselho de Ministros decide constituir um **Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação**

de Adultos (constituído no âmbito dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade), incumbido do lançamento de um **Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos** (articulação educação/formação). O grupo de missão ficará também incumbido de proceder ao desencadeamento de um processo alargado e participado que conduzisse à criação da ANEFA.

Neste sentido, o grupo de missão solicitou, à Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, um estudo para a construção de um modelo institucional da ANEFA.

Tendo sido concluído em Janeiro de **1998**, no referido estudo afirmava-se que

independentemente da designação que vier a ser adoptada, e até dos contornos precisos em termos organizacionais (...), parece finalmente em curso de criação uma estrutura específica e autónoma para a Educação e Formação de Adultos (EFA) capaz de responsabilizar o Estado e a Administração Pública; mesmo quando está fora de questão defender o exclusivo da intervenção do Estado e muito menos o enclausuramento da EFA no seio da Administração Pública (Silva & Rothes, 1996, cit. por Lima *et al*, 1999: 27).

Por outro lado, a Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho referia, no “Estudo para a Construção de um Modelo Institucional”, que considerava de todo injustificada, a criação de uma ANEFA

que apenas viesse a actuar como indutora indirecta, ou simples instância de financiamento e reconhecimento de acções, programas e projectos, exclusivamente originados na chamada sociedade civil; (...) que se propusesse controlar, enquadrar ou tutelar todas as iniciativas estatais e não-estatais neste domínio, desvalorizando as imensas potencialidades e virtualidades dos processos de desenvolvimento individuais e colectivos radicados na autonomia dos novos movimentos sociais ou impulsionados pelo livre e criativo exercício da cidadania (...) (Lima *et al*, *ibid.*: 50).

O estudo propunha, assim, que ao Estado competisse: assumir políticas públicas e estratégias de desenvolvimento do sector; criar e assegurar a manutenção de uma rede pública e de um programa de desenvolvimento, nos quais estivessem explícitos o carácter prioritário da educação e formação, no nosso país.

Ao encontro do que já foi sugerido, anteriormente, vale a pena citar, extensivamente, Melo (1998: 10-12):

É de realçar que as grandes linhas de trabalho que se propõe o Grupo de Missão se integram plenamente no conceito e nas práticas de Educação de Adultos, tal como foram consignados na Conferência de Hamburgo, o que poderá colocar o nosso País – pela primeira vez na sua história - entre a vanguarda dos países inovadores neste domínio. Podem citar-se, entre muitas outras, as seguintes coincidências entre as recomendações da Conferência da UNESCO e objectivos prosseguidos pelo Grupo de Missão:

- Promover a cidadania activa, melhorando a democracia participativa a fim de criar comunidades educativas (12a);
- Tomar medidas para eliminar a discriminação na educação a todos os níveis (13b);
- Reconhecer o papel das organizações não-governamentais na tomada de consciência e no poder interventivo dos cidadãos, e reconhecer e financiar adequadamente o crescente papel destas organizações e dos grupos locais na criação de oportunidades educativas (14a b);
- Reconhecer o direito à aprendizagem para toda a população adulta e adoptar uma concepção alargada de educação de adultos (17a);
- Criar serviços de informação pública e aconselhamento e desenvolver métodos para validar a experiência e aprendizagem anterior (17c);
- Adoptar legislação, políticas e mecanismos de cooperação com todos os parceiros para facilitar o acesso e a participação dos adultos na educação formal e na educação no local de trabalho e na comunidade (18a);
- Facultar educação permanente e sistemática aos educadores de adultos (19f);
- Desenvolver, no campo da educação permanente, métodos de ensino e de aprendizagem inovadores, incluindo tecnologias interactivas e métodos indutivos que envolvam uma estreita coordenação entre experiência de trabalho e formação (20b);
- Integrar a alfabetização e outras formas de educação e de capacidades básicas em todos os projectos de desenvolvimento apropriado e incentivar as organizações locais e os movimentos sociais a promoverem as suas próprias iniciativas de educação e desenvolvimento (25e);
- Fazer com que a educação de adultos relacionada com o trabalho possa conferir competências e capacidades específicas para a entrada no mercado de trabalho e para a mobilidade profissional (31b);
- Garantir que os conhecimentos e capacidades informalmente adquiridos são plenamente reconhecidos (31d);
- Acentuar o poderoso papel da educação profissional de adultos no processo de aprendizagem ao longo da vida (31e);
- Aproveitar as actividades de educação de adultos a fim de aumentar a capacidade dos cidadãos para tomarem iniciativas inovadoras e desenvolverem programas baseados num desenvolvimento ecológico e socialmente sustentável (35a);
- Assegurar o acesso equitativo e a sustentabilidade dos sistemas de aprendizagem abertos e a distância e usar as novas tecnologias para explorar formas alternativas de aprendizagem (40e).

Como se pode constatar, são, de facto, muitos, os pontos convergentes, revelando a “perfeita sintonia” entre as perspectivas de actuação do Grupo de Missão e as recomendações da UNESCO, na sequência da V CONFINTEA.

Retomando especificamente, as propostas da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho (cit. por Lima, 2004), à ANEFA competiria:

- a) Promover e realizar a articulação estratégica e técnica, infra e interministerial, visando o desenvolvimento global e integrado de uma política de educação e formação de adultos (EFA);
- b) Promover a articulação estratégica com todos os parceiros disponíveis para a elaboração de planos locais de EFA;
- c) Colaborar, de forma activa, em planos locais de EFA, bem como no estudo e na definição de medidas de política de planos de desenvolvimento;
- d) Promover/realizar programas e projectos;
- e) Desenvolver modelos, metodologias e materiais pedagógicos;
- f) Apoiar centros de recursos e outros projectos e iniciativas;
- g) Construir, coordenar e animar uma rede nacional de organizadores locais de uma oferta alargada e diversificada de EFA;
- h) Garantir a formação de formadores;
- i) Lançar projectos de cooperação;
- j) Promover/apoiar a realização de seminários, colóquios e reuniões científicas;
- l) Editar e divulgar trabalhos científicos e pedagógicos.

Em **1999**, com o Decreto-Lei n.º387/99, de 28 de Setembro, cria-se, então, um novo instituto público, a **ANEFA**, sujeito à tutela e superintendência dos Ministros da

Educação e do Trabalho e da Solidariedade. No Preâmbulo do referido Decreto-Lei pode ler-se que

o desenvolvimento da educação e formação ao longo da vida, considerada como “condição para a plena participação na sociedade”, assenta num conceito de educação de adultos definido como o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer simultaneamente as suas próprias necessidades e as das suas sociedades, conforme definição da UNESCO estabelecida na Declaração de Hamburgo.

No quadro que se segue é, no entanto, possível identificar a ideia de agência preconizada pela unidade da Universidade do Minho e o que, de facto, se veio a concretizar com a homologação da referida legislação (ver Quadro 4).

Quadro 4 – Definição da ANEFA

<i>Proposta pela Universidade do Minho</i>	<i>Proposta no documento legislativo</i>
«(...) “um instituto público dotado de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, com atribuições nas áreas da promoção, do financiamento, do acompanhamento e avaliação, da validação e certificação, da investigação e difusão, de programas e projectos de educação e formação de base de adultos, designadamente nos domínios da alfabetização e literacia básica, do ensino recorrente, da promoção educativa e da formação para o trabalho numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, da intervenção cívica, da animação sócioeducativa e do desenvolvimento comunitário” (...). (Lima, <i>ibid.</i> : 34)	«(...) “com a natureza de instituto público, sujeito à tutela e superintendência dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, concebida como estrutura de competência ao nível da concepção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos” (...).» (Lima, <i>ibid.</i> : 35)

(Elaboração própria)

Lima (2004: 35) chama a atenção para o facto de

apesar de, aparentemente, muito semelhantes na formulação e na linguagem utilizadas, as atribuições agora contempladas para a ANEFA diferem substancialmente daquelas que

genericamente haviam sido prefiguradas pelo documento de estratégia (...) e, também, daquelas que eram propostas no estudo realizado na Universidade do Minho (...). O Decreto-Lei (...) opta por uma estrutura muito económica e por uma morfologia de tipo minimalista, remetendo importantes matérias para fases e decisões ulteriores e colocando a Agência numa situação de “regime de instalação” pelo período de dois anos.

Não obstante no Preâmbulo do Decreto-Lei n.º387/99, de 28 de Setembro se frisar a necessidade de *«uma política de educação de adultos que visa, em simultâneo, corrigir o passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro (...)»*, de acordo com Lima (ibid), são claras as diferenças de estatuto, de âmbito e de atribuições, que se traduzem:

- Na ausência de referência à intervenção da ANEFA na concepção, no estudo e na proposta de definição de políticas;
- Na supressão da responsabilidade de constituir, coordenar e animar uma rede nacional de organizadores locais;
- Na diluição da responsabilidade na elaboração de uma oferta pública própria, alargada e diversificada;
- Na ausência de referências à constituição e gestão de um fundo financeiro de desenvolvimento e apoio a acções de EFA.

Deste modo, é possível compreender que, muito embora se defendesse, de acordo com o Preâmbulo do Decreto-Lei n.º387/99, de 28 de Setembro, uma política que assegurasse respostas eficazes e adequadas que garantissem a igualdade de oportunidades; permitissem lutar contra a exclusão social através do reforço das condições de acesso a todos os níveis e tipos de aprendizagem e que ao mesmo tempo assegurassem a transição para a sociedade do conhecimento, de acordo com Lima (ibid.: 36 – o negrito e o sublinhado são nossos), tal não se traduzia de forma efectiva...

A definição do campo é (...) mais estreita e não existem referências, nem assumpção de responsabilidades, nos importantes domínios da alfabetização e da literacia básica,

da educação para o mundo do trabalho, do ensino recorrente, da intervenção cívica e da educação para a cidadania democrática, da animação sócioeducativa, do desenvolvimento local e comunitário, entre outros, subsumidos no conceito genérico de “educação e

formação de adultos” que nem a tradição portuguesa, nem a história recente, nem a letra da lei, e muito menos as práticas actuais, permitem definir de forma clara e em todas as suas dimensões.

A acção global que se preconizava ficou, assim, limitada a um campo que, como sublinha o mesmo autor (2004), nunca chegou a ter peso político ou a ser dotado de recursos humanos próprios e suficientes. Com três órgãos centrais, equipas de projecto e ainda possibilidade de recrutamento de organizadores locais (previstos na legislação), as estruturas locais da ANEFA parecem inexistentes, tendo-se conferido prioridade à acção de responsáveis regionais.

Da responsabilidade da ANEFA, é possível identificar as seguintes competências e atribuições:

- Concepção de referenciais de “**competências-chave**” (*Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos*);
- Assinatura de protocolos e contratos-programa com diversas entidades, tendo em vista a criação de “*Centros de Recrutamento, Validação e Certificação de Competências*”;
- Criação de um **sistema** de certificação de adultos;
- Criação de novos “ **cursos EFA**” (desenho curricular inovador, integrando componentes de formação de base e de formação profissional; destinados a adultos que não possuam a escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos, sem qualificação profissional e com 18 ou mais anos);
- Concepção e lançamento das **Acções S@ber +** (módulos promovidos em diversos domínios e destinados a qualquer público, com uma duração de 50 horas);
- Criação do **Concurso Nacional de Boas Práticas**;
- Lançamento de diversas **edições, publicações periódicas, e materiais de informação e divulgação**, entre outros projectos, de entre os quais a “Revista para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos – *Saber Mais*”.

Face ao exposto, e de acordo com Lima (ibid.: 37-38):

a relevante acção desenvolvida pela ANEFA no curto período da sua existência, evidenciando um grande potencial de intervenção nas áreas do reconhecimento, validação e certificação de competências e no desenvolvimento de novos “cursos EFA”, que representam uma tentativa inovadora de articulação entre formação de base e formação profissionalizante, parece todavia muito longe de cobrir todas as áreas antes referidas de educação de adultos e, especialmente, incorrendo nos riscos de beneficiar apenas as acções de formação profissional com novas concepções e metodologias educativas e pedagógicas (...) e menos de conseguir um impulso semelhante nos domínios da educação de adultos não directamente relacionados com a formação profissional e com a equivalência e/ou complemento de estudos com vista à obtenção de graus ou diplomas escolares. (...) Estes domínios (...) continuam pois dispersos e fragmentados sem uma política clara e sem apoios (...). Na ausência de tal política, que não existiu no passado, (...) e que continua a não existir no presente, não obstante a criação da ANEFA, esta parece ter sido remetida mais para um papel de “indutora indirecta” (...) sem vocação para intervir (...).

Em síntese, e no que à ANEFA diz respeito, também este regime político parece não ter aceite atribuir-lhe as devidas e necessárias competências para agir, enquanto estrutura de concepção, estudo, desenvolvimento e avaliação de uma política pública, no campo da E.A.. No fundo, e como refere Lima (ibid.), o Governo PS não retirou a E.A. de uma situação de não reforma, conduzindo à sua quase total diluição. Sem margem de manobra para actuar, e muito embora evidenciando um impacto considerado bastante positivo, a ANEFA viu as suas acções restringidas pela ausência de uma política pública concertadas com as reais necessidades. Como sugere Lima (ibid.: 39-40), *«talvez tenha então que se concluir que a política educativa que conduziu à criação da ANEFA se dispensou paradoxalmente, por essa via, de fazer mais pela educação de adultos e, no limite, de conceber, planear e realizar uma política de relançamento e de desenvolvimento que fora oportunamente apresentada como prioritária»*.

Em 2000, e de acordo com Mendonça & Carneiro (2009: 15), o «PRODEPIII recomenda a instituição de um “Sistema de Acreditação de Conhecimentos e Competências adquiridas fora do sistema escolar”. A medida “Educação e Formação ao longo da vida” prevê a “Certificação de conhecimentos/competências adquiridos ao longo da vida” e “Ofertas diversificadas de curta duração – Literacia Tecnológica”».

Com a Portaria n.º1082-A/2001, de 8 de Setembro⁸ cria-se uma **rede de centros reconhecimento, validação e certificação de competências (Centros RVCC)**, a partir da qual se promove o **Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências**, concebido e organizado pela ANEFA. O referido sistema estrutura-se a partir do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos e do Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos Centros RVCC.

Segundo Mendonça & Carneiro (op. cit.), entre 2001 e 2005, foram criados noventa e oito Centros RVCC, com uma estimativa de cento e cinquenta mil adultos inscritos e cinquenta mil certificados com o 9.º Ano de Escolaridade.

No entanto, e de acordo com Lima (1996: 67), o Governo PS (1997-2001) criou a tão desejada ANEFA, mas “lavou daí as suas mãos”...

A este propósito parece oportuno chamar a atenção para o contraste entre os discursos políticos e normativos, insistentemente (re)produzidos por importantes instituições internacionais, dando lugar a declarações solenes assinadas pelos governos, e as políticas práticas de gestão pública em torno da Educação de Adultos. A recorrência discursiva terá em muitos casos banalizado e naturalizado uma problemática, conferindo-lhe mais o estatuto de prioridade retórica do que propriamente de prioridade política.

A partir de **2001**, com a alteração do poder político (a coligação PSD/PP substituiu o PS), assiste-se a um novo retrocesso.

Em **2002**, a nova orgânica do Ministério da Educação extingue a ANEFA, tendo as suas funções sido integradas numa nova Direcção-Geral: “Direcção-Geral de Formação Vocacional” (DGFV) – Decreto-Lei n.º208/2002, de 17 de Outubro. Assim sendo:

A perda de autonomia e de especificidade da educação de adultos e a diversidade de valências e dimensões que lhe é associada sob a designação genérica de “formação vocacional” indiciam um novo processo de fragmentação e de perda de protagonismo do campo, adiando a definição de uma política pública e subordinando o que resta da iniciativa estatal às lógicas da formação profissional e contínua. Como se tal fosse suficiente para resgatar o país do seu **multissecular descompromisso com a educação dos cidadãos, especialmente dos adultos** (Lima, 2004: 40).

⁸ Portaria revogada pelas Portarias n.º286-A/02, de 15 de Março e n.º86/07, de 12 de Janeiro.

Corroborando esta ideia, Duarte (2004: 15) sublinha que, **a partir de 2002**, a nova conjuntura política, aliada a condições económicas e financeiras desfavoráveis, conduz a uma reestruturação e extinção de muitos organismos públicos. No palco da E.A., a já referida extinção da ANEFA, parece

(...) indicar uma nova diluição de realce dado à educação e formação de adultos como factor estratégico do desenvolvimento do país. (...) Só a instabilidade institucional, a descontinuidade das equipas e dos processos e o desgaste humano e material nas transições de um organismo extinto para um novo que se instala, deita a perder toda a eventual eficácia da medida, mesmo que só analisada em termos de redução do aparelho de estado e dos cortes na despesa pública.

De acordo com a mesma autora, em **2004**, parecia viver-se de novo, em Portugal, um período de retracção, no que diz respeito à educação e formação de adultos, muito embora se constitua como «(...) *um direito e um dever que nos advém da nossa condição de pessoas, cidadãos – cuidar da nossa aprendizagem, reconhecendo que esta nos é essencial*» (ibidem). Isto porque, só investindo na educação das pessoas, será, um dia, possível, atenuar os constrangimentos que mantêm Portugal na cauda dos países europeus...

Curiosamente, os últimos 40 anos são marcados por avanços e recuos cíclicos no desenvolvimento da educação de adultos, invertendo, de forma igualmente cíclica, tendências de expansão ou retracção e reflectindo, essencialmente, ao longo destas décadas, circunstâncias externas e internas do país. Assim, parece que, entre nós, as tendências da educação e formação de adultos têm sido fruto de um processo de reacção a factores conjunturais, ao invés de prosseguirem uma acção estruturalmente concebida e orientada (ibidem).

Com uma nova conjuntura política (PS), a partir de **2005**, novos ventos de mudança se fizeram sentir. De acordo com Mendonça & Carneiro (2009: 15), importa realçar, nesse ano, a nível legislativo:

- **Lei n.º52/2005, de 31 de Agosto, que aprova as Grandes Opções do Plano 2005-2009** («(...) *aponta o Plano Tecnológico como meio para motivar os portugueses para a sua qualificação e, no que respeita à*

educação de adultos, pretende alargar as oportunidades dos activos para a aprendizagem ao longo da vida»);

- **Resolução do Conselho de Ministros n.º183/2005, de 28 de Novembro, que aprova o Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005-2008, com referência à Iniciativa Novas Oportunidades** (*«aposta no reforço do ensino profissionalizante de dupla certificação, na expansão da oferta de cursos de educação e formação e no alargamento do sistema de RVCC»*);

- **Resolução do Conselho de Ministros n.º190/2005, de 16 de Dezembro, que aprova o Plano Tecnológico com definição dos objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades.**

Deste modo, em 2005, e de acordo com José Sócrates (s/d), à data Primeiro-Ministro do XVII Governo Constitucional, é inevitável a aposta na qualificação das pessoas, como ponto estratégico de desenvolvimento do nosso país:

A importância central da qualificação para o crescimento económico e para a promoção da coesão social está hoje amplamente demonstrada por diversos indicadores (...). Não podemos continuar a ignorá-los. Precisamos de encarar de frente a realidade e o desafio. (...) É aqui que temos que combater. É aqui que temos que vencer [a batalha da qualificação].

A **Iniciativa Novas Oportunidades** apresentava-se, neste sentido, como um pilar fundamental, assumindo como principal objectivo *«reconquistar os jovens e os adultos que saíram precocemente do sistema educativo»* (Resolução do Conselho de Ministros n.º190/2005, de 16 de Dezembro, cit. por Mendonça & Carneiro, op. cit.: 15).

Para tal, e na perspectiva de Sócrates, seria importante não só “fazer mais”, mas fazê-lo melhor e mais rapidamente, de forma a ultrapassar o atraso em que se encontrava, o nosso país, a este nível. A iniciativa acima referida apresentava-se, pois, como o caminho para o decisivo impulso da qualificação, constituindo-se, igualmente, *«como um pilar fundamental das políticas de emprego e formação para os próximos anos»* ao assumir o nível secundário como sendo o patamar mínimo; como sendo a referência para a qualificação dos jovens e adultos do nosso país (Sócrates, s/d).

A Iniciativa Novas Oportunidades apresenta dois percursos centrais: por um lado, os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), por outro lado, o Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Os cursos EFA apresentam-se como uma oferta integrada de educação e formação para adultos com idade igual, ou superior, a 18 anos, que possuam baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional. Assentam «(...) *em percursos flexíveis e modulares, através de um referencial de competências-chave para a formação de base; um referencial de formação para a formação profissionalizante, assente em itinerários de qualificação organizados em unidades capitalizáveis (...)*» (Mendonça & Carneiro, op. cit.: 31).

De acordo com a Equipa do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências da DGFV (ECRVCC - DGFV, 2004a: 56), estes cursos «(...) *proporcionam uma dupla certificação equivalente ao 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico e ao nível I e II de formação profissional*». Numa fase posterior, em legislação, os cursos EFA foram alargados ao Ensino Secundário, conferindo-lhes, também, uma dupla certificação equivalente ao Ensino Secundário e ao nível III de formação profissional. Face ao exposto, estes cursos, assumem vários percursos, de forma a responder às diferentes necessidades do público-alvo.

De referir, ainda segundo a referida equipa (ibidem), que desde o ano 2000, os cursos EFA «(...) *têm encontrado um eco muito relevante em diferentes sectores da nossa sociedade (mundo empresarial, sectorial, sindical, cultural,...)*».

De acordo com Pinto (2005), nos Cursos EFA valoriza-se o trabalho, existindo «(...) *uma grande preocupação em dar-lhes visibilidade, de tal modo que as pessoas se sintam orgulhosas no seu trabalho. Isso transcende a lógica escolar para se repercutir na imagem pessoal e social da própria empresa. (...) A própria escola de dia devia aprender muito com esta lógica dos Cursos EFA*».

De realçar ainda assim que, para frequentar um curso EFA B1 (certificação equivalente ao 1.º Ciclo), os adultos têm de dominar minimamente as competências de leitura e escrita, pelo que os analfabetos ficam excluídos, *a priori*, desta oferta formativa.

Importa, ainda, referir que, muito embora, actualmente (ano lectivo 2010/2011), ainda se encontre em funcionamento, a tendência é para a extinção do Ensino Recorrente, sendo substituído pelos **cursos EFA**. Neste sentido, o número de turmas de Ensino Recorrente, que ainda existe, é residual e apenas ao nível do Ensino Secundário,

sendo que, na região Alentejo, já não se encontra em funcionamento. Com efeito, a oferta do Ensino Recorrente tem vindo a ser substituída pelos cursos EFA. Em relação ao Ensino Básico, essa transição já foi feita, visto já não existirem, a nível nacional, turmas do Ensino Recorrente, em funcionamento.

A este respeito, e no que concerne especificamente ao Ensino Secundário, importa referir o Decreto-Lei n.º357/2007, de 29 de Outubro que aprova as modalidades de conclusão do ensino secundário por adultos com o curso extinto incompleto. «*No âmbito das opções políticas e das prioridades do XVII Governo Constitucional, que visam superar os défices de qualificação da população portuguesa, foi criada a Iniciativa Novas Oportunidades, que representa um novo impulso no caminho da qualificação dos Portugueses, tendo como referência o nível secundário de educação*» (Preâmbulo, Decreto-Lei n.º357/2007, de 29 de Outubro).

A actividade de um **Centro Novas Oportunidades** pauta-se por um conjunto de etapas de intervenção de forma a encaminhar o adulto para o percurso que lhe é mais conveniente. Assim sendo, existem três etapas fundamentais: acolhimento; diagnóstico e encaminhamento.

De forma muito sucinta passar-se-á a explicitar cada uma das etapas, iniciando-se por uma breve explicação, em torno do que consiste a fase de acolhimento. De acordo com Gomes & Simões (2007: 12), no essencial, «*o acolhimento consiste no atendimento e inscrição dos adultos no Centro Novas Oportunidades, bem como no esclarecimento sobre a missão deste, as diferentes fases do processo de trabalho a realizar, a possibilidade de encaminhamento para ofertas educativas e formativas ou para processo de RVCC e a calendarização previsível para o efeito*».

Na fase de diagnóstico ou triagem é analisado o perfil do adulto, com base nos elementos anteriormente recolhidos e que, nesta fase, são cruzados com as informações obtidas através da realização de uma entrevista individual (ou em pequeno grupo). «*Sendo uma etapa prévia ao encaminhamento, o diagnóstico permite clarificar as necessidades, interesses e expectativas do adulto, informação essa que é de grande relevância para a definição da(s) melhor(es) “soluções” (...)*» (Gomes & Simões, ibid.: 13).

A terceira e última fase (encaminhamento do adulto) direcciona o adulto para a resposta formativa/educativa que se entenda como a mais adequada, face ao perfil identificado na etapa anterior e face às ofertas de qualificação disponíveis a nível local/regional. «*As várias hipóteses de encaminhamento são discutidas com o adulto e a*

escolha que daí advém resulta de um processo de negociação entre as duas partes – adulto e equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades» (Gomes & Simões, ibid.: 13-14).

Na figura que se apresenta de seguida (Figura 9), é possível observar um fluxograma, onde são contempladas não só as três primeiras etapas de intervenção, como também, ainda que de forma sumária, os procedimentos específicos, ao nível do encaminhamento.

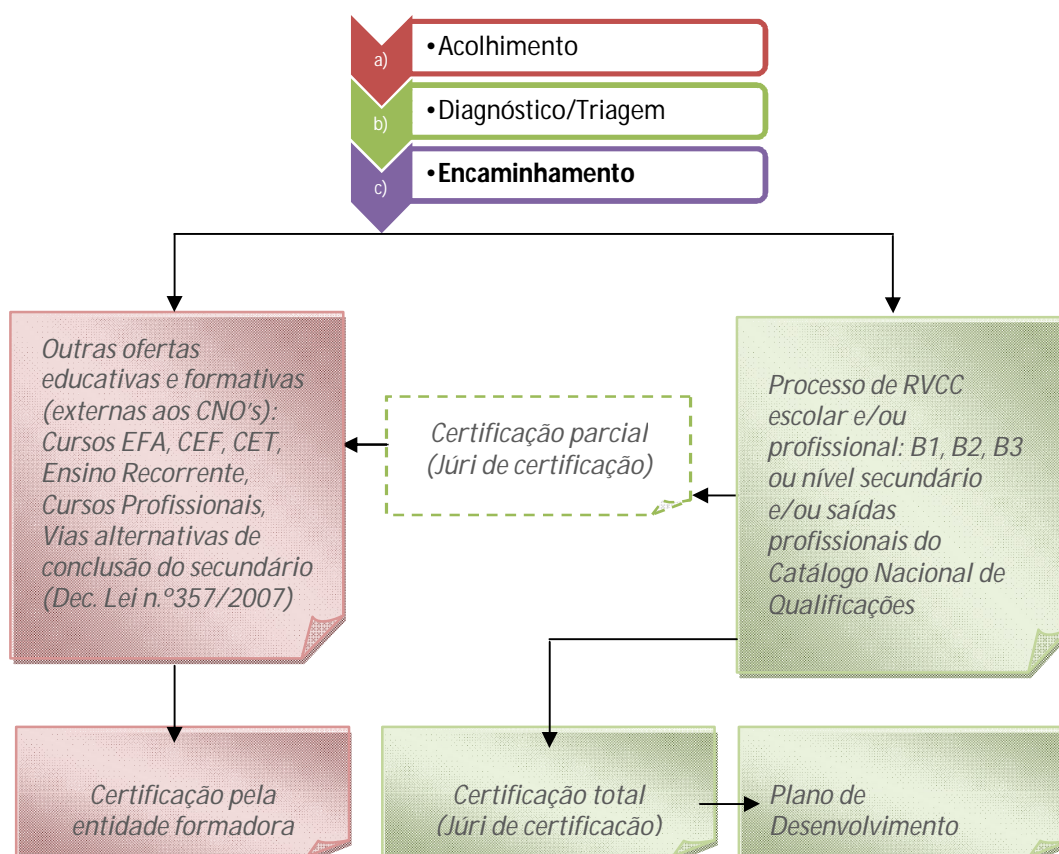


Figura 9 – Fluxograma das etapas de intervenção

(Adaptado de Gomes & Simões, 2007: 20)

Importa, ao nível do encaminhamento, sublinhar que, de acordo com as mesmas autoras (ibid.: 14),

um percurso de formação alternativo ao processo de RVCC é sempre exterior ao Centro Novas Oportunidades, tendo em conta a oferta territorialmente implementada e os critérios de acesso a cada uma delas. São exemplos destas ofertas: os Cursos Profissionais, os Cursos Tecnológicos, os Cursos de Educação e Formação, os Cursos Científico-Humanísticos, os Cursos do Ensino Recorrente, os Cursos de Educação e Formação de Adultos, etc..

Por não se constituir como objectivo central do nosso trabalho de investigação, não se passará a explicitar a natureza de cada uma destas ofertas formativas. Importa, no entanto, não perder de vista a ideia de que a *«aprendizagem do adulto deve basear-se na escolha e deve ser adaptada às características cognitivas e necessidades de cada um, levando-o a responsabilizar-se pelo desenho do seu próprio desenvolvimento (...)*» (Silvestre, 2003: 166).

De referir que, em **2006**, foi aprovado o **Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário**, a aplicar nos Cursos EFA e nos processos RVCC. Sublinhar, ainda que, entre os anos de **2006 e 2010**, foi produzida uma série de legislação, tendo em vista otimizar, gradualmente, a estrutura e funcionamento dos cursos EFA e dos processos RVCC.

A este propósito, de destacar, em **2010**, a Portaria n.º 475/2010, de 8 de Julho, na qual se aprova o modelo de **Caderneta Individual de Competências**, *«(...) na qual se procede ao registo das competências adquiridas e formações realizadas pelo indivíduo ao longo da vida que se encontrem referenciadas ao Catálogo Nacional de Qualificações, bem como de outras acções de formação não inseridas neste catálogo»* (Portaria n.º 475/2010, de 8 de Julho, Preâmbulo).

Sob o lema de que *“aprender compensa”*, a Iniciativa Nova Oportunidades, assumiu, como objectivo, qualificar 1.000.000 de activos até 2010:

Atingir estes objectivos implica o desenvolvimento profundo e consistente do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – como forma de medir e certificar competências adquiridas em contextos não formais e informais –, a disponibilização de ofertas complementares adequadas, a construção de um exigente sistema de avaliação de qualidade que assegure a manutenção dos mais elevados padrões de exigência e, essencialmente, o forte envolvimento e compromisso dos trabalhadores e das empresas (Sócrates, s/d).

Segundo a ECRVCC - DGFV (2004), o **Sistema RVCC** emerge, assim, do reconhecimento de que a aprendizagem não se encontra circunscrita às paredes dos contextos formais, inscrevendo-se antes num processo de *Aprendizagem ao Longo da Vida*.

Antes de mais, importa, também, reflectir em torno do próprio conceito de competência. Conforme refere Westera (2001, cit. por Mendonça & Carneiro, 2009: 34),

as competências são mais vastas do que o conhecimento ou as capacidades e são adquiridas num processo de aprendizagem ininterrupto, que dura toda a vida ao longo de toda a gama de contextos pessoais, sociais e políticos. A utilização do conceito de competência sublinha as ligações entre as nossas acções e o meio envolvente, entre o subjectivo e o objectivo, e entre o desenvolvimento pessoal e o êxito.

Tendo presente a riqueza que o conceito de competência encerra, a sua escolha para “integrar” o discurso da Iniciativa Novas Oportunidades, não parece, pois ter sido deixada ao acaso. Trata-se de um conceito que, em parte, reflecte a própria ideologia da iniciativa: beneficiar do reconhecimento e validação dos adquiridos, reconhecidos numa perspectiva de educação ao longo da vida.

Ao encontro desta ideia, Silvestre (2003: 160) enfatiza que

Esta é a filosofia que leva à necessidade da certificação de saberes não formais e informais (...) e que passa pelo facto das pessoas, ao longo da sua vida, irem aprendendo em muitos contextos (espaços e tempos), sem nunca verem reconhecidos (creditados) esses saberes. (...) Tudo aquilo que as pessoas vão acumulando como saber (...) [passa a ser] creditado para efeitos de certificação e de obtenção de diplomas.

Corroborando a concepção anterior, a ECRVCC - DGFV (op. cit.: 53) sublinha que:

O reconhecimento de que a aprendizagem não se limita aos contextos formais de educação/formação e a certeza de que os conhecimentos e saberes que as pessoas possuem estão muito aquém do que se encontra formalmente certificado justificaram a criação em Portugal de um novo modelo de educação e formação de adultos que visa o reconhecimento, a validação e a certificação de competências (RVCC) adquiridas ao longo da vida.

De referir que o processo levado a cabo nos centros RVCC permite obter certificação legalmente equivalente à certificação escolar emitida pelo Ministério da Educação, no âmbito do sistema educativo. Canário (2005: 3) sublinha que se trata de um programa necessário e oportuno, acrescentando que se constitui como «(...) *um conjunto de ofertas de segunda oportunidade, destinado fundamentalmente a colmatar problemas ligados quer ao abandono escolar, quer à reconhecida ineficácia do chamado “ensino recorrente”*».

Muito embora os primeiros centros RVCC tenham sido criados, conforme se referiu anteriormente, em 2000 (seis entidades com “Centro RVCC em Observação”), foi, nos anos seguintes, que, gradualmente, se foi expandindo e ganhando terreno. Em 2004, o número de centros, promovidos por entidades públicas e privadas de natureza diversa, era já de setenta. Com efeito, foram aderindo ao sistema, não só escolas do Ministério da Educação ou Centros de Formação Profissional do Instituto de Educação e Formação Profissional (IEFP), mas também associações empresariais, sindicatos, associações de desenvolvimento local/regional, associações de municípios, entre outros.

A partir de 2005, com a Iniciativa Novas Oportunidades, o Sistema RVCC vê o seu terreno reforçado, com a continuação da expansão dos centros e o aumento do público, bem como do número de pessoas que viram as suas competências certificadas (os primeiros diplomas de nível secundário foram entregues em 2007).

No fundo, e conforme já se procurou explicitar, trata-se de um processo de reconhecimento/certificação de competências que os indivíduos foram adquirindo ao longo do seu percurso pessoal e profissional e ao longo da sua vida. Vidas estas com diferentes pontos de partida e de chegada aos centros RVCC. Por conseguinte, o percurso formativo terá de ser também ele diferenciado, reflectindo e respeitando o percurso de cada um dos indivíduos. Conforme realça, a ECRVCC - DGFV (op. cit.: 53),

Este modelo de educação e formação de adultos aborda os saberes e os conhecimentos de uma forma inovadora, recorrendo, para o efeito, a um referencial de competências-chave e está sustentado em metodologias de (auto)formação, nomeadamente, metodologias de reconhecimento de *adquiridos*/balanço de competências. Neste processo as aprendizagens adquiridas ao longo do seu percurso de vida são valorizadas independentemente do local e da forma como se processaram e, neste sentido, é um modelo que claramente se inscreve na *Estratégia Europeia de Aprendizagem ao Longo da Vida*.

Nóvoa (2007) explicita, a este respeito, que, e recorrendo ao pensamento de Paulo Freire, a reflexão sobre a experiência de vida e sobre a experiência profissional é assumida como parte de um processo de consciencialização. Neste contexto, as “histórias de vida” assumem especial relevo. De acordo com Josso (2004, cit. por Seguro, 2004, pp.16-18):

É muito importante que, num primeiro tempo, as “histórias de vida” permitam às pessoas fazer um balanço retrospectivo das suas vidas: olhar para todo o caminho percorrido, para os acontecimentos, as situações, as actividades, as pessoas significativas que encontraram. (...) O segundo momento é considerar nesse balanço os recursos, os projectos e os desejos que são portadores de futuro. No passado, não há somente as coisas que ocorreram, há também todo o potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a sua existência no futuro. (...) Não podemos pensar no futuro se não há uma reflexão crítica sobre o que foi o passado e se não pensamos também sobre todos os recursos que acumulámos progressivamente no decurso da nossa vida passada, incluindo também os projectos e os desejos que deixámos e que constituem potencialidades para o futuro.

Corroborando esta ideia, a ECRVCC - DGFV (op. cit.: 55) sublinha que

As metodologias de reconhecimento de *adquiridos* implementadas nos centros RVCC implicam um vaivém constante entre passado, presente e futuro e é, precisamente, ao reflectir sobre as experiências que vivenciaram (no passado) que as pessoas têm mais consciência do que são (no presente) e no que podem vir a ser (no futuro). Todo o processo é eminentemente (auto)formativo e também (trans)formativo permitindo que a pessoa se conheça melhor, reconhecendo *em si* as competências de que é portadora. Nesta tomada de consciência de si próprio, a pessoa pode (trans)formar-se, ser socialmente reconhecida e transformar o mundo que a rodeia.

Mais do que um **fim** em si mesmo o processo de RVCC é, pelas razões apontadas, um **processo** em constante movimento, que cresce como se de uma espiral se tratasse. Mais do que um processo de formação, o processo de RVCC é um processo de auto-formação.

Nóvoa (op. cit.: 12) afirma, pois, que o desenvolvimento do sistema RVCC corresponde a orientações correctas, traduzindo um esforço no sentido de se ultrapassar situações que condicionam o desenvolvimento do país, mas refere que, caso haja uma adulteração dos princípios fundadores do sistema RVCC, pode ser posta em causa a sua real missão e eficácia, comprometendo, eventualmente, o valor dos diplomas emitidos

neste sistema. Relativamente a este risco, alerta que *«a massificação do sistema de “reconhecimento de adquiridos” por via de uma lógica política que procura, assim, resolver o problema da qualificação dos recursos humanos provoca dois desvios»:*

- a) o público-alvo deveria ser, apenas, adultos com significativa experiência pessoal e pessoal;
- b) a abertura excessiva pode induzir à desfiguração do processo, bem como à sua falta de credibilidade social.

Com efeito, se se permitir a “entrada” a todos, no processo RVCC, de forma indiscriminada, provavelmente deparar-nos-emos com alguns jovens e até muitos adultos, cuja experiência possa não ser suficientemente significativa para se partir, de imediato, para um processo RVCC. Nóvoa (2007: 14) faz questão de sublinhar que este processo *«(...) deve estar reservado a pessoas com uma experiência de vida significativa e não pode ser utilizado como um expediente para resolver as insuficiências e incapacidades da escola».*

Ribeiro (2006, cit. por Leiria, 2006: 15), neste sentido, diz que o reconhecimento de competências pode ser um processo de educação e formação, mas só e apenas se *«(...) for promotor do auto conhecimento, da auto descoberta, da auto aprendizagem, no fundo do empowerment das pessoas e das organizações».* Há, pois, no âmbito do reconhecimento de competências, que seleccionar e valorizar processos que possam ser de auto descoberta e de auto aprendizagem.

Deste modo, Nóvoa (op. cit.: 12) chama a atenção para o facto de que *«Olhar para o RVCC como no passado se olhou para as “campanhas de alfabetização”, vendo-os como a solução mágica para resolver o “atraso educacional português”, seria a mais perigosa das ilusões».* Nesse sentido, se se “provocar a depreciação” do valor social dos diplomas, todo o processo é, de certa forma, posto em causa. Deve estar ao alcance de todos, mas como os pontos de chegada aos centros são distintos, os pontos de partida, nos mesmos, não podem ser idênticos. *«Compreende-se (...) a vontade política de enfrentar uma das realidades mais dramáticas do país: os níveis baixíssimos de qualificação escolar e profissional dos portugueses. Mas qualquer tentação de*

resolver o problema através de expedientes administrativos pagar-se-á muito caro» (ibidem).

Maria de Lurdes Rodrigues (2006, cit. por Leiria, 2006: 9), ex-Ministra da Educação, afirmava, porém, que *«é de facto muito ambicioso, mas o que penso é que a nossa ambição tem de ser à medida dos nossos problemas. E o problema tem uma dimensão que sem uma ambição equivalente não conseguiremos resolver»*. Corroborando esta ideia, Mendonça & Carneiro (2009), sublinham que a qualificação dos activos se constitui, ainda hoje, como sendo uma preocupação dos governos.

As mesmas autoras (2009), a propósito da Iniciativa Novas Oportunidades, referem que, se por um lado, a iniciativa conseguiu reunir componentes já experimentadas, com sucesso, no âmbito da E.A. (educação extra-escolar; articulação educação/formação com dupla tutela; validação e reconhecimento dos adquiridos por vias informais e não formais e a dupla certificação;...), por outro lado, sublinham que apresentou componentes inovadoras, tais como a originalidade da designação e a conjugação de vontades e união de estratégias que têm concorrido para a articulação dos objectivos, metas e recursos.

Em Julho de **2009**, foi divulgado o primeiro estudo de avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades, realizado pela Universidade Católica Portuguesa.

Numa das partes do estudo afirma-se que *«a Iniciativa Novas Oportunidades é, indiscutivelmente, um dos mais importantes programas das últimas décadas nos domínios da qualificação e da promoção humana da população portuguesa»* (Liz et al, 2009: 3).

Entre muitos dos aspectos apresentados no estudo em causa, irão ser realçados as potencialidades e fragilidades detectadas.

Ao nível dos pontos fortes, destacam-se seis grandes áreas. Como contraponto, os resultados do estudo levado a cabo pela Universidade Católica, dão conta de um conjunto de elementos que podem pôr em causa o modelo de sustentabilidade da Iniciativa (ver Quadro 5).

Quadro 5 – Pontos Fortes e Fracos da Iniciativa Novas Oportunidades identificados pelo estudo da Universidade Católica

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Sintonia entre o momento em que foi criada a Iniciativa e as aspirações dos cidadãos (conscientes dos <i>deficits</i> de conhecimentos e de qualificações);	Tempo excessivo de espera, por parte de adultos inscritos, para iniciarem o processo (possível perda de motivação e do “momento certo”);
Demonstração da acessibilidade, aliada à “conveniência” do processo, provando que é uma alternativa possível para todos;	Dúvidas acerca do modelo de comparabilidade dos sistemas de aprendizagem e sua certificação (questionamento dos ganhos obtidos através deste sistema de certificação);
Dinâmicas objectivas, transformando modos de vida no plano cultural, sócio-afectivo e de competências nas TIC;	Crescimento “inorgânico” da rede de CNO’s (menor controlo/apoio da ANQ; menor focalização dos processos de qualificação; dispersão na gestão das procuras);
Qualidade conceptual e relevância da abordagem à qualificação de activos;	Subjectividade e informalidade do papel do Avaliador Externo nos CNO’s (pode desvirtuar o seu papel no processo);
Envolvimento dos actores, em parcerias (Estado/Administração Pública e Grandes Empresas);	Motivações tácticas detectadas em algumas empresas que não parecem pretender implicarem-se excessivamente no processo (mecanismos de progressão na carreira, revisão dos salários,...);
Papel/capacidade de intervenção das Associações Cívicas perante as comunidades.	Eventual lógica de impulso, temporalidade, moda (possível intencionalidade política em excesso que poderá comprometer o valor da Iniciativa, enquanto Marca Pública).

(Elaboração Própria)

Ainda a propósito dos resultados do estudo, afirma-se que

Tomando a Iniciativa Novas Oportunidades como uma verdadeira Marca Pública, é possível identificar três valores relevantes (...): o valor da Conveniência, decisivo na sociedade actual e que, até por isso, mostra a sua afinidade com o *target*, o valor da Inclusão em que se acredita na valorização de cada indivíduo e da sua história e o valor de Horizonte, no sentido de acesso a cenários no futuro, de possibilidades de mudança (Liz *et al*, *ibid.*: 70).

Perante a identificação das potencialidades e das fragilidades, de realçar, igualmente, o facto de as empresas não estarem, de uma forma geral, “a reagir” em termos de progressão de carreira e revisão de salários a quem vê os seus conhecimentos

certificados. Além disso, os diplomas não estão, em muitos casos, a surtir efeitos em termos de empregabilidade. *«As repercussões na actividade laboral são (...) muito diminutas, diríamos demasiado diminutas para poderem constituir elemento de disseminação social gerador de procura de novos inscritos. É também preocupante que a qualificação proporcionada não esteja a obter no mercado de trabalho reflexos produtivos alargados»* (Lopes et al, 2009: 51).

Ainda assim, Maria de Lurdes Rodrigues (2009, cit. por Marques, 2009), Ministra da Educação à data de apresentação dos resultados do estudo da Universidade Católica, refere que *“é preciso tempo”* para que a certificação escolar concedida pelo Programa Novas Oportunidades tenha *“efeitos na empregabilidade, na competitividade”*. *“Precisamos que o tecido empresarial também se adequê às novas qualificações”*. Reforçou ainda que os adultos tendem a procurar *“a formação de forma desinteressada, não esperam encontrar, de imediato, melhores empregos”*.

Das conclusões da Universidade Católica, de realçar, neste sentido, que a satisfação com a frequência da Iniciativa é muito elevada por parte de todos os grupos amostrais, sendo que *«(...) as pequenas flutuações correspondem ao que seria de esperar decorrente dos processos de gestão pessoal da ansiedade e da auto-imagem»* (Lopes et al, 2009: 49).

De facto, e pese embora, os factores relacionados com as fragilidades do tecido empresarial, da empregabilidade e da ausência de reconhecimento do processo no local de trabalho, a valorização pessoal e aumento da auto-estima dos formandos, é, em quase todos os casos, uma realidade. *«(...) A expectativa de reflexo de obtenção do RVCC na sua vida pessoal e profissional futura reforça o grau de importância de ingressar na Iniciativa Novas Oportunidades»* (Lopes et al, ibid.: 52).

Em síntese, e ao encontro do que foi exposto, Lobo (2009) refere que parece haver três tipos de posições, face à Iniciativa Novas Oportunidades:

- a) Quem o entenda como uma corrida apressada contra a falta de qualificação dos portugueses;
- b) Quem valorize o impacto comportamental ao nível da auto-estima;
- c) Quem acredite no potencial de qualificação.

Importa ainda realçar, a propósito da Iniciativa Novas Oportunidades que, de acordo com Mendonça & Carneiro (2009), grande parte do financiamento necessário a

este esforço de qualificação provém do Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN) – 2007-1013, através do Programa Operacional Potencial Humano (POPH). Segundo as mesmas autoras (2009: 16), *o QREN designa prioridades estratégicas para este período e o POPH fixa, como eixo prioritário do potencial humano, “superar o défice estrutural de qualificações da população portuguesa, consagrando o nível secundário como referencial mínimo de qualificação para todos”, jovens e adultos*». Sendo de realçar, a este nível que «(...) a aprendizagem por via da experiência, constitui uma opção estratégica para a concretização do objectivo de promoção dos activos pouco escolarizados (QREN, 2007, cit. por Mendonça & Carneiro, ibid: 37).

Face à globalidade da iniciativa, José Sócrates (s/d – o negrito é nosso) afirma, no entanto, que *«o sucesso da Iniciativa Novas Oportunidades exige um empenhamento profundo de todos – cidadãos, empresas e instituições – na valorização de uma cultura de aprendizagem e na sua efectivação no terreno. Será (...) um caminho muito longo, duro e difícil. Esta escolha não admite hesitações.»*

Não admite hesitações também pelo facto de, desde o funcionamento dos RVCC's, se terem verificado alterações positivas, importantes para as comunidades, as instituições e as pessoas.

Registou-se, por um lado, um reforço significativo das relações em rede e das parcerias institucionais indutoras por excelência do desenvolvimento integrado sustentável e, por outro, registou-se um aumento considerável dos níveis de qualificação das pessoas e, conseqüentemente, do seu auto-conhecimento, do conceito de si-mesma, da sua auto-estima, da sua situação face ao emprego e até da forma como se vêem ao longo da vida e como projectam o seu futuro (ECRVCC - DGFV, 2004: 53 e 55).

Não admite hesitações, em contrapartida, se todo o sistema, sobretudo de RVCC, for concebido sempre

(...) numa lógica de formação, desde o primeiro momento (a preparação do portfolio) até aos momentos seguintes. A formação não pode ser mera estratégia de legitimação para a concessão do diploma. O “reconhecimento de adquiridos” deve construir-se, sempre, em torno de formação, e não como um simples processo de validação, de certificação ou de equivalência (Nóvoa, 2007).

1.3. O Analfabetismo: uma dimensão crítica na Educação de Adultos em Portugal

Uma vez traçadas as principais linhas de evolução, ao nível da E.A./EFA, no nosso país, e tendo-se apresentado uma breve tentativa de circunscrever os contornos de (an)alfabetismo e de (i)literacia, torna-se pertinente averiguar de que forma o fenómeno do analfabetismo se traduziu, ao longo do tempo, e como, tendencialmente, foi sendo encarado.

De seguida, tentar-se-ão encontrar algumas pistas que permitam compreender o fenómeno do analfabetismo, em Portugal, desde finais do século XIX até à actualidade.

1.3.1. O século XIX: a Monarquia

Como refere Nóvoa (2005: 37), «*Portugal é um país atrasado. E a causa primeira desse atraso é o estado caótico da instrução pública*». Tal afirmação atravessa, segundo o mesmo autor, os últimos dois séculos da vida portuguesa (séculos XIX e XX), sendo que, esse sentimento de insatisfação começa a ganhar expressão no período inicial do Liberalismo.

De acordo com Canaveira (1990, cit. por Barata, 2003), o analfabetismo constitui-se, desde sempre, como um estrangulamento ao desenvolvimento do povo português, embora as consequências só se tenham evidenciado, de forma mais objectiva, a partir da segunda década do século XVIII. Efectivamente, nessa altura, os estrangeirados começaram a criticar, veemente, o facto de não existir, em Portugal, um “sistema de ensino público das primeiras letras”.

Nessa altura, «*apesar dos múltiplos esforços, Portugal era o país da Europa ocidental que possuía o menor número de escolas (uma para 1.100 habitantes, enquanto em Espanha existia uma para 600 e na Suécia uma para 300) (...)*» (Canaveira, 1990, cit. por Barata, ibid.: 227). Além disso, os professores eram mal remunerados e pagos com atraso.

Corroborando esta ideia, Mendonça & Carneiro (2009: 18) referem que, de facto, em muitos países, a E.A. assume importância social a partir do século XIX. Ainda assim, em Portugal, se por um lado a Carta Constitucional de 1826 garante a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, por outro lado, «*(...) o Governo, a 20 de Março*

de 1829, mandava reduzir as 900 escolas a 600 (...)». As mesmas autoras referem que face à situação e devido à elevada taxa de analfabetismo, são tomadas medidas no sentido de inverter ou pelo menos travar os índices.

Barata (op. cit.) refere, neste sentido que, apesar de o número de escolas não se constituir como a única explicação para o analfabetismo em Portugal, os governos tenderam a considerar que fosse. Pelo menos assim o indicam as medidas que foram tomadas daí em diante.

Mendonça & Carneiro (op. cit.) mencionam, a este propósito, que uma das primeiras figuras que merece destaque no “combate” ao analfabetismo foi Rodrigo da Fonseca Magalhães, um dos mais importantes políticos liberais portugueses e a primeira figura do movimento da Regeneração, recebendo, em 1835, a pasta de Ministro dos Negócios do Reino. O sector da educação estava cometido ao Ministério do Reino, sendo que Rodrigo da Fonseca, tentou, neste sentido, realizar algumas alterações/inoações no sector, assinando, nomeadamente, um decreto que visava a reforma do ensino público, cujo objectivo seria, entre outros, o de fazer face à elevada taxa de analfabetismo. Constituir-se-ia, no entanto, como uma primeira tentativa falhada de reforma do ensino público.

O problema do analfabetismo persistia e iria evidenciar-se nos anos que se seguiam. Nóvoa (2005: 37) refere que dois acontecimentos simbólicos vieram reforçar o atraso em que o nosso país se encontrava. Por um lado, a primeira Exposição Universal, em 1851, em Londres, põe a descoberto os progressos de cada país. Por outro lado, reúne-se, em 1853, em Bruxelas, o 1.º Congresso Internacional de Estatística, lançando as bases do “estudo numérico dos factos sociais”. Na articulação do “universalismo e da estatística” emerge a inevitabilidade de uma comparação entre países. «*O atraso é sempre em função de uma medida e de uma relação ao outro que se quer imitar ou superar*».

Em Portugal, as primeiras estatísticas modernas sobre educação datam da década de 1860. No Recenseamento de 1864, Portugal apresentava um índice de analfabetismo de 88%. A primeira medida estatística do analfabetismo, reportava-se, no entanto, não à população de analfabetos (propriamente ditos), mas sim à população infantil não escolarizada. Desde então, o analfabetismo começa a ser encarado como um “problema”, passando a ser objecto de discurso. Nesta altura, começou a acreditar-se na existência de uma relação entre educação e desenvolvimento, nos planos individual e colectivo.

De acordo com Nóvoa (ibid.: 59) foi D. António Costa, o primeiro Ministro a ocupar a pasta da Instrução Pública, um dos pioneiros na introdução dos trabalhos estatísticos, em Portugal. Com efeito, em 1870,

(...) no preâmbulo da sua reforma (...) avança um diagnóstico muito crítico da situação do ensino, utilizando diversos indicadores “quantitativos” (população escolarizada, número de escolas e de alunos, despesas com a instrução, etc.). Pior ainda, segundo o ministro seriam indicadores “qualitativos”, aferidos pela inspecção em 1867, uma vez que um 4/5 dos alunos foram considerados medíocres, facto doloroso “*se atendermos a que muitas destas nações, cujo estado de instrução seria o nosso maior progresso, se consideram a si mesmas em imenso atraso*”.

Em 1871, D. António da Costa (1871, cit. por Mendonça & Carneiro, 2009: 17), decorrente da investigação que havia feito, publica o livro “*História da Instrução Popular desde a fundação da monarquia aos nossos dias*”. Nessa obra, e referindo-se ao primeiro reinado, expressa as interrogações que tenderão a perdurar por séculos: «*Sobre que bases de educação e instrução se levanta o novo Portugal? (...) A nação tem sede não só do ler, mas de todos os assuntos educativos e profissionais que hoje elevam a instrução a uma verdadeira reforma social*».

Segundo Nóvoa (ibidem), à data, D. António da Costa afirmava que «*o ignorante é um vivente, não um homem*». Começa aqui a entender-se o analfabeto como um “*ser imperfeito, incompleto e inacabado*”, imagem esta que tende a perdurar até aos nossos dias. Tentando reverter a situação, foi ainda publicado, pelo Ministério da Instrução Pública, um conjunto de reformas em pouco mais de dois meses, destacando-se a da “*educação e instrução popular*”. No entanto, poucos meses depois, o referido ministério cessaria funções e a mesma seria “*posta de parte*”.

Face a este panorama, Mendonça & Carneiro (op. cit.) chamam a atenção para a iniciativa de Casimiro Freire, mecenas e filantropo, com um profundo interesse pela educação. Em 1882, Casimiro Freire fundou a **Associação de Escolas Móveis** pelo Método de João de Deus, com o objectivo de promover a alfabetização de adultos, de adolescentes e de crianças não abrangidas pela escolaridade. Para tal, foram encaminhados para algumas populações, professores devidamente habilitados. Tratava-se de uma iniciativa privada.

Teodoro (1996: 27) refere que, quando se conheceram os resultados do Recenseamento da População em 1890, se constatou que, dos cinco milhões de

indivíduos que constituíam a população portuguesa, apenas um milhão não era analfabeto. Já nessa altura se fizeram sentir reacções de espanto perante este atraso e «(...) *declarações de fé no valor da educação como primeiro e decisivo investimento no progresso material dos povos*».

Em 1897, José Simões Dias (cit. por Nóvoa, *ibid.*: 69) desabafava que «*quando por mais do que uma vez ouvíamos afirmar que a legião dos nossos analfabetos ia muito além de dois terços da população, estávamos bem longe de supor que a triste realidade dos factos era muito mais lastimosa do que a julgávamos*».

Desde essa época, os governantes nunca mais deixaram de traçar metas, no sentido de diminuir o fosso que nos separava dos “países civilizados”... Ainda, assim, e apesar da consciência da sua necessidade, foram, segundo Nóvoa (*ibid.*), sempre incumpridas... Como afirmava Adolfo Coelho (1871, cit. por Nóvoa, *ibid.*: 37), «*uma reforma radical não é talvez possível. Toda a reforma não radical é inútil*».

O Manifesto de 1897 apresenta, segundo Nóvoa (*ibid.*: 69), um diagnóstico chocante do “défice intelectual”: «*dos cinco milhões de habitantes que constituem a população portuguesa, quatro milhões vivem mergulhados na mais sombria ignorância: são analfabetos*». No mesmo documento, faz-se referência a vários países considerados “civilizados” (Holanda, Suíça, Inglaterra, Alemanha, entre outros) e conclui-se que «*o Portugal de tradições orgulhosas, o descobridor da Índia, está, pela instrução, muito abaixo da Turquia*».

No quadro que se segue (ver Quadro 6) apresentam-se as taxas de analfabetismo de quatro países do sul da Europa. A comparação permite compreender que, apesar da evolução registada, o fosso que separava Portugal dos restantes países identificados, foi sempre aumentando.

Ironia da história. No final do século XIX, vivia-se o drama do défice intelectual – 4/5 de portugueses não estava em condições de exercer uma cidadania plena. Um século mais tarde, o país acorda sobressaltado com o défice de qualificações – 4/5 dos portugueses possui, na melhor das hipóteses, a escolaridade mínima obrigatória, não estando em condições de assegurar uma efectiva empregabilidade (Nóvoa, *ibid.*: 59).

Quadro 6 – Quadro comparativo das taxas de analfabetismo em quatro países da Europa do Sul (1875-1925)

	<i>Cerca do ano de...</i>		
	1875	1900	1925
Portugal	80%	75%	64%
Espanha	76%	65%	35%
Itália	70%	56%	25%
França	37%	25%	5%

(Adaptado de Nóvoa, *ibid.*: 69)

A este propósito, Fernandes (1978, cit. por Patrício, 1982: 49) sublinha que, enquanto se assistia no século XIX ao lançamento e desenvolvimento do ensino liceal (instituição de particular interesse para os filhos da burguesia), constata-se que, na entrada do século XX, a taxa de analfabetismo pouco oscilou...

Em 1890, estimava-se em 76,9% a proporção de analfabetos na população que excedera a idade escolar. Em 1900, essa proporção descera apenas para 75,01%. Embora estes dados não mereçam inteira confiança, as variações que poderiam sofrer nunca seriam de tal ordem que a sua magnitude não revelasse o profundo obscurantismo que envolvia as classes trabalhadoras urbanas e, sobretudo, as rurais.

1.3.2. O século XX: entre a Monarquia e a República

Na transição do século XIX para o século XX, e conforme se procurou explicitar anteriormente, a cidadania constituiu-se como a principal referência nos debates sobre o analfabetismo, apresentando-se como uma preocupação central dos republicanos.

Mendonça & Carneiro (2009: 18) referem que *«os dados de 1900 no Anuário Estatístico do Reino de Portugal informam acerca da população do Continente e das Ilhas e indicam o número de analfabetos, então superior ao de outros países (...)*». Neste sentido, Carqueja (1909, cit. por Nóvoa, 2005: 59) remete para a “luta” a travar da seguinte forma: *«intencionalmente, escrevo a palavra luta ao referir-me aos recursos de que é preciso lançar mão contra o analfabetismo, porque entendo que não bastam os meios de propaganda; são imprescindíveis meios coercivos*».

Os republicanos inserem, assim, no programa da sua propaganda, o combate ao analfabetismo. «*Era, finalmente, a tomada de consciência de que só uma população instruída e culta poderia aderir, sem reservas, ao programa revolucionário apresentado pelos republicanos*» e, já no poder, «*(...) iniciam uma campanha de combate ao analfabetismo que consideravam ser “a vergonha nacional”*» (Infopédia, 2009).

João de Barros e João de Deus Ramos participaram, segundo Mendonça & Carneiro (op. cit.), na redacção dos diplomas da reforma que se pretendia levar avante na I República, reflectindo nos documentos legislativos as suas competências e actualização em matéria de educação.

Como medidas decretadas, e para além das já referidas anteriormente⁹, pode destacar-se que «*(...) como medida de luta contra o analfabetismo, (...) deveria ser feito o recenseamento das crianças em idade escolar em cada freguesia, prevendo-se penalizações para as eventuais faltas de frequência*» (Mendonça & Carneiro, ibid.: 19). Além disso, a administração das escolas primárias é entregue aos municípios, traduzindo-se, pois, como sendo uma medida de descentralização.

Importa sublinhar que:

A instrução não era apenas defendida nos meios mais progressistas que a consideravam uma forma de criar uma consciência cívica. Em alguns meios conservadores havia igualmente esse propósito de lutar contra o analfabetismo para unir todos os portugueses patriótica e ordeiramente. Efectivamente, a lei de 1911, que regulamentava o ensino primário, estava imbuída de um sentido patriótico e humanitário (Infopédia, op. cit.).

A I República teve, no entanto, uma vigência curta e atribulada. Não obstante o discurso retórico e as medidas previstas no âmbito do decreto, no final da República, as estatísticas evidenciavam que, muito embora a curva do analfabetismo continuasse a descer, o ritmo de diminuição era o mesmo da Monarquia (ver Quadro 7).

Quadro 7 – Taxas de analfabetismo entre 1878 e 1930

Anos	1878	1890	1900	1911	1920	1930
Analfabetismo (%)	78%	76%	75%	70%	66%	62%

(Adaptado de Nóvoa, op. cit.: 59)

⁹ Ver capítulo “O Contexto Nacional” em torno das políticas E.A..

Em 1911, a taxa de analfabetismo da população com idade superior a sete anos era de 70% e, em 1930, situava-se ainda nos 62%. Não obstante, o combate ao analfabetismo ter sido uma das principais bandeiras políticas do regime republicano, aquando no poder, os republicanos «(...) *manifestaram uma completa incapacidade em compreender a situação real do País*» e em passar da teoria à prática (Teodoro, 1996: 29).

Daí que, como afirma Nóvoa (op. cit.: 69), se evidenciasse «(...) *um misto de indignação e de desalento. Indignação, porque é difícil aceitar as incapacidades governativas, as sucessivas e contraditórias reformas, a impossibilidade de executar um plano coerente de reorganização do ensino. Desalento, porque existe a certeza de ter havido algum esforço do país (...)*».

Já Vitorino Godinho, Director-Geral de Estatística (1920, cit. por Candeias, 2004: 134 – o negrito é nosso), aquando da realização do Recenseamento de 1920, afirmava:

Se o poder legislativo e os governos não tomarem sérias medidas para debelar mais prontamente a crise do analfabetismo, e se, pelo contrário, for mantido o pequeno incremento da percentagem que acusam os números acima indicados, por eles também podemos concluir, com certa aproximação, que **o analfabetismo só virá a desaparecer no decénio 2030 a 2040...**

1.3.3. O século XX: da República para o Estado Novo

O Estado Novo foi encarado de forma diversa, por diferentes autores, no que ao analfabetismo diz respeito. Se, por um lado, se afirmou que a intenção deste regime político era promover o analfabetismo, um olhar sobre as estatísticas conduzem à ideia de que nunca, como nos anos 30, o analfabetismo diminuiu, em Portugal, de forma tão acentuada.

Quadro 8 – Taxas de analfabetismo entre 1930 e 1960

Anos	1930	1940	1950	1960
Analfabetismo (%)	62%	49%	40%	30%

(Adaptado de Nóvoa, op. cit.: 59)

Neste sentido, Nóvoa (ibid.) sublinha que, e ao encontro das já referidas políticas nacionais, no âmbito da E.A., no período da ditadura, é importante examinar e compreender o pragmatismo do Estado Novo, orientado por concepções de escolaridade mínima, de enquadramento moral e de controlo da mobilidade social. Benavente (1996: 401-402) sublinha que *«historicamente, em Portugal, como noutros países da Europa do Sul, a difusão social da alfabetização foi muito tardia comparativamente com as sociedades da reforma protestante, da primeira industrialização e do desenvolvimento da economia capitalista»*.

Maria Filomena Mónica (1977: 321) chama a atenção para o facto de, em 1930, em cada cem portugueses, setenta não saberem ler. Mas, se tal facto envergonhava os mais progressivos da *intelligentsia* portuguesa (que encaravam o analfabetismo como um obstáculo ao desenvolvimento do país), descansava os salazaristas que o entendiam como sendo uma virtude... *«Estas duas posições determinaram o modo como as causas e as soluções do problema foram encaradas.»*

Ao longo dos tempos, muitos foram aqueles que reconheceram que, mesmo quando houve, de facto, um esforço por parte de determinados regimes políticos no sentido de reduzir o analfabetismo, essa intenção foi sempre motivada pelo desejo de controlo dessas pessoas. Um dos autores que defende essa posição crítica com maior vigor é Ricardo Paseyro (1989). O autor sublinha que houve esforço no sentido da "igualação" e não da igualdade. Deste modo, a alfabetização universal teria como grande objectivo atingir um objectivo totalitário.

A "igualação" a que Paseyro (ibid.: 118) se refere serviria, portanto, segundo as suas próprias palavras, para que *«os animais igualizados [dependessem] mais do que nunca dos animais igualizadores, senhores da letra “igualizante”»*. Na mesma linha de ideias, Haroche (1988, cit. por Tfouni, 2009: 60) refere que *«por trás desta boa intenção [do Estado], de permitir a leitura igual para todos, pode-se resgatar, no entanto, a necessidade de tornar o indivíduo e o seu pensamento transparentes e, por extensão, tornar controlável o cidadão que pensa, através da domesticação das formas discursivas e da pregação do ideal cartesiano da racionalidade»*.

Também Levi-Strauss (s/d, cit. por Garcia, 2008: 19) refere que, em determinados regimes, a escrita foi talvez indispensável para fortalecer a dominação. *«A luta contra o analfabetismo está então em relação com um crescimento de autoridade dos governos sobre os cidadãos. Todos têm que ser capazes de ler, de forma a que o governo possa dizer: a ignorância da lei não é desculpa.»* Candeias (2004: 43)

menciona, ainda assim, que «até 1940, o contacto que a população portuguesa tem com o mundo das letras é em parte decidido pelas pessoas que a compõem», do que se conclui que “até 1940 não existe uma maneira estandardizada de acesso às letras por parte da população portuguesa». Ainda o mesmo autor salienta que «tudo começa a mudar a partir de 1940, intensificando-se na década seguinte, e tornando-se claro em 1960, quando começamos a assistir a um verdadeiro processo de escolarização».

As políticas do Estado Novo consideravam que todos têm direito a um “**mínimo de instrução**”. Os jornais de parede da Campanha Nacional de Educação de Adultos afixavam a seguinte afirmação de Ramalho Ortigão (s/d, cit. por Nóvoa, op. cit.: 97):

Combater apenas o analfabetismo do povo por meio das escolas primárias e de escolas infantis, sem religião e sem Deus, não é salvar uma civilização, é destruí-la pela base por meio do pedantismo, da incompetência, da materialização dos sentimentos e do envenenamento de ideias.

Pode-se, pois, identificar uma dupla perspectiva: instrução mínima e formação do carácter. O discurso do Estado Novo era pautado, como já se sugeriu anteriormente, por estes dois critérios. Veiga de Macedo (1954, cit. por Nóvoa, *ibid.*: 97) referia que

não enfileiramos com aqueles que, numa visão superficial e deformada das coisas, se convencem de que os analfabetos constituem, por definição, reserva moral dos povos, como se a ignorância e o atraso intelectual fossem sinónimos de perfeição e de virtude, ou a cultura e a moral se houvessem mostrado necessariamente inconciliáveis.

Ainda assim, e recorrendo uma vez mais a António Nóvoa (*ibidem*), era bem explícito que não deveriam ser alimentadas excessivas expectativas de melhoria das condições de vida ou de trabalho:

Ao procurar assegurar um investimento escolar, ainda que limitado, sem contudo promover a mobilidade social, o Estado Novo enuncia uma equação que não tem solução. As dificuldades sentidas na década de 1960 explicam-se à luz da impossibilidade de conter um aumento da procura de educação na qual se desenha, com nitidez, a vontade de as famílias “proporcionarem um futuro melhor para os seus filhos”.

Em meados do século XX, as estatísticas da UNESCO põem a descoberto uma percentagem de analfabetos, em Portugal, superior a 40%, situando o nosso país no

último lugar europeu, a larga distância dos restantes países. Os números levaram, assim, a que, após uma primeira fase fortemente doutrinária, o regime compreendesse a necessidade de investir no desenvolvimento “*cultural e intelectual da nação*”.

Neste sentido, o já referido **Plano de Educação Popular** promulgado em 27 de Outubro de 1952, deixa explícito, numa brochura de apresentação, que

já há mais de cem anos um economista inglês demonstrava que o nível económico de um povo está dependente do seu nível intelectual não passando de uma mentira a economia política que se preocupa apenas com capital e trabalho, oferta e procura, juros e rendas, balança comercial favorável ou desfavorável, esquecendo o elemento basilar da generalização do ensino e o desenvolvimento cultural de um país (cit. por Nóvoa, *ibid.*: 113).

Esta viragem no discurso político, correspondeu a uma real preocupação em modificar as estatísticas, reflectindo-se nos ideais dos principais responsáveis políticos, ao expressarem a urgência em “sair” do atraso em que o país se encontrava.

De acordo com Nóvoa (op. cit.: 113), o Ministro da Educação Nacional Leite Pinto, nomeado em 1955, declara que «(...) *é necessário traçar um Plano de Fomento Cultural, sem o qual não tem significado nem eficiência um Plano de Fomento Económico*». Corroborando esta ideia Mendonça & Carneiro (2009: 20) referem que o II Plano de Fomento «*estabeleceu contactos com a OCDE no sentido de obter apoios para a concretização do seu Plano de Fomento Cultural. Uma vez conseguidos, foram extensivos a outros países num plano comum, o “Projecto Regional do Mediterrâneo”*».

No âmbito do referido projecto, do qual faziam parte Portugal, Espanha, Grécia, Itália, Jugoslávia e Turquia, produzem-se dois relatórios que, segundo Nóvoa (op. cit.), definem uma matriz que perdurará praticamente até aos dias de hoje... Pode-se verificar, nesses documentos, que

(...) de 1864 a 1991, a definição dos conceitos necessários à operacionalização das categorias que excluem ou incluem pessoas no mundo letrado, passa por duas fases distintas: a primeira que se estende até aos anos 30 e a segunda que começa no censo de 1940, vindo até aos nossos dias. O que as distingue é a utilização ou não da escola como um demarcador entre alfabetizados e analfabetos (Candeias, 2004: 67-68).

Ao encontro do exposto, Mendonça & Carneiro (op. cit.) acrescentam que, no fundo, nos relatórios se dava continuidade às propostas de políticas educativas no sentido de proceder a alterações no sistema educativo e na qualificação de pessoal para responder adequadamente às exigências sociais e económicas.

Em Dezembro de 1955, o Ministro Leite Pinto (1955, cit. por Pereira, 1982: 272), referindo-se ao analfabetismo, sublinhou que, «(...) *é um freio ao progresso técnico (...) uma das facetas do atraso geral, caracterizado, nos tempos que vão correndo, pela fraca industrialização, diminuta produtividade e baixo nível de vida (...)* [pois] *o analfabetismo transcende o âmbito da escola*».

De acordo com Rui Grácio (1985, cit. por Nóvoa: op. cit.: 113), nos anos 60, floresce, assim, «*uma literatura abundante (...) lastimando ou reportando os atrasos do ensino (baixíssimas taxas de escolarização acima do primário, índices elevados de repetição e abandono, deficiências da rede escolar, penúria de professores qualificados, carácter retrógrado dos conteúdos do ensino, etc.)*».

Nóvoa (ibidem – o negrito é nosso) acrescenta, a este respeito, que «*Portugal vai descobrindo, periodicamente, um país atrasado. **Fixamos metas imaginando os outros países parados.** Por isso, quando as cumprimos, constatamos perturbados que a **distância que nos separa da “civilização” é cada vez maior...***»

Nesta linha de ideias, Candeias (op. cit.: 43) sublinha que

os Censos Populacionais que atravessam todo o século XX português, mostram-nos que a partir de 1960, se estabelece uma divisão entre uma parte da população francamente escolarizada, alfabetizada quando muito e (...) uma outra parte que, escolarizada pelo Estado Novo, começa a empurrar o passado para cada vez mais longe, fazendo com que o problema do analfabetismo se torne uma questão etária.

De referir, ainda assim que, em 1979, procurou efectuar-se um incremento na EA e uma redução nos índices de analfabetismo. Para o efeito, foi criada a já referida Lei n.º 3/79 – **Lei-Quadro da Educação de Adultos**, que confere ao Estado, a responsabilidade sobre a eliminação do analfabetismo e sobre a educação de base dos adultos. Esta Lei institui o **PNAEBA** que, conforme foi também já referenciado, apresentava como um dos objectivos centrais: a eliminação sistemática do analfabetismo.

Em 1990, afirmava-se, deste modo, que «*em Portugal (...) o analfabetismo, sobretudo na população mais velha coexiste com outros problemas tais como, o*

desemprego, o isolamento das populações, o afastamento dos grandes centros urbanos, etc... (...) O analfabetismo está, portanto, associado aos contextos socioeconómicos desfavorecidos» (Rivière, 1990: 64).

1.3.4.A transição do século XX para o século XXI

Como afirma António Nóvoa (op. cit.), o século XX terminou como começou: com um forte sentimento de atraso em relação à Europa. Silvestre (2003: 110) refere mesmo que, em 1910, a taxa de analfabetismo era, de facto, superior a 70%, mas, «(...) hoje, um século depois, esse número pouco ou nada desceu, se tivermos em conta as várias formas de analfabetismo existente. E nem factores como o aumento populacional e a sociedade da informação e globalização servem de desculpa (...).»

Muito embora sejam vários os indicadores que remetam para este “atraso”, há dois conjuntos de indicadores que evidenciam, objectivamente, o nosso atraso em matéria de educação.

Por um lado, as estatísticas da União Europeia: **qualificações escolares da população, níveis de abandono escolar**, entre outros. Por outro lado, os **estudos levados a cabo a nível internacional** sobretudo pela OCDE, que remetem explicitamente para os maus resultados dos alunos portugueses, em diferentes disciplinas...

No final do século XX, o país parece tão confuso, e perturbado, como no final do século XIX. A sociedade portuguesa está ciente do caminho percorrido nos últimos trinta anos, mas os indicadores explicam que é cada vez maior a distância que nos separa dos restantes países europeus. “A realidade impõe-se ao sonho, ao ideal, mas não passa ao querer” avisava Agostinho de Campos, em 1933. E, contrariamente ao que aconteceu (...) com a Regeneração (há 150 anos), com a República (há 100 anos), com a industrialização (há 50 anos), não se vislumbra nenhuma ideia que nos possa mobilizar (ou, pelo menos, “distrair”) (Nóvoa, op. cit.: 121).

Com efeito, importa ter presente que, se nos finais do século XIX, a taxa de analfabetismo se situava na ordem dos 70%, em inícios do século XXI, e de acordo com os últimos dados do recenseamento feito à população portuguesa (INE, 2001), Portugal possui ainda uma elevada taxa de analfabetismo (9%). De acordo com a mesma fonte (INE, op. cit.), de 1991 para 2001, esta taxa registou uma redução de apenas 2%, o que

continua a constituir-se como um atraso significativo face aos demais países europeus... «A sociedade portuguesa entra no século XXI com taxas de alfabetização semelhantes àquelas com que as regiões do Norte e do Centro da Europa entram no século XX» (Candeias, 2004: 42).

De sublinhar que as taxas de analfabetismo apresentadas pelo INE são obtidas através da seguinte fórmula:

$$\text{Taxa de Analfabetismo} = \left(\frac{\text{População com 10 ou + anos que não sabe ler e escrever}}{\text{População com 10 ou + anos}} \right) \times 100$$

Figura 10 - Cálculo da taxa de analfabetismo (INE)

De acordo com Nico, Carvalho *et al* (2008), o problema do analfabetismo constitui-se, assim, no território português, como um fenómeno com uma longa história de persistência. Como sublinhavam, na década de setenta do século passado, Melo & Benavente (1978), trata-se de um fenómeno estrutural da vida do país, ligado a um contexto económico, social e cultural herdado.

Não se pretendendo assumir uma perspectiva fatalista, mas recorrendo novamente às palavras de Agostinho de Campos (1933, cit. por Nóvoa, op. cit.: 121 – o negrito é nosso), «*de quando em quando, ouve-se dizer por aí, muito a sério e em tom de profundo convencimento: precisamos de uma reforma geral do ensino... Melhor seria dizer, logo de uma vez: faz-nos falta um milagre de Nossa Senhora de Fátima.*»

1.4. O Caso do Alentejo

Na sequência da explicitação do fenómeno do analfabetismo em Portugal, nos últimos séculos, parece importante, analisar/identificar alguns contornos mais específicos, ao nível de determinadas regiões portuguesas, onde o analfabetismo continua a ser, nos nossos dias, uma realidade ainda muito presente.

Conforme se referiu, anteriormente, a percentagem de analfabetos identificados, em Portugal, no Recenseamento levado a cabo, em 1991, situava-se nos 11% e, no Recenseamento de 2001, a taxa de analfabetismo assumia um valor de 9%.

Importa, no entanto, ter presente que a distribuição das taxas de analfabetismo, não se verifica de forma equitativa em todo o país. De facto, encontram-se grandes disparidades, na distribuição das mesmas.

Se analisarmos os distritos de Portugal Continental e as taxas de analfabetismo que, em 2001, se registavam nos mesmos (ver Figura 11), podemos, desde logo, constatar as assimetrias na distribuição das taxas.

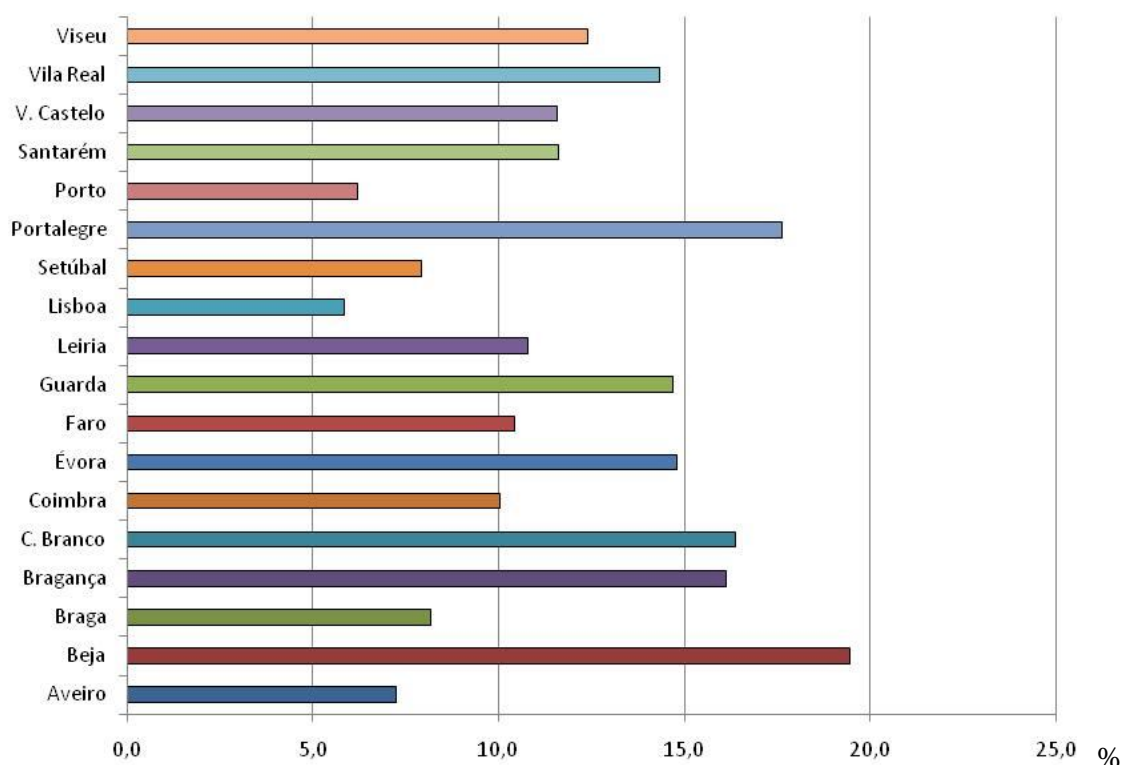


Figura 11 – Taxa de Analfabetismo por Distritos – Portugal Continental (2001)

(Elaboração própria a partir de informação disponibilizada no site do INE – www.ine.pt)

Numa primeira observação, podemos constatar que as taxas mais elevadas se localizam tendencialmente no interior e, muitas delas, na região Alentejo. Com efeito, as taxas mais elevadas de analfabetismo verificam-se no distrito de Beja (19,4%), seguindo-se os distritos de Portalegre (17,6%), Castelo Branco (16,4%), Bragança (16,1%) e Évora (14,8%).

As taxas mais baixas registam-se nos distritos de Lisboa (5,8%), Porto (6,2%), Aveiro (7,3%) e Setúbal (7,9%).

As taxas de analfabetismo (INE, 2001) ordenadas, por ordem decrescente, por concelhos e freguesias, podem ser consultadas, respectivamente, nos anexos 1 e 2 (em CD).

Na região portuguesa do Alentejo, o analfabetismo assume, pois, uma dimensão que se pode considerar relevante, uma vez que, de acordo com a informação disponibilizada pelo último recenseamento realizado à população portuguesa (INE, 2002), o analfabetismo na região alentejana afectava 17,1% dos indivíduos residentes (oitenta e três mil pessoas) – enquanto que, relativamente à totalidade do país, o mesmo indicador revelava, conforme referenciado anteriormente, um valor de 9,0% -. De salientar que, no anterior recenseamento geral da população portuguesa (1991), a taxa de analfabetismo no Alentejo encontrava-se nos 21,9%.

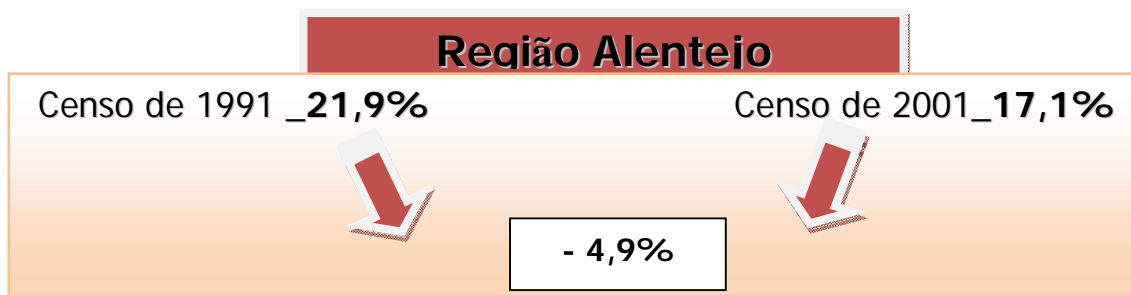


Figura 12 – Percentagens de analfabetismo, de 1991 para 2001, na região Alentejo
(Elaboração Própria)

Se efectuarmos uma análise mais fina da distribuição das taxas de analfabetismo desta região, apresentadas pelo INE (2001), podemos constatar que existem doze concelhos com taxas de analfabetismo igual ou superior aos 21%, sendo de realçar que a taxa mais alta se evidencia no concelho de Monforte (27%). Na figura que se segue é possível observar, então, os doze concelhos, da região Alentejo, com as taxas mais elevadas (\geq a 21%) - (ver Quadro 9).

Quadro 9 - Concelhos da região Alentejo com taxas de analfabetismo $\geq 21,0\%$
(2001)

Concelhos	Percentagem
Monforte	27,0%
Ourique	26,2%
Odemira	25,7%
Arronches	24,2%
Gavião	23,9%
Almodôvar	23,0%
Mértola	22,4%
Sousel	22,2%
Marvão	21,8%
Nisa	21,3%
Fronteira	21,2%
Alandroal	21,0%

(Elaboração Própria a partir da informação disponibilizada em INE, 2007)

De realçar que apenas o concelho de Évora apresentava, em 2001, uma taxa de analfabetismo inferior a 10%, mais precisamente 9,6%. As taxas de analfabetismo, nos demais concelhos da região Alentejo, situavam-se entre os 27% e os 11,5%. Com efeito,

(...) esta taxa não é uniforme em toda a região [Alentejo]. Se retirarmos os concelhos de Beja, Évora e Portalegre da análise, a realidade é bem mais dramática. Há concelhos do Alentejo em que a taxa de analfabetismo ainda é superior a 25% da população. É o caso dos concelhos de Ourique, Odemira e Monforte. Números que nos devem fazer pensar muito (Nico, 2009: 147).

Face às assimetrias na distribuição das taxas de analfabetismo, Canário (2000: 50) refere que o analfabetismo se constitui como sendo um fenómeno

selectivo, na medida em que a geografia do analfabetismo coincide com a geografia da pobreza e da ausência de desenvolvimento, quer no plano global, quer no plano nacional,

em que a um acréscimo de desigualdades tem vindo a corresponder um agravamento dos fenómenos de exclusão social. Daí a importância desta questão, mesmo nos países do centro. Por outro lado, o carácter mutante do analfabetismo fá-lo renascer, sob novas formas, nos países industrializados que pensavam tê-lo erradicado há muito, demonstrando que essa erradicação não decorre da mera generalização e cumprimento da escolaridade obrigatória.

O mesmo autor (ibid.: 58) sublinha, ainda, que o analfabetismo não obedece a padrões de uniformidade e aleatoriedade, sendo que, no mundo industrializado, está presente, sobretudo, nas zonas rurais menos acessíveis, atingindo grupos sociais específicos como é o caso dos idosos. Com efeito, no nosso país, os índices são mais elevados «(...) *entre os mais idosos, entre as mulheres e nas zonas rurais do interior, onde o número de analfabetos pode atingir um quarto da população (...)*». A região Alentejo parece encaixar-se, na perfeição, nesta descrição.

Antes de se prosseguir, importa reflectir um pouco sobre as possíveis causas deste fenómeno. Ramos (1988: 1112-1113) frisa que «(...) *a alfabetização não foi apenas o produto da oferta de escolas e da atracção que estas puderam ter. (...) Foi, antes disso, o resultado da opção dos indivíduos em determinadas situações. (...) Foi também o produto de complexos processos socioculturais (...) e tomou a face de “regiões culturais” que têm, estranhamente, mais a ver com os arados do que com os Estados.*»

Também a acção da Igreja pode ter exercido influência na questão do analfabetismo, muito embora Ramos (ibid.: 1099) lembre que uma campanha de iniciação do povo às técnicas de leitura nunca tenha chegado a ser objectivo assumido pela igreja católica portuguesa, pelo menos com a convicção que tivesse permitido ser bem conseguido. «*Não por obscurantismo, mas apenas porque a ideia que tinha da cultura letrada em estado de massas, fundada num catecismo oral, não era propriamente a da alfabetização.*»

Evidencia-se, pois, a existência de desequilíbrios regionais em Portugal, a vários níveis, muitos deles assentes em características geográficas e ou sociais, tais como «*tipos de propriedade e de produção (...), natureza das redes de comunicação e especificidade dos problemas segundo as zonas do País*» (Melo & Benavente, 1978: 19).

Tais desequilíbrios ao nível do país, reflectiram-se no modo de viver das suas populações, nas suas vivências, nas suas aprendizagens e na forma como efectuaram as mesmas. É assim que, em inícios do século XXI, ainda nos deparamos, em Portugal, com fortes assimetrias regionais, nomeadamente no que diz respeito à distribuição das taxas de analfabetismo pelas diferentes regiões do país.¹⁰

Como lembram Guerreiro *et al* (1996: 350), «*em Portugal, a prevalência de analfabetismo é muito alta*». Castro-Caldas *et al* (1995) ampliam esta ideia, referindo que, no nosso país, o desenvolvimento social tem sido lento, quando comparado com outros países da Europa e que **o analfabetismo é ainda comum em populações rurais** com indivíduos na casa dos sessenta anos de idade. Neste contexto, «(...) *o Alentejo (...) parece-nos surgir como um caso específico dentro do quadro geral do País (...) com referência (...) a determinados parâmetros (sociais, políticos, económicos, profissionais, geográficos, históricos, linguísticos, antropológicos) definidores do “caso alentejano”*» (Pestana, 1982: 260 – o negrito é nosso).

Ao encontro destes dados, Nico (2005: 56) afirma que

(...) existe aquilo a que podemos chamar um *filtro socialmente construído*, extraordinariamente poderoso e que consiste em perpetuar a iliteracia de cerca de 20% da nossa população. A taxa de analfabetismo diminui, em dez anos, cerca de 2%. Certamente porque, morreram 2% de analfabetos. Por outras palavras: é a morte que vai “resolvendo” a questão do analfabetismo no Alentejo, quando deveria ser a aprendizagem.

Ainda segundo o mesmo autor (Nico, 2009: 21), «*morreram sem nunca terem compreendido o significado de uma palavra. Morreram sem nunca terem conseguido escrever, sequer, o seu próprio nome. É (...) profundamente injusto e revoltante, que continuem a existir pessoas que não consigam escrever a única coisa que temos de verdadeiramente nosso: o nome*».

Perante estes números, poderemos referir, de acordo com Nico, Carvalho *et al* (2008), que, infelizmente, o analfabetismo continua a ser uma impressionante realidade alentejana, que resulta da assinalável complexidade dos contornos territoriais, culturais e sociais em que se manifesta; das circunstâncias históricas das respectivas causas e

¹⁰ De forma a evidenciar as principais âncoras teóricas, ao longo do Enquadramento Teórico, utilizar-se-á este sombreado. As ideias que se colocarem em destaque serão retomadas no Capítulo IV (Bases Teóricas).

consequências; da quantidade de indivíduos envolvidos (838 140 indivíduos em Portugal, dos quais 83 985 residiam no Alentejo, em 2001).

Segundo Candeias (2004: 44),

as causas para tal atraso não são unívocas, teremos que, para nos aproximarmos da sua génese, invocar, em desespero de causa, uma conjunção entre periferia geográfica, económica e política face aos centros de onde emanou a modernidade, uma assinalável e rara hegemonia étnica e linguística que dispensou uma etnia dirigente de tentar impor ao país os seus costumes e dialecto através da escola.

Corroborando a ideia anterior, Magalhães (1994: 118) afirma que a «*dimensão demográfica, em termos de população relativa, tem reflexos muito significativos na alfabetização*», sendo que «*nas regiões agrícolas do interior do país, onde a cultura oral ainda predomina, o peso social e económico do analfabetismo não será tão intenso como nos meios urbanos e industrializados*» (Esteves, 1995: 8).

Ao encontro desta ideia, Melo & Benavente (1978), chamam a atenção para o facto de que, para se compreender o fenómeno do analfabetismo, urge ter em linha de conta o contexto específico em que o mesmo se verifica e recuar no tempo, pois os índices não são um fenómeno isolado, mas antes reflexo de todo uma conjuntura herdada de um passado (mais ou menos) longínquo.

Apesar de Portugal ser um país de pequena dimensão são, desde há longa data, flagrantemente, as assimetrias que perduram no nosso território...

Portugal é um país em que coexistiam, no princípio do século [XX], formas de produção capitalistas, baseadas sobretudo em unidades industriais incipientes e sem capacidade de competição no mercado internacional, e formas de produção baseadas sobretudo nos latifúndios – grande propriedade – nas regiões de cultura extensiva ou na pequena propriedade familiar regida ainda por concepções da Idade Média» (Melo & Benavente, *ibid.*: 21).

Ainda de acordo com os mesmos autores (1978), estas assimetrias perduram no tempo e reflectiram-se, ao longo de todo o século XX, em fortes desequilíbrios regionais que se traduziram, essencialmente, numa demarcação entre interior/litoral; mundo rural e mundo urbano (em torno dos dois grandes centros urbanos); Norte do país (onde predominam as pequenas propriedades) e Sul do país (marcado pelos latifúndios).

Face ao exposto, importa ter presente a localização geográfica da região Alentejo, no sul do território continental. Maioritariamente localizada no interior do país; marcada por extensos latifúndios, com acentuadas características de um mundo rural “herdado e preservado” de década em década, Figueira (1982: 150) lembra que o Alentejo é uma zona predominantemente agrícola, caracterizando-se, os seus solos, por zonas com elevada e média aptidão agrícola e elevada e média aptidão florestal.

Nesta linha de ideias, Melo & Benavente (op. cit.: 22) recordam que

No Norte, as relações de produção são de tipo feudal, adaptadas a uma economia de subsistência local. Nos campos do Sul encontramos a grande propriedade, que traz consigo a proletarianização das massas camponesas e onde a lógica capitalista, embora incipiente, se manifesta pela criação de um exército de trabalhadores utilizados segundo as necessidades dos trabalhos sazonais.

A este propósito, e se nos reportarmos aos dados estatísticos de 1970 (cf. Melo & Benavente, *ibid.*: 24), era já nos distritos de Beja, Portalegre, Castelo Branco e Évora, que se evidenciavam as mais altas taxas de analfabetismo. Desde logo, se demarcava o território Alentejo, pelos elevados índices, no que às taxas de analfabetismo diz respeito.

Se procurarmos uma explicação no contexto anteriormente exposto, podemos constatar que este território, caracterizado pela existência de extensos latifúndios, é marcado, na sua grande maioria, pela interioridade e ruralização das suas populações. Um território rico em cultura popular, mas em que a importância da alfabetização nunca se fez sentir grandemente. Trata-se, pois, de um fenómeno «(...) e não apenas de um problema vergonhoso que é preciso apagar através de técnicas eficazes» (Melo & Benavente, *ibid.*: 25).

Rosado (1982: 164) refere a importância de se conjugarem os sectores económicos e sociais, de forma a se atingir um equilíbrio. De facto, «isto não é difícil de verificar numa análise sócio-económica de qualquer sociedade. Aparece intimamente ligado o desenvolvimento económico com o social. Deste modo, quando se fala em problemática de desenvolvimento tem que se considerar sempre estes dois factores».

Ainda de acordo com Rosado (*ibid.*), do ponto de vista demográfico, a região do Alentejo, é uma das regiões com menor densidade populacional, não obstante ser das regiões mais extensas de Portugal...

*As distâncias que separam os aglomerados populacionais (...) são responsáveis pela actual existência da actual geração de analfabetos alentejanos, pois eram, e ainda são de algum modo [no século XXI], causa determinante do **isolacionismo que convida ao conformismo e ao comodismo** (Pestana, 1982: 258 – o negrito é nosso).*

Pestana (ibid.) não deixa também de sublinhar, a nível do Alentejo o facto de a reduzida densidade populacional ser reflexo da falta de “estimulação cultural”; da carência de infra-estruturas que conduzam à fixação da população. Refere que se tratam, na sua maioria, de meios rurais, por onde passam o professor (onde ainda há escola...), o médico e o pároco apenas para cumprimento dos deveres profissionais. Questões sociais, culturais, económicas, profissionais, familiares (...) levam a que se trate apenas de uma “passagem”, sem aí, fixarem residência. Também «(...) *o clima, excessivamente quente no Verão e normalmente muito frio e húmido no Inverno, não convida ao labor intelectual pelo incómodo e desgaste físico que provoca*» (ibidem).

A este propósito, o mesmo autor (ibid.: 260) lembra que

(...) não foi fácil (...) porque não sabiam ler nem escrever, porque sentiam a insuficiência de conhecimentos profissionais, porque admitiram finalmente a vantagem da alfabetização no campo da convivência democrática. E quando os compromissos assumidos pelos responsáveis nessa cruzada (...) falharam, demo-nos conta da angústia e da frustração dessa gente dos nossos campos que até aí, mesmo à sombra dos sobreiros ou sentados na soleira da porta do “monte”, se esforçava heroicamente, depois do pesado labor de cada dia, na não menos árdua tarefa de decifrar os mistérios e as complexidades da linguagem escrita.

Toda esta conjuntura é reflexo e reflecte todo um panorama de que o analfabetismo é sintoma. A população residente é maioritariamente envelhecida. A fecundidade tem vindo a baixar. O fenómeno migratório tem sido um dos factores de desestabilização populacional do Alentejo. Tudo isto, e acrescentando a falta de postos de emprego (para ambos os sexos), determinam a acentuada tendência para o despovoamento dos pequenos aglomerados populacionais, com a mobilidade geográfica para outras regiões do País e para o estrangeiro.

(...) O homem da planície considerado no seu comportamento idiossincrático bem definido, homem de poucas palavras, de acções decisivas e ponderadas, homem de luta lenta mas decidida. (...) Vivências e convivências fundamentadas especialmente nas relações de trabalho com um homem tradicionalmente na situação de inferioridade perante os senhores

da terra e das riquezas, adaptado a um conformismo destruidor das suas reais mas enterradas capacidades criativas (...) porque trabalha a terra, de sol a sol o fez durante séculos, com um salário inferior, **sempre de olhos mais virados para o chão que para o alto, poucas oportunidades teve o homem da planície de poder libertar-se e sentir-se dono de si próprio, das suas próprias vontades** (Pestana, ibid.: 257-258 – o negrito é nosso).

Deste modo, há mais de duas décadas atrás, Rosado (op. cit.: 168) referia já que

Os problemas acabados de referir pressupõem para a sua resolução a definição de uma estratégia de desenvolvimento social e económico orientada para um equilíbrio regional e nacional, um bom aproveitamento dos recursos naturais, criação de condições de vida dignas para as populações (...), uma participação activa das populações na vida local.

Na mesma altura, Pestana (op. cit.: 259 – o negrito é nosso) sublinhava que *«estamos assim em frente de uma situação que urge ultrapassar. Deixando para trás tentativas que a insignificante história da educação de adultos em Portugal regista, é certo que no momento actual se pretende agarrar o problema com determinação.»* A afirmação continua, no entanto, tão válida como há mais de vinte anos.

O Portugal dos nossos dias é o espelho de todo este passado. Um passado rico em tradições, em manifestações da cultura oral, que importam preservar. Mas um país também envelhecido e empobrecido, no que à cultura letrada concerne. Conforme se procurará explicitar no decorrer desta investigação, e recorrendo uma vez mais às palavras de Melo & Benavente (1978: 23), *«(...) torna-se evidente que o analfabetismo não é sinónimo de ausência de cultura (...). As regiões de Portugal em que há mais analfabetos não devem ser consideradas necessariamente as mais “atrasadas” (...).»*

Ainda assim, e como já se sugeriu anteriormente, não podemos ficar estáticos face a um presente, herdado de um passado pautado por outros e diferentes valores. Hoje, apresenta-se como sendo consensual a ideia de que é fundamental “combater” as taxas de analfabetismo que ainda se evidenciaram no Recenseamento de 2001, sobretudo na região do Alentejo. *«O analfabetismo não é apenas uma questão estatística ou uma circunstância inevitável e irreversível. É uma condição humana modificável e, como tal, um direito humano, na concretização do qual, o Estado, as autarquias e a sociedade civil se deveriam envolver profundamente»* (Nico, 2009: 147).

Não se pode pretender uma mudança radical, em que não seja tido em conta todo um património cultural, familiar e individual, existente... Como indaga Carvalho (2000: 25), «*é preciso mudar. (...) Mas mudar como? Não esqueçamos que é como estarmos “a redesenhar o avião enquanto está a voar”.*»

Melo & Benavente (op. cit.: 25), referem, ironicamente, que

poder-se-ia pretender eliminar “estatisticamente” o analfabetismo e conseguir-se-ia que, de uma maneira ou de outra, toda a gente soubesse ler e escrever. Mas (...) não é esse o problema; trata-se, sim, de ensinar a técnica de leitura e de escrita *em condições tais que possa ser realmente utilizada*, [em que seja relevante; significativa; uma aprendizagem ao serviço da comunidade; da pessoa... Que surja como uma necessidade...] (...) Implica muitas outras transformações na vida social das populações, no seu tipo de existência, assim como meios organizados de educação permanente (...)» e contextualizada.

Importa, por isso, conhecer cada um dos territórios em que nos “movimentamos”. Ir ao encontro das populações, dos indivíduos, dos sentimentos, conhecimentos, que vivem dentro de cada pessoa. Conhecer o seu mundo para, a partir dele, as trazer até ao nosso mundo (da escrita), partindo dos seus anseios, dos seus desejos e motivações. Cada ser humano é rico em aprendizagens... Aprendizagens que são reflexo de um percurso de vida. Aprendizagens que importa (dar a) conhecer e valorizar. Aprendizagens que são em si degraus para novas aprendizagens; conhecimentos que dão sentido à realidade... À palavra oral e escrita.

“**Querer é poder.**” E desde que queiramos coisas razoáveis há direito a elas. Não é razoável querermos a promoção de uma terra e de uma gente? Julgo que sim. O litoral deste país tem “engolido” o seu interior. Não defendo posição contrária. Mas opto pelo desenvolvimento de toda uma Nação.

(...) Um processo que garantisse a *ruralidade alentejana*, mas que a educasse, que a fizesse sair da rotina, da apatia, do *laisser-faire*. Um processo despertador. Um plano de educação para adultos (...) *feito com alentejanos*. Ou não é um regionalismo uma realidade a considerar? (Raposo, 1982: 396 – o negrito é nosso)

Nesta linha de ideias, foi já desenvolvido, entre 2002 e 2004, um estudo levado a cabo pelo Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, cuja designação é *Cartografia Educacional das Freguesias de São Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede e*

*Torre de Coelheiros*¹¹. Através deste projecto tentou-se averiguar a existência de eventuais estilos pessoais, familiares e comunitários de aprendizagem nas três freguesias que constituíam o âmbito de estudo.

Também no decorrer da presente investigação, se pretendia identificar os territórios, onde se verifica(ra)m elevados índices de analfabetismo. Ir ao encontro de cada um dos indivíduos (analfabetos) e tentar compreender como, cada um deles, desenvolveu todo um conjunto de aprendizagens que se reflectem no seu modo de estar e de ser; são causa e consequência da sua história de vida, pois, nas palavras de Jaime Cortesão (cit. por Pestana, 1982: 265 – o negrito é nosso), «***Alentejo e alentejano são duas unidades maciças, para não dizer uma única, tão estreitamente fundidas se apresentam. Aquela terra tinha que dar aquele homem, e aquele homem tinha que nascer naquela terra. Separá-los é esvaziá-los de sentido.***»

¹¹ Projecto da responsabilidade científica de José Bravo Nico, promovido pelo Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, no período compreendido entre os meses de Fevereiro de 2002 e de Dezembro de 2004 e financiado pela **Fundação Calouste Gulbenkian**, no âmbito *Concurso de Projectos Educativos no País – ano de 2001*.

CAPÍTULO ii – O ANALFABETISMO

2. O Analfabetismo: Conceitos e Dimensões

Apesar das considerações já tecidas, no capítulo anterior, em torno da problemática e “evolução” do analfabetismo, julga-se fundamental dar início ao presente capítulo com a clarificação do conceito de analfabetismo enquanto dimensão crítica da E.A., em Portugal, pois, como sublinha Canário (2000: 54), «(...) *as definições possíveis para analfabetismo e iletrismo obedecem, fundamentalmente, a critérios de natureza social, variáveis no tempo e no espaço. Como escreveu Hautecoeus (...), “o analfabetismo, tal como a loucura é a definição que uma sociedade dele dá numa determinada época”*».

Uma vez discutida a “questão” conceptual, proceder-se-á a uma revisão da literatura em torno de três diferentes dimensões do indivíduo analfabeto: a neurocientífica, a pessoal/social e a comunitária/territorial.

2.1. Uma aproximação aos conceitos

De acordo com Ernesto (s/d), os termos referentes às questões da alfabetização e da literacia, apresentam uma semelhança entre si, do ponto de vista do sentido, mas com conceitos de significação autónoma.

Assim sendo, antes de se proceder à tentativa de definição dos conceitos de (an)alfabetismo e de (i)literacia, parece ser fundamental compreender como surgiu a leitura e a escrita, pois os referidos conceitos derivam, ainda que não de forma exclusiva, destas competências.

De acordo com Tfouni (2009), conta-se a história de que, há quase cinco mil anos, o rei Gilgamesh de Uruk, na Suméria, chorava desesperadamente, em busca de alguém que lhe desse a chave da vida eterna. Enkidu, seu grande amigo, e testemunho dos seus actos heróicos, havia morrido e, com a morte do mesmo, o rei deu-se conta de que a memória dos feitos grandiosos que haviam empreendido juntos iria desaparecer por completo, quando ele também morresse. A causa da angústia era, pois, a de não poder garantir a permanência dos seus feitos, no tempo.

Antes de morrer, o rei fez uma longa viagem e conheceu “algo” que permitiu imortalizar a sua história, salvando-o do esquecimento e permitindo que permanecessem vivos os mistérios que viu e as “*coisas secretas*” que conheceu. Foi a escrita que o salvou do eventual esquecimento. «*A lenda de Gilgamesh, anterior ao Velho*

Testamento, foi gravada na mais antiga forma de escrita conhecida pelo homem: a escrita cuneiforme, nascida na região da Mesopotâmia, onde viviam os sumérios e os acádios, mais ou menos três mil antes de Cristo» (Tfouni, ibid.: 53).

Face ao exposto, e de acordo com Barbosa (2009), os vestígios mais antigos de um sistema gráfico de comunicação remontam há cinco mil anos em Uruk. No entanto, há quem lhe atribua uma origem ainda mais antiga, muitas vezes, conferindo-lhe até um carácter mágico e divino: para os babilónios, foi o deus Nabu quem inventou a escrita; para os gregos, foi Seshat (deusa da escrita); as lendas chinesas atribuem a Fohi ou a Ts'ang Chien (figura com rosto de dragão e quatro olhos); uma saga nórdica remete para Odin; para os hindus, foi Brahma quem ensinou as letras aos homens. Poderíamos prosseguir, com a identificação de muitos outros deuses, lendas e sagas, como estando na origem da escrita. Um facto é, no entanto, incontornável: *«com a escrita, a linguagem deixou de ser matéria volátil, fugaz, substância sonora que se evapora no ar. Cristalizou-se na areia, nas conchas, nas pedras, no mármore, no pergaminho, no papiro, no papel, na celulose, nas telas do computador. Com a escrita a linguagem passou a ser vista»* (Barbosa, ibid.: 72).

Zaccur (2008) acrescenta que a escrita alfabética “*entrou em cena*”, há mais de dois mil e setecentos anos, vinculada à prática e aos fazeres humanos; entrou pela mão de gente comum, artífices e comerciantes que precisavam dela como tecnologia para facilitar a vida.

Sim-Sim (2004) frisa, portanto, que a fixação escrita da oralidade, muito embora se constituindo como uma invenção relativamente recente em termos da História da Humanidade, apresenta-se com um poderoso impacto ao permitir libertar a comunicação oral das grilhetas do “*aqui e agora*”. Para Tfouni (op. cit.: 53), *«a escrita, a mais perfeita criação humana é, portanto, relativamente recente, e é somente a partir do seu aparecimento que a história do homem pôde começar a ser contada e recuperada (...)*».

Morais (1997, cit. por Castro-Caldas, 2002) refere-se mesmo à capacidade de se representar, de forma escrita, a linguagem oral, como uma das mais importantes descobertas da espécie humana.

Após esta aproximação ao mundo da escrita, importa, realizar-se, então, também uma tentativa de aproximação aos conceitos de (an)alfabetismo e (i)literacia, a partir do cruzamento de diferentes entendimentos, pois as definições de um conceito nem sempre assumem, na perspectiva de diversos autores, os mesmos contornos.

2.1.1. O (An)Alfabetismo

De acordo com Lima (1994: 105-106), o conceito de analfabetismo «*é plurissignificativo, sujeito a uma constelação de valores culturais, sociais, económicos (...). Resulta de processos de construção social, em boa parte impeditivos de uma unanimidade em termos conceptuais*». Daí que importe uma tentativa de aproximação a alguns desses contributos teóricos.

Antes de mais, e ao encontro do que se explicitou anteriormente, parece ser importante lembrar que, e de acordo com Castro-Caldas (2003), ler e escrever constituem-se como sendo aquisições muito recentes do comportamento humano, muito embora possam ser entendidas como resultado da evolução de capacidades independentes, previamente adquiridas que, num determinado momento, se ligaram à linguagem oral. Reforçando esta ideia, Fonseca *et al* (2002: 40) referem que a escrita «*(...) ao contrário da linguagem oral, não representa uma necessidade inerente na evolução da espécie humana. O desenvolvimento da escrita é um fenómeno filogenético recente manifestando-se, principalmente, como agente de mudança individual e social*».

A este respeito, Havelock (s/d: 118) levanta a seguinte questão:

Falada ou escrita é uma expressão que, quando nela se pensa, evoca um problema de psicologia elementar. A forma acústica da comunicação, à qual a oralidade está confinada, emprega o ouvido e a boca, e apenas estes dois órgãos, e depende deles para a sua coerência. A comunicação escrita acrescenta a visão do olho. Será uma soma simples em adição ou, reciprocamente, uma soma simples em substituição, sendo um factor de equação simplesmente substituído por outro?

Castro-Caldas (2002: 25) afirma que «*ler e escrever são, hoje, actividades naturais do dia-a-dia das sociedades consideradas civilizadas*». Ainda assim, o desenvolvimento da linguagem escrita e a sua expansão não assumiram contornos de carácter universal. «*(...) Das cinco a seis mil línguas faladas no mundo, apenas algumas centenas possuem representação escrita e (...) o analfabetismo abrange ainda hoje mais de 800 milhões de pessoas*» (Sim-Sim, 2004: 12).

De realçar que, de acordo com Barbosa (2009: 73), a escrita mais não é do que um sistema gráfico de armazenamento e recuperação da informação, sendo a «*leitura, o termo genérico, vago e ambíguo que designa uma serie de estratégias para aceder ao sistema escrito*». O indivíduo alfabetizado utiliza a escrita através de estratégias

fonéticas ou alfabéticas; descodifica a escrita, procurando recuperar a informação sonora embutida no sistema.

Neste sentido, Tfouni (2006: 11) afirma que «*a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades de leitura, escrita (...). A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual*». Deste modo,

Para o alfabetizado, a escrita funciona como porta-voz e, graças a um processamento adequado, ele consegue transformar letras em fonemas, grafias em sons. Com essa técnica, o alfabetizado recupera a fala da escrita para, a partir do oral, tentar reproduzir o que está escrito, o que o escritor quis dizer e codificou no sistema. Como se o significado de cada palavra estivesse gravado em cada uma das letras que a formam – letras que correspondem a sons da palavra falada – o alfabetizado examina minuciosamente a escrita, procurando identificar (...) som correspondente (Barbosa, op. cit.: 73-74).

Por sua vez, e de acordo com o mesmo autor (2009: 75-76), o desconhecimento dessa técnica de utilização da escrita, específica dos sistemas alfabéticos, ficou a ser conhecida por analfabetismo. Nestes casos, a escrita deixa de poder assumir a função de portadora da voz do emissário; deixa de ser um veículo mensageiro. «*(...) Aprender a ler é aprender a fabricar sentidos a partir do estímulo da palavra impressa: ler é um meio de produção do sentido*».

De acordo com Ernesto (s/d: 4), deve ser entendida «*(...) alfabetização como um conceito relativo a aprender a descodificar a linguagem escrita. Por esta via, distingue-se um alfabetizado – aquele que aprendeu a ler e a escrever; de um analfabeto – aquele que não sabe ler nem escrever*». Tfouni (2009: 67) refere, precisamente, que a eficácia da escrita está ligada à produção de sentidos, que, ao mesmo tempo que garantem a permanência, a difusão e a atemporalidade do conhecimento, acabam por «*gerar um mecanismo de exclusão (e dominação) onde o “mais fraco” (antropologicamente falando) nunca leva a vantagem. É o que acontece com os analfabetos (...)*».

Salgado (1997: 11) lembra, no entanto, que:

o analfabetismo era considerado nos países industrializados como problema residual. Esperava-se a sua extinção natural ou que fosse resolvido por medidas sociais destinadas a grupos marginais da população como os idosos, deficientes de diverso tipo e imigrantes. Seria inimaginável que em países que há algumas décadas ofereciam – e obrigavam – a educação de massas a toda a população, se pudesse vir a identificar, na população autóctone e considerada integrada, a incapacidade de utilização funcional do código escrito.

Corroborando esta ideia, Ardila *et al* (1989, cit. por Fonseca *et al*, 2002) sublinham que, não obstante ser entendida como um direito fundamental, e apesar de estarmos no século XXI, a capacidade de ler e escrever continua a ser uma impossibilidade para um terço da população mundial.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 1992) refere-se mesmo ao analfabetismo como sendo “*um fenómeno omnipresente e crescente*”, o que assume contornos graves se tivermos em consideração que «*o conhecimento tornou-se a pérola do século XXI, o grande objectivo a perseguir e a moeda que nos permite franquear as portas da qualidade de vida (...). A exclusão do acesso ao conhecimento é hoje, como sempre, o maior obstáculo ao desenvolvimento individual e colectivo*» (Sim-Sim, 2004: 11).

Face ao exposto, e na linha das definições avançadas por Barbosa (2009), Tfouni (2009) e Ernesto (s/d), Castro-Caldas & Reis (1998: 62 – o negrito e o sombreado são nossos) referem que «***o analfabetismo corresponde ao desconhecimento de uma regra de processamento cognitivo em que um símbolo gráfico, analisado pela visão, se liga a um elemento constituinte da linguagem oral***»¹².

De acordo com Hautecoeur (1993, cit. por Esteves, 1995: 8), analfabeto, na sua acepção original, significava literalmente «(...) *uma pessoa que não conhece o alfabeto. O estereótipo do analfabeto é este curioso indivíduo perdido na cidade que mal sabe assinar o seu nome: um híbrido de idiota, de camponês, de deficiente, de miserável vagabundo e de pateta (...)*»¹³.

Neste contexto, Castro-Caldas (2002: 25) lembra que a definição do “ser analfabeto” tem sempre implícita uma conotação negativa «(...) *que exprime ou, a impossibilidade, por razões económicas e culturais de ter acesso à Escola ou a dificuldade de progredir na aquisição de conhecimentos própria dos programas escolares*». Isto porque, «(...) *a leitura e a escrita carecem de aprendizagem formal que se reveste do simbolismo da porta de entrada para a cultura e para a dimensão intelectual do homem*» (Castro-Caldas & Reis, 2000a: 155).

Corroborando esta ideia, Tfouni (2009) chama a atenção para a existência de “lugares sociais” que não se encontram à disposição de todos de igual modo. Numa sociedade altamente desenvolvida, a distribuição social não homogénea do

¹² No decorrer da presente investigação, procurar-se-á explicitar a dimensão neurocientífica do sujeito analfabeto.

¹³ O modo pejorativo como é encarado o indivíduo analfabeto parece remontar, em Portugal, já ao século XIX (ver 1.3.1.) e tende a perdurar nos nossos dias (ver 2.2.2).

conhecimento e das práticas sociais pautadas pelo domínio das competências de leitura e escrita, garante a participação eficaz dos indivíduos que dominam a escrita, mas marginaliza aqueles que não dominam essa competência – caso dos analfabetos.

A mesma autora (2009) refere que essa marginalização, ao nível da participação activa na sociedade, pode decorrer também das práticas discursivas, pois tendem a privilegiar o discurso “*objectivo, lógico e formal*” das elites, de carácter altamente complexo e não acessível a todos os indivíduos.

Barbosa (2009: 75) enfatiza, a este respeito, que «(...) *Cada vez mais o texto passou a se interpor entre o indivíduo e as suas aspirações, entre o indivíduo e a sua efectiva participação social*». Ginzburg (s/d, cit. por Tfouni, 2009: 65) reforça que «*não tem dúvida nenhuma de que saber ler e escrever torna as pessoas mais fortes*».

Apesar do problema do analfabetismo ir muito para além das questões sócio-económicas e, neste sentido, vir a constituir um obstáculo à participação e à competitividade, importa ter presente que as pessoas pouco alfabetizadas e pouco qualificadas têm, por exemplo, cada vez mais dificuldade em conseguir um emprego e mantê-lo.

Num relatório apresentado ao Parlamento Europeu, relativo à luta contra o analfabetismo (Viehof, cit. por UNESCO, 1990: 134 – o negrito e o sombreado são nossos), considerou-se que se

(...) pode designar, entre outros, os adultos que nunca foram escolarizados (**analfabetismo instrumental**), aqueles que foram escolarizados durante um período muito limitado ou que não tiveram sucesso nos exames de fim de estudos primários (**semi analfabetos**), aqueles que esqueceram o que aprenderam (**analfabetismo secundário ou recorrente**), ou os trabalhadores migrantes que não sabem ler nem escrever na língua do país de acolhimento (**analfabetismo linguístico**).

Ao analfabetismo caracterizado pela incapacidade de ler, escrever e contar, pode também juntar-se uma forma de analfabetismo dita técnica, social, cultural e política.

Silvestre (2003: 111 – o negrito e o sombreado são nossos), retomando a maioria das classificações anteriores, refere que é possível identificar, em Portugal, quatro tipos de analfabetismo:

(...) **analfabetismo propriamente dito** – pessoas que não revelam qualquer conhecimento dos meios de comunicação escrita; **semi-analfabetismo** – pessoas que têm um conhecimento parcial, descontínuo e unilateral da comunicação; **analfabetismo funcional**

– pessoas que têm um conhecimento rotineiro desses meios de comunicação, mas são incapazes de responder a novas situações de vida; **analfabetos regressivos** – pessoas que obtiveram, mas que acabaram por perder o uso desses meios (...).

Deste modo, e de forma a sintetizar, é fundamental ter em consideração que, de acordo com Castro-Caldas (2002), Castro-Caldas *et al* (1998a) e Castro-Caldas & Reis (2002; 2003), o analfabetismo, nos seus diferentes contornos, pode ser o resultado de três causas fundamentais:

- a) ser-se *portador de defeito cerebral*;
- b) ser *resultado da falta de prática* de leitura e de escrita por aqueles que, tendo aprendido na idade própria, não incorporaram na rotina das suas vidas estas operações;
- c) ser *reflexo de problemas sociais em regiões pouco desenvolvidas*.

Segundo o neurologista Castro-Caldas (2002), esta última razão (c) é a que diz respeito aos “**verdadeiros analfabetos**”. **Tratam-se de indivíduos sem escolaridade básica devido a razões sociais, mas sem defeito cerebral**. Nas palavras de Silvestre (2003), tratam-se dos analfabetos propriamente ditos.

Os “*verdadeiros analfabetos*” (os “*analfabetos propriamente ditos*”) serão o objecto de estudo no qual nos centraremos para o desenvolvimento deste projecto, assumindo, como conceito de analfabeto, a definição proposta pelo INE (Instituto Nacional de Estatística), segundo a qual o analfabeto é um «*indivíduo com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever, isto é, o indivíduo incapaz de ler e compreender uma frase escrita ou de escrever uma frase completa*» (INE, 2003: 52 – o negrito é nosso).

2.1.2. A (I)Literacia

Salgado (1997), na linha do que foi expresso anteriormente, reforça que os países industrializados se viram confrontados com a incapacidade de utilização do código escrito por parte de camadas significativas da sua população activa. Mas, a problemática atinge novas proporções se pensarmos que, mesmo sabendo ler, muitos indivíduos revelam incapacidade de recorrer à leitura e à escrita para a resolução dos problemas do seu quotidiano.

Com efeito, e conforme refere Hunter (s/d, cit. por Canário, 2000: 53-54), importa ter presente a relevância do

(...) domínio de competências percebidas como necessárias pelos indivíduos ou grupos particulares, para realizar os objectivos que a si mesmos se fixaram na sua qualidade de membros da família e da colectividade, cidadãos, consumidores, trabalhadores e membros de associações religiosas, sociais ou outras. Isto compreende a capacidade para obter a informação que precisam e utilizá-la em seu proveito e dos outros; a aptidão para ler e escrever adequadamente, para satisfazer as exigências que a si próprios impuseram como sendo importantes para a sua vida; a capacidade para responder positivamente às exigências que lhe são postas pela sociedade; e a capacidade para resolver os problemas com que são confrontados quotidianamente.

Se retomarmos as possíveis razões do analfabetismo, propostas, anteriormente, pela equipa de investigação de Castro-Caldas¹⁴, podemos situar-nos na segunda interpretação, ou seja, a “incapacidade” ser *resultado da falta de prática* de leitura e de escrita por aqueles que, tendo aprendido na idade própria, não incorporaram na rotina das suas vidas estas operações.

O conceito de analfabetismo, por si só, torna-se, porém, pouco amplo para abranger uma tão grande complexidade de variáveis. Deste modo, a OCDE (1992: 28) apelou à necessidade de se rever o conceito, de forma a

(...) distinguir os diferentes níveis de competência que separam as pessoas que mal são capazes de ler e escrever (os “analfabetos de base”) das que estão em condições de utilizar esse *savoir-faire* para serem totalmente operacionais no trabalho, em casa e na comunidade (os “alfabetizados funcionais”).

Tornou-se evidente que a definição do que é ser “analfabeto” não equacionava os diferentes contornos que podem estar implícitos. Existem pessoas, por exemplo, cuja escolaridade durou mais de nove anos, mas cujo desempenho literário corresponde aos dos chamados “*analfabetos funcionais*”, ou seja, seriam, então, “*falsos alfabetizados*”.

Reis & Castro-Caldas (1998) referem-se, no entanto, à necessidade de fazer a distinção entre analfabetos funcionais e os “verdadeiros analfabetos”. De acordo com os mesmos autores, tem sido largamente reconhecido que um número significativo de sujeitos, após o período normal de frequência da escola na infância, e após terem

¹⁴ Castro-Caldas (2002); Castro-Caldas *et al* (1998a) e Castro-Caldas & Reis (2002; 2003).

aprendido a ler e a escrever, se tornam analfabetos funcionais na idade adulta. Tal, deve-se à perda de hábitos de leitura.

De seguida, apresentam-se três entendimentos acerca da alfabetização, sendo que a data em que foram registados é também reflexo dos próprios contornos que a problemática foi assumindo ao longo do tempo:

- i) A UNESCO, em 1962, definiu uma pessoa funcionalmente alfabetizada como aquela que é «(...) capaz de exercer todas as actividades para as quais a alfabetização é necessária no interesse do bom funcionamento do seu grupo e da sua comunidade, e também para lhe permitir continuar a ler, escrever e calcular com vista ao seu próprio desenvolvimento e ao do da comunidade» (OCDE, *ibid.*: 28).
- ii) O estudo do National Assessment of Educational Progress (NAEP) de 1985 (cit. por OCDE, *op. cit.*: 29), definiu a alfabetização como o «poder [para] utilizar informações impressas e manuscritas para participar na vida da sociedade, atingir os objectivos que foram fixados bem como desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial».
- iii) Gomes (2003: 64) afirma que «a ideia de que as aprendizagens tidas com sucesso em contexto escolar são a fórmula de preparação para o manuseamento dos conteúdos sociais com os quais os indivíduos se vão deparar ao longo da vida é hoje entendida como uma premissa incompleta».

De acordo com Benavente (1996), o primeiro estudo levado a cabo, no campo específico da literacia, realizou-se nos EUA, em 1984, e denominou-se por “Uma Nação em Risco”:

Começou-se assim a falar de um novo tipo de analfabetismo afectando a população que, apesar do aumento das taxas e dos anos de escolarização, evidencia incapacidades de domínio da leitura, da escrita e do cálculo, vindo, por isso, diminuída a sua capacidade de participação na vida social. O “novo analfabetismo”, dito funcional, teria a ver com aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas na vida (Benavente, *ibid.*: 4).

Com efeito, a mesma autora (ibid.) frisa que as competências no desempenho de tarefas; o “saber em acção” se situa, muitas vezes, aquém do que os níveis de instrução obtidos poderiam indicar. A este propósito, Sim-Sim (2004: 16) alerta para o facto de que «(...) a capacidade de muitos jovens que terminavam a escolaridade obrigatória revelou-se deficitária e muitas vezes perdida alguns anos após largados os bancos da escola». Ao encontro do exposto, Candeias (2000) sugere que, muito embora, os conceitos de **alfabetização** e **literacia**, tenham sido, durante algum tempo, entendidos quase como sendo sinónimos, esta constatação fez evoluir estas duas definições.

Salgado (1997) sublinha que o termo “alfabetização” remete para o *processo* de aprendizagem, ao passo que o de “literacia” se refere ao *produto*; aos efeitos da aprendizagem. «Não se trata já só de ler mas de aceder criticamente ao conhecimento. E o acesso ao conhecimento e à sua transformação são “pedras de toque” nas mudanças significativas da vida pessoal e colectiva» (Sim-Sim, op. cit.: 17). Por outras palavras, «ser “literate” é mais um papel do que uma perícia: qualquer coisa que se “é” mais do que qualquer coisa que se “tem”» (Johnston, 1992, cit. por Mata, 2006: 17).

Nesta linha de ideias, Formosinho (2006: 12 – o negrito é nosso) enfatiza que

por contrapartida ao conceito de alfabetização, o **conceito de literacia** refere-se à capacidade de uso no quotidiano da linguagem oral e escrita e do cálculo. O conceito de alfabetização punha a tónica no ensino e na apreensão ([com tendência para ser] certificada academicamente no contexto escolar) dessa capacidade. A emergência de um vasto grupo de pessoas certificadas como alfabetizadas, mas iletradas funcionalmente na sua vida quotidiana, impôs a necessidade de um conceito abrangente – o de literacia. Tal é essencial para o processo de legitimação social da obrigatoriedade escolar. A sociedade está cada vez mais preocupada com a utilização efectiva e com o uso eficaz do conhecimento e competências necessárias à vida social.

Corroborando as definições de Formosinho, Benavente (op. cit.: 4 – o negrito é nosso) afirma que

se o conceito de alfabetização traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito – a **literacia** – traduz a **capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo**. Tal capacidade de uso, escapa, assim, a categorizações dicotómicas, como sejam “analfabeto” e “alfabetizado”. Pretende-se, com aquele novo conceito, **dar conta da posição de cada pessoa num**

continuum de competências que tem a ver, também, com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na sua vida corrente.

No fundo, e retomando o pensamento de Benavente (ibid.: 28) trata-se da «(...) *capacidade de processar informação escrita na vida quotidiana; (...) de utilização efectiva, nas situações do dia-a-dia, de materiais escritos diversos*».

Ernesto (s/d) referencia que o que ressalta destas definições não é apenas a mera capacidade de ler ou escrever, «(...) *mas sobretudo a habilidade de usar, processar ou utilizar a informação da linguagem escrita para um determinado objectivo da vida quotidiana*». Neste sentido, o mesmo autor (ibid.) sublinha que «(...) *Literacia não se confina ao saber ler ou escrever, mas sim ao uso do conhecimento da leitura e da escrita numa actividade específica do dia-a-dia*».

Segundo Francisco (2008), a literacia, ao se constituir como uma capacidade de aprender e interpretar a realidade, condiciona o quotidiano. No entanto, a mesma autora (ibid.) sublinha que a literacia é também condicionada pelos conhecimentos, valores e comportamentos vividos na sociedade, pelo que impera conhecer o mundo em que vivemos e a sua lógica de funcionamento e mudança. “*Coisas simples*” determinam a nossa independência e autonomia. Neste sentido, Benavente (op. cit.: 45 – o negrito é nosso) lembra que

A **análise da literacia** de uma população remete para o conjunto de situações do quotidiano que requerem o processamento de informação escrita. Nos quadros de vida contemporâneos, grande parte da capacidade de enfrentar satisfatoriamente uma infinidade de pequenos episódios recorrentes, praticamente incontornáveis no decurso do dia-a-dia (por exemplo, consultar um horário de transportes públicos ou uma lista telefónica, fazer compras domésticas ou movimentar uma conta bancária), ou realizar certos actos pontuais mas com implicações decisivas para a vida de cada um (como a candidatura a um emprego ou a compra de uma casa), depende da posse de competências básicas de leitura, escrita e cálculo e da respectiva utilização nessas circunstâncias.

Existe, pois, uma evidente diferença entre a “mera” capacidade de ler e escrever e o uso dessas capacidades para um determinado fim, na vida diária. Por outras palavras, literacia remete para o uso das competências de leitura e escrita para contextos específicos do quotidiano e não apenas enquanto descodificação da linguagem escrita.

A literacia corresponde, deste modo, a um campo de investigação recente – a partir da segunda metade do século XX. De acordo com Benavente (ibid.: 3), este novo campo de investigação surgiu, precisamente, da constatação da existência, nos países ditos desenvolvidos e modernizados, como a França, os Estados Unidos e o Canadá, de «(...) *percentagens significativas da sua população com dificuldades na utilização de material escrito, apesar de escolaridades obrigatórias relativamente longas*».

Nesta linha de ideias, a mesma autora (ibid.: 4 – o negrito é nosso), e para uma melhor compreensão e destriça entre definições, frisa que o conceito de literacia:

(...) não se opõe ao de “alfabetização funcional” que equaciona precisamente as competências necessárias à execução de novas tarefas, de modo a que cada pessoa assegure o seu próprio desenvolvimento e o da comunidade; no entanto, o conceito de **literacia** centra-se no *uso* de competências e não na sua obtenção, pelo que se torna mais clara a distinção entre níveis de *literacia* e níveis de *instrução formal* que as pessoas obtêm (e que podem traduzir-se ou não em competências reais).¹⁵

Salgado (ibid.: 13) frisa, a este respeito, que «*ou se sabe ler funcionalmente ou sabe-se apenas decifrar sem se atingir os objectivos comunicacionais que a leitura implica*». Daí que, e de acordo com a OCDE (1992: 29), seja preocupante «(...) *a frequência anormalmente elevada de um fenómeno a que muitos especialistas chamam “o analfabetismo funcional”*»: a **iliteracia**.

A este propósito, Cavaco (2002: 20 – o negrito é nosso) refere que:

no século XX, os países desenvolvidos partiam do princípio que não tinham qualquer taxa de analfabetismo. No entanto, quando se percebeu que o analfabetismo não afectava apenas, como tudo levava a crer, as populações dos países subdesenvolvidos e as pequenas bolsas da população dos países desenvolvidos, nomeadamente, os idosos, os imigrantes e as minorias étnicas, surge um “novo analfabetismo”, designado por **iliteracia**.

Convém, ainda assim, mencionar que, segundo a mesma autora (ibid.), para alguns autores, o termo iliteracia, apenas serve para contornar a utilização do termo analfabetismo, associado a conotações negativas e a toda uma estigmatização social.

¹⁵ Importa ter, presente que alguns autores apresentam os termos alfabetização funcional/literacia e analfabetismo funcional/iliteracia como sinónimos, outros, como Benavente (1996), efectuem destriças entre os referidos conceitos.

Importa, no entanto, não perder de vista que analfabetismo e iliteracia não se reportam exactamente à mesma realidade, ou melhor, aos mesmos contornos da realidade. Passou a situar-se o indivíduo num *continuum* de competências que são necessárias “pôr em acção” no seu dia-a-dia; já não se trata apenas de fazer a distinção entre os que possuem, ou não, um determinado tipo de competências. De acordo com a UNESCO (1978, cit. por Canário, 2000: 53),

(...) de um país para o outro, os critérios de funcionalidade diferem (...). Aqui bastará ler um aviso ou um cartaz, ali considera-se (...) quem for incapaz de preencher um questionário complexo ou de assimilar instruções escritas de uma certa tecnicidade. Noutro lado ainda, chega a classificar-se (...) aquele que não passou do quinto ano, ou seja nono ano do ensino elementar. O analfabetismo funcional cobre uma variedade de soluções definidas em função do contexto económico, tecnológico e cultural de cada sociedade e das suas exigências no que se refere ao nível dos conhecimentos de base.

Hannon (1995, cit. por Mata, 2006: 17) refere, neste sentido, que se podem identificar «(...) *múltiplas literacias, contudo, (...) isto não significa que sejam completamente diferentes e (...) não é pelo facto de existirem muitos ramos da literacia que se deixa de ter uma árvore*».

A definição destes conceitos e conforme se referiu no início deste capítulo, não é, pois, tarefa fácil, atendendo à diversidade de perspectivas existentes, nem todas convergentes, face a todas as situações equacionadas. Pode concluir-se que «(...) *as definições possíveis para analfabetismo e iletrismo obedecem, fundamentalmente, a critérios de natureza social, variáveis no tempo e no espaço*» (Canário, 2000: 54).

Contudo, Mata (op. cit.: 17) frisa que, apesar de diferentes autores terem avançado com definições distintas, no que concerne especificamente ao conceito de literacia, existe alguma unanimidade entre as suas posições:

(...) Por um lado, pela afirmação da necessidade de se considerar literacia como algo mais do que o acto de ler ou de escrever, já que deve ser considerada como a capacidade de dar sentido e utilidade a essas oportunidades de ler ou escrever. Por outro lado, (...) a necessidade de contextualização de qualquer acto de literacia. Estes, consoante as pessoas os praticam e o contexto em que são realizados, são diferentes tanto ao nível das suas funções pessoais e sociais, como das suas características, interpretações, valores e afectos.

A título de síntese, e recorrendo, uma vez mais, às palavras de Rui Canário (op. cit.: 50), «(...) o problema do analfabetismo, embora assumindo novas configurações, permanece extremamente actual, mesmo no seio de sociedades ditas “desenvolvidas” . O fenómeno de analfabetismo apresenta duas características essenciais: a de ser um fenómeno selectivo e a de ser um fenómeno mutante (como o vírus da gripe)».

2.2. O sujeito analfabeto

De acordo com Benavente (2006: 115), «*nem as pessoas pouco ou nada escolarizadas são culturalmente vazias, nem as escolarizadas são meros produtos da cultura letrada*». Corroborando esta ideia, Cavaco (2002: 24) sublinha que os analfabetos «*(...) desenvolvem um conjunto de estratégias para superar as dificuldades que lhes surgem no dia a dia e apresentam, regra geral, um conjunto de saberes resultantes da sua experiência de vida e outros provenientes da cultura oral (...)*».

Deste modo, parece ser pertinente efectuar uma abordagem ao indivíduo analfabeto, “olhando-o” sob três diferentes prismas: a dimensão neurocientífica, a dimensão pessoal/social e, por fim, mas não menos importante, a dimensão comunitária/territorial.

De seguida, explicitar-se-ão alguns entendimentos em torno de cada uma destas perspectivas.

2.2.1. A dimensão neurocientífica

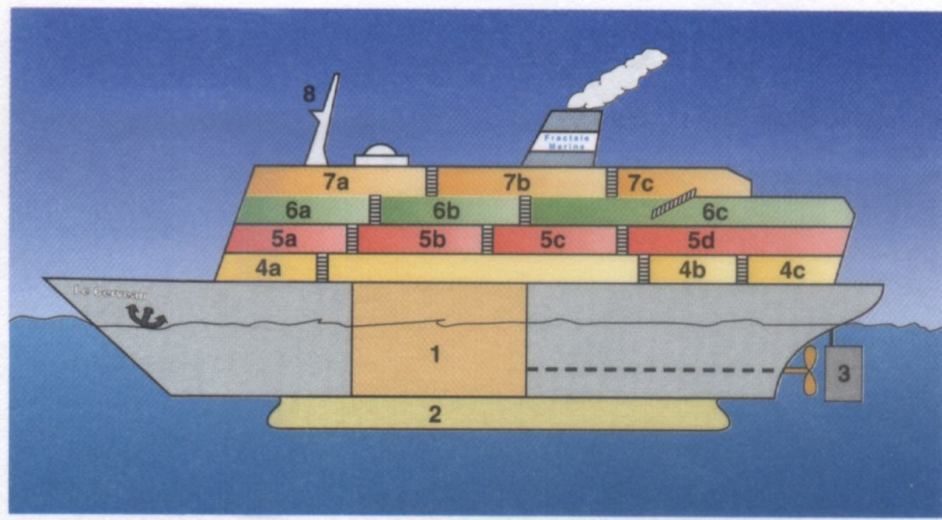
Não obstante o analfabetismo ser, como se sugeriu, uma realidade persistente em Portugal, não existem, no nosso país, muitos estudos a este respeito. Considera-se, pois, importante realçar os estudos levados a cabo por Alexandre Castro-Caldas e seus colaboradores, na área da neurociência, através dos quais se têm reunido esforços no sentido de se conhecer melhor o funcionamento cerebral dos indivíduos analfabetos.

Como sublinha Lieury (1994: 24), «*o cérebro é tão complexo que não é passível de ser aprendido pelos investigadores de uma única especialidade (...)*». Neste sentido, não se tem a pretensão de se efectuar um estudo profundo acerca das estruturas cerebrais (até porque não se constitui como o objectivo primordial do nosso estudo), mas sim compreender até que ponto a (não) aprendizagem da leitura e da escrita pode condicionar o desenvolvimento cerebral, de forma diferenciada, e esse facto determinar, eventualmente, o aparecimento de estilos de pensamento e de aprendizagem diferentes dos utilizados pelos indivíduos alfabetizados.

Importa, pois, realçar e compreender o interesse em conhecer e compreender estes processos. Conforme alerta Castro-Caldas (2009, cit. por Blakemore & Frith, 2009: 9), com facilidade se pode perceber que esta informação se pode articular com outras preocupações e fazer pontes, nomeadamente com as Ciências da Educação. É

importante, «sem dúvida, compreender como se desenvolve o cérebro e como vai adquirindo as competências (...) para melhorar os métodos (...). Há, contudo, que ser cauteloso (...) [para que não] se importe de forma acrítica a informação proveniente da investigação».

Numa tentativa de aproximação à complexidade da estrutura cerebral, Robert (1996) compara as diferentes camadas que formam o cérebro humano às diferentes pontes e estruturas de um navio, conforme se pode visualizar na imagem que se segue.



- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1. Bolbo raquidiano: | funções vitais |
| 2. Vias vestibulares: | estabilidade |
| 3. Cerebelo: | função direccional |
| 4. Tronco cerebral:
(mesencéfalo) | (a) vigília
(b) sono
(c) sonho |
| 5. Hipotálamo: | (a) regulação térmica
(b) regulação da fome
(c) regulação da sede
(d) regulação sexual |
| 6. Cérebro límbico: | (a) aprendizagem
(b) humor
(c) memória |
| 7. Córtice cerebral: | (a) decisão
(b) juízo
(c) raciocínio |
| 8. Órgãos dos sentidos: | recolha de informações |

Figura 13 – Comparação navio/Cérebro humano

(Adaptado de Robert, 1996: 16)

Importa, no entanto, reforçar a ideia de que, não obstante se discriminar a localização das diferentes estruturas do cérebro, «(...) *não se deve concluir que o cérebro é constituído por compartimentos separados, divididos, cabendo a cada zona uma função específica e determinada. Apesar de se utilizar a palavra mapa cerebral (...), não devemos associar a ideia de fronteira intransponível, entre as diferentes áreas*» (Monteiro & Santos, 1996: 117). Até porque, se assim fosse, o navio teria um naufrágio. É preciso entender as partes como fazendo parte um todo. Corroborando esta ideia, Blakemore & Frith (2009: 94) afirmam que «*embora seja verdade que um hemisfério domina o outro na nossa experiência do mundo e nas nossas acções, os dois lados do cérebro trabalham em conjunto na maioria das situações, tarefas e processos (...)*».

Centrando-nos no conhecimento da leitura e da escrita, é, segundo Castro-Caldas (2001: 476), importante ter em consideração que este conhecimento corresponde ao aproveitamento de múltiplos recursos existentes no cérebro humano, pelo que «*aquilo que com simplicidade se pode considerar o “saber ler e escrever” é um processo neurobiológico de grande complexidade e que modifica radicalmente a forma de funcionar do cérebro*».

Muito embora seja importante ter em conta, de acordo Castro-Caldas (2002), que a organização funcional do cérebro humano depende da interacção entre factores genéticos e factores ambientais, a investigação tem vindo a permitir compreender que o desenvolvimento da arquitectura cerebral, em indivíduos não alfabetizados, é distinto daquele que ocorre em indivíduos alfabetizados.

A não aprendizagem das regras que vão permitir a análise explícita dos aspectos fonológicos repercute-se na organização dos processos biológicos, responsáveis pela actividade cognitiva, uma vez que, de acordo com Castro-Caldas & Reis (1998: 62), «*o analfabetismo corresponde ao desconhecimento de uma regra de processamento cognitivo em que um símbolo gráfico, analisado pela visão, se liga a um elemento constituinte da linguagem oral*».

Prosseguindo com o pensamento de Castro-Caldas & Reis (2000a: 180), a aprendizagem formal da operação de empareiramento grafema-fonema e da realização dos actos motores indispensáveis para a escrita, criam uma ponte fundamental entre o sistema visual e o sistema auditivo... «*A existência dessa ponte cria o acesso a novos recursos para o tratamento da informação a múltiplos níveis.*» Ao encontro desta ideia, Blakemore & Frith (op. cit.: 111) afirmam que «*a linguagem visual produz um novo*

mundo de objectos, símbolos ou letras, que têm uma relação obrigatória com os sons da fala. As relações entre os símbolos e a fala têm de ser aprendidas, e esta aprendizagem tem um impacto persistente no cérebro. Assim, o cérebro de uma pessoa que sabe ler é diferente do cérebro de um analfabeto». As mesmas autoras (2009) vão mais longe ao afirmar que o próprio cérebro das pessoas que sabem ler reage de forma diferente mesmo quando apenas estão a ouvir falar (o som da linguagem oral é um factor-chave na leitura).

Importa, assim, compreender que, a nível cerebral, a transferência de informação entre os hemisférios cerebrais realiza-se através de fibras que atravessam o corpo caloso. *«(...) Os dois hemisférios participam de maneira diferente na realização da mesma tarefa consoante a escolaridade»* (Castro-Caldas & Reis, 2002a: 20). Com efeito, o cérebro é constituído por dois hemisférios: o direito e o esquerdo que comunicam, anatomicamente, através das *«(...) ligações “inter-hemisféricas”, das quais a mais importante é constituída por um conjunto de 200 milhões de fibras nervosas de condução rápida, o corpo caloso [corpus callosum], por intermédio do qual o hemisfério direito e o hemisfério esquerdo podem trocar mensagens nervosas»* (Castro-Caldas & Reis, 1998: 13). Lieury (1994) refere-se ao corpo caloso como sendo um “enorme cabo” que forma uma larga ponte esbranquiçada, devido à coloração dos axónios.

De acordo com Monteiro & Santos (op. cit.), os hemisférios cerebrais possuem formas diferentes de processar a informação e de organizar as respostas. O hemisfério cerebral esquerdo percepção o campo visual direito e coordena os membros direitos. O hemisfério cerebral direito percepção o campo visual esquerdo e coordena os membros esquerdos. *«O hemisfério esquerdo é responsabilizado pela linguagem verbal, pelo pensamento lógico e pelo cálculo. O hemisfério direito controla a percepção das relações espaciais, a formação de imagens, o pensamento concreto»* (Monteiro & Santos, *ibid.*: 116).

Dado que a maioria dos indivíduos é destro, considera-se que é o cérebro esquerdo que “governa”. Inclusive, a área de Broca (responsável pela linguagem) está situada no hemisfério esquerdo. No entanto, *«(...) não podemos esquecer que o cérebro funciona como uma unidade: nos comportamentos mais complexos estão envolvidos, completando-se, os dois hemisférios»* (*ibidem*).

Em indivíduos alfabetizados verifica-se uma maior transferência de informação entre os dois hemisférios cerebrais o que pressupõe um aumento significativo de

processamento paralelo de ambos os lados implicando aumento de transferência calosa, o que contribui para o desenvolvimento do corpo caloso. Castro-Caldas & Reis (1999: 70) afirmam que «(...) a própria anatomia do cérebro pode ser modificada em consequência da aprendizagem, o que ficou demonstrado na comparação do corpo caloso de letrados e analfabetos».

Tais diferenças, encontradas ao nível da estrutura biológica que suporta a passagem de informação entre hemisférios, concorrem para o entendimento de que a estimulação externa, promovida pelo acto de ler e escrever, pode condicionar o desenvolvimento estrutural do cérebro. Por sua vez, «*the absence of a constant practice of reading and writing to stimulate this bi-hemispherical neural network, may result in poor development of the proper transcallosal connections in that specif region*»¹⁶. (Castro-Caldas *et al*, 1999a: 27).

Decorrente das investigações, Castro-Caldas & Reis (2003) alertam, assim, para o facto de existir uma região do corpo caloso que tende a ser mais pequena nos indivíduos analfabetos. A região corresponde à área onde as fibras interparietais se cruzam.

Também, um estudo levado a cabo, recentemente, por Manuel Carreiras¹⁷ *et al* (2009), aponta para o facto de a aprendizagem da leitura reforçar as ligações entre as várias partes do cérebro. Tal como Alexandre Castro-Caldas e seus colaboradores, também a equipa de Manuel Carreiras comparou as ecografias cerebrais de indivíduos alfabetizados e de indivíduos analfabetos. A equipa de Castro-Caldas fê-lo com indivíduos portugueses; a equipa de Manuel Carreiras procedeu à investigação com um grupo de guerrilheiros colombianos.

Ao encontro das conclusões da equipa de Castro-Caldas, também Manuel Carreiras e seus colaboradores constataram que a densidade da massa cinzenta no hemisfério esquerdo era mais elevada nos indivíduos que aprenderam a ler. Essas regiões do cérebro correspondem às previamente identificadas como as que servem para reconhecer as letras e traduzir as letras em sons. Do estudo, evidenciou-se, também, que a leitura reforça as ligações de massa branca, responsáveis pela transmissão de informações, o que corrobora a investigação de Castro-Caldas, quando este afirma que o corpo caloso dos indivíduos que sabem ler e escrever tende a ser mais denso.

¹⁶ «A ausência da prática constante da leitura e da escrita para estimular o trabalho destes dois hemisférios, pode resultar num menor desenvolvimento das conexões do corpo caloso nessa região específica».

¹⁷ Investigador do Centro Basco do Cérebro e da Linguagem de San Sebastian – Espanha.

Blakemore & Frith (2009: 112) referem, assim, que «(...) *podemos concluir que os cérebros das pessoas que sabem ler e dos analfabetos estão organizados de forma diferente, e isto pode ter consequências a todos os níveis. Por exemplo, a capacidade de ler pode ter consequências no modo como a linguagem oral é processada, mesmo quando é apenas ouvida*».

Neste contexto, e de acordo com Reis (1997), aprender a ler e a escrever no momento próprio, pode influenciar, de forma significativa, o desenvolvimento futuro de diversos mecanismos cognitivos. Aprender a ler e a escrever na idade própria (por volta dos seis anos), não é o mesmo que aprender a ler e a escrever na idade adulta, pois nessa idade estão em fase de maturação certas estruturas cerebrais, indispensáveis para a realização de leitura e escrita. Castro-Caldas & Reis (2002a: 15) afirmam mesmo que «*o encontro entre o processo maturativo e a exposição aos estímulos apropriados molda o sistema de forma que consideramos definitiva*». Ainda segundo Reis (1997: 6), «*os sujeitos analfabetos, ao não desenvolverem os sistemas de referência relacionados com a forma visual das palavras e, com a análise dos aspectos explícitos da linguagem oral, não vão estimular os processos biológicos, ou redes neuronais, subjacentes a estas aprendizagens adquiridas*».

Nesta linha de ideias, Castro-Caldas (2002) levanta, entre outras, a hipótese de, nos casos em que há aprendizagem tardia (da leitura e escrita), as áreas cerebrais “recrutadas” para realizar as operações serem diversas daquelas que as crianças recrutam na idade própria.

Reis (1997) salienta, ainda, que a ausência de aprendizagem de determinada capacidade tem, como consequência na função do sistema, a ausência de desenvolvimento de estratégias cognitivas próprias para o processamento da informação, devido à inexistência de estruturas que suportem essas aprendizagens, até porque importa ter em consideração que, «(...) *o conhecimento da leitura e da escrita modifica de forma significativa a função e a estrutura cerebral dando origem a maiores recursos para o tratamento da informação*» (Castro-Caldas & Reis, 1999: 70).

Neste sentido, Fonseca *et al* (2002) frisam que as principais diferenças entre analfabetos e alfabetizados, no que respeita a desempenhos cognitivos, referem-se, essencialmente a:

- i) pensamento crítico vs abstracto;
- ii) dificuldades fonémicas na repetição de palavras e na fluência literal;
- iii) percepção/interpretação de representações a duas dimensões.

A este propósito, Tfouni (2006: 100) refere que têm sido feitas muitas especulações, por filósofos, antropólogos, psicólogos, entre outros, a respeito da escrita e, mais especificamente, da relação entre esta e os processos cognitivos humanos. «*De maneira geral a tese defendida é de que a aquisição de um sistema escrito ocasiona grandes mudanças psicológicas e culturais (...)*». Finnegan (1973, cit. por Tfouni, 2006), na década de setenta do século passado, defendeu que o facto de se saber (ou não) ler, é crucial para a qualidade do pensamento numa dada cultura.

Ong (1982, cit. por Tfouni, 2006) sublinhou que não se pode considerar que os povos que não sabem ler sejam capazes de realizar as mesmas actividades metacognitivas, referindo que os analfabetos pareciam

(...) não operar de todo com procedimentos dedutivos formais - o que não é o mesmo que dizer que não podiam pensar, ou que o seu pensamento não era governado pela lógica, mas só que não adaptavam o pensamento a formas puramente lógicas, que pareciam achar pouco interessantes» (Ong, 1982, cit. por Havelock, s/d: 56).

Blakemore & Frith (op. cit.: 114) referem a particular **dificuldade**, do analfabeto, em **fragmentar o som da fala**, isto é, manipular e “jogar” com os fonemas. De forma metafórica, ilustram a diferença, a este nível, entre os indivíduos que sabem ler e os que não sabem, da seguinte forma:

pense em dois grupos de crianças, cada um deles a brincar com uma aldeia de brincar. Um grupo tem casas de madeira pré-fabricadas enquanto o outro tem casas feitas de Lego. Aquelas que têm as casas de peças de Lego consideram a cidade infinitamente modificável, enquanto que as crianças com casas de madeira pensam nas suas casas como sendo estáveis e completas. Para elas, não faz sentido o conceito de remover peças de cada casa e mudar a sua forma.

Para o indivíduo analfabeto, o som da palavra inteira é fundamental. Os elementos sonoros que compõem a palavra são, na maioria das vezes, de complexo entendimento e (des)codificação, tal como os Lego o são para aquelas crianças que têm casas de madeira pré-fabricadas.

Face ao exposto, Petersson *et al* (2000: 375) referem que os processos que interagem na linguagem de indivíduos letrados e iletrados são substancialmente diferentes, reflectindo a influência de se ter recebido (ou não) uma educação formal e

aprendido a ler e a escrever. «(...) *The language networks in literate and illiterate subjects subserve qualitatively different parallel distributed and interactive processing reflecting the modulatory influence of having once received formal education and acquired the skills of reading and writing*»¹⁸.

Nesta linha de ideias, aprender a ler e a escrever confere, entre outras, maiores potencialidades de desenvolver novos mecanismos linguísticos. «*Learning to read and write (...) develops new language processing possibilities. (...) Influences the functional organization of language-relevant systems*»¹⁹ (Castro-Caldas *et al*, 1998a: 1060).

Reis *et al* (1994) chamam, também, a atenção para a influência da escolarização no desenvolvimento de tarefas espacio-visuais, tais como copiar um desenho, desenhar uma planta ou nomear um objecto num desenho ou numa fotografia. Para a maioria dos sujeitos, aprender a desenhar implica treino, o que acontece na escola em paralelo com a aprendizagem da leitura e da escrita. Reis *et al* (2001) frisam, assim, o facto de a literacia exercer influência no sistema visual e na interacção entre os sistemas visual e linguístico.

Ao nível do cálculo evidencia-se, nos analfabetos, o desenvolvimento de estratégias “alternativas” que ajudam a contornar o facto de o indivíduo não ter tido acesso à escola, existindo até sujeitos analfabetos que possuem excelentes capacidades no cálculo mental. De facto, «*The need to deal with numbers and calculation tasks in daily life requires these subjects to generate strategies of their own*»²⁰ (Castro-Caldas *et al*, 1997: 334).

No fundo, e ao encontro de Reis & Castro-Caldas (1997), aprender a ler e a escrever desenvolve novas regras dentro dos sistemas de processamento da linguagem. Essas alterações mudam, significativamente, o modo e a performance como certas tarefas são levadas a cabo.

As investigações apontam, assim, para o facto de o analfabeto possuir uma arquitectura cerebral distinta da de um indivíduo alfabetizado, desenvolvendo estratégias próprias para contornar *handicaps*, ao nível do desenvolvimento de determinadas áreas do cérebro.

¹⁸ «As redes de linguagem, em indivíduos alfabetizados e analfabetos, revelam ter uma distribuição qualitativamente diferente, bem como no processamento interactivo, reflectindo a influência moduladora de ter recebido uma educação formal e adquirido as competências de leitura e escrita».

¹⁹ «Aprender a ler e a escrever (...) desenvolve novas possibilidades de processar a linguagem. (...) Influencia a organização funcional dos sistemas de linguagem relevantes».

²⁰ «A necessidade de recorrer aos números e ao cálculo nas tarefas diárias leva a que os sujeitos tenham de desenvolver estratégias próprias».

Castro-Caldas & Reis (1998) referem que, quando um indivíduo considerado normal (relativamente ao seu potencial de aprendizagem), não tem oportunidade de aprender a ler e a escrever, apoiará as suas estratégias cognitivas em mecanismos potencialmente distintos daqueles que são utilizados pelos que dominam esse conhecimento... A “falta de escolaridade”

(...) certainly influences the way in which people deal with the information necessary for modern life, such as a medical prescription, instructions for use of machines, and safety information, just to mention a few. (...) It increases the emergence of idiosyncratic strategies in some talented subjects²¹ (Castro-Caldas, 2004: 6).

A título de conclusão, e nas palavras de Cavaco (2002: 24), importa reter que «*as pessoas que não dominam as competências de leitura e escrita desenvolvem um conjunto de estratégias para superar as dificuldades que lhes surgem no dia-a-dia (...)*». Este constitui-se, precisamente, como um dos pressupostos de partida para a realização da presente investigação.

2.2.2. A dimensão pessoal/social

Blakemore & Frith (2009: 106) chamam, à partida, a atenção para o facto de que as consequências de saber ler e escrever, na vida de cada um de nós, são muitíssimas e repercutem-se a diferentes níveis. Neste contexto, as referidas autoras alertam que «*ser privado do mundo da escrita seria uma enorme restrição para a maioria de nós (...)*». Isto porque, «*aprender a ler e a escrever é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo; compreender o seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da linguagem-realidade*» (Perez, 2008: 105).

Tfouni (2009) lembra, a este respeito, que vivemos numa sociedade, em que as actividades de leitura e escrita estão na base de quase todas as outras actividades, pelo que estas competências permeiam o dia-a-dia e se impõem, em maior ou menor grau, a todos os indivíduos que fazem parte da sociedade, sejam eles alfabetizados ou não.

Por outro lado, Cavaco (2002: 19) afirma que «*o problema do analfabetismo resultou de um processo de construção social*», do qual é reflexo uma *estigmatização e*

²¹ (...) Influencia certamente a forma como se lida com a informação necessária para a vida moderna, tais como as prescrições médicas, as instruções para o uso de máquinas, as informações de segurança (...). Esta falta estimula a emergência de estratégias idiossincráticas nalguns indivíduos de maior talento.

discriminação social dos sujeitos que não sabem ler nem escrever e uma série de *ideias pré estabelecidas* acerca da temática...

A construção do analfabetismo, enquanto problema social, teve por base a elaboração de um discurso sobre os analfabetos. Este discurso visava a sensibilização da opinião pública e política para a gravidade da situação, no intuito de mais facilmente se poderem disponibilizar instrumentos financeiros e operacionalizar medidas para a resolução da problemática. Todavia, o discurso produzido teve um efeito secundário perverso, servindo para estigmatizar socialmente as pessoas que não possuam as competências de leitura e escrita (Cavaco, *ibid.*: 20-21).

Ainda a propósito da problemática do analfabetismo, e no que à sua dimensão pessoal e social diz respeito, diferentes autores apresentaram o seu contributo...

Pestana (1982: 256) refere que o analfabeto é, muitas vezes, encarado como «(...) nódoa da civilização; por isso, urge eliminar as causas, solucionar situações existentes com enérgica decisão; despoluir a sociedade de vícios e degenerescências perigosas (...)». Pelo que se exige uma «(...) colaboração imediata de todos os cidadãos no combate ao flagelo do analfabetismo».

Canário (2002: 10) acresce a ideia de que «uma perspectiva da educação que adota como ponto de vista uma dicotomia entre escolarizados e não escolarizados supõe, por um lado, um optimismo algo ingénuo relativamente às virtudes da escolarização e, por outro lado, um olhar estigmatizante sobre os que não frequentaram ou abandonaram precocemente a escola».

Cavaco (*op. cit.*: 21) vai ainda mais longe, ao afirmar que «o discurso sobre analfabetismo e iletrismo é um discurso em que se valoriza a cultura letrada e os saberes daqueles que dominam as competências de leitura e escrita, minimizando-se e ignorando-se a importância das competências relacionadas com outros saberes, daí falar-se em “etnocentrismo cultural”».

Garcia (2008: 13) desafiando o próprio sistema, refere que «pobres ou ricos, todos discriminam os iletrados, ainda que muitos saibam a importância de manter o povo iletrado para que tudo fique como dantes».

Freire (2000: 96) destaca a «(...) forte tendência (...) que nos empurra no sentido de afirmar que o diferente de nós é inferior. Partimos do princípio que a nossa forma de estar

(...) não é apenas boa mas é melhor do que a dos outros, diferentes de nós”. A intolerância é isso. É o gosto irresistível de se opor às diferenças».

Canário (2000: 51-52) dá mais uma abordagem a esta discussão ao referir que existe, assim, uma «uma visão parcelar do problema, na medida em que permanece tributária de uma visão dicotómica da população, dividida entre os que sabem ler e escrever (alfabetizados) e os que não sabem ler e escrever (analfabetos)» (ibidem).

As afirmações anteriores dão conta da permanência de uma visão discriminatória e estigmatizante face ao indivíduo analfabeto. Félix Adam (s/d, cit. por Pestana, 1982: 255) sublinha, ainda a respeito do indivíduo analfabeto, uma questão importante: a maioria dos adultos analfabetos, mesmo aqueles que já se encontram em processo de alfabetização, tendem a sofrer complexos de inferioridade, que este autor denomina de “complexo cultural”. Corroborando esta ideia, Garcia (2008) refere que, muitas vezes, o analfabeto é entendido como *«o terceiro excluído, o errado, o anormal, o que não aprende o que lhe é ensinado como o certo, aquele que precisa ser encaixado na norma, aquele que precisa ser “alfabetizado” (...)*».

Ainda a este propósito, Adam (s/d, cit. por Pestana, ibidem) frisa que este complexo cultural é mais evidente no mundo urbano do que no mundo rural, provavelmente devido ao ambiente cultural e social de cada um destes meios. De qualquer forma, *«abrir uma brecha ou romper o cerco psicológico em que o analfabeto se enquista é tarefa primordial*».

Cavaco (op. cit.) reforça esta ideia ao afirmar que os analfabetos interiorizam este “estigma social” e, eles próprios, desvalorizam os seus saberes; a sua cultura, no fundo, tudo o que tem contribuído para a construção do seu projecto de vida. Strong (1998, cit. por Calixto, s/d: 3) sublinha, mesmo, que *«as pessoas que não sabem ler, muitas vezes sentem-se sós e incapazes de se relacionar*».

Ao encontro do exposto, Freire (2000: 61) enfatiza que

(...) Desprezo por si mesmo é outra característica do oprimido que provém da interiorização dos opressores sobre ele. Ouvem dizer tão frequentemente que não servem para nada, que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivo que acabam por convencer-se da sua própria incapacidade.

Garcia (2008) refere, a este propósito, que os analfabetos sentem o que pensam acerca deles, «(...) *ainda que seja esta mesma sociedade que os mantém fora do mundo dos que lêem e escrevem*». De acordo com a mesma autora (2008), frequentemente se ouve: “*coitado, não sabe ler!*”; “*como é que ele pode pretender um salário melhor, se nem ler sabe?*”.

Importa não perder de vista a ideia de que este tipo de sentimentos não advém da ausência de competências de leitura e escrita, mas antes da força do estigma social associado ao analfabetismo. No fundo, o analfabeto reproduz o estigma social que a sociedade cria à sua volta, como tratando-se do Efeito Pigmaleão... São profecias que se tornam realidade. «*As pessoas que não possuem as competências de leitura e de escrita sentem-se inferiorizadas e humilhadas e acabam por reproduzir as ideias veiculadas pelo discurso oficial, assente na cultura letrada dominante, que se sobrepõe, desvaloriza e retira credibilidade à cultura iletrada*» (Cavaco, op. cit.: 23).

Melo (1997) lembra, no entanto, que os analfabetos, nas suas actividades profissionais, tendem a sentir-se úteis e produtivos. É o confronto com o estigma social que cria, neles, este sentimento de inferioridade. Por conseguinte, sempre que possível, disfarçam a ausência de competências a nível da leitura e da escrita, pois sabem que a este *handicap*, está associada a ideia de pobreza, de exclusão social, de minorias étnicas,... Sabem que se considera e acabam por veicular também na sua auto imagem que «(...) *quem não sabe ler – não é gente – é bicho do mato (...) consideram-se burros*» (Melo, ibid.: 34-35).

Deste modo, Esteves (1996: 219) refere que alguns analfabetos tentam encobrir o facto de o serem... «(...) *Há toda uma população que vive o seu quotidiano lado a lado com os outros elementos da sociedade para quem o "escrito é rei", tentando dissimular que não sabem ler e escrever (...).*»

É, pois, fundamental a forma como a sociedade “olha” o indivíduo analfabeto, pois o mesmo tende a reproduzir esse olhar na sua própria imagem. Corroborando esta ideia, Nico (2005: 55) refere que esta atitude, «(...) *causa e consequência de uma auto-imagem penalizadora (...)*» se materializa num «(...) *poderoso mecanismo de bloqueio do processo de desenvolvimento vital (...)*».

Pestana (1982) chama, assim, a atenção para a forma como o sujeito analfabeto se pode encarar a si próprio. De acordo com o mesmo autor, o indivíduo, consoante o meio que o rodeia o inibe ou incentiva, tende a situar-se num, de dois campos possíveis:

- a) Julga-se incapaz, por ter ultrapassado, em seu entender, a idade de aprendizagem e pelo seu percurso de vida ter sido à margem da instrução e, mesmo que tenha aprendido em idade escolar, pensa que é incapaz de voltar a aprender, por já ter esquecido o que aprendeu...;
- b) Decide-se “heroicamente” a tentar aprender, muitas vezes, fruto de um estímulo social; lança-se à “estrada da aprendizagem”.

O referido autor (1982: 255) sublinha que, quando um indivíduo analfabeto vai ao encontro da educação, pode ser movido por diferentes factores:

- Desejo de se valorizar pessoal e socialmente;
- Espírito cooperativo;
- Procura de êxito a nível social;
- Desejo de compreender melhor o mundo/a vida;
- Vontade de vencer o dilema...«(...) *Ser ou não ser capaz de corresponder às exigências (...)*».

A auto imagem ou a imagem que os outros têm do indivíduo podem, deste modo, apresentar-se como catalizadores ou inibidores da aprendizagem. O ambiente social e a comunidade podem estimular e facilitar a caminhada, pelo que se torna fundamental apoiar e não cair-se no erro de pensar que os sujeitos analfabetos não possuem conhecimento/competências. Com efeito, Lima (1994: 106-107) recorda que «os (...) analfabetos são detentores de conhecimentos e saberes, de competências e experiências, que devem ser valorizados e mesmo tidos em consideração, enquanto pontos de partida e até elementos motivadores, nas acções de alfabetização e de educação de base»... Numa perspectiva de educação integrada, «(...) numa continuidade de valorização do indivíduo pela ampliação da sua cultura, sem limite aparente» (Pestana, op. cit.: 255).

Já no início do século XX, Adolfo Coelho (cit. por Magalhães, 1994: 113) afirmava que «*muitos factos attestam que indivíduos analphabetos souberam e sabem dirigir-se na vida pratica, em negócios por vezes complicados da nossa cultura ocidental*»²². Quadros (1990) menciona, também, que o analfabetismo não deve ser considerado “*sinónimo de incultura*”.

Paralelamente, persiste ainda a “falsa ideia” de homogeneidade na situação dos analfabetos, quando se sabe que a problemática apresenta contornos muito distintos (Benavente, 1996; Cavaco, 2002).

Urge ter em consideração, como aliás já se procurou explicitar anteriormente, que esta problemática é resultado de factores muito distintos e variados. Benavente (op. cit.: 404) desenvolve esta ideia, evidenciando alguns dos possíveis factores:

factores históricos e estruturais (...) meios familiares de origem extremamente carenciados de habilitações literárias e modos de vida quotidiana pobres em práticas de literacia, tecido económico muito pouco qualificado e mesmo desqualificante quanto a competências de leitura, escrita e cálculo, insuficiente expansão do sistema de ensino e deficiências materiais, pedagógicas e relacionais das escolas.

Cavaco (op. cit.) aponta, igualmente, contexto histórico, social e económico, actividade profissional e idade, como sendo alguns dos factores condicionantes. Relativamente a este último factor (idade), importa mencionar que «*há quem tenha medo da idade mais do que do tempo: o querer ou o não querer, a força ou a desilusão de um ideal – são debates de um momento condicionados por esse medo de que a idade atraia os propósitos mais construtivos*» (Pestana, 1982: 254).

Além dos factores atrás referidos, Pestana (op. cit.) chama ainda a atenção para um outro factor: o género. Ser homem ou mulher reflecte-se nas actividades mentais, nas decisões fundamentais e nos condicionalismos.

Assim, e de acordo com Cavaco (op. cit.), no discurso do analfabetismo, tendem a apontar-se, conforme se pode observar na figura que se segue (ver Figura 14), dois tipos de consequências: para o indivíduo e para a sociedade.

²² Manteve-se a redacção utilizada à época (início do século XX).



Figura 14 – Tipo de Consequências
(Elaboração Própria)

No que diz respeito às primeiras consequências (pessoais),

defende-se que o analfabetismo constitui um obstáculo ao seu desenvolvimento, ao respeito por si, diminui as oportunidades em todos os domínios, no interior da família dificulta as relações entre as diferentes gerações, dificulta as relações com o meio envolvente, não permite um conhecimento adequado dos direitos sociais e de os fazer valer eficazmente (Lahire, 1999, cit por Cavaco, 2002: 22).

Relativamente às consequências no domínio social, o mesmo autor refere que o analfabetismo se apresenta como um obstáculo à participação e à tomada de decisão, «(...) *o que fragiliza a democracia, para os que não sabem ler um jornal ou um programa político, a escolha política faz-se sem fundamento*». Por outro lado, colocam-se questões relativas ao desenvolvimento da sociedade: «(...) *o analfabetismo limita o potencial do progresso técnico e a competitividade da comunidade, deste modo, prejudica a sociedade em geral*» (ibidem). Benavente (1996: 396) sublinha, a este respeito, que «(...) *é incontornável o facto de que as capacidades reduzidas geram, para os indivíduos e os grupos, riscos sérios de exclusão social e, para os países, riscos não menores de subalternização económica, cultural e política*».

O analfabetismo continua, deste modo, a ser um “problema grave” no nosso país. Mas se entrarmos em consideração com outros critérios, com outros conceitos,

«(...) como por exemplo os da OCDE que considera analfabeto todo aquele que, após a leitura de um jornal vulgar, é incapaz de interpretar o que acabou de ler, então as percentagens em Portugal e no Alentejo tornam-se verdadeiramente assustadoras (...)» (Batanete, 1982: 403).

Importa, ainda assim, não perder de vista a ideia de que o analfabeto não o é por “culpa própria”. Corroborando esta ideia, Nico (2005: 55) refere que as pessoas analfabetas tendem a *«sentirem-se responsáveis e culpadas por essa mesma situação. Pior que isso: pensam que essa condição é perpétua. Foi como se tivessem sido alvos de uma condenação para as suas vidas inteiras»*. O mesmo autor (2005) enfatiza, no entanto, a necessidade de desmontar esta representação que os indivíduos analfabetos têm deles próprios, sobretudo no que diz respeito à ideia de que a situação é inevitável e irreversível.

Importa que estes indivíduos compreendam que não só não são culpados, como foram, na maioria das vezes, “vítimas” do contexto. Os analfabetos são, na sua maioria, pessoas que não frequentaram a escola ou que a abandonaram muito cedo, mas tal não se constituiu, na maior parte dos casos, como uma opção pessoal. Foi reflexo de toda uma conjuntura de factores relacionados com as dificuldades financeiras da família ou com a própria organização e funcionamento da estrutura escolar... Assim sendo, *«o analfabetismo é um problema [como aliás já se procurou explicitar] com raízes sociais, culturais e políticas e não é, regra geral, uma opção das pessoas, apresentando-se como consequência de determinados contextos e circunstâncias que ultrapassam a esfera individual»* (Cavaco, op. cit.: 22).

Apresenta-se, por conseguinte, como sendo uma incoerência, responsabilizar os analfabetos pelas suas dificuldades; “apontar-lhes o dedo” pelas consequências pessoais e sociais que acarretam. Obviamente, e como menciona Esteves (1996, cit. por Cavaco, ibid.: 21), *«(...) é mais fácil para a sociedade encontrar culpados que vítimas de um tipo de sociedade, em que todos nós, de um modo ou de outro estamos comprometidos»*, mas não é, por certo, o mais justo.

Importa, assim, aceitar que o analfabetismo assume contornos muito distintos e “combater” *«o discurso construído em torno do analfabetismo (...) [que se] baseia num conjunto de ideias pré-estabelecidas, que têm funcionado como dados adquiridos e inquestionáveis, não permitindo um verdadeiro avanço no conhecimento científico sobre a problemática»* (Cavaco, ibid.: 22).

De referenciar ainda Garcia (2008), ao chamar a atenção para o facto de, por terem vivido as consequências sociais, políticas e económicas de não saber ler e escrever, muitos indivíduos considerarem fundamental que os seus descendentes tenham habilitações literárias. Embora não haja garantias quanto a melhores condições de vida, pode contribuir de forma significativa, mais que não seja pelo facto de se poder “ler” o mundo com outros olhos. *«Trata-se de sublinhar que uma democracia somente merece esse nome se seus participantes tiverem acesso à cultura, aos conhecimentos. Ora, a melhor forma de se ter esse acesso é a leitura. Ao contrário, uma minoria determina a informação a ser proposta ou imposta aos não-leitores»* (Taille, 2009: 88).

Em síntese, e nas palavras de Barbosa (2006: 23), podemos referir que *«parte das nações do mundo moderno conseguiu concretizar o projecto da alfabetização generalizada, superando os limites das sociedades de tradição oral. Outras, porém, parecem ter fracassado nos seus intentos (...). Fracasso escolar ou fracasso social? E a nova situação criada pela diversidade de usos da escrita sugere ainda uma outra questão: é preciso sonhar outro sonho?»*

2.2.3. A dimensão comunitária/territorial

Não obstante os pressupostos anteriores, importa não perder de vista, e reforçar, a ideia de que *«o analfabetismo não é sinónimo de ausência de cultura. As regiões de Portugal em que há mais analfabetos não devem ser consideradas necessariamente como as mais “atrasadas”»* (Melo & Benavente, 1978: 23).

Ao encontro do exposto, António Quadros (1990: 34) sublinha que o analfabetismo não deve ser considerado

(...) como palavra sinónima de incultura. Há uma cultura popular, que não se exprime talvez pela instrução segundo os cânones didácticos, mas que sem embargo constitui uma sabedoria tradicional. O povo, mesmo o povo analfabeto, recebe por via familiar e tradicional **uma educação**: sabe do tempo, da natureza das colheitas, são-lhe transmitidos princípios religiosos e morais, conhece e segue as regras cívicas de convívio – aprende desde a infância um conjunto de valores éticos que se exprimem por exemplo no extraordinário acervo dos nossos anexins, contos e provérbios, herda toda uma literatura oral e uma estética, com reflexos nas artes, na poesia, na arquitectura ou no urbanismo.

Todos os sujeitos estão em constante aprendizagem. Neste sentido, Dias (1982: 17) sublinha que «*o adulto dos nossos meios urbanos e mesmo rurais, nunca se encontra deseducado. Frequentou (...) mais de uma escola, melhor dito, duas ou três escolas*». Corroborando esta ideia, Patrício (2004: 13) afirma que

aprendemos em qualquer circunstância. (...) Na circunstância da família com a mãe, com o pai, com os irmãos, com os avós, com as tias, com os tios, com as primas, com os primos... Aprendemos na circunstância da rua. (...) Aprendemos (...) na circunstância da escola. (...) Aprendemos ainda na circunstância profissional. (...) Aprendemos, finalmente, no lazer. Se tirássemos a cada um de nós o que aprendemos (...) [em cada circunstância ficaríamos] com uma grandeza mutilada.

Reforçando ainda este pensamento, Silvestre (2003: 48) lembra que «*errado será considerar a educação e a formação como momentos instituídos e organizados. Elas inscrevem-se num âmbito mais vasto e plural em que temos que considerar qualquer momento, lugar e pessoa como factor que contribui para essa educação/formação*».

Neste sentido, e muito embora se estejam a equacionar aprendizagens de cariz essencialmente informal ou não formal, realizadas à margem do ambiente formal de aprendizagem²³, em contexto sala de aula, importa aqui realçar a ideia de que, as mesmas se podem desenvolver em contextos diferenciados de aprendizagem, mais ou menos direccionados para esse fim.

Castro-Caldas (1993: 206) refere que o facto de o indivíduo não ter frequentado a instituição formal que é a escola, leva-o a desenvolver estratégias individuais que vão diferir de sujeito para sujeito. Acrescenta ainda que «*these are the result of the interaction of natural aptitudes of the subjects with the problems of life, with the informal tutorial teaching by their parents and relatives, and with the tradition of the social environment which may vary from community to community*»²⁴.

²³ A explicitação de cada um destes conceitos (educação informal, não formal e formal) far-se-á, de forma mais concreta, no desenvolvimento deste subponto.

²⁴ «*Estas são o resultado da interacção entre as aptidões individuais dos sujeitos com os problemas da vida, com o ensino tutório informal por parte dos seus pais e parentes e com a tradição do meio social, que varia de comunidade para comunidade*».

Há, de facto, uma tendência para se pôr em evidência o papel que a colectividade e o local de trabalho podem desempenhar na educação complementar de adultos. Pode, portanto, afirmar-se que *«as competências ligadas à alfabetização são indissociáveis do “contexto” em que devem ser aplicadas. Dito de outro modo, as aptidões em leitura, na escrita e no cálculo, de que as pessoas têm necessidade na sua vida quotidiana dependem da sua profissão, da sua vida privada e da sua participação na vida da colectividade»* (OCDE, 1992: 107).

Importa, então, efectuar a destriça entre aprendizagens de carácter formal, não formal e informal, reforçando, desde já, que *«(...) a educação não é só a educação dita escolar (educação formal), mas deverá (...) atentar na evolução cada vez mais estonteante do mundo, [pelo que] salientamos os conceitos de educação dita não escolar (educação não formal e educação informal) (...)»* (Silvestre, op. cit.: 46).

Ainda antes de procedermos à destriça entre estes três conceitos, julgamos pertinente realçar que, de acordo com o mesmo autor (2003), os conceitos em causa emergiram na sequência da obra, em 1968, de Combs (*The World Education Crisis*) que decorreu da Conferência Internacional sobre a Crise da Educação no Mundo (1967) e que levou o referido investigador e seus colaboradores, a proporem uma distinção entre educação formal, educação não formal e educação informal.

De acordo com Canário (2000: 80), a **educação formal** diz respeito a *«um nível formal de que o protótipo é o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação»*. Trata-se, por conseguinte, de uma educação de carácter intencional; tende a ser estruturada, organizada, planeada e sistemática. *«La educación formal se refiere por supuesto al “sistema educativo” altamente organizado y estructurado jerárquica y cronologicamente, que abarca desde el jardín de infancia hasta los más elevados niveles de la universidad»*²⁵ (Coombs, 1968, cit. por Silvestre, 2003: 53).

²⁵ *«A educação formal refere-se, obviamente, ao “sistema educativo” altamente organizado e estruturado hierárquica e cronologicamente, que engloba desde o jardim de infância até níveis elevados da universidade»*.

Ao encontro das explicitações anteriores, Gaspar (2002: 171) refere-se à educação formal como sendo «*a educação com reconhecimento oficial, oferecida nas escolas em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas (...)*». O mesmo autor (ibid.) refere que, muito embora, a produção de conhecimento não se restrinja a instituições ou a determinados lugares, a “transmissão regular e disciplinar” desses conhecimentos tendeu, na maioria das sociedades, a ser delegada à escola, ou melhor, à educação formal.

Ainda a propósito da educação formal, Gohn (2006) refere que, entre outros objectivos, se evidenciam os relativos ao ensino e à aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, estipulados, de entre os quais se destacam o de formar o indivíduo como cidadão activo. Espera-se, sobretudo, que haja uma aprendizagem efectiva, com certificação, que possibilite, aos indivíduos, prosseguirem estudos.

Ainda assim, e como já se procurou explicitar, a educação não se restringe exclusivamente à que se “recebe” na “escola formal”... «*Aliás, (...) a escola tem vindo a perder o seu passado monopolista do saber e da formação. (...) Cada vez mais, a (in)formação e a transmissão de saberes se dão e actualizam em muitas outras instituições*» (Silvestre, op. cit.: 47). Gaspar (2002) afirma precisamente que a vida quotidiana sempre exigiu muito mais do que o conhecimento e saberes apresentados formalmente nas disciplinas escolares.

Neste sentido, e retomando as ideias de Combs (1986, cit. por Silvestre, 2003), a **educação não formal** consiste numa variedade de actividades educativas, assentando em três características essenciais:

- a) Estão organizadas conscientemente ao serviço de propósitos particulares;
- b) Operam fora da estrutura dos sistemas de educação formal e, normalmente, não obedecem a cânones e formalismos;

- c) Podem ser projectadas para responder aos interesses e necessidades particulares de aprendizagem de (virtualmente) qualquer (sub)grupo particular, em qualquer localidade.

Assim sendo, a educação não formal remete para «*um nível não formal caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas “à medida” de contextos e públicos singulares*» (Canário, op. cit.: 80). Tratam-se também de actividades que assumem carácter intencional, mas menos estruturadas e não formalizadas. Ao nível das aprendizagens não formais, podem-se considerar as aprendizagens desenvolvidas em instituições criadas e organizadas especificamente com essa finalidade, como são o caso das associações culturais ou recreativas (ex.: bandas filarmónicas ou ranchos folclóricos); das associações religiosas ou associações desportivas; das associações culturais ou comunitárias; da informação “passada” pelos meios de comunicação social; dos locais de lazer (museus, cinemas,...). No entanto, podem-se equacionar também instituições que não tendo sido criadas com esse fim, se assumiram, com o decorrer do tempo, com um forte cariz “pedagógico”, na transmissão de conhecimentos e aprendizagens, por meio, nomeadamente, do convívio e das conversas com os outros.

Nico (2008: 16) afirma que

No interior português sempre existiram importantes *escolas fora da escola*. As Casas do Povo, as sociedades de instrução e recreio, as escolas de música, as escolas comunitárias, as bibliotecas comunitárias ou de âmbito municipal, os grupos desportivos, as associações recreativas, os agrupamentos de escuteiros, as escolas de catequese (...), entre tantos outros exemplos que aqui poderíamos referir – e que são uma realidade presente, de forma particularmente activa em todo o interior do país – foram e continuam a ser autênticas escolas de cultura, oficinas de cidadania e pólos de desenvolvimento local e regional em todas as áreas.

Gohn (op. cit.) sublinha, deste modo, que, na educação não formal, as metodologias seleccionadas partem da cultura dos indivíduos e dos grupos:

O método nasce a partir da problematização da vida quotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou acções empreendedoras a serem realizadas (...). Como há intencionalidades nos processos e espaços da educação não formal, há caminhos, percursos, metas, objectivos estratégicos que podem se alterar constantemente.

Assim sendo, e de acordo com a mesma autora (2006), apesar de existirem metodologias que se pretendem desenvolver, as mesmas apresentam alto grau de provisoriedade, uma vez que a mudança, o movimento da realidade, segundo o desenvolvimento dos acontecimentos, são características da educação não formal.

Sintetizando,

a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e de locais e à flexibilidade na adaptação dos conceitos de aprendizagem a cada grupo concreto (Silvestre, op. cit.: 52).

Por último, a **educação informal** visa, como o próprio nome sugere, «*um nível informal que corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas*» (Canário, op. cit.: 8).

Gaspar (2002: 172-173) lembra que há muito mais a aprender e desde muito cedo, dando como exemplos, «*a língua materna, tarefas domésticas, normas de comportamento, rezar, pescar, cantar e dançar – sobreviver, enfim. E, para tanto, sempre existiu, também desde muito cedo, uma educação informal, a escola da vida, de mil milénios de existência*».

Tratam-se de aprendizagens adquiridas fora das portas de qualquer instituição, nas actividades da vida quotidiana, no trabalho diário, na repetição de rotinas, com alguém que “sabia fazer”. Conforme afirma o mesmo autor (ibid.: 173),

na educação informal, não há lugar, horários ou currículos. Os conhecimentos são partilhados em meio a uma interação sociocultural que tem, como única condição necessária e suficiente, existir quem saiba e quem queira ou precise saber. Nela, ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência.

No fundo, muitas das aprendizagens informais decorreram de aprendizagens, fruto de herança cultural. A este respeito, podem-se equacionar, a título de exemplo, artes e ofícios tão distintos como a tiragem da cortiça, a olaria, os bordados, mas também a continuação de tradições gastronómicas como a matança do porco e o fabrico de enchidos. A comunidade é um dos contextos privilegiados, onde se processam este tipo de aprendizagens, de forma espontânea ao longo da vida.

Ampliando esta ideia, Cavaco (2002: 30) refere que, por ocorrer ao longo da vida, de forma espontânea, representa «(...) *a principal fatia de aprendizagem durante a vida de uma pessoa, mesmo para as que são altamente escolarizadas*». Poder-se-ia dizer, em linguagem corrente, que se trata da “escola da vida”, uma vez que engloba todas as possibilidades educativas/formativas, no decurso da vida, de cada indivíduo. Constitui-se como sendo um «(...) *“processo permanente” e não organizado*» (Silvestre, op. cit.: 52).

Em síntese, a educação informal assume, segundo Gohn (op. cit.), como método básico, a vivência e a reprodução do conhecido; a reprodução da experiência segundo os modos e as formas como foram apreendidas e codificadas. Na educação informal, os resultados não são esperados, eles simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento dos acontecimentos que decorrem espontaneamente.

De seguida, podem-se observar algumas das diferenças, anteriormente referidas, que contribuem para caracterizar a educação formal, a não formal e a informal (ver Quadro 10).

Quadro 10 – Quadro comparativo de algumas características da Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal

<i>Educação Formal</i>	<i>Educação Não Formal</i>	<i>Educação Informal</i>
Ensino escolar tradicional	Educação permanente	“Escola da vida”
Compartimentação em disciplinas	Actividades interdisciplinares	Assistemática (sem método, sem critério, sem sistema)
Educação intencional	Educação intencional	Educação não intencional
Ensino mais teórico	Ensino mais prático, com “manipulação” do quotidiano	Aprendizagens a partir de experiências de vida
Privilegia objectivos do saber	Privilegia objectivos do saber fazer	Privilegia objectivos do estar na vida
Acção dirigida a outro (emissor → receptor)	Acção dirigida a outro e vice-versa (emissor ↔ receptor)	Acções involuntárias
Igual para todos os participantes	Responde às necessidades dos participantes	Relações de amizade, de rua, de classes sociais, grupos,...
Fechada e rígida na progressão	Aberta e flexível na progressão	Progressão permanente e ao longo da vida
Rígida na participação, no tempo e no espaço	Flexível na participação, no tempo e no espaço	Acontece de forma permanente ao longo da vida e em qualquer espaço e tempo
Imposta e igual em todos os espaços/contextos/grupos	Inserção e adequação aos espaços/contextos/grupos	Espontânea
Não respeita ritmos de aprendizagem	Cada um avança ao seu ritmo	Aprendizagens involuntárias
Privilegia a avaliação quantitativa	Privilegia a avaliação qualitativa	Sem avaliação
Certifica saberes	Certifica saberes, competências e práticas	Não certifica

(Adaptado de Silvestre, op. cit.: 54-55)

Convém, ainda assim, ter presente que, não obstante se fazer a distinção entre estes três tipos de educação, os mesmos devem, sempre que possível, ser entendidos como complementares entre si, na medida em que, por si só, nenhum responde às necessidades do indivíduo, na sua totalidade. Por conseguinte, é importante que se valorizem e articulem os mesmos... «A educação será permanente, não se conhecerão mais lugares, nem tempos privilegiados, formal e não formal, a educação inicial e permanente» (Gelpi, 1991, cit. por Cavaco, 2002: 30).

Nesta linha de ideias, Silvestre (op. cit.: 48) sintetiza que «(...) a educação/formação integral do homem não acontece nem se aprende só na escola/sistema escolar (educação formal). Vai-se processando na e ao longo da vida de uma forma permanente (através também da educação não formal e informal). Isto é, está com as próprias pessoas e surge das interações destas com o meio, com as situações vividas e todas as aprendizagens que se fazem».

Por conseguinte, os três tipos de educação são igualmente importantes para a educação/formação integral dos indivíduos, bem como para as necessidades das comunidades, na condição de «(...) serem utilizados de forma intercomplementar e colaborativa» (ibidem).

Carapeto (1982: 405) sublinha, neste sentido, que a educação deve visar a realização do ser humano; a libertação de tabus que, por vezes, impedem o povo de usufruir, plenamente, os bens e a felicidade a que têm direito... Assim sendo, questiona: «Porque não (...) [todos os] tipos [de educação], consoante as localidades, as instituições, os condicionalismos?»

A este respeito, Varine (2004: 39) lembra que «qualquer comunidade é um banco de saberes, uns formais e explícitos, outros informais ou virtuais, que podem ser úteis mais tarde ou mais cedo, quer a uma dada pessoa, quer ao conjunto da comunidade ou a uma determinada categoria dos seus membros».

Com efeito, abundam, no nosso país, exemplos de aprendizagens desenvolvidas no seio das comunidades, nas quais estão implícitas, de modo mais ou menos consciente/intencional, toda uma estruturação e organização.

São quase sempre «(...) fruto de iniciativas locais mais ou menos espontâneas (...)» (Melo & Benavente, 1978: 9), mas, simultaneamente, muito contextualizadas e derivadas, na maior parte dos casos, de situações muito específicas, decorrentes de toda uma maneira de estar e viver em comunidade; naquela comunidade específica que apresenta, quase sempre, traços distintos de uma comunidade mesmo que “vizinha”. Corroborando esta ideia, Berbaum (1992: 34) frisa que «aprender tem como finalidade mudar a nossa maneira de fazer, a nossa maneira de ver o mundo, no sentido de podermos agir com uma maior eficácia».

Pensa-se que as comunidades têm vindo a desenvolver estilos específicos de aprendizagem, que hoje fazem parte da cultura e identidade dessas comunidades. São aprendizagens características e que caracterizam um dado território... Fazem parte do seu legado histórico-cultural.

A este respeito, Telles (1982: 225-226) lembra que

A maneira de estar, no espaço físico e no espaço-tempo de uma comunidade resulta da experiência acumulada, traduzida em regras e costumes, que constituem parte daquilo a que chamamos “cultura”. (...) Nasceu, portanto, do encontro dos homens com o meio e resulta de um conjunto de experiências bem conseguidas a partir da observação e interpretação dos fenómenos da Natureza.

O mesmo autor (1982) frisa que a cultura de cada comunidade não pode, nem deve ser desprezada, pois, se por um lado, ela é a expressão daquele território, por outro lado, deverá ser desenvolvida a fim de, em sentido mais lato, contribuir para a cultura nacional e universal...

A segurança e o futuro de uma nação e de um povo são, portanto, consequência da permanente troca de relações entre a “ruralidade” e a “cultura”. (...) O “costume” é a “norma” da “ruralidade”, isto é, o conjunto de experiências bem sucedidas nascidas da observação dos factos. O “costume” é, ainda, a raiz de onde nascem as leis da comunidade (Telles, *ibid.*: 226).

Castro-Caldas (2002: 60 – o negrito é nosso) chama, a este respeito, a atenção para a existência de uma possível generalização de um estilo de aprendizagem. «*O princípio que norteia esta forma de estudo baseia-se no seguinte: se uma determinada ocorrência é possível num indivíduo (...) então essa ocorrência corresponde a uma possibilidade geral do sistema*». Nesta linha de ideias, um indivíduo pode ser “catalizador” das aprendizagens numa comunidade. Se um indivíduo aprendeu a partir de uma determinada observação; de um determinado modelo, então as pessoas que pertencem a essa mesma comunidade (ou até membros da mesma família ou colegas de trabalho) podem aprender segundo o mesmo modelo.

Nesta linha de ideias, Benavente (1996: 114) defende que

as pessoas arranjam maneiras de ir resolvendo os problemas da sobrevivência e, mais latamente, de ir construindo, no plano individual, os seus percursos de vida e, no plano colectivo, o próprio tecido social. Possuem conjuntos de competências não menosprezáveis e, mesmo quanto à informação escrita, encontram frequentemente modos alternativos de com ela se relacionarem com relativa eficácia.

Cavaco (2002: 24) chama, no entanto, a atenção para o facto de as soluções “alternativas” que funcionaram no passado e se revelaram produtivas, poderem deixar de funcionar no futuro... «(...) *Não se pode equacionar a problemática do analfabetismo, (...) de igual modo, entre as gerações mais velhas e as mais novas. No passado, a comunicação teve como suporte privilegiado a oralidade, mas no presente e no futuro os suportes privilegiados são os escritos (...)*».

Neste sentido, Melo e Benavente (1978: 14) referem que

em relação mais ou menos directa com o trabalho e as profissões, a vida cultural de muitas vilas e aldeias renasce sob o seu impulso. Múltiplas actividades educativas e culturais mergulham nas suas raízes na problemática da região, quer se trate de teatro, de arqueologia, de folclore ou de cantares.

Os contextos nos quais os indivíduos estão inseridos e as actividades que se desenvolvem nos mesmos podem, pois, contribuir para a explicação de determinados ambientes e situações de aprendizagem. Como menciona Jean Berbaum (1993: 17),

a experiência mostra que o quotidiano (a actividade profissional como os momentos de repouso, de vida associativa ou familiar) contribui para a elaboração de novos modos de comportamento e desempenha, por conseguinte, o papel de situação de aprendizagem. A aprendizagem apresenta-se como um efeito anexo (secundário) das situações que a vida propõe.

Tfouni (2009) refere mesmo que as pessoas aprendem a “ler informações” que são necessárias para a organização das suas actividades. A título de exemplo, a autora conta a história de uma senhora que, apesar de analfabeta, sabia “seguir” as receitas de culinária escritas. O marido havia-a ensinado a ler/reconhecer palavras-chave, palavras geradoras, necessárias para alguém com esse tipo de actividade, tais como colher e chávena, bem como a reconhecer os números escritos, para a senhora saber as quantidades. A leitura e a escrita entraram, na vida desta pessoa, ao serviço das suas necessidades; das suas actividades.

As comunidades onde se registam elevados índices de analfabetismo devem ser, neste contexto, estudadas de forma rigorosa, procurando compreender-se toda a complexidade dos processos de aprendizagem desenvolvidos pelos indivíduos que nela habitam.

Amélia Frazão-Moreira (1993, cit. por Teixeira & Fontes, 1996) frisa a **importância da oralidade**, realçando, a este respeito, que a aprendizagem pela oralidade se realiza de forma contextualizada, estabelecendo uma forte ligação com a acção e ocorrendo em situações específicas. Almeida (2004: 10) reforça que, na oralidade, não é só a voz que entra pelo ouvido; na oralidade incluem-se também «(...) *os gestos, a cor, os cheiros, enfim, tudo o que pode ser visto e percebido. A oralidade assim configurada tem uma força de realidade (...)*».

De acordo com Ong (2006: 31),

Without writing, words as such have no visual presence, even when the objects they represent are visual. They are sounds. You might "call" them back - "recall" them. But there is nowhere to "look" for them. They have no focus and no trace (a visual metaphor, showing dependency on writing), not even a trajectory. They are occurrences, events.²⁶

Segundo o mesmo autor (ibid.: 32), as “saídas” de som existem apenas enquanto ele está a ser emitido. Não é simplesmente perecível, mas essencialmente evanescente e é sentido como tal. Quando se pronuncia, por exemplo, a palavra “permanência”, enquanto se retém “perma-”, “-nência” já se dissipou. «*There is no way to stop sound and have sound. I can stop a moving picture camera and hold one frame fixed on the screen. If I stop the movement of sound, i have nothing - only silence, no sound at all. (...) It lies outside the sound world.*»²⁷

Prosseguindo o raciocínio de Ong (ibid.: 32-33),

The fact that oral peoples commonly and in all likelihood universally consider words to have magical potency is clearly tied in, at least unconsciously, with their sense of the word as necessarily spoken, sounded, and hence power-driven. (...) For them, words tend rather to be assimilated to things (...). Such "things" are not so readily associated with magic, for they are not actions, but are a radical sense dead, though subject of dynamic resurrection (...).²⁸

²⁶ Sem escrever, as palavras, como tal, não têm presença visual, mesmo quando os objectos que representam são visuais. São sons. Pode voltar a "chamar" - "lembrá-los". Mas não há lugar para “olhar” para eles. Eles não têm foco e nenhum traço (uma metáfora visual, mostrando a dependência de escrever), nem mesmo uma trajectória. Eles são ocorrências, eventos.

²⁷ «*Não há nenhuma maneira de parar o som e ter som. Posso parar uma câmara de imagem em movimento e manter um quadro fixo na tela. Se eu parar o movimento do som, eu não tenho nada - apenas silêncio, sem som de todo. (...) Encontra-se fora do mundo do som.*»

²⁸ O facto dos povos orais, normalmente, e com toda a probabilidade universal, considerarem que as palavras têm força mágica está claramente ligada, pelo menos de forma inconsciente, ao sentido da palavra como tendo de ser falada, ouvida e, portanto, um motor. (...) Para eles, as palavras tendem antes a

Tende a estabelecer-se, pois, uma relação directa com a utilidade prática. Conforme lembram Freire & Macedo (1990, cit. por Perez, 2008: 106-107), o acto de ler e escrever deve surgir

(...) a partir de uma compreensão muito abrangente do acto de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. Esses são momentos da história. (...) Os seres humanos (...) começaram por (...) apossar-se do mundo.

A informação transmitida de **“ouvido em ouvido”**, e as aprendizagens que por este meio se desenvolvem, tendem a assentar em mecanismos de imitação e repetição. Apresentam-se, deste modo, como sendo actividades de aprendizagem assentes no fazer, na prática e numa forte componente oral, que tendia a **passar de boca em boca**. *«Em todas as culturas orais, a aprendizagem (...) nova (...) faz-se numa situação face-a-face, de contacto pessoal entre um indivíduo e outro»* (Goody, 1988: 159).

Havelock (s/d: 48) refere-se à ligação entre palavra e oralidade, não como *«(...) um retorno a um passado primitivo, mas um casamento forçado, ou um recasamento, entre as fontes da palavra escrita e a falada, um tipo de casamento que reforçou as energias latentes de ambas as partes»*. Tratam-se de aprendizagens que persistem de mão em mão e de geração em geração: *«(...) As formas orais standardizadas das sociedades orais (nos seus diferentes géneros) são objecto de uma transmissão generativa»* (Goody, op. cit.: 135).

A título de exemplo, lembremos que *«o artesanato ou arte popular, como também, por vezes, é designado, faz parte integrante da cultura de um povo, transmitindo de geração em geração um conjunto de tradições e saberes, de técnicas e formas de representar o seu Mundo»* (Pereira, 2004: 71).

Freire (1993, cit. por Perez, 2008) afirma precisamente que a localidade do “educando” deve ser o ponto de partida para a construção do conhecimento do mundo. Frisa, por isso, que não se pode deixar de lado ou desprezar, como se de algo imprestável se tratasse, o que o indivíduo “traz” consigo da compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões da sua prática social (a sua fala; a sua forma de se expressar;

ser equiparadas às coisas (...). Essas "coisas" não são tão facilmente associadas com por magia, pois não são acções, mas é um sentido radical de morte, embora objecto de ressurreição dinâmica (...).

os conhecimentos que tem em torno da saúde, da vida, da morte ou até da “força dos santos”). Importa, neste sentido, respeitar os saberes e valorizar a sabedoria que resulta de uma série de experiências de vida, de cariz pessoal e cultural.

A este propósito, também Dias (1982: 14) enfatiza a ideia de que a aprendizagem deve emergir de «(...) *uma concepção de cultura em que se trata não de distribuir um saber todo feito, mas de utilizar, sem jamais os subestimar, a aportação e o contributo de cada indivíduo e de cada grupo (...)*».

Corroborando esta ideia, Cavaco (2002: 24) menciona que

nos grupos sociais onde se regista a ausência de competência de leitura e escrita, a construção e comunicação do saber é contextualizado, intrinsecamente ligado à acção e muito pragmático, na medida em que está necessariamente associado a uma utilidade prática, onde a imitação e a repetição se apresentam como mecanismos fundamentais.

Neste contexto, Melo & Benavente (1978: 13) sublinham que «(...) *nas regiões ditas “mais atrasadas”, a cultura popular, o saber, o saber dizer, o saber fazer*» assumiram um papel preponderante. Neste contexto, Teixeira & Fontes (1996: 313), reportando-se à investigação de Goody, referem que «(...) *nos grupos sociais onde se denota ausência ou menor domínio da escrita, estabelece-se um conjunto de vias alternativas orais, como meio de construção e transmissão de um saber local*».

Parece, ainda assim, fundamental deixar expresso que, segundo Teixeira & Fontes (ibid.: 338), a oralidade, enquanto modo de transmissão e construção de saber, não se restringe à comunicação verbal. Está «(...) *envolvida num vasto conjunto de procedimentos de tratamento dos diversos elementos desse conhecimento (...). Trata-se de um conjunto de práticas de apropriação do real que distingue estes grupos, (...) dando lugar à construção de um saber que (...) é localmente produzido*» (ibidem).

Além disso, e como reforça Lord (1960, cit. por Goody, 1988: 37), a oralidade não consiste numa mera reprodução/memorização...

(...) Se (...) pensa que aprender oralmente é ouvir qualquer coisa repetidas vezes sem conta exactamente da mesma maneira, e se equipara isso a uma memorização oral, então nunca será capaz de captar o processo peculiar que a aprendizagem da epopeia oral envolve (...). Estamos perante um processo distintivo e particular, no qual a aprendizagem oral, composição oral e transmissão oral se misturam quase por completo (...).

Desta forma, muitas destas aprendizagens, não obstante ocorrerem em ambientes não formais ou informais, são altamente elaboradas, obedecendo a preceitos bem definidos, a processos claramente demarcados, em que não podem ser “queimadas etapas”, e a rituais, por exemplo de avaliação, para aferir se o aprendiz está apto para as realizar... «*O poeta oral aprende as suas canções oralmente, compõe-as oralmente e transmite-as aos outros oralmente. (...) A narrativa é composta durante a execução*» (ibidem).

Goody (1987, cit. por Teixeira & Fontes, 1996: 351) refere mesmo que, «*qualquer sociedade, começando pelas iletradas, conhece actividades intelectuais criativas e elabora culturas complexas e dinâmicas (...)*».

Algumas destas características tendem, no entanto, a esbater-se no tempo. São aprendizagens e processos de aprendizagem que correm o risco de se perder com o passar dos anos, nas vozes das gerações que se extinguem e em que não existe mais ninguém que lhes dê continuidade.

Vivemos, como já foi referido anteriormente, «*numa sociedade em que cada vez mais a circulação do saber se realiza sob a forma escrita*» (Sebastião, 1996: 245). Daí que importe realçar que por serem, muitas destas, aprendizagens em que se privilegia a palavra falada em detrimento do código escrito (até porque muitas pessoas não têm acesso a ele), constituem-se como aprendizagens que, caso não tenham “seguidores” ou não sejam “gravadas no tempo”, através de registos, se vão perdendo, de geração em geração e, em breve, farão parte apenas de uma memória longínqua, que já ninguém saberá reconstituir. No fundo, «*(...) as coisas belas e importantes [tendem a sofrer] dos esquecimentos e desprezos que as apagam da memória que as populações mantêm da sua própria cultura*» (Pacheco, 1987: 8).

Parajuli (1990, cit. por Canário, 2000: 56) lembra que é fundamental não perder de vista a ideia de que os analfabetos são detentores de saberes e que:

(...) O “saber desenvolvimentalista” deverá ser contestado no seu conteúdo mas, sobretudo, na sua essência, ou seja na ideia de que um saber para ser legítimo deve pretender à universalidade, quando o saber dos grupos em situação de subalternidade se caracteriza, precisamente, por ser um saber “situado” no âmbito local. A capacidade de “escuta” destes saberes locais aparece como essencial para que (...) possam recuperar a sua “historicidade”, da qual foram desapropriados por “poderosos regimes de produção da verdade”.

Se não houver esta “*capacidade de escuta*”, todo um património e todo um legado cultural e, em alguns casos, um pilar na identidade cultural das comunidades, partirá para a “terra de ninguém” e perder-se-á irreversivelmente. Os responsáveis não serão aqueles que são analfabetos, mas sim os que, não o sendo, não souberam dar valor a tais aprendizagens. A este respeito, Cláudio Torres (2000, cit. por IEF, 2000: 9 – o **negrito é nosso**) lembra que,

artes e tradições populares, tanto ou mais que o voo de uma águia, o salto felino de uma gineta, ou as ruínas de uma azenha, estão ligadas a um mundo rural fragilizado, prestes a desaparecer. A sua falta ou as cópias tristonhas hoje apresentadas como alternativa, começam a ser dolorosas para a nossa geração.

De forma a combater esta ameaça, Licínio Lima (1994: 106-107), reforça «(...) *que os indivíduos analfabetos são detentores de conhecimentos e saberes, de competências e experiências, que devem ser valorizados e mesmo tidos em consideração, enquanto pontos de partida e até elementos motivadores, nas acções de alfabetização e de educação de base*».

Corroborando esta ideia, Frade (1982), recorda que é primordial, a este nível, o conhecimento do meio, mantendo com o mesmo, um “diálogo” permanente, que nos conduza à descoberta de interesses específicos daquela comunidade e que, em primeira e última instância, possam funcionar como pontos de partida, como a motivação, para a aprendizagem.

Assim sendo, torna-se imperativo fazer o “levantamento do território”, bem como de todo um património (histórico, social, cultural,...) existente no mesmo, para o lançamento de “acções” mais dirigidas, mais intencionais, mas que respeitem sempre os usos, costumes, tradições,...

Educação de adultos no Alentejo, não pode e não deve ser uma simples alfabetização. (...) Não se pode dar aos adultos uns simples rudimentos de leitura, de cálculo e de escrita, sem sabermos sequer quais são os seus interesses, quais são as suas motivações. (...) Surgirá assim, não a escola que “vive” entre quatro paredes e durante xis horas, mas a que se projecta para além daquelas e em todos os momentos do dia. (...) A experiência própria de cada aluno é inteiramente respeitada (...). Cada Homem actua como agente da sua própria educação (Cebola, 1982: 401-402).

Nas aprendizagens em comunidade, na ausência de um “agente externo”, «*quem sabe construir (...) aprende com quem já sabia, da mesma maneira que disponibiliza essa mesma aprendizagem a quem ainda não sabe*» (Nico, 2004: 50). São assim que tendem a processar-se estas aprendizagens. Incidem, pois, numa forte componente oral, assente no poder da palavra e das relações interpessoais.

Importa, a este nível, citar uma vez mais, Melo & Benavente (1978), quando lembram que, em vez de se fazer incidir a preocupação dos estudos no que falta a estas populações (cultura literária ou escrita), se deve partir do que elas têm em abundância (cultura popular, o saber, o saber dizer, o saber fazer). Partindo da realidade dessas comunidades, da cultura vivida, das tradições orais, «*a escrita entraria (...) na aldeia ao serviço da cultura existente nestas regiões; antes mesmo de saber ler já os habitantes teriam “escrito” ou ajudado a escrever um livro, uma brochura; destruíam-se o feitiço*» (Melo & Benavente, *ibid.*: 13).

Corroborando esta ideia, Parajuli (1990, cit. por Canário, 2000: 56 – o negrito é nosso) sublinha que

um programa de alfabetização só pode ser útil se elaborar um sistema de saber distinto capaz de dar conta das experiências dos analfabetos, recorrendo a modos alternativos de dar conta da experiência dos analfabetos, recorrendo a modos alternativos de produção e de validação do saber. (...) A tarefa do movimento de alfabetização é dupla: em primeiro lugar **regenerar o saber popular** presente no senso comum (...) e em segundo lugar, reconstruir a linguagem da alfabetização de maneira a que ela possa **acolher e valorizar os saberes** de que se reclamam os grupos “inferiores”.

Neste sentido, em 1982, Cordeiro (1982: 408) perspectivava que, se concebesse a educação numa “perspectiva territorial”, o cenário se alteraria...

(...) Dentro de vinte anos, o Alentejo já não contribuirá para que Portugal detenha a maior taxa de analfabetismo da Europa. A cultura popular estará mais viva e enriquecida. O homem alentejano saberá fazer opções correctas, estruturadas no esclarecimento e na análise crítica que só a cultura proporciona. Saberá utilizar as diversas técnicas laborais proporcionadas pelo progresso científico, sem que isso aconteça empiricamente, mas fundamentado na compreensão emanada de um trabalho intelectual bem conduzido.

No entanto, e como se procurou explicitar no desenvolvimento, nos sucessivos avanços e recuos, das políticas educativas, em matéria de E.A. em Portugal, esta

perspectiva não vingou e chegámos ao século XXI, com pouca margem de distância do panorama traçado na década de oitenta.

Urge, assim, e nas palavras de Pestana (1982: 264-265), **ir ao encontro da comunidade e do Homem que nela habita**, sob risco de continuarmos com o mesmo panorama por mais algumas décadas...

O homem, com a sua capacidade criadora e com o desejo de se construir, respeitando embora tudo o que de conservador e tradicional o envolve, não deixará de se tornar elemento dinâmico e inovador do complexo antropológico da sua cultura. E então, como dizíamos, enraizado na terra que o “concebeu”, contemplando e respeitando a tradição que o impulsiona, ele, o homem alentejano, na robustez estrutural das potencialidades, suas e da terra, e da sua criatividade, constrói e aceita uma nova sociedade. Aí, situado no âmbito biológico, social, geográfico e histórico saberá, como o temos tentado demonstrar, viver e instituir a sua cultura.

A mote de conclusão, Vitória Capão (1982: 409) deixa no ar a esperança «(...) *de que o Alentejo, cumprindo a missão de educar (...), contribuirá para o engrandecimento, independência de um país democrático que, embora pequeno em território, será grande nos seus homens e nos seus valores*».

CAPÍTULO III – os (eventuais) processos de aprendizagem do indivíduo anal fabeto

3. A Aprendizagem

Conforme referido anteriormente, o analfabetismo corresponde ao desconhecimento de uma regra de processamento cognitivo (operação de emparelhamento grafema-fonema). Essa regra tem de ser aprendida e a sua aprendizagem tem repercussões no desenvolvimento cerebral, pelo que o cérebro de um indivíduo que sabe ler e escrever é diferente do cérebro de um indivíduo analfabeto.

As pessoas que não sabem ler/escrever, tendo em vista superar os desafios e dificuldades do dia-a-dia, tendem a desenvolver um conjunto de estratégias (alternativas) de aprendizagem, resultantes, na sua maioria, das suas experiências de vida e dos contextos territoriais onde se encontram inseridas.

Face ao exposto, importa, neste capítulo, proceder à construção de uma base conceptual que, tendo presentes os aspectos já discutidos, permita tecer entendimentos acerca do processo de aprendizagem do indivíduo analfabeto. Dada a ausência de contributos teóricos que se debrucem especificamente sobre os processos de aprendizagem dos indivíduos que não sabem ler/escrever, e muito embora se tentem interpretar os contributos teóricos à luz do nosso objecto em estudo, correr-se-á o risco de construir um modelo de estilo de aprendizagem para indivíduos analfabetos, partindo dos modelos existentes para indivíduos alfabetizados.

3.1. Aprender – Algumas Ideias

Antes de se dar propriamente início à discussão relativa ao processo de aprendizagem, julga-se importante referir que, e conforme lembra Malta (2005: 1), vivemos num mundo globalizado em que *«(...) de forma paralela ao uso de ferramentas tecnológicas cada vez mais sofisticadas, para a resolução de problemas globais, ainda nos cabe investigar e discutir acerca da aprendizagem de sujeitos jovens e adultos não alfabetizados ou com baixo nível de escolarização»*. De acordo com o mesmo autor, e conforme vem sendo explicitado ao longo do presente trabalho de investigação, esta realidade vai além de questões educacionais, estando, essencialmente, revestida de aspectos de natureza social, económica, política, étnica e cultural. Corroborando esta ideia, Oliveira (1999: 59) menciona que *«o tema da “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural»*.

Importa, por isso, desenvolver estudos em torno desta realidade, ainda tão presente no nosso país e, concretamente na região Alentejo. Compreender este fenómeno implica uma aproximação à forma como os indivíduos analfabetos realizam as suas aprendizagens. Deste modo, e de acordo com Filho (2007: 9), impera sublinhar que *«talvez o mais importante conceito que se deve ter em mente ao se lidar com o adulto é o conhecimento de que todos trazemos uma série de experiências previamente adquiridas (...)*».

Neste sentido, e retomando uma ideia de Patrício (2004), já citada anteriormente, aprende-se em todo o lado. Na escola, mas também fora dela, com a família, os vizinhos, os amigos, com os mais idosos e também com os mais novos. Em espaços formais, não formais e, também, informais de aprendizagem:

(...) A educação/formação (...) não acontece nem se aprende só na escola/sistema escolar (educação formal). Vai-se processando na e ao longo da vida de uma forma permanente (através da educação não formal e educação informal). Isto é, está com as próprias pessoas e surge das interações destas com o meio, com as situações vividas e todas as aprendizagens que se fazem (Silvestre, 2003: 48).

Não tem, por conseguinte, de existir, necessariamente, um espaço/tempo específico para aprender. Até porque, longe vão (ou deveriam ir) os tempos em que se considerava que o único espaço de aprendizagem era a escola e, mais especificamente, a sala de aula, sendo o “aprendiz” um mero receptáculo, passivo de informação, cujo papel era o de a memorizar e reproduzir, numa postura de escola tradicional de tipo bancária.



Figura 15 – Modelo Tradicional de Aprendizagem Bancária

(In Leite, 2003: 148)

Longe (esperamos nós) desta concepção tradicional e transmissora de aprendizagem, tende, actualmente, a encarar-se o processo de aprendizagem como um processo dinâmico e em que não só “quem ensina”, mas também “quem aprende”, assume um papel activo. “Quem aprende” é autor e actor da sua aprendizagem; construtor de um caminho que, ele próprio, talhará e trilhará. É no contexto, no território que as pessoas aprendem a transformar as suas dificuldades em formas de viver melhor. Ou seja, encontram estratégias para ultrapassar os obstáculos com que vão sendo confrontadas no dia-a-dia.

A este propósito, Carvalho *et al* (2010: 87) mencionam que,

nos adultos, a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana, (...) estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade.

Os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa (...), mas são os factores de natureza interna que motivam para a aprendizagem: satisfação, auto-estima, qualidade de vida, entre outros.

Ao encontro do exposto, Merriam & Clark (1991, cit. por Danis, 2001: 32) sublinham que «(...) a experiência de vida, aqui associada aos acontecimentos marcantes relacionados com as dimensões do trabalho ou da afectividade, pode implicar novas aprendizagens ou tornar-se ela própria fonte de aprendizagem». De realçar, assim que,

(...) a aprendizagem é, antes de mais, um processo que requer atenção e reflexão por parte do adulto relativamente a uma experiência determinada e que conduz a uma transformação, nesse adulto, em relação aos seus comportamentos, atitudes, aptidões ou ainda em relação aos seus conhecimentos ou às suas próprias convicções. A reflexão exigida constitui, aqui, uma acção essencial (...) (Merriam & Clark, 1991, cit. por Danis, ibid.: 35).

Além disso, e de acordo com Carvalho *et al* (op. cit.: 81), «na idade adulta acumulam-se experiências, aprende-se com os erros, tendo consciência do que não se sabe e quanto estes desconhecimentos fazem falta. Os adultos avaliam cada informação que lhes chega e incorporam-na, ou não, em função das suas necessidades». Corroborando esta ideia, Rodrigues (2008) afirma que o indivíduo adulto está apto a aprender o que decidir aprender, conforme a sua necessidade. A selecção das aprendizagens a realizar é natural, pelo que o indivíduo pode recusar aprender o que outros lhe impõem como sendo uma (suposta) necessidade.

Também Malta (2005: 3), e referindo-se especificamente à E.A., evidencia que as questões que envolvem o processo de aprendizagem

(...) só serão verdadeiramente compreendidas se não perdermos de vista a história dos sujeitos (...) que encarnam os saberes aprendidos na vida, e os re-significam na prática pedagógica, margeando a trajectória que lhe foi permitida trilhar por entre pântanos e oásis sociais, políticos e culturais que os guiam no mundo actual.

Portanto, e de acordo com o mesmo autor (ibid.: 4), o conceito “aprender” «(...) comporta um processo de complexas construções que mobilizam as estruturas cognitivas e afectivas do sujeito, de tal forma, que o torna capaz de redimensionar o seu ser e estar no mundo físico e social (...)».

Pérez & Torres (2004, cit. por Pérez, 2009: 80) sublinham, a este respeito, que «a aprendizagem não se refere apenas à simples memorização precisa e deliberada dos factos; antes, trata-se de algo muito mais complexo. Há que ter em conta que a maioria das definições de aprendizagem incluem os termos “mudança” e “experiência”».

Mudança, uma vez que impele a uma modificação na pessoa que aprende. Experiência, na medida em que, a referida mudança, deve derivar da interacção do sujeito com o seu meio. Ou seja, a aprendizagem, neste sentido, apresenta-se como sendo a mudança no sujeito como consequência de uma experiência. Filho (op. cit.: 9) lembra mesmo que *«qualquer que seja a actividade desenvolvida, a primeira reacção do adulto é tentar integrar a informação nova com o conteúdo que ele possui. Ele necessita fazer isto para não sentir que tudo o que aprendeu até agora foi em vão ou está errado»*.

Por sua vez, Berbaum (1992: 29) afirma que a aprendizagem assume, por norma, como ponto de partida, uma solicitação do meio; uma necessidade sentida... *«(...) Aprender permite responder a um impulso, a um desejo de mudança que corresponde a uma necessidade de aplicar e aumentar as potencialidades que fazem parte de nós próprios»*. Filho (op. cit.: 9), sublinha, no entanto, que *«de qualquer forma, deve-se ter em mente que por mais radical que seja a mudança, ela sempre parte de princípios conhecidos e que podem ser utilizados como ponto inicial de aproximação»*. O adulto tem toda uma história de vida que, inevitavelmente, condiciona a visão da realidade e que terá repercussões no processo de aprendizagem.

O analfabeto, por aliado à sua experiência de vida, ao estar privado do acesso ao código escrito, tenderá, ainda mais do que o indivíduo alfabetizado, a procurar e a construir estratégias próprias e alternativas que lhe permitam aceder ao conhecimento. Convém não perder de vista a ideia de que vivemos num mundo em que estamos rodeados da “palavra escrita”. Malta (2005: 3) refere precisamente que a educação se configura num *«(...) processo de construção, no qual incorpora as novas demandas sociais e as necessidades de cada contexto histórico, significando a máxima freireana de que “mudar é difícil, mas não impossível”»*.

No fundo, e nesta linha de ideias, parece poder considerar-se que a aprendizagem se materializa, de forma mais ou menos consciente, num projecto, num “plano” que visa atingir as finalidades a que se propõe...

(...) Supõe a capacidade de criar um projecto (global ou parcial) em termos de objectivo (comportamento final) e de processo; supõe a capacidade de escolher actividades de aprendizagem e de as organizar no tempo, depois de uma análise dos meios disponíveis, humanos e materiais. Tudo isto podendo ser explicitado ou não (Berbaum, op. cit.: 65).

A “origem” da aprendizagem representa uma necessidade de realização de um “projecto de aprendizagem”... *«A aprendizagem é o meio de tornar possível novas*

maneiras de ser e de fazer» (Berbaum, *ibid.*: 35). Daloz (1986, cit por Danis, *op. cit.*: 32) afirma mesmo que *«(...) a aprendizagem do adulto se centra, antes de mais, numa transformação da experiência vivida, e não numa simples acumulação de conhecimentos»*. Neste sentido, torna-se pertinente por em causa

Porque é que aprendemos? Definitivamente, teríamos tendência a responder que é para realizar o que temos dentro de nós próprios, o nosso projecto pessoal. Este projecto pessoal é o reflexo de um dinamismo, expressão da própria vida.

Aprendemos para dispormos dos meios de realização de um projecto, para termos uma maior familiaridade com as situações encontradas, dando-lhes sentido. Aprender é uma maneira de mudar a nossa relação com o mundo (Berbaum, *op. cit.*: 33).

Implícito ao processo de aprendizagem está, também, e conforme referido anteriormente, um processo de mudança, sendo que esta mudança corresponde ao caminho que vai de uma dada situação a outra, implicando, por conseguinte, mudar certos pontos de referência que conferiram um certo conforto, mas que, no momento, já não nos satisfazem por inteiro. Aprender implica, assim, uma deslocação para fora da **“zona de conforto”** (Vigostky, 1998; Pérez, 2009), sendo que a *«“zona de conforto” é essa área da nossa vida e do nosso meio envolvente em que nos sentimos confortáveis, protegidos, tranquilos e cómodos. É esse lugar em que ninguém nos pode atacar, em que não temos que nos esforçar, não temos nada a demonstrar. É, realmente, a nossa zona confortável, o nosso porto de abrigo»* (Pérez, *ibid.*: 103).

Se nos reportarmos à zona de conforto do indivíduo analfabeto podemos, por exemplo, entendê-la como o local de residência ou o local de trabalho. No fundo, constituem-se como a circunstância geográfica e social, como o contexto (mais) próximo, onde o indivíduo se sente confortável. Sente-se, nesse contexto, bem e sabe o que dele esperar e o que no mesmo se espera dele próprio. Há um “patamar de conforto”.

Importa ter presente que muitas pessoas (nomeadamente analfabetas) vivem o seu dia-a-dia, por norma sem grandes contrastes ao nível da sua rotina, considerando a sua pacata e/ou “típica” forma de vida como boa. E, esse facto, esse “patamar de conforto”, só por si apresenta-se como sendo satisfatório, pois mudar, construir ou reconstruir algo, não é fácil, implica mudanças... Implica reconhecer, como lembra Johnson (2001), que a vida não é um corredor recto e fácil, mas sim um labirinto com

passagens, através das quais temos de procurar o nosso caminho, por vezes perdidos, confusos e de quando em vez chegando a um beco sem saída.

Além disso, Pérez (op. cit.) sublinha que o organismo tende a “puxar” o sujeito, de forma constante, para a zona de conforto, onde se está mais confortável, colocando armadilhas ao processo de mudança e minando as energias necessárias para se efectuarem novos projectos e aprendizagens. O autor refere mesmo que, por esta razão, muitas vezes, torna-se difícil mudar até aquilo que queremos mudar. Mudar o que não queremos apresenta-se, quase, como sendo uma missão impossível.

Empreender uma caminhada; efectuar uma (nova) aprendizagem, implica, portanto, **querer**. Tendo em conta o contexto e todo o “cenário” envolvente pressupõe que se **decida** seguir avante com o projecto de aprendizagem e, apesar dos (eventuais) obstáculos, levar a bom termo a sua empresa, porque quando se quer, tudo se **pode**.

A este propósito, parece pertinente, falar-se de motivação. O termo **motivação** pode, segundo Carré (2001: 286), ser entendido como o que leva à acção. «(...) *Uma “construção hipotética” que visa desenvolver as “forças internas e ou externas que produzem o desencadear, a direcção, a intensidade e a persistência do comportamento”*».

Pimenta & Santinello (2008) e Ribeiro *et al* (s/d) referem que a motivação pode ser, ainda, definida como o desejo de exercer determinada actividade tendo em vista atingir dados objectivos, condicionados pela capacidade de satisfazer algumas necessidades individuais. As características básicas da motivação são o facto de ser tratar de um fenómeno individual, intencional e multifacetado, dependendo de um estímulo interno ou externo. Faria (1997: 211-212) acrescenta que a motivação afecta «(...) *a adopção e prossecução de objectivos, a determinação do tipo de objectivos escolhidos, a intensidade e a duração com que são prosseguidos. Estes factores, em conjunto com a capacidade dos sujeitos, determinam a qualidade das suas aprendizagens e das suas realizações* (...)».

De acordo com Carré (op. cit.), sobretudo a partir da década de 90 do século passado, diferentes disciplinas (Filosofia, Psicologia, Pedagogia,...) interessaram-se pelo estudo do conceito de motivação, conduzindo à concepção de distintos paradigmas, tendo em vista compreender “o porquê” e o “para quê” da acção.

Independentemente do paradigma em que assenta, há uma certa concordância no que diz respeito aos motivos e razões que conduziram os sujeitos a agir, fazendo sentido

efectuar-se uma divisão quanto aos tipos de motivação e conduzindo à distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca.

A **motivação intrínseca** conforme o próprio nome sugere, decorre da própria pessoa; do seu querer. De acordo com Huertas (2001, cit. por Knüpple, 2006: 280), a motivação intrínseca está relacionada com o interesse pela própria actividade. «*Pode ser considerada como um sistema motivacional independente dos demais, que suporta um tipo concreto de antecipação de metas e um conjunto de crenças e atitudes*». Quando existe motivação interna, segundo Fita (1999, cit. por Knüpple, 2006), a própria actividade desperta no indivíduo uma atracção que o impulsiona a envolver-se na mesma e a vencer os obstáculos que possam ir surgindo ao longo da aprendizagem.

Sintetizando, e segundo Carré (op. cit.), a motivação intrínseca pode decorrer de motivos epistémicos (“*alegria em saber*”); motivos socioafectivos ou motivos hedónicos (prazer ligado ao ambiente em que se desenvolve a aprendizagem).

A **motivação extrínseca**, por sua vez, está relacionada com motivação induzida à pessoa. Podem ser factores materiais ou até mesmo pessoas que fomentam este tipo de motivação. «*Pode dizer-se que a motivação extrínseca é aquela que vem de fora (...)*» (Knüpple, op. cit.: 281). De acordo com Carré (op. cit.), a motivação extrínseca pode derivar de motivos económicos; motivos prescritivos; motivos derivativos; motivos operacionais (a nível profissional ou pessoal); motivos identitários ou motivos vocacionais.

De sublinhar que «*a combinação de motivos de envolvimento, o seu carácter extrínseco ou intrínseco, a sua centragem na aprendizagem ou na participação, determinam, com os outros aspectos do processo (...) as disposições daquele que aprende (...). Estas disposições (...) irão pesar fortemente, (...) no desenvolvimento pedagógico da acção (...)*» (Carré, ibid.: 303).

Neste sentido, independentemente da motivação ser intrínseca ou extrínseca, ela é imprescindível. Conforme refere Pozo (2002, cit. por Knüpple, op. cit.: 287), «*a motivação pode ser considerada como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem*». Carré (op. cit.: 305-306) afirma mesmo que

A motivação, porque rege as disposições dos adultos no envolvimento educativo, porque determina o grau de implicação (e portanto de persistência) do formando e que contribui para explicar os desempenhos de aprendizagem, é um mediador determinante da relação

com a formação. Dá-lhe a sua dinâmica e o seu sentido, e dela representa uma variável de síntese sólida e fiável, quando correctamente apreendida.

Na figura que se segue, pode observar-se um esquema, no qual se tenta ilustrar como se pode, de acordo com Pérez (op. cit.), desenvolver a motivação, bem como a articulação entre motivação intrínseca e extrínseca.



Figura 16 – Motivação intrínseca e extrínseca

(Adaptado de Pérez, *ibid.*: 197)

Portanto, não menos importante na caminhada (de aprendizagem) do indivíduo é a consciencialização de que se trata de um processo que só se pode realizar, de forma efectiva, se houver motivação, se lhe estiver subjacente um acto volitivo, no qual fundamentalmente se verifique o seguinte:

Gostar de aprender é interessar-se, manifestar curiosidade em relação ao objecto de aprendizagem, é apreciar as situações de aprendizagem disponíveis.

Querer aprender é sentir-se capaz de aprender e pôr em acção um processo de aprendizagem.

Saber aprender é ser capaz de conceber e organizar um processo de aprendizagem, criando um objectivo, escolhendo situações e explorando-as com vista à construção de uma representação eficaz do objecto da aprendizagem e de um método de trabalho.

[Sintetizando] gostar, querer e saber aprender são as condições necessárias para que haja aprendizagem (Berbaum, 1992: 95).

Nem sempre é pacífico, nomeadamente na E.A., e mais especificamente ao nível dos analfabetos, consciencializar os indivíduos de que o caminho a percorrer irá traduzir-se de forma positiva, pois é frequentemente encarado como a necessidade de abandono de um certo conforto (já) adquirido; do “calor” do lar. É importante não perder de vista a ideia simples, mas fundamental de que *«para que uma aprendizagem tenha lugar é necessário que estejam disponíveis: um aprendiz, um objecto e certas circunstâncias»* (Berbaum, *ibid.*: 71).

Em muitos casos, são os exemplos/as pessoas (ou a primeira pessoa) que arriscam e aceitam, por assim dizer, o desafio, que funcionam como indutoras de motivação, face às demais pessoas da comunidade. Apresenta-se, ainda assim, como um processo complexo que requer um acompanhamento e motivação constante, de modo a que, à mínima “adversidade”, as pessoas não desistam.

Daí que seja fundamental que se proponham, *a priori*, situações/tarefas que os sujeitos sentem que conseguem realizar, isto é, que se criem situações de sucesso, tornando-se claro que *«o essencial (...) não está pois na grandeza das intenções mas naquilo que (...) realmente aprende»* (Hainaut, 1980, cit. por Carvalho, 1998: 177). Por exemplo, um indivíduo que não sabe ler, nem escrever, pode não aprender logo estas competências, mas pode começar por aprender a assinar o seu nome: uma pequena grande vitória. A primeira de muitas que se podem seguir!

Berbaum (*op. cit.*) sublinha que a base da aprendizagem é o desejo de satisfazer necessidades de segurança, de consideração e de afirmação e são, precisamente, os processos de mudança que tornam possível enveredar por novas e diferentes possibilidades.

Assumir esta perspectiva; caminhar por trilhos, por vezes, desconhecidos, implica tomar consciência dessa realidade e querer. Neste sentido, a **atitude** é determinante... *«Trata-se (...) da atitude relativamente a si – julgamo-nos ou não capazes de aprender – da atitude em relação ao objecto – ele merece ou não o interesse – ou relativamente à situação – ela é aceitável ou não»* (Berbaum, *ibid.*: 61).

Esta atitude depende, muitas vezes, e como já se sugeriu em pontos anteriores do trabalho, não só do próprio indivíduo, mas também do meio (familiar, social, institucional,...) que o rodeia e o encoraja (ou não) ao desenvolvimento do seu projecto de aprendizagem...

(...) Só há aprendizagem se o aprendiz tiver uma imagem positiva, dele próprio, no presente e no futuro. (...) Uma atitude positiva relativamente a si próprio, que se exprime através de uma afirmação como “Sinto-me capaz de aprender”. Uma imagem de si, no futuro, corresponde à ambição que ele pode ter de desempenhar esta ou aquela função. Esta atitude em relação a si mesmo, a tradução do dinamismo pessoal, constitui, sem dúvida, uma das condições mais determinantes no sucesso da aprendizagem (Berbaum, *ibid.*: 66).

Importa, para tal, que o sujeito tenha, de facto, consciência do interesse da mudança e da aprendizagem. Que tenha consciência de que é possível levá-la a cabo. Daí que seja importante adoptar, desde cedo, uma postura optimista perante a vida; perante o que nos é novo e desconhecido.

A este propósito, torna-se pertinente, reportarmo-nos ao conceito de “**Zona de Desenvolvimento Proximal**” (ZDP) proposto por Lev Vygotsky. Como refere Daniels (2003: 76), este conceito remete para uma *«tentativa teórica de compreender a operação de contradição entre possibilidades internas e necessidades externas»*.

Neste sentido, ZDP pode definir-se como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível superior de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob a orientação (...) ou em colaboração com pares mais capazes (Vygotsky, 1998: 112).

Vygotsky (*ibid.*: 111) clarifica que o *nível de desenvolvimento real* se refere, pois, ao *«(...) nível de desenvolvimento das funções mentais (...) que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados»*. Àquilo que as pessoas *«(...) conseguem fazer por si mesmas»*; funções que já amadureceram.

Prosseguindo esta ideia, o mesmo autor (*ibidem*) realça que se o indivíduo não é capaz de resolver um problema sozinho, mas se o consegue fazer após lhe terem sido fornecidas pistas – ou se o “par mais capaz” inicia a solução e o indivíduo a completa – pode-se deduzir que *«(...) por pouco (...) não é capaz de resolver o problema (...)»* sozinho.

O enfoque reside, assim, no processo, entendendo que a ZDP diz respeito a um percurso, por assim dizer “incompleto”; uma série de conhecimentos/aprendizagens que a pessoa tem potencialidade para aprender; que ainda se encontram fora do seu alcance actual, embora sejam potencialmente atingíveis. Tratam-se de «(...) *funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação (...) poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento*» (Vygotsky, *ibid.*: 113).

Se nos situarmos numa linha de “temporalidade das aprendizagens”, é possível identificar uma série de aprendizagens que o indivíduo foi adquirindo ao longo do tempo; outras que considera (no presente) possíveis de realizar e outras que vislumbra como distantes e de difícil (ou até mesmo impossível) aquisição.

Vygotsky (*ibidem*) sublinha que nos «(...) *podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação (...) permite-nos delinear o futuro imediato (...) e seu estado dinâmico de desenvolvimento (...)*».

Por outras palavras, à medida que o indivíduo sedimenta as aprendizagens que considera possíveis de realizar, vai progredindo e aproximando-se, gradualmente, das que considera(va) muito complexas ou inacessíveis. Se nos centrarmos na figura que se segue, podemos dizer que a ZDP vai-se “deslocando” para a direita e, progressivamente, as aprendizagens que se apresentavam como sendo difíceis, vão fazendo parte do seu “leque de aprendizagens possíveis”.

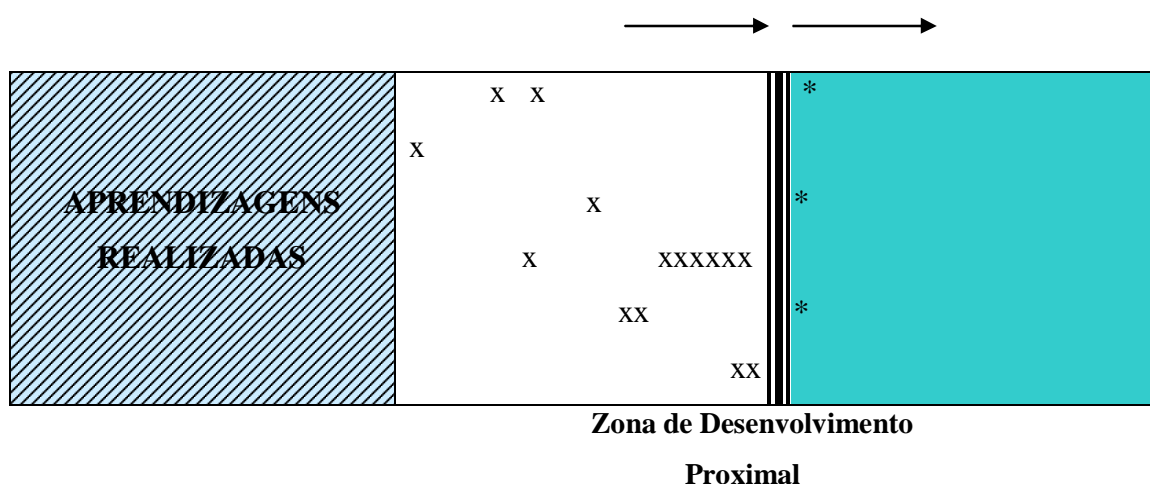


Figura 17 – Zona de Desenvolvimento Proximal (Coordenadas Vigostkianas²⁹)

(Elaboração Própria)

²⁹ Designação utilizada no projecto de investigação “Cartografia Educacional das freguesias de São Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede e Torre de Coelheiros” da responsabilidade do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do programa de apoio a projectos de pesquisa no domínio educativo (2002-2004).

A respeito da ZDP, Frawley (2000: 102) acrescenta ainda que a mesma pode ser construída de forma natural ou deliberada, implicando, no entanto, que reflita sempre uma diferença entre o desenvolvimento real e potencial.

Como refere Vygotsky (op. cit.: 113), «(...) *a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã (...)*»... Nas palavras de Santayana (s/d, cit. por Torrado, 2002: 53), «*o difícil é aquilo que pode ser feito imediatamente. O impossível é aquilo que demora um pouco mais de tempo*». Esta parece ser uma ideia chave ao nível da aprendizagem de indivíduos que não sabem ler nem escrever.

Ao perspectivar esta ideia, Vygotsky sugere que, ao quererem aprender algo novo, as pessoas entram em diálogo com elas próprias, procurando encontrar, no seu “mundo interior”, conhecimentos, bases, pilares que lhe permitam subir mais um degrau, no fundo, múltiplos elementos/aprendizagens significativos capazes de dar indicações sobre o que deverá ser feito e como fazê-lo. Trata-se de «(...) *um espaço de aprendizagem, ele mesmo resultado de outras aprendizagens*» (Estebán, 2006: 46). Ou seja, por meio da reflexão, há como que um diálogo interno, no qual o sujeito se debate com as estruturas que possui, a fim de tentar atingir uma zona de desenvolvimento que até ali não fora capaz. Estabelece-se «(...) *internamente um movimento de interação e de interlocução (...)* [na tentativa de] *construir significados, conhecimentos, ainda que não sejam reconhecidos (...)*» (Estebán, ibid.: 51).

No entanto, nalguns casos, o indivíduo pode ainda não possuir alicerces que lhe possibilitem avançar sozinho e, aí, há necessidade de recorrer a terceiros; a pessoas que o auxiliem a realizar a tarefa, portanto, sob a orientação/colaboração de companheiros mais capazes. «(...) *Este diálogo interno foi potencializador da “zona de desenvolvimento proximal”. Houve uma forma de colaboração. (...) Esses “outros” foram importantes para fornecer subsídios que ajudaram a dar respostas para além da sua possibilidade real*» (ibidem).

Esta figura de apoio pode ser conotada como sendo o “coach”. Enquanto disciplina, o termo “**coaching**” só apareceu, oficialmente, há cerca de vinte anos, nos Estados Unidos, ligado ao mundo do desporto e, posteriormente, ao mundo empresarial. Nos últimos anos, foi, também, transposto para o domínio da educação:

Coaching é um processo que ensina a transformar intenções em acções que geram resultados. O conceito foi importado do desporto, daí que a melhor palavra que o defina seja treino. Pode ser, por isso, comparado à aliança entre um técnico desportivo (coach) e

os seus atletas (coachees). O primeiro contribui para a aprendizagem e amadurecimento emocional, tomada de decisão, planeamento, definição de tarefas e de estratégias de remoção de obstáculos. (...) O conceito foi adaptado para o contexto das organizações e, neste sentido, falamos de “uma parceria em que o coach ajuda (...) a desenvolver o talento e aptidões, tanto a nível psicológico como profissional” (...) (Frazão, 2008: 57).

Coaching deve, neste sentido, ser entendido como uma técnica de desenvolvimento pessoal que visa ajudar o indivíduo a alcançar as metas a que se propõe, apoiando o desenvolvimento de competências, comportamentos, capacidades e atitudes, tal como se verifica quando o indivíduo recebe “apoio”, nomeadamente sob a forma de diálogo, para atingir a (sua) ZDP.

De acordo com Carvalho (2008, cit. por Frazão, *ibidem*), «*um processo de coaching mostra que nenhum lugar é distante de onde se está agora*». Representa, portanto, uma “ponte de ligação” entre a vida que temos hoje e aquela que queremos (vir a) ter num futuro, neste caso concreto, por meio da aprendizagem.

Tendo os seus pilares na filosofia socrática, segundo Pérez (2009), o termo coaching deriva do termo “kocsi” e é de origem húngara, remontando aos séculos XV-XVI. Tratava-se de um veículo, puxado por animais, que servia para transportar pessoas de um lugar para o outro. Actualmente, o conceito remete também para a ideia de “transporte”: transportar o sujeito do ponto onde está no presente, para o ponto em que gostaria de estar no futuro, uma vez que «(...) *poderíamos definir o coaching como um processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e ferramentas de trabalho específicos que permitem a melhoria do desempenho nas áreas que as pessoas procuram*» (Pérez: *ibid.*: 17).

No âmbito de indivíduos não-alfabetizados, podemos materializar o coaching, por exemplo, na figura do mestre. O mestre, uma pessoa que está presente no contexto de aprendizagem social ou profissional, em que se encontra ou reside, neste caso, o indivíduo analfabeto. Constitui-se como alguém que sabia mais e que se disponibilizava para ajudar a aprender quem não sabia, facultando informações, no início do processo de aprendizagem, de forma a dar indicações a respeito da realização da actividade: «(...) *O Mestre fazia primeiro p’ra eu ver. O Mestre trabalha um pouco para o aprendiz aprender*» (Nico *et al*, 2004: 10).

No fundo, o mestre (o coach) exemplificava e explicava como se deveria proceder. Ele monitorizava a aprendizagem. O indivíduo analfabeto (coachees)

observava e depois tentava também ele fazer sob o olhar atento do mestre, tendo em vista fazer tudo com o devido preceito. Todo o processo de aprendizagem, posterior, que o indivíduo poderia ir desenvolvendo, autonomamente, contribuía para que ele fosse aperfeiçoando as técnicas sozinho, pois, já Aristóteles, no século IV a.C., referia que «*é fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer*». O desenvolvimento do próprio trabalho ensina.

Na sua essência, o coaching, na figura do coach ou do mestre, apela à importância de se auxiliar o sujeito a aprender, em vez de o ensinar. Pérez (op. cit.: 17) lembra, a este respeito, um conhecido provérbio chinês que, de certo modo, resume a filosofia do coaching: «*dá um peixe a um homem esfomeado e alimentá-lo-ás durante um dia, ensina-o a pescar e alimentá-lo-ás para toda a vida*».

Neste contexto, parece fazer sentido falar-se também de “**aprendizagem auto-regulada**”, o que pressupõe (contrariamente ao que o nome pode sugerir) um papel activo por parte de quem “ensina”...

(...) El facilitador (...) debe ayudar al estudiante a participar en diversas actividades, incluida la valoración de las necesidades personales, la planificación de las actividades de aprendizaje posteriores, la procuración o creación de recursos de aprendizaje necesarios, y la valoración del progreso personal para alcanzar los objetivos de aprendizaje³⁰ (Brockett & Hiemstra, 1993: 133).

Neste sentido, e de acordo com Figueira (1997: 242), o indivíduo é entendido como um «*(...) sujeito activo, autoconhecedor, motivado, capaz de se envolver nas actividades, características que lhe permitem uma regulação da aprendizagem, uma autonomização, influenciando, positivamente o seu desempenho*». Implica o conhecimento dos seus pontos fortes e fracos, bem como possuir uma boa imagem de si e interessar-se pelas tarefas, atribuindo-lhes valor. Oliveira (1997) realça, a este nível, que a aprendizagem autodirigida tende a ser divulgada, na literatura, como o modo natural de aprendizagem dos adultos.

Ao encontro da ideia anterior, Silvestre (2003: 336) sublinha que o adulto/idoso, enquanto indivíduo, é capaz, de alguma maneira, de dirigir a sua própria aprendizagem. A este respeito, remete para o conceito de três autores:

30 (...) O facilitador (...) deve ajudar o estudante a participar em diversas actividades, incluindo a valorização das necessidades pessoais, a planificação das actividades de aprendizagem posteriores, a procura ou criação de recursos necessários e a valorização do progresso pessoal para alcançar os objectivos da aprendizagem.

- ◆ A aprendizagem é um daqueles conceitos fundamentais, em educação de adultos, que robustece a sua identidade, enquanto domínio de prática e investigação (Tennant).
- ◆ O desenvolvimento das capacidades de aprendizagem auto-dirigida é talvez o objectivo mais frequentemente articulado por educadores e formadores de adultos (Brookfield).
- ◆ Algo de dramático acontece ao seu conceito de si, quando o indivíduo se define como adulto (...); o seu conceito de si torna-se o de uma personalidade auto-dirigida (...); de facto, o momento em que uma pessoa se torna adulto é aquele em que se percebe a si mesma como auto-dirigida (Knowles).

Todas as definições partilham a máxima de conceder a função fulcral ao sujeito, que é o actor principal e a figura chave em todo este processo de aprendizagem. Conforme sublinha Figueira (1997: 243), «(...) *a aprendizagem não é qualquer coisa que acontece aos (...) indivíduos, mas, sim, qualquer coisa que acontece pelos (...) [indivíduos]*». Portanto,

A capacidade de aprendizagem pode avaliar-se através da apreciação das atitudes de interesse e de vontade que o aprendiz é capaz de desenvolver em relação ao objecto de aprendizagem e através da apreciação dos comportamentos relativos ao saber-aprender. Esta capacidade é tanto maior quanto mais o sujeito puder desenvolver atitudes favoráveis em relação a um maior número de objectos e quanto mais aprendizagens efectuar num número de situações, o mais diverso possível (Berbaum, 1992: 95).

Neste sentido, desenvolver a capacidade de aprendizagem remete para o desenvolvimento da capacidade não só de realizar, como também de melhorar um saber; um «(...) *saber-ser, saber-estar, saber-fazer, saber-aprender e saber aprender a desaprender* [sempre que necessário]» (Silvestre, op. cit.: 65).

Reportando-se ao conceito de idoso, o mesmo autor (2003: 100) refere que

É-se velho sem o ser. Tem-se todo o tempo do mundo, ainda se sente a força, a vitalidade, a sabedoria, a experiência a ferver (...), mas, o que cada vez mais invade é o isolamento social, a inactividade, a depressão, o abandono e a longa espera da morte (...). Há (...) que

saber motivar, estimular e envolver essas pessoas em inúmeras iniciativas educativas/formativas que (...) terão que ser (...) de interesse inequívoco dessas pessoas.

Deve procurar-se tudo o que há de mais positivo em cada um de nós, canalizando-o para a nossa vontade de aprender, não temendo fazê-lo, porque só aprende quem quer e quem aprende é feliz, pois também aprendeu que o sucesso «(...) *é fazer aquilo que nos traz alegria, paz interior e uma liberdade para fazer aquilo que nos convém e não aquilo que os outros esperam de nós*» (Alves, 2000: 25).

A título de síntese, e lembrando que um projecto de aprendizagem deve sempre ser passível de concretização e possível de desenvolver, importa ter presente que mais vale começar pelo sopé da montanha, do que não se conseguir alcançar nem o sopé, nem metade da encosta... «***É confortável e prestigiante visar o cimo inacessível sempre que ele está envolvido em névoa. Mas não será vender ilusões e fazer crer que se caçam tigres entre os gatos pardos de noite?***» (Hainut, 1980, cit. por Carvalho, 1998: 177 – o negrito é nosso)

3.1.1. A importância da percepção (na E.A.)

Na linha do que foi exposto anteriormente, e conforme já se procurou explicitar ao longo do trabalho, é fundamental a **percepção** que o indivíduo tem acerca da sua capacidade para aprender. De acordo com Pérez (2009: 96-97), é a consciência, o conhecimento e a (auto)confiança que se tem, que permite fazer juízos de valor sobre as próprias capacidades. «(...) *Implica adquirir conhecimento (...) através da reflexão, da observação (...)*». Tal permite avaliar a possibilidade de chegada aonde realmente se pretende chegar. Por outras palavras, baseia-se, pois, na capacidade de perceber, observar e, acima de tudo, de se aperceber, por meio da interpretação e análise da realidade, da possibilidade de aceder à aprendizagem. Importa, ainda assim, chamar a atenção para a importância de que esta percepção não seja (sempre) negativa, pois, caso o seja, todo o processo de aprendizagem poderá estar comprometido.

O analfabeto tende a carregar o “peso” de não ter aprendido a ler/escrever. O desconhecimento do código escrito impediu-o, muitas vezes, de “circular” com maior segurança numa sociedade alfabetizada, o que pode ter condicionado a construção de uma imagem positiva de si mesmo. «*O termo “vergonha” é um dos mais frequentes e é usado tanto para falar da situação vivida pelo analfabeto quanto do seu sentimento*

diante desta situação» (Maranhão, s/d: 6). Importa compreender, então, qual a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, de forma a que a mesma não se constitua também como uma barreira, condicionando a trajetória do indivíduo.

Esta questão da percepção pode estar intimamente ligada com o **auto-conceito** do indivíduo. De acordo com Lima & Seco (1990), diferentes autores realçam, no contexto educativo, a importância da construção e/ou aperfeiçoamento de um **auto-conceito** positivo, no pressuposto de que tal melhoria promoverá o rendimento.

(...) Numa perspectiva de desenvolvimento coextensivo à duração da vida e atendendo às contínuas e rápidas mutações que caracterizam os dias de hoje, todo o nosso transcurso é cada vez mais marcado pelo estabelecimento de relações estreitas entre inovação e educação (...). Neste contexto, afigura-se-nos por demais evidente a relevância desta variável [Auto-Conceito] (...) (Lima & Seco, *ibid.*: 303).

Corroborando esta ideia, Simões (1997: 201) sublinha que *«o Eu-cómo-Sujeito vai interagir com o Eu-cómo-Objecto, interferindo na compreensão crescente das dimensões de continuidade, distinção, vontade e auto-reflexão, compreensão essa que se processa através da emergência gradual de noções acerca de cada uma destas dimensões»*. Lima & Seco (*op. cit.*) referem, a este respeito, que já no século XIX, mais precisamente em 1890, James chamava a atenção para o “papel central e significativo do self”, no bem-estar do indivíduo. Apesar do consenso de vários autores, o desenvolvimento teórico do auto-conceito só viria a ganhar expressão a partir da década de cinquenta, do século passado. *«A importância do estudo do auto-conceito prende-se com o seu carácter preditivo quanto à realização dos indivíduos nos diversos domínios da existência (...)»* (Faria, 2005: 361).

Deste modo, e de acordo com Shavelson & Bolus (1982, *cit. por* Lima & Seco, *op. cit.*: 305), auto-conceito pode ser definido como a *«(...) percepção que o indivíduo tem de si mesmo e das suas competências nos diversos domínios, percepção essa construída a partir das experiências do sujeito com o meio e das representações sociais dos outros significativos»*. Neste sentido, e segundo Simões (*op. cit.*: 202), o auto-conceito diz respeito ao universo de representações que o indivíduo *«(...) tem das suas capacidades, das suas realizações (...), bem como a avaliação que ele faz dessas mesmas capacidades e realizações»*.

Ampliando esta ideia, Maranhão (s/d: 3) afirma que o estudo das crenças do analfabeto «(...) *não representa somente o exame das concepções de uma categoria particular de pessoas, mas também diz respeito ao modo como estes sujeitos, (...) percebem, experimentam e se posicionam frente a determinadas práticas sociais*». A mesma autora refere que «os termos “cego” e “não sabe nada” são os mais frequentes e referem-se, imediatamente, nas suas apreciações, a “não saber ler” e “assinar o nome”» (ibid.: 5).

Este olhar acerca das capacidades para aprender, tende, assim, a assumir contornos muito específicos (e nem sempre os mais benéficos), no caso dos adultos e idosos, nomeadamente analfabetos. Lima *et al* (1997: 19), reportando-se à capacidade de aprendizagem, realçam que

a representação social das possibilidades de aprendizagem ao longo de toda a vida, embora não obedeça a um estereótipo social universalmente partilhado, parece accionar uma percepção social que, relativamente a adultos e idosos, pode incluir declínios na inteligência, memória e criatividade.

Com efeito, um dos estereótipos que ainda tende a prevalecer é o de que o envelhecimento é indissociável do declínio das capacidades cognitivas, ou seja, os processos de aprendizagem, memória e inteligência, tendem a entrar em declínio (crescente), à medida que a idade avança. «A possibilidade de estigmatização surge de uma discrepância específica entre identidade social e identidade real, sendo, então, percebida enquanto categoria e atributo negativo» (Goffman, 1975, cit. por Maranhão, s/d: 4).

No caso específico dos indivíduos analfabetos, de referir que «os termos utilizados para definir o analfabeto são (...) recorrentes, indicando uma elevada frequência de características negativas semelhantes para categorizar este tipo de pessoa» (Maranhão, ibid.: 5).

Por si só, os adultos/idosos já tendem a ter pensamentos menos positivos acerca de si mesmos: «(...) *tememos que envelhecer signifique tornar-se confuso, desorientado, incapaz de tomar conta de si próprio*» (Perlmutter & Hall, 1985, cit. por Lima *et al*, ibid.: 20). Tendem a ter, por conseguinte, «(...) *sentimentos variados como a dúvida, a ambiguidade, a incerteza, a insegurança, o receio de não conseguir (...)*» (Legendre, 2001: 204).

De acordo com Crockett & Hummert (1987, cit. por Lima *et al*, op. cit.), esta situação também é condicionada e influenciada pelo facto de, tendencialmente, se entender que os idosos são “menos rápidos a aprender” e, *a priori*, espera-se que eles falhem (na aprendizagem).

Lima & Seco (1990: 307) realçam que, **na adulez, o “auto-conceito académico”** remete precisamente, para «(...) *as percepções e avaliações das competências que o indivíduo julga possuir para cumprir as exigências inerentes ao processo (...) em que se encontra envolvido, em comparação com outros indivíduos do seu grupo de referência*».

Perdura, no entanto, e conforme já se referiu, a ideia de que, à medida que vão envelhecendo, as pessoas se tornam mais inflexíveis, conformistas, menos criativas, menos activas, em suma, menos capazes. Boutinet (2001: 202) lembra que a sociedade cultiva o mito da juventude e que «(...) *libertar-se do tabu da idade, é preferir por optar por um trajecto de vida (...). O trajecto (...) confronta com a invenção do inédito através de escolhas a serem articuladas constantemente, imprevistos a serem assumidos, bifurcações a serem antecipadas*». Lima *et al* (op. cit.) chamam a atenção para o facto de algumas investigações remeterem, exactamente, para a evidência de que, com a idade, algumas capacidades cognitivas até aumentam.

Ao encontro do exposto, e reportando-se ao funcionamento intelectual do adulto, Palacios (1995, cit. por Oliveira, 1999: 60) afirma que

As pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de factores de natureza diversa. Entre esses factores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tónus vital da pessoa (a sua motivação, o seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de factores e não a idade cronológica *per se*, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva.

Blakemore & Frith (2009: 181) afirmam, precisamente, que «*a aprendizagem ocorre em todas as idades e nunca é demasiado tarde para aprender. O cérebro tem uma plasticidade contínua – isto é, capacidade de se adaptar a novas circunstâncias e adquirir nova informação – até à velhice (...)*». A investigação veio, pois, demonstrar a

capacidade do sistema nervoso se adaptar, continuamente, a novas circunstâncias, sendo que «a plasticidade do cérebro (...) depende essencialmente da quantidade de uso que se lhe dá. (...) O cérebro está bem constituído para a aprendizagem ao longo da vida e para a adaptação ao ambiente (...)» (Blakemore & Frith, *ibid.*: 21).

Convém, naturalmente, ter presente, e, ainda segundo as mesmas autoras (*ibid.*), que, na velhice, a capacidade do cérebro, para se adaptar a novas situações, pode diminuir. O cérebro envelhecido pode tornar-se menos maleável e aprender coisas novas pode demorar mais tempo.

Portanto, Marchand (2005: 68), face às investigações disponíveis, afirma não se pode criar o mito de que existe declínio intelectual. Esta autora (2005) refere que o envelhecimento cognitivo tende a ocorrer, embora não necessariamente, a partir dos 80 anos de idade, pelo que

(...) não só o envelhecimento cognitivo normal se manifesta em idades mais avançadas, como não é um processo homogéneo que afectaria da mesma maneira as diferentes capacidades, havendo pessoas, sobretudo as que desenvolvem intensa actividade intelectual, que não perdem capacidades intelectuais, durante todo o seu ciclo de vida.

Face ao exposto, Morais & Kolinsky (1996, cit. por Marchand, *ibid.*) sugerem que é de toda a pertinência efectuar a distinção entre idade cronológica e idade funcional. Não há, pois, uma idade para aprender. Como diz a sabedoria popular, “aprender até morrer”. Mas há quem ainda se reja por outro dito popular que diz que “burro velho, não aprende (línguas)” e se cinja à ideia de que só se aprende na infância e na juventude. Assim, e apesar dos dados apresentados, tende a permanecer, entre nós, o enfoque no declínio das capacidades para aprender, o que conduz, em si, a uma “espiral negativa” ou, como já foi referido em pontos anteriores do trabalho, se traduz no chamado “efeito bola de neve”; no “Efeito Pigmaleão”...

Expectativas negativas quanto ao desempenho cognitivo de adultos e idosos (...) levam à ausência de reforços apropriados dos comportamentos competentes (...), conduzindo a profecias que se auto-realizam, de acordo com as quais os indivíduos mais velhos esperam tornar-se, e realmente assim acontece, menos competentes (...) (Lima *et al*, *op. cit.*: 22).

De acordo com Maranhão (s/d: 8), o próprio discurso acerca do analfabetismo e do indivíduo analfabeto tende a evidenciar «(...) *a desvalorização social e consequente vivência estigmatizada do analfabeto*».

Corroborando esta ideia (Smith, 1990: 335) sublinha que as expectativas interferem, por exemplo, no

(...) grau de energia e entusiasmo, que trazem para as tarefas de aprendizagem. (...) O que aprenderam a esperar deles mesmos, tendo em conta a sua competência e rendimento – o seu nível de aspiração – afectará a atitude com que abordam as suas tarefas de aprendizagem. (...) [De realçar] o poder das expectativas dos outros sobre o comportamento e a experiência dos indivíduos. Uma maneira como tais expectativas podem operar é através do mecanismo de interiorização, que leva as pessoas a esperar delas próprias certos comportamentos.

Os próprios indivíduos tendem a criar uma “auto-identidade negativa”; uma “auto-rotulagem”, podendo realçar-se, a este nível, os indivíduos que não sabem ler, nem escrever, conforme já se sugeriu quando se discutiu o analfabeto, na sua dimensão pessoal/social. A este propósito, e conforme lembra Maranhão (op. cit.), dominar os códigos de leitura e da escrita significa uma capacidade relativa de se apropriar das mensagens veiculadas por este meio, bem como a capacidade para as transmitir a outros indivíduos, «(...) *estabelecendo assim uma rede de comunicação. Portanto, alfabetizado é aquele que está capacitado para interagir neste processo específico de comunicação. Tecnicamente, o conceito de analfabetismo opõe-se a esta conceptualização*» (Maranhão, *ibid.*: 3-4).

Curiosamente, e como refere a mesma autora, é menos desconfortável assumir que não se sabe ler e/ou escrever, do que se reconhecer como analfabeto. Tal parece ser reflexo da conotação negativa que o conceito, por si só, encerra.

Ao encontro destas ideias, Lima *et al* (op. cit.: 23) sublinham que, os analfabetos, ao se exporem a um processo de rotulagem social negativa,

(...) no sentido de pertencerem a um grupo incompetente, (...) levará à aprendizagem de estratégias apropriadas a esse papel, atrofiando mesmo aptidões existentes. Através desta interacção entre o ambiente social e o auto-conceito, o indivíduo pode identificar-se e auto-rotular-se como inadequado, incapaz e ineficiente, envolvendo-se numa espiral negativa de fracasso.

Face ao exposto, e perante o medo da mudança e de fracassar, a estratégia “mais eficaz” é desistir da responsabilidade de determinadas tarefas, ou, até mesmo, (auto)refugiar-se, optando por não tentar (para não fracassar)...

(...) Estas crenças atribucionais, socialmente partilhadas que, ao colocarem a variável idade [ou competência para decifrar o código escrito] como sendo explicativa do fracasso na aprendizagem (mas não de um presumível sucesso), constituem, provavelmente, um dos aspectos mais negativos do estereótipo social presente nas culturas ocidentais e que aponta para a deteiorização cognitiva dos adultos e idosos» (Lima *et al*, *ibid.*: 24).

De sublinhar ainda mais uma “agravante” nesta situação: de acordo com Lutsky (1980, cit. por Lima *et al*, *ibid.*), de entre as classes profissionais investigadas, são precisamente, e de forma curiosa, os professores/formadores de adultos que mantêm concepções mais negativas acerca das capacidades de aprendizagem dos mesmos.

Ter em conta esta conjuntura é fundamental, pois ela está na base, muitas vezes, da (falta de) motivação dos adultos e idosos (analfabetos). Assim sendo, «(...) *promover a motivação para a aprendizagem passaria pelo dar início ao processo de ensino-aprendizagem discutindo atitudes, necessidades, crenças, receios e dúvidas do adulto (...)*» (Wlodkowski, 1993, cit. por Lima *et al*, *ibid.*: 27).

Importa desmistificar algumas crenças e estereótipos sociais, no sentido de promover a auto-confiança, o auto-conceito do indivíduo. Tal passa não só pelo papel desempenhado pelo professor/formador, mas também pela promoção de atitudes positivas.

Corroborando esta ideia, Pérez (2009: 99) refere que o auto conceito positivo e a **autoconfiança** são fundamentais para que o indivíduo reconheça o seu valor e tenha auto estima suficiente que lhe permita realizar a(s) aprendizagem(ns). «*A autoconfiança está relacionada com processos pessoais, como a auto-estima, a valorização e a confiança em si próprio, portanto projecta-se em atitudes, acções e pensamentos positivos em relação ao meio envolvente*».

No caso dos indivíduos analfabetos, e como realça Maranhão (s/d: 5), tende a evidenciar-se, muitas vezes, a condição de dependência... «*Tal condição é reafirmada, de modo categórico, quando o analfabeto é percebido como alguém incapaz para acções autónomas*». O indivíduo não aprendeu a ler/escrever, mas desenvolveu uma

série de outras competências ao longo da vida. Importa que o indivíduo analfabeto tenha consciência disso.

A este propósito, Lima & Seco (1990: 308-309 – o negrito é nosso) referem que o auto-conceito

(...) é um **constructo dinâmico que varia ao longo de toda a trajectória vital do indivíduo**, embora se mantenha sempre um sentimento de unidade. (...) A organização interna do conceito de si **pode alterar-se até idades tão avançadas como os 100 anos** (...). A formação do AC [auto-conceito] é complexa, não linear e influenciada pelo contexto sociocultural. (...) É adquirido, através das experiências do dia-a-dia. Com o envelhecimento, os modelos inadequados à realidade presente são modificados e a pessoa vai construindo um AC que cristaliza a forma como o indivíduo vivencia as experiências quotidianas (...). Os sucessos e insucessos, sobretudo os vividos em situações que os outros presenciam (...), têm grande influência na formação do AC (...). No entanto, esta imagem pode ser modificada com o tempo.

De facto, e ao encontro das ideias explicitadas, Ravier (2005, cit. por Pérez, op. cit.: 100) alerta que o auto conceito e a auto confiança são

(...) o valor que nos impomos para nos movermos no mundo. (...) Não é possível que uma pessoa acredite em si própria se não tiver confiança no que faz e se não estimar o que é. A capacidade de movimentação no mundo requer obrigatoriamente confiança e auto-estima. É a autoconfiança que confere a uma pessoa o poder de mudar e de se adaptar às situações, independentemente do que suceda.

Face ao exposto, é evidente a importância da construção de uma imagem real de si mesmo, assumindo um papel fundamental, aqueles que rodeiam o sujeito, quer numa projecção positiva, quer na modificação de percepções mais negativas. A título de síntese, promover uma auto percepção; um auto-conceito positivo; uma autoconfiança apresentam-se como algumas das condições chave para aprender (a aprender), sobretudo em indivíduos, adultos ou idosos, que não sabem ler, nem escrever.

Como lembra Nico (2009: 22),

o sonho de saber ler e escrever, não se pode resumir a uma questão de comunicação. É, na realidade dos factos, uma questão profundamente axiológica. Ajudar semelhantes nossos a comunicar com o alfabeto é um acto solidário e de autêntica liberdade. Ser-se livre não significa, apenas, viver-se fora das grades de qualquer prisão. Há, infelizmente, outras

prisões bastante mais tristes, perversas e injustas que aquelas que são feitas de cimento e de ferro.

Nesta linha de ideias, Rodrigues (2008: 24) sublinha que *«é preciso dar a oportunidade para estas pessoas aprenderem, o facto de não terem diplomas não significa que não têm experiência, e que não podem fazer nada de novo»*. O mesmo autor, acrescenta, ainda, que é fundamental *«(...) proporcionar aos homens e mulheres adultos [nomeadamente analfabetos], meios que lhes permitam responder de forma construtiva a um mundo em constante mudança (...), que tem como consequência uma cidadania activa para uma participação plena na sociedade»*.

3.2. Os Estilos de Aprendizagem

Como já se procurou explicitar anteriormente, os cérebros são tão únicos quanto os rostos: têm a mesma estrutura básica (mas com variações) e recebem a informação de diferentes formas, pelo que, à partida, os indivíduos possuem potenciais, também eles, diferenciados de aprendizagem.

Deste modo, muitas investigações têm conduzido, nas últimas décadas, à ideia de que os indivíduos têm interesses e necessidades diferentes, o que, por conseguinte, implica a existência de diferenças individuais na maneira de aprender... «*O modo característico de as pessoas processarem a informação e de se sentirem e se comportarem nas situações de aprendizagem e face às mesmas*» pode ser definido como **estilo de aprendizagem** (Smith, 1990: 318). Ao ser único, um cérebro determina também um estilo de aprendizagem específico. Conforme frisa Pérez (2009: 90), «*(...) o cérebro não é uma despensa que armazena a informação aleatoriamente, mas que estabelece um sentido e uma organização para tudo o que recebe*».

3.2.1. As Teorias/Modelos de Estilos de Aprendizagem

Rojas *et al* (2006) sublinham que o conceito de estilo de aprendizagem parte do facto inegável de que somos diferentes e que essas diferenças se traduzem a vários níveis. Da mesma forma que cada um tem o seu próprio estilo de andar, de se vestir, de falar, de organizar o seu tempo livre (...), também tem uma maneira própria de aprender, de enfrentar uma situação de aprendizagem

Ainda assim, e conforme referem Miranda & Morais (2008: 67-68),

definir um conceito é tarefa complexa. Basta pensar que cada conceito apenas pode ser definido a partir de outros conceitos que, por sua vez, também são definidos com auxílio de outros conceitos, aparentemente mais simples. Desta forma vamos assumir que mais importante do que construir uma definição rigorosa de estilo de aprendizagem é apresentar as características essenciais associadas a este conceito, as quais devem permitir trabalhá-lo a partir de uma base de entendimento (...).

Neste sentido, Alonso *et al* (1994, cit. por Cazau, s/d) referem-se aos estilos de aprendizagem, como sendo os traços cognitivos, afectivos e fisiológicos que funcionam como indicadores, relativamente estáveis, de como os indivíduos percebem, interagem e respondem nos ambientes de aprendizagem. Corroborando esta ideia,

Miranda & Morais (2008-68), frisam que «*diferentes pessoas podem apresentar distintas formas ou combinações de formas de comportamentos relativos à aprendizagem*». Berbaum (1992: 37) refere, deste modo, que «*podemos afirmar que todas as maneiras de fazer descrevem processos cuja diversidade corresponde, não somente, à diversidade de projectos, logo, dos conteúdos de aprendizagem, mas também à diversidade das pessoas e à sua maneira de aprender*».

Ao encontro das ideias expostas, Pérez (op. cit.: 87) sublinha que

o conceito “estilos de aprendizagem” refere-se às diferentes estratégias que cada um de nós utiliza nos processos de aprendizagem. Apesar de ser verdade que diferentes situações exigem estratégias distintas de aprendizagem, as pessoas, na sua maioria, costumam desenvolver, com o tempo, certas estratégias em vez de outras, dando assim preferência àquelas com que se sentem mais confortáveis. Essa tendência global para utilizarmos determinados esquemas de aprendizagem, em vez de outros, está em conformidade com aquilo a que chamamos “o nosso estilo de aprendizagem”.

Urge, assim, e de acordo com Smith (op. cit.: 339), «*(...) reconhecer que os educandos [nomeadamente os analfabetos] não constituem um grupo homogéneo, em que todos aprendem da mesma maneira (e ainda menos necessariamente, da maneira preferida pelo professor!)*» Reforçando esta ideia, Cazau (op. cit.) sublinha, pois, que cada indivíduo utiliza estratégias próprias para aprender. E, ainda que, as mesmas, podem variar consoante a aprendizagem; cada pessoa tende a desenvolver certas preferências, que remetem para um determinado estilo de aprendizagem.

Neste sentido, importa não perder de vista a ideia de que

essas diferenças de aprendizagem podem ser resultado de muitos factores, como a motivação, a educação recebida, a idade, etc., mas tais factores não explicam porque encontramos com frequência alunos com a mesma motivação e a mesma idade e bagagem cultural e que, no entanto, aprendem de forma diferente, de tal modo que, enquanto uns se dão muito bem com processos criativos, outros acham muito mais fáceis os exercícios matemáticos. Atribuímos estas diferenças às suas diferentes formas de proceder quando se trata de aprender (...) (Pérez, op. cit.: 88).

Naturalmente, os referidos estilos de aprendizagem deverão ser tidos em conta, pois comportam importantes implicações no planeamento e no processo, propriamente dito, de ensino-aprendizagem e, portanto, «*isto abre uma nova via nos processos de ensino, de grande ajuda (...) já que oferece grandes possibilidades de actuação para*

conseguir uma aprendizagem mais eficaz» (ibidem). Tennant (1988, cit. por Smith, op. cit.: 339) refere, a este propósito, que *«idealmente, os estilos de aprendizagem devem estar na agenda de qualquer grupo de aprendizagem com adultos, não enquanto instrumento do educador de adultos, mas enquanto assunto de discussão e de mútua reflexão»*. Ainda assim, Smith (ibid.) refere que, no domínio da E.A., poucos são os professores e formadores que revelaram grande familiaridade com a literatura sobre diferenças individuais nos estilos de aprendizagem.

Contrariamente a uma perspectiva de educação tradicional - “educação bancária” (que já se equacionou anteriormente e que entende a aprendizagem como um processo passivo, no qual o aluno/formando não assume um papel importante quando se trata de interpretar a informação recebida), ao se considerar a existência de estilos de aprendizagem e a importância de se compreender a sua essência, há que equacionar a aprendizagem como um processo activo, no qual, o indivíduo, face ao seu estilo, elaborará a informação da forma que lhe for mais favorável.

Smith (ibid.: 340) acrescenta, pois, que os estilos de aprendizagem devem ser discutidos e compreendidos com os grupos de educandos, o que *«(...) pode ou não incluir que se encorajem os indivíduos a expandir o seu repertório de estilos de aprendizagem»*.

De referir ainda, a propósito dos estilos de aprendizagem, e de acordo com Cazau (s/d), que os mesmos tendem a ser estáveis (ainda que possam sofrer alterações); podem ser diferentes em situações distintas e são susceptíveis de melhoramento. Importa, neste sentido, ter presente que, existem diferentes modelos/teorias acerca dos estilos de aprendizagem, mas que nenhuma tem como propósito “catalogar” o indivíduo em *«(...) categorias fechadas, mas sim (...) entender que cada pessoa tem um determinado estilo de aprendizagem que pode variar em função da informação recebida e, também, em função do contexto (...)»* (Pérez, op. cit.: 89).

No presente trabalho de investigação, a questão que, então, se coloca, é *como aprendem*, neste caso específico, adultos e idosos, que nunca aprenderam a ler e a escrever, ou seja, que são analfabetos, e inferir da influência da respectiva circunstância geográfica, territorial, social e comunitária. Para tentar responder a esta questão, centrar-nos-emos, na perspectiva de diferentes autores acerca dos estilos de aprendizagem e, a partir dos mesmos, tentaremos, então, construir entendimentos de como estes estilos se podem traduzir na aprendizagem dos indivíduos analfabetos.

De entre os vários estilos de aprendizagem que foram alvo de teorização, podem identificar-se diferentes modelos enquadrados em determinadas categorias, conforme se exemplifica no quadro que se segue.

Quadro 11 – Estilos de Aprendizagem

Segundo o hemisfério cerebral (Sperry, década de 1960)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lógico ▪ Holístico
Segundo o quadrante cerebral (Herrmann, 1980)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cortical Esquerdo ▪ Límbico Esquerdo ▪ Límbico Direito ▪ Cortical Direito
Segundo o sistema de representação – PNL (Fleming & Mills, 1992)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visual ▪ Auditivo ▪ Cinestésico
Segundo o modo de processar a informação (Kolb, 1975)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activo ▪ Reflexivo ▪ Pragmático ▪ Teórico
Segundo a categoria bipolar (Felder & Silverman, 1988)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activo/Reflexivo ▪ Sensorial/Intuitivo ▪ Visual/Verbal ▪ Sequencial/Global
Segundo o tipo de inteligência (Gardner, 1983)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lógico-matemático ▪ Linguístico-verbal ▪ Corporal-Quinestésico ▪ Espacial ▪ Musical ▪ Interpessoal ▪ Intrapessoal ▪ Naturalista
Segundo a dependência de campo (Witkin, 1962)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dependente de campo ▪ Independente de campo
Segundo o comportamento (Kagan, 1965)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão ▪ Impulsividade
Segundo a abordagem à aprendizagem (Duarte, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Superficial ▪ Profunda ▪ Sucesso

(Adaptado de Cazau, s/d)³¹

³¹ Nem todas as indicações bibliográficas referidas no quadro se encontram na bibliografia, pela impossibilidade de ter acesso directo a todas as fontes. As datas que se apresentam junto a cada uma das teorias servem para balizar as mesmas, mas, por vezes, são consideradas, por diferentes autores, datas distintas, pois os investigadores foram desenvolvendo as suas teorias ao longo do tempo.

De seguida, debruçar-nos-emos, ainda que de forma breve, sobre cada uma dos estilos/teorias antes referidos, pela ordem que surgem no quadro anterior. De referir, no entanto, a excepção da abordagem à teoria de Kolb que será explicitada mais à frente (separadamente) e de forma mais detalhada.

◆ HEMISFÉRIO CEREBRAL (SPERRY, DÉCADA DE 1960)

De acordo com Viana (2007), no início da década de 1960, o Dr. Roger Sperry e seus colaboradores, realizaram, num hospital americano, várias experiências com pacientes, sendo que os estudos vieram confirmar que os dois lados do cérebro cumprem funções diferentes. Esta equipa continuou as experiências nesta área, sendo de realçar que, em 1983, o Dr. Roger Sperry recebeu o Prémio Nobel de Medicina devido às suas investigações em torno da dominância cerebral.

As pesquisas foram-se intensificando no sentido de «(...) *mapear e identificar qual a porção do cérebro que é mais utilizada pela maioria das pessoas e o que faz com que utilizemos mais o hemisfério direito ou o esquerdo*» (Viana, 2007).

No Modelo dos Hemisférios Cerebrais, e ao encontro do que já se sugeriu ao longo do presente trabalho de investigação, defende-se, de acordo com Roset (s/d), que aprender não consiste em armazenar informações isoladas. O cérebro humano caracteriza-se pela sua capacidade para relacionar e associar a grande quantidade de informação que se recebe continuamente e, daí, criar esquemas que permitam entender o meio envolvente. Ainda assim, nem todos os indivíduos seguem o mesmo procedimento de organização cerebral, sendo que a maneira como se organiza a informação afectará o estilo de aprendizagem.

Chudler (2005, cit. por Albuquerque *et al.* s/d: 3) enfatiza que

as pesquisas desenvolvidas por diversos médicos e pesquisadores revelam que cada hemisfério do cérebro humano tem características próprias e naturais e que cada indivíduo tem, de forma geral, predominância por determinado perfil de aprendizagem em detrimento a outros.

Neste sentido, pode-se distinguir, de acordo com Albuquerque *et al* (s/d) e Roset (s/d), indivíduos que tendem a organizar a informação no hemisfério esquerdo (Lógico) e outros que tendem para o hemisfério direito (Holístico).

O hemisfério lógico tende a processar a informação de forma sequencial e linear. Este hemisfério forma o todo a partir das partes, analisando os detalhes. Tem maior relevância nas competências relacionadas com a matemática, com a leitura e a escrita. É como a própria designação indica: lógico.

O hemisfério holístico tende a processar a informação de forma global. Parte do todo para entender as partes distintas que compõem esse todo. Este hemisfério é intuitivo: pensa em imagens e em sentimentos.

No quadro que se segue (ver Quadro 14), apresenta-se de forma muito resumida, as ideias antes apresentadas.

Quadro 12 – Hemisférios Cerebrais (algumas competências)

ESQUERDO	DOMINÂNCIA CEREBRAL	DIREITO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Linguagem</i> ▪ <i>Matemática</i> ▪ <i>Lógica</i> 	<p>Cada hemisfério do cérebro é dominante para alguns comportamentos. Por exemplo: aparentemente o hemisfério direito é dominante para habilidades espaciais, reconhecimento de faces, visualização mental e música. O lado esquerdo é mais especializado nas habilidades de linguagens, matemática e lógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Habilidades espaciais</i> ▪ <i>Reconhecimento de faces</i> ▪ <i>Visualização mental</i> ▪ <i>Música</i>

(Adaptado de Albuquerque *et al*, s/d: 3)

Roset (s/d) realça que as competências associadas aos dois hemisférios são de extrema importância. Realizar uma tarefa complexa implica, por norma, a utilização dos dois hemisférios. Ainda assim, e conforme já referido, o indivíduo tende a usar mais um, em detrimento de outro. Por conseguinte, importa, em actividades de aprendizagem, conceber actividades que potenciem a utilização dos dois “modos de pensar”.

De referir que a teoria iniciada por Sperry e seus colaboradores teve seguidores que utilizaram e desenvolveram a mesma, em conformidade com os seus centros de interesse. Os resultados destas investigações foram-se desenvolvendo, tornando-se cada

vez mais sofisticadas. Reflexo disso é a investigação desenvolvida pelo americano Ned Herrmann (que em seguida se apresentará) e que foi reconhecida mundialmente.

◆ QUADRANTE CEREBRAL (HERRMANN, 1980)

Ned Herrmann dedicou a sua investigação à dominância cerebral, sendo que a mesma «(...) se expresa justamente desde el punto de vista de cómo preferimos aprender, entender y expresar algo. Por eso, para el autor, dominancia cerebral y modos preferidos de conocimiento son sinónimos»³² (Rojas et al, 2006).

A partir das investigações que levou a cabo, Herrmann propôs a Teoria dos Quadrantes Cerebrais que se expressa num modelo que integra o processamento cerebral com o sistema límbico. Segundo Rojas et al (ibid.), este modelo foi representado por uma figura circular, a qual se divide em quatro modos conscientes de conhecimento, cada um com as suas próprias funções e comportamentos. Cada quadrante foi identificado, no modelo, com uma letra (A, B, C e D), conforme se pode observar na figura 18.

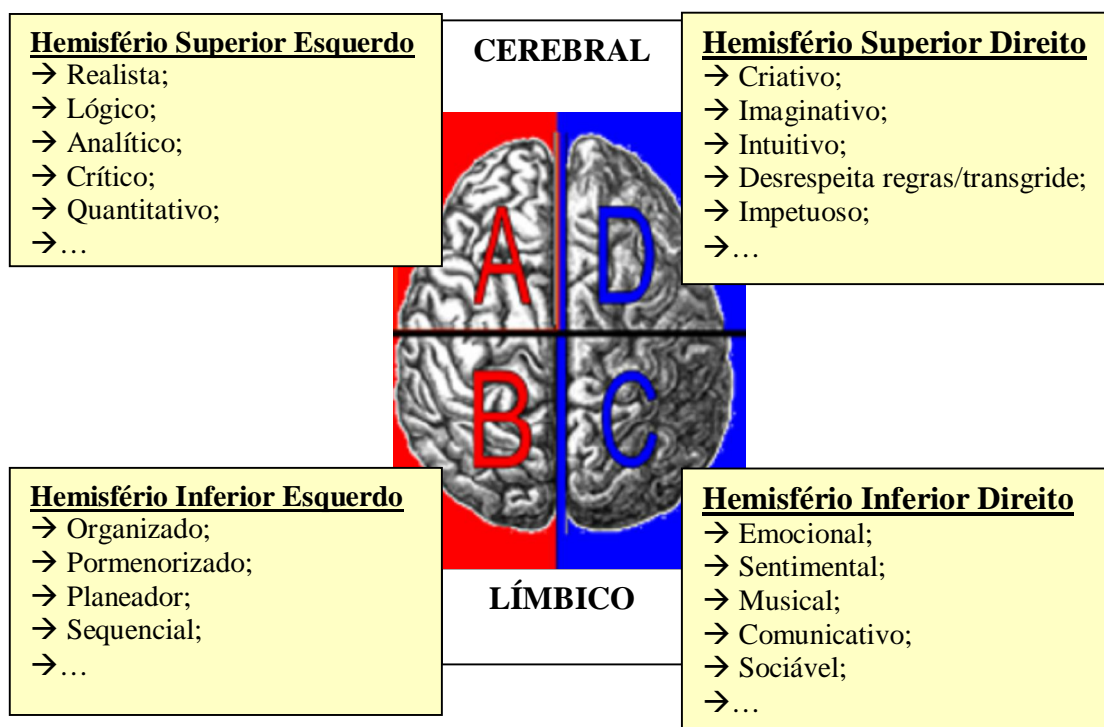


Figura 18 – Os quadrantes cerebrais (Herrmann)

(Elaboração Própria)

³² «(...) Expressa-se precisamente do ponto de vista de como preferimos aprender, entender e expressar algo. Por isso, para o autor, dominância cerebral e modos preferidos de conhecimento são sinónimos».

Os dois quadrantes superiores são designados de cortical esquerdo (A) e cortical direito (D), ao passo que os quadrantes inferiores designam-se de límbico esquerdo (B) e límbico direito (C). De acordo com este modelo, os indivíduos têm quatro estilos comportamentais básicos, sendo que tende a predominar um deles. No quadrante A predomina o ser racional; no B o ser cuidadoso; no C o ser emotivo e no D o ser experimental.

Todos os sujeitos podem ter características de cada quadrante, porém, o estilo predominante tende a influenciar a forma de pensar e o comportamento diário.

De realçar, ainda assim, que não existe um hemisfério ou quadrante melhor do que o outro. Importa, sim, ter consciência das características pessoais do indivíduo; da sua dominância cerebral, tendo em vista tirar, disso, benefício.

◆ SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO DA PROGRAMAÇÃO NEURO-LINGUÍSTICA (PNL) – 1992

De acordo com Roset (s/d), o modelo da PNL nasceu na década de setenta do século XX, da iniciativa de John Grinder (Psicolinguística) e de Richard Bandler (Matemático e Psicoterapeuta). O ponto de partida de ambos foi perceber porque é que alguns terapeutas tiveram êxito nos tratamentos que fizeram, ao passo que outros não. Neste sentido, a partir de uma amostra de terapeutas, identificaram os padrões de conduta, utilizados pelos mesmos, analisando as suas intervenções verbais, o tom e o timbre da sua voz, a comunicação não verbal, as acções, os movimentos, a postura, entre outras variáveis.

Posteriormente, segundo Roset (ibid.) e Sarai (s/d), Fleming & Mills, retomando a investigação, desenvolvem o modelo VAK (Visual – Auditivo – (K)Cinestésico), tendo em conta o critério neurolinguístico. Considera-se que a via de entrada da informação (olhos, ouvidos ou corpo) – sistema de representação visual, auditivo ou cinestésico – e a forma como a mesma é recebida, resulta fundamentalmente das preferências de quem aprende e de quem ensina. «(...) *Para que el cérebro ingrese la información es necesario 3 puntos del modelo (...)*»³³ (Sarai, ibid).

Roset (op. cit.) fornece um exemplo muito claro, ao questionar, quando nos apresentam a alguém, o que recordamos melhor posteriormente: a cara (visual), o nome (auditivo) ou a impressão com que se ficou da pessoa (cinestésico).

³³ «(...) *Para que o cérebro processe a informação são necessários e pontos do modelo (...)*».

Segundo este modelo, existem, assim, três grandes sistemas para representar mentalmente a informação: o visual; o auditivo e o cinestésico (ver quadro 13).

Quadro 13 - Sistemas de representação (VAK)

SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO	RECORDAÇÕES MENTAIS (Exemplos)
Visual	<i>Imagens concretas e abstractas</i>
Auditivo	<i>Música, conversa, reconhecimento da voz de uma pessoa ao telefone,...</i>
Cinestésico	<i>Sabor de determinado alimento, sentimento ao ouvir uma música,...</i>

(Elaboração Própria)

Sarai (op. cit.) refere que, quando se transmitem informações ou quando o indivíduo tem de fazer um exercício, se torna mais fácil compreender, se for em consonância com o seu sistema de representação preferido. Pérez (2001) acrescenta que estes sistemas de representação têm implicações no processo de aprendizagem, condicionando o estilo de aprendizagem do indivíduo. De forma muito sintética (facultando alguns exemplos), os sujeitos que preferem o sistema visual aprendem melhor quando lêem ou vêem a informação; os que preferem o sistema auditivo aprendem melhor quando recebem a informação oralmente e quando podem falar e explicar essa informação a outra pessoa, têm atenção ao volume, ao ritmo, às pausas; os que preferem o sistema cinestésico aprendem melhor quando têm oportunidade de associar essa informação a sensações, movimentos, vibrações, texturas.

De acordo com Roset (op. cit.), a maioria dos indivíduos utiliza os sistemas de representação de forma desigual, potenciando uns e subutilizando outros. Quando mais se utilizam os sistemas, mais estes se desenvolvem. Neste sentido, os indivíduos tendem a compreender e interiorizar melhor a informação, quando esta se apresenta no sistema de representação que lhes é mais favorável. Importa, no entanto, sublinhar que *«los sistemas de representación no son buenos o malos, pêro si más o menos eficazes para realizar determinados procesos mentales»*³⁴.

³⁴ «Os sistemas de representação não são bons ou maus, mas sim, mais ou menos eficazes, para realizar determinados processos mentais».

◆ TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS (GARDNER, 1983)

Howard Gardner (1983: 8), a partir da investigação que desenvolveu, argumenta

(...) that is persuasive evidence for the existence of several relatively autonomous human intellectual competences, abbreviated hereafter as “human intelligences”. (...) The conviction that there exist at least some intelligences, that these are relatively independent of one another, and they can be fashioned and combined in a multiplicity of adaptive ways by individuals and cultures, seems to me to be increasingly difficult to deny.³⁵

No seu livro *Frames of Mind* (Howard, 1983), o autor defendeu a existência de sete diferentes inteligências, explicitando detalhadamente a natureza de cada uma delas. De seguida, identificar-se-ão as mesmas, efectuando-se uma explicação muito sumária de cada uma.

1. *Inteligência Linguística*

(Aptidão para as palavras - Excelentes no domínio verbal e linguístico);

2. *Inteligência Lógico-Matemática*

(Aptidão para os números - Excelentes em termos de manipulação de números, de resolução de problemas, de raciocínio analítico, de cálculo com base em signos abstractos);

3. *Inteligência Visual/Espacial*

(Aptidão para a arte - excelentes em termos de visualização, percepção e recriação de aspectos espaciais do mundo; compreensão e expressão do conhecimento facilitada quando expressa de forma visual – gráficos, esquemas, diagramas, mapas, desenhos, imagens,...);

4. *Inteligência Cinestésica/Corporal*

(Aptidão para actividades relacionadas com o corpo – excelentes em actividades de cariz físico e na execução de movimentos corporais; compreensão e comunicação de conhecimento facilitada por meio de actividades que impliquem “aprender fazendo” e onde haja recurso a gestos, dramatizações, movimento, exercício físico);

³⁵ Que é convincente a existência de várias competências humanas relativamente autónomas, designadas por “inteligências humanas”. A convicção de que existem pelo menos algumas inteligências, que são relativamente independentes umas das outras, e que podem formar uma multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas, parece-me ser cada vez mais difícil de negar.

5. **Inteligência Musical** (aptidão para a música – apreciam, reconhecem e adequam-se a factores como ritmo, melodia, timbre e tom; aprendizagens facilitadas sempre que estejam presentes elementos musicais);
6. **Inteligência Interpessoal** (aptidão para estabelecer relações interpessoais – sensíveis e despertados para os estados de espírito, desejos e motivações dos outros; revelam gosto por trabalhar em grupo e por participar em projectos colectivos, bem como em acontecimentos sociais);
7. **Inteligência Intrapessoal** (aptidão para o autoconhecimento – compreendem e conhecem-se bem a si próprios e gostam de pensar/reflectir com base em projectos pessoais).

Posteriormente, e no desenvolvimento das suas investigações, Gardner identificou mais duas inteligências:

8. **Inteligência Naturalista**

«(...) *Privilegia a compreensão e a acção racional harmoniosa nas interrelações com a natureza. Os indivíduos que têm esta inteligência desenvolvida gostam de aprender, de raciocinar, de reflectir e de agir em harmonia com a natureza*» (Fernandes, s/d: 34).

9. **Inteligência Existencial**

«(...) *Privilegia o pensamento e a reflexão sobre as grandes questões da existência humana, da filosofia, da metafísica, do paranatural e do sobrenatural* (...)» (ibidem).

Em síntese, esta teoria, e de acordo com Gardner (1990, cit. por Rief & Heimburge, 2000: 24),

(...) propõe que os indivíduos fazem apelo a pelo menos sete aptidões intelectuais relativamente autónomas – cada uma representa uma forma de pensar própria e distinta – para abordar problemas e criar produtos. Todo o indivíduo, em condições normais, apresenta estes modos de funcionamento cognitivo em diferentes graus. As formas como se combinam são tão variadas como os rostos e as personalidades dos diferentes indivíduos.

◆ CATEGORIA BIPOLAR (FELDER & SILVERMAN, 1988)

Felder & Silverman (1988, cit. por Durán & Costaguta, 2007: 1) afirmam que os indivíduos aprendem de muitas formas: vendo e escutando, reflectindo e actuando, pensando lógica e intuitivamente, memorizando e visualizando, construindo analogias e modelos matemáticos.

Quadro 14 - Estilos de Aprendizagem (Modelo de Felder & Silverman)

		CARACTERÍSTICAS DOS ESTILOS
1. <i>Que tipo de informação percebe?</i>	Sensorial	Concretos; metódicos; gosto por experimentações e resoluções de problemas, por detalhes, métodos padronizados, procedimentos e regras pré-estabelecidos. Facilidade em memorizar (memorização como estratégia de aprendizagem).
	Intuitivo	Abstractos; imaginativos; gosto por lidar com princípios, conceitos e teorias. Não gostam de repetição, nem de detalhes em excesso. Gosto por inovar.
2. <i>Por meio de que canal sensorial?</i>	Visual	Preferem informações apresentadas em suportes visuais (figuras, diagramas, gráficos,...). Retêm melhor o que vêem e esquecem com facilidade o que foi só falado (transmitido oralmente).
	Verbal	Preferem transmissão e explicação de informação por via oral ou escrita. Retêm melhor o que ouvem e, ainda melhor do que ouvem e falam.
3. <i>Com que tipo de organização da informação?</i>	Indutivo	Preferem “ir” do específico para o geral; considerar as especificidades inferindo, depois, os princípios gerais e teorias.
	Dedutivo	Preferem “ir” dos princípios gerais para depois deduzir as suas consequências e aplicações. Gosto por estruturas concisas e ordenadas.
4. <i>Como processa a informação?</i>	Activo	Gosto por experimentação activa. Trabalham melhor em grupos e não gostam de receber a informação de forma passiva (aprender fazendo).
	Reflexivo	Gosto por pensar/reflectir sobre a informação apresentada e por questões mais teóricas. Trabalham melhor sozinhos ou a pares.
5. <i>Como avança no entendimento?</i>	Sequencial	Processos mentais lineares na solução de problemas (pequenos passos lógicos). Aprendem melhor quando a informação é apresentada de forma contínua, ordenada e em grau crescente de complexidade e dificuldade. Fortes no pensamento convergente e na análise.
	Global	Sintetizadores, pesquisadores, multidisciplinares, pensadores sistémicos. Aprendem em “grandes saltos” intuitivos (podem não conseguir explicar como chegaram às soluções). Fortes no pensamento convergente.

(Elaboração Própria)

Deste modo, Felder & Silverman (1988, cit. por Machado *et al*, s/d: 3) sintetizam investigações de numerosos estudos e formulam uma proposta de modelo, que contempla cinco dimensões de estilo de aprendizagem: Activo/Reflexivo;

Sensorial/Intuitivo; Visual/Verbal; Sequencial/Global e Indutivo/Dedutivo. De realçar que, esta última dimensão, não foi contemplada no instrumento de pesquisa por eles criado/utilizado (ILS – Índice of Learning Styles).

De acordo com Pereira & Baggio (2005), as características dos referidos estilos podem ser descritos, de forma sumária, conforme se apresenta no quadro anterior (ver Quadro 16).

Trevelin & Belhot (2006) e Sarai (s/d) sublinham que este modelo tem nas suas bases certas analogias com outros três modelos de estilos de aprendizagem: o modelo de Kolb e outros dois modelos (nomeadamente o de Herrmann baseado na especialização dos hemisférios cerebrais).

◆ DEPENDÊNCIA DE CAMPO (WITKIN, 1962)

Neto *et al* (s/d: 4) referem que um dos estudos mais consistentes em torno das diferenças cognitivas foi o levado a cabo por Witkin e seus colaboradores. Witkin & Goodenough (1985) referem que as investigações tiveram início com estudos de laboratório. Com efeito, esta equipa de investigadores utilizou várias técnicas e testes experimentais, tendo em vista estudar as diferenças cognitivas dos indivíduos e os resultados destas experimentações «(...) *revelaram que as diferenças cognitivas observadas poderiam ser definidas pelo grau de dependência que o indivíduo tem da estrutura do seu campo visual*» (Neto et al, s/d: 4).

De acordo com Witkin & Goodenough (1985), Witkin propôs, deste modo, a existência de duas dependências de campo, que se traduzem num estilo de campo dependente e num estilo de campo independente. De realçar que, segundo os mesmos autores, esta teoria, desde a sua criação, em 1962, se constituiu sempre como uma estrutura móvel, incorporando novos dados e actualizando-se. Actualmente, podemos caracterizar cada um dos campos de acordo com as características que em seguida se apresentam.

O estilo dependente de campo faz «(...) *referencia a los individuos que generan una respuesta, de acuerdo com la percepción global que tienen de las situaciones*»³⁶ (Sarai, s/d).. Reforçando esta ideia Roset (s/d) refere que os indivíduos dependentes de campo tendem a perceber o todo sem separar os elementos. Por norma, têm dificuldades em focar-se em apenas um aspecto de uma situação; seleccionar detalhes. Tendem a

³⁶ «(...) *referência aos indivíduos que produzem uma resposta, de acordo com a perspectiva global que têm as situações*».

trabalhar bem em grupo. Possuem uma boa memória para informação de cariz social e preferem áreas como a literatura ou a história.

O estilo independente de campo remete «(...) *para aquellos cuya percepción es analítica e inductiva*»³⁷ (Sarai, s/d). Estes indivíduos tendem, pois, a compreender melhor as partes separadas de um padrão total. Não têm muita aptidão para as relações sociais, mas têm para as ciências e para a matemática.

Em síntese, e de acordo com Brown (1994, cit. por Oliveira, 2007: 5):

(...) Dependência/independência de campo: dependentes de campo são pessoas incapazes de abstrair um elemento do contexto, enquanto que os independentes se mostram mais habilidosos em perceber as partes do todo, para concentrar-se somente em alguma coisa. Pessoas que são independentes de campo tendem a ser mais independentes, competitivas, auto-confiantes e monitoram a sua aprendizagem.

◆ COMPORTAMENTO (KAGAN, 1965)

Segundo Sarai (s/d), Kagan e seus colaboradores estudaram formas, de acordo com as quais as crianças se aproximavam da resolução de problemas, tentando compreender os estilos cognitivos que estavam subjacentes a esse processo de resolução. Desta forma, foram individualizados dois estilos: o impulsivo e o reflexivo.

Ao encontro do exposto, Pezzuti *et al* (1974: 71) sublinham que «*reflection-impulsivity is the cognitive dimension used by Kagan and his colleagues to describe differences in children's approaches to problema solving*»³⁸.

Os indivíduos impulsivos tendem a manifestar/verbalizar as primeiras respostas que “lhes vêm à cabeça”, o que, por vezes, leva a que as mesmas sejam incorrectas. Tendem a tomar decisões rapidamente – por impulso – para se aproximarem da solução/resolução da tarefa. «*Impulsive children choose rapidly with less thorough evaluation of the various possibilities and consequently make more mistakes*»³⁹ (ibidem).

Os indivíduos reflexivos têm tendência a deixar passar algum tempo, antes de propor uma solução para o problema/situação. São persistentes em tarefas complexas.

³⁷ «(...) *para aqueles cuja percepção é analítica e indutiva*».

³⁸ «*reflexão-impulsividade é a dimensão cognitiva utilizada por Kagan e seus colaboradores para descrever as diferenças na abordagem das crianças na resolução de problemas*».

³⁹ «*As crianças impulsivas escolhem rapidamente, com uma avaliação menos criteriosa das diferentes possibilidades e, conseqüentemente, cometem mais erros*».

Destacam-se no raciocínio indutivo. «*Reflective children decide carefully and withhold responding until they have a high probability of being correct*»⁴⁰ (ibidem).

O estilo, ou seja, o facto de um indivíduo ser tendencialmente reflexivo ou impulsivo, poderá ter reflexos directos no seu desempenho, nomeadamente ao nível do desenvolvimento das aprendizagens.

◆ COGNITIVO MOTIVACIONAL (DUARTE, 2002)

A perspectiva cognitivo-motivacional das abordagens à aprendizagem é defendida pelo português António Duarte, tendo sido desenvolvida a partir de dados de investigações levadas a cabo por outros investigadores.

Esta teoria «(...) *destaca a interacção entre o tipo de motivação (...) e o tipo de estratégia (...) utilizado (...)*» (Duarte, 2004a: 43)

Duarte (2002; 2004a) desenvolveu a sua investigação junto de estudantes universitários⁴¹, tendo em vista compreender como os mesmos gerem o estudo académico, a diferentes níveis de processamento da informação.

Baseando-se em teorias de diferentes autores, Duarte (2002) afirma que os resultados da aprendizagem constituem-se como variáveis dependentes de dois grupos distintos de factores (variáveis independentes): as características pessoais do indivíduo e as características do contexto de aprendizagem.

Nas características pessoais, que o sujeito “leva” para a situação de aprendizagem, incluem-se:

- a) Factores cognitivos (concepção de aprendizagem, conhecimentos, epistemologia pessoal, auto-conceito, processos cognitivos, aptidão intelectual, nível de processamento da informação, auto-regulação,...);
- b) Factores afectivos (ansiedade e stress, interesses, valores, preferências,...);
- c) Factores interpessoais (reacção à autoridade, extroversão/introversão, tolerância, autoritarismo,...).

⁴⁰ «*As crianças reflexivas decidem cuidadosamente e recusam responder até considerarem que há uma elevada probabilidade da resposta estar correcta*».

⁴¹ Muito embora, e com as devidas cautelas, este modelo possa ser utilizado junto de outras populações.

Nas características relativas ao próprio ambiente onde a aprendizagem toma lugar destacam-se:

- a) Ambiente escolar (características do professor, objectivos educacionais, conteúdo curricular, método de ensino, avaliação educacional, materiais e recursos educacionais, interacção professor-aluno,...);
- b) Ambiente familiar e social (concepção social da aprendizagem, cultura,...).

Importa sublinhar, de acordo com Duarte (2002: 13), que as variáveis independentes (de ordem pessoal e situacional) «(...) *podem ser identificadas como anteriores ao processo de aprendizagem propriamente dito, sendo assim conceptualizadas como o input deste processo*». O mesmo autor refere, no entanto, que, apesar da importância destas variáveis no processo, as mesmas podem não ser determinantes, pois existem também “variáveis mediadoras” (variáveis que identificam os processos que se manifestam ou actualizam sempre que o indivíduo é confrontado com uma situação de aprendizagem): tipo de motivação em relação à tarefa particular e estratégia de aprendizagem. «*A interacção entre motivação e estratégia consubstancia-se numa nova variável “compósita” designada de “abordagem à aprendizagem”*».

Duarte (ibid.: 39) sublinha, assim, que «*o conceito de abordagem à aprendizagem procura representar o modo como (...) [os indivíduos] se relacionam com as tarefas de aprendizagem*», sendo que «*(...) as abordagens à aprendizagem podem comportar-se como “estilos de aprendizagem”*» (ibid.: 55).

Investigações levadas a cabo por diferentes autores deram conta da existência de abordagens distintas à aprendizagem – a vários níveis de complexidade. Decorrente da investigação existente e do seu estudo, Duarte (2002, 2004a) refere-se à existência de três abordagens à investigação:

- abordagem superficial;
- abordagem profunda;
- abordagem de sucesso.

De acordo com o mesmo autor (2002; 2004a), a abordagem superficial tende a associar-se a uma motivação instrumental (esforço mínimo para evitar o insucesso); a abordagem profunda relaciona-se com uma motivação intrínseca (envolvimento pelo prazer retirado da aprendizagem); a abordagem de sucesso (ou estratégica) envolve a procura de classificações, através da utilização de um método de estudo organizado.

Conforme se referiu anteriormente, cada uma destas abordagens está associada ao tipo de motivação que lhe está subjacente e à estratégia utilizada. Sintetiza-se, a diferenciação entre abordagem superficial; abordagem profunda e abordagem de sucesso, no quadro que se segue (Quadro 15).

Quadro 15 – Síntese das características das abordagens à aprendizagem (Duarte)

<u>Componentes</u>	Abordagem Superficial	Abordagem Profunda	Abordagem de Sucesso
<u>Motivação</u>	Intenção de lidar, com a “exigência” da tarefa com o mínimo esforço possível.	Intenção de actualizar o interesse na tarefa – de retirar prazer da sua realização.	Intenção de obter classificações elevadas.
<u>Estratégia</u>	Tratamento das partes da tarefa como não relacionados entre si e com outras tarefas. Memorização rotineira dos elementos superficiais (palavras, factos, procedimentos.)	Relação das partes da tarefa entre si e com o conhecimento anterior. Compreensão de significados.	Gestão organizada do estudo. Detecção de exigências e critérios de avaliação e conformidade com eles.

(Adaptado de Duarte, 2004a)

Posteriormente, e tendo em consideração diversas investigações, Duarte (2004a: 45 – o negrito é nosso) refere que os dados têm sugerido

(...) a eventual existência de uma “**nova**” **abordagem (designada de “intermédia”)**, que combinaria competências da abordagem “profunda” com características da abordagem “superficial”. (...) Na realidade, em alguns casos a aprendizagem pode ser efectuada através de um esforço conjugado de memorização e de compreensão. (...) A abordagem “intermédia” parece apresentar duas variáveis dependendo da primazia de cada um daqueles processos. Quando a intenção principal é a compreensão, esta precede a memorização – que é empregue estrategicamente, para responder às exigências da tarefa. Quando, por outro lado, a prioridade é a memorização, a compreensão funciona como base da compreensão e, em outros, como forma de a consolidar.

Em síntese, numa perspectiva cognitivo-motivacional das abordagens à aprendizagem, como a apresentada, ao se poderem discriminar diferentes abordagens à

aprendizagem, infere-se que as mesmas podem ter reflexos no produto da aprendizagem (classificações obtidas, quantidade/qualidade de informação retida e tipo de mudanças cognitivas registadas).

Ainda que os modelos apresentem uma classificação distinta e diferentes marcos conceptuais, Chapa (2004) realça que todos eles têm pontos em comum que permitem estabelecer estratégias para o ensino/aprendizagem, a partir dos estilos de aprendizagem. De referir, igualmente, que embora não apresentadas, há críticas tecidas em torno de todos os modelos/teorias.

No seguimento do trabalho, debruçar-nos-emos, mais especificamente, e conforme referido anteriormente, sobre os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Experiencial proposta por Kolb, pelas razões que, de seguida, se explicitarão.

3.2.2. A Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb

Ao encontro do que foi exposto, e de acordo com Messick (1978, cit. por Smith, 1990: 317), *«a maioria dos educadores e dos cientistas (...) sabem que o ensino é mais eficaz, quando tem em conta as diferenças individuais no que os alunos já conhecem. Muitos deles, porém, só agora começam a reconhecer que também é importante saber... como é que (...) aprendem»*.

A este respeito, Martín-García (2003) sublinha que os estilos de aprendizagem constituem um aspecto particular do processo geral de aprendizagem. O mesmo autor reforça, no entanto, que escasseiam linhas de trabalho que investiguem, concretamente, os estilos de aprendizagem dos adultos e idosos.

Reconhecendo a importância de uma maior incidência na investigação dos estilos de aprendizagem dos adultos/idosos, o mesmo autor (2003) refere que uma das investigações que pode dar algumas pistas relativamente ao assunto em causa, é a Teoria de Aprendizagem Experiencial de David Kolb⁴². Também Finger & Asún (2003: 45) sublinham que *«(...) David Kolb deu um importante contributo ao campo da educação de adultos (...)»*.

⁴² Martín-García (2003) aplica o modelo de Kolb a idosos inscritos em cursos EFA.

Por um lado, a referida teoria constitui-se como uma das mais consolidadas ao nível dos estilos de aprendizagem, o que, como ponto de partida, representa uma sólida base de trabalho.

Por outro lado, este modelo foi já alvo de inúmeros estudos de carácter empírico, com repercussões em diferentes áreas disciplinares.

Além disso, ao ter uma relação muito próxima com a prática educativa, o modelo de Kolb sugere um conjunto de actividades e estratégias para cada estilo de aprendizagem identificado, o que poderá contribuir para uma melhor estruturação e planificação também por parte de quem ensina/orienta.

De acordo com Pérez (2009: 92), neste modelo:

(...) toda a aprendizagem se inicia através de:

- uma experiência directa e concreta, vivida na primeira pessoa;
- ou uma experiência abstracta, que é a que temos quando lemos acerca de algo ou quando alguém nos conta algo.

As experiências que temos, abstractas ou concretas, transformam-se em conhecimento quando as elaboramos de alguma destas formas:

- reflectindo e pensando sobre elas, ainda que não actuemos;
- experimentando de forma activa com base na informação recebida.

Neste sentido, para que uma aprendizagem seja efectiva, devemos utilizar ambas as categorias: «(...) *não somente teorizar ou reflectir, mas também actuar e experimentar*» (Pérez, *ibid.*: 93). Emerge, então, no modelo de Kolb, a aprendizagem concebida como um ciclo de quatro etapas ou modos de aprender:

- i) aprende-se a partir da experiência concreta imediata (experimentando);
- ii) aprende-se a partir da observação e reflexão (reflectindo);
- iii) aprende-se a partir do pensamento (pensando);
- iv) aprende-se a partir da acção (fazendo).

Estas etapas estão inter-relacionadas entre si, constituindo-se como um ciclo de aprendizagem:

- i) a aprendizagem começa com uma aprendizagem/experiência concreta (Experiência Concreta - EC);
- ii) o indivíduo pensa sobre essa experiência e retém informação (Observação Reflexiva - OR);

- iii) o indivíduo aprende e começa a fazer generalizações e a interiorizar/cruzar com os conhecimentos e experiência que já possuía, estabelecendo conexões significativas (Conceptualização Abstracta - CA);
- iv) age, a partir da aprendizagem interiorizada (Experimentação Activa - EA).

Estas quatro etapas conduzem à conceptualização abstracta que será transferida de e para uma situação real. O adulto testa constantemente os conceitos que tem interiorizados e modifica-os (ou não), em consequência da observação e da experiência. A aprendizagem é entendida como um processo que permite ao ser humano deduzir conceitos e princípios, a partir da sua experiência, de forma a orientar a sua conduta em novas situações e modificar os conceitos, aumentando a sua eficácia.

Finger & Asún (2003: 46) sublinham que «Kolb tenta conciliar, de forma não inteiramente coerente, um mecanismo de reflexão na acção (Lewin), uma filosofia (Dewey) e um modelo psicológico de aprendizagem (Piaget)».

Na figura que se segue, pode observar-se, de forma mais detalhada, o ciclo de aprendizagem proposto por Kolb (ver Figura 19).

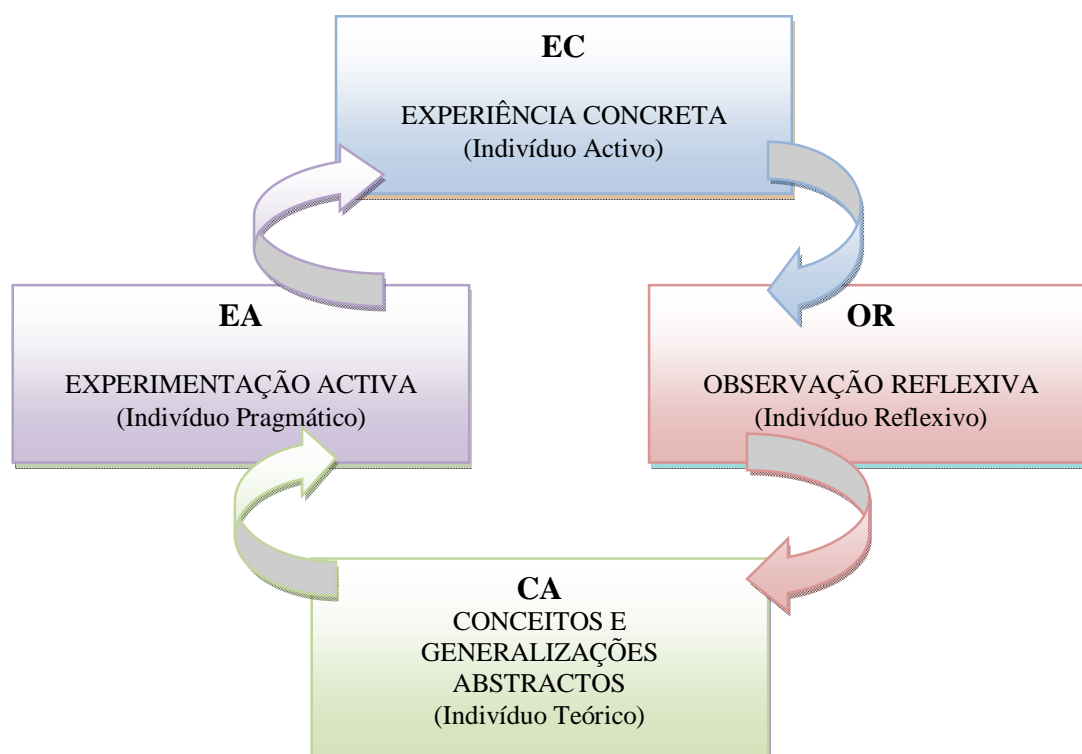


Figura 19 – Ciclo de aprendizagem experiencial (Kolb)

(Elaboração Própria)

Conforme sublinha Smith (1990: 327), «*os quatro tipos de aptidões são considerados necessários, para que a aprendizagem seja eficaz, embora se pense que a maioria das pessoas é mais forte numa ou duas do que nas outras, em virtude das diferenças, ao nível da sua experiência anterior (...)*».

Finger & Asún (op. cit.: 46) realçam, igualmente, que o ciclo experiencial de Kolb é caracterizado por seis aspectos:

1. A aprendizagem tem sempre de ser vista em termos de processo e não em termos de produto (resultados). Considera-se que não há conhecimento absoluto;
2. A aprendizagem é um processo experiencial, visto que apenas progride através de experiências contínuas;
3. Ao longo do processo experiencial há, conforme já se constatou, quatro processos de adaptação ao mundo, sendo a aprendizagem o resultado da combinação das mesmas, estruturadas em dois eixos (Conceptualização Abstracta/Experiências Concretas; Experimentação Activa/Observação Reflexiva);
4. A aprendizagem é uma adaptação holística ao mundo, pelo que as quatro capacidades são necessárias para aprender;
5. Aprender implica a existência de uma série de transacções entre o indivíduo e o seu ambiente – experiência ocorre nessa transacção;
6. Como resultado da referida transacção, a aprendizagem conduz à criação de conhecimento.

A partir das quatro etapas podemos definir duas dimensões: concreto-abstracta e activo-reflexiva. Além disso, e para uma melhor aproximação aos estilos de aprendizagem podem ser identificados, conforme sugerem Finger & Asún (ibid.) dois eixos: o eixo de “extensão” e “intenção” (entre EA e OR) e o eixo de “apreensão” e “compreensão” (entre a EC e a CA). Os referidos eixos remetem, deste modo, para quatro estilos distintos de aprendizagem: acomodante; divergente; convergente e assimilante (Ver Figura 20).

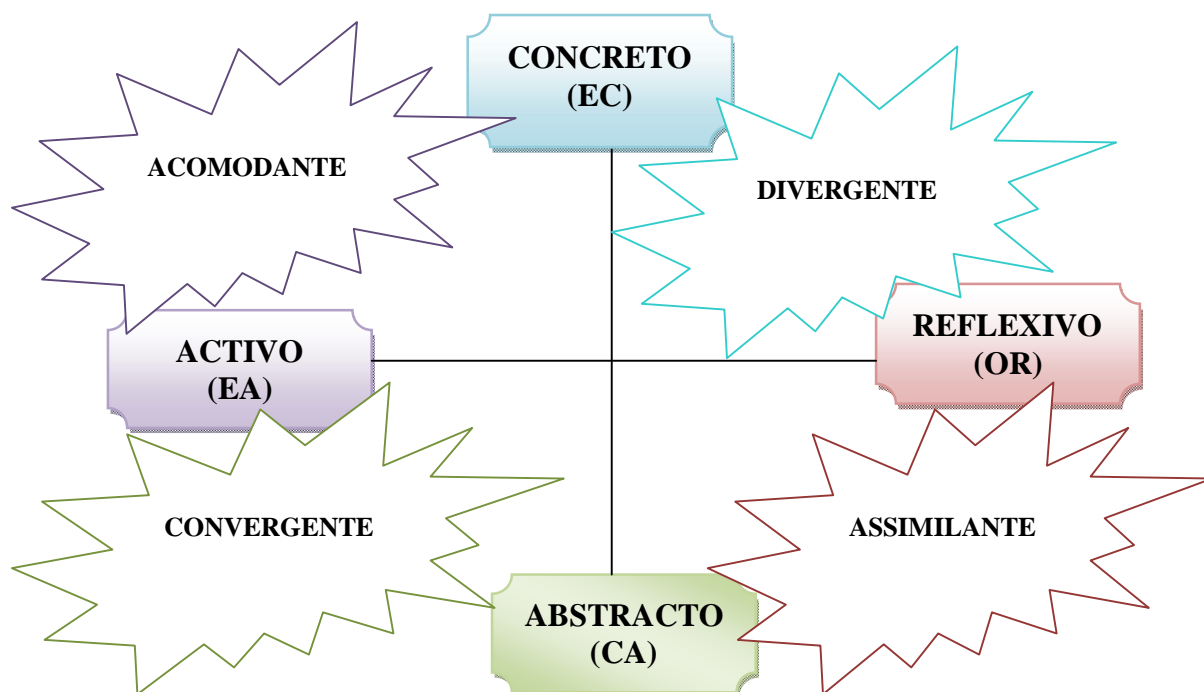


Figura 20 – Os quatro estilos de aprendizagem (Kolb)

(Elaboração Própria)

De acordo com Martín-García (2003: 260), os estilos de aprendizagem são, assim, concebidos como modos característicos de perceber e processar a informação, de reflectir, sentir, perceber ou actuar em determinadas situações de aprendizagem, uma vez que *«se entiende que el aprendizaje es verdaderamente efectivo si articula y combina estas cuatro diferentes habilidades ou modos de perceber e processar a informação. Cada método de percibir y de procesar tiene su próprio valor, y también sus inconvenientes.»*⁴³

As pessoas que utilizam com maior preferência o *estilo de aprendizagem convergente* (caracterizado pela combinação entre a CA e a EA) tendem a demonstrar grande capacidade na aplicação prática das ideias e das teorias. Utilizam a conceptualização abstracta e a experimentação activa. São dedutivas e interessam-se pela aplicação prática das ideias. Apresentam boas aptidões, ao nível da resolução de problemas e tomada de decisões, a partir de respostas a perguntas ou problemas

⁴³ *«Entende-se que a aprendizagem é verdadeiramente efectiva se articula e combina estas quatro capacidades ou modos de perceber e processar a informação. Cada método de perceber e de processar tem o seu valor próprio, mas também os seus inconvenientes.»*

colocados. São mais “apegadas às coisas” do que às pessoas. Optam, preferencialmente, pela resolução de problemas técnicos, em detrimento de questões sociais e interpessoais. São pessoas que planeiam sistematicamente e fixam metas.

Os indivíduos que se situam mais ao nível do *estilo de aprendizagem divergente* (caracterizado pela combinação entre a EC e a OR) preferem observar mais que agir. Centram-se em experiências concretas e na observação reflexiva. Têm capacidade de imaginação e tendem a ver o todo, em detrimento das partes (gestalt). São emocionais e gostam de se relacionar com as pessoas. É um estilo característico de pessoas que se dedicam às humanidades. Tendem a ser influenciados pelos outros.

Os sujeitos mais direccionados para o *estilo de aprendizagem assimilador* (caracterizado pela combinação entre a CA e a OR) usam a conceptualização abstracta e a observação reflexiva. Baseiam-se em modelos teóricos abstractos. Por norma, têm facilidade em compreender uma ampla variedade de informação e sistematizá-la de forma lógica e concisa, muito embora não demonstrem grande interesse no uso prático das teorias. Dão pouca atenção a aspectos pessoais, centrando-se mais em ideias ou conceitos abstractos. Planificam sistematicamente e fixam metas.

Os indivíduos que apresentam um *estilo de aprendizagem acomodador* (caracterizado pela combinação entre a EA e a EC) revelam boa capacidade de aprender, principalmente a partir da experiência concreta e da experimentação activa. Gostam de participar em experiências novas, sobretudo se as mesmas se apresentam como desafios. Adaptam-se facilmente; são intuitivos e aprendem por “tentativa e erro”. Tendem a agir tendo por base os sentimentos, em vez de analisar logicamente as situações, pelo que, aquando da resolução de problemas, preferem confiar na análise efectuada por outras pessoas. Por vezes, são entendidos como sendo impacientes e insistentes. Dedicam-se a trabalhos técnicos e práticos. São influenciados pelos outros.

No quadro 16 é possível identificar a síntese das principais características de cada um dos estilos de aprendizagem propostos por Kolb (convergente, divergente, assimilante e acomodante).

Quadro 16 – Quadro síntese das principais características dos estilos de aprendizagem do Modelo Experiencial de David Kolb

ESTILO DE APRENDIZAGEM				
	CONVERGENTE	DIVERGENTE	ASSIMILANTE	ACOMODANTE
Capacidades dominantes	Conceptualização Abstracta e Experimentação Activa.	Experiência Concreta e Observação Reflexiva.	Conceptualização Abstracta e Observação Reflexiva.	Experiência Concreta e Experimentação Activa
Relações Pessoais	Pouco emotivo (prefere lidar com aspectos técnicos do que com pessoas).	Gosto por relações pessoais e sociais. Gosto por trabalhar em grupo. Interesse por processos culturais.	Preocupação com ideias e conceitos abstractos, em detrimento de pessoas e teorias.	Valoriza as pessoas. Gosto por trabalhar em grupo para confronto de perspectivas. Confia na análise dos outros (mas pode parecer impaciente e insistente).
Competências	Capacidade para resolver problemas específicos a partir de ideias abstractas (raciocínio dedutivo).	Preferência por situações que impliquem geração de ideias/criatividade. Gosto por informação personalizada.	Capacidade para criar modelos teóricos centrados em conceitos abstractos (raciocínio indutivo).	Ênfase em factos. Se a teoria não se coaduna com os factos, é mais propenso a abandonar a teoria/análise lógica.
Gestão do processo	Preferência pela existência de resposta única para um problema/situação.	Capacidade para ter diferentes pontos de vista. Gosto por existência de respostas distintas para a mesma situação.	Facilidade para compreender ampla variedade de informação e ordená-la de forma lógica e concisa.	Capacidade de adaptação a circunstâncias imediatas específicas. Sobressair/arriscar/ousar.
Produto	Interesse pela aplicabilidade das teorias (centrar em resolução de problemas) – experimentação/simulações (ex: em laboratório).	À vontade em situações que apelem à criação de ideias e implicações alternativas. Preferência por observar, mais do que por actuar.	Pouco interessado na aplicação prática das teorias (ainda que se preocupe com a sua validade).	Gosto por desafios. Gosto por realizar e experimentar novas situações. Solucionador intuitivo de problemas: “Por as mãos na massa”.

(Elaboração Própria)

Martín-Garcia (2003) e Pérez (2009) chamam, no entanto, a atenção para o facto de que, apesar de poder existir um estilo de aprendizagem dominante, com o qual o indivíduo se sinta mais à vontade, o mesmo pode evoluir ou até mesmo mudar, em

função da tarefa solicitada. Corroborando esta ideia, Adey *et al* (1999, cit. por Miranda & Morais, 2008: 69) afirmam que:

Um estilo de aprendizagem é uma preferência profundamente enraizada que um indivíduo tem relativamente a um tipo particular de aprendizagem. Salienta-se uma metáfora associada ao modo de cruzar os braços, evidenciando-se que cada pessoa tem um modo preferido de o fazer, embora o possa fazer de outros modos.

Martín-García (op. cit.) e Pérez (op. cit.) referem, ainda, que a maioria das pessoas aprende melhor e tem uma auto-imagem mais positiva, quando quem ensina/orienta tem em conta o seu estilo de aprendizagem. Bender (2003, cit. por Miranda & Morais, op. cit.) sublinha, a este respeito, que quando se conhecem e respeitam os diferentes estilos de aprendizagem dos indivíduos e se age em conformidade, os sujeitos podem tornar-se mais responsáveis e autónomos e atingir níveis mais significativos de aprendizagem.

No entanto, ao se privilegiar os estilos dominantes não se desenvolvem outras destrezas de aprendizagem típicas dos outros estilos. Assim sendo, Martín-García (op. cit.) sublinha que, em EFA, se devem promover sequências de aprendizagem baseadas em actividades que impliquem capacidades próprias dos estilos dominantes, mas sem esquecer os estilos menos utilizados pelos sujeitos, de forma a estarem aptos para outro tipo de competências: «(...) *devemos tentar que (...) aprendam a utilizar as quatro dimensões e, por outro lado, devemos preparar o conteúdo (...) de forma a beneficiar todos (...), tanto os pragmáticos como os teóricos, os activos e os reflexivos*» (Pérez, op. cit.: 93).

3.3. Em busca do estilo de aprendizagem do analfabeto

Nesta fase do trabalho, tentar-se-á, a partir da Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb, proceder a uma (hipotética) modelização do estilo de aprendizagem de indivíduos não alfabetizados, ou seja, considerados os “verdadeiros analfabetos”.

Retomando a teoria de Kolb, a aprendizagem é concebida como um ciclo de que fazem parte quatro modos de aprender:

1. Aprende-se a partir da experiência concreta imediata;
2. Aprende-se a partir da observação;
3. Aprende-se a partir do pensamento;
4. Aprende-se a partir da acção, fazendo.

Se nos reportarmos ao caso dos indivíduos analfabetos, podemos ter presente que, quando iniciam um processo de aprendizagem, os sujeitos necessitam de alguém que disponibilize um **modelo**. Por outras palavras, alguém demonstra como se faz/realiza; indica (oralmente) o procedimento (passos/etapas) a seguir para desencadear a aprendizagem ou fornece um modelo físico concreto.

Portanto, é de realçar, *a priori*, a existência de um contacto relacional, com alguém que disponibilize o modelo. O modelo pode, de acordo com Nico, Carvalho *et al* (2008), assumir uma de três características:

- i) Ser um dispositivo físico (ex.: papelinho com o nome completo, a partir do qual possa copiar/reproduzir);
- ii) Ser um procedimento (ex.: indicações/passos facultados oralmente);
- iii) Ser um exemplo (ex.: alguém efectua uma demonstração).

A partir do modelo disponibilizado e respectiva observação, e fazendo o paralelo com a teoria de Kolb, os indivíduos observam e pensam como fazer. Após esta fase de observação, os indivíduos tendem a proceder a uma experimentação activa (sozinho ou em grupo). Após a experimentação/concretização, alguns indivíduos conseguem abstrair-se do modelo, interiorizando a aprendizagem. Outros não conseguem abstrair-se do modelo, continuando a “guiar-se” por ele, tendo por base a experiência concreta, sempre com recurso ao modelo (ver Figura 21).

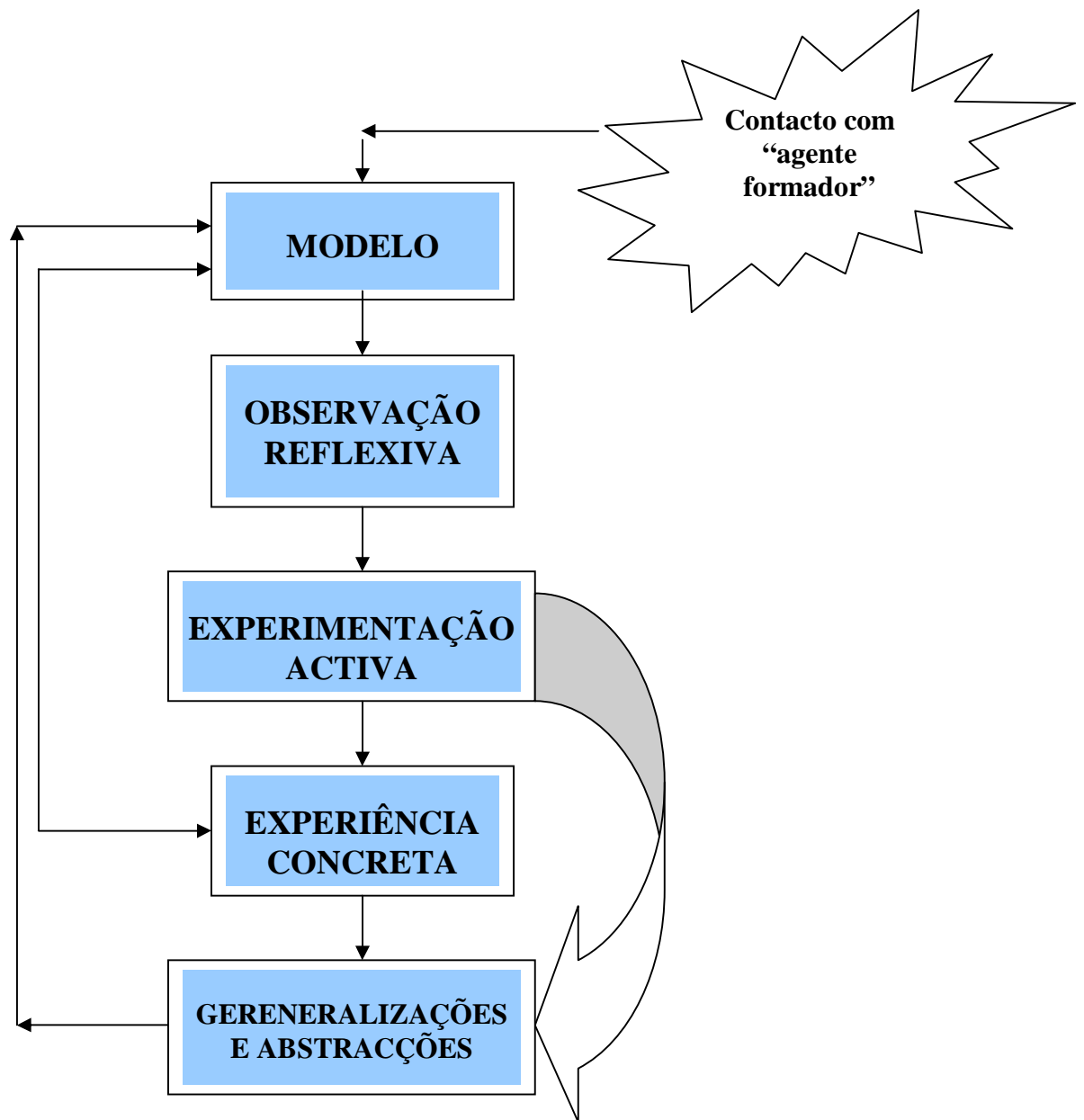


Figura 21 – (Hipotético) Estilo de aprendizagem do indivíduo analfabeto
(Elaboração Própria)

Portanto, a partir da observação e da experimentação (pensam e fazem), os indivíduos podem conseguir passar da experiência concreta para o campo das abstrações; outros continuam no patamar da experiência concreta, assumindo o modelo como a base imprescindível à aprendizagem.

O modelo poderá servir, no decorrer da aprendizagem, para auto-avaliação das aprendizagens (confrontação com o modelo), bem como no fim da aprendizagem para certificar que a aprendizagem foi consolidada com êxito.

Deste modo, e de acordo com Nico, Carvalho *et al* (2008), o **modelo** pode assumir uma das seguintes características:

- i. Ser a **base** da aprendizagem;
- ii. Ser o **produto final**, uma vez que se pretende, no final, obter um produto semelhante ao modelo que lhe deu origem (reprodução do modelo);
- iii. Ter a capacidade de “**detonar**” o **pensamento** ou o(s) procedimento(s), dado que a comparação/referência ao modelo pode retomar alguma *ideia* ou passo que não esteja momentaneamente presente na mente do sujeito ou que não tenha sido ainda interiorizado pelo mesmo;
- iv. Desencadear **segurança**, pois o indivíduo sabe que, se houver alguma “falha”, pode sempre recorrer ao modelo (por exemplo, se não se lembrar como se escreve alguma parte do nome, pode recorrer ao papelinho).
- v. Ser **exclusivo**, isto é, não deve haver variações do modelo ou do exemplo, segundo o qual o indivíduo se guia.

Por outro lado, e conforme já se procurou explicitar, o modelo assume **três funções-chave**: inicia a aprendizagem; monitoriza/acompanha a aprendizagem; serve de referência para a avaliação da aprendizagem.

No intuito de tornar mais explícito, o (possível) estilo de aprendizagem do indivíduo analfabeto, observe-se a figura que se segue (ver Figura 22).

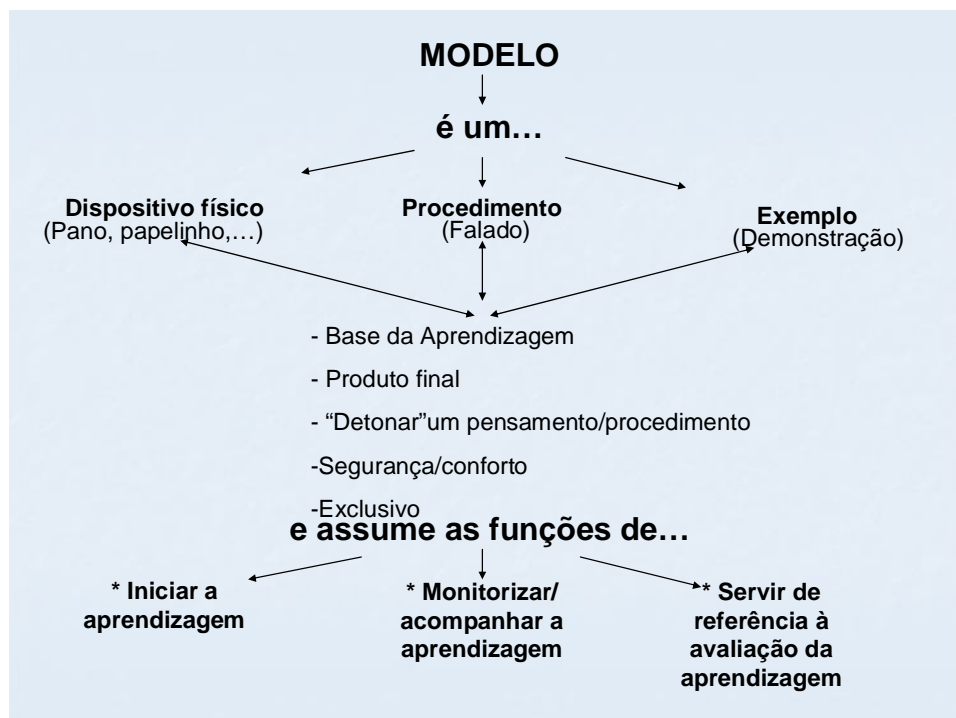


Figura 22 – Modelização do estilo de aprendizagem do indivíduo analfabeto

(In Nico, Carvalho *et al*, 2008)

Por outro lado, convém reforçar a ideia de que, a procura de um modelo, ou o facto de alguém facultar o modelo, implica a existência de um primeiro contacto com o(s) outro(s). A partir daí, alguns indivíduos podem centrar-se, solitariamente, na auto gestão da própria aprendizagem; outros optam por aprender em grupo (duas ou mais pessoas).

Independentemente da aprendizagem se processar individualmente ou em grupo, o sujeito tende a procurar quem facultou o modelo, tendo em vista a avaliação por parte do mesmo (valorização e reconhecimento social). O contacto relacional; a dimensão social tende, pois, a apresentar-se como ponto de partida e de chegada: um modelo que vai e volta duplicado.

Importa, não perder de vista a ideia de que, a maior parte dos indivíduos analfabetos desenvolve muitas aprendizagens, no decorrer da sua vida, aprendendo autonomamente, a partir das suas vivências. Portanto, poderá considerar-se que, em muitos casos, o modelo que acima se engendrou, desenvolve-se a par da experiência de vida.

Por fim, não se pode ignorar que *«não podemos, portanto, entender o estilo de aprendizagem de qualquer pessoa como algo segmentado e fechado, mas sim aberto e influenciável por novos aspectos»* (Pérez, 2009: 94). O modelo que se engendrou poderá (ou não) vir a verificar-se no decurso do estudo de campo e subsequente análise de dados.

CAPÍTULO IV – As BASES TEÓRICAS

4. As Âncoras Teóricas

Uma vez apresentados os principais estilos de aprendizagem e tendo sido delineada uma proposta referente ao hipotético estilo de aprendizagem dos indivíduos analfabetos, considera-se fundamental, para finalizar o enquadramento teórico, retomar a temática que deu origem ao desenvolvimento do presente trabalho.

No fundo, incorre-se numa tentativa de, face ao exposto, clarificar o rumo seguido nesta investigação, no sentido ir ao encontro da questão de partida: “*As diferentes circunstâncias geográficas, culturais, económicas e sociais determinarão a emergência de estilos territoriais de aprendizagem em comunidades com elevados índices de analfabetismo?*”. Pretende-se discutir, de entre as ideias de autores já apresentadas, aquelas que maior ênfase e significado apresentam, no âmbito do presente projecto de doutoramento.

4.1. As Premissas

Conforme se referiu anteriormente, existiram, ao longo do tempo, preocupações com os baixos índices de qualificação, mas, a par dessa preocupação, não se evidenciou o desenvolvimento de estudos sobre o indivíduo analfabeto em si.

Retomar a ideia já apresentada (cf. p.144) de, na linha das definições avançadas por Barbosa (2009), Tfouni (2009) e Ernesto (s/d), Castro-Caldas & Reis (1998: 62 – o negrito é nosso) lembrarem que **«o analfabetismo corresponde ao desconhecimento de uma regra de processamento cognitivo em que um símbolo gráfico, analisado pela visão, se liga a um elemento constituinte da linguagem oral»**.

Também se clarificou que as definições em torno do conceito de analfabetismo não são consensuais, sendo que se podem reportar, de acordo com Silvestre (2003: 111), a diferentes entendimentos (cf. pp.146-147):

(...) **Analfabetismo propriamente dito** – pessoas que não revelam qualquer conhecimento dos meios de comunicação escrita; **semi-analfabetismo** – pessoas que têm um conhecimento parcial, descontínuo e unilateral da comunicação; **analfabetismo funcional** – pessoas que têm um conhecimento rotineiro desses meios de comunicação, mas são incapazes de responder a novas situações de vida; **analfabetos regressivos** – pessoas que obtiveram, mas que acabaram por perder o uso desses meios (...).

A linha de trabalho da presente investigação incide sobre os “analfabetos propriamente ditos”. De recordar, no entanto, que escasseiam, no nosso país, os estudos em torno dos indivíduos analfabetos, muito embora exista uma investigação muito significativa e que se assumiu, desde o início deste projecto, como um pilar importante: a já referida investigação de Castro-Caldas e seus colaboradores, em torno do cérebro dos indivíduos analfabetos (cf. p.157). Os resultados da investigação vieram dar conta de que os indivíduos não-alfabetizados possuem estruturas cerebrais distintas dos indivíduos alfabetizados e que, ao ser distinta a anatomia cerebral, também a forma como se processam as aprendizagens e as estratégias utilizadas para aquisição das mesmas difere, face aos indivíduos que sabem ler e escrever.

Em indivíduos alfabetizados verifica-se uma maior transferência de informação entre os dois hemisférios cerebrais o que pressupõe um aumento significativo de processamento paralelo de ambos os lados implicando aumento de transferência calosa, o que contribui para o desenvolvimento do corpo caloso. Castro-Caldas & Reis (1999: 70) afirmam que «(...) a própria anatomia do cérebro pode ser modificada em consequência da aprendizagem, o que ficou demonstrado na comparação do corpo caloso de letrados e analfabetos» (cf. p.159).

Não se pretendendo enveredar, naturalmente, por uma investigação de carácter neurocientífico, a questão das diferenças na realização das aprendizagens assumiu-se, como um chavão e suscitou a possibilidade de, caso existam estratégias individuais de aprendizagem, as mesmas se poderem traduzir em estilos individuais de aprendizagem. Importa a este respeito enfatizar, de acordo Chevrier *et al* (2000, cit por Miranda & Morais, 2008), que a associação das diferenças individuais aos estilos de aprendizagem ao sugerir que a expressão de hábitos adquiridos, influenciados por ambientes culturais diferentes, ou a manifestação de predisposições características da unicidade de cada indivíduo, pode mesmo designar-se como sendo o seu estilo de aprendizagem.

Castro-Caldas & Reis (1998) referem que, quando um indivíduo considerado normal (relativamente ao seu potencial de aprendizagem), não tem oportunidade de aprender a ler e a escrever, apoiará as suas estratégias cognitivas em mecanismos potencialmente distintos daqueles que são utilizados pelos que dominam esse conhecimento... A “falta de escolaridade”

(...) certainly influences the way in which people deal with the information necessary for modern life, such as a medical prescription, instructions for use of machines, and safety information, just to mention a few. (...) It increases the emergence of idiosyncratic strategies in some talented subjects⁴⁴ (Castro-Caldas, 2004: 6) - (cf. p.163).

Concorrendo para esta discussão, o geógrafo Orlando Ribeiro (1989: 773) lembra que

numa população onde predomina a gente rural e os analfabetos, os elementos tradicionais mantêm-se vivazes: o *costume* tem grande força e as gerações transmitem inalterado um vasto património de ideias, hábitos e atitudes. Sem embargo, a conjugação de várias influências contribui hoje para minar os fundamentos desta cultura genuinamente popular. Essas influências são: a escola, a telefonia, o jornal, os transportes e a cidade.

Convém, então, retomar e destacar, uma ideia de Castro-Caldas (1993: 206), já citada no decorrer do presente trabalho de investigação (cf. p.172), ao referir que o facto de o indivíduo não ter frequentado a instituição formal que é a escola, leva-o a desenvolver estratégias individuais que vão diferir de sujeito para sujeito. Acrescenta, ainda, que *«these are the result of the interaction of natural aptitudes of the subjects with the problems of life, with the informal tutorial teaching by their parents and relatives, and with the tradition of the social environment which may vary from community to community.»*⁴⁵

Esta ideia assume, para nós, grande relevo, e de certa forma, confere sustento à nossa investigação, pois, para além de se reportar às diferenças individuais na aprendizagem de indivíduos analfabetos, remete para o facto de essas mesmas diferenças poderem ser, igualmente, resultado da interacção do indivíduo com a sua circunstância territorial e social e com todo o conjunto de aprendizagens informais que na mesma estão disponíveis.

⁴⁴ (...) Influencia certamente a forma como se lida com a informação necessária para a vida moderna, tais como as prescrições médicas, as instruções para o uso de máquinas, as informações de segurança (...). Esta falta estimula a emergência de estratégias idiossincráticas nalguns indivíduos de maior talento.

⁴⁵ «Estas são o resultado da interacção entre as aptidões individuais dos sujeitos com os problemas da vida, com o ensino tutório informal por parte dos seus pais e parentes e com a tradição do meio social, que varia de comunidade para comunidade.»

No fundo, podem tratar-se de aprendizagens que podem remontar a mais de um século atrás. Se pensarmos, por exemplo, no que um idoso de oitenta anos (2009) aprendeu, quando tinha quinze anos (1944), com alguém que tinha, na altura, sessenta anos e que essa pessoa tinha realizado essa aprendizagem aos vinte anos (1904), podemos constatar que, rapidamente, recuámos, na linha do tempo, um século. Ou seja, estamos já a equacionar uma aprendizagem que perdurou, um século, junto de uma dada comunidade, obedecendo, eventualmente, aos mesmos procedimentos e modos de fazer. Se continuássemos a retroceder, com o mesmo raciocínio, por certo, remontaríamos muitos anos atrás no tempo e a aprendizagens que, de geração em geração, de boca em boca, se foram transmitindo; a estratégias que foram sendo aprendidas e às quais, eventualmente, se deu continuidade.

Já no início do século passado, Faria de Vasconcelos⁴⁶ chamava a atenção para a importância do “hábito”. O mesmo autor (1909: 621) considera, o hábito, um conjunto de fenómenos de automatismo...

O hábito tem uma importância vital, social e pedagógica enorme, uma utilidade incontestável. É com efeito pelo hábito que o homem armazena no seu organismo as reacções necessárias ou úteis perante uma situação actual; a experiência das situações anteriores semelhantes conserva-se no organismo sob a forma de mecanismos motores sempre prontos para entrar em acção (...).

Neste sentido, o mesmo autor (1925: 41) evidencia que o hábito se apresenta como sendo «(...) *um dos factores mais importantes da vida. A existência dum homem ao cabo de alguns anos é um feixe complicado e poderoso de hábitos.*»

Também Ribeiro (1989) frisa que “*o uso tem muita força*” e que “*os hábitos não se desarreigam facilmente*”.

A este propósito, e referindo-se à região Alentejo, e neste caso específico aos concelhos do Alandroal e de Mourão, Gaspar (1981: 43) refere que se tratam de

(...) exemplos de coincidência das terras naturalmente pobres com o respectivo afastamento dos grandes centros (...). Se o afastamento dos principais focos organizadores e inovadores acentua por um lado a pobreza natural, favorece por outro a manutenção de arcaísmos técnicos e culturais. Assim, não é por acaso que (...) se encontram (...) restos de um passado de hábitos comunitários ainda em plena actividade.

⁴⁶ Ainda neste capítulo do trabalho far-se-á referência, de forma mais detalhada, ao legado deste autor.

Tais desequilíbrios ao nível do país, reflectiram-se no modo de viver das suas populações, nas suas vivências, nas suas aprendizagens e na forma como efectuaram as mesmas (cf. p.132).

Coloca-se, pois, em evidência o papel que a comunidade pode desempenhar ao nível da construção de estratégias próprias de aprendizagem. A este propósito, de retomar (cf. p.173) uma afirmação da OCDE (1992: 107):

as competências ligadas à alfabetização são indissociáveis do “contexto” em que devem ser aplicadas. Dito de outro modo, as aptidões em leitura, na escrita e no cálculo, de que as pessoas têm necessidade na sua vida quotidiana dependem da sua profissão, da sua vida privada e da sua participação na vida da colectividade.

O território é distinto, como distintas são as pessoas que nele habitam. As comunidades têm características específicas resultantes de um conhecimento específico dos indivíduos, em confronto com as circunstâncias territoriais, que os levou a fazer as “coisas” daquela forma. Possuem uma cultura que lhes é própria e que é a expressão de um dado território. A este respeito, Telles (1982: 225-226) lembra que a cultura de cada comunidade não pode, nem deve ser desprezada (cf. p.181 do presente trabalho), pois:

a maneira de estar, no espaço físico e no espaço-tempo de uma comunidade resulta da experiência acumulada, traduzida em regras e costumes, que constituem parte daquilo a que chamamos “cultura”. (...) Nasceu, portanto, do encontro dos homens com o meio e resulta de um conjunto de experiências bem conseguidas a partir da observação e interpretação dos fenómenos da Natureza.

Neste sentido, Ribeiro (op. cit.: 774) afirma que «(...) *assim, parece lícito esboçar as linhas mestras de uma “cultura popular”, válidas, a despeito de variações regionais ou de diferenças de estilos de vida*».

Já na década de setenta do século XX, se chamava a atenção para a importância da “Educação Popular” (cf. p.69). Não se privilegiava, uma campanha massiva de alfabetização. Pelo contrário, a preocupação não residia/partia do que “estava em falta” em determinadas comunidades (cultura literária, escrita,...), mas antes no que elas

tinham “em abundância”, mesmo tratando-se de regiões consideradas “mais atrasadas”. O foco foi, então, a cultura popular, partindo da realidade e da cultura vivida.

A este propósito importa retomar o pensamento de **Faria de Vasconcelos** (1902: 86-88), ao chamar a atenção para a necessidade de «(...) *fazer da escola uma aprendizagem da vida* (...). *É neste sentido que nos diversos países se estão a constituir universidades populares e institutos privados para (...) uma cultura que se aproprie às necessidades dominantes da nossa época* (...). *A educação (...) do povo vai alastrando imponentemente em todas as nações procurando criar homens para a vida* (...)» .

De acordo com Marques (1986), Faria de Vasconcelos (1880-1939) deixou um grande número de escritos e desenvolveu uma intensa actividade, durante as primeiras quatro décadas do século XX, sendo de destacar, no âmbito da presente investigação, a sua actividade, enquanto docente e investigador, na perspectiva da “**Escola Nova**”. Faria de Vasconcelos defendia um modelo pedagógico que valorizava os trabalhos manuais, a cultura, a vertente experimental a par da intelectual, sendo que a teoria deveria sempre seguir a prática (e não o contrário), a partir dos interesses de cada indivíduo. Portanto, tinha como ponto de partida uma cultura espontânea e só depois sistematizada.

Já em 1902, Faria de Vasconcelos (ibid.: 81), numa conferência em Lisboa, afirmava que «*o problema da educação e instrução popular está na ordem do dia em todos os países cultos, solicitando (...) a atenção de todos os que pensam e se devotam ao melhoramento das condições do ser humano.*» Porém, considerava que, os sistemas de educação e instrução vigentes viviam, ainda, de um “*anacronismo desmedido*”.

Também reconhecendo a importância da cultura popular, **Michel Giacometti**, desenvolveu um interessantíssimo trabalho relativo à recolha de muitos espécimes do património cultural imaterial, interessando-se pelas composições da Literatura Oral Tradicional.

De acordo com Ramalhete & Júdice (2009), Michel Giacometti (1929-1990) foi um etnomusicólogo francês, cuja saúde e o trabalho o trouxeram a Portugal, em 1959, onde ficou até ao fim dos seus dias. «(...) *Tornou-se incontornável nos estudos sobre cultura tradicional portuguesa e ainda hoje é um exemplo para quem se dedica à pesquisa nesta área.*» Os mesmos autores afirmam que «(...) *o facto de ser um estrangeiro a pegar nas raízes da cultura popular portuguesa levou-o a tratá-la com*

uma metodologia mais isenta e seguindo novos modelos e técnicas de investigação»
(Ramalhete & Júdice, ibid: 11).

Conforme frisa o próprio Giacometti (1985: 39),

temos para nós que o conhecimento objectivo da realidade histórica e cultural do nosso povo apresenta-se como uma das tarefas primordiais dos intelectuais empenhados na construção de uma sociedade nova. Assim, a aproximação das formas específicas de sentir o passado, viver o presente e projectar o futuro por parte de largas camadas da nossa população rural acarreta para todos nós uma pesada responsabilidade.

Neste sentido, Michel Giacometti realizou uma exaustiva pesquisa etnográfica, de grande relevo ao nível do estudo do património cultural da comunidade nacional, de Norte a Sul de Portugal. Conforme refere Correia (s/d: 1),

recolheu e estudou os vários materiais indispensáveis ao conhecimento e à compreensão dos costumes, práticas e tradições. Foram anos de quase contínua deambulação pelo País inteiro, utilizando para as suas deslocações os mais variados meios de transporte, desde o comboio ao burrinho que carregava o grande gravador de fita magnética. Colaborou com alguns estudiosos (...) e foi responsável por muitas iniciativas fundamentais para um mais completo e aprofundado registo e estudo da cultura do Povo Português.

Michel Giacometti assumiu (op. cit.: 41), precisamente, como lema que *«a apreensão dos processos e recursos criativos populares à escala local abre caminho para uma perspetivação mais correcta dos problemas que dizem respeito à nossa identidade cultural nacional»*.

Neste sentido, Giacometti interessou-se pelas composições da Literatura Oral Tradicional, como cantigas, quadras, rimas infantis, romances, contos. Fez-se acompanhar, neste incansável trabalho de recolha, de muitos colaboradores, salientando-se as equipas do Serviço Cívico, que percorreram o País logo após a Revolução de 25 de Abril de 1974.

Conforme afirmou Giacometti (op. cit.: 40), *«na verdade, a cultura genuína do nosso povo não se inscreve em geral na versão oficializada de património onde, quando muito, a sua existência incómoda é referida em termos passadistas, senão caridosos»*.

Nesta linha de ideias, Freire (1993, cit. por Perez, 2008) afirma, precisamente, que a localidade do “educando” deve ser o ponto de partida para a construção do conhecimento do mundo (cf. p.183).

É o facto daquele(s) indivíduo(s) se localizar(em) naquela comunidade, com aquelas características geográficas, sociais, culturais e não outras, que levou a que desenvolvesse(m) determinados saberes e maneiras de fazer, muitas delas seculares. Como refere Telles (op. cit.), resultou do “*encontro dos homens com o meio*”. Castro-Caldas (2002: 60 – o negrito é nosso) chama, a este respeito, a atenção para a existência de uma possível generalização de um estilo de aprendizagem:

«o princípio que norteia esta forma de estudo baseia-se no seguinte: se uma determinada ocorrência é possível num indivíduo (...) então essa ocorrência corresponde a uma possibilidade geral do sistema». Nesta linha de ideias, um indivíduo pode ser “catalizador” das aprendizagens numa comunidade. Se um indivíduo aprendeu a partir de uma determinada observação; de um determinado modelo, então as pessoas que pertencem a essa mesma comunidade (ou até membros da mesma família ou colegas de trabalho) podem aprender segundo o mesmo modelo (cf. p.180).

Este princípio assume-se como uma sólida âncora no presente trabalho de investigação, pois encaminha para a nossa investigação no terreno. Por um lado, remete para a possibilidade de um determinado indivíduo, neste caso analfabeto, ter aprendido de determinada forma (estilo); por outro lado, equaciona a hipótese de mais indivíduos dessa comunidade, também eles analfabetos, terem aprendido do mesmo modo, ou seja, possuírem o mesmo padrão/estilo de aprendizagem ou, eventualmente, se poderem encontrar regularidades. Isto é, pondera-se a eventual existência de um estilo comunitário de aprendizagem.

Como se registou num relatório da UNESCO (Viehof, cit. por UNESCO, 1990: 134), «(...) ao analfabetismo caracterizado pela incapacidade de ler, escrever e contar, pode também juntar-se uma forma de analfabetismo dita técnica, social, cultural e política» (cf. p.146).

Tendo presente esta realidade, Ribeiro (1989: 773) afirma, relativamente à população analfabeta, que *«esta massa de gente encontra-se, perante os processos de vida moderna, desprovida dum utensílio insubstituível, mas ela move-se com perfeita segurança dentro dos seus valores habituais»*. Portanto, no seio de uma determinada comunidade, com características específicas e diferenciadas de outra comunidade, evidencia-se, nas palavras de Giacometti (1985: 40), *«(...) o carácter fundamental de um povo que, contra as adversidades, soube criar os meios técnicos aptos a garantir o seu pão de cada dia, melhorar a sua capacidade de resistência ao clima e às doenças, aliviar o exercício das tarefas domésticas e comunitárias e, também, alegrar saudavelmente o seu sombrio horizonte social»*.

Portanto, equaciona-se a existência de eventuais regularidades na forma como os indivíduos analfabetos, inseridos numa dada comunidade, efectuaram os seus processos de aprendizagem. A propósito destas diferenças de que, na presente investigação, iremos em busca, considera-se, fundamental, frisar o território no qual se irá trabalhar: o Alentejo. Como lembra Telles (op. cit.: 215), possui *«(...) regiões com características naturais e sócio-culturais bastante diferenciadas»*. Importa, por isso, retomar (cf. p.134) a afirmação de Pestana (1982: 258 - o negrito é nosso) ao frisar que:

as distâncias que separam os aglomerados populacionais (...) são responsáveis pela actual existência da actual geração de analfabetos alentejanos, pois eram, e ainda são de algum modo [no século XXI], causa determinante do **isolacionismo que convida ao conformismo e ao comodismo**.

Gaspar (1981: 45) lembra que o povoamento da região Alentejo é concentrado: *«a grande concentração em aldeias e a dispersão regular dos montes (...) constituem os temas dominantes do povoamento rural»*.

A acrescer a esta questão dos aglomerados populacionais, justifica-se a do envelhecimento da população, sendo que o Alentejo é uma das regiões onde esse factor mais se faz sentir, o que, ainda mais, tende a convidar ao “*conformismo*” e ao “*comodismo*”.

Relativamente a esta ideia, importa fazer novamente referência ao conceito de “**zona de conforto**” (Vygotsky, 1998; Pérez, 2009), lembrando que o mesmo diz respeito a tudo aquilo que estamos acostumados a fazer, pensar ou sentir (cf. p.198). É tudo o que sabemos (fazer) neste momento. Aprender algo novo ou até mesmo efectuar

uma mudança, implica “sair”, ir além, do conhecido. Todavia, enveredar pelos caminhos do desconhecido, comporta um risco: perder (ainda que, eventualmente, de forma temporária) a segurança. Não se sabe o que se passará, nem se se será capaz de controlar a situação.

Daí que a tendência seja para o indivíduo se refugiar nos patamares que controla (patamar de conforto), mas que constituem, simultaneamente, como patamares de limitação. Com efeito, as pessoas tendem a refugiar-se na sua “zona de conforto”. Acostumam-se a uma certa rotina; conformam-se com determinado modo de vida (familiar, social, profissional,...).

Neste caso concreto, as pessoas mais idosas, com muita experiência acumulada e, por conseguinte, com uma ampla “zona de conforto”, tendem a por em causa os benefícios do abandono dessa “segurança” já adquirida. Os contornos da “zona de conforto” poderão, no entanto, assumir formas distintas, de território para território.

No que concerne, especificamente, à caracterização da região Alentejo, Borrallho (1993: 44) lembra que se trata de uma

terra das grandes planícies, ondeadas pelo pontear de pequenas massas rochosas (à exceção da serra de S. Mamede no Noroeste de Portalegre), de charnecas e montados, de terras de barro, vermelhas, ensolaradas – onde o Homem, no labor árduo dos dias, (...) nas searas que, ano após ano, o vento o verde ondula e o sol escaldante depressa transforma em areais de muitas sementes – o Alentejo é, pelas componentes antropológicas que comporta, uma região de forte identidade cultural.

O mesmo autor (ibid.: 50) refere esta região é «*terra de cultura antiga, feita de muitas culturas (...). Reflexo do potencial cultural de um povo (...)*».

Conforme já foi referido (cf. p. 55), Platão (cit. por Melo *et al*, ibid.: 21), no século V a.C. mencionava que «*cada cidadão tem o dever de desenvolver todas as suas potencialidades a fim de participar plenamente nas actividades da cidade*».

A este propósito, importa voltar (cf. p.64), também, a referenciar Mill (1859, cit. por Melo *et al*, 1998: 34), ao chamar a atenção para o facto de «*um Estado que tende a minimizar as pessoas, a fazer delas anões, verá que com pessoas pequeninas não consegue realizar nada de grande*».

Importa, assim, um olhar mais cuidado sobre o indivíduo analfabeto, inserido num determinado território com características específicas e sobre as aprendizagens que o mesmo foi efectuando, ao longo da vida, tendo presente que não realizou uma importante aprendizagem: aprender a ler e a escrever.

Portanto, e em síntese, parte-se das seguintes premissas:

1. Os indivíduos analfabetos possuem estruturas cerebrais distintas;
2. Cérebros de indivíduos alfabetizados e não alfabetizados aprendem de maneira diferente;
3. Um indivíduo não alfabetizado, por não ter frequentado a escola, vai procurar/construir estratégias de aprendizagens noutros contextos que resultam sempre da sua circunstância territorial e social.
4. As comunidades tendem a ser ricas em contextos de aprendizagens, nomeadamente informais e não formais;
5. Se um indivíduo analfabeto desenvolveu determinadas estratégias de aprendizagem, na comunidade, há a possibilidade de mais indivíduos analfabetos dessa comunidade terem desenvolvido estratégias idênticas;
6. Aglomerados populacionais alentejanos, por serem concentrados, convidam ao isolacionismo – a população concentra-se em aglomerados que distam uns dos outros;
7. Isolacionismo “impede”/condiciona contacto com outras comunidades;
8. Indivíduos tendem a passar a maior parte do seu tempo com pessoas da mesma comunidade, a com elas (con)viver e aprender e, por conseguinte, desenvolver estratégias locais (de aprendizagem); condição propícia ao desenvolvimento de estilos locais de aprendizagem.

Importa lembrar que, na VI CONFINTEA, que decorreu em 2009, se apelou à importância crucial, de não se ignorar a problemática do analfabetismo.

Fernando Haddad (2009, cit. por UNESCO, 2009), Ministro da Educação no Brasil, afirmou que «(...) nós temos imensas esperanças que depois de Belém estaremos prontos para reunir todos os esforços e garantir o direito de ler e escrever a todos os cidadãos do mundo». David Hepburn (2009, cit. por UNESCO, 2009) acrescentou que

«(...) compartilhamos um desejo comum de que o século XXI não deixará nenhum adulto para trás» (cf. p.54).

Também Faria de Vasconcelos, já em início do século XX, lamentava que as condições da “sociedade moderna” ainda não assegurassem a efectivação real e prática desse direito. «No nosso país infelizmente não há nada. A lepra do analfabetismo corrói o povo. (...) O analfabetismo é um poderoso obstáculo; as inteligências não se acham desenvolvidas por um ensino ainda que rudimentar» (Vasconcelos, 1902: 92).

Portanto, tendo em conta a importância da temática e as premissas equacionadas, parece fazer sentido a “busca” de um eventual estilo territorial de aprendizagem, junto de uma comunidade com elevados índices de analfabetismo. A recolha de dados e posterior análise dos mesmos confirmará ou infirmará a hipótese de partida. Importa ter presente que «(...) uma hipótese é uma expectativa sobre acontecimentos baseada nas generalizações de uma relação que se assume como tal, entre determinadas variáveis. As hipóteses são abstractas e estão relacionadas com as teorias e os conceitos (...)» (Tuckman: 2002: 97).

PARTE II – ESTUDO DE CAMPO

CAPÍTULO V – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

5. Opções Metodológicas

De entre as muitas encruzilhadas com que o investigador se depara, no decorrer da investigação, a definição das opções metodológicas apresenta-se, eventualmente, como uma das mais complexas.

Sousa (2005: 11) refere que o termo investigação deriva do latim, da palavra “investigatio” (in-vestigium – “In”=acção de entrar; “vestigium”=vestígio, marca, sinal). Investigar, refere-se, deste modo, a «(...) *entrar nos vestígios, em procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou*». Corroborando esta ideia, Best (1982: 32) refere que «(...) *Investigación es, esencialmente, una actividad intelectual y creadora. El dominio de las técnicas y de los procesos no garantiza la competencia de investigar, aunque estas destrezas sirvan de ayuda al que resuelve los problemas con creatividad para alcanzar con más eficacia sus objetivos*»⁴⁷.

Conforme lembram Marconi & Lakatos (1996), o estudo de campo é uma fase que, por norma, se realiza após o estudo bibliográfico, para que o investigador tenha um bom suporte teórico que lhe permita idealizar e delinear a “arquitectura” do estudo de campo.

As investigações podem desenvolver-se em torno de três grandes abordagens: a qualitativa, a quantitativa e a “eclectica”⁴⁸ ou “bidimensional”⁴⁹.

A **abordagem qualitativa** assenta na «(...) *análise de microprocessos, através do estudo das acções sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise. Enfatiza-se a necessidade do exercício da intuição e da imaginação (...) visto não só como condição para o aprofundamento da análise, mas também (...) para a liberdade do intelectual*» (Martins, 2004: 289).

Por sua vez, as abordagens de carácter **quantitativo**, tratam, segundo Sousa (op. cit.), de um campo dominado por questões mensuráveis, definições operacionais, variáveis, testes de hipótese e estatística. Os fenómenos tendem a ser «(...) *classificados em termos de frequência e distribuição*» (Duarte, 2009: 6).

⁴⁷ «(...) *Investigación é, essencialmente, uma actividade intelectual e criadora. O domínio das técnicas e dos processos não garante ter competência para investigar, ainda que estas capacidades sirvam de ajuda a quem resolve problemas com criatividade para alcançar com mais eficácia os seus objetivos*».

⁴⁸ Designação utilizada por Sousa (2005) para se referir à abordagem que acolhe os contributos das abordagens qualitativa e quantitativa.

⁴⁹ Designação utilizada por Nico (2000) para se referir à mesma realidade (abordagem que acolhe os contributos das abordagens qualitativa e quantitativa).

A propósito das opções metodológicas, Sousa (op. cit.: 31) refere que «*a questão que opunha o paradigma quantitativo ao paradigma qualitativo fez correr alguma tinta durante alguns anos*». Na actualidade, embora ainda persista, a discussão quanto às (des)vantagens de cada uma destas metodologias tende a esbater-se, crescendo o consenso relativo à importância da complementaridade entre estas duas abordagens, no decorrer de um estudo empírico.

Cupchik (2001, cit. por Duarte, op. cit.: 8) salienta que «*os defensores dos dois paradigmas partilham o facto de ambos tratarem de fenómenos reais, com processos sociais, e de ambos terem de atribuir sentido aos seus dados. (...) As duas abordagens estão inter-relacionadas, contribuindo a pesquisa quantitativa para a identificação precisa de processos relevantes, e proporcionando a investigação qualitativa a base da sua descrição*».

De facto, e de acordo com Sousa (op. cit.: 33), na última década, tem-se constatado uma mudança de posição da maioria dos investigadores, ultrapassando a questão qualitativa vs quantitativa e avançando-se para uma posição que, segundo o autor, podemos designar por “*eclética*”. Tal mudança permite «*(...) procurar retirar a maior informação possível do contexto de investigação, procedendo ao cruzamento de diferentes metodologias, independentemente dos seus pressupostos epistemológicos*».

Nenhuma das abordagens se apresenta, pois, como sendo de carácter mais científico do que a outra. Tratam-se, antes, de metodologias de naturezas distintas, não contraditórias e que devem ser entendidas como um *continuum*.

Clarificando esta posição, embora utilizando outra terminologia, Brüggemann & Parpinelli (2008: 564) referem que «*a combinação dos métodos quantitativo e qualitativo produz a triangulação metodológica que, numa relação entre opostos complementares, busca a aproximação do positivismo ao compreensivismo. (...) A triangulação é uma estratégia de pesquisa que contribui para aumentar o conhecimento sobre determinado tema, alcançar os objectivos traçados, observar e compreender a realidade estudada*».

Tendo em consideração a (eventual) vantagem de recorrer a uma análise quer de carácter qualitativo, quer quantitativo, optou-se, no presente estudo, por uma “*triangulação metodológica*” (Brüggemann & Parpinelli, 2008) ou, nas palavras de Sousa (2005) e Nico (2000), por uma abordagem “*eclética*” ou “*bidimensional*”, respectivamente.

Esperava-se, com a análise quantitativa, obter, de certa forma, a tradução numérica de alguns dados/variáveis, possibilitando, eventualmente, uma análise mais concreta dos resultados. Com a análise qualitativa ambicionava-se perceber o fenómeno na sua globalidade, não deixando, ainda assim, de atender a determinadas especificidades, por meio de uma “aproximação” mais profunda à realidade em estudo. No fundo, pretendia-se uma abordagem às múltiplas facetas/variáveis envolvidas na problemática em estudo e entendê-las quer na dimensão explicativa, quer compreensiva, por meio de “olhares” complementares.

De referir, no entanto, que a dimensão qualitativa foi mitigada, em primeiro lugar, devido à natureza do instrumento utilizado e, em segundo lugar, devido ao tempo limitado de que se dispunha.

Ainda ao nível da metodologia, importa realçar o facto de a mesma implicar «(...) *uma grande maturidade interior do ser humano. Exige paciência, constância, autoconfiança, humildade, capacidade para enfrentar os próprios erros. A somar a isto tudo, não é despreciando um bom capital de esperança*» (Rosa, 1994, cit. por Sousa, op. cit.: 14).

5.1. Projecto da “Arqueologia”

As opções relativas ao estudo de campo estiveram intimamente ligadas com o projecto “*Arqueologia*” das Aprendizagens no Alandroal (Ref.^a FCT: PTDC/CPE-CED/104072/2008), promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora, financiado pela Fundação para a Ciência e para a Tecnológica (FCT) e coordenado pelo Professor Doutor José Bravo Nico.

O referido projecto assumiu, como finalidade, contribuir para a determinação do perfil de aprendizagens da população do concelho do Alandroal, partindo da identificação e caracterização do conjunto de aprendizagens concretizadas por indivíduos adultos residentes no referido território, de 1997 a 2007. Pretendia-se avaliar, ainda, da importância relativa que os contextos formais, não-formais e informais de aprendizagem assumiram nos conjuntos individual e comunitário de aprendizagens.

Constituíram-se como objectivos centrais do projecto:

- a) Realizar a cartografia (identificação e caracterização) do conjunto de aprendizagens concretizadas pela população residente no concelho do Alandroal nos últimos dez anos (1997/2007);
- b) Avaliar da presença relativa dos contextos formais, não formais e informais de aprendizagem, no conjunto de aprendizagens concretizadas pela população residente no concelho do Alandroal;
- c) Relacionar a rede local de ambientes de aprendizagem, no concelho do Alandroal, com o perfil de aprendizagem existente nos indivíduos aí residentes;
- d) Relacionar os contextos de vida (familiares, profissionais e comunitários) com as características das aprendizagens concretizadas nos últimos dez anos, por parte da população residente no concelho do Alandroal;
- e) Avaliar os impactos do investimento realizado em acções formais de Educação e Formação no concelho do Alandroal.

A partir do momento em que este projecto foi sujeito a aprovação, por parte da FCT, constituiu-se uma alargada equipa de trabalho para o desenvolvimento do mesmo. Muito embora, todos cooperassem para o mesmo fim, cada membro da equipa assumiu um “subprojecto”, que se traduziria numa investigação para dissertação de Mestrado ou tese de Doutoramento, como é o caso da presente tese.

Neste sentido, as decisões foram sendo tomadas, passo a passo e, muitas delas, de forma conjunta, de modo a articular todas as investigações com o “estudo central”. De sublinhar a constante preocupação da equipa com a existência de retorno social, na medida em que, com regularidade, se foi dando conta à população (alvo do estudo), dos resultados da investigação, nomeadamente, por meio do meio comunicação social (regional) parceiro do referido projecto – Diário do Sul (ver Anexo 3 em CD).

5.2. Definição do Estudo

Na investigação em curso, e neste projecto de doutoramento em concreto, entendeu-se o “estudo de caso” como sendo aquele que melhor se coadunava com a natureza e objectivos da investigação, dado que, conforme refere Bell (2002), pressupõe que o investigador identifique, estude, observe, questione e interprete o caso em estudo.

Sousa (2005: 137-138) refere-se ao estudo de caso como sendo aquele que visa «(...) a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural».

Trata-se de um desenho de investigação que pode ser conduzido no quadro de paradigmas bem distintos, tais como o positivista, o interpretativo ou o crítico. Best (1982) chama, ainda, a atenção para o facto de, e ao encontro dos nossos objectivos, um estudo de caso se interessar por tudo o que é importante na história de desenvolvimento do caso, com o propósito de compreender essa unidade. A referida unidade pode ser, e ao encontro do que é também defendido por Sousa (op. cit.), uma pessoa, uma família, um grupo, uma instituição ou toda uma comunidade. «Trata-se, por isso, de uma investigação naturalística, em que se estuda o sujeito no seu ambiente quotidiano, sem qualquer intervenção do investigador com o sentido de manipular variáveis independentes» (Sousa, ibid.: 138).

Releva-se o facto de se assumir, igualmente, como uma investigação particularística ao procurar ir ao encontro do que há de mais essencial e característico na situação em estudo, com o propósito de conduzir a uma melhor compreensão da problemática em causa. Como sublinha Bell (op. cit.: 24), «um estudo [de caso] bem sucedido fornecerá ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular».

Os estudos de caso apresentam, ainda assim, algumas limitações, destacando-se, como o próprio nome sugere, o facto de se tratar da análise de um caso concreto, impossibilitando, assim, a generalização dos resultados. Muitas vezes, o estudo de caso implica um longo período de investigação, de forma a permitir o aprofundamento e conhecimento do objecto de estudo e, por vezes, implica custos elevados.

Pese embora as desvantagens enunciadas, entendeu-se, tendo presentes os objectivos da investigação, que as vantagens deste tipo de estudo se sobrepunham, em larga escala, às eventuais desvantagens. Com efeito, o estudo de caso permite ir ao encontro específico e pormenorizado das informações pretendidas, de forma realista, e, simultaneamente, o forte cunho descritivo permite atingir um profundo alcance analítico. «A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações» (Bell, *ibid.*: 23).

Na concepção/delineação de um estudo de caso, importa, de acordo com Yin (2005, cit. por Duarte, 2008), seguir algumas indicações/etapas:

1. Definir o caso em estudo;
2. Optar por estudo múltiplo de caso (*multiple-case study*) ou por um estudo singular (*single study*) - holístico ou com incluídos;
3. Decidir usar (ou não) desenvolvimento teórico (*theory development*) – construir, alargar ou desafiar a perspectiva teórica resultante do enquadramento teórico delineado.

Neste sentido, parece ser pertinente proceder à clarificação das fases propostas por Yin (2005, cit. por Duarte, *ibid.*), no âmbito da presente investigação.

No estudo em curso pretendiam-se identificar, no contexto das estatísticas do Recenseamento Geral da População (INE, 2001), as comunidades de Portugal Continental onde se evidenciavam taxas mais elevadas de pessoas analfabetas. Após essa identificação e selecção, pretendeu-se criar um clima de empatia com essa(s) comunidade(s), nomeadamente através de visitas e diálogos, a fim de, a partir dos mesmos, se construir um dispositivo de recolha de dados, que possibilitasse, conjuntamente com a observação realizada, a identificação dos principais vértices que

permitted to characterize the learning of these individuals. This with the purpose of, if regularities were detected, to construct a model/pattern of community learning.

In the end, it would be from the crossing of individual and community units, that one would try to find regularities (facing the universe of study), with the intuition of equating the existence of a possible local learning style. In the face of what was exposed, Best (1982: 101) affirms that «*el estudio de caso, como método, examina y analiza profundamente la interacción de los factores (...)*»⁵⁰.

Still with respect to the design of the study, and in accordance with the typology proposed by Yin (2005, cit. por Duarte, op. cit.), it can be considered a singular case study that includes sub-cases within the holistic case.

5.3. Definição da população

According to Stake (1994, cit. por Duarte, ibid.), the selection of people, groups or places that will constitute the “case” presents itself as being the most critical step of the case study. As referred to previously, for the definition of the population (and sample) of the study, one would start by proceeding to the identification/hierarchization of the parishes of Continental Portugal with higher illiteracy rates, in accordance with the INE (2001).

After consulting the data of the 2001 census, it was found, from the start, and as referred to in the theoretical framework, that the Alentejo region presented itself as being the region of the country where there was a higher rate of illiterate individuals (17%).

Thus, and although it has been referred to, in the pre-project (delivered in January 2007), that the study would focus on the community(ies), where it would be verified, at the level of Continental Portugal, the highest illiteracy rate, with the development of the study ending by taking into account, in the delimitation of the population to be studied, another criterion.

50 «*O estudo de caso, como método, examina e analisa profundamente a interacção dos factores/variáveis (...)*».

Com efeito, ainda em 2007, e como já foi mencionado, foi proposto para financiamento, por parte da FCT, o já referido projecto “*Arqueologia*” das *Aprendizagens no Alandroal* (distrito de Évora – Alentejo Central). Na sequência desta aprovação, e tendo-se já verificado os concelhos e freguesias, onde se evidenciavam os mais elevados índices de analfabetismo, a nível nacional, constatou-se que, muito embora não se localizassem no Alandroal as taxas mais elevadas (INE, 2001), evidenciavam-se valores também elevados. Assim sendo, optou-se por circunscrever o estudo ao concelho de Alandroal e respectivas freguesias.

O Alandroal apresentava-se, em 2001 como sendo um dos concelhos do Alentejo em que se verificava uma das mais altas taxas de analfabetismo (21%), localizando-se, assim, no “ranking dos concelhos do Alentejo”, em 12º lugar, conforme se pode confirmar no quadro 9 (ver p.129).

Ao se efectuar uma análise ainda mais fina da distribuição das referidas percentagens, ao nível específico do concelho do Alandroal, é possível constatar que, de entre as seis freguesias deste concelho (Nossa Senhora da Conceição; Santo António de Capelins; Nossa Senhora do Loreto; Santiago Maior; São Brás dos Matos e São Pedro de Terena), as mais altas taxas de analfabetismo se apresentavam, em 2001, nas freguesias de S. Brás dos Matos (25,5%) e de Nossa Senhora do Loreto (25,4%).

De referir que, em algumas destas freguesias do concelho do Alandroal é possível identificar, ainda, algumas localidades, conforme se apresenta na figura 23.

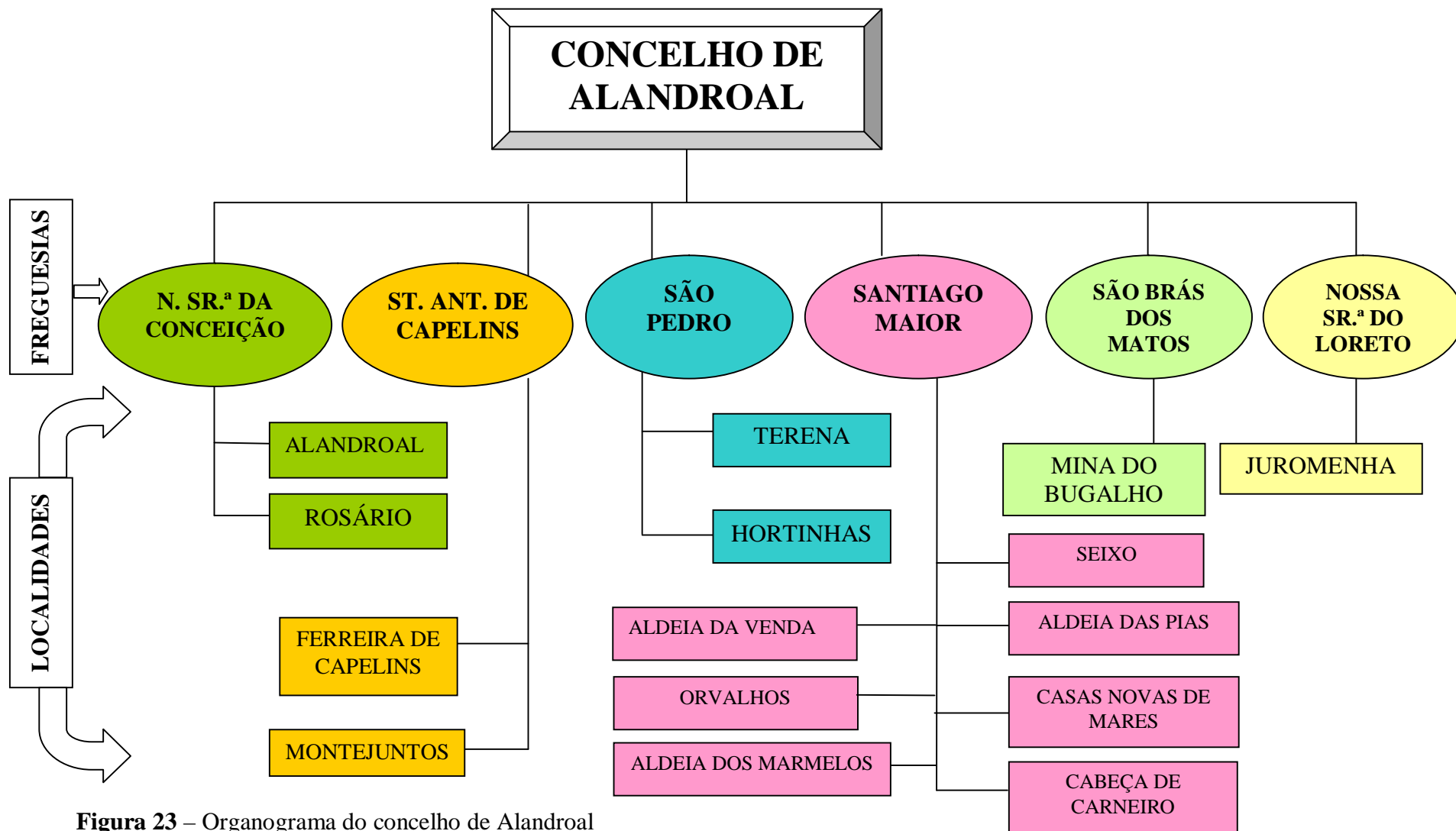


Figura 23 – Organograma do concelho de Alandroal

(Elaboração Própria)

De forma a identificar os indivíduos analfabetos em cada uma das comunidades acima enunciadas, procedeu-se, após ser concedida a autorização para consulta dos cadernos de recenseamento de cada freguesia e, a partir das listagens neles presentes, à identificação, com a ajuda dos presidentes das juntas de freguesia e/ou de funcionários das mesmas, dos indivíduos analfabetos.

Assim sendo, de modo a identificar a população visada pelo nosso estudo (indivíduos analfabetos do concelho do Alandroal), entre os meses de Abril e Maio de 2009, procedeu-se à recolha de dados, relativa à identificação dos analfabetos, em cada uma das freguesias, do concelho do Alandroal. Para a referida identificação, tiveram-se, por base, os indivíduos recenseados nos Cadernos Eleitorais, revistos em Dezembro de 2008, tendo sido tidas em conta averbações, no que respeita a sujeitos que de Dezembro a essa parte (Maio 2009), faleceram ou foram transferidos.

O procedimento variou, ligeiramente, de freguesia para freguesia, até mesmo pelo facto de as mesmas apresentarem características distintas, sobretudo no que concerne ao número de indivíduos recenseados.

Por se tratar da freguesia de menor dimensão, começou por se proceder à identificação dos indivíduos analfabetos na freguesia de **Nossa Senhora do Loreto**. Para tal, contou-se com o apoio do Presidente da Junta desta freguesia que, prontamente, se disponibilizou para connosco colaborar na referida identificação. A partir do caderno eleitoral, e “passando” por cada um dos nomes inscritos, e uma vez que conhecia cada um deles pessoalmente, o presidente foi identificando os indivíduos analfabetos.

Na freguesia de **S. Brás dos Matos**, por contar com um maior número de recenseados, o processo não foi tão pacífico, quanto em relação à freguesia de Nossa Senhora do Loreto. A identificação foi feita também a partir dos Cadernos de Recenseamento Eleitoral, mas existiam dúvidas relativamente a alguns indivíduos, que foram, depois, por e-mail, clarificadas.

Nossa Senhora do Loreto e São Brás dos Matos constituíam-se como sendo as freguesias com menos habitantes e, em que, por conseguinte, se julgou ser mais fácil efectuar o referido processo de identificação.

A freguesia que se seguiu – **Santo António de Capelins** – tinha um número significativamente superior de indivíduos recenseados. Inicialmente, com a ajuda de duas funcionárias e do tesoureiro da junta de freguesia, começou por se proceder à identificação, “passando” no caderno eleitoral, indivíduo por indivíduo. O sr. tesoureiro

foi uma ajuda importante, pois, por ser já mais idoso, tinha um maior conhecimento dos “jovens do seu tempo”, lembrando-se de quais tinham frequentado a escola primária.

Ainda assim, esta freguesia é composta por mais do que uma localidade, pelo que, a certo ponto, tornou-se complexa a identificação. Entretanto, a funcionária que trabalhava há mais anos na junta, lembrou-se que poderíamos recorrer aos antigos registos/verbetes de inscrição, onde constava se a pessoa sabia (ou não) ler/escrever. A lembrança da existência destes verbetes, foi preciosa, não só nesta junta de freguesia, como também nas que se seguiram.

Deste modo, na freguesia de **S. Pedro**, para a identificação, partiu-se logo do cruzamento dos cadernos eleitorais com os verbetes de inscrição. Muito embora, a funcionária da junta conhecesse a maioria das pessoas, e por conseguinte, soubesse quase sempre se era analfabeto, decidimos “passar”, na mesma, verbete a verbete, nome a nome do Caderno Eleitoral.

Santiago Maior foi a junta onde se registaram mais dificuldades na identificação dos indivíduos analfabetos. Contava-se, à partida, com um maior grau de complexidade, pois trata-se da freguesia com mais localidades e habitantes, mas acresceu uma dificuldade: ocorreram dificuldades no acesso aos Cadernos Eleitorais e aos antigos verbetes de inscrição. Ainda assim, apesar de ter sido um processo mais moroso, conseguiu-se atingir o objectivo pretendido.

Na freguesia de **Nossa Senhora da Conceição**, à semelhança da freguesia de São Pedro, com a ajuda da funcionária da junta de freguesia, partiu-se logo do cruzamento dos cadernos eleitorais com os (antigos) verbetes. Por alguns verbetes não constarem, ficaram alguns indivíduos por identificar. Ainda assim, por e-mail, foram-nos indicados os dados em falta.

De todo este processo, resultaram os dados, relativos a 2009, que, de seguida, se apresentam (ver Quadro 17). De referir que a percentagem de analfabetos, face a 2009, foi obtida considerando os indivíduos analfabetos identificados (a partir dos procedimentos anteriormente explicitados) face à totalidade de indivíduos recenseados em cada uma das freguesias/localidades⁵¹.

⁵¹ Importa lembrar que as percentagens do INE obedecem a critérios distintos (ver Figura 10, p.126), pelo que, apesar de se apresentarem num mesmo quadro, as percentagens de 1991 e 2001 não devem ser comparadas linearmente com as percentagens relativas a 2009.

Quadro 17 – Evolução do número/percentagem de analfabetos do concelho de Alandroal (1991-2009)

FREGUESIAS	DADOS DO INE		DADOS RECOLHIDOS	
	1991	2001	2009	
N. S^a da Conceição	376 (20,8%)	323 (18,4%)	150 (9,6%)	Alandroal – 89 7,3%
				Rosário – 61 17,4%
Santiago Maior	612 (24,6%)	479 (20,3%)	300 (13,8%)	Orvalhos – 20 11,6%
				C. Carneiro/Seixo – 58 21,5%
				A. Venda – 74 11,7%
				Casas Novas – 98 16,1%
				A. Marmelos – 25 13,9%
				A. Pias – 25 8,1%
S. Pedro	268 (28,8%)	184 (23%)	122 (16,3%)	Terena – 72 14,6%
				Hortinhas – 50 19,5%
Santo António de Capelins	265 (32,4%)	153 (24,4%)	94 (16,3%)	Montejuntos – 56 16,8%
				Ferreira de Cap. – 38 15,8%
S. Brás dos Matos	116 (26,8%)	99 (25,5%)	62 (17,7%)	Mina do Bugalho
Nossa Senhora do Loreto	40 (25,8%)	35 (25,4%)	30 (20,8%)	Juromenha
Total do Concelho	1677 (25,3%)	1273 (21,0%)	758 (13,6%)	

(Elaboração Própria)

Identificados, face a 2009, os indivíduos analfabetos, em cada uma das freguesias, ou seja, a nossa população em estudo, tomaram-se as decisões relativas à amostra. Isto porque os dados de que dispúnhamos, até então, referiam-se aos Recenseamentos do INE de 1991 e de 2001 e apenas às freguesias na sua globalidade⁵².

⁵² Os dados do INE não contemplavam as informações relativas a cada uma das localidades, pelo que só foi possível aferir, face a 1991 e a 2001, as percentagens por freguesia. Conforme referido, os dados de 2009 foram recolhidos pessoalmente, junto de cada uma das Juntas de Freguesia, analisando os cadernos localidade a localidade, pelo que se tem uma apresentação de dados mais fina.

5.3.1. Selecção da Amostra

De acordo com Almeida & Freire (2007: 113) importa clarificar, desde logo, alguns conceitos: universo; população; amostra. Universo «(...) *diz respeito a todos os sujeitos, fenómenos ou observações passíveis de serem reunidas como obedecendo a determinada característica*». População remete para o «(...) *conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno*». Por fim, «o conceito de amostra (...) [deve ser entendido como sendo] *o conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população*».

Nas palavras de Sousa (2005: 64) «*a amostra é uma parte do todo*». Efectivamente,

quando a população alvo do estudo possui uma dimensão demasiado grande para que os procedimentos da investigação possam ser aplicados a todos os seus elementos, recorre-se à selecção de uma amostra, possuidora de todas as características da população, trabalhando-se apenas com os sujeitos da amostra.

Almeida & Freire (op. cit.) referem que, de forma a se constituírem como sendo significativas, as amostras devem possuir determinadas características, que se podem traduzir na resposta às seguintes questões:

1. Os indivíduos são apropriados para as questões e objectivos da investigação?
2. Os indivíduos são representativos?
3. Qual o número de indivíduos necessário?

Coloca-se, pois, em causa o tipo de amostra e sua representatividade. Nesta investigação, optou-se pela **amostragem intencional** (e não aleatória). Esta opção pode ser considerada, de acordo com a tipologia proposta por Sousa (op. cit.: 71), como uma *amostra propositada*. «(...) *O investigador tem necessidade de ir à procura dos sujeitos que reúnem as características indispensáveis para poderem fazer parte da amostra. Não há escolha por sorteio de alguns sujeitos entre muitos, mas a procura, nos grupos (...) daqueles que possuem as características específicas que são requeridas para o estudo que se pretende levar a efeito*».

Bell (2002) lembra também que ao se seleccionar o número de indivíduos a abranger na investigação, ou seja, ao se seleccionar a amostra, há outro factor a ter em conta: o tempo disponível.

Do concelho do Alandroal, e conforme já se referenciou anteriormente, fazem parte 5.556 indivíduos recenseados, sendo que, destes, 758 não sabem ler, nem escrever, ou seja, são analfabetos. Por conseguinte, a nossa população em estudo era constituída por 758 indivíduos.

Tendo presente, por um lado, a gestão do tempo e, por outro, com ele também relacionado, a extensão e complexidade do instrumento de recolha de dados (cuja natureza, em seguida, se explicitará), bem como a forma de aplicação do mesmo (de que, mais à frente, se dará também conta), considerou-se, de todo, inviável, a aplicação do questionário junto de todos os indivíduos analfabetos recenseados do concelho de Alandroal.

Neste ponto da situação, por forma a reunir sinergias e, ao mesmo tempo conseguir o máximo de informação possível junto de todos os indivíduos de determinadas freguesias, optou-se por seleccionar as freguesias, nas quais seriam então aplicados os questionários. Para melhor se compreender a opção tomada, importa retomar o quadro com as freguesias e respectivas percentagens, já apresentado (ver Quadro 17).

Conforme se pode constatar, é nas duas maiores freguesias do concelho de Alandroal (Nossa Senhora da Conceição e Santiago Maior) que se evidenciam os números mais elevados de indivíduos analfabetos. Ainda assim, não é nas mesmas que se verificam as taxas mais elevadas de analfabetismo. Neste sentido, este foi o critério base para a selecção da amostra: as taxas de analfabetismo mais elevadas⁵³.

Tendo-se consciência de que não se poderia abranger toda a população, optou-se, então, por seleccionar as freguesias onde as taxas eram mais elevadas: Nossa Senhora do Loreto; São Brás dos Matos; Santo António de Capelins e São Pedro. Com esta opção, abarcaríamos cerca de metade da população (indivíduos analfabetos) e teríamos quatro freguesias em estudo, duas delas com mais do que uma localidade (ver Figuras 23 e 24), o que nos proporcionaria a disponibilidade de seis localidades/unidades de análise.

⁵³ Recorda-se, uma vez mais, que as percentagens referentes a 2009 (por nós calculada: número de indivíduos analfabetos recenseados/número total de indivíduos recenseados) obedeceram a critérios diferentes de cálculo face às percentagens obtidas pelo INE em 1991 e em 2001 (número de indivíduos com 10 ou mais anos que não sabe ler e escrever/número de indivíduos com 10 ou mais anos).

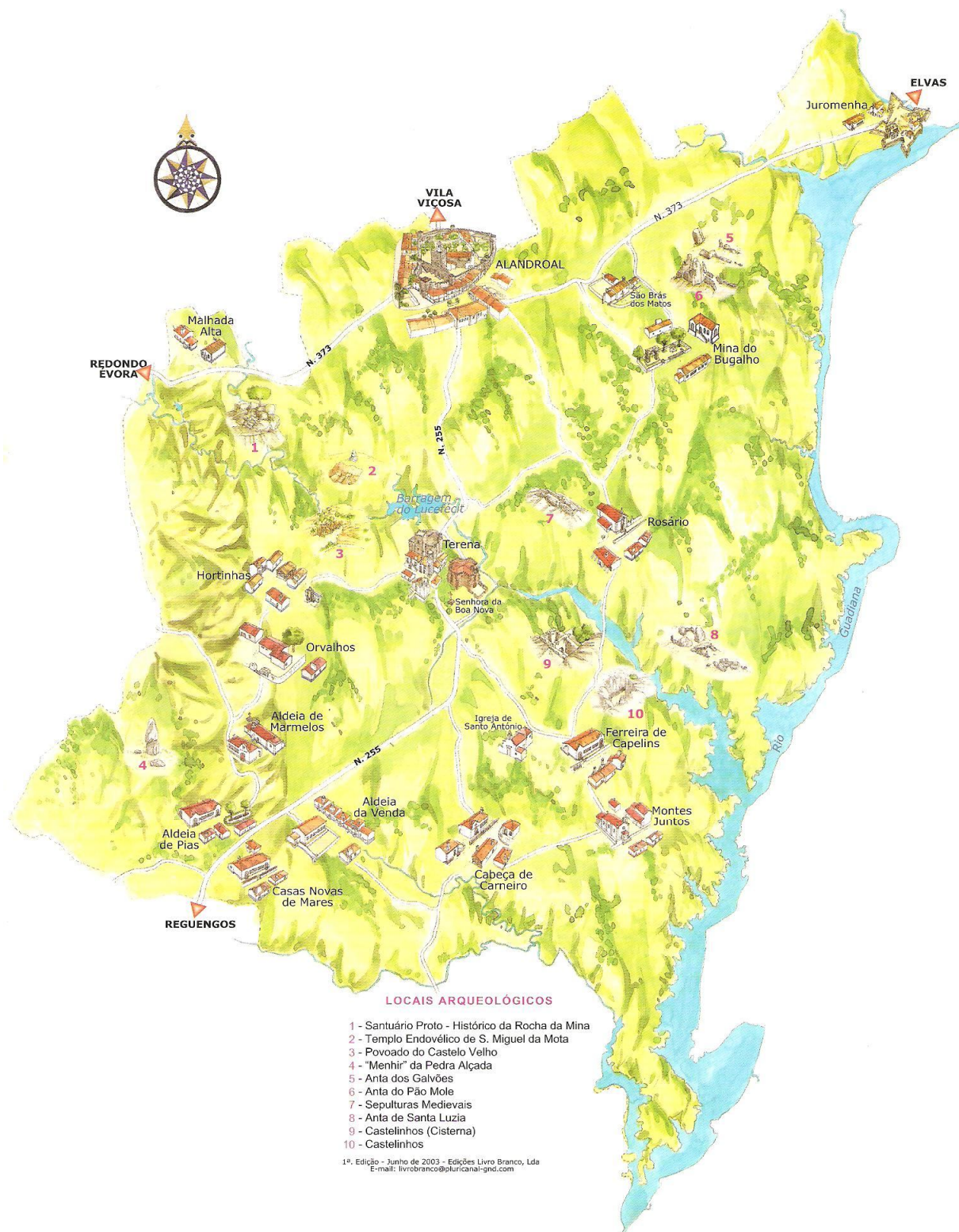


Figura 24 – Concelho de Alandroal

(in Folheto do Município de Alandroal (2003) facultado pelo Posto de Turismo)

Escolhidas as freguesias, pensou-se na representatividade da amostra. A este nível, e uma vez que sabíamos, *a priori*, que nem todos os indivíduos se encontravam em condições de responder (doença; mudança para casa dos filhos;...) optou-se por aplicar o questionário junto de todas as pessoas analfabetas recenseadas que se encontravam em cada uma das freguesias (307 indivíduos). Portanto, a nossa amostra, à partida, contemplava todos os indivíduos analfabetos constantes na listagem das freguesias de Nossa Senhora do Loreto; São Brás dos Matos; Santo António de Capelins e São Pedro. Os indivíduos que se encontravam, nas localidades destas freguesias, iriam constituir-se, então, como a nossa amostra. Pautámo-nos, pois, pelo maior número possível de indivíduos, dentro das possibilidades e disponibilidades dos mesmos. Porta a porta, procurou-se cada um dos nomes que constava na listagem.

A amostra seleccionada na presente investigação foi, assim, definida de forma intencional (e não aleatória) para se obterem casos ricos em informação e adequados aos objectivos da investigação. Como lembra Sousa (op. cit.: 140), «(...) *um caso concreto e autêntico, possuidor de uma dada singularidade ou de um carácter excepcional, apresenta uma maior riqueza de estudo do que um caminho visando as generalidades*».

5.4. Instrumento de recolha de dados

5.4.1. Nota Prévia

A elaboração dos instrumentos de recolha de dados foi uma das decisões que implicou ponderação por parte de todos os membros da equipa do projecto “*Arqueologia*” das *Aprendizagens no Alandroal*, coordenado pelo Professor Doutor José Bravo Nico.

Atendendo aos objectivos do projecto promovido pelo CIEP e financiado pela FCT, construiu-se, numa primeira fase, um questionário (Questionário das Aprendizagens Institucionais - QAI) que visava conhecer e avaliar a importância das aprendizagens efectuadas nas instituições (contextos formais e não formais). Os dados recolhidos por meio do QAI foram alvo de estudo por parte de quatro colegas, que elaboraram as suas dissertações de mestrado, no âmbito das aprendizagens institucionais nas freguesias de Nossa Senhora da Conceição, São Pedro e Nossa Senhora do Loreto.

Numa segunda fase, apresentava-se como objectivo, conhecer as aprendizagens efectuadas pelos indivíduos em cada uma das freguesias. Esta etapa era a que estava mais directamente relacionada com o nosso projecto de investigação.

Neste estágio da investigação do projecto “*Arqueologia*” das Aprendizagens no *Concelho do Alandroal*, duas linhas de trabalho poderiam ser seguidas, no que respeita à recolha de dados:

- a) Abordar os indivíduos aleatoriamente tendo em vista conhecer as suas aprendizagens;
- b) Abordar os indivíduos, contemplando, intencionalmente, na amostra, indivíduos analfabetos, de forma a conhecer as suas aprendizagens e a forma como as efectuaram.

Seguindo pela primeira hipótese poderia dar-se o caso de inquirirmos os indivíduos mais do que uma vez e com algumas questões idênticas. Optando pela segunda via possível, ter-se-ia que construir um instrumento suficientemente completo, por forma a contemplar, exaustiva e detalhadamente, os objectivos de todos os projectos envolvidos na investigação geral.

Por forma a reunir sinergias e a rentabilizar esforços e custos, optou-se, então pela elaboração/aplicação de um único questionário, suficientemente amplo, de modo a contemplar as especificidades de cada uma das investigações. Toda a equipa concorreria para a elaboração e aplicação dos questionários, embora cada um dos investigadores se centrasse, numa fase posterior, na análise e interpretação dos dados recolhidos e nas variáveis que se apresentassem como sendo mais relevantes para o seu projecto de investigação. Por outras palavras, os estudos, traçados sobre um mesmo território, caminhariam em paralelo, mas regendo-se por objectivos específicos.

Conforme refere Cavaco (2009: 37),

A construção do dispositivo da investigação é um processo que “constitui um todo que não pode ser pensado como uma simples sequência linear de etapas pré-determinadas” (Canário, 1955, p.106), tornando-se frequente e adequado um movimento em espiral, marcado por relações dialécticas entre as várias etapas.

Neste sentido, elaborou-se, de forma conjunta, um questionário, tendo em vista recolher informação relacionada com os objectivos dos projectos e com outros aspectos considerados relevantes para compreender o processo de uma forma global.

5.4.2. Justificação do instrumento seleccionado

A opção pela elaboração de um questionário (Questionário das Aprendizagens Pessoais – QAP – ver anexo 4⁵⁴) para a recolha de dados, nesta fase do trabalho, não foi aleatória, uma vez que foram tidas em conta as características do referido instrumento e a forma como correspondiam às nossas necessidades.

Com efeito, ao descrever este instrumento de recolha de dados, Quivy & Campenhoudt (1992: 190) referem que o mesmo

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

Antes de mais, parece importante relevar uma ideia expressa por Oppenheim (1996, cit. por Bell, 2002: 99). O referido autor lembra que *«o mundo está cheio de gente bem intencionada que acredita que qualquer pessoa que escreva numa linguagem simples e fluente possua um senso comum médio consegue elaborar um bom questionário»*.

De facto, importa desmontar a ideia de que possuir senso comum e capacidade de expressão simples são factores suficientes (ou até mesmo essenciais) para se construir um bom questionário. Na realidade, a concepção de um questionário implica a realização de todo um trabalho prévio, de forma a se precisar, com exactidão, a informação que se pretende obter e a forma como se irá proceder a tal. *«É na altura da concepção destes, e não depois de todos os questionários terem sido devolvidos, que é necessário reflectir (...)»* (Bell, *ibid.*: 100).

⁵⁴ Por se considerar que a consulta do QAP pode ser fundamental no decorrer da apresentação, análise e discussão dos dados, este é o único anexo que consta em formato papel (além de em CD).

Parasuraman (1991, cit. por Chagas, s/d) refere, a este respeito, que construir um questionário não é tarefa fácil, mas que despende tempo e esforço na sua construção é uma necessidade e um factor de diferenciação favorável a todo o processo.

É fundamental que os sujeitos compreendam o que lhes é perguntado exactamente, pelo que não deve haver lugar a ambiguidades. A formulação das questões é uma tarefa central no processo de construção de um questionário, que terá reflexos não só na sua aplicação, como nos dados recolhidos e na análise dos mesmos.

5.4.3. Etapas de construção do questionário

Partindo-se dos objectivos das investigações e dos enquadramentos teóricos elaborados até ao momento, cruzaram-se os mesmos, de forma a serem identificados os aspectos cruciais, a contemplar no questionário. «(...) *O investigador necessita ter algum conhecimento sobre o panorama de fundo (...) para poder escolher em processo fundamentadamente e de acordo com as suas opções*» (Máximo Esteves, 2008: 115).

Construiu-se, deste modo, um primeiro questionário, do qual resultou uma primeira versão provisória. Dada a preocupação em se construir um instrumento objectivo e válido para a concretização dos objectivos em estudo, o questionário foi sendo testado e submetido a um painel de especialistas. Como afirma Erben (1998, cit. por Máximo-Esteves, ibid.: 116-117), a validação baseia-se «(...) *no grau de consenso entre aqueles para quem a investigação supostamente possui interesse e relevância. (...) As formulações (...) recebem a sua validação de um grupo de pares experientes que vê se o (...) [instrumento] é significativa, relevante e coerente com as suas finalidades*».

Assim sendo, a primeira versão (provisória) do instrumento foi alvo de um processo de validação que envolveu a submissão a um painel de especialistas e a sua aplicação experimental, em Julho/Agosto de 2009, junto de seis indivíduos analfabetos, de localidades diferentes da do estudo.

Convém lembrar que

todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados (...). O ideal seria testar o questionário com um grupo semelhante ao que constituiu a população do (...) estudo. (...) O objectivo (...) consiste em descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação (...), de modo que os indivíduos no (...) estudo real não encontrem dificuldades em responder; por outro lado, (...) [permite] realizar uma análise preliminar

dos dados obtidos para ver se o estilo e formato das questões levantam ou não problemas na altura de analisar os dados reais (Bell, op. cit.: 110).

Corroborando esta ideia, Goode & Hatt (1972, cit. por Chagas, s/d) afirmam que nenhum pensamento, por mais brilhante que seja, pode substituir uma cuidadosa verificação empírica, daí a importância de se saber como se comporta o instrumento de recolha de dados, numa situação real através de um pré-teste. Até porque, se não se fizer, e se se constatar, depois, algum problema grave no questionário, já na fase de aplicação, o mesmo poderá ter de ser refeito, perdendo-se tempo e custos.

Tomando em consideração os resultados da aplicação do pré-teste do nosso instrumento de recolha de dados, procedeu-se ao aperfeiçoamento do questionário, submetendo-se, de seguida e novamente ao parecer de um painel de especialistas (Agosto de 2009). De sublinhar que um dos especialistas ouvido, foi o que desenhou a base SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), pelo que houve, desde logo, uma preocupação não só com a aplicação do questionário, como também com critérios que permitissem uma rigorosa inserção dos dados na base e uma correcta análise/interpretação dos mesmos.

As considerações tecidas pelos especialistas concorreram, de forma significativa, para a melhoria do questionário que assumiu contornos de (segunda) versão provisória em Agosto de 2009.

Ainda em Agosto e Setembro de 2009, procedeu-se à aplicação desta versão junto de alguns indivíduos da freguesia de Nossa Senhora do Loreto. Dada a sua dimensão territorial e demográfica, a localidade de Juromenha (freguesia de Nossa Senhora do Loreto) assumiu-se como a “freguesia piloto”. Isto é, o procedimento explicitado anteriormente foi testado, numa primeira fase, nesta localidade.

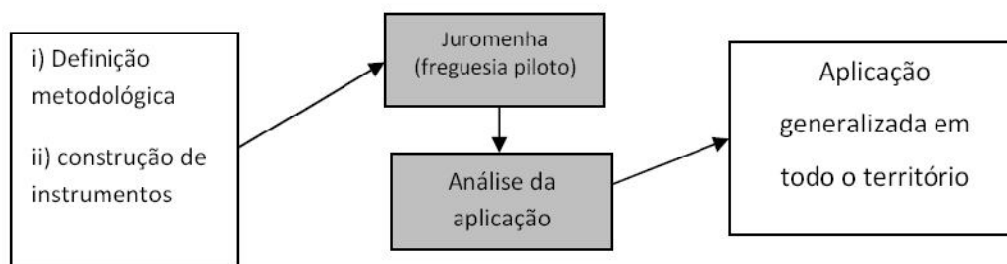


Figura 25 - "Itinerário" metodológico assumido

(In Nico, 2009a: 24)

Ao aplicarmos a um maior número de indivíduos, constatámos que existiam ainda muitas lacunas, pelo que o QAP poderia e deveria ser sujeito a melhorias. O formato definitivo surgiria, então, em Setembro de 2009.

Durante os meses de Setembro, Outubro e Novembro do mesmo ano, foram aplicados os QAP's junto dos indivíduos analfabetos das localidades pertencentes às freguesias seleccionadas (Nossa Senhora do Loreto; São Brás dos Matos; Santo António de Capelins e São Pedro). De realçar que, aos indivíduos da localidade de Juromenha, junto de quem se aplicou a segunda versão provisória, se solicitou novamente a colaboração, no sentido de que respondessem às questões que não constavam (ou que sofreram alterações) face às perguntas do QAP a que haviam respondido inicialmente.

De referir que, aquando da construção do QAP se tiveram em conta critérios específicos na formulação das questões, tais como evitar a ambiguidade e a imprecisão. *«Palavras que tenham o mesmo significado para si podem significar outra coisa para outras pessoas. Por isso, há que considerar o significado que certas questões possam ter para inquiridos diferentes»* (Bell, op. cit.: 102).

Além disso, na construção do questionário, e mais especificamente na formulação das questões, e tendo em conta indicações de Best (1982), de Bell (2002) e de Chagas (s/d), evitaram-se perguntas que sugerissem a resposta; questões duplas; questões com alternativas inadequadas; questões capciosas; questões ofensivas e/ou que abordassem assuntos delicados.

5.4.4. Aplicação do questionário

Importa sublinhar, ao nível da aplicação do QAP, a forma como se procedeu à recolha dos dados. Conforme se vem explicitando ao longo do trabalho, os nossos indivíduos em estudo são analfabetos. Nesse sentido, seria de todo impossível enviar por correio, como habitualmente se procede com este instrumento de recolha de dados, para que os indivíduos o preenchessem e depois devolvessem.

Nesse sentido, os questionários foram aplicados, directamente, junto de cada um dos indivíduos; as questões iam sendo colocadas, dando-se tempo aos indivíduos para que respondessem, de acordo com o que lhes era solicitado.

Este facto tornou o processo de recolha de dados algo moroso, implicando tempo para “chegar” a todos os indivíduos. Como contrapartida, houve um contacto pessoal e directo com o inquirido. Esta forma de aplicação tem também a vantagem de

permitir que o investigador se certifique de que o inquirido compreendeu a questão e, em alguns casos, se respondeu em conformidade com a sua situação. Permite, portanto, conduzir a aplicação do instrumento de recolha de dados, impedindo (quando possível) o indivíduo de divagar e ao mesmo tempo motivando-o para responder e colaborar.

Corroborando esta ideia, Best (op. cit.: 134) refere que *«los cuestionarios administrados personalmente a (...) individuos poseen un cierto número de ventajas. La persona que aplica el instrumento tiene oportunidad de establecer contacto, explicar el propósito del estudio y el significado de los items o elementos que no se claros»*⁵⁵.

Partilhando da metodologia proposta por Cavaco (2009: 42), aquando da aplicação dos questionários, junto dos indivíduos, no território em estudo, adoptou-se sempre uma postura de “escuta” atenta aos actores sociais inquiridos, pois

(...) Não houve a preocupação de manter um distanciamento dos actores e das suas práticas, com o pretexto de uma pretensa objectividade. Pelo contrário, optou-se por uma estratégia de “escuta dialogante”, assumindo-se que os momentos de (...) [aplicação do instrumento de recolha de dados] constituem práticas sociais, em que o investigador interage com os interlocutores, e que quanto mais rica é essa interacção mais probabilidades tem de aceder a informação que lhe permita compreender a diversidade, a riqueza e a complexidade das práticas sociais em estudo.

5.4.5. Estruturação do questionário

De acordo com Marconi & Lakatos (1996) e Carnevalli & Miguel (s/d), as perguntas, num questionário, podem ser abertas, fechadas dicotómicas e/ou fechadas de escolha múltipla. O QAP apresenta questões abertas e questões fechadas (dicotómicas ou de escolha múltipla).

Nas questões abertas, o indivíduo pode responder pelas próprias palavras, sem estar limitado às alternativas possíveis (plena liberdade de resposta). Nas questões dicotómicas, o sujeito escolhe a resposta num conjunto de duas opções (ex: sim/não). Nas questões de escolha múltipla, os inquiridos optarão por uma das alternativas face a várias opções de resposta. As opções de resposta podem apresentar-se em forma de escala. No caso do QAP, neste tipo de questões, os inquiridos poderiam optar por mais do que uma resposta, mas indicando uma ordem, por meio de uma escala, da que lhe é

⁵⁵ *«Os questionários aplicados pessoalmente a (...) individuos possuem un cierto número de ventajas. Quem aplica o instrumento tem oportunidade de estabelecer contacto, explicar o propósito do estudo e o significado dos itens ou elementos que não se encontrem claros».*

mais significativa para a que lhe é menos significativa. Neste tipo de questões, também aparece, nalguns casos, a alternativa de identificação “Outros. Quais?_____”.

De realçar, ainda assim, que, no QAP, predominam as questões de escolha múltipla e as questões dicotómicas, portanto as questões fechadas, em detrimento das questões abertas.

De sublinhar que, na estruturação do QAP, se esteve atento à sua coerência interna. Por conseguinte, foram tidos em consideração alguns princípios: as questões mais gerais precederam as específicas e as mais concretas as mais abstractas; evitaram-se mudanças bruscas de temas, privilegiando-se uma sequencialidade lógica na formulação das questões. Procurou-se, ainda, organizar o questionário de tal forma que as primeiras questões permitissem estabelecer um relacionamento mais positivo e, ao mesmo tempo, aumentassem o nível de confiança e de descontração do inquirido, no sentido de “quebrar o gelo”.

O QAP não se apresenta, por isso, estruturado por blocos claramente demarcados, tendo-se privilegiado, antes, uma ordem de apresentação das questões que fosse mais favorável ao inquirido, em termos de sequencialidade lógica de ideias. Importa, ainda, realçar que, algumas questões se encontram a sombreado, visto se destinarem de forma exclusiva aos indivíduos analfabetos.

Todas as questões foram, por conseguinte, colocadas aos indivíduos analfabetos. De realçar, no entanto, que, eventualmente, nem todas serão objecto de análise, pois poderão ter interesse apenas no âmbito de um, ou de alguns, dos projectos anteriormente referenciados.

5.5. Tratamento de Dados

Conforme refere Sousa (2005: 291), *«depois de recolhidos os dados brutos (...), há a necessidade de se proceder ao seu estudo para se poder chegar a inferências que irão ou não validar as hipóteses de partida. Entre as técnicas de análise de dados, a estatística tem vindo a adquirir um papel preponderante.»*

Neste sentido, após a recolha de dados, por meio do questionário, procedeu-se ao tratamento estatístico. O mesmo compreendeu, após a codificação de todas as variáveis, a construção de uma base em SPSS 17.0, a qual se constituiu como um pilar fundamental para a prossecução desta investigação.

Construída a base, foram inseridos os dados constantes nos duzentos e quarenta e quatro questionários aplicados aos indivíduos em estudo⁵⁶.

Uma vez inseridos todos os dados na base do SPSS, procedeu-se à sua análise. Importa a este nível, e de acordo com Carmo & Ferreira (1998: 154), ter em consideração o “princípio da economia de informação”. *«Isto significa que **nunca se deve transmitir tudo** o que se fez e como se fez ao longo do complexo percurso de pesquisa, uma vez que esse procedimento irá produzir nevoeiro informacional nos receptores (...). **Há (...) que saber seleccionar a informação pertinente (e não mais que essa) (...).**»*

Neste sentido, a **análise dos dados**, na presente investigação, **compreendeu duas fases:**

- a) **Numa primeira fase, analisou-se, isoladamente, os dados relativos aos inquiridos de cada uma das localidades.**

De referir que, após a primeira etapa, e antes de se proceder à análise comparativa, procurou-se construir, graficamente, a partir do programa informático Microsoft Office Excel 2007, o perfil de aprendizagem dos inquiridos de cada uma das localidades, evidenciando-se as especificidades detectadas nas análises parcelares.

- b) **Numa segunda fase, e a partir dos dados das análises por localidade, procedeu-se à elaboração de uma análise comparativa, na qual se procuraram evidenciar as semelhanças e diferenças dos perfis existentes nos inquiridos em estudo.**

Importa sublinhar que, aquando da análise comparativa, portanto, nesta segunda fase, e de forma a confirmar/infirmar a significância dos resultados, se procedeu à análise estatística (inferencial) dos dados, por meio do programa SPSS 17.0.

Para o tratamento estatístico entendeu-se que, a fim de confirmar/infirmar a existência de diferenças ao nível dos estilos de aprendizagem, decorrentes de

⁵⁶ Dos trezentos e sete indivíduos que constituíam a nossa amostra, foi possível aplicar o questionário junto de duzentos e quarenta e quatro (79,5%).

características territoriais, seria relevante proceder à análise estatística de algumas variáveis, cruzando cada uma delas com a localidade de residência dos indivíduos.

O território, o local onde os indivíduos habitam, pode ser um factor de diferenciação, ao nível dos padrões de aprendizagem. Para testar esta hipótese, importa tomar em consideração o nível de medida das variáveis, de forma a escolher o teste mais adequado. *«Estamos (...) a tratar de análises que examinam a relação entre duas variáveis, de modo que convém esclarecer qual o tipo de relações que mais frequentemente se consideram»* (Moreira, 2006: 63).

Uma vez que a variável que se mantém sempre (localidade de residência) é de carácter nominal e as outras são também nominais (na sua maioria) ou ordinais, seleccionou-se, como teste, o Qui-Quadrado/Chi-Square.

O teste do Chi-Square ou Qui-Quadrado é um estudo de independência das distribuições das variáveis. O coeficiente Chi-Square, normalmente escrito como “ χ^2 ”, é um valor de dispersão para duas variáveis de escala nominal, que indica em que medida é que os valores observados se desviam do valor esperado, caso as duas variáveis não estejam correlacionadas.

Do teste, desenvolvido no SPSS 17.0, resulta a tabela “Chi-Square Tests”. Na mesma encontra-se, na primeira linha, o resultado “Pearson Chi-Square”, que indica valor, grau de liberdade e significância. Centrando-nos na significância, se a mesma for superior a 0,05 não é significativo e concluímos que não há diferenças na população; de 0,05 a 0,01 é significativo; de (menos de) 0,01 a 0,001 é muito significativo e, menor que 0,001, é altamente significativo. Portanto, **se significância for igual ou menor que 0,05 (5%) o teste é significativo e há diferenças na população.**

O teste não nos indica, todavia, por que (não) é significativo e que aspectos o permitem afirmar. Neste sentido, de forma a verificar em que sentido se evidencia que é (ou não) significativo, há que proceder a uma análise da tabela “Crosstab”, a fim de analisar/interpretar as percentagens constantes na mesma. Esta tabela não é mais do que *«(...) aquilo que na estatística se chama de tabela de contingência e que, na linguagem corrente, é muitas vezes designado por “tabela de dupla entrada”»* (op. cit., 2006: 64-65).

São as percentagens que constam na tabela que permitem identificar onde se registam (ou não), neste caso específico, as diferenças de aprendizagem, de localidade para localidade, em conformidade com a evidência do teste estatístico.

Os resultados destes testes serão apresentados à medida que se discutem os dados e se apresentam os cruzamentos relativos às variáveis a que se aplicou o teste. A compilação de todos os resultados foi feita por meio do programa Adobe, podendo ser consultada no Anexo 5 (em CD).

Importa referir, ainda, ao nível da apresentação dos dados que, face à melhor qualidade gráfica, comparativamente com os gráficos elaborados em SPSS, aquando da apresentação dos dados relativos às análises parcelares e à comparativa, também se recorreu à utilização do programa Microsoft Office Excel 2007, para a realização de gráficos e esquemas.

Após a fase de apresentação dos dados, procedeu-se à sua interpretação. Com efeito, e conforme lembra Máximo-Esteves (2008: 103), *«recolhidos os primeiros dados, levanta-se desde logo a questão: “O que é que isto significa?”. A procura do significado da informação coligida é mediada pela sua interpretação.»*

Na fase de interpretação dos dados, procuraram-se cruzar entendimentos teóricos explicitados no enquadramento teórico com a análise comparativa dos dados recolhidos no terreno (estudo de campo), uma vez que *«(...) a realidade é mais rica e mais matizada do que as hipóteses que elaboramos a seu respeito. Uma observação séria revela frequentemente outros factos além dos esperados que não devemos negligenciar»* (Quivy & Campenhout, 1992: 211).

Teve-se, no entanto, sempre presente que, e conforme afirma Máximo-Esteves (ibid: 104) *«os resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem compreender apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo»*.

Face a todo o percurso metodológico explicitado, de referir Hill & Hill (2002: 191), que, por meio de uma metáfora, comparam o investigador ao marceneiro. *«Quando um marceneiro faz um móvel, utiliza vários tipos de ferramentas, por exemplo, um serrote de samblar, um cinzel, etc. O marceneiro sabe muito bem qual o papel de cada tipo de ferramenta e sabe como usar (e não abusar de) cada uma delas. Se for um marceneiro profissional, ele escolhe cuidadosamente as suas ferramentas porque sabe que uma ferramenta de fraca qualidade não faz bom trabalho e, pela mesma razão, tenta obter madeira de boa qualidade. É impossível fazer um móvel de estilo e de alta qualidade, com ferramentas e madeira de má qualidade.»* Os referidos autores (ibidem) exemplificam esta situação, por meio de uma famosa expressão: *«(...) “não se podem fazer omoletes sem ovos”»*.

Prosseguindo o raciocínio, os mesmos autores (ibid.: 191-192) sublinham que (...) *um investigador assemelha-se a um marceneiro. Não produz móveis, mas produz informação na forma de conclusões e, muitas vezes, obtém estas conclusões aplicando técnicas estatísticas aos dados da investigação. As técnicas estatísticas são as ferramentas do investigador e, tal como o marceneiro, é preciso escolhê-las cuidadosamente. O investigador tem de se entender também com o papel de cada técnica e tem de saber como usá-la correctamente e não abusar dela. A “madeira” do investigador é a amostra de dados e, tal como o marceneiro que precisa de madeira de boa qualidade, o investigador precisa de uma amostra de dados de boa qualidade.»*

Assim sendo, após uma amostra de casos bem escolhida, de um bom questionário e bem preenchido, torna-se fundamental, identificar a natureza das variáveis, e o que se “pretende” das mesmas, de forma a seleccionar os testes que melhor se adequam e respondem às necessidades da investigação. Retomando a ideia de Hill & Hill (ibid.), é fundamental saber escolher as melhores “ferramentas” para trabalhar a “madeira”.

PARTE Iii – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

CAPÍTULO vi – ANÁLISES PARCELARES

6. Resultados do Inquérito

De entre o universo visado pelo estudo, e de acordo com os dados já referenciados, obteve-se uma taxa de resposta ao QAP de 79,5%, correspondente a 244 analfabetos das freguesias/localidades em investigação (ver Quadro 23).

Quadro 23 – Taxa de participação dos analfabetos na investigação, por localidades

Freguesia	Localidade	Analfabetos recenseados por localidade	Analfabetos que responderam ao QAP
Santo António de Capelins	Ferreira de Capelins	38	31 (81,6%)
	Montejuntos	56	40 (71,4%)
S. Brás dos Matos	Mina do Bugalho	62	49 (79,0%)
São Pedro	Hortinhas	50	44 (88,0%)
	Terena	72	60 (83,3%)
Nossa Senhora do Loreto	Juromenha	30	21 (70,0%)
	<u>TOTAL</u>	308 (100,0%)	245 (79,5%)

Da leitura do quadro anterior constata-se, que a percentagem mais baixa de resposta, por parte dos inquiridos, ao QAP, foi na localidade de Juromenha (70,0%) e a percentagem mais elevada foi obtida na localidade de Hortinhas (88,0%). De evidenciar, no entanto, que tendo em conta o total de indivíduos a inquirir se conseguiu uma percentagem significativa de participação na investigação: 79,5%.

De seguida, e conforme referido anteriormente, proceder-se-á à apresentação individual dos dados relativos a cada uma das localidades pela seguinte ordem⁵⁷: Ferreira de Capelins; Montejuntos; Mina do Bugalho; Hortinhas; Terena e Juromenha.

Após se terem apresentado os dados parcelares, proceder-se-á, no capítulo seguinte, a uma análise comparativa, com recurso à descrição e à análise inferencial.

⁵⁷ A ordem apresentada corresponde ao término da recolha de dados, em cada uma das localidades.

6.1. Ferreira de Capelins

Ferreira de Capelins é uma das duas localidades da freguesia de Santo António de Capelins. De referir que a freguesia onde se insere esta localidade, se trata da terceira maior freguesia do concelho (86,99 Km²) e que se apresenta como sendo a quarta, em termos populacionais (673 habitantes residentes)⁵⁸. Esta freguesia integra a albufeira do Alqueva.

No que respeita à estrutura etária da população, esta freguesia tende a apresentar-se com os índices mais elevados de população idosa e os mais baixos de população jovem do concelho do Alandroal (ver Figura 26).

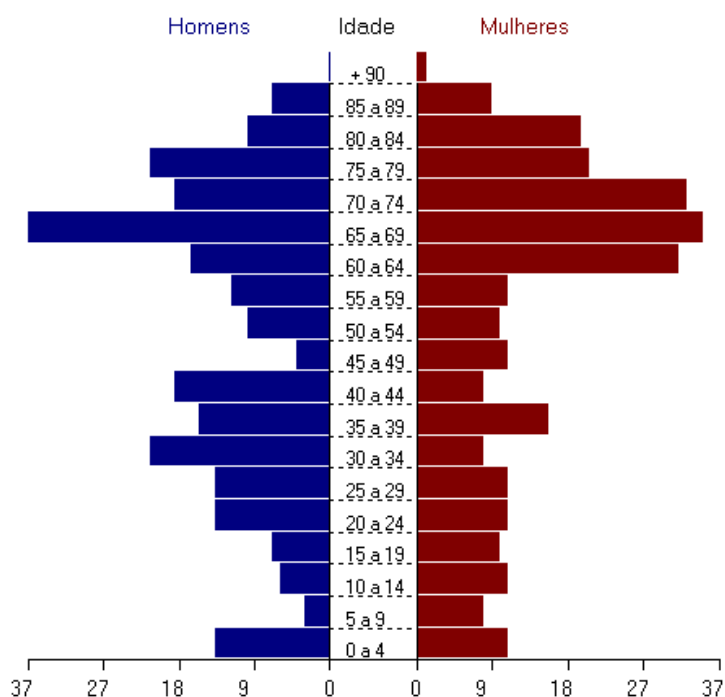


Figura 26 – Pirâmide Etária da Freguesia de Santo António de Capelins

(Fonte: INE, 2002a)

Segundo dados apresentados no Plano Director Municipal (PDM) (Câmara Municipal de Alandroal, 1994), a povoação da aldeia de Ferreira de Capelins é composta por dois núcleos a 500 metros um do outro (Ferreira e Faleiros). De sublinhar que ambos apresentam uma malha fechada com uma organização radial e que, entre

⁵⁸ Dados do INE (2002a).

estes dois núcleos, que se situam na estrada que faz a ligação entre Montejuntos e Terena, se têm vindo a implementar uma série de habitações individuais.



Figura 27 – Vista aérea de Ferreira de Capelins

(Fonte: Google Earth)

Ainda de acordo com o PDM (1994), a maior parte dos edifícios tem um piso e as construções implantam-se em lotes de média dimensão. Trata-se de uma aldeia relativamente pequena, na qual não se identifica, propriamente, um local central. A aldeia situa-se numa zona relativamente plana com arvoredo disperso. O povoado encontra-se integrado na paisagem circundante.

6.1.1. Caracterização da População em Estudo

Conforme referido, aquando da identificação da amostra, da localidade de Ferreira de Capelins faziam parte 38 analfabetos. Na recolha de dados foi possível inquirir 31 indivíduos, correspondendo, assim, a uma percentagem de **81,6%**. De referir que, dos sete indivíduos analfabetos que não foram inquiridos, dois se encontravam em casa dos filhos (exterior ao concelho), três já estavam em lares e duas não responderam por motivo de doença, encontrando-se, uma delas, internada no hospital.

Dos inquiridos, vinte e quatro pertencem ao **sexo feminino** (77,4%) e sete (22,6%) pertencem ao sexo masculino. O facto de mais de metade dos inquiridos ser do sexo feminino pode estar relacionado com o facto de o **estado civil** de 45,2% dos inquiridos ser **viúvo(a)**. Com efeito, cruzando as inquiridas, cujo estado civil era viúva com as habilitações literárias do cônjuge (falecido), podemos constatar que, destes,

46,2% também eram analfabetos e que, 38,5%, apenas tinha noções de leitura e escrita. Portanto, o facto de termos um maior número de indivíduos do sexo feminino, do que do sexo masculino, prende-se com o facto de os maridos já terem falecido. As estatísticas tendem, aliás, a apontar para uma esperança média de vida mais larga nas mulheres, do que nos homens.

Importa, a este nível, conhecer, a **idade** dos inquiridos. A idade dos indivíduos variava entre os sessenta e nove e os noventa e um anos de idade, sendo que a **média** se situa nos **setenta e nove anos** de idade (ver Figura 28).

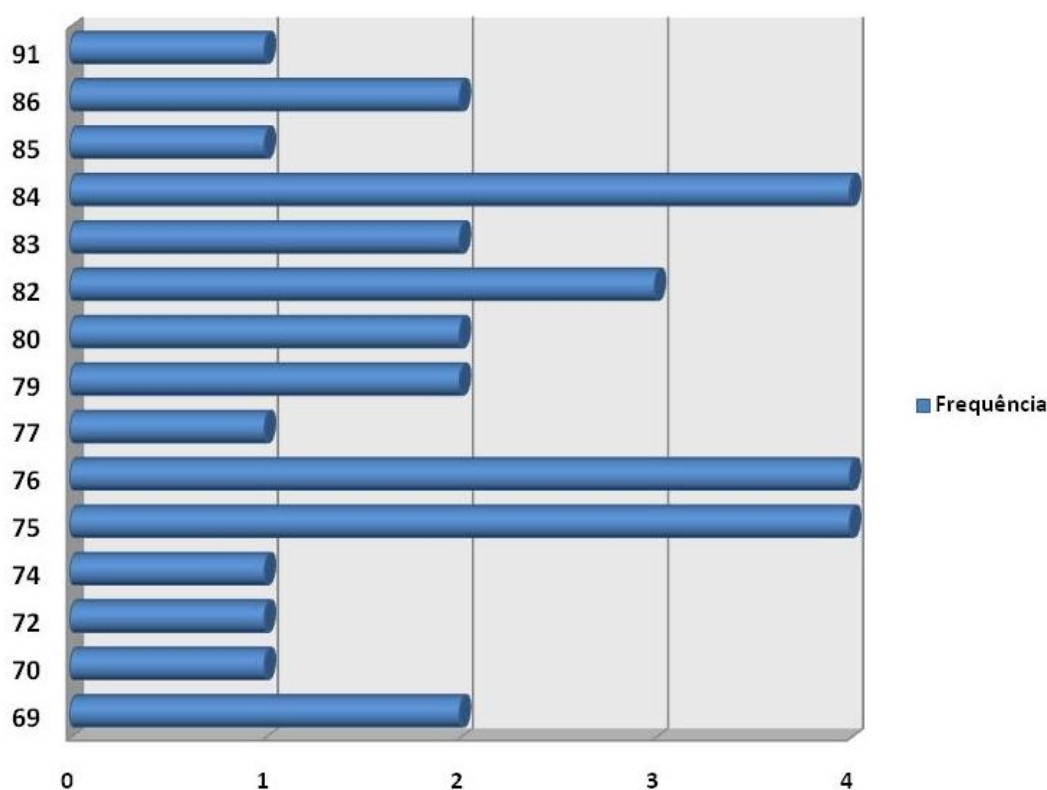


Figura 28 - Idade dos Indivíduos (Ferreira de Capelins)

De referir que, no período compreendido entre 1997 e 2007, nenhum dos inquiridos mudou de localidade/residência, tendo evocado o **factor familiar** como a principal razão para **permanência no local de residência**. Apenas dois indivíduos atribuíram razões distintas, para permanência: profissionais e renda da casa.

6.1.2. Identificação da relação com contextos formais de aprendizagem

- escola

Relativamente à **circunstância escolar/académica**, importa referir que a maioria **nunca frequentou a escola** (17 indivíduos). Seis dos inquiridos chegaram a frequentar a Escola Primária e nove frequentaram já em idade adulta. De sublinhar o facto de um indivíduo ter frequentado, simultaneamente em jovem e em adulto, daí perfazer um total de 32.

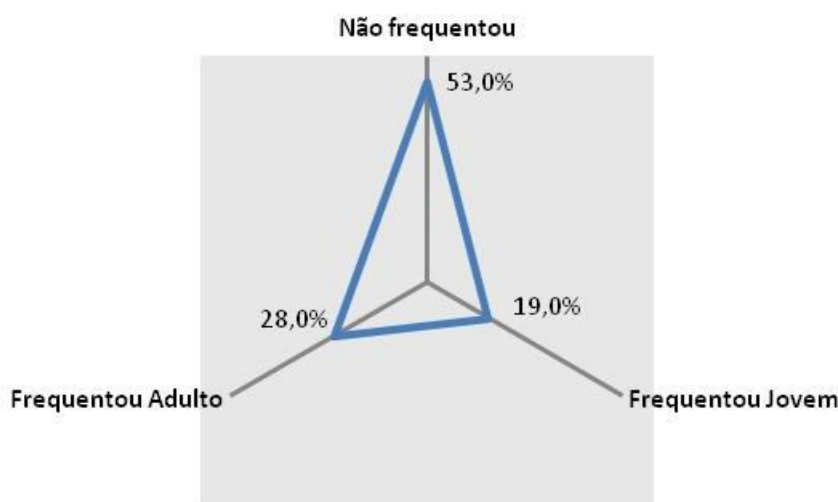


Figura 29 – Circunstância académica/escolar dos indivíduos (Ferreira de Capelins)

Conforme se pode constatar, 53,0% dos indivíduos nunca chegou a frequentar a instituição escolar em jovem ou em adulto. De referir que, dos que frequentaram, apesar de nenhum deles ter aprendido a ler e a escrever, dois aprenderam a **assinar o nome** quando em jovens e, outros dois, aprenderam a assinar, quando frequentaram a escola já em adultos.

Importa sublinhar que, em jovens, os indivíduos **não chegaram a frequentar a escola ou não concluíram a escolaridade obrigatória** exigível à época (portanto abandonaram) por um conjunto diverso de motivos: dificuldades financeiras; distância casa-escola; decisão familiar e/ou falta de incentivo.

Ainda assim, evidenciou-se como tendo sido a razão principal as **dificuldades financeiras**, seguindo-se a **decisão familiar**. Apenas dois inquiridos fizeram referência à distância casa-escola e, um, à falta de incentivo.

Questionados acerca da **existência de membros próximos da família que saibam ler e escrever**, alguns indivíduos mencionaram que a idade permitiu que membros próximos tenham aprendido. A idade traduziu-se a dois níveis:

- a) Tratarem-se de indivíduos mais velhos o que, à data, por a família não ser tão numerosa, conferia a oportunidade de frequentar a escola;
- b) Tratarem-se de indivíduos mais novos e, na altura, já existir obrigatoriedade de frequência da escola.

Foi, ainda, referido como motivo, ainda que de forma residual, para alguns membros da família terem aprendido a ler/escrever, a vontade dos próprios e um indivíduo fez referência a outra razão: o facto de a pessoa ter aprendido na tropa.

A maior parte dos indivíduos (26) **não possui qualquer tipo de deficiência/incapacidade**. Três possuem dificuldades auditivas; um tem dificuldades visuais e outro(a) foi vítima de AVC (Acidente Vascular Cerebral), encontrando-se acamado(a).

Mais de metade dos inquiridos (71,0%) nunca **tentou, ao longo da vida, aprender a ler e a escrever**. De entre a **natureza das razões para nunca ter tentado aprender a ler e a escrever**, evidenciaram-se o **pouco tempo livre**, logo seguido de razões de natureza profissional. Ainda que apresentando-se com menor expressividade, também foram apontados os seguintes motivos: falta de incentivo; questões financeiras e familiares.

De entre os nove inquiridos (29,0%) que **tentaram aprender a ler e a escrever**, seis indicaram tê-lo feito, porque *“faziam gosto em aprender”* e dois referiram que pretendiam aprender a assinar o nome. Um não respondeu a esta questão. Todos os indivíduos que tentaram, fizeram-no na Escola Primária/Escola do 1.º Ciclo de Ferreira de Capelins, com uma professora. No entanto, o período temporal, no qual tentaram, oscilou, para sete dos indivíduos, entre os anos de 1989 e 2005. De referir, ainda assim, que foi em 2005 que mais indivíduos (3) tentaram. Dois deles não se conseguiram lembrar da data em que tentaram.

Foi apontada, pelos indivíduos, como principal causa para não terem conseguido aprender a ler e a escrever, o facto destes **não se terem sentido capazes para aprender**. Seguiu-se a falta de tempo/disponibilidade. Um inquirido referiu não ter sentido vontade de prosseguir e dois evidenciaram outros motivos: um deles, questões

de saúde; o outro, o facto de a professora se ter ido embora e, por conseguinte, não se ter dado continuidade à iniciativa.

Quando questionados se, aquando do momento da inquirição, houvesse **oportunidade ponderariam tentar aprender a ler e a escrever**, todos referiram que já **não tentariam**.

6.1.3. Implicações do não domínio das competências de leitura/escrita

O quadro que se segue diz respeito à intensidade com que o indivíduo considera que a sua **vida foi afectada**, em consequência de **não saber ler, nem escrever**.

Quadro 18 - Consequências de não saber ler/escrever (Ferreira de Capelins)

	Afectou muito*	Afectou*	Afectou moderadamente*	Afectou pouco*	Não Afectou*	TOTAL
Vida Pessoal	14	8	7	2	-	31
Vida Familiar	3	16	9	3	-	31
Vida Financeira	3	9	17	2	-	31
Vida Profissional	4	5	17	5	-	31
TOTAL	24 (19,4%)	38 (30,6%)	50 (40,3%)	12 (9,7%)	-	124 (100,0%)

* Número de vezes que foi assinalado

Todos os indivíduos inquiridos na localidade de Ferreira de Capelins referiram que **o facto de não saberem ler e escrever afectou a sua vida**, ainda que de forma distinta, em diferentes áreas, destacando-se o **nível pessoal e familiar**.

Consideram que **também teve impactos na sua vida financeira e profissional**, ainda que em menor grau, face às dimensões pessoal e familiar.

Quando questionados acerca de **como se desembaraçam, quando confrontados com tarefas que implicassem a utilização de competências de leitura/escrita**, quase todos (93,5%) referiram fazê-lo sempre **com auxílio de indivíduos alfabetizados**. Apenas dois (6,5%) referiram que recorriam quase sempre a ajuda.

As **pessoas** indicadas como sendo aquelas a que recorriam, no sentido de lhes **prestar auxílio**, tratavam-se, na sua esmagadora maioria, de **familiares**. Nove indivíduos fizeram, ainda, referência aos **vizinhos** e, apenas um, aos **amigos**.

De sublinhar que os indivíduos que referiram que recorriam quase sempre (mas não sempre) a ajuda, explicitaram que, por vezes, se **desembaraçavam sozinhos**, porque **conseguiam juntar algumas letras**. Um deles acrescentou que conseguia juntar, mas apenas se fossem letras de imprensa. Estes dois indivíduos faziam parte do grupo que tentou aprender a ler e a escrever e frequentou a escola já em adulto.

Todos, sem excepção, referem que **gostariam de ter aprendido a ler e a escrever**. Já quando confrontados com a possibilidade de terem tentado desempenhar outra profissão, caso tivessem aprendido a ler e a escrever, as opiniões já não foram unânimes, sendo que a maioria (61,3%) afirmou que não.

Dos doze inquiridos (38,7%) que indicaram que teriam **tentado desempenhar outra profissão**, quatro indicaram uma possível profissão: costureira; educadora de infância; professora; funcionário na Caixa de Providência.

Dos dezanove inquiridos que responderam que **não tentariam**, nove apontaram como justificação o facto de considerarem que, na época, **não existiam outras ofertas profissionais**. Dez dos indivíduos não justificaram.

6.1.4. Relação com contextos

No quadro que se segue, pode-se observar o **grau de satisfação** dos inquiridos face a **diferentes esferas da sua vida**.

Quadro 19 - Grau de satisfação em diferentes dimensões da vida (Ferreira de Capelins)

	Muito satisfeito*	Satisfeito*	Nem muito nem pouco satisfeito*	Pouco satisfeito*	Nada satisfeito*	TOTAL
Habilitações literárias ⁵⁹	-	4	4	6	16	30
Vida Profissional ⁶⁰	1	10	17	1	1	30
Vida Familiar ⁶¹	1	6	18	4	1	30
Vida Social/ Convívio ⁶²	1	1	8	7	11	28
Participação Activa e Cívica na Sociedade ⁶³	-	1	5	3	15	24
TOTAL	3 (1,9%)	22 (14,2%)	52 (33,5%)	21 (13,5%)	44 (28,4%)	142 (91,6%)

* Número de vezes que foi assinalado

Da leitura do quadro, constata-se que a maioria dos inquiridos **não se encontrava satisfeita com as suas habilitações, com a sua vida social e com a sua participação activa/cívica na sociedade.**

Já no que respeita à **vida profissional e familiar**, os inquiridos revelaram um **maior grau de satisfação.**

No que concerne ao envolvimento e **participação em instituições**, **não** foram identificados indivíduos que tenham sido responsáveis, colaboradores ou participantes de nenhuma instituição do concelho do Alandroal. O que, no fundo, pode estar relacionado com o grau de insatisfação face à participação na vida activa e cívica na sociedade.

⁵⁹ Um inquirido não respondeu a este item.

⁶⁰ Um inquirido não respondeu a este item.

⁶¹ Um inquirido não respondeu a este item.

⁶² Três inquiridos não responderam a este item.

⁶³ Sete inquiridos não responderam a este item.

Neste sentido, foram apenas identificados indivíduos, como se encontrando ou já se tendo encontrado, na **condição de sócios** das seguintes instituições:

- a) (futuro) **Centro de Dia de Ferreira de Capelins** (17 inquiridos);
- b) **Bombeiros Voluntários do Alandroal** (11 inquiridos);
- c) Santa Casa da Misericórdia do Alandroal (2 inquiridos);
- d) Centro Cultural de Capelins (1 inquirido);
- e) Cooperativa de Capelins (1 inquirido).

Relativamente ao **grau de importância de agentes na promoção da formação e desenvolvimento da comunidade local da freguesia**, e mais especificamente na **formação do próprio**, apenas um indivíduo considerou existir **uma instituição** com relevo, na sua formação: o **Centro Cultural de Capelins**. De referir que se trata do mesmo indivíduo que é sócio desta instituição. Os demais inquiridos atribuíram, apenas, importância a pessoas e, mais especificamente, a familiares e a contextos de convívio/sociais.

Neste sentido, e no que respeita ao **papel dos familiares na formação** dos inquiridos, com exceção de três indivíduos, todos os outros consideraram a sua relevância, atribuindo-lhes até, alguns, o grau de muita importância. Os(as) **filhos(as)** (20); o **cônjuge** (5); os(as) irmãos(ãs) (3); a neta (1) e a sobrinha (1) foram os familiares referenciados.

Em relação à **relevância do contexto convival/social**, na formação dos indivíduos, cinco inquiridos evidenciaram a importância dos(as) **vizinhos(as)** e um inquirido dos(as) amigos(as), tendo-lhes sido atribuído o grau de “importante” ou de “nem muito nem pouco importante”.

Já no que concerne à **formação das pessoas da comunidade**, os inquiridos apenas se referiram à importância de **instituições**. Dois indivíduos fizeram referência à **E.B.1 de Montejuntos**, atribuindo-lhe o grau de “importante”. Um indivíduo mencionou a **Junta de Freguesia de Santo António de Capelins**, considerando-a uma instituição também importante ao nível da formação das pessoas.

6.1.5. Aprendizagens concretizadas

Confrontados com a eventual existência de **oportunidades de aprendizagem que a freguesia onde residem proporciona aos seus habitantes**, a maioria (87,1%) referiu **nenhumas** e, os restantes (12,9%) afirmaram que eram poucas as oportunidades.

Ainda assim, e muito embora, não se tenham cingido à freguesia, os indivíduos inquiridos realizaram um conjunto significativo de **aprendizagens ao longo da sua vida**. Com efeito, foi possível identificar cento e catorze aprendizagens desenvolvidas por estes indivíduos, muito embora nem todas apresentassem a mesma representatividade.

De realçar que **vinte e duas aprendizagens são diferentes entre si**, muito embora, dessas, treze tenham sido referenciadas por um indivíduo cada. Por se considerar que têm pouca representatividade, na figura que se segue, agruparam-se na categoria “outras”.

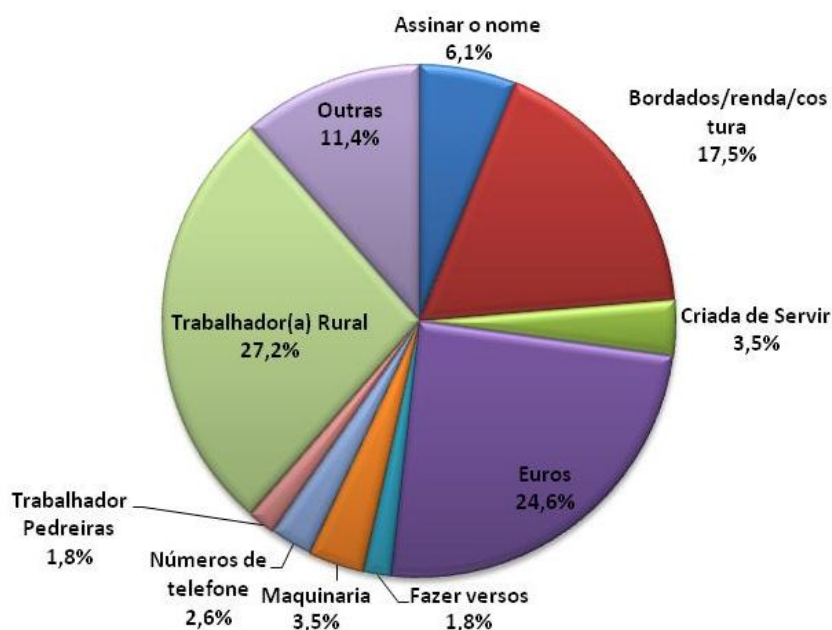


Figura 30 – Aprendizagens realizadas ao longo da vida (Ferreira de Capelins)

Caracterização das aprendizagens

A aprendizagem unanimemente referida consistiu nas **atividades agrícolas**. Também referidas muito frequentemente foram as relacionadas com a introdução da nova **moeda (euro)** e a que envolve a produção de **rendas, bordados e outras actividades de confecção**.

Quanto à **natureza das aprendizagens** identificadas anteriormente, a esmagadora maioria das aprendizagens não conferiu certificado, tendo sido consideradas, de acordo com a classificação de Canário (2000) (apresentada no Enquadramento Teórico - cf. p.174-177), cento e quatro de **carácter informal** e dez de carácter **não formal**. As aprendizagens consideradas de carácter **não formal foram aprender a assinar o nome** (7 indivíduos); **excursões** (1 indivíduo); **carta de tractorista** (1 indivíduo) e **carta de pescador** (1 indivíduo).

Quanto ao **grau de concretização**, 74,6% das aprendizagens foi **concluída** pelos indivíduos. Um quarto das aprendizagens (25,4%) foi referenciada como ainda estando em processo de realização (em curso). As aprendizagens indicadas como ainda estando, na altura da aplicação do QAP, em curso, foram: bordados, rendas e/ou costura; euros; excursões; fazer/remendar redes; fazer versos e receitas culinárias.

Relativamente ao **período** em que ocorreram as aprendizagens identificadas pelos indivíduos, importa realçar que as mesmas decorreram em diferentes momentos, muito embora, e conforme se pode observar na figura 31, a maioria tenha ocorrido e sido concluída num período **anterior a 1997**.

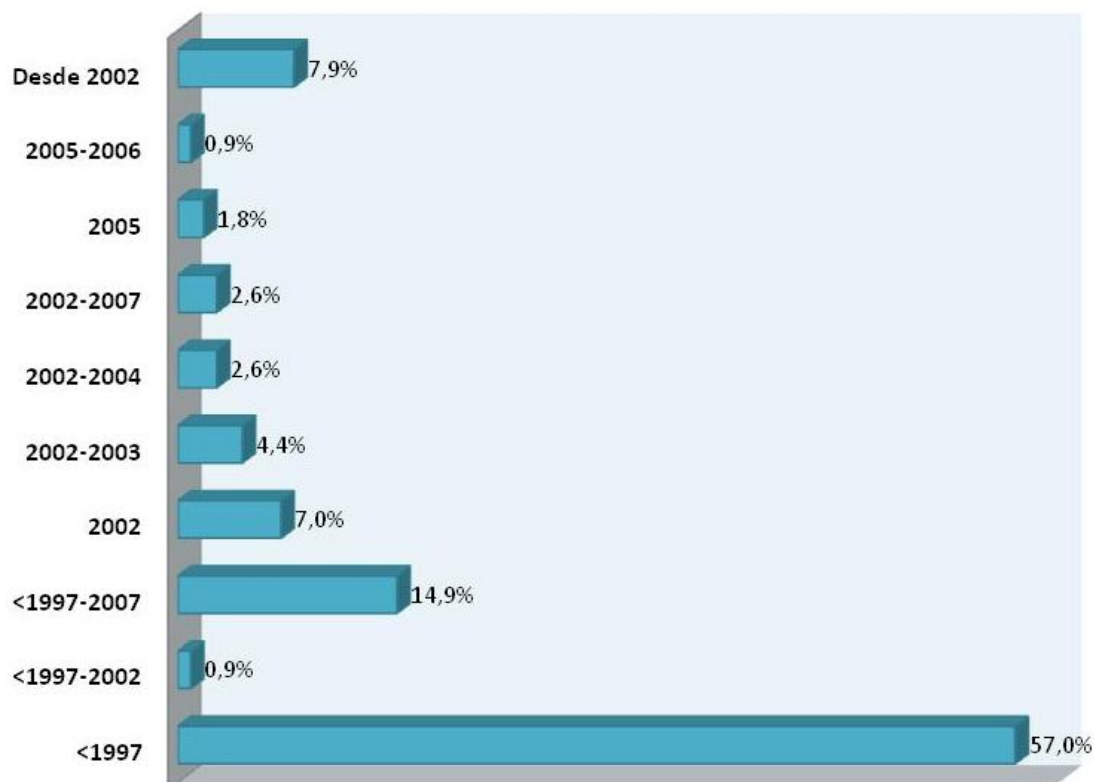


Figura 31 – Momentos das aprendizagens (Ferreira de Capelins)

Parte das aprendizagens ocorreu em mais do que um **local**, sendo que algumas se foram processando, simultaneamente, em mais do que uma localidade. Foram considerados: localidade de residência; outra localidade da freguesia; outra freguesia do concelho e outro concelho. Os indivíduos referem ter realizado:

- a) 107 das aprendizagens, na **localidade de residência** (Ferreira de Capelins);
- b) 31, em localidades exteriores ao concelho de Alandroal;
- c) 24, em outra localidade da freguesia (Montejuntos);
- d) 24, noutra freguesia do concelho.

Portanto, a maioria das aprendizagens ocorreu na localidade de residência, o que parece remeter para o carácter territorializado das aprendizagens.

Mais especificamente, e no que diz respeito ao **espaço** em que as aprendizagens se concretizaram:

- a) 49,1% das aprendizagens ocorreu na **casa de residência**;
- b) 41,2% das aprendizagens não foi realizada num espaço único e específico;
- c) 9,6% das aprendizagens ocorreu numa instituição.

Relativamente às **instituições**, alguns indivíduos especificaram a instituição em que realizaram a aprendizagem; outros não conseguiram individualizar por referirem terem ocorrido numa série de instituições. Os indivíduos que as enunciaram **indicaram**: Câmara Municipal do Alandroal (1 indivíduo); Câmara Municipal de Évora (1 indivíduo); EB1 de Ferreira de Capelins (7 indivíduos); padaria e café dos próprios (ambos encerrados há muitos anos).

Quanto ao **ambiente de aprendizagem**, todos os indivíduos referiram que as aprendizagens, por eles realizadas, ocorreram num ambiente presencial.

No que concerne aos **intervenientes** referenciados, como tendo um papel importante na realização das aprendizagens anteriores, de destacar os **familiares** (70 das aprendizagens); os **colegas de trabalho** (27 das aprendizagens) e os **amigos** (19 das aprendizagens).

Foram ainda referidos, com menor expressividade:

- a) professores/formadores (7 aprendizagens – aprender a assinar o nome);
- b) promotor de viagens/excursões (1 aprendizagem);
- c) meios de comunicação social (1 aprendizagem);

d) outro – padrão (1 aprendizagem).

De referir, que os meios de comunicação foram indicados por um dos inquiridos que disse que aprendeu a trabalhar com os euros sobretudo a ver o programa de televisão “O Preço Certo”.

Importa ainda sublinhar que, face a cento e dez das cento e catorze aprendizagens, apesar de os indivíduos afirmarem ter aprendido com companhia (com algum(ns) dos intervenientes indicados anteriormente), os inquiridos mencionaram que, em algumas etapas, aprenderam também **sozinhos**.

Para realizarem estas aprendizagens, os indivíduos apontaram ter recorrido a alguns **recursos**:

- a) **esquemas de bordados/rendas** (em 16 aprendizagens);
- b) recursos tecnológicos (em 7 aprendizagens);
- c) folhetos (em 1 aprendizagem).

Foram ainda referenciados outros **recursos intrínsecos ao desenvolvimento das aprendizagens identificadas**, como foi o caso das alfaias agrícolas, no âmbito da aprendizagem de actividades agrícolas. Para quatro aprendizagens não foram utilizados quaisquer recursos.

Quanto às **estratégias/vias de acesso** a que recorreram para realizar estas aprendizagens, a maior parte dos indivíduos recorreu à **combinação** de mais do que uma estratégia para as desenvolver. De realçar, ainda assim, para:

- a) 67 aprendizagens, a **experimentação**;
- b) 50 aprendizagens, a demonstração;
- c) 38 aprendizagens, a observação/experimentação imediata;
- d) 21 aprendizagens, a observação;
- e) 16 aprendizagens, a observação/memorização/experimentação;
- f) 10 aprendizagens, a observação/registo/experimentação.

Apesar da experimentação e da demonstração terem sido as duas estratégias indicadas com maior frequência, foi assinalada, com maior significância, a **observação e experimentação imediata**.

A título de curiosidade, mencionar que a senhora que aprendeu o ofício de cabeleireira, para treinar, guardava bocados de cabelo, do salão, para fazer permanentes, temperaturas,...

Uma das inquiridas que aprendeu a produzir os bordados, referiu que observava as vizinhas a fazer os bordados, *“memorizava logo e já era capaz de fazer”*. Outra a respeito da mesma aprendizagem, contou que *“tirava da ideia”/inventava/experimentava; “às vezes até vejo na revista e depois faço com a minha ideia (...) outras vezes é só da minha ideia”*.

A respeito dos números de telefone, uma inquirida explicitou que a estratégia era a seguinte: *“registo os números em sítios diferentes para os distinguir, por exemplo, o número de telemóvel da minha filha está escrito na parte de dentro da caixa de uma lâmpada”*. Outra senhora, a propósito da mesma aprendizagem, diz ter decorado/memorizado as letras que formam os nomes que se encontram junto aos números de telefone (reconhece os nomes ou as iniciais, por registo, observação e memorização das mesmas).

No que concerne à eventual existência de **plano** no desenvolvimento da aprendizagem, os indivíduos indicaram que, face à maioria das aprendizagens (50,9%), **nunca construíram um plano**. Já relativamente a 41,2% das aprendizagens, referiram que o **plano se concretizou como se previa** e 0,9% que foi substituído por outro, o que pressupõe a existência de um plano, *a priori*. Face a 7,0% das aprendizagens, os inquiridos indicaram que o plano entretanto se construiu.

Quanto à eventual **independência para efectuar as aprendizagens antes indicadas**, a maior parte dos inquiridos (47,4%) referiu que **sempre** teve independência para as efectuar. Ainda assim, uma parte também significativa de indivíduos (36,8%), mencionou que **nunca** teve independência para realizar (algumas) (d)as referidas aprendizagens. As demais frequências foram referidas de forma residual.

Quando confrontados, acerca de procederem a uma **abordagem profunda da aprendizagem**, os inquiridos tenderam a afirmar que realizaram as referidas aprendizagens com um certo grau de profundidade. Com efeito, a maioria (71,9%)

referiu ter efectuado **sempre**, e 21,1% com muita frequência, aprendizagens com uma abordagem profunda. Apenas 4,4% disse ter procedido a uma abordagem profunda com frequência e 2,6% com pouca frequência. Portanto, a esmagadora maioria revelou ter-se preocupado com o **grau de profundidade das aprendizagens que efectuou, não se limitando a uma abordagem superficial**.

Em contrapartida, a maioria dos inquiridos (63,2%) explicitou que **nunca seleccionou as aprendizagens** que realizou ou tê-lo feito com pouca frequência (14%). Apenas 12,3% indicaram ter seleccionado sempre a aprendizagem a efectuar, 7,0% com muita frequência e 3,5% com frequência. Ou seja, a maior parte não teve, *a priori*, poder de escolha na aprendizagem a realizar. Tal pode estar relacionado com o facto de as aprendizagens estarem ligadas, essencialmente, à ocupação profissional, quase sempre, única possibilidade laboral, no território e, por conseguinte, único “ganha pão”. A aprendizagem da profissão era um imperativo.

Nesta linha de ideias, de referir que os principais **motivos** que conduziram à realização das cento e catorze aprendizagens identificadas, foram **razões pessoais** (49,1%) e **profissionais** (39,5%). Com menor expressividade, foram indicadas motivações relacionadas com o lazer (7,9%) e motivações familiares (3,5%). Não foram identificados motivos de outras naturezas.

Questionados acerca dos **impactos** destas aprendizagens, os inquiridos sublinharam que a maioria teve **sempre**, muitos impactos, a nível **pessoal**. Também a nível **profissional**, a maior parte das aprendizagens fez-se acompanhar sempre de repercussões. Referiu-se, ainda, que a maior parte das aprendizagens teve, com **muita frequência**, impactos **sociais**. Portanto, **a maior parte das aprendizagens fez-se acompanhar de resultados em diferentes esferas da vida dos inquiridos**.

Relativamente ao **grau de satisfação face às experiências de aprendizagem realizadas**, referidas anteriormente, a maioria dos inquiridos (58,1%) disse encontrar-se **satisfeito** e, 9,7% disseram-se muito satisfeitos. Nem muito nem pouco satisfeitos encontravam-se 19,4% dos inquiridos e pouco satisfeitos 12,9%. Nenhum dos inquiridos referiu ter ficado insatisfeito.

6.1.6. “Geometria” das Aprendizagens

Áreas de aprendizagem

As áreas relativas às **aprendizagens realizadas ao longo da vida** foram de natureza diversificada, destacando-se, no entanto, as áreas da agro-pecuária, de economia/finanças (euros) e das artes manuais, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 20 – Áreas das aprendizagens efectuadas (Ferreira de Capelins)

	Artes Manuais	Tecnologia	Desporto	Euros	Agro-Pecuária	Cultura Tradicional	Gastronomia	Viagens
Indivíduos (Frequência)	21	7	1	28	29	2	2	1

Domínios de aprendizagem

As aprendizagens prenderam-se com **domínios** específicos e que diferiram entre os inquiridos, ainda assim **todos os indivíduos** fizeram referência à relevância do **domínio profissional**. Todos fizeram ainda menção ao domínio **pessoal** e ao **familiar**, ainda que com menor expressividade face ao domínio profissional. Muito embora não tenham sido referidos por todos os indivíduos, destacaram-se, ainda:

- domínio de lazer (24 indivíduos);
- domínio social/convivial (22 indivíduos);
- domínio escolar/académico (8 indivíduos).

Quando confrontados com o **grau de dificuldade, que preferiram, face às aprendizagens** que desenvolveram, a maioria (58,1%) referiu ter optado por aprendizagens mais difíceis **muito frequentemente**. Com frequência preferiram, aprendizagens difíceis, 19,4%; com pouca frequência 16,1% e, sempre, 6,5%. **Nenhum indivíduo disse preferir as aprendizagens mais fáceis**, o que parece remeter para o interesse, dos inquiridos, por aprendizagens de carácter mais complexo.

Motivos de aprendizagem

No quadro que se segue, pode-se observar os **motivos que conduziram à aprendizagem dos indivíduos**.

Quadro 21 - Motivos de aprendizagem (Ferreira de Capelins)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Imposição externa	3,2%	6,5%	38,7%	41,9%	9,7%
Integra projecto de vida	29,0%	38,7%	25,8%	6,5%	-
Integra o projecto profissional	45,2%	35,5%	16,1%	3,2%	-
Alguém sugeriu/indicou	-	35,5%	48,4%	12,9%	3,2%
Procuro o que quero aprender	54,8%	16,1%	19,4%	9,7%	-
Satisfação de Curiosidade	38,7%	29,0%	22,6%	9,7%	-
Desenvolvimento de capacidades pessoais	38,7%	32,3%	16,1%	12,9%	-
Provar que era capaz	38,7%	22,6%	29,7%	9,7%	-
Gerar satisfação pessoal	41,9%	29,0%	19,4%	9,7%	-
Ocupar tempos livres	6,5%	22,6%	25,8%	32,3%	12,9%
Estar actualizado	3,2%	3,2%	3,2%	29,0%	61,3%

Conforme se pode constatar, a **maioria** dos inquiridos **sempre procurou o que pretendia aprender**. Ainda assim, também a maioria, afirmou que **nunca realizou aprendizagens tendo em vista estar actualizado**.

A **maior parte** dos indivíduos mencionou que se constituíram também, **sempre**, como motivos conducentes à aprendizagem:

- a) **Integrar o projecto profissional;**
- b) **Satisfazer a curiosidade;**
- c) **Desenvolver capacidades pessoais;**
- d) **Provar que se é capaz;**
- e) **Gerar satisfação pessoal.**

Muito frequentemente, apresentou-se, como motivo, o facto de as aprendizagens **integrarem o projecto de vida** e, **com frequência**, o facto de **alguém ter sugerido ou indicado a aprendizagem**.

Em contrapartida, **pouco frequentemente**, a **maior parte** dos inquiridos realizou aprendizagens que se apresentaram como uma **imposição externa** ou tendo em vista a **ocupação dos tempos livres**.

Portanto, a maior parte dos inquiridos realizou aprendizagens sempre ou com muita frequência, por as mesmas integrarem projectos ou para potencializar competências pessoais. Não se considerou que a imposição se constituísse como um motivo de relevo conducente à aprendizagem.

Estratégias de aprendizagem

Relativamente às **estratégias utilizadas nas aprendizagens**, foram equacionados vários “modos de aprender”.

Na figura que se segue, pode-se observar a **frequência** com que os inquiridos de Ferreira recorreram à **demonstração**, à **observação**, à **experimentação** e à **memorização**, aquando da realização de aprendizagens.

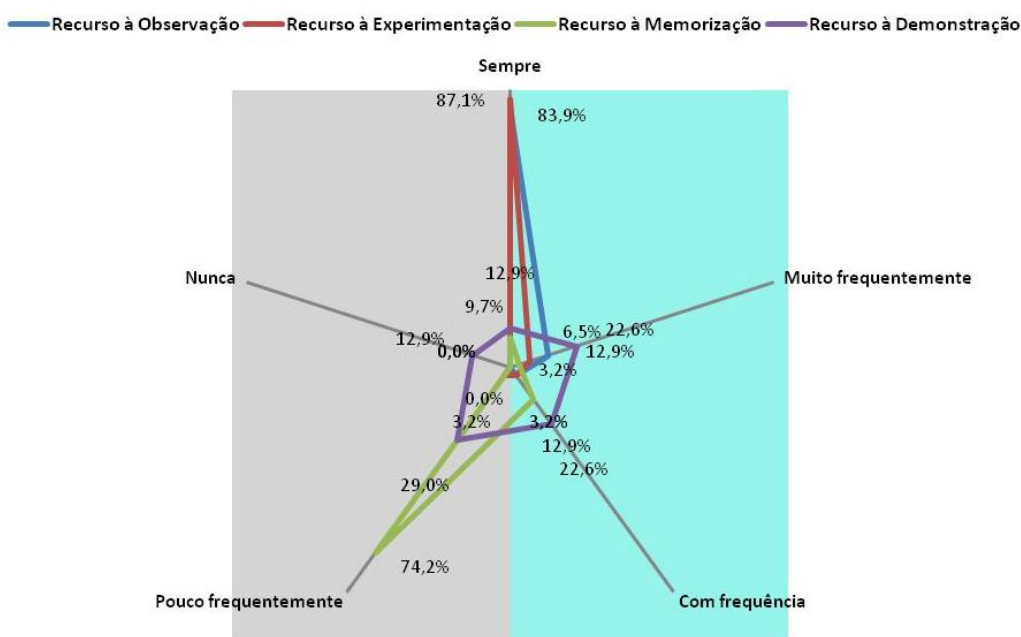


Figura 32 – Recurso a demonstração, observação, memorização e experimentação (Ferreira de Capelins)

De acordo com a informação recolhida, podemos afirmar que o **recurso à demonstração não se constituiu como uma necessidade** transversal ao processo de aprendizagem, uma vez que a distribuição dos indivíduos perante a questão colocada revelou a inexistência de uma regularidade, como se pode inferir da Figura 32.

O **recurso, sempre, à observação e à experimentação**, foi referido pela esmagadora maioria dos inquiridos. Estas duas estratégias apresentaram-se, pela representatividade indicada, como estratégias muito significativas na aprendizagem dos indivíduos. Em contrapartida, o **recurso à memorização** apresentou-se como tendo pouca relevância, ao ser referido, pela maioria, **pouco frequentemente**.

No que concerne ao **recurso a registos**, a maioria (77,4%) afirmou **nunca** recorrer a registos nas suas aprendizagens. Como contraponto, 93,2% dos inquiridos afirmou aprender **sempre**, com **recurso à oralidade** (ver Figura 33).

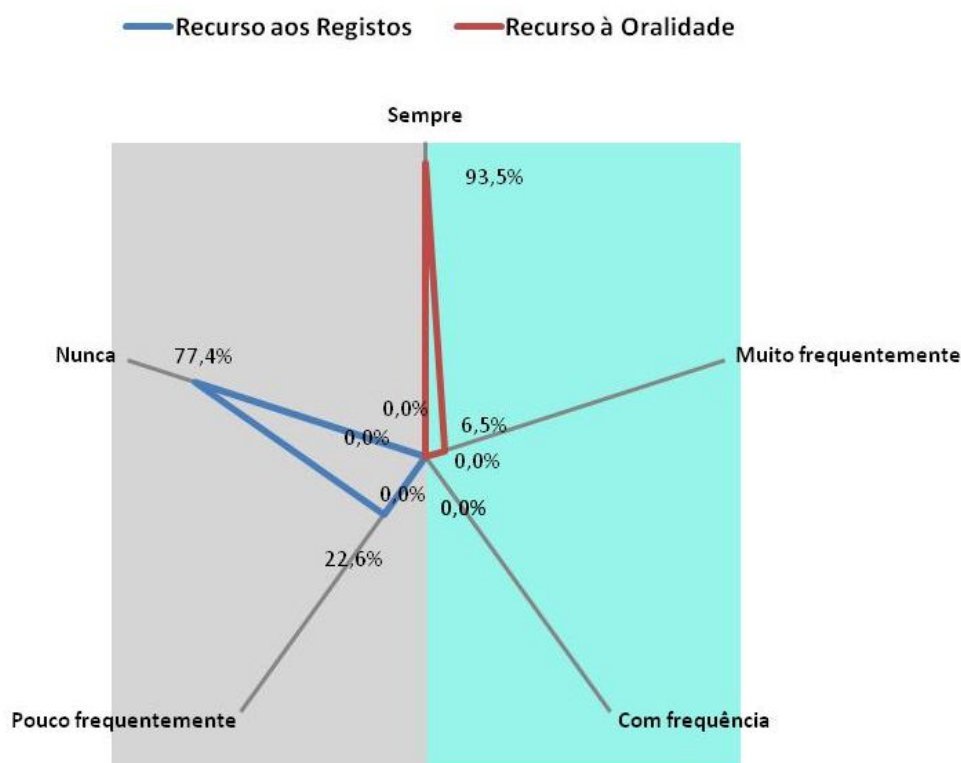


Figura 33 – Recurso a registos e à oralidade (Ferreira de Capelins)

Evidencia-se, pois, o **papel da oralidade, no processo de aprendizagem**. Os indivíduos tenderam a privilegiar a palavra, a informação veiculada oralmente, em detrimento de qualquer tipo de registo.

Referem ter aprendido, **construindo um plano prévio**, vinte e dois dos inquiridos, muito embora a maior parte (35,5%) afirme construí-lo **pouco frequentemente**. Confrontados com a eventual **construção de um plano durante o processo**, a maioria (80,6%) referiu **nunca** o fazer.

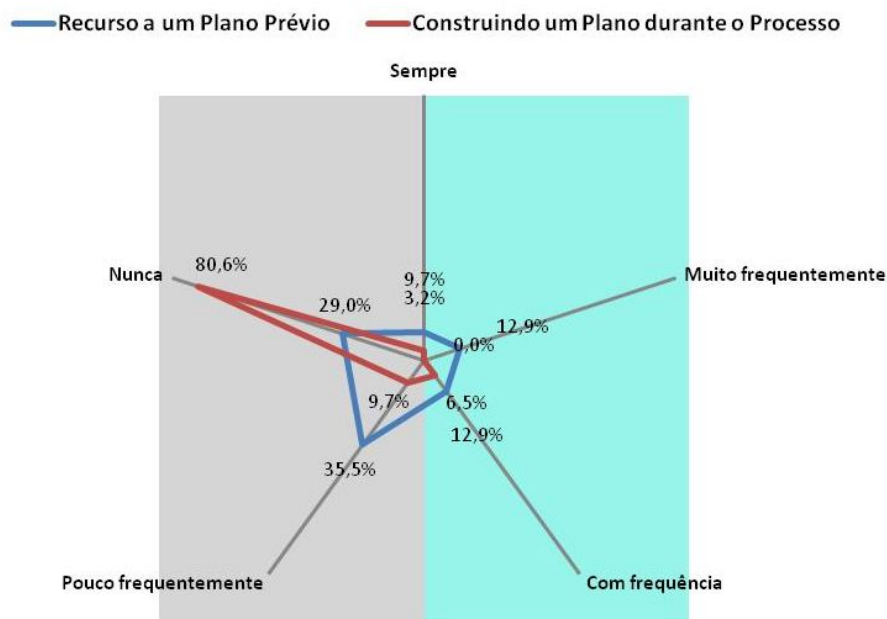


Figura 34 – Construção de um plano (Ferreira de Capelins)

O recurso à **construção de um plano**, quer por construção prévia, quer por construção durante o processo, **parece não ter assumido especial relevo nas aprendizagens** dos indivíduos analfabetos desta localidade.

Com frequência, a maioria dos inquiridos (54,8%) **partilha publicamente a aprendizagem durante o processo** e também **partilha publicamente o resultado** da aprendizagem.

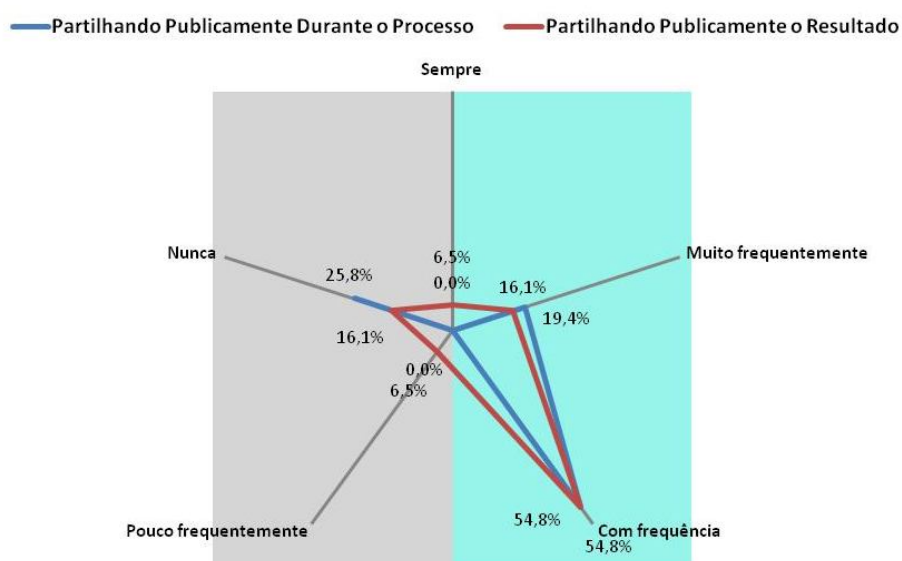


Figura 35 – Partilha da aprendizagem (Ferreira de Capelins)

Portanto, a maioria dos inquiridos **partilhou publicamente**, quer durante o processo de aprendizagem, quer mostrando ou demonstrando já o resultado do mesmo. Ainda assim, constata-se a existência de uma percentagem mais elevada de indivíduos que preferiram partilhar o resultado.

Ainda no que concerne às estratégias de aprendizagem, a maior parte tendeu a **tomar sempre a iniciativa e, com frequência, a solicitar ajuda a outros**, conforme se apresenta na figura que se segue.

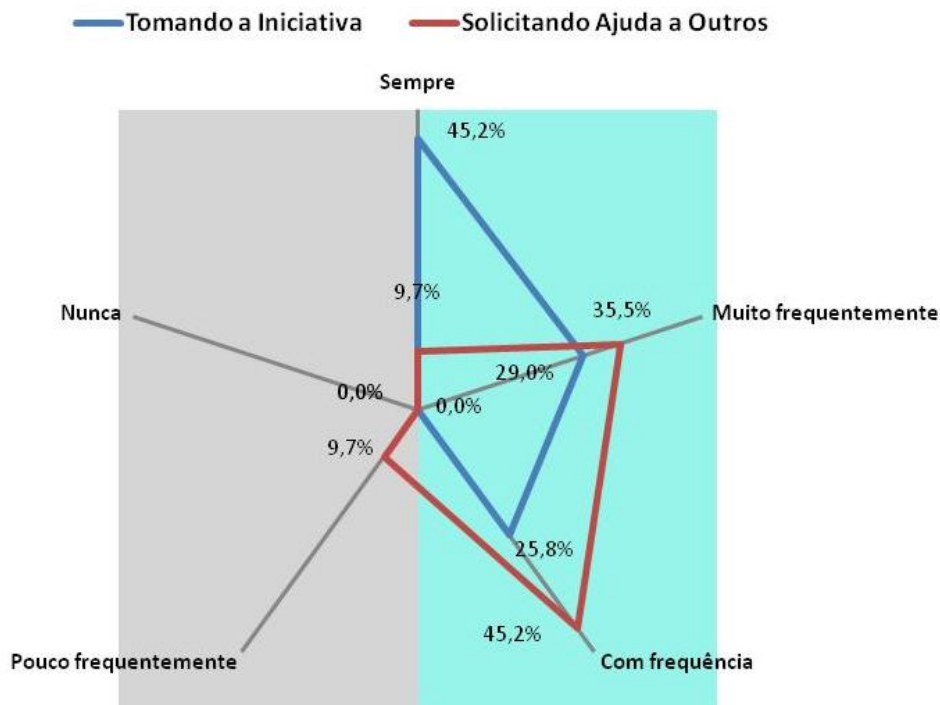


Figura 36 – Tomar iniciativa vs solicitar ajuda (Ferreira de Capelins)

Neste sentido, **ambas as estratégias foram utilizadas**, mas apresentou-se com **maior expressividade**, pela frequência, o facto de os inquiridos terem **tomado a iniciativa**.

Dos inquiridos, 38,7% preferiu realizar, **sempre**, aprendizagens **através de pequenos passos**. Os demais inquiridos recorreram a pequenos passos, **muito frequentemente** (35,5%); com frequência (19,4%) e pouco frequentemente (6,5%). A frequência “nunca” não foi considerada por nenhum inquirido, pelo que esta estratégia (aprender através de pequenos passos) também se apresentou como sendo **importante para a aprendizagem dos indivíduos**.

Por fim, e ainda relativo às estratégias, de realçar que a esmagadora maioria (90,3%) **nunca** efectuou aprendizagens **assumindo eventual pagamento** e que apenas três indivíduos (9,7%) o fizeram e pouco frequentemente.

Recursos de Aprendizagem

Os indivíduos recorreram a uma série de recursos na realização das aprendizagens, muito embora os mesmos assumissem relevâncias distintas, conforme se pode observar no quadro que se segue (ver Quadro 22).

Quadro 22 - Recursos de aprendizagem (Ferreira de Capelins)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Aparelhos tecnológicos	-	9,7%	12,9%	3,2%	74,2%
Aparelhos relacionados com a profissão	87,1%	12,9%	-	-	-
Recursos naturais	83,9%	12,9%	-	-	3,2%
Materiais produzidos pelo próprio	-	19,4%	9,7%	29,0%	41,9%
Revistas	-	16,1%	35,5%	-	48,4%
Folhetos/Manuais de instrução	-	3,2%	-	-	96,8%
Comunicação Social	-	9,7%	6,5%	6,5%	77,4%

Os recursos mais evidenciados foram os **aparelhos relacionados com a profissão** e os **recursos naturais**. **Revistas, aparelhos (tecnológicos), folhetos e comunicação social nunca** se apresentaram, para a maior parte dos inquiridos, como recursos de aprendizagem.

Alguns inquiridos também se referiram a **materiais produzidos pelo próprio** (amostras de rendas e bordados, moldes de roupa e registos de números de telefone), ainda assim, a maior parte dos indivíduos, afirmou **nunca** recorrer a este tipo de recursos.

A propósito das amostras e dos moldes, de realçar que a maioria dos inquiridos recorreu também a **materiais relacionados com rendas/bordados/costuras**. As moedas/notas de **Euros** não foram referidas por apenas quatro indivíduos. A adaptação

à “nova moeda” foi, nos últimos anos, uma aprendizagem realizada (ou em curso) por quase todos os indivíduos, daí que este material tenha sido evidenciado.

Intervenientes na aprendizagem

Na sequência da compreensão do processo de aprendizagem, foram confrontados os indivíduos acerca dos intervenientes no mesmo (ver Quadro 23).

Quadro 23 - Intervenientes no processo de aprendizagem (Ferreira de Capelins)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Só	48,4%	32,3%	16,1%	3,2%	-
Familiares	32,3%	35,5%	19,4%	12,9%	-
Formadores	-	-	-	22,6%	77,4%
Amigos	3,2%	9,7%	35,5%	19,4%	32,3%
Colegas de Trabalho	38,7%	32,3%	19,4%	9,7%	-
Conhecidos	-	-	22,6%	16,1%	61,3%
Vendedor/ Fornecedor	-	-	3,2%	6,5%	90,3%
Vizinhos	6,5%	16,1%	38,7%	19,4%	19,4%
Funcionários de Instituições Locais	-	-	3,2%	-	96,8%
Analfabetos	12,9%	22,6%	61,3%	3,2%	-
Promotor de excursões	-	-	3,2%	-	96,8%

Conforme se pode constatar da leitura do quadro anterior, a maioria dos inquiridos **nunca** aprendeu com:

- a) **formadores;**
- b) **conhecidos;**
- c) **vendedores/fornecedores;**
- d) **funcionários de instituições locais;**
- e) **promotores de excursões.**

Em contrapartida, evidenciaram-se, como **intervenientes significativos**, no processo de aprendizagem os **colegas de trabalho** (sempre) e os **familiares** (muito frequentemente). Com frequência, os inquiridos aprenderam ainda com **amigos; vizinhos e analfabetos**. Dos inquiridos, a maior parte, refere-se também à relevância de ter aprendido, sempre, **sozinho**.

Como referia uma das inquiridas, “*gostava mais de aprender sozinha, pois achava que mangavam de mim*”.

Um inquirido referiu outras pessoas, salientando que, com elas, aprendeu com muita frequência: **patroas**.

Persistência na aprendizagem

No quadro que se segue (ver Quadro 24) apresentam-se os dados relativos ao **grau de persistência** dos inquiridos, aquando da **realização de aprendizagens**.

Quadro 24 - Persistência na aprendizagem (Ferreira de Capelins)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Até ser capaz	22,6%	19,4%	19,4%	29,0%	9,7%
Até cumprir o objectivo inicial	29,0%	12,9%	38,7%	12,9%	6,5%
Aprofundar muito o conhecimento	9,7%	25,8%	38,7%	22,6%	3,2%
Certificação Social	-	-	3,2%	-	96,8%
Certificação Formal	-	-	-	-	100,0%
Ser o melhor	-	-	3,2%	3,2%	93,6%

Da observação do quadro 24, podemos concluir que os indivíduos inquiridos **desenvolveram as aprendizagens até conseguirem atingir os seus objectivos**, por forma a **aprofundarem o conhecimento** relativamente ao conteúdo das mesmas.

De referir, ainda, a **ausência de preocupação com a obtenção de qualquer tipo de certificação**.

Locais de aprendizagem

De seguida apresenta-se um quadro relativo aos **locais** onde os indivíduos efectuaram as aprendizagens.

Quadro 25 - Locais de aprendizagem (Ferreira de Capelins)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Em contextos escolares	-	-	-	22,6%	77,4%
Em contextos conviviais	-	19,4%	29,0%	41,9%	9,7%
Em contextos familiares	41,9%	19,4%	22,6%	16,1%	-
Em contextos profissionais	58,1%	19,4%	12,9%	6,5%	3,2%
Em contextos institucionais	-	-	-	-	100,0%
Na própria residência	93,5%	3,2%	3,2%	-	-
Na freguesia de residência	90,3%	6,5%	3,2%	-	-
No concelho de residência	58,1%	6,5%	6,5%	12,9%	16,1%
Exterior ao Alandroal	41,9%	3,2%	6,5%	6,5%	41,9%
Envolvendo deslocação para aprender	-	-	-	3,2%	96,8%

Da leitura do quadro anterior, evidencia-se, desde logo, que a esmagadora maioria dos inquiridos **nunca aprendeu** em contextos **escolares** e **institucionais**. Face a aprendizagens em **contextos conviviais**, a maior parte aprendeu **pouco frequentemente**.

Em contrapartida, cerca de metade dos inquiridos aprendeu, **sempre**, em **contextos familiares** e em **contextos profissionais**.

A maioria dos inquiridos realizou, **sempre**, aprendizagens, na **própria residência**, na **freguesia de residência** e no **concelho de residência**. Relativamente à realização de aprendizagens em locais **exteriores ao concelho**, igual percentagem (41,9% cada) afirmou ter aprendido **sempre e nunca**. A esmagadora maioria dos inquiridos mencionou **nunca** se ter **deslocado para aprender**.

Existência de aprendizagem em contextos/Responsabilidade por aprendizagem em contextos

De seguida, apresenta-se um quadro no qual se evidenciam os contextos nos quais os inquiridos julgam existirem oportunidades de aprendizagem. No mesmo quadro, apresenta-se, ainda, a frequência da (eventual) responsabilidade, dos inquiridos, pela existência de aprendizagens. Por outras palavras, equacionam-se quais os contextos em que os indivíduos julgam estar disponíveis aprendizagens e, por outro lado, se, nos mesmos, os inquiridos são responsáveis por algumas dessas aprendizagens.

Quadro 26 - Contextos de aprendizagem (Ferreira de Capelins)

		S	MF	CF	PF	N
Contexto familiar	Existência	51,6%	9,7%	22,6%	16,1%	-
	Responsabilidade	51,6%	3,2%	16,1%	25,8%	3,2%
Contexto profissional	Existência	58,1%	12,9%	9,7%	19,4%	-
	Responsabilidade	58,1%	6,5%	12,9%	22,6%	-
Contexto convivial	Existência	3,2%	29,0%	16,1%	32,3%	19,4%
	Responsabilidade	3,2%	22,6%	16,1%	35,5%	22,6%
Contexto institucional/cívico	Existência	-	-	-	-	100,0%
	Responsabilidade	-	-	-	-	100,0%
Contexto comunitário	Existência	-	3,2%	-	-	96,8%
	Responsabilidade	-	-	-	3,2%	96,8%

(S = Sempre; MF = Muito frequentemente; CF = Com frequência; PF = Pouco frequentemente; N = Nunca)

Os **contextos de dimensão mais pessoal** foram os referidos como **potenciando aprendizagens** (contexto profissional, familiar e convival).

Os **contextos mais sociais/cívicos** foram aqueles nos quais os indivíduos indicaram existir **menor probabilidade de aprender e nos quais se sentiram menos responsáveis** pelas aprendizagens.

6.1.7. Situação Profissional

No período compreendido entre **1997 e 2007**, foi possível identificar, nesta localidade, duas **situações profissionais** distintas.

Três indivíduos estavam a **trabalhar por conta de outrem**, um entre 1997-1999; outro entre 1997-2000 e, por fim, um último entre 1997-2002. De referir que estes três indivíduos, à data em que deixaram de estar a trabalhar por conta de outrem, reformaram-se.

Assim sendo, no período considerado, todos os inquiridos já se encontravam **reformados**, ou porque o estavam antes de 1997 (28 indivíduos) ou porque entretanto se reformaram (os 3 indivíduos acima explicitados).

Nesse sentido, à exceção das profissões desenvolvidas por esses três indivíduos, todas as outras foram desenvolvidas num período temporal anterior a 1997. De referir que nestes três casos, a profissão foi a de trabalhador(a) rural.

Do total de inquiridos, a maioria (16) não mudou de **profissão** ao longo de toda a vida, enquanto doze tiveram duas profissões distintas e, apenas três indivíduos, tiveram três profissões diferentes, ao longo do seu percurso profissional.

Na figura que se segue, é possível observar as **profissões dos indivíduos inquiridos**.

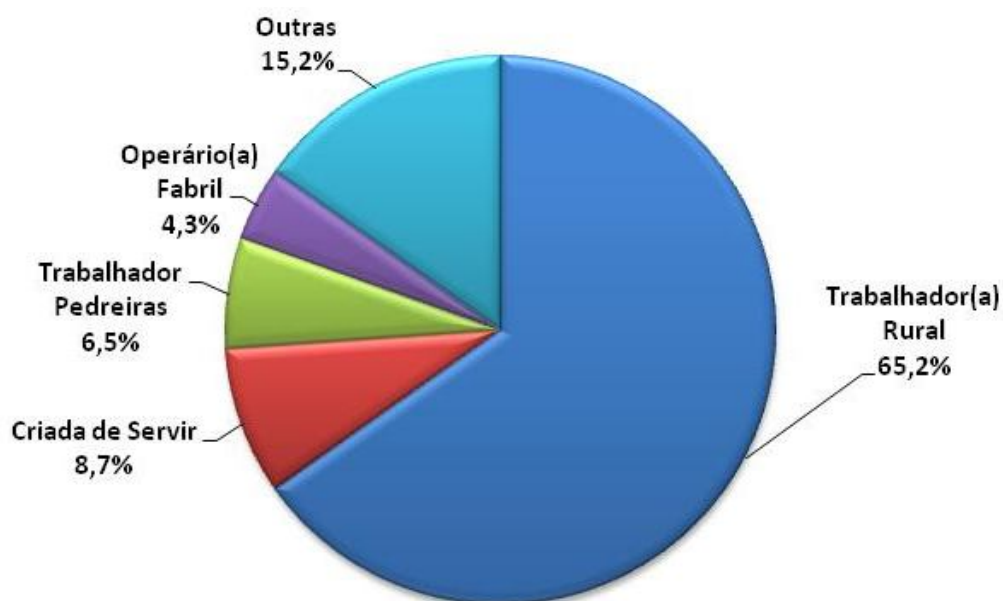


Figura 37 – Profissões dos indivíduos (Ferreira de Capelins)⁶⁴

Conforme se pode constatar da leitura da figura anterior, a maioria dos inquiridos exerceu a profissão de **trabalhador(a) rural**. Quatro das inquiridas indicaram ter sido “**criadas de servir**” e três dos inquiridos referiram ter sido **trabalhadores nas pedreiras**. Dois indivíduos indicaram ter sido **operários(as) fabris**.

Foram, ainda, apontadas outras profissões, mas apenas por um indivíduo, cada uma delas: cabeleireira; comerciante; costureira; “cozinheira de estrada”; funcionária em café; operário da construção civil e padeira/vendedora na padaria.

Existe, pois, um leque, diversificado de profissões, muito embora predomine, sem sombra de dúvidas, o ofício de trabalhador(a) rural.

Quando às **entidades empregadoras**, a maior parte dos inquiridos (76,1%) referiu que trabalhou “**onde calhou**”, onde havia trabalho, passando por uma série de entidades empregadoras, sem “nome”. Face às demais entidades empregadoras, de relevar as Pedreiras de Vila Viçosa (6,5%). Todas as outras se apresentaram de forma residual (2,2% cada), estando intimamente relacionadas com as profissões identificadas anteriormente (ver Figura 38).

⁶⁴ Mantiveram-se as designações referidas pelos inquiridos.

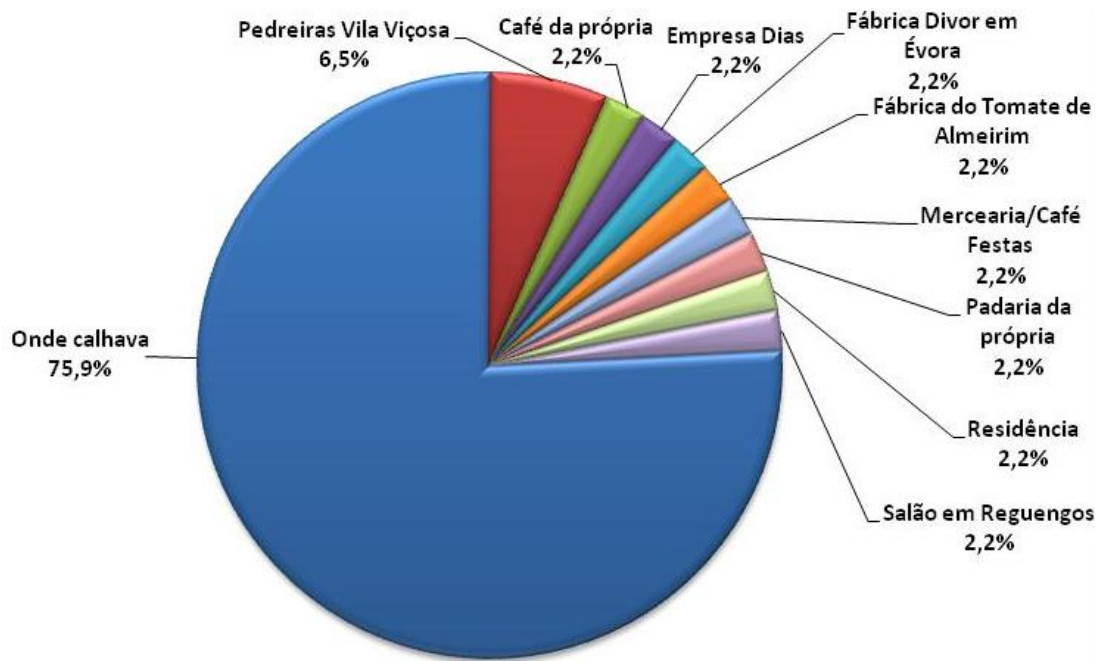


Figura 38 – Entidades Empregadoras (Ferreira de Capelins)

Relativamente aos **locais de trabalho**, registaram-se indivíduos que tinham trabalhado na **freguesia** (84,8%), mas também no **concelho** (47,8); no **distrito** (50,0%); no país – fora do distrito (30,4%) e no Estrangeiro – Espanha (4,3%).

De referir que, quando questionados com o facto de as **profissões que desempenharam terem sido uma opção** sua, a maioria dos indivíduos (83,9%) respondeu afirmativamente. Com efeito, dos trinta e um inquiridos, apenas cinco (16,1%) afirmaram não ter sido opção própria.

Na figura que se segue, apresenta-se o **grau de importância** atribuído, pelos indivíduos inquiridos, **a diferentes aspectos, na escolha da profissão**.

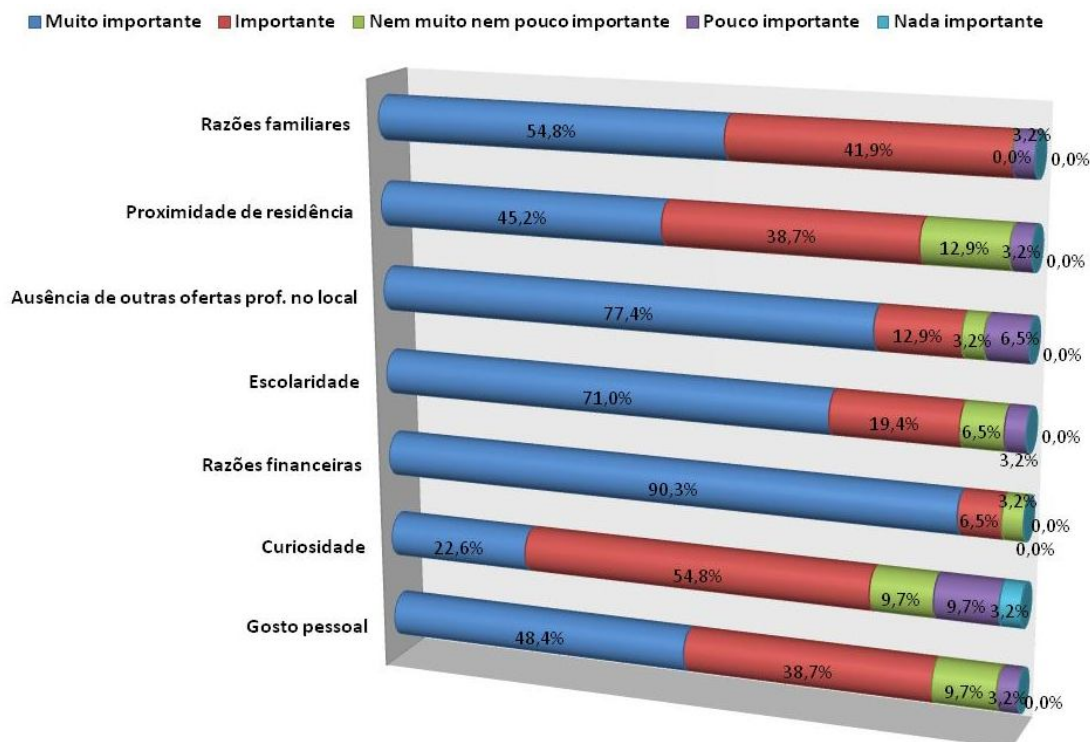


Figura 39 - Grau de importância de diferentes aspectos na escolha da profissão (Ferreira de Capelins)

Conforme se pode constatar, as **principais razões** que determinaram a escolha da profissão foram a dimensão **financeira**, a **ausência de alternativas**, no território e a **situação escolar**. Por outras palavras, **havia que ganhar dinheiro, com aquilo que havia e que era possível fazer**.

Menor grau de importância, na escolha da profissão, e talvez pelas dimensões antes referidas, teve o factor **curiosidade**. Com efeito, ao terem de fazer o que havia e era possível, a curiosidade assumiu menor relevância. Além disso, o trabalho rural era, para quase todos os inquiridos, uma prática familiar, pois muitos começaram, ainda em criança, a acompanhar os pais ou irmãos mais velhos, nas actividades agrícolas.

Quando se solicitou aos inquiridos que classificassem a **importância da formação/aprendizagem**, na escolha da profissão, em eventuais mudanças de profissão e no desempenho profissional, a esmagadora maioria dos inquiridos considerou-a como **não sendo importante**, conforme se pode observar na figura que se segue.

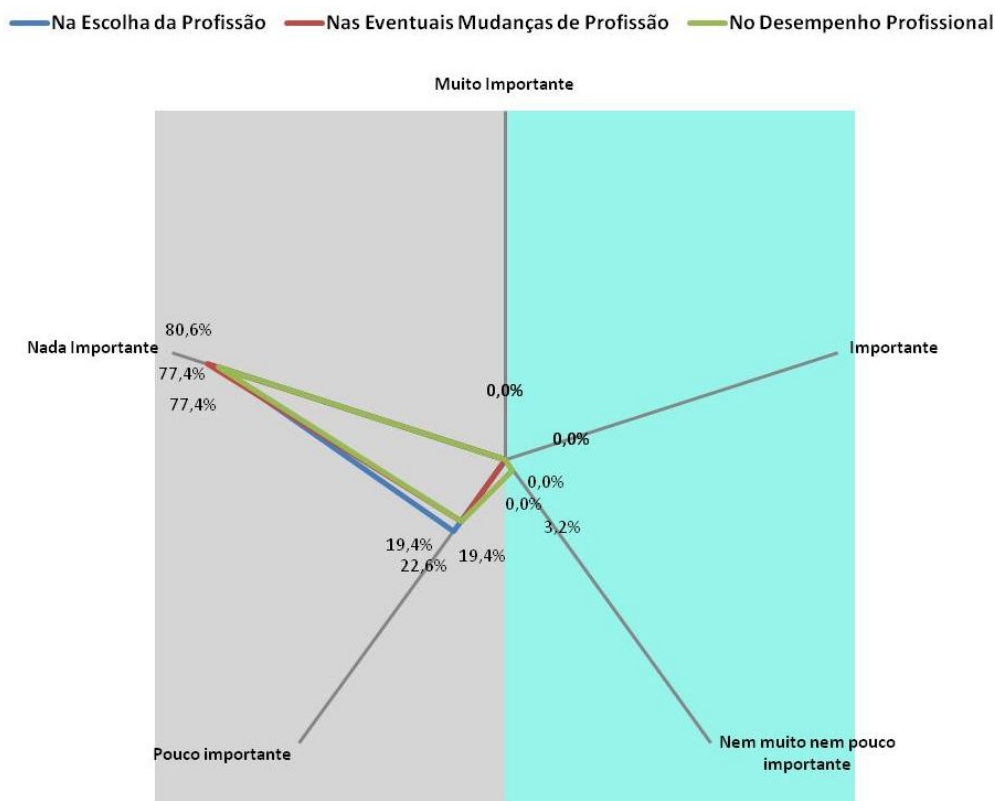


Figura 40 - Classificação da importância da formação/aprendizagem face a diferentes aspectos (Ferreira de Capelins)

6.1.8. Contexto Familiar

6.1.8.1. Circunstância escolar/académica dos familiares

Dos trinta e um inquiridos, apenas um não se referiu às **habilitações literárias do seu cônjuge**, pois é solteiro. Dos cônjuges dos trinta indivíduos que responderam, 40% **não sabia ler nem escrever** e 23,3% possuía apenas noções de leitura e escrita. Portanto, também não dominavam, ou não dominavam de todo, as competências de leitura e escrita. Completou o 4.º ano de escolaridade 23,3%; o 3.º ano de escolaridade 10% e o 2.º ano 3,3%.

Relativamente aos **ascendentes** dos inquiridos, **não sabiam ler/escrever** 83,9% das **mães** e 67,7% dos **pais**. Sabiam ler e escrever, muito embora não tivessem frequentado a escola, um pai (3,2%) e uma mãe (3,2%). Uma mãe (3,2%) concluiu o 2.º ano de escolaridade. O 3.º ano de escolaridade foi concluído por duas mães (6,5%) e por

um pai (3,2%). Concluíram o 4.º ano, uma mãe (3,2%) e oito pais (25,8%). Os pais possuíam, por conseguinte, habilitações literárias mais elevadas do que as mães.

No que diz respeito ainda aos ascendentes, **avós e avôs maternos e paternos**⁶⁵, de realçar que nenhuma das avós sabia ler/escrever. Dos avôs, apenas dois possuíam o 4.º ano de escolaridade e um o 3.º ano; todos os outros **não sabiam ler/escrever**.

Relativamente aos **irmãos**, de referir, desde logo, que um inquirido não tem irmãos. De entre os restantes, encontrámos situações díspares, muito embora se tenha evidenciado o facto de a maioria também ser **analfabeto** (60,7%). Dos que possuíam habilitações académicas, tinham concluído:

- a) o 9.º ano, 0,9%;
- b) o 6.º ano, 0,9%;
- c) o 5.º ano, 0,9%;
- d) o 4.º ano, 18,8%;
- e) o 3.º ano, 9,8%;
- f) o 2.º ano, 1,8%.

De referir ainda que, 0,9% sabia ler e escrever, muito embora não tivesse frequentado a escola.

No que concerne às habilitações literárias dos descendentes de 1.º Grau (**Filhos**), cinco indivíduos referiram não se aplicar, visto não terem filhos. A maioria (72,3%) possuía o **4.º ano de escolaridade**. Registaram-se, ainda, outras habilitações:

- a) licenciatura - 6,2%;
- b) 9.º ano - 4,6%;
- c) 6.º ano - 9,2%;
- d) 5.º ano - 1,5%;
- e) 3.º ano - 4,6%.

Um indivíduo (filho) não sabia ler, nem escrever (1,5%).

Em relação às habilitações dos descendentes de 2.º Grau (**Netos**), cinco inquiridos indicaram que não se aplicava, por, até à data, não terem netos. De entre os restantes, verificou-se a existência de descendentes a **frequentar (ou já tendo concluído), em todos os níveis de escolaridade, desde a creche à conclusão da**

⁶⁵ Um inquirido não respondeu a esta questão.

licenciatura. Ainda assim, evidenciou-se uma percentagem mais elevada face aos que já tinham **concluído a licenciatura** (18%), seguindo-se os que tinham **concluído o 12.º ano** (15,7%) e o 9.º ano (12,4%).

Por fim, e no que diz respeito, às habilitações dos **bisnetos**, foi possível identificar descendentes deste grau, ainda a **frequentar a creche (17,6%) e o jardim-de-infância (47,1%)**.

Os demais bisnetos encontravam-se a frequentar o ensino básico. Talvez pelo facto de estes descendentes serem mais jovens, ainda todos se encontravam a frequentar o ensino/educação formal.

6.1.8.2. Ambiente(s) familiar(es) de aprendizagem

Face aos ambientes familiares de aprendizagem, foi solicitado aos inquiridos que qualificassem a **sua aprendizagem, no seio da família; a formação/ensino que o indivíduo promoveu**, no seio da família, bem como a **formação/ensino que cada familiar promoveu**.

Relativamente aos **avós**, pode-se observar, no quadro que se segue, a frequência com que os inquiridos consideraram que os mesmos, aprenderam e ensinaram, no meio familiar.

Quadro 27 - Qualificação da formação/ensino (avós e avôs) – Ferreira de Capelins

		C	Mt	M	P	N	NC
AVÓS	Aprendizagem do próprio	6,5%	9,7%	9,7%	22,6%	19,4%	32,3%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	6,5%	3,2%	6,5%	51,6%	32,3%
	Formação/ensino que cada familiar promove	-	3,2%	-	-	64,5%	32,3%
AVÓS	Aprendizagem do próprio	9,7%	6,5%	12,9%	6,5%	19,4%	45,2%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	3,2%	3,2%	3,2%	6,5%	38,7%	45,2%
	Formação/ensino que cada familiar promove	-	3,2%	-	-	51,6%	45,2%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NC = Não conviveu)

Da leitura do quadro, evidencia-se, desde logo, que, uma percentagem muito significativa de indivíduos, **nunca conviveu com os avós, nem com as avós.**

Os inquiridos que indicaram ter convivido com os avós, referiram-se **à pouca ou nenhuma relevância**, destes ascendentes, na formação/ensino, em contexto familiar.

Relativamente aos pais, o panorama foi distinto, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 28 - Qualificação da formação/ensino (pai e mãe) – Ferreira de Capelins

		C	Mt	M	P	N	NC
PAI	Aprendizagem do próprio	32,3%	16,1%	9,7%	19,4%	19,4%	3,2%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	3,2%	3,2%	-	19,4%	71%	3,2%
	Formação/ensino que cada familiar promove	19,3%	-	6,5%	9,7%	61,3%	3,2%
MÃE	Aprendizagem do próprio	45,2%	22,6%	16,1%	6,5%	3,2%	6,5%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	9,7%	6,5%	19,4%	58,1%	6,5%
	Formação/ensino que cada familiar promove	12,9%	-	9,7%	3,2%	67,7%	6,5%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NC = Não conviveu)

Com efeito, a percentagem de inquiridos que nunca conviveu com os pais, foi muito reduzida. Ainda assim, a **esmagadora maioria referiu nunca ter ensinado ao pai, nem à mãe** e, simultaneamente, mencionaram que os **pais nunca contribuíram para a formação/ensino de outros membros da família**. Inversamente, a **maior parte dos inquiridos afirmou ter aprendido constantemente com os pais**.

Face à aprendizagem junto do **cônjuge** (ver Quadro 29), um inquirido referiu não se aplicar, visto serem solteiro(a).

Quadro 29 - Qualificação da formação/ensino (cônjuge) – Ferreira de Capelins

		C	Mt	M	P	N	NA
CÔNJUGE	Aprendizagem do próprio	67,7%	25,8%	-	-	3,2%	3,2%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	51,6%	25,8%	9,7%	-	9,7%	3,2%
	Formação/ensino que cada familiar promove	29%	29%	3,2%	3,2%	32,3%	3,2%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA = Não se aplica)

A maioria dos inquiridos referiu ter **aprendido constantemente** com o seu cônjuge e ter-lhe, também, **ensinado constantemente**.

No que respeita à promoção de aprendizagens no seio familiar, a maior parte mencionou que os mesmos **nunca ensinaram**.

Relativamente aos **irmãos** (ver Quadro 30), a maior parte referiu ter **aprendido muito** com os irmãos e ter-lhes também **ensinado muito**.

Quadro 30 - Qualificação da formação/ensino (Irmãos) – Ferreira de Capelins

		C	Mt	M	P	N	NA
IRMÃOS	Aprendizagem do próprio	25,8%	35,5%	16,1%	12,9%	6,5%	3,2%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	25,8%	29%	16,1%	12,9%	12,9%	3,2%
	Formação/ensino que cada familiar promove	6,5%	9,7%	16,1%	16,1%	48,4%	3,2%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA = Não se aplica)

Foi referido, com maior representatividade, que os **irmãos nunca ensinaram no seio familiar**. Um inquirido referiu não se aplicar.

No que respeita à classificação de aprendizagens com os **filhos**, de realçar que cinco inquiridos referiram não se aplicar (não têm filhos como já fora referido). No quadro que se segue, apresenta-se a qualificação da formação/ensino referida em relação a estes descendentes.

Quadro 31 - Qualificação da formação/ensino (Filhos) – Ferreira de Capelins

		C	Mt	M	P	N	NA
FILHOS	Aprendizagem do próprio	48,4%	19,4%	9,7%	-	6,5%	16,1%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	54,8%	6,5%	9,7%	3,2%	9,7%	16,1%
	Formação/ensino que cada familiar promove	58,1%	6,5%	9,7%	-	9,7%	16,1%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA = Não se aplica)

A maior parte dos inquiridos indicou que **aprendeu constantemente** com os **filhos** e, a maioria, que também lhes **ensinou constantemente**. Referiram, ainda, que os filhos foram **promotores de aprendizagens (constantemente), no seio familiar**.

Por fim, no próximo quadro, apresenta-se a qualificação da formação face aos **netos**.

Quadro 32 - Qualificação da formação/ensino (Netos) – Ferreira de Capelins

		C	Mt	M	P	N	NA/NC
NETOS	Aprendizagem do próprio	16,1%	16,1%	38,7%	6,5%	6,5%	16,1%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	9,7%	16,1%	32,3%	16,1%	9,7%	16,1%
	Formação/ensino que cada familiar promove	25,8%	6,5%	22,6%	19,4%	9,7%	16,1%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA/NC = Não se aplica/Não conviveu)

A maior parte dos indivíduos inquiridos mencionou que **aprendeu moderadamente com os netos** e que **lhes ensinou também moderadamente**. Cerca de um quarto dos inquiridos, considerou que os netos **ensinaram constantemente, no seio familiar**. Cinco inquiridos indicaram não se aplicar, por não terem netos.

De referir ainda que, um dos inquiridos referiu ter aprendido com **outra** pessoa: a madrinha, considerando que aprendeu constantemente com a mesma (nunca lhe ensinou, nem ela ensinou outros familiares).

Outro inquirido sublinhou **outros** familiares (sobrinhos), referindo que nunca aprendeu com eles, mas que lhes ensinou muito e que se apresentaram como promotores de aprendizagens, no seio familiar, ensinando moderadamente.

6.1.9. Contexto Relacional/Convivial

A esmagadora maioria dos indivíduos (87,1%) **passava a maior parte do seu tempo** na sua **freguesia de residência**, sendo que nenhum indivíduo referiu passar mais tempo fora do concelho. Apenas quatro indivíduos (12,9%) passavam, habitualmente, mais tempo, noutra freguesia do concelho.

Dos vinte e sete indivíduos que referiram passar mais tempo na sua freguesia, vinte e cinco indicaram a **residência como sendo o local onde passavam mais tempo**; um indicou a casa de familiares e outro indicou a horta. De referir que o indivíduo que indicou a horta, referiu a residência, como sendo o segundo local onde passava mais tempo. De uma forma geral, foram indicados como locais onde passavam, também, algum tempo, a rua onde moravam, o espaço comunitário e, com menor representatividade, a casa de familiares.

Relativamente aos quatro indivíduos que indicaram passar mais tempo **noutra freguesia do concelho do Alandroal**, três referiram estar, habitualmente, em **casa de familiares** e, um, numa **instituição local** (Centro de Dia da Santa Casa da Misericórdia do Alandroal). Destes, apenas o indivíduo que indicou estar mais tempo na Santa Casa, se referiu, a algum tempo passado também na sua freguesia, mais precisamente, na sua residência.

No que concerne **às pessoas com quem costumavam conviver no seu dia-a-dia e às razões que conduziram a essa convivência, familiares e vizinhos foram as pessoas mais referidas.**

Os indivíduos indicaram, precisamente, como principal **motivo para convivência com familiares, os laços familiares existentes** (28 indivíduos inquiridos) e referiram possuir, com eles, o seguinte grau de parentesco: **cônjuge; irmãos; filhos; netos e sobrinhos.**

Ainda assim, a maior parte (catorze indivíduos) destacou o **cônjuge como sendo a pessoa com quem convivia mais, seguindo-se os filhos** (referido por 16 dos inquiridos, mas tendo sido apontados como sendo a(s) pessoas com que conviviam com mais frequência por onze). Dois indivíduos indicaram os irmãos como sendo as pessoas com que mais conviviam e, uma indicou os sobrinhos. De referir os netos que, muito embora com menor frequência, ao nível do convívio, foram enunciados por nove indivíduos.

Já no que concerne aos motivos **conducentes à convivência com os vizinhos** foram indicados:

- a) **amizade** (10 indivíduos);
- b) **proximidade de residência** (5 indivíduos);
- c) **interesses ocupacionais** (1 indivíduo).

Dois indivíduos fizeram, ainda, referência aos **amigos**, por possuírem, com eles, **laços de amizade**. Um indivíduo indicou, ainda, os **colegas de trabalho** também por **motivos de amizade**.

Relativamente à **convivência com indivíduos que também não sabiam ler/escrever**, todos os inquiridos referiram ter convivido, ao longo da vida, com **muitas** pessoas nessas circunstâncias, sendo de realçar que foi apontada, também por todos os indivíduos, como a principal **razão para essas pessoas não terem aprendido**, as **dificuldades financeiras**.

Os inquiridos **mantinham um contacto mais frequente com familiares analfabetos** que viviam na **mesma residência** e, de seguida, com os que residiam na **mesma localidade**. Possuíam poucos familiares analfabetos a residir noutros locais, conforme se pode constatar no quadro que se segue.

Quadro 33 - Frequência do contacto com familiares analfabetos/residência – Ferreira de Capelins

	Mesma Residência*	Mesma Localidade*	Outra localidade da freguesia*	Outra freguesia do concelho*	Outro concelho*
Muita frequência	8	2	-	-	-
Frequente	-	3	-	-	-
Com alguma frequência	-	1	-	-	-
Pouca frequência	-	-	1	-	2
Nenhuma frequência	-	-	-	-	1
Total	8	6	1	0	3

* Número de vezes que foi assinalado

Ainda face aos **analfabetos** que os inquiridos conheciam, estes foram questionados acerca da sua **percepção acerca destes indivíduos**, solicitando-se a sua opinião a respeito da inteligência, autonomia, comunicação e adaptação à sociedade por parte dos mesmos.

Relativamente à hipótese de se tratarem de **peessoas tão inteligentes quanto as escolarizadas**:

- a) **35,5% discordou totalmente;**
- b) **35,5% não concordou nem discordou;**
- c) 16,1% concordou;
- d) 12,9% discordou;

Portanto, **a maior parte dos indivíduos inquiridos considerou que os indivíduos analfabetos não são pessoas tão inteligentes quanto as escolarizadas.**

No que concerne ao **entendimento de que os indivíduos analfabetos são pessoas autónomas**:

- a) **45,2% não concordou nem discordou;**
- b) **32,3% discordou totalmente;**
- c) **16,4% discordou;**
- d) 3,2% concordou.

Adicionando a percentagem de inquiridos que discordou totalmente com a dos que discordou (48,7%), podemos afirmar que a maior parte dos inquiridos discordou da afirmação, ou seja, **não considerou que os indivíduos analfabetos fossem pessoas autónomas.**

Em relação à afirmação de que os analfabetos **são pessoas comunicativas**:

- a) **48,4% não concordou nem discordou;**
- b) **29% discordou;**
- c) **9,7% discordou totalmente;**
- d) 9,7% concordou;
- e) 3,2% concordou totalmente.

Perante as percentagens apresentadas, assumindo que a maior parte assumiu uma opinião neutra, e adicionando, uma vez mais, a percentagem de indivíduos que discordou e a dos que discordou totalmente, verifica-se que, a percentagem mais

significativa, também não concordou com a afirmação. Por outras palavras, **consideraram que os analfabetos não são pessoas comunicativas.**

Relativamente ao facto de os analfabetos se **adaptarem facilmente à sociedade:**

- a) **51,6% discordou totalmente;**
- b) 32,3% não concordou nem discordou;
- c) 12,9% discordou;
- d) 3,2% concordou.

Portanto, a esmagadora maioria dos indivíduos inquiridos é da opinião que, **as pessoas analfabetas que conhece, não se adaptam facilmente à sociedade.**

O facto de os inquiridos considerarem que os analfabetos que conhecem não são pessoas tão inteligentes quanto as escolarizadas, que não são pessoas autónomas, nem comunicativas e que não se adaptam facilmente à sociedade, remete para a existência de uma conotação negativa acerca do indivíduo analfabeto que pode ser expressão de uma representação negativa acerca de si próprio.

6.1.10. Participação em eventos

Quando confrontados os indivíduos acerca da sua **eventual participação em alguns eventos que decorreram na freguesia, no concelho ou fora do concelho**, o único evento ao qual alguns se referiram foram as **festividades**. De sublinhar, ainda assim, que dos trinta e um indivíduos inquiridos desta localidade, apenas oito (25,8%) afirmaram participar nas festividades. Quando à frequência da participação, referiram **participar, anualmente, nas festividades da freguesia**. Um indivíduo referiu, ainda, participar em festividades de outra freguesia do concelho e mesmo em festividades exteriores ao concelho.

Questionados, estes oito indivíduos, acerca da vontade de **frequentarem, com maior frequência**, as festividades, apenas dois disseram que não gostariam. Os outros seis afirmaram que gostariam de ir a festas com maior frequência e, cinco deles, indicaram, como motivo para não o fazerem, a ausência de oferta na freguesia. Um deles indicou a sua falta de disponibilidade.

6.1.11. Preocupação com a formação

Quando confrontados os inquiridos, quanto ao seu **grau de preocupação com a sua formação, no período compreendido entre 1997 e 2007**, a maior parte (38,7%) referiu que o mesmo foi **pouco**. Grande parte (35,5%) disse não ter sido “nem muito, nem pouco”. “Alguma preocupação” foi referida por 6,5% e, “nenhuma”, por 19,4%. Nenhum inquirido referiu ter “muita” preocupação.

De realçar ainda, que todos os inquiridos referiram **não possuir um projecto de aprendizagem** neste período, muito embora se tenham **empenhado na concretização de aprendizagens**. O grau e respectivas percentagens foram iguais às identificadas com o grau de preocupação com a formação, explicitado anteriormente.

Relativamente ao **grau de preocupação com a formação, no futuro**:

- a) **51,6% indicou não ter “nenhum” grau de preocupação;**
- b) 29% assinalou “nem muita, nem pouca” preocupação;
- c) 16,1% indicou ter “pouca” preocupação;
- d) 3,2% referiu ter “alguma” preocupação.

À semelhança da formação no período de 1997-2007, também para o futuro os indivíduos não possuíam qualquer projecto delineado, muito embora ponderassem **concretizar aprendizagens**. As percentagens e o grau de empenho eram idênticos às do grau de preocupação com a formação no futuro.

Finaliza-se a análise descritiva dos dados de Ferreira, com versos (por improviso) que um dos inquiridos desta localidade, que identificou precisamente esta aprendizagem como tendo sido uma das que realizou e continua a realizar, efectuou, aquando da aplicação do questionário:

*Fico-lhe muito obrigado
Aqui nesta ocasião
Estou a ser entrevistado
Por duas senhoras que aqui estão.*

SÍNTESE

- A maioria dos indivíduos analfabetos de Ferreira de Capelins **não chegou a frequentar** a escola e os poucos que **frequentaram não aprenderam a ler/escrever**.
- As **dificuldades financeiras** e a **decisão familiar** foram as razões mais apontadas pelos indivíduos para não terem chegado a frequentar ou terem de abandonar a escola.
- A idade constituiu-se como um factor que conduziu a que **outros familiares (próximos) tenham frequentado a escola e aprendido** a ler/escrever.
- Em adultos, nove inquiridos **tentaram aprender a ler e a escrever**. A maioria **não tentou**, essencialmente, por **falta de tempo livre**.
- Se, **actualmente**, tivessem oportunidade de aprender, **nenhum indivíduo tentaria**. Ainda assim, todos os analfabetos inquiridos mencionaram que **gostariam muito de, um dia, ter aprendido a ler e a escrever**.
- O facto de não terem aprendido teve impactos, essencialmente, ao nível da sua **vida pessoal e familiar**.
- Confrontados com tarefas que impliquem a mobilização de competências de leitura/escrita, quase todos **solicitaram sempre ajuda a familiares (alfabetizados)**. Apenas dois se desenvencilhavam, também, sozinhos, juntando algumas letras.
- A maioria referiu que se soubesse ler/escrever, **não teria tido outra profissão, por ausência de outras ofertas profissionais no território**.
- A **profissão desenvolvida foi opção**, para quase todos os indivíduos, tendo sido destacados como principais aspectos, na escolha da profissão, as **razões financeiras**, mas também a **ausência de outras ofertas profissionais** e a **ausência de escolaridade**.
- Quase todos os inquiridos **trabalharam na freguesia de residência**, mas uma percentagem considerável trabalhou também noutros locais do **concelho** e, metade, noutros locais do **distrito/país**. No estrangeiro, trabalharam apenas dois inquiridos.

- A maioria das **entidades** onde os inquiridos desenvolveram actividades profissionais, não foi especificada (**indiferenciadas**): “*onde calhava*”.
- Embora quase todos os inquiridos tenham sido **trabalhadores rurais**, identificaram-se mais onze profissões: “criada de servir”; trabalhador pedreiras; operário(a) fabril; cabeleireira; comerciante; costureira; “cozinheira de estrada”; funcionária em café; operário(a) da construção civil; padeira/vendedora e tractorista.
- Em 2007, todos os inquiridos se encontravam **reformados** (até 2002, alguns eram ainda trabalhadores por conta de outrem).
- A maioria dos **avôs/avós; dos pais; dos irmãos e do cônjuge** era **analfabeta**. Ao nível dos **descendentes**, as habilitações literárias não eram, tendencialmente, muito elevadas; predominavam o **4.º ano** (filhos), a **licenciatura** (netos) e o **jardim-de-infância** (bisnetos).
- O **papel dos filhos** foi o que mais se evidenciou, enquanto **agentes promotores de aprendizagem**, quer dos próprios, quer no seio familiar.
- Quase todos os indivíduos passavam a **maior parte do seu tempo na freguesia** e, mais especificamente, na **residência**, embora também na casa de familiares ou na horta. Quatro indivíduos passavam mais tempo noutra freguesia: casa de familiares e numa instituição local – Santa Casa da Misericórdia do Alandroal.
- De uma forma geral, os inquiridos passavam mais tempo com **cônjuges, irmãos, filhos, netos e sobrinhos**.
- Apenas oito inquiridos demonstraram gostar de **participar em eventos anuais: festividades**, preferencialmente na freguesia, mas também no concelho ou fora dele. Cinco indivíduos gostariam de frequentar este evento com mais frequência.

- Parte dos indivíduos participou em instituições, na qualidade de sócios: **(futuro) Centro de Dia de Ferreira (17); BVA (11) e Santa Casa da Misericórdia do Alandroal (2); Centro Cultural de Capelins (1) e Cooperativa de Capelins (1).**
- A esmagadora maioria dos inquiridos **conviveu, ao longo da sua vida, com outros indivíduos também eles analfabetos.** Consideraram que esses não aprenderam a ler/escrever por dificuldades financeiras. Alguns desses analfabetos são familiares dos inquiridos, sendo que mantinham um **contacto** mais frequente com os que habitavam na **mesma residência e na mesma localidade.**
- A maior parte dos inquiridos considerou que os indivíduos analfabetos são indivíduos **menos inteligentes** face aos alfabetizados, **menos autónomos** e **menos comunicativos.** Consideraram, ainda, que **não se** tratavam de pessoas que se **adaptavam facilmente à sociedade.**
- A maioria dos inquiridos tendeu para uma **visão negativa** acerca dos indivíduos que conhecia e que, à sua semelhança, eram analfabetos.
- Parte dos inquiridos referiram que, entre **1997 e 2007,** tiveram **pouca preocupação com a formação,** concretizando aprendizagens, ainda que sem um projecto estruturado.
- O grau de preocupação com a formação **no futuro** foi apontado, pela maioria, como sendo **inexistente,** ainda que continuassem a pretender ir concretizando aprendizagens que surgissem.
- A maioria dos inquiridos considerou a **inexistência de oportunidades de aprendizagem na sua freguesia.** Identificou, ainda assim, **instituições/agentes** que, de alguma forma, contribuíram para a formação do indivíduo. De realçar, ao nível das instituições, **o Centro Cultural de Capelins** e, ao nível das pessoas, **familiares; vizinhos e amigos.**
- Ao nível da formação de outros membros da comunidade, evidenciaram a **EB1 de Montejuntos** e a **Junta de Freguesia de Santo António de Capelins.**

- Face à **vida profissional e familiar**, a maior parte dos inquiridos encontrava-se **nem muito nem pouco satisfeita**. Em relação às habilitações literárias, à participação activa/cívica e à vida social/convivial, a maior parte encontrava-se insatisfeita.
- As **aprendizagens** que os indivíduos foram realizando ao longo da sua vida foram de cariz eminentemente **informal**, sendo que as de carácter não formal diziam respeito a excursões, a assinar o nome e a cartas de tractorista e de pescador.
- Os indivíduos tenderam a **não se preocupar com certificações (formal ou social)**.
- A maior parte dos inquiridos sempre teve **independência** para efectuar as aprendizagens. Pouco frequentemente as efectuou até se **sentir capaz**, mas, com frequência, até **cumprir o objectivo inicial**, embora com **pouca frequência tenha efectuado selecção nas aprendizagens**.
- Os indivíduos preocuparam-se com o **aprofundamento dos conteúdos das aprendizagens** que efectuaram.
- Os impactos, ao nível da globalidade das aprendizagens que os inquiridos efectuaram, foram, essencialmente, de **ordem pessoal, profissional e social** e a maioria encontrava-se **satisfeita** com as mesmas.
- A maior parte das aprendizagens ocorreu **antes de 1997**, sempre em ambientes **presenciais** e, na sua maioria, na **localidade de residência**. A casa de residência e outros espaços não especificados tiveram, sensivelmente, a mesma representatividade. O espaço comunitário/convívio não foi referido. E as instituições foram especificadas de forma residual.
- Diferentes foram os **intervenientes** no processo de aprendizagem dos inquiridos, no entanto, evidenciou-se o papel **dos colegas de trabalho; dos familiares e dos vizinhos/amigos**. Foram, ainda, identificados outros intervenientes, mas com pouca expressividade.

- De salientar que, a par da ajuda, em certos momentos, dos referidos intervenientes, em todas as aprendizagens os indivíduos tenderam a aprender também **sozinhos**. Com frequência, aprenderam com indivíduos também eles **analfabetos**.
- Os recursos utilizados nas aprendizagens relacionaram-se, na sua maioria, com **aparelhos/instrumentos/alaias da profissão e com recursos naturais**.
- Muito frequentemente recorreram a **materiais relacionados com os bordados, rendas e costura, bem como com às moedas/notas de Euros**.
- A maioria dos inquiridos referiu, **muito frequentemente**, ter enveredado por **aprendizagens difíceis** e, com **pouca frequência**, as realizaram **por imposição externa**.
- As aprendizagens tenderam a inserir-se no **projecto de vida** dos indivíduos e, essencialmente, nos **projectos profissionais**.
- A maior parte tendeu a efectuar, sempre, aprendizagens por **procurar o que queria aprender; por satisfação de curiosidade; para desenvolvimento de capacidades pessoais; para provar que era capaz e para gerar satisfação pessoal**.
- A maior parte, com frequência, aprendeu porque **alguém sugeriu/indicou** e, **pouco frequentemente, para ocupar os tempos livres**. **Estar actualizado não se apresentou, para a maioria dos inquiridos, como uma preocupação nos processos de aprendizagem**.
- As aprendizagens realizadas tenderam a situar-se ao nível da **agro-pecuária; da economia (euros); das artes manuais; da tecnologia; da gastronomia; da cultura tradicional; das excursões e do desporto** e, referindo-se, essencialmente, ao **domínio profissional**.
- Para uma parte das aprendizagens, foi traçado um **plano prévio que se concretizou conforme se previa** (com pouca frequência foi reformulado ou substituído por outro). Para a maioria das aprendizagens, não foi delineado qualquer plano e, face a poucas aprendizagens, entretanto construiu-se.

- Os indivíduos expressaram, com frequência, ir **partilhando a aprendizagem** com os outros **durante o processo de aprendizagem, mas também quando terminavam a mesma.**
- Preferiram sempre ir “trilhando” as aprendizagens com **pequenos passos**, tomando a **iniciativa**, mas também solicitando **ajuda**, consoante a necessidade. **Poucos** indivíduos realizaram aprendizagens **mediante pagamento.**
- Também **poucos indivíduos recorreram a registos** aquando da realização de aprendizagens. Em contrapartida, a maioria, **sempre**, teve como recurso a **oralidade.**
- A **observação** e a **experimentação** foram as estratégias de aprendizagem que mais se evidenciaram.
- Quanto à **combinação entre todas as estratégias** equacionadas importa referir que a mais representativa, ou seja, a dominante foi a **observação e experimentação imediata** (por vezes com recurso a demonstração).
- A maioria dos inquiridos destacou a existência e a sua responsabilidade na promoção de aprendizagens sobretudo em **contextos familiares** e **profissionais**. Ao nível do **contexto convival**, a maior parte dos sujeitos referiu, pouco frequentemente, ter existido aprendizagem e sido responsável por aprendizagens. Nenhum inquirido se referiu à existência ou responsabilidade de aprendizagem em **contexto institucional/cívico** e, poucos inquiridos, em **contexto comunitário.**

De referir que, após a elaboração da síntese, face a cada uma das localidades, se apresentará sempre, uma figura ilustrativa da importância das principais variáveis em estudo⁶⁶. As variáveis serão comuns às seis figuras e apresentar-se-ão com a mesma localização gráfica, de forma a facilitar a leitura e uma eventual comparação.

⁶⁶ Privilegiaram-se variáveis relativas à questão central do QAP (Questão 16) por se considerar que, as mesmas, se constituíam como pilares centrais à compreensão dos processos de aprendizagem dos indivíduos.

A designação das variáveis cujos valores forem iguais ou superiores a 95,0%, destacar-se-ão com sombreado (texto no exterior da figura), na medida em que se considera que as mesmas evidenciam a “geometria” local de aprendizagem dos inquiridos de cada uma das localidades.

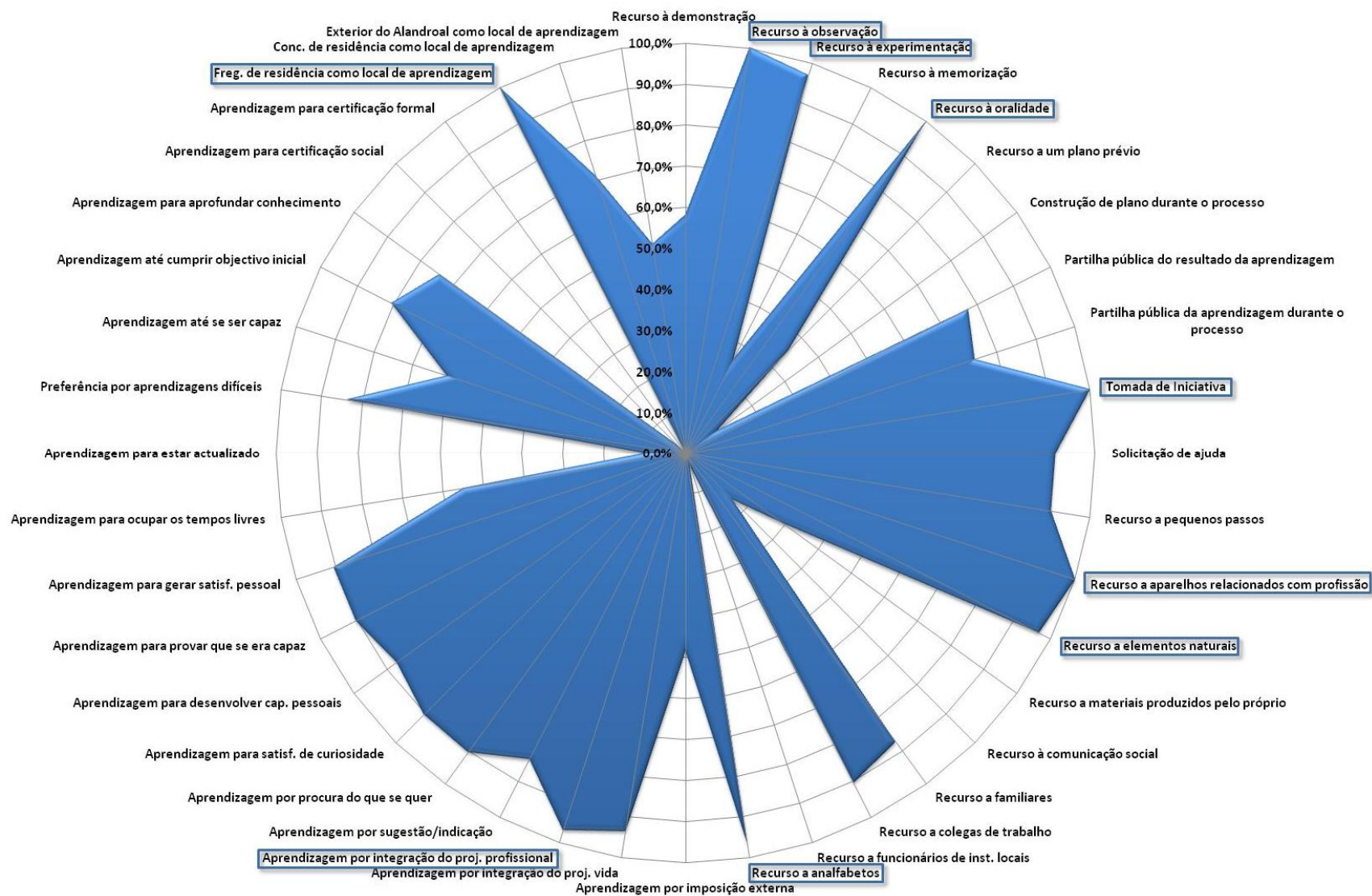


Figura 41 - Esquema síntese das aprendizagens (Ferreira de Capelins)

6.2. Montejuntos

Montejuntos é a outra localidade pertencente à freguesia de Santo António de Capelins⁶⁷.

De acordo com o PDM (Câmara Municipal de Alandroal, 1994), trata-se de um aglomerado rural que apresenta, essencialmente, uma malha fechada com uma organização radial, onde nas zonas periféricas se implantam de forma algo desorganizada com construções singulares, tendencialmente, de um só piso.

Na zona central os planos marginais das edificações formam uma banda contínua. As construções de dimensões médias apresentam, na maior parte dos casos, um piso, existindo, no entanto, várias de dois pisos.



Figura 42 – Vista aérea de Montejuntos

(in Câmara Municipal de Alandroal, 2005: 27)

Diferentemente da outra localidade da freguesia, do ponto de vista paisagístico, o aglomerado impõe-se à paisagem, num terreno ligeiramente acidentado, revestido por arvoredos dispersos. No entanto, *«a zona central do aldeamento embora claramente reconhecível não apresenta uma configuração adequada, uma vez que resulta quase exclusivamente do cruzamento de diversos arruamentos»* (Câmara Municipal de Alandroal, 1994: 33).

⁶⁷ Caracterização da freguesia já feita, ainda que em traços muito gerais, aquando da apresentação dos dados referentes aos inquiridos de Ferreira de Capelins.

6.2.1. Caracterização da População em Estudo

Na localidade de Montejuntos existem, conforme referenciado anteriormente, cinquenta e seis indivíduos analfabetos recenseados. Dos mesmos foram inquiridos quarenta, ou seja, **71,4%** dos indivíduos. Dos dezasseis indivíduos que não participaram no estudo, três recusaram responder ao questionário; sete encontravam-se em lares; dois residiam já na casa dos filhos (exterior ao Alandroal) e quatro não responderam por motivo de doença/incapacidade.

A **maioria dos inquiridos** (60,0%), e à semelhança da outra localidade da freguesia (embora com uma percentagem inferior), também pertenciam ao **sexo feminino**. Apenas 40,0% eram do sexo masculino. Relativamente ao **estado civil**, mais de metade dos indivíduos (55,0%) era **casado**, os restantes indivíduos eram solteiros (12,5%) ou viúvos (32,5%).

Ao nível da **idade** dos inquiridos verifica-se a existência de uma grande amplitude, uma vez que a mesma variava entre os vinte e nove e os oitenta e seis anos de idade (ver Figura 43).

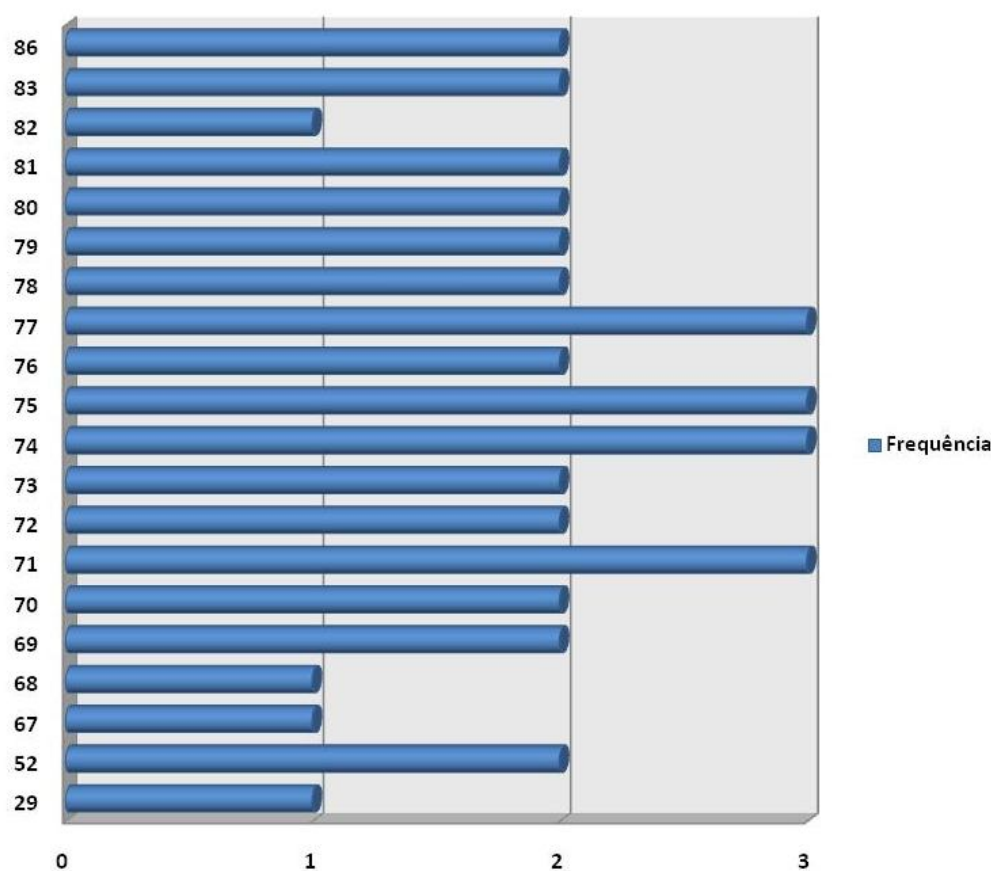


Figura 43 - Idade dos Indivíduos (Montejuntos)

A média situava-se nos setenta e três anos de idade.

A idade de vinte e nove anos distancia-se, claramente, da dos restantes indivíduos que são mais próximas entre si. Tratava-se de um indivíduo que não tendo deficiências, sempre teve muitas dificuldades de aprendizagem e “*como não aprendia*”, acabou por abandonar a escola.

No período compreendido entre **1997-2007**, todos os indivíduos **permaneceram no mesmo local de residência**, tendo sido evocada como **razão** para permanência, a **familiar**.

6.2.2. Identificação da relação com contextos formais de aprendizagem - escola

No que diz respeito à **circunstância escolar/académica**, conforme se pode constatar pela análise da imagem que se segue, a maioria (80,0%) dos indivíduos **nunca frequentou a escola**.

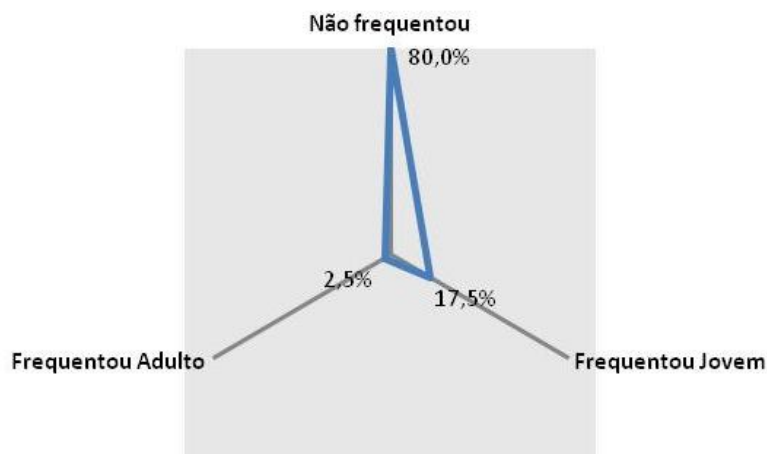


Figura 44 – Circunstância académica/escolar dos indivíduos (Montejuntos)

De realçar que, de entre os inquiridos, sete **sabiam assinar o nome**. Dois aprenderam em casa com familiares (inseriam-se no grupo que nunca frequentou a escola) e três aprenderam quando frequentaram a escola, em jovens.

As duas principais razões apontadas pelos inquiridos para **não terem chegado a frequentar a escola ou não concluírem a escolaridade obrigatória** exigível à época

(portanto abandonarem) foram: **dificuldades financeiras** e **decisão familiar**. Foi referido, de forma residual, por dois indivíduos cada: insucesso repetido; distância casa-escola e falta de incentivo.

Questionados acerca da eventual **existência de membros da família que saibam ler e escrever**, dos indivíduos que responderam afirmativamente, a sua grande maioria referiu, como motivo para tal, e à semelhança da outra localidade da freguesia, a **idade**. Foram, ainda, mencionadas outras razões, embora com pouca representatividade: vontade dos próprios e decisão da família. Um indivíduo enunciou outra razão: os familiares não terem problemas de saúde.

Dos quarenta inquiridos, **22,5%** referiu possuir **deficiências/incapacidades**: visual (3 indivíduos); motora (1 indivíduo); auditiva (2 indivíduos) e outras (3 indivíduos). De entre estes últimos três, dois referiram ter epilepsia e, um, dificuldades de aprendizagem. Os restantes indivíduos indicaram **não possuir qualquer tipo de deficiência/incapacidade**.

Do total de inquiridos, **apenas um (2,5%) tentou, ao longo da vida, aprender a ler e a escrever**. Portanto, **97,5% nunca tentou**.

Foi evidenciada, com maior representatividade, como principal **razão para nunca terem tentado aprender a ler e a escrever**, o **pouco tempo livre** (21 indivíduos). **Motivos profissionais** (14 indivíduos) e **falta de incentivo** (10 indivíduos) assumiram também expressividade. De forma residual, foram apontadas razões financeiras (5 indivíduos), familiares (4 indivíduos) e outras razões (2 indivíduos – doença e falta de capacidades).

O inquirido que **tentou aprender a ler e a escrever**, fê-lo em 1955, na **Escola Primária de Montejuntos**, com uma professora, porque queria aprender. **Não conseguiu por falta de tempo/disponibilidade**.

À semelhança da outra localidade desta freguesia, caso houvesse, aquando do momento da inquirição, **oportunidade para tentar aprender a ler e a escrever**, todos referiram que **já não tentariam**.

6.2.3. Implicações do não domínio das competências de leitura/escrita

De seguida, apresenta-se um quadro, no qual se expressa a **relação entre não saberem ler e a escrever e as dimensões da vida** que, eventualmente, foram **afectadas** por esse motivo.

Quadro 34 - Consequências de não saber ler/escrever (Montejuntos)

	Afectou muito*	Afectou*	Afectou moderadamente*	Afectou pouco*	Não Afectou*	TOTAL
Vida Pessoal	19	12	5	4	-	40
Vida Familiar	11	11	9	9	-	40
Vida Financeira	6	12	13	8	1	40
Vida Profissional	6	9	15	9	1	40
TOTAL	42 (26,3%)	44 (27,5%)	42 (26,3%)	30 (18,6%)	2 (1,3)	160 (100%)

* Número de vezes que foi assinalado

Da leitura do quadro depreende-se que o facto de não saberem ler e escrever **afectou todas as dimensões da vida dos indivíduos: pessoal, familiar, financeira e profissional.**

Ainda assim, e à semelhança da localidade de Ferreira, evidenciaram-se, os **impactos negativos a nível pessoal e familiar.**

Quando confrontados com tarefas que impliquem a utilização de competências de leitura/escrita, todos os inquiridos referiram desembaraçar-se **sempre com auxílio de indivíduos alfabetizados.** A maioria dos indivíduos destacou o auxílio por parte de **familiares.** Ainda assim, de salientar que dezasseis dos inquiridos disseram recorrer à ajuda de **vizinhos** e, oito, à ajuda de funcionárias das **instituições locais.** Apenas um indivíduo se referiu ao auxílio prestado por amigos.

A totalidade dos inquiridos referiu que **gostaria de ter aprendido a ler e a escrever** e, caso tivessem aprendido, 50,0% dos **indivíduos teria tentado desempenhar outra profissão.** Dos vinte que referiram que teriam tentado outra profissão, nove mencionaram eventuais hipóteses: agente da Guarda Nacional Republicana (3); agente da Guarda Fiscal (1); costureira (1); educadora de infância (1); professora (1); empregada de escritório (1) e motorista (1).

Dos restantes 50,0% que **não teriam tentado** desempenhar outra profissão, treze indicaram que não o fariam porque, de acordo com os mesmos, na altura, **“era o que havia”.**

6.2.4. Relação com contextos

No quadro que se segue, apresenta-se o **grau de satisfação dos inquiridos face a cinco dimensões da vida**.

Quadro 35 - Grau de satisfação em diferentes dimensões da vida (Montejuntos)

	Muito satisfeito*	Satisfeito*	Nem muito nem pouco satisfeito*	Pouco satisfeito*	Nada satisfeito*	TOTAL
Habilitações literárias	-	2	7	12	19	40
Vida Profissional	5	14	14	3	4	40
Vida Familiar	4	13	12	5	6	40
Vida Social/ Convívio	2	4	17	9	8	40
Participação Activa e Cívica na Sociedade	1	1	5	2	31	40
TOTAL	12 (1,9%)	34 (14,2%)	55 (33,5%)	31 (13,5%)	68 (28,4%)	200 (91,6%)

* Número de vezes que foi assinalado

Da observação do quadro anterior, destaca-se, desde logo, o facto de, a maior parte dos inquiridos, se encontrar **insatisfeita com as suas habilitações literárias e com a sua participação cívica**. Também em relação à **vida social, os inquiridos mostraram-se pouco satisfeitos**.

Inversamente, em relação às **dimensões profissional e familiar, os indivíduos inquiridos manifestaram um maior grau de satisfação**.

Questionados acerca do envolvimento e **participação em instituições, não foram identificados** indivíduos que tenham sido responsáveis, colaboradores ou participantes de alguma instituição do concelho do Alandroal. À semelhança da inferência face à outra localidade da freguesia, este facto **pode estar relacionado com o grau de insatisfação face à participação na vida activa e cívica na sociedade**.

No entanto, dezoito indivíduos eram **sócios** de pelo menos uma instituição. As instituições referidas, a este nível, foram:

- a) **Bombeiros Voluntários do Alandroal** (14 inquiridos);
- b) **Santa Casa da Misericórdia do Alandroal** (5 inquiridos);
- c) **Centro Cultural de Montejuntos** (3 inquiridos);
- d) (futuro) Centro de Dia de Ferreira (1 inquirido);
- e) O Cantinho Amigo – Lar e Centro de Dia de Santiago Maior (1 inquirido).

No que concerne ao **grau de importância de agentes na promoção da formação e desenvolvimento da comunidade local da freguesia**, e mais especificamente na **formação do próprio**, oito indivíduos (20,0%) consideraram, ao nível de **instituições da sua freguesia**, a importância da **Junta de Freguesia**. Ao nível de instituições de outra freguesia do concelho ou de outro concelho, nenhuma foi referenciada.

Ao nível concreto das **pessoas**, foi evidenciado, por 70,0% dos indivíduos, o **papel de familiares na formação** de inquiridos, mais concretamente:

- a) **filhos(as)** – quinze inquiridos;
- b) **irmãos(ãs)** – sete inquiridos;
- c) **netos(as)** – sete inquiridos;
- d) **cônjuge** – cinco inquiridos.

Face à **relevância do contexto convival/social**, na formação dos indivíduos, 27,5% evidenciou a sua importância, destacando, nove dos inquiridos, o papel dos(as) **vizinhos(as)** e, dois inquiridos, dos(as) amigos(as).

Uma das inquiridas relevou, ainda, o papel de **outra pessoa** na sua formação: a senhora do Lar do Alandroal que vai à sua residência fazer a limpeza/manutenção.

No que respeita à **formação das pessoas da comunidade**, os inquiridos apenas se referiram à importância de **instituições**. Dois indivíduos fizeram referência à **E.B.1 de Montejuntos** e, três, mencionaram a importância da **Junta de Freguesia de Santo António de Capelins**.

6.2.5. Aprendizagens concretizadas

As **oportunidades de aprendizagem que a freguesia onde residem proporciona aos seus habitantes** foram classificadas, pela esmagadora maioria dos

inquiridos (95%), como sendo **inexistentes** (nenhumas). Um indivíduo (2,5%) referiu não serem “nem muitas nem poucas” e, outro (2,5%), afirmou serem “poucas”.

Todos os indivíduos inquiridos realizaram, no entanto, um conjunto significativo de **aprendizagens ao longo da sua vida**, tendo sido identificadas cento e vinte e seis aprendizagens realizadas, vinte delas diferentes entre si. Destas vinte, treze aprendizagens foram referidas por apenas um inquirido, cada uma delas, pelo que se agruparam na categoria “outras” (ver Figura 45).

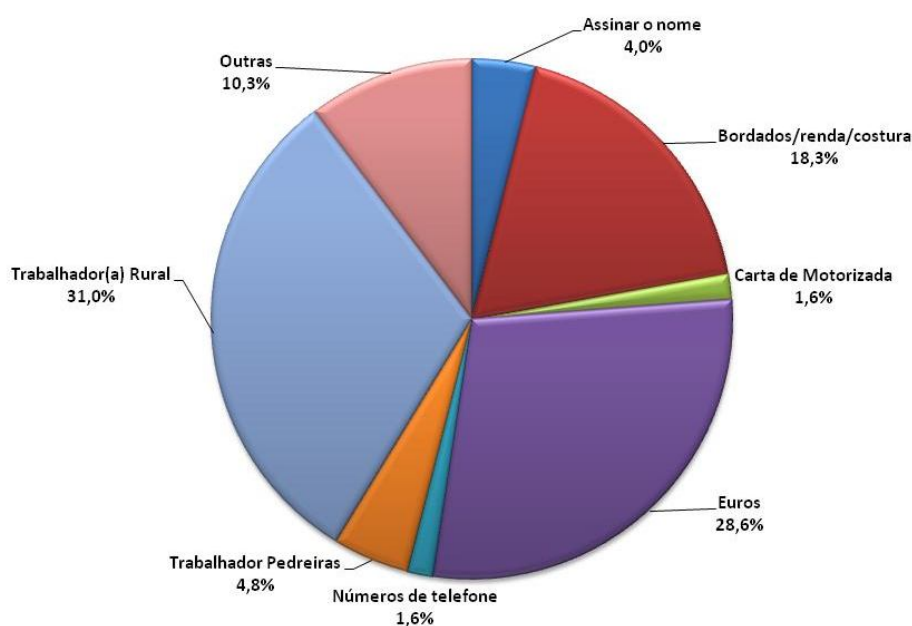


Figura 45 – Aprendizagens realizadas ao longo da vida (Montejuntos)

Caracterização das aprendizagens

Aprender a trabalhar no campo (**trabalhador(a) rural**), **não foi referido por apenas uma das inquiridas**. Foram também enunciadas, por muitos indivíduos, as aprendizagens relativas a aprender a trabalhar com os **euros** (36 indivíduos) e aprender a fazer **bordados, rendas e/ou costura** (23 indivíduos).

No que diz respeito à **natureza das aprendizagens** identificadas anteriormente, e de acordo com a classificação de Canário (2000) (apresentada no Enquadramento Teórico - cf. p.174-177), das cento e vinte e seis aprendizagens desenvolvidas, cento e vinte eram de **natureza informal** e seis de carácter **não formal** (assinar o nome, cartas de motorizada, de tractorista e de bicicleta).

Relativamente ao **grau de concretização** das aprendizagens, a maioria (84,1%) foi **concluída** pelos indivíduos, estando apenas 15,9% **em curso** (**aprendizagem dos euros; bordados/rendas e/ou costura; trabalhador(a) rural**).

As aprendizagens ocorreram em diferentes **períodos temporais**, embora a maioria (61,1%) tenha **ocorrido e sido concluída antes de 1997**, conforme se pode observar na figura que se segue.

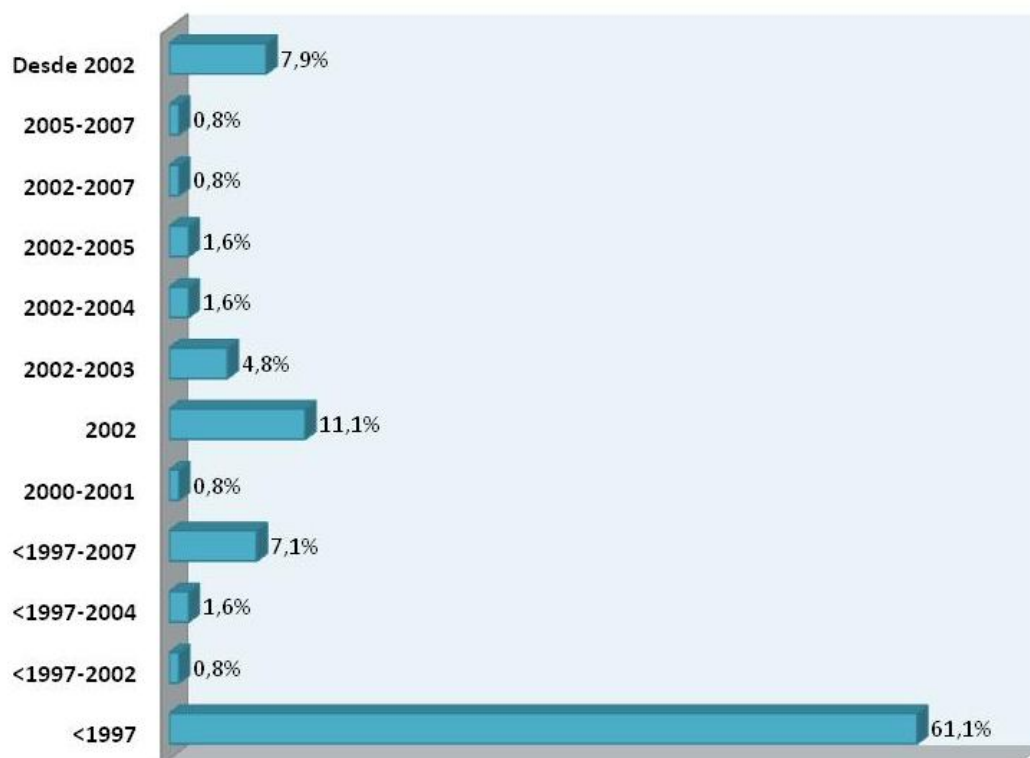


Figura 46 – Momentos das aprendizagens (Montejuntos)

No que concerne ao **local** em que ocorreram as aprendizagens, de referir que algumas se foram processando, simultaneamente, em mais do que uma localidade. Os inquiridos referem ter realizado:

- a) cento e catorze aprendizagens na **localidade de residência** (Montejuntos);
- b) trinta e duas em **localidades exteriores ao concelho do Alandroal**;
- c) vinte e seis **noutra freguesia do concelho**;
- d) vinte e quatro **noutra localidade da freguesia** (Ferreira de Capelins).

A **maioria das aprendizagens ocorreu**, assim, na **localidade de residência**.

Mais especificamente, no que ao **espaço** em que as aprendizagens se concretizaram diz respeito:

- a) 50,8% ocorreu na **casa de residência**;
- b) 33,3% não se realizou num **espaço único e/ou concreto**;
- c) 15,9% teve lugar numa **instituição**.

Nenhum inquirido fez referência ao espaço comunitário/convívio.

Todos os indivíduos que mencionaram ter **aprendido em instituições identificaram** as mesmas:

- a) **Pedreiras de Vila Viçosa, Pardais e/ou Bencatel** (6 indivíduos);
- b) **EB1 de Montejuntos** (3 indivíduos);
- c) **Herdade do “Engenheiro Martins” – Herdade do Pigeiro** (3 indivíduos);
- d) **Herdade do Roncanito** (2 indivíduos);
- e) **Câmara Municipal do Alandroal** (3 indivíduos);
- f) **Câmara Municipal de Reguengos de Monsaraz** (1 indivíduo);
- g) **Herdade do Monte Branco** (1 indivíduo);
- h) **Fábricas de Queijo e Lãs – exteriores ao concelho/distrito** (1 indivíduo).

Quanto ao **ambiente de aprendizagem**, todos os indivíduos referiram que as aprendizagens, por eles realizadas, ocorreram num **ambiente presencial**. Em relação a todas as aprendizagens, os indivíduos **aprenderam (também) sozinhos**.

Um dos indivíduos menciona, por exemplo que, para aprender os euros, foi estudando sozinho o valor das moedas e das notas, a partir de um folheto e “*não precisei de ajuda*”.

Ainda assim, importa realçar que os inquiridos, quase sempre, fizeram referência a **outros intervenientes** no processo de aprendizagem. Com efeito, muitos inquiridos evidenciaram o **papel de familiares** (82 das aprendizagens), **dos colegas de trabalho** (45 das aprendizagens) e dos **amigos/vizinhos** (20 das aprendizagens). Com menor representatividade foram, ainda, identificados professores/formadores (3 das aprendizagens) e outros: vendedores das mercearias locais (2 aprendizagens) e senhora do lar que vai a casa da inquirida fazer limpeza (1 aprendizagem).

Os **recursos** identificados para realizar as aprendizagens em questão foram:

- a) **esquemas de bordados/rendas** (16 aprendizagens);
- b) folhetos sobre os euros (3 aprendizagens);
- c) recursos tecnológicos (2 aprendizagens).

Foram, ainda, referenciados **outros recursos intrínsecos ao desenvolvimento das aprendizagens identificadas**. Para duas aprendizagens **não foram utilizados quaisquer recursos**.

No que respeita às **estratégias/vias de acesso** a que recorreram para realizar estas aprendizagens, a maior parte dos indivíduos recorreu à **combinação de mais do que uma estratégia** para as desenvolver.

As estratégias enunciadas foram:

- a) **demonstração** (56 aprendizagens);
- b) **observação/experimentação imediata** (54);
- c) **experimentação** (43);
- d) **observação/memorização e experimentação diferida** (29);
- e) **observação** (13);
- f) **observação/registo/experimentação** (7).

Muito embora a demonstração tenha sido a estratégia mais referida e de forma significativa, a **observação/experimentação imediata apresentou-se com maior representatividade**.

No âmbito desta estratégia, um dos inquiridos confessa que começou a “fazer meia”, pois via a sogra e a esposa a fazer e para se entreter decidiu experimentar!

Para quase metade das aprendizagens identificadas (49,2%), **nunca foi construído um plano**. No entanto, **face a uma percentagem significativa** de aprendizagens (39,7%) **existia plano e concretizou-se como se previa** e, face a 2,4%, também existia, muito embora tenha sido substituído por outro. Para 8,7% das aprendizagens, não houve plano de partida, mas entretanto construiu-se.

Na figura que segue, apresenta-se a representação gráfica da **independência** que os inquiridos manifestaram ter tido para efectuar aprendizagens, a **profundidade de**

abordagem aos conteúdos inerentes às aprendizagens e a frequência com que seleccionaram o que desejavam aprender.

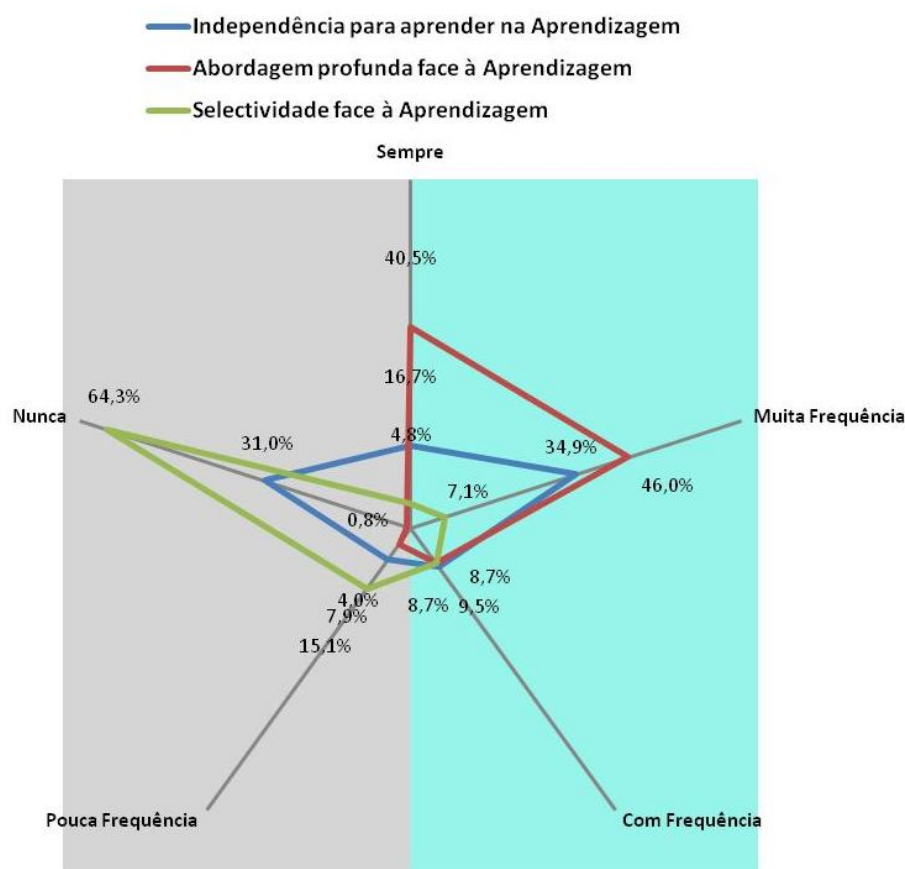


Figura 47 – Independência, abordagem e selectividade nas aprendizagens (Montejuntos)

Da leitura da figura, destaca-se, desde logo, que a maior parte, **nunca seleccionou as aprendizagens que efectuou**. Ainda assim, os inquiridos tenderam a **aprofundar as aprendizagens que foram realizando**.

Uma parte significativa de inquiridos revelou **ter tido independência** para aprender, mas uma parte também considerável de indivíduos (31,0%) manifestou **nunca ter tido independência**.

No que concerne aos principais **motivos** que conduziram à realização das aprendizagens identificadas:

- a) 46,8% decorreu de **razões pessoais**;
- b) 39,7% de **razões profissionais**;
- c) 11,1% de motivos de lazer;
- d) 1,6% de questões familiares;

e) 0,8% de questões sociais.

Relativamente aos **resultados das aprendizagens**, face à sua maioria (50,8%), os inquiridos indicaram **não ter tido impactos a nível profissional** ou ter tido poucos (4,0%). Ainda assim, face a uma percentagem significativa de aprendizagens (42,9%), mencionaram **ter tido resultados a nível profissional**. Face a uma percentagem residual de aprendizagens, indicaram, a este nível, não ter tido nem muitos nem poucos impactos (2,3%).

Os indivíduos inquiridos indicaram **ter tido resultados a nível pessoal, decorrentes da maioria das aprendizagens realizadas** (73,7%). Apenas perante 9,6% das aprendizagens, os inquiridos referiram não ter tido resultados ou ter tido poucos. Em relação a 16,7% das aprendizagens efectuadas, os indivíduos expressaram não ter tido nem muitos nem poucos resultados.

A **maioria das aprendizagens** (52,4%) fez-se acompanhar de **resultados a nível social**. No entanto, cerca de **um quarto das aprendizagens** (25,4%) traduziu-se em **poucos ou nenhuns resultados**. Face a 22,2% das aprendizagens, os indivíduos indicaram não ter tido nem muitos nem poucos resultados.

Portanto, e ainda que com expressividade distinta, os inquiridos manifestaram a **existência de resultados a nível profissional, pessoal e social, em consequência das aprendizagens desenvolvidas**.

Confrontados com o **grau de satisfação face às experiências de aprendizagem** identificadas:

- a) **quase metade** (47,5%) dos indivíduos referiu ter ficado **satisfeito**;
- b) 35,0% nem muito nem pouco satisfeito;
- c) 10,0% pouco satisfeito;
- d) 7,5% muito satisfeito.

Nenhum dos inquiridos indicou ter ficado nada satisfeito. A tendência foi, assim, para a demonstração de **satisfação, face às experiências de aprendizagem desenvolvidas**.

6.2.6. “Geometria” das Aprendizagens

Áreas de aprendizagem

As áreas relativas às **aprendizagens realizadas** foram de natureza diversificada, destacando-se, no entanto, as áreas da agro-pecuária, da economia/finanças (euros) e das artes manuais, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 36 – Áreas das aprendizagens efectuadas (Montejuntos)

	Artes Plásticas	Artes Manuais	Tecnologia	Música	Euros	Agro-Pecuária	Cultura Tradicional	Gastronomia
Indivíduos (Frequência)	1	23	2	1	36	39	1	3

Domínios de aprendizagem

No que respeita aos **domínios** em que as aprendizagens se inserem, **todos os inquiridos referiram o domínio profissional**; trinta e nove dos inquiridos, o **domínio pessoal** e, trinta e oito, o **domínio familiar**.

Foi ainda referido, de forma significativa, o **domínio do lazer** (33 indivíduos, embora tenha sido assinalado por dezasseis inquiridos como pouco frequente) e o **domínio convivial** (29 indivíduos, embora assinalado por dezassete como pouco frequente). O domínio escolar/académico foi referido por apenas dois dos inquiridos e como sendo pouco frequente.

Questionados acerca do **grau de dificuldade que preferiram, face às aprendizagens** que desenvolveram, **a maioria** (50,0%) referiu ter privilegiado **aprendizagens mais difíceis** muito frequentemente, 20,0% com frequência e 5,0% sempre. Ainda assim, **um quarto dos inquiridos indicou que, pouco frequentemente** (20,0%), optou por aprendizagens complexas ou nunca (5,0%).

Assim sendo, evidencia-se que os inquiridos **privilegiaram o desenvolvimento de aprendizagens difíceis**, ainda que uma parte significativa de indivíduos sublinhe que o fez com pouca frequência.

Motivos de aprendizagem

No quadro que se segue, apresentam-se alguns **motivos, eventualmente, conducentes ao desenvolvimento do processo de aprendizagem** e a frequência com que os mesmos assumiram relevância.

Quadro 37 - Motivos de aprendizagem (Montejuntos)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Imposição externa	2,5%	7,5%	22,5%	42,5%	25,0%
Integra projecto de vida	25,0%	32,5%	27,5%	12,5%	2,5%
Integra o projecto profissional	30,0%	42,5%	22,5%	5,0%	-
Alguém sugeriu/indicou	5,0%	17,5%	47,5%	20,0%	10,0%
Procuo o que quero aprender	32,5%	40,0%	20,0%	7,5%	-
Satisfação de curiosidade	30,0%	20,0%	32,5%	15,0%	2,5%
Desenvolvimento de capacidades pessoais	25,0%	17,5%	30,0%	25,0%	2,5%
Provar que era capaz	22,5%	37,5%	20,0%	20,0%	-
Gerar satisfação pessoal	27,5%	22,5%	25,0%	20,0%	5,0%
Ocupar tempos livres	10,0%	12,5%	27,5%	35,0%	15,0%
Estar actualizado	5,0%	2,5%	17,5%	45,0%	30,0%

Conforme se pode constatar, da leitura do quadro anterior, e à semelhança dos inquiridos de Ferreira de Capelins, os indivíduos **não aprenderam tendo em vista estar actualizados ou ocupar os tempos livres**. Também, **pouco frequentemente, aprenderam por imposição ou sugestão de terceiros**.

Assumiram-se como **principais motivos**:

- a) Integração do **projecto profissional e de vida**;
- b) Procura do que se **pretende aprender**;
- c) Prova de que **se é capaz**;
- d) **Satisfação pessoal**.

A aprendizagem tendo em vista a **satisfação de curiosidade e o desenvolvimento de capacidades pessoais também se apresentou com relevo**, embora em menor grau, face às anteriores.

Estratégias de aprendizagem

No que respeita às **estratégias utilizadas nas aprendizagens**, foram equacionados vários “modos de aprender”, sendo que a maioria dos indivíduos conjuga mais do que uma estratégia.

Na figura que se segue, indica-se a **frequência de recurso à observação, à experimentação, à memorização e à demonstração**.

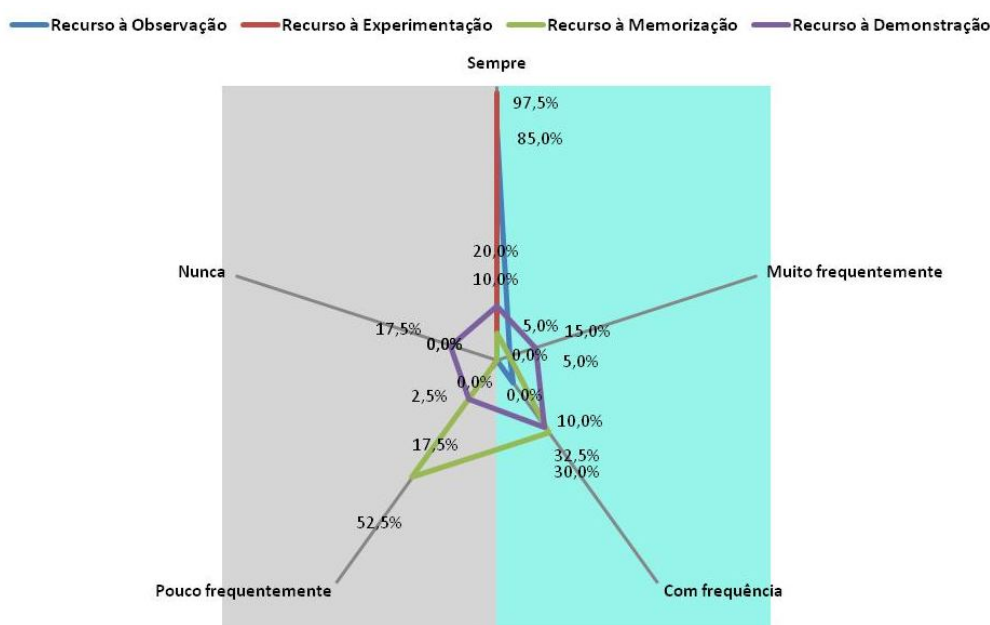


Figura 48 – Recurso a observação, memorização e experimentação (Montejuntos)

Da leitura da figura evidencia-se, desde logo, a elevada **frequência de recurso à experimentação, mas também à observação**, pelo que se constituem como **importantes estratégias no processo de aprendizagem dos indivíduos inquiridos**.

Em contrapartida, a **demonstração e sobretudo a memorização não se apresentaram como estratégias fundamentais** aos indivíduos, na realização das suas aprendizagens.

Apenas seis indivíduos aprenderam com **recurso aos registos**, pelo que a esmagadora maioria **nunca** aprendeu por meio dos mesmos. Por seu turno, com **recurso à oralidade** aprendeu, **sempre**, a maioria dos inquiridos (ver Figura 49).

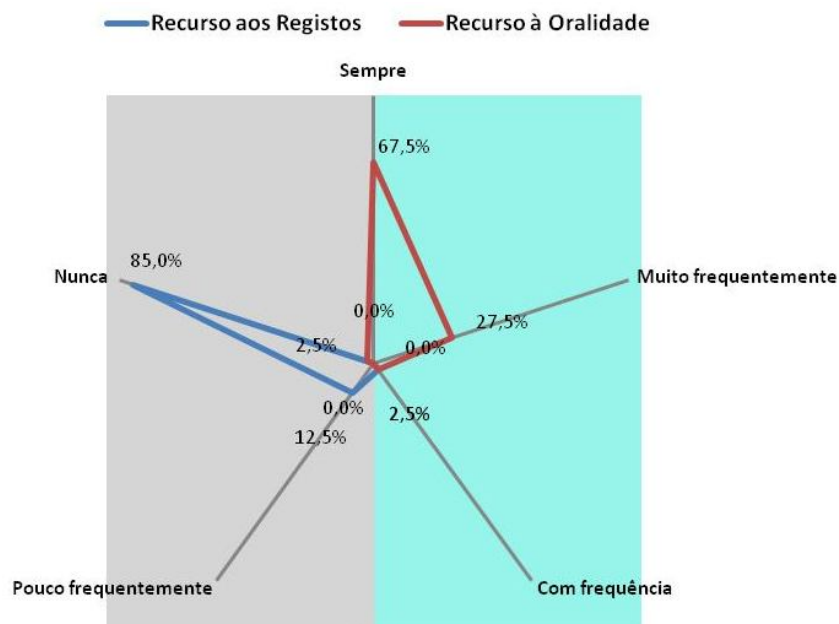


Figura 49 - Recurso a registos e à oralidade (Montejuntos)

À semelhança da localidade de Ferreira de Capelins, **evidenciou-se a importância estratégica da “palavra falada”, no processo de aprendizagem dos inquiridos.**

Conforme se pode observar na figura que se segue, **a maioria dos indivíduos tende a realizar aprendizagens sem recurso a um plano.**

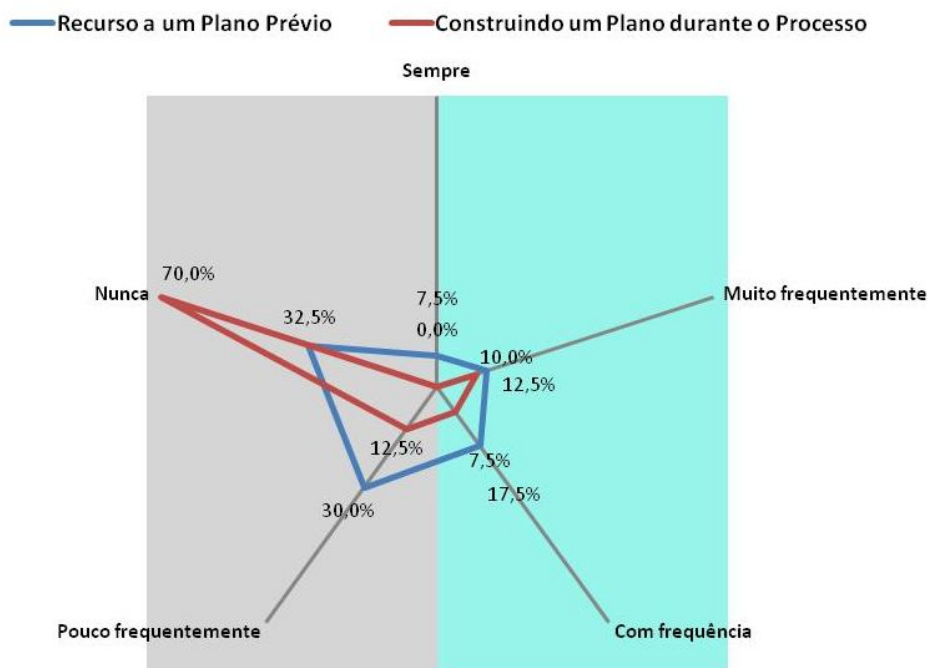


Figura 50 - Construção de Plano (Montejuntos)

Com efeito, confrontados com a eventual **construção de um plano**, aquando da realização de aprendizagens, 32,5% referiu **nunca construir um plano prévio** e, 30,0%, fazê-lo com pouca frequência.

Também **durante o processo de aprendizagem**, 70,0% dos inquiridos **nunca construiu qualquer plano**.

Evidencia-se, então, a **tendência para a aprendizagem com ausência de recurso a planos, sobretudo construídos no decurso da mesma**.

A maioria dos inquiridos **partilhou publicamente, com frequência, a aprendizagem durante o processo** e, metade dos inquiridos partilhou, também **com frequência**, o resultado (ver Figura 51).

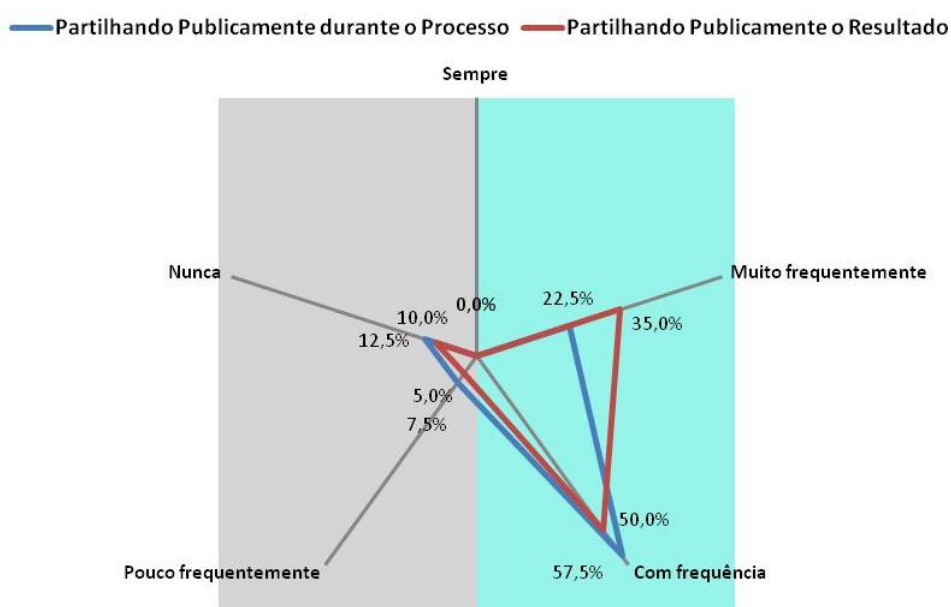


Figura 51 - Partilha pública da aprendizagem (Montejuntos)

Da leitura da imagem anterior evidencia-se, claramente, a tendência dos indivíduos para a **partilha de aprendizagens, quer quando as mesmas estavam em curso, quer quando as concretizavam/finalizavam**.

A maior parte dos indivíduos inquiridos, **muito frequentemente, tomou a iniciativa**, mas, simultaneamente, **solicitou ajuda a outros**, aquando da realização de aprendizagens (ver Figura 52).

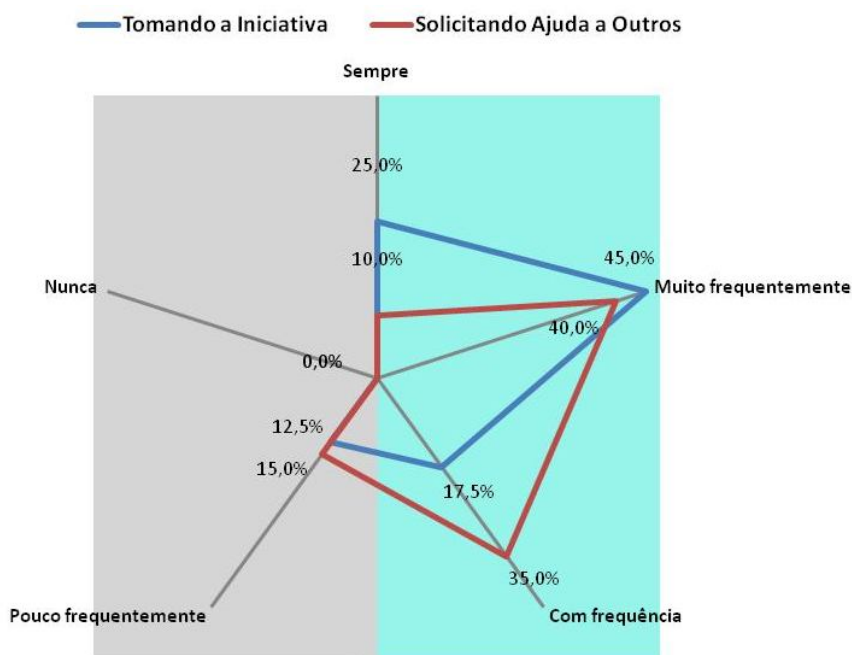


Figura 52 - Tomar iniciativa vs solicitar ajuda (Montejuntos)

Efectivamente, na figura anterior evidencia-se a elevada frequência com que os inquiridos **aprenderam tomando a iniciativa, mas, e embora com menor representatividade, evidencia-se, também, a tendência para a solicitação de ajuda, quando necessário.**

De realçar que a maioria dos inquiridos (55,0%) aprendeu, **muito frequentemente, através de pequenos passos.** Referiram ter aprendido, sempre, através de pequenos passos 30,0% dos indivíduos e, com frequência, 10,0%. Um inquirido (2,5%) mencionou, pouco frequentemente, aprender através de pequenos passos e, outro (2,5%), nunca aprender por este meio.

A **esmagadora maioria dos indivíduos (92,5%), nunca realizou aprendizagens** mediante **pagamento.** Apenas três inquiridos (7,5%) o fizeram e pouco frequentemente.

Recursos de Aprendizagem

Os indivíduos recorreram a uma série de **recursos na realização das aprendizagens,** muito embora os mesmos tenham assumido graus distintos de representatividade, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 38 - Recursos de aprendizagem (Montejuntos)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Aparelhos tecnológicos	-	-	2,5%	2,5%	95,0%
Aparelhos relacionados com a profissão	72,5%	25,0%	2,5%	-	-
Recursos naturais	72,5%	22,5%	2,5%	-	2,5%
Materiais produzidos pelo próprio	-	2,5%	5,0%	45,0%	47,5%
Revistas	-	5,0%	30,0%	5,0%	60,0%
Folhetos	-	2,5%	5,0%	-	92,5%
Comunicação Social	2,5%	-	5,0%	10,0%	82,5%

Os recursos que mais se evidenciaram foram, sem dúvida, os **aparelhos relacionados com a profissão** e os **recursos naturais** (72,5% cada).

Dos inquiridos, 45,0% diz também, embora **pouco frequentemente**, ter recorrido a **materiais produzidos pelo próprio**. Importa destacar que estes materiais diziam respeito a amostras de rendas e bordados, bem como, embora de forma residual, a moldes de roupa e a registos de números de telefone. Relativamente às amostras e aos moldes, de sublinhar que uma parte significativa dos inquiridos (37,5%) recorreu, **muito frequentemente**, a **materiais relacionados com rendas, bordados e/ou costuras**.

Importa evidenciar que a maioria dos indivíduos (52,5%) recorreu, ainda, **muito frequentemente**, a moedas/notas (**Euros**) para realizar aprendizagens. **Revistas, folhetos e comunicação social não** se apresentaram, para a esmagadora maioria dos inquiridos, como recursos de aprendizagem.

Intervenientes na aprendizagem

Na sequência da compreensão do **processo de aprendizagem**, foram confrontados os indivíduos acerca dos **intervenientes** no mesmo (ver Quadro 39).

Quadro 39 - Intervenientes no processo de aprendizagem (Montejuntos)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Só	37,5%	37,5%	22,5%	2,5%	-
Familiares	35,0%	40,0%	20,0%	5,0%	-
Formadores	-	2,5%	-	5,0%	92,5%
Amigos	10,0%	20,0%	12,5%	15,0%	42,5%
Colegas de Trabalho	47,5%	37,5%	15,0%	-	-
Conhecidos	-	-	7,5%	10,0%	82,5%
Vendedor/ Fornecedor	-	5,0%	2,5%	-	92,5%
Vizinhos	7,5%	30,0%	27,5%	17,5%	17,5%
Funcionários de Instituições Locais	-	7,5%	7,5%	7,5%	77,5%
Analfabetos	12,5%	40,0%	42,5%	2,5%	2,5%

Conforme se pode constatar, pela leitura do quadro anterior, a **maioria dos inquiridos nunca aprendeu com:**

- a) **formadores;**
- b) **conhecidos;**
- c) **vendedores/fornecedores;**
- d) **funcionários de instituições locais.**

Evidenciaram-se, em contrapartida, como importantes intervenientes no processo de aprendizagem (**sempre e muito frequentemente**), os **colegas de trabalho**, seguidos dos **familiares** e dos **vizinhos**.

Quase todos os inquiridos aprenderam com outros indivíduos também **analfabetos**. A maioria dos inquiridos referiu, ainda, a relevância de ter aprendido, **sempre/muito frequentemente, sozinho**.

Persistência na aprendizagem

No quadro que se segue apresentam-se os dados relativos ao **grau de persistência dos inquiridos, aquando da realização de aprendizagens.**

Quadro 40 - Persistência na aprendizagem (Montejuntos)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Até ser capaz	25,0%	30,0%	17,5%	15,0%	12,5%
Até cumprir o objectivo inicial	22,5%	17,5%	32,5%	17,5%	10,0%
Aprofundar muito o conhecimento	2,5%	12,5%	42,5%	35,0%	7,5%
Certificação Social	-	-	5,0%	5,0%	90,0%
Certificação Formal	-	-	-	-	100,0%
Ser o melhor	-	-	-	10,0%	90,0%

Nenhum dos inquiridos procurou, aquando da realização de aprendizagens, **certificação formal** e, a **maioria**, também **nunca** se preocupou com a obtenção de **certificação social** e, menos ainda, em **ser o melhor**.

A maioria desenvolveu as aprendizagens, **até ser capaz**, muito embora tenha havido preocupação com a **consecução do objectivo inicial**.

Com frequência, a maior parte dos indivíduos também procurou **aprofundar o conhecimento** respeitante à aprendizagem em causa, mas, igual percentagem de inquiridos indicou, **pouco frequentemente/nunca**, proceder ao aprofundamento do conteúdo das aprendizagens.

Locais de aprendizagem

Relativamente aos locais onde efectuaram as aprendizagens (ver Quadro 41), a maioria frisou, **nunca**, ter aprendido em **contextos escolares**, nem **institucionais**.

Quadro 41 - Locais de aprendizagem (Montejuntos)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Em contextos escolares	-	-	-	2,5%	97,5%
Em contextos conviviais	5,0%	10,0%	30,0%	52,5%	2,5%
Em contextos familiares	20,0%	40,0%	32,5%	5,0%	2,5%
Em contextos profissionais	50,0%	30,0%	15,0%	5,0%	-
Em contextos institucionais	-	-	-	-	100,0%
Na própria residência	60,0%	27,5%	5,0%	7,5%	-
Na freguesia de residência	62,5%	32,5%	5,0%	-	-
No concelho de residência	32,5%	20,0%	15,0%	2,5%	30,0%
Exterior ao Alandroal	20,0%	12,5%	12,5%	12,5%	42,5%
Envolvendo deslocação para aprender	-	-	-	-	100,0%

Embora com mais frequência, comparativamente com os contextos anteriormente referenciados, os **contextos conviviais também não assumiram um papel de destaque** no processo de aprendizagem dos inquiridos.

Inversamente, **destacou-se** a realização de aprendizagens na **própria residência** e na **freguesia de residência**. Foi referido, também com alguma representatividade, o **concelho de residência**.

A maior parte dos inquiridos referiu **nunca** ter efectuado aprendizagens no **exterior do concelho**. Ainda assim, uma percentagem ainda significativa de inquiridos (20,0%) referiu ter realizado, **sempre, aprendizagens fora do concelho do Alandroal**.

Nenhum indivíduo referiu ter-se **deslocado propositadamente para aprender**.

Existência de aprendizagem em contextos/Responsabilidade por aprendizagem em contextos

Ainda relativamente ao processo de aprendizagem, confrontou-se os inquiridos com os **contextos** nos quais eles consideram **existir aprendizagem** e, por outro lado, com os contextos nos quais eles julgam ser **responsáveis pelas aprendizagens de outros** (ver Quadro 42).

Quadro 42 - Contextos de aprendizagem (Montejuntos)

		S	MF	CF	PF	N
Contexto familiar	Existência	42,5%	20,0%	27,5%	10,0%	-
	Responsabilidade	47,5%	17,5%	10,0%	22,5%	2,5%
Contexto profissional	Existência	50,0%	32,5%	12,5%	5,0%	-
	Responsabilidade	50,0%	15,0%	22,5%	10,0%	2,5%
Contexto convivial	Existência	7,5%	17,5%	30,0%	37,5%	7,5%
	Responsabilidade	7,5%	7,5%	20,0%	45,0%	20,0%
Contexto institucional/ cívico	Existência	-	-	-	-	100,0%
	Responsabilidade	-	-	-	-	100,0%
Contexto comunitário	Existência	-	-	-	-	100,0%
	Responsabilidade	-	-	-	-	100,0%

(S = Sempre; MF = Muito frequentemente; CF = Com frequência; PF = Pouco frequentemente; N = Nunca)

Conforme se pode verificar, e à semelhança da localidade de Ferreira de Capelins, a maioria dos indivíduos destacou a presença de aprendizagem e a responsabilidade dos próprios, no processo, em **contexto familiar** e **profissional**.

No **contexto convivial**, pouco frequentemente, foi identificada a existência e responsabilidade de aprendizagens.

Nenhum inquirido se referiu à existência ou responsabilidade de aprendizagem em **contexto institucional/cívico** e em **contexto comunitário**.

Evidencia-se, uma vez mais, **a importância dos contextos de dimensão mais pessoal, em detrimento dos contextos mais sociais/cívicos**.

6.2.7. Situação Profissional

Ao nível da **situação profissional** dos inquiridos, no período compreendido entre **1997 e 2007**, foram identificados indivíduos que se encontravam a trabalhar por **conta de outrem** e **indivíduos reformados**.

De sublinhar, assim, que sete indivíduos se encontravam **a trabalhar por conta de outrem**, embora em **períodos temporais distintos**, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 43 - Situação profissional dos inquiridos – Trabalhar por conta de outrem (Montejuntos)

	Frequência	Percentagem
1997-2000	1	2,5%
1997-2002	2	5,0%
1997-2004	1	2,5%
1997-2007	3	7,5%
Total	7	17,5%

Dos sete indivíduos que se encontravam a trabalhar por conta de outrem, apenas três deles permaneceram **durante todo o período considerado**; quatro **reformaram-se** (um em 2000; dois em 2002 e, um, em 2004). Encontravam-se, em 2007, trinta e sete indivíduos **reformados**.

Do total de inquiridos (40), trinta e dois não mudaram de **profissão** ao longo de toda a vida e oito tiveram duas profissões distintas. Relativamente às profissões desenvolvidas, as mesmas não diferiram de forma significativa, como se pode analisar na figura que se segue.

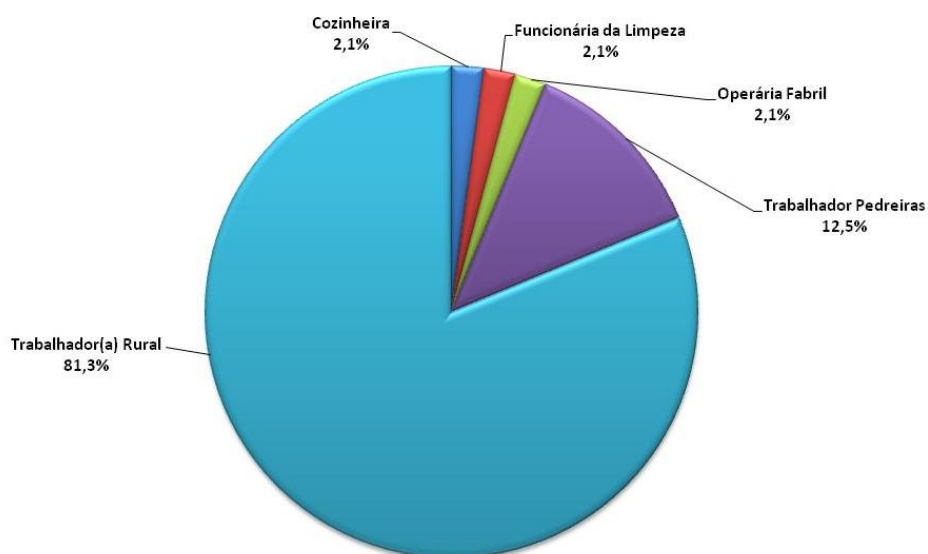


Figura 53 – Profissões dos indivíduos (Montejuntos)

Da observação da figura anterior, destaca-se a profissão de **trabalhador(a) rural** (81,3%).

Relativamente às **entidades empregadoras**, e à semelhança dos inquiridos da outra localidade da freguesia, a maioria (72,9%) indicou que **trabalhava “onde calhava”**; onde havia serviço.

A propósito das demais entidades empregadoras, de relevar as **Pedreiras de Vila Viçosa e/ou Pardais** que, conjuntamente, perfazem um total de 12,5%, bem como a **Casa Agrícola Herdade do Pigeiro (Engenheiro Martins)** - 6,3%. As restantes entidades apresentam-se de forma residual (2,1% cada) - ver figura 54.

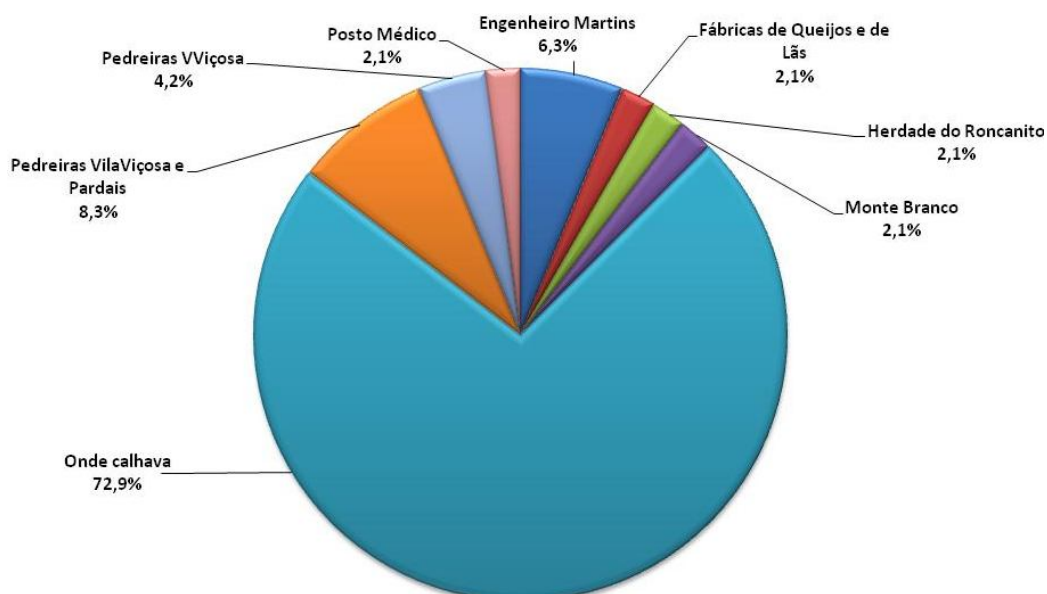


Figura 54 – Entidades Empregadoras (Montejuntos)

Quanto aos **locais de trabalho**, todos os indivíduos trabalharam na **freguesia**, muito embora 54,2% tenha trabalhado também no **concelho** e, igualmente 54,2%, no **distrito**. No **país**, trabalharam, ainda, 18,8% dos inquiridos e nenhum trabalhou no estrangeiro.

Confrontados com o facto de as **profissões que desempenharam terem sido uma opção** sua, apenas seis indivíduos (15,0%) referiu não terem sido; 85,0% indicou ter-se tratado de uma opção.

Na figura que se segue, indica-se o **grau de importância atribuído a sete variáveis distintas, na escolha da profissão**.

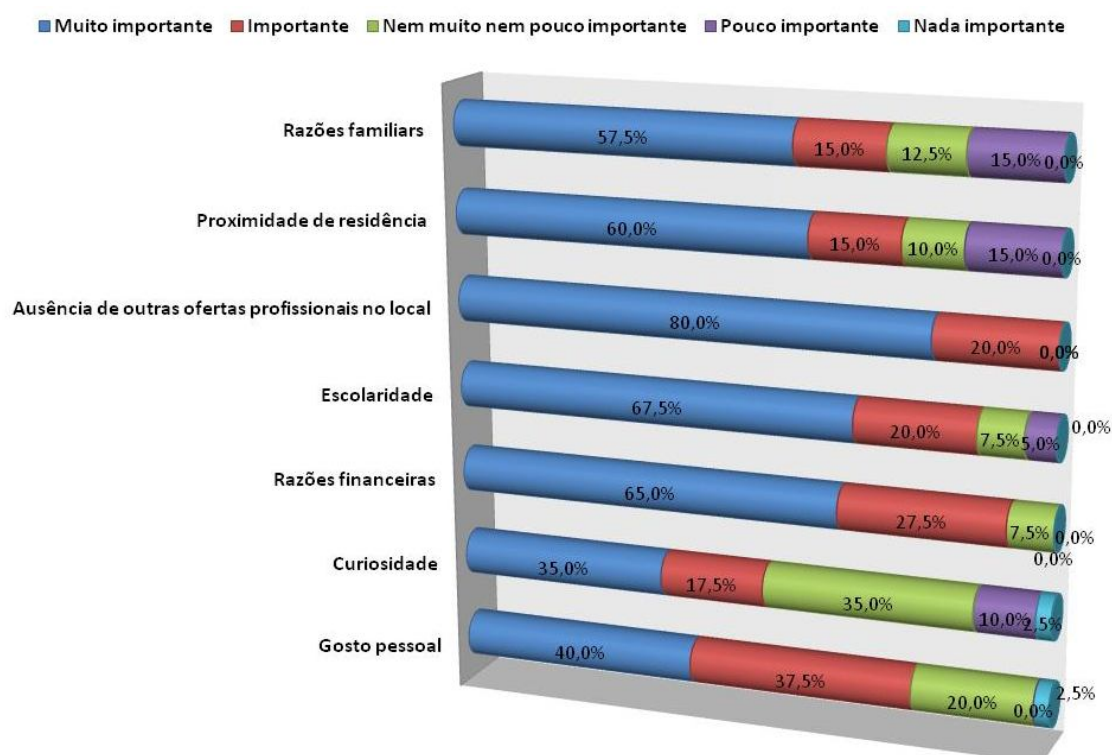


Figura 55 - Grau de importância de diferentes aspectos na escolha da profissão (Montejuntos)

Da leitura da figura, depreende-se que todos os aspectos “pesaram” na escolha da profissão. Ainda assim, demarcou-se, pela sua relevância, a **ausência de ofertas profissionais no local**, seguindo-se, embora com uma percentagem significativamente inferior, a **ausência de escolaridade** e as **razões financeiras**.

Mais uma vez, e à semelhança da localidade de Ferreira de Capelins, os inquiridos precisavam de ganhar dinheiro, com aquilo que havia disponível e que era possível fazer.

De referir que um inquirido fez, ainda, referência a **outro aspecto**, considerando-o **muito importante** na escolha da profissão: **problemas de saúde**.

Relativamente à **importância da formação/aprendizagem**, na escolha da profissão, em eventuais mudanças de profissão e no desempenho profissional, a esmagadora maioria considerou-a como **não tendo sido importante face a estas dimensões** (ver Figura 56).

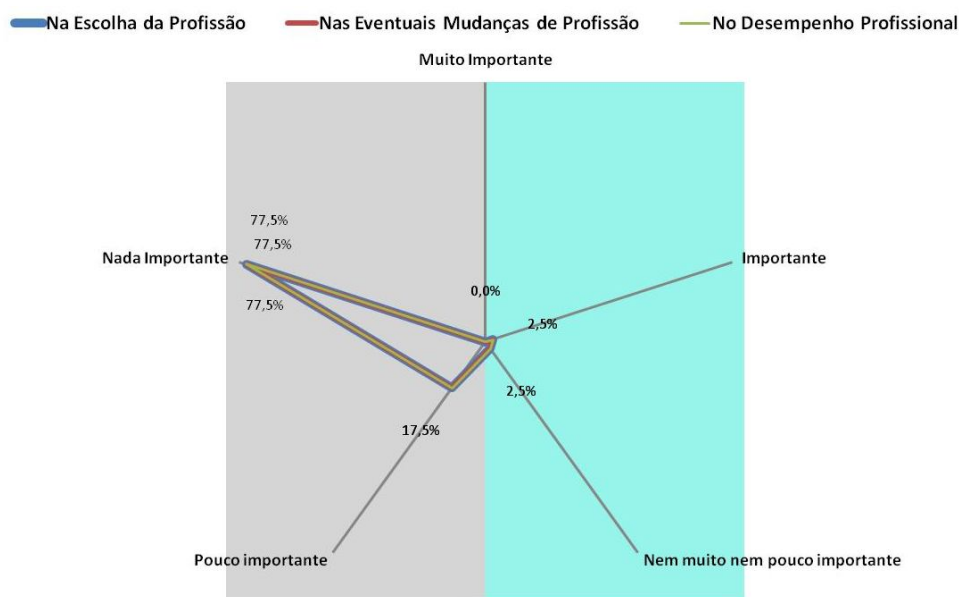


Figura 56 - Classificação da importância da formação/aprendizagem face a diferentes aspectos (Montejuntos)

6.2.8. Contexto Familiar

6.2.8.1. Circunstância escolar/académica dos familiares

Dos quarenta inquiridos, seis não se referiram às **habilitações literárias do seu cônjuge**. Importa ter presente que cinco são solteiros(as) e que apenas um(a) não respondeu, então, à questão.

Os cônjuges dos outros trinta e quatro indivíduos eram também, na sua maioria (67,6%), **analfabetos**, 5,9% tinham apenas noções de leitura/escrita e, 2,9%, sabia ler/escrever, muito embora não tivesse frequentado ou concluído nenhum ano de escolaridade.

Ainda assim, quase um quarto dos cônjuges (20,6%) concluíra o 4.º ano e, 2,5%, o 3.º ano.

Dos **ascendentes** dos inquiridos, a esmagadora maioria das **mães** (95,0%) e dos **pais** (90,0%) não sabia ler/escrever, ou seja, eram também **analfabetos**.

De entre as mães, uma (2,5%) sabia ler/escrever e, outra (2,5%), concluíra o 4.º ano.

Dos pais, dois (5,0%) tinham noções de leitura/escrita, um (2,5%) sabia ler/escrever e, outro (2,5%), concluíra o 4.º ano.

As habilitações de pais e mães eram, portanto, muito próximas.

Ainda relativamente aos ascendentes, os **avôs**⁶⁸ **maternos** (92,3%) e **paternos** (97,4%) eram, na sua maioria, **analfabetos**, sendo que três avôs maternos (7,7%) e um paterno (2,5%) possuíam o 4.º ano. No que respeita às **avós**⁶⁹, as **paternas** eram todas **analfabetas** e 89,7% das **maternas** também não sabia ler, nem escrever. Três avós maternas (7,7%) tinham apenas noções de leitura/escrita e, apenas uma (2,5%), tinha o 4.º ano.

Portanto, a maioria dos ascendentes (pais e avós) eram, e à semelhança dos indivíduos inquiridos, analfabetos, ou seja, não sabiam ler nem escrever.

No que concerne aos **irmãos** dos inquiridos, de referir, desde logo, que dois indivíduos não tinham irmãos e, portanto, não responderam à questão relativa à habilitação literária destes. Dos irmãos dos restantes inquiridos:

- a) 59,3% **não sabia ler/escrever**;
- b) 33,7% concluíra o 4.º ano;
- c) 5,2% concluíra o 3.º ano;
- d) 1,2% tinha apenas noções de leitura/escrita;
- e) 0,6% sabia ler/escrever (não obstante não ter frequentado e/ou concluído nenhum ano de escolaridade).

Portanto, a maioria dos filhos dos indivíduos inquiridos não possuía, também, habilitações académicas, muito embora, uma **parte já significativa tivesse concluído o 3.º ou o 4.º ano de escolaridade**.

Relativamente às habilitações literárias dos descendentes de 1.º Grau (**Filhos**)⁷⁰, a **maioria (64,3%) concluiu o 4.º ano** de escolaridade, 11,4% concluiu o 6.º ano e, 7,1%, o 3.º ano. Com menor representatividade foi possível identificar outras situações

⁶⁸ Um inquirido não respondeu a esta questão.

⁶⁹ Um inquirido não respondeu a esta questão.

⁷⁰ Oito indivíduos não responderam a esta questão (não têm filhos).

(desde não saber ler/escrever a frequência de licenciatura), conforme se pode observar na figura que se segue.

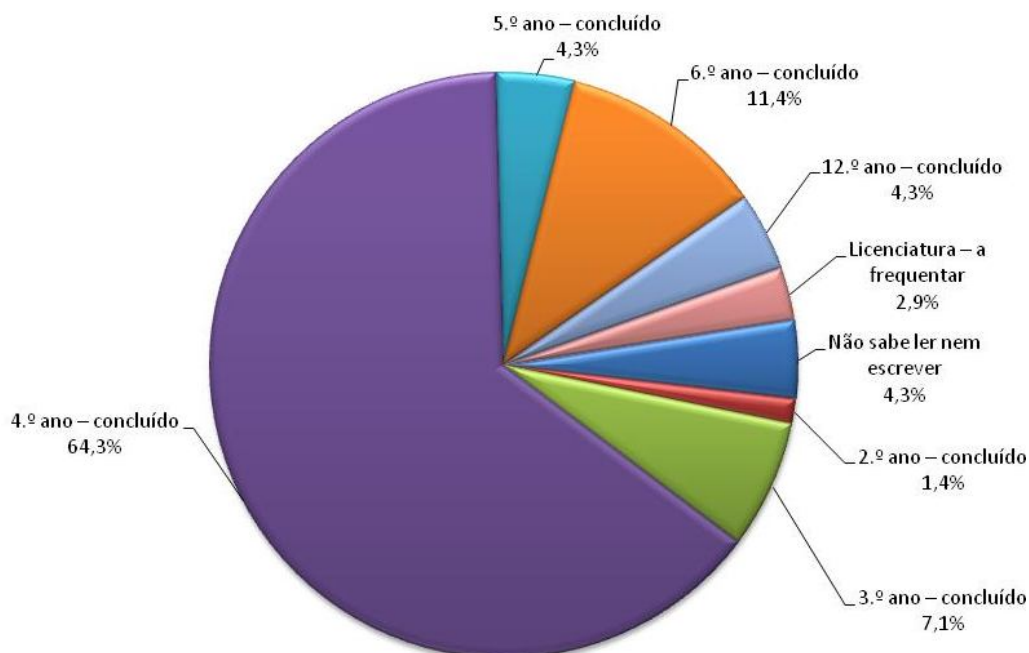


Figura 57 – Habilitações literárias dos filhos (Montejuntos)

Face aos descendentes de 2.º Grau (**Netos**), verificou-se a existência de netos a frequentar (ou já tendo concluído), **desde a creche à conclusão da licenciatura** (excepto no 3.º ano de escolaridade). A percentagem **mais elevada dizia respeito aos que haviam concluído o 9.º ano (17,3%)**, seguindo-se os que se haviam concluído o **6.º ano (16,0%)**, a **licenciatura (12,0%)** e os que ainda se encontravam a **frequentar esta última (9,3%)**.

No que diz respeito ainda aos descendentes, e mais especificamente às habilitações dos **bisnetos**, frequentavam:

- a) 37,5%, o **jardim-de-infância**;
- b) 25,0%, o **2.º ano de escolaridade**;
- c) 12,5%, o 4.º ano de escolaridade;
- d) 12,5%, o 6.º ano de escolaridade;
- e) 12,5%, a creche.

Todos (os netos) se encontravam, portanto, a **frequentar a escola ou o jardim-de-infância/creche**.

6.2.8.2. Ambiente(s) familiar(es) de aprendizagem

Relativamente a ambientes familiares de aprendizagem, foi solicitado aos inquiridos que qualificassem a **sua aprendizagem, no seio da família; a formação/ensino que o indivíduo promoveu, no seio familiar, bem como a formação/ensino que cada familiar promoveu.**

No quadro que se segue, apresentam-se os dados de **qualificação da formação/ensino relativos aos avós.**

Quadro 44 - Qualificação da formação/ensino (avós e avôs) - Montejuntos

		C	Mt	M	P	N	NC
AVÓS	Aprendizagem do próprio	2,5%	10,0%	5,0%	12,5%	12,5%	57,5%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	2,5%	5,0%	2,5%	32,5%	57,5%
	Formação/ensino que cada familiar promove	-	-	2,5%	2,5%	37,5%	57,5%
AVÔS	Aprendizagem do próprio	2,5%	7,5%	5,0%	15,0%	10,0%	60,0%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	2,5%	7,5%	2,5%	30,0%	60,0%
	Formação/ensino que cada familiar promove	-	-	2,5%	2,5%	32,5%	60,0%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NC = Não conviveu)

Conforme se destaca da leitura do quadro anterior, a **maior parte dos inquiridos diz nunca ter convivido** com as **avós (57,5%)** e com os **avôs (60,0%)**.

Os **indivíduos que conviveram** com os avós indicaram, com eles, ter aprendido **pouco ou nunca**. A maioria também **nunca lhes ensinou nada e não considera que os mesmos tenham sido promotores de aprendizagem, no seio familiar.**

De seguida apresentam-se os dados, referentes às mesmas variáveis, mas assumindo como protagonistas, os **pais dos inquiridos.**

Quadro 45 - Qualificação da formação/ensino (pai e mãe) - Montejuntos

		C	Mt	M	P	N	NC
PAI	Aprendizagem do próprio	45,0%	27,5%	5,0%	7,5%	12,5%	2,5%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	2,5%	7,5%	5,0%	32,5%	50,0%	2,5%
	Formação/ensino que cada familiar promove	10,0%	22,5%	-	7,5%	57,5%	2,5%
MÃE	Aprendizagem do próprio	45,0%	25,0%	5,0%	2,5%	20,0%	2,5%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	5,0%	5,0%	10,0%	27,5	50,0%	2,5%
	Formação/ensino que cada familiar promove	2,5%	15,0%	2,5%	17,5%	60,0%	2,5%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NC = Não conviveu)

A maior parte dos indivíduos referiu ter **aprendido constantemente** (45,0%) com o **pai** e a **mãe** (ver Quadro 45), muito embora, como contraponto, metade dos inquiridos (50,0% cada) tenha afirmado que **nunca lhes ensinou**.

Os pais **não foram considerados**, pela maioria dos inquiridos, **como promotores de aprendizagem no seio familiar**, uma vez que 57,5% referiu que o pai nunca ensinou aos familiares e, 60,0%, que a mãe nunca o fez.

No que concerne à aprendizagem junto do **cônjuge** (ver Quadro 46), cinco indivíduos (12,5%) referiram não se aplicar, visto serem solteiros(as).

Quadro 46 - Qualificação da formação/ensino (cônjuge) - Montejuntos

		C	Mt	M	P	N	NA
CÔNJUGE	Aprendizagem do próprio	45,0%	20,0%	17,5%	5,0%	-	12,5%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	35,0%	15,0%	17,5%	20,0%	-	12,5%
	Formação/ensino que cada familiar promove	20,0%	25,0%	20,0%	7,5%	12,5%	12,5%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; Na = Não se aplica)

A maior parte dos inquiridos referiu ter **aprendido constantemente** com o seu cônjuge e ter-lhe, também, **ensinado constantemente**. No que respeita à promoção de aprendizagens **no seio familiar, a maior parte referiu que os mesmos ensinaram muito**.

Face aos **irmãos** (ver Quadro 47), dois inquiridos (5,0%) referiram não se aplicar (nunca tiveram irmãos).

Quadro 47 - Qualificação da formação/ensino (Irmãos) - Montejuntos

		C	Mt	M	P	N	NA
IRMÃOS	Aprendizagem do próprio	22,5%	25,0%	30,0%	15,0%	2,5%	5,0%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	17,5%	15,0%	27,5%	27,5%	7,5%	5,0%
	Formação/ensino que cada familiar promove	7,5%	12,5%	17,5%	12,5%	32,5%	5,0%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; Na = Não se aplica)

A maior parte referiu **ter aprendido moderadamente com os irmãos**; ter-lhes **ensinado pouco ou moderadamente**, salientando que **os irmãos nunca ensinaram no seio familiar**.

No que respeita à classificação de aprendizagens com os **filhos**, quase um quinto dos indivíduos (20,0% - 8 indivíduos) referiu não se aplicar (não têm filhos como já fora referido) – ver Quadro 48.

Quadro 48 - Qualificação da formação/ensino (Filhos) - Montejuntos

		C	Mt	M	P	N	NA
FILHOS	Aprendizagem do próprio	22,5%	40,0%	12,5%	5,0%	-	20,0%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	25,0%	12,5%	25,0%	15,0%	2,5%	20,0%
	Formação/ensino que cada familiar promove	27,5%	32,5%	10,0%	2,5%	7,5%	20,0%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; Na = Não se aplica)

A maior parte (40,0%) indicou que **aprendeu muito com os filhos e que lhes ensinou constantemente ou moderadamente.**

Foi aos filhos, que os inquiridos reconheceram um **papel de maior importância, enquanto promotores de formação no seio familiar.** Com efeito, consideraram que os filhos ensinaram constantemente/muito.

Com os **netos**, a maior parte dos indivíduos inquiridos referiu que **aprendeu muito**, não obstante, uma parte considerável (30,0%) afirmar não se aplicar, por não ter netos ou por, com eles, não conviver (ver Quadro 49).

Quadro 49 - Qualificação da formação/ensino (Netos) - Montejuntos

		C	Mt	M	P	N	NA/NC
NETOS	Aprendizagem do próprio	7,5%	32,5%	7,5%	17,5%	5,0%	30,0%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	7,5%	15,0%	20,0%	22,5%	5,0%	30,0%
	Formação/ensino que cada familiar promove	17,5%	22,5%	7,5%	12,5%	12,5%	27,5%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA/NC = Não se aplica/Não conviveu)

Os inquiridos dizem ter **ensinado pouco aos netos**, muito embora tenham considerado que os mesmos **ensinaram muito, no seio familiar.**

Dois inquiridos fizeram, ainda, referência aos **sobrinhos**, mencionando, um, que com eles **aprendeu constantemente** (2,5%) e, o outro, que, com eles, **aprendeu muito** (2,5%). Os dois indivíduos indicaram **ensinar-lhes constantemente** (2,5%) e **moderadamente** (2,5%). Ambos os inquiridos salientaram a importância dos **sobrinhos**, desta vez na qualidade de promotores de aprendizagens no seio familiar, referindo que os mesmos **ensinaram constantemente** (2,5%) e que **ensinaram muito** (2,5%).

6.2.9. Contexto Relacional/Convivial

Questionados acerca do local onde **passavam a maior parte do seu tempo**, todos os indivíduos referiram que **permaneceram mais tempo na sua freguesia de**

residência. Apenas um indivíduo (2,5%) referiu ter passado também algum tempo (embora menos), fora do concelho.

Dos quarenta inquiridos, trinta e cinco referiram a **residência** como sendo o local da **freguesia** onde passavam mais tempo. Dois referiram passar mais tempo no local de trabalho; um, na casa de familiares; um, no espaço comunitário e, também um, noutra local (campo). Os inquiridos passavam também algum tempo na rua onde moravam e no espaço exterior/comunitário.

O indivíduo que referiu passar também parte do seu tempo **fora do concelho** do Alandroal, especificou, como local, a **casa de familiares**.

Relativamente **às pessoas com quem costumavam conviver no seu dia-a-dia e às razões que conduziam a essa convivência**, os **familiares** e **vizinhos** foram as pessoas mais referidas.

Os **familiares**, no total, foram referidos por trinta e seis indivíduos (35 por **laços familiares** e 1 por **laços de amizade**).

Os inquiridos que referiram **conviver, no seu dia-a-dia, com familiares**, indicaram possuir, com eles, o seguinte **grau de parentesco: pais; cônjuge; irmãos; filhos; netos e sobrinhos**.

A maior parte (21 indivíduos) indicou o **cônjuge** como sendo a pessoa com quem mais convivia, seguindo-se os filhos (referido por 12 dos inquiridos). Sete indivíduos indicaram os irmãos; seis, os netos; um, os sobrinhos e, um, os pais.

A **vizinhança** foi referenciada por vinte e dois indivíduos (15 por **laços de amizade** e 7 por **proximidade de residência**).

Foram, ainda, mencionados, por **laços de amizade: amigos** (6 indivíduos); **conhecidos** (1) e **funcionária do Lar do Alandroal** que faz limpeza no domicílio de uma inquirida (1).

Dois indivíduos fizeram, ainda, referência aos **colegas de trabalho** (por **interesses profissionais**) e um dos inquiridos referiu que costumava estar sozinho.

Confrontados com a eventual **convivência, ao longo da vida, com pessoas que também não sabiam ler/escrever**, a maioria (87,5%) afirmou ter convivido com **muitas**. Os restantes inquiridos referiram conviver com “algumas” (5,0%), “nem muitas nem poucas” (5,0%) e “poucas” (2,5%).

A esmagadora maioria dos inquiridos (95,0%) indicou, como principal **razão para essas pessoas não terem aprendido a ler e a escrever**, as **dificuldades**

financeiras. Um indivíduo (2,5%) fez referência à decisão da família e, um (2,5%), não respondeu à questão.

Relativamente à **frequência do contacto que, eventualmente, mantinham com familiares analfabetos** e o local onde os mesmos viviam, constata-se, conforme se pode observar no quadro que se segue, que os inquiridos mantinham um contacto mais frequente com os familiares (analfabetos) que habitavam na mesma **residência** e na mesma **localidade**.

Quadro 50 - Frequência do contacto com familiares analfabetos/residência (Montejuntos)

	Mesma Residência	Mesma Localidade	Outra localidade da freguesia	Outra freguesia do concelho	Outro concelho
Muita frequência	15	7	1	1	-
Frequente	-	5	1	-	1
Com alguma frequência	-	1	1	1	-
Pouca frequência	1	-	-	2	4
Nenhuma frequência	-	-	-	1	3
Total	16	13	3	5	8

Relativamente aos **analfabetos** que conheciam, questionou-se os inquiridos acerca da sua **percepção acerca destes indivíduos**, solicitando-se a sua opinião a respeito da inteligência, autonomia, comunicação e adaptação à sociedade por parte dos mesmos.

No que concerne à hipótese de, se tratarem de **peçoas tão inteligentes quanto as escolarizadas**:

- a) a maioria (57,5%) **discordou totalmente**;
- b) 32,5% **discordou**;
- c) 5,0% não concordou nem discordou;
- d) 2,5% concordou;
- e) 2,5% concordou totalmente.

Portanto, a esmagadora maioria era da **opinião que não se tratavam de pessoas tão inteligentes como as escolarizadas.**

Face à hipótese de serem **pessoas autónomas**, a maior parte (47,5%) também **discordou totalmente** e 30,0% **discordou**. Portanto, **a maioria não considerou que fossem pessoas autónomas**. Apenas 20,0% referiu não concordar nem discordar e 2,5% concordar totalmente.

Perante a afirmação de que os analfabetos **são pessoas comunicativas**, as opiniões dividiram-se mais:

- a) 40,0%, **discordou**;
- b) 7,5%, discordou totalmente;
- c) 32,5%, **não concordou nem discordou**;
- d) 12,5%, concordou;
- e) 7,5%, concordou totalmente.

Ainda assim, quase metade dos inquiridos discordou da afirmação, ou seja, considerou que os **indivíduos analfabetos que conheciam não eram pessoas comunicativas**.

No que diz respeito à última afirmação (os analfabetos se **adaptarem facilmente à sociedade**):

- a) 52,5%, **discordou totalmente**;
- b) 25,0%, **discordou**;
- c) 12,5%, não concordou nem discordou;
- d) 7,5%, concordou;
- e) 2,5%, concordou totalmente.

Deste modo, também a este nível os **inquiridos consideraram que os analfabetos não se adaptavam facilmente**.

Em síntese, os indivíduos inquiridos tenderam a revelar, perante as vertentes consideradas, uma **visão pouco positiva face aos indivíduos analfabetos que conheciam**.

6.2.10. Participação em eventos

Quanto à **eventual participação** dos inquiridos **em alguns eventos que decorrem na freguesia, no concelho ou fora do concelho**, o único evento em que alguns (20,0%) referiram participar foram as **festividades**. Em relação à frequência da participação, referiram participar, **anualmente**, nas festividades da **freguesia**. Dois inquiridos mencionaram, ainda, participar em festividades de outra freguesia do concelho e mesmo em festividades exteriores ao concelho.

Confrontados, os oito indivíduos (20,0%), com a vontade de **frequentar com maior frequência** as festividades, apenas três disseram que não gostariam. Os outros cinco afirmaram que gostariam de **ir a festas com maior frequência**, indicando, como motivo para não o fazerem, a **ausência de oferta na freguesia e/ou concelho**.

6.2.11. Preocupação com a formação

Questionados acerca do **grau de preocupação com a sua formação, no período compreendido entre 1997 e 2007**, a maior parte dos inquiridos (40,0%) referiu que, a mesma, era **inexistente** (nenhum). “Pouco grau de preocupação” foi referido por 27,5%; “nem muito nem pouco” também por 27,5% e, “algum”, por 5,0%.

Neste período temporal, os inquiridos **não se preocuparam com a estruturação de um projecto pessoal** de formação/aprendizagem, muito embora alguns se tenham **empenhado na concretização de aprendizagens**:

- a) 42,5%, **nenhum grau de preocupação**;
- b) 27,5%, **nem muito nem pouco grau de preocupação**;
- c) 25,0%, **pouco grau de preocupação**;
- d) 5,0%, **algum grau de preocupação**.

No que respeita ao **grau de preocupação com a formação, no futuro**, a maioria (72,5%) revelou **não ter qualquer grau de preocupação**. Nenhum inquirido referiu ter muita preocupação, conforme se pode constatar na figura que se segue.

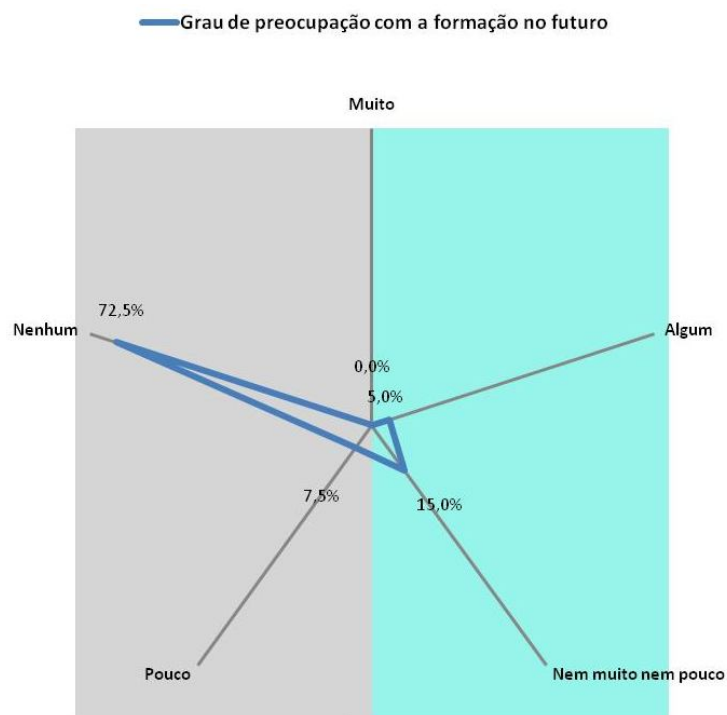


Figura 58 – Grau de preocupação com a formação no futuro (Montejuntos)

À semelhança da formação no período de 1997-2007, também, **para o futuro**, os indivíduos **não possuíam qualquer projecto delineado**, muito embora ponderassem **concretizar aprendizagens**. Os graus de empenho e respectivas percentagens apresentavam valores idênticos aos do grau de preocupação com a formação (no futuro), explicitados na figura anterior.

SÍNTESE

- A maioria dos indivíduos analfabetos de Montejuntos **não chegou a frequentar a escola** e, os poucos que a **frequentaram, não aprenderam a ler/escrever**.
- As **dificuldades financeiras** e a **decisão familiar** foram as principais razões para os indivíduos **não terem chegado a frequentar ou terem abandonado a escola**.
- A **idade** foi o factor que mais pesou no facto de **outros familiares (próximos) já terem frequentado a escola e aprendido** a ler/escrever.
- Em adulto, apenas um inquirido **tentou aprender a ler e a escrever**; a esmagadora **maioria não tentou, essencialmente, por falta de tempo livre**.
- Se **actualmente** tivessem oportunidade de aprender, **nenhum inquirido tentaria**, muito embora todos **gostassem muito de, um dia, ter aprendido**.
- O facto de **não saberem ler/escrever teve consequências**, nas suas vidas, sobretudo a nível **pessoal e familiar**.
- Confrontados com tarefas que impliquem a mobilização de competências de leitura/escrita, todos **solicitaram sempre ajuda a indivíduos alfabetizados**, essencialmente a **familiares**, seguido de vizinhos e de pessoas de instituições locais. Um inquirido fez, ainda, referência aos amigos.
- Metade dos inquiridos referiu que **se soubesse ler/escrever, não teria tido outra profissão**, indicando, como razões para tal, a **falta de outras ofertas profissionais**.
- Para a maioria dos indivíduos, a **profissão desenvolvida foi uma opção**, sobretudo por **ausência de ofertas profissionais**, por (ausência de) escolaridade e por razões financeiras.
- Todos os inquiridos **trabalharam na freguesia de residência**, mais de metade trabalhou também noutros locais do **concelho** e noutros locais do **distrito**. Poucos trabalharam noutros locais do país e, nenhum, no estrangeiro.

- A maioria das actividades profissionais foi desenvolvida em **entidades/locais indiferenciados**: “*onde calhava*”. Ainda assim, destacou-se, ao nível do distrito, as **pedreiras de Vila Viçosa e/ou Pardais** e, embora com menor representatividade, a Casa Agrícola Herdade do Pigeiro (“Engenheiro Martins”).
- As duas profissões que mais se evidenciaram foram **trabalhadores rurais e trabalhadores nas pedreiras**. Foi possível identificar, ainda, mais três profissões: cozinheiro, funcionária da limpeza e operária fabril.
- Em **2007**, quase todos os inquiridos se encontravam **reformados**. Apenas três inquiridos estavam a trabalhar por conta de outrem.
- Quanto às **habilitações literárias dos familiares**, de realçar que a maioria dos avós, dos pais, dos irmãos e do cônjuge, eram **analfabetos**. Ao nível dos descendentes, as habilitações literárias não eram, tendencialmente, muito elevadas, predominando o **4.º ano** (filhos), o **9.º ano** (netos) e o **jardim-de-infância** (bisnetos).
- Os inquiridos realçaram, enquanto **agentes de aprendizagem**, os **pais e o cônjuge**, dado ter sido com os mesmos que a maioria dos indivíduos afirmou **ter aprendido constantemente**.
- A maioria evidenciou o seu **papel enquanto promotor de aprendizagens**, junto do **cônjuge**, único familiar em relação ao qual a maioria indicou **ter ensinado constantemente**.
- Os **filhos** assumiram-se como sendo os principais protagonistas, na **promoção de aprendizagens**, relativamente aos **restantes membros da família**.
- Todos os indivíduos passaram a **maior parte do seu tempo na freguesia** e, mais especificamente, na **residência**, embora também no local de trabalho; no espaço comunitário; na casa de familiares e no campo/herdade.
- De uma forma geral, os inquiridos passavam mais tempo com o **cônjuge**.

- Apenas oito inquiridos demonstraram gosto em **participar em eventos anuais** e, mais concretamente, em **festividades** (quase todas na freguesia). Cinco inquiridos gostariam de **frequentar com mais frequência as festividades**.

- Relativamente à participação dos inquiridos em instituições, apenas foi possível identificar indivíduos na qualidade de **sócios**: **BVA** (14); **Santa Casa da Misericórdia do Alandroal** (5); **Centro Cultural de Montejuntos** (3); **O Cantinho Amigo – Lar e Centro de Dia de Santiago Maior** (1) e (futuro) **Centro de Dia de Ferreira de Capelins** (1).

- A esmagadora maioria dos inquiridos **conviveu, ao longo da sua vida, com outros indivíduos também eles analfabetos**. Consideraram que estes **não aprenderam** a ler/escrever, essencialmente, por **dificuldades financeiras**. Alguns desses analfabetos são familiares dos inquiridos, sendo que mantinham um **contacto** mais frequente com os que habitavam na **mesma residência**.

- A maioria dos inquiridos **não era da opinião** que os demais analfabetos que conheciam fossem **peças tão inteligentes** como as escolarizadas, que fossem indivíduos **autónomos**, que se **adaptassem facilmente à sociedade** e que fossem **peças comunicativas**.

- **Não possuíam, portanto, uma visão muito optimista** face a quem não dominava, tal como eles, as competências de leitura e escrita.

- Parte dos inquiridos referiram que, entre **1997 e 2007**, não tiveram **nenhuma preocupação com a formação, concretizando aprendizagens**, ainda que sem um projecto estruturado.

- O grau de preocupação com a formação **no futuro** foi apontado, pela maioria, como sendo **inexistente**, ainda que, os indivíduos, continuassem a ponderar ir **concretizando aprendizagens que surgissem**.

- A maioria dos inquiridos considerou a **inexistência de oportunidades de aprendizagem na sua freguesia**.

- Ao nível das **instituições/agentes** que, de alguma forma, contribuíram para a **formação do indivíduo** de realçar a **Junta de Freguesia de Santo António de Capelins**.
- Ao nível das **pessoas**, os inquiridos destacaram sobretudo os **familiares**. Por nove inquiridos foram referidos os vizinhos e, por dois inquiridos, os amigos. Uma inquirida fez, ainda, referência a uma pessoa particular.
- Ao nível das **instituições, na formação de outros membros da comunidade**, para além da **Junta de Freguesia de Santo António de Capelins**, foi também enunciada a **EB1 de Montejuntos**. Não foram referidos outros agentes.
- Os indivíduos encontravam-se **insatisfeitos** com as suas **habilitações literárias**, com a sua **participação activa/cívica na sociedade** e com a sua **vida social/convivial**. Inversamente, revelavam **satisfação** face à vida **familiar** e à **profissional**.
- As **aprendizagens** que os indivíduos foram realizando, ao longo da sua vida, foram de cariz, eminentemente, **informal**, sendo que as de carácter não formal, diziam respeito a assinar o nome e a cartas de condução. Os indivíduos tenderam a **não se preocupar com certificações (formal ou social)**.
- A maior parte dos inquiridos teve **independência** para efectuar as aprendizagens e procedeu à **abordagem profunda** das mesmas.
- A maioria dos inquiridos **nunca teve hipótese de seleccionar** o que aprendia.
- Também a maioria dos inquiridos efectuou as aprendizagens até **ser capaz**, muito embora tenha existido preocupação com a **consecução do objectivo inicial**.
- Os **impactos, ao nível da globalidade das aprendizagens** que os inquiridos efectuaram, foram, **essencialmente**, de **ordem social** e **pessoal**, muito embora também tenham remetido para impactos a nível social.

- A maior parte das aprendizagens ocorreu **antes de 1997**, sempre em ambientes **presenciais** e, na sua maioria, na **localidade de residência**, na casa de residência. Cerca de um terço das aprendizagens não ocorreram num espaço único e específico. As instituições tiveram menor expressividade e o espaço comunitário/convívio não foi referido por nenhum inquirido.
- Diferentes foram os **intervenientes** no processo de aprendizagem dos inquiridos, no entanto, evidenciou-se o papel dos **familiares, dos colegas de trabalho e dos vizinhos/amigos**. Foram, ainda, identificados outros intervenientes, mas com pouca expressividade.
- A par da ajuda, em certos momentos, dos referidos intervenientes, em todas as aprendizagens os indivíduos tenderam a aprender também **sozinhos**. Com frequência, aprenderam com indivíduos também eles **analfabetos**.
- Os recursos utilizados nas aprendizagens relacionaram-se, na sua maioria, com **aparelhos/instrumentos/alfaias da profissão e com recursos naturais**. Muito frequentemente recorreram a materiais relacionados com os bordados, rendas e costura e às moedas/notas de Euros. Raramente, recorreram a aparelhos tecnológicos; a materiais produzidos pelos próprios; a revistas; a folhetos e à comunicação social.
- A maior parte dos inquiridos referiu, muito frequentemente, ter enveredado por **aprendizagens difíceis** e, pouco frequentemente, as ter realizado **por imposição externa**.
- As aprendizagens tenderam a inserir-se no **projecto de vida** e no **projecto profissional** dos indivíduos. Os inquiridos efectuaram, também, aprendizagens por **procurarem o que queriam aprender, para provarem que eram capazes** e, sempre, para **gerar satisfação pessoal**.
- As aprendizagens realizadas tenderam a situar-se ao nível da **agro-pecuária**; da **economia** (euros); das **artes manuais**; da **gastronomia**; da **tecnologia**; das **artes plásticas**; da **música** e da **cultura tradicional** referindo-se, essencialmente, aos **domínios profissional e pessoal**.

- Para a maioria das aprendizagens, pouco frequentemente, **existiu um plano**, ainda assim, nos **casos em que existiu**, tendeu a ser **construído a priori e a concretizar-se conforme se previa**.
- Os indivíduos expressaram, com frequência, ir **partilhando as aprendizagens**, com outros, **durante o processo de aprendizagem**, mas também **quando terminavam o mesmo**.
- Preferiram, muito frequentemente, ir “trilhando” as aprendizagens com **pequenos passos**, tomando a **iniciativa**, mas também solicitando **ajuda**, consoante a necessidade. **Poucos** indivíduos realizaram aprendizagens **mediante pagamento**.
- Também **poucos indivíduos recorreram a registos**, aquando da realização de aprendizagens. Em contrapartida, a **maioria**, sempre, teve como **recurso a oralidade**.
- A **observação** e a **experimentação** foram as estratégias de aprendizagem que mais se evidenciaram. Quanto à combinação entre todas as estratégias equacionadas, importa referir que a mais representativa, ou seja a dominante, foi a **observação e experimentação imediata** (por vezes, com recurso a demonstração).
- A maior parte dos inquiridos destacou a existência e a sua responsabilidade na promoção de aprendizagens, em **contextos familiares e profissionais**. Ao nível do **contexto convivial**, pouco frequentemente, foi identificada a existência e responsabilidade de aprendizagens. Nenhum inquirido se referiu à existência de aprendizagem em **contexto institucional/cívico** ou em **contexto comunitário**.

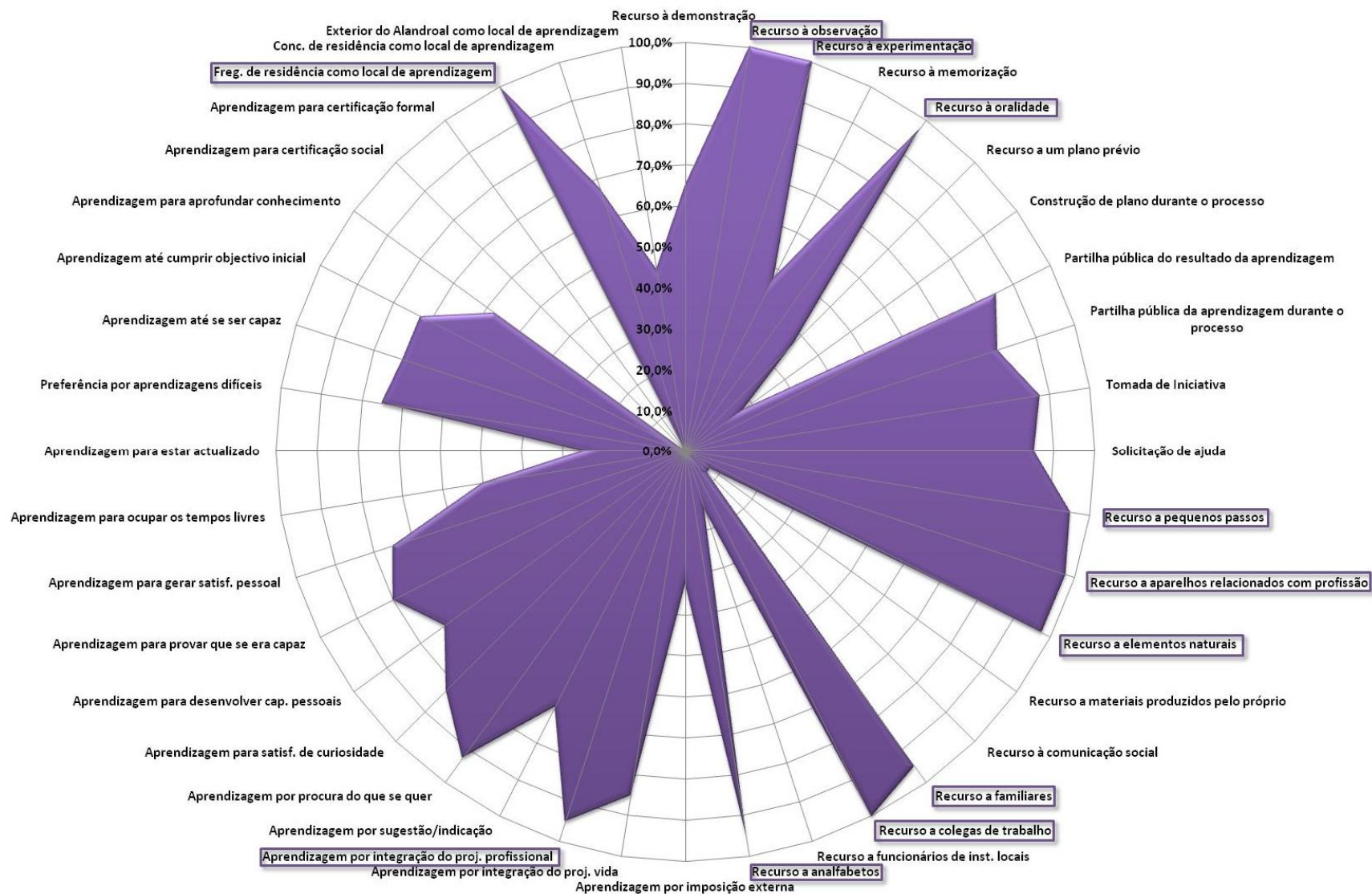


Figura 59 - Esquema síntese das aprendizagens (Montejuntos)

6.3. Mina do Bugalho

A aldeia de Mina do Bugalho é a única localidade que constitui a freguesia de São Brás dos Matos. Esta freguesia é a quinta maior em termos de área (63,49km²) e de número de habitantes residentes (412)⁷¹.

Relativamente à estrutura etária da população, e embora não parecendo apresentar uma situação ainda tão complexa quanto a da freguesia de Santo António de Capelins, tende também a evidenciar-se o aumento de índices mais elevados de população idosa e o decréscimo das faixas mais jovens da população, conforme se pode observar na figura que se segue.

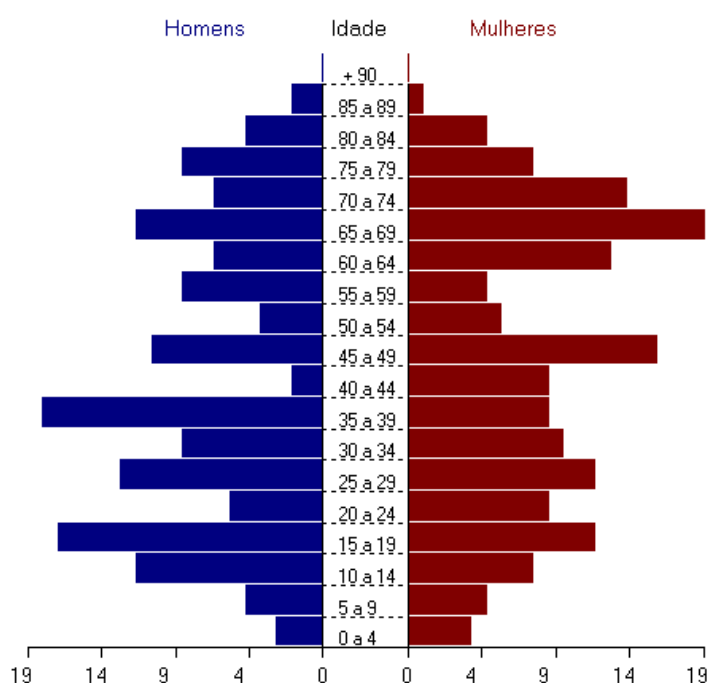


Figura 60 – Pirâmide Etária da Freguesia de São Brás dos Matos

(Fonte: INE, 2002a)

Como a própria designação da localidade sugere, este território era rico em minérios (pirite, cobre, enxofre, volfrâmio, ouro e prata, estes dois últimos em pouca quantidade), tendo-se construído minas nestas terras.

⁷¹ Dados do INE (2002a).

Os mineiros que exploravam as minas moravam na herdade do Bugalho. Gradualmente, foram-se construindo mais casas, formando uma aldeia: Mina do Bugalho.

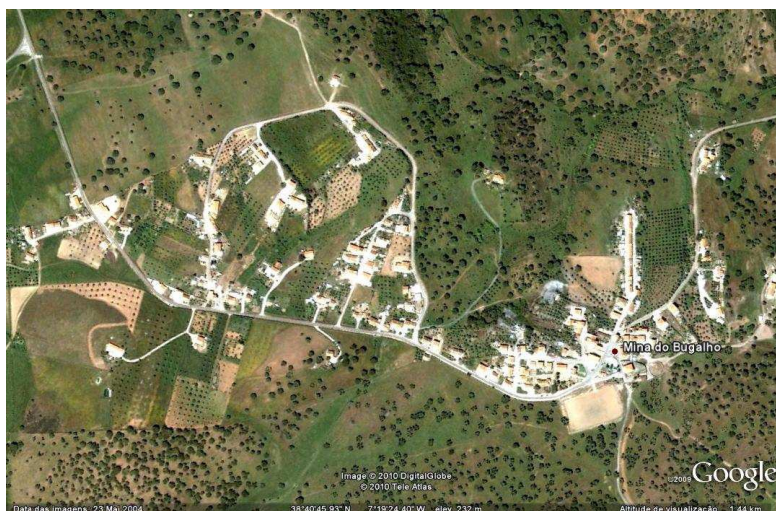


Figura 61 – Vista aérea de Mina do Bugalho

(Fonte: Google Earth)

Há mais de um século que, nestas terras, deixaram de ser explorados minérios. Não obstante, ainda hoje são visíveis obras desse tempo. Com efeito, no centro da aldeia localiza-se, ainda, o largo de São Brás, onde é possível ver um grande arco, onde, na altura da exploração mineira, se ia pesar o minério. No espaço onde, hoje, se encontra a Junta de Freguesia situava-se, nessa altura, um armazém de minério. Também no centro da aldeia se pode ver o monumento em honra de São Brás, padroeiro da mesma.

Na parte antiga da aldeia, para além de ruas e largos, é ainda possível encontrar um majestoso palacete, onde residiam os donos e engenheiros das minas.

De acordo com o PDM (Câmara Municipal de Alandroal, 1994: 36), a aldeia, tal como hoje se apresenta, desenvolveu-se com base no antigo povoamento resultante da referida exploração mineira. «(...) *Cresceu ao longo de caminhos de uma forma não planeada verificando-se uma grande dispersão e desorganização. A quase totalidade das novas construções têm dois pisos pouco tendo a ver com a casa tradicional (...).*»

O povoamento é disperso, numa área com o relevo algo acidentado e com muito arvoredo. O aglomerado não destrói a paisagem, mas não se imiscuí na mesma.

6.3.1. Caracterização da População em Estudo

Na localidade Mina do Bugalho encontravam-se recenseados sessenta e dois indivíduos analfabetos, tendo sido inquiridos quarenta e nove (79,0%). Dos treze indivíduos que não responderam, um recusou participar; sete encontravam-se em lares; três em casa de filhos (exterior ao concelho) e dois já não residiam na freguesia há muitos anos (não obstante se encontrarem recenseados).

Embora, e à semelhança das localidades da freguesia de Santo António de Capelins, a maioria dos inquiridos ser do **sexo feminino** (55,1%), verificou-se uma percentagem também significativa, e mais equitativa, de inquiridos do sexo masculino (44,9%).

No que respeita ao **estado civil**, a maioria dos indivíduos (63,3%) era **casado**. De relevar, ainda assim, que 30,0% eram viúvos. Apenas três (6,1%) eram solteiros.

Relativamente à **idade** dos inquiridos (ver Figura 62), a mesma situava-se entre os quarenta e quatro e os noventa e três anos, sendo a média de setenta e quatro anos de idade.

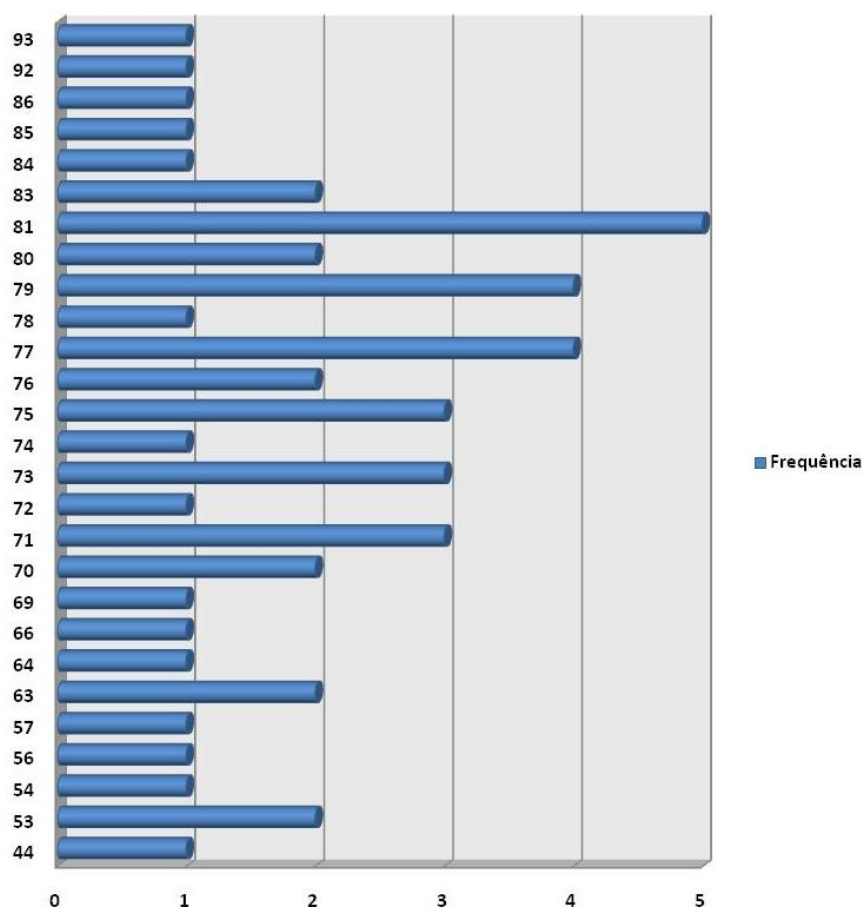


Figura 62 - Idade dos Indivíduos (Mina do Bugalho)

No período compreendido entre 1997-2007, todos os indivíduos **permaneceram no mesmo local de residência**, tendo sido evocado, pela maioria dos inquiridos (87,8%), como principal razão para permanência, a **familiar**. Três indivíduos referiram-se a motivos habitacionais (6,1%) e, outros três (6,1%), à renda da casa.

6.3.2. Identificação da relação com contextos formais de aprendizagem - escola

Relativamente à **circunstância escolar/académica**, conforme se pode observar na figura que se segue (ver Figura 63), a maioria dos indivíduos (57,0%) **nunca frequentou a escola**, muito embora, uma percentagem significativa, tenha frequentado em jovem.

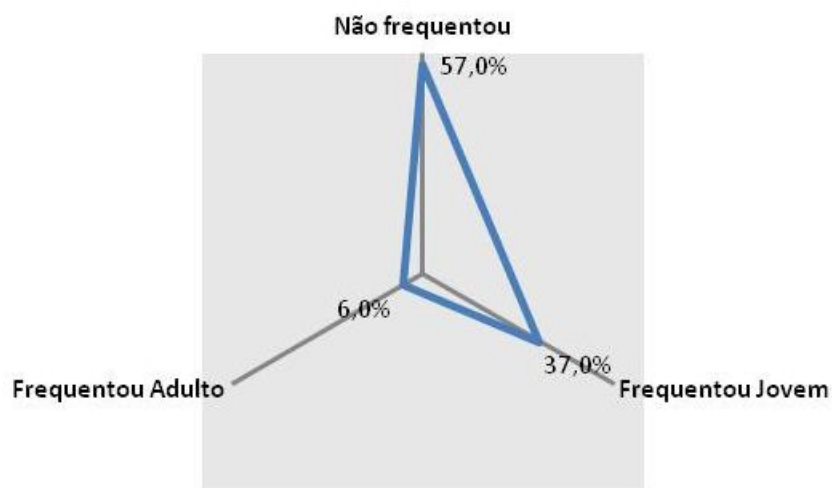


Figura 63 – Circunstância académica/escolar dos indivíduos (Mina do Bugalho)

Treze, dos quarenta e nove inquiridos, **sabiam assinar o nome**. Dez aprenderam quando frequentaram a escola em jovens e três aprenderam, quando a frequentaram em adultos.

As duas principais razões, apontadas pelos inquiridos, para **não terem chegado a frequentar a escola ou não concluírem a escolaridade obrigatória** exigível à época (portanto abandonarem) foram: **dificuldades financeiras** e **decisão familiar**. Foi

referido, de forma residual: falta de incentivo; distância casa-escola e insucesso escolar repetido.

Quanto à eventual **existência de membros da família que saibam ler e escrever**, de entre os indivíduos que responderam afirmativamente, a maioria referiu como motivo para tal, e à semelhança das localidades da freguesia de Santo António de Capelins, a **idade**. Embora com pouca representatividade, foram, ainda, mencionadas outras razões: decisão familiar, vontade dos próprios e possibilidades financeiras. Dois indivíduos identificaram outros motivos: capacidade de aprender e obrigatoriedade.

Dos quarenta e nove inquiridos, a maioria (91,7%) referiu **não ser portador** de qualquer **deficiência/incapacidade**. Dois indivíduos (4,1%) indicaram deficiência/incapacidade motora e, um (2,0%), auditiva. Dois indivíduos (4,1%) referiram outras limitações: um, doença de Alzheimer e, outro, ter sofrido um AVC.

De entre os inquiridos, apenas quatro (8,2%) **tentaram, ao longo da vida, aprender a ler e a escrever**, sendo que 91,8% **nunca tentou**.

Os quatro indivíduos que **tentaram aprender** fizeram-no em locais distintos:

- a) Junta de Freguesia (“*com senhor que sabia ler muito bem*”);
- b) Escola Primária de Mina do Bugalho (com professora);
- c) casa de residência (com filhas – ensinavam o que aprendiam na escola);
- d) “tropa” (professor).

Quanto ao período em que ocorreu, um indivíduo não se recordava e os outros indicaram **1950, 1960 e 1980**. Todos tentaram efectuar a aprendizagem, porque **queriam aprender a ler/escrever**. Cada indivíduo evocou uma razão distinta para não ter conseguido aprender: **falta de disponibilidade; não ter tido vontade de prosseguir; ter-se sentido incapaz** e outra razão (“*senhor parou de ensinar*”).

Quanto aos indivíduos que **nunca tentaram aprender a ler e a escrever**, foi referido, como principal motivo para tal, o **pouco tempo livre** (30 indivíduos). Os restantes motivos assumiram menor representatividade:

- a) razão profissional (13 indivíduos);
- b) razão familiar (10 indivíduos);
- c) razão financeira (7 indivíduos);
- d) falta de incentivo (7 indivíduos);
- e) outra razão (1 indivíduo – distância casa-escola).

Se, no momento da inquirição, tivessem **oportunidade para tentar aprender a ler e a escrever**, a **maioria** dos inquiridos (95,9%) **não tentaria**. Ainda assim, **dois** indivíduos (4,1%) referiram que **ainda tentariam**, imediatamente ou num futuro próximo, num local próximo da residência, evocando, um deles, como principal motivo para tentar, o enriquecimento pessoal e, o outro, questões profissionais.

6.3.3. Implicações do não domínio das competências de leitura/escrita

O quadro que se segue diz respeito à **intensidade que os indivíduos julgam que as suas vidas foram afectadas, em consequência de não saberem ler/escrever**.

Quadro 51 - Consequências de não saber ler/escrever (Mina do Bugalho)

	Afectou muito*	Afectou*	Afectou moderadamente*	Afectou pouco*	Não Afectou*	TOTAL
Vida Pessoal ⁷²	16	14	12	3	3	48
Vida Familiar ⁷³	9	6	16	14	3	48
Vida Financeira ⁷⁴	5	8	23	8	4	48
Vida Profissional ⁷⁵	5	4	24	11	4	48
TOTAL	35 (17,9%)	32 (16,3%)	75 (38,3%)	36 (18,4%)	14 (7,1%)	192 (98,0%)

* Número de vezes que foi assinalado

Da leitura do quadro, evidencia-se, desde logo, que a dimensão da vida, dos indivíduos, **mais afectada foi a pessoal**.

As **demais esferas da vida** (familiar, financeira e profissional), da maior parte dos inquiridos, foram afectadas **moderadamente**.

⁷² Um inquirido não respondeu a este item.

⁷³ Um inquirido não respondeu a este item.

⁷⁴ Um inquirido não respondeu a este item.

⁷⁵ Um inquirido não respondeu a este item.

Perante **tarefas que impliquem a utilização de competências de leitura/escrita**, a maioria (89,8%) referiu que se desembaraçava **sempre com auxílio de indivíduos alfabetizados** e, 10,2%, quase sempre. Quarenta e cinco inquiridos referiram recorrer sempre à ajuda de **familiares**. Dos outros quatro indivíduos, três mencionaram recorrer sempre a **vizinhos** e, um, sempre, a **amigos**.

Os **cinco indivíduos** (10,2%) que indicaram recorrer quase sempre a ajuda, referiram que, **por vezes, se desembaraçavam sozinhos**, pois conseguiam **juntar algumas letras**.

À excepção de um inquirido, todos os outros referiram que **gostariam de ter aprendido a ler e a escrever** e, caso tivessem **aprendido**, aproximadamente um quarto dos inquiridos (26,5%), indicou que **teria tentado desempenhar outra profissão**.

Dos treze indivíduos (26,5%) que **tentariam outra profissão**, cinco indicaram o ofício que teriam tentado desempenhar: agente da Guarda Nacional Republicana (2 inquiridos); actor; professora e sargento da tropa.

De entre os trinta e seis inquiridos que indicaram que **não teriam tentado desempenhar outra profissão** (73,5%), vinte e três indivíduos mencionaram que não o fariam porque:

- a) “*era o que havia*” (19 indivíduos);
- b) “*tinha de ajudar a família*” (2 indivíduos);
- c) “*era o que era capaz de fazer*” (1 indivíduo);
- d) “*saúde não permitia*” (1 indivíduo).

6.3.4. Relação com contextos

Relativamente ao **grau de satisfação** face às **habilitações literárias**, à **vida profissional**, à **vida familiar**, à **vida social/convivial** e à **participação activa e cívica na sociedade**, as opiniões foram díspares face a cada uma destas esferas, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 52 - Grau de satisfação em diferentes dimensões da vida (Mina do Bugalho)

	Muito satisfeito*	Satisfeito*	Nem muito nem pouco satisfeito*	Pouco satisfeito*	Nada satisfeito*	TOTAL
Habilitações literárias ⁷⁶	1	3	3	7	35	49
Vida Profissional ⁷⁷	3	18	20	4	4	49
Vida Familiar ⁷⁸	4	20	18	5	2	49
Vida Social/ Convívio ⁷⁹	-	9	18	13	9	49
Participação Activa e Cívica na Sociedade ⁸⁰	-	5	8	7	29	49
TOTAL	8 (1,9%)	55 (14,2%)	67 (33,5%)	36 (13,5%)	79 (28,4%)	245 (91,6%)

* Número de vezes que foi assinalado

Da observação do quadro anterior, evidencia-se, desde logo, que a maioria dos inquiridos se **encontrava insatisfeita com as suas habilitações literárias e com a sua participação cívica**. Também na **esfera social**, os inquiridos, não obstante a maior parte se situar nem nível intermédio de satisfação, tenderam a revelar o seu **reduzido grau de satisfação**.

Já a nível **profissional, e sobretudo familiar**, os indivíduos inquiridos, tendencialmente, indicaram **encontrar-se satisfeitos com a sua vida**.

No que respeita à participação nas instituições da freguesia/concelho, os indivíduos referiram-se apenas à sua participação na qualidade de **sócios**, nas seguintes instituições:

- a) **Bombeiros Voluntários do Alandroal** (38);
- b) Centro Cultural e Desportivo da Mina do Bugalho (3);
- c) Santa Casa da Misericórdia do Alandroal (2);
- d) Choupana (2).

⁷⁶ Um inquirido não respondeu a este item.

⁷⁷ Um inquirido não respondeu a este item.

⁷⁸ Um inquirido não respondeu a este item.

⁷⁹ Três inquiridos não responderam a este item.

⁸⁰ Sete inquiridos não responderam a este item.

À exceção dos indivíduos que eram sócios da Choupana (desde 2000), os sócios das outras instituições, eram-no já num período anterior a 1997.

No que concerne ao **grau de importância de agentes na promoção da formação e desenvolvimento da comunidade local da freguesia**, e mais especificamente na **formação do próprio**, três indivíduos consideraram, ao nível de **instituições da sua freguesia**, a **Junta de Freguesia**; um indivíduo o **Centro Cultural e Desportivo da Mina do Bugalho** e, outro, o **Centro de Apoio ao Idoso** (também na Mina).

Ao nível de instituições de **outra freguesia do concelho**, **nenhuma** foi referenciada. Face a **outro concelho**, foi referido o Instituto de Emprego e Formação Profissional (**IEFP**), por um indivíduo.

Relativamente às pessoas, trinta e oito inquiridos (77,6%) evidenciaram o **papel de familiares na sua formação**, mais concretamente:

- a) **filhos(as)** (28 inquiridos);
- b) **cônjuge** (10 inquiridos);
- c) **netos(as)** (4 inquiridos);
- d) **irmãos(ãs)** (3 inquiridos);
- e) **sobrinhos(as)** (2 inquiridos);
- f) **cunhada** (2 inquiridos);
- g) **pais** (1 inquirido).

A respeito da **relevância do contexto convival/social**, na formação dos indivíduos, apenas **dois inquiridos** (4,1%) evidenciaram a sua importância, destacando, um deles, as **vizinhas** e, outro, um **amigo**.

Em relação à **formação das pessoas da comunidade**, os inquiridos apenas se referiram à importância de **instituições da freguesia**, enunciando as **três instituições que consideraram importantes na formação do próprio** e, além dessas, a **E.B.1 de Mina do Bugalho**.

6.3.5. Aprendizagens concretizadas

As **oportunidades de aprendizagem que a freguesia onde residem proporciona aos seus habitantes** foram classificadas, pela maioria dos inquiridos

(75,5%), como sendo inexistentes (**nenhumas**) e, por cerca de um quarto dos indivíduos (24,5%), como sendo poucas.

Todos os indivíduos inquiridos realizaram, no entanto, um conjunto significativo de **aprendizagens ao longo da sua vida**, tendo sido identificadas duzentas e dezassete aprendizagens realizadas pelos inquiridos, vinte e duas delas diferentes entre si.

Das vinte e duas, catorze aprendizagens foram referidas por menos de cinco inquiridos, cada uma delas, pelo que se agruparam na categoria “outras” (ver Figura 64).

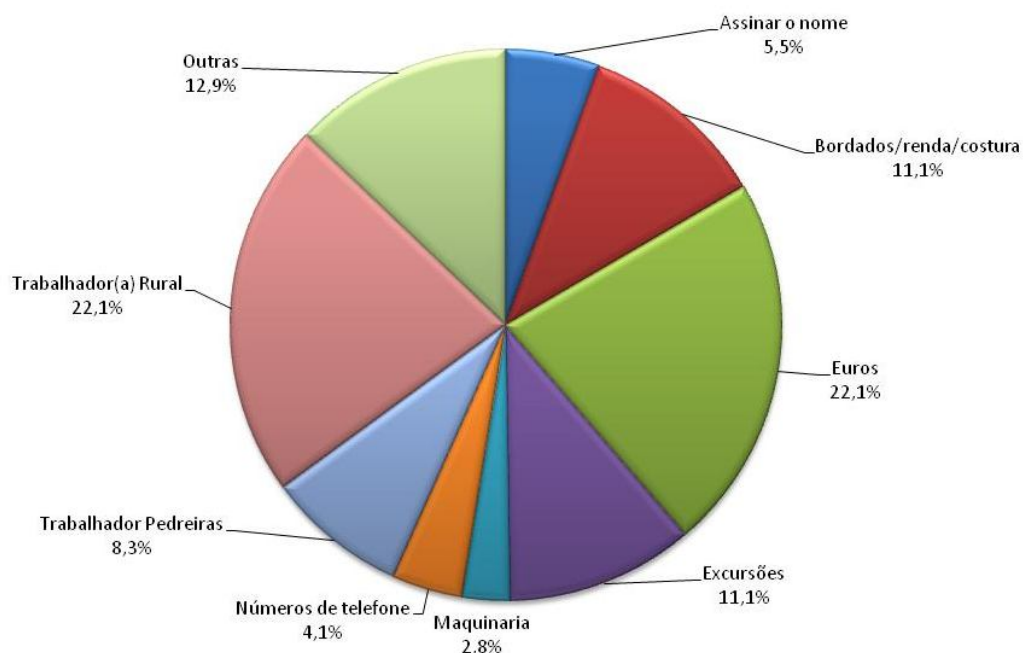


Figura 64 – Aprendizagens realizadas ao longo da vida (Mina do Bugalho)

Caracterização das aprendizagens

A aprendizagem relativa à introdução da **nova moeda (euros)**, não foi mencionada por apenas uma das inquiridas. A aprendizagem referente às **atividades agrícolas** foi indicada unanimemente.

Das demais aprendizagens, destacaram-se aprender a **fazer bordados, rendas e/ou costura** (24 indivíduos), **aprendizagens nas excursões** realizadas (também 24 indivíduos) e aprender a **trabalhar nas pedreiras** (18 indivíduos).

Doze inquiridos referiram-se a aprender a **assinar o nome** e, oito, a “**conhecer**” **números de telefone**.

A **natureza das aprendizagens** identificadas anteriormente, é de acordo com a terminologia proposta por Canário (2000) (apresentada no Enquadramento Teórico - cf. p.174-177), na sua **maioria, informal** (171 aprendizagens). As aprendizagens de **natureza não formal** (46) diziam respeito à **assinatura do nome**, às **aprendizagens**

desenvolvidas **no âmbito das excursões realizadas** e à aprendizagem de **condução/carta de veículos**.

No que diz respeito ao **grau de concretização** das aprendizagens, a maioria (**64,1%**) foi **concluída** pelos indivíduos, estando, no entanto, **em curso** (ainda a decorrer), uma percentagem significativa - **35,5%** das aprendizagens. De referir que as aprendizagens, ainda em curso, diziam respeito:

- a) aos euros;
- b) às excursões;
- c) a bordados/rendas e/ou costura;
- d) à caça;
- e) às receitas de culinária;
- f) ao artesanato em madeira;
- g) ao trabalho nas pedreiras;
- h) ao ofício de carvoeiro(a).

Só **um** indivíduo (0,4%) referiu **não ter concluído** uma aprendizagem (trabalhar nas pedreiras), ou seja, desistiu antes de concluir a mesma.

As aprendizagens ocorreram em diferentes **períodos temporais**, embora a **maioria** (53,0%) tenha **ocorrido e sido concluída antes de 1997**, conforme se pode observar na figura que se segue (ver Figura 65).

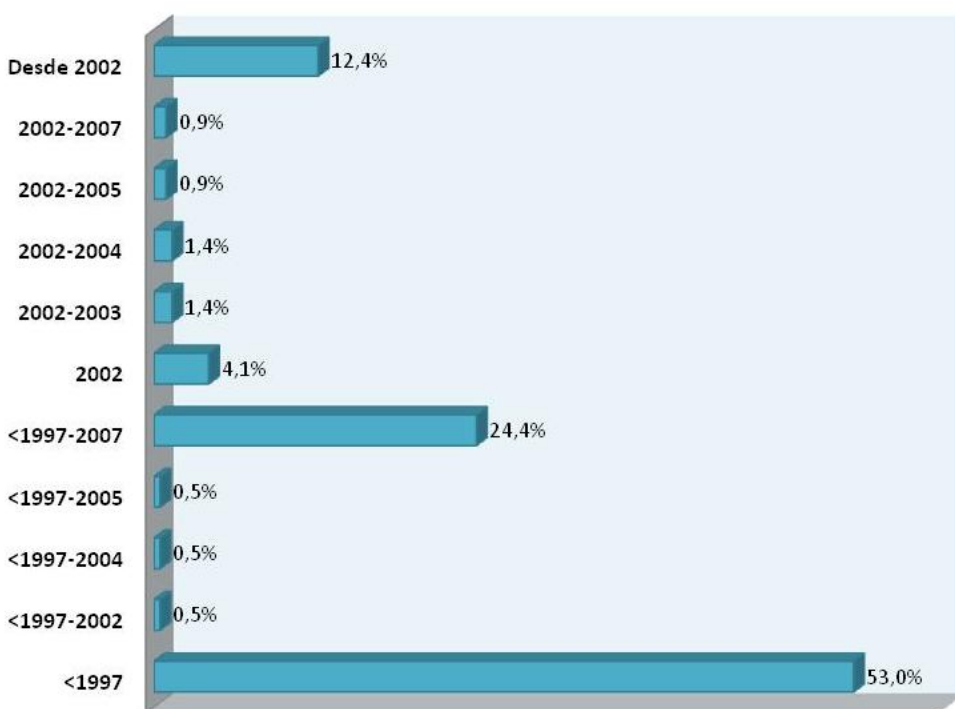


Figura 65 – Quando ocorreram aprendizagens (Mina do Bugalho)

No que concerne ao **local** em que ocorreram as aprendizagens, de referir que algumas se foram processando, simultaneamente, em mais do que uma localidade. Os inquiridos referiram ter realizado aprendizagens:

- a) na **localidade de residência** – Mina do Bugalho (165);
- b) noutra freguesia do concelho (51);
- c) em localidades exteriores ao concelho de Alandroal (82).

A maioria das aprendizagens ocorreu, assim, na localidade de residência.

No que ao **espaço** em que as aprendizagens se concretizaram diz respeito:

- a) **41,0% ocorreram na casa de residência;**
- b) **40,6% não se realizaram num espaço único e/ou concreto;**
- c) 18,0% numa instituição;
- d) 0,5% no espaço comunitário/convívio.

Todos os indivíduos que referiram ter aprendido em instituições identificaram as mesmas:

- a) **Pedreiras de Vila Viçosa, Pardais e/ou Bencatel** (18 indivíduos);
- b) **EB1 de Mina do Bugalho** (10 indivíduos);
- c) **Câmara Municipal do Alandroal** (5 indivíduos);
- d) **Escola de Condução de Vila Viçosa** (3 indivíduos);
- e) Direcção Geral de Viação – Évora (1 indivíduo);
- f) Junta de Freguesia de São Brás (1 indivíduo);
- g) “Tropa” (local não especificado – 1 indivíduo).

Quanto ao **ambiente de aprendizagem**, todos os indivíduos referiram que as aprendizagens, por eles realizadas, ocorreram num **ambiente presencial**.

Relativamente aos **intervenientes** nas aprendizagens, face a todas as aprendizagens, os indivíduos disseram ter aprendido **também sozinhos**. Os inquiridos evidenciaram, ainda, a este nível, a importância de:

- a) **familiares** (115 das aprendizagens);
- b) **colegas de trabalho** (53 das aprendizagens);
- c) **amigos/vizinhos** (31 das aprendizagens);
- d) **promotores de excursões** (24 das aprendizagens)

- e) **professores/formadores** (17 indivíduos).
- f) vendedores/fornecedores do equipamento (7 aprendizagens⁸¹)
- g) comunicação social (4 aprendizagens).

Os **recursos** identificados para realizar as aprendizagens em questão foram: **recursos tecnológicos** (6 aprendizagens), folhetos sobre os euros (1 aprendizagem) e **esquemas de bordados/rendas** (22 aprendizagens). Foram, ainda, referenciados outros **recursos intrínsecos ao desenvolvimento das aprendizagens identificadas**. Para o desenvolvimento de vinte e seis aprendizagens, não foram utilizados **quaisquer recursos**.

No que concerne às **estratégias/vias de acesso** a que recorreram para realizar estas aprendizagens, a maior parte dos indivíduos recorreu à **combinação de mais do que uma estratégia** para as desenvolver. De destacar:

- a) a **demonstração** (90 aprendizagens);
- b) a **observação/experimentação imediata** (67);
- c) a experimentação (60);
- d) a observação/memorização e experimentação diferida (53);
- e) a observação (45);
- f) a observação/registo/experimentação (19).

Para a **maioria** das aprendizagens identificadas (**61,8%**), **nunca foi construído um plano**. Ainda assim, para **35,0% das aprendizagens existia plano** e concretizou-se como se previa e, para 0,9%, também existia, muito embora tenha sido substituído por outro. Para 2,3% das aprendizagens, não houve plano de partida, mas entretanto construiu-se.

Na figura que se segue, indicam-se as frequências com que os indivíduos julgaram ter tido **independência para aprender, seleccionado** as aprendizagens que realizaram e procedido a uma **abordagem profunda das aprendizagens** (ver Figura 66).

⁸¹ Seis referentes aos vendedores/fornecedores de equipamento e uma referente às mercearias locais, na aprendizagem do euro.

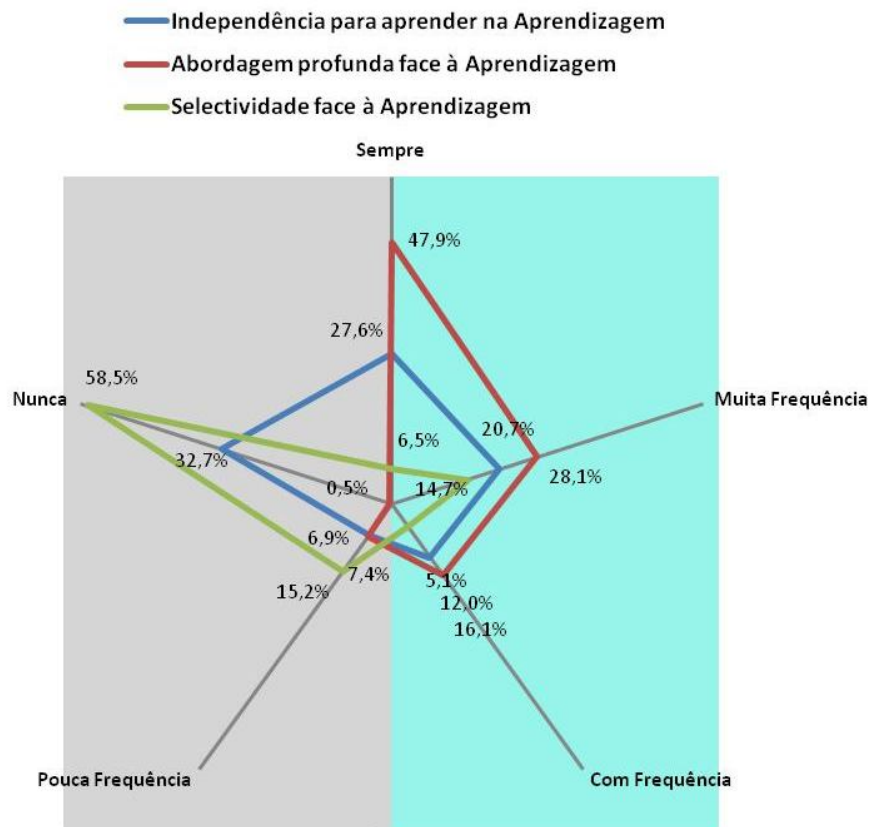


Figura 66 – Independência, abordagem e selectividade nas aprendizagens (Mina do Bugalho)

Os indivíduos revelaram, na sua maioria, **não ter seleccionado as aprendizagens que efectuaram**. Ainda assim, registou-se um **interesse em aprofundar os conhecimentos/as destrezas adquiridas**. De uma forma geral, e não obstante uma **percentagem muito significativa (32,7%)** apontar para a **inexistência de independência**, a maior parte dos inquiridos manifestou ter tido **independência para realizar as aprendizagens**.

Os principais **motivos** que conduziram à realização das aprendizagens foram identificados, como tendo sido:

- 43,3%, de **ordem pessoal**;
- 35,9%, de **ordem profissional**;
- 16,1%, por lazer;
- 2,8%, por motivos familiares;
- 1,8%, por razões sociais.

No que respeita aos **resultados das aprendizagens**, a maior parte (49,3%) indicou que as mesmas não tiveram (**nenhuns**) impactos a nível **profissional**, a nível **pessoal** tiveram **muitos** (54,8%) e, a nível **social**, tiveram, **alguns** impactos (31,8%).

A **maior parte** dos inquiridos (44,9%) referiu encontrar-se **satisfeito com as experiências de aprendizagem realizadas**. “Nem muito nem pouco” satisfeitos disseram ter ficado 28,6% dos indivíduos, “muito satisfeitos” 16,3% e “pouco satisfeitos” 10,3%.

6.3.6. “Geometria” das Aprendizagens

Áreas de aprendizagem

As áreas relativas às **aprendizagens realizadas ao longo da vida** foram de natureza diversificada, destacando-se, no entanto, as áreas da agro-pecuária, de economia/finanças (euros) e das artes manuais, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 53 – Áreas das aprendizagens efectuadas (Mina do Bugalho)

	Artes Plásticas	Artes Manuais	Tecnologia	Saúde	Euros	Agro-Pecuária	Cultura Tradicional	Gastronomia	Viagens
Indivíduos (Frequência)	1	24	6	1	48	49	1	3	24

Domínios de aprendizagem

No que respeita aos **domínios** com que as aprendizagens se relacionam, **todos** os inquiridos referiram o **domínio profissional**, bem como o **domínio pessoal** e o **familiar**. Foi ainda referido, de forma significativa, o domínio do lazer (45 indivíduos) e o domínio convival (42 indivíduos, embora assinalado por 14 como pouco frequente). O domínio escolar/académico foi referido por onze dos inquiridos, embora com uma frequência reduzida.

Questionados acerca do **grau de dificuldade que preferiram, face às aprendizagens** que desenvolveram, a maior parte referiu ter preferido realizar aprendizagens mais difíceis. Com efeito, a frequência referente à opção por aprendizagens difíceis foi:

- a) **36,7%, muito frequentemente;**
- b) **24,5%, sempre;**
- c) 14,3%, com frequência.
- d) 20,4%, pouco frequentemente;
- e) 4,1%, nunca.

Importa, no entanto, destacar que, cerca de um quarto dos inquiridos, afirmou preferir realizar aprendizagens difíceis pouco frequente/nunca.

Motivos de aprendizagem

No quadro que se segue apresenta-se a relevância atribuída, pelos inquiridos, a diferentes variáveis, no processo de aprendizagem.

Quadro 54 - Motivos de aprendizagem (Mina do Bugalho)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Imposição externa	4,1%	8,2%	22,4%	63,3%	2,0%
Integra projecto de vida	38,8%	42,9%	14,3%	4,1%	-
Integra o projecto profissional	34,7%	40,8%	18,4%	6,1%	-
Alguém sugeriu/indicou	24,5%	20,4%	46,9%	8,2%	-
Procuro o que quero aprender	53,1%	30,6%	14,3%	2,0%	-
Satisfação de Curiosidade	36,7%	24,5%	34,7%	4,1%	-
Desenvolvimento de capacidades pessoais	38,8%	28,6%	30,6%	2,0%	-
Provar que era capaz	44,9%	22,4%	26,5%	6,1%	-
Gerar satisfação pessoal	30,6%	28,6%	38,8%	2,0%	-
Ocupar tempos livres	12,2%	28,6%	22,4%	22,4%	14,3%
Estar actualizado	8,2%	8,2%	16,3%	42,9%	24,5%

Aprender por imposição externa ou para estar actualizado, não se constituíram como motivos, de relevo, para os inquiridos desenvolverem os seus processos de aprendizagem.

Todos os outros factores, embora com significâncias distintas, se apresentaram como importantes condicionantes do processo de aprendizagem. De realçar que, contrariamente aos dados das duas localidades antes apresentadas, em Mina do Bugalho, ocupar os tempos livres apresentou-se com relativa importância. Portanto, nesta localidade, os indivíduos analfabetos revelam preocupação em realizar aprendizagens que lhes permitam ocupar as horas vagas.

Estratégias de aprendizagem

No que respeita às **estratégias utilizadas nas aprendizagens**, foram equacionados vários “modos de aprender”, sendo que a maioria dos indivíduos conjuga mais do que uma estratégia.

Na figura que se segue, indica-se a **frequência de recurso à demonstração, à observação, à memorização e à experimentação.**

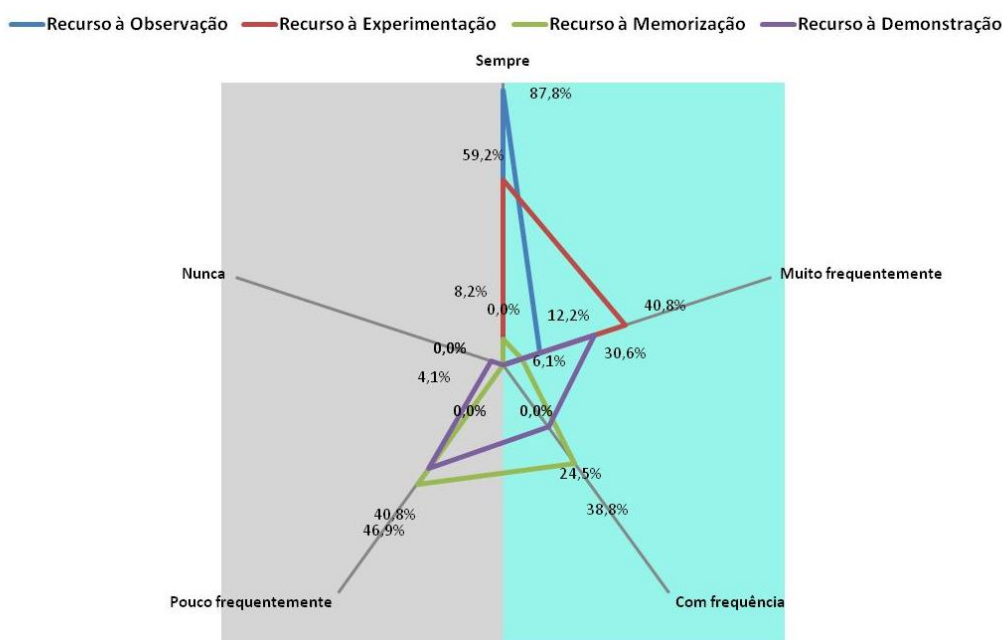


Figura 67 – Recurso a observação, memorização e experimentação (Mina do Bugalho)

Conforme se pode constatar da leitura da figura anterior, a **observação** foi a estratégia que **assumiu maior destaque** nas aprendizagens realizadas pelos inquiridos.

Embora com uma frequência inferior, o **recurso à experimentação** também se apresentou como sendo **muito importante** nos processos de aprendizagem dos inquiridos desta localidade.

Já a frequência de **recurso à demonstração e à memorização foi significativamente inferior**, sendo que a maior parte dos inquiridos afirmou, **pouco frequentemente**, recorrer a estas estratégias para aprender.

Portanto, a **observação e a experimentação** assumiram-se, pela representatividade indicada, como **estratégias centrais nos processos de aprendizagem** dos indivíduos.

A maioria dos indivíduos (73,5%) **nunca aprendeu com recurso aos registos**. Por outro lado, a quase totalidade dos indivíduos (98,0%) referiu **ter recorrido, sempre, à oralidade** nos processos de aprendizagem (ver Figura 68).

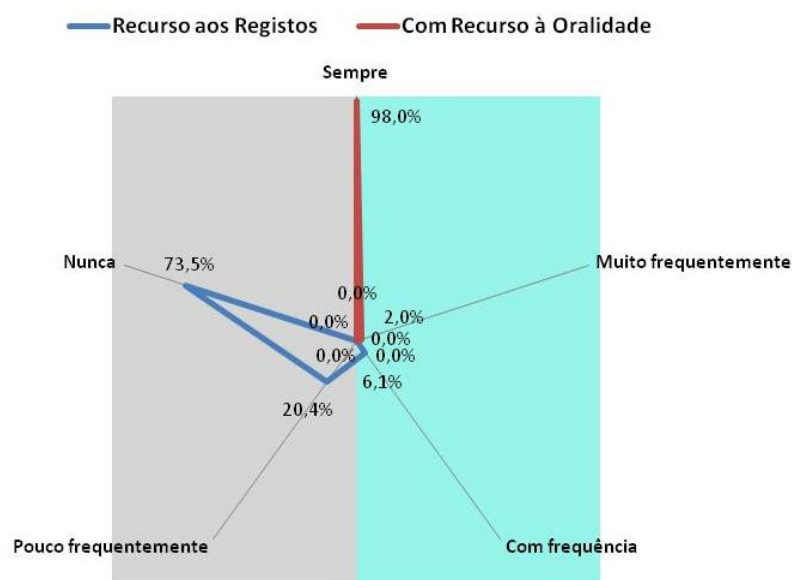


Figura 68 - Recurso a registos e à oralidade (Mina do Bugalho)

À semelhança dos inquiridos das duas localidades anteriores (Ferreira de Capelins e Montejuntos), também em relação a estes inquiridos, se destaca a **relevância da oralidade nos processos de aprendizagem dos indivíduos inquiridos**.

Questionados acerca da (eventual) **construção de um plano**, a maior parte referiu, **pouco frequentemente**, ter **construído um plano prévio** e, a maioria, indicou mesmo **nunca ter construído um plano durante o processo**.

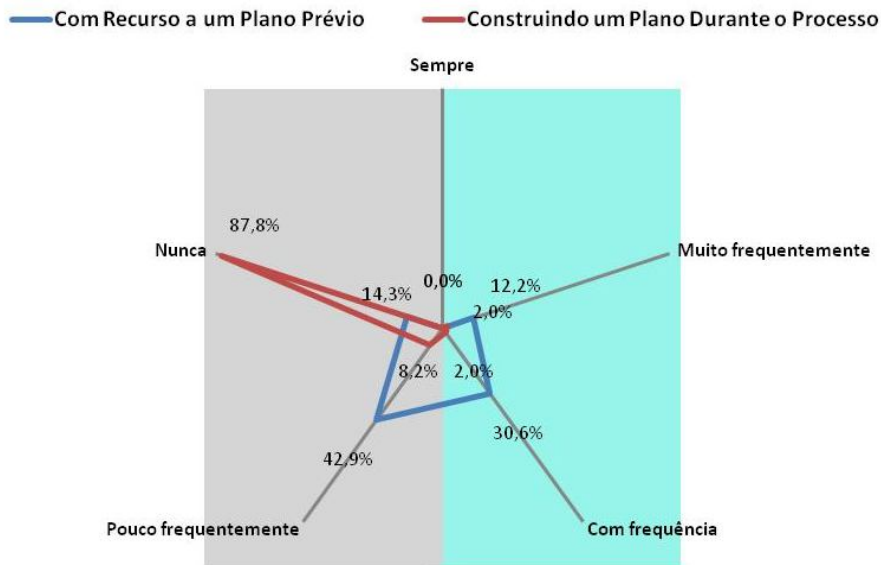


Figura 69 - Construção de Plano (Mina do Bugalho)

Portanto, o **recurso a um plano, não se apresenta como uma estratégia dominante** no processo de aprendizagem. Ainda assim, quando aprenderam com recurso a um plano, este tendeu a ser construído, com mais frequência, *a priori*.

A maioria dos indivíduos inquiridos (61,2%) **com frequência partilhou, publicamente a aprendizagem durante o processo** e, também, o **resultado** (ver Figura 70).

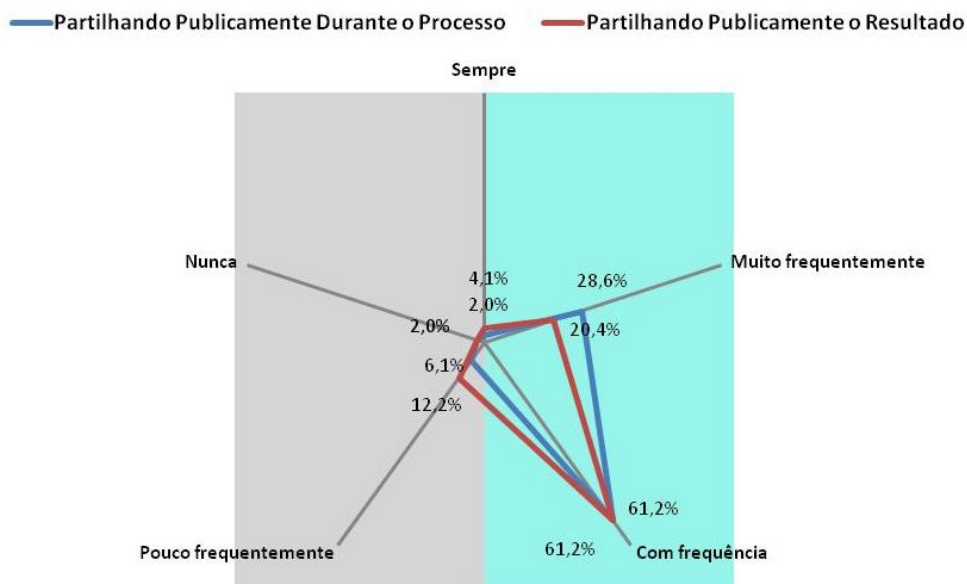


Figura 70 - Partilha pública da aprendizagem (Mina do Bugalho)

Neste sentido, os indivíduos demonstraram **gostar de partilhar as aprendizagens, quer quando estas, ainda, estavam em curso, quer quando as concretizavam/finalizavam.**

A maioria dos inquiridos tendeu a **tomar sempre a iniciativa**, aquando das aprendizagens. A maioria também revelou **solicitar ajuda a outros**, sempre que se justifique (ver Figura 71).

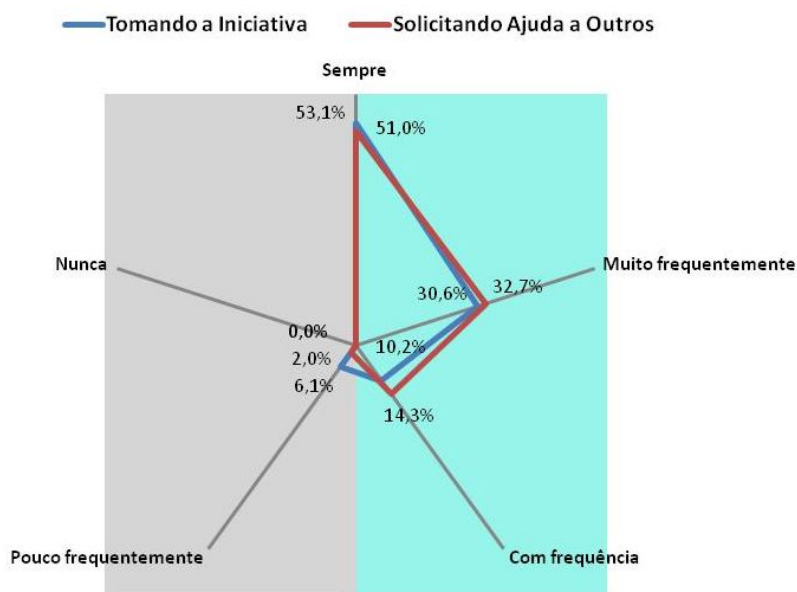


Figura 71 - Tomar iniciativa vs solicitar ajuda (Mina do Bugalho)

Trinta e nove (79,6%), dos quarenta e nove inquiridos, **nunca realizaram aprendizagens mediante pagamento**. Pouco frequentemente fizeram-no 16,3%, muito frequentemente 2,0% e, sempre, 2,0%. Portanto, os inquiridos tenderam a não realizar aprendizagens mediante pagamento.

Recursos de Aprendizagem

Os indivíduos recorreram a uma série de recursos na realização das aprendizagens, muito embora os mesmos tenham assumido graus distintos de representatividade, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 55 - Recursos de aprendizagem (Mina do Bugalho)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Aparelhos tecnológicos	2,0%	4,1%	18,4%	4,1%	71,4%
Aparelhos relacionados com a profissão	77,6%	20,4%	2,0%	-	-
Recursos naturais	79,6%	18,4%	2,0%	-	-
Materiais produzidos pelo próprio	-	12,2%	22,4%	14,3%	51,0%
Revistas	-	10,2%	36,7%	-	53,1%
Folhetos	-	2,0%	-	-	98,0%
Comunicação Social	10,2%	26,5%	20,4%	28,6%	14,3%

Conforme se pode observar no quadro anterior, os **aparelhos relacionados com a profissão** (77,6%) e os **recursos naturais** (79,6%) foram os recursos utilizados, com maior frequência, pelos inquiridos.

Dos materiais apresentadas, os **folhetos** foram aqueles a que os inquiridos recorreram com **menor frequência**, seguindo-se os **aparelhos tecnológicos**, as **revistas** e os **materiais produzidos pelo próprio** (amostras de rendas e bordados, moldes de roupa e registos de números de telefone).

De sublinhar que, uma parte significativa dos inquiridos (44,9%) recorreu, **muito frequentemente**, a **materiais relacionados com rendas, bordados e/ou costuras**.

Uma parte significativa dos inquiridos (44,9%) recorreu, também, **com muita frequência**, a moedas/notas (**Euros**) para realizar aprendizagens.

Intervenientes na aprendizagem

Na sequência da compreensão do **processo de aprendizagem**, foram confrontados os indivíduos acerca dos **intervenientes** no mesmo (ver Quadro 56).

Quadro 56 - Intervenientes no processo de aprendizagem (Mina do Bugalho)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Só	67,3%	24,5%	2,0%	6,1%	-
Familiares	55,1%	22,4%	18,4%	4,1%	-
Formadores	-	2,0%	4,1%	18,4%	75,5%
Amigos	8,2%	6,1%	12,2%	20,4%	53,1%
Colegas de Trabalho	55,1%	38,8%	6,1%	-	-
Conhecidos	2,0%	4,1%	-	6,1%	87,8%
Vendedor/ Fornecedor	-	2,0%	8,2%	2,0%	87,8%
Vizinhos	20,4%	18,4%	20,4%	36,7%	4,1%
Funcionários de Instituições Locais	-	2,0%	2,0%	2,0%	93,9%
Analfabetos	6,1%	30,6%	57,1%	6,1%	-
Promotor de excursões	4,1%	26,5%	16,3%	2,0%	51,0%

Conforme se pode constatar no quadro anterior, a maioria dos inquiridos **nunca aprendeu com:**

- a) funcionários de instituições locais;
- b) conhecidos;
- c) vendedores/fornecedores;
- d) formadores;
- e) amigos;
- f) promotores de excursões.

Evidenciaram-se, em contrapartida, como **importantes intervenientes no processo de aprendizagem**, os **familiares** e os **colegas de trabalho**.

Quase todos os inquiridos aprenderam com outros indivíduos, também eles, **analfabetos**.

A maior parte dos indivíduos inquiridos **aprendeu, pouco frequentemente, com os vizinhos**, muito embora, uma parte também significativa de indivíduos, tenha referido que, com eles, aprendeu sempre e/ou muito frequentemente.

Dos inquiridos, a maioria refere-se também à relevância de ter aprendido, sempre, **sozinho**.

Persistência na aprendizagem

No quadro que se segue (ver Quadro 57) apresentam-se os dados relativos ao **grau de persistência dos inquiridos**, aquando da realização de **aprendizagens**.

Quadro 57 - Persistência na aprendizagem (Mina do Bugalho)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Até ser capaz	38,8%	12,2%	14,3%	30,6%	4,1%
Até cumprir o objectivo inicial	40,8%	30,6%	22,4%	6,1%	-
Aprofundar muito o conhecimento	12,2%	14,3%	55,1%	18,4%	-
Certificação Social	-	-	-	4,1%	95,9%
Certificação Formal	-	-	-	-	100,0%
Ser o melhor	2,0%	-	-	-	98,0%

A **busca de reconhecimento/certificação, formal ou social, não se constituiu como uma preocupação**, para a esmagadora maioria dos inquiridos.

A maior parte dos indivíduos inquiridos desenvolveu as aprendizagens **até ser capaz**, muito embora a preocupação em **cumprir o objectivo inicial** se tenha apresentado como um motor para concluir as aprendizagens.

Com frequência, a maioria também procurou aprofundar o conhecimento no que toca às aprendizagens realizadas.

Locais de aprendizagem

Relativamente aos locais onde efectuaram as aprendizagens (ver Quadro 58), a maioria dos inquiridos frisou, **nunca**, ter aprendido em **contextos escolares** e em contextos **institucionais**. A maioria mencionou, ainda, nunca se ter **deslocado para aprender**.

Quadro 58 - Locais de aprendizagem (Mina do Bugalho)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Em contextos escolares	-	-	-	14,3%	85,7%
Em contextos conviviais	16,3%	32,7%	6,1%	42,9%	2,0%
Em contextos familiares	51,0%	34,7%	12,2%	2,0%	-
Em contextos profissionais	65,3%	32,7%	2,0%	-	-
Em contextos institucionais	-	2,0%	-	-	98,0%
Na própria residência	95,9%	2,0%	-	-	2,0%
Na freguesia de residência	81,6%	16,3%	2,0%	-	-
No concelho de residência	51,0%	10,2%	14,3%	22,4%	2,0%
Exterior ao Alandroal	44,9%	8,2%	14,3%	16,3%	16,3%
Envolvendo deslocação para aprender	-	2,0%	44,9%	2,0%	51,0%

Os **contextos profissionais e os familiares** foram os **contextos privilegiados** para realizar aprendizagens. Os **contextos conviviais** assumiram **menor relevância**, muito embora uma **percentagem muito significativa de inquiridos tenha referido que aprendeu**, sempre/muito frequentemente (49,0%), neste tipo de contextos.

Relativamente aos locais, a esmagadora **maioria dos inquiridos** mencionou ter aprendido na **própria residência** e na **freguesia de residência**.

Foi referido, também pela maioria (ainda que com representatividade inferior), o **concelho de residência** e os **locais exteriores ao referido concelho**, como espaços de aprendizagem.

Existência de aprendizagem em contextos/Responsabilidade por aprendizagem em contextos

Ainda relativamente ao processo de aprendizagem, confrontou-se os inquiridos com os **contextos** nos quais eles consideram ter **existido aprendizagem** e, por outro lado, com os contextos nos quais eles julgam ter sido **responsáveis pelas aprendizagens de outros** (ver Quadro 59).

Quadro 59 - Contextos de aprendizagem (Mina do Bugalho)

		S	MF	CF	PF	N
Contexto familiar	Existência	46,9%	26,5%	18,4%	8,2%	-
	Responsabilidade	53,1%	20,4%	8,2%	18,4%	-
Contexto profissional	Existência	59,2%	30,6%	10,2%	-	-
	Responsabilidade	51,0%	22,4%	18,4%	8,2%	-
Contexto convivial	Existência	14,3%	24,5%	18,4%	34,7%	8,2%
	Responsabilidade	14,3%	18,4%	16,3%	36,7%	14,3%
Contexto institucional/cívico	Existência	-	-	2,0%	-	98,0%
	Responsabilidade	-	-	-	-	100,0%
Contexto comunitário	Existência	-	2,0%	-	-	98,0%
	Responsabilidade	-	-	-	-	98,0%

(S = Sempre; MF = Muito frequentemente; CF = Com frequência; PF = Pouco frequentemente; N = Nunca)

Os **contextos de carácter mais pessoal (familiar e profissional)** foram aqueles onde os inquiridos evidenciaram a existência de **mais possibilidades de aprendizagem** e, simultaneamente, onde se reconheceram, eles próprios, como responsáveis pela existência/dinamização de aprendizagens.

Os **contextos conviviais** também assumiram **alguma relevância**, mas substancialmente inferior, face à dos contextos enunciados anteriormente.

Os **contextos de carácter mais social (contextos cívicos e comunitários)** **não se apresentaram**, para a esmagadora maioria dos inquiridos, **como contextos com significativas potencialidades de aprendizagens** e nos quais os indivíduos tinham assumido responsabilidade pelas aprendizagens de outros.

6.3.7. Situação Profissional

No que concerne à **situação profissional** dos inquiridos, no período compreendido entre **1997 e 2007**, foram identificadas três situações: **trabalhador por conta de outrem** (11 indivíduos), **desempregado** (2 indivíduos) e **reformados** (42).

Os indivíduos que se encontravam **a trabalhar por conta de outrem**, estavam no em **períodos temporais distintos**, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 60 - Situação profissional dos inquiridos – Trabalhar por conta de outrem (Mina do Bugalho)

	Frequência	Percentagem
1997-2001	1	2%
1997-2004	2	4,1%
1997-2005	2	4,1%
1997-2006	1	2%
1997-2007	5	10,2%
Total	11	22,4%

Dos onze indivíduos que se encontravam a trabalhar por conta de outrem, **apenas cinco deles permaneceram durante todo o período considerado**, muito

embora um tenha também ficado desempregado (em 2007). Os outros seis inquiridos reformaram-se em:

- a) 2001 (1);
- b) 2004 (2);
- c) 2005 (2);
- d) 2006 (1).

Assim sendo, trinta e seis inquiridos estavam **reformados** num período anterior a 1997 e seis reformaram-se entre 1997 e 2007.

O outro indivíduo que se encontrava **desempregado** esteve-o durante todo o período temporal considerado.

Em síntese, à **exceção das profissões desenvolvidas pelos seis indivíduos** que se encontravam a trabalhar por conta de outrem, **todas as outras profissões foram desempenhadas antes de 1997.**

Do total de inquiridos, vinte e três não **mudaram de profissão** ao longo de toda a vida, vinte e quatro tiveram duas profissões distintas e dois tiveram três.

Relativamente às **profissões desenvolvidas**, as mesmas **não diferiram de forma significativa**, como se pode observar na figura que se segue, destacando-se a profissão de trabalhador(a) rural (63,6%), seguida da de trabalhador em pedreiras.

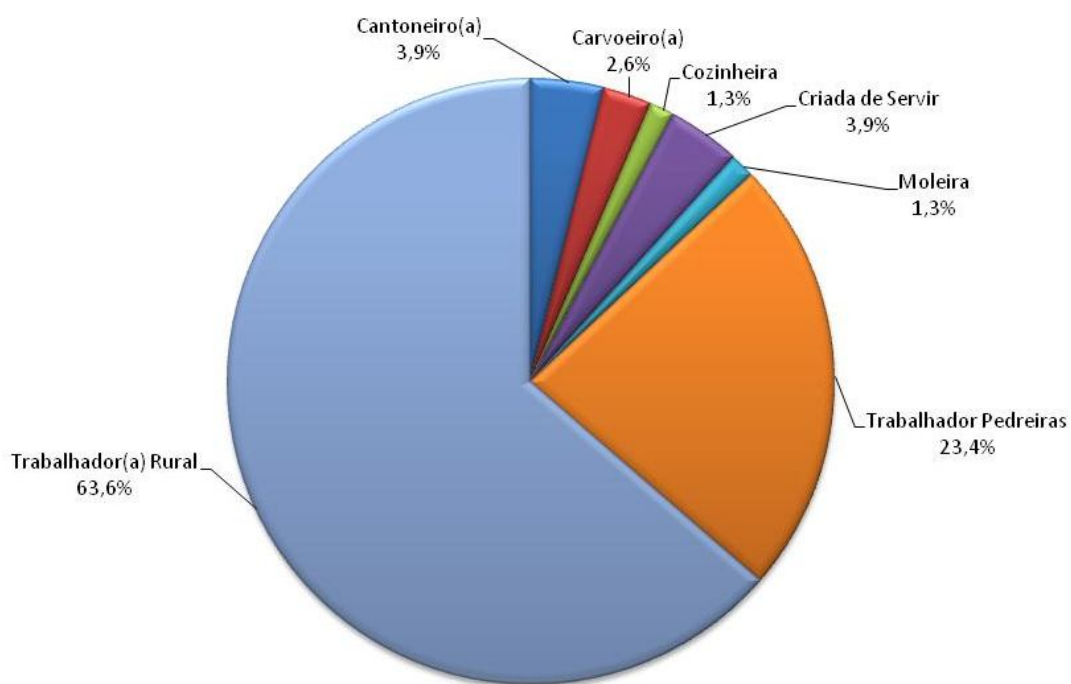


Figura 72 – Profissões dos indivíduos (Mina do Bugalho)

Relativamente às **entidades empregadoras**, a maioria (71,4%) indicou **trabalhar “onde calhava”**. Face às entidades empregadoras identificadas, de realçar as **Pedreiras de Vila Viçosa, Bencatel e/ou Pardais** que, conjuntamente, perfazem um total de 23,4%. As **restantes** entidades apresentaram-se de **forma residual** (1,3% cada) - ver Figura 73.

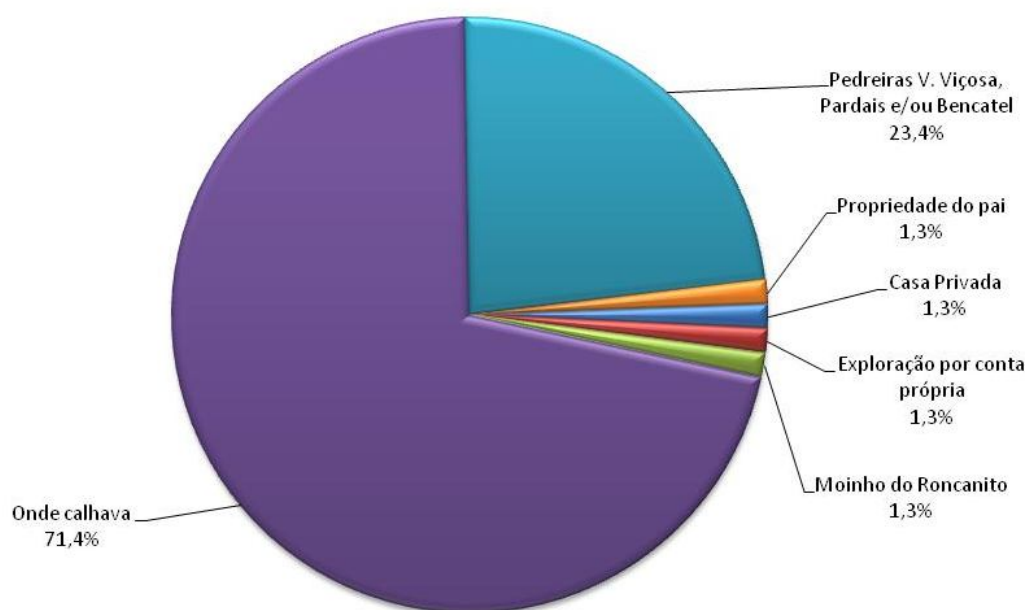


Figura 73 - Entidades Empregadoras (Mina do Bugalho)

Quanto aos **locais de trabalho**, a **maioria** (75,3%) trabalhou na **freguesia**. Uma percentagem, também muito significativa, de inquiridos, trabalhou no **concelho** (55,8%) e no **distrito** (63,6%). Mais de um quarto dos indivíduos (26%) trabalhou também **fora do distrito de Évora** e, 2,6% dos indivíduos, trabalhou **fora do país**.

A maioria dos indivíduos (89,8%) referiu que as **profissões que desempenhou, foram opção sua** e, apenas 10,2% referiu não o terem sido.

Na figura que se segue, apresenta-se o **grau de importância** atribuído, pelos indivíduos inquiridos, a **diferentes factores, na escolha da profissão**.

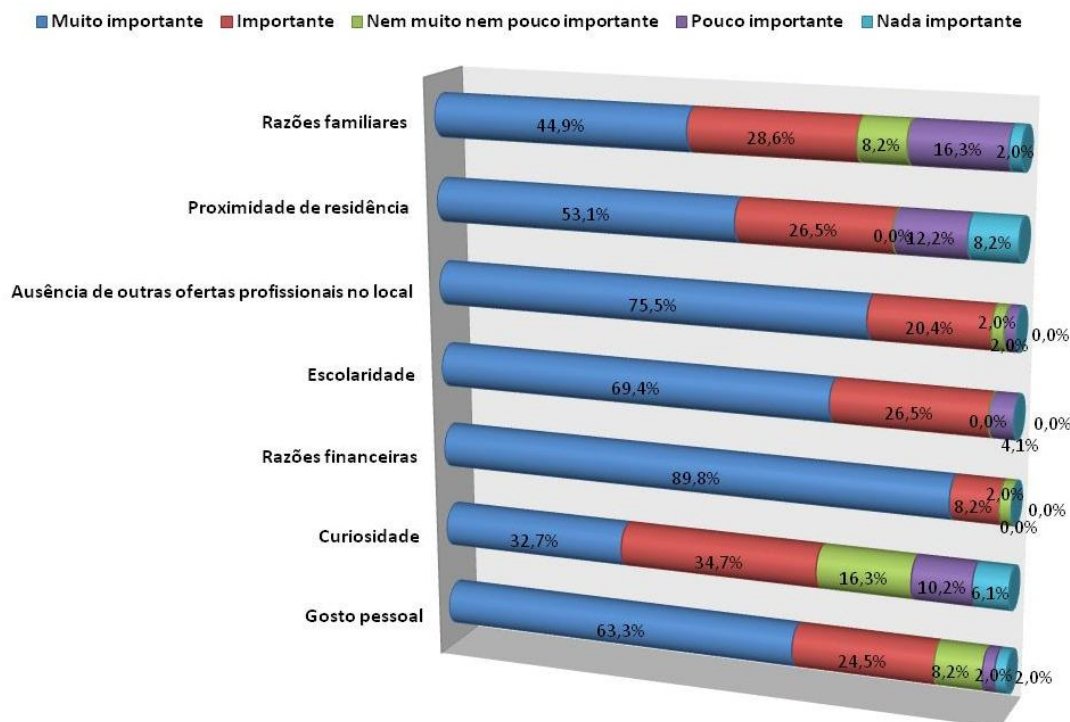


Figura 74 - Grau de importância de diferentes aspectos na escolha da profissão (Mina do Bugalho)

As **razões financeiras** constituíram-se como **a principal razão** que conduziu ao desempenho da profissão. O facto de **não existirem outras ofertas profissionais no território** e de os indivíduos **não possuírem habilitações académicas** também concorreu para a opção pelas profissões em causa.

Importa, no entanto, sublinhar que a maioria atribuiu, ainda, grande **importância ao gosto pessoal pelas actividades desenvolvidas**.

Portanto, **a par da necessidade e da ausência de outras ofertas profissionais, evidenciou-se a existência de gosto pelos ofícios desempenhado**, ou seja, de uma motivação intrínseca.

No que concerne à **importância da formação/aprendizagem**, e conforme se pode constatar na figura que se segue, a maioria dos inquiridos referiu que a mesma não foi **nada importante na escolha da profissão, em eventuais mudanças de profissão e no desempenho profissional**.

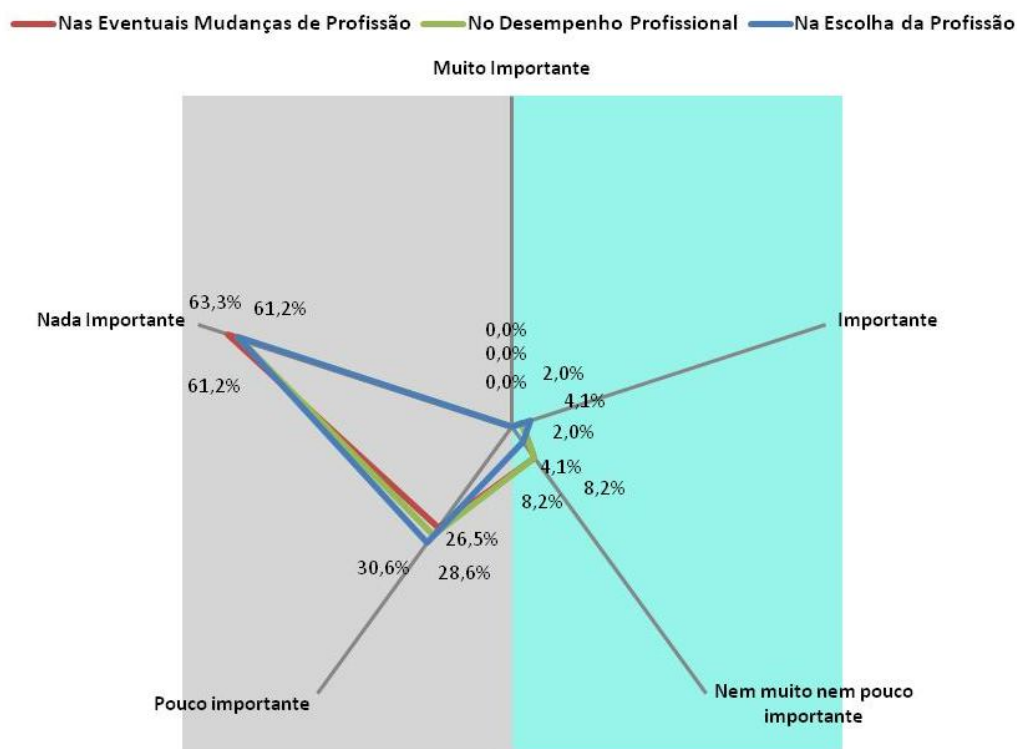


Figura 75 - Classificação da importância da formação/aprendizagem face a diferentes aspectos (Mina do Bugalho)

6.3.8. Contexto Familiar

6.3.8.1. Circunstância escolar/académica dos familiares

Dos quarenta e nove inquiridos, três não se referiram às **habilitações literárias do seu cônjuge**, visto serem solteiros(as). A maioria dos cônjuges (54,3%) dos quarenta e seis inquiridos também **não sabia ler/escrever**. Tinham apenas **noções de leitura/escrita** 4,3% e, 2,2%, sabia ler/escrever, muito embora não tivesse frequentado ou concluído algum ano de escolaridade.

Ainda assim, uma percentagem significativa de cônjuges frequentou a escola e concluiu algum ano de escolaridade (19,6%, o **3.º ano**, 17,4%, o **4.º ano** e, 2,2%, o **2.º ano**).

Dos **ascendentes** dos inquiridos, a esmagadora maioria das **mães** (93,9%) e dos **pais** (79,6%) não sabia ler, nem escrever, ou seja, eram também **analfabetos**.

De entre as **mães**, uma (2,0%) concluíra o **2.º ano** e, outra (2,0%), concluíra o **3.º ano de escolaridade**.

Dos **pais**, um (2,0%) tinha **noções de leitura/escrita**, dois (4,1%) **sabiam ler/escrever** e sete (14,3%) concluíram o **3.º ano**.

Ainda relativamente aos ascendentes, à **excepção de uma avó paterna** que tinha noções de leitura/escrita, **todos os outros avós (avôs e avós) não sabiam ler/escrever**.

Portanto, **a maioria dos ascendentes (pais e avós) eram, e à semelhança dos indivíduos inquiridos, analfabetos**, ou seja, não sabiam ler, nem escrever.

Relativamente às habilitações literárias dos **irmãos** dos inquiridos, a maioria (57,6%) **não sabia ler/escrever** e 2% tinha apenas **noções de leitura e escrita**. Dois dos irmãos (0,8%) **sabiam ler/escrever**, muito embora não tivessem frequentado a escola ou concluído algum ano de escolaridade. Os demais concluíram:

- a) 4.º ano de escolaridade (23,1%);
- b) 3.º ano (8,6%);
- c) 2.º ano (5,9%);
- d) 1.º ano de escolaridade (1,6%);
- e) 6.º ano (0,4%).

Face às habilitações literárias dos descendentes de 1.º Grau (**Filhos**⁸²), de realçar que **a maioria** (51,1%) concluiu o **4.º ano de escolaridade**. O **6.º ano** de escolaridade foi concluído por 20,0% dos filhos dos inquiridos e, o **9.º ano**, por 8,1%.

No entanto, à semelhança do pai e/ou da mãe, **6,7% não aprendeu a ler/escrever**. Com menor representatividade foi possível identificar outras situações (desde frequência de creche a conclusão de licenciatura).

No que concerne aos descendentes de 2.º Grau (**Netos**), verificou-se a existência de netos a frequentar (ou já tendo concluído), em **quase todos os níveis educativos, desde a creche à conclusão da licenciatura (excepto 8.º ano)**.

A percentagem mais elevada diz respeito aos que **concluíram o 9.º ano** (22,3%), seguindo-se os que se concluíram o **12.º ano** (13,2%) e **a licenciatura** (9,1%)

Em relação, ainda, aos descendentes, e mais especificamente às habilitações dos **bisnetos**, a **maior parte** (47,4%) encontrava-se a frequentar o **jardim-de-infância**. A frequentar o **4.º ano** estavam 15,8% e, 5,3% (cada), encontrava-se a frequentar a

⁸² Quatro indivíduos não responderam a esta questão (não têm filhos).

creche, o 3.º ano, o 5.º ano e o 6.º ano. Com o 5.º ano concluído encontravam-se 10,5% dos bisnetos e, com o 1.º ano, 5,3%.

6.3.8.2. Ambiente(s) familiar(es) de aprendizagem

No que diz respeito aos ambientes familiares de aprendizagem, foi solicitado aos inquiridos que qualificassem a **sua aprendizagem, no seio da família, a formação/ensino que o indivíduo promoveu**, no seio familiar, bem como a **formação/ensino que cada familiar promoveu**.

Uma parte significativa dos inquiridos **nunca conviveu com as avós e com os avôs** (ver Quadro 61).

Quadro 61 - Qualificação da formação/ensino (avós e avôs) – Mina do Bugalho

		C	Mt	M	P	N	NC
AVÓS	Aprendizagem do próprio	4,1%	12,2%	10,2%	12,2%	22,4%	38,8%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	-	2,0%	6,1%	53,1%	38,8%
	Formação/ensino que cada familiar promove	2%	4,1%	2,0%	8,2%	44,9%	38,8%
AVÓS	Aprendizagem do próprio	10,2%	12,2%	4,1%	8,2%	28,6%	36,7%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	-	2,0%	12,2%	49%	36,7%
	Formação/ensino que cada familiar promove	6,1%	6,1%	-	10,2%	40,8%	36,7%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NC = Não conviveu)

A maior parte dos indivíduos que conviveu, indicou que **os avós não contribuíram para as suas aprendizagens, nem para as aprendizagens de outros familiares**. Simultaneamente, cerca de metade dos inquiridos considerou que **nunca ensinou a estes membros da família**.

No que concerne à qualificação da formação/ensino, com o **pai** e a **mãe** (ver Quadro 62), a maioria dos indivíduos referiu ter **aprendido constantemente**.

Quadro 62 - Qualificação da formação/ensino (pai e mãe) – Mina do Bugalho

		C	Mt	M	P	N	NC
PAI	Aprendizagem do próprio	57,1%	8,2%	12,2%	12,2%	8,2%	2,0%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	2,0%	6,1%	22,4%	67,3%	2,0%
	Formação/ensino que cada familiar promove	24,5%	14,3%	12,2%	16,3%	30,6%	2,0%
MÃE	Aprendizagem do próprio	59,2%	14,3%	4,1%	10,2%	8,2%	4,1%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	2,0%	8,2%	10,2%	24,5%	51,0%	4,1%
	Formação/ensino que cada familiar promove	20,4%	10,2%	20,4%	18,4%	26,5%	4,1%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NC = Não conviveu)

Inversamente, a maioria dos inquiridos afirmou que **nunca lhes ensinou**. Não foram considerados, pela maior parte dos indivíduos, como promotores de aprendizagem no seio familiar, uma vez que foi referido que os mesmos **nunca ensinaram os familiares**. Importa, no entanto, sublinhar que, cerca de um quarto dos inquiridos, indicou que o pai e a mãe contribuíram de **forma constante para a formação no seio familiar**.

Relativamente à aprendizagem junto do **cônjuge** (ver Quadro 63), três indivíduos (6,1%) referiram não se aplicar, visto serem solteiros(as).

Quadro 63 - Qualificação da formação/ensino (cônjuge) – Mina do Bugalho

		C	Mt	M	P	N	NA
CÔNJUGE	Aprendizagem do próprio	69,4%	22,4%	-	2,0%	-	6,1%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	63,3%	22,4%	2,0%	4,1%	2,0%	6,1%
	Formação/ensino que cada familiar promove	63,3%	22,4%	2,0%	4,1%	2,0%	6,1%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; Na = Não se aplica)

A maior parte dos inquiridos refere ter **aprendido constantemente** com o seu cônjuge e ter-lhe, também, **ensinado constantemente**. No que respeita à promoção de

aprendizagens no seio familiar, a maioria referiu que os mesmos **ensinaram constantemente**.

Face aos **irmãos** (ver Quadro 64), a maior parte referiu ter **aprendido constantemente** com os irmãos e ter-lhes também **ensinado constantemente**.

Quadro 64 - Qualificação da formação/ensino (Irmãos) – Mina do Bugalho

		C	Mt	M	P	N	NA
IRMÃOS	Aprendizagem do próprio	59,2%	26,5%	10,2%	-	4,1%	-
	Formação/ensino promovido pelo próprio	46,9%	36,7%	8,2%	6,1%	2,0%	-
	Formação/ensino que cada familiar promove	14,3%	22,4%	26,5%	26,5%	10,2%	-

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; Na = Não se aplica)

A maioria dos indivíduos inquiridos mencionou, ainda, que os irmãos **ensinaram moderadamente/pouco** no seio familiar, muito embora, uma parte muito significativa tenha referido que os mesmos ensinaram **muito/constantemente** outros familiares.

No que respeita à classificação de aprendizagens com os **filhos**, quatro indivíduos referiram não se aplicar (não têm filhos como já fora referido) – ver Quadro 65.

Quadro 65 - Qualificação da formação/ensino (Filhos) – Mina do Bugalho

		C	Mt	M	P	N	NA
FILHOS	Aprendizagem do próprio	61,2%	24,5%	2,0%	2,0%	2,0%	8,2%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	71,4%	14,3%	2,0%	2,0%	2,0%	8,2%
	Formação/ensino que cada familiar promove	55,1%	26,5%	4,1%	4,1%	2,0%	8,2%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; Na = Não se aplica)

A maioria indicou que **constantemente aprendeu** com os filhos e que lhes **ensinou também constantemente**. De relevar, também, a **importância dos filhos ao nível da aprendizagem de outros membros da família**.

Com os **netos** (ver Quadro 66), a maior parte referiu ter **aprendido constantemente**, não obstante, uma parte considerável (24,5%) ter indicado não se aplicar, por não ter netos ou por com eles não conviver.

Quadro 66 - Qualificação da formação/ensino (Netos) – Mina do Bugalho

		C	Mt	M	P	N	NA/NC
NETOS	Aprendizagem do próprio	28,6%	24,5%	8,2%	8,2%	6,1%	24,5%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	34,7%	18,4%	10,2%	8,2%	4,1%	24,5%
	Formação/ensino que cada familiar promove	26,5%	20,4%	6,1%	16,3%	6,1%	24,5%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA/NC = Não se aplica/Não conviveu)

Os inquiridos dizem ter **ensinado constantemente** os netos e consideraram que os mesmos **ensinaram, também constantemente, no seio familiar**.

Dois inquiridos fizeram, ainda, referência às **primas**. Um indivíduo enunciou o **sobrinho** e, outro, o **tio**. Todos eles salientaram **o papel constante dos mesmos, ao nível da formação do próprio e no seio familiar**.

6.3.9. Contexto Relacional/Convivial

Relativamente ao local **onde passavam mais tempo**, a maioria (96,0%) referiu ter **passado mais tempo na sua freguesia**. Um indivíduo (2,0%) referiu passar mais tempo noutra freguesia de Alandroal e, também um (2,0%), noutra concelho.

Dos quarenta e sete inquiridos que passavam mais tempo na **freguesia**, quarenta e quatro referiram estar a maior parte do seu tempo na **sua residência**. Os outros três indicaram, como principal local, a **casa de familiares**, o **local de trabalho** e o campo (**terrenos agrícolas**). Os inquiridos mencionaram passar, também algum tempo, na **rua onde moram** e, embora com muito menor representatividade, no **espaço exterior/comunitário**.

O inquirido que referiu passar mais tempo **noutra freguesia do concelho**, especificou, como local, a **casa de familiares**. Por sua vez, o indivíduo que referiu passar mais tempo em **outro concelho**, indicou o **local de trabalho**, como sendo o sítio onde estava a maior parte do seu tempo. Este último indivíduo indicou passar, também, algum tempo, na sua freguesia e, mais especificamente, na sua residência.

Relativamente **às pessoas com quem costumavam conviver, no seu dia-a-dia, e às razões que conduziram a essa convivência**, os **familiares** e os **vizinhos** foram as pessoas referidas com maior significância.

Os **familiares** não foram referidos por apenas um dos indivíduos. Os inquiridos indicaram, como principal motivo para essa convivência, os *laços familiares*, seguidos de laços de amizade.

Os quarenta e oito inquiridos que referiram **conviver, no seu dia-a-dia, com familiares**, indicaram possuir, com eles, o seguinte **grau de parentesco**: **cônjuge** (31); **filhos** (31); **netos** (21); irmãos (9); sobrinhos (2); cunhada (2); bisnetos (1); pais (1) e prima (1).

A **vizinhança** foi referenciada por quinze inquiridos (13 por **laços de amizade** e 2 por proximidade de residência).

Foram, ainda, mencionados, por dois indivíduos, os **colegas de trabalho**, por **motivos de amizade** e por **obrigação**.

Seis inquiridos fizeram, também, referência à convivência com **os amigos**, por **laços de amizade**.

À exceção de um indivíduo (que indicou “com algumas”), todos os outros referiram ter convivido, **ao longo da vida, com muitas pessoas que também não sabiam ler/escrever**. A esmagadora maioria dos inquiridos (95,9%) indicou considerar, como principal **razão para essas pessoas não terem aprendido**, as **dificuldades financeiras**. Dois indivíduos (4,1%) referiram-se à decisão da família.

No que concerne à (eventual) **existência de familiares analfabetos e ao contacto que mantinham** com os mesmos, a **frequência do contacto variava**, conforme se pode observar no quadro que se segue, em função da sua **localização**, sendo que, mantinham contacto, com **mais frequência, com os familiares residentes na mesma casa e na mesma localidade**.

Quadro 67 - Frequência do contacto com familiares analfabetos/residência – Mina do Bugalho

	Mesma Residência*	Mesma Localidade*	Outra localidade da freguesia*	Outra freguesia Do concelho*	Outro concelho*
Muita frequência	17	16	-	-	1
Frequente	-	2	1	4	2
Com alguma frequência	-	-	-	-	2
Pouca frequência	1	2	-	-	3
Nenhuma frequência	-	-	-	-	-
Total	18	20	1	6	8

* Número de vezes que foi assinalado

Ainda em relação aos indivíduos **analfabetos** que os inquiridos conheciam, questionou-se acerca da sua **percepção acerca** dos mesmos, no que concerne à sua inteligência, autonomia, comunicação e adaptação à sociedade (ver Figura 76).

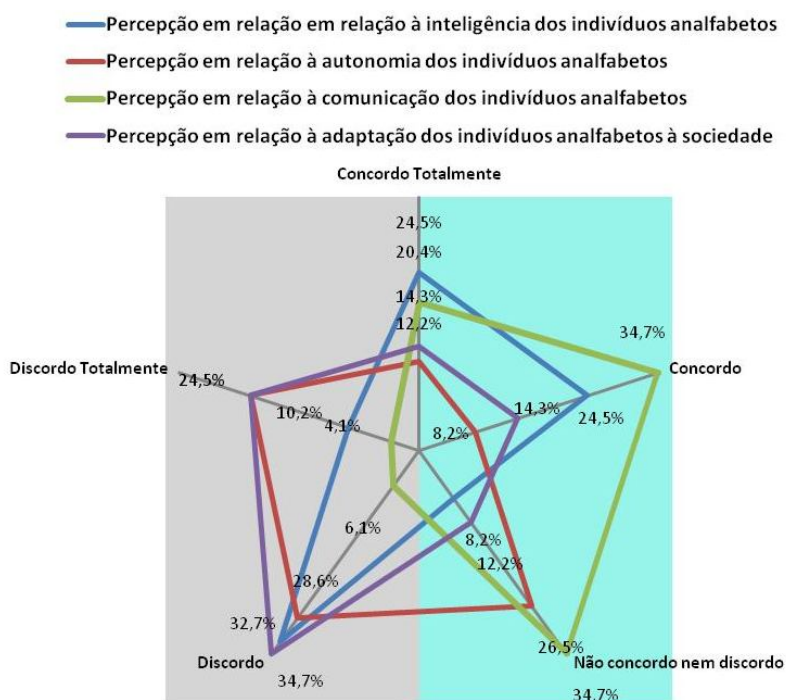


Figura 76 – Percepção em relação aos indivíduos analfabetos (Mina do Bugalho)

Relativamente à hipótese de serem **peças tão inteligentes quanto as escolarizadas**, as opiniões dividiram-se, conforme se pode observar na figura anterior, sendo que a maior parte **discordou da afirmação**, muito embora, quase metade dos indivíduos, tenha **concordado/concordado totalmente**.

Face a serem **peças autónomas**, a **maioria discordou** da afirmação, ainda que uma **percentagem significativa** (26,5%), não tenha **concordado nem discordado**.

Um indivíduo sublinhou que o analfabeto *“tem de andar sempre a procurar”*.

Perante a afirmação de que os analfabetos **são peças comunicativas**, a **maioria concordou com a afirmação**, sendo que **apenas 10,2% não concordou** com o facto de os analfabetos serem comunicativos.

No que concerne à última afirmação (os analfabetos se **adaptarem facilmente à sociedade**), a esmagadora **maioria** dos inquiridos afirmou **não concordar**.

Portanto, a maioria dos inquiridos, perante as dimensões equacionadas, **não possuía uma visão muito positiva** acerca dos indivíduos analfabetos que conhecia, à **excepção da sua vertente comunicacional**.

6.3.10. Participação em eventos

No que concerne à **eventual participação**, dos inquiridos, **em alguns eventos que decorreram na freguesia, no concelho ou fora do concelho**, a maioria (**53,1%**) referiu **participar em festividades**, essencialmente, **na freguesia**, mas, também, no concelho ou até mesmo fora dele.

Em **almoços convívio**, sobretudo **noutra freguesia do concelho**, referiram participar **26,5%** dos inquiridos.

Em relação à **frequência da participação nos referidos eventos** (festividades e almoços convívio), todos referiram **participar anualmente**.

Confrontados, com a vontade de **frequentar, com maior frequência**, esses eventos, dez responderam afirmativamente e, vinte, negativamente. Dos dez que mencionaram que gostariam de **frequentar com maior frequência**, oito indicaram, como motivo para não o fazerem, a **ausência de oferta na freguesia e/ou concelho** e, dois, a **falta de disponibilidade**.

6.3.11. Preocupação com a formação

Na figura que se segue, pode-se observar o **grau de preocupação** revelado pelos inquiridos, em relação à sua **formação** no período compreendido entre **1997 e 2007**, bem como em relação ao **futuro**.

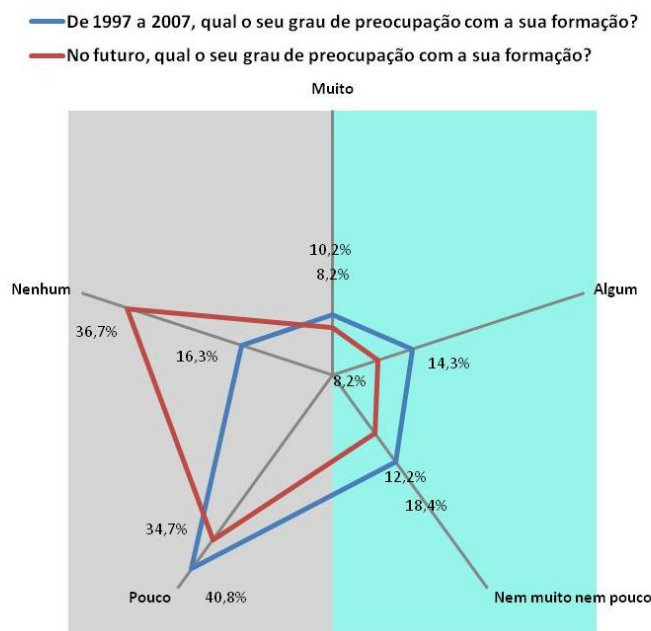


Figura 77 – Grau de preocupação com a formação (Mina do Bugalho)

Conforme se pode observar na figura anterior, a maior parte dos inquiridos manifestou ter tido **pouco grau de preocupação com a sua formação** entre os anos de **1997 e 2007**.

Neste período temporal, os inquiridos não manifestaram, por conseguinte, muita preocupação com a estruturação de um projecto pessoal de formação/aprendizagem, muito embora alguns se tenham **empenhado na concretização de aprendizagens**⁸³.

Foi, no entanto, face ao **futuro**, que os inquiridos **tenderam a revelar um menor grau de preocupação**, sendo que a maior parte referiu não ter qualquer preocupação com a sua formação futura e, uma percentagem muito significativa, indicou ter pouca preocupação.

À semelhança da formação no período de 1997-2007, também, para o futuro, os indivíduos **não possuem qualquer projecto delineado**, muito embora ponderem

⁸³ Os graus de empenho e respectivas percentagens apresentam valores idênticos aos do grau de preocupação com a formação, explicitados anteriormente.

concretizar aprendizagens. Os graus de empenho e respectivas percentagens apresentam valores idênticos aos do grau de preocupação com a formação (no futuro), explicitados na figura anterior.

Como afirmou um inquirido: “*aprender até morrer*”...

SÍNTESE

- A maioria dos indivíduos analfabetos de Mina do Bugalho **não chegou a frequentar a escola** e, os poucos que a **frequentaram, não aprenderam a ler/escrever**.
- As **dificuldades financeiras** e a **decisão familiar** foram as **principais razões**, pelas quais, os **indivíduos não chegaram a frequentar a escola ou terem de a abandonar**.
- A **idade** foi o factor que mais influência teve no facto de **outros familiares (próximos) já terem frequentado e aprendido a ler/escrever**.
- Em adultos, apenas **quatro inquiridos tentaram aprender a ler e a escrever**; a **maioria não tentou**, essencialmente, por **falta de tempo livre**.
- Se, **actualmente**, tivessem oportunidade de aprender, **apenas dois indivíduos tentariam**, por questões profissionais e para enriquecimento pessoal.
- À excepção de um inquirido, todos os outros mencionaram que **gostariam muito de, um dia, ter aprendido a ler e a escrever**.
- Não terem aprendido a ler e a escrever teve **reflexos, menos positivos**, essencialmente, ao nível da sua **vida pessoal**.
- Confrontados com **tarefas que impliquem a mobilização de competências de leitura/escrita**, quase todos **solicitaram sempre ajuda a indivíduos alfabetizados**, sobretudo **familiares**, mas também a vizinhos e amigos. **Apenas cinco se desenvencilhavam, também, sozinhos, juntando algumas letras**.
- A maioria referiu que, se soubesse ler/escrever, **não teria tido outra profissão**, sublinhando, a maior parte destes, que **“era o que havia”**. Falta de competências para o desempenho de outra profissão, problemas de saúde e obrigação de ajudar a família, foram três motivos também enunciados para considerarem que não teriam tido outra profissão.

- Para a maioria dos indivíduos, a **profissão desenvolvida não foi opção**. Decorreu, essencialmente, de **razões financeiras**, da **ausência de ofertas profissionais** e da **ausência de escolaridade**, muito embora o **gosto pessoal pelo ofício** também tenha assumido relevância.

- Quase todos os inquiridos **trabalharam na freguesia de residência**, mas a maioria trabalhou também no **concelho** e no **distrito**. Uma percentagem reduzida de inquiridos trabalhou, ainda, noutros locais do país e no estrangeiro.

- A maioria das actividades profissionais foi desenvolvida em **entidades/locais indiferenciados**: “*onde calhava*”. Ainda assim, destacou-se, ao nível do distrito, as **pedreiras de Vila Viçosa, Bencatel e/ou Pardais**.

- As duas profissões que mais se evidenciaram foram **trabalhadores rurais** e **trabalhadores nas pedreiras**. No entanto, identificaram-se mais cinco profissões: “criada de servir”; cantoneiro(a); carvoeiro(a); cozinheira e moleira.

- Em 2007, quase todos os inquiridos se encontravam **reformados**. Cinco trabalhavam por **conta de outrem** e dois encontravam-se **desempregados**.

- Quanto às **habilitações literárias dos familiares**, de realçar que os **avôs/avós** (à excepção de uma avó paterna) eram **analfabetos** e que a maioria dos **pais dos irmãos** e do **cônjuge** também o eram.

- Ao nível dos **descendentes**, as habilitações literárias **não eram**, tendencialmente, **muito elevadas**. Predominava o **4.º ano** (filhos), o **9.º ano** (netos) e o **jardim-de-infância** (bisnetos).

- Os inquiridos realçaram o papel dos irmãos, e sobretudo dos **netos, do cônjuge e dos filhos**, enquanto **agentes de aprendizagem**, quer dos próprios, quer no seio familiar.

- Quase todos os indivíduos passavam a **maior parte do seu tempo na freguesia** e, mais especificamente, na **residência**, embora também na casa de familiares, no local de trabalho e no campo/herdade.

- Um indivíduo passava **mais tempo noutra freguesia** (em casa de familiares) e, outro, num **concelho exterior** (no local de trabalho).
- De uma forma geral, os inquiridos **passavam mais tempo com cônjuges e filhos**.
- Alguns inquiridos demonstraram gosto em **assistir a eventos anuais**. Cerca de metade dos inquiridos em **festividades**, na freguesia, no concelho ou em locais exteriores ao concelho. Aproximadamente um quarto dos inquiridos participou em **almoços convívio**, no concelho do Alandroal. Dez inquiridos **gostariam de frequentar os referidos eventos com mais frequência**.
- Relativamente à participação dos inquiridos em instituições, apenas foi possível identificar indivíduos na qualidade de **sócios: BVA (38); Centro Cultural e Desportivo da Mina do Bugalho (3); Santa Casa da Misericórdia do Alandroal (2) e Choupana (2)**.
- A esmagadora maioria dos inquiridos **conviveu, ao longo da sua vida, com outros indivíduos também eles analfabetos**. Consideraram que esses **não aprenderam a ler/escrever**, essencialmente, **por dificuldades financeiras**.
- Alguns dos **analfabetos com os quais conviveram são familiares** dos inquiridos, sendo que mantinham um **contacto**, mais frequente, com os que habitavam na **mesma residência e na mesma localidade**.
- A maior parte dos inquiridos era da opinião que os analfabetos que conhecia **não eram tão inteligentes** quanto os indivíduos escolarizados. Consideraram que **não eram pessoas autónomas** e que **não se adaptavam, facilmente, à sociedade**. **Concordaram**, no entanto, com o facto de serem pessoas **comunicativas**.
- A maior parte dos inquiridos **não possuía**, portanto, na globalidade, **uma visão muito positiva face a quem não dominava, tal como eles, as competências de leitura e escrita**.

- Parte dos inquiridos referiu que, entre **1997 e 2007**, teve **pouca preocupação com a formação, concretizando aprendizagens**, ainda que sem um projecto estruturado.
- O grau de preocupação com a formação **no futuro** foi apontado, pela maioria, como sendo **inexistente**, ainda que continuassem a pretender **ir concretizando aprendizagens que surgissem**.
- A maior parte dos inquiridos considerou a **inexistência de oportunidades de aprendizagem na sua freguesia**.
- Alguns inquiridos identificaram, ainda assim, **instituições/agentes** que, de alguma forma, contribuíram para a formação do indivíduo. De realçar, ao nível das instituições, a **Junta de Freguesia de São Brás dos Matos**; o **Centro Cultural e Desportivo da Mina do Bugalho**; o **Centro de Apoio ao Idoso** e o **IEFP**.
- Ao nível das pessoas, os inquiridos destacaram os **familiares**. Ainda assim, e de forma residual, foram também referidos os **vizinhos** e os **amigos**.
- Face à formação de outros membros da comunidade, para além da **Junta de Freguesia**; do **Centro Cultural e Desportivo da Mina do Bugalho** e do **Centro de Apoio ao Idoso**, foi também referenciada a **EB1 de Mina do Bugalho**.
- Os inquiridos tenderam a revelar a sua **insatisfação** perante **as dimensões cívicas e sociais** das suas vidas, bem como em relação às suas **habilitações literárias**.
- Os indivíduos revelaram **satisfação** perante as **vertentes profissionais e familiares da vida**.
- As **aprendizagens** que os indivíduos foram realizando, ao longo da sua vida, foram de cariz **eminentemente informal**, sendo que as de carácter **não formal** diziam respeito a excursões, a assinar o nome e à condução de veículos.
- Os indivíduos tenderam a **não se preocupar com certificações (formal ou social)**.

- A maior parte dos inquiridos **nunca seleccionou** as aprendizagens que efectuou. Ainda assim, sempre efectuou as aprendizagens até se **sentir capaz** e até **cumprir o objectivo inicial**.
- A **maior parte** revelou ter tido **independência** para efectuar as aprendizagens, muito embora, **uma percentagem muito** significativa, tenha referido que **nunca** teve independência para o fazer.
- Os indivíduos manifestaram possuir preocupação com o **aprofundamento do conhecimento em relação às aprendizagens efectuadas**.
- Os **impactos**, ao nível da globalidade das aprendizagens que os inquiridos efectuaram, foram de **ordem social** e, sobretudo, **pessoal** e a maioria encontrava-se **satisfeito** com as mesmas.
- A maior parte das aprendizagens ocorreu **antes de 1997**, sempre em ambientes **presenciais** e, na sua maioria, na **freguesia de residência**.
- A **casa de residência** e **outros espaços não especificados** foram **os locais de aprendizagem indicados com maior representatividade**. As **instituições** tiveram também alguma expressividade. O **espaço comunitário/convívio** foi referido de forma **residual**.
- Diferentes foram os **intervenientes** no processo de aprendizagem dos inquiridos, no entanto, evidenciou-se o papel dos **familiares; dos colegas de trabalho; dos vizinhos/amigos** e **dos promotores de excursões**. Foram, ainda, identificados outros intervenientes, mas com pouca expressividade.
- De salientar que, a par da ajuda, em certos momentos, dos referidos intervenientes, em todas as aprendizagens os indivíduos tenderam a **aprender também sozinhos**. Com frequência, aprenderam com indivíduos também eles **analfabetos**.

- Os recursos utilizados nas aprendizagens relacionaram-se, na sua maioria, com **instrumentos/alfaias da profissão** e com **recursos naturais**. Frequentemente, recorreram a **materiais relacionados com os bordados, rendas e costura e às moedas/notas de Euros** e, pouco frequentemente, à comunicação social.
- **Raramente** recorreram a **aparelhos tecnológicos**; a **materiais produzidos pelos próprios**; a **revistas** e a **folhetos**.
- A maior parte dos inquiridos referiu, muito frequentemente, ter enveredado por **aprendizagens difíceis** e, com **pouca frequência**, as ter realizado por **imposição externa**.
- As aprendizagens tenderam a inserir-se no **projecto de vida e profissional** dos indivíduos. Nesse sentido, a maior parte dos inquiridos tendeu a efectuar aprendizagens sobretudo por **procurar o que queria aprender**, para **provar que era capaz**; para **estar actualizado** e para **satisfação pessoal e de curiosidade**.
- Com menos representatividade, mas também com expressividade, os inquiridos referiram-se, ainda, ao **desenvolvimento de capacidades pessoais** e à **ocupação de tempos livres** como motivações para aprenderem.
- As aprendizagens realizadas tenderam a situar-se ao nível da **agro-pecuária**; da **economia** (euros); das **artes manuais**; das **excursões**; da **tecnologia**; das **artes plásticas**; da **gastronomia**; da **saúde** e da **cultura tradicional** referindo-se, essencialmente, aos **domínios profissional, pessoal e familiar**.
- Para a maioria das aprendizagens, **nunca foi construído um plano**.
- Os indivíduos expressaram, com frequência, ir **partilhando a aprendizagem** com os outros **durante o processo** de aprendizagem, mas também **quando terminavam** o referido processo.

- Preferiram sempre ir “trilhando” as aprendizagens com **pequenos passos**, tomando a **iniciativa**, mas também solicitando **ajuda**, consoante a necessidade. **Poucos** indivíduos realizaram aprendizagens **mediante pagamento**.

- Também **poucos indivíduos recorreram a registros**, aquando da realização de aprendizagens. Em contrapartida, a **maioria**, sempre, teve como **recurso a oralidade**.

- A **observação** e a **experimentação** foram as **estratégias de aprendizagem que mais se evidenciaram**. Quanto à **combinação** entre todas as estratégias equacionadas, importa referir que a dominante foi a **observação e experimentação imediata** (por vezes com recurso a demonstração).

- A maior parte dos inquiridos destacou, **sempre**, a existência e a sua responsabilidade na promoção de aprendizagens em **contextos familiares e profissionais**. Ao nível do **contexto convival**, **pouco frequentemente**, foi identificada a existência e responsabilidade por aprendizagens. **Apenas um** inquirido se referiu à existência ou responsabilidade por aprendizagem em **contexto institucional/cívico** e em **contexto comunitário**.

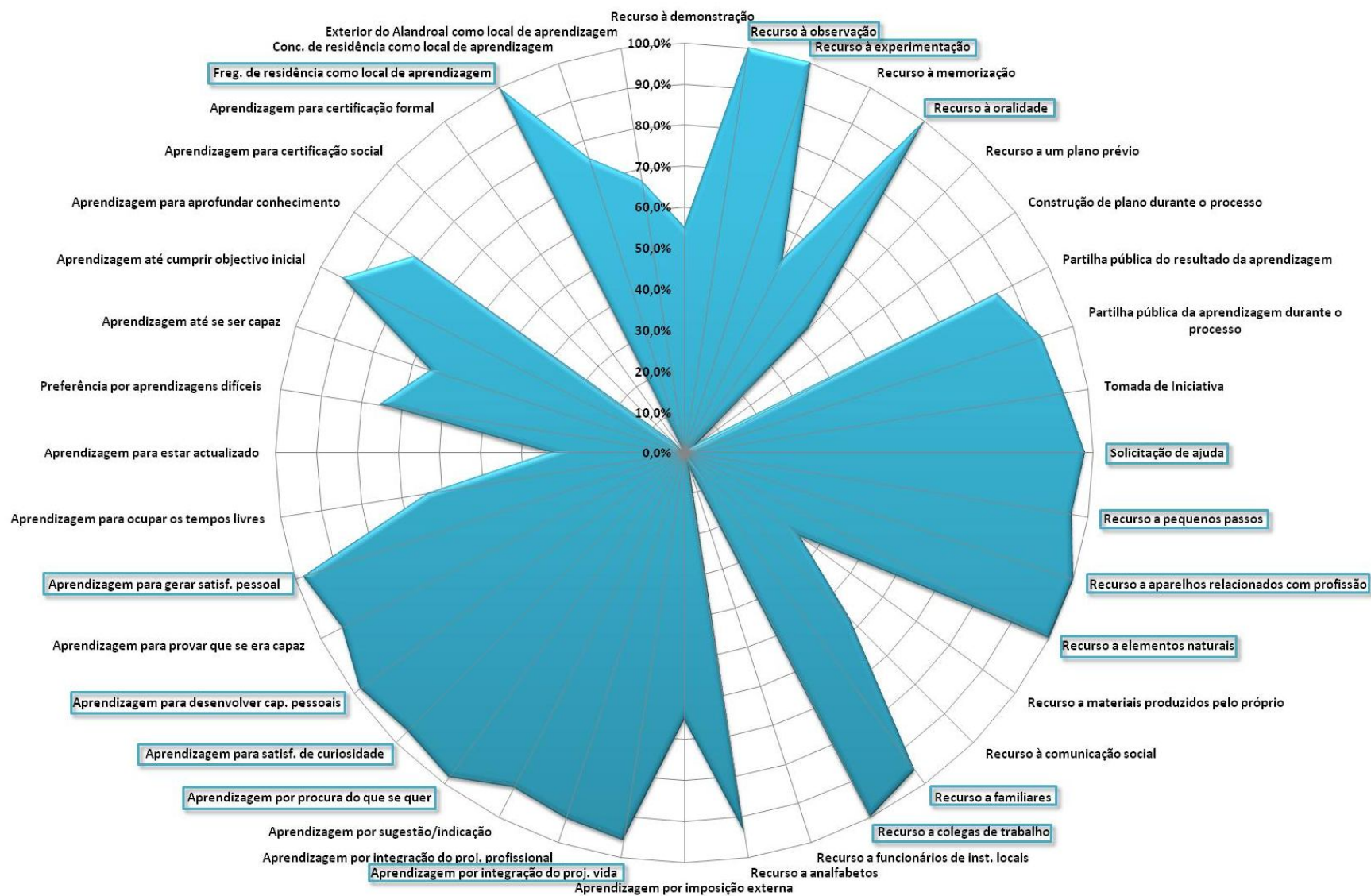


Figura 78 - Esquema síntese das aprendizagens (Mina do Bugalho)

6.4. Hortinhas

Hortinhas é uma das duas localidades pertencente à freguesia de São Pedro. Esta freguesia tem, em quarto lugar do concelho, maior área (83,02Km²) e, em terceiro, maior número de habitantes/população residente (859)⁸⁴.

Relativamente à estrutura da população, e conforme se pode observar na pirâmide etária (ver Figura 79), a proporção da base tende a ser inferior à proporção do topo, assistindo-se à tendência para a inversão da pirâmide, que é reflexo do envelhecimento da população e da diminuição das camadas mais jovens.

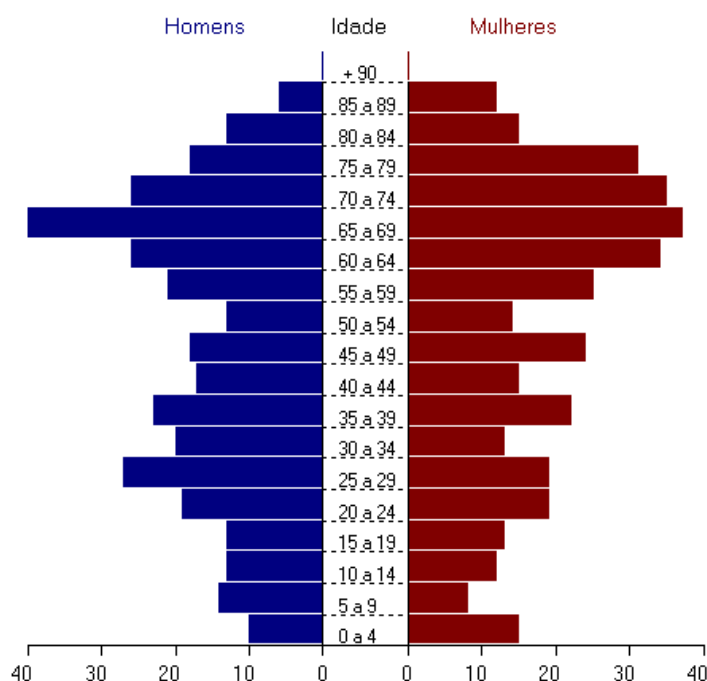


Figura 79 – Pirâmide Etária da Freguesia de São Pedro

(Fonte: INE, 2002a)

De realçar que, no último quarto do século XX, foi construída, na freguesia de São Pedro, a Barragem de Luceférit, contribuindo (ou podendo contribuir) para o desenvolvimento de algumas actividades económicas do sector primário, tais como a agricultura ou a pesca.

A localidade de Hortinhas apresenta um aglomerado rural, onde as habitações se desenvolvem, predominantemente, ao longo de caminhos, manifestando muitas

⁸⁴ Dados do INE (2002a).

situações de dispersão.

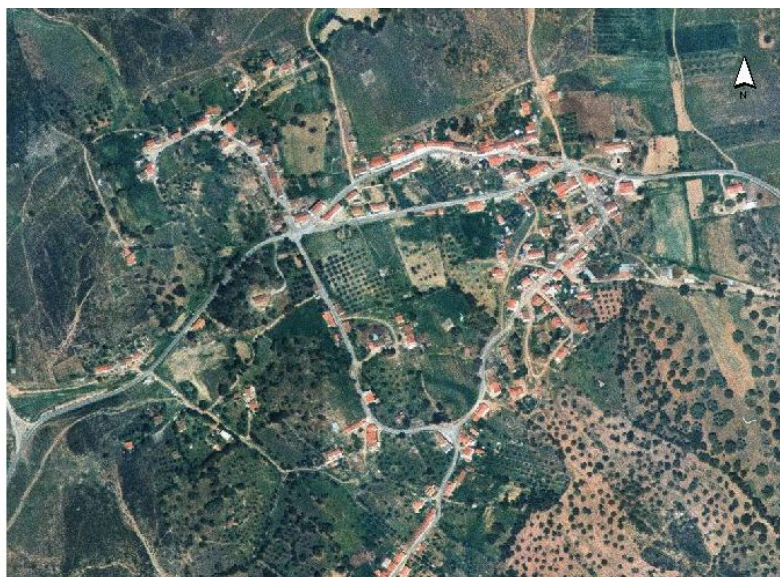


Figura 80 – Vista aérea de Hortinhas

(In Câmara Municipal de Alandroal, 2005: 26)

Segundo o PDM (Câmara Municipal de Alandroal, 1994), os edifícios estão organizados sequencialmente, embora de uma forma não contínua. Na sua quase totalidade, são edifícios de um só piso e as habitações tendem a ser de pequena dimensão muitas delas associadas a pequenas edificações destinadas a guardar instrumentos de lavoura ou animais.

Do ponto de vista da paisagem, predominam os elementos naturais sobre os edificados. Insere-se numa região que apresenta uma topografia algo acidentada o que dificulta inclusive a ligação entre as diferentes zonas da povoação.

6.4.1. Caracterização da População em Estudo

Na localidade de Hortinhas encontravam-se recenseados cinquenta indivíduos analfabetos, dos quais quarenta e quatro (**88,0%**) foram inquiridos. Dos seis indivíduos que não participaram no estudo, quatro encontravam-se em casa de filhos (exterior ao concelho); um, estava num lar de Elvas e, um, não respondeu por motivos de saúde.

A maioria dos inquiridos era do **sexo feminino** (54,5%), muito embora a percentagem de indivíduos do sexo masculino fosse, também, muito significativa (45,5%).

No que respeita ao **estado civil**, a maioria dos indivíduos (68,3%) era **casado**. Foram, ainda, identificados indivíduos que já se encontravam viúvos (18,2%); indivíduos solteiros (4,5%); um casal em união de facto (4,5%) e um casal que se encontrava separado (4,5%).

A **idade** dos inquiridos (ver Figura 81) situava-se **entre os sessenta e dois e os oitenta e nove anos**, sendo a média de setenta e seis anos de idade.

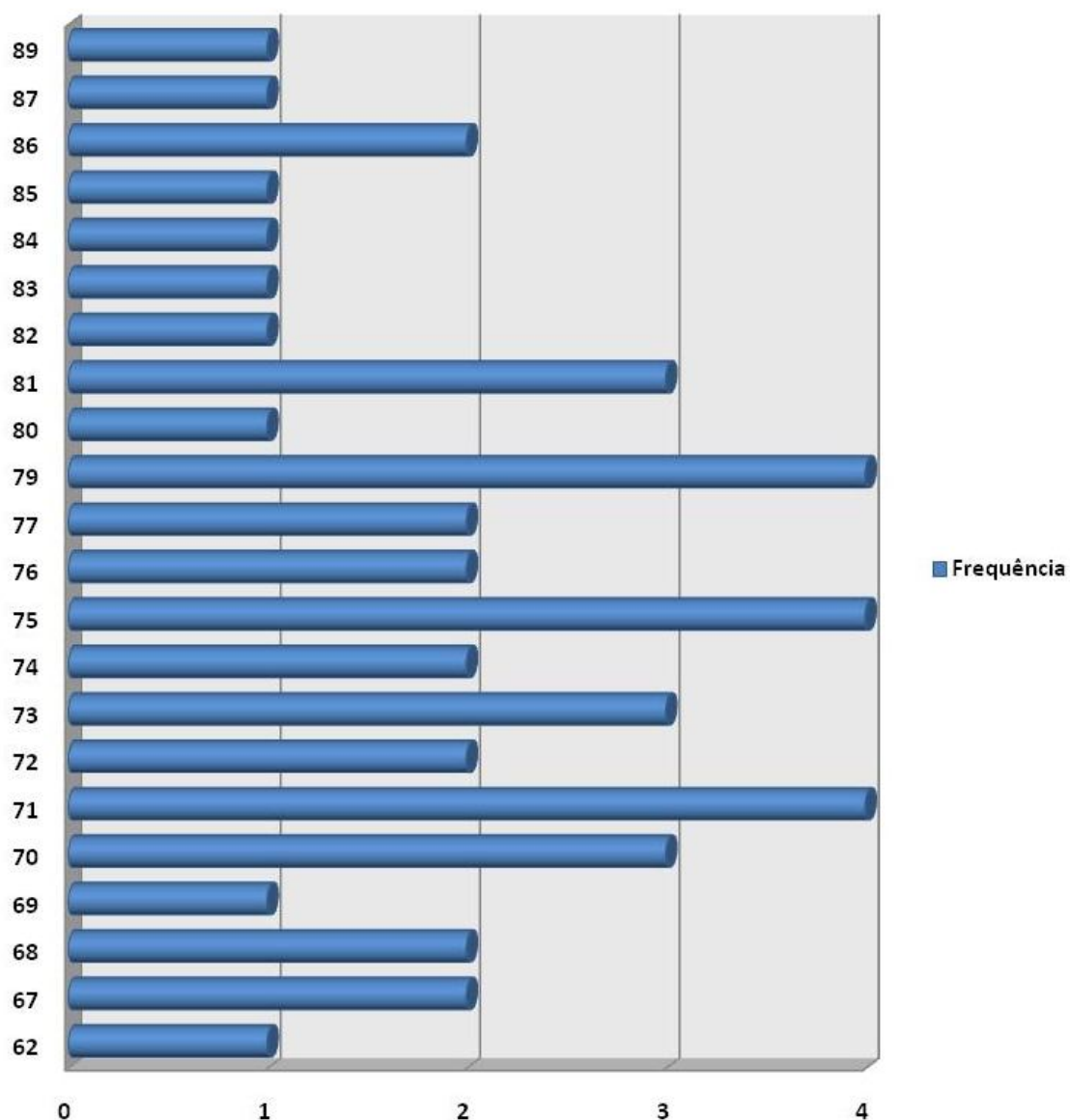


Figura 81 - Idade dos Indivíduos (Hortinhas)

No período compreendido entre **1997 e 2007**, todos os indivíduos **permaneceram no mesmo local de residência**, tendo sido evocado, pela maioria dos inquiridos (68,2%), como principal razão para permanência, a **familiar**. Nove indivíduos referiram-se a motivos profissionais (20,5%), quatro, a razões habitacionais (9,1%) e, um, a motivos pessoais (2,3%).

6.4.2. Identificação da relação com contextos formais de aprendizagem - escola

Relativamente à **circunstância escolar/académica**, conforme se pode observar na figura que se segue (ver Figura 82), a maioria dos indivíduos (59,1%) **nunca frequentou a escola**, muito embora, uma percentagem significativa tenha **frequentado em jovem** e, de forma menos significativa, já **em adulto**.



Figura 82 – Circunstância académica/escolar dos indivíduos (Hortinhas)

Três, dos quarenta e quatro inquiridos, **sabiam assinar o nome**. Dois aprenderam quando **frequentaram a escola**, em **jovens**, e um aprendeu quando a frequentou, já em **adulto**.

As duas principais razões apontadas, pelos inquiridos, para **não terem chegado a frequentar a escola ou não concluírem a escolaridade obrigatória** exigível à época (portanto abandonarem) foram: **dificuldades financeiras** e **decisão familiar**. Foi

referido, de forma residual: falta de incentivo; distância casa-escola e a não obrigatoriedade de frequência.

Quanto à eventual **existência de membros da família que saibam ler e escrever**, de entre os indivíduos que responderam afirmativamente, a maior parte referiu, como motivo para tal, a **idade**. Embora com pouca representatividade, foram, ainda, mencionadas outras razões: decisão familiar e vontade dos próprios. Um indivíduo identificou outro motivo: obrigatoriedade de frequência.

Dos quarenta e quatro inquiridos, a maioria (93,2%) referiu **não ser portador** de qualquer **deficiência/incapacidade**. Um indivíduo (2,3%) indicou deficiência/incapacidade motora e, um (2,3%), auditiva. Um indivíduo (2,3%) referiu ter sofrido um AVC.

De entre os inquiridos, apenas seis (8,2%) **tentaram, ao longo da vida, aprender a ler e a escrever**, sendo que 86,4% **nunca tentou**.

Os seis indivíduos que **tentaram aprender** fizeram-no em locais distintos: quatro, na **Escola Primária/EB1** de Hortinhas (com professora); um, na Escola Primária/EB1 do Bairro de Almeirim – Évora (com professor) e, um, na **casa de residência** (com filhos). Quanto ao **período em que ocorreu**, cada indivíduo referiu um período diferente (1984; 1990; 1999; 2005; 2007), sendo que um deles não identificou em concreto, indicando, no entanto, que ocorreu quando os filhos frequentavam a escola, relembrando que:

“ia aprendendo com eles”.

Todos tentaram efectuar a aprendizagem, porque **queriam/gostavam de aprender a ler e a escrever**. Quanto ao motivo para **não terem conseguido aprender**, dois indivíduos fizeram referência à **falta de disponibilidade**; dois, a **não terem tido vontade de prosseguir**; um, a se ter **sentido incapaz** e, um, a outra razão (**“não aprendia”**).

Quanto aos indivíduos que **nunca tentaram aprender a ler e a escrever**, foram referidos como **principais motivos**:

- a) **pouco tempo livre** (16 indivíduos);
- b) **razões profissionais** (15 indivíduos);
- c) **falta de incentivo** (13 indivíduos);

- d) razões financeira (9 indivíduos);
- e) razões familiares (2 indivíduos);
- f) outras razões (5 indivíduos).

As **outras razões** indicadas referiam-se a:

- a) distância casa-escola (1);
- b) falta de capacidades (1);
- c) não obrigatoriedade (1);
- d) “*não havia quem ensinasse*”(2).

No momento da inquirição, caso tivessem **oportunidade para tentar aprender a ler e a escrever**, a maioria dos inquiridos (93,2%) **não tentaria**. Ainda assim, três indivíduos (6,8%) referiram que **ainda tentariam**, imediatamente ou num futuro próximo, não necessariamente num local próximo da residência, evocando, como principais **motivos para tentar aprender**, o **enriquecimento pessoal** e **questões escolares/académicas**.

6.4.3. Implicações do não domínio das competências de leitura/escrita

Questionados acerca de **o facto de não saber ler e escrever ter afectado as suas vidas**, os indivíduos indicaram representatividades diferentes face às implicações em diferentes esferas da vida.

Quadro 68 - Consequências de não saber ler/escrever (Hortinhas)

	Afectou muito*	Afectou*	Afectou moderadamente*	Afectou pouco*	Não Afectou*	TOTAL
Vida Pessoal	13	20	9	1	1	44
Vida Familiar	2	22	17	2	1	44
Vida Financeira	3	12	23	5	1	44
Vida Profissional	5	11	21	6	1	44
TOTAL	23 (13,1%)	65 (36,9%)	70 (39,8%)	14 (7,9%)	4 (2,3%)	176 (100,0%)

* Número de vezes que foi assinalado

Conforme se pode verificar no quadro anterior, a dimensão da vida **mais afectada**, pelo facto de os inquiridos não saberem ler/escrever, foi a **pessoal**. Também a **componente familiar foi afectada** perante esta situação.

Os **domínios financeiro e profissional**, embora **menos afectados**, face aos dois domínios referidos anteriormente, **sofreram também impactos** pelo facto de os inquiridos não dominarem as competências de leitura e escrita.

Confrontados com **tarefas que impliquem a utilização de competências de leitura/escrita**, a maioria dos inquiridos (90,9%) referiu que se **desembaraçava sempre com auxílio de indivíduos alfabetizados** e, 9,1%, quase sempre. Os indivíduos disseram recorrer com mais frequência à ajuda de **familiares**. Ainda assim, foi também referida a ajuda de vizinhos e amigos.

Um indivíduo indicou recorrer a “*quem calha*”.

Os **quatro indivíduos** (9,1%) que indicaram recorrer, **quase sempre, a ajuda**, referiram que, por vezes, se desembaraçavam sozinhos, pois **conseguiam juntar algumas letras** (um deles especificou que apenas algumas letras de imprensa).

Todos os inquiridos referiram que **gostariam de ter aprendido a ler e a escrever** e, caso tivessem aprendido, a **maioria** dos inquiridos (52,3%) indicou que **teria tentado desempenhar outra profissão**.

Dos vinte e três indivíduos que **tentariam outra profissão**, nove indicaram o ofício que teriam tentado desempenhar: motorista (2); ganadeiro; encarregado; feitora; “*manageira*”; segurança; trabalhadora doméstica e agente da Guarda Nacional Republicana.

Um inquirido não especificou a profissão, mas sublinhou que teria tentado um “*emprego menos duro*”.

De entre os vinte e um inquiridos (47,7%) que indicaram que **não teriam tentado desempenhar outra profissão**, sete mencionaram que não o fariam porque “*era o que havia*” e, um, referiu que “*tinha de ajudar a família, porque os pais não tinham posses*”.

6.4.4. Relação com contextos

No que respeita ao **grau de satisfação** face às **habilitações literárias**, à vida **profissional**, à vida **familiar**, à vida **social/convívio** e à **participação activa e cívica** na sociedade, as opiniões foram díspares face a cada um destes domínios, conforme se pode observar no quadro que se segue (ver Quadro 69).

Quadro 69 - Grau de satisfação em diferentes dimensões da vida (Hortinhas)

	Muito satisfeito*	Satisfeito*	Nem muito nem pouco satisfeito*	Pouco satisfeito*	Nada satisfeito*	TOTAL
Habilitações literárias	-	4	9	11	20	44
Vida Profissional	-	20	20	3	1	44
Vida Familiar	3	13	23	4	1	44
Vida Social/ Convívio ⁸⁵	3	7	18	11	4	43
Participação Activa e Cívica na Sociedade ⁸⁶	-	1	12	4	26	43
TOTAL	6 (2,7%)	45 (20,5%)	82 (37,3%)	33 (15,0%)	52 (23,6%)	218 (99,1%)

* Número de vezes que foi assinalado

Face a duas esferas da vida, a maior parte dos inquiridos indicou encontrar-se **insatisfeito**: **habilitações literárias** e **participação activa/cívica na sociedade**. Muito embora a maior parte dos inquiridos tenha referido encontrar-se **moderadamente satisfeito** com a sua **vida social/convívio**, as opiniões tenderam a direccionar-se para o facto de os inquiridos **também não se encontrarem satisfeitos**.

Em relação ao âmbito **familiar** e **profissional**, os inquiridos demonstraram um **maior grau de satisfação**.

⁸⁵ Um inquirido não respondeu a este item.

⁸⁶ Um inquirido não respondeu a este item.

Relativamente à participação nas instituições da freguesia/concelho, os indivíduos referiram-se apenas à sua participação na qualidade de **sócios**, nas seguintes instituições:

- a) **Bombeiros Voluntários do Alandroal** (38);
- b) **Associação de Protecção aos Idosos da freguesia de Terena** (APIT) (9);
- c) Centro Cultural de Hortinhas (4);
- d) O Cantinho Amigo (Lar e Centro de Dia de Santiago Maior) (2);
- e) Santa Casa da Misericórdia do Alandroal (1);
- f) (futuro) Lar de Terena (1).

No que concerne ao **grau de importância de agentes na promoção da formação e desenvolvimento da comunidade local da freguesia**, e mais especificamente na **formação do próprio**, dois indivíduos consideraram, ao nível de **instituições da sua freguesia**, a **Junta de Freguesia de São Pedro** (1) e a **E.B.1 de Hortinhas** (1).

Ao nível de **instituições de outra freguesia do concelho**, um indivíduo referenciou a **Choupana** (Alandroal). Face a **outro concelho**, não foi referida **nenhuma** instituição.

Ao nível concreto das pessoas, um dos inquiridos, referiu, enquanto **responsável de uma instituição local** (muito embora não o seja propriamente), o técnico de Serviço Social que se deslocava às freguesias para dar apoio aos idosos (ex.: Cartão do Município do Idoso).

Dezanove inquiridos evidenciaram **o papel de familiares na sua formação**, mais concretamente:

- a) **filhos(as)** (12);
- b) **cônjuge** (4);
- c) **netos(as)** (4);
- d) **sobrinhos(as)** (4);
- e) **prima** (4).

A respeito da **relevância do contexto convival/social**, na formação dos **indivíduos**, catorze inquiridos evidenciaram a importância de **vizinhos(as)** (13) e **amigos** (1).

Relativamente à **formação das pessoas da comunidade**, vinte e sete inquiridos referiram a importância de uma **instituição da freguesia: E.B.1 de Hortinhas**.

Face a **instituições de outra freguesia do concelho**, um indivíduo referiu a **Choupana** e, outro, as **Juntas de Freguesia**.

Foram, ainda, salientados, por um dos inquiridos, os **responsáveis de uma instituição local: APIT**.

Nenhum inquirido fez referência a outras pessoas/contextos.

6.4.5. Aprendizagens concretizadas

As **oportunidades de aprendizagem que a freguesia onde residem proporciona aos seus habitantes** foram classificadas, por metade dos inquiridos (50,0%), como sendo **inexistentes**. Da outra metade, 45,5% indicou serem poucas e, 4,5%, nem muitas nem poucas.

Todos os indivíduos inquiridos realizaram, no entanto, um conjunto significativo de **aprendizagens ao longo da sua vida**, tendo sido identificadas cento e sessenta e duas aprendizagens realizadas pelos inquiridos, vinte e três delas diferentes entre si.

Quinze aprendizagens foram referidas por apenas um ou dois inquiridos, pelo que se agruparam na categoria “outras” - ver Figura 83.

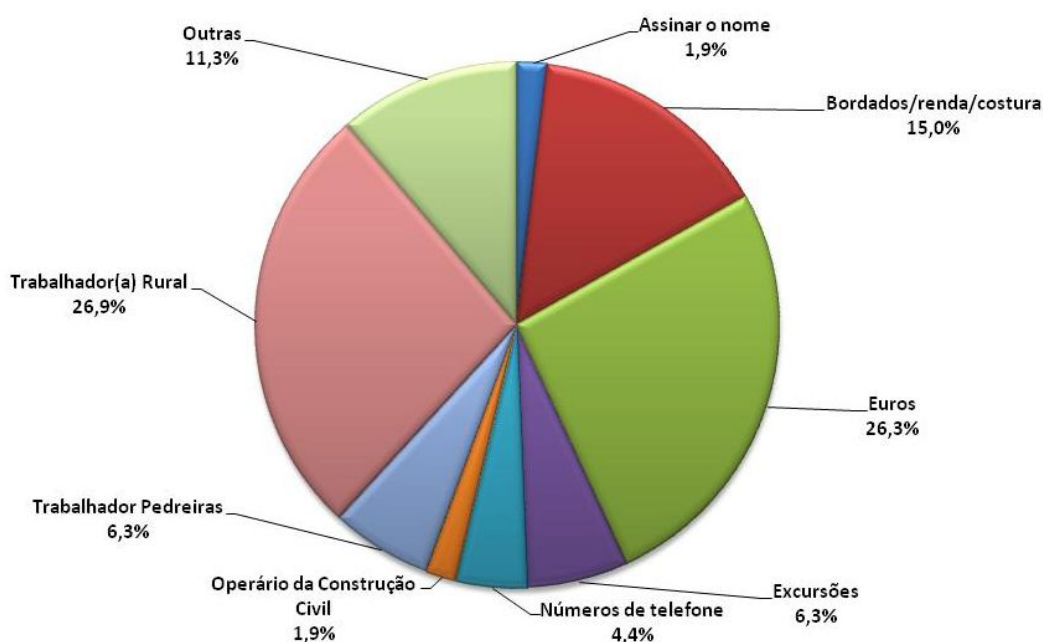


Figura 83 – Aprendizagens realizadas ao longo da vida (Hortinhas)

Caracterização das aprendizagens

Apenas um inquirido não fez referência às actividades agrícolas, todos os outros indicaram esta aprendizagem.

À **excepção de dois** inquiridos, também, todos os outros, mencionaram ter aprendido (ou estar ainda a aprender) a “dominar” **a nova moeda** (euros).

Das demais aprendizagens destacaram-se:

- a) **elaboração de bordados, rendas e/ou costura** (24 indivíduos);
- b) **aprendizagens decorrentes das excursões realizadas** (10 indivíduos);
- c) **aprender a trabalhar nas pedreiras** (10 indivíduos);
- d) **aprender a “conhecer” os números de telefone** (7 indivíduos).

As restantes aprendizagens foram mencionadas por três ou menos indivíduos, cada.

Recorrendo à destriça efectuada por Canário (2000) (apresentada no Enquadramento Teórico - cf. p.174-177), a **natureza das aprendizagens** identificadas anteriormente era, na sua **maioria**, informal (148 aprendizagens). As aprendizagens referenciadas, de **carácter não formal** (12), diziam respeito a **aprender a assinar o nome** (3), a aprendizagens desenvolvidas nas **excursões** (9) e à aprendizagem de **condução/carta de motorizada** (2).

No que concerne ao **grau de concretização**, a **maioria** das aprendizagens (75,9%) foi **concluída** pelos indivíduos, estando, no entanto, **em curso** (ainda a decorrer), uma percentagem significativa – **22,8%** das aprendizagens. De referir que as aprendizagens, **ainda em curso**, diziam respeito:

- a) aos euros;
- b) às excursões;
- c) a bordados/rendas e/ou costura;
- d) aos cuidados (diários) da esposa acamada;
- e) a fazer versos (improviso);
- f) aos números de telefone;
- g) a receitas culinárias;
- h) ao artesanato em madeira.

Dois indivíduos referiram **não ter concluído a aprendizagem da Língua Francesa** (aprenderam “*algumas coisas*”, quando trabalharam em França, mas não chegaram a aperfeiçoar a aprendizagem) – 1,2%.

As aprendizagens ocorreram em diferentes **períodos temporais**, embora a **maioria** (56,2%) tenha ocorrido e sido concluída **antes de 1997**, conforme se pode observar na figura que se segue.

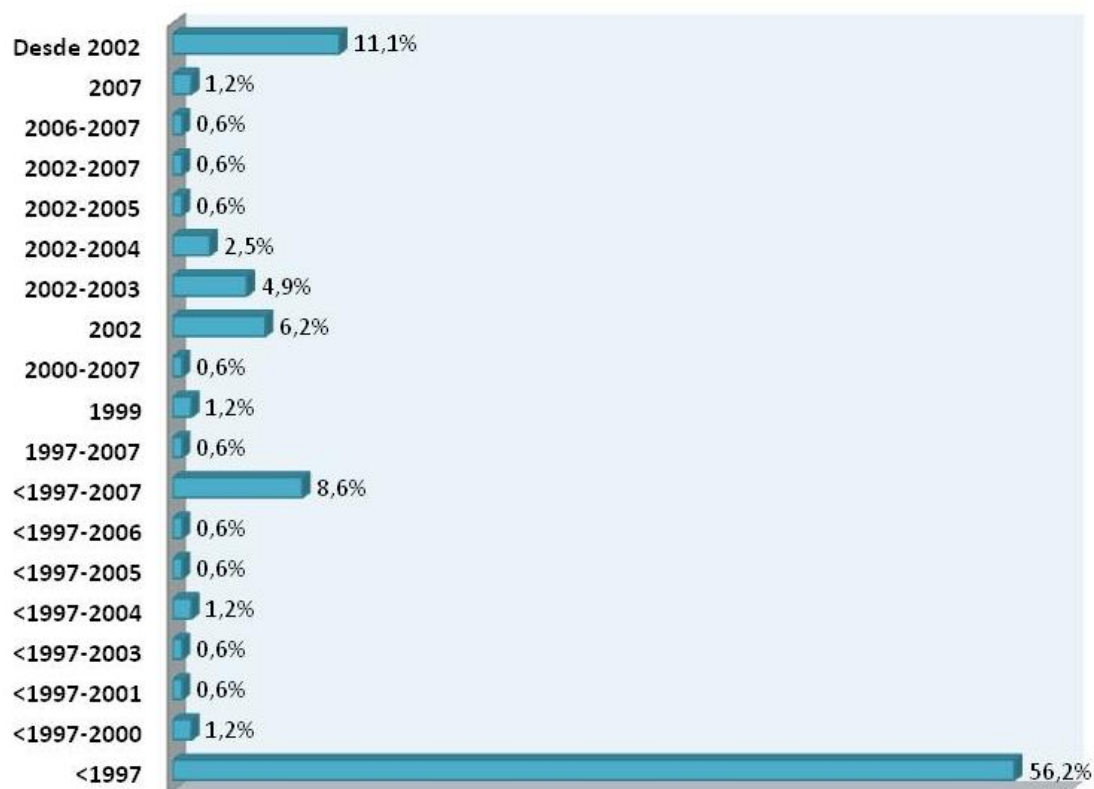


Figura 84 – Quando ocorreram aprendizagens (Hortinhas)

Relativamente ao **local** em que ocorreram as aprendizagens, de referir que algumas se foram processando, simultaneamente, **em mais do que uma localidade**. Os inquiridos referem ter realizado aprendizagens:

- a) na **localidade de residência** - Hortinhas (127 aprendizagens);
- b) em **localidades exteriores ao concelho** do Alandroal (67).
- c) em **outra localidade da freguesia** - Terena (48);
- d) em **outra freguesia do concelho** (46).

A **maioria** das aprendizagens ocorreu, assim, na **localidade de residência**.

No que ao **espaço** em que as aprendizagens se concretizaram diz respeito:

- a) 58,6%, **não se realizou num espaço único e/ou concreto;**
- b) 43,2%, ocorreu na **casa de residência;**
- c) 12,3%, decorreu numa instituição;
- d) 3,1%, no espaço comunitário/convívio.

Todos os indivíduos que referiram ter **aprendido em instituições** identificaram as mesmas:

- a) **Pedreiras de Vila Viçosa, Pardais e/ou Bencatel** (10 indivíduos);
- b) **EB1 de Hortinhas** (3 indivíduos);
- c) **Herdade Zé Rosado** (2 indivíduos);
- d) Câmara Municipal do Alandroal (1 indivíduo);
- e) Câmara Municipal de Évora (1 indivíduo);
- f) APIT (1 indivíduo);
- g) fábrica de ferro (1 indivíduo);
- h) taberna (1 indivíduo).

Face a estas duas últimas instituições, não foram especificados os nomes, sendo, no entanto, referido que se localizavam fora do concelho de Alandroal.

Quanto ao **ambiente de aprendizagem**, todos os indivíduos afirmaram que as aprendizagens, por eles realizadas, ocorreram **num ambiente presencial**.

Relativamente aos **intervenientes** no processo de aprendizagem, os indivíduos evidenciaram os seguintes “protagonistas”:

- a) **familiares** (89 das aprendizagens);
- b) **colegas de trabalho** (54 das aprendizagens);
- c) **amigos/vizinhos** (33 das aprendizagens);
- d) promotores de excursões (10 das aprendizagens);
- e) Ricardo – dono de um estabelecimento comercial “Ricardo Ramalho – Mini-Mercado”, em Hortinhas (5 das aprendizagens);
- f) professores/formadores (3 das aprendizagens);
- g) vendedor/fornecedor de equipamento (3 das aprendizagens);
- h) enfermeiras (2 das aprendizagens);
- i) sócia (1 das aprendizagens);
- j) meios de comunicação social (1 das aprendizagens).

De realçar que, de acordo com duas inquiridas, *“quando surgiram os euros, colocaram na mercearia do Ricardo, um cartaz grande que tinha as moedas, as notas e os valores”*.

Face a todas as aprendizagens, os indivíduos disseram ter aprendido **também sozinhos**, pois como sublinhou um inquirido:

“a cabeça também descobre coisas”!

Os **recursos** identificados para realizar as aprendizagens em questão foram:

- a) **esquemas de bordados/rendas** (10 aprendizagens);
- b) recursos tecnológicos (3 aprendizagens);
- c) folhetos sobre os euros (1 aprendizagem).

Foram, ainda, referenciados **outros recursos intrínsecos ao desenvolvimento das aprendizagens identificadas**. Para o desenvolvimento de sete aprendizagens não foram **utilizados quaisquer recursos**.

No que concerne às **estratégias/vias de acesso** para realização destas aprendizagens, a maior parte dos indivíduos recorreu à **combinação de mais do que uma estratégia** para as desenvolver, neste sentido:

- a) face a 78 aprendizagens foi salientada a importância da **demonstração**;
- b) face a 57, da **observação/experimentação imediata**;
- c) face a 66, da **observação/memorização e experimentação diferida** (embora com menor representatividade em relação à anterior);
- d) face a 29, da **experimentação**;
- e) face a 10, da **observação**,
- f) face a 6, da **observação/registo/experimentação**.

A propósito da experimentação, uma inquirida contou que, na primeira vez que talhou roupa, desmanchou uma camisa e umas calças... *“Pus por cima e cortei (...) quando a minha avó chegou disse que estava bem”*.

Um dos inquiridos, a propósito do registo, referiu que, na realização de peças de artesanato em cortiça/alandro, tem a ideia, passa-a para o papel e, depois, então, faz. A título de curiosidade, de realçar que o indivíduo afirmou: “*não faço melhor, porque não tenho os instrumentos próprios*”.

Para a maioria das aprendizagens identificadas (67,9%), **nunca foi construído um plano**. Ainda assim, para 30,9% das aprendizagens **existia plano e concretizou-se como se previa** e, para 0,6%, também existia, muito embora tenha sido **substituído por outro**. Para apenas uma das aprendizagens (0,6%), não houve plano prévio, mas **entretanto construiu-se**.

Questionados acerca da **independência para aprender**, da **abordagem profunda** e da **selectividade das aprendizagens**, os indivíduos manifestaram opiniões díspares, conforme se pode observar na figura que se segue.

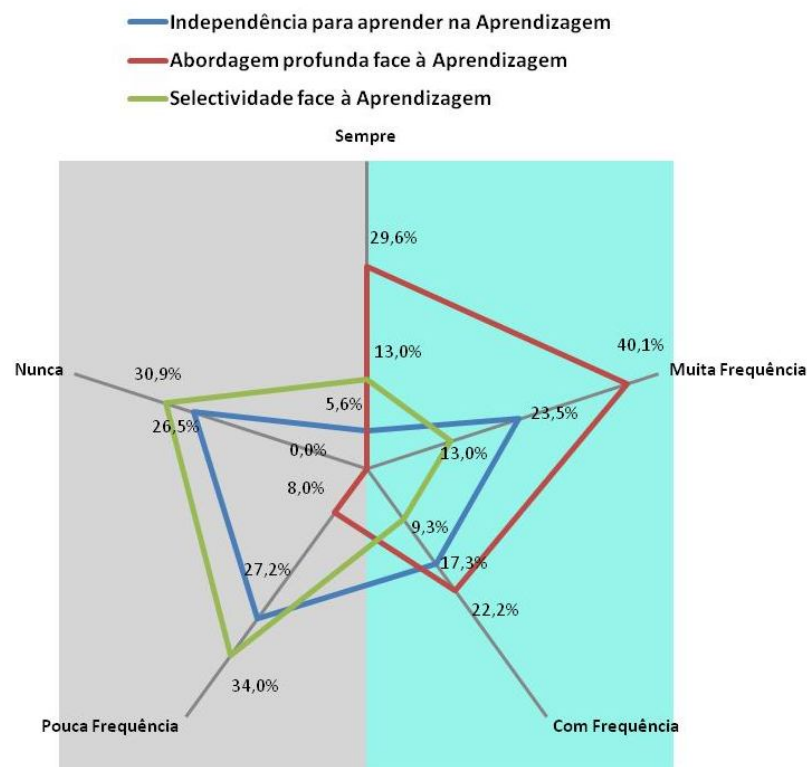


Figura 85 – Independência, abordagem e selectividade nas aprendizagens (Hortinhas)

A maioria dos inquiridos demonstrou **interesse em aprofundar os conteúdos das aprendizagens realizadas**.

Inversamente, a maioria, pouco frequentemente/nunca, teve **independência para aprender e para seleccionar as aprendizagens.**

Os principais **motivos** que conduziram à realização das aprendizagens foram identificados como tendo sido:

- a) 40,1% de **ordem profissional**;
- b) 39,5% de **ordem pessoal**;
- c) 14,2% por lazer;
- d) 3,1% por motivos familiares;
- e) 3,1% por razões sociais.

No que respeita aos **resultados das aprendizagens**, a maioria (59,0%) indicou que as mesmas **não tiveram impactos a nível profissional**. A nível **pessoal**, as aprendizagens tiveram **muitas repercussões** (46,3%) e, a nível **social** (30,9%), tiveram **alguns impactos**.

A maioria dos inquiridos (65,9%) referiu encontrar-se **satisfeito** com as **experiências de aprendizagem realizadas**. Moderadamente satisfeitos disseram ter ficado 20,5%, muito satisfeitos 9,1% e, pouco satisfeitos, 4,5% dos inquiridos.

6.4.6. “Geometria” das Aprendizagens

Áreas de aprendizagem

As áreas relativas às **aprendizagens realizadas ao longo da vida** foram de natureza diversificada, destacando-se, no entanto, as áreas da **agro-pecuária**, de economia/finanças (**euros**) e das **artes manuais**, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 70 – Áreas das aprendizagens efectuadas (Hortinhas)

	Artes Plásticas	Artes Manuais	Tecnologia	Saúde	Línguas	Euros	Agro-Pecuária	Cultura Tradicional	Gastronomia	Viagens
Indivíduos (Frequência)	1	22	1	1	2	42	43	1	6	9

Domínios de aprendizagem

Face aos **domínios** em que as aprendizagens se inserem, todos os inquiridos referiram o **domínio profissional** e o **domínio familiar**. O **domínio pessoal** não foi considerado por apenas um dos inquiridos.

Foi ainda referido, embora com menor representatividade, o **domínio do lazer** (37 indivíduos) e o **domínio convivial** (32 indivíduos).

O domínio escolar/académico foi referido por apenas três inquiridos e como tendo sido pouco frequente.

Relativamente do **grau de dificuldade que preferiram, face às aprendizagens** desenvolvidas, a maior parte (47,7%) referiu ter optado por aprendizagens mais difíceis **muito frequentemente**, 29,5%, com frequência e, 18,2%, pouco frequentemente. Dos inquiridos, 4,5% indicou mesmo preferir este tipo de aprendizagens sempre. **Nenhum dos inquiridos mencionou nunca enveredar por aprendizagens difíceis.**

Motivos de aprendizagem

Confrontados com eventuais **motivos que tenham conduzido à aprendizagem** (ver Quadro 71), os inquiridos atribuíram diferente relevância a onze factores, por nós, propostos.

Quadro 71 - Motivos de aprendizagem (Hortinhas)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Imposição externa	-	11,4%	27,3%	56,8%	4,5%
Integra projecto de vida	11,4%	34,1%	43,2%	11,4%	-
Integra o projecto profissional	13,6%	34,1%	43,2%	9,1%	-
Alguém sugeriu/indicou	-	13,6%	65,9%	20,5%	-
Procuro o que quero aprender	20,5%	45,5%	25,0%	9,1%	-
Satisfação de Curiosidade	18,2%	38,6%	29,5%	13,6%	-
Desenvolvimento de capacidades pessoais	13,6%	20,5%	50%	13,6%	2,3%
Provar que era capaz	6,8%	27,3%	45,5%	20,5%	-
Gerar satisfação pessoal	18,2%	31,8%	34,1%	15,9%	-
Ocupar tempos livres	11,4%	31,8%	15,9%	20,5%	20,5%
Estar actualizado	2,3%	6,8%	29,5%	38,6%	22,7%

Conforme se pode constatar a partir da leitura do quadro anterior, os indivíduos tenderam a realizar aprendizagens por terem **procurado o que pretendiam aprender**, para **satisfação de curiosidade** e com o objectivo de **ocupar as horas vagas**.

Inversamente, os indivíduos indicaram, **pouco frequentemente**, ter aprendido por **imposição externa** ou com o intuito de **estarem actualizados**.

Os **demais factores** foram indicados com um **grau de frequência intermédia**, muito embora tendessem a assumir também importância, à excepção da variável “aprender por alguém ter sugerido/indicado”.

Estratégias de aprendizagem

Face às **estratégias utilizadas nas aprendizagens**, foram equacionados vários “modos de aprender”, sendo que a maioria dos indivíduos conjugou mais do que uma estratégia.

De seguida apresenta-se a **frequência** com a qual os indivíduos **recorreram à demonstração**, à **observação**, à **experimentação** e à **memorização**.

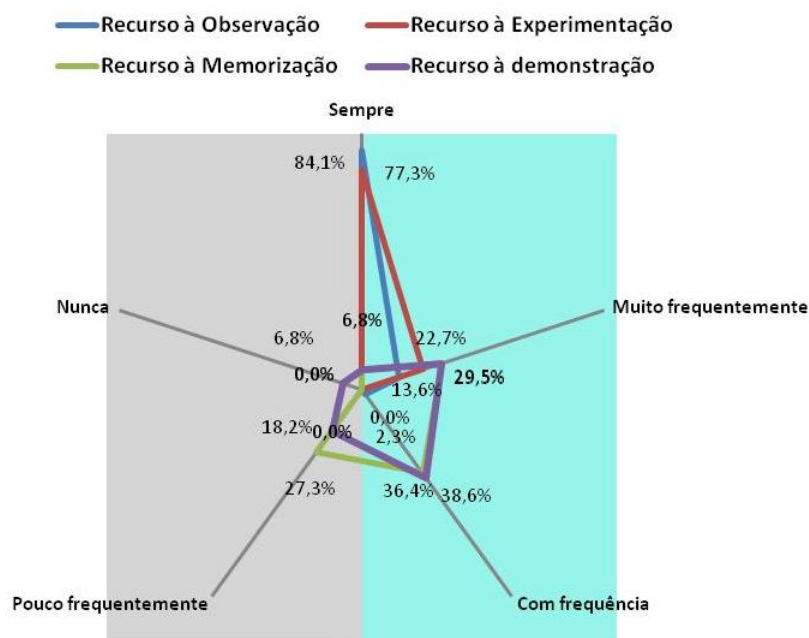


Figura 86 – Recurso a observação, memorização e experimentação (Hortinhas)

Da observação da figura anterior, evidencia-se que a esmagadora maioria dos inquiridos aprendeu com recurso à **experimentação** e, sobretudo, à **observação**. Estas duas estratégias revelaram ser de **importância estratégica no processo de aprendizagem** dos inquiridos.

Confrontados com a **necessidade de demonstração e memorização**, aquando da realização de aprendizagens, a maior parte dos inquiridos também referiu **recorrer a estas duas estratégias**, embora com uma **frequência** mais reduzida face à observação e à experimentação. Com efeito, cerca de um quarto dos inquiridos, referiu, **pouco frequentemente/nunca**, recorrer à demonstração e à memorização.

Ainda assim, comparativamente com os inquiridos das três localidades antes analisadas, os indivíduos de Hortinhas **manifestaram uma maior necessidade de assistirem à exemplificação de como se faz (demonstração), bem como de, reterem mentalmente, os procedimentos (memorização)**.

A **maioria** dos indivíduos (77,3%) **nunca** aprendeu, conforme se pode observar na figura que segue, com **recurso a registos**. Por outro lado, a maioria (56,8%) referiu, **sempre**, ter **recorrido à oralidade** nos processos de aprendizagem.

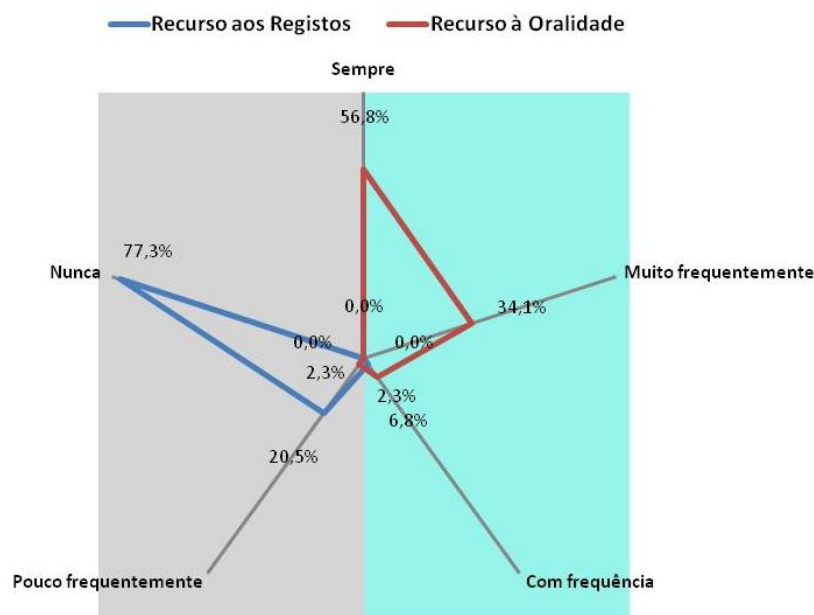


Figura 87 – Recurso a registos e à oralidade (Hortinhas)

Nenhum inquirido afirmou **nunca recorrer à oralidade** e, inversamente, **nenhum** inquirido referiu recorrer **sempre ou muito frequentemente a registos**.

A maior parte dos inquiridos (36,4%), **pouco frequentemente**, procedeu à **construção de um plano prévio**, aquando da realização de aprendizagens, e 95,5% dos inquiridos, indicou também **nunca** ter **construído durante o processo** (ver Figura 88).

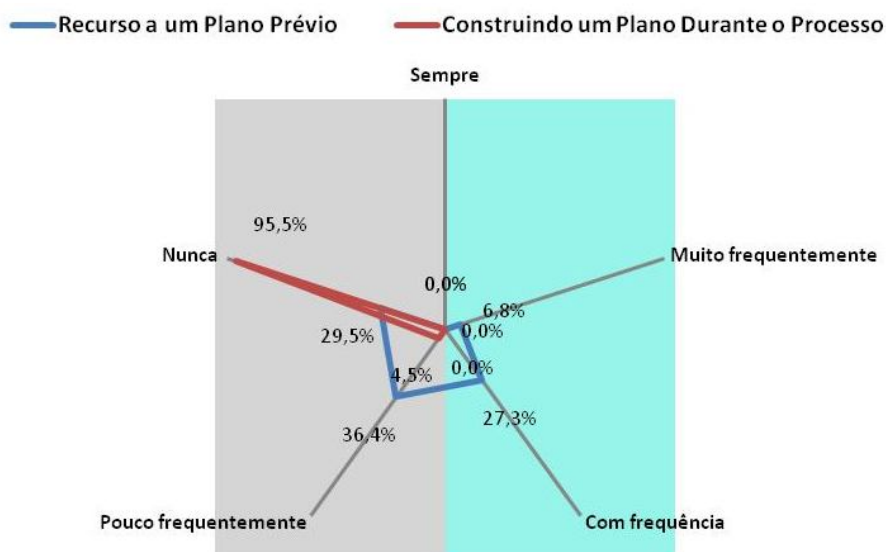


Figura 88 – Construção de Plano (Hortinhas)

A construção de um **plano prévio não apresentou grande expressividade**, muito embora, importe realçar que só cerca de um terço dos inquiridos (29,5%) mencionou nunca ter construído um plano *a priori*. A construção de um **plano durante o processo** é, essa sim, **muito rara**.

A maioria dos inquiridos referiu, **com frequência**, ter partilhado, **publicamente**, a **aprendizagem durante o processo** e, também, o **resultado** (ver Figura 89).

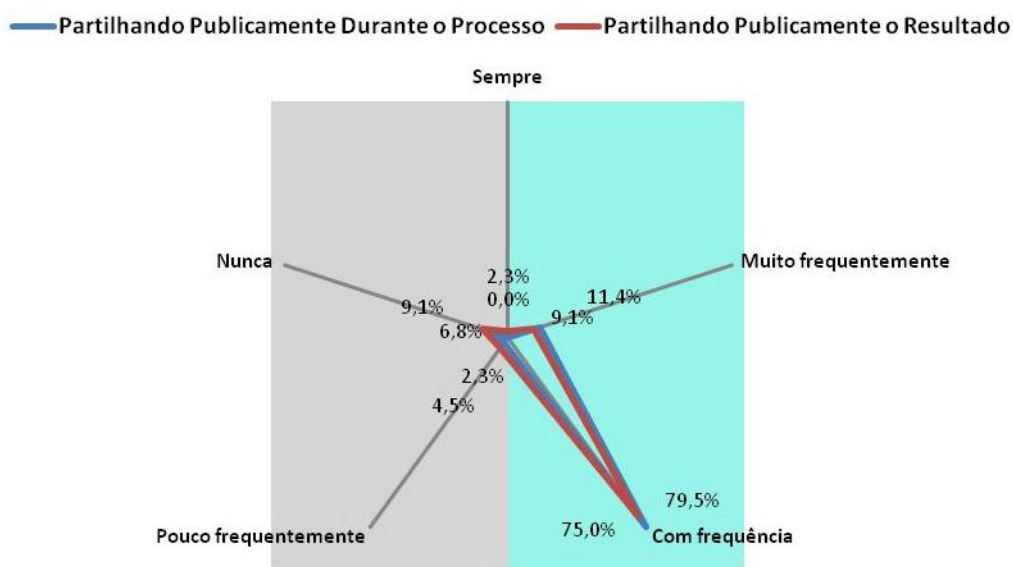


Figura 89 – Partilha da aprendizagem (Hortinhas)

Portanto os indivíduos pareciam **gostar de partilhar as aprendizagens**, quer quando estas ainda estavam em curso, quer quando as concretizavam/finalizavam.

Conforme se pode observar na figura que se segue, a maior parte dos inquiridos tendeu, **muito frequentemente**, a **tomar a iniciativa**, mas também a **solicitar ajuda a outros**.

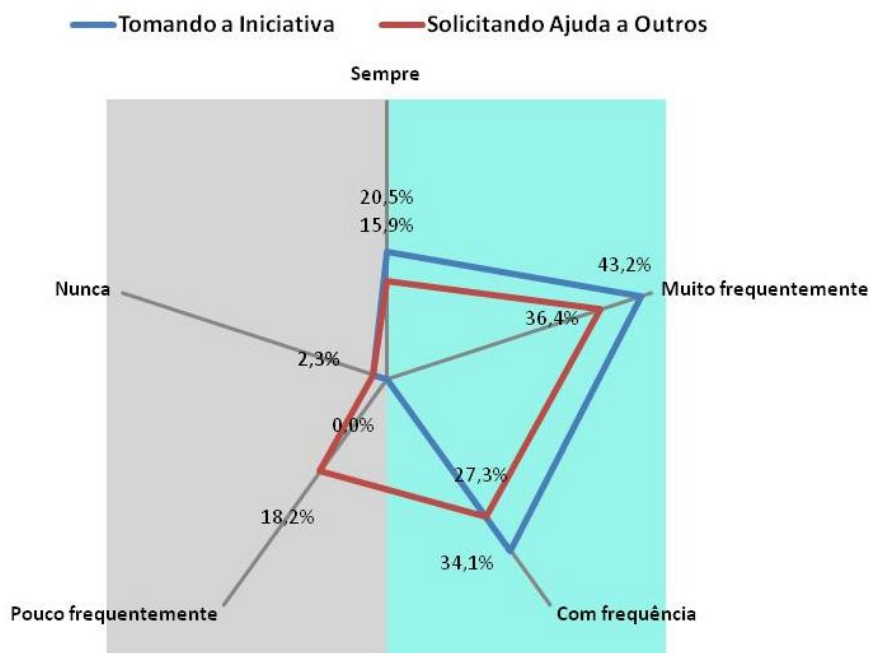


Figura 90 – Tomar iniciativa vs solicitar ajuda (Hortinhas)

Uma percentagem significativa de inquiridos referiu, mesmo, utilizar, **sempre**, **estes dois procedimentos** (tomar a iniciativa/solicitar ajuda), dependendo das situações. A maior parte dos inquiridos aprendeu, assim, tomando sempre a iniciativa, mas, também, solicitando ajuda a outros.

De realçar, igualmente, que a maior parte dos inquiridos (50,0%) aprendeu, **muito frequentemente, através de pequenos passos**. Referiram ter aprendido, sempre, através de pequenos passos, 27,3% e, com frequência, 20,5%. Apenas um inquirido (2,3%) mencionou, pouco frequentemente, ter aprendido através de pequenos passos. Nenhum inquirido referiu nunca o fazer.

A maioria dos indivíduos (93,2%), **nunca** realizou aprendizagens mediante **pagamento**. Pouco frequentemente fizeram-no 4,5%. Ainda assim, um inquirido (2,3%) indicou assumir (eventual) pagamento, pelas aprendizagens, muito frequentemente.

Recursos de Aprendizagem

Os indivíduos recorreram a uma série de **recursos na realização das aprendizagens**, muito embora os mesmos tenham assumido graus distintos de representatividade, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 72 – Recursos de aprendizagem (Hortinhas)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Aparelhos tecnológicos	-	6,8%	15,9%	-	77,3%
Aparelhos relacionados com a profissão	90,9%	9,1%	-	-	-
Recursos naturais	90,9%	9,1%	-	-	-
Materiais produzidos pelo próprio	-	6,8%	34,1%	-	59,1%
Revistas	2,3%	6,8%	20,5%	11,4%	59,1%
Folhetos	-	-	4,5%	-	95,5%
Comunicação Social	-	2,3%	15,9%	56,8%	25%

Os **recursos ligados à profissão**, bem como os **recursos existentes na Natureza** foram referidos por todos os inquiridos. A este facto não será alheio, por um lado, muitas das aprendizagens que os inquiridos indicaram ter feito estarem relacionadas com o domínio profissional e, por outro lado, ao nível dos recursos naturais, o facto de muitas das aprendizagens estarem relacionadas com actividades do sector primário.

Revistas, folhetos e aparelhos tecnológicos, não se apresentaram, para a esmagadora maioria dos inquiridos, como recursos de aprendizagem e a **comunicação social** apresentou-se, muito embora, pouco frequentemente.

Os **materiais produzidos pelo próprio** referiam-se a amostras de rendas/bordados, bem como a registos de números de telefone. Relativamente às amostras, de sublinhar que, uma parte significativa dos inquiridos (36,4%), recorreu, muito frequentemente, a **materiais relacionados com rendas, bordados e/ou costuras**.

Uma **parte significativa** dos inquiridos (38,6%), recorreu, também, com muita frequência, a moedas/notas (**Euros**) para realizar aprendizagens (apenas 4,5% nunca recorreu).

Intervenientes na aprendizagem

Na sequência da compreensão do **processo de aprendizagem**, foram confrontados os indivíduos acerca dos **intervenientes** no mesmo (ver Quadro 73).

Quadro 73 – Intervenientes no processo de aprendizagem (Hortinhas)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Só	52,3%	40,9%	4,5%	2,3%	-
Familiares	36,4%	36,4%	25%	2,3%	-
Formadores	-	-	-	9,1%	90,9%
Amigos	9,1%	22,7%	27,3%	13,6%	27,3%
Colegas de Trabalho	43,2%	45,5%	9,1%	2,3%	-
Conhecidos	-	4,5%	11,4%	18,2%	65,9%
Vendedor/ Fornecedor	2,3%	2,3%	11,4%	2,3%	81,8%
Vizinhos	6,8%	15,9%	22,7%	27,3%	27,3%
Analfabetos	-	47,7%	50%	2,3%	-
Promotor de excursões	-	-	18,2%	4,5%	77,3%

Evidenciaram-se, como **principais intervenientes** no processo de aprendizagem, os **familiares** e os **colegas de trabalho**.

Metade dos inquiridos aprendeu, com frequência, com outros indivíduos também **analfabetos** e, uma percentagem muito significativa disse, muito frequentemente, tê-lo feito.

Dos inquiridos, a maioria referiu-se, também, à relevância de ter aprendido, **sempre, sozinho**.

A maioria dos inquiridos **nunca aprendeu com:**

- a) formadores;
- b) conhecidos;
- c) vendedores/fornecedores;
- d) promotores de excursões.

A maior parte dos inquiridos também aprendeu, pouco frequentemente/nunca, com os **amigos** e com os **vizinhos**, muito embora, uma percentagem muito significativa de inquiridos refira, com eles, ter aprendido muito frequentemente.

Persistência na aprendizagem

No quadro que se segue apresentam-se os dados relativos ao **grau de persistência** dos inquiridos, aquando da **realização de aprendizagens**.

Quadro 74 – Persistência na aprendizagem (Hortinhas)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Até ser capaz	4,5%	29,5%	40,9%	22,7%	2,3%
Até cumprir o objectivo inicial	13,6%	27,3%	36,4%	9,1%	13,6%
Aprofundar muito o conhecimento	-	2,3%	47,7%	34,1%	15,9%
Certificação Social	-	4,5%	2,3%	2,3%	90,9%
Certificação Formal	-	-	-	-	100%
Ser o melhor	-	-	-	6,8%	93,2%

Nenhum dos inquiridos procurou, aquando da realização de aprendizagens **certificação formal** e, a esmagadora maioria, também **nunca** se preocupou com a obtenção de **certificação social** e, menos ainda, em **ser o melhor**.

A maior parte dos inquiridos **preocupou-se em aprofundar o grau de conhecimento das aprendizagens com frequência**, ainda assim, a maioria referiu **pouco frequentemente/nunca** se preocupar com esta questão.

Também a maior parte dos indivíduos inquiridos disse ter realizado as **aprendizagens até ser capaz**. No entanto, quase um quarto dos inquiridos (22,7%) mencionou, **pouco frequentemente**, o fazer.

Neste sentido, **aprender até cumprir o objectivo inicial apresentou-se como o motivo de maior relevo** para os inquiridos, desta localidade, terem realizado aprendizagens.

Locais de aprendizagem

Questionados acerca dos **locais onde efectuaram as aprendizagens** (ver Quadro 75), **nenhum** inquirido mencionou **ter aprendido em contextos institucionais**. A esmagadora maioria também referiu **nunca** ter aprendido em **contextos escolares**.

Quadro 75 – Locais de aprendizagem (Hortinhas)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Em contextos escolares	-	-	-	6,8%	93,2%
Em contextos conviviais	4,5%	18,2%	43,2%	20,5%	13,6%
Em contextos familiares	13,6%	43,2%	36,4%	6,8%	-
Em contextos profissionais	65,9%	22,7%	9,1%	2,3%	-
Em contextos institucionais	-	-	-	-	100%
Na própria residência	56,8%	29,5%	11,4%	2,3%	-
Na freguesia de residência	70,5%	18,2%	6,8%	4,5%	-
No concelho de residência	56,8%	18,2%	9,1%	9,1%	6,8%
Exterior ao Alandroal	38,6%	22,7%	9,1%	2,3%	27,3%
Envolvendo deslocação para aprender	2,3%	-	11,4%	11,4%	75%

Inversamente, a maior parte dos inquiridos afirmou ter **aprendido em contextos profissionais**, bem como, embora com menor frequência, em **contextos familiares**.

Em **contextos conviviais**, os indivíduos mencionaram ter aprendido **moderadamente**, ainda que importe realçar que mais de um quarto dos inquiridos afirmou, nos mesmos, ter aprendido pouco frequentemente/nunca.

Evidenciou-se, ainda, a frequência de realização de aprendizagens:

- a) na **freguesia de residência**;
- b) na **própria residência**;
- c) no **concelho de residência**;
- d) em locais **exteriores ao concelho**.

A esmagadora maioria dos inquiridos mencionou nunca ter efectuado **deslocação para aprender**.

Existência de aprendizagem em contextos/Responsabilidade por aprendizagem em contextos

A propósito, ainda, do processo de aprendizagem, confrontou-se os inquiridos com os **contextos** nos quais eles consideram ter **existido possibilidades de aprender** e, por outro lado, os contextos nos quais eles julgam ter sido **responsáveis pelas aprendizagens de outros** (ver Quadro 76).

Quadro 76 – Contextos de aprendizagem (Hortinhas)

		S	MF	CF	PF	N
Contexto familiar	Existência	45,5%	40,9%	13,6%	-	-
	Responsabilidade	40,9%	29,5%	20,5%	6,8%	2,3%
Contexto profissional	Existência	70,5%	18,2%	9,1%	-	2,3%
	Responsabilidade	56,8%	20,5%	11,4%	6,8%	4,5%
Contexto convivial	Existência	9,1%	29,5%	29,5%	22,7%	9,1%
	Responsabilidade	4,5%	11,4%	36,4%	29,5%	18,2%
Contexto institucional/ cívico	Existência	-	-	-	-	100%
	Responsabilidade	-	-	-	-	100%
Contexto comunitário	Existência	-	-	-	-	100%
	Responsabilidade	-	-	-	-	100%

(S = Sempre; MF = Muito frequentemente; CF = Com frequência; PF = Pouco frequentemente; N = Nunca)

Nenhum inquirido se referiu à existência ou responsabilidade por aprendizagens, em **contexto institucional/cívico** e em **contexto comunitário**.

A maior parte dos indivíduos destacou a **presença de aprendizagem e a responsabilidade, dos próprios**, em processos de aprendizagem, em **contextos familiar** e **profissional**. Embora com **menor frequência**, também se reconheceu a presença de aprendizagens em **contexto convivial**.

6.4.7. Situação Profissional

No período compreendido entre **1997 e 2007**, foram identificadas três **situações profissionais** distintas: trabalhador por conta de outrem (7), reformados (43) e pensão de sobrevivência (1).

Os indivíduos que se encontravam a **trabalhar por conta de outrem**, estavam no em períodos de tempo distintos, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 77 – Situação profissional dos inquiridos – Trabalhar por conta de outrem (Hortinhas)

	Frequência	Porcentagem
1997-1999	1	2,3%
1997-2001	1	2,3%
1997-2003	1	2,3%
1997-2004	1	2,3%
1997-2006	3	6,8%
Total	7	22,4%

Ainda assim, todos os indivíduos que se encontravam a trabalhar dentro do período considerado, estavam, já, em 2007, **reformados**. Portanto, trinta e seis inquiridos encontravam-se reformados antes de 1997 e, sete, reformaram-se entre 1997 e 2007.

Neste sentido, em 2007, apenas uma inquirida não se encontrava reformada: recebia **pensão de sobrevivência** (1997-2007).

Do total de inquiridos:

- a) vinte e oito **não mudaram de profissão** ao longo de toda a vida;
- b) dezasseis tiveram **duas profissões** distintas;
- c) três tiveram **três profissões diferentes**;
- d) um teve **quatro profissões distintas**.

Relativamente às profissões desenvolvidas, as mesmas não diferiram de forma significativa, como se pode observar na figura que se segue (ver Figura 91), destacando-se, no entanto, a profissão de **trabalhador(a) rural** (66,2%) - (não identificada por apenas um inquirido), seguida da de **trabalhador em pedreiras**. Assumiu, também, alguma relevância, o trabalho na construção civil.

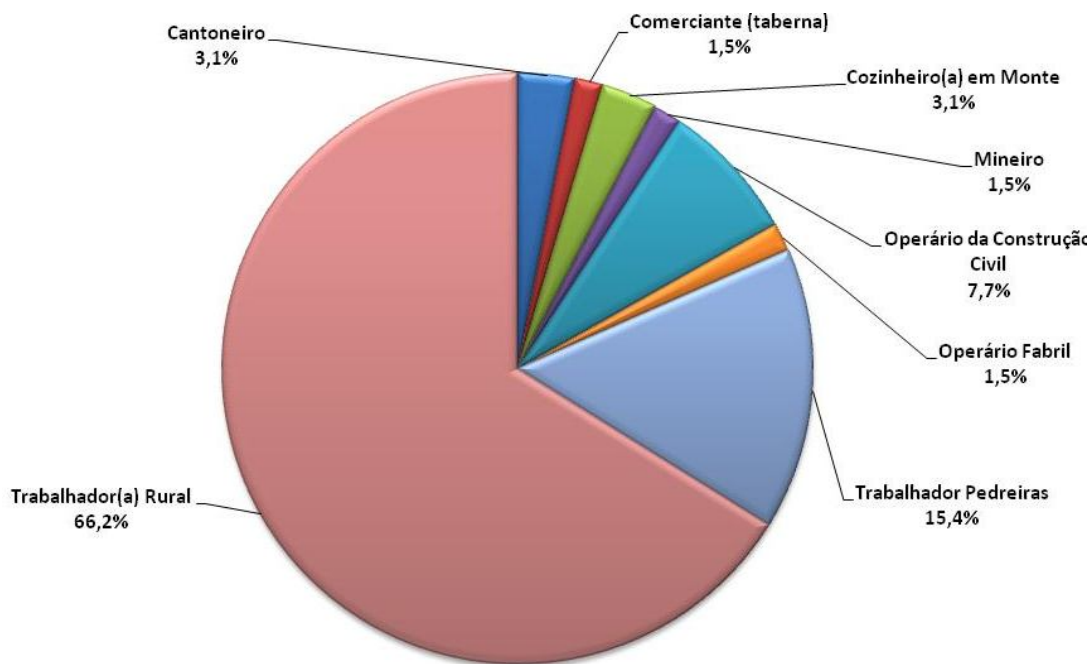


Figura 91 – Profissões dos indivíduos (Hortinhas)

Relativamente às **entidades empregadoras**, a maioria (76,9%) indicou **trabalhar “onde calhava”**.

Face às entidades empregadoras identificadas, de realçar as **Pedreiras** de Vila Viçosa, Bencatel e/ou Pardais que, conjuntamente, perfazem um total de 16,7%. As restantes entidades apresentaram-se de forma residual - ver Figura 92.

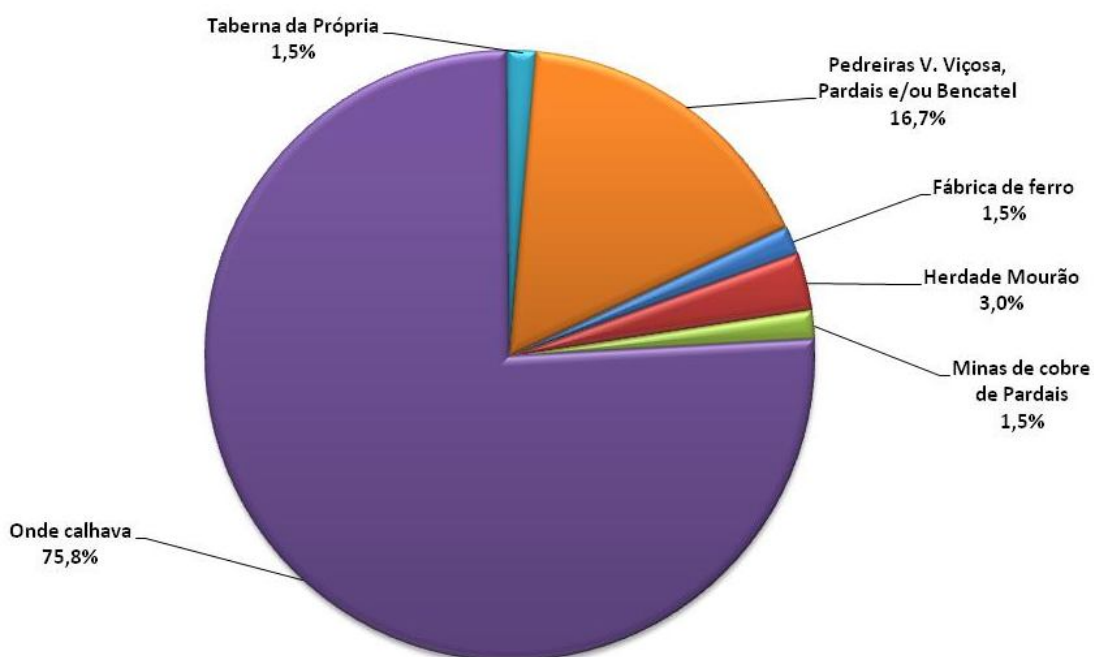


Figura 92 – Entidades Empregadoras (Hortinhas)

Quanto aos **locais de trabalho**, a maioria (70,8%) trabalhou **na freguesia**. Uma percentagem, também muito significativa, de inquiridos, trabalhou **no concelho e no distrito** (69,2% cada). Trabalharam, também, **fora do distrito de Évora**, 33,8% dos inquiridos e, no estrangeiro (**França**), 3,1%.

A maioria dos indivíduos (70,5%) referiu que, as **profissões que desempenhou, foram opção sua** e, apenas 29,5% referiu não o terem sido.

Relativamente ao **grau de importância de diferentes aspectos, na escolha da(s) profissão(ões)**, os mesmos foram **considerados com representatividade distinta**, pelos indivíduos inquiridos, como se pode observar na figura que se segue (ver Figura 93).

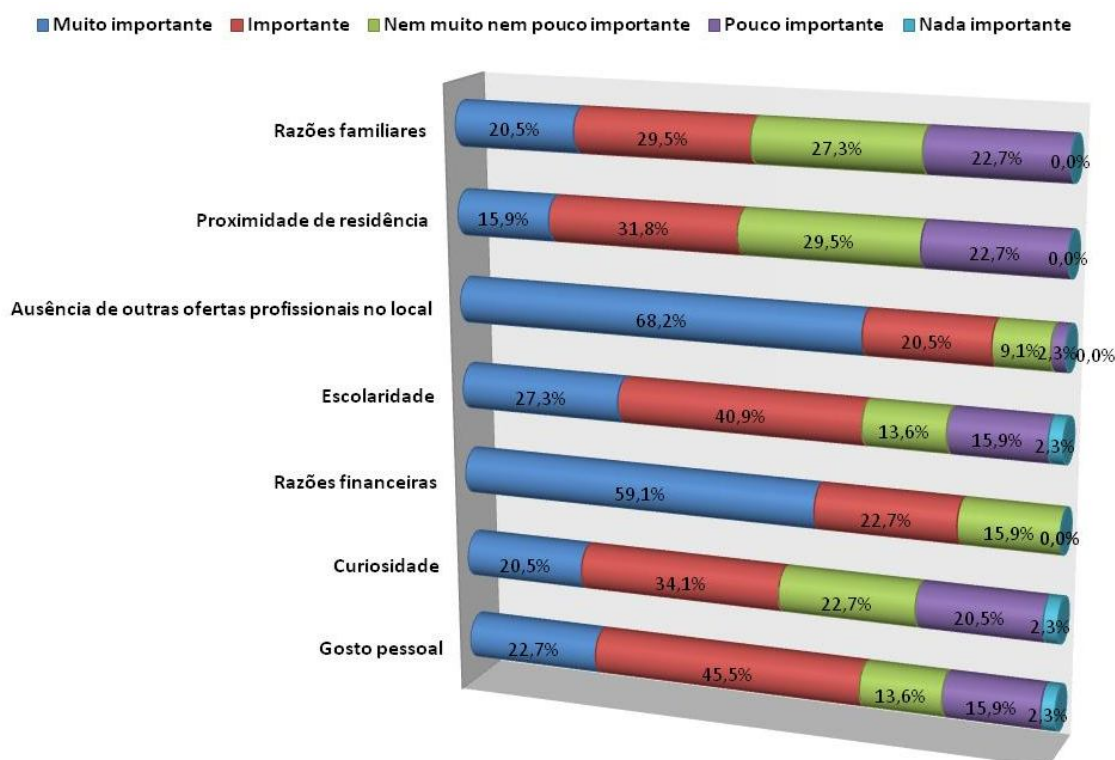


Figura 93 – Grau de importância de diferentes aspectos na escolha da profissão (Hortinhas)

Conforme se depreende da leitura da figura anterior, a maioria inquiridos referiu-se à relevância da **ausência de outras ofertas profissionais no local e a razões financeiras**.

Portanto, e à semelhança dos indivíduos das outras três localidades analisadas, também em Hortinhas, os inquiridos mencionaram que as principais razões que os

conduziram à opção pela profissão exercida foram a **inexistência de outras possibilidades laborais no local e, aliada a essa situação, a necessidade de ganhar dinheiro**. Havia que trabalhar no que estava disponível.

Relativamente à **importância da formação/aprendizagem**, a maioria referiu que a mesma não foi **nada importante** na **escolha da profissão**, em **eventuais mudanças de profissão** e no **desempenho profissional** (ver Figura 94).

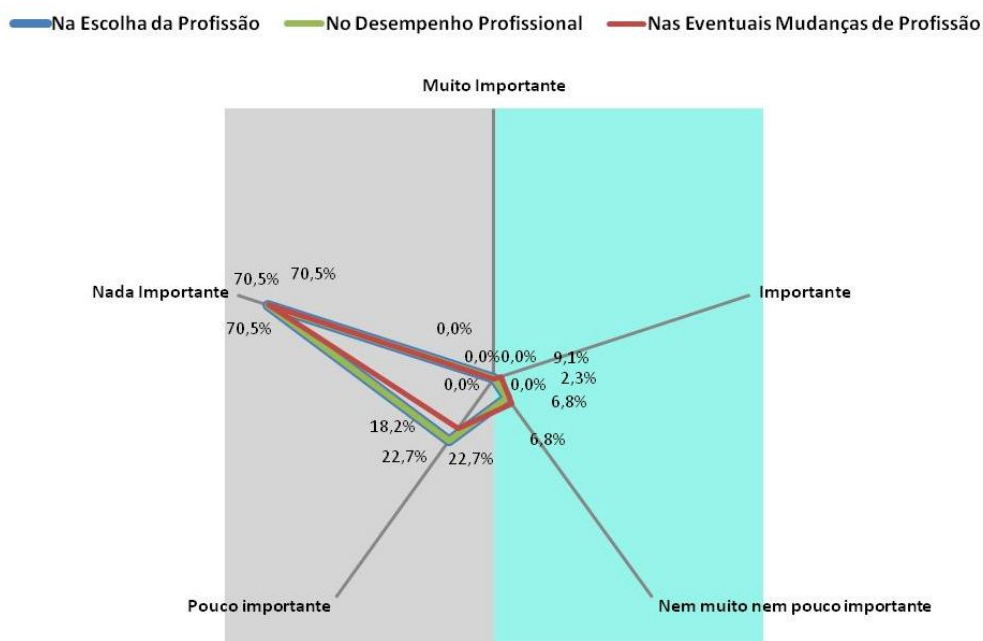


Figura 94 – Classificação da importância da formação/aprendizagem face a diferentes aspectos (Hortinhas)

6.4.8. Contexto Familiar

6.4.8.1. Circunstância escolar/académica dos familiares

Do total de inquiridos, dois não se referiram às **habilitações literárias do seu cônjuge**, visto serem solteiros(as). A esmagadora **maioria** dos cônjuges dos quarenta e dois inquiridos (79,5%) também **não sabia ler/escrever**. Tinham, apenas, noções de leitura/escrita 4,5%. Ainda assim, uma parte residual dos cônjuges frequentou a escola e concluiu o:

- 4.º ano de escolaridade (6,8%);
- 3.º ano (2,3%);
- 1.º ano (2,3%).

Dos **ascendentes** dos inquiridos, a esmagadora maioria das **mães** e dos **pais** (93,2% cada) não sabia ler/escrever, ou seja, era também **analfabeta**.

De entre as mães, uma (2,3%) concluíra o 1.º ano e, duas (4,5%), sabiam ler/escrever (sem escolaridade).

Dos pais, um (2,3%) sabia ler/escrever e, dois (4,5%), concluíram o 4.º ano.

Ainda relativamente aos **ascendentes**, à excepção de um avô paterno que concluíra o 4.º ano, todos os outros **avós** (avôs e avós) **não sabiam ler/escrever**.

Portanto, a **maioria dos ascendentes** (pais e avós) eram, e à semelhança dos indivíduos inquiridos, **analfabetos**, ou seja, não sabiam ler, nem escrever.

No que concerne às habilitações literárias dos **irmãos** dos indivíduos, dois inquiridos não responderam por não terem irmãos. A maioria (67,0%) **não sabia ler/escrever**, 1,1% tinha apenas noções de leitura e escrita e, 0,5% sabia, apenas, assinar o nome. Três dos irmãos (1,6%) sabiam ler/escrever (sem escolaridade). Dos que frequentaram a escola, concluíram o:

- a) 4.º ano de escolaridade (17,6%);
- b) 3.º ano (3,3%);
- c) 2.º ano (3,3%);
- d) 6.º ano (1,6%).

Face às habilitações literárias dos descendentes de 1.º Grau (**Filhos**), de realçar, desde logo, que quinze inquiridos não responderam a esta questão (não têm filhos). Dos restantes inquiridos, a **maioria** dos filhos (51,9%) concluiu o **4.º ano de escolaridade**, 24,7% concluiu o 6.º ano e, 3,9%, o 9.º ano. No entanto, 5,2% não aprendeu a ler/escrever, ou seja, são também analfabetos. Com menor representatividade é possível identificar outras situações, desde conclusão de 1.º ano de escolaridade a conclusão de licenciatura.

Face aos descendentes de 2.º Grau (**Netos**), dos vinte e sete inquiridos que responderam a esta questão (dezassete não responderam por não terem netos), verificou-se a existência de **muitas situações diferenciadas**, registando-se, no entanto, percentagens mais significativas ao nível da conclusão do **9.º ano** (16,1%), do **6.º ano** (14,3%) e da **licenciatura** (14,3%).

No que diz respeito ainda aos descendentes, e mais especificamente às habilitações dos **bisnetos**, as percentagens mais representativas registaram-se ao nível dos que se encontravam a **frequentar o 1.º ano** (27,3%) ou a **creche** (27,3%). Uma

parte significativa (18,2%) frequentava o jardim-de-infância. O 2.º ano, o 4.º ano e, também o 5.º ano, eram frequentados por um indivíduo (9,1% cada).

6.4.8.2. Ambiente(s) familiar(es) de aprendizagem

A propósito dos ambientes familiares de aprendizagem, foi solicitado, aos inquiridos, que qualificassem a **sua aprendizagem, no seio da família, a formação/ensino que o indivíduo promoveu**, no seio da família, bem como a **formação/ensino que cada familiar promoveu**.

Quase metade dos inquiridos nunca conviveu com as **avós** e com os **avôs** (ver Quadro 78). De entre os que referiram ter convivido, apresentou-se, com maior representatividade, **nunca terem aprendido, nem terem ensinado** os avós e o facto de os mesmos **nunca se terem apresentado como promotores de aprendizagem**, no seio familiar.

Quadro 78 – Qualificação da formação/ensino (avós e avôs) - Hortinhas

		C	Mt	M	P	N	NC
AVÓS	Aprendizagem do próprio	2,3%	13,6%	9,1%	11,4%	15,9%	47,7%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	-	2,3%	4,5%	45,5%	47,7%
	Formação/ensino que cada familiar promove	-	-	9,1%	13,6%	29,5%	47,7%
AVÓS	Aprendizagem do próprio	2,3%	4,5%	9,1%	15,9%	20,5%	47,7%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	-	2,3%	2,3%	47,7%	47,7%
	Formação/ensino que cada familiar promove	-	-	2,3%	15,9%	34,1%	47,7%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NC = Não conviveu)

A maior parte dos inquiridos refere ter **aprendido muito com o pai e a mãe** (ver Quadro 79), muito embora, a maioria afirme **nunca lhes ter ensinado**. A maior parte dos indivíduos indicou que o pai e a mãe contribuíram, **moderadamente, para a formação/aprendizagem de outros membros da família**.

Quadro 79 – Qualificação da formação/ensino (pai e mãe) - Hortinhas

		C	Mt	M	P	N	NC
PAI	Aprendizagem do próprio	13,6%	38,6%	31,8%	4,5%	9,1%	2,3%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	6,8%	2,3%	9,1%	79,5%	2,3%
	Formação/ensino que cada familiar promove	-	13,6%	43,2%	25,0%	15,9%	2,3%
MÃE	Aprendizagem do próprio	22,7%	31,8%	22,7%	9,1%	6,8%	6,8%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	-	9,1%	11,4%	72,7%	6,8%
	Formação/ensino que cada familiar promove			50,0%	31,8%	11,4%	6,8%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NC = Não conviveu)

Em relação à aprendizagem junto do **cônjuge** (ver Quadro 80), dois inquiridos (4,5%) referiram não se aplicar, visto serem solteiros(as). A maioria dos inquiridos referiu ter **aprendido, constantemente, com o seu cônjuge** e ter-lhe, também, **ensinado constantemente**. No que respeita à promoção de aprendizagens **no seio familiar**, a maior parte referiu que os mesmos **ensinaram constantemente**.

Quadro 80 – Qualificação da formação/ensino (cônjuge) - Hortinhas

		C	Mt	M	P	N	NA
CÔNJUGE	Aprendizagem do próprio	56,8%	22,7%	11,4%	4,5%	-	4,5%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	56,8%	13,6%	15,9%	6,8%	2,3%	4,5%
	Formação/ensino que cada familiar promove	31,8%	27,3%	31,8%	2,3%	2,3%	4,5%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA = Não se aplica)

Face aos **irmãos** (ver Quadro 81), a maior parte dos indivíduos inquiridos referiu ter **aprendido moderadamente com estes** e ter-lhes, **também ensinado, moderadamente/pouco**. Foi referido, pela maioria dos indivíduos de Hortinhas, que os irmãos **ensinaram, moderadamente, outros membros da família**.

Quadro 81 – Qualificação da formação/ensino (Irmãos) - Hortinhas

		C	Mt	M	P	N	NA
IRMÃOS	Aprendizagem do próprio	6,8%	20,5%	38,6%	29,5%	-	4,5%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	4,5%	6,8%	40,9%	40,9%	2,3%	4,5%
	Formação/ensino que cada familiar promove	2,3%	-	27,3%	61,4%	4,5%	4,5%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA = Não se aplica)

No que respeita à classificação de aprendizagens com os **filhos**, de realçar que uma percentagem muito significativa de inquiridos referiu não se aplicar (não tinham filhos como já fora referido) – (ver Quadro 82). A maior parte indicou que **aprendeu constantemente** com os filhos e que também lhes **ensinou constantemente**. Referiram ainda que, **constantemente**, os filhos foram **promotores de aprendizagens, no seio familiar**.

Quadro 82 – Qualificação da formação/ensino (Filhos) - Hortinhas

		C	Mt	M	P	N	NA
FILHOS	Aprendizagem do próprio	38,6%	13,6%	11,4%	2,3%	-	34,1%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	34,1%	18,2%	11,4%	-	2,3%	34,1%
	Formação/ensino que cada familiar promove	34,1%	20,5%	11,4%	-	-	34,1%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA = Não se aplica)

Em relação aos **netos** (ver Quadro 83), a **maior parte** dos inquiridos referiu **não se aplicar**, por não ter netos ou por com eles não conviver. Daqueles a quem se aplicava, a parte mais significativa afirmou ter **aprendido muito** com os netos e, simultaneamente, os próprios terem-lhes **ensinado muito**. Consideraram que, os netos, também **ensinaram muito**, no seio familiar.

Quadro 83 – Qualificação da formação/ensino (Netos) – Hortinhas

		C	Mt	M	P	N	NA/NC
NETOS	Aprendizagem do próprio	6,8%	20,5%	15,9%	13,6%	4,5%	38,6%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	11,4%	25,0%	9,1%	9,1%	6,8%	38,6%
	Formação/ensino que cada familiar promove	6,8%	25,0%	11,4%	18,2%	-	38,6%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA/NC = Não se aplica/Não conviveu)

Dois inquiridos fizeram, ainda, referência aos **sobrinhos** e um à **prima**.

Em síntese, os inquiridos realçaram o papel do cônjuge, seguido do dos filhos (menor representatividade), enquanto **agentes de aprendizagem**.

6.4.9. Contexto Relacional/Convivial

Todos os inquiridos referiram **passar mais tempo** na sua **freguesia** e, mais especificamente:

- na sua **residência** (38);
- no espaço comunitário (2);
- em instituições locais (2);
- em casa de familiares (1)
- no campo - terrenos agrícolas (1).

Alguns inquiridos mencionaram passar, também, algum tempo (embora menos), na rua onde moram.

Relativamente **às pessoas com quem costumavam conviver, no seu dia-a-dia, e às razões que conduziram a essa convivência**, os **familiares** e os **vizinhos** foram as pessoas mais referidas, muito embora alguns inquiridos também tenham feito referência aos **amigos** e aos **conhecidos**.

Os **familiares** não foram referidos por apenas dois indivíduos. Os inquiridos indicaram, precisamente, como principal motivo para a convivência com membros da família, **os laços familiares**, seguidos de laços de amizade.

Os quarenta e oito inquiridos que referiram **conviver, no seu dia-a-dia, com familiares**, indicaram possuir, com eles, o seguinte **grau de parentesco**:

- a) **cônjuge** (32);
- b) **filhos** (17);
- c) **netos** (13);
- d) irmãos (4);
- e) bisnetos (1);
- f) sobrinhos (1).

A **vizinhança** foi referenciada por vinte e seis inquiridos:

- a) por **laços de amizade** (21);
- b) por laços familiares (3);
- c) por interesses profissionais (1);
- d) por proximidade de residência(1).

Cinco inquiridos fizeram referência à convivência com os **amigos**, por **laços de amizade** e, dois, a **conhecidos** (um, por **laços de amizade** e, outro, por **proximidade de residência**).

À exceção de dois inquiridos (que indicaram “com algumas”), todos os outros referiram ter convivido, **ao longo da vida, com muitas pessoas que também não sabiam ler/escrever**.

A esmagadora maioria dos inquiridos (95,9%) indicou considerar, como principal **razão para essas pessoas não terem aprendido**, as **dificuldades financeiras**. Um inquirido (2,3%) referiu-se à decisão da família e, outro (2,3%), ao insucesso escolar.

No quadro que se segue, pode analisar-se a **frequência de contacto que, os inquiridos, mantinham com familiares analfabetos** e o local onde os mesmos residiam.

Quadro 89 – Frequência do contacto com familiares analfabetos/residência - Hortinhas

	Mesma Residência*	Mesma Localidade*	Outra localidade da freguesia*	Outra freguesia do concelho*	Outro concelho*
Muita frequência	27	2	-	-	-
Frequente	1	3	-	1	-
Com alguma frequência	-	2	-	-	3
Pouca frequência	-	1	-	-	6
Nenhuma frequência	-	2	-	-	-
Total	28	10	0	1	9

* Número de vezes que foi assinalado

Conforme se pode observar no quadro anterior (ver Quadro 89), a **frequência de contacto** que mantinham, com os familiares que eram analfabetos, **variava consoante a sua residência**, sendo que, mantinham um contacto, mais frequente, com os **familiares residentes na mesma casa** e, embora com menor frequência, na mesma localidade.

Ainda em relação aos indivíduos **analfabetos** que os inquiridos conheciam, questionou-se acerca da sua **percepção acerca** dos mesmos, no que concerne à **sua inteligência, autonomia, comunicação e adaptação à sociedade** (ver Figura 95).

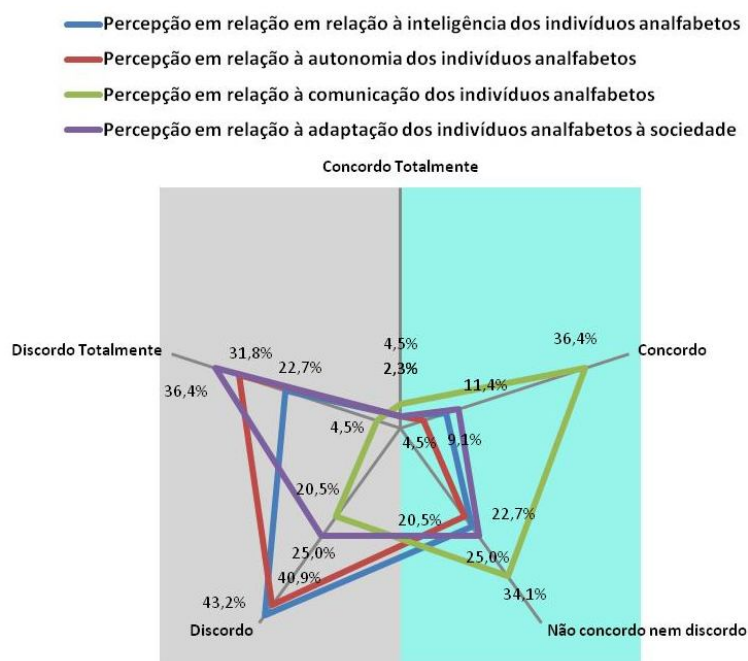


Figura 95 – Percepção em relação aos indivíduos analfabetos (Hortinhas)

Conforme se depreende da observação da figura anterior, a maioria dos inquiridos **discordou em relação a, os indivíduos analfabetos que conhecia, se tratarem de pessoas tão inteligentes como as escolarizadas, de serem autónomos e de se adaptarem facilmente à sociedade.** Portanto, face a estas vertentes, a opinião dos inquiridos, em relação aos indivíduos analfabetos que conhecia, não é muito positiva.

Inversamente, em relação à vertente comunicacional, a maior parte dos inquiridos **concordou** com o facto de que se tratarem de **pessoas comunicativas** e, uma percentagem também muito significativa (34,1%), **não concordou nem discordou.**

6.4.10. Participação em eventos

No que concerne à **eventual participação** dos inquiridos **em alguns eventos que decorreram na freguesia, no concelho ou fora do concelho,** metade dos inquiridos (50,0%) referiu participar em **festividades, na freguesia.** Uma percentagem considerável de indivíduos, afirmou, também, participar, em festividades, **no concelho** ou até mesmo **fora dele. Não referiram participar noutra tipo de eventos.**

Questionados acerca da vontade de, **com maior frequência, frequentar as festividades,** dos vinte e dois inquiridos, **dez** responderam afirmativamente. Desses, indicaram como motivo para não o fazerem:

- a) a **ausência de oferta na freguesia e/ou concelho** (8);
- b) as dificuldades financeiras (1);
- c) as dificuldade de mobilidade (1).

6.4.11. Preocupação com a formação

Na figura que se segue, pode observar-se o **grau de preocupação,** revelado pelos inquiridos, **em relação à sua formação.**

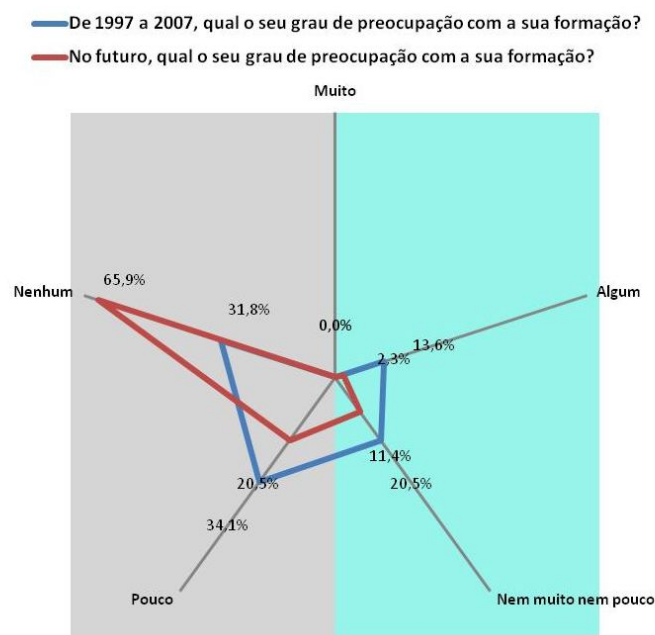


Figura 96 – Grau de preocupação com a formação no futuro (Hortinhas)

Confrontados com o seu **grau de preocupação com a sua formação, no período compreendido entre 1997 e 2007**, a maioria dos indivíduos inquiridos referiu ter sido **pouco/nenhum**.

Neste período temporal, os inquiridos **não se preocuparam com a estruturação de um projecto pessoal de formação/aprendizagem**, muito embora alguns se tenham **empenhado na concretização de aprendizagens**⁸⁷.

No que respeita ao **grau de preocupação com a formação, no futuro**, e conforme se pode observar também na figura anterior, a maioria dos indivíduos (65,9%) referiu **não ter qualquer preocupação com a mesma**.

À semelhança da formação no período de 1997-2007, também, para o futuro, os indivíduos **não possuíam qualquer projecto delineado**, muito embora ponderassem **concretizar aprendizagens**. Os graus de empenho e respectivas percentagens apresentaram valores idênticos aos do grau de preocupação com a formação (no futuro), explicitados na figura anterior.

Alguns inquiridos indicaram, neste sentido, algumas aprendizagens que gostariam de concretizar: aprender a escrever (1 inquirido); aprender a ler (1 inquirido); fazer novas peças de artesanato (1 inquirido) e actividades relacionadas com costura (1 inquirida).

⁸⁷ Os graus de empenho e respectivas percentagens apresentaram valores idênticos aos do grau de preocupação com a formação, explicitados anteriormente.

SÍNTESE

- A **maioria** dos indivíduos analfabetos de Hortinhas **não chegou a frequentar** a escola e, os poucos que a frequentaram, não aprenderam a ler/escrever.
- As **dificuldades financeiras** e a **decisão familiar** foram as razões mais apontadas, pelos indivíduos, para **não terem** chegado a **frequentar a escola** (ou a terem abandonado).
- Como contraponto, a **idade** foi o motivo que mais influência teve no facto de **outros familiares (próximos) já terem frequentado e aprendido** a ler/escrever.
- Em adultos, apenas **seis** inquiridos **tentaram aprender a ler e a escrever**; a **maioria não tentou**, essencialmente, por **falta de tempo livre** e por **razões profissionais**.
- Se, **actualmente**, tivessem **oportunidade de aprender a ler e a escrever**, apenas **três indivíduos tentariam**, por questões académicas e para enriquecimento pessoal.
- Todos os inquiridos mencionaram que **gostariam muito de, um dia, ter aprendido**.
- O facto de **não terem aprendido teve repercussões**, sobretudo ao nível da sua **vida familiar e pessoal**.
- Confrontados com tarefas que impliquem a mobilização de competências de leitura/escrita, quase todos os indivíduos referiram **solicitar sempre ajuda a indivíduos alfabetizados**, essencialmente **familiares**, mas também vizinhos e amigos. Apenas **quatro se desenvencilhavam, também, sozinhos, juntando algumas letras** (um deles especificou que apenas algumas letras e, necessariamente, de imprensa).
- A maioria referiu que, **se soubesse ler/escrever, teria tentado exercer outra profissão**. De entre os que referiram que **não tentariam**, indicaram, como razões para tal, a **obrigação de ajudar a família** e a **ausência de outras ofertas profissionais**.

- Para a **maioria** dos indivíduos, a **profissão desenvolvida foi uma opção**, face à qual pesaram, como principais factores, as **razões financeiras** e a **ausência de ofertas profissionais**.
- Quase todos os inquiridos **trabalharam na freguesia de residência**, no **concelho** e no **distrito** (com pouca distinção ao nível das percentagens identificadas em cada um destes locais). Cerca de um terço das profissões foram desenvolvidas, ainda, noutros locais do país e, apenas duas, no estrangeiro.
- A maioria das actividades profissionais foi desenvolvida em **entidades/locais indiferenciados**: “*onde calhava*”. Ainda assim, destacou-se, ao nível do distrito, as **pedreiras de Vila Viçosa, Bencatel e/ou Pardais**.
- As duas profissões que mais se evidenciaram foram **trabalhadores rurais** e **trabalhadores nas pedreiras**. No entanto, identificaram-se mais seis profissões: operário da construção civil; cantoneiro(a); cozinheiro(a) em monte; operário fabril; comerciante e mineiro.
- Em **2007**, quase todos os inquiridos se encontravam **reformados**. Apenas uma inquirida estava noutra situação: a receber **pensão de sobrevivência**.
- Quanto às **habilitações literárias dos familiares**, de realçar que os **avôs/avós** (à excepção de uma avô paterno) eram **analfabetos** e que a maioria dos **pais**, dos **irmãos** e do **cônjuge** também o eram.
- Ao nível dos **descendentes**, as habilitações literárias não eram, tendencialmente, muito elevadas. Predominava o **4.º ano (filhos)**, o **9.º ano (netos)** e a **creche/1.º ano (bisnetos)**.
- Os inquiridos realçaram o **papel do cônjuge**, seguido do papel **dos filhos** (com menor representatividade), enquanto **agentes de aprendizagem**, quer dos próprios, quer no seio familiar.

- Todos os indivíduos passavam a **maior parte do seu tempo na freguesia** e, mais especificamente, na **residência**, embora também no espaço comunitário; em instituições locais; na casa de familiares e no campo/herdade. Foi também referido, embora com menor expressividade, a rua onde os inquiridos moravam.
- De uma forma geral, as pessoas com quem passavam **mais tempo** eram os **cônjuges** e/ou os **filhos**.
- Alguns inquiridos demonstraram gosto em **participar em eventos anuais**, mas apenas em festividades. Com efeito, cerca de metade dos inquiridos participou em **festividades, na freguesia, no concelho ou em locais exteriores ao concelho**. Dez inquiridos gostariam de **frequentar festividades com mais frequência**.
- Relativamente à participação dos inquiridos em instituições, apenas foi possível identificar indivíduos na qualidade de **sócios: BVA (38); APIT (9); Centro Cultural de Hortinhas (4); Cantinho Amigo de Santiago Maior (2); Choupana (2); Santa Casa da Misericórdia do Alandroal (1) e (futuro) Lar de Terena (2)**.
- A esmagadora maioria dos inquiridos **conviveu, ao longo da sua vida, com outros indivíduos também eles analfabetos**.
- Consideraram que os **indivíduos analfabetos que conheciam, não aprenderam a ler/escrever, essencialmente, por dificuldades financeiras**.
- Alguns desses **analfabetos** eram **familiares dos inquiridos**, sendo que mantinham um **contacto**, mais frequente, com os que habitavam na **mesma residência**.
- A maior parte dos inquiridos **não possuía uma visão muito positiva** em torno dos indivíduos analfabetos, à **excepção da vertente comunicativa dos mesmos**.
- Parte dos inquiridos referiu que, entre **1997 e 2007**, teve **pouca preocupação com a formação**, concretizando aprendizagens, ainda que sem um projecto estruturado.

- O grau de preocupação com a formação **no futuro** foi apontado, pela maioria, como sendo **inexistente**, ainda que continuassem a pretender ir concretizando aprendizagens que surgissem.

- Metade dos inquiridos considerou a **inexistência de oportunidades de aprendizagem na sua freguesia**, embora, 45,5% tenha considerado existirem, ainda que poucas, e, 4,5%, existirem algumas.

- Neste sentido, identificaram **instituições/agentes** que, de alguma forma, **contribuíram para a formação do indivíduo**.

- De realçar, ao nível das instituições, a **Junta de Freguesia de Terena**; a **E.B.1 de Hortinhas** e o **Choupana**.

- Ao nível das pessoas, os inquiridos destacaram sobretudo os **familiares**, mas também os **vizinhos** (com alguma expressividade) e os **amigos** (de forma residual). Um indivíduo fez referência à importância de um técnico de Serviço Social na sua formação.

- Ao nível da **formação de outros membros da comunidade**, para além da **Junta de Freguesia**, da **Choupana** e da **E.B.1 de Hortinhas**, foi referido, ao nível dos responsáveis pelas instituições, os **responsáveis pela APIT**.

- Face à **vida familiar**, à vida **profissional** e à vida **social/convívio**, a maior parte dos inquiridos encontrava-se **moderadamente satisfeita**, muito embora as duas primeiras esferas tendessem para um maior grau de satisfação comparativamente com a vida social/convívial.

- Em relação às **habilitações literárias e à participação activa/cívica**, a maior parte dos indivíduos encontrava-se **insatisfeita**.

- As **aprendizagens** que os indivíduos foram realizando, **ao longo da sua vida**, eram de cariz, eminentemente, **informal**, sendo que as, de carácter não formal, diziam respeito a excursões, a assinar o nome e a cartas de condução de motorizadas.

- Os indivíduos tenderam a **não se preocupar com certificações** (formal ou social).

- A maior parte dos inquiridos **nunca** teve **independência** para efectuar as aprendizagens, nem para as **seleccionar**. Ainda assim, a maior parte sempre se preocupou com a **abordagem profunda** das aprendizagens.
- Com frequência, os inquiridos efectuaram, as aprendizagens, até se **sentirem capazes** e, sobretudo, até **cumprirem o objectivo inicial**.
- Os **impactos, ao nível da globalidade das aprendizagens** que os inquiridos efectuaram, foram de **ordem social** e, sobretudo, **pessoal** e a maioria dos indivíduos encontrava-se **satisfeita** com as mesmas.
- A maior parte das **aprendizagens ocorreu antes de 1997**, sempre em ambientes **presenciais** e, na sua maioria, na **localidade de residência**. A casa de residência e outros espaços não especificados foram os locais indicados com maior representatividade. As instituições tiveram, também, alguma expressividade. O espaço comunitário/convívio foi referido de forma residual.
- Diferentes foram os **intervenientes** no processo de aprendizagem dos inquiridos, no entanto, evidenciou-se o papel de: **familiares; colegas de trabalho; vizinhos/amigos; promotores de excursões** e do **dono do estabelecimento comercial “Ricardo Ramalho – Mini-Mercado”**. Foram, ainda, identificados outros intervenientes, mas com pouca expressividade.
- De salientar que **a par da ajuda**, em certos momentos, dos referidos intervenientes, em todas as aprendizagens os indivíduos tenderam a **aprender também sozinhos**.
- Com frequência, **aprenderam com** indivíduos também eles **analfabetos**.
- Os recursos utilizados nas aprendizagens relacionaram-se, na sua maioria, com **aparelhos/instrumentos/alfaias da profissão** e com **recursos naturais**.
- Muito frequentemente, recorreram a **materiais relacionados com os bordados, rendas e costura** e às **moedas/notas de Euros** e, pouco frequentemente, à **comunicação social**.

- **Raramente** recorreram a **aparelhos tecnológicos**; a **materiais produzidos pelos próprios**; a **revistas e a folhetos**.
- A maior parte dos inquiridos referiu, **muito frequentemente**, ter enveredado por **aprendizagens difíceis**.
- As aprendizagens tenderam a inserir-se no **projecto de vida e profissional** dos indivíduos.
- Os indivíduos tenderam a realizar aprendizagens por terem **procurado o que pretendiam aprender**, para **satisfação de curiosidade** e com o objectivo de **ocuparem as suas horas vagas**.
- Os indivíduos indicaram, **pouco frequentemente**, ter aprendido por **imposição externa** ou com o intuito de **estarem actualizados**.
- Os **demais factores (integrar os projectos de vida e profissional; desenvolver capacidades pessoais; provar que era capaz; gerar satisfação pessoal e aprender porque alguém sugeriu)** foram indicados com um **grau de frequência intermédia**, muito embora tendam a assumir também importância, à excepção da variável “aprender por alguém ter sugerido/indicado”.
- As aprendizagens realizadas tenderam a situar-se ao nível da **agro-pecuária**; da **economia** (euros); das **artes manuais**; das **excursões**; da **gastronomia**; das **línguas**; da **tecnologia**; das **artes plásticas**; da **saúde** e da **cultura tradicional** referindo-se, essencialmente, aos **domínios profissional, pessoal e familiar**.
- Para a maioria das aprendizagens, **pouco frequentemente**, existiu um plano prévio, ou seja, tendencialmente não foram construídos **planos** (quer à partida, quer durante o processo).

- Os indivíduos expressaram, com frequência, ir **partilhando a aprendizagem** com os outros **durante o processo** de aprendizagem, mas também **quando terminavam o mesmo**.
- Preferiram, muito frequentemente, ir “trilhando” as aprendizagens com **pequenos passos**, tomando a **iniciativa**, mas também solicitando **ajuda**, consoante a necessidade.
- **Poucos** indivíduos realizaram **aprendizagens mediante pagamento**.
- Também **poucos** indivíduos **recorreram a registos**, aquando da realização de aprendizagens. Em contrapartida, a **maioria**, sempre, teve como **recurso a oralidade**.
- A **observação e a experimentação** foram as estratégias de aprendizagem que **mais se evidenciaram**. Quanto à combinação entre todas as estratégias equacionadas, importa referir que a mais representativa, ou seja, a dominante foi a **observação e experimentação imediata** (por vezes com recurso a demonstração).
- A maior parte dos inquiridos destacou, sempre, a **existência e a sua responsabilidade**, na promoção de **aprendizagens**, em **contextos familiares e profissionais**.
- Também ao nível do **contexto convivial**, foi identificada a existência e responsabilidade de aprendizagem, embora com **menor frequência**.
- **Nenhum** inquirido se referiu à existência ou responsabilidade de **aprendizagem em contexto institucional/cívico** ou em **contexto comunitário**.

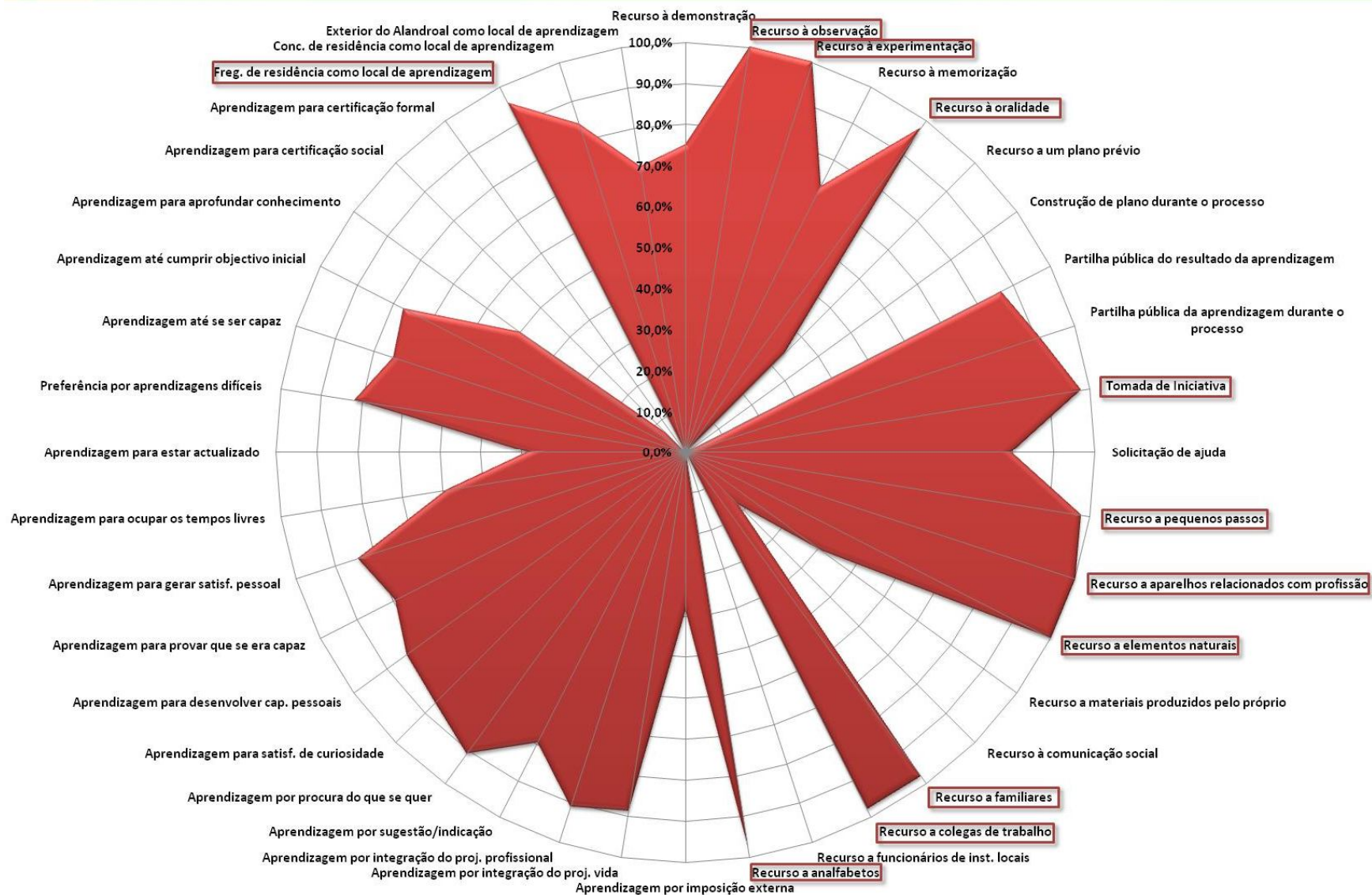


Figura 97 - Esquema síntese das aprendizagens (Hortinhas)

6.5. Terena

Terena é a outra localidade pertencente à freguesia de São Pedro⁸⁸.

De acordo com o PDM (Câmara Municipal de Alandroal, 1994), a localidade de Terena apresenta dois tipos de organização urbana distintos: zona antiga e zona nova. A parte antiga da vila, junto ao castelo e à Igreja Matriz, é constituída por um conjunto denso de edifícios de um ou dois pisos organizados numa malha fechada. A partir deste pequeno núcleo desenvolvem-se artérias irregulares, com pouca densidade de construção, que desembocam na parte nova do aglomerado.

Esta nova zona tem “características contemporâneas” em termos urbanísticos, sendo uma área reticulada com malha orgânica marcada por uma zona central com carácter de praça. Os lotes são de cariz habitacional, constituindo um núcleo relativamente estruturado.



Figura 98 – Vista aérea de Terena

(In Câmara Municipal de Alandroal, 2005: 24)

De realçar que esta área é atravessada pela estrada que liga a cidade de Reguengos de Monsaraz à vila de Alandroal.

Terena possui um dos três castelos do concelho, sendo que o mesmo teve um papel estratégico de defesa, na linha do Guadiana. A par da vertente histórica importa evidenciar o culto religioso-pagão, do qual se destaca o culto endovélico que se

⁸⁸ Caracterização da freguesia já feita, ainda que em traços muito gerais, aquando da apresentação dos dados referentes aos inquiridos de Hortinhas

desenvolveu, neste território, desde tempos remotos e que se pensa ser resultado de cultos pagãos à Virgem Maria.

6.5.1. Caracterização da População em Estudo

Encontravam-se recenseados, na localidade de Terena, setenta e dois indivíduos analfabetos, dos quais sessenta (**83,3%**) foram inquiridos. Dos doze indivíduos que não participaram no estudo, quatro recusaram responder ao questionário; cinco encontravam-se em casa de filhos (exterior ao concelho); dois residiam noutra concelho (muito embora continuassem recenseados em Terena) e, um, não respondeu por motivos de saúde.

A maioria dos inquiridos era do **sexo feminino** (51,7%), muito embora a percentagem de indivíduos do sexo masculino fosse também muito significativa (48,3%). Relativamente ao **estado civil** dos inquiridos, a maioria (65,0%) era **casado**. Viúvos eram 30,0% e, solteiros, 5,0%.

A **idade** dos inquiridos (ver Figura 99) situava-se **entre os cinquenta e um e os noventa anos**, sendo a **média de setenta e seis anos** de idade.

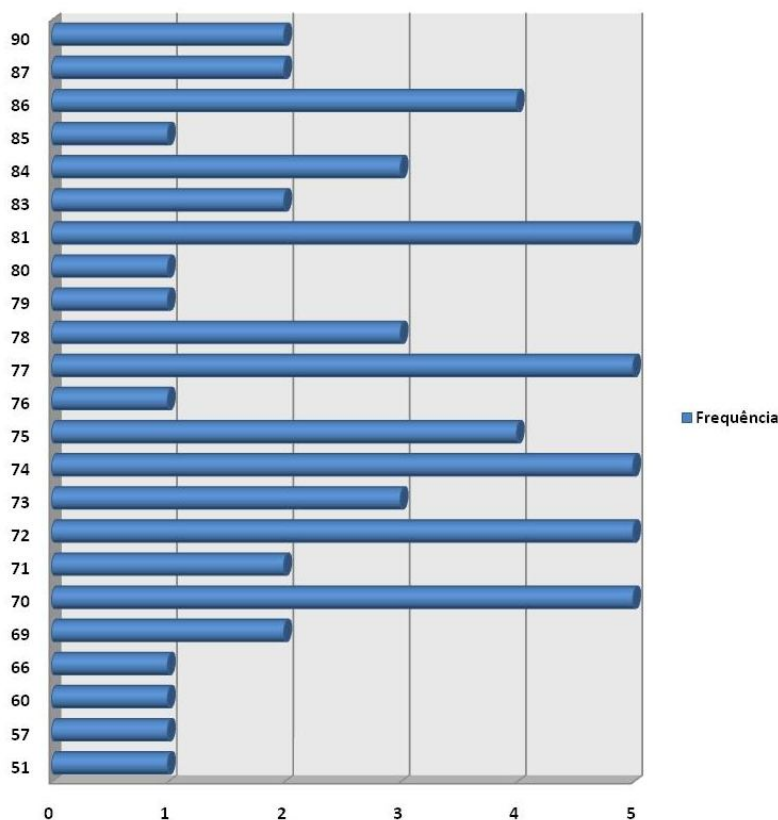


Figura 99 - Idade dos Indivíduos (Terena)

No período compreendido **entre 1997 e 2007**, todos os indivíduos **permaneceram no mesmo local de residência**, tendo sido evocado, pela maioria dos inquiridos (73,3%), como **principal razão** para permanência, **a familiar**. Dez indivíduos (16,7%) indicaram razões habitacionais e, cinco (8,3%), razões profissionais. Um indivíduo (1,7%) referiu outro motivo: gosto pessoal.

6.5.2. Identificação da relação com contextos formais de aprendizagem

- escola

No que respeita à situação **escolar/académica dos inquiridos**, conforme se pode observar na figura que se segue (ver Figura 100), a maioria (61,0%) dos indivíduos **nunca frequentou a escola**, muito embora, uma percentagem significativa, tenha frequentado **em jovem** e, de forma menos significativa, já **em adulto**. De referir que três dos inquiridos frequentaram, em jovens e em adultos.

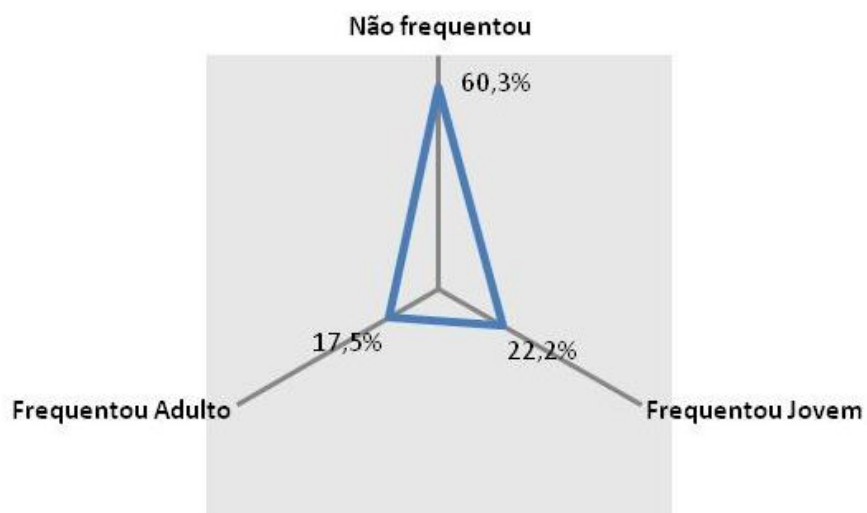


Figura 100 – Circunstância académica/escolar dos indivíduos (Terena)

Do total de inquiridos, doze **sabiam assinar o nome**. Cinco **aprenderam quando frequentaram a escola**, em jovens, e sete aprenderam quando a frequentaram, já em adultos.

As duas principais razões apontadas, pelos inquiridos, para **não terem chegado a frequentar a escola ou não terem concluído a escolaridade obrigatória** exigível à época (portanto abandonarem) foram: **dificuldades financeiras e decisão familiar**. Alguns inquiridos fizeram, ainda, referência a outros factores:

- a) **distância casa-escola** (10 indivíduos);
- b) **não obrigatoriedade de frequência** (6);
- c) falta de incentivo (1).

Alguns inquiridos afirmaram **existir membros da família que sabiam ler e escrever**, indicando como motivos, para estes terem aprendido, e os próprios não, a:

- a) **idade**;
- b) **decisão da família**;
- c) **vontade dos próprios**.

Embora com pouca representatividade, foram, ainda, mencionadas outras razões: obrigatoriedade, possibilidades financeiras e capacidades cognitivas.

A maioria dos inquiridos (86,7%) mencionou **não ser portador de qualquer deficiência/incapacidade**. Três indivíduos indicaram ter deficiência/incapacidade auditiva e, dois (3,3%), deficiência/incapacidade motora. Três indivíduos (2,3%) referiram outro tipo de incapacidade: ter sofrido um AVC, doença de Alzheimer e estar acamada.

Tentou, ao longo da vida, aprender a ler e a escrever, um quarto dos indivíduos (25,0%). Os demais inquiridos (75,0%), portanto, **nunca tentou**.

Os quinze indivíduos que **tentaram aprender** fizeram-no em locais distintos:

- a) Escola Primária de Terena (10 indivíduos) – com professora;
- b) Casa do Povo (1) - com professora;
- c) “tropa” (1) - com instrutor;
- d) posto de trabalho (2) - com pessoa particular;
- a) residência (1) - com filhas e materiais que as mesmas usavam na escola.

Quanto ao período em que ocorreu, cinco indivíduos referiram **1999** (aprendizagem na Escola Primária de Terena). Dos outros dez inquiridos, oito referiram períodos diferentes: **1948**; 1961; 1976; 1978; 1979; 1983; 1985 e **2004**. Um inquirido

não especificou a data, indicando, no entanto, que ocorreu após ter casado e, um, não se conseguiu recordar de nenhuma referência temporal.

Dos quinze inquiridos que tentaram efectuar a aprendizagem, **doze** referiram que **tentaram porque queriam/gostavam de aprender a ler e a escrever**.

Dois indivíduos indicaram que foram *“influenciados por outros que lá andavam”*.

Um inquirido afirmou que queria *“escrever cartas às namoradas”*!

Os indivíduos inquiridos realçaram que **não conseguiram aprender por:**

- a) **falta de tempo/disponibilidade** (9 indivíduos);
- b) **se sentirem incapazes** (6);
- c) não terem vontade de prosseguir (3);
- d) terem de cuidar de familiares (2);
- e) ter *“deixado de haver”* (2);
- f) desmotivação (1);
- g) dispersão da atenção – *“pensar no trabalho”* (1);
- h) *“falta de continuidade da professora”* (1).

Quanto aos indivíduos que **nunca tentaram aprender a ler e a escrever**, foram referidos como **principais motivos**, para nunca terem tentado:

- a) **pouco tempo livre** (30 indivíduos);
- b) **razões profissionais** (20);
- c) **falta de incentivo** (19);
- d) razões financeiras (5);
- e) razões familiares (3).

No momento da inquirição, caso tivessem **oportunidade para tentar aprender a ler e a escrever**, a maioria dos inquiridos (91,7%) **não tentaria**. **Cinco** indivíduos (8,3%) referiram que ainda **tentariam**, imediatamente ou num futuro próximo, num

local próximo da residência, evocando, como principais motivos para tentar aprender, o enriquecimento pessoal, questões sociais/conviviais e familiares.

6.5.3. Implicações do não domínio das competências de leitura/escrita

A maior parte dos inquiridos indicou que, **o facto de não saber ler e escrever, afectou a sua vida**, em diferentes dimensões (**peçoal; familiar; financeira e profissional**) – ver Quadro 84.

Quadro 84 – Consequências de não saber ler/escrever (Terena)

	Afectou muito*	Afectou*	Afectou moderamente*	Afectou pouco*	Não Afectou*	TOTAL
Vida Pessoal	8	27	16	7	2	60
Vida Familiar	4	22	20	11	3	60
Vida Financeira	3	23	22	7	5	60
Vida Profissional	6	21	20	9	4	60
TOTAL	21 (8,7%)	93 (38,8%)	78 (32,5%)	34 (14,2%)	14 (5,8%)	240 (100,0%)

* Número de vezes que foi assinalado

Com efeito, os inquiridos referiram que todas as dimensões da vida consideradas foram afectadas, sendo que a **mais afectada foi a dimensão pessoal**.

De salientar que um inquirido referiu, ainda, que o facto de não saber ler, nem escrever, teve impactos a nível cultural e, outro indivíduo, mencionou mesmo que o:

“impediu ir mais longe”.

Confrontados com **tarefas que impliquem a utilização de competências de leitura/escrita**, a maioria (86,7%) referiu que se desembaraçava **sempre com auxílio de indivíduos alfabetizados** e, 13,3%, quase sempre.

Um inquirido afirmou que “*apanham um papel e são uns cegos*”.

Os indivíduos disseram recorrer com mais frequência à **ajuda de familiares**. Ainda assim, foi também referido a ajuda de vizinhos e, embora com pouca representatividade, de instituições locais, de amigos e de colegas de trabalho. Dois indivíduos indicaram recorrer, ainda, a engenheiros pecuários e, outros dois, a conhecidos.

Os oito indivíduos (13,3%) que indicaram recorrer, **quase sempre, a ajuda**, referiram que, por vezes, se desembaraçavam sozinhos, pois **conseguiam juntar algumas letras** (um deles especificou que apenas algumas letras de imprensa e, outro, que também dependia do tamanho das letras).

À **exceção de um indivíduo** (1,7%), todos os outros (98,3%) mencionaram que **gostariam de ter aprendido a ler e a escrever** e, uma parte significativa dos inquiridos (43,3%) afirmou que, **caso tivesse aprendido a ler/escrever, teria tentado desempenhar outra profissão**.

Dos vinte e seis indivíduos que **tentariam outra profissão**, treze indicaram o ofício que teriam gosto em desempenhar:

- a) agente da Guarda Nacional Republicana;
- b) costureira;
- c) coveiro;
- d) cozinheira profissional;
- e) empregado de escritório;
- f) empresária/comerciante;
- g) engenheiro;
- h) funcionário das Finanças;
- i) motorista;
- j) operária na fábrica da tripa (Alandroal);
- k) pedreiro/serralheiro;
- l) tractorista;
- m) professora.

De entre os trinta e quatro inquiridos (56,7%) que indicaram que **não teriam tentado desempenhar outra profissão**, quinze mencionaram que **não o fariam porque**:

- a) “*era o que havia*” (13);
- b) “*gosto do que faço*” (1);
- c) “*não havia quem puxasse*” (1).

6.5.4. Relação com contextos

No que respeita ao **grau de satisfação** face às **habilitações literárias**, à **vida profissional**, à **vida familiar**, à **vida social/convivial** e à **participação activa e cívica na sociedade**, as opiniões dos inquiridos tenderam a centrar-se num **grau intermédio de satisfação**, conforme se pode observar no quadro que se segue (ver Quadro 85).

Quadro 85 – Grau de satisfação em diferentes dimensões da vida (Terena)

	Muito satisfeito*	Satisfeito*	Nem muito nem pouco satisfeito*	Pouco satisfeito*	Nada satisfeito*	TOTAL
Habilitações literárias	1	3	26	14	16	60
Vida Profissional	5	15	35	2	3	60
Vida Familiar	3	12	38	3	4	60
Vida Social/Convívio	4	9	34	3	10	60
Participação Activa e Cívica na Sociedade	2	6	30	3	19	60
TOTAL	15 (5,0%)	45 (15,0%)	163 (54,4%)	25 (8,3%)	52 (17,3%)	300 (100,0%)

* Número de vezes que foi assinalado

Ainda assim, se assumirmos o nível intermédio como neutro, constatamos que ao nível das **habilitações literárias** e da **participação na sociedade**, os dados tenderam a revelar que os inquiridos se **encontravam insatisfeitos**.

Um dos inquiridos referiu mesmo que um indivíduo analfabeto “*não se sabe resolver*” e, outro, que “*quer mas não é capaz*”.

Inversamente, face à **vida profissional** e à **familiar**, os indivíduos pareciam demonstrar **maior grau de satisfação**.

Mesmo assumindo o grau “nem muito nem pouco satisfeito” como neutro, a posição dos indivíduos inquiridos em relação à **vida social/convívio** continuava a ser **neutra** (13 maior grau de satisfação/13 menor grau de satisfação).

Relativamente à **participação nas instituições** da freguesia/concelho, os indivíduos referiram-se, apenas, à sua participação na qualidade de **sócios**, nas seguintes instituições:

- a) **Bombeiros Voluntários do Alandroal** (41);
- b) **APIT** (30);
- c) Confraria de Nossa Senhora da Boa Nova (3);
- d) Santa Casa da Misericórdia do Alandroal (3);
- e) Clube de Caçadores de Alandroal (1);
- f) (futuro) Lar de Terena (1).

No que concerne ao **grau de importância de agentes na promoção da formação e desenvolvimento da comunidade local da freguesia**, e mais especificamente na **formação do próprio**, foram consideradas, ao nível de **instituições da sua freguesia**, as seguintes:

- a) **Junta de Freguesia de São Pedro** (9);
- b) APIT (1);
- c) Posto de Turismo (1).

Ao nível de **instituições de outra freguesia do concelho**, um indivíduo referenciou a **Câmara Municipal do Alandroal**. Face a **outro concelho**, não foi referida nenhuma instituição.

Ao nível concreto das pessoas, referiram, enquanto **responsável de uma instituição local**, o **presidente da Junta de Freguesia** (2 inquiridos), a **assistente**

social da APIT (1 inquirido) e a **D. Tomázia** - responsável pelo estabelecimento comercial **Cooperativa de Consumo** (1).

Quarenta e sete inquiridos evidenciaram o **papel de familiares na sua formação**, mais concretamente:

- a) **filhos/as** (31);
- b) **cônjuge** (21);
- c) noras (2).
- d) comadre (1);
- e) irmãos (1);
- f) neta (1);
- g) prima (1);
- h) sobrinha (1);
- i) tios (1).

Face à **relevância do contexto laboral**, na formação dos indivíduos, um inquirido realçou a importância dos **colegas de trabalho** e, em relação ao **contexto convival/social**, nove indivíduos evidenciaram a relevância de **vizinhos(as)**.

Relativamente à **formação das pessoas da comunidade**, doze inquiridos referiram a importância de uma **instituição da freguesia: Junta de Freguesia** de São Pedro (9 inquiridos) e **EB1 Terena** (3 inquiridos).

Face a **instituições de outra freguesia do concelho**, dois inquiridos referiram a **Câmara Municipal do Alandroal**.

Foi ainda salientado, por dois inquiridos, face ao **contexto convival/social**, o papel das **vizinhas**.

6.5.5. Aprendizagens concretizadas

As **oportunidades de aprendizagem que a freguesia onde residem proporcionava aos seus habitantes** foram classificadas, pela maioria dos inquiridos (71,7%), como sendo inexistentes (**nenhumas**). Os restantes indivíduos consideraram serem:

- a) poucas (20%);
- b) nem muitas nem poucas (6,7%);
- c) algumas (1,7%).

Um dos inquiridos afirma mesmo que, na freguesia, “*não há quem puxe*”.

Todos os indivíduos inquiridos realizaram, no entanto, um conjunto significativo de **aprendizagens ao longo da sua vida**, tendo sido identificadas duzentas e vinte aprendizagens realizadas pelos inquiridos, **trinta delas diferentes entre si**.

Vinte e três aprendizagens foram referidas por cinco (ou menos) inquiridos, cada uma delas, pelo que se agruparam na categoria “outras” (ver Figura 101).

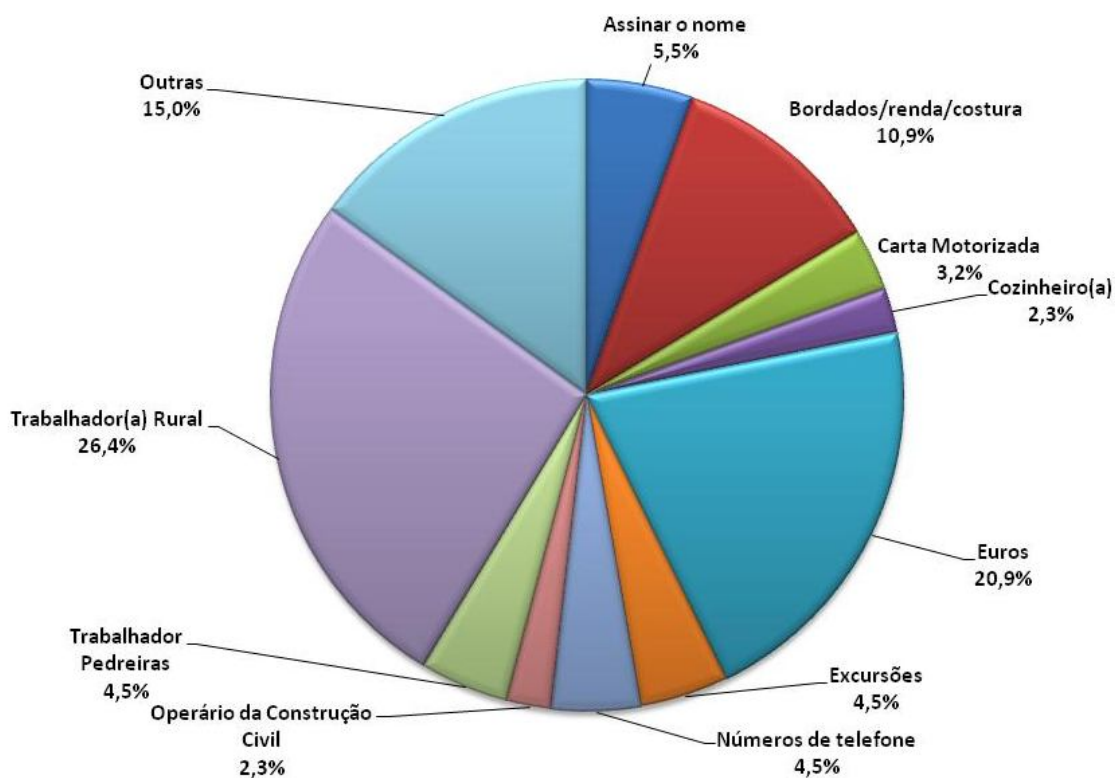


Figura 101 – Aprendizagens realizadas ao longo da vida (Terena)

Caracterização das aprendizagens

Apenas dois inquiridos não referiram ter aprendido **as lides do campo** (trabalho rural). Também muito referidas foram as aprendizagens referentes ao “domínio” da

nova moeda (Euros) e, embora com menor representatividade, as aprendizagens relacionados com a **elaboração de bordados, rendas e/ou costura**.

A **natureza das aprendizagens** identificadas, e tendo presente a classificação proposta por Canário (2000) (apresentada no Enquadramento Teórico - cf. p.174-177), era, na **sua maioria, informal** (186 aprendizagens). Tratavam-se, de aprendizagens de natureza **não formal**, trinta e quatro aprendizagens: **aprender a assinar o nome** (12); aprendizagens **desenvolvidas nas excursões** (10); **carta de caçador** (4); **carta de motorizada** (5); **carta de tractorista** (1) e **condução de automóvel**, por parte de dois inquiridos, **sem necessidade de carta**. (De referir que outro indivíduo, também aprendeu a conduzir automóveis, mas sem qualquer registo, daí que tenha sido considerada de natureza informal.)

Relativamente ao **grau de concretização**, a **maioria** das aprendizagens (75,7%) foi **concluída** pelos indivíduos, estando, no entanto, **em curso** (ainda a decorrer), uma percentagem significativa – **21,8% das aprendizagens**.

As aprendizagens, ainda **em curso**, **diziam respeito**:

- a) aos euros;
- b) às excursões;
- c) a bordados/rendas e/ou costura;
- d) ao ofício de cozinheiro(a) em restaurante ambulante;
- e) aos números de telefone;
- f) a receitas culinárias.

Um indivíduo (0,5%) referiu **não ter concluído** a aprendizagem da Língua Francesa (aprendeu “*algumas coisas*” nos dez anos que trabalhou em França, mas não chegou a aperfeiçoar).

As aprendizagens **ocorreram** em diferentes **períodos temporais**, embora a **maioria** (64,5%) tenha ocorrido e sido concluída, **antes de 1997**, conforme se pode observar na figura que se segue.

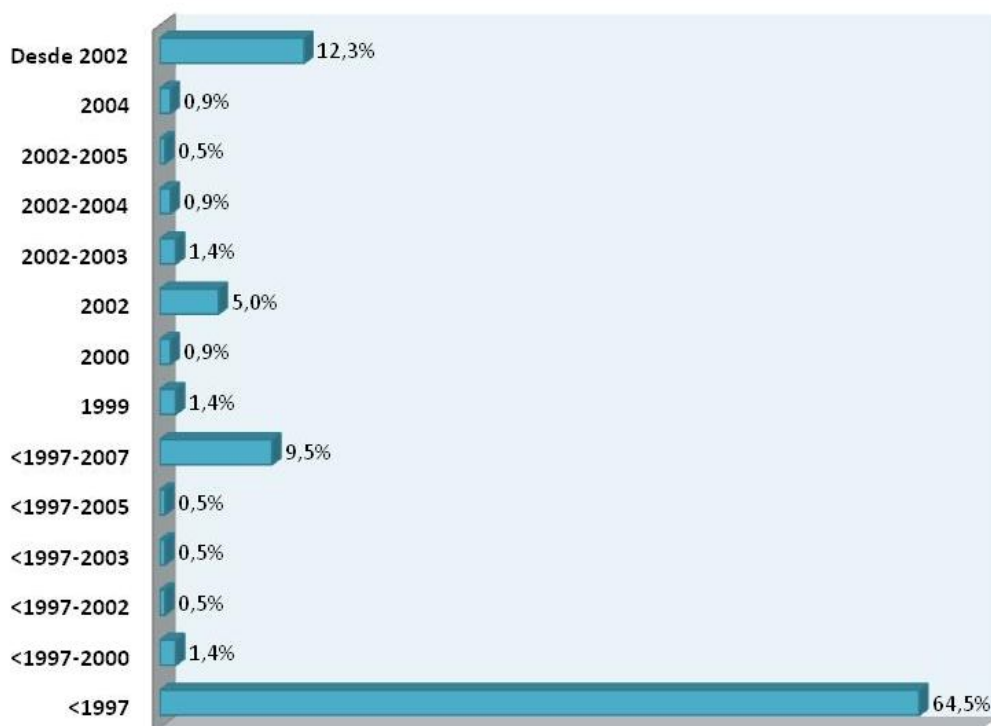


Figura 102 – Quando ocorreram aprendizagens (Terena)

As aprendizagens ocorreram em diferentes **locais**, sendo que algumas se foram processando, simultaneamente, **em mais do que uma localidade**. Assim sendo, os inquiridos referem ter realizado aprendizagens:

- a) **na localidade de residência - Terena** (186);
- b) em localidades exteriores ao concelho de Alandroal (76);
- c) noutra freguesia do concelho (65);
- d) noutra localidade da freguesia - Hortinhas (38).

A maioria das aprendizagens ocorreu, deste modo, na localidade de residência.

No que concerne ao **espaço** em que as aprendizagens se efectuaram, de referir que ocorreram:

- a) **32,3%, na casa de residência;**
- b) **23,6%, numa instituição;**
- c) 1,8%, no espaço comunitário/convívio.

Ainda assim, a **maior parte das aprendizagens (42,3%), não se realizou num espaço único e/ou concreto.**

Todos os indivíduos que referiram ter aprendido em instituições identificaram as mesmas:

- a) **Câmara Municipal do Alandroal** (12);
- b) **EB1 de Terena** (10);
- c) **Pedreiras de Vila Viçosa, Pardais e/ou Bencatel** (10);
- d) Direcção Geral de Viação – Évora (2);
- e) J. Dias (2);
- f) “Engenheiro Martins” - Casa Agrícola Herdade do Pigeiro - Alandroal (1);
- g) APIT (1);
- h) Câmara Municipal de Vila Viçosa (1);
- i) Firma Garcia – exterior ao Alandroal (1);
- j) Firma Pande – exterior ao Alandroal (1);
- k) Herdade António Jardim - Terena (1);
- l) Junta Autónoma de Estradas (1);
- m) leitaria com designação não especificada – em França (1);
- n) Minas em Pardais (1);
- o) Monte Barranca – Terena (1);
- p) Monte Canhões – Terena (1);
- q) Monte Mourão – Terena (1);
- r) Monte Vila Velha – Terena (1);
- s) padaria com designação e localização não especificadas (1);
- t) Restaurante ambulante Calado (1).

Quanto ao **ambiente de aprendizagem**, todos os indivíduos referiram que as aprendizagens, por eles realizadas, ocorreram **num ambiente presencial**.

Relativamente aos **intervenientes** nas aprendizagens, face a todas as aprendizagens os indivíduos dizem ter **aprendido também sozinhos**.

No entanto, como afirmava um dos inquiridos:

“outras pessoas sempre dão outra opinião”.

Neste sentido, foi evidenciado o papel de:

- a) **colegas de trabalho** (89);
- b) **familiares** (89);
- c) **amigos/vizinhos** (52);
- d) professores/formadores (15);
- e) comerciantes locais (10);
- f) promotores de excursões (10);
- g) vendedor/fornecedor de equipamento (mais especificamente viaturas – motorizadas e automóveis) (6);
- h) meios de comunicação social (2).

De realçar que das dez aprendizagens realizadas com comerciantes locais, sete se efectuaram junto da “*senhora que trabalha*” na **Cooperativa de Consumo de Terena**.

Os **recursos** assinalados, para realizar as **aprendizagens identificadas**, foram:

- a) **esquemas de bordados/rendas** (13 aprendizagens);
- b) folhetos sobre os euros (2 aprendizagens);
- c) recursos tecnológicos (1 aprendizagem).

Foram, ainda, referenciados **outros recursos intrínsecos ao desenvolvimento das aprendizagens identificadas**. Para o desenvolvimento de **doze aprendizagens não foram utilizados quaisquer recursos**.

No que concerne às **estratégias/vias de acesso** a que recorreram para realizar estas aprendizagens, a maior parte dos indivíduos recorreu à **combinação de mais do que uma estratégia** para as desenvolver.

Foi, assim, realçada a importância da:

- a) **demonstração** (113 aprendizagens);
- b) **observação/memorização e experimentação diferida** (110);
- c) **observação e experimentação imediata** (60);
- d) experimentação (24);
- e) observação/registo/experimentação (23);
- f) observação (12).

Importa, no entanto, frisar que embora com uma frequência inferior, face à observação, memorização e experimentação diferida, a **observação e experimentação imediata** foi indicada com **maior representatividade**.

Relativamente à observação/registo/experimentação, um dos inquiridos afirmou que *“tudo o que faço tiro da ideia (...) sonho, desenho no papel e depois experimento”* (referente a peças artesanato em madeira).

Ainda a propósito das estratégias, uma inquirida refere que gosta de ver as rendas e os bordados que se encontram expostos nas montras das lojas de Vila Viçosa e de Badajoz, para tirar ideias. Observa, memoriza e, quando chega a casa, experimenta fazer.

A respeito da demonstração, um indivíduo relatou que quando aprendeu a conduzir um tractor, primeiro houve um colega que *“fez uma demonstração (...) vi e fui tentando até ser capaz”*.

Para a **maioria** das aprendizagens identificadas (62,3%), **nunca foi construído um plano**. Ainda assim, para **34,5% das aprendizagens** existia **plano e concretizou-se como se previa** e, para uma aprendizagem (0,5%), também existia, muito embora tenha sido substituído por outro. Face a seis aprendizagens (2,7%) não houve plano prévio, mas entretanto construiu-se.

Na figura que se segue (ver Figura 103), é possível observar a frequência com que os indivíduos inquiridos tiveram **independência para aprender**, realizaram uma **abordagem profunda às aprendizagens** e **seleccionaram as mesmas**.

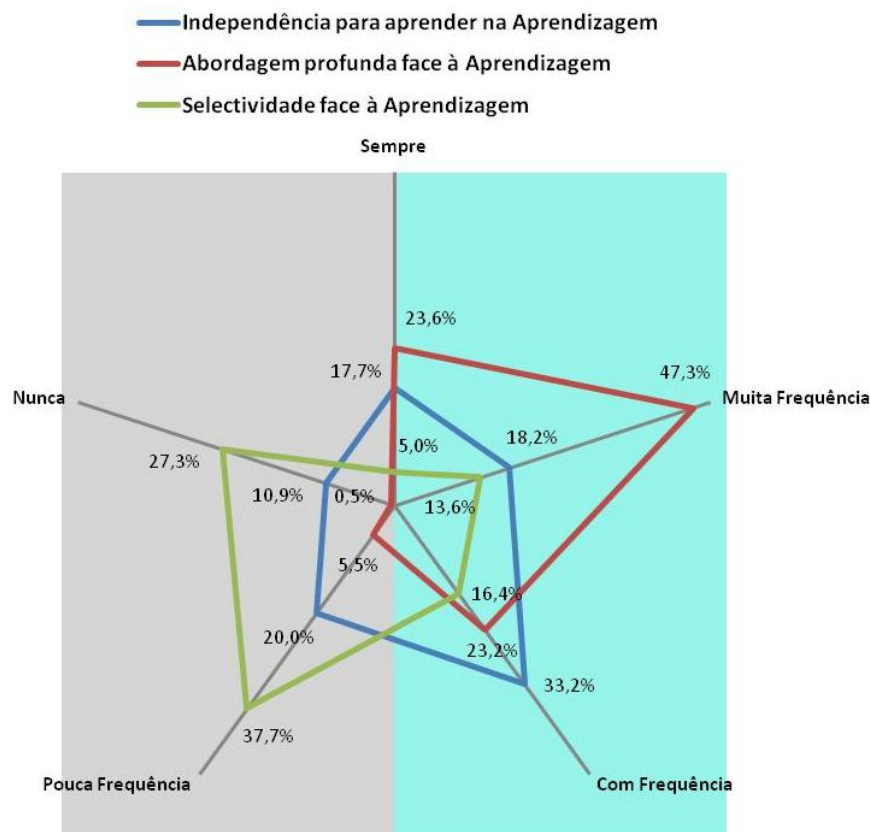


Figura 103 – Independência, abordagem e selectividade nas aprendizagens (Terena)

Da observação da figura anterior, evidencia-se, desde logo, que a maioria dos inquiridos **aprofundou os conteúdos** inerentes às aprendizagens que desenvolveu.

Os indivíduos também revelaram **ter tido independência para aprender**, ainda que com menor frequência, sendo que uma percentagem muito significativa de inquiridos afirmou ter tido pouca ou nenhuma independência.

Face à **selecção das aprendizagens** que pretendiam efectuar, a maioria dos inquiridos manifestou, **pouco frequentemente/nunca**, ter tido oportunidade de o fazer.

Portanto, os inquiridos indicaram ter aprofundado as aprendizagens e ter tido independência para aprender. Inversamente, pouco frequentemente, puderam seleccionar o que gostariam de aprender.

Os **motivos** que conduziram à realização das aprendizagens foram identificados, como tendo sido de ordem:

- a) **profissional** (42,3%);
- b) **pessoal** (42,3%);
- c) lazer (11,4%);
- d) familiar (1,8%);
- e) social (1,8%);
- f) religiosa (0,5%).

As aprendizagens identificadas tiveram **muitos impactos** a **nível pessoal** (47,7%).

A **nível profissional**, 40,0% das aprendizagens **não tiveram impactos**, ainda assim, em relação a 35,5% das aprendizagens, os inquiridos referiram, sempre, a existência de impactos a este nível.

A **nível social**, a maioria das aprendizagens teve **poucos/alguns impactos** (27,3% cada).

Portanto, os principais impactos das aprendizagens incidiram na vida pessoal dos inquiridos.

A maioria dos inquiridos (53,3%) referiu encontrar-se **satisfeito** com as **experiências de aprendizagem realizadas**. “Nem muito nem pouco” satisfeitos disseram ter ficado 28,3% dos indivíduos; “muito” satisfeitos, 10,0% e, “pouco” satisfeitos, 8,3%. Nenhum inquirido referiu encontrar-se insatisfeito.

6.5.6. “Geometria” das Aprendizagens

Áreas de aprendizagem

As áreas relativas às **aprendizagens realizadas ao longo da vida** foram de natureza diversificada, destacando-se, no entanto, as áreas da agro-pecuária, de economia/finanças (euros) e das artes manuais, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 86 – Áreas das aprendizagens efectuadas (Terena)

	Artes Plásticas	Artes Manuais	Música	Línguas	Euros	Agro-Pecuária	Gastronomia	Decoração	Viagens
Indivíduos (Frequência)	2	24	1	1	46	58	8	1	15

Domínios de aprendizagem

Todos os inquiridos referiram que as aprendizagens que desenvolveram, se inseriam nos **domínios profissional e pessoal**, muito embora o domínio profissional se tenha apresentado com maior representatividade. O domínio pessoal não foi considerado por apenas um dos inquiridos.

Foi ainda referido, embora com menor representatividade, o domínio do lazer (42 indivíduos) e o domínio convivial (38 indivíduos). O domínio escolar/académico foi referido por apenas onze inquiridos e como tendo sido pouco frequente.

Relativamente do **grau de dificuldade que preferiram, face às aprendizagens** que desenvolveram, os inquiridos referiram ter optado por aprendizagens mais difíceis:

- a) **muito frequentemente** (40,0%);
- b) **com frequência** (38,3%);
- c) pouco frequentemente (13,3);
- d) sempre (5,0%);
- e) nunca (3,3%).

Portanto, os indivíduos inquiridos demonstraram interesse em, frequentemente, **enveredar por aprendizagens difíceis**.

Motivos de aprendizagem

No quadro que se segue apresentam-se vários **motivos** que contribuíram para a **realização de aprendizagens**, por parte dos indivíduos inquiridos, bem como a frequência com que esses mesmos motivos assumiram relevância.

Quadro 87 – Motivos de aprendizagem (Terena)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Imposição externa	-	3,3%	51,7%	40,0%	5,0%
Integra projecto de vida	15,0%	26,7%	51,7%	6,7%	-
Integra o projecto profissional	23,3%	43,3%	28,3%	5,0%	-
Alguém sugeriu/indicou	5,0%	20,0%	60,0%	11,7%	3,3%
Procuro o que quero aprender	21,7%	45,0%	26,7%	6,7%	-
Satisfação de Curiosidade	15,0%	35,0%	38,3%	10,0%	1,7%
Desenvolvimento de capacidades pessoais	6,7%	28,3%	46,7%	15,0%	3,3%
Provar que era capaz	6,7%	15,0%	30,0%	25,0%	23,3%
Gerar satisfação pessoal	8,3%	36,7%	30,0%	10,0%	15,0%
Ocupar tempos livres	15,0%	21,7%	20,0%	11,7%	31,7%
Estar actualizado	3,3%	6,7%	13,3%	23,3%	53,3%

Da leitura do quadro evidencia-se, desde logo, que os inquiridos **não aprenderam** tendo em visto **ocupar as suas horas de lazer** ou **com o objectivo de estarem actualizados**. As variáveis aprender **para provar que se era capaz** ou **por imposição externa**, também, **pouco frequentemente**, se constituíram como motivações conducentes à aprendizagem dos indivíduos inquiridos.

Inversamente, apresentaram-se como **principais razões** para os indivíduos aprenderem:

- a) **desenvolvimento do projecto profissional;**
- b) **procura do que se queria aprender;**
- c) **satisfação pessoal.**

Integração do projecto de vida, indicação de aprendizagens por parte de terceiros, satisfação de curiosidade e desenvolvimento de capacidades pessoais

foram motivos indicados como assumindo uma relevância **intermédia**, muito embora tendessem, também, a assumir importância.

Estratégias de aprendizagem

No que respeita às **estratégias utilizadas nas aprendizagens**, foram equacionados vários “modos de aprender”, sendo que a maioria dos indivíduos conjuga mais do que uma estratégia.

Na figura que se segue, pode-se observar a frequência com que os indivíduos **inquiridos recorreram à demonstração, à observação, à memorização e à experimentação**, nos seus processos de aprendizagem.

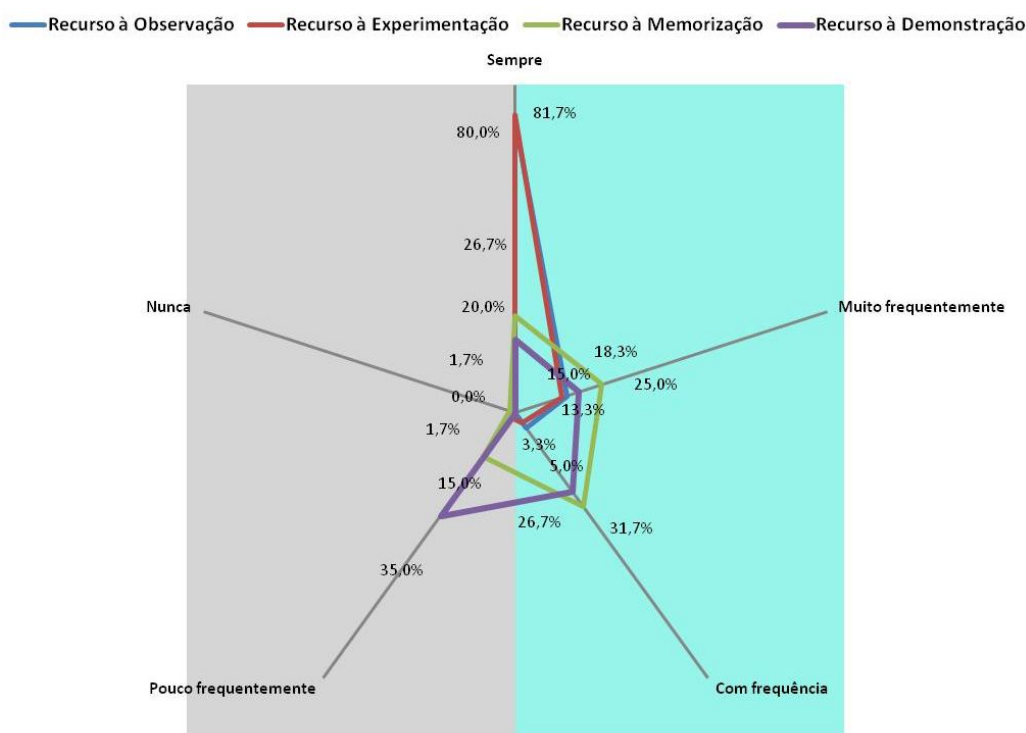


Figura 104 – Recurso a demonstração, observação, memorização e experimentação (Terena)

Da leitura da figura anterior, evidencia-se, *a priori*, o facto de a **esmagadora maioria** dos inquiridos ter aprendido, **sempre**, por meio de duas estratégias: a **observação** e a **experimentação**.

Embora com uma percentagem significativamente inferior, face às duas estratégias identificadas anteriormente, quase **metade dos inquiridos** (45,0%) indicou, **muito frequentemente/sempre**, proceder à **memorização** para efectuar aprendizagens.

A **demonstração** foi a estratégia que se apresentou com **menor relevo**. Ainda assim, e muito embora a maior parte dos inquiridos tenha afirmado recorrer à mesma com **pouca frequência**, **nenhum inquirido mencionou nunca** ter aprendido por meio de demonstrações. Pelo contrário, cerca de um quarto dos inquiridos indicou ter aprendido, com frequência, através desta estratégia.

A maioria dos indivíduos, por um lado, **nunca aprendeu com recurso aos registos**, mas, por outro lado, **recorreu, sempre, à oralidade** nos processos de aprendizagem, conforme se pode observar na figura que se segue.

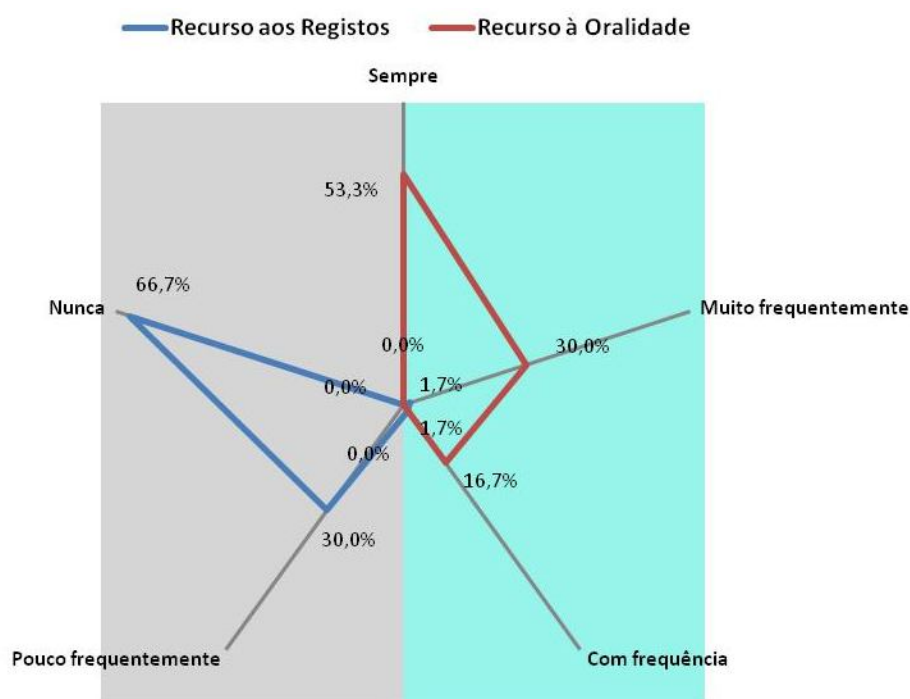


Figura 105 – Recurso a registos e à oralidade (Terena)

A maior parte dos inquiridos, **nunca**, procedeu à **construção de um plano prévio**, aquando da realização de aprendizagens, e, a maioria, indicou também **nunca** ter **construído durante o processo** (ver Figura 106).

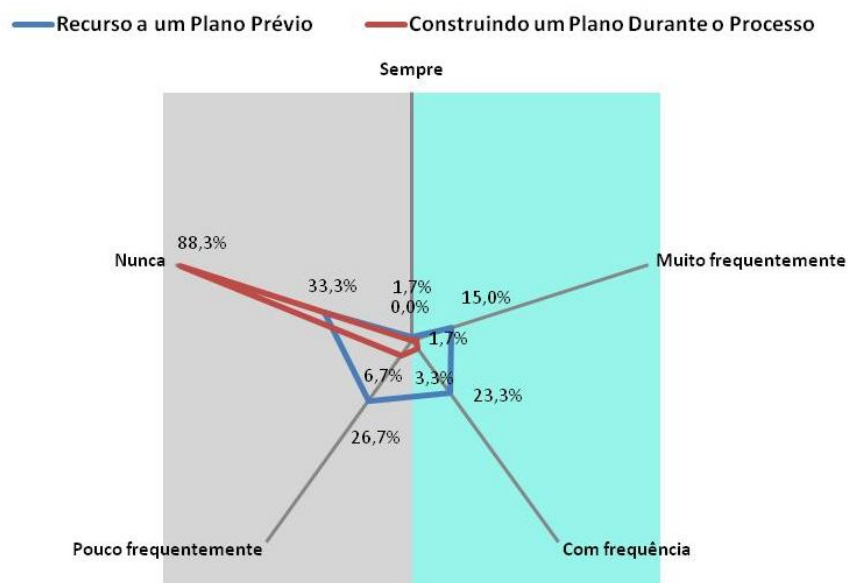


Figura 106 – Construção de Plano (Terena)

Assim sendo, a **construção de um plano prévio** não se apresentou com grande expressividade, muito embora importe realçar que só cerca de um terço afirmou nunca ter construído este tipo de plano. A **construção de um plano durante o processo** é, essa sim, muito **rara**.

No que concerne à **partilha**, com terceiros, acerca do que vão aprendendo, a maioria dos inquiridos (61,7%) referiu, **com frequência**, partilhar **publicamente a aprendizagem durante o processo** e, também, o **resultado** (ver Figura 107).

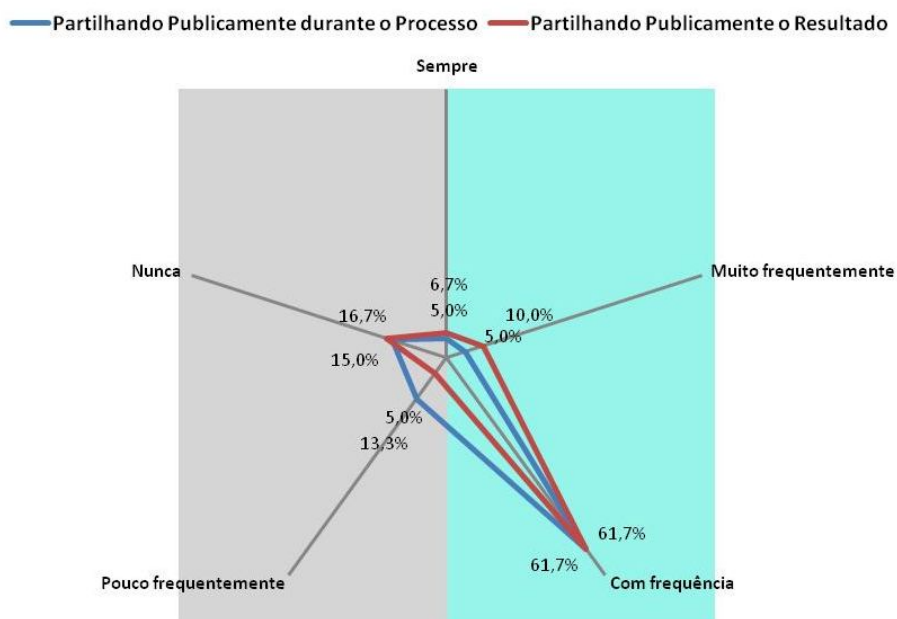


Figura 107 – Partilha pública da aprendizagem (Terena)

Portanto, os indivíduos inquiridos pareciam gostar de partilhar as aprendizagens, quer quando estas ainda estavam em curso, quer quando as concretizavam/finalizavam.

A maior parte dos inquiridos, **muito frequentemente**, tomou a iniciativa e também, com a mesma frequência, **solicitou ajuda a outros**, aquando da realização de aprendizagens (ver Figura 108). Apenas um inquirido indicou nunca ter solicitado ajuda a outras pessoas.

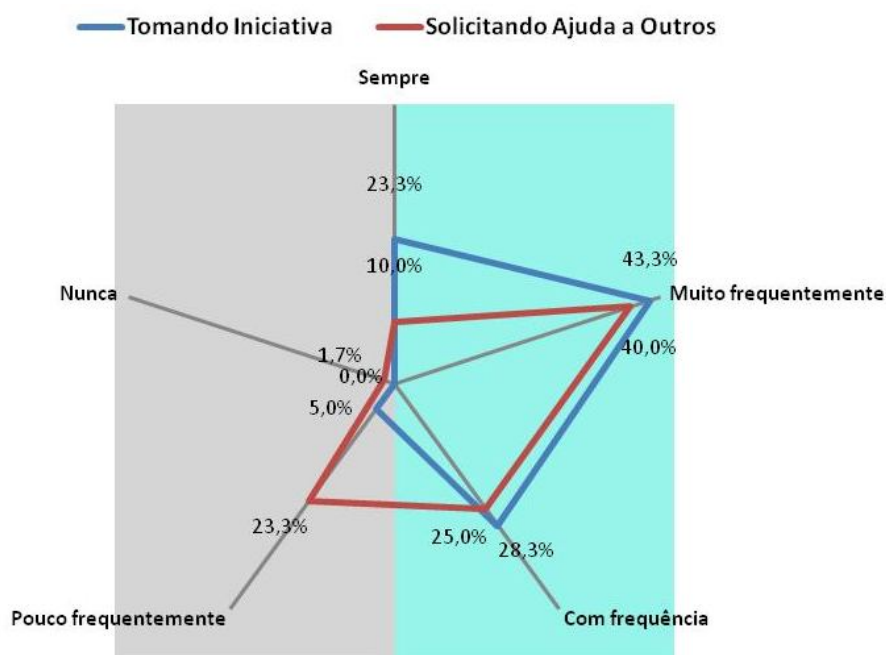


Figura 108 – Tomar iniciativa vs solicitar ajuda (Terena)

Conforme referiu um inquirido, *“quando há uma pessoa a abrir caminho, é sempre diferente”*.

A maior parte dos inquiridos aprendeu, assim, muito frequentemente, tomando a iniciativa, mas, também, solicitando ajuda a outros.

De realçar que a maior parte dos inquiridos (43,3%) também aprendeu, **muito frequentemente**, através de pequenos passos. Referiram ter aprendido, sempre, através de pequenos passos, 26,7% e, com frequência, 25,0%. Três inquiridos (5,0%) mencionaram, pouco frequentemente, aprender através de pequenos passos. Nenhum inquirido referiu nunca o fazer.

A maioria dos indivíduos (86,7%) **nunca** realizou aprendizagens mediante **pagamento**. Pouco frequentemente fizeram-no 10,0% dos inquiridos. Ainda assim, 1,7% (cada) indicou ter assumido (eventual) pagamento sempre e muito frequentemente.

Recursos de Aprendizagem

Os indivíduos recorreram a uma série de recursos na realização das aprendizagens, muito embora os mesmos tenham assumido graus distintos de representatividade, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 88 – Recursos de aprendizagem (Terena)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Aparelhos tecnológicos	-	-	15,0%	-	85,0%
Aparelhos relacionados com a profissão	90,0%	10,0%	-	-	-
Recursos naturais	86,7%	11,7%	-	-	1,7%
Materiais produzidos pelo próprio	-	6,7%	21,7%	-	71,7%
Revistas	-	6,7%	15,0%	-	78,3%
Folhetos	-	1,7%	-	1,7%	96,7%
Comunicação Social	-	6,7%	20,0%	36,7%	36,7%

Os recursos mais evidenciados (com 90,6% cada) foram os **aparelhos relacionados com a profissão** e os **recursos naturais**.

Inversamente, **materiais produzidos pelo próprio, revistas, folhetos, aparelhos (tecnológicos) e comunicação social não** se apresentaram, para a esmagadora maioria dos inquiridos, como recursos de aprendizagem.

De referir que os **materiais produzidos pelo próprio**, identificados por alguns inquiridos, diziam respeito a amostras de rendas/bordados e a moldes de costura, bem como a registos de números de telefone.

Relativamente aos moldes e às amostras, de sublinhar que, uma parte significativa dos inquiridos recorreu, ainda, a **materiais relacionados com rendas, bordados e/ou costuras**. Os inquiridos recorreram, também, a moedas/notas (**Euros**).

Intervenientes na aprendizagem

Na sequência da compreensão do **processo de aprendizagem** foram confrontados os indivíduos acerca dos **intervenientes** no referido processo (ver Quadro 89).

Quadro 89 – Intervenientes no processo de aprendizagem (Terena)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Só	70,0%	23,3%	3,3%	3,3%	-
Familiares	20,0%	36,7%	30,0%	13,3%	-
Formadores	-	-	10,0%	15,0%	75,0%
Amigos	3,3%	18,3%	25,0%	13,3%	40,0%
Colegas de Trabalho	40,0%	43,3%	10,0%	3,3%	3,3%
Conhecidos	1,7%	1,7%	13,3%	6,7%	76,7%
Vendedor/ Fornecedor	-	3,3%	18,3%	1,7%	76,7%
Vizinhos	10,0%	18,3%	20,0%	30,0%	21,7%
Funcionários de Instituições Locais	-	-	1,7%	-	98,3%
Analfabetos	-	16,7%	60,0%	10,0%	13,3%
Promotor de excursões	-	3,3%	10,0%	3,3%	83,3%

A maioria dos inquiridos **nunca** aprendeu com:

- a) **formadores;**
- b) **conhecidos;**
- c) **vendedores/fornecedores;**
- d) **funcionários de instituições locais;**
- e) **promotores de excursões.**

A maior parte também **nunca aprendeu com os amigos**. Ainda assim, uma percentagem significativa de indivíduos inquiridos afirmou, com estes, ter aprendido com frequência e até mesmo muito frequentemente.

A maioria dos inquiridos, **pouco frequentemente/nunca**, aprendeu com os **vizinhos**, muito embora cerca de um quarto dos inquiridos tenha indicado, com eles, ter aprendido sempre/muito frequentemente.

Evidenciaram-se, como **principais intervenientes** no processo de aprendizagem, os **colegas de trabalho** e os **familiares**.

A maioria dos indivíduos aprendeu, **com frequência**, com outros indivíduos também eles **analfabetos**.

Dos inquiridos, a maioria, referiu-se, também, à relevância de ter aprendido, **sempre, sozinho**.

Persistência na aprendizagem

No quadro que se segue (ver Quadro 90) apresentam-se os dados relativos ao **grau de persistência** dos inquiridos, **aquando da realização de aprendizagens**.

Quadro 90 – Persistência na aprendizagem (Terena)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Até ser capaz	16,7%	21,7%	31,7%	26,7%	3,3%
Até cumprir o objectivo inicial	11,7%	23,3%	40,0%	23,3%	1,7%
Aprofundar muito o conhecimento	1,7%	5,0%	48,3%	30,0%	15,0%
Certificação Social	6,7%	3,3%	8,3%	6,7%	75,0%
Certificação Formal	-	-	3,3%	1,7%	95,0%
Ser o melhor	3,3%	1,7%	-	1,7%	93,3%

A **maioria** dos inquiridos nunca se procurou, aquando da realização de aprendizagens, com a obtenção de **certificação formal, social** ou em **ser o melhor**.

A maior parte desenvolveu, **com frequência**, as aprendizagens **até ser capaz**, muito embora tenha havido preocupação, também, com a **consecução do objectivo inicial**. **Com frequência**, a maior parte dos inquiridos procurou, ainda, **aprofundar o conhecimento**, em torno aprendizagem que realizou.

Locais de aprendizagem

No quadro que se segue, indica-se a **frequência** com que os indivíduos julgam ter **aprendido em diferentes contextos e locais**.

Quadro 91 – Locais de aprendizagem (Terena)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Em contextos escolares	-	-	1,7%	13,3%	85,0%
Em contextos conviviais	5,0%	8,3%	25,0%	43,3%	18,3%
Em contextos familiares	21,7%	38,3%	21,7%	15,0%	3,3%
Em contextos profissionais	58,3%	23,3%	11,7%	3,3%	3,3%
Em contextos institucionais	-	-	1,7%	1,7%	96,7%
Na própria residência	65,0%	20,0%	5,0%	8,3%	1,7%
Na freguesia de residência	70,0%	26,7%	3,3%	-	-
No concelho de residência	55,0%	18,3%	13,3%	5,0%	8,3%
Exterior ao Alandroal	46,7%	11,7%	5,0%	15,0%	21,7%
Envolvendo deslocação para aprender	-	1,7%	8,3%	-	90,0%

Conforme se pode observar no quadro anterior, a esmagadora maioria dos inquiridos mencionou **nunca** ter aprendido, em contextos **escolares e institucionais**.

A maior parte, **pouco frequentemente**, aprendeu em **contextos conviviais**, ainda que um quarto dos inquiridos tenha referido, nos mesmos, ter efectuado aprendizagens com frequência.

Assim sendo, os contextos que **mais se evidenciaram** foram os **familiares** e, sobretudo, os **profissionais**.

A maioria dos inquiridos realizou, **sempre**, aprendizagens, na **própria residência, na freguesia de residência e no concelho de residência**.

Quase metade dos inquiridos também efectuou, **sempre**, aprendizagens em locais **exteriores ao concelho**.

De referir que a esmagadora maioria dos inquiridos mencionou **nunca** se ter deslocado para aprender.

Existência de aprendizagem em contextos/Responsabilidade por aprendizagem em contextos

Confrontados com os **contextos** nos quais os inquiridos consideraram ter **existido aprendizagem** e, por outro lado, com os contextos nos quais eles julgaram ter sido **responsáveis pelas aprendizagens de outros**, obtiveram-se opiniões díspares, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 92 – Contextos de aprendizagem (Terena)

		S	MF	CF	PF	N
Contexto familiar	Existência	28,3%	28,3%	28,3%	11,7%	3,3%
	Responsabilidade	23,3%	18,3%	33,3%	20,0%	5,0%
Contexto profissional	Existência	56,7%	15,0%	20,0%	5,0%	3,3%
	Responsabilidade	31,7%	38,3%	15,0%	8,3%	6,7%
Contexto convivial	Existência	5,0%	15,0%	31,7%	40,0%	8,3%
	Responsabilidade	5,0%	6,7%	21,7%	40,0%	26,7%
Contexto institucional/cívico	Existência	-	-	3,3%	1,7%	95,0%
	Responsabilidade	-	-	1,7%	3,3%	95,0%
Contexto comunitário	Existência	-	-	5,0%	1,7%	93,3%
	Responsabilidade	-	-	1,7%	3,3%	95,0%

(S = Sempre; MF = Muito frequentemente; CF = Com frequência; PF = Pouco frequentemente; N = Nunca)

Os **contextos de cariz mais pessoal (familiar e profissional)** foram aqueles em que os inquiridos consideraram ter existido mais oportunidades de aprendizagem.

Inversamente, foi face aos **contextos de teor mais social (convivial, institucional e comunitário)** que os indivíduos inquiridos consideraram existir, com menor frequência, aprendizagens.

6.5.7. Situação Profissional

No período compreendido entre **1997 e 2007**, foram identificadas quatro **situações profissionais** distintas:

- a) trabalhador por conta de outrem (14 indivíduos);
- b) trabalhador por conta própria (2);
- c) reformado (55);
- d) pensão de sobrevivência (1).

Os indivíduos que se encontravam a **trabalhar por conta de outrem** estavam no em períodos de tempo distintos, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 93 – Situação profissional dos inquiridos – Trabalhar por conta de outrem (Terena)

	Frequência	Percentagem
1997-1998	1	1,7%
1997-2000	2	3,3%
1997-2001	1	1,7%
1997-2002	1	1,7%
1997-2003	3	5,0%
1997-2004	1	1,7%
1997-2005	2	3,3%
1997-2007	3	5,0%
Total	14	23,4%

Dos indivíduos que se encontravam a trabalhar conta de outrem, dentro do período considerado, onze estavam, em 2007, já, **reformados**. Um inquirido que trabalhava por conta própria, reformou-se nesse ano. Portanto, **quarenta e três inquiridos encontravam-se reformados antes de 1997 e, doze reformaram-se entre 1997 e 2007**.

Assim sendo, em 2007, apenas continuavam a trabalhar três inquiridos por conta de outrem; um, por conta própria e, também um, a receber **pensão de sobrevivência**.

Do total de inquiridos, trinta e cinco **não mudaram de profissão** ao longo de toda a vida; vinte tiveram duas **profissões distintas**; dois inquiridos tiveram três profissões diferentes e, três, tiveram quatro profissões distintas.

Relativamente às **profissões desenvolvidas**, constatou-se o desempenho de um leque diversificado de ofícios, como se pode observar na figura que se segue⁸⁹.

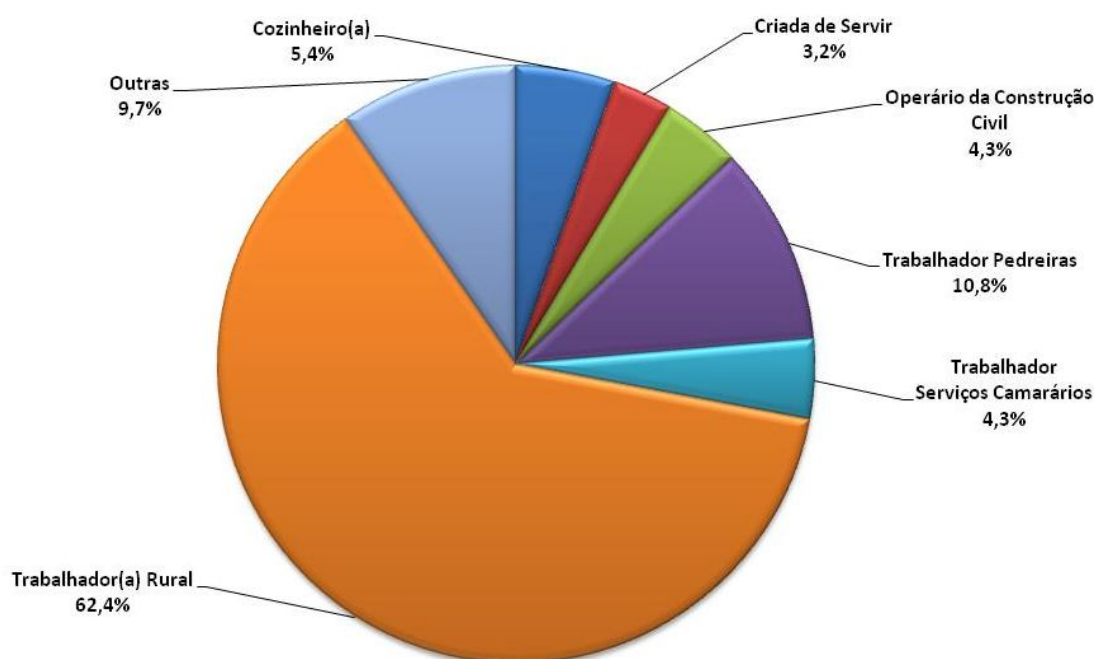


Figura 109 – Profissões dos indivíduos (Terena)

Da observação da figura anterior, **destaca-se**, desde logo, o facto de a maioria dos inquiridos ter exercido a profissão de **trabalhador(a) rural** (62,4%). Aliás, a referida profissão não foi identificada por apenas dois inquiridos.

⁸⁹ Nove profissões foram referenciadas por apenas um inquirido, cada uma delas, pelo que, na figura, se apresentam agrupadas na categoria “outras”.

Embora com uma representatividade significativamente inferior, evidenciou-se, ainda, a percentagem de inquiridos que **trabalhou nas pedreiras**. As demais profissões apresentaram-se com **pouca representatividade**.

Relativamente às **entidades empregadoras**, a maioria (65,6%) indicou **trabalhar “onde calhava”**. Face às entidades empregadoras identificadas, de realçar as Pedreiras de Vila Viçosa, Bencatel e/ou Borba que, conjuntamente, perfazem um total de 10,6%. As restantes entidades apresentaram-se de forma residual - ver Figura 110 ⁹⁰.

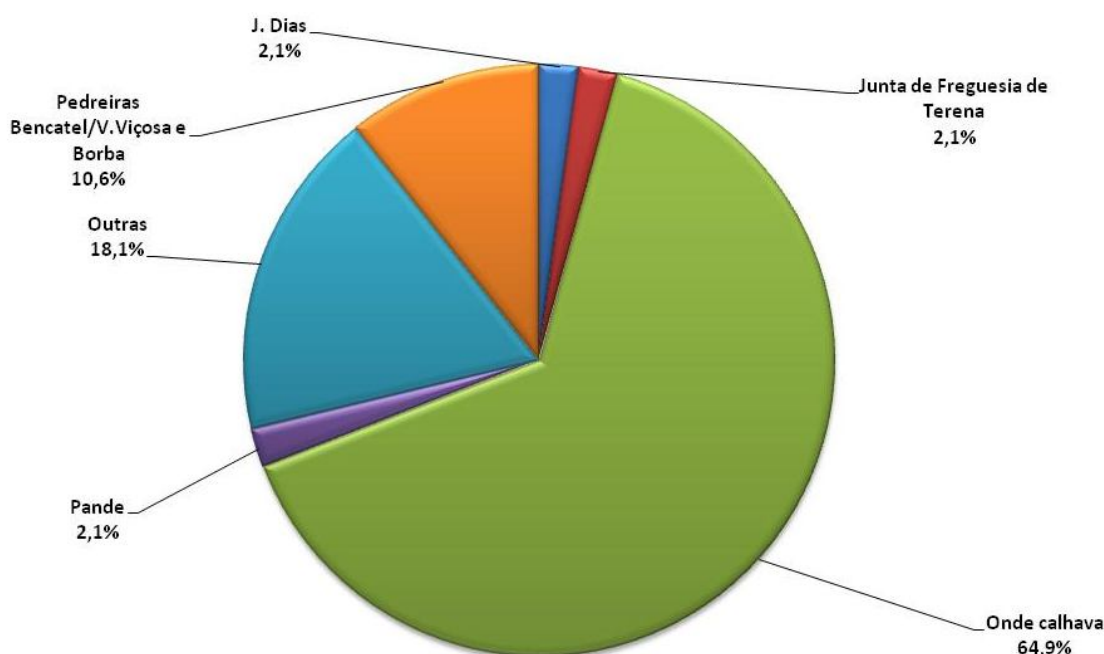


Figura 110 – Entidades Empregadoras (Terena)

Quanto aos **locais de trabalho**, a maioria trabalhou **na freguesia** (76,3%), mas também **no concelho** (68,8%) e **no distrito** (64,5%). Trabalharam fora do distrito de Évora 15,1% dos inquiridos e, no estrangeiro, 1,1%.

A **maioria** dos indivíduos (66,7%) referiu que, as **profissões que desempenhou foram opção sua**. Apenas 33,3% referiu não o terem sido.

Na figura que se segue, pode-se observar o **grau de importância** atribuído a **diferentes aspectos, na escolha da(s) profissão(ões)** (ver Figura 111).

⁹⁰ Dezassexes entidades foram referenciadas por apenas um inquirido, cada uma delas, pelo que, na figura, se apresentam agrupadas na categoria “outras”.

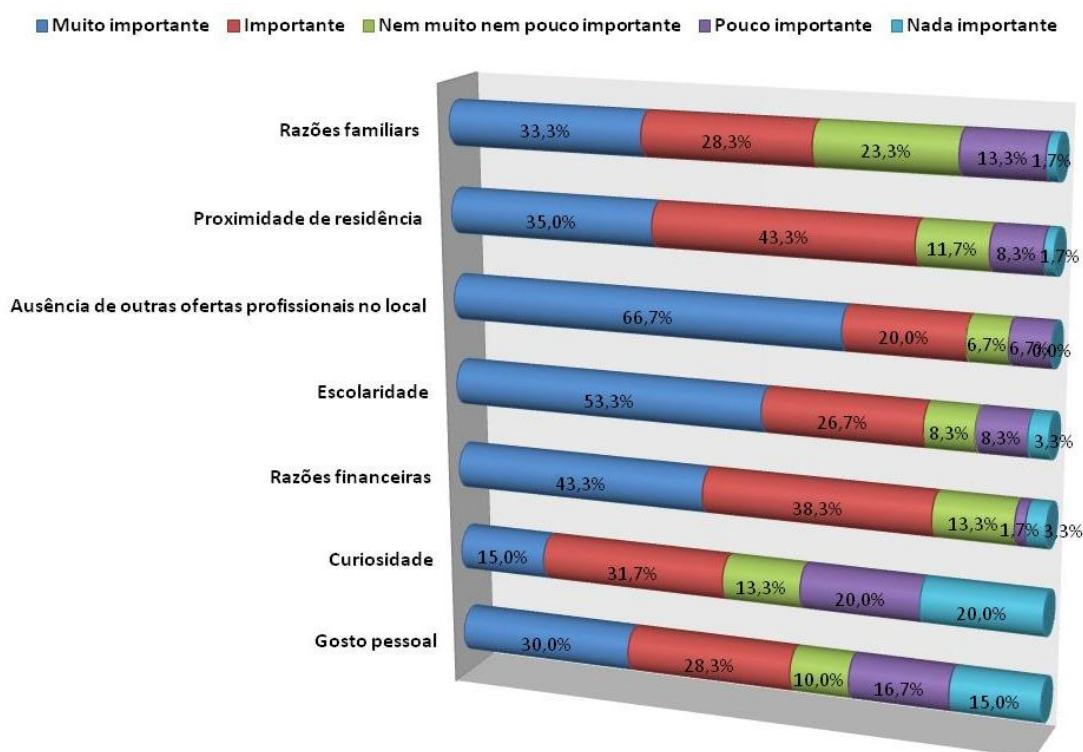


Figura 111 – Grau de importância de diferentes aspectos na escolha da profissão (Terena)

Os **dois principais motivos**, indicados pelos inquiridos, para terem escolhido a(s) profissão(ões) em causa, foram a **inexistência de outras ofertas profissionais no território** e a ausência de **habilitações académicas dos indivíduos**.

As **razões financeiras**, embora com menor grau de relevância face às duas motivações anteriores, assumiram, ainda assim, **muita importância**.

Os demais motivos foram também assinalados, pela sua importância, ainda que com menor grau de relevância.

Quanto à **importância da formação/aprendizagem** (ver Figura 112), a maioria dos indivíduos inquiridos referiu não ter sido **nada importante** na **escolha da profissão**, em **eventuais mudanças de profissão** e no **desempenho profissional**.

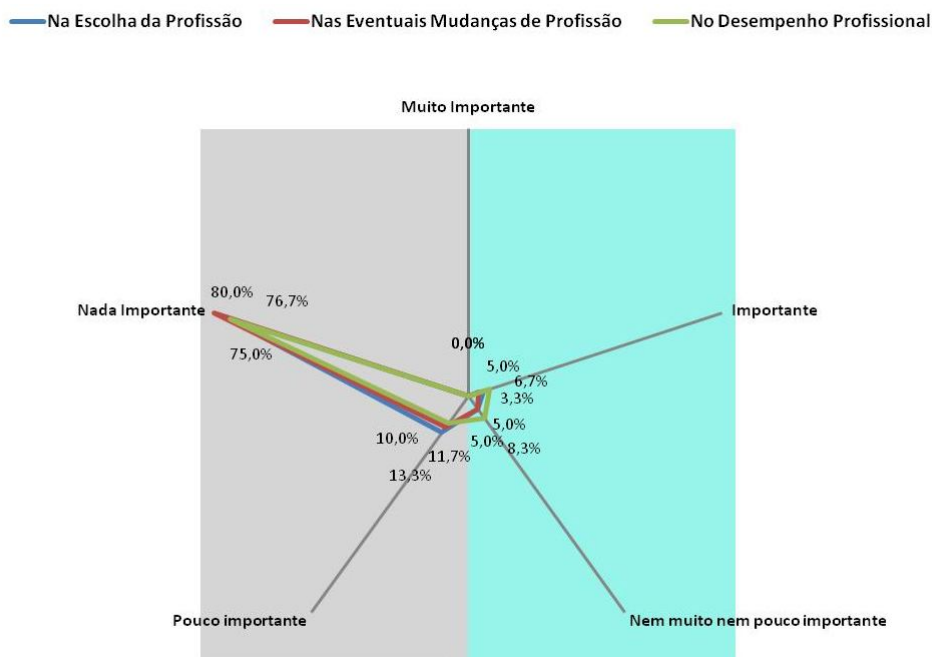


Figura 112 – Classificação da importância da formação/aprendizagem face a diferentes aspectos (Terena)

6.5.8. Contexto Familiar

6.5.8.1. Circunstância escolar/acadêmica dos familiares

Três dos inquiridos não responderam à questão relativa às **habilitações literárias do seu cônjuge**, visto serem solteiros(as). A **maioria** dos cônjuges dos quarenta e dois inquiridos (56,1%) **não sabia ler/escrever**. Tinham apenas noções de leitura/escrita, 3,5%. Ainda assim, mais de um terço dos cônjuges frequentou a escola e concluiu o:

- a) 4.º ano de escolaridade (24,6%);
- b) 3.º ano (12,3%);
- c) 2.º ano (3,5%).

Dos **ascendentes** dos inquiridos, a esmagadora maioria das **mães** (95,0%) e dos **pais** (88,3%) não sabia ler/escrever, ou seja, eram indivíduos também **analfabetos**.

Uma das mães (1,7%) tinha noções de leitura/escrita e, duas (3,3%), tinham concluído o 4.º ano de escolaridade.

Dos pais, um (1,7%) tinha noções de leitura/escrita, três (5%) sabiam ler/escrever; dois (3,3%) concluíram o 3.º ano e, um (1,7%), o 4.º ano.

Ainda relativamente aos ascendentes, **nenhum** dos **avós** (avôs e avós) **sabia ler/escrever**.

Portanto, a **maioria dos ascendentes (pais e avós)** era, à semelhança dos indivíduos inquiridos, **analfabeta**, ou seja, não sabiam ler, nem escrever.

Quanto às habilitações literárias dos **irmãos**, dois inquiridos não responderam, visto não terem irmãos. **Mais de metade (56,5%) não sabia ler/escrever** e, um (0,4%), tinha apenas noções de leitura e escrita. Dois dos irmãos (0,8%) sabiam ler/escrever (sem escolaridade). Dos indivíduos inquiridos que frequentaram a escola, concluíram o:

- a) **4.º ano de escolaridade** (32,8%);
- b) 3.º ano (7,1%);
- c) 2.º ano (1,6%);
- d) 5.º ano (0,4%);
- e) 6.º ano (0,4%).

No que respeita às habilitações literárias dos descendentes de 1.º Grau (**filhos**), seis inquiridos não responderam a esta questão (não têm filhos). Dos filhos dos restantes inquiridos, a **maioria (51,1%) concluiu o 4.º ano** de escolaridade, 15,8%, concluiu o 6.º ano e, 5,8%, o 9.º ano. Com menor representatividade é possível identificar outras situações (desde não saber ler/escrever a frequência de doutoramento).

No que concerne aos descendentes de 2.º Grau (**netos**), os quarenta e nove inquiridos que responderam a esta questão (onze não responderam por não terem netos) identificaram situações muito diferenciadas (creche a licenciatura), registando-se, no entanto, percentagens mais significativas ao nível da **conclusão do 12.º ano** (19,4%); do 6.º ano (12,1%) e do 9.º ano (9,7%).

No que diz respeito, ainda, aos descendentes, e mais especificamente às habilitações dos **bisnetos**, as percentagens mais representativas registaram-se ao nível dos que se encontravam a **frequentar o jardim-de-infância** (22,9%). Uma parte significativa frequentava o **1.º ano de escolaridade** (17,1%) e a creche (14,3%). Com menor representatividade foi possível identificar outras circunstâncias (desde creche ao 12.º ano de escolaridade).

6.5.8.2. Ambiente(s) familiar(es) de aprendizagem

Face aos ambientes familiares de aprendizagem, foi solicitado aos inquiridos que, em relação ao seio familiar, qualificassem a **sua aprendizagem**, a **formação/ensino que o indivíduo promoveu**, bem como a **formação/ensino que cada membro da família promoveu**.

Quase metade dos inquiridos nunca conviveu com as **avós** e com os **avôs** (ver Quadro 94).

Quadro 94 – Qualificação da formação/ensino (avós e avôs) - Terena

		C	Mt	M	P	N	NC
AVÓS	Aprendizagem do próprio	-	1,7%	10,0%	13,3%	35,0%	40,0%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	-	-	3,3%	56,7%	40,0%
	Formação/ensino que cada familiar promove	-	-	1,7%	3,3%	55,0%	40,0%
AVÓS	Aprendizagem do próprio	1,7%	-	10,0%	13,3%	35,0%	40,0%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	-	-	3,3%	56,7%	40,0%
	Formação/ensino que cada familiar promove	-	-	-	3,3%	56,7%	40,0%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NC = Não conviveu)

De entre os que referiram ter convivido, apresentou-se, com maior representatividade, o facto de **nunca terem aprendido** com estes familiares e de **nunca lhes terem ensinado**. Os mesmos também **nunca se apresentaram como promotores de aprendizagens**, no seio familiar.

Relativamente à qualificação da formação/ensino, com o **pai** e a **mãe** (ver Quadro 95), a maior parte refere que **nunca lhes ensinou**, salientando que, os mesmos, também **não contribuíram para a formação/aprendizagem, no seio familiar**.

Quadro 95 – Qualificação da formação/ensino (pai e mãe) - Terena

		C	Mt	M	P	N	NC
PAI	Aprendizagem do próprio	10,0%	21,7%	21,7%	21,7%	23,3%	1,7%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	1,7%	-	-	11,7%	85,0%	1,7%
	Formação/ensino que cada familiar promove	6,7%	3,3%	16,7%	21,7%	50,0%	1,7%
MÃE	Aprendizagem do próprio	23,3%	20,0%	18,3%	21,7%	15,0%	1,7%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	1,7%	-	1,7%	15,0%	80,0%	1,7%
	Formação/ensino que cada familiar promove	6,7%	10,0%	20,0%	26,7%	35,0%	1,7%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NC = Não conviveu)

Face à aprendizagem dos próprios, a maior parte referiu, com a mãe ter aprendido **constantemente** e, com o pai, **nunca**. Importa, no entanto, realçar, face a este último, que uma percentagem significativa mencionou, com este membro da família (pai), ter aprendido muito/constantemente.

Em relação à aprendizagem junto do **cônjuge** (ver Quadro 96), três inquiridos referiram não se aplicar, visto serem solteiros(as).

Quadro 96 – Qualificação da formação/ensino (cônjuge) - Terena

		C	Mt	M	P	N	NA
CÔNJUGE	Aprendizagem do próprio	46,7%	28,3%	16,7%	3,3%	-	5,0%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	21,7%	26,7%	31,7%	13,3%	1,7%	5,0%
	Formação/ensino que cada familiar promove	30%	28,3%	26,7%	6,7%	3,3%	5,0%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA = Não se aplica)

A maior parte dos inquiridos referiu ter **aprendido constantemente** com o seu cônjuge e ter-lhe **ensinado moderadamente**. No que respeita à promoção de aprendizagens no seio familiar, a maior parte referiu que os mesmos **ensinaram constantemente**.

Relativamente aos **irmãos** (ver Quadro 97), a maior parte referiu ter **aprendido pouco** com os mesmos e **ter-lhes também ensinado pouco**.

Quadro 97 – Qualificação da formação/ensino (Irmãos) - Terena

		C	Mt	M	P	N	NA
IRMÃOS	Aprendizagem do próprio	11,7%	11,7%	18,3%	41,7%	13,3%	3,3%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	8,3%	8,3%	18,3%	41,7%	20,0%	3,3%
	Formação/ensino que cada familiar promove	3,3%	6,7%	5,0%	45%	36,6%	3,3%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA = Não se aplica)

Foi referido, pela maioria, que os **irmãos ensinaram pouco no seio familiar**.

Dois inquiridos referiram não se aplicar, visto não terem irmãos.

No que respeita à classificação de aprendizagens com os **filhos**, de realçar que seis inquiridos referiram não se aplicar (não tinham filhos como já fora referido) – (ver Quadro 98).

Quadro 98 – Qualificação da formação/ensino (Filhos) - Terena

		C	Mt	M	P	N	NA
FILHOS	Aprendizagem do próprio	21,7%	28,3%	21,7%	6,7%	11,7%	10,0%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	35,0%	28,3%	11,7%	8,3%	6,7%	10,0%
	Formação/ensino que cada familiar promove	26,7%	35,0%	13,3%	8,3%	6,7%	10,0%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA = Não se aplica)

A maior parte dos indivíduos inquiridos indicou que **aprendeu muito com os filhos** e que **lhes ensinou constantemente**. Referiram, ainda, que os filhos foram importantes **promotores de aprendizagens, no seio familiar**.

Com os **netos** (ver Quadro 99), a maior parte dos inquiridos mencionou ter **aprendido pouco**. A maior parte dos inquiridos referiu **ter-lhes ensinado, também, pouco** e consideraram, ainda, que os netos **ensinaram, igualmente pouco, no seio**

familiar. Alguns inquiridos indicaram não se aplicar, por não terem netos ou por, com eles, não conviverem.

Quadro 99 – Qualificação da formação/ensino (Netos) – Hortinhas

		C	Mt	M	P	N	NA/NC
NETOS	Aprendizagem do próprio	3,3%	15,0%	25,0%	28,3%	11,7%	16,7%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	3,3%	10,0%	23,3%	40,0%	6,7%	16,7%
	Formação/ensino que cada familiar promove	8,3%	18,3%	10,0%	35,0%	11,7%	16,7%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA/NC = Não se aplica/Não conviveu)

Ao nível de **outros familiares**, seis inquiridos evidenciaram **ter aprendido também com:**

- a) prima (2);
- b) sobrinhos(as) (2);
- c) nora (1);
- d) tios (1).

Referiram, ainda, **ter ensinado:**

- a) bisnetos (1);
- b) nora (1);
- c) sobrinhos (1).

Por fim, quatro indivíduos realçaram o papel da prima (2) e dos(as) sobrinhos(as) (2), enquanto **promotores de aprendizagem, no seio familiar.**

6.5.9. Contexto Relacional/Convivial

A maioria dos inquiridos (cinquenta e quatro) referiram **passar mais tempo na sua freguesia** e, mais especificamente: **na sua residência** (44); em casa de familiares (3) e no campo – terrenos agrícolas (7). Alguns inquiridos mencionaram passar, também algum tempo (embora menos), na rua onde moravam e no espaço comunitário.

Três **inquiridos** indicaram passar, a maior parte do seu tempo, **noutra freguesia** do concelho (casa de familiares) e, outros três, **fora do concelho** (casa de familiares, lar em Lisboa e feiras do Alentejo).

Relativamente **às pessoas com quem costumavam conviver, no seu dia-a-dia, e às razões que conduziram a essa convivência**, os **familiares** foram as pessoas mais referidas.

Com efeito, os familiares não foram mencionados por apenas dois indivíduos. Foi indicado, como **principal motivo para esta convivência**, os **laços familiares**. Apenas um inquirido se referiu, também, a laços de amizade.

Relativamente ao **grau de parentesco**, mencionaram tratar-se de:

- a) cônjuge (38);
- b) filhos (24);
- c) netos (16);
- d) irmãos (6);
- e) pais (2);
- f) nora (1);
- g) prima (1);
- h) tios (1).

Alguns inquiridos **fizeram, também, referência à sua convivência com:**

- a) **vizinhos** (por laços de amizade, proximidade e interesses ocupacionais);
- b) **amigos** (laços de amizade e interesses ocupacionais);
- c) conhecidos (laços de amizade).

A **maioria** dos inquiridos (85,0%) afirmou, **ao longo da vida, ter convivido com muitas pessoas que também não sabiam ler/escrever**. Sete inquiridos (11,7%) indicaram “algumas vezes” e, dois (3,3%), “nem muitas nem poucas”.

A esmagadora maioria dos inquiridos (96,7%) indicou considerar, como principal **razão para essas pessoas não terem aprendido**, as **dificuldades financeiras**. Dois (3,3%) referiram-se à falta de incentivo.

No quadro que se segue pode-se observar a **frequência de contacto que os inquiridos mantinham com familiares, também analfabetos**, e o **local**, onde os mesmos residiam.

Quadro 100 – Frequência do contacto com familiares analfabetos/residência - Terena

	Mesma Residência*	Mesma Localidade*	Outra localidade da freguesia*	Outra freguesia do concelho*	Outro concelho*
Muita frequência	23	15	1	3	2
Frequente	-	8	1	3	2
Com alguma frequência	-	1	-	-	-
Pouca frequência	-	2	1	1	6
Nenhuma frequência	-	1	-	-	1
Total	23	27	3	7	11

* Número de vezes que foi assinalado

Da leitura do quadro anterior, constata-se que vinte e sete inquiridos referiram que mantinham contacto com indivíduos analfabetos que residiam na **mesma localidade**, muito embora, com menor frequência, relativamente aos vinte e três que habitavam na **mesma residência**.

A frequência do contacto que mantinham com outros familiares que residiam **noutra localidade da freguesia, noutra freguesia do concelho ou noutra concelho** era muito **menor**.

Ainda em relação aos outros indivíduos **analfabetos** que os inquiridos conheciam, questionou-se acerca da sua **percepção, acerca** dos mesmos, no que concerne à sua **inteligência, autonomia, comunicação e adaptação à sociedade** (ver Figura 113).

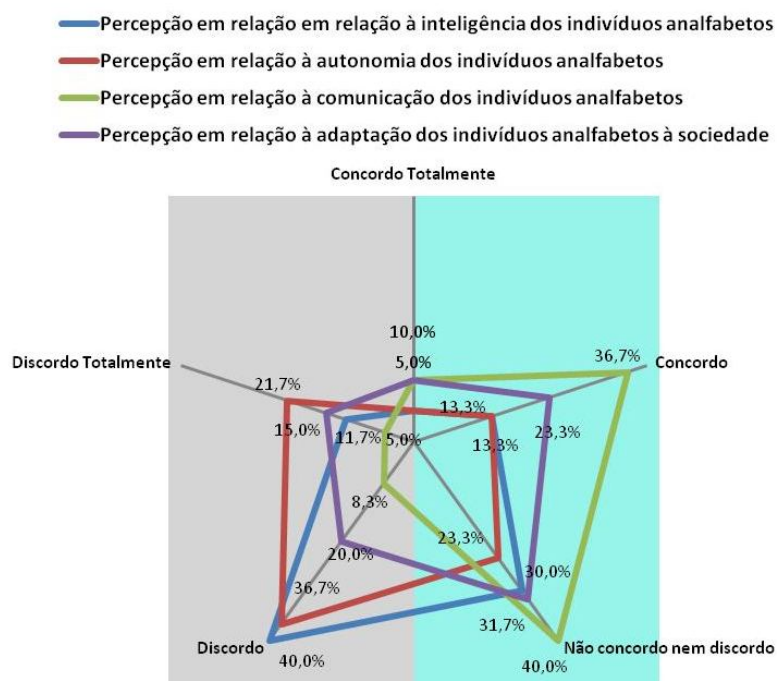


Figura 113 – Percepção em relação aos indivíduos analfabetos (Terena)

Da leitura da figura anterior, evidencia-se, desde logo, que a maioria dos inquiridos **não concordou** com o facto de os indivíduos **analfabetos serem tão inteligentes quanto os indivíduos escolarizados, nem com o facto de serem pessoas autónomas.**

Um inquirido referiu, a título de exemplo, que *“quando se vai aos comércios grandes, nunca se sabe o que lá está escrito”*.

Outro afirmou que, por não se saber ler/escrever, se *“tem de dar a conhecer a vida a toda a gente”*.

Em relação a se tratarem de indivíduos **comunicativos** e que se **adaptam facilmente à sociedade**, a maior parte dos inquiridos **não concordou nem discordou**. Ainda assim, se assumirmos o nível intermédio como neutro, podemos constatar que a maior parte dos inquiridos considerou que os indivíduos analfabetos que conhecia eram **pessoas comunicativas**. Já face à **adaptação à sociedade**, as **opiniões** dos sujeitos

inquiridos continuavam a **dividir-se**, entre aqueles que concordavam e os que discordavam.

Um inquirido refere que, por o analfabeto não saber ler, “*não sabe onde há-de ir*”.

6.5.10. Participação em eventos

No que concerne à **eventual participação** dos inquiridos **em alguns eventos que decorreram na freguesia, no concelho ou fora do concelho**, três inquiridos referiram ter participado em **exposições, mensalmente, semestralmente e/ou anualmente**, na freguesia, no concelho ou até mesmo fora do mesmo.

Metade dos inquiridos (50,0%) mencionou participar, **anualmente**, em **festividades**, na sua **maioria na freguesia** (apenas quatro inquiridos se referiram a outras freguesias ou concelhos).

Dois inquiridos referiram-se à sua participação em **almoços convívio, anualmente, noutra freguesia** do concelho.

Um dos indivíduos inquiridos mencionou, ainda, frequentar **programas culturais** (fadós), também **anualmente**, na **freguesia**.

Questionados acerca da vontade de **frequentar os eventos, com maior frequência**, dos vinte e nove inquiridos que indicaram ter participado, em algum dos eventos, **treze responderam afirmativamente**. Desses treze, onze indicaram, como **motivo para não o fazerem**, a **ausência de oferta na freguesia e/ou concelho** e, dois, a **falta de disponibilidade**.

6.5.11. Preocupação com a formação

Na figura que se segue, pode-se observar o **grau de preocupação** que os indivíduos inquiridos manifestaram ter, com a sua **formação**, no período compreendido entre **1997-2007** e no **futuro**.

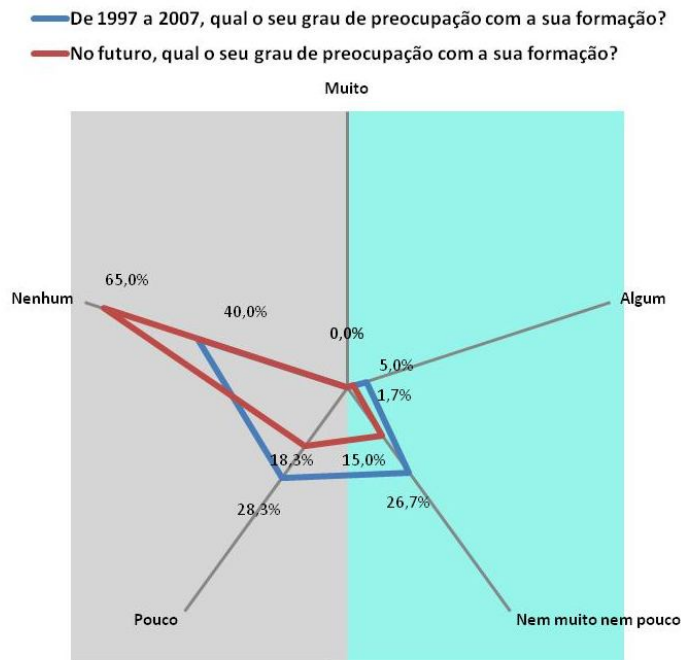


Figura 114 – Grau de preocupação com a formação (Terena)

Confrontados com o **grau de preocupação com a sua formação, entre 1997 e 2007**, a **maior parte** dos inquiridos (40,0%) referiu não ter sido **nenhum** e, 28,3%, disse ter sido pouco. Alguma preocupação foi referida de forma residual.

Assim sendo, no período temporal considerado, os inquiridos não se preocuparam com a estruturação de um projecto pessoal de formação/aprendizagem, muito embora alguns se tenham **empenhado na concretização de aprendizagens**⁹¹.

No que respeita à **formação, no futuro** (ver Figura 114), a maioria (65,0%) referiu não ter **nenhuma preocupação**.

À semelhança da formação no período de 1997-2007, também, para o **futuro**, os indivíduos **não possuíam qualquer projecto delineado**, muito embora ponderassem a hipótese de **concretizar aprendizagens**.

⁹¹ Os graus de empenho e respectivas percentagens apresentam valores idênticos aos do grau de preocupação com a formação (1997-2007), explicitados na figura anterior.

Um inquirido mencionou, mesmo, ter “*gosto em saber mais e mais*”.

Os graus de empenho e respectivas percentagens apresentaram valores idênticos aos do grau de preocupação com a formação (no futuro), explicitados na figura anterior.

De referir, ainda, que alguns inquiridos precisaram aprendizagens que gostariam de concretizar: aprender a ler/escrever (1 inquirido), actividades relacionadas com rendas/bordados novos (3 inquiridas) e “*tirar*” a carta de motorizada (1 inquirido).

SÍNTESE

- A maioria dos indivíduos analfabetos da localidade de Terena **não chegou a frequentar** a escola e, os poucos que a frequentaram, **não aprenderam a ler/escrever**.
- As **dificuldades financeiras** e a **decisão familiar** foram as principais razões, apontadas pelos indivíduos, **para não terem chegado a frequentar a escola ou terem de a abandonar**.
- A **idade**, conjuntamente com a decisão da família e a vontade dos próprios, foram os factores que mais pesaram no facto de **outros familiares (próximos) já terem frequentado** a escola e **aprendido** a ler/escrever.
- **Em adultos, apenas quinze inquiridos tentaram aprender a ler e a escrever; a maioria não tentou**, essencialmente, por **falta de tempo livre** e por **razões profissionais**.
- Se, **actualmente**, tivessem **oportunidade de aprender** a ler e a escrever, **apenas cinco indivíduos tentariam**, para enriquecimento pessoal, por questões sociais/conviviais e familiares.
- À excepção de um inquirido, todos os outros mencionaram que **gostariam muito de, um dia, ter aprendido** a ler/escrever.
- O facto de não terem aprendido teve **reflexos em todos os níveis da sua vida: pessoal, familiar, financeira e profissional**, evidenciando-se, no entanto, as repercussões a **nível pessoal**.
- Confrontados com tarefas que impliquem a mobilização de competências de leitura/escrita, quase todos **solicitaram, sempre, ajuda a indivíduos alfabetizados**, essencialmente a **familiares**, seguido de vizinhos, mas também a outras pessoas (com menor representatividade).

- Apenas **oito se desenvolviam também sozinhos, juntando algumas letras** (um deles especificou que apenas algumas letras e, necessariamente, de imprensa e, outro, que dependia do tamanho das letras).
- A maioria dos inquiridos referiu que, **se soubesse ler/escrever, não teria tido outra profissão**, indicando, como razões para tal: a **falta de outras ofertas profissionais**, o **gosto pela profissão desenvolvida** e o facto de, nas palavras de um inquirido, “*não haver quem puxasse*”.
- Para a maioria dos indivíduos, a **profissão desenvolvida foi uma opção**, sobretudo por **ausência de ofertas profissionais** e por (ausência de) escolaridade.
- Quase todos os inquiridos **trabalharam na freguesia de residência, concelho e no distrito** (com pouca distinção ao nível das percentagens identificadas em cada um destes locais). Poucos trabalharam noutros locais do país e, apenas um indivíduo, no estrangeiro.
- A maioria das actividades profissionais foi desenvolvida em **entidades/locais indiferenciados**: “*onde calhava*”. Ainda assim, destacou-se, ao nível do distrito, as **pedreiras de Vila Viçosa, Bencatel e/ou Borba**.
- As duas profissões que mais se evidenciaram foram **trabalhadores rurais e trabalhadores nas pedreiras**. No entanto, foi possível identificar um espectro alargado de profissões: cozinheiro; operário da construção civil; trabalhador de serviços camarários; criada de servir, entre outras.
- **Em 2007**, quase todos os inquiridos se encontravam **reformados**. Apenas quatro indivíduos estavam noutras situações: **trabalhador por conta de outrem** (3), trabalhador **por conta própria** (1) e a receber **pensão de sobrevivência** (1).
- Quanto às **habilitações literárias dos familiares**, de realçar que **todos os avôs/avós eram analfabetos** e que a **maioria dos pais, dos irmãos e do cônjuge**, também o era.

- Ao nível dos **descendentes**, as habilitações literárias não eram, tendencialmente, muito elevadas. Predominava o **4.º ano (filhos)**, o **12.º ano (netos)** e o **jardim-de-infância (bisnetos)**.
- Os inquiridos realçaram o **papel do cônjuge**, enquanto **agente de aprendizagem**, quer dos próprios, quer no seio familiar.
- Quase todos os indivíduos (54) passaram a **maior parte do seu tempo na freguesia** e, mais especificamente na **residência**, embora também no campo/herdade e na casa de familiares.
- Foi também referido, embora com menor expressividade, a **rua onde os inquiridos moravam** e o **espaço comunitário**. Três indivíduos passavam, mais tempo, **noutra freguesia** (na casa de familiares) e, outros três, **fora do concelho** (casa de familiares; lar em Lisboa e feiras do Alentejo).
- De uma forma geral, os inquiridos passavam mais tempo com **cônjuges e filhos**.
- Alguns inquiridos demonstraram gosto em **assistir a eventos**.
- Três referiram-se a **exposições**, independentemente da periodicidade e do local.
- Metade dos inquiridos manifestou o seu agrado em participar em **festividades** (quase todas na freguesia).
- Dois inquiridos mencionaram participar, habitualmente, em **almoços convívios** (anuais, no concelho).
- Um inquirido revelou agrado em assistir a **programas culturais de fado** (anuais, na freguesia).
- Apenas três inquiridos **gostariam de frequentar, com mais frequência**, algum desses eventos.

- Relativamente à participação dos inquiridos em instituições, apenas foi possível identificar indivíduos na qualidade de **sócios**: **BVA** (41); **APIT** (30); **Santa Casa da Misericórdia do Alandroal** (3); **Confraria de Nossa Senhora da Boa Nova** (3); **(futuro) Lar de Terena** (2) e **Clube de Caçadores de Alandroal** (1).
- A esmagadora maioria dos inquiridos **conviveu, ao longo da sua vida, com outros indivíduos, também eles, analfabetos**. Consideraram que esses **não aprenderam a ler/escrever**, essencialmente, **por dificuldades financeiras**.
- Alguns desses **analfabetos** são **familiares dos inquiridos**, sendo que mantinham um **contacto**, mais frequente, com os que habitavam na **mesma residência**.
- A maior parte dos inquiridos considerou que os indivíduos analfabetos que conhecia, eram **menos inteligentes** que os indivíduos alfabetizados e **menos autónomos**.
- Os indivíduos inquiridos tenderam a considerar que, os sujeitos analfabetos, que conheciam, eram **pessoas comunicativas**.
- As **opiniões dos inquiridos dividiram-se**, no que concerne à percepção face à **adaptação dos indivíduos analfabetos à sociedade**.
- A maior parte dos inquiridos **não possuía, pois, uma visão muito positiva** acerca dos indivíduos que conhecia e que, à sua semelhança, eram analfabetos.
- Parte dos inquiridos referiu que, entre **1997 e 2007**, não teve **nenhuma preocupação com a formação**, concretizando aprendizagens, ainda que sem um projecto estruturado.
- O grau de preocupação com a formação **no futuro** foi apontado, pela maioria, como sendo também **inexistente**, ainda que os indivíduos continuassem a ponderar ir concretizando aprendizagens que surgissem.
- A maioria dos inquiridos considerou a **inexistência de oportunidades de aprendizagem na sua freguesia**, embora, 20,0% tenha considerado existirem, ainda que “poucas”, 6,7% apontou para “nem muitas nem poucas” e, 1,7%, “algumas”.

- Alguns indivíduos identificaram **instituições/agentes** que, de alguma forma, contribuíram para a sua **formação**.
- De realçar, ao **nível das instituições**, a **Junta de Freguesia de São Pedro**, o **Posto de Turismo (Terena)** e a **Câmara Municipal do Alandroal**.
- Ao **nível das pessoas**, os inquiridos destacaram sobretudo os **familiares**. Por dois inquiridos foi referido o **Presidente da Junta de São Pedro** e, por um inquirido cada, foram enunciados os **colegas de trabalho**, os **vizinhos**; o **assistente social da APIT** e a responsável pela **Cooperativa de Consumo**.
- Ao **nível das instituições, na formação de outros membros da comunidade**, para além da **Junta de Freguesia de São Pedro** e da **Câmara Municipal de Terena**, foi também referida a **EB1 de Terena**. E, face às **pessoas**, os **vizinhos**.
- Em relação às diferentes esferas da sua vida (**familiar, social/convivial, habilitações literárias, participação activa/cívica e vida profissional**), a maior parte dos inquiridos encontrava-se **moderadamente satisfeita**.
- As **aprendizagens** que os indivíduos realizaram, **ao longo da sua vida**, foram de cariz eminentemente **informal**, sendo que, as de carácter não formal, diziam respeito a excursões e a assinar o nome e, as formais, à carta de condução e à carta de caçador.
- Os indivíduos tenderam a **não se preocupar com certificações** (formal ou social).
- A maior parte dos inquiridos, **com frequência**, teve **independência** para efectuar as aprendizagens e para proceder à sua **abordagem de forma aprofundada**.
- Com **pouca frequência**, os inquiridos tiveram hipótese de **seleccionar** o que aprendiam.
- Os indivíduos, com frequência, efectuaram as aprendizagens até se **sentirem capazes** e até **cumprirem o objectivo inicial**.

- Os impactos, ao nível da globalidade das aprendizagens que os inquiridos efectuaram, foram de **ordem social** e, sobretudo, **pessoal**, sendo que a maioria dos indivíduos se encontrava **satisfeita com as aprendizagens realizadas**.
- A maior parte das aprendizagens ocorreu **antes de 1997**, sempre em ambientes **presenciais**.
- A maioria dos inquiridos realizou, **sempre**, aprendizagens, na **própria residência**, na **freguesia de residência e no concelho de residência**.
- Quase metade dos inquiridos efectuou, **sempre**, aprendizagens em locais **exteriores ao concelho**.
- A esmagadora maioria dos inquiridos **nunca se deslocou para aprender**.
- Diferentes foram os **intervenientes** no processo de aprendizagem dos indivíduos inquiridos, assumiram, no entanto, um papel preponderante, **familiares e colegas de trabalho**.
- De salientar que a par da ajuda, em certos momentos, dos referidos intervenientes, em todas as aprendizagens os indivíduos tenderam a **aprender também sozinhos**.
- Com frequência, os inquiridos **aprenderam com indivíduos**, também eles, **analfabetos**.
- Os recursos utilizados nas aprendizagens relacionaram-se, na sua maioria, com **aparelhos/instrumentos/alfaias da profissão e com recursos naturais**.
- Muito frequentemente, recorreram a **materiais relacionados com os bordados/rendas/costura e às moedas/notas de Euros** e, pouco frequentemente, à comunicação social.
- **Raramente recorreram a aparelhos tecnológicos; a materiais, produzidos pelos próprios; a revistas e a folhetos**.

- A maior parte dos inquiridos referiu ter enveredado, com muita frequência, por **aprendizagens difíceis**.
- Apresentaram-se, como **principais razões** para os indivíduos aprenderem: o **desenvolvimento do projecto profissional**, a **procura do que se queria aprender** e a **satisfação pessoal**.
- **Integração do projecto de vida, indicação de terceiros, satisfação de curiosidade e desenvolvimento de capacidades pessoais**, foram motivos indicados como assumindo uma relevância **intermédia**, muito embora tendessem, também, a assumir importância.
- Aprender **para provar que se era capaz** ou **por imposição externa**, **pouco frequentemente**, se constituíram como motivações conducentes à aprendizagem dos indivíduos inquiridos.
- Os inquiridos **não aprenderam** tendo em visto **ocupar as suas horas de lazer** ou **com o objectivo de estarem actualizados**.
- As aprendizagens realizadas tenderam a situar-se ao nível da **agro-pecuária**; da **economia** (euros); das **artes manuais**; das **excursões**; da **gastronomia**; das **artes plásticas**; das **línguas**; da **música** e da **decoração** referindo-se, essencialmente, aos **domínios profissional e pessoal**.
- A **construção de um plano prévio**, aquando da realização de aprendizagens, não se apresentou com grande expressividade e, foi muito rara, a construção de um plano durante o processo de aprendizagem.
- Os indivíduos expressaram, com frequência, ir **partilhando a aprendizagem** com os outros **durante o processo de aprendizagem**, mas também **quando terminavam** o mesmo.
- Preferiram, muito frequentemente, ir “trilhando” as aprendizagens com **pequenos passos**, tomando a **iniciativa**, mas também solicitando **ajuda**, consoante a necessidade.

- **Poucos** indivíduos realizaram aprendizagens **mediante pagamento**.
- Também **poucos indivíduos recorreram a registros**, aquando da realização de aprendizagens. Em contrapartida, a maioria, **sempre**, teve como recurso a **oralidade**.
- A **observação e a experimentação** foram as estratégias de aprendizagem que **mais se evidenciaram**.
- Quanto à **combinação entre todas as estratégias** equacionadas importa referir que a mais representativa, ou seja a dominante foi a **observação e experimentação imediata** (por vezes com recurso à demonstração).
- A maior parte dos inquiridos destacou a **existência e a sua responsabilidade na promoção de aprendizagens em contextos familiares e profissionais**.
- Ao nível do **contexto convivial**, pouco frequentemente, foi identificada a existência e responsabilidade por aprendizagens.
- A maioria dos inquiridos referiu nunca ter existido aprendizagem em **contexto institucional/cívico**, nem em **contexto comunitário**.

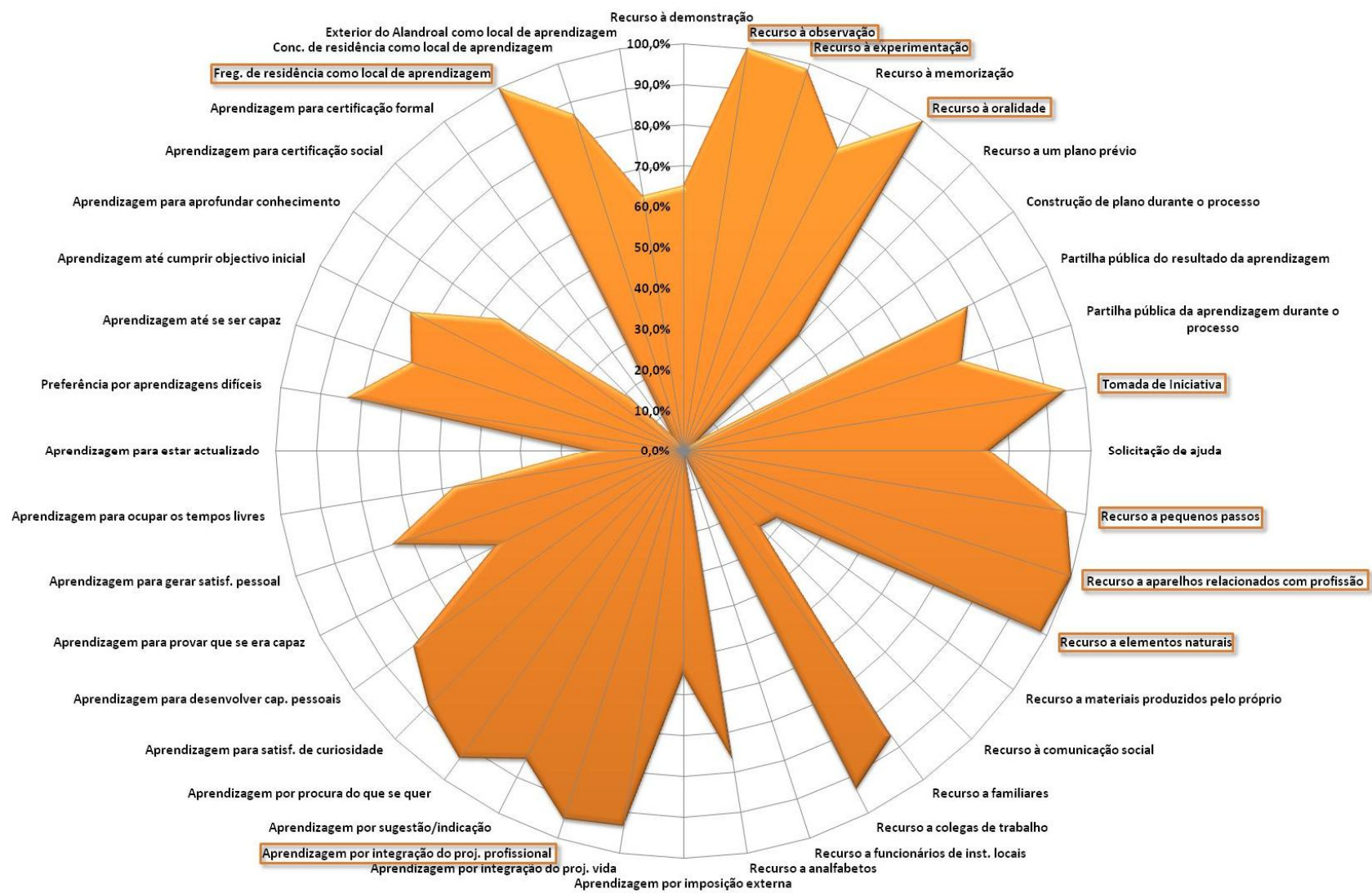


Figura 115 - Esquema síntese das aprendizagens (Terena)

6.6. Juromenha

A vila de Juromenha é a única localidade da freguesia de Nossa Senhora do Loreto.

Esta freguesia é a que tem menos habitantes residentes (146) e menor área (32,14 km²)⁹², constituindo-se, por conseguinte, como a freguesia mais pequena do concelho (área, população e densidade populacional).

Em termos de diminuição da população e envelhecimento demográfico, de acordo com dados disponibilizados pela Câmara Municipal de Alandroal (s/d), esta parece ser a freguesia que «*inspira maiores cuidados*».

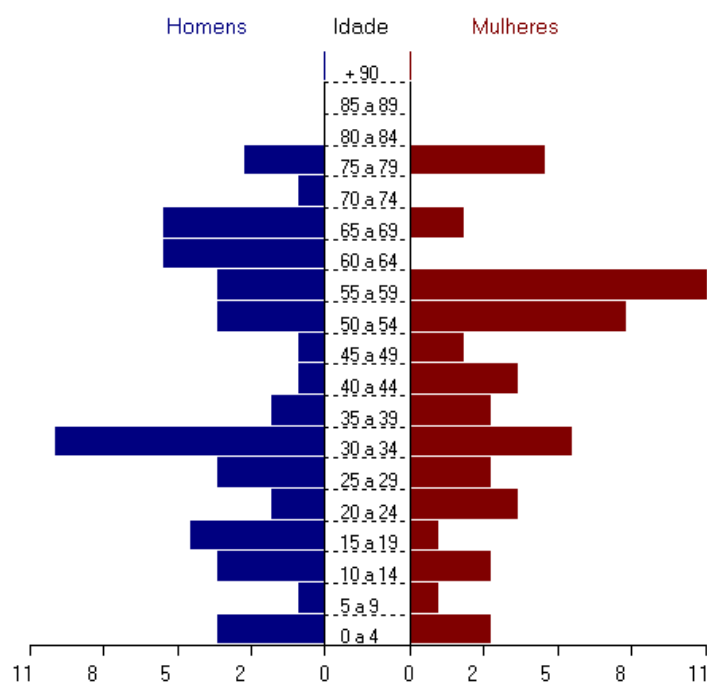


Figura 116 – Pirâmide Etária da Freguesia de Nossa Senhora do Loreto

(Fonte: INE, 2002a)

Até 1836, esta freguesia foi sede de concelho, abarcando as freguesias de Nossa Senhora do Loreto e de São Brás dos Matos. Também a localidade de Vila Real (situada na outra margem do Guadiana) pertencia a este concelho, muito embora fosse, desde 1801, administrada por Espanha e integrada no município de Olivença.

⁹² Dados do INE (2002a).



Figura 117 – Vista aérea de Juromenha

(In Câmara Municipal de Alandroal, 2005: 26)

De acordo com o PDM (Câmara Municipal de Alandroal, 1994), trata-se de uma povoação de pequena dimensão com uma estrutura concentrada apresentando uma malha fechada e relativamente reticulada. Um número significativo de edifícios tem um só piso, conservando-se algumas casas rústicas de carácter, sobretudo a do conjunto que se debruça sobre a arriba voltada para Espanha.

«Dada a sua situação, a povoação, e o seu castelo, destacam-se numa paisagem pouco acidentada do lado poente que no entanto cai abruptamente sobre o Guadiana do lado oposto» (Câmara Municipal de Alandroal, 1994: 32).

Face ao exposto, apesar de se tratar de uma pequena localidade, a mesma é rica em história e cultura, sobressaindo a beleza arquitectónica da sua fortaleza e a paisagem natural. Juromenha é, aliás, uma das Aldeias Ribeirinhas do Grande Lago Alqueva. A sua posição estratégica, face ao Guadiana, levou a que tenha desempenhado um papel de relevo na defesa da nacionalidade portuguesa, em vários momentos da história de Portugal.

Importa, igualmente, destacar o seu principal monumento histórico – a fortaleza, que assumiu um importante papel de defesa em várias frentes de batalha. Aquando da Restauração da Independência (1640), e face à precariedade do Castelo de Juromenha que remontava à Idade Média, houve necessidade de o reestruturar. Tendo sido, em 1646, aprovado o projecto de reestruturação (que viria a dar origem à fortaleza), em 1659, ainda com os trabalhos em andamento, ocorreu um fatídico acidente. Com efeito

um incêndio fez saltar um paiol de pólvora, o que não só causou a destruição de grande parte das estruturas já edificadas, como fez perder a vida a mestres e a uma centena de homens de guarnição (estudantes da Universidade de Évora).



Figura 118 – Fortaleza de Juromenha (entrada)⁹³

Entre outros episódios, nomeadamente ter estado por vários momentos nas “mãos” de espanhóis, no século XVIII, a fortaleza veio a sofrer severos danos com o terramoto de 1755 (embora tenha sido submetida, posteriormente, a reparos e a ampliação).

Gradualmente, com a evolução dos meios bélicos e com a perda da sua função defensiva, entrou em decadência e, em 1920, foi deixada ao abandono. Nessa década, registou-se um processo de declínio na freguesia, tendo sido abandonados os espaços intramuros e ocupados os terrenos em torno da ermida de Santo António.

Actualmente, existe um projecto da Câmara Municipal de Alandroal, em parceria com privados, que visa a recuperação da fortaleza e a criação de infra-estruturas para acolher turistas. Trata-se de um projecto de grande envergadura, mas que representa uma esperança para fazer renascer a vila de Juromenha.

⁹³ Foto extraída de <http://ideotario.blogspot.com/>.

6.6.1. Caracterização da População em Estudo

Na localidade de Juromenha, encontravam-se recenseados trinta indivíduos analfabetos, tendo sido, inquiridos, vinte e um (70,0%). Dos nove indivíduos que não responderam ao questionário, um recusou participar no estudo; três encontravam-se em lares; quatro residiam em casa dos filhos (exterior ao concelho) e, um, não respondeu por motivos de saúde.

A maioria dos inquiridos era, contrariamente aos inquiridos das restantes localidades em estudo, do **sexo masculino** (52,4%). Ainda assim, a percentagem de indivíduos do sexo feminino era, também, significativa (47,6%). Com efeito, havia, apenas, mais um indivíduo do sexo masculino do que do feminino. Relativamente ao **estado civil** dos inquiridos, a maioria (57,1%) era **viúvo**. Casados encontravam-se 38,1% dos inquiridos e, solteiros, apenas um (4,8%).

A **idade** dos inquiridos situava-se **entre os setenta e os noventa e seis anos**, sendo a **média setenta e sete anos** de idade (ver Figura 119).

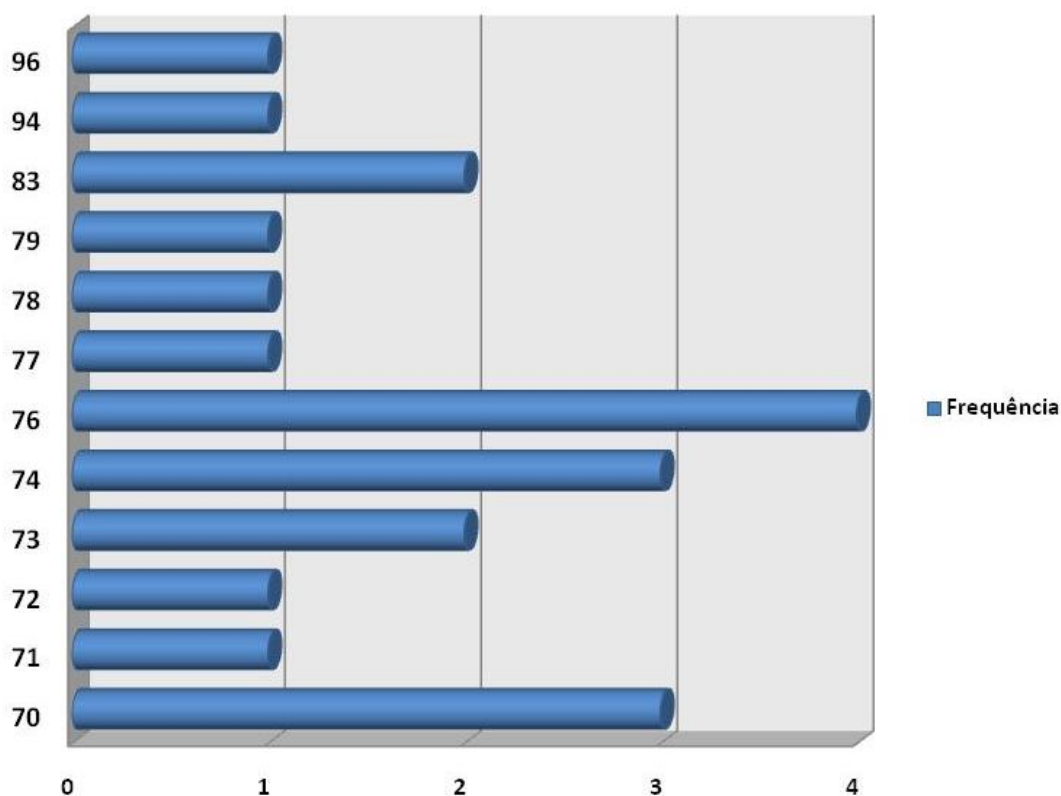


Figura 119 - Idade dos Indivíduos (Juromenha)

No período compreendido entre 1997 e 2007, todos os indivíduos **permaneceram no mesmo local de residência**, tendo sido evocado, pela maioria dos inquiridos (81,0%), como principal razão para permanência, a **familiar**. Dois indivíduos (9,5%) indicaram razões profissionais, um (4,8%), habitacionais e, um (4,8%), outro motivo: renda (barata).

6.6.2. Identificação da relação com contextos formais de aprendizagem-escola

No que respeita à situação **escolar/académica**, conforme se pode observar na figura que se segue (ver Figura 120), a maioria dos indivíduos (55,0%) **nunca frequentou a escola**, muito embora, uma percentagem significativa, tenha frequentado em jovem e, de forma menos significativa, já em adulto.

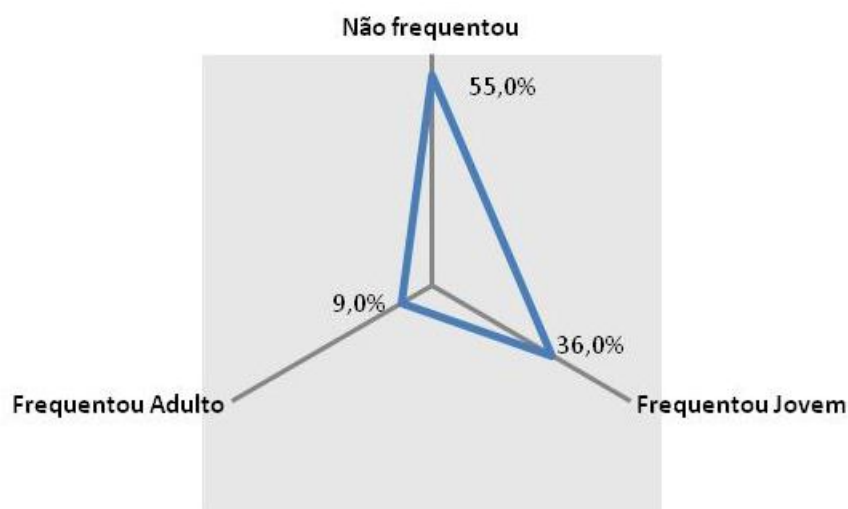


Figura 120 – Circunstância académica/escolar dos indivíduos (Juromenha)

Apenas **um** indivíduo referiu **saber assinar o nome**, tendo aprendido quando frequentou a escola, em jovem.

As duas principais razões apontadas, pelos inquiridos, para **não terem chegado a frequentar a escola ou não concluírem a escolaridade obrigatória** exigível à época (portanto abandonarem) foram: **dificuldades financeiras** e **decisão familiar**. Foram ainda referidos, embora de forma residual, outras razões:

- a) falta de incentivo (3);

- b) distância casa-escola (1);
- c) insucesso escolar repetido (1);
- d) apoio a familiar doente – avó (1);
- e) família numerosa – muitos irmãos (1);
- f) “*receio dos castigos que a professora dava na escola*” (1).

Alguns inquiridos referiram-se à **existência de membros da família que sabiam ler e escrever**, tendo sido evocados, como principais motivos, para os mesmos terem aprendido e os inquiridos não: a **decisão da família**, a **idade** e as **possibilidades financeiras**. Embora com pouca representatividade, foram, ainda, mencionadas outras razões: vontade dos próprios, proximidade casa-escola e obrigatoriedade.

A maioria dos inquiridos (66,7%) mencionou **não ser portador** de qualquer **deficiência/incapacidade**. Quatro indivíduos (19,0%) indicaram ter deficiência/incapacidade auditiva, um (4,8%), deficiência/incapacidade motora e, também um (4,8%), deficiência/incapacidade visual. Um inquirido (4,8%) referiu outro tipo de incapacidade: ter sofrido um AVC.

Do total de inquiridos, apenas dois (9,5%) **tentaram, ao longo da vida (em adultos), aprender a ler e a escrever**. Os demais inquiridos (90,5%) **nunca tentaram**.

Os dois indivíduos que **tentaram aprender** fizeram-no em instituições distintas: **Escola Primária** de Alandroal (1952) e Escola Primária de Castro Verde (depois de casado), mas ambos com professor(a) e tentaram porque “*faziam gosto em aprender*”. Um dos inquiridos referiu que **não conseguiu** aprender por falta de **tempo/disponibilidade** e, outro, por se **sentir incapaz**.

Os dezanove indivíduos que **nunca tentaram aprender a ler e a escrever**, referiram, como principais motivos, para não o terem feito:

- a) o **pouco tempo livre** (10 indivíduos);
- b) as **razões financeiras** (6)
- c) a **falta de incentivo** (6);
- d) as razões profissionais (5);
- e) as razões familiares (3);
- f) a distância casa-escola (1);
- g) as razões pessoais (1).

No momento da inquirição, caso tivessem **oportunidade de tentar aprender a ler e a escrever**, a **maioria** dos inquiridos (81,0%) **não tentaria**. **Quatro** indivíduos (19,0%) referiram que **ainda tentariam**, imediatamente ou num futuro próximo, num local próximo da residência, evocando, como principais motivos para tentar aprender, o enriquecimento pessoal e as questões sociais/conviviais.

6.6.3. Implicações do não domínio das competências de leitura/escrita

No quadro que se segue, pode-se observar o grau de intensidade com que os indivíduos inquiridos julgam ter sido **afectados**, em **diferentes esferas das suas vidas**, pelo **facto de não saberem ler e escrever**.

Quadro 101 – Consequências de não saber ler/escrever (Juromenha)

	Afectou muito*	Afectou*	Afectou moderadamente*	Afectou pouco*	Não Afectou*	TOTAL
Vida Pessoal	1	12	2	6	-	21
Vida Familiar	-	3	2	12	4	21
Vida Financeira	-	11	2	8	-	21
Vida Profissional	-	12	-	9	-	21
TOTAL	1 (1,2%)	38 (45,2%)	6 (7,1%)	35 (41,7%)	4 (4,8%)	84 (100,0%)

* Número de vezes que foi assinalado

Conforme se depreende da leitura do quadro anterior, apenas um inquirido referiu que a sua vida pessoal foi “muito afectada” por não saber ler/escrever.

A **maioria** dos inquiridos disse ter visto a sua vida “afectada” a nível **pessoal, financeiro e profissional**.

Relativamente à **esfera familiar**, os indivíduos afirmaram que a mesma foi “**pouco afectada**”, pelo facto de não dominarem as competências de leitura e escrita.

Confrontados com **tarefas que impliquem a utilização de competências de leitura/escrita**, a maioria dos inquiridos (81,0%) referiu que se desembaraçava **sempre com auxílio de indivíduos alfabetizados** e, 19,0%, quase sempre.

Os indivíduos indicaram recorrer, com maior frequência, à **ajuda de familiares**. Ainda assim, foi também referido a ajuda de vizinhos, de amigos e, por um inquirido, de instituições locais.

De entre os quatro inquiridos que indicaram recorrer, **quase sempre, a ajuda**, um referiu que, por vezes, se desembaraçava sozinho, pois conseguia **juntar algumas letras** (dependendo do grafismo) e, os outros três, porque “*trocam opiniões*”.

Todos os inquiridos mencionaram que **gostariam de ter aprendido a ler e a escrever** e a **maioria** dos inquiridos (66,7%) afirmou que, caso tivesse aprendido a ler/escrever, **teria tentado desempenhar outra profissão**.

Dos catorze indivíduos que **tentariam desempenhar outra profissão**, onze indicaram o ofício que teriam tentado desempenhar:

- a) professora (2);
- b) educadora de infância (1);
- c) carteiro (1);
- d) costureira (1);
- e) costureira/cabeleireira (1);
- f) agente da Guarda Nacional Republicana (1);
- g) mecânico/carpinteiro (1);
- h) médico (1);
- i) polícia (1);
- j) tractorista (1).

Um inquirido não especificou a profissão, mas referiu que gostaria de ter tido uma “*profissão menos dura*”.

Dos sete inquiridos (56,7%) que indicaram que **não teriam tentado desempenhar outra profissão**, três mencionaram que não o fariam porque “*era o que havia*”.

6.6.4. Relação com contextos

No quadro que se segue, apresenta-se o **grau de satisfação**, dos indivíduos inquiridos, face às **habilitações literárias**, à **vida profissional**, à **vida familiar**, à **vida social/convívio** e à **participação activa e cívica na sociedade**.

Quadro 102 – Grau de satisfação em diferentes dimensões da vida (Juromenha)

	Muito satisfeito*	Satisfeito*	Nem muito nem pouco satisfeito*	Pouco satisfeito*	Nada satisfeito*	TOTAL
Habilitações literárias		4	7	7	3	21
Vida Profissional	1	11	6	3	-	21
Vida Familiar	2	15	4	-	-	21
Vida Social/ Convívio	-	13	7	1	-	21
Participação Activa e Cívica na Sociedade	-	4	8	3	6	21
TOTAL	3 (5,0%)	47 (15,0%)	32 (54,4%)	14 (8,3%)	9 (17,3%)	105 (100,0%)

* Número de vezes que foi assinalado

Como se pode observar no quadro anterior, os indivíduos revelaram encontrar-se **satisfeitos a nível profissional, familiar e social**.

Face às **habilitações literárias** e à **participação activa na sociedade**, os inquiridos indicavam possuir um **grau intermédio de satisfação**, ainda assim, assumindo esta posição intermédia como neutra, constatamos que a opinião dos inquiridos tendeu para um **nível de insatisfação**.

No que concerne à participação nas instituições da freguesia/concelho, um indivíduo referiu-se à sua condição de **responsável e colaborador na Comissão de Festas de Juromenha (2006-2007)**. De entre os restantes indivíduos, quatro mencionaram, apenas, serem **sócios**: dos **Bombeiros Voluntários do Alandroal (4)** e da **Santa Casa da Misericórdia do Alandroal (1)**.

Quanto ao **grau de importância de agentes na promoção da formação e desenvolvimento da comunidade local da freguesia**, e mais especificamente na **formação do próprio**, onze indivíduos consideraram, ao nível de **instituições da sua freguesia**, a **Junta de Freguesia de Nossa Senhora do Loreto (11)** e o **Café Central (1)**.

Ao nível de **instituições de outra freguesia do concelho**, três indivíduos referenciaram a **Câmara Municipal do Alandroal**. Face a **outro concelho**, não foi referida nenhuma instituição.

Seis inquiridos referiram, enquanto **responsável de uma instituição local**, o **presidente da Junta de Freguesia de Nossa Senhora do Loreto**.

Todos os inquiridos, embora com graus de importância distintos, evidenciaram o **papel de familiares na sua formação**, mais concretamente:

- a) **filhos(as)** (16);
- b) **netos** (2);
- c) **noras** (2);
- d) **sobrinhos** (1).

Face à **relevância do contexto laboral**, na formação dos indivíduos, quatro inquiridos realçaram a importância dos **colegas de trabalho** e, em relação ao **contexto convivial/social**, sete indivíduos evidenciaram a relevância de **vizinhos(as)** e, outros sete, dos **amigos**.

Relativamente à **formação das pessoas da comunidade**, oito inquiridos referiram a importância de uma **instituição da freguesia: Junta de Freguesia de Nossa Senhora do Loreto**. Face a **instituições de outra freguesia do concelho**, quatro inquiridos referiram a **Câmara Municipal do Alandroal**. Foi, ainda, salientado, ao nível do **responsável de uma instituição local**, o **presidente da Junta de Freguesia de Nossa Senhora do Loreto** (4 inquiridos).

Em relação ao **contexto laboral**, quatro inquiridos destacaram os **colegas de trabalho** e, face ao **contexto convivial/social**, quatro indivíduos evidenciaram o papel dos **amigos** e, um, dos **vizinhos**, ao nível da formação de outros membros da comunidade.

6.6.5. Aprendizagens concretizadas

As **oportunidades de aprendizagem que a freguesia onde residem proporciona aos seus habitantes** foram classificadas, pela maioria dos inquiridos (76,2%), como sendo **inexistentes** (nenhumas). Os restantes indivíduos consideraram serem poucas (23,8%).

Todos os indivíduos inquiridos realizaram, no entanto, um conjunto significativo de **aprendizagens ao longo da sua vida**, tendo sido identificadas noventa e três aprendizagens realizadas pelos inquiridos, trinta delas diferentes entre si.

Dezanove aprendizagens foram referidas por apenas um inquirido (cada uma delas), pelo que, na figura que se segue, se agruparam na categoria “outras”.

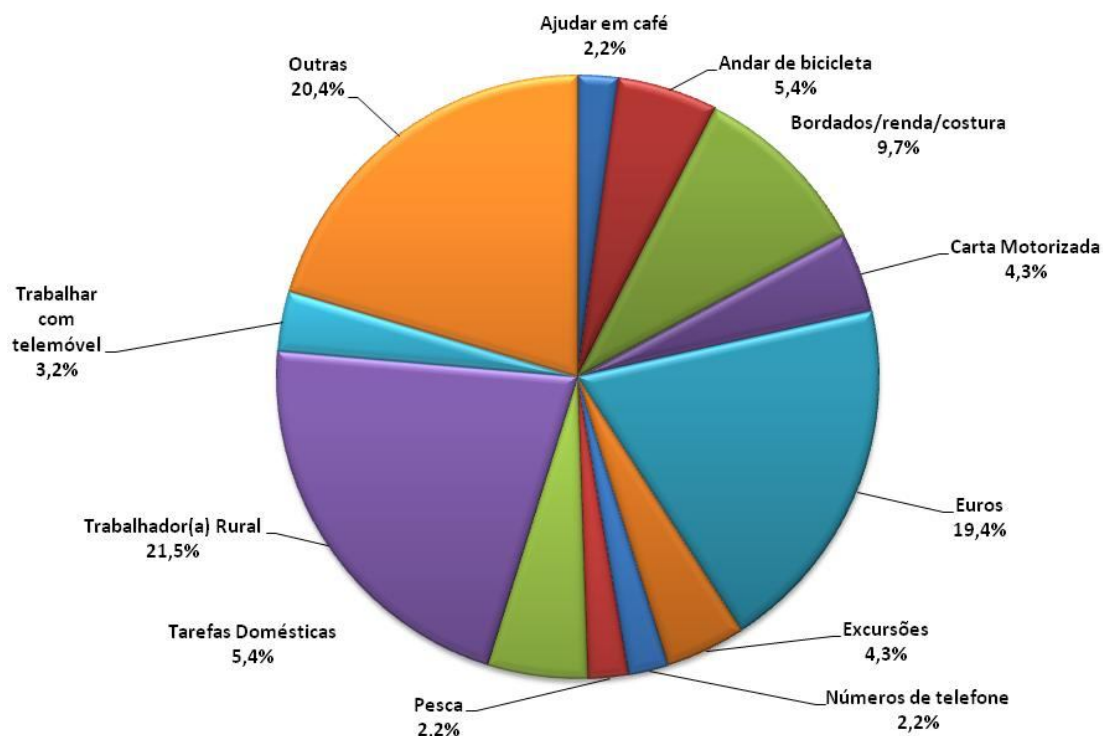


Figura 121 – Aprendizagens realizadas ao longo da vida (Juromenha)

Caracterização das aprendizagens

Conforme se pode observar na figura anterior, apresentaram-se, com maior **representatividade**, as aprendizagens relativas a aprender os ofícios relacionados com as **atividades agrícolas** (não tendo sido enunciadas por apenas um indivíduo).

As outras duas aprendizagens que mais se evidenciaram remeteram para a aprendizagem do “**domínio**” da nova moeda – euros (18 indivíduos) e, embora com menor representatividade, para aprendizagens relacionados com a elaboração de **bordados, rendas e/ou costura** (9 inquiridos). Todas as outras aprendizagens foram referidas por cinco ou menos indivíduos (cada).

A título de curiosidade de referir que um indivíduo que faz peças em artesanato (casas de madeira), quando se reformou, sentiu a necessidade de “*ter algo*” com que se entreter e, um dia, pegou num pedaço de madeira, sentou-se junto à igreja de Juromenha e começou a esculpir... Como aquela “peça” ficou muito parecida com o monumento original, continuou a fazer réplicas de outras casas, Junta de Freguesia, etc... Tudo sem registos; “*vou observando e esculpindo ao mesmo tempo (...) utilizo plátex e outros pedaços de madeira que vou encontrando nas minhas caminhadas*”.

A **natureza das aprendizagens** identificadas, anteriormente, e de acordo com o enquadramento de Canário (2000) (cf. p.174-177), era, na sua **maioria, informal** (81 aprendizagens). Doze aprendizagens eram de natureza **não formal: aprendizagens desenvolvidas nas excursões** (4); **aprender a assinar o nome** (1); obtenção da **carta de motorizada** (3), de **bicicleta** (1) e de **caçador** (1); aquisição da **licença de pescador** (1) e **condução de automóvel**, por parte de um inquirido (sem necessidade de carta).

Relativamente ao **grau de concretização** das aprendizagens, a **maioria** (78,5%) foi **concluída** pelos indivíduos, estando, no entanto, **em curso** (ainda a decorrer), uma percentagem significativa – **21,5% das aprendizagens**. De referir que as aprendizagens, ainda em curso, diziam respeito:

- a) à elaboração de peças de artesanato (em pele e em madeira);
- b) à compra/aquisição de materiais para o artesanato e à venda das peças;
- c) à confecção de bordados/rendas e/ou costura;
- d) aos euros;
- e) à realização de excursões;
- f) à pesca;
- g) à pintura de casas;
- h) a tarefas domésticas;
- i) a “trabalhar” com o telemóvel.

As aprendizagens ocorreram em diferentes **períodos temporais**, embora **quase metade** (49,5%) tenha **ocorrido e sido concluída antes de 1997**, conforme se pode observar na figura que se segue (ver Figura 122). Uma percentagem significativa de

aprendizagens (21,5%) decorreu durante todo o período considerado (antes de 1997 e ainda se encontrava a decorrer em 2007).

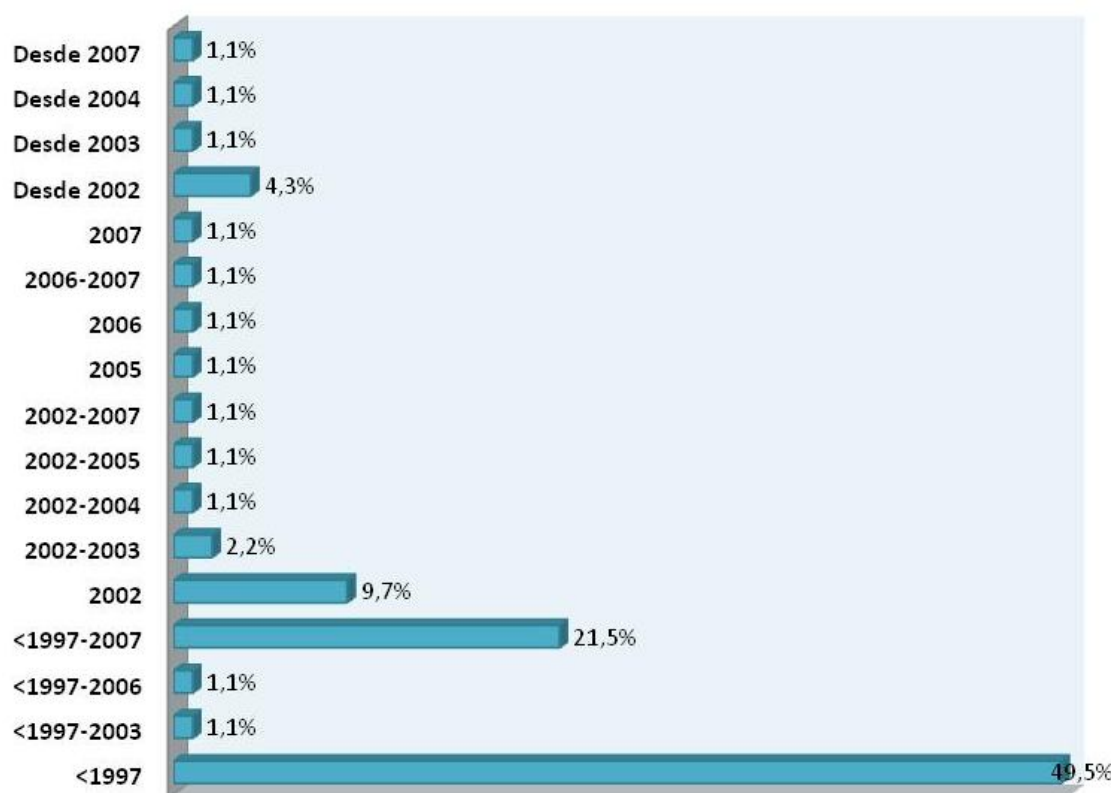


Figura 122 – Quando ocorreram aprendizagens (Juromenha)

As aprendizagens ocorreram em diferentes **locais**, sendo que, algumas se foram processando, simultaneamente, em mais do que uma localidade. Os inquiridos referiram ter realizado aprendizagens:

- a) na **localidade/freguesia de residência** (81);
- b) em outra freguesia do concelho (22);
- c) em localidades exteriores ao concelho de Alandroal (21).

A maioria das aprendizagens ocorreu, assim, na freguesia de residência.

No que concerne ao **espaço** em que as aprendizagens se concretizaram:

- a) **37,6%, na casa de residência;**
- b) 24,7%, numa instituição;

c) 7,5%, no espaço comunitário/convívio.

Ainda assim, uma **parte significativa das aprendizagens** (30,1%) **não se realizou num espaço único e/ou concreto.**

Quase todos os indivíduos que referiram ter aprendido em **instituições identificaram as mesmas:**

- a) Câmara Municipal do Alandroal (7 aprendizagens);
- b) Monte Branco (6 aprendizagens);
- c) Fábrica Sagrepe - Elvas (3 aprendizagens);
- d) Café Central – Juromenha (2 aprendizagens);
- e) Escola Primária de Juromenha (1 aprendizagem);
- f) Três Quintas – instituição de agro-pecuária exterior ao concelho (1 aprendizagem).

Três indivíduos fizeram referência à instituição, mas **não identificaram a sua designação:** casa de motas que existiu em Juromenha, empresa em Castro Verde e lojas/mercados exteriores ao concelho.

Todas as aprendizagens decorreram em **ambientes presenciais.**

Face a **todas as aprendizagens**, os indivíduos dizem **ter aprendido também sozinhos.** Ainda assim, os inquiridos evidenciaram, ao nível das aprendizagens identificadas, o **papel de familiares** (em 24 das aprendizagens). Com menor representatividade, foram referidos os **colegas de trabalho** (24 das aprendizagens). Face a quatro aprendizagens mencionaram os promotores de excursões e, face a duas, vendedores/fornecedores de equipamento (mais especificamente vendedor de automóvel – sem necessidade de carta e fornecedor de materiais para fazer peças de artesanato em pele). Perante três aprendizagens foi feita referência a outros intervenientes: professor (assinar o nome); desconhecidos (venda de artesanato) e comerciantes locais (euros).

Os **recursos** identificados para realizar as aprendizagens em questão foram recursos tecnológicos (6 aprendizagens) e esquemas de bordados/rendas (7 aprendizagens). Foram, ainda, referenciados **outros recursos intrínsecos ao desenvolvimento das aprendizagens identificadas.** Para o desenvolvimento de cinco aprendizagens não foram utilizados **quaisquer recursos.**

No que concerne às **estratégias/vias de acesso** a que recorreram para realizar estas aprendizagens, a maior parte dos indivíduos recorreu à **combinação de mais do que uma estratégia** para as desenvolver, indicaram assim:

- a) **demonstração** (51 aprendizagens);
- b) observação/memorização/experimentação diferida (32);
- c) experimentação (32) ;
- d) observação/experimentação imediata (28);
- e) observação (23);
- f) observação/registo/experimentação (4).

Importa, no entanto, referir que a experimentação e a observação/memorização/experimentação diferida foram referidas com menor representatividade face à **observação** e à **observação e experimentação imediata**.

Para a realização da **maior parte** das aprendizagens identificadas (37,6%), **nunca foi construído um plano**. Ainda assim, para uma percentagem considerável de aprendizagens, **existia plano e concretizou-se como se previa** (35,5%), para três aprendizagens (3,2%), existia, muito embora tenha sido alterado/reformulado e, para uma aprendizagem (1,1%), foi substituído por outro. Face a **22,6% das aprendizagens, não houve plano prévio, mas entretanto construiu-se**.

Portanto, somadas as percentagens de planos existentes, *a priori* (embora sujeitos a alterações/substituições), obtém-se, desde logo, uma percentagem superior à de indivíduos que nunca construíram planos. Se acrescentados os planos entretanto construídos, podemos mesmo afirmar que a **maioria das aprendizagens, se realizou mediante a construção de um plano**.

Na figura que se segue, pode-se observar a frequência com a qual os indivíduos inquiridos revelaram ter tido **independência para aprender, terem aprofundado os conteúdos das aprendizagens e seleccionado as mesmas**.

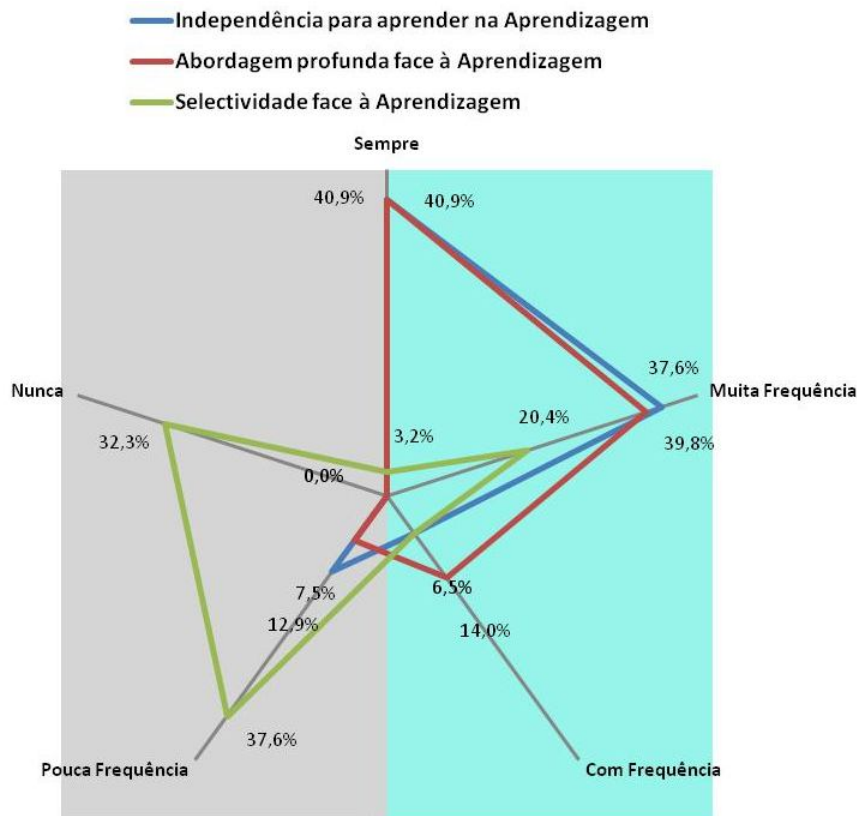


Figura 123 – Independência, abordagem e selectividade nas aprendizagens (Juromenha)

A esmagadora maioria dos inquiridos revelou, **sempre/muito frequentemente**, ter tido **independência para realizar as aprendizagens e para aprofundar os conteúdos da mesma**.

Inversamente, a maioria afirmou, **pouco frequentemente/nunca**, ter tido possibilidade de **escolher as aprendizagens que desejava efectuar**.

Os principais **motivos** que conduziram à **realização das aprendizagens** foram identificados, como tendo sido, essencialmente, de **ordem pessoal** (44,1%) e **profissional** (30,1%). Com menor representatividade foram, ainda, identificados outros motivos: sociais (9,7%), lazer (8,6%) e familiares (7,5%).

Os principais **impactos** destas aprendizagens fizeram-se sentir a **nível pessoal e social**. Cerca de um quarto dos inquiridos também indicou ter tido sempre resultados a nível profissional, muito embora, a maioria tenha referido que as aprendizagens **não tiveram** repercussões **nesta dimensão** da vida.

Portanto, a maioria das aprendizagens teve impactos, essencialmente, a nível pessoal e social.

A maioria dos inquiridos (57,1%) referiu que se encontrava **satisfeita com as experiências de aprendizagem realizadas**. “Nem muito nem pouco satisfeitos” disseram ter ficado 33,3% dos inquiridos e 4,8% (cada) mencionaram encontrar-se “muito satisfeitos” ou “pouco satisfeitos”. “Nada satisfeito” não foi referido.

6.6.6. “Geometria” das Aprendizagens

Áreas de aprendizagem

As áreas relativas às **aprendizagens realizadas, ao longo da vida**, foram de natureza diversificada, destacando-se, no entanto, as áreas da agro-pecuária, de economia/finanças (euros) e das artes manuais, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 103 – Áreas das aprendizagens efectuadas (Juromenha)

	Artes Plásticas	Artes Manuais	Tecnologia	Desporto	Euros	Agro-Pecuária	Gastronomia	Viagens
Indivíduos (Frequência)	2	10	8	2	18	20	2	4

Domínios de aprendizagem

Todos os inquiridos referiram que as aprendizagens que desenvolveram se inseriram nos **domínios profissional e social/convivial** (o primeiro com maior representatividade). Vinte dos inquiridos indicaram que as aprendizagens se inseriram no domínio **pessoal e familiar** e, dezassete inquiridos, no domínio do lazer. O domínio escolar/académico foi referido por quatro inquiridos e com pouca representatividade.

Relativamente do **grau de dificuldade que preferiram, face às aprendizagens** que desenvolveram, a maior parte dos indivíduos inquiridos (33,3%) referiu ter privilegiado, **muito frequentemente, aprendizagens mais difíceis** e, 23,8%, com frequência. Enveredar por aprendizagens difíceis, “sempre”, “pouco frequentemente” e “nunca” foi mencionado por 14,3%, cada.

Motivos de aprendizagem

No quadro que se segue, apresenta-se a frequência com que **diferentes motivos conduziram** a que os indivíduos **realizassem aprendizagens**.

Quadro 104 – Motivos de aprendizagem (Juromenha)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Imposição externa	-	9,5%	38,1%	38,1%	14,3%
Integra projecto de vida	4,8%	47,6%	42,9%	-	4,8%
Integra o projecto profissional	4,8%	19,0%	71,4%	-	4,8%
Alguém sugeriu/indicou	4,8%	23,8%	52,4%	14,3%	4,8%
Procuro o que quero aprender	38,1%	33,3%	9,5%	14,3%	4,8%
Satisfação de Curiosidade	9,5%	52,4%	23,8%	14,3%	-
Desenvolvimento de capacidades pessoais	9,5%	28,6%	38,1%	19%	4,8%
Provar que era capaz	19%	38,1%	4,8%	33,3%	4,8%
Gerar satisfação pessoal	9,5%	33,3%	42,9%	9,5%	4,8%
Ocupar tempos livres	14,3%	52,4%	4,8%	23,8%	4,8%
Estar actualizado	4,8%	28,6%	14,3%	47,6%	4,8%

Conforme se pode constatar da observação do quadro anterior, o motivo que, com **mais frequência**, teve influência, na realização de aprendizagens, foi a procura do que os indivíduos **pretendiam aprender**.

Assumiram-se, também, como motivos de destaque, a intenção de **ocupar as horas de lazer**, a **procura de satisfação da curiosidade**, o facto de as aprendizagens **integrarem o projecto de vida**, bem como **quererem provar que eram capazes**.

Apresentaram-se, com um grau moderado de influência, o facto de as aprendizagens integrarem o **projecto profissional**, de **terceiros terem sugerido** a aprendizagem, de **visarem o desenvolvimento de capacidades pessoais** e de **gerarem satisfação pessoal**, muito embora, assumindo este grau intermédio como neutro, podemos constatar que os indivíduos tenderam a considerar que estes motivos tiveram, **muito frequentemente**, relevância.

Conforme sublinhou um inquirido, “*o saber não ocupa lugar*”.

Aprender por imposição externa, apresentou-se, tendencialmente, como tendo tido, **pouco frequentemente**, importância na realização de aprendizagens. **Estar actualizado** foi indicado, pela maioria dos inquiridos, como tendo assumido um papel de **relevo pouco frequentemente/nunca**.

Estratégias de aprendizagem

No que respeita às **estratégias utilizadas nas aprendizagens**, foram equacionados vários “modos de aprender”, sendo que a maioria dos indivíduos conjuga mais do que uma estratégia.

Na figura que se segue, pode-se observar a **frequência** com que os inquiridos recorreram à **demonstração**, à **observação**, à **experimentação** e à **demonstração**.

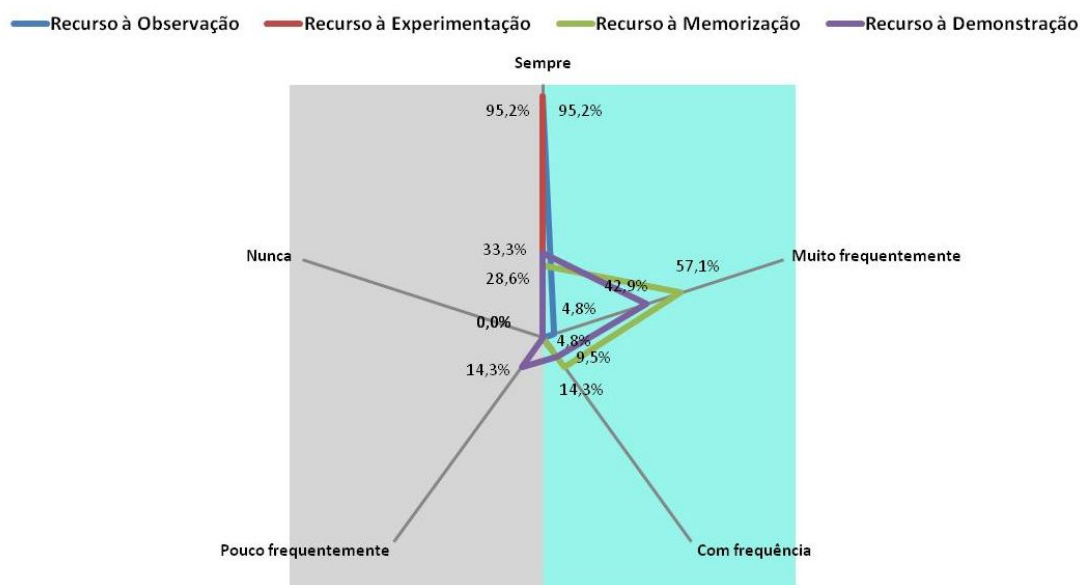


Figura 124 – Recurso a demonstração, observação, memorização e experimentação (Juromenha)

Da observação da figura anterior, destaca-se, desde logo, que a **observação e a experimentação** se evidenciaram como sendo as **duas estratégias** às quais os indivíduos recorreram com **maior frequência**.

Ainda assim, importa destacar que a **demonstração** e a **memorização**, embora com uma **frequência inferior**, também se apresentaram, como **importantes estratégias**, no processo de aprendizagem dos inquiridos.

Nenhum inquirido referiu não recorrer a alguma destas quatro estratégias, aquando da realização de aprendizagens, o que corrobora a sua importância nos processos de aprendizagem dos indivíduos de Juromenha.

Conforme se pode constatar na figura que se segue, a maioria dos indivíduos **nunca** aprendeu com **recurso aos registos**. Em contrapartida, a maioria referiu ter **recorrido sempre à oralidade** para aprender.

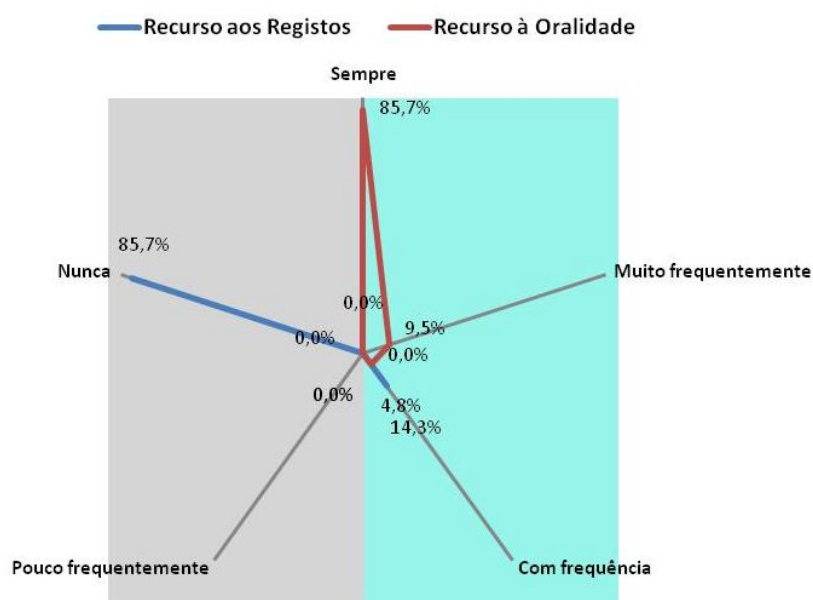


Figura 125 – Recurso a registos e à oralidade (Juromenha)

Assim sendo, e à semelhança dos inquiridos das restantes localidades em estudo, também em Juromenha os indivíduos evidenciaram o **papel central da oralidade**, nas aprendizagens, em detrimento dos registos.

Na figura que se segue, pode-se observar a **frequência** com que os indivíduos inquiridos, para aprender, **recorreram a um plano prévio ou construíram um plano** no decorrer do processo de aprendizagem.

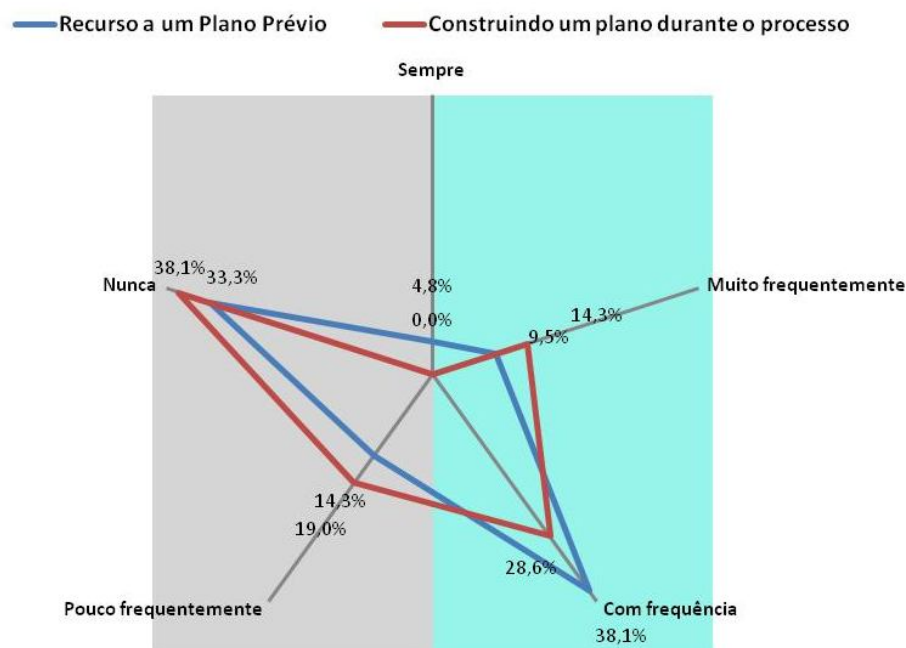


Figura 126 – Construção de um plano (Juromenha)

A maior parte dos inquiridos, **com frequência**, procedeu à **construção de um plano prévio**, tendo em vista a realização de aprendizagens. Ainda assim, cerca de um terço dos inquiridos afirmou nunca o ter feito.

Em relação à **construção de um plano, durante o processo**, a maior parte dos inquiridos afirmou **nunca** ter procedido à construção do mesmo. No entanto, mais de um quarto dos inquiridos afirmou, com frequência, o ter feito.

Portanto, as tendências centrais foram de construção de um plano prévio com frequência e de nunca terem construído um plano durante o processo. No entanto, em ambos os casos, uma percentagem significativa de inquiridos manifestou a posição oposta.

No que concerne à **partilha** do que vão aprendendo, a maior parte dos indivíduos (38,1%) referiu, **com frequência**, ter partilhado, **publicamente, a aprendizagem durante o processo** e, também, o **resultado** (ver Figura 127).

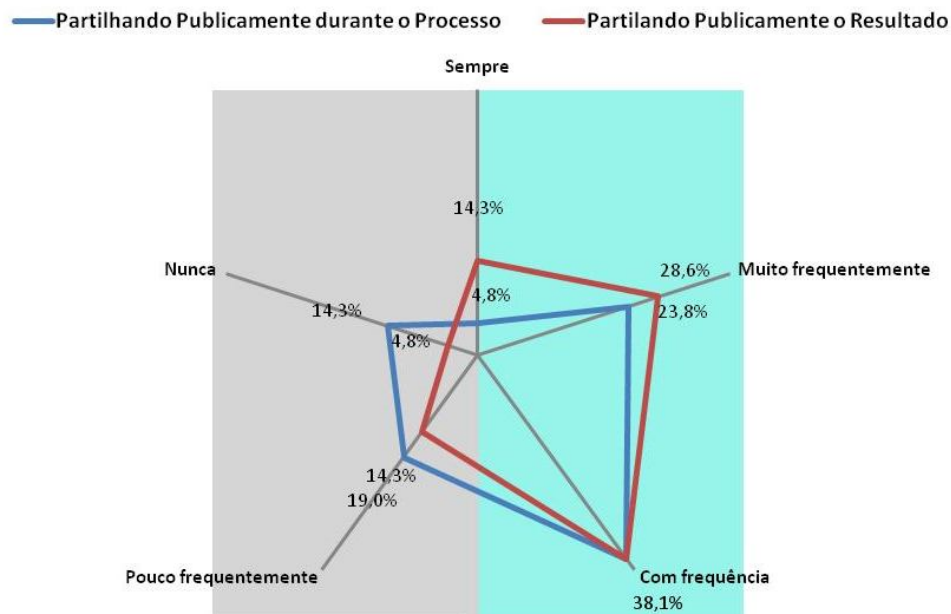


Figura 127 – Partilha da aprendizagem (Juromenha)

Portanto, os indivíduos pareciam gostar de partilhar as aprendizagens, quer quando estas ainda estavam em curso, quer quando as concretizavam/finalizavam.

A maior parte dos inquiridos tendeu, **sempre**, a **tomar a iniciativa**, aquando da realização de aprendizagens e, **muito frequentemente**, a **solicitar ajuda a outros** (ver Figura 128).

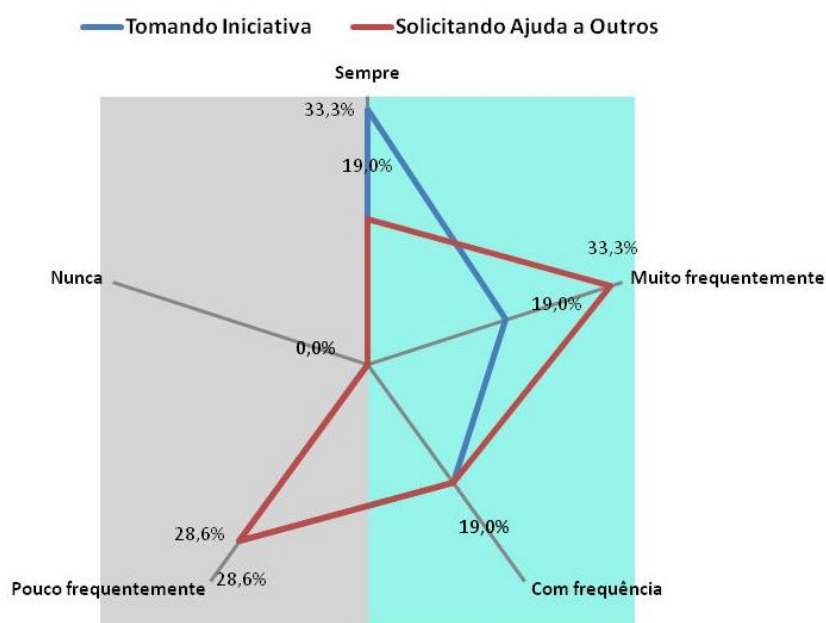


Figura 128 – Tomar iniciativa vs solicitar ajuda (Juromenha)

A maior parte dos inquiridos aprendeu, assim, tomando sempre a iniciativa, mas, também, solicitando ajuda a outros, muito embora a frequência da **tomada de iniciativa seja superior**.

De realçar que a maioria dos inquiridos (66,7%) aprendeu, **sempre, através de pequenos passos**. Referiram ter aprendido, muito frequentemente, através de pequenos passos, 28,6% e, com frequência, 4,8%. Nenhum inquirido referiu pouco frequentemente ou nunca o fazer.

Quanto à eventual realização de aprendizagens mediante **pagamento**, a maioria dos indivíduos (81,0%) referiu **nunca ter realizado aprendizagens assumindo pagamento**. Pouco frequentemente fizeram-no 9,5% e, com frequência, também 9,5%.

Recursos de Aprendizagem

Os indivíduos recorreram a uma série de **recursos na realização das aprendizagens**, muito embora, os mesmos, assumam graus distintos de representatividade, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 105 – Recursos de aprendizagem (Juromenha)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Aparelhos tecnológicos	-	4,8%	23,8%	-	71,4%
Aparelhos relacionados com a profissão	57,1%	42,9%	-	-	-
Recursos naturais	57,1%	38,1%	-	4,8%	-
Materiais produzidos pelo próprio	-	4,8%	57,1%	-	38,1%
Revistas	-	4,8%	28,6%	-	66,7%
Comunicação Social	4,8%	33,3%	14,3%	38,1%	9,5%

A maioria dos inquiridos aprendeu, sempre, com **recurso a aparelhos relacionados com a profissão** e com **recursos naturais**.

Inversamente, a maioria dos inquiridos **nunca** aprendeu com **aparelhos tecnológicos**, nem com **revistas** e, fê-lo, **pouco frequentemente**, com recurso à **comunicação social**.

Os **materiais produzidos** pelos próprios assumiram **alguma relevância** para a maioria dos inquiridos, muito embora, mais de um terço dos indivíduos tenha afirmado nunca ter aprendido com materiais da sua autoria.

De referir que os **materiais produzidos pelo próprio** diziam respeito a amostras de rendas/bordados e a moldes de costura, aos registos de números de telefone e a esquemas de peças (mecânica).

A propósito dos esquemas de peças de mecânica de referir que um dos inquiridos (mecânico) referiu que *«inicialmente desenhava as peças e a forma como as arranjar – por exemplo, para repor velas, desenhava as velas e o sítio onde eram para ser colocadas»*.

Relativamente aos moldes/amostras, de sublinhar que uma parte significativa dos inquiridos, recorreu, **muito frequentemente** (28,6%) ou com frequência (14,3%), a **materiais relacionados com rendas, bordados e/ou costuras**. A maioria dos inquiridos (52,4%) recorreu, ainda, **com frequência**, a moedas/notas (**Euros**).

Intervenientes na aprendizagem

Na sequência da compreensão do processo de aprendizagem, foram confrontados, os indivíduos, acerca dos intervenientes no mesmo (ver Quadro 106).

Quadro 106 – Intervenientes no processo de aprendizagem (Juromenha)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Só	42,9%	38,1%	9,5%	9,5%	-
Familiares	14,3%	66,7%	9,5%	9,5%	-
Formadores	-	-	-	4,8%	95,2%
Amigos	-	42,9%	14,3%	19,0%	23,8%
Colegas de Trabalho	-	28,6%	57,1%	9,5%	4,8%
Conhecidos	-	-	4,8%	19,0%	76,2%
Vendedor/ Fornecedor	-	4,8%	-	4,8%	90,5%
Vizinhos	4,8%	42,9%	33,3%	19,0%	-
Funcionários de Instituições Locais	-	-	4,8%	23,8%	71,4%
Analfabetos	-	47,6%	38,1%	14,3%	-
Promotor de excursões	-	-	4,8%	14,3%	81,0%

Da leitura do quadro, constata-se que a maioria dos inquiridos **nunca aprendeu** com:

- a) **formadores;**
- b) **conhecidos;**
- c) **vendedores/fornecedores;**
- d) **funcionários de instituições locais;**
- e) **promotores de excursões.**

Contrariamente, evidenciaram-se como **intervenientes significativos**, ao nível do processo de aprendizagem:

- a) **familiares;**
- b) **amigos;**
- c) **vizinhos;**
- d) **analfabetos.**

A maioria dos indivíduos aprendeu, ainda, **com frequência**, com **colegas de trabalho**. Dos inquiridos, a maior parte referiu-se, também, à relevância de ter aprendido, **sempre, sozinho**.

Persistência na aprendizagem

No quadro que se segue apresentam-se os dados relativos ao **grau de persistência** dos inquiridos, aquando da **realização de aprendizagens**.

Quadro 107 – Persistência na aprendizagem (Juromenha)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Até ser capaz	42,9%	28,6%	19,0%	9,5%	-
Até cumprir o objectivo inicial	14,3%	23,8%	33,3%	28,6%	-
Aprofundar muito o conhecimento	-	9,5%	23,8%	42,9%	23,8%
Certificação Social	-	33,3%	4,8%	-	61,9%
Certificação Formal	-	-	-	4,8%	95,2%
Ser o melhor	-	-	4,8%	-	95,2%

Conforme se pode constatar no quadro anterior, a maioria dos inquiridos nunca se preocupou, aquando da realização de aprendizagens, com a obtenção de **certificação social** e, menos ainda, com a obtenção de **certificação formal** ou com **ser o melhor**.

Também, **pouco frequentemente**, a maior parte procurou **aprofundar muito o conhecimento**, em torno das aprendizagens que realizou.

No entanto, a maior parte dos inquiridos desenvolveu as aprendizagens, **sempre, até ser capaz**, verificando-se, **com frequência**, preocupação com a **consecução do objectivo inicial**.

Locais de aprendizagem

No quadro que se segue é possível identificar os **locais** onde os inquiridos consideraram ter **realizado aprendizagens** e a **frequência** com que, nos locais em causa, efectuaram as mesmas.

Quadro 108 – Locais de aprendizagem (Juromenha)

	Sempre	Muito frequentemente	Com frequência	Pouco frequentemente	Nunca
Em contextos escolares	-	-	-	4,8%	95,2%
Em contextos conviviais	-	38,1%	19,0%	38,1%	4,8%
Em contextos familiares	23,8%	42,9%	19,0%	14,3%	-
Em contextos profissionais	4,8%	23,8%	47,6%	23,8%	-
Em contextos institucionais	-	-	-	-	100,0%
Na própria residência	42,9%	47,6%	4,8%	-	4,8%
Na freguesia de residência	33,3%	61,9%	-	4,8%	-
No concelho de residência	-	23,8%	28,6%	47,6%	-
Exterior ao Alandroal	-	4,8%	19,0%	57,1%	19,0%
Envolvendo deslocação para aprender	-	-	4,8%	9,5%	85,7%

Como se pode constatar da observação do quadro anterior, a esmagadora maioria dos inquiridos mencionou **nunca** ter aprendido em **contextos escolares** e **institucionais**.

Nos **contextos conviviais**, igual percentagem de inquiridos afirmou ter aprendido **muito frequentemente** e **pouco frequentemente**.

Quase metade dos inquiridos aprendeu, **muito frequentemente**, em **contextos familiares** e, **com frequência**, em **contextos profissionais**.

A maior parte dos inquiridos realizou, **muito frequentemente**, aprendizagens, na **própria residência** e na **freguesia de residência**.

Já no **concelho de residência**, os inquiridos mencionaram ter aprendido **pouco frequentemente**, bem como em locais **exteriores ao concelho**.

A esmagadora maioria dos inquiridos mencionou **nunca** ter efectuado **deslocação para aprender**.

Um inquirido afirmou: *“isto é tudo uma escola”*.

Existência de aprendizagem em contextos/Responsabilidade por aprendizagem em contextos

Confrontados com os **contextos** nos quais os inquiridos consideraram ter **existido aprendizagem** e, por outro lado, com os contextos nos quais eles julgam ter sido **responsáveis pelas aprendizagens de outros**, obtiveram-se opiniões díspares, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 109 – Contextos de aprendizagem (Juromenha)

		S	MF	CF	PF	N
Contexto familiar	Existência	9,5%	19%	38,1%	33,3%	-
	Responsabilidade	-	9,5%	19,0%	38,1%	33,3%
Contexto profissional	Existência	14,3%	9,5%	28,6%	47,6%	-
	Responsabilidade	-	9,5%	19%	47,6%	23,8%
Contexto convivial	Existência	9,5%	23,8%	9,5%	57,1%	-
	Responsabilidade	4,8%	14,3%	9,5%	42,9%	28,6%
Contexto institucional/cívico	Existência	4,8%	-	4,8%	-	90,5%
	Responsabilidade	-	-	4,8%	4,8%	90,5%
Contexto comunitário	Existência	-	14,3%	-	14,3%	71,4%
	Responsabilidade	-	4,8%	4,8%	9,5%	81%

(S = Sempre; MF = Muito frequentemente; CF = Com frequência; PF = Pouco frequentemente; N = Nunca)

A maioria dos inquiridos referiu-se à inexistência ou responsabilidade por aprendizagens em **contexto institucional/cívico** e em **contexto comunitário**.

Referiram, ainda, considerar, **pouco frequentemente**, terem existido oportunidades de aprendizagem em **contexto familiar, profissional** ou **convivial**.

Portanto, e embora estes três últimos tenham assumido maior relevância, nenhum dos cinco contextos considerados se apresentou como contexto privilegiado de aprendizagem.

6.6.7. Situação Profissional

No período compreendido entre **1997 e 2007**, foram identificadas duas **situações profissionais** distintas: trabalhador por conta de outrem (5 indivíduos) e reformados (21 inquiridos).

Os indivíduos que se encontravam **a trabalhar por conta de outrem**, estavam-no em períodos temporais distintos:

- a) 1997;
- b) 1997-1998;
- c) 1997-2000;
- d) 1997-2002;
- e) 1997-2005

De realçar, no entanto, que, em 2007, já se encontravam todos reformados. Com efeito, dezasseis inquiridos estavam **reformados** já antes de 1997 e os outros cinco reformaram-se entretanto (1998; 1999; 2001; 2003 e 2006).

Dos vinte e um inquiridos, **dezassete não mudaram** de **profissão** ao longo de toda a vida, três tiveram duas profissões distintas e, um teve quatro profissões distintas.

A profissão de **trabalhador(a) rural** (76,9%) não foi referida por apenas um inquirido. As demais profissões foram mencionadas por um indivíduo cada (ver Figura 129), sendo que, no total, foram identificadas sete profissões distintas.

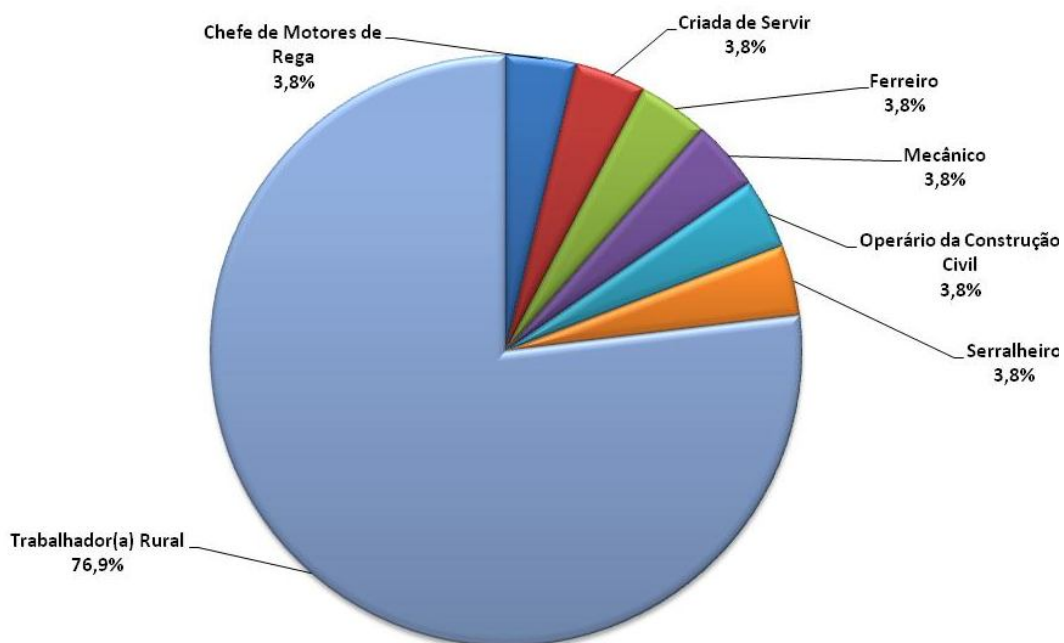


Figura 129 – Profissões dos indivíduos (Juromenha)

Relativamente às **entidades empregadoras**, metade das profissões (50,0%) foram desenvolvidas “**onde calhava**”, conforme se pode ver na figura que se segue.

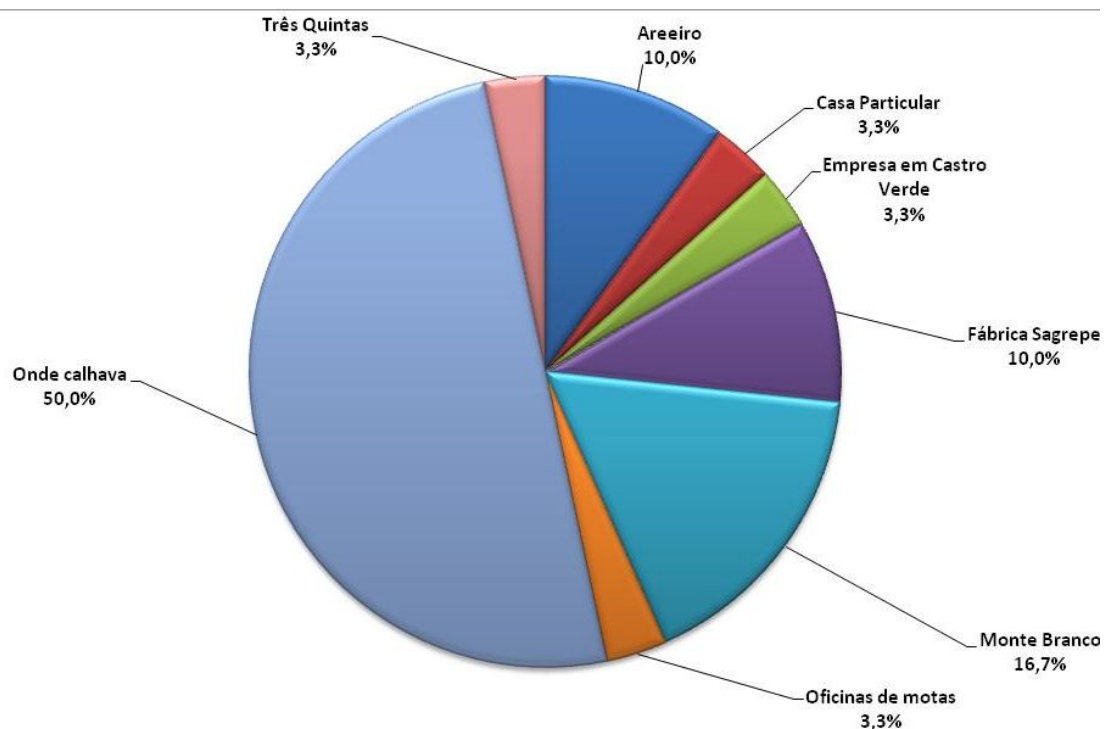


Figura 130 – Entidades Empregadoras (Juromenha)

Face às entidades empregadoras identificadas, de realçar, conforme se pode constatar a partir da leitura da figura anterior, a percentagem de inquiridos que mencionou a herdade do **Monte Branco** (Juromenha) e a **empresa Sagrepe** (Elvas).

Três profissões foram desenvolvidas numa **empresa** cujos trabalhos se situavam **junto ao rio** (Areeiro) – nome não especificado.

As outras entidades foram mencionadas face a apenas uma profissão, cada uma delas.

Quanto aos **locais de trabalho**, os indivíduos inquiridos referiram:

- a) a **freguesia** (92,3%),
- b) o **concelho** (57,7%);
- c) o **distrito** (38,5%);
- d) o **estrangeiro** (3,8%).

A maioria dos indivíduos (52,4%) referiu que, as **profissões que desempenhou, foram opção sua**. Ainda assim, uma percentagem também significativa de inquiridos (47,6%) referiu não o terem sido.

Na figura que se segue, pode-se observar o **grau de importância de diferentes aspectos, na escolha da(s) profissão(ões)**.

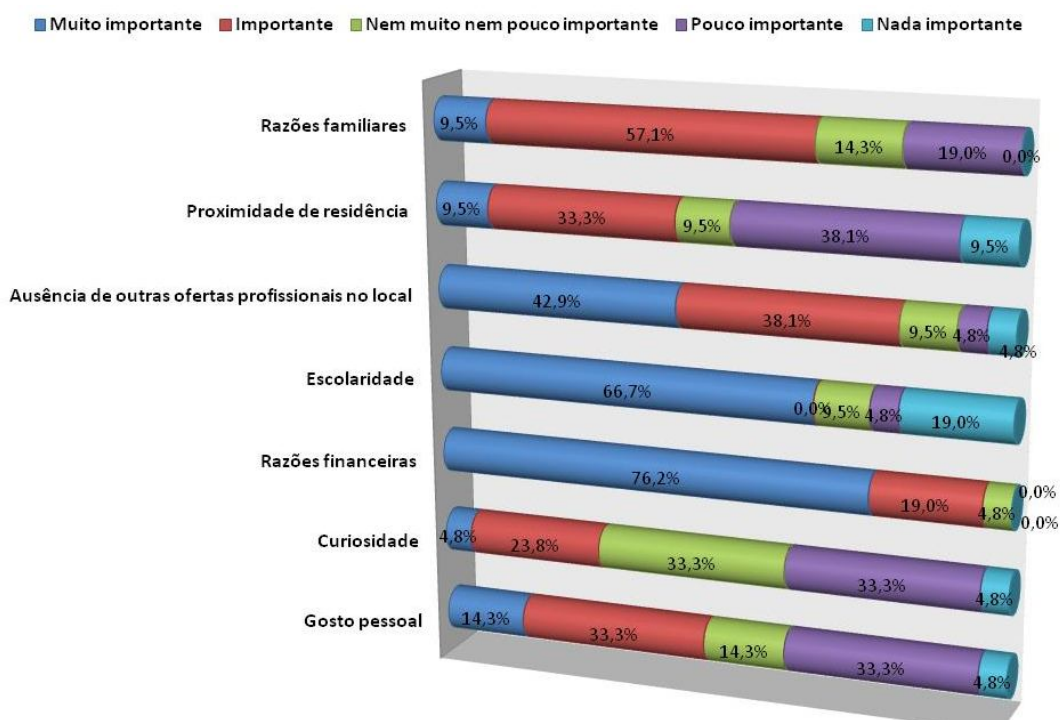


Figura 131 – Grau de importância de diferentes aspectos na escolha da profissão (Juromenha)

Da observação da figura anterior, evidencia-se, desde logo, que as **razões financeiras** se constituíram como sendo o principal factor que levou os inquiridos a optar pela profissão. Também com muita relevância apresentou-se o facto de os inquiridos **não terem escolaridade**, seguido da **ausência de outras ofertas profissionais** no local.

Portanto, perante as habilitações académicas, a necessidade de ganhar dinheiro no território e tendo em conta a oferta limitada a nível profissional, os indivíduos tiveram de desempenhar as profissões que se encontravam disponíveis, a fim de assegurarem o seu sustento e, eventualmente, o da família. Com efeito, as razões familiares também pesaram na escolha da profissão.

Os demais aspectos assumiram um grau de importância inferior.

Quanto à **importância da formação/aprendizagem**, a maior parte dos inquiridos referiu não ter sido **nada importante** na **escolha da profissão**, em **eventuais mudanças de profissão** e no **desempenho profissional**, muito embora seja possível identificar outras atribuições de importância (ver Figura 132).

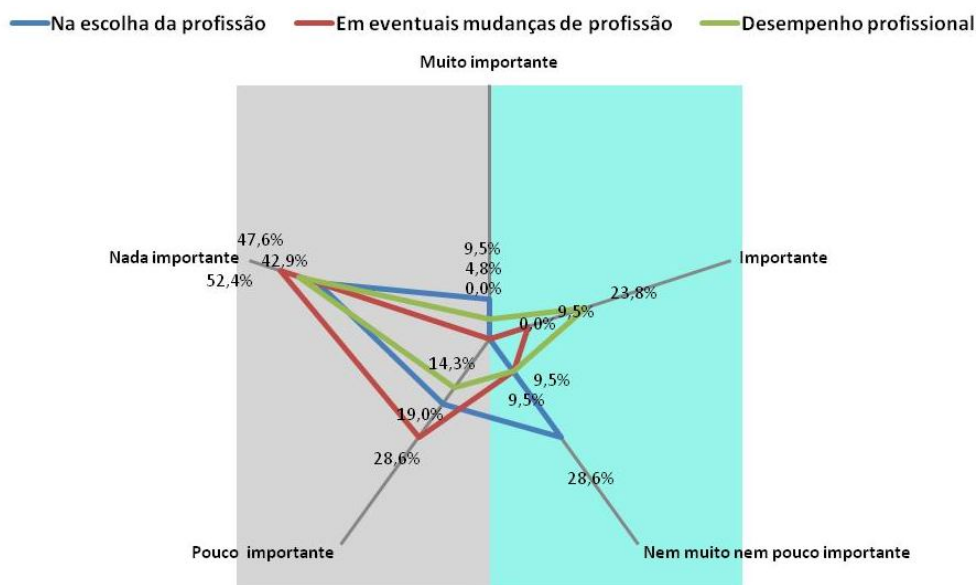


Figura 132 – Classificação da importância da formação/aprendizagem face a diferentes aspectos (Juromenha)

6.6.8. Contexto Familiar

6.6.8.1. Circunstância escolar/acadêmica dos familiares

Questionados acerca das **habilitações literárias do seu cônjuge**, apenas um inquirido (4,8%) não respondeu dado ser solteiro(a). A **maioria** dos cônjuges (57,2%) dos quarenta e dois inquiridos também **não sabia ler/escrever**. Tinham apenas noções de leitura/escrita 19,0% e, sabia ler/escrever (sem escolaridade), 4,8%. Apenas três inquiridos concluíram algum ano de escolaridade (4,8% cada): o 2.º ano, o 3.º ano e o 4.º ano.

Dos **ascendentes** dos inquiridos, a esmagadora maioria das **mães** e dos **pais** (95,2% cada) não sabia ler/escrever, ou seja, os indivíduos eram também **analfabetos**. Apenas uma mãe (4,8%) tinha concluído o 3.º ano de escolaridade e, um pai (4,8%), tinha noções de leitura/escrita.

Ainda relativamente aos ascendentes, **nenhum** dos **avós** (avôs e avós) **sabia ler ou escrever**.

Portanto, a **maioria dos ascendentes** (pais e avós) eram, à semelhança dos indivíduos inquiridos, **analfabetos**, ou seja, não sabiam ler, nem escrever.

Quanto às habilitações literárias dos **irmãos**, dois inquiridos não responderam por não terem irmãos. A **maioria** (61,2%) **não sabia ler/escrever** e, 16,5%, tinha apenas noções de leitura e escrita. Doze dos irmãos (14,1%) concluíram o 4.º ano de escolaridade (14,1%) e, sete (8,2%), o 3.º ano.

No que respeita às habilitações literárias dos descendentes de 1.º Grau (**Filhos**), três inquiridos não responderam a esta questão (não têm filhos). Dos filhos dos restantes inquiridos, a **maioria** (51,9%) **concluíra o 4.º ano** de escolaridade. Dos demais:

- a) 9,3%, concluiu o 12.º ano;
- b) 7,4%, sabia ler/escrever (sem escolaridade);
- c) 7,4%, concluiu o 5.º ano;
- d) 7,4%, concluiu o 6.º ano;
- e) 7,4%, concluiu o 9.º ano;
- f) 5,6%, concluiu o 3.º ano;
- g) 3,7%, não sabe ler/escrever.

No que respeita aos descendentes de 2.º Grau (**Netos**), do total de inquiridos, catorze responderam a esta questão. Portanto, sete não responderam, embora apenas

cinco não tivessem netos. Face aos netos dos catorze que responderam, verificou-se a existência de situações muito diferenciadas, desde a frequência do 2.º ano de escolaridade à conclusão de licenciatura, registando-se, no entanto, percentagens mais significativas ao nível dos netos que tinham **concluído o 6.º ano de escolaridade** (12,2%) e o **9.º ano** (10,2%).

Ainda a respeito dos descendentes, e mais especificamente no que concerne às habilitações dos **bisnetos**, as percentagens mais representativas registaram-se ao nível dos que se encontravam a frequentar o **8.º ano de escolaridade** (30,0%). De referir que 20,0% se encontrava a frequentar o 2.º ano de escolaridade e, igual percentagem, o jardim-de-infância. Três bisnetos (10,0% cada) encontravam-se noutra circunstância: frequência de 4.º ano de escolaridade, de 7.º ano e de 10.º ano.

6.6.8.2. Ambiente(s) familiar(es) de aprendizagem

Face aos ambientes familiares de aprendizagem, foi solicitado aos inquiridos que qualificassem a **sua aprendizagem, no seio familiar, a formação/ensino que o indivíduo promoveu**, no seio da família, bem como a **formação/ensino que cada familiar promoveu**.

A maioria dos inquiridos nunca conviveu com os **avôs** e, quase metade, nunca conviveu com as **avós** (ver Quadro 110).

Quadro 110 – Qualificação da formação/ensino (avós e avôs) - Juromenha

		C	Mt	M	P	N	NC
AVÓS	Aprendizagem do próprio	-	-	-	9,5%	47,6%	42,9%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	-	-	-	57,1%	42,9%
	Formação/ensino que cada familiar promove	-	-	-	4,8%	52,4%	42,9%
AVÓS	Aprendizagem do próprio	-	-	-	4,8%	42,9%	52,4%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	-	-	-	47,6%	52,4%
	Formação/ensino que cada familiar promove	-	-	-	4,8%	42,9%	52,4%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NC = Não conviveu)

De entre os que referiram ter convivido, apresentou-se, com maior representatividade, o facto de **nunca terem aprendido com os avós**, de **nunca lhes terem ensinado** e de, os mesmos, **nunca se terem apresentado como promotores de aprendizagem**, no seio familiar.

Confrontados com a qualificação da formação/ensino, com o **pai** e a **mãe** (ver Quadro 111), a maioria referiu **nunca lhes ter ensinado**.

Quadro 111 – Qualificação da formação/ensino (pai e mãe) - Juromenha

		C	Mt	M	P	N	NC
PAI	Aprendizagem do próprio	23,8%	33,3%	19,0%	19,0%	4,8%	-
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	-	-	23,8%	76,2%	
	Formação/ensino que cada familiar promove	23,8%	14,3%	23,8%	19,0%	19,0%	
MÃE	Aprendizagem do próprio	23,8%	14,3%	23,8%	28,6%	9,5%	-
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	-	-	19,0%	81,0%	-
	Formação/ensino que cada familiar promove	23,8%	9,5%	9,5%	28,6%	28,6%	-

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NC = Não conviveu)

Os indivíduos inquiridos salientaram, no entanto, que o pai contribuiu **constantemente/moderadamente para a formação/aprendizagem, no seio familiar** e que a mãe também contribuiu, embora **pouco**. Face à **aprendizagem dos próprios**, a maior parte referiu, com o pai ter **aprendido muito** e, com a mãe, **pouco/nunca** (ainda que “constantemente” tenha sido assinalado por cerca de um quarto dos inquiridos).

Face à aprendizagem junto do **cônjuge** (ver Quadro 112), um inquirido referiu não se aplicar, visto ser solteiro(a).

Quadro 112 – Qualificação da formação/ensino (cônjuge) - Juromenha

		C	Mt	M	P	N	NA
CÔNJUGE	Aprendizagem do próprio	14,3%	66,7%	9,5%	4,8%	-	4,8%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	9,5%	42,9%	23,8%	4,8%	14,3%	4,8%
	Formação/ensino que cada familiar promove	19,0%	38,1%	19,0%	14,3%	4,8%	4,8%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA = Não se aplica)

A maior parte dos inquiridos referiu ter **aprendido muito** com o seu cônjuge e ter-lhe, também, **ensinado muito**. No que respeita à promoção de aprendizagens no **seio familiar**, a maior parte referiu, igualmente, que os mesmos **ensinaram muito**.

Relativamente aos **irmãos** (ver Quadro 113), a maior parte dos indivíduos referiu ter **aprendido muito** com os irmãos e ter-lhes **ensinado pouco**. Foi referido, com maior representatividade, que os irmãos **ensinaram pouco no seio familiar**. Dois inquiridos referiram não se aplicar.

Quadro 113 – Qualificação da formação/ensino (Irmãos) - Juromenha

		C	Mt	M	P	N	NA
IRMÃOS	Aprendizagem do próprio	14,3%	28,6%	33,3%	14,3%	-	9,5%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	4,8%	33,3%	4,8%	38,1%	9,5%	9,5%
	Formação/ensino que cada familiar promove	4,8%	14,3%	19,0%	38,1%	14,3%	9,5%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA = Não se aplica)

No que respeita à classificação de aprendizagens com os **filhos**, de realçar que três inquiridos referiram não se aplicar (não têm filhos como já fora referido) – (ver Quadro 114).

Quadro 114 – Qualificação da formação/ensino (Filhos) - Juromenha

		C	Mt	M	P	N	NA
FILHOS	Aprendizagem do próprio	19%	33,3%	23,8%	9,5%	-	14,3%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	23,8%	38,1%	14,3%	9,5%	-	14,3%
	Formação/ensino que cada familiar promove	47,6%	19%	9,5%	9,5%	-	14,3%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA = Não se aplica)

A maior parte dos inquiridos afirmou que **aprendeu muito com os filhos** e que, também, **lhes ensinou muito**. Referiram, ainda, que os filhos foram importantes **promotores de aprendizagens, no seio familiar**.

Com os **netos** (ver Quadro 115), a maior parte dos indivíduos mencionou que **aprendeu moderadamente**. Os indivíduos inquiridos mencionaram, ainda, **ter-lhes ensinado muito ou pouco** e consideraram que os netos **ensinaram, constantemente, no seio familiar**. Cinco inquiridos indicaram não se aplicar, por não terem netos.

Quadro 115 – Qualificação da formação/ensino (Netos) – Juromenha

		C	Mt	M	P	N	NA/NC
NETOS	Aprendizagem do próprio	9,5%	14,3%	33,3%	19,0%	-	23,8%
	Formação/ensino promovido pelo próprio	-	33,3%	-	33,3%	9,5%	23,8%
	Formação/ensino que cada familiar promove	33,3%	9,5%	4,8%	23,8%	4,8%	23,8%

(C = Constantemente; Mt = Muito; M = Moderadamente; P = Pouco; N = Nunca; NA/NC = Não se aplica/Não conviveu)

Um inquirido fez, ainda, referência a **outro familiar**: bisnetos. Referiu ter aprendido pouco com eles e ter-lhes ensinado, também, pouco. Ainda assim, considerou que os bisnetos ensinaram, moderadamente, no seio familiar.

6.6.9. Contexto Relacional/Convivial

Quase todos os inquiridos (19) referiram que **passavam mais tempo** na **sua freguesia** e, mais especificamente, na **sua residência** (15), na rua onde moravam (2) e em instituições locais (2). Alguns inquiridos mencionaram passar também algum tempo (embora menos), no espaço comunitário, em casa de familiares; em casa de outros e, um, junto no Rio Guadiana (na pesca).

Dos **dois inquiridos** que referiram não passar a maior parte do seu tempo na freguesia, um deles indicou estar mais tempo **noutra freguesia**, numa instituição local (Santa Casa da Misericórdia do Alandroal) e, o outro, **fora do concelho**, em casa de familiares.

Relativamente **às pessoas com quem costumavam conviver, no seu dia-a-dia, e às razões que conduziram a essa convivência**, os **familiares** foram as pessoas mais referidas (por **laços familiares** e por **proximidade**), não tendo sido indicados por apenas quatro inquiridos.

O **grau de parentesco** que os inquiridos possuíam com os familiares, com quem indicaram conviver, no seu dia-a-dia, era o seguinte:

- a) filhos (14 inquiridos);
- b) netos (8 inquiridos);
- c) cônjuge (7 inquiridos);
- d) irmãos (3 inquiridos);
- e) bisnetos (1 inquirido);
- f) pais (1 inquirido);
- g) sobrinho (1 inquirido);
- h) tios (1 inquirido).

Com uma frequência inferior (face aos familiares), alguns inquiridos referiram também passar, algum tempo, com os **vizinhos** (por laços de amizade, proximidade e interesses ocupacionais), com os **amigos** (por laços de amizade, proximidade e interesses ocupacionais) e com **conhecidos** (por laços de amizade).

Todos os inquiridos afirmaram que, **ao longo da vida, conviveram com muitas pessoas que também não sabiam ler/escrever**. A esmagadora maioria dos indivíduos (95,2%) indicou considerar, como principal **razão para essas pessoas não terem aprendido**, as **dificuldades financeiras**. Um inquirido (4,8%) referiu-se à decisão da família.

No quadro que se segue, apresenta-se a **frequência** com a qual os indivíduos **inquiridos mantinham contacto com familiares analfabetos**, tendo em consideração o **local de residência** dos mesmos.

Quadro 116 – Frequência do contacto com familiares analfabetos/residência - Juromenha

	Mesma Residência*	Mesma Localidade*	Outra localidade da freguesia*	Outra freguesia do concelho*	Outro concelho*
Muita frequência	9	2	-	-	1
Frequente	1	8	2	2	2
Com alguma frequência	-	1	-	-	4
Pouca frequência	-	1	1	1	6
Nenhuma frequência	-	-	-	-	-
Total	10	12	3	3	13

* Número de vezes que foi assinalado

Da leitura do quadro anterior, constata-se que os inquiridos **mantinham um contacto, mais frequente, com familiares analfabetos** que viviam na **mesma residência** e, de seguida, com os que residiam na **mesma localidade**. Ainda assim, e apesar de o contacto ser pouco frequente, tinham, um maior número de familiares analfabetos, a residir noutra concelho.

Ainda em relação aos outros indivíduos **analfabetos** que os inquiridos conheciam, questionou-se acerca da sua **percepção acerca** dos mesmos, no que concerne à sua inteligência, autonomia, comunicação e adaptação à sociedade.

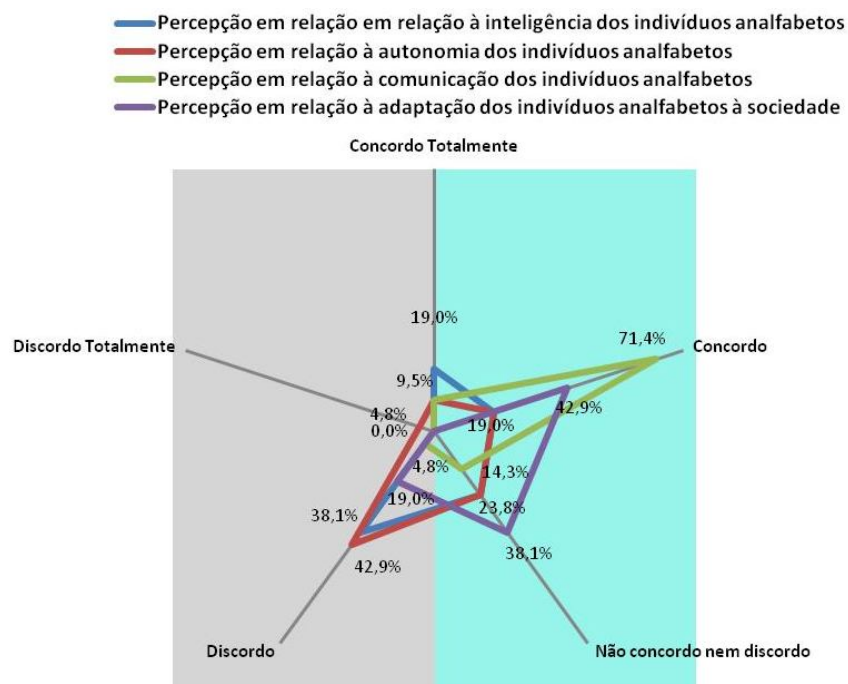


Figura 133 – Percepção em relação aos indivíduos analfabetos (Juromenha)

Da observação da figura anterior, constata-se que a maior parte dos inquiridos considerou que os indivíduos analfabetos que conhecia **não são tão inteligentes**, quanto os indivíduos escolarizados. No entanto, se adicionarmos a percentagem dos que **concordavam** com a dos que **concordavam totalmente** (38,0%), obtém-se uma percentagem equivalente à dos inquiridos que discordavam (38,1%). Portanto, a este nível, podemos considerar que as opiniões, dos inquiridos, se dividiam.

Quanto à hipótese de serem **peessoas autónomas**, quase metade dos inquiridos referiu não concordar com a afirmação. Assim sendo, a maior parte dos inquiridos mencionou **não considerar que os indivíduos analfabetos que conheciam se apresentassem como sendo pessoas autónomas**.

Inversamente, a maior parte dos indivíduos inquiridos considerou que as pessoas analfabetas que conhecia **eram comunicativas** e que se **adaptavam facilmente à sociedade**.

Portanto, a **percepção** dos inquiridos, acerca dos indivíduos analfabetos que conhecia, tendeu a **ser positiva**, à excepção das questões relativas à autonomia dos mesmos. Esta perspectiva tendencialmente positiva tende a remeter para a própria representação que os indivíduos têm em torno deles mesmos, enquanto pessoas que também não dominam as competências de leitura e escrita.

6.6.10. Participação em eventos

No que concerne à **eventual participação** dos inquiridos **em alguns eventos que decorreram na freguesia, no concelho ou fora do concelho**, dois inquiridos referiram participar em **exposições, anualmente, na freguesia ou no concelho**.

A **maioria** dos inquiridos (57,1%) afirmou participar, **anualmente**, em **festividades**, sendo que, destes, todos referiram participar nas festas **da freguesia** (apenas quatro inquiridos se referiram também à participação em festividades de outras freguesias do concelho e, três, também a festividades de outros concelhos).

Dos doze indivíduos que mencionaram participar em exposições e/ou festividades, **apenas um** referiu que gostaria de **participar, com mais frequência**, nestes dois tipos de eventos e, não o fazia, por **ausência de oferta na freguesia e/ou concelho**.

6.6.11. Preocupação com a formação

Na figura que se segue, pode-se observar o **grau de preocupação** que os indivíduos inquiridos revelaram possuir em relação à sua **formação**, face ao período compreendido entre **1997 e 2007** e face ao **futuro**.

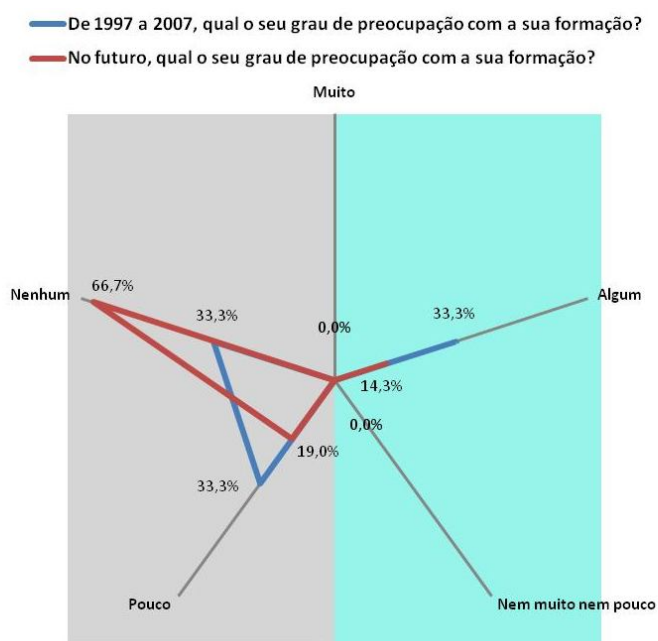


Figura 134 – Grau de preocupação com a formação (Juromenha)

Da observação da figura anterior, constata-se que igual percentagem de inquiridos revelou ter **“algum” grau de preocupação, “pouco” e “nenhum”**. Portanto, as opiniões dividiram-se, muito embora tendam a situar-se ao nível da ausência de preocupação.

Neste período temporal, os inquiridos **não se preocuparam com a estruturação de um projecto pessoal** de formação/aprendizagem, muito embora alguns se tenham **empenhado na concretização de aprendizagens** (“algum” empenho – 33,3%, “pouco” empenho – 28,6% e “nenhum” empenho – 38,1%).

No que respeita ao **grau de preocupação com a formação, no futuro**, e conforme se pode observar na figura anterior, a maioria dos indivíduos referiu **não ter qualquer grau de preocupação**.

À semelhança da formação no período de 1997-2007, também, para o **futuro**, os indivíduos **não possuíam qualquer projecto delineado**, muito embora ponderassem **concretizar aprendizagens**. Os graus de empenho e respectivas percentagens apresentaram valores idênticos aos do grau de preocupação com a formação (no futuro), explicitados na figura anterior.

Como referiu um inquirido, “*a vida é uma roda que não pode parar*”!

Alguns inquiridos indicaram, ainda, algumas aprendizagens que gostariam de concretizar: assinar o nome (1 inquirido), actividades relacionadas com costura (3 inquiridas) e ensinar alguém a fazer as suas peças de artesanato (1 inquirido).

Este último inquirido referiu, precisamente, que “*nunca ensinei ninguém a fazer, mas gostava de ensinar*”.

SÍNTESE

- A maioria dos indivíduos analfabetos da vila de Juromenha **não chegou a frequentar** a escola e, os poucos que a **frequentaram, não aprenderam a ler/escrever**.
- As **dificuldades financeiras** e a **decisão familiar** foram as principais razões, apontadas pelos indivíduos, para **não terem chegado a frequentar** a escola ou terem de a abandonar.
- A **decisão familiar**, conjuntamente com a **idade** e as **possibilidades financeiras**, foram factores que conduziram a que **outros familiares (próximos), já tenham frequentado a escola e aprendido** a ler/escrever.
- Em adultos, apenas **dois inquiridos tentaram aprender a ler e a escrever**; a maioria **não tentou**, essencialmente, por **falta de tempo livre**.
- Se, **actualmente**, tivessem oportunidade de aprender, **apenas quatro tentariam**, sobretudo por questões de natureza pessoal, profissional e financeira.
- Todos os indivíduos inquiridos mencionaram que **gostariam muito de, um dia, ter aprendido** a ler e a escrever.
- O facto de não terem aprendido teve **implicações**, essencialmente, ao nível da **vida pessoal, profissional e financeira** (exactamente os mesmos campos pelos quais quatro inquiridos tentariam, ainda, aprender).
- Confrontados com tarefas que implicassem a mobilização de competências de leitura/escrita, quase todos os indivíduos referiram **solicitar sempre ajuda a familiares (alfabetizados)**. Apenas quatro se desenvencilhavam, também, sozinhos, um juntando algumas letras e, os outros, trocando opiniões “*com um e com outro*”.
- A maioria referiu que se soubesse ler/escrever, **não teria tido outra profissão**, pois **não havia outras ofertas profissionais no local**.

- Para a maioria dos indivíduos, a profissão desenvolvida não foi opção. Decorreu da **ausência de ofertas profissionais**, mas também de **razões financeiras e da ausência de escolaridade**.
- Quase todos os inquiridos **trabalharam na freguesia de residência**, mas, a maioria, trabalhou, também, no **concelho**. Uma percentagem considerável trabalhou, ainda, no distrito/país. No estrangeiro trabalhou, apenas, um inquirido.
- Metade das **entidades/locais**, onde os inquiridos desenvolveram actividades profissionais foram **indiferenciados**: “*onde calhava*”. Ainda assim, destacou-se, ao nível da freguesia, a entidade **Monte Branco**, na qual, além de trabalharem, os indivíduos desenvolveram uma série de aprendizagens relacionadas com o ofício lá desempenhado.
- Embora quase todos os inquiridos tenham sido **trabalhadores rurais**, identificaram-se mais cinco profissões: “criada de servir”; ferreiro; mecânico; operário da construção civil; serralheiro e chefe de motores de renda (esta última, no fundo, também relacionada com o trabalho agrícola).
- **Em 2007**, todos os inquiridos se encontravam **reformados**.
- Quanto às **habilitações literárias dos familiares**, de realçar que todos os avôs/avós eram **analfabetos** e que a maioria dos pais, dos irmãos e do cônjuge, também o eram.
- Ao nível dos **descendentes**, as **habilitações literárias** não eram, tendencialmente, muito elevadas. Predominava o **4.º ano** (filhos); o **6.º ano** (netos) e o **8.º ano** (bisnetos).
- O **papel do cônjuge**, seguido do papel dos **filhos**, foi o que mais se evidenciou, enquanto **agentes promotores de aprendizagem**, quer dos próprios, quer no seio familiar.
- Quase todos os indivíduos passavam a **maior parte do seu tempo na freguesia** e, mais especificamente, na **residência**, embora também na rua ou em instituições locais.

- **Um** indivíduo passava mais tempo **noutra freguesia** (na Santa Casa da Misericórdia do Alandroal) e, outro, num **concelho exterior** (em casa de familiares).
- De uma forma geral, os inquiridos passavam **mais tempo com filhos, netos e cônjuges**.
- Cerca de metade dos indivíduos inquiridos demonstrou gosto em **assistir a eventos anuais**: doze deles em **festividades** e, desses, dois também em **exposições**, preferencialmente na freguesia ou no concelho. Apenas um inquirido gostaria de frequentar estes eventos com mais frequência.
- De referir que um inquirido foi responsável/colaborador na **Comissão de Festas** de Juromenha e que, quatro, participavam em instituições na qualidade de sócios: **BVA** (4) e **Santa Casa da Misericórdia do Alandroal** (1 dos 4 anteriores).
- A esmagadora maioria dos inquiridos **conviveu, ao longo da sua vida, com outros indivíduos também eles analfabetos**.
- Consideraram que os **indivíduos analfabetos** com quem conviveram, **não aprenderam a ler/escrever**, essencialmente, por **dificuldades financeiras**.
- Alguns desses **analfabetos** são **familiares dos inquiridos**, sendo que, mantinham um **contacto** mais frequente, com os que habitavam na **mesma residência e na mesma localidade**.
- A maior parte dos inquiridos considerou que os indivíduos analfabetos que conhecia eram **menos autónomos** que os indivíduos alfabetizados.
- Tenderam a considerar que se tratavam de pessoas **comunicativas** e que se **adaptavam, facilmente, à sociedade**.
- **As opiniões dos inquiridos dividiram-se** no que concerne à percepção face a se tratarem, de **indivíduos, tão inteligentes quanto os alfabetizados**.

- A maior parte dos inquiridos tendeu para uma **visão positiva** acerca dos indivíduos que conhecia e que, à sua semelhança, eram **analfabetos**.
- Parte dos inquiridos referiu que, entre **1997 e 2007**, teve **alguma preocupação com a formação**, concretizando aprendizagens, ainda que sem um projecto estruturado.
- O grau de preocupação com a formação, **no futuro**, foi apontado, pela maioria, como sendo **inexistente**, ainda que os indivíduos continuassem a pretender ir concretizando aprendizagens que, eventualmente, surjam.
- A maior parte dos inquiridos considerou a **inexistência de oportunidades de aprendizagem na sua freguesia**.
- Identificaram, ainda assim, **instituições/agentes** que, de alguma forma, contribuíram para a formação do indivíduo. De realçar, ao nível das instituições, a **Junta de Freguesia de Nossa Senhora do Loreto e a Câmara Municipal de Alandroal** e, ao nível das pessoas, **familiares; o Presidente da Junta de Freguesia; vizinhos; amigos e colegas de trabalho**. Ao nível da **formação de outros membros da comunidade**, evidenciaram as mesmas instituições e pessoas (à excepção dos familiares).
- Os indivíduos revelaram encontrar-se **satisfeitos** a **nível profissional, familiar e social**.
- Face às **habilitações literárias** e à **participação activa na sociedade**, os inquiridos revelaram possuir um **grau intermédio de satisfação**, ainda assim, constatamos que a opinião dos inquiridos tendeu para um **nível de insatisfação**.
- As **aprendizagens** que os indivíduos foram realizando, ao longo da sua vida, foram de cariz eminentemente **informal**, sendo que, as de carácter não formal, diziam respeito a excursões, a assinar o nome, a cartas de condução/caça e a licenças.
- Os indivíduos tenderam a **não se preocupar com certificações (formal ou social)**.

- A maior parte dos inquiridos sempre teve **independência** para realizar as aprendizagens, efectuando-as até se **sentir capaz** e até **cumprir o objectivo inicial**, embora, com **pouca frequência**, tenha procedido à **selecção das aprendizagens**.
- Ao nível do **aprofundamento das aprendizagens**, numa questão do QAP, os inquiridos tenderam o apontar para a efectuarem **pouco frequentemente** e, noutra questão, para a efectuarem **sempre**.
- Os impactos, ao nível da globalidade das aprendizagens que os inquiridos efectuaram, foram, essencialmente, de **ordem pessoal e social** e a maioria encontrava-se **satisfeita** com as mesmas.
- A maior parte das aprendizagens ocorreu **antes de 1997**, sempre em ambientes **presenciais** e, na sua maioria, na **freguesia de residência**. A casa de residência, instituições e outros espaços não especificados tiveram, sensivelmente, a mesma representatividade. O espaço comunitário/convívio foi referido de forma residual.
- Diferentes foram os **intervenientes** no processo de aprendizagem dos inquiridos, no entanto, evidenciou-se o papel dos **familiares, dos vizinhos/amigos e dos colegas de trabalho**. Foram, ainda, identificados outros intervenientes, mas com pouca representatividade.
- De salientar que, a par da ajuda, em certos momentos, dos referidos intervenientes, em todas as aprendizagens os indivíduos tenderam a **aprender também sozinhos**.
- Muito frequentemente, **aprenderam com** indivíduos, também eles, **analfabetos**.
- Os recursos utilizados nas aprendizagens relacionaram-se, na sua maioria, com **aparelhos/instrumentos/alfaias da profissão e com recursos naturais**.
- Frequentemente, os inquiridos, recorreram a **materiais produzidos pelos próprios, a materiais relacionados com os bordados, rendas e costura**, bem como com às **moedas/notas de Euros**.

- **Pouco frequentemente**, a **comunicação social** se apresentou como um recurso na aprendizagem.
- A maior parte dos inquiridos referiu, **muito frequentemente**, ter enveredado por **aprendizagens difíceis**.
- O principal motivo que levou os inquiridos a realizarem aprendizagens foi a procura, por parte dos indivíduos, do que **pretendiam aprender**.
- Assumiram-se, também, como motivos de destaque, a intenção de **ocupar as horas de lazer**, a **procura de satisfação da curiosidade**, o facto de as aprendizagens **integrarem o projecto de vida**, bem como **quererem provar que eram capazes**.
- Apresentaram-se, com um grau moderado de influência, o facto de as aprendizagens integrarem o **projecto profissional**, de **terceiros terem sugerido** a aprendizagem, de **visarem o desenvolvimento de capacidades pessoais e de gerarem satisfação pessoal**, muito embora, assumindo este grau intermédio como neutro, possamos constatar que os indivíduos tenderam a considerar que estes motivos tiveram, **muito frequentemente**, relevância.
- **Aprender por imposição externa** apresentou-se como tendo tido, **pouco frequentemente**, importância na realização de aprendizagens.
- **Estar actualizado**, foi indicado, pela maioria dos inquiridos, como tendo, **pouco frequentemente/nunca**, assumido um papel de **relevância**.
- As aprendizagens realizadas tenderam a situar-se ao nível da **agro-pecuária**; da **economia** (euros); das **artes manuais**; da **tecnologia**; das **excursões**; das **artes plásticas**; do **desporto** e da **gastronomia**, referindo-se, essencialmente, aos **domínios profissional e social/convivial**.
- Para a maior parte das aprendizagens foi traçado um **plano prévio que se concretizou conforme se previa** (com pouca frequência foi reformulado ou substituído por outro). Para poucas aprendizagens não foi delineado um plano.

- A maior parte dos inquiridos afirmou **nunca** ter **construído um plano, durante o processo**, ainda assim, mais de um quarto dos inquiridos afirmou, com frequência, o ter feito.
- Os indivíduos expressaram, com frequência, ir **partilhando a aprendizagem** com os outros, **durante o processo** de aprendizagem, mas também **quando concluíam o mesmo**.
- Preferiram, sempre, ir “trilhando” as aprendizagens com **pequenos passos**, tomando a **iniciativa**, mas também solicitando **ajuda**, consoante a necessidade.
- **Poucos indivíduos** realizaram aprendizagens **mediante pagamento**.
- Também **poucos indivíduos** recorreram **a registos**, aquando da realização de aprendizagens. Em contrapartida, a **maioria, sempre**, teve como recurso a **oralidade**.
- A **observação e a experimentação** foram as estratégias de aprendizagem que mais se **evidenciaram**. Quanto à combinação entre todas as estratégias equacionadas, importa referir que a mais representativa, ou seja, a dominante foi a **observação e experimentação imediata** (por vezes, com recurso à demonstração).
- A maior parte dos inquiridos mencionou que, pouco frequentemente, se verificou a existência e a responsabilidade por aprendizagens em **contextos profissionais e conviviais**.
- Ao nível do **contexto familiar**, a maior parte dos sujeitos referiu terem existido, com frequência, aprendizagens, muito embora, pouco frequentemente, tenham sido responsáveis pelas mesmas. Poucos inquiridos se referiram à existência ou responsabilidade de aprendizagem em **contexto institucional/cívico** e em **contexto comunitário**.

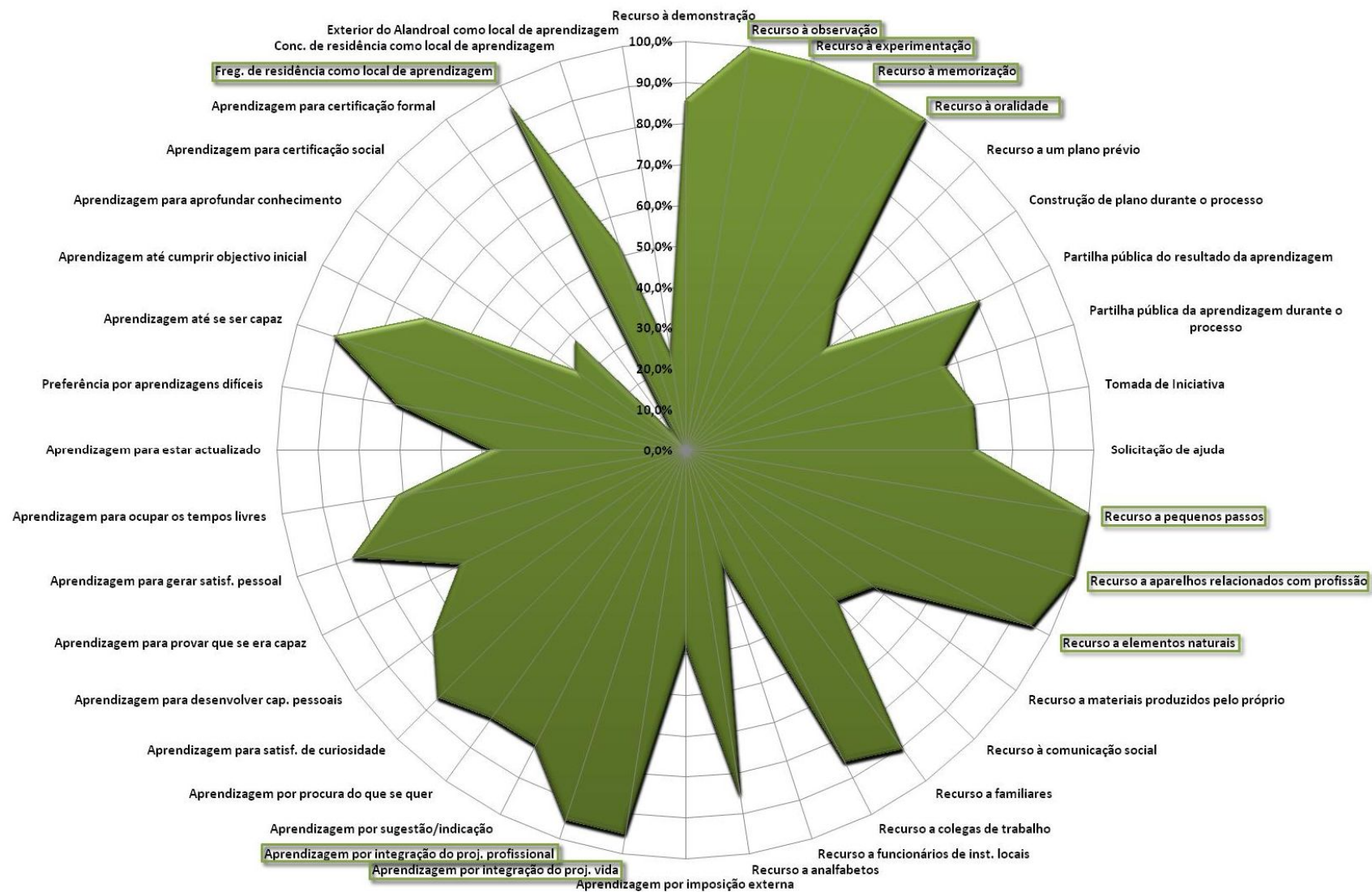


Figura 135 - Esquema síntese das aprendizagens (Juromenha)

CAPÍTULO VII – Anál ise comparativa

7. Nota Prévia

Uma vez apresentadas as análises descritivas, localidade a localidade, proceder-se-á, nesta fase do trabalho, à análise comparativa das seis localidades, na qual se contemplará, para além da análise descritiva, a análise inferencial, apoiada nos resultados do Teste do Qui-Quadrado. Pretende-se, por meio da análise comparativa, evidenciar semelhanças e diferenças relativas às estratégias de aprendizagem dos indivíduos inquiridos das seis localidades.

7.1. Caracterização da População em Estudo

Em todas as localidades, se verificou a existência de mais inquiridos do **sexo feminino**, embora a discrepância não tenha sido muito significativa, à exceção de Ferreira de Capelins em que, como se constatou, existia uma percentagem muito reduzida de elementos do sexo masculino.

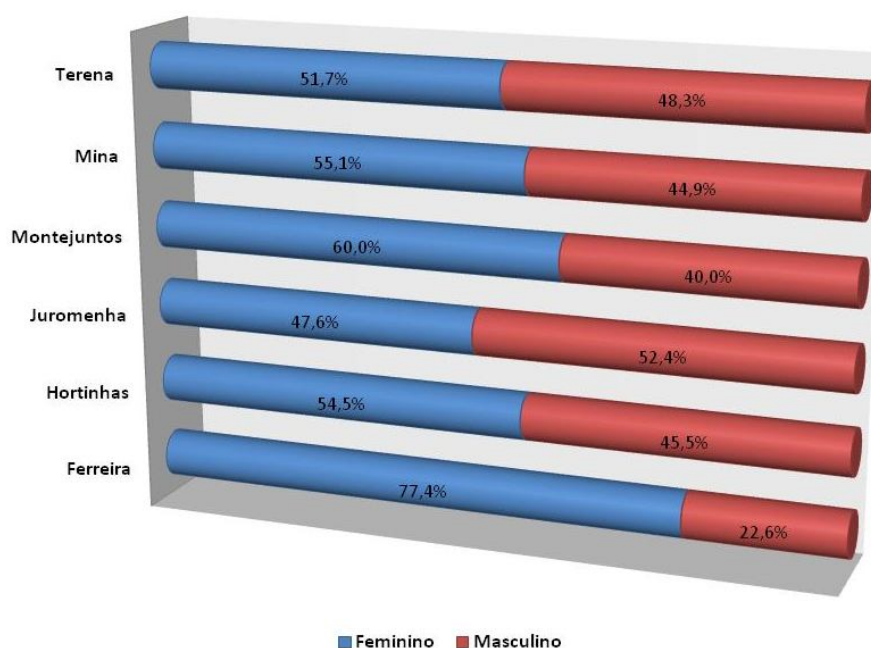


Figura 136 - Sexo dos inquiridos

Importa lembrar, de acordo com o INE (2007a: 2), que a esperança média de vida tem vindo, progressivamente, a aumentar em Portugal, sendo superior nas mulheres. «Em 1975, as mulheres podiam esperar viver, em média, 72 anos, e os

homens 65 anos; em 2005, os valores ascendiam a 81 e 75 anos, respectivamente. Prevê-se que, em 2050 haja um ganho de perto de 4 anos para as mulheres e de 4,5 anos para os homens, atingindo, cerca de 85 e 79 anos, respectivamente».

Neste sentido, e a propósito da faixa etária dos inquiridos, e muito embora se verifique uma grande amplitude de **idades**, tendo, o indivíduo mais novo, vinte e nove anos (inquirido de Montejuntos) e, o mais velho, noventa e seis anos (inquirido de Juromenha), a **média** de idades situou-se nas seis localidades, na casa dos **setenta anos** de idade (ver Figura 137). Conforme refere Candeias (2004), o problema do analfabetismo tende a tornar-se uma questão etária (cf. p.124).

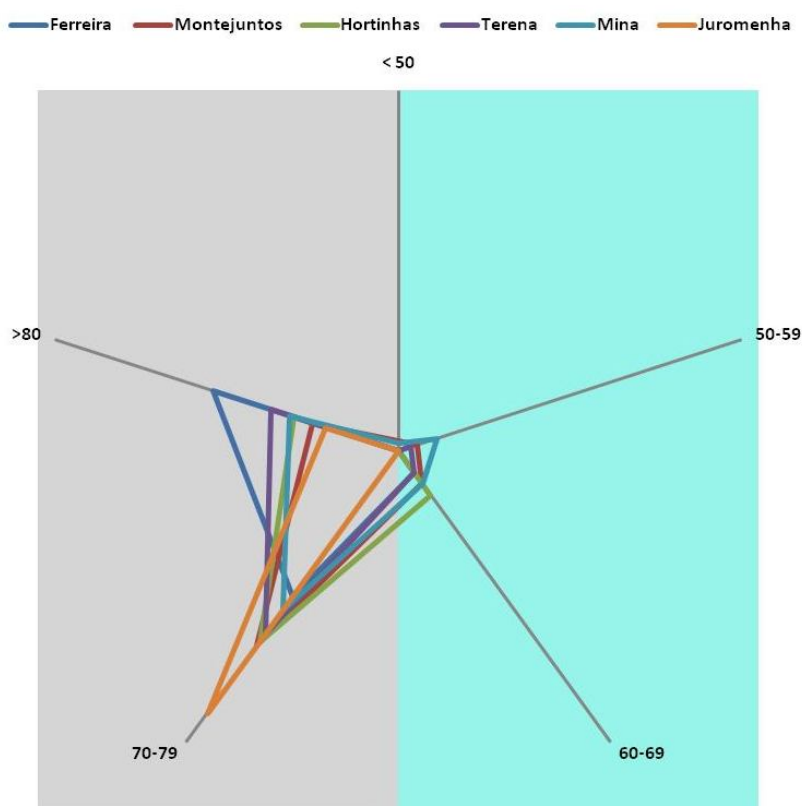


Figura 137 – Idade dos indivíduos

Em todas as localidades, os inquiridos **permaneceram no mesmo local de residência**, no período compreendido entre 1997 e 2007, sendo que a maioria se referiu, aos **motivos familiares**, como principal razão para permanência. Ao encontro desta ideia, Pestana (1982) lembra que as distâncias dos grandes aglomerados se constituem como uma causa determinante do isolacionismo que convida ao conformismo e ao comodismo (cf. p.134).

7.2. Identificação da relação com contextos formais de aprendizagem - escola

Em qualquer uma das localidades, a **maioria dos inquiridos nunca chegou a frequentar a escola**. No entanto, foi possível identificar inquiridos que frequentaram a escola ainda em jovens e/ou já em adultos (ver Figura 138).

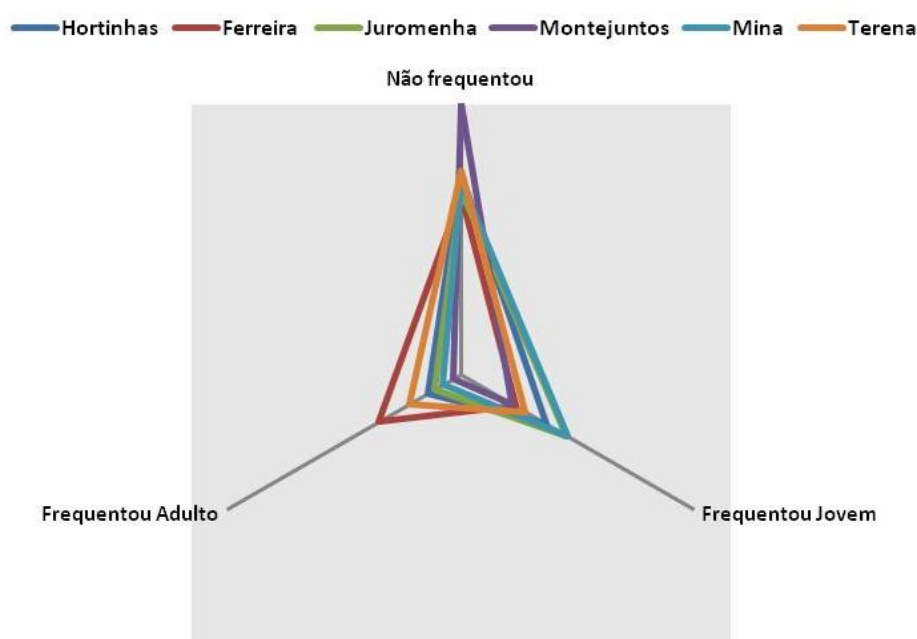


Figura 138 – Circunstância académica/escolar dos indivíduos

Ainda assim, da aplicação do teste Chi-Square, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste não é significativo ($\chi^2=0,217$, $df=5$), pelo que somos forçados a concluir que **não existem diferenças face à frequência da escola, por parte dos inquiridos das localidades consideradas**.

A maioria dos inquiridos de todas as localidades apontou, como tendo sido as duas principais razões, para **não terem chegado a frequentar a escola ou não concluírem a escolaridade obrigatória** exigível à época (portanto abandonarem), as **dificuldades financeiras** e a **decisão familiar**.

A este propósito, Pedreira (1999: 83) chama a atenção para a inexistência de investimento, na educação, por parte das próprias famílias. «*A maior parte não frequentava a escola (...). As famílias (...) preocupadas antes de mais com o seu sustento imediato, evitavam muitas vezes mandar os filhos à escola*». Corroborando esta ideia, Nico (2009: 21) sublinha que «*a necessidade de trabalhar e ajudar ao sustento da família era bem mais importante que a frequência da Escola Primária*».

Os inquiridos, que indicaram a **existência de membros da família que sabiam ler e escrever**, referiram-se, na generalidade das localidades, ao factor **idade**. Com efeito, os inquiridos referiram que, por se tratarem, de familiares mais velhos, tiveram oportunidade de aprender por, na altura, a família não ser tão numerosa e, por isso, as condições financeiras serem mais favoráveis. Inversamente, indicaram também que alguns familiares, mais novos, tiveram oportunidade de aprender por, nessa altura, já existir obrigatoriedade de frequentar a escola.

A obrigatoriedade de frequentar a escola é estatuída em Portugal, em 1835, «*(...) impondo-se aos pais de família (...) “enviar os seus filhos às escolas públicas, logo que passem de 7 anos. Um ano mais tarde, decreta-se que “todos os pais de família têm rigorosa obrigação de facilitarem a seus filhos a instrução nas escolas primárias”*» (Nóvoa, 2005: 25).

Ainda assim, e conforme lembra o mesmo autor (ibid.), Portugal foi um dos primeiros países da Europa a legislar em matéria de obrigatoriedade escolar, mas foi um dos últimos a cumpri-la. «*E porquê? A pergunta tem muitas respostas: a fragilidade das elites, a insignificância da iniciativa particular, as resistências várias à cultura escolar. A geografia do atraso cruza-se sempre com a geografia da ignorância e da pobreza*» (ibidem).

Em todas as localidades, alguns inquiridos referiram **saber assinar o nome**, embora **poucos face à totalidade dos indivíduos**. De referir, ainda assim, que foi em Mina do Bugalho que se identificaram mais indivíduos a saber assinar o nome (26,5%) e, em Juromenha, menos (4,8%) - ver Figura 139.

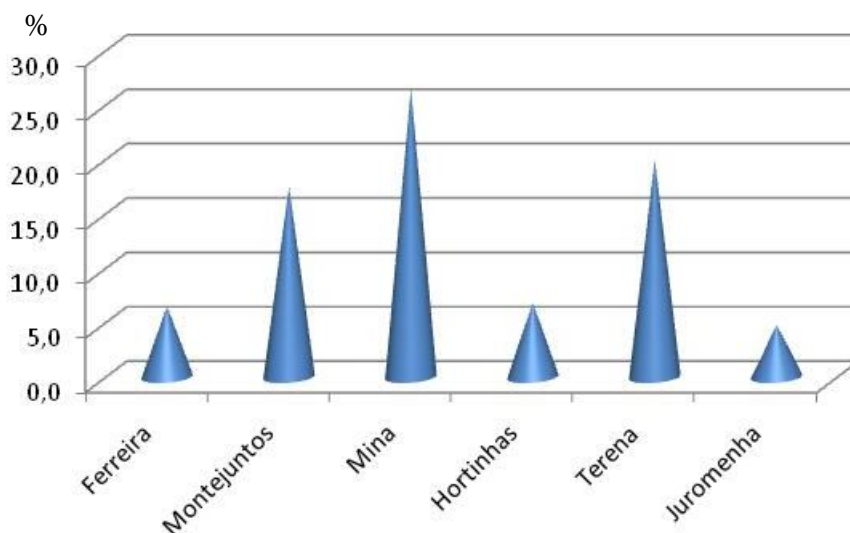


Figura 139 – Percentagem de indivíduos analfabetos que assinavam o nome

A maioria dos inquiridos, das seis localidades em estudo, referiu **não ser portador** de qualquer **deficiência/incapacidade**.

Em todas as localidades se verificou que a maioria dos inquiridos não **tentou, ao longo da vida (em adultos), aprender a ler e a escrever**. Ainda assim, evidenciou-se que foi na localidade de Ferreira que mais indivíduos tentaram e, em Montejuntos, onde menos o fizeram (ver Figura 140).

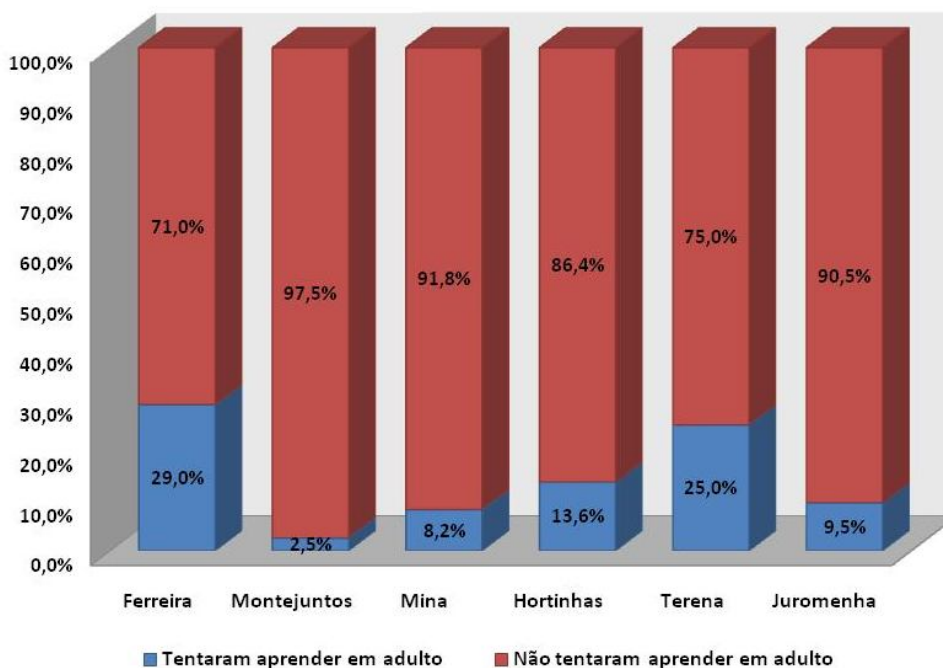


Figura 140 – Tentativa de aprender ler/escrever ao longo da vida

Da aplicação do teste do Qui-Quadrado, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é muito significativo ($\chi^2=0,005$, $df=5$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças face à tentativa dos indivíduos de, ao longo da vida, terem tentado aprender a ler e a escrever, nas localidades consideradas**. O teste não nos indica, porém, quais as diferenças, nem em que localidades as mesmas se registaram.

Conforme referido anteriormente, para uma análise subjectiva, mas mais pormenorizada, entra-se em consideração com a tabela Crosstabs, na qual se podem comparar as percentagens por localidade de residência e por tentativa de ter aprendido a ler e a escrever, ao longo da vida.

Da leitura da tabela, e em conformidade com a figura anterior, constata-se que, em todas as localidades, a maioria dos inquiridos não tentou aprender a ler e a escrever ao longo da vida, ainda assim, esta percentagem diferiu entre localidades.

Com efeito, na localidade de **Montejuntos**, 97,5% **não tentou** e, em **Juromenha** e **Mina do Bugalho**, uma percentagem entre 90,0% e 92,0%. Já em **Hortinhas**, 86,4% dos inquiridos não tentou.

Nas demais localidades (**Ferreira de Capelins** – 71,0% e **Terena** – 75,0%), uma percentagem inferior indicou não ter tentado, o que remete para o facto de, nestas duas localidades, um quarto (ou mais) dos indivíduos, ao longo da vida, ter tentado aprender a ler/escrever.

Portanto, a **percentagem face aos inquiridos de Ferreira de Capelins e Terena distanciou-se face às demais, pois, apesar de muitos indivíduos não terem tentado, uma percentagem, ainda considerável, tentou aprender nessas duas localidades**.

Parece ter-se identificado esta situação, em Terena e Ferreira de Capelins, por um lado, por, à **vontade de aprender** (com ou sem objectivos explicitados), se ter aliado a **intenção (real) de o fazer** (ver Figura 141). Em Terena, além do “simples” desejo de aprender, alguns inquiridos mencionaram o facto de terem sido “*influenciados por outros que lá andavam*”.

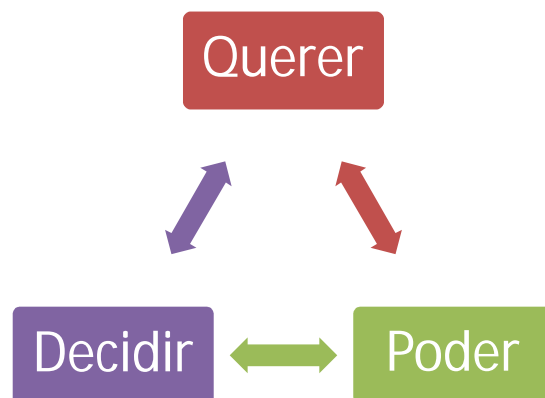


Figura 141 – Vértices da Aprendizagem (Berbaum)

(Elaboração Própria)

Por outro lado, a esta vontade aliou-se, ainda, a **oportunidade de o fazer no local onde se encontravam**. Em Ferreira, todos encontraram, na Escola do 1.º Ciclo de Ferreira de Capelins, essa oportunidade. Em Terena, para além da Escola do 1.º Ciclo (desta localidade), foram também referidos, enquanto contextos, uma instituição de instrução militar fora do Alandroal; a Casa do Povo local; o local de trabalho (montes/herdades agrícolas) e casa de residência.

A maioria dos inquiridos, em todas as localidades, referiu, como principal motivo para **nunca ter tentado aprender a ler e a escrever**, o **pouco tempo livre**. Importa lembrar que quase todos os inquiridos eram trabalhadores rurais. Alessi & Navarro (1997: 116) realçam o facto de o trabalhador rural ter de se levantar muito cedo e se submeter a um trabalho árduo, no que se refere às cargas laborais e aos padrões de desgaste constitutivos dos ambientes e das condições de trabalho. *«O final do processo vai-se dar com o seu retorno ao lar (...) depois de cumprir outras tantas tarefas necessárias (...), tais como: alimentação, limpeza da casa, cuidados com o vestuário pessoal e da família, higiene pessoal e cuidados com os instrumentos de trabalho. Só então estará livre para o descanso mínimo necessário para, no dia seguinte, reiniciar a mesma jornada»*.

Confrontados com uma **oportunidade para tentar aprender a ler e a escrever**, verificaram-se **perspectivas distintas**, por parte dos inquiridos das diferentes localidades.

Aplicando o teste do Qui-Quadrado, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é significativo ($\chi^2=0,030$, $df=5$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças face à tentativa dos indivíduos, mediante surgimento de oportunidade, tentarem aprender a ler e a escrever, nas localidades consideradas.**

Com efeito, nas **localidades da freguesia de Santo António de Capelins**, a **totalidade** dos inquiridos **não tentaria aprender a ler/escrever**, caso surgisse oportunidade. Já nas localidades de **Mina do Bugalho, Terena e Hortinhas**, uma percentagem inferior de indivíduos, mas também **superior a 90,0%**, referiu que não tentaria aprender.

Em **Juromenha**, uma percentagem significativa, mas inferior (**81,0%**), **não tentaria**. Ainda assim, de realçar que cerca de um quinto dos inquiridos (**19,0%**) referiu que, perante a existência de uma oportunidade, **tentaria aprender a ler e a escrever**.

Portanto, a **maior diferença** situou-se face aos inquiridos da localidade de **Juromenha**, em que, apesar da existência de muitos inquiridos que não tentariam, se identificou uma percentagem, ainda significativa, de indivíduos que tentaria.

Tal evidência pode estar relacionada com o facto de ter sido nesta localidade que se verificou uma tendência para os inquiridos considerarem que os indivíduos analfabetos eram pessoas que se adaptavam, facilmente, à sociedade, o que remete para uma ideia de “investimento”. Ou seja, as pessoas são flexíveis perante os desafios; aceitam sair da sua “zona de conforto” e enveredar por terrenos, por assim dizer, pantanosos. Esta percepção pode estar associada a uma imagem que o próprio indivíduo analfabeto tem dele próprio. Um pessoa capaz de se adaptar, facilmente, ao constante devir da sociedade e que, perante novos desafios, arrisca.

Com efeito, Nico (2009: 166) lembra, a este respeito, ao nível dos indivíduos analfabetos, que *«(...) a principal dificuldade (...) reside, essencialmente, na desconstrução de uma representação que as pessoas possuem de si próprias e que assenta numa assumida imutabilidade da sua situação. Parece que as suas vidas não são alteráveis, nesta dimensão»*.

7.3. Implicações do não domínio das competências de leitura/escrita

Em todas as localidades, quando questionados acerca de **o facto de não saber ler e escrever ter afectado as suas vidas**, todos os inquiridos indicaram que a falta de competências a este nível teve repercussões em todas as dimensões da vida (pessoal; familiar; financeira e profissional), muito embora em escalas diferentes. A aplicação do teste Chi-Square, a estas variáveis, aponta para a existência de significância e, por conseguinte, de diferenças. No quadro que se segue, apresenta-se a intensidade com que, tendencialmente, o facto de não saber ler/escrever afectou os inquiridos das seis localidades, nas dimensões da vida consideradas.

Quadro 117 - Consequências em não saber ler/escrever

	Resultado do χ^2	CONSEQUÊNCIAS			
		Muito afectado	Afectado	Afectado Moderadamente	Pouco Afectado
Vida Pessoal	0,001 df=20	Ferreira Montejuntos Mina	Hortinhas Juromenha Terena		
Vida Familiar	<0,0001 df=20	Montejuntos	Ferreira Hortinhas Terena	Mina	Juromenha
Vida Financeira	0,007 df=20		Hortinhas Ferreira Juromenha Mina Terena	Montejuntos	
Vida Profissional	0,001 df=20		Hortinhas Ferreira Juromenha Montejuntos Terena		Mina

Da observação do quadro anterior, e conforme se pode constatar, importa destacar, em relação à vida:

- *Pessoal* – a existência de duas grandes tendências (Ferreira/Montejuntos/Mina vs Hortinhas/Juromenha/Terena);
- *Familiar* – as duas dimensões opostas em Montejuntos e Juromenha;
- *Financeira* – o menor grau de intensidade em Montejuntos;
- *Profissional* – o menor grau de intensidade em Mina do Bugalho.

A esmagadora maioria dos indivíduos, das seis localidades, quando **confrontados com tarefas que impliquem competências de leitura/escrita**, solicitou **auxílio sempre**. Apenas uma minoria o fez quase sempre (ver Figura 142).

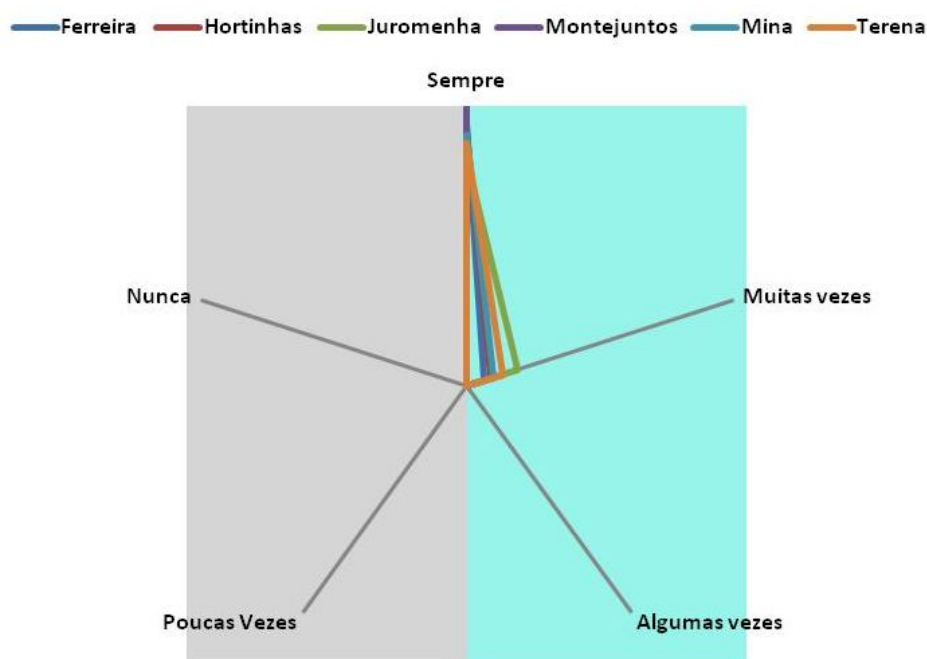


Figura 142 – Auxílio em tarefas de leitura/escrita

De facto, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste não é significativo ($\chi^2=0,114$, $df=10$), pelo que somos forçados a **concluir que não existem diferenças na forma como os indivíduos das localidades consideradas se desembaraçavam perante tarefas que implicassem a mobilização de competências de leitura/escrita**.

Em todas as localidades, a maioria dos indivíduos referiu **recorrer** com mais frequência à **ajuda de familiares**. *«As estratégias de “compensação” têm lugar quando os indivíduos recorrem ao saber daqueles que lhe estão próximos, dos que fazem parte das suas relações quotidianas, para realizar determinado tipo de tarefas para as quais não apresentam as competências de literacia necessárias»* (Cavaco, 2002: 77).

Os indivíduos, de todas as localidades, que indicaram recorrer, quase sempre (“muitas vezes”), a ajuda, mencionaram conseguir realizar algumas tarefas, sozinhos, **juntando algumas letras**. De realçar a **especificidade de Juromenha**, onde um indivíduo se referiu também ao facto de conseguir juntar algumas letras e os demais enunciarem que, a fim de se desenvencilharem em tarefas de leitura/escrita, **“trocam opiniões”**.

Esta evidência pode estar relacionada com o facto de, apenas nesta localidade, os inquiridos terem indicado encontrar-se satisfeitos com a sua vida social. Parece evidenciar-se, em Juromenha, a importância das relações sociais, do convívio com os outros, que, neste caso, se assumiu, como sendo importante, para os inquiridos se “desenvencilharem” perante situações de leitura e escrita. Conforme lembra Cavaco, *«as estratégias de “superação” ocorrem quando os indivíduos tentam encontrar formas alternativas para realizar tarefas sozinhos, apesar de não dominarem as competências de literacia tidas como fundamentais para um bom desempenho»* (ibidem).

Todos os inquiridos, das localidades de Ferreira de Capelins, Montejuntos, Juromenha e Hortinhas, **gostariam de ter aprendido a ler e a escrever**. Em **Mina do Bugalho**, **um** indivíduo referiu que não gostaria de ter aprendido e, em **Terena**, verificou-se a mesma situação.

Portanto, e conforme corrobora o teste Chi-Square, não se evidenciam diferenças significativas. A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos, de facto, que o teste não é significativo ($\chi^2=0,767$, $df=5$), o que nos permite **concluir que não se evidenciam diferenças face ao gosto dos inquiridos em ter aprendido a ler e a escrever**.

Se tivessem aprendido, parte dos inquiridos teria tentado desenvolver **outra profissão**.

7.4. Relação com contextos

Relativamente ao **grau de satisfação com as diferentes dimensões da vida** (habilitações literárias; vida profissional; vida familiar; vida social/convívio e participação activa e cívica na sociedade), as opiniões foram diversas.

Na figura que se segue, pode-se observar o **grau de satisfação** dos inquiridos, das seis localidades, face às suas **habilitações literárias**.

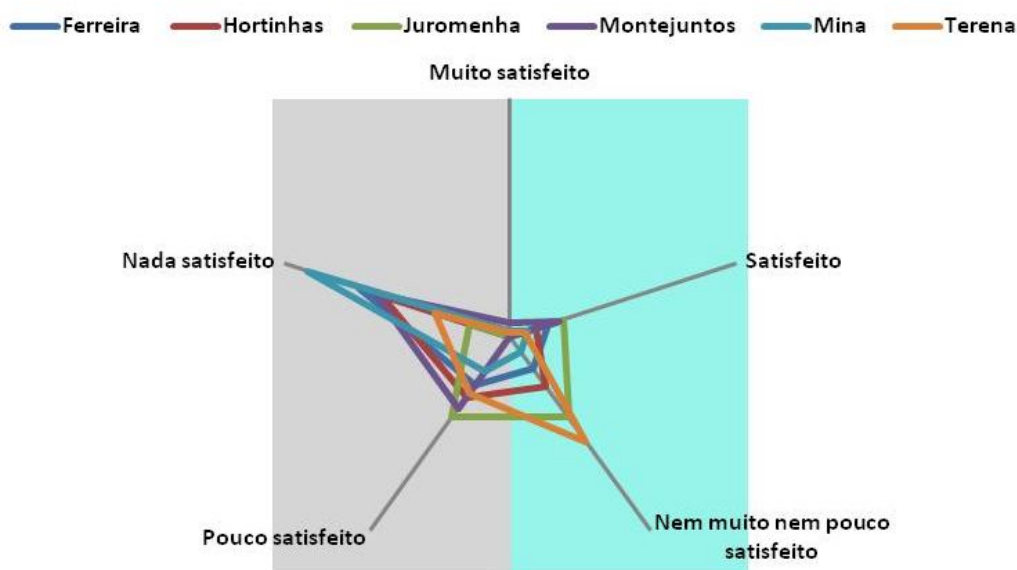


Figura 143 – Grau de satisfação com as habilitações literárias

Conforme se pode constatar da observação da figura anterior, os inquiridos tenderam a apontar para um grau de **pouca (ou nenhuma) satisfação** com as habilitações literárias, muito embora importe referir que se verificaram, igualmente, outras tendências.

Recorrendo ao teste do Qui-Quadrado, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($x^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciaram diferenças no grau de satisfação, por parte dos inquiridos, com as suas habilitações literárias, nas localidades consideradas**.

Nas localidades de **Ferreira de Capelins, Mina do Bugalho, Montejuntos e Hortinhas**, se adicionarmos as percentagens relativas a **pouco/ nada satisfeito**, constata-se que a maioria dos inquiridos apresentava estes graus de satisfação.

Já em **Juromenha**, igual percentagem de inquiridos (33,3% cada) indicou os graus “nem muito nem pouco satisfeito” e “pouco satisfeito” e, em Terena, a maior parte dos indivíduos (43,3%) referiu estar “nem muito nem pouco satisfeito”. Ainda assim, assumindo o grau intercalar como neutro, a maior parte dos indivíduos referiu também estar **pouco/nada satisfeito** (Juromenha – 47,6%; Terena – 50,0%).

Portanto, embora se manifeste com **menor intensidade nas localidades de Terena, e sobretudo de Juromenha**, a maioria dos inquiridos encontrava-se **pouco/nada satisfeito com as habilitações literárias**.

De reforçar, ainda assim, o facto de a principal diferença se ter registado na localidade de Juromenha, em que menor número de inquiridos se encontrava insatisfeito. Para o efeito pode efectuar-se uma interpretação. Muito embora, no questionário aplicado aos analfabetos (QAP), os indivíduos não o tenham explicitado, decorrente da aplicação do QAI⁹⁴, constatou-se que foi nesta localidade que se evidenciou o mais elevado “índice de aprendizagem institucional”⁹⁵, de entre todas as freguesias do concelho de Alandroal. Com efeito, a freguesia de Nossa Senhora do Loreto, embora seja aquela em que existe um menor número de habitantes e de instituições, revelou-se como sendo o contexto territorial com maior índice de aprendizagem institucional (3,9).

Pelo facto de, e de acordo com os resultados do QAI, se ter verificado a existência de maior número de aprendizagens disponíveis nas instituições desta freguesia e, eventualmente, existir maior dinâmica social/cultural, pode ter-se atenuado o sentimento, por parte dos inquiridos, de que não saber ler/escrever se apresentava como uma situação negativa. O facto de ser analfabeto pode não ter inviabilizado o desenvolvimento de uma série de outras aprendizagens e participação em actividades, disponíveis, nomeadamente, em contexto institucional.

⁹⁴ Aplicado na primeira fase de desenvolvimento do Projecto “*Arqueologia*” das Aprendizagens do Alandroal, junto de todas as instituições do concelho – já referido, aquando da explicitação das Opções Metodológicas (cf. p.279).

⁹⁵ Número de aprendizagens identificadas relativamente ao número de instituições inquiridas e de indivíduos residente (indicador utilizado no projecto de investigação anteriormente referido).

Relativamente à **vida profissional e familiar**, os inquiridos, de todas as localidades, demonstraram ter um **maior grau de satisfação**.

Já em relação à **participação activa e cívica na sociedade**, e conforme se pode observar na figura que se segue, os inquiridos tenderam a revelar encontrarem-se **insatisfeitos**.

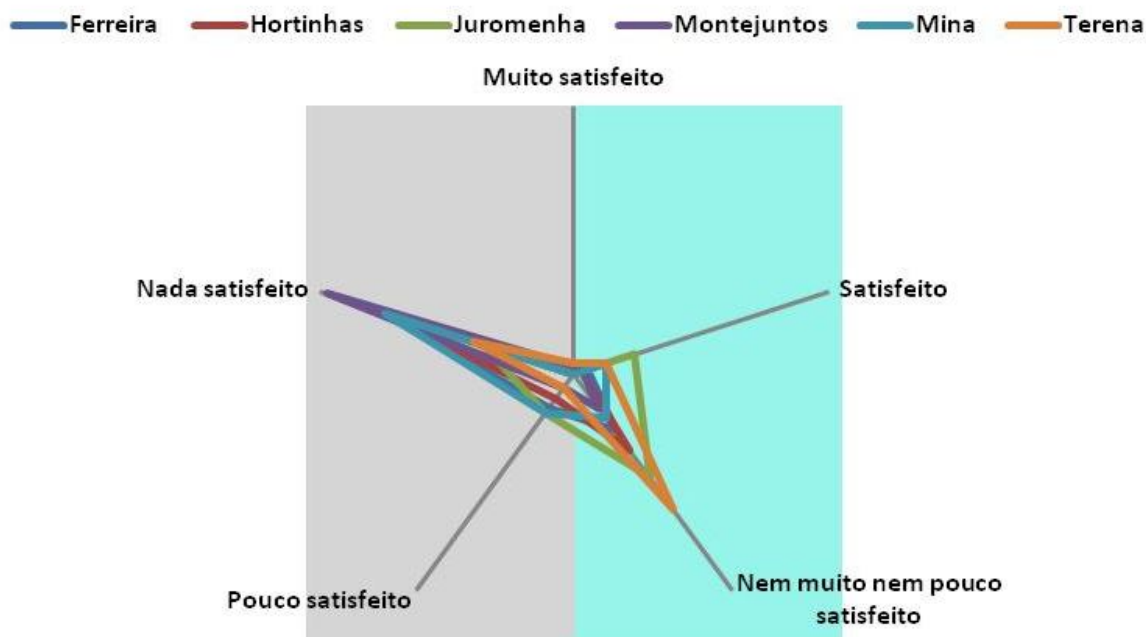


Figura 144 - Grau de satisfação com a participação cívica

Convém, ainda assim, chamar a atenção para os casos particulares dos indivíduos de Terena, e sobretudo de **Juromenha**, que revelaram, conforme é visível na figura anterior, um maior **índice de satisfação**. Mais uma vez, esta situação em **Juromenha** pode estar relacionada com a **forte dinâmica por parte das instituições**.

Por fim, na figura que se segue, é possível observar o **grau de satisfação** dos inquiridos, perante a última dimensão considerada: **vida social/convívio**.

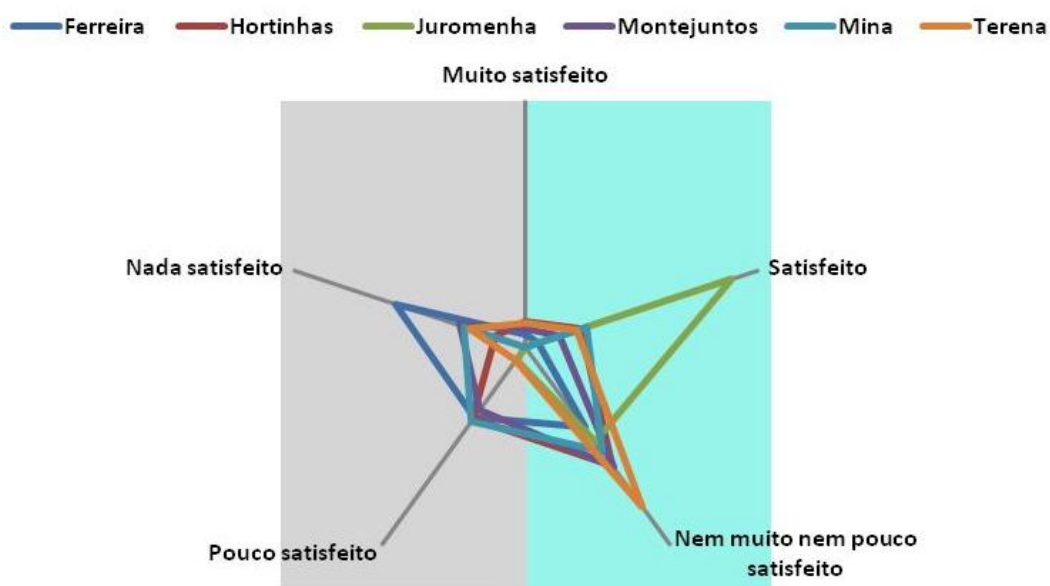


Figura 145 - Grau de satisfação com a vida social

Da observação da figura anterior, destaca-se, desde logo, a especificidade de **Juromenha** em que, claramente, uma maior percentagem de inquiridos revelou encontrar-se **satisfeito com esta esfera da vida**, o que corrobora o importante papel das redes sociais nesta localidade.

Evidencia-se a tendência oposta (“**nada satisfeito**”) por parte dos inquiridos de **Ferreira de Capelins**. Esta situação pode estar relacionada com as próprias características do território. De lembrar que esta aldeia é composta por dois núcleos, relativamente distantes entre si e que entre os mesmos se situa uma estrada. Ainda mais relevante, de destacar o facto de, nesta aldeia, não se identificar, propriamente, um local central.

Os locais centrais constituem-se, muitas vezes, como ponto de encontro entre as pessoas, local de convívio e estabelecimento de redes sociais. Como lembra Borrvalho (1993: 28), frequentemente, *«nas aldeias alentejanas, as casas delimitam um espaço. A praça. O largo. Ponto de encontro, de partidas e chegadas, de cavaqueio, de paragem, lá, as ruas, ziguezagueando, vão dar, lá, o santo padroeiro tem capela com torre sineira e cruzeiro. Tabernas e vendas não ficam longe.»*

Tendo presente esta descrição, podemos ajuizar que Ferreira de Capelins não se insere nestes parâmetros descritivos e que, inversamente, Juromenha se encaixa na

perfeição, o que pode justificar, então, as referidas tendências ao nível dos graus de satisfação com a vida social, identificados anteriormente.

Nas demais localidades, a tendência é para um **grau intermédio de satisfação**, ainda assim, se assumirmos o mesmo como neutro, constatamos que os inquiridos também tendem para um grau de **insatisfação**, à **exceção dos indivíduos de Terena**. Nesta localidade, mesmo assumindo o grau intermédio como neutro, e associando as percentagens dos extremos, as opiniões continuam a dividir-se entre a existência e a inexistência de satisfação face à vida social e convivial.

Em todas as localidades foi possível identificar alguns indivíduos na qualidade de **sócios** de instituições da freguesia/concelho. De realçar duas instituições que foram referidas por indivíduos, em todas as localidades, embora a primeira com maior expressividade: **Bombeiros Voluntários do Alandroal** e **Santa Casa da Misericórdia do Alandroal**. Tal constatação estará, provavelmente, associada à idade avançada da maioria dos inquiridos e, por conseguinte, à sua **necessidade de recurso**, a estas duas instituições, com maior frequência.

Relativamente a outro tipo de participação nas instituições da freguesia/concelho, **apenas um indivíduo de Juromenha** se referiu à sua condição de **responsável** e **colaborador** na Comissão de Festas (2006-2007) da freguesia.

Quanto ao **grau de importância de agentes na promoção da formação e desenvolvimento da comunidade local da freguesia**, e mais especificamente na **formação do próprio**, de referir que, em todas as localidades, os inquiridos destacaram o **papel dos familiares**. Relativamente às instituições, e embora com pouca representatividade, em **todas as localidades (à exceção de Ferreira de Capelins)**, alguns inquiridos se referiram à relevância da **Junta de Freguesia**. Foram, ainda, mencionadas outras instituições e pessoas, mas de forma residual.

Em relação à **formação das pessoas da comunidade, em todas as localidades**, alguns inquiridos se referiram à importância da **Junta de Freguesia** e da **Escola do 1.º Ciclo** existente na localidade/freguesia, à **exceção de Juromenha** (onde a escola da freguesia já se encontrava encerrada).

7.5. “Geometria” das Aprendizagens

A maioria dos indivíduos, de cada uma das localidades, considerou a **inexistência de oportunidades de aprendizagem na freguesia onde residia**. Ainda assim, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é muito significativo ($\chi^2=0,002$, $df=15$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na existência de oportunidades de aprendizagem nas freguesias de residência**.

Entrando-se em consideração com a tabela Crosstabs, constata-se que, embora em todas as localidades, a maioria dos inquiridos tenha referido a inexistência de oportunidades de aprendizagem, as percentagens diferiram de forma significativa. Nas **localidades da freguesia de Santo António de Capelins**, as percentagens, nas duas localidades, variou entre 87,0% e 95,0%, evidenciando a ideia, por parte dos inquiridos, de que **não existiam oportunidades de aprendizagem, na freguesia de residência**.

Já nas localidades de **Juromenha e Mina do Bugalho**, as **percentagens são inferiores**, rondando os 75,0% e, na localidade de **Terena**, os 71,7%. Portanto, nestas localidades, pelo menos um quarto dos inquiridos se referiu à existência de oportunidades (ainda que poucas).

Em **Hortinhas**, a percentagem é **significativamente inferior** (50,0%), remetendo para a existência de oportunidades de aprendizagem, ainda que poucas/algumas (50,0%).

Portanto, enquanto nas localidades de **Ferreira de Capelins e Montejuntos**, onde as percentagens ao nível de “**nenhumas oportunidades**” são muito elevadas e consideram, praticamente, a inexistência de oportunidades de aprendizagem, nas **demais localidades**, os inquiridos **consideraram a existência**.

Ainda assim, foi na **freguesia de S. Pedro** (localidades de Terena e, sobretudo, de Hortinhas), que mais se evidenciou a existência de oportunidades de aprendizagem na freguesia. Nestas localidades, talvez até pelo isolamento a que estão sujeitas, podem ter-se criado microclimas de aprendizagem. O foco dos mesmos, em **Terena**, localizava-se numa instituição (**Junta de Freguesia**) e no **contexto familiar** e, em **Hortinhas**, também no **seio da família** e nas redes de **vizinhança**. (De salientar que a Junta de Freguesia a que pertencem estas duas localidades tem apenas sede na localidade de Terena.)

Independentemente da localidade, todos os indivíduos inquiridos realizaram um conjunto significativo de **aprendizagens ao longo da sua vida**.

Apesar do leque variado de aprendizagens realizadas, nas seis localidades destacaram-se três aprendizagens:

- a) **aprender a trabalhar no campo** (ceifar, mondar, semear, lavrar, tratar dos animais,...) – trabalhador(a) rural;
- b) **aprendizagem dos euros**;
- c) **aprendizagens relacionados com bordados, rendas e/ou costura**.

De certa forma, pode-se considerar que a primeira aprendizagem está intimamente ligada à vida profissional, a segunda à vida pessoal e social e, a terceira, a actividades de lazer e convívio. De acordo com Pedreira (1999: 47), «*os conhecimentos e as práticas agrícolas transmitiam-se de geração em geração, no seio das famílias ou de comunidades rurais muito estáveis.*» Lembra, ainda, que (...) *as populações rurais não deixam de produzir localmente, muitas vezes, nas suas próprias casas, o seu vestuário, grosseiro, e os utensílios de uso quotidiano. Também aqui as técnicas se transmitem nas famílias e nas comunidades*» (Pedreira, ibid: 48).

Áreas de aprendizagem

As áreas relativas às **aprendizagens realizadas, ao longo da vida**, foram de natureza diversificada, nas seis localidades consideradas. Ainda assim, e à semelhança do que foi ocorrendo com a análise parcelar de cada localidade, evidenciaram-se, na globalidade, as áreas de economia/finanças (euros), das artes manuais e, sobretudo, da agro-pecuária, conforme se pode comprovar na figura que se segue.

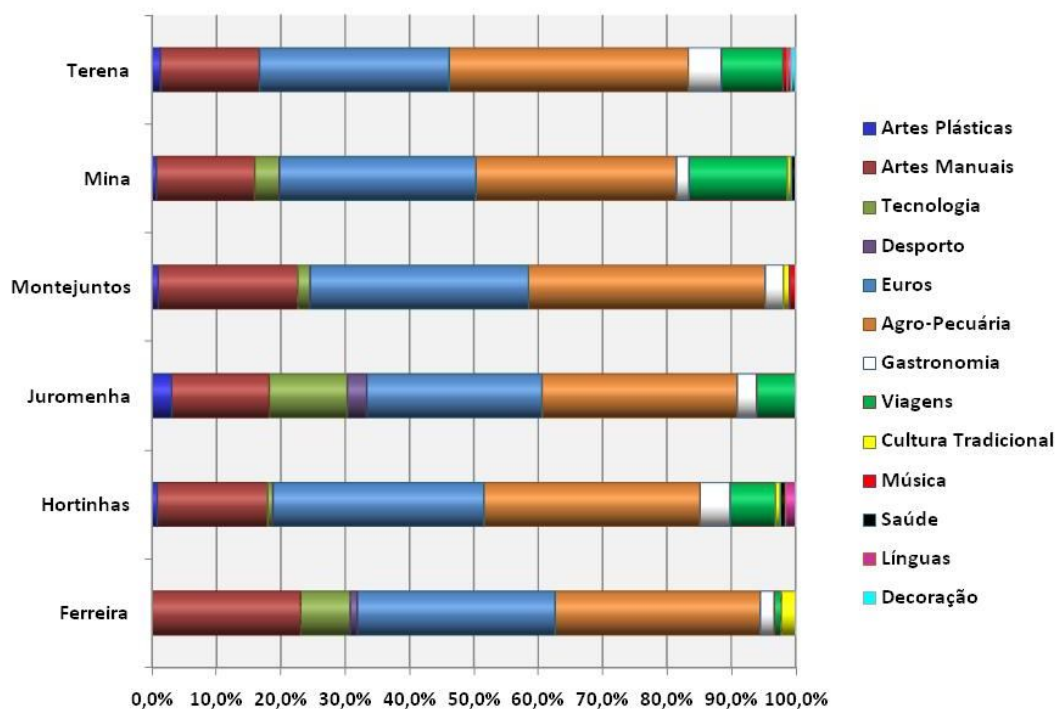


Figura 146 – Áreas das aprendizagens efectuadas

Conforme consta no PDM (Câmara Municipal de Alandroal, 1994: 24), «a agricultura é uma actividade muito importante no contexto concelhio uma vez que grande parte da população se encontra, de algum modo, ligada à agricultura e/ou à pecuária».

A **natureza das aprendizagens** identificadas foi, na esmagadora maioria dos casos, de **carácter informal**, em qualquer uma das localidades. No entanto, também se identificaram sempre, ainda que em **número reduzido**, **aprendizagens de carácter não formal**.

Também um ponto, tendencialmente, convergente, entre os inquiridos das seis localidades, foi o de a maior parte das aprendizagens por eles efectuadas, ter ocorrido num **período temporal anterior a 1997**.

Domínios de aprendizagem

Confrontados, os inquiridos, acerca dos domínios nos quais se inseriram as aprendizagens que efectuaram, obtiveram-se opiniões diversas face aos vários domínios, nomeadamente dentro de cada localidade.

No que respeita ao **domínio profissional** (ver Figura 147), a maioria dos inquiridos de Ferreira de Capelins, Hortinhas, Montejuntos, Mina do Bugalho e Terena, **sempre**, efectuou aprendizagens neste domínio. E, a maioria dos inquiridos de Juromenha, fê-lo **muito frequentemente**.

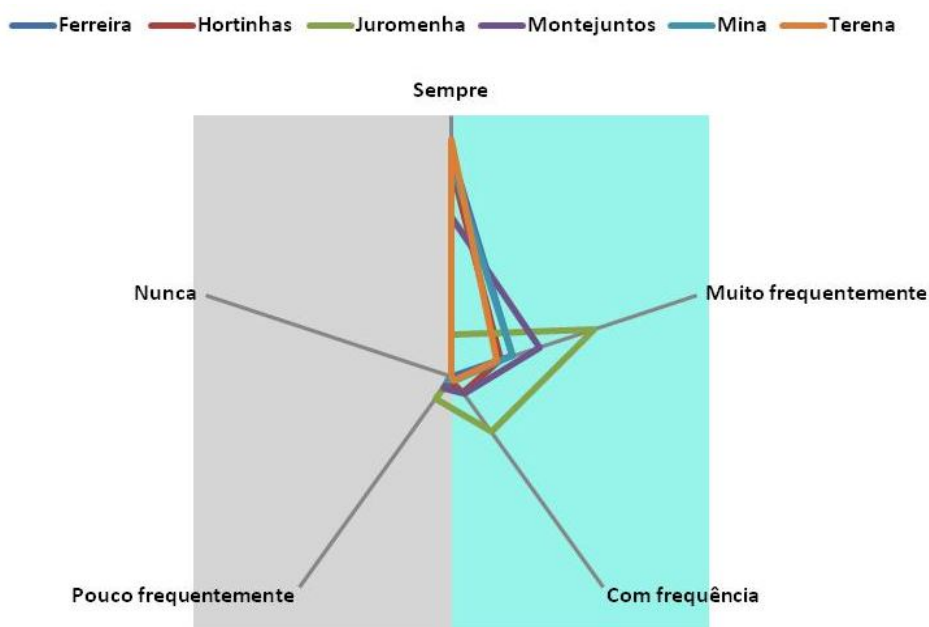


Figura 147 – Aprendizagens ocorridas no domínio profissional

Muito frequentemente, as aprendizagens efectuadas inseriram-se no **domínio pessoal**, à excepção das dos indivíduos das localidades de Mina do Bugalho e Terena, onde as mesmas se integraram **sempre** neste domínio (ver Figura 148).

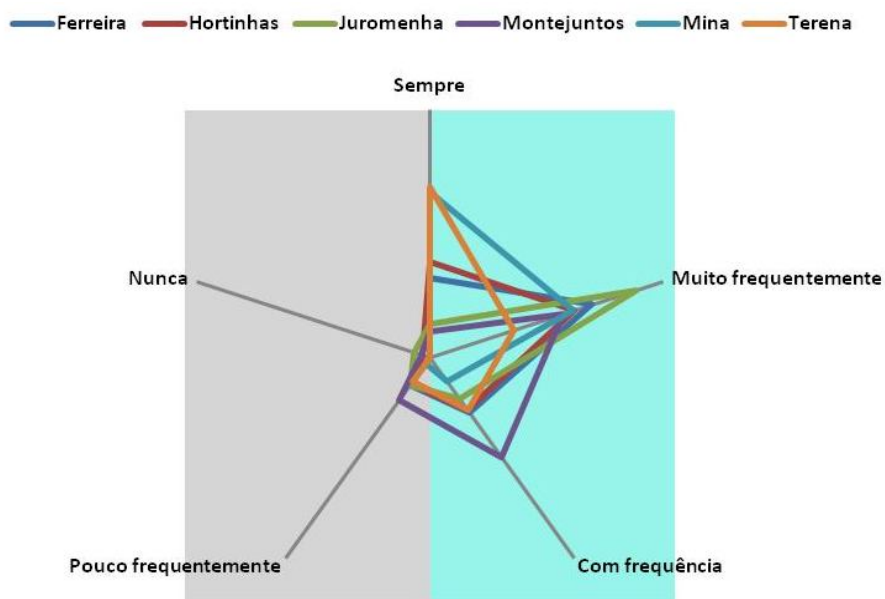


Figura 148 – Aprendizagens ocorridas no domínio pessoal

No que respeita ao **domínio escolar/académico**, a esmagadora maioria dos inquiridos referiu que as aprendizagens que realizaram **nunca** foram referentes a este domínio (ver Figura 149).

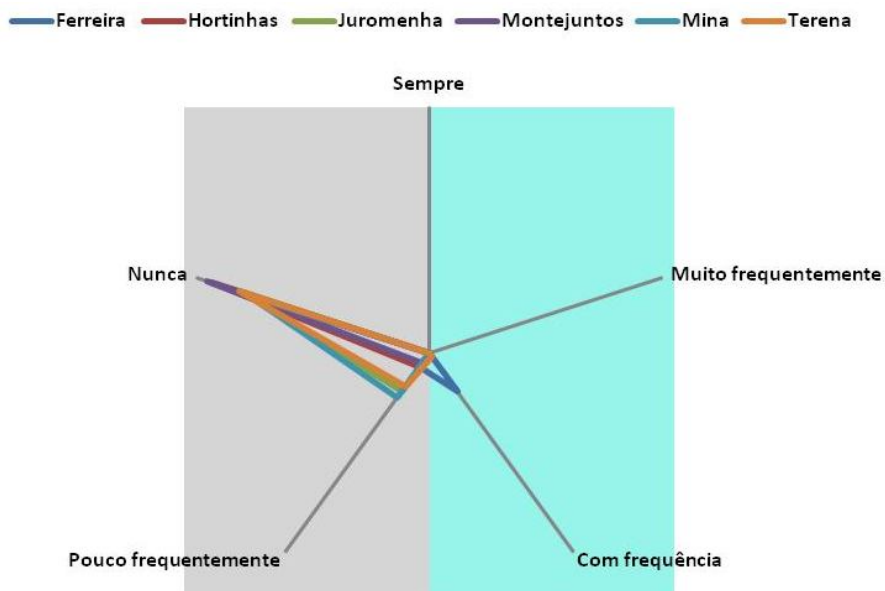


Figura 149 – Aprendizagens ocorridas no domínio escolar/académico

Importa, ainda assim, referir que se evidenciou, por parte dos indivíduos de Ferreira de Capelins, uma percentagem de inquiridos que indicou, com frequência, ter efectuado aprendizagens no domínio escolar/académico. A esta situação não será, por certo, alheio o facto de terem sido os inquiridos, desta localidade, os que, em percentagem mais elevada, tentaram aprender a ler e a escrever, já em adultos.

Relativamente ao **domínio familiar** (ver Figura 150), a maior parte dos inquiridos de **Hortinhas**, **Juromenha** e **Mina** mencionaram, **muito frequentemente**, ter realizado aprendizagens. A maior parte dos indivíduos de **Ferreira de Capelins**, **Montejuntos** e **Terena** indicaram, **com frequência**, ter efectuado aprendizagens relativas a este domínio.

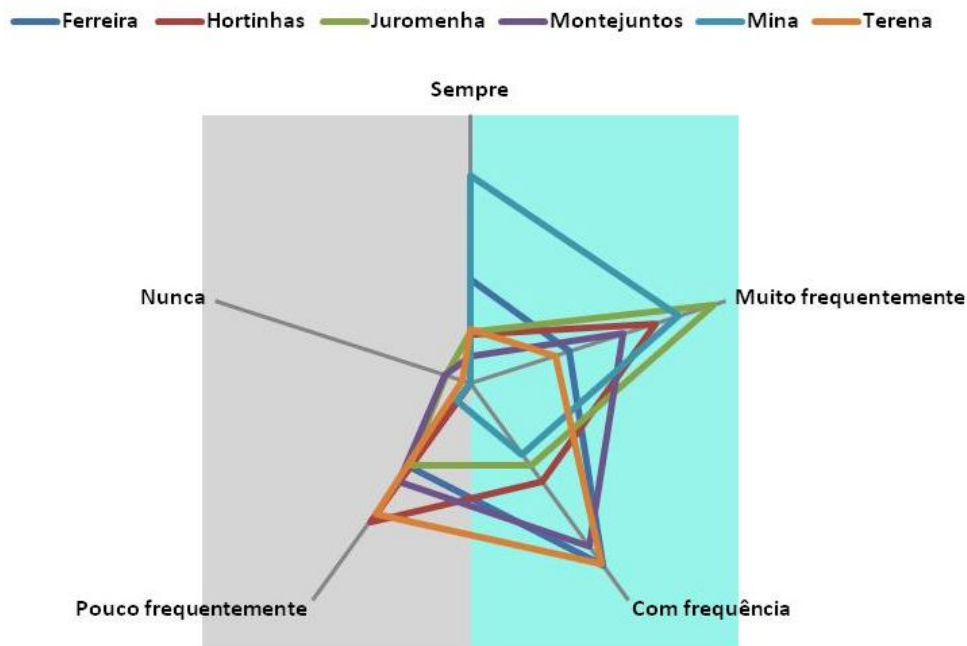


Figura 150 – Aprendizagens no domínio familiar nas seis localidades

De realçar que foi, precisamente, nas localidades de Mina do Bugalho e Juromenha, que os inquiridos indicaram que o facto de não saber ler e escrever, menos afectou a sua vida na esfera familiar. Estas duas variáveis (grau de satisfação com vida familiar e aprendizagens no domínio familiar) podem estar relacionadas. Com efeito, pelo facto de, muito frequentemente, as aprendizagens se terem inserido no domínio familiar, os inquiridos apresentavam um maior grau de satisfação face a esta esfera da vida.

No que respeita ao **domínio do lazer**, todos os inquiridos, das cinco localidades, consideraram que as aprendizagens, por eles realizadas, se inseriam no mesmo. No entanto, a frequência com que realizaram aprendizagens neste domínio, mesmo dentro de cada localidade, foi muito diverso, conforme se pode observar na figura que se segue.

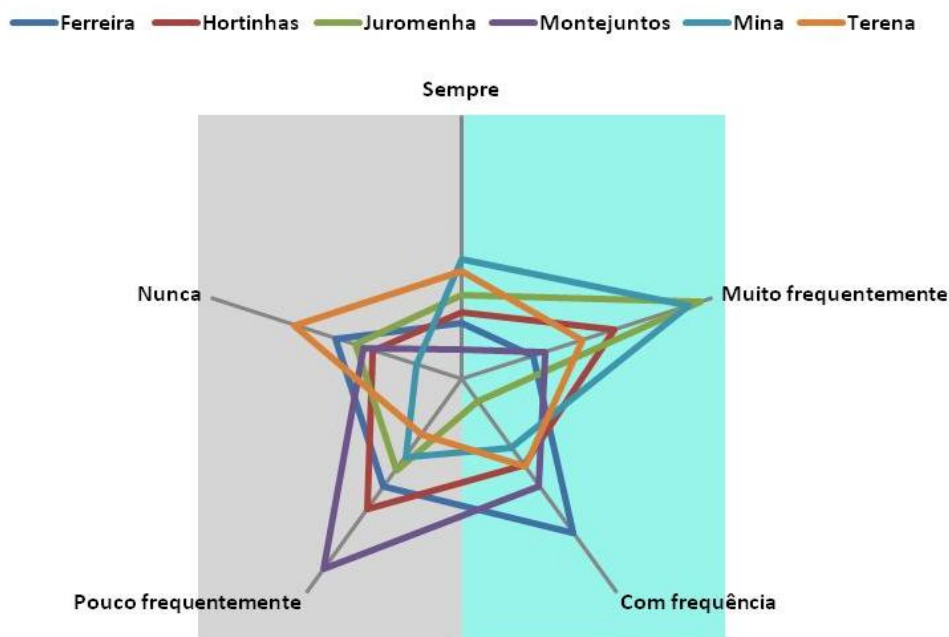


Figura 151 – Aprendizagens no domínio de lazer

Com efeito, é possível verificar que a maior parte dos inquiridos de **Juromenha** e **Mina do Bugalho** mencionou, **muito frequentemente**, ter efectuado aprendizagens, neste domínio.

Em **Hortinhas**, igual percentagem de inquiridos referiu tendências opostas, isto é, ter realizado “**muito frequentemente**” e “**pouco frequentemente**”, aprendizagens no domínio do lazer.

Esta última frequência (“**pouco frequentemente**”) foi também a mais enunciada pelos inquiridos de **Montejustos**. A maior parte dos indivíduos de **Ferreira de Capelins** referiu, **com frequência**, ter realizado aprendizagens no domínio do lazer e, os de **Terena**, **nunca** o terem feito.

Portanto, evidenciaram-se os inquiridos das localidades de Juromenha e Mina do Bugalho por, mais frequentemente, terem efectuado aprendizagens no domínio do lazer. A esta constatação não será, certamente, alheio o facto de ter sido nesta localidade (Mina) que, com uma frequência mais elevada, os inquiridos indicaram terem aprendido, tendo em vista ocupar os tempos livres.

À semelhança do domínio do lazer, os inquiridos das cinco localidades, consideraram o **domínio convivial/social**, com frequências muito diversas, mesmo dentro de cada localidade, como é visível na figura que se segue.

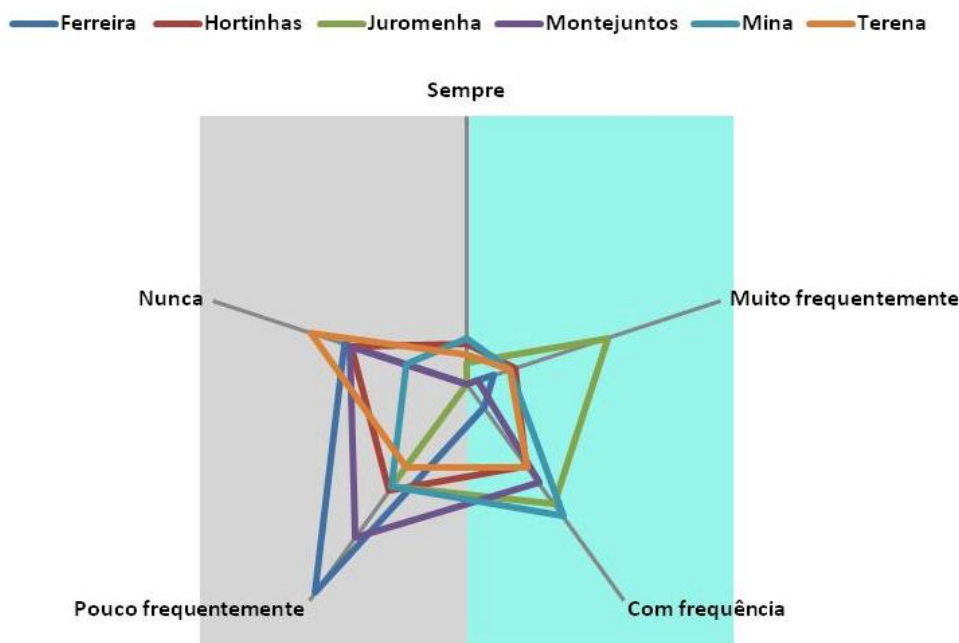


Figura 152 – Aprendizagens no domínio social/convivial

Evidenciou-se que as aprendizagens dos inquiridos de **Ferreira, Hortinhas e Montejuntos, pouco frequentemente**, se inseriram no domínio social/convivial e, a dos de **Terena, nunca**.

Com frequência, as aprendizagens da maior parte dos indivíduos de **Mina do Bugalho**, integraram-se no domínio convivial/social. A maior parte dos inquiridos de **Juromenha** efectuou aprendizagens, neste domínio, **com frequência/muito frequentemente**.

Portanto, evidenciaram-se uma vez mais, os inquiridos de Mina do Bugalho, e sobretudo de Juromenha. Este domínio pode estar, à partida, relacionado com o domínio anteriormente equacionado (lazer), pois muitas das actividades de lazer, tendem a ocorrer em contextos conviviais, como referiam os inquiridos, por entre “*lérias e pilhérias*”.

A este propósito, Ribeiro (1989: 770) lembra que «(...) *os homens juntam-se nos largos das aldeias, comentando os grandes e pequenos casos do dia (...). Também as*

mulheres se juntam, sentadas à porta a coser ou fazer meia (...)». Este cenário é, de facto, muito familiar nas aldeias de Juromenha e Mina do Bugalho.

Importa, ainda, destacar que parece começar a vislumbrar-se o facto de Juromenha e Ferreira se situarem em campos opostos. Juromenha tem-se vindo a evidenciar pela importância das aprendizagens numa esfera convivial e institucional, por uma abertura social e, como contraponto, as aprendizagens dos indivíduos de Ferreira parecem tender a situar-se “dentro dos limites do lar”, num ambiente marcado pelo isolamento (social) e pela solidão.

Motivos de aprendizagem

De seguida discute-se, numa perspectiva comparativa, os **motivos** que (eventualmente) conduziram à **realização de aprendizagens** e a importância que os mesmos assumiram, em cada uma das localidades.

Na figura que se segue, é possível observar a **frequência** com que os inquiridos aprenderam por **imposição de terceiros**.

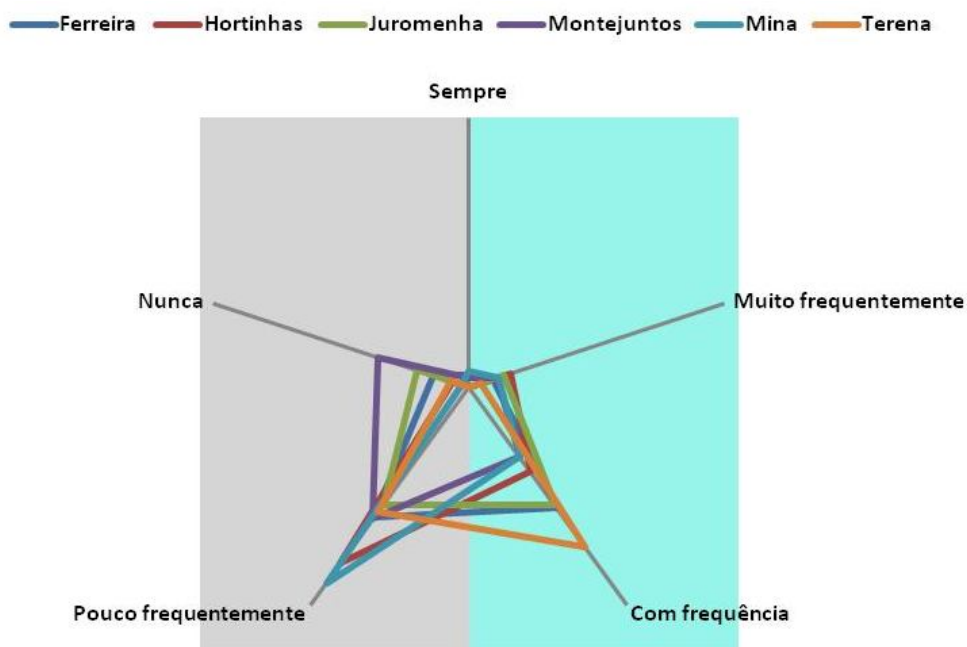


Figura 153 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem por imposição externa

O teste do Qui-Quadrado, e mais precisamente a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é muito significativo ($\chi^2=0,008$, $df=25$),

o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades efectuaram aprendizagens por imposição externa.**

Em **Ferreira, Montejuntos, Mina do Bugalho e Hortinhas**, a maior parte dos inquiridos afirmou, **pouco frequentemente**, ter efectuado aprendizagens por imposição externa.

Na localidade de Terena, com frequência, os indivíduos afirmaram aprender por este motivo e, em Juromenha, igual percentagem de inquiridos indicou ter efectuado, “com frequência” e com “pouca frequência”, aprendizagens por imposição externa. Se assumirmos, a frequência intermédia, como neutra, também nas localidades de **Juromenha** e de **Terena**, a parte mais significativa efectuou, com **pouca frequência**, aprendizagens, por imposição externa. Ainda assim, continuam a destacar-se os indivíduos da localidade de **Terena** por se tratarem dos que, **com maior frequência**, aprenderam por imposição de terceiros e, os de **Montejuntos**, por terem sido os que, **com menor frequência**, aprenderam por este motivo. Da observação da figura anteriormente, destaca-se, efectivamente, o facto dos inquiridos de Terena e de Montejuntos apresentarem tendências opostas.

Importa recordar que, e de acordo com Sá (2004: 61), *«a maior parte das coisas que as pessoas fazem não é, num sentido estrito, intrinsecamente motivada, especialmente depois da infância, em que a liberdade para ser intrinsecamente motivado é cada vez mais encurtada pelas pressões sociais para a realização de actividades que não são interessantes e para assumir uma série de responsabilidades»*. Neste sentido, a mesma autora (ibidem) reforça que *«a motivação extrínseca envolve a progressão de comportamentos que originalmente eram extrinsecamente motivados, mas que foram interiorizados e agora podem ser mais ou menos autodeterminados»*.

Perante o facto de as aprendizagens efectuadas **integrarem o projecto de vida**, a maior parte dos indivíduos referiu, conforme se pode constatar na figura que se segue, que integrou **muito frequentemente** (em **Ferreira, Juromenha, Montejuntos e Mina do Bugalho**) e **com frequência** (em **Hortinhas e Terena**).

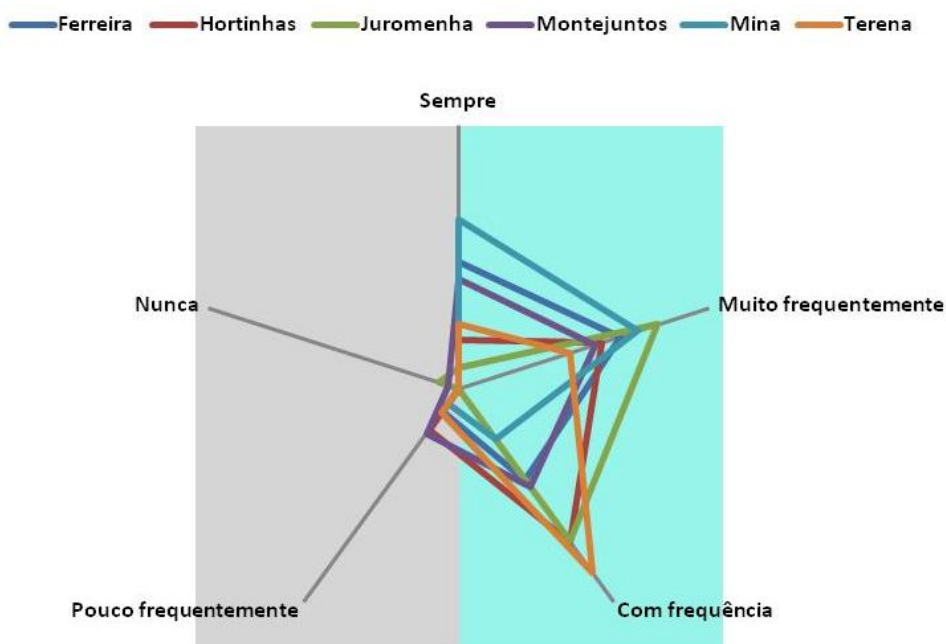


Figura 154 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem por integração do projecto de vida

Aplicando o teste do Qui-Quadrado, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é muito significativo ($\chi^2=0,003$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que as aprendizagens realizadas integraram o projecto de vida.**

Como fora referido, em todas as localidades, se verificou que os inquiridos realizaram as aprendizagens por integração do projecto de vida. No entanto, as frequências, a este nível, diferiram.

Se assumirmos “com frequência” como sendo uma frequência neutra e associarmos as frequências por extremos, constatamos que para a maioria dos inquiridos de **Ferreira** (67,7%), **Montejuntos** (57,5%), **Juromenha** (52,4%) e **Mina do Bugalho** (81,7%), as aprendizagens integraram, **muito frequentemente/sempre**, o projecto de vida.

Como já foi referido, em **Terena** (41,7%), a maioria assinalou “com frequência”, muito embora, a parte mais significativa (neutralizando este grau intermédio) se situe também ao nível do **sempre/muito frequentemente**. Também em **Hortinhas**, a maior parte (e não a maioria) dos inquiridos (45,5%) se situou ao nível destas frequências mais elevadas.

Portanto, à excepção dos indivíduos da freguesia de **S. Pedro** em que a maior parte assinalou, com menor percentagem, as frequências “sempre/muito frequentemente”, nas demais localidades, estas duas frequências dos extremos, foram as indicadas pela maioria dos inquiridos.

Face à frequência com que as aprendizagens **integraram o projecto profissional**, as opiniões tenderam a divergir, ainda mais, nas localidades em estudo, conforme se pode observar na figura que se segue.

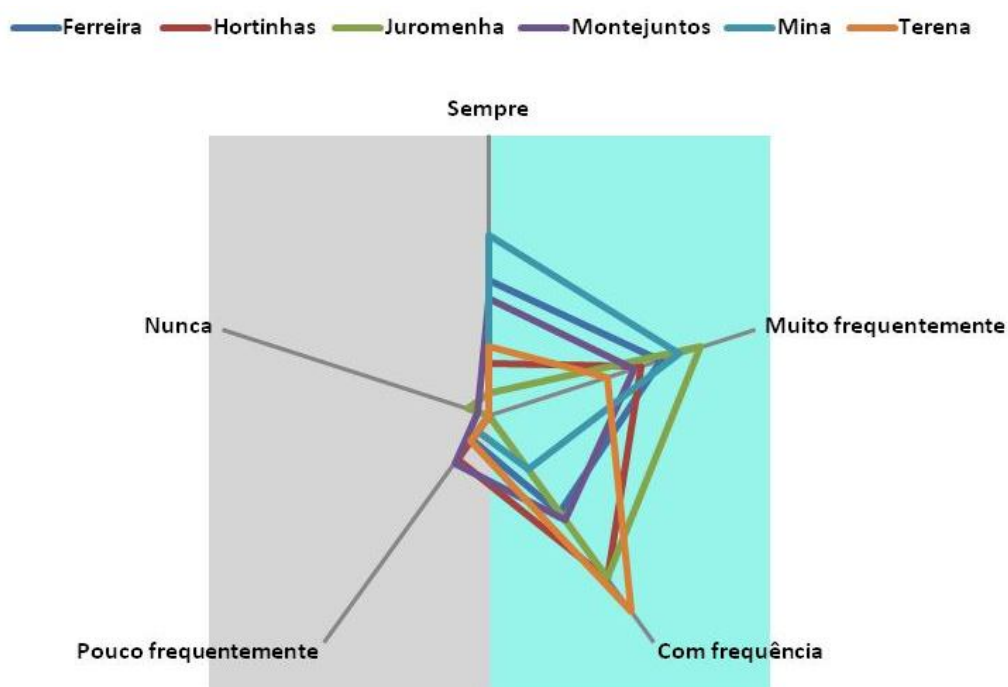


Figura 155 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem por integração do projecto profissional

Com efeito, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($\chi^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades aprenderam por motivação de âmbito profissional.**

De referir que, em todas as localidades, os inquiridos efectuaram aprendizagens por, as mesmas, integrarem o projecto profissional. Ainda assim, as percentagens diferem, substancialmente, entre localidades.

Com efeito, em **Juromenha**, a **maioria** dos inquiridos (71,4%) aprendeu por as aprendizagens integrarem, **com frequência**, o projecto profissional e, em **Hortinhas**, a **maior parte** (43,2%) aprendeu por este motivo e com esta frequência.

Em **Montejuntos** (42,5%), **Mina do Bugalho** (40,8%) e **Terena** (43,3%), os indivíduos aprenderam, **muito frequentemente**, por integrar o projecto profissional. Em **Ferreira de Capelins**, a maior parte (45,2%), aprendeu, **sempre**, por este motivo.

Se assumirmos, como **neutra**, a **frequência intermédia** (“com frequência”), constata-se que as percentagens mais significativas se situam ao nível das frequências **sempre/muito frequentemente**.

Portanto, os indivíduos **aprenderam por as aprendizagens integrarem** o projecto profissional, muito embora essa tendência seja **mais evidente em Ferreira de Capelins** e, **menos, em Juromenha e Hortinhas**.

Mais uma vez, em Juromenha, verifica-se que as motivações de ordem profissional não parecem constituir-se como o principal “motor de arranque” para a realização de aprendizagens.

Esta dimensão é referida por Berbaum (1992), quando menciona que aprendemos para realizar o que temos dentro de nós próprios: os nossos projectos. Projectos esses, reflexo de um dinamismo e expressão da própria vida.

De referir, em síntese, que os principais **motivos** que conduziram à realização das aprendizagens foram identificados, pelos inquiridos de todas as localidades, como tendo sido, essencialmente, de **ordem pessoal e profissional**.

Na figura que se segue, pode-se constatar que a **maioria** dos indivíduos inquiridos **aprendeu, com frequência, por alguém ter sugerido/indicado**.

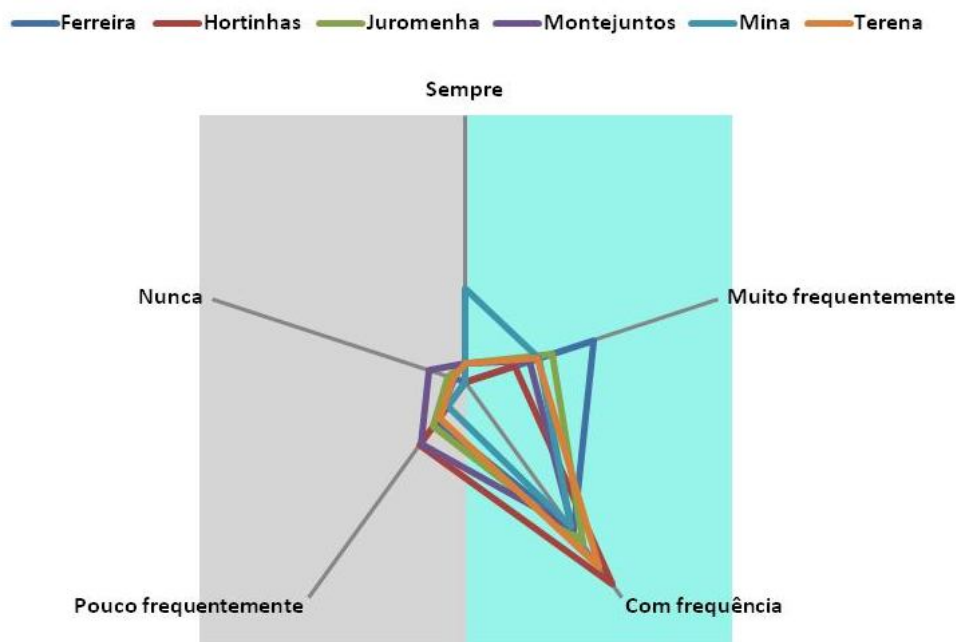


Figura 156 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem por sugestão/indicação

Ainda assim, da observação da figura anterior, evidencia-se a existência de **outras frequências** também com relevo, ao nível de algumas localidades.

Nesse sentido, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é muito significativo ($\chi^2=0,001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades aprenderam por alguém ter sugerido ou indicado.**

A priori, da leitura da figura, evidenciam-se os indivíduos das localidades de Mina do Bugalho e Ferreira de Capelins, por, com maior frequência (“sempre” e “muito frequentemente”, respectivamente), terem aprendido por alguém ter indicado.

Se assumirmos, como neutra, a frequência intermédia, e balizarmos as percentagens pelos extremos, podemos constatar que as percentagens diferem, de forma significativa, de localidade para localidade.

Com efeito, em **Ferreira de Capelins**, 35,5% dos indivíduos aprendeu, **muito frequentemente**, por alguém ter sugerido/indicado. Já em **Juromenha** (28,6%), **Mina do Bugalho** (44,9%) e **Terena** (25,0%), a parte mais significativa dos inquiridos aprendeu por alguém ter sugerido/indicado, **sempre/muito frequentemente**.

Por sua vez, em **Hortinhas**, **20,5%** dos inquiridos aprendeu, **pouco frequentemente**, pelo motivo em causa e, em **Montejuntos**, **30,0%** dos indivíduos fê-lo **pouco frequentemente/nunca**.

Neste sentido, à **exceção dos indivíduos das localidades de Montejuntos e Hortinhas**, nas demais localidades, os inquiridos tenderam a aprender sempre e/ou muito frequentemente por alguém ter sugerido/indicado. Curiosamente, foi também em Montejuntos que, menor percentagem de inquiridos, mencionou, conforme já foi referido anteriormente, ter aprendido por imposição externa, o que parece remeter para a existência de uma motivação interna no processo de aprendizagem dos indivíduos desta localidade.

Na figura que, de seguida, se apresenta, é possível observar a **frequência** com que os indivíduos aprenderam por **procurarem o que pretendiam aprender**.

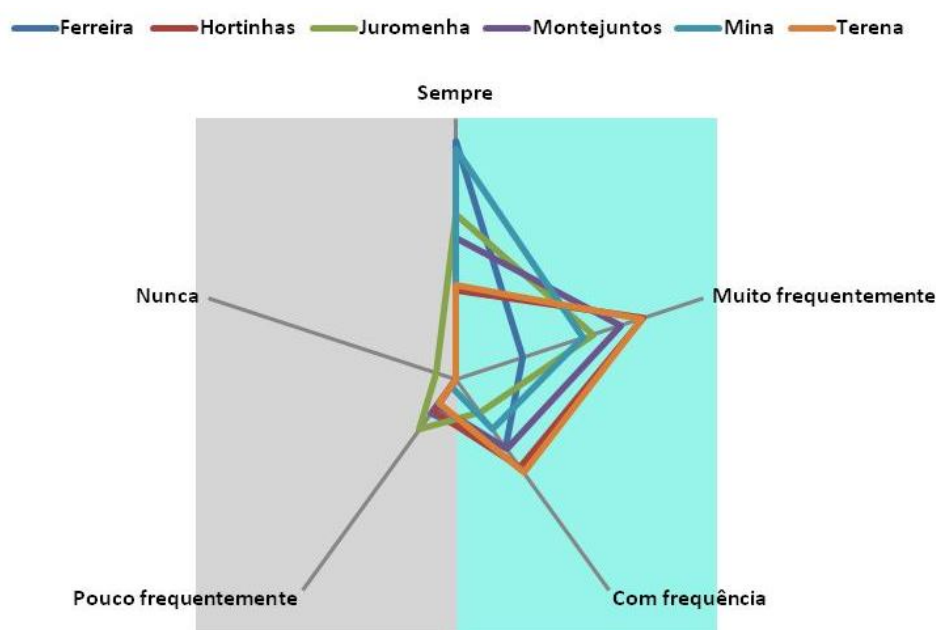


Figura 157 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem por procura do que se quer aprender

Conforme se constata, a partir da leitura da figura anterior, a **maior parte** dos indivíduos dos indivíduos, em todas as localidades, aprendeu, com frequência, procurando o que queria aprender. Conforme sublinhou Berbaum (1992: 95), a propósito da aprendizagem, e como já foi citado anteriormente (cf. p.199), «*querer aprender é sentir-se capaz de aprender e pôr em acção um processo de aprendizagem*».

A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos, ainda assim, que o teste é muito significativo ($\chi^2=0,008$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças, na frequência com que os indivíduos das seis localidades procuraram o que queriam aprender**.

Apesar de, em todas as localidades, os inquiridos terem mencionado aprender procurando o que pretendiam, a frequência com que o fizeram foi, de facto, distinta. Em Ferreira de Capelins e em Mina do Bugalho, a maioria dos inquiridos sempre procurou o que queria aprender e, em Montejuntos, Terena e Hortinhas, a maior parte, muito frequentemente, fê-lo. Em Juromenha, a maior parte dos indivíduos (38,1%) também aprendeu, sempre, por este motivo, ainda assim, evidenciou-se, da análise da tabela “Crosstabs” e da figura anterior, que foi nesta localidade que uma percentagem mais elevada de inquiridos (19,1%) afirmou, pouco frequentemente/nunca, procurar o que pretendia aprender.

Constata-se, pois, o facto de terem sido os inquiridos de Ferreira de Capelins e os de Mina do Bugalho os que, com maior frequência, aprenderam por procurarem o que tencionavam aprender e, em contraponto, os de Juromenha por terem sido os que, com menor frequência, o fizeram.

Como se pode observar na figura que se segue, a maior parte dos inquiridos também efectuou aprendizagens para **satisfação de curiosidade** do próprio.

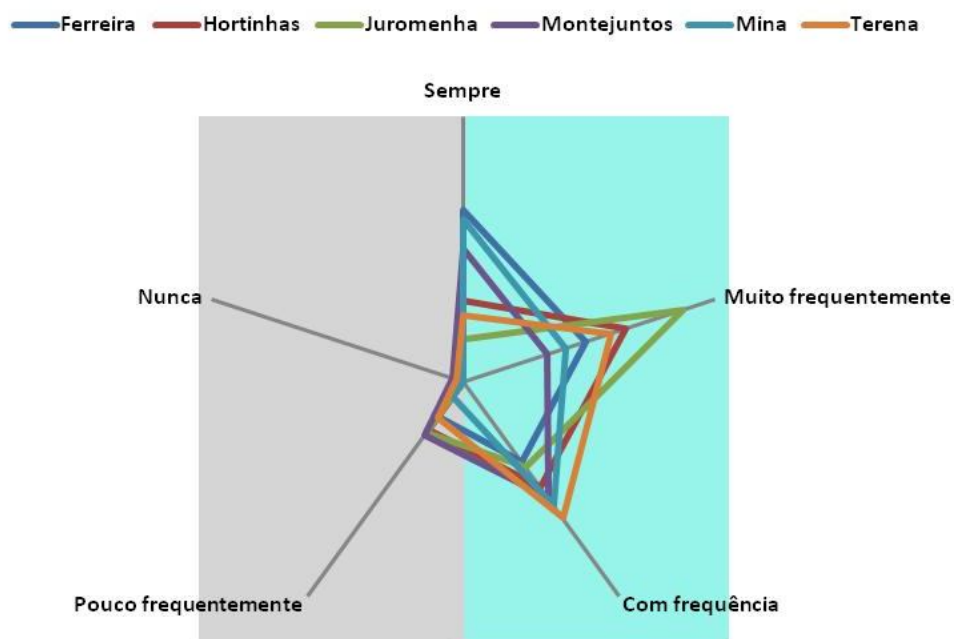


Figura 158 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem para satisfação de curiosidade

Com efeito, o teste do Qui-Quadrado corrobora esta constatação. A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste não é

significativo ($\chi^2=0,175$, $df=20$), o que nos permite **concluir que não se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades aprenderam para satisfação de curiosidade.**

Os indivíduos inquiridos tenderam a aprender, sempre ou muito frequentemente, para satisfação de curiosidade em quatro das localidades. Em Montejuntos e Terena, as percentagens mais elevadas registaram-se em “com frequência”, muito embora as percentagens, nas frequências referidas anteriormente, tenham sido também muito significativas. Não se verificam, pois, diferenças significativas, uma vez que os indivíduos de todas as localidades tenderam a aprender, com uma frequência elevada, para satisfação de curiosidade.

Recorrendo, uma vez mais (cf. p.199), às palavras de Berbaum (ibidem), «*gostar de aprender é interessar-se, manifestar curiosidade em relação ao objecto de aprendizagem, é apreciar as situações de aprendizagem disponíveis*».

Conforme se pode observar, na figura que se segue, o **desenvolvimento de capacidades pessoais** também se apresentou como um dos motivos conducentes à realização de aprendizagem, em todas as localidades, muito embora com menor representatividade face à satisfação de curiosidade, e com situações claramente distintas, entre localidades.

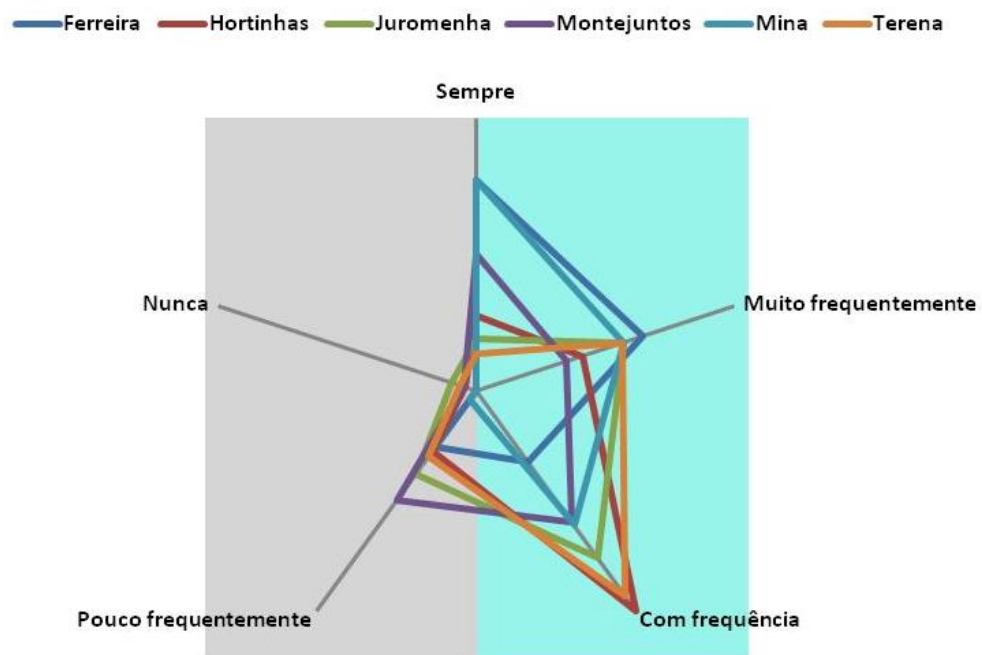


Figura 159 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem para potencializar capacidades pessoais

De facto, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é muito significativo ($\chi^2=0,002$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades realizaram aprendizagens, tendo em vista o desenvolvimento de capacidades pessoais.**

De referir que, efectivamente, e como se pode confirmar na tabela Crosstabs, em todas as localidades se verificou a **tendência para a realização de aprendizagens tendo em vista o desenvolvimento de capacidades pessoais.** A frequência de realização das mesmas é, no entanto, distinta.

A maior parte dos indivíduos de **Ferreira de Capelins** (38,7%) e **Mina do Bugalho** (38,8%) realizou **sempre** aprendizagens, por este motivo. Já nas localidades de **Montejuntos** (30,0%), **Juromenha** (38,1%), **Terena** (46,7%) e **Hortinhas** (50,0%), a maior parte dos inquiridos efectuou, **com frequência**, aprendizagens, para desenvolvimento de capacidades pessoais. Ainda assim, se assumirmos a frequência intermédia, como neutra, e associarmos os extremos, evidencia-se que a maior parte dos inquiridos destas localidades aprendeu, **sempre/muito frequentemente**, para desenvolvimento de capacidades pessoais.

Pouco frequentemente, à excepção da **localidade de Montejuntos** em que foi referido por um **quarto dos inquiridos**, foi assinalado de forma residual.

Portanto, os indivíduos das seis localidades aprenderam para desenvolver capacidades pessoais, sendo de destacar, pela **frequência mais elevada**, os inquiridos de **Ferreira e Mina** e, em **sentido oposto**, os de **Montejuntos**.

A este propósito importa retomar o conceito de “ZDP” (cf. p.201), desenvolvido por Vygotsky (1998). Este conceito reporta-se à conjugação entre as (supostas) possibilidades internas e as necessidades externas, ou seja, a um percurso no qual se apresentam uma série de aprendizagens que a pessoa tem a possibilidade de realizar. Trata-se de aprendizagens que ainda se encontram fora do seu alcance, num dado momento, embora sejam potencialmente atingíveis. Para tal, e de forma a aceitar “abandonar” a “zona de conforto” é fundamental que os inquiridos se preocupem com o desenvolvimento das suas capacidades pessoais, pois só assim poderão enveredar por caminhos, ainda, “desconhecidos”.

Outro dos motivos, com que os inquiridos foram confrontados, e no fundo relacionado com o anterior, remetia para a eventualidade de aprenderem para **provarem que eram capazes** (ver Figura 160). Ou seja, para evidenciar que a sua ZDP ia mais além do que era visível, pelo menos para terceiros. Conforme lembra Vygotsky (1998: 113), «(...) a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã».

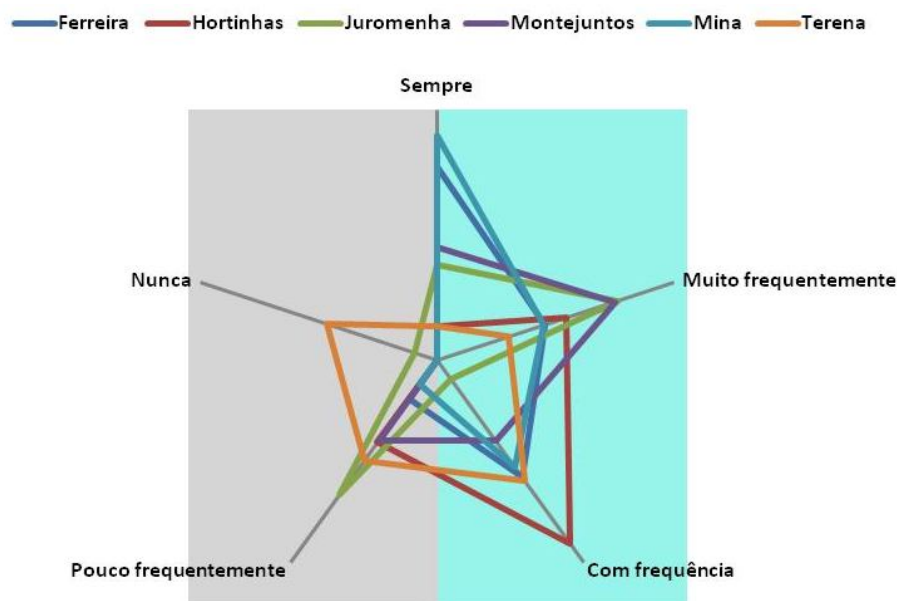


Figura 160 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem para provar que se é capaz

Como se pode verificar na figura anterior, a **frequência** com que os inquiridos aprenderam, com o objectivo de provarem que eram capazes, **divergiu** entre os indivíduos das seis localidades.

Neste sentido, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($\chi^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças significativas na frequência com que os indivíduos das seis localidades aprenderam para provar que eram capazes.**

Nas localidades de **Ferreira de Capelins** (38,7%) e **Mina do Bugalho** (44,9%), a maior parte dos inquiridos aprendeu, **sempre**, para provar que era capaz. Já em **Montejuntos** (37,5%) e **Juromenha** (38,1%), a maior parte aprendeu, **muito frequentemente**, tendo em vista este objectivo.

Em **Terena** (30,0%) e **Hortinhas** (45,0%), **com frequência**, os indivíduos aprenderam para provar que se eram capazes. No entanto, se associarmos os extremos, observamos que quase a maioria dos inquiridos de **Terena** (48,3%), **pouco frequentemente/nunca**, aprendeu por este motivo. Por sua vez, em Hortinhas, 34,1% dos indivíduos aprendeu, **sempre/muito frequentemente**, para provar que era capaz, mas uma percentagem também significativa (20,5%), pouco frequentemente, aprendeu por este motivo.

Assim sendo, nas localidades de **Ferreira de Capelins, Montejuntos, Juromenha e Mina do Bugalho**, e associando os extremos, constata-se que a maior parte dos indivíduos **aprendeu para provar que era capaz**. Em **Terena**, a tendência situou-se no **extremo oposto**. Em **Hortinhas**, a maior parte **aprendeu para provar que era capaz**, mas uma percentagem significativa de indivíduos aprendeu, **pouco frequentemente**, por este motivo.

Na figura que se segue, apresenta-se a **frequência** com que os inquiridos aprenderam tendo em vista o **desenvolvimento de satisfação pessoal**. Como lembra Duarte (2002: 39), «a motivação pode ser definida enquanto um estado interno que activa, orienta e mantém o comportamento».

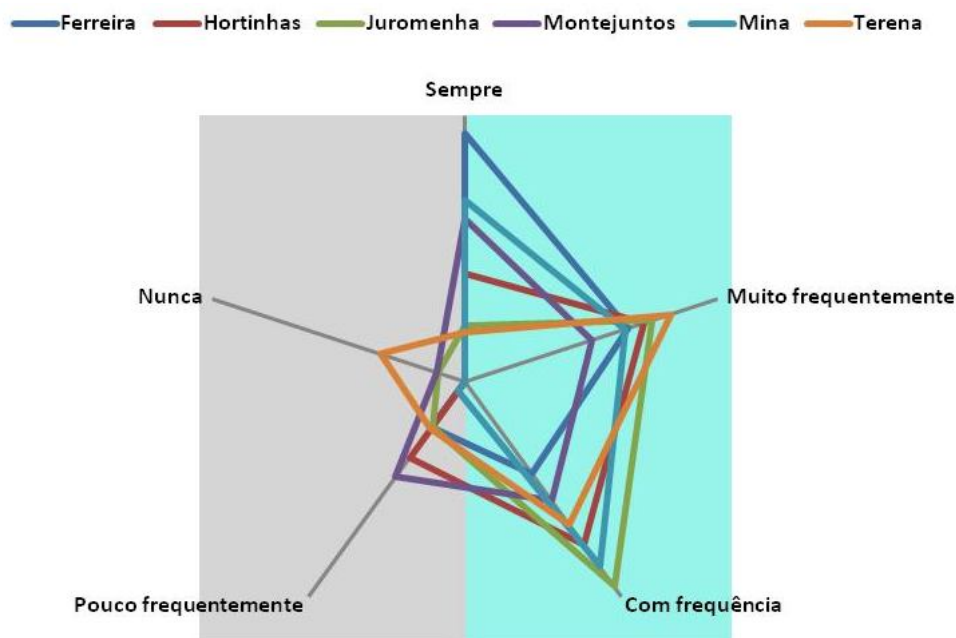


Figura 161 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem para gerar satisfação pessoal

Como se pode observar na figura anterior, em quase todas as localidades, os inquiridos aprenderam, **com frequência**, para **gerar satisfação pessoal**. Foram excepção os indivíduos das localidades de **Ferreira de Capelins** (“sempre”) e **Terena** (“**muito frequentemente**”).

A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos, precisamente, que o teste é muito significativo ($\chi^2=0,001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades desenvolveram aprendizagens para gerar satisfação pessoal**.

Efectivamente, e não obstante, em todas as localidades se ter verificado a tendência para a realização de aprendizagens tendo em vista gerar satisfação pessoal, a frequência de realização das mesmas foi distinta, evidenciando-se os inquiridos da localidade de **Ferreira de Capelins** por, com **mais frequência**, terem efectuado aprendizagens **para geral satisfação pessoal**. Retomando o pensamento de Faria (1997: 211-212), «(...) *a adopção e prossecução de objectivos, a determinação do tipo de objectivos escolhidos, a intensidade e a duração com que são prosseguidos (...) [apresentam-se como factores que] em conjunto com a capacidade dos sujeitos, determinam a qualidade das suas aprendizagens e das suas realizações*». Portanto, em Ferreira de Capelins evidencia-se, uma vez mais, o carácter individual/pessoal das aprendizagens e, conforme refere Faria (ibid.), ao se aprender “afincadamente”, os indivíduos tendem a realizar aprendizagens de maior “qualidade” e com maior aprofundamento ao nível dos conteúdos que lhe estão implícitos.

Em **Terena**, a percentagem relativa à frequência com que os inquiridos aprenderam, tendo em vista gerar satisfação pessoal, também foi elevada, mas convém ter presente que uma percentagem ainda significativa referiu nunca ter aprendido por este factor.

Na generalidade dos inquiridos das seis localidades, os últimos dois motivos considerados (ocupação dos tempos livres e manter-se actualizado) apresentaram-se com menor expressividade.

Relativamente à **ocupação dos tempos livres**, na figura que se segue, observa-se a **frequência** com que os inquiridos **aprenderam por este motivo**.

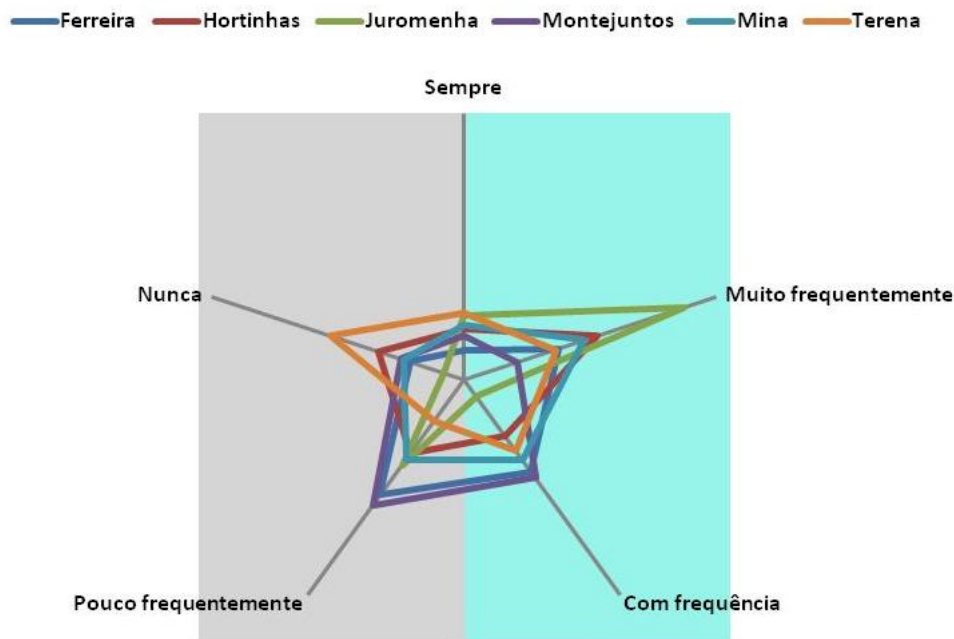


Figura 162 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem para ocupar os tempos livres

A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é significativo ($\chi^2=0,045$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades desenvolveram aprendizagens para ocupar os tempos livres.**

Da observação da figura anterior, constata-se, efectivamente, que há uma grande dispersão na distribuição das frequências. Entrando em consideração com a tabela Crosstabs, constata-se que em **Ferreira de Capelins e em Montejuntos**, a tendência dominante, somadas as frequências dos extremos, situa-se ao nível dos indivíduos que, **pouco frequentemente/nunca**, aprenderam para ocupar os tempos livres. Por sua vez, em **Juromenha**, a maioria dos inquiridos dos inquiridos (52,4%) aprendeu, **muito frequentemente**, tendo em vista a ocupação das horas vagas. Nas demais localidades (**Mina do Bugalho, Terena e Hortinhas**), mesmo somadas as frequências dos extremos, constata-se que se continua a verificar uma **distribuição muito aproximada, entre os valores, de ambos os extremos.**

Ao nível de Juromenha, de referir que, este facto está, certamente, relacionado com a já referida importância atribuída, pelos inquiridos desta localidade, ao contexto social/convivial e com o facto de muitas das aprendizagens, efectuadas pelos mesmos, se terem inserido, efectivamente, no domínio do lazer. Recorde-se, a título de exemplo,

o inquirido (cf. p.562) que começou a experimentar a construir casas em madeira para ocupar o seu tempo livre.

O último motivo, não se revelou de grande importância no processo de aprendizagem dos inquiridos, conforme se pode constatar na figura que se segue.

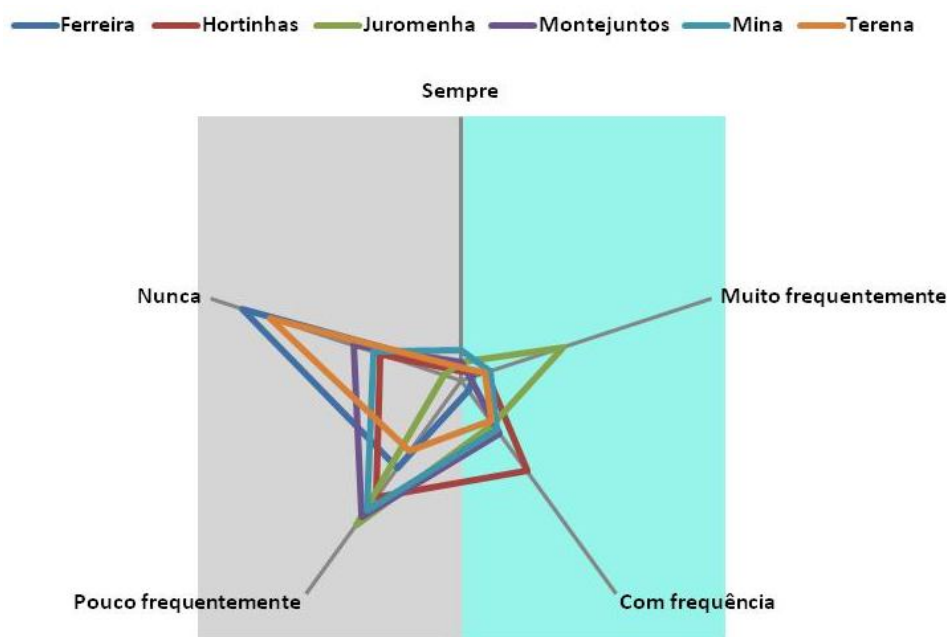


Figura 163 – Desenvolvimento do processo de aprendizagem para estar actualizado

Ainda assim, e como se pode observar na figura anterior, verificaram-se **tendências distintas**, ao nível da realização de aprendizagens, **tendo em visto estarem actualizados**. Com efeito, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($\chi^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades aprenderam para estarem actualizados**.

Nas localidades de **Ferreira de Capelins** (61,3%) e **Terena** (53,3%), a maioria dos inquiridos **nunca aprendeu para estar actualizado**.

Já em **Montejuntos** (45,0%), **Juromenha** (47,6%), **Mina do Bugalho** (42,9%) e **Hortinhas** (38,6%), a maior parte dos inquiridos aprendeu, **pouco frequentemente**, tendo em vista estar actualizado.

Se **associarmos os extremos**, constata-se que, em todas as localidades, a maioria dos inquiridos aprendeu, **pouco frequentemente/nunca**, para estar actualizado.

Este somatório de percentagens apresentou, no entanto, um **valor mais baixo em Juromenha**, face às demais localidades.

Com efeito, importa assinalar que, em **Juromenha**, uma percentagem também significativa de indivíduos (28,6%), aprendeu, **muito frequentemente**, para estar actualizado.

Neste sentido, apresenta-se uma tendência para os inquiridos terem aprendido pouco frequentemente/nunca para estarem actualizados, muito embora seja de **evidenciar a situação de Juromenha** que apresentou contornos algo distintos, na medida em que uma percentagem, ainda significativa (mais de um quarto dos indivíduos), aprendeu, muito frequentemente, por esse motivo.

Uma vez mais, os indivíduos de Juromenha e de Ferreira de Capelins tendem a situar-se em pólos opostos, o que pode estar relacionado com a importância que os indivíduos das localidades em causa atribuem à dimensão social e institucional. Com efeito, em Juromenha, o grau de importância atribuído às instituições, na aprendizagem dos inquiridos e o facto de os inquiridos desta localidade perspectivarem a sua vida numa dimensão mais social pode contribuir para «(...) *dilatar, para muitos, o seu horizonte*» (Ribeiro, 1989: 773).

Já em Ferreira, e conforme refere o mesmo autor (ibidem), «(...) *coisas que se passam no mundo amplo e distante, ouvem-se desatentamente (...)*», pois as vivências e as aprendizagens destes indivíduos tendem a projectar-se, essencialmente, num plano mais individual e solitário, à margem da esfera e dinâmica social.

Persistência na aprendizagem

No que respeita ao grau de persistência dos inquiridos, das diferentes localidades, aquando da realização de aprendizagens, de sublinhar, desde logo, que a esmagadora maioria **nunca** aprendeu tendo em vista obter uma **certificação social** ou **formal** ou para **ser o melhor**.

Da aplicação do teste do Qui-Quadrado, constata-se, na linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests, que os testes relativos às variáveis “certificação formal” ($\chi^2=0,273$, $df=10$) e “aprender para ser o melhor” ($\chi^2=0,246$, $df=20$) não são significativos, o que nos permite **concluir que não se evidenciaram diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades aprenderam, tendo em vista a obtenção de certificação formal ou ser o melhor**. Com efeito, evidenciou-se que os

inquiridos nunca efectuaram aprendizagens com a intenção de obterem um destes reconhecimentos.

Esta evidência pode estar relacionada com o facto de os inquiridos de todas as localidades terem, essencialmente, realizado aprendizagens de cariz informal, as quais não se fazem acompanhar de certificação formal.

Já em relação à variável “certificação social”, o teste do Qui-Quadrado remeteu para a existência de significância. A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($\chi^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades efectuaram aprendizagens para obtenção de uma certificação social.**

Em todas as localidades, e conforme já foi referido, a maioria dos inquiridos nunca aprendeu tendo em vista a obtenção de certificação social. Ainda assim, esta percentagem é **significativamente diferente** numa das localidades: **Juromenha**.

Com efeito, nas localidades da freguesia de Santo António de Capelins (**Ferreira e Montejuntos**) e nas localidades de **Mina do Bugalho** e **Hortinhas**, a percentagem de quem afirmou **nunca** ter aprendido para obter certificação social foi **≥90,0%**. Em **Terena**, esta percentagem, embora inferior, foi também muito significativa (**75,0%**).

Já em **Juromenha**, embora continue a representar a maioria dos inquiridos, a percentagem referente à frequência “**nunca**” (**61,9%**) é significativamente inferior, face às percentagens anteriores. De realçar que, nesta localidade, a percentagem relativa à frequência “**muito frequentemente**” ter efectuado aprendizagens para certificação social, assumiu alguma representatividade – **33,3%**.

Nas demais localidades, as percentagens ao nível das frequências “sempre” e “muito frequentemente”, apresentaram-se de forma residual e, nalguns casos, não foram sequer assinaladas.

Portanto, embora a **maioria dos inquiridos nunca tenha efectuado aprendizagens para obter certificação social**, em **Terena** e, especialmente em **Juromenha**, as percentagens, a este nível, foram **significativamente inferiores**.

Ao facto de, em Juromenha, os indivíduos terem demonstrado uma maior preocupação com a obtenção de certificação social, não é, por certo, alheia a importância atribuída pelos inquiridos ao contexto social. No mesmo, o reconhecimento

entre pares assume, então, relevância. Como lembra Rouanet (1993: 214), «(...) o mundo vivido é o lugar das relações espontâneas, das certezas pré-reflexivas, dos vínculos que nunca foram postos em dúvida».

Corroborando esta ideia, Ribeiro (1989: 777) lembra que «dentro de um quadro rígido de costumes, onde cada um deseja fazer valer a sua posição social, a liberdade individual encontra poderosas limitações. Muita coisa se não faz porque “parece mal”».

Na figura que se segue, apresenta-se a **frequência** com que os indivíduos inquiridos, de cada uma das localidades, optaram **realizar aprendizagens difíceis**.

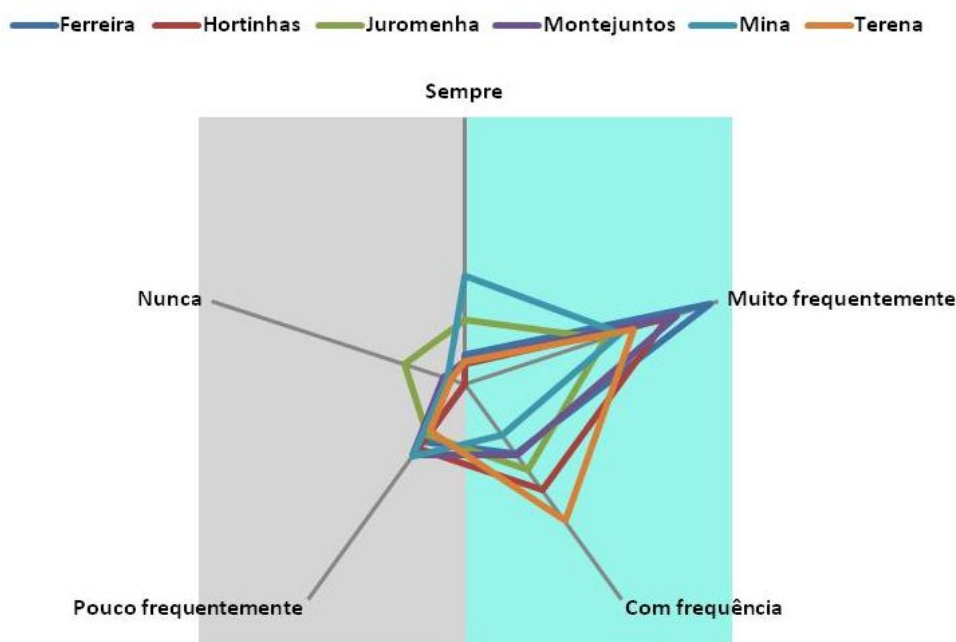


Figura 164 – Desenvolvimento de aprendizagens com elevado grau de dificuldade

A propósito do **grau de dificuldade que preferiram, face às aprendizagens** que desenvolveram, e conforme se pode constatar na figura anterior, a maior parte dos indivíduos, das localidades consideradas, referiu ter preferido enveredar por aprendizagens **mais difíceis, muito frequentemente**. No entanto, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é significativo ($\chi^2=0,013$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças, nas seis localidades, relativamente à frequência com que os inquiridos preferiram realizar aprendizagens mais difíceis**.

Com efeito, da leitura da figura anterior e da análise da tabela “Crosstabs” é possível constatar que a maior parte dos inquiridos, muito frequentemente, preferiu aprendizagens mais difíceis. Se associarmos os extremos referentes às frequências “sempre” e “muito frequentemente”, constata-se que à **excepção dos inquiridos de Terena e de Juromenha, nas demais localidades**, a maioria dos indivíduos aprendeu com estas frequências, sendo que, em Ferreira e em Mina do Bugalho, o referido somatório se situou acima dos 60,0%.

Remetendo uma vez mais para a ZDP (proposta por Vygotsky (1998) – cf. pp.201-203), podemos referir que os indivíduos estão dispostos a enveredar por um percurso que desafie e teste as suas capacidades. Um percurso, por assim dizer “incompleto”, que visa uma série de conhecimentos/aprendizagens que a pessoa tem a potencialidade de aprender, mas que ainda se encontram fora do seu alcance actual, embora sejam potencialmente atingíveis. Se nos situarmos numa linha de “temporalidade das aprendizagens” (ver Figura 17 – p.202), é possível identificar uma série de aprendizagens que o indivíduo foi adquirindo ao longo do tempo; outras que considera (no presente) possíveis de realizar e outras que vislumbra como distantes e de difícil aquisição.

Já no que respeita aos inquiridos de **Terena e Juromenha**, a maior parte (e não a maioria) preferiu, muito frequentemente/sempre, aprendizagens mais difíceis. Além disso, de salientar que, em Juromenha, cerca de um terço dos inquiridos (28,6%) afirmou mesmo, pouco frequentemente/nunca, optar por aprendizagens mais difíceis.

Em síntese, podemos situar, ao nível da preferência por aprendizagens mais difíceis, os inquiridos das localidades de Ferreira de Capelins e de Mina do Bugalho e, em sentido oposto, os indivíduos da localidade de Juromenha.

Relativamente a terem realizado as aprendizagens **até ser capaz**, as respostas dos inquiridos **foram diversas**. Com efeito, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é significativo ($\chi^2=0,002$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades efectuaram aprendizagens até serem capazes**.

Da análise da tabela Crosstabs, constata-se que, nas localidades de **Juromenha (42,9%)** e **Mina do Bugalho (38,8%)**, a percentagem mais significativa se registou ao nível de “**sempre**” terem aprendido até serem capazes. Se adicionarmos as percentagens **sempre/muito frequentemente**, em ambas as localidades, constata-se que o resultado

remete para o facto de, mais de metade das respostas dos inquiridos, se situar nestas frequências. Ainda assim, importa não descurar que uma percentagem também significativa de indivíduos em Mina do Bugalho (30,6%) assinalou aprender até ser capaz, “pouco frequentemente”.

Em **Montejuntos**, a maior parte dos inquiridos (**30,0%**) referiu ter aprendido até ser capaz, **muito frequentemente**. Mais uma vez, se se **adicionar** esta frequência com **sempre**, obtém-se uma percentagem referente a perto de metade dos indivíduos considerados (**55,0%**). No entanto, nos extremos opostos, também se regista uma percentagem considerável de indivíduos (mais de um quarto) que aprenderam, pouco frequentemente/nunca, até serem capazes.

Em **Ferreira de Capelins**, a maior parte dos inquiridos (29,0%) aprendeu, **pouco frequentemente**, até ser capaz. No entanto, se adicionarmos os valores dos extremos, constatamos que **42,0% aprendeu sempre/muito frequentemente** até ser capaz e, em contrapartida, **38,7% aprendeu, pouco frequentemente/nunca**, tendo em consideração este critério. Portanto, em Ferreira, a maior parte dos inquiridos também tendeu a aprender até ser capaz.

Já nas localidades da freguesia de S. Pedro (**Terena** – 31,7% e **Hortinhas** – 40,9%), a maior parte aprendeu, **com frequência**, até ser capaz. Se anularmos esta frequência intermédia e nos centrarmos nos extremos, constatamos que, nas duas localidades, se evidenciou a aprendizagem “**sempre/muito frequentemente**” até serem capazes, muito embora, uma percentagem muito significativa (ainda que inferior), nas duas localidades, encaminhe para o facto de o terem feito pouco frequentemente/nunca.

Assim sendo, à **excepção de Juromenha** em que se evidenciou uma larga maioria que aprendeu **sempre até ser capaz**, nas demais localidades, as percentagens, embora remetendo mais para um dos extremos, apresentaram-se como sendo significativas em ambos.

Ainda relativamente à persistência, no processo de aprendizagem, a maior parte dos inquiridos de todas as localidades, à excepção de Mina do Bugalho, referiu ter aprendido, **com frequência, até cumprir o objectivo inicial**. A maior parte dos inquiridos de **Mina do Bugalho** mencionou “ir” **sempre** até cumprir o objectivo inicial, independentemente dos obstáculos e dificuldades que emergjam no percurso.

A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é muito significativo ($x^2=0,003$, $df=20$), o que nos permite **concluir que, de facto, se**

evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades efectuaram aprendizagens até cumprir o objectivo inicial.

Conforme fora referido, à **excepção de Mina do Bugalho**, em que a maior parte dos inquiridos (40,8%) mencionou ter aprendido, **sempre**, até cumprir o objectivo inicial, nas **demais localidades**, a percentagem mais significativa ($\leq 40\%$) situou-se ao nível de terem aprendido, **com frequência**, tendo em vista esse objectivo.

Ainda assim, se assumirmos “**com frequência**” como sendo uma frequência **neutra e nos centrarmos nos extremos**, constatamos que a maior parte dos inquiridos, **em todas as localidades**, aprendeu, **sempre/muito frequentemente** ($\geq 35,0\%$), até cumprir o objectivo inicial.

De referir, no entanto, que, em **Juromenha** (28,6%) e **Terena** (23,3%), uma percentagem, ainda considerável, de indivíduos, referiu ter aprendido, **pouco frequentemente**, até cumprir o objectivo inicial.

Portanto, e embora as percentagens se distribuam de forma diversa, a tendência é para os inquiridos efectuarem aprendizagens até atingirem o objectivo inicial.

No que se refere a **aprofundar muito o conhecimento**, à excepção dos inquiridos de Juromenha que indicaram, **pouco frequentemente**, ter essa preocupação aquando da aprendizagem, os indivíduos das outras localidades referiram, **com frequência**, procurarem aprofundar muito o conhecimento.

Entrando em consideração com o resultado do teste do Qui-Quadrado, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é, de facto, muito significativo ($\chi^2=0,001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades efectuaram aprendizagens para aprofundar muito o conhecimento.**

Conforme referido, na localidade de **Juromenha**, a maior parte dos inquiridos (42,9%) aprendeu, pouco frequentemente, para aprofundar muito o conhecimento. Se associarmos esta percentagem a “nunca”, constata-se que a maioria dos inquiridos (**66,7%**) aprendeu, **pouco frequentemente/nunca**, com o objectivo de aprofundar muito o conhecimento.

Nas demais localidades, a percentagem mais significativa, como já fora mencionado, situou-se ao nível de “com frequência”. Ainda assim, se assumirmos esta frequência como neutra, as tendências tendem a dispersar-se.

Com efeito, em **Ferreira de Capelins**, **35,5%** dos inquiridos aprendeu, **sempre/muito frequentemente**, para aprofundar o conhecimento, mas, 25,8%, uma percentagem também considerável, aprendeu, pouco frequentemente/nunca, tendo em vista esse fim. Também na localidade de **Mina do Bugalho**, **26,5%** dos inquiridos aprendeu **sempre/muito frequentemente** para aprofundar muito o conhecimento, mas, 18,4%, fizeram-no pouco frequentemente.

Já em **Montejuntos** (42,5%), **Terena** (45,0%) e **Hortinhas** (50,0%), a maior parte dos inquiridos, não considerando a tendência central, **pouco frequentemente/nunca**, aprendeu **para aprofundar muito o conhecimento**.

Portanto, em **Montejuntos, Juromenha, Terena e Hortinhas**, os indivíduos aprenderam, **pouco frequentemente/nunca**, para aprofundar muito o conhecimento. Em **Ferreira de Capelins e Mina do Bugalho**, verificou-se a **tendência oposta**.

Se entendida na perspectiva de Duarte (2002; 2004a), podemos associar esta variável ao que o autor designa por “Abordagem Profunda” (cf. p.233), a mesma prende-se, por um lado, com a suposta existência de uma motivação intrínseca e, por outro lado, com a relação das partes da tarefa entre si e com o conhecimento anterior, visando a compreensão e a extracção de significados. Conforme sublinha o mesmo autor (2002: 39), «*o conceito de abordagem à aprendizagem procura representar o modo como (...) [os indivíduos] se relacionam com as tarefas de aprendizagem*».

Assim sendo, os inquiridos de Ferreira de Capelins e Mina do Bugalho, e de acordo com a teoria proposta por Duarte (Cognitivo Motivacional), interessam-se pelas tarefas e procuram, aquando da realização das mesmas, “extrair” prazer. Para tal, tentam relacionar, entre si, as diferentes partes da tarefa, bem como com os seus conhecimentos prévios, em busca da obtenção de significados. A aprendizagem tende a assumir um carácter mais metódico.

Nesta linha de ideias, os inquiridos de Juromenha, Terena e Hortinhas parecem efectuar, de acordo com a designação de Duarte, uma “abordagem superficial” à aprendizagem⁹⁶. A preocupação é realizar a tarefa, mas com o menor esforço possível. Não há uma preocupação com o relacionamento das partes, com a compreensão dos significados subjacentes à tarefa. Como tal, muitas das aprendizagens não são

⁹⁶ De referir que, em Montejuntos, não há evidências suficientes que permitam situar os indivíduos desta localidade, face ao modelo proposto por Duarte (2002; 2004a).

interiorizadas, mas apenas memorizadas, associando-se, a sua realização, a uma motivação instrumental (esforço mínimo para lidar com as exigências da tarefa).

Importa, assim, retomar alguns dos motivos conducentes à realização de aprendizagens (apresentados anteriormente). Com efeito, constatamos que os indivíduos de **Ferreira de Capelins e Mina do Bugalho** se destacaram por, com maior frequência, terem realizado aprendizagens:

- i) para **desenvolverem capacidades pessoais;**
- ii) pela **procura do que queriam aprender;**
- iii) tendencialmente **mais difíceis;**
- iv) para **provar que eram capazes;**
- v) para **gerar satisfação pessoal.**

Foram, também, os inquiridos de Mina do Bugalho, os que, relativamente à persistência nas aprendizagens, referiram, com maior frequência, ter realizado aprendizagens até atingir o **objectivo inicial**. Estas tendências corroboram a ideia de que, perante as aprendizagens, os inquiridos de Mina do Bugalho e Ferreira de Capelins, tendem a efectuar “abordagens profundas”.

De referir que, o facto de os inquiridos de **Juromenha** terem sido aqueles que, com maior frequência, referiram realizar aprendizagens (só) até serem capazes e, com menor frequência, se terem preocupado com a procura do que pretendiam aprender e com o desenvolvimento de aprendizagens mais difíceis vai, também, ao encontro da realização de abordagens mais superficiais às aprendizagens... Realizar a tarefa com um grau de complexidade pouco elevado, sem preocupação com a interiorização, em si, da aprendizagem... Aprender até ser capaz, sendo que o aprofundamento dos conteúdos não se apresenta como um requisito inerente ao processo de aprendizagem.

Assim sendo, e uma vez mais, é possível situar os inquiridos de Juromenha e de Ferreira de Capelins em campos opostos. Os primeiros pautam as suas aprendizagens por um carácter mais social, privilegiando o convívio, mas a forma como se apropriam das aprendizagens tende a ser mais superficial. Aprendem sem se preocuparem, propriamente, com a interiorização dos conteúdos subjacentes à aprendizagem. Já os inquiridos de Ferreira, num ambiente pautado pelo isolamento, pela dimensão pessoal e individual, tendem a aprender com maior grau de profundidade, procurando ir ao

encontro da essência da aprendizagem. Tratam-se de aprendizagens que ocorrem num processo mais “fechado”, mas que parece propiciar o aprofundamento do que se aprende.

Locais de aprendizagem

Outro elemento comum a realçar, prende-se com o facto de a **localidade de residência** se ter evidenciado como o **local** onde ocorreram mais aprendizagens, bem como o facto de algumas aprendizagens se terem indo processando, simultaneamente, noutra localidade da freguesia (à excepção, naturalmente, das localidades de Juromenha e Mina do Bugalho); noutra concelho e mesmo noutra local exterior do concelho.

No que concerne, especificamente à residência, e da aplicação do teste do Qui-Quadrado, constata-se, na linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests, que o teste é altamente significativo ($\chi^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças significativas na frequência com que os indivíduos das seis localidades efectuaram aprendizagens na própria residência.**

Embora todos os inquiridos tenham aprendido na própria residência, a frequência com que o fizeram diferiu entre localidades, sendo de realçar o caso de Juromenha. De facto, à excepção dos indivíduos desta localidade, nas **demais localidades**, a maioria dos inquiridos **aprendeu, sempre, na própria residência**. Na localidade de **Juromenha**, a maior parte dos inquiridos (47,6%) **aprendeu, muito frequentemente**, na casa de residência.

Conforme sublinha Ribeiro (1989a: 857), em meio rural, *«a casa é o abrigo do Homem e o local de parte importante das suas actividades. (...) Ao mesmo tempo lar de família e utensílio de exploração agrícola.»*

Também em todas as localidades, à **excepção de Juromenha**, os indivíduos referiram ter aprendido, **sempre**, na **freguesia de residência** e no **concelho de residência**. Os inquiridos de Juromenha referiram, **muito frequentemente**, ter aprendido na freguesia de residência e, **pouco frequentemente**, no concelho.

Analisando detalhadamente, e no que concerne às aprendizagens que decorreram na **freguesia de residência**, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é muito significativo ($\chi^2=0,001$, $df=15$), o que nos permite **concluir que, de facto, se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades efectuaram aprendizagens na freguesia de residência**. Como fora referido, em todas as localidades, à **excepção de Juromenha**, a

maioria dos indivíduos indicou ter efectuado, sempre, aprendizagens na freguesia de residência. Na localidade de Juromenha, a maioria dos inquiridos refere ter realizado, muito frequentemente, aprendizagens na freguesia de residência.

Face a aprendizagens no **concelho de residência**, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($\chi^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças significativas na frequência com que os indivíduos das seis localidades efectuaram aprendizagens no concelho de residência**. Como se sugerira, a principal diferença evidencia-se ao nível dos inquiridos da localidade de **Juromenha**. À excepção desta localidade, em que a maior parte dos inquiridos, pouco frequentemente, aprendeu no concelho de residência, nas demais localidades, a maioria dos indivíduos aprendeu, sempre/muito frequentemente, no mesmo.

Relativamente às **aprendizagens realizadas no exterior do concelho**, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste também é altamente significativo ($\chi^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades efectuaram aprendizagens no exterior do concelho de residência**.

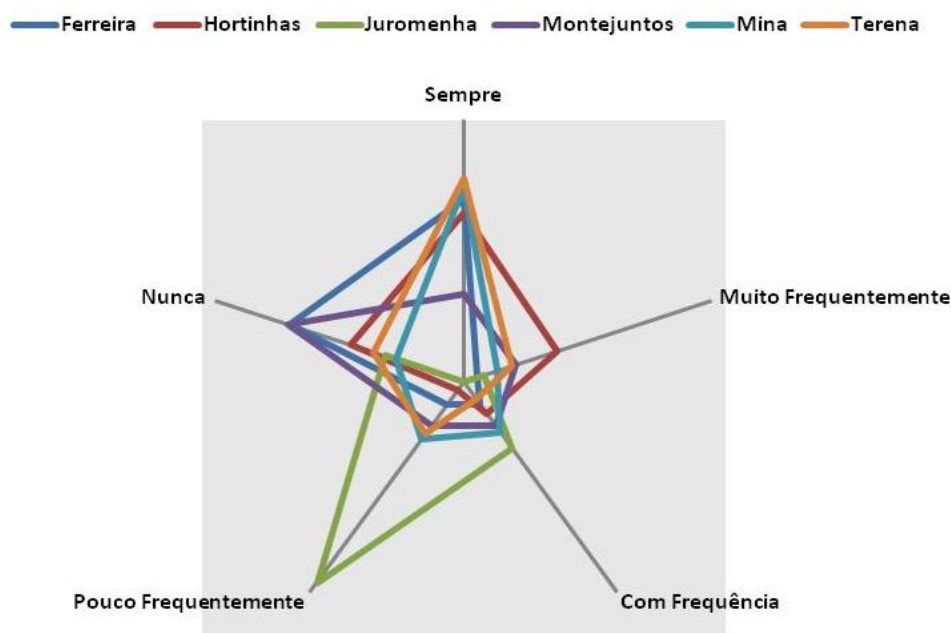


Figura 165 – Desenvolvimento de aprendizagens no exterior do concelho

Nas freguesias de **S. Brás dos Matos** (44,9%) e **S. Pedro** (Terena – 46,7% e Hortinhas – 38,6%), a maior parte dos inquiridos aprendeu, sempre, no exterior do concelho de Alandroal. Se adicionarmos as percentagens dos extremos, e embora as percentagens sejam também significativas nos extremos opostos, apresentam-se, com maior representatividade, as frequências **sempre/muito frequentemente**,

Na localidade de **Ferreira de Capelins**, igual percentagem (41,9% cada) referiu ter aprendido “sempre” e “nunca”, no exterior do concelho de Alandroal, sendo que a soma das percentagens dos extremos também se aproximam: **sempre/muito frequentemente** aprenderam 41,5% dos inquiridos e, **pouco frequentemente/nunca**, aprenderam 48,4%.

Já em **Montejuntos**, a maior parte dos inquiridos (42,5%) **nunca** aprendeu no exterior do concelho de Alandroal e, em **Juromenha** (linha que mais se destaca na figura anterior), a maioria dos inquiridos (57,1%) aprendeu, **pouco frequentemente**, no exterior deste concelho. A maioria dos inquiridos destas duas localidades aprendeu, assim, pouco frequentemente/nunca, no exterior do concelho do Alandroal.

Portanto, nas **localidades das freguesias de S. Brás dos Matos e de S. Pedro**, a maioria aprendeu no exterior do concelho. Nas **localidades das freguesias de Santo António de Capelins e de Nossa Senhora do Loreto**, a maior parte **não aprendeu, ou aprendeu pouco**, no exterior do concelho de residência.

A propósito dos locais de aprendizagem, de referir que, «*se o desenvolvimento local é um conceito que não deixa de ser difuso, há, pelo menos, uma certeza que atenua as ambiguidades ou a sua polissemia: o seu ponto de partida é o das potencialidades, das valias funcionais e o dos recursos, sem esquecer, ou melhor, lembrando de outra forma, as privações, as necessidades, as perdas e os desfavores*». (Amiguinho, 2005: 18).

Em **todas as localidades**, a **maioria dos indivíduos** inquiridos mencionou **nunca** ter tido necessidade de **efectuar deslocações** para realizar aprendizagens. Ainda assim, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($x^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades se deslocaram para realizar aprendizagens**.

Com efeito, em todas as localidades, a maioria dos inquiridos nunca se deslocou em busca de aprendizagens. Ainda assim, a percentagem ao nível desta frequência difere, significativamente, entre localidades.

Em **Montejuntos**, **nenhum inquirido se deslocou** para aprender. Em **Ferreira e Terena**, uma percentagem **igual ou superior a 90,0%** também nunca se deslocou com este fim. Já em **Juromenha**, **85,7%** dos inquiridos e, em **Hortinhas**, **75,0%** nunca se deslocou.

Em **Mina do Bugalho**, esta **percentagem é significativamente inferior**, sendo que “apenas” cerca de metade dos inquiridos (**51,0%**) **não se deslocou**. Uma percentagem também significativa de indivíduos (**44,9%**) refere ter aprendido, **com frequência, efectuando deslocações**.

Portanto, em todas as localidades, **à excepção de Mina do Bugalho**, os indivíduos nunca se deslocaram para efectuar aprendizagens.

Em síntese, foi, em **Juromenha** que, **com menor frequência**, as pessoas referiram aprender na **própria residência**. Tal facto pode estar ligado com outra constatação: **menor número de pessoas ter referido aprender na freguesia de residência e no concelho de residência**. Estas três evidências parecem induzir à ideia que os indivíduos de Juromenha “saem” mais para aprender, o que não é de estranhar dado se tratarem de pessoas que privilegiam as dinâmicas sociais. Face a esta constatação seria, pois, de esperar que estes inquiridos **tendessem a aprender no exterior do concelho de Alandroal**, ainda assim, quando se verificam as percentagens ao nível da frequência com que os indivíduos aprenderam no exterior do Alandroal e as diferenças evidenciadas no teste Chi-Square, constatamos que **os inquiridos desta localidade não tenderam a aprender no exterior** e que foram os inquiridos das localidades de Terena e Mina do Bugalho que mais evidenciaram o exterior do Alandroal como local de aprendizagem. É também nesta última localidade (Mina do Bugalho) que maior número de inquiridos refere ter realizado aprendizagens envolvendo deslocação.

Portanto, face aos **inquiridos de Terena e Mina do Bugalho**, parece fazer sentido ajuizar que os mesmos **aprenderam quer no concelho, quer no exterior do mesmo**. Já em **relação aos indivíduos de Juromenha**, parece registrar-se uma **contradição**, pois foram os que menos aprenderam no concelho, mas também, pouco frequente/nunca, se deslocaram para o exterior do mesmo, realizando aprendizagens.

Todas as aprendizagens feitas pelos **indivíduos de todas as localidades** consideradas decorreram em **ambientes presenciais**. Nas palavras de Amiguinho (ibidem), *«a participação, a implicação e a auto-organização de actores e instituições, a nível local, complementam uma abordagem mais politizada dos problemas e das soluções, que convoca a mediação social»*.

Contextos de aprendizagem

Os resultados do teste Chi-Square, relativos aos **contextos de aprendizagem**, vieram comprovar que se **verificaram diferenças significativas, entre localidades**, face à frequência com a qual os **inquiridos aprenderam em contextos conviviais, familiares e profissionais**. Conforme afirma Nico (2008: 9), *«a Educação ocorre sempre numa determinada circunstância. Um espaço, um momento, uma época, um ambiente relacional, uma rede institucional, um território são, entre outros, vértices que sempre determinam os limites da geometria circunstancial de cada episódio educativo»*.

Em relação aos **contextos conviviais**, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($x^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades efectuaram aprendizagens em contextos conviviais**.

Da análise da tabela Crosstabs, constata-se que, nas localidades de **Ferreira** (41,9%), **Montejuntos** (52,5%), **Mina do Bugalho** (42,9%) e **Terena** (43,3%), a maior parte dos inquiridos aprendeu, **pouco frequentemente**, em contextos conviviais. Se associarmos as percentagens deste extremo, constatamos que, à **excepção de Mina do Bugalho**, a **maioria** dos indivíduos **aprendeu, pouco frequentemente/nunca**, em contextos conviviais.

Em relação a **Mina do Bugalho**, se **associarmos os extremos opostos (sempre/muito frequentemente)**, verificamos que a **maior parte** dos inquiridos (49,0%) aprendeu, com estas frequências, em contextos conviviais.

Já em **Juromenha**, igual percentagem de indivíduos (38,1% cada), aprendeu **“muito”** e, inversamente, **“pouco frequentemente”**, nestes contextos. Ainda assim, se associarmos os extremos **pouco frequentemente/nunca (42,9%)**, constatamos que a maior parte aprendeu, com estas frequências, em contextos conviviais.

Por sua vez, em **Hortinhas**, a maior parte dos indivíduos (43,2%) aprendeu, **com frequência, neste tipo de contextos**. No entanto, se assumirmos esta frequência

como neutra e associarmos os extremos, verificamos que a maior parte dos inquiridos (34,1%) aprendeu, **pouco frequentemente/nunca**, em contextos conviviais.

Portanto, em todas as localidades, à **excepção da de Mina do Bugalho**, a maior parte dos inquiridos não aprendeu, com frequência, em contextos conviviais.

Na localidade de **Mina do Bugalho**, é notório o **estabelecimento de uma rede de relações entre os habitantes da comunidade** que se evidencia no convívio visível, entre as pessoas, pelas ruas da aldeia. Face às evidências dos dados, este **convívio tem, como “frutos”, algumas aprendizagens**.

Importa, ainda referir que, seria de esperar que a frequência de realização de aprendizagens, indicada pelos indivíduos de Juromenha, face aos contextos conviviais também fosse muito elevada, pelas evidências que têm emergido ao longo da análise de dados. Tal não aconteceu, mas não podemos ignorar, ainda assim, que, uma percentagem muito significativa de inquiridos (38,1%) indicou, muito frequentemente, ter efectuado aprendizagens em contexto convival.

No que respeita aos contextos profissionais, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($x^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades efectuaram aprendizagens em contextos profissionais**.

Nas percentagens da tabela Crosstabs constata-se que à **excepção de Juromenha**, nas **demais localidades**, a maioria dos inquiridos ($\geq 50,0\%$ e $< 66,0\%$) **aprendeu, sempre, em contextos profissionais**. Nestas localidades, mais de 80,0% dos indivíduos aprendeu, sempre/muito frequentemente, em contextos profissionais.

Em **Juromenha**, a maior parte dos inquiridos (**47,6%**) **aprendeu, com frequência**, neste tipo de contextos. Se assumirmos a frequência central como neutra, e adicionarmos os valores dos extremos, constatamos que a maior parte dos inquiridos aprendeu, **sempre/muito frequentemente, em contextos profissionais**. Ainda assim, quase **um quarto dos inquiridos (23,8%) aprendeu, pouco frequentemente**, em contextos profissionais. Importa, a este nível, lembrar que foi, também, nesta localidade que os inquiridos manifestaram, com menor frequência, ter realizado aprendizagens por as mesmas integrarem o projecto profissional. Além disso, foram também estes indivíduos que realizaram menos aprendizagens que se inseriam no projecto

profissional. Tende, assim, a verificar-se uma menor preocupação com as aprendizagens ao nível da dimensão profissional, comparativamente com as demais localidades.

A diferença mais significativa identificou-se, pois, em relação aos inquiridos de Juromenha, em que menos indivíduos referiram ter aprendido neste tipo de contextos. Esta evidência vai **ao encontro** de ter sido, nesta localidade, que **menor número de inquiridos indicaram aprender com colegas de trabalho**.

A esta constatação poderá também não ser alheio o interesse demonstrado pelos indivíduos, sobretudo desta localidade, em efectuarem aprendizagens que se inserissem no **domínio do lazer**, sendo que a **ocupação dos tempos livres** se assumiu como um importante motivo conducente à realização de aprendizagens. Em relação aos inquiridos de Juromenha, o gosto e o interesse pela vertente social e extra-laboral da vida parece evidenciar-se em detrimento da vida profissional.

Relativamente aos **contextos familiares**, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é muito significativo ($\chi^2=0,006$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades efectuaram aprendizagens em contextos familiares**. Com efeito, em todas as localidades, se associarmos os extremos, verificamos que a maioria dos inquiridos aprendeu, com muita frequência, em contextos familiares. De realçar, ainda assim, que em **Ferreira de Capelins e Mina do Bugalho**, a maior parte dos indivíduos aprendeu, **sempre**, no contexto considerado e, nas **demais localidades**, a maior parte dos inquiridos, **muito frequentemente**, aprendeu. Portanto, regista-se uma tendência, mais elevada, por parte dos indivíduos de Ferreira de Capelins e de Mina do Bugalho, para aprenderem em ambientes familiares.

Em Ferreira de Capelins, esta constatação pode encontrar explicação no facto de os inquiridos desta localidade, tendencialmente, realizarem aprendizagens, num contexto mais circunscrito à sua localidade de residência e, eventualmente, neste ambiente mais restrito e fechado, em contexto familiar, no lar.

A esmagadora maioria dos indivíduos, de todas as localidades referiu **nunca ter aprendido/ensinado em contextos escolares** ($\chi^2=0,233$, $df=10$) e em **contextos institucionais/cívicos** ($\chi^2=0,806$, $df=15$), sendo que o teste do Qui-Quadrado veio comprovar que não se evidenciavam diferenças entre os inquiridos das seis localidades.

De acordo com Canário (2000: 26), o processo de educação e formação e as aprendizagens daí resultantes «(...) confundem-se com o processo de socialização que não se restringe à idade da infância nem da adolescência, mas que atravessa toda a nossa vida (...) em diversos contextos, em contacto com os mais diferentes parceiros, na nossa vida profissional, na nossa vida pessoal e afectiva (...)».

Intervenientes na Aprendizagem

De realçar, no que concerne, então, aos **intervenientes** nas aprendizagens que todos os indivíduos evidenciaram, com maior representatividade, o **papel dos familiares e/ou dos colegas de trabalho**. Ao encontro do exposto por Cavaco (2002: 70), importa sublinhar que, também no caso dos inquiridos em estudo, muitos iniciaram «(...) a sua actividade profissional ainda em criança, sendo acompanhados por membros da sua família (pais, irmãos, tios) ou por pessoas da sua rede de relações (amigos dos pais, vizinhos, habitantes da sua aldeia)».

Ao nível dos familiares, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos, no entanto, que o teste é muito significativo ($\chi^2=0,009$, $df=15$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos, das seis localidades, aprenderam com familiares**.

De facto, e apesar de, em todas as localidades, os inquiridos terem aprendido, com familiares, a frequência foi mais elevada na localidade de Mina do Bugalho. Com efeito, nas **demais localidades** a maior parte dos indivíduos aprendeu, **muito frequentemente**, com familiares e, em **Mina do Bugalho**, a maioria dos inquiridos fez-lo **sempre**. Portanto, nesta localidade, e comparativamente com as demais, os familiares assumiram um papel de destaque.

Já em relação às aprendizagens junto de colegas de trabalho, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($\chi^2<0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que também se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos, das seis localidades, aprenderam com colegas de trabalho**.

Ao se entrar em consideração com a tabela Crosstabs, verifica-se que na freguesia de Santo António de Capelins (**Ferreira de Capelins** – 38,7% e **Montejuntos** – 47,5%), a maior parte dos inquiridos **aprendeu, sempre**, com colegas de trabalho e, na localidade de **Mina do Bugalho**, a maioria (55,1%) aprendeu com a mesma frequência.

Na freguesia de S. Pedro (**Terena** – 43,3% e **Hortinhas** – 45,5%), a maior parte dos inquiridos aprendeu, **muito frequentemente, com colegas de trabalho**.

Em contrapartida, em **Juromenha**, a maioria, referiu ter aprendido, **com frequência, com colegas de trabalho**. De realçar que “sempre” não foi referido por nenhum inquirido desta localidade.

Portanto, os inquiridos tenderam a aprender com colegas de trabalho, embora a percentagem das frequências difira, sendo mais **dispare** em relação aos inquiridos da **localidade de Juromenha**. Com efeito, em Juromenha, as pessoas analfabetas não aprenderam com os colegas, com tanta frequência, quanto nas demais freguesias.

Por um lado, e como já foi referido, esta situação pode estar relacionada com a menor importância atribuída, pelos inquiridos de Juromenha, às aprendizagens de cariz profissional. Por outro lado, a atribuição de um menor relevo no papel dos colegas de trabalho pode ter sido “**compensada**” **pelo papel dos funcionários das instituições locais**. Nesta localidade, as instituições locais (e por inerência os indivíduos que lhes dão vida), e conforme já se verificara aquando da análise dos resultados do QAI, assumiram um papel de relevo na dinâmica da comunidade, nomeadamente ao nível das suas aprendizagens.

Se nos reportarmos à aplicação do teste do Qui-Quadrado, constatamos que a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica que o teste é altamente significativo ($\chi^2 < 0,0001$, $df=15$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças significativas na frequência com que os indivíduos, das seis localidades, aprenderam com funcionários de instituições locais**.

A frequência “**nunca**” foi assinalada pela maioria dos inquiridos de **todas as localidades**, embora com percentagens diferenciadas (Hortinhas – 100,0%; Ferreira de Capelins - 96,8%; Mina do Bugalho - 93,9%; Terena - 98,3%; Montejuntos - 77,5% e Juromenha - 71,4%).

Portanto, nas localidades de **Montejuntos e, especialmente de Juromenha**, embora se continue a constituir como a maioria, uma percentagem inferior de inquiridos

nunca aprendeu com funcionários de instituições locais, o que remete para o facto de, uma percentagem (ainda que reduzida) **ter aprendido com eles**.

Em relação aos amigos, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é significativo ($\chi^2=0,039$, $df=20$), o que permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos, das seis localidades, aprenderam com amigos**.

Da observação da tabela Crosstabs, destaca-se, desde logo, o facto de a maior parte dos inquiridos de **todas as localidades**, à excepção dos de Juromenha, **nunca** ter aprendido com amigos. Em relação aos inquiridos de **Juromenha**, evidencia-se a tendência oposta, na medida em que maior parte dos inquiridos (42,9%), **muito frequentemente**, aprendeu junto de amigos. Esta constatação está, certamente, relacionada com as dinâmicas sociais existentes, nesta localidade, das quais, se tem vindo a dar conta.

No que respeita às aprendizagens com professores/formadores, constatou-se, também, da aplicação do teste do Qui-Quadrado, a existência de significância. Efectivamente, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é significativo ($\chi^2=0,044$, $df=15$), o que permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos, das seis localidades, aprenderam com professores/formadores**.

A maioria dos inquiridos afirmou **nunca** ter aprendido com professores/formadores. Ainda assim, importa evidenciar que, em **Montejuntos, Juromenha e Hortinhas**, uma percentagem **superior a 90,0%** referiu nunca ter aprendido com os mesmos e, em **Ferreira de Capelins, Mina do Bugalho e Terena**, uma percentagem $\geq 75,0\%$ e $< 77,5\%$ remeteu para a frequência “nunca”. Deste modo, nestas últimas três localidades, e ainda que com uma frequência pouco elevada, cerca de um quarto dos inquiridos aprendeu com professores/formadores.

Tal evidência pode estar relacionada com a percentagem de inquiridos, que, por localidade, frequentaram a escola, em crianças ou já em adultos. Importa recordar que Terena e Ferreira de Capelins foram as duas localidades, onde uma percentagem mais elevada de inquiridos aprendeu já em adulto e em que, eventualmente, o papel do professor ou formador assumiu relevo e que, Mina do Bugalho, foi a localidade onde se registou uma percentagem mais elevada de indivíduos que sabiam assinar o nome.

Relativamente à aprendizagem com vizinhos, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica que o teste é significativo ($\chi^2=0,020$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos, das seis localidades, aprenderam com vizinhos.**

Uma análise atenta da tabela Crosstabs permite-nos constatar que, efectivamente, se verificam diferentes tendências, de localidade para localidade. Com efeito, em **Montejuntos e Juromenha**, a maior parte dos inquiridos indicou, **sempre/muito frequentemente**, ter aprendido com vizinhos. Inversamente, em **Terena, Hortinhas e Ferreira**, registou-se a tendência inversa (**pouco frequentemente/nunca**).

Já em Mina do Bugalho, evidenciou-se que sensivelmente a mesma percentagem de inquiridos mencionou sempre/muito frequentemente (38,8%) e pouco frequentemente/nunca (40,8%) ter aprendido junto de vizinhos. Julga-se que esta “dupla tendência” tem a ver com a constatação de, nesta localidade, os inquiridos, também com maior frequência, terem aprendido junto de familiares. Portanto, esta dupla “tendência” pode remeter para o facto de uma parte significativa dos inquiridos ter aprendido junto de familiares e, a outra, tê-lo feito mais com amigos (importância da dimensão convival).

No que respeita às aprendizagens junto de **promotores de excursões**, evidenciaram-se os inquiridos de **Mina do Bugalho**, por terem sido os que mais aprenderam junto destes intervenientes. O teste do Chi-Square corrobora que esta diferença é significativa. A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($\chi^2<0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos, das seis localidades, aprenderam com promotores de viagens/excursões.**

Conforme apontado anteriormente, a **diferença** evidenciou-se ao nível dos inquiridos de **Mina do Bugalho** em que “apenas” 51,0% dos inquiridos afirmou nunca ter aprendido com promotores de viagens/excursões, sendo que, **30,6% aprendeu**, com os mesmos, sempre/muito frequentemente. Portanto, apenas face aos indivíduos desta localidade, estes intervenientes se apresentaram, com expressividade, no processo de aprendizagem. Nas **demais localidades não foram considerados** ou foram de forma residual.

Importa sublinhar o facto de, a este resultado não ser, certamente, alheio, muitos dos **inquiridos de Mina do Bugalho** terem mencionado, aquando da aplicação do QAP, **ir, com relativa frequência, a excursões.**

No que concerne à aprendizagem com **outros indivíduos também eles analfabetos**, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($\chi^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos, das seis localidades, aprenderam com outros indivíduos também analfabetos.** De referir que se demarcaram, essencialmente, os inquiridos da localidade de **Terena**, ao serem os únicos que tenderam a aprender, **pouco frequentemente/nunca**, com analfabetos. Nas **demais localidades**, tendencialmente, os indivíduos aprenderam, **sempre e/ou muito frequentemente**, com pessoas que, tal como elas, também não sabiam ler/escrever.

Tal situação (menos indivíduos terem aprendido com analfabetos na localidade de **Terena**) pode encontrar explicação no facto de ser esta a localidade em que a **taxa de analfabetismo** (comparativamente com as demais localidades em estudo) é **menor** (cf. p.275).

Relativamente às **demais localidades**, convém lembrar que a maior parte dos inquiridos referiu que **aprendeu, com muita frequência, na localidade de residência** e que se tratam de **comunidades com elevados índices de analfabetismo**, por conseguinte, muitos dos habitantes, não sabem ler/escrever. Para já não falar dos ascendentes já falecidos que na sua maioria também não sabiam. «*Trata-se de um processo permanente de formação, predominantemente de natureza informal, no “ombro a ombro” dos actores, enquanto agem sobre os seus problemas*» (Amiguinho, 2005: 15).

Convém, ainda assim, não descurar o facto de os inquiridos terem feito referência também a outros intervenientes, mas que, na globalidade das aprendizagens, assumiram menor relevo. Com efeito, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests remete para a inexistência de significância, o que nos permite **concluir que não se evidenciam diferenças na frequência, com que, os indivíduos das seis localidades, aprenderam com conhecidos** ($\chi^2=0,224$, $df=25$) e com **vendedores/fornecedores** ($\chi^2=0,224$, $df=25$). Com estes **intervenientes**, os inquiridos aprenderam, na sua maioria, **pouco frequentemente/nunca.**

Os resultados do teste Chi-Square, relativos aos **intervenientes no processo de aprendizagem**, vieram, assim, demonstrar que as **diferenças**, entre localidades, se registaram em relação à frequência com que, os indivíduos recorreram a:

- a) **colegas de trabalho;**
- b) **familiares;**
- c) **funcionários de instituições locais;**
- d) **amigos;**
- e) **formadores/professores;**
- f) **vizinhos;**
- g) **promotores de excursões;**
- h) **analfabetos.**

Importa, ainda, referir que, em **todas as localidades, os inquiridos** evidenciaram o facto de, e não obstante poder não o ser de forma exclusiva, face a quase todas as aprendizagens, terem **aprendido também sozinhos**. A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica, todavia, a existência de significância ($x^2=0,012$, $df=15$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos, das seis localidades, aprenderam sozinhos**.

Como foi referido, e embora todos os indivíduos tenham indicado que aprenderam (também) sozinhos, da análise da tabela Crosstabs é possível constatar que, em **Mina do Bugalho, Terena e Hortinhas**, a **maioria** dos inquiridos, **sempre**, aprendeu só e, em **Ferreira**, também praticamente metade dos indivíduos o fez. Nas outras duas localidades, menos de 43,0% dos inquiridos remeteu para essa frequência.

Julga-se que, o facto de em **Montejuntos e Juromenha** se evidenciar uma **percentagem relativamente inferior**, se pode relacionar com o relevo atribuído, pelos inquiridos destas localidades, a outros “agentes”, nos seus processos de aprendizagem. Com efeito, foi em Montejuntos e em Juromenha que mais se evidenciou o papel dos funcionários das instituições locais e dos vizinhos, bem como, no caso de Juromenha, dos amigos. Portanto, e apesar de o terem feito, não aprenderam, com frequência tão elevada, sozinhos, pois outras pessoas que lhes estavam próximas se evidenciaram e assumiram um papel charneira ao nível das suas aprendizagens.

A título de síntese de referir, no entanto, e de acordo com Illich (1971, cit por Cavaco, 2009: 65) que, em certo sentido, «*aprender é de todas as experiências humanas a que requer menos intervenção de outros*».

Recursos de Aprendizagem

Quanto aos recursos não é de estranhar o facto de todos os indivíduos terem inventariado, como instrumentos mais utilizados, aquando da realização das aprendizagens, os **aparelhos relacionados com a profissão** e os **recursos naturais**, uma vez que a aprendizagem mais referida pelos indivíduos, em todas as localidades foi, precisamente, aprender a trabalhar no campo. «(...) *A tradição impera e reproduzem-se as mesmas práticas, passadas de pais para filhos ou entre membros de comunidades estáveis*» (Pedreira, 1999: 51).

De referir que em relação aos **aparelhos relacionados com a profissão**, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos, no entanto, que o teste é significativo ($\chi^2=0,029$, $df=10$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos, das seis localidades, aprenderam por meio do recurso a aparelhos relacionados com a profissão**. Em todas as localidades, se verifica que a maioria dos inquiridos aprendeu, sempre, com recurso a aparelhos relacionados com a profissão, ainda assim, verificaram-se percentagens bastante distintas.

Com efeito, nas **localidades da freguesia de S. Pedro**, a percentagem, ao nível da frequência “**sempre**” foi $\geq 90,0\%$ e, em **Ferreira de Capelins**, $> 85,0\%$. Em **Mina do Bugalho** e **Montejuntos**, a percentagem situou-se entre os $70,0\%$ e os $80,0\%$. No entanto, a **principal diferença** registou-se em relação aos **inquiridos de Juromenha**, onde menos de $60,0\%$ dos inquiridos referiu recorrer, sempre, a este tipo de materiais.

Tal constatação parece vir corroborar a ideia de desvalorização da dimensão profissional por parte dos indivíduos de Juromenha.

No que respeita aos recursos naturais, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste não é significativo ($\chi^2=0,083$, $df=25$), o que nos permite **concluir que não se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades recorreram a recursos naturais para aprender**. Com

efeito, a maioria dos inquiridos, em todas as localidades, recorreu, sempre, a recursos naturais aquando do processo de aprendizagem.

Não se apresentaram, também, como materiais significativos, em nenhuma das localidades, os aparelhos tecnológicos ($\chi^2=0,219$, $df=20$) e os folhetos/manuais de instrução ($\chi^2=0,628$, $df=15$). Com efeito, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos, conforme se pode constatar, que os resultados do teste, ao nível destes dois recursos, não são significativos, o que nos permite **concluir que não se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades recorreram a aparelhos tecnológicos e a folhetos/manuais de instrução para aprender.**

Relativamente aos aparelhos tecnológicos, e como lembra Ribeiro (1989: 775), «(...) o hábito torna as pessoas indiferentes a muitos progressos técnicos destinados a aumentar o conforto». Em relação ao mundo do trabalho, e mais especificamente, ao trabalho agrícola, «o hábito de trabalhar curvado, fatigando os rins, (...) continua persistentemente arraigado: as mulheres curvam-se para a monda, (...) os homens para a ceifa, para sachar (...)» (ibidem).

Paradoxalmente, os aparelhos tecnológicos poderiam fazer-se “acompanhar” de um maior conforto, em muitas das tarefas diárias, mas, aprender a manusear os mesmos, poderia implicar, de acordo com Vygotsky (1998) e Pérez (2009), que os indivíduos tivessem de abdicar da sua “zona de conforto” (cf. p.196).

Ao nível dos **materiais produzidos pelos próprios** e do recurso aos **meios de comunicação social**, evidenciaram-se diferenças entre os indivíduos das seis localidades.

Relativamente, aos **materiais produzidos pelos próprios**, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($\chi^2<0,0001$, $df=15$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos, das seis localidades, aprenderam com materiais produzidos por eles mesmos.**

A partir da análise da tabela Crosstabs, constata-se que a frequência “sempre” não foi referida por inquiridos de nenhuma localidade. A maioria dos inquiridos das localidades das freguesias de **S. Brás dos Matos** (51,0%) e de **S. Pedro** (Terena – 71,7% e Hortinhas – 59,1%), **nunca aprendeu com materiais produzidos pelo**

próprio. Já nas localidades da freguesia de Santo António de Capelins (**Ferreira de Capelins** – 41,9% e **Montejuntos** – 47,5%), a maior parte dos indivíduos, também nunca aprendeu com materiais produzidos pelos próprios.

Em contrapartida, na localidade de **Juromenha**, a **maioria dos inquiridos** (57,1%) **aprendeu, com frequência, com materiais produzidos pelo próprio**, não obstante a frequência “nunca” também ter sido assinalada, de forma significativa (38,1%).

Portanto, à **excepção de Juromenha**, a maioria dos inquiridos aprendeu, pouco frequentemente/nunca, com materiais produzidos pelo próprio.

O facto de os inquiridos da localidade de Juromenha, por serem os únicos em que, a maioria, aprendeu com materiais produzidos pelos próprios, remete para a **construção de alicerces pessoais** e, eventualmente **personalizados**, fruto de uma construção de recursos, por parte dos próprios, para aprender. Portanto, os inquiridos, desta localidade, pareciam **aprender melhor com materiais por eles construídos do que facultados por terceiros**.

No que respeita ao recurso a revistas, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é significativo ($x^2=0,017$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos, das seis localidades, aprenderam com recurso a revistas**.

Em **todas as localidades**, à excepção de Ferreira de Capelins, a maioria dos inquiridos referiu **nunca** recorrer a revistas para aprender. Em **Ferreira**, a maior parte dos indivíduos afirmou nunca aprender com revistas, mas, uma percentagem também significativa (16,1%) mencionou, **muito frequentemente**, aprender com este recurso.

O facto de a principal diferença se ter registado ao nível dos indivíduos de Ferreira de Capelins pode, eventualmente, ser explicado pelo maior isolacionismo e “fechamento” detectado em relação aos inquiridos desta localidade. Com efeito, ao haver menor contacto com outros e, logo, com menor frequência, existir alguém que medeie a aprendizagem, os indivíduos de Ferreira podem ter sentido, em maior grau, a necessidade de aprender, directamente, com os esquemas que constam nas revistas referentes a rendas e bordados.

Face à **comunicação social**, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é (altamente) significativo ($x^2<0,0001$, $df=20$), o que nos

permite **concluir que também se evidenciam diferenças significativas na frequência com que os indivíduos, das seis localidades, recorreram aos meios de comunicação social para aprender.**

Na freguesia de Santo António de Capelins (**Ferreira** – 77,4% e **Montejuntos** – 82,5%), a maioria dos indivíduos **nunca aprendeu** com a comunicação social. Em **Hortinhas**, a maioria dos inquiridos (56,8%) aprendeu, **pouco frequentemente**, com a comunicação social. Em cada uma destas três localidades, se adicionarmos as percentagens referentes a “pouco frequentemente” e “nunca”, obtemos uma percentagem extremamente significativa (> 80,0%).

Na localidade de **Terena**, igual percentagem (36,7%) aprendeu “pouco frequentemente” e “nunca” com a comunicação social, o que também remete para uma percentagem elevada de indivíduos (>70,0%) que, **pouco frequentemente/nunca**, aprendeu, por este meio.

Já nas localidades de **Juromenha** (38,1%) e **Mina do Bugalho** (28,6%), a maior parte dos inquiridos aprendeu, **pouco frequentemente**, com a comunicação social. Importa, no entanto referir que, nestas duas localidades, a percentagem relativa à frequência “**muito frequentemente**” foi também **significativa (> 25,0%)**.

Portanto, nas **localidades das freguesias de Santo António de Capelins e S. Pedro, os inquiridos aprenderam, pouco frequentemente/nunca**, com a comunicação social. Por sua vez, nas **localidades de Juromenha e Mina do Bugalho**, a maior parte dos indivíduos aprendeu, pouco frequentemente, muito embora, a frequência “**muito frequentemente**” **também tenha assumido representatividade**.

Curiosamente, as duas localidades que se situam mais **junto da raia**, e de um **centro populacional com maior índice de desenvolvimento** (Elvas), ou seja Juromenha e Mina do Bugalho, foram aquelas em que mais **inquiridos referiram aprender com os meios de comunicação social**.

Outros materiais também evidenciados, por inquiridos, em todas as localidades, foram as **moedas e notas em Euros** e os **materiais relacionados com rendas/bordados e/ou costura**. Mais uma vez, estão directamente relacionados com as aprendizagens que os indivíduos destacaram. Face a **poucas aprendizagens**, os indivíduos **não utilizaram qualquer recurso**.

Estratégias de aprendizagem

No que respeita às estratégias utilizadas nas aprendizagens, foram equacionados vários “modos de aprender”, sendo que a maioria dos indivíduos conjugou mais do que uma estratégia.

Na figura que se segue, pode observar-se a frequência com a qual, os inquiridos das seis localidades, recorreram à **demonstração para realizar aprendizagens**.

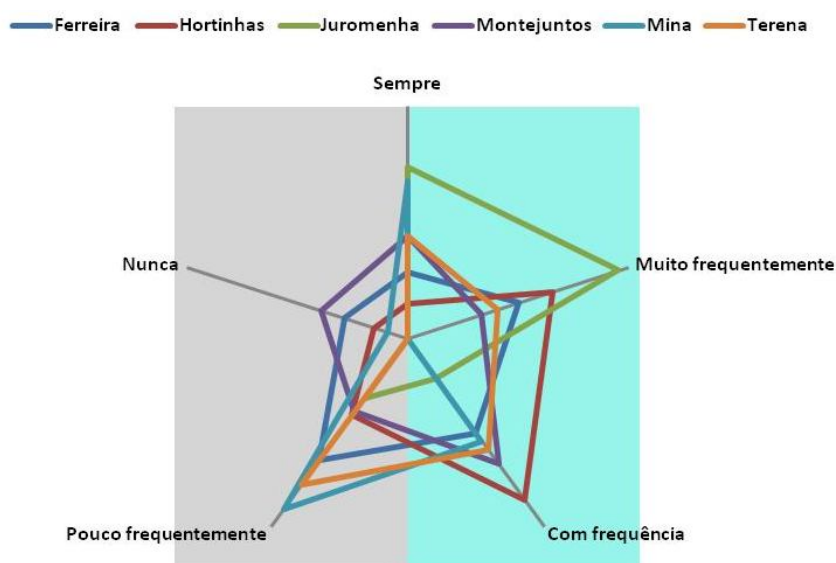


Figura 166 – Recurso à demonstração durante o processo de aprendizagem

Conforme se pode observar na figura anterior, o padrão de recurso à demonstração parece diferir significativamente, entre localidades. Com efeito, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($\chi^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades recorreram à demonstração**.

Da leitura das percentagens da tabela Crosstabs, bem como da observação da figura anterior, identifica-se que os indivíduos da localidade de **Juromenha** se demarcam por se terem apresentado como os que, **com maior frequência, recorreram à demonstração** (76,2% sempre/ muito frequentemente).

Com uma frequência inferior de recurso, mais ainda expressiva, identificaram-se os inquiridos das localidades de **Terena** (38,3% **sempre/muito frequentemente**) e **Hortinhas** (36,3% sempre/muito frequentemente).

Já em relação aos inquiridos de **Montejuntos**, verificou-se sensivelmente a mesma frequência de indivíduos que **recorreram com muita frequência** (35,0% sempre/muito frequentemente) e que, **poucas vezes/nunca, recorreram** (36,0%).

Nas outras duas localidades (**Ferreira e Mina do Bugalho**), destacou-se o recurso, com pouca frequência, à demonstração. Com efeito, em Ferreira 41,9% dos inquiridos recorreu, pouco frequentemente/nunca, à demonstração e, na localidade de Mina do Bugalho, esta percentagem foi, ainda, mais significativa (44,9% pouco frequentemente/nunca).

Portanto, **nos extremos opostos podemos situar as localidades de Juromenha e de Mina do Bugalho**, sendo que foram os inquiridos de Juromenha, os que, com maior frequência, recorreram à demonstração.

Importa retomar a ideia antes expressa de que, muitos dos nossos inquiridos, iniciaram a sua actividade profissional quando eram ainda crianças. Deste modo, *«as primeiras experiências profissionais apresentaram-se quase como rituais de iniciação, em que eram acompanhados de perto por alguém que efectuava as tarefas – servindo de exemplo e dava indicações muito precisas»* (Cavaco, 2002: 70).

De referir ainda que, em Juromenha, a maior frequência de recurso, à demonstração, pode estar relacionada com a importância, já demonstrada, das redes sociais existentes na comunidade, nomeadamente a nível institucional/social, onde, eventualmente, se podem identificar “agentes” que assumem um papel especial, enquanto figura que explica e exemplifica como se faz, ou seja, demonstra.

De seguida apresenta-se a frequência com que os indivíduos das localidades, em estudo, recorreram à **observação para realizar aprendizagens**.

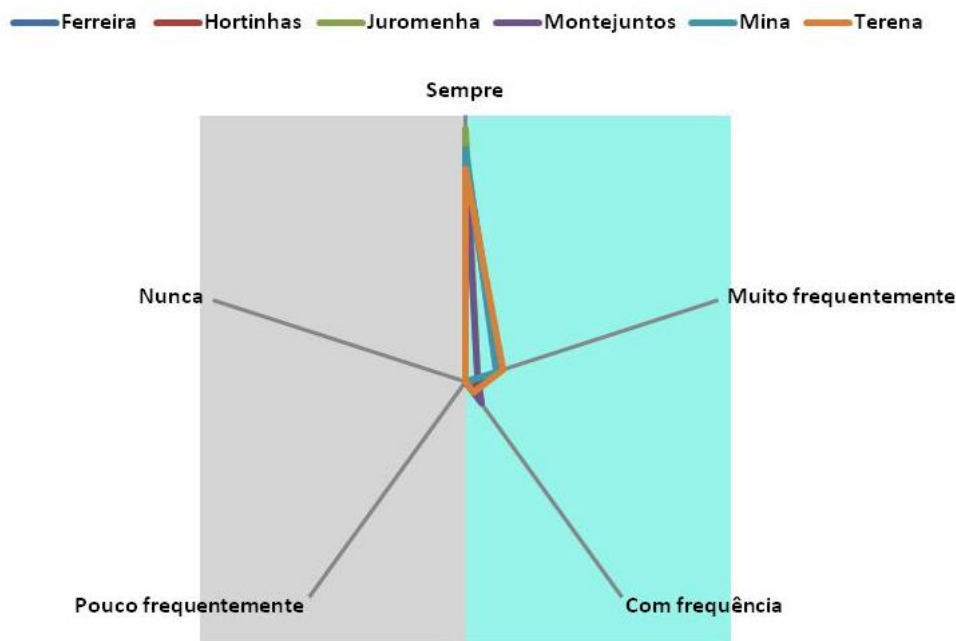


Figura 167 – Recurso à observação durante o processo de aprendizagem

No que respeita à **observação**, foi possível verificar que a esmagadora maioria dos inquiridos, em qualquer uma das localidades, recorreu **sempre** à **observação** nos seus processos de aprendizagem. A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos, precisamente, que o teste não é significativo ($\chi^2=0,345$, $df=10$), o que nos permite **concluir que não se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades recorreram à observação**.

Segundo Cavaco (ibid.), a observação de pessoas com experiência, sobretudo por parte de indivíduos analfabetos, tende a ser crucial no processo de aprendizagem, tanto nas situações profissionais e familiares, como nas sociais. «*Nos mecanismos de aprendizagem por observação podemos incluir dois tipos de processos: o de observação mais sistematizada, que compreende uma componente de explicação e acompanhamento e o de observação fortuita, por vezes, não intencional enquanto modalidade de observação.*» Importa ainda realçar que a «*(...) observação sistematizada (...) envolve também mecanismos de explicação e de acompanhamento ainda que bastante informais*» (Cavaco, ibid.: 69).

Ainda a propósito da observação nos processos de aprendizagem dos indivíduos analfabetos, de referir o pensamento do geógrafo alemão Lautensach (s/d, cit. por Ribeiro, 1989: 773): «*verifiquei com surpresa, quão inteligentes são estes analfabetos europeus, que dons de aguda observação possuem, como estão enraizados no seu*

mundo, a agilidade com que exprimem os pensamentos e o alto valor moral da sua personalidade».

Na figura que se segue, pode-se observar a frequência com que os inquiridos, de cada uma das localidades, recorreram à experimentação, tendo em vista a realização de aprendizagens.

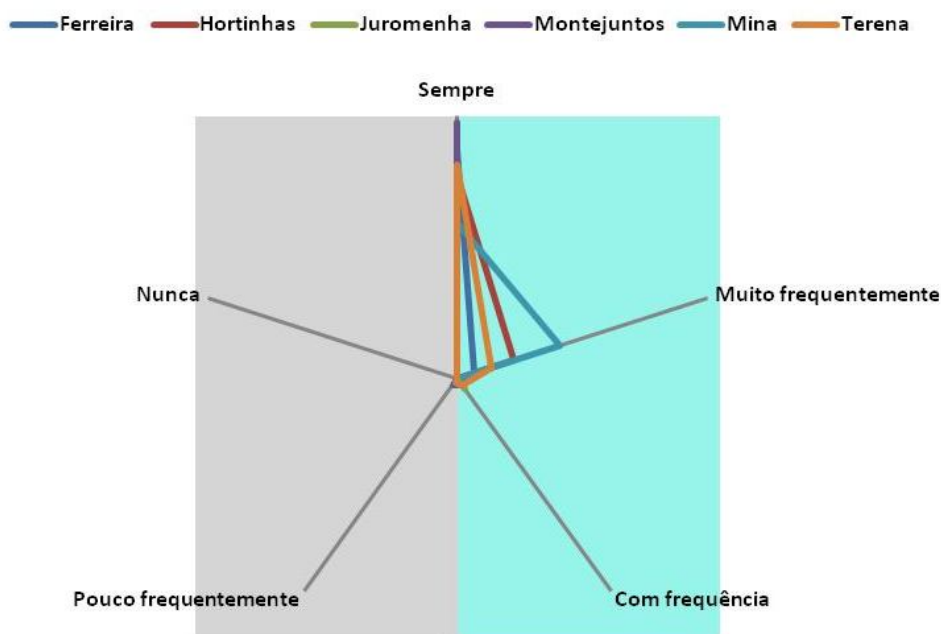


Figura 168 – Recurso à experimentação durante o processo de aprendizagem

Da observação da figura anterior, é possível constatar que a esmagadora **maioria dos inquiridos**, independentemente da localidade, recorreu **sempre à experimentação**. Ainda assim, da leitura da figura, evidencia-se, também, a **particularidade de Mina do Bugalho**. A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos, precisamente, que o teste é altamente significativo ($x^2 < 0,0001$, $df=15$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades recorreram à experimentação**.

Efectivamente, a maioria dos inquiridos de todas as localidades recorreu à experimentação, ainda assim, e conforme se pode observar na figura e na tabela Crosstabs, uma percentagem significativa de inquiridos de **Mina do Bugalho** recorreu, à experimentação, com **muita frequência**. Apesar de não deixarem de atribuir um papel

de relevância à experimentação, parte dos indivíduos desta localidade recorreu, a esta estratégia, **com menor frequência** (sempre – 59,2% e muito frequentemente – 40,8%).

A propósito da experimentação, Cavaco (op. cit.: 70) afirma que *«as exigências profissionais e familiares tornavam imprescindíveis determinados saberes e competências que os indivíduos foram adquirindo por via da observação e que posteriormente aperfeiçoaram através da experimentação»*. Prosseguindo o raciocínio, *«o processo de observação foi complementado pela experimentação (...) [permitindo] perceber os resultados da sua acção, corrigir os erros registados e introduzir eventuais alterações. Trata-se de um processo de experimentação por tentativa e erro, que após algum tempo de experimentação e ajustamentos (...) encaminha para o aperfeiçoamento na realização das tarefas, atingindo o grau de eficácia desejada»* (Cavaco, ibid.: 70-71).

A frequência com que os indivíduos, das seis localidades em estudo, recorreram **à memorização**, para aprender, pode ser observada na figura que se segue.

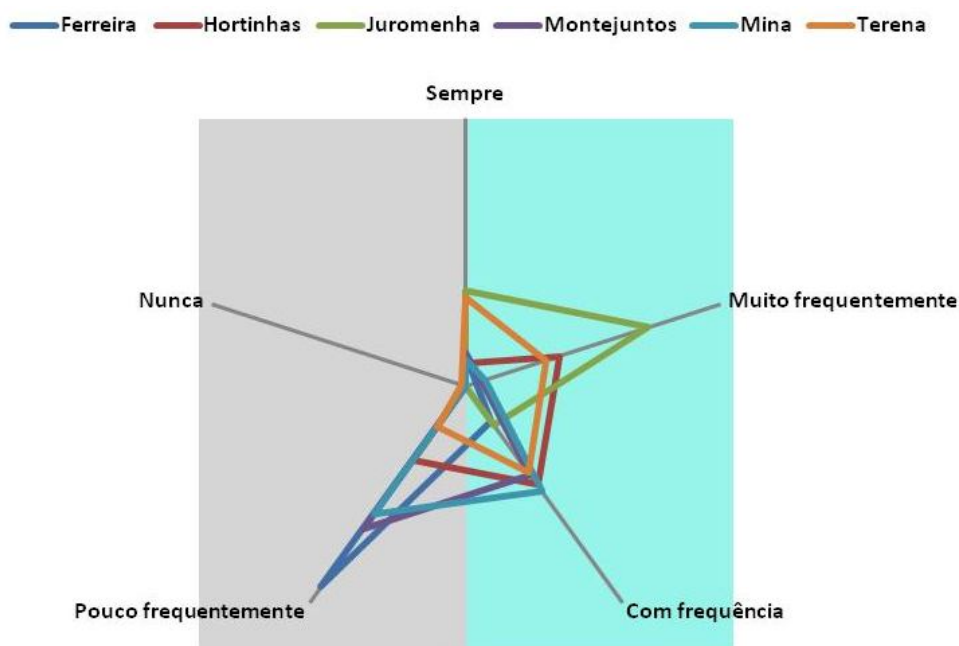


Figura 169 – Recurso à memorização durante o processo de aprendizagem

Ao contrário do recurso à observação e à experimentação, em nenhuma freguesia, o recurso com a frequência mais elevada (“sempre”) à memorização se evidenciou, como sendo o mais representativo.

Ainda assim, a frequência de recurso a esta estratégia não foi equitativa, nas seis localidades. O teste do Qui-Quadrado corrobora esta constatação. A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($\chi^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades recorreram à memorização.**

Nas localidades da freguesia de Santo António de Capelins (**Ferreira e Montejuntos**) e em **Mina do Bugalho**, a parte mais significativa dos indivíduos recorreu, com **pouca frequência**, à memorização.

Em **Hortinhas**, sensivelmente a **mesma percentagem**, recorreu com **pouca frequência** e, inversamente, com **muita frequência** à memorização.

Em **Terena**, a maior parte dos inquiridos recorreu, com frequência, a esta estratégia, no entanto, a maioria dos inquiridos (51,7%) recorreu, **sempre/muito frequentemente**, à memorização.

Já em **Juromenha**, a maioria dos inquiridos (57,1%) recorreu, muito frequentemente, à memorização para aprender, sendo que menos de um quarto dos inquiridos referiu não ter recorrido, **sempre/muito frequentemente**, a esta estratégia.

Portanto, e conforme se evidencia até na figura, **destacaram-se os inquiridos das localidades de Terena e, sobretudo de Juromenha**, por terem sido aqueles que, **com maior frequência, recorreram à memorização para aprender** e, em contraponto, os indivíduos de Ferreira por se tratarem dos que, e conforme é visível na figura anterior, com menor frequência recorreram a esta estratégia de aprendizagem.

De acordo com Cavaco (ibid.: 72), «*o aperfeiçoamento da capacidade de memorização revelou-se, no caso dos adultos não escolarizados (...), uma estratégia para reter a informação que consideravam pertinente, pois a ausência de competências de leitura e escrita não lhes permitia captar a informação de outro modo*».

A maior frequência de recurso à memorização por parte dos indivíduos de Juromenha e Terena, pode estar relacionado com o facto de, como fora referido anteriormente, estes inquiridos, na perspectiva de Duarte (2002; 2004a), tenderem para uma abordagem superficial às aprendizagens. Neste tipo de abordagens, e conforme se explicitou, o papel da memorização é preponderante (cf. Quadro 15, p.232). Inversamente, em Ferreira de Capelins, a tendência para uma abordagem mais profunda às aprendizagens remete, de facto, para um papel menos estratégico da memorização; as aprendizagens tendem a ser interiorizadas e não memorizadas de forma mecânica.

Novamente é possível situar os inquiridos de Juromenha e de Ferreira em extremos opostos.

Ainda no que diz respeito às estratégias/vias de acesso a que recorreram para realizar as aprendizagens, a maior parte dos indivíduos das seis localidades, recorreu à **combinação de mais do que uma estratégia** para as desenvolver. A combinação mais frequente, em todas as localidades, foi a **observação e experimentação imediata** (com ou sem demonstração).

Na figura que se segue, apresenta-se a **frequência de recurso aos registos**, por parte dos indivíduos analfabetos das seis localidades.

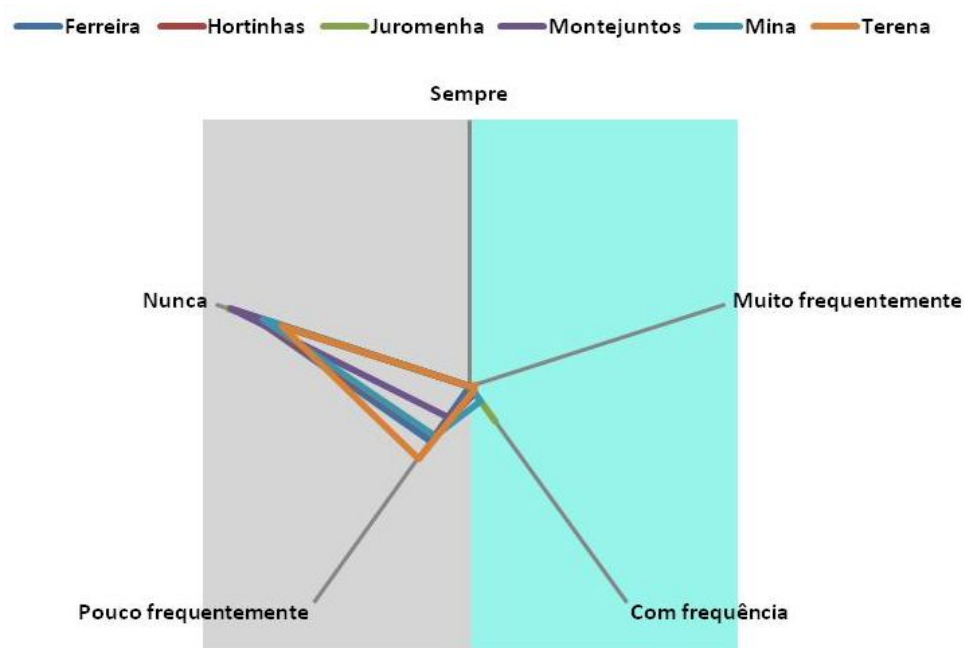


Figura 170 – Recurso a registos durante o processo de aprendizagem

Conforme se pode observar na figura anterior, a maioria dos indivíduos, em todas as localidades, **não** aprendeu com **recurso aos registos**, muito embora, pouco frequentemente, também tenha sido referido com alguma representatividade.

A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos, precisamente, que o teste não é significativo ($\chi^2=0,098$, $df=15$), o que nos permite **concluir que não se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades recorreram aos registos**.

Por sua vez, na figura que, de seguida, se apresenta é possível observar a **frequência** com a qual os indivíduos inquiridos **recorreram à oralidade para aprender**.

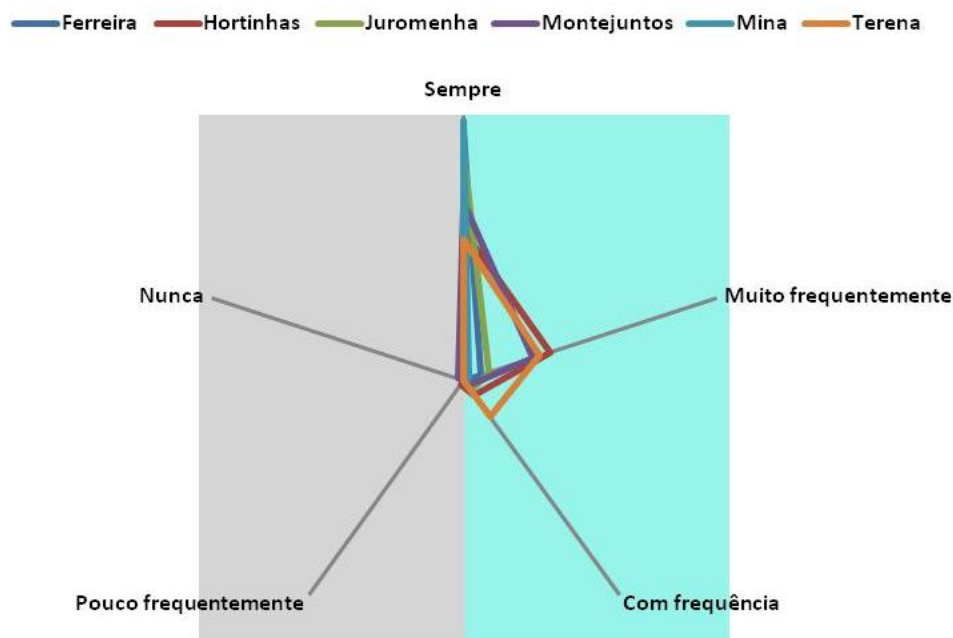


Figura 171 – Recurso à oralidade durante o processo de aprendizagem

No que concerne ao **recurso à oralidade**, em todas as localidades, a maioria dos inquiridos referiu ter aprendido, **sempre**, por via da oralidade. Ainda assim, importa referir que, uma parte também significativa, aprendeu com recurso à oralidade “muito frequentemente” e, embora com menor representatividade, “com frequência”. Esta estratégia tende a relacionar-se com «(...) *processos de memorização após o contacto com pessoas que possuíam esse tipo de conhecimento (...). Os saberes resultantes da tradição oral foram normalmente transmitidos pelas pessoas mais idosas, pelos pais, por colegas de trabalho ou por outras pessoas da comunidade, nas situações de convívio*» (Cavaco, *ibid.*: 71).

Ainda assim, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($\chi^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades recorreram à oralidade**.

Da análise das percentagens na tabela Crosstabs e da observação da figura, confirma-se que, em todas as localidades, se recorreu, sempre, à oralidade, no entanto, a percentagem verificada, face a esta frequência, diferiu entre localidades. Efectivamente,

em **Ferreira de Capelins** e **Mina do Bugalho**, uma percentagem superior a **90,0%** dos inquiridos recorreu, sempre, à oralidade. Em **Juromenha**, essa percentagem situava-se nos **85,7%** e, em **Montejuntos**, nos **67,5%**. Já na freguesia de S. Pedro, em ambas as localidades, a percentagem situava-se na ordem dos **50,0%** (**Terena** – 53,3% e **Hortinhas** – 56,8%).

Nas localidades de **Montejuntos, Terena e Hortinhas**, e conforme é visível na figura, a percentagem de recurso, **muito frequentemente**, à oralidade para aprender, foi, também, significativa.

Portanto, apesar de todos os inquiridos tenderem a recorrer à oralidade, a distribuição das percentagens não é proporcional, sendo que nas localidades de **Ferreira, Juromenha e Mina** se destacou a frequência de **sempre**. Em **Montejuntos, Terena e Hortinhas**, embora também tenha sido a frequência de “sempre” a que mais se destacou, assumiu, ainda, relevância a frequência “muito frequentemente” e, em Terena, também “com frequência”.

Os indivíduos de Terena e Hortinhas foram, assim, os que, com **menor frequência**, recorreram à oralidade face às demais localidades, muito embora, em todas as localidades, a maioria dos inquiridos o tenha feito. Em contrapartida, e ainda que com pouca frequência, foram os inquiridos de Terena os que referiram, mais vezes, recorrer aos registos.

Parece-se, assim, evidenciar-se que os indivíduos inquiridos de Terena se esforçaram por ultrapassar apenas o domínio da oralidade e por enveredar também, por registos, como auxiliares, no desenvolvimento das aprendizagens (caso, por exemplo, das aprendizagens de sistematização dos números de telefone e de elaboração de peças de artesanato). Importa recordar que os inquiridos de Terena foram dos que, com maior frequência, aprenderam tendo em vista o desenvolvimento de capacidades pessoais. Aliás, nesta localidade, evidenciou-se, também, o facto de, tendencialmente, as aprendizagens se inserirem sempre no domínio pessoal.

Na figura que se segue, apresenta-se a frequência com a qual os indivíduos indicaram ter **recorrido a um plano prévio para realizar aprendizagens**.

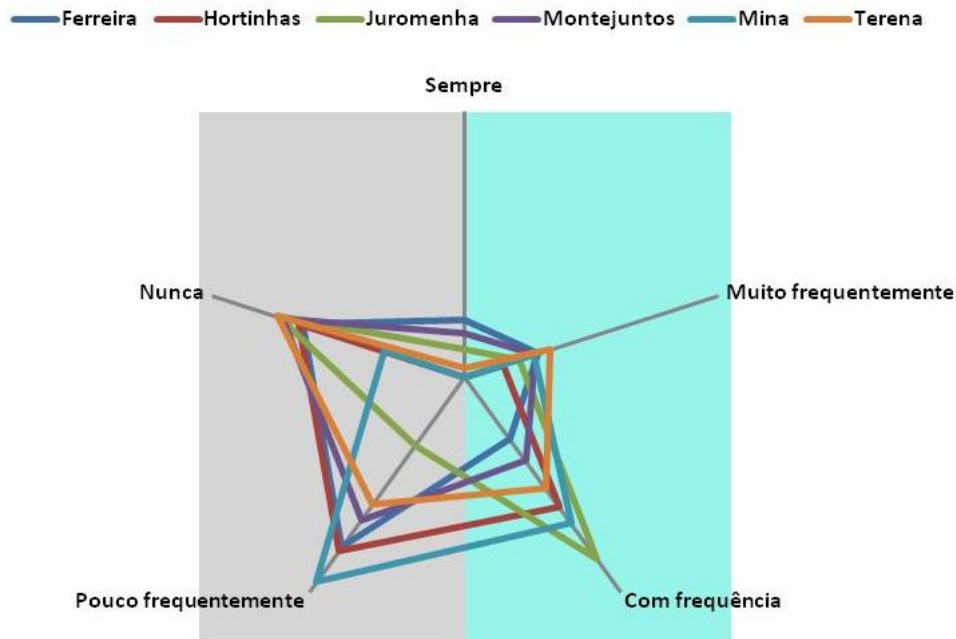


Figura 172 – Recurso à construção de plano prévio durante o processo de aprendizagem

Conforme se pode observar na figura anterior, **não se evidenciou uma tendência dominante**, no que concerne ao **recurso a um plano prévio para aprender**. Ainda assim, evidencia-se que, em **nenhuma localidade**, os indivíduos recorreram “**muito frequentemente**” ou “**sempre**” a **plano prévios**. Inversamente, as **frequências, relativas a uma menor frequência de recurso**, registaram percentagens **mais elevadas**.

A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste, relativo a esta variável, não é significativo ($\chi^2=0,181$, $df=20$), o que nos permite **concluir que não se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades recorreram a um plano prévio**.

A figura que se segue diz respeito à **frequência** com que os indivíduos, das seis localidades, procederam à construção **de um plano, no decurso do processo de aprendizagem**.

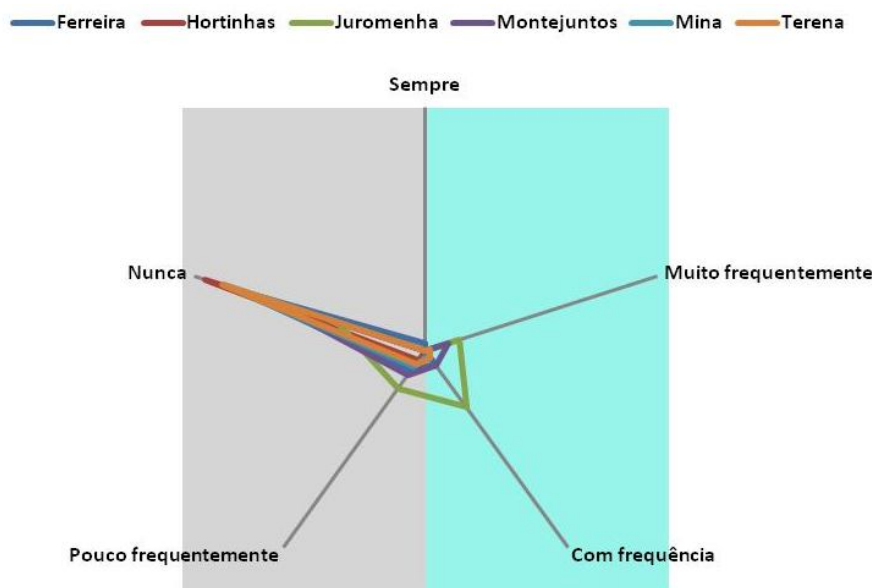


Figura 173 – Recurso a construção de um plano durante o processo de aprendizagem

Conforme se pode constatar da observação da figura anterior, os inquiridos de todas as localidades referiram não ter procedido à **construção de um plano durante o processo**. No entanto, evidencia-se, na figura, que uma percentagem significativa de inquiridos de **Juromenha** fê-lo com frequência e até muito frequentemente.

Neste sentido, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($\chi^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades construíram um plano durante o processo de aprendizagem**. Com efeito, foram os indivíduos de Juromenha os que referiram ter construído, mais frequentemente, um plano durante o processo de aprendizagem.

Esta evidência pode estar **relacionada** com o facto de ter sido na localidade de Juromenha que a maioria dos inquiridos (57,1%) aprendeu, com frequência, **com materiais produzidos pelo próprio**. Conforme fora referido, terem aprendido com materiais produzidos pelos próprios, remete para a **construção de alicerces pessoais** e, eventualmente **personalizados**, fruto de uma construção de recursos, por parte dos próprios, para aprender. Tal pode impelir a uma construção de **planos durante o processo de aprendizagem**.

Com efeito, por não estarem condicionados a recursos produzidos por terceiros, os inquiridos têm maior autonomia para gerir o seu processo de aprendizagem, para

estruturá-lo e reestruturá-lo, consoante as suas necessidades e em conformidade com os (eventuais) ajustes que os materiais forem sofrendo, ao longo do processo.

Ainda assim, importa referir, face a todas as localidades, que foi mais frequente o recurso a um plano prévio, ao invés de um plano construído durante o processo. Portanto, os inquiridos parecem ter demonstrado agrado por traçar as coordenadas do seu caminho de aprendizagem *a priori*, ao invés de investirem, numa aprendizagem, sem saberem, exactamente, o rumo a seguir. Mais uma vez, evidencia-se a importância do que é “conhecido”, bem como a necessidade de uma certa segurança que mais se aproxima da zona de conforto, na qual os inquiridos sentem maior estabilidade.

De seguida, apresenta-se a figura referente à frequência com que os inquiridos **partilharam publicamente a aprendizagem, durante o processo.**

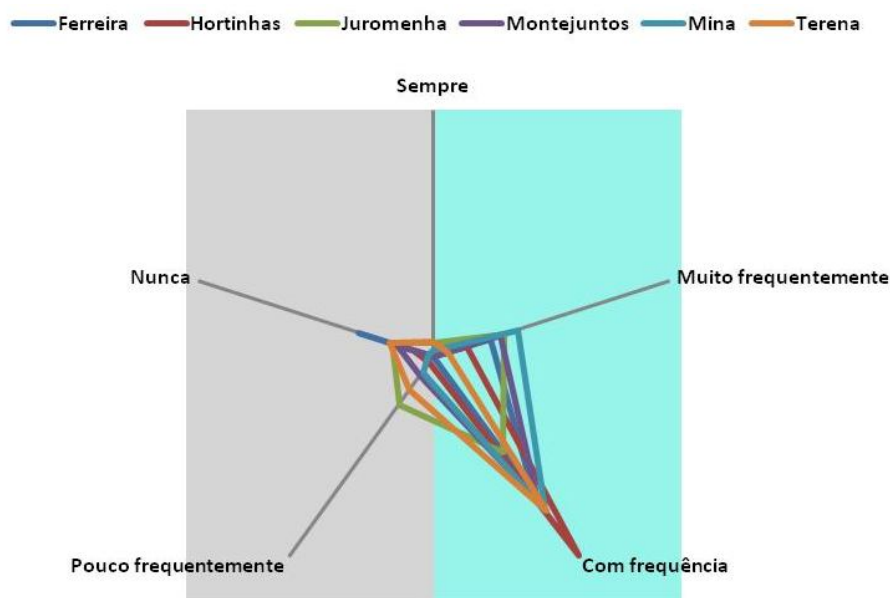


Figura 174 – Partilha pública durante o processo de aprendizagem

Em **todas as localidades**, os inquiridos revelaram gostar de, **com frequência, partilhar, publicamente, a aprendizagem durante o processo.** Ainda assim, e conforme é visível na figura anterior, também se evidenciaram outras frequências.

Neste sentido, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é muito significativo ($\chi^2=0,003$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades partilharam publicamente a aprendizagem durante o processo.**

Em todas as localidades, a percentagem mais significativa situava-se na **frequência intermédia** (“com frequência”), ainda assim, a mesma **não se distribuiu de igual forma** (em todas as localidades a **maioria** dos inquiridos indicou esta frequência e, em **Juromenha, apenas 38,1%** o fez).

De referir, ainda, que, a forma como as percentagens se distribuíram, pelos extremos, não foi equitativa nas seis localidades. Na localidade de **Ferreira de Capelins**, destacou-se o facto de **nunca** partilharem (25,8%) e, nas localidades de **Terena** (28,3%) e **Juromenha** (33,3%), de **nunca/pouco frequentemente partilharem, publicamente**, durante o processo de aprendizagem.

Por sua vez, em **Mina do Bugalho**, 30,6% dos inquiridos, **sempre/muito frequentemente, partilhou publicamente durante o processo** e, em **Montejuntos** (22,5%) e **Hortinhas** (11,4%), **fizeram-no muito frequentemente**.

Portanto, se assumirmos “com frequência” como percentagem neutra e nos centrarmos nas percentagens dos extremos da escala, nas **localidades de Ferreira, Juromenha e Terena, os indivíduos recorreram, pouco e/ou nunca, à partilha pública** durante o processo e, **nas localidades de Montejuntos, Mina do Bugalho e Hortinhas, recorreram com maior frequência** (sempre e/ou muito frequentemente).

Na figura que se segue, apresenta-se a **frequência de partilha, pública, dos resultados das aprendizagens**.

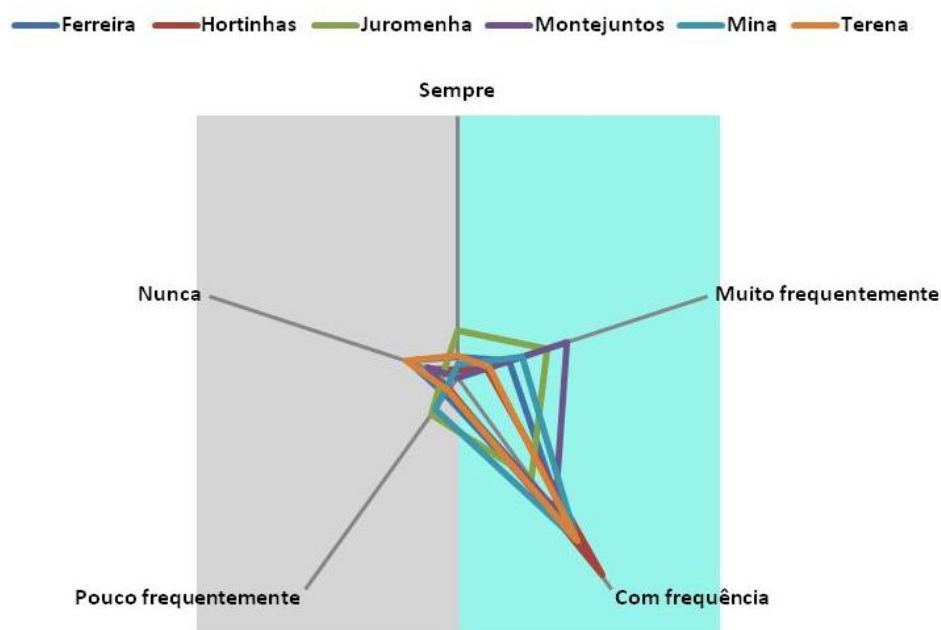


Figura 175 – Partilha pública do resultado da aprendizagem

Da observação da figura, constata-se que, também no que concerne à **partilha do resultado das aprendizagens (produto final)**, a maioria dos inquiridos referiu fazê-lo, **com frequência**, em todas as localidades, à **excepção de Juromenha**, em que a maior parte (e não a maioria) referiu essa frequência.

A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é significativo ($\chi^2=0,023$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades partilharam publicamente o resultado da aprendizagem**.

De referir, ainda, que a forma como as percentagens tendem a distribuir-se pelos extremos não foi equitativa nas seis localidades.

Na freguesia de S. Pedro, em ambas as localidades (**Terena** – 21,7%; **Hortinhas** – 13,6%), os indivíduos, **nunca/pouco frequentemente**, partilharam publicamente o resultado.

Nas localidades de **Juromenha** (42,9%) e **Mina do Bugalho** (24,5%), os inquiridos, **sempre/muito frequentemente**, partilharam publicamente o resultado das aprendizagens. A este facto não será, certamente, alheia a vertente de convívio e dinâmica social existente entre os indivíduos destas localidades e, em particular em Juromenha, onde a preocupação com o reconhecimento social mais se evidenciou comparativamente com os inquiridos das demais localidades. Importa “mostrar”, aos outros, o resultado/o produto da aprendizagem.

Na localidade de **Montejuntos**, 35,0% dos indivíduos fê-lo com **muita frequência**. Na localidade de **Ferreira**, **igual percentagem de inquiridos** (22,6%) partilhou, **sempre/muito frequentemente e pouco frequentemente/nunca**, o resultado da aprendizagem.

Portanto, em **Montejuntos, Juromenha e Mina do Bugalho**, os inquiridos partilharam, **com muita frequência**, o resultado das aprendizagens. Inversamente, em **Terena e Hortinhas**, **não o fizeram**. Em **Ferreira**, a percentagem dos inquiridos distribuiu-se, equitativamente, pelos dois extremos, pelo que **não se identificou uma tendência dominante**.

Tal como se verificou nas análises parcelares de cada localidade, a generalidade dos indivíduos demonstrou interesse, com frequência, quer em partilhar as aprendizagens ainda em curso, quer quando as mesmas já estavam concluídas.

Na figura que se segue, apresenta-se a frequência com que, os **indivíduos** inquiridos **tomaram a iniciativa de aprender**, face a cada uma das localidades em estudo.

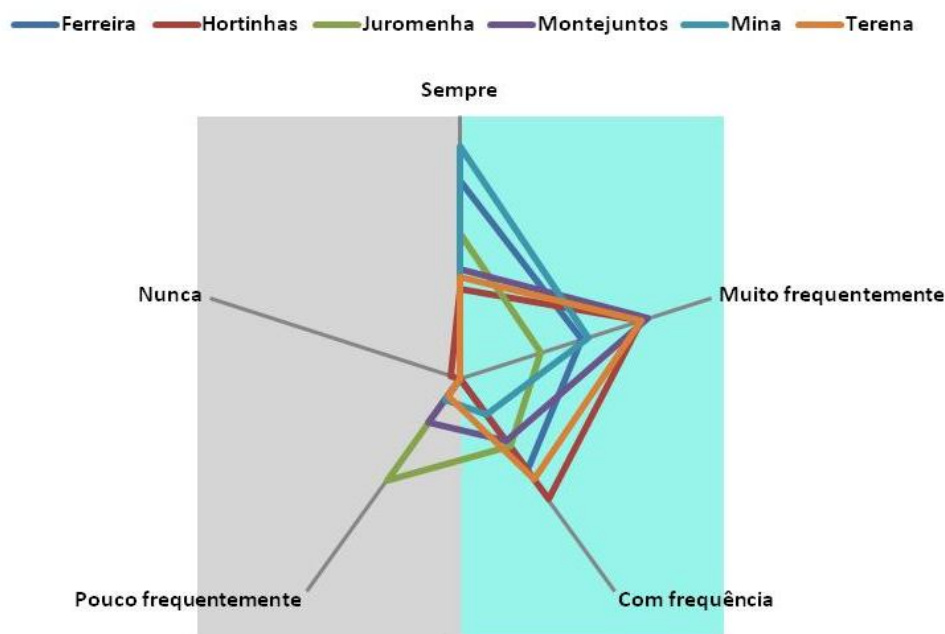


Figura 176 – Tomar a iniciativa durante o processo de aprendizagem

Conforme se pode constatar da leitura da figura anterior, as opiniões foram muito diversas. A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos, neste sentido, que o teste é altamente significativo ($\chi^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades tomaram a iniciativa, aquando do desenvolvimento de aprendizagens.**

A maior parte dos **inquiridos de todas as localidades tomou a iniciativa** de aprender, ainda assim, a **distribuição das percentagens não foi equitativa.**

Com efeito, em **Mina do Bugalho** (53,1%), a maioria dos inquiridos referiu ter **tomado sempre a iniciativa.** Em **Ferreira** (45,2%) e **Juromenha** (33,3%), referiram tê-lo feito a maior parte dos indivíduos. De referir, no entanto, e conforme se evidencia na figura, que uma percentagem, ainda significativa, de inquiridos, em **Juromenha**, afirmou, **pouco frequentemente**, tomar a iniciativa de aprender.

Nas demais localidades (**Montejuntos** – 45,0%; **Terena** – 43,3%; **Hortinhas** – 43,2%), a maior parte dos inquiridos referiu ter tomado, **muito frequentemente**, a iniciativa.

Face ao exposto, os inquiridos de **Ferreira, Mina do Bugalho e Juromenha** (apesar da especificidade desta última – percentagem significativa em “pouco frequentemente”), tomaram **sempre a iniciativa** e, os indivíduos de **Montejuntos, Terena e Hortinhas** fizeram-no com **muita frequência**.

Conforme defende Nóvoa (1988), e não obstante se tratar de um processo colectivo transversal ao processo de socialização, o processo de aprendizagem ocorre, essencialmente, numa lógica de “apropriação individual”, pois são sempre os indivíduos que decidem o que fazer, com a informação, com que são confrontados.

De referir que, o facto de, os inquiridos de Juromenha, terem sido dos que, com menor frequência, tomaram a iniciativa, pode estar relacionado com o papel assumido pelas instituições e pelas dinâmicas sociais, ao nível das aprendizagens dos indivíduos, nesta localidade.

Importa, ainda, chamar a atenção que da observação da figura anterior ressalta também o facto de, e uma vez mais, Juromenha e Ferreira de Capelins se apresentarem com tendências opostas, facto que está, certamente, associado a todas as características e dinâmicas que têm vindo a ser explicitadas. Com efeito, é natural que os inquiridos de Ferreira de Capelins tendessem a tomar a iniciativa de aprender, uma vez que se tratam de indivíduos que vivem mais “para si” e em que não é tão evidente o contacto com terceiros. Ora, ao estarem mais isolados não é de estranhar que tendam a tomar mais a iniciativa de aprender, ao invés de aguardarem pelo incentivo externo.

A figura que se segue remete para a **frequência** com a qual os indivíduos inquiridos, por localidade, **solicitaram ajuda, a terceiros, para aprender**.

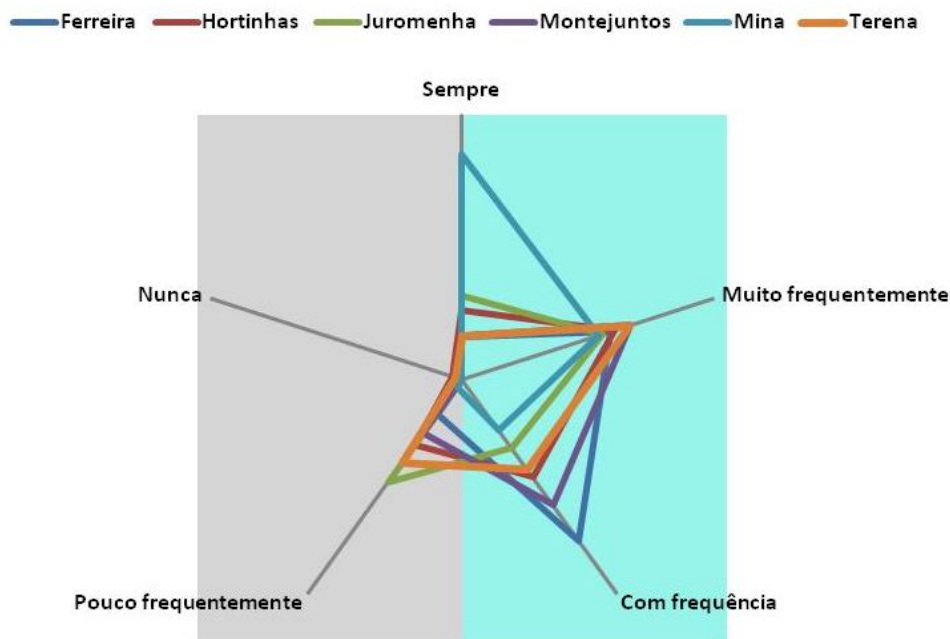


Figura 177 – Solicitação de ajuda no processo de aprendizagem

Da leitura da figura, constata-se que os inquiridos **tenderam a solicitar ajuda**, no decurso do processo de aprendizagem, muito embora, a **percentagem** como que o fizeram, também, **tenha diferido**, significativamente, **entre localidades**.

Neste sentido, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é altamente significativo ($\chi^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades solicitaram ajuda a outros para aprender**.

Com efeito, apenas em **Mina do Bugalho**, a maioria dos indivíduos (51,0%) solicitou, **sempre, ajuda a outros**.

Em **Montejuntos** (40,0%), **Juromenha** (33,3%), **Terena** (40,0%) e **Hortinhas** (36,4%), a maior parte solicitou, com **muita frequência, ajuda a terceiros**.

Os inquiridos de **Ferreira de Capelins** evidenciaram, solicitar ajuda, **com frequência** (45,2%) – se assumirmos esta frequência como nula, por ser intermédia, a percentagem mais significativa remete para a solicitação, **com muita frequência** (35,5%), de ajuda.

Assim sendo, à **excepção dos inquiridos de Mina do Bugalho** (em que, claramente, se evidencia a frequência “sempre”), nas **demais localidades, os indivíduos tenderam a solicitar, com muita frequência, ajuda a outros para aprender**.

O facto de esta frequência ser mais elevada em relação aos inquiridos residentes em **Mina do Bugalho**, pode estar relacionado com a constatação de que é, nesta localidade (conforme se explicitará), que o **contexto convival mais se evidencia, como local de aprendizagem**.

A solicitação de ajuda pode ser entendida numa perspectiva de “**coaching**” (já abordada no decorrer do enquadramento teórico – cf. p.203). Importa lembrar que o coaching se pode constituir como uma técnica de desenvolvimento pessoal, apoiando o desenvolvimento de comportamentos, capacidades e atitudes, nomeadamente sob a forma de diálogo, para ajudar a atingir a “ZDP”.

Em síntese, os indivíduos de todas as localidades realizaram aprendizagens por iniciativa própria, mas também solicitando ajuda a outros, quando necessário. «*A actividade consciente de um sujeito que efectua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afectivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma actividade que coloca o aprendente em interacção consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam*» (Josso, 1991, cit. por Cavaco, 2009: 65).

Na figura que se segue, apresenta-se a **frequência** com que, os indivíduos inquiridos, das seis localidades, **aprenderam por meio de pequenos passos**.

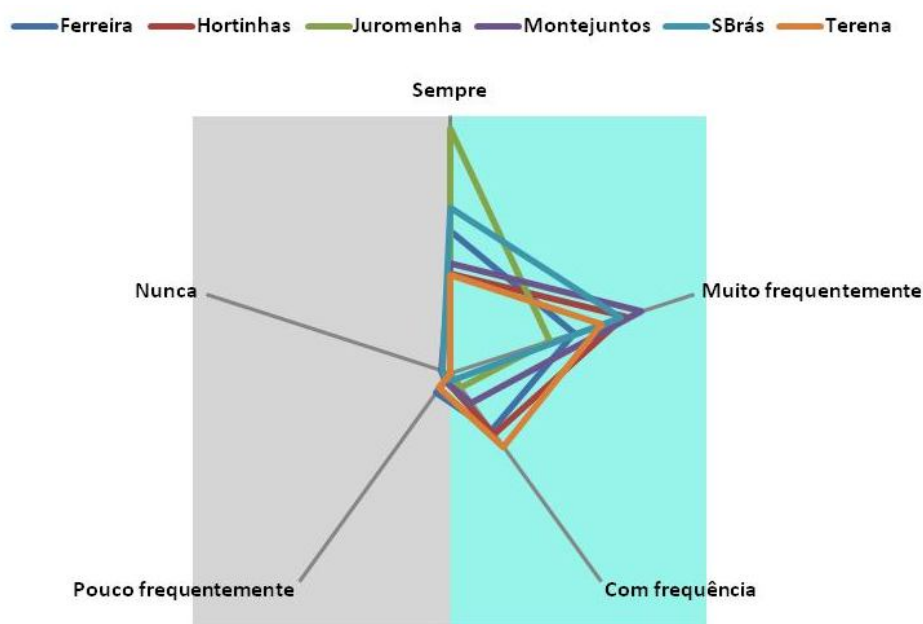


Figura 178 – Recurso a pequenos passos no processo de aprendizagem

Da observação da figura, constata-se que a maior parte dos inquiridos aprendeu (sempre e/ou muito frequentemente) **através de pequenos passos**. Se nos reportarmos aos estilos de aprendizagem, podemos equacionar o modelo proposto por Sperry (Hemisfério Cerebral – cf. pp.220-222) inferindo que, nestes indivíduos, predomina o *hemisfério lógico* (o esquerdo), pois os indivíduos tendem a processar a informação de forma sequencial, partindo das partes para o todo, bem como o modelo de Felder & Silverman (cf. pp.227-228), considerando, neste, a perspectiva *sequencial vs global*. Quem aprende através de pequenos passos, tende a aprender de forma sequencial através de processos mentais lineares (pequenos passos lógicos), aprendendo de forma contínua, ordenada e em grau crescente de complexidade e dificuldade.

Podemos, ainda, na perspectiva de *Witkin* (cf. p.228-230), ajuizar que os indivíduos inquiridos tendem, aquando das aprendizagens, a ser *independentes de campo*, na medida em que parecem preferir a compreensão das partes, à apreensão, imediata, do todo.

A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos, ainda assim, que o teste é significativo ($\chi^2=0,044$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades aprenderam através de pequenos passos**.

Com efeito, em **Montejuntos, Mina do Bugalho, Terena e Hortinhas**, a maior parte dos inquiridos referiu, **muito frequentemente**, ter realizado aprendizagens por meio de pequenos passos. Em **Ferreira**, sensivelmente a mesma percentagem de inquiridos indicou fazê-lo **muito frequentemente** (35,5%) e **sempre** (38,7%). Foi ao nível dos inquiridos de **Juromenha** que se veio a registar a principal diferença, sendo que, e como é possível até observar na figura anterior, os inquiridos desta localidade destacam-se por serem os que, com maior frequência, recorreram a esta estratégia – a maioria dos indivíduos (66,7%) mencionou, **sempre**, recorrer a pequenos passos.

Eventualmente, esta constatação pode estar relacionada com a abordagem dos indivíduos às aprendizagens. Conforme se sugeriu anteriormente, os inquiridos de Juromenha parecem efectuar uma abordagem mais superficial às aprendizagens, o que poderá estar relacionado com uma abordagem mais fragmentada dos conteúdos que se aprendem, não existindo, propriamente, a preocupação com o cruzamento do conhecimento, com a sua interligação e, no fundo, com a sua interiorização. Pensamos que se pode ajuizar que o facto de os indivíduos tenderem para a realização de uma

aprendizagem, de modo mais “segmentado”, pode remeter para um menor grau de profundidade na abordagem à aprendizagem.

De seguida, apresenta-se, em representação gráfica, a **frequência** com que os inquiridos das seis localidades **efectuaram, aprendizagens, mediante pagamento**.

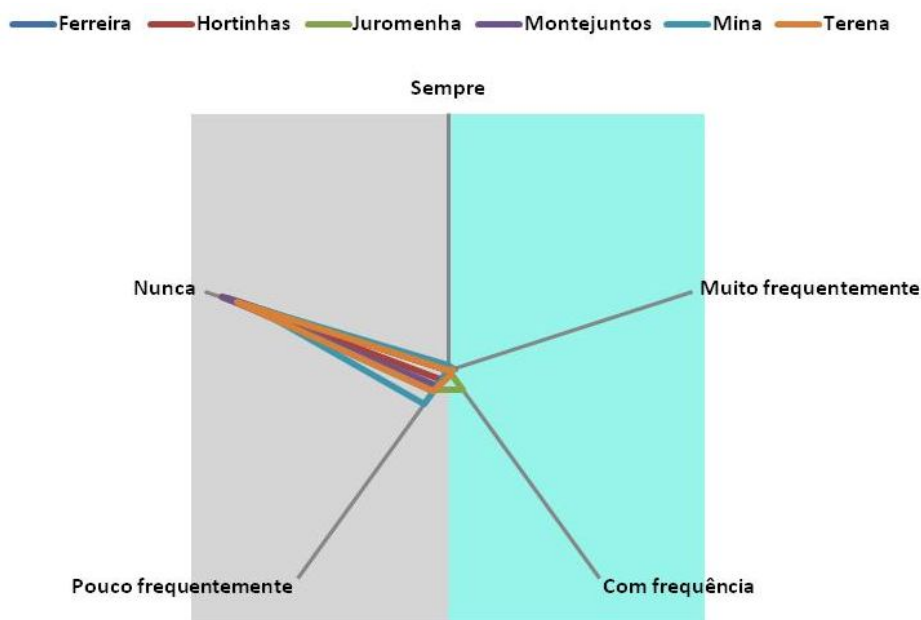


Figura 179 – Recurso a pagamento no processo de aprendizagem

A maioria dos **indivíduos de todas as localidades** referiu **nunca** ter realizado aprendizagens mediante pagamento. A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste não é significativo ($\chi^2=0,236$, $df=20$), o que nos permite **concluir que não se evidenciam diferenças na frequência com que os indivíduos das seis localidades assumiram eventual pagamento**. Tal pode estar relacionado com o facto de a esmagadora maioria das aprendizagens, realizadas pelos inquiridos, se apresentar como sendo de carácter informal.

Impactos das aprendizagens

No que respeita aos **resultados que as aprendizagens** tiveram para os indivíduos, os impactos foram muito distintos, sobretudo face a cada um dos domínios considerados: profissional, pessoal e social.

A figura que se segue representa o **grau dos impactos** das aprendizagens, a **nível profissional**.

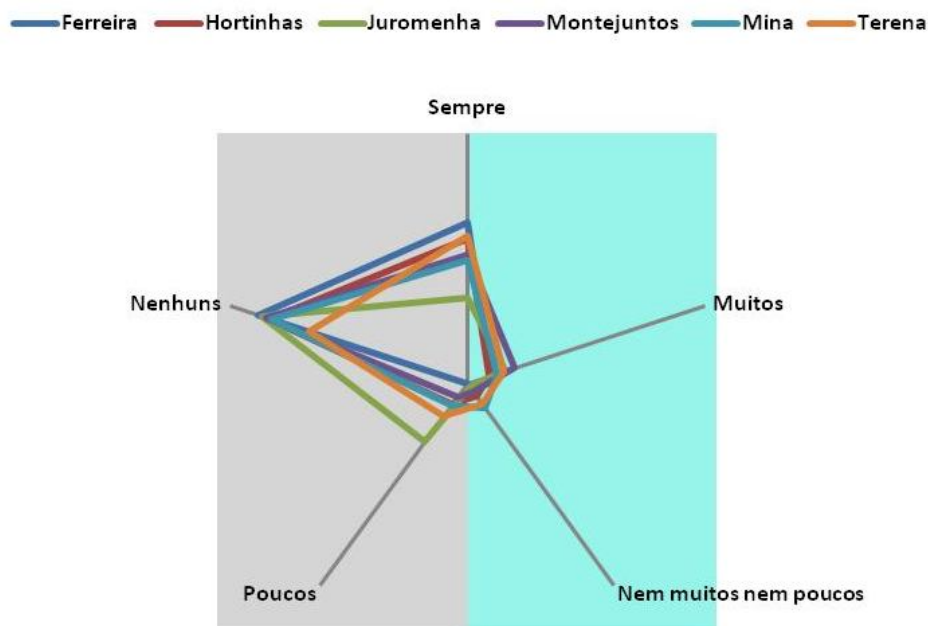


Figura 180 – Impactos das aprendizagens a nível profissional

Conforme se pode constatar na figura anterior, a **nível profissional**, a maior parte dos inquiridos indicou que as aprendizagens que efectuou **não tiveram impactos**. Ainda assim, importa ter presente que uma percentagem muito significativa (sempre superior a 20,0%), em todas as localidades, afirmou que teve **sempre repercussões** a este nível.

Da observação da figura, evidencia-se, no entanto, que a percentagem relativa à frequência “sempre”, em Juromenha, foi a menos elevada, face aos indivíduos das demais localidades. Tal constatação remete, mais uma vez, para uma atribuição de menor importância, por parte dos indivíduos inquiridos de Juromenha, às aprendizagens de cariz profissional.

A figura que se segue remete para **os impactos das aprendizagens** realizadas pelos indivíduos, **no domínio pessoal**.

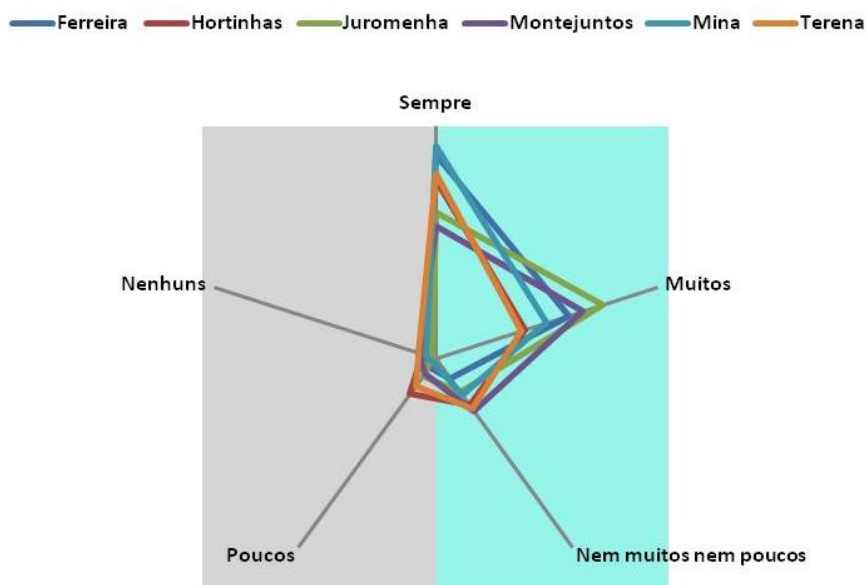


Figura 181 – Impactos das aprendizagens a nível pessoal

Da observação da figura relativa aos impactos a nível pessoal, e contrariamente aos impactos no domínio profissional, predominou o facto de as **aprendizagens** terem tido **impactos na vida das pessoas**. “Poucos”, e sobretudo “nenhuns”, impactos foi referido de forma residual.

Por fim, na figura que se segue, apresenta-se a **intensidade dos impactos a nível social**, em resultado das aprendizagens realizadas.

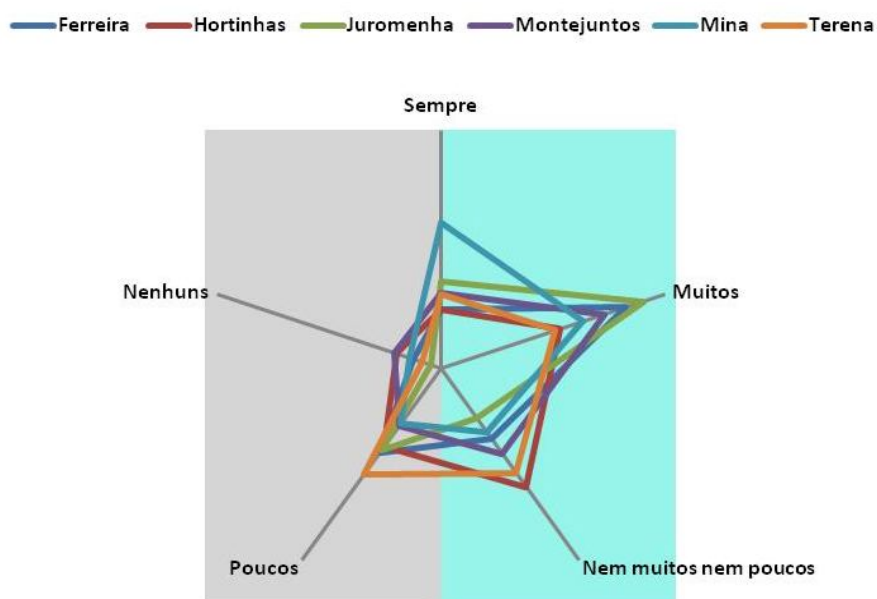


Figura 182 – Impactos das aprendizagens a nível social

Conforme se pode observar na figura anterior, a **nível social**, as opiniões dos inquiridos dividiram-se mais, mesmo dentro de cada localidade.

Ainda assim, em **Ferreira, Juromenha, Montejuntos e Mina do Bugalho**, a maior parte dos inquiridos referiu que as aprendizagens realizadas tiveram **muitos impactos**, a nível social.

Já a maior parte dos inquiridos de **Hortinhas** referiu não ter tido “**nem muitos nem poucos**” impactos a este nível e, os de **Terena** mencionaram ter tido “**poucos**” impactos.

Portanto, a **freguesia de S. Pedro** foi aquela em que os inquiridos remeteram para a existência de um **menor impacto das aprendizagens**, nos indivíduos, a nível social e, na freguesia de **S. Brás dos Matos**, aquela em que se evidenciou a existência de mais impactos, a nível social.

Importa lembrar que, nas localidades de Mina do Bugalho e Juromenha, se têm vindo a evidenciar os contextos sociais e conviviais.

Em síntese, o **nível pessoal** foi **aquele em que as aprendizagens realizadas, por parte dos indivíduos inquiridos das seis localidades, tiveram mais impactos**. *«A perspectiva da aprendizagem ao longo da vida baseia-se no pressuposto da responsabilização individual. A educação é tida como um direito, mas também como um dever que cada um deve assumir, enquanto responsável pelo seu sucesso e insucesso, numa lógica de “gestão de si”»* (Cavaco, 2009: 52).

A maior parte dos inquiridos, independentemente da localidade, referiu encontrar-se **satisfeito** com as **experiências de aprendizagem realizadas**, conforme se pode observar na figura que se segue.

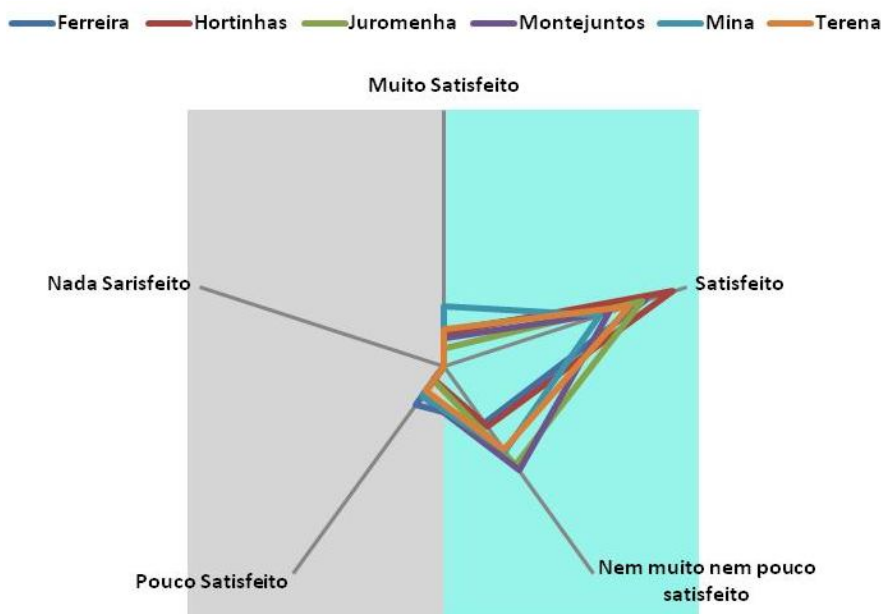


Figura 183 – Grau de satisfação face às aprendizagens efectuadas

Com efeito, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste não é significativo ($\chi^2=0,825$, $df=15$), o que nos permite **concluir que não se evidenciam diferenças no grau de satisfação dos indivíduos, das seis localidades, face às aprendizagens por eles efectuadas**. Neste sentido, e conforme recorda Berbaum (1992: 33), «*aprendemos para dispormos dos meios de realização de um projecto, para termos uma maior familiaridade com as situações encontradas, dando-lhes sentido. Aprender é uma maneira de mudar a nossa relação com o mundo.*»

7.6. Situação Profissional

No período compreendido entre **1997 e 2007**, foram identificadas, nas seis localidades em estudo, diferentes **situações profissionais** por parte dos inquiridos: **trabalhador por conta de outrem; trabalhador por conta própria; desempregado; reformado** e a receber **pensão de sobrevivência**. De sublinhar, no entanto, que em qualquer uma das localidades consideradas, em **2007**, a maioria dos inquiridos já se encontrava na **situação de reformado**.

Relativamente às **profissões** desempenhadas, foi identificado um leque variado de profissões desenvolvidas pelos inquiridos. No entanto, em todas as localidades se evidenciou, como tendo sido a desenvolvida por mais inquiridos, a profissão de

trabalhador rural. À excepção de Juromenha, e ainda que com muito menor representatividade face ao ofício de trabalhador rural, a profissão de trabalhador nas pedreiras também foi referida com alguma significância por alguns dos inquiridos das demais localidades.

Importa recordar que no concelho de Alandroal, as actividades do sector primário assumem grande relevo. Com efeito, e conforme consta na Carta Educativa do Município do Alandroal (Ferreira, 2006: 29), «o sector da Agricultura, produção animal, caça, silvicultura e pescas, que representa a grande parte das sociedades do concelho (24,3%), agrega também um número significativo de emprego, cerca de 30%, o que demonstra a importância económica e social que as actividades relacionadas com o sector primário têm na vida do município do Alandroal».

Por outro lado, é também importante lembrar que o concelho se localiza perto de zonas de extracção de mármore, pertencentes sobretudo aos concelhos de Vila Viçosa e Borba.

Quanto às **entidades empregadoras**, na maior parte dos casos, os inquiridos referiram-se a locais indiferenciados. Trabalhos no campo de carácter sazonal, em que iam passando de terra em terra, onde “havia trabalho”. As entidades identificadas diziam respeito, na sua maioria, a montes/herdades das freguesias ou do concelho. Todos os inquiridos que trabalharam nas pedreiras se referiram, também, às mesmas (Pedreiras de Vila Viçosa, Bencatel, Pardais e/ou Borba).

Na figura que se segue, é possível observar a representatividade que diferentes **locais de trabalho** assumiram face aos inquiridos das seis localidades em estudo.

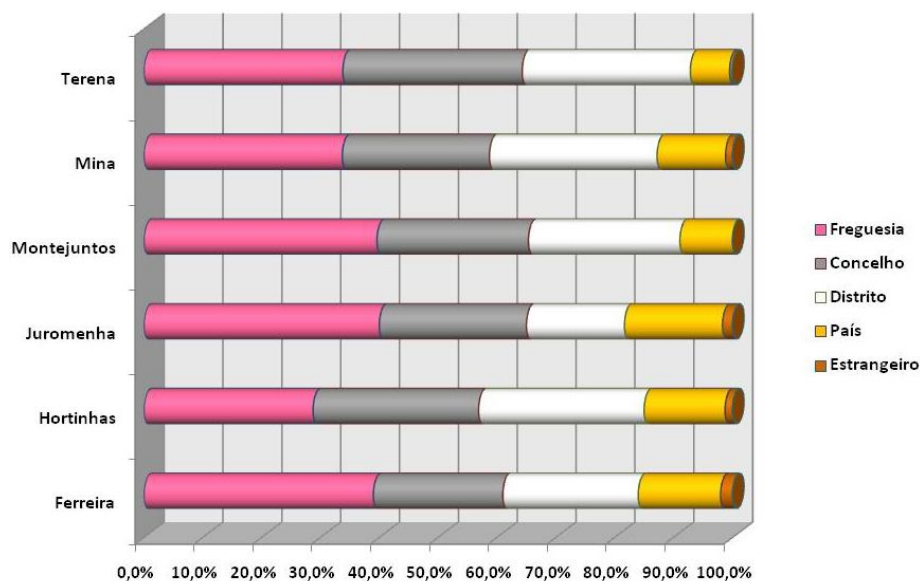


Figura 184 – Locais de trabalho

Conforme se pode observar pela proporção das barras da figura anterior, a maioria dos inquiridos das seis localidades trabalhou na **freguesia**, mas também no **concelho e no distrito**. Conforme refere Gaspar (1981: 47), «*sendo a actividade do campo a primordial, (...) as aldeias e uma parte de cada vila (...) funcionam como reservatórios de mão-de-obra*».

Fora do distrito também trabalharam, mas com menor representatividade. À excepção da localidade de Montejuntos, em todas as outras se identificaram alguns indivíduos, embora poucos, que trabalharam fora do país (Espanha ou França).

Em todas as localidades, a maioria dos indivíduos referiu que as **profissões que desempenhou foram opção sua**.

Nesta sequência, efectua-se uma análise comparativa do **grau de importância de diferentes aspectos, na escolha da(s) profissão(ões)**: gosto pessoal; curiosidade; escolaridade; ausência de outras ofertas profissionais; proximidade de residência e razões familiares.

Na figura que se segue, apresenta-se uma representação gráfica da importância que a variável **gosto pessoal** assumiu, para os indivíduos das seis localidades, na escolha da profissão.

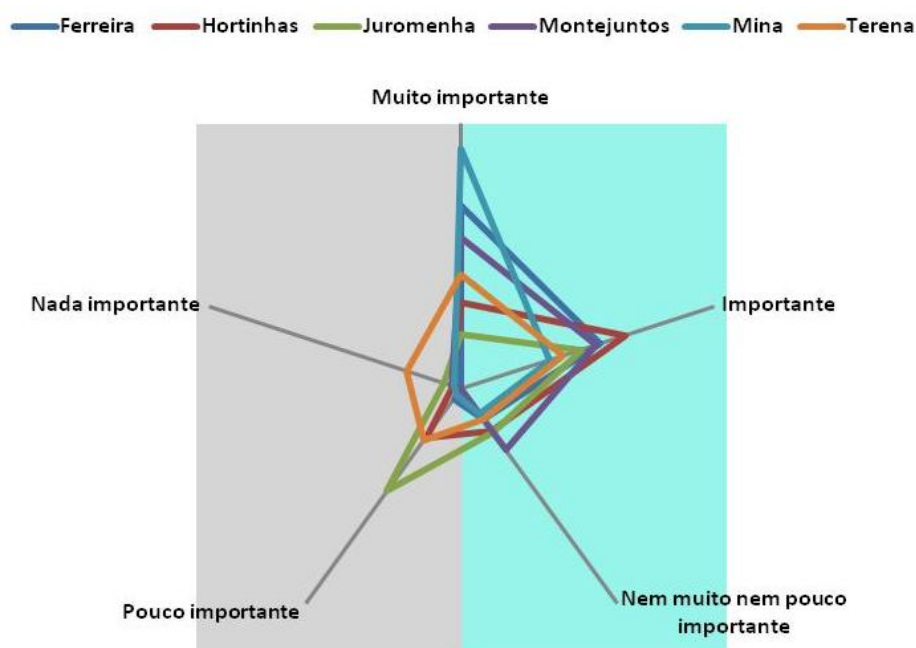


Figura 185 – O gosto pessoal na escolha da profissão

Da leitura da figura anterior evidencia-se, desde logo, que o gosto pessoal se assumiu como um vector “**importante**”, e até mesmo “**muito importante**”, para a maior parte dos indivíduos das seis localidades consideradas.

Ainda assim, importa realçar o **caso específico de Juromenha** em que, a par da atribuição de importância, se evidencia uma percentagem significativa de inquiridos que consideraram que o gosto pessoal foi “**pouco importante**”, na escolha da profissão.

Portanto, na localidade de Juromenha, este aspecto assumiu menor relevo, face às demais localidades. Uma vez mais, a profissão parece não se constituir como um aspecto central na vida dos indivíduos inquiridos de Juromenha.

A figura que se segue reporta-se à relevância atribuída, pelos inquiridos, de cada uma das localidades, ao **factor curiosidade**, na escolha da profissão.

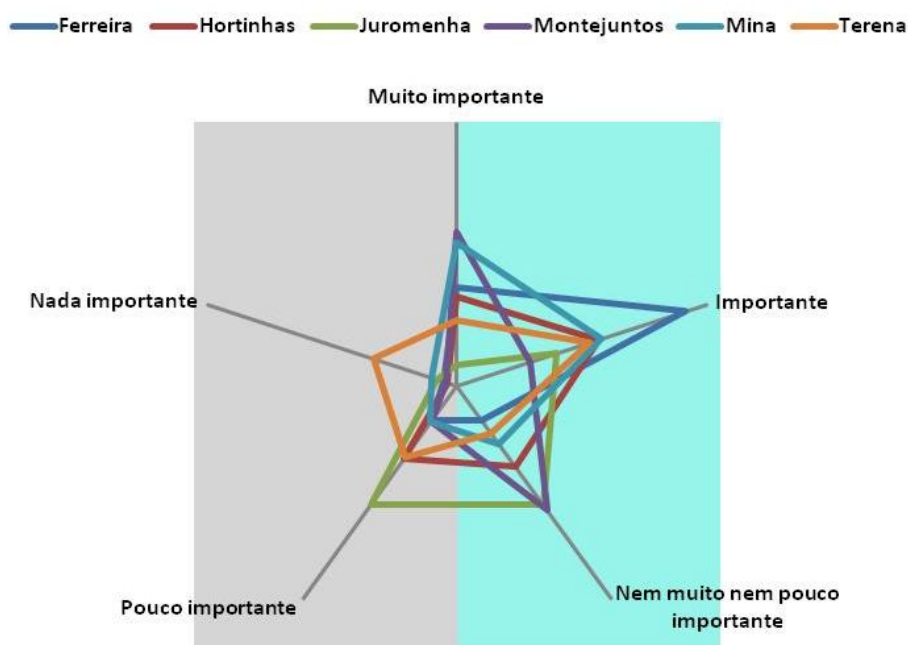


Figura 186 – A curiosidade na escolha da profissão

A **curiosidade** foi um aspecto considerado pelos inquiridos de todas as localidades, muito embora com menor expressividade, face ao gosto pessoal.

Com efeito, da observação da figura anterior tende a evidenciar-se que a **curiosidade foi um aspecto importante** e que pesou, na escolha da profissão para a maior parte dos inquiridos.

Ainda assim, destaca-se que uma percentagem razoável de inquiridos, de **algumas localidades, apontou para um menor grau de importância**. A este nível, de referir **os casos de Terena e Juromenha**. Os indivíduos da primeira localidade evidenciaram-se por considerarem este factor como tendo sido “pouco importante” e, sobretudo, “nada importante”. Em relação aos inquiridos de Juromenha, e provavelmente, pelo motivo já explicitado, também se destacou o vértice que remeteu para a “pouca importância” assumida pela curiosidade, aquando da opção pela profissão.

Na figura que se segue, apresenta-se a importância assumida por mais um factor, na escolha da profissão: **as razões financeiras**.

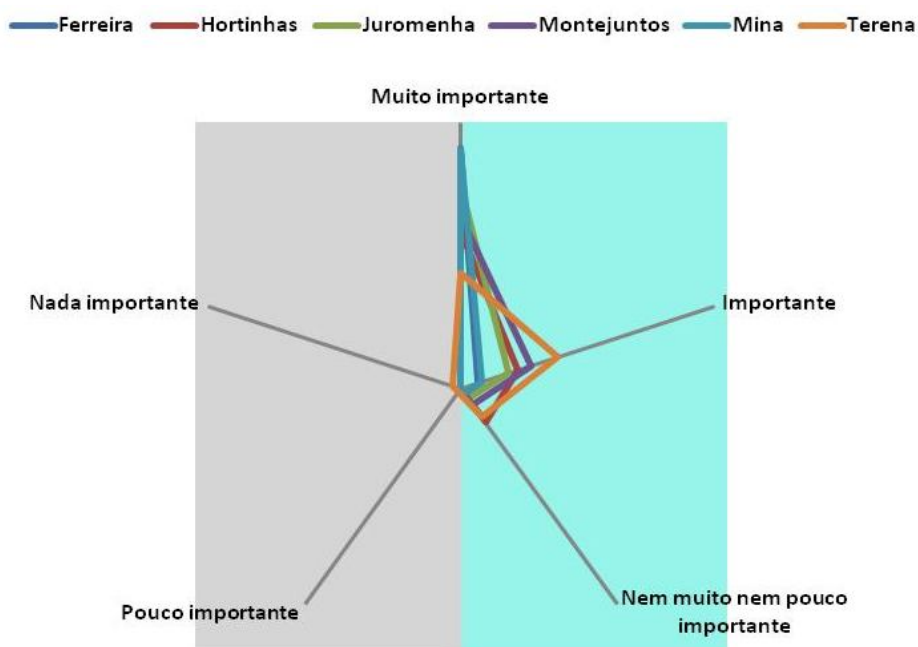


Figura 187 – As razões financeiras na escolha da profissão

As **razões financeiras** foram um dos aspectos que mais se evidenciou na escolha da profissão. Com efeito, foi referido, **pela maioria dos inquiridos** de todas as localidades (à excepção dos de Terena em que foi a maior parte e não a maioria), como tendo sido **muito importante**. Pouco importante ou nada importante foi referido de forma residual. Como se mencionou, ao longo das análises parcelares por localidade, a necessidade de ganhar dinheiro para o sustento pessoal (e familiar) assumiu-se como um imperativo ao nível da profissão exercida.

A **escolaridade** foi outro dos factores, cuja importância se equacionou, ao nível da escolha da profissão. Na figura que se segue é possível observar, então, a relevância assumida por esta variável.

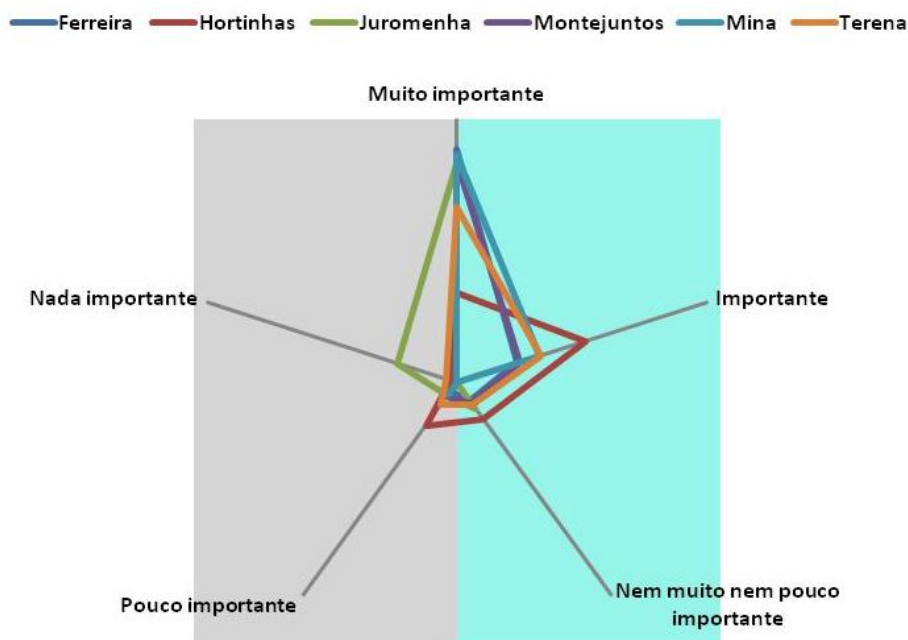


Figura 188 – A escolaridade na escolha da profissão

A **escolaridade**, neste caso a ausência de escolaridade, também foi um dos factores que mais pesou, na escolha da profissão. À **excepção de Hortinhas**, a maioria dos indivíduos de todas as outras localidades consideraram a ausência de escolaridade como um factor, **muito importante**, na escolha da profissão. A maior parte dos inquiridos de Hortinhas considerou a ausência de escolaridade como um aspecto **importante**. De salientar, ainda assim, uma percentagem de inquiridos de **Juromenha** que, da leitura da figura, se destaca como não tendo considerado a **importância da** escolaridade, na opção pela profissão. Com efeito, apesar da maioria dos inquiridos desta localidade ter considerado que a ausência de habilitações profissionais condicionou a escolha da profissão, uma parte apontou para o facto de a mesma não ter interferido na opção profissional.

A (eventual) importância da **ausência de outras ofertas profissionais** é a variável cuja apresentação gráfica, por localidades, se apresenta na figura que se segue.

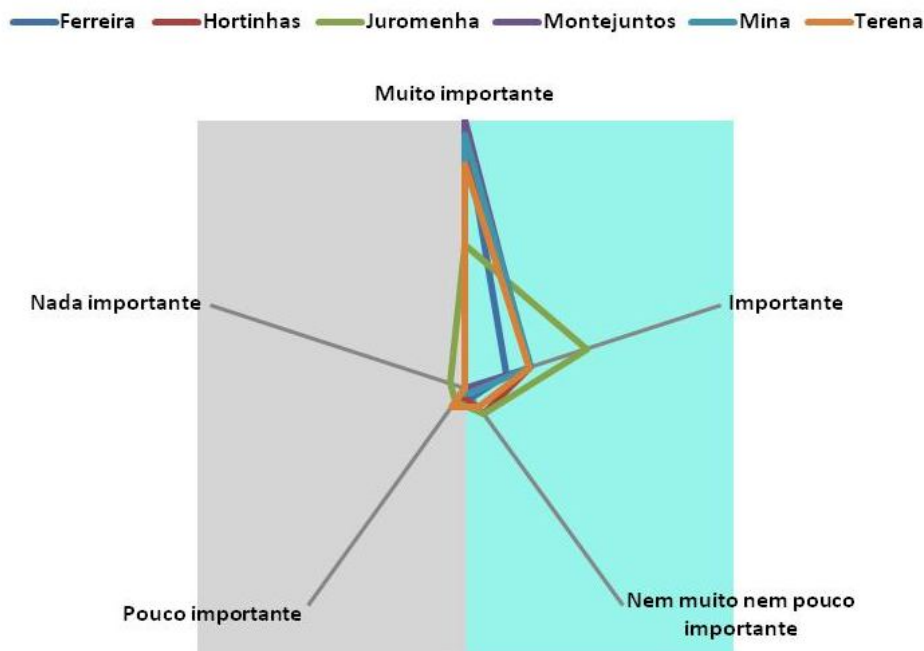


Figura 189 – A ausência de outras ofertas profissionais no local na escolha da profissão

A **ausência de ofertas profissionais no território** onde os inquiridos residiam, também teve influência, na escolha da profissão dos inquiridos, de todas as localidades. Em todas as freguesias foi, pela maioria dos inquiridos, à excepção dos de Juromenha (maior parte), referida como tendo sido **muito importante**. O facto de não existirem outras possibilidades laborais condicionou, grandemente, os inquiridos a enveredarem pelas profissões que desenvolveram. Como já foi referido, no concelho do Alandroal, as actividades do sector primário, nomeadamente a Agricultura e Pecuária, assumem especial relevo.

De seguida, apresenta-se a figura referente à variável **proximidade de residência** e sua importância, na escolha da profissão, face aos inquiridos das seis localidades em estudo.

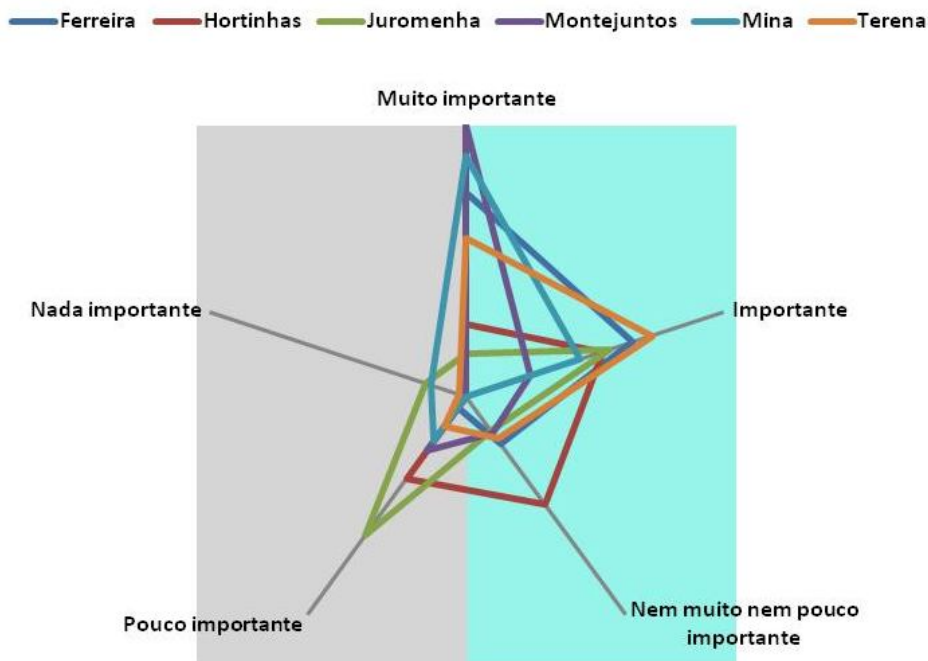


Figura 190 – A proximidade de residência na escolha da profissão

Face à **proximidade de residência**, e conforme se pode constatar pela observação da figura anterior, as opiniões dos inquiridos, mesmo dentro de cada localidade, foi mais diversa em comparação com as variáveis anteriormente apresentadas.

Ainda assim, esta variável foi considerada, como tendo sido “**muito importante**”, na escolha da profissão, para os inquiridos de **Ferreira de Capelins, Montejuntos e Mina do Bugalho**.

A maior parte dos inquiridos de **Hortinhas e Terena** entendeu, este factor, como sendo **importante**.

Por sua vez, a maior parte dos indivíduos de **Juromenha** considerou que a proximidade de residência se constituiu como um aspecto **pouco importante, na escolha da profissão**.

Portanto, o factor proximidade de residência tendeu a apresentar-se com relativa importância para os inquiridos de todas as localidades, à excepção dos de Juromenha.

De referir que a menor importância atribuída ao factor proximidade, aquando da escolha da profissão, pode estar relacionada com o facto de terem sido, também, os inquiridos de Juromenha, que mencionaram ter efectuado, com menor frequência, aprendizagens na própria residência, na freguesia e no concelho. Portanto, o factor

proximidade parece condicionar menos os inquiridos de Juromenha, face à realização de aprendizagens e ao desempenho de profissões.

O último factor equacionado, na escolha da profissão, foi a **questão familiar**, podendo observar-se, na figura que se segue, a importância assumida por esta variável.

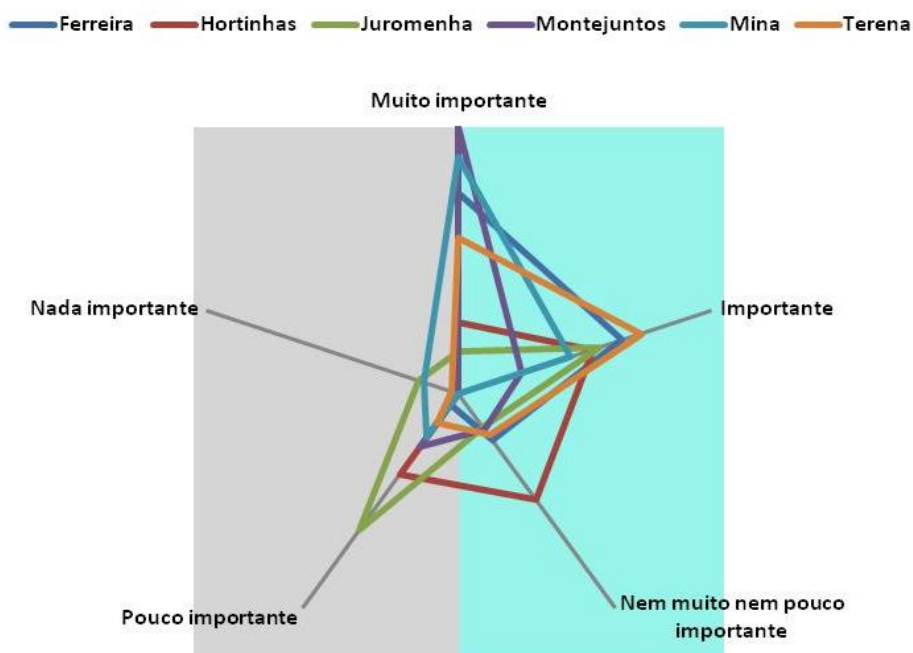


Figura 191 – As razões familiares na escolha da profissão

As **razões familiares** também foram entendidas como sendo, **muito importantes**, para a maior parte dos inquiridos de **Ferreira de Capelins, Montejuntos, Mina do Bugalho e Terena**.

As motivações de ordem familiar foram consideradas **importantes**, na escolha da profissão, para os inquiridos de **Hortinhas e Juromenha**.

Assim sendo, as razões familiares tenderam a apresentar-se como um factor que assumiu importância na escolha da profissão dos indivíduos de todas as localidades, muito embora importe referir que, também em todas as localidades, se identificaram indivíduos que lhe atribuíram um menor grau de importância, evidenciando-se, a este nível, os inquiridos de Hortinhas e, sobretudo, de Juromenha.

Em síntese, apesar de todas as variáveis consideradas na escolha da profissão terem sido tomadas em conta pelos inquiridos de todas as localidades, as que mais se **evidenciaram** foram a **ausência de outras ofertas profissionais** no local, as **razões financeiras** e a **ausência de escolaridade**. «*A gradual construção e manutenção da paisagem rural tem por fim garantir a melhor gestão dos recursos naturais, assegurando a perenidade daqueles recursos que são renováveis. Esta construção e manutenção reflecte-se nas relações entre as pessoas, na afirmação vocacional de cada um, e na intervenção experiente da comunidade no espaço físico (território)*» (Telles, 1982: 226).

Quanto à **importância da formação/aprendizagem**, a maior parte dos inquiridos, em todas as localidades, referiu não ter sido **nada importante** na **escolha da profissão**, em **eventuais mudanças de profissão** e no **desempenho profissional**.

7.7. Contexto Familiar

7.7.1. Circunstância escolar/académica dos familiares

Em relação às **habilitações literárias dos familiares**, em todas as localidades a maior parte dos **cônjuges, pais e irmãos** eram, à semelhança dos inquiridos, **analfabetos**.

Dos **avós** dos inquiridos de:

- a) **Terena e Juromenha todos** eram **analfabetos**;
- b) **Mina do Bugalho e Hortinhas todos** eram, à **excepção de uma avó paterna** (em cada localidade);
- c) **Ferreira de Capelins** eram todos, excepto três dos avós que tinham escolaridade (3.º ou 4.º ano).
- d) **Montejuntos**, mais avós possuíam escolaridade ou tinham noções de leitura/escrita, muito embora, a esmagadora maioria, continuasse a não saber ler/escrever.

Esta realidade confirma o pensamento de Nico (2009: 177) ao afirmar que «(...) *a presença do analfabetismo é uma consequência de um passado de ausência de*

oportunidades de acesso à escola, por parte de uma importante maioria da população portuguesa, particularmente aquela que vivia no meio rural do interior do país (...)».

A maioria dos **filhos** dos inquiridos de todas as localidades possuía a o **4.º ano** de escolaridade.

Quanto aos **netos** e **bisnetos**, o **leque de habilitações** apresentou-se como sendo muito **diversificado** em todas as localidades, sendo de realçar que muitos dos netos e bisnetos, ainda se encontravam a frequentar a escolaridade.

7.7.2. Ambiente(s) familiar(es) de aprendizagem

No que respeita à aprendizagem no seio familiar, em quase todas as localidades os inquiridos evidenciaram o **papel do cônjuge**, seguido do dos **filhos**, enquanto agentes promotores de aprendizagens. De referir a **exceção de Ferreira de Capelins**, em que os inquiridos evidenciaram, como principal protagonista das aprendizagens, os filhos. Importa lembrar que, nesta localidade, o estado civil de quase metade dos inquiridos era viúvo(a).

Em todas as localidades, foram referidos também outros familiares, mas com menor representatividade, face aos dois membros da família, anteriormente, referidos.

7.8. Contexto Relacional/Convivial

No que respeita ao tempo onde os inquiridos **costumavam passar mais tempo**, nas localidades de **Montejuntos e Hortinhas**, **todos** referiram passar a maior parte do seu tempo na freguesia e, destes, a maioria referiu estar quase sempre na sua residência. Em relação às **demais localidades**, **quase todos** os inquiridos mencionaram passar, também, a maior parte do seu tempo na freguesia e na casa de residência. Poucos inquiridos referiram passar, a maior parte do seu tempo, noutra freguesia do concelho e, menos ainda, noutra concelho.

Relativamente às **pessoas com quem costumavam conviver, no seu dia-a-dia**, a maior parte dos inquiridos referiu-se a **familiares** e, com maior representatividade, aos **cônjuges** e **filhos**, o que está em linha com o testemunho de Cavaco (2009: 65): «*as situações do dia-a-dia, quer sejam em no contexto social, familiar ou profissional,*

apresentam um grande potencial formativo que pode ser rentabilizado, o que ainda se afigura mais importante no caso dos indivíduos pouco escolarizados».

Quase todos os inquiridos, das seis localidades consideradas, afirmaram que, ao longo da vida, **conviveram com muitas pessoas que também não sabiam ler/escrever**. A esmagadora maioria dos indivíduos indicou considerar, como principal razão, para essas pessoas não terem aprendido, as **dificuldades financeiras**.

Os inquiridos de todas as localidades referiram **manter um contacto mais frequente com familiares analfabetos** que viviam na **mesma residência** e, de seguida, com os que residiam na **mesma localidade**.

Importa, a este nível recordar algumas das premissas assumidas anteriormente (cf. p.257):

- Aglomerados populacionais alentejanos, por serem concentrados, convidam ao isolacionismo;
- Isolacionismo “impede”/condiciona contacto com outras comunidades;
- Indivíduos tendem a passar a maior parte do seu tempo com pessoas da mesma comunidade, a com elas (con)viver e aprender e, por conseguinte, desenvolver estratégias locais (de aprendizagem).

Dado se tratarem de comunidades com elevadas taxas de analfabetismo, e assumindo as premissas anteriores como válidas, os inquiridos foram contactando e convivendo, ao longo de toda a sua vida, com outras pessoas que também não sabiam ler/escrever e que, no passado, ainda eram em número muito superior. Importa recordar, por exemplo, que a maioria dos ascendentes dos inquiridos (à data já quase todos falecidos) também não sabiam ler/escrever. «(...) *A educação não pode ser desvinculada do seu contexto de realização e dos seus protagonistas*» (Testa, 2008: 294).

7.9. Percepção acerca dos indivíduos analfabetos

Ainda em relação aos outros indivíduos **analfabetos** que conheciam, questionou-se acerca da **percepção** dos inquiridos, no que respeita adaptação à sociedade, à inteligência, à autonomia e à capacidade de comunicação desses indivíduos. Os dados recolhidos tendem a corroborar a ideia apresentada no

enquadramento teórico (cf. pp.163-171), no sentido de que os sujeitos analfabetos tendem a ter uma visão negativa, em torno de si mesmos e das suas competências. Neste caso, verificou-se que, no fundo, têm não só essa percepção em relação a eles mesmos, mas também aos que, à sua semelhança, não sabem, igualmente, ler/escrever. Convém, no entanto, não perder de vista a ideia de que «*os adultos não escolarizados (...) possuem um conjunto de competências de literacia que adquiriram ao longo da vida e lhes permitiram o desempenho de tarefas fundamentais no seu dia-a-dia*» (Cavaco, 2002: 77).

Na figura que se segue apresenta-se a representação gráfica da percepção que os inquiridos tinham, relativamente à ideia de as **pessoas analfabetas serem tão inteligentes quanto as escolarizadas**.

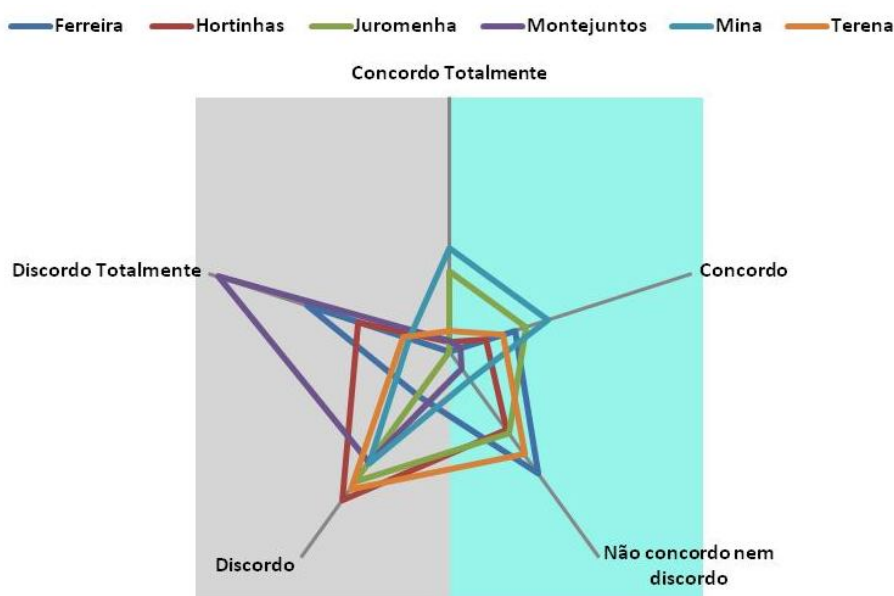


Figura 192 – Percepção acerca da inteligência dos analfabetos

Da observação da figura evidencia-se que, de uma **forma geral**, os indivíduos **discordaram do facto de as pessoas analfabetas serem tão inteligentes, quanto as escolarizadas**. De certa forma, perduram «*(...) os mitos como o da associação do analfabetismo à irracionalidade – ou à burrice (...)*» (Ribeiro, 2001: 285). Corroborando esta ideia, Ferraro (2002: 29) sublinha que «*(...) as denominações “erva daninha”, “enfermidade”, “chaga”, “incapacidade” e “preguiça” estão longe de esgotar a criatividade deformadora e discriminativa em relação ao analfabetismo e aos analfabetos*».

Ainda assim, importa referir que, em **Mina do Bugalho**, uma percentagem considerável **concordou** (totalmente) e que, em **Juromenha**, as opiniões dos inquiridos dividiram-se entre os que **concordaram e os que discordaram**.

Na figura que se segue, pode observar-se a **percepção** dos inquiridos analfabetos face a os indivíduos analfabetos que conhecia, se **tratarem de pessoas autónomas**.

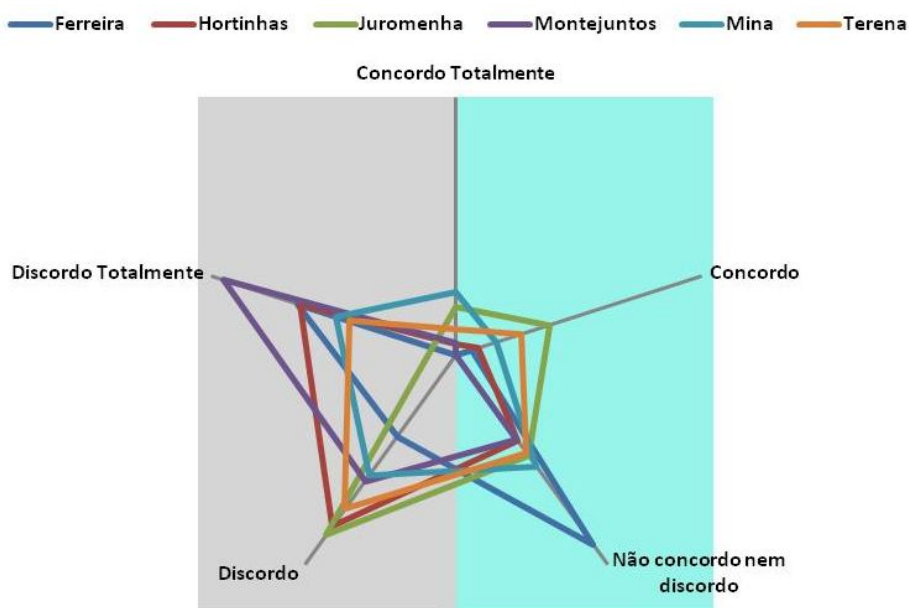


Figura 193 – Percepção acerca da autonomia dos analfabetos

Quanto à hipótese de serem **peças autónomas**, e conforme se pode constatar na figura anterior, a maior parte dos inquiridos das cinco localidades também discordou da afirmação, ou seja, **não considerou que se tratassem de pessoas autónomas...** «(...) *Saber ler e escrever um bilhete simples (...) pode significar muito pouco em termos de domínio efectivo da leitura, da escrita e do cálculo. Mas não se pode diminuir o alcance ao mesmo tempo educacional, social e político. (...) A alfabetização, mesmo nesse sentido restrito, representa, de um lado, a libertação de múltiplas formas de preconceito, rotulação e estigmatização (...) e, de outro, a superação da barreira (...)*» (Ferraro, 2002: 30).

Perante a afirmação de que os analfabetos **são pessoas comunicativas**, as opiniões foram díspares entre os inquiridos, mesmo dentro da mesma localidade, conforme se pode ver na figura que se segue.

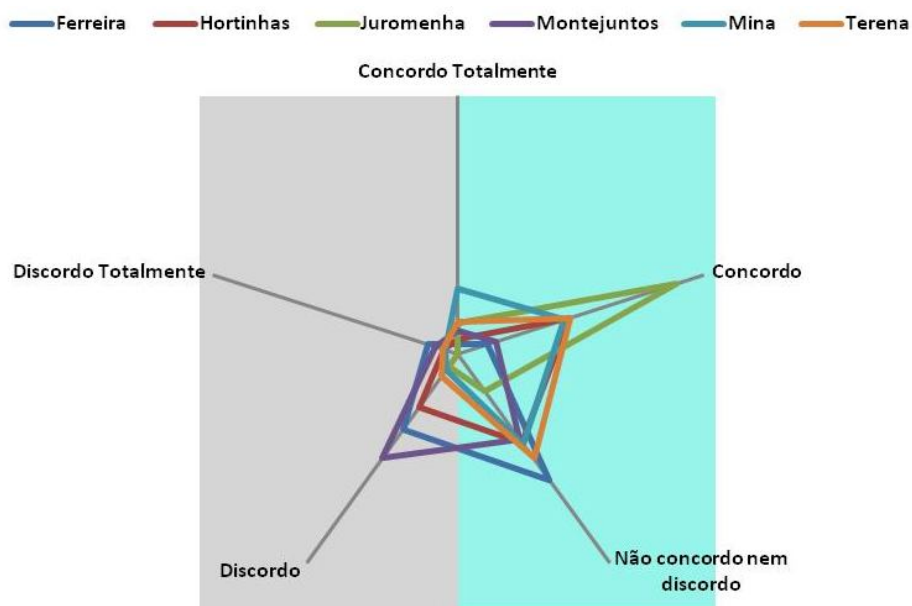


Figura 194 – Percepção acerca da competência de comunicação dos analfabetos

A maior parte dos inquiridos de **Montejuntos discordou** de se tratarem de pessoas comunicativas e, os de **Ferreira**, assumiram uma posição intermédia, muito embora, uma percentagem significativa, tenha também discordado.

A maior parte dos inquiridos de **Hortinhas, Mina do Bugalho** e, sobretudo, **Juromenha concordaram** com o facto de se tratarem de pessoas comunicativas. Em **Terena**, a maior parte dos inquiridos assumiu uma posição intermédia, muito embora, uma percentagem também significativa de indivíduos desta localidade, tenha concordado.

Portanto, apenas **inquiridos das localidades de Ferreira e Montejuntos**, não considerava que os indivíduos analfabetos que conhecia fossem pessoas comunicativas. Neste sentido, Cavaco (2009: 41) lembra que *«reconhecer que a reflexão e o agir comunicacional são aspectos inerentes ao ser humano significa admitir que todas as pessoas, independentemente do seu nível de escolaridade, são actores sociais, antes de mais porque são actores da sua própria vida e do seu processo de aprendizagem»*.

Por fim, na figura que se segue, pode-se observar a **opinião** dos inquiridos face à **adaptação dos indivíduos analfabetos, que conhecia, à sociedade**.

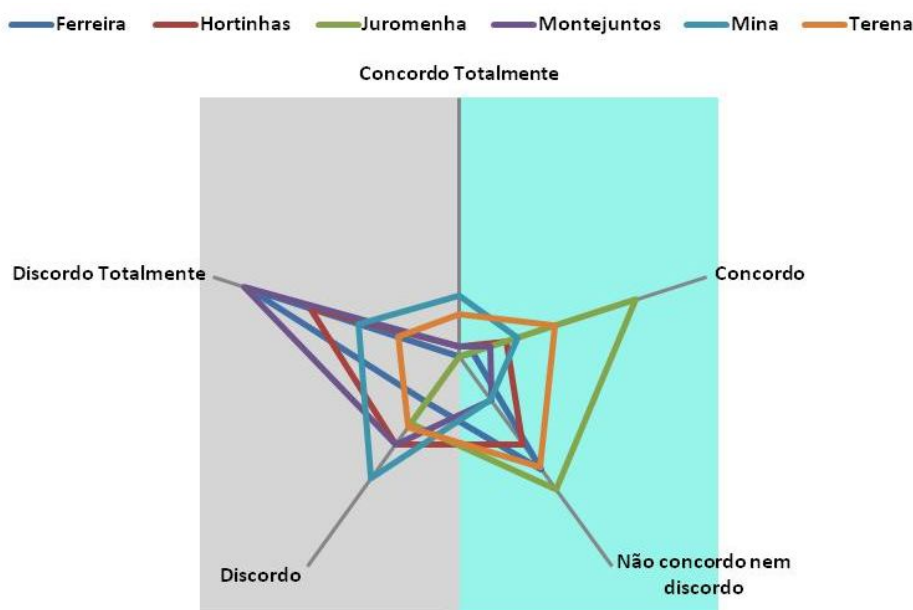


Figura 195 – Percepção acerca da adaptação dos analfabetos à sociedade

Relativamente à última afirmação (os analfabetos se **adaptarem facilmente à sociedade**), a maior parte dos inquiridos de **Ferreira, Hortinhas, Montejuntos e Mina** do Bugalho **discordaram** da afirmação. De acordo com Geraldi (2000: 105), «(...) *nasceram numa sociedade letrada, mas dela são excluídos não porque não possam conhecer o alfabeto, mas porque não são convidados a usufruírem dos produtos culturais por imposição de um modo de formação social*».

A maior parte dos indivíduos de **Terena não concordaram nem discordaram**. Mesmo assumindo esta opinião intermédia, como neutra, as percentagens continuam a **dividir-se**.

Face aos indivíduos de **Juromenha**, o panorama, como aliás se evidencia na figura, é significativamente diferente face aos das demais localidades. Efectivamente, a maior parte dos inquiridos de Juromenha, mencionou **concordar** com a afirmação, ou seja, considerar que os indivíduos analfabetos, que conhecia, eram pessoas que se adaptavam, facilmente, à sociedade.

Portanto, a maior parte dos inquiridos, **discordou** do facto de os indivíduos analfabetos se adaptarem facilmente à sociedade, **à excepção dos inquiridos de Juromenha** que revelaram possuir a opinião contrária.

Em síntese, os indivíduos inquiridos não tinham, na sua maioria, a consciência de que os seus semelhantes analfabetos (e, no fundo, eles próprios) possuíam um conjunto de competências que foram adquirindo à medida das necessidades com que foram sendo confrontados, a nível profissional, familiar, social, pessoal... Com efeito, *«estas competências são difíceis de captar porque estão muito “naturalizadas” e foram adquiridas (...) de um modo muito informal e, por vezes, inconscientemente»* (Cavaco, 2002: 77).

Por outro lado, e conforme foi referido ao longo do enquadramento teórico, o pensamento dos inquiridos apresenta-se, em alguns casos, como sendo o reflexo do modo pejorativo como, muitas vezes, ainda são encarados... *«Três qualificações necessariamente destacáveis: desprovidas de, isolados e analfabetos. Sempre uma ausência, sempre uma falta. Atribuição de uma sociedade provida de alfabeto, ligada (...) e alfabetizada»* (Geraldi, 2000: 101).

Ainda assim, importa fazer referência ao facto de os inquiridos de Juromenha não terem apresentado uma percepção tão negativa, o que pode ser reflexo das especificidades que têm vindo a ser detectadas nesta localidade. Importa lembrar, e como já foi referenciado, que o auto-conceito pode ser definido como a *«(...) percepção que o indivíduo tem de si mesmo e das suas competências nos diversos domínios, percepção essa construída a partir das experiências do sujeito com o meio e das representações sociais dos outros significativos»* (Shavelson & Bolus, 1982, cit. por Lima & Seco, 1990: 305).

Ao encontro do exposto, e conforme já se referiu (cf. p.167), a auto imagem ou a imagem que os outros têm do indivíduo, podem apresentar-se como catalizadores ou inibidores da aprendizagem. A este propósito Lima (1994: 106-107) recorda que *«os (...) analfabetos são detentores de conhecimentos e saberes, de competências e experiências, que devem ser valorizados e mesmo tidos em consideração, enquanto pontos de partida e até elementos motivadores, nas acções de alfabetização e de educação de base»*... Numa perspectiva de educação integrada, *«(...) numa continuidade de valorização do indivíduo pela ampliação da sua cultura, sem limite aparente»* (Pestana, op. cit.: 255).

7.10. Participação em eventos

Em **todas as localidades**, alguns inquiridos referiram **participar**, anualmente, em **festividades**, sobretudo na freguesia, mas também no concelho ou fora do mesmo.

Em **Terena** e em **Juromenha**, embora poucos, alguns inquiridos referiram o seu agrado em ver **exposições**.

Em **Terena**, mas essencialmente em **Mina do Bugalho**, os inquiridos referiram-se, também, à **participação em almoços convívio**, no concelho.

Ainda em **Terena**, um inquirido mencionou gostar de **assistir a programas culturais de fado**.

Poucos inquiridos gostariam de participar, com mais frequência, em algum dos eventos enunciados anteriormente.

7.11. Preocupação com a formação

No que concerne ao **grau de preocupação com a formação no período compreendido entre 1997 e 2007**, e conforme se pode observar na figura que se segue, a maior parte dos inquiridos de todas as localidades referiu ter **pouco ou nenhum grau de preocupação**.

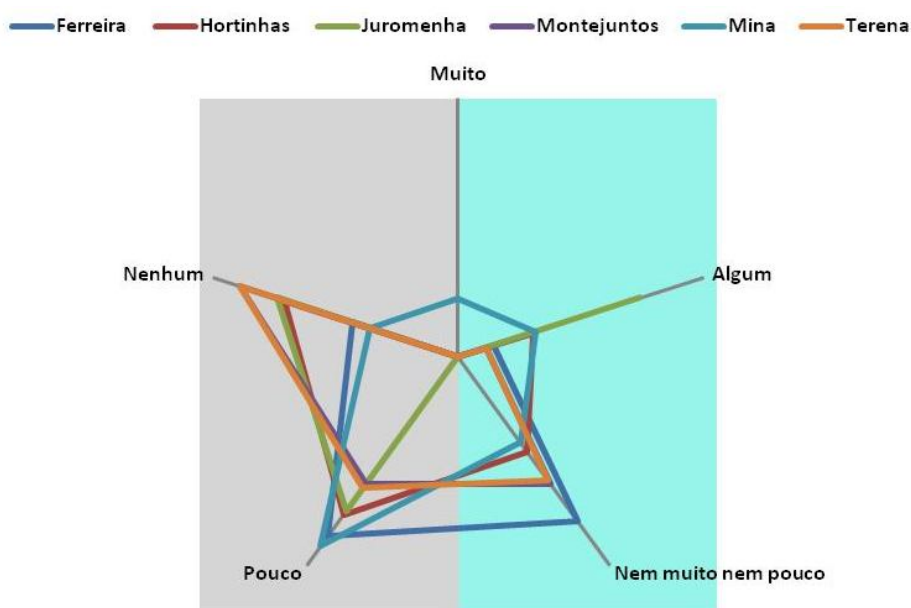


Figura 196 – Grau de preocupação com a formação, entre 1997 e 2007

De **destacar o caso de Juromenha** em que igual percentagem afirmou ter “nenhum”/”pouco”/”algum” grau de preocupação com a mesma. Os inquiridos desta localidade destacaram-se, principalmente, por terem sido aqueles em que uma percentagem significativa de inquiridos referiu ter tido **alguma preocupação com a sua formação**, no período compreendido entre 1997 e 2007.

A linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos, precisamente, que o teste é altamente significativo ($\chi^2 < 0,0001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças no grau de preocupação, que os indivíduos demonstraram ter, com a formação, no período compreendido entre 1997 e 2007**, sendo que, a análise da tabela Crosstabs corrobora a inferência de que, é ao nível dos indivíduos da localidade de Juromenha, que se evidenciam as principais diferenças.

De sublinhar que, em todas as localidades, no período de tempo considerado, os inquiridos não se preocuparam com a estruturação de um projecto pessoal de formação/aprendizagem, muito embora alguns se tenham **empenhado na concretização de aprendizagens**.

Relativamente ao **grau de preocupação com a formação no futuro**, e conforme se pode observar na figura que se segue, a maioria dos inquiridos das seis localidades referiu **não ter preocupação** com a formação.

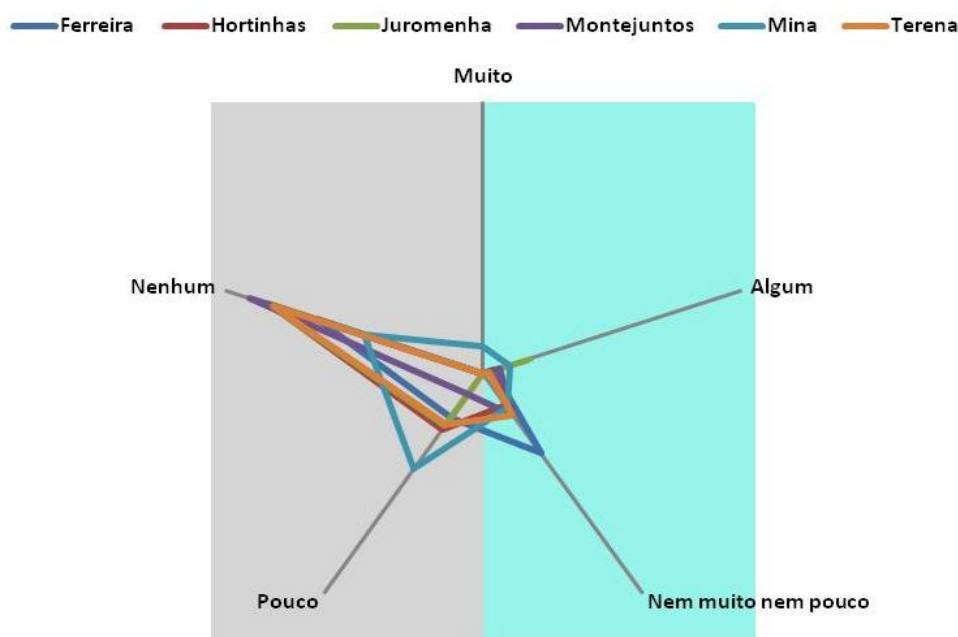


Figura 197 – Grau de preocupação com a formação, no futuro

Ainda assim, e mais uma vez, a linha Pearson Chi-Square da tabela Chi-Square Tests indica-nos que o teste é significativo ($\chi^2=0,001$, $df=20$), o que nos permite **concluir que se evidenciam diferenças no grau de preocupação, que os indivíduos demonstraram, com a formação, no futuro.**

Da leitura da leitura e da comparação das percentagens da tabela Crosstabs, verifica-se que, à excepção da localidade de Mina do Bugalho (em que é a maior parte), nas demais freguesias, evidencia-se que a maioria dos inquiridos demonstraram não ter **nenhum grau de preocupação com a formação, no futuro.**

De assinalar, ainda, outra evidência. Em **Juromenha**, uma percentagem ainda relevante de inquiridos (14,3%), comparativamente com as percentagens verificadas nas demais localidades, apresentou ter **algum grau de preocupação** com a formação no futuro.

À semelhança da formação no período compreendido entre 1997 e 2007, também, para o **futuro**, os indivíduos de todas as localidades não possuem qualquer projecto delineado, muito embora alguns ponderem **concretizar aprendizagens** que entretanto surjam.

No fundo, e recorrendo às palavras de Landry (1989, cit. por Cavaco, 2002: 76), «(...) o processo de aprendizagem depende das capacidades individuais para integrar e capitalizar as experiências vividas, nomeadamente das estruturas intelectuais, afectivas, perceptivas da motivação e da consciência. Ou seja, a aprendizagem apesar de estar muito relacionada com a riqueza das situações vividas e da diversidade de desafios e exigências colocadas aos indivíduos nos diferentes contextos em que se movimentam ao longo da vida, está também muito dependente de factores individuais e, em última análise, é sempre o sujeito que decide o que aprender e o que vai fazer com essa aprendizagem».

Em síntese, os resultados do teste Chi-Square, relativos ao **grau de preocupação com a formação entre 1997 e 2007 e no futuro**, evidenciam diferenças entre localidades, sendo que se **destaca a localidade de Juromenha**, por ser nela que os inquiridos **demonstraram maior grau de preocupação**, face aos períodos temporais considerados. Portanto, os indivíduos de Juromenha, não só são aqueles que revelaram maior preocupação com a formação, como são também aqueles que, em maior grau, a reconheceram, como uma mais-valia, sobretudo a nível social/convivial.

SÍNTESE

- Se nos reportarmos ao **estilo de aprendizagem do indivíduo analfabeto**, por nós proposto (cf. pp.241-244), com base na Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb, parece estarmos em condições de afirmar que o mesmo tende a verificar-se na generalidade dos indivíduos, alvo da nossa investigação.
- Pareceu existir sempre, *a priori*, um “**modelo**” reconhecido, ou não, como assumindo claramente essa função.
 - ▶ Os indivíduos tenderam a começar as aprendizagens com base na **observação** de alguém ou de algo, que se constituiu, portanto, como o **modelo** e que, conforme foi mencionado, fazendo referência ao pensamento de Nico, Carvalho *et al* (2008), se pode materializar num:
 - a) dispositivo físico (caso, por exemplo, das amostras dos bordados/rendas);
 - b) procedimento em que alguém explica como se faz (caso, por exemplo, dos trabalhos rurais);
 - c) exemplo – alguém que demonstra, de forma efectiva, como se faz.
 - ▶ O dispositivo físico e, sobretudo, os procedimentos tenderam a apresentar maior representatividade.
 - ▶ A **demonstração** não foi referida, com muita frequência, como tendo sido de grande relevância, à excepção das aprendizagens levadas a cabo pelos analfabetos inquiridos de Juromenha. Eventualmente até pode ter ocorrido demonstração, mas não tendo sido prevista como tal (observação “fortuita”/ocasional).
- Tendo uma vez mais presente o hipotético estilo de aprendizagem proposto (cf. p.242 – Figura 21), tendeu a existir um **agente formador**, ainda que possa não ter sido identificado como tal – na maioria dos casos, assumiram esse papel os familiares e/ou colegas de trabalho.
- Foi a partir desse “modelo” que os indivíduos procederam à observação – observaram e pensaram como fazer (“**observação reflexiva**”).

- Após esta fase de observação, no momento imediato (experimentação imediata - mais representativo) ou após algum tempo (experimentação diferida), os indivíduos procederam à “**experimentação activa**” (sozinhos, com o “agente formador” ou com mais pessoas).
- Aquando da experimentação activa e, eventual, “**experiência concreta**” (caso a (“reprodução” da) aprendizagem seja conseguida), alguns indivíduos abstraíram-se do modelo – experimentaram (“**experimentação activa**”), conseguiram (“**experiência concreta**”) e interiorizaram a aprendizagem (“**generalizações e abstracções**”).
- Em alguns casos, experimentaram (“**experimentação activa**”) e, muito embora não tenham conseguido na sua totalidade (“**experiência concreta**”), consideraram que sozinhos, ainda que eventualmente por tentativa e erro, já conseguiriam aperfeiçoar a “técnica” sozinhos.
- Outros, mesmo após a experimentação e concretização, continuaram a necessitar de recorrer à **observação do modelo** para realizar a aprendizagem, durante algum tempo ou sempre. No caso, por exemplo, dos números de telefone, a maioria dos inquiridos continuava a recorrer sempre ao “papelinho”, onde tinha o número associado a um símbolo, a um desenho ou a um nome reconhecido. Alguns deles referiram até já “*saber alguns números de cor*”, mas continuavam a recorrer ao “papelinho” para se certificarem de que “*era mesmo assim*”.
- Como se idealizou no enquadramento teórico (cf. p.243 – Figura 22), o modelo pode:
 - a) constituir-se como a **base da aprendizagem**;
 - b) “**detonar**” um pensamento/procedimento;
 - c) conferir alguma **segurança/conforto**, no fundo dar “certeza” que se está no caminho certo.
- O **modelo** é, muitas vezes, exclusivo (sobretudo quando é um material produzido pelo próprio ou concebido, por outrem, especialmente para o indivíduo) e pode ser semelhante ao produto final (por assim dizer, produzir-se uma réplica – muito frequente no caso, por exemplo, das rendas).

- O **modelo** assumiu, assim, funções, em diferentes momentos:
 - a) no início da aprendizagem;
 - b) no acompanhamento da aprendizagem;
 - c) na avaliação da aprendizagem (no fundo, sendo uma base de comparação para “*ver se está bem feito*”) – embora com menor representatividade.

- O **contacto relacional** (sobretudo em contextos familiares, profissionais e/ou conviviais) constituiu-se como o ponto de partida para o indivíduo aprender. Ainda assim, na maior parte dos casos, não se apresentou como ponto de chegada. Ou seja, os inquiridos não tenderam a ir ao encontro do “agente formador”, no sentido que este procedesse a um aval da aprendizagem e a reconhecesse como válida (**certificação social**).

- Os inquiridos tenderam, antes, na sua maioria, a proceder à sua **auto-avaliação**: “*ía vendo se estava bem feito*”.

- Importa, ainda, relevar outra variável: a **memorização**. Conforme se constatou, ao contrário do recurso à observação e à experimentação, em nenhuma localidade, o recurso, sempre, à memorização se evidenciou como sendo o mais representativo. Assumindo apenas, alguma expressividade, por parte dos inquiridos de Juromenha.

- O processo de memorização pode ser muito complexo. Por exemplo, «*aprender el nombre de una persona, un número de telefono o el vocabulario de un idioma extranjero puede resultar laborioso y costar un gran esfuerzo (...)*»⁹⁷ (Norman, 1985: 16).

- De referir, no entanto, que o processo de memorização pode assumir contornos mais ou menos conscientes. Nem sempre o indivíduo tem a percepção que memorizou um facto; uma aprendizagem. Conforme afirma Norman (ibid.), alguns acontecimentos são fáceis de memorizar e recordar, memorizam-se por **automatismo**, sem se fazer nenhum esforço para “gravar” na memória.

⁹⁷ «*Aprender um nome de uma pessoa, um número de telefone ou o vocabulário de uma língua estrangeira pode ser trabalhoso e exigir um grande esforço*».

- Pensa-se que, por esse motivo, a maior parte dos inquiridos **não considerou a relevância da memorização**. Têm consciência que praticaram/experimentaram, mas como a incorporação nas estruturas cerebrais ocorreu, muitas vezes, naturalmente, sem esforço para tal, o indivíduo não associou directamente que, essa aprendizagem tivesse sido objecto de memorização.
- Importa ter presente que **«recordar es haber realizado adecuadamente tres cosas: la adquisición, la retención y la recuperación de la información»⁹⁸** (Norman, *ibid.*: 17 – o negrito e sublinhado são nossos).
- Ao longo da vida, efectuamos um leque variado de aprendizagens. Tal implica que a memória tenha uma boa capacidade de organização, capaz de gerir todo o manancial de informações: *«las mejores estrategias de organización implican engarzar el material que se va a aprender en marcos estructurados que guíen de modo natural el proceso de recuperación. Esto requiere “comprensión”, requiere que la persona disponga de un buen asidero para el material a adquirir de modo que éste se acople de modo natural a un marco de conocimiento ya existente. Así, el nuevo material se entiende, se ajusta y, com poco esfuerzo, se adquiere y se hace recuperable»⁹⁹* (*ibidem*).
- Ao equacionarmos que os inquiridos procederam à incorporação da aprendizagem (generalizações e abstracções), partimos do pressuposto que houve uma acomodação da nova informação à já existente, portanto, ocorreu um processo de memorização, ainda que tenha ocorrido de forma tão espontânea que não se tenha tido percepção da sua ocorrência.
- Conforme se defende na **Teoria da Aprendizagem Experencial de Kolb**, o processo de aquisição de saberes é constituído por etapas, sendo fundamental:

⁹⁸ «Recordar implica ter efectuado adecuadamente três coisas: a aquisição, a retenção e a recuperação da informação».

⁹⁹ «As melhores estratégias de organização implicam articular o conteúdo que se vai aprender em pilares estruturados que conduzam de modo natural ao processo de recuperação da informação. Tal implica “compreensão”, requer que a pessoa disponha de uma boa base para que a informação a adquirir se incorpore de modo natural numa estrutura de conhecimento já existente. Assim, o novo conteúdo é entendido, de forma consistente, adquirido com pouco esforço e facilmente recuperável».

- a) a **observação**;
- b) a **acção**;
- c) a **reflexão**;
- d) a **conceptualização**.

(Estas duas últimas etapas podem processar-se de forma inconsciente.)

▪ «A aquisição de saberes e competências é algo muito complexo que resulta de um conjunto de situações diversificadas e interiorizadas num processo contínuo e, por vezes, inconsciente o que dificulta a reflexão e a explicitação do que lhe está inerente» (Cavaco, 2002: 68-69).

▪ Importa, no entanto, ter presente que, nas seis localidades, tenderam a evidenciar-se especificidades relativamente a algumas das variáveis equacionadas no processo de aprendizagem, sendo que os inquiridos de Juromenha foram os que mais se destacaram pelas singularidades detectadas.

▪ Dos inquiridos das demais cinco localidades, os de Ferreira de Capelins foram os que mais se diferenciaram das especificidades identificadas em relação aos inquiridos de Juromenha. Os inquiridos das outras quatro localidades, embora apresentando também singularidades no seu processo de aprendizagem, parecem apresentar características que, por assim dizer, se situam a um nível “intermédio”, comparativamente com os vértices dos estilos de aprendizagem dos indivíduos de Ferreira e de Juromenha.

De seguida, apresentam-se **duas figuras**:

- i) na primeira (Figura 198), é possível proceder, de forma muito imediata, à comparação da forma como se evidenciaram, face às seis localidades, as principais variáveis que, ao longo das análises parcelares e comparativa, foram alvo de reflexão – por contemplar exactamente as mesmas variáveis que as figuras que se apresentaram anteriormente (após cada síntese das análises parcelares), agora em sobreposição, destacam-se, a “olho nu”, as variáveis que, tendencialmente, se manifestaram de forma idêntica e, em contrapartida, as que se demarcaram nos indivíduos de alguma(s) localidade(s);

ii) na segunda (Figura 199), evidencia-se o perfil de aprendizagem dos inquiridos de Juromenha, uma vez que foram os mesmos os que mais se destacaram dos padrões de aprendizagem dos indivíduos das demais localidades, sendo possível identificar maior número de especificidades, bem como o perfil dos inquiridos de Ferreira, pois, da análise dos dados apresentados, parece resultar a evidência que os indivíduos desta última localidade são os que mais se demarcam do estilo de aprendizagem dos inquiridos de Juromenha (o mais “singular”).

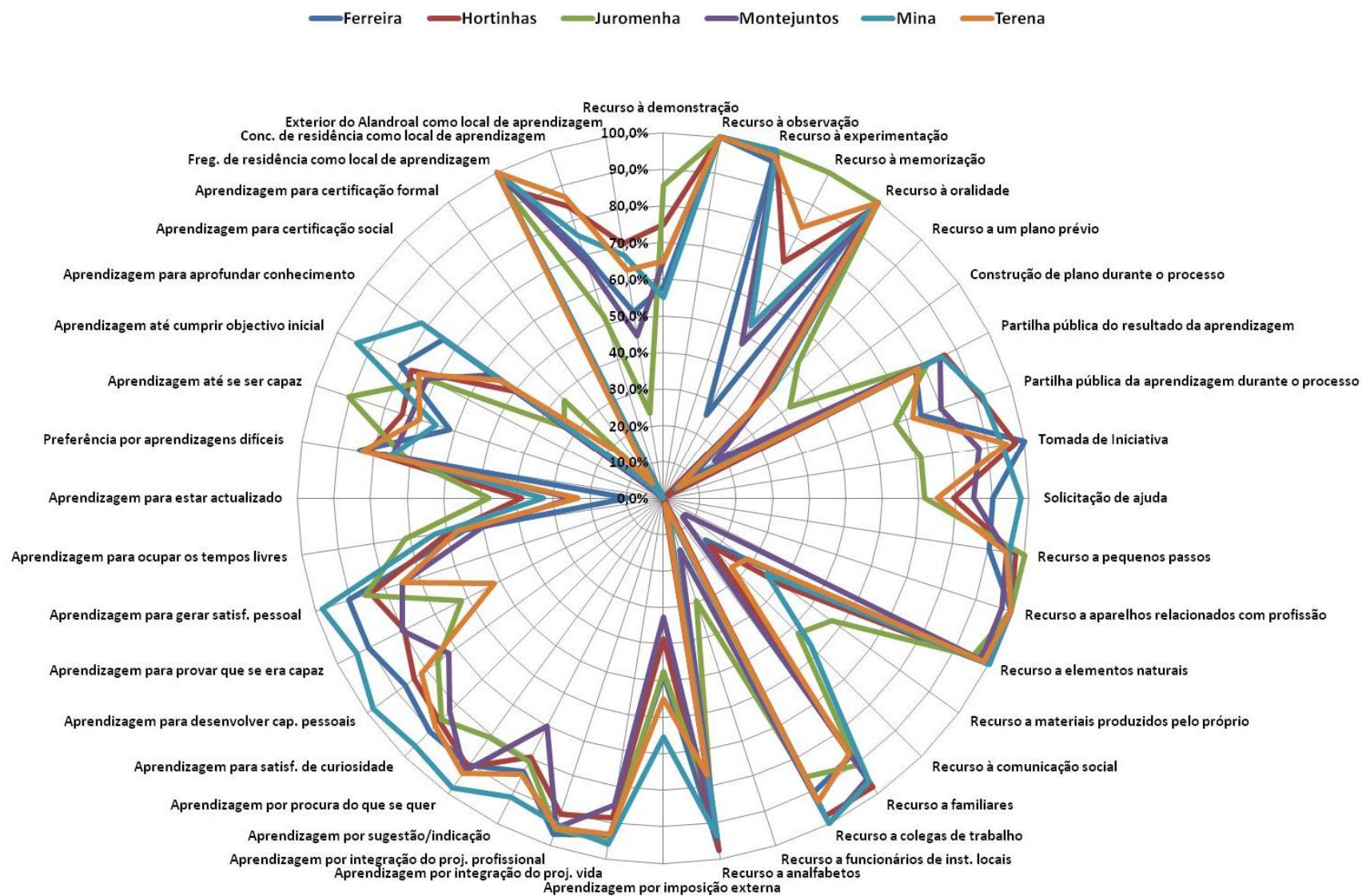


Figura 198 – Esquema comparativo dos perfis de aprendizagem

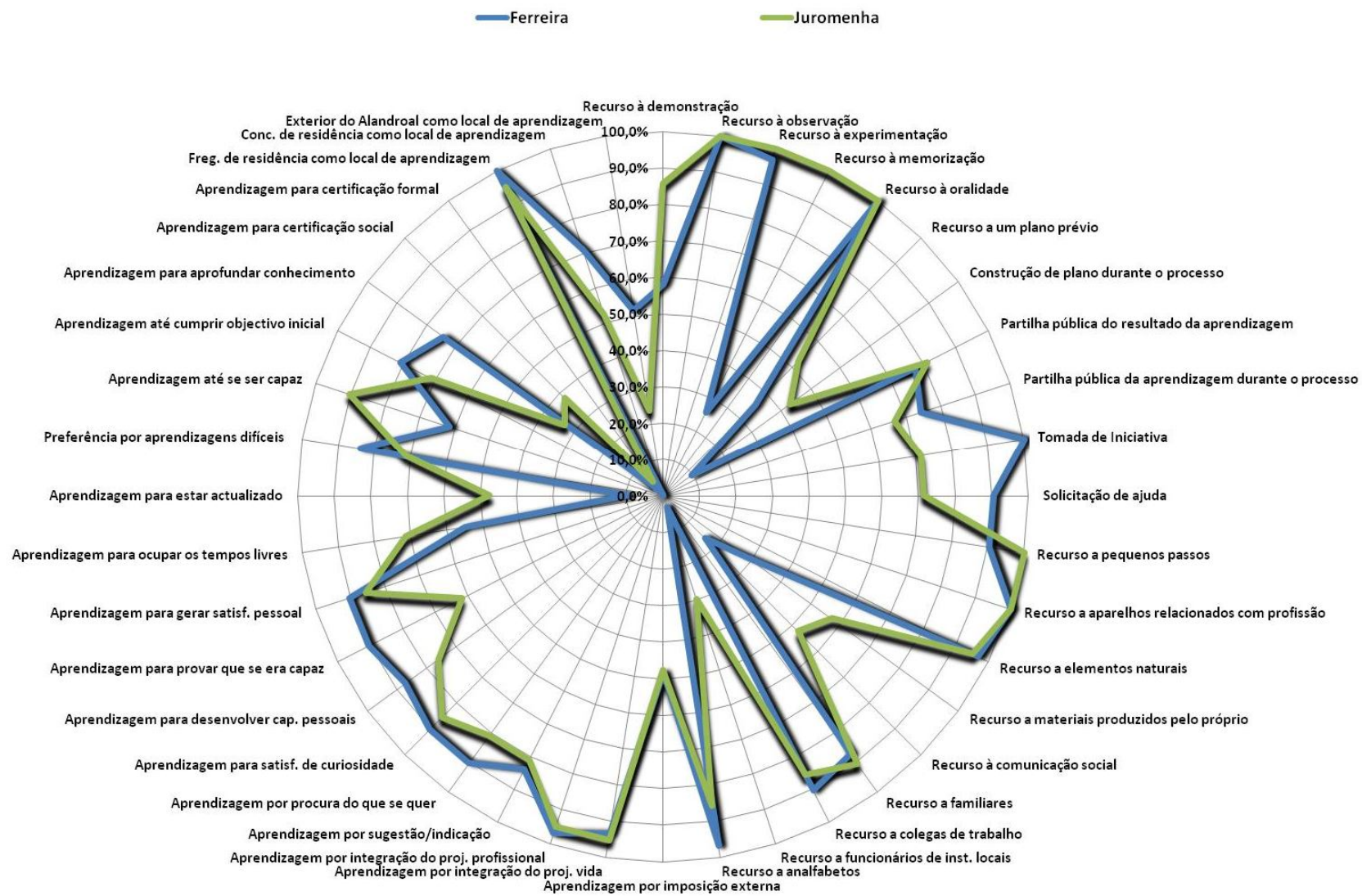


Figura 199 – Esquema comparativo do estilo de aprendizagem dos inquiridos das localidades de Juromenha e Ferreira

CAPÍTULO VIII – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

8. Discussão dos resultados

Conforme se constatou, os principais traços de aprendizagem dos inquiridos analfabetos em estudo, parecem permitir a aceitação, como válida, do modelo de aprendizagem por nós proposto, com base na teoria de Kolb (cf. pp.241-244). Ainda assim, importa clarificar que se verificaram determinadas especificidades, face aos inquiridos das seis localidades em estudo neste trabalho, que importa evidenciar e compreender.

Neste sentido, nesta fase do trabalho procuraremos, numa primeira etapa, sistematizar, de forma gráfica, as principais variáveis e identificar face às quais se pode considerar existirem (ou não), diferenças significativas, tendo por base a análise comparativa efectuada anteriormente, apoiada nos resultados da aplicação do teste do Qui-Quadrado.

Numa segunda fase, centraremos a atenção nas variáveis face às quais se registaram diferenças e identificaremos, em relação aos inquiridos de que localidade(s) as mesmas se evidenciaram.

Por fim, tentaremos construir, tendo por base as especificidades identificadas em cada uma das localidades, uma racionalidade para o (eventual) estilo de aprendizagem dos indivíduos inquiridos de cada uma delas.

8.1. Interpretação das variáveis significativas

De acordo com Duarte (2002), (os resultados d)as aprendizagens constituem-se como variáveis dependentes de duas variáveis independentes: as características pessoais do indivíduo e as características do contexto de aprendizagem (cf. p.230) – ver Figura 201. Neste sentido, e recorrendo à metáfora de Biggs (1993, cit. por Duarte, *ibid.*: 69), «(...) *o nosso enquadramento terá de cartografar tanto a anatomia dos crocodilos como o estado do pântano*».

O teste Chi-Square aplicado a variáveis do nosso estudo, comprovou a existência de diferenças significativas em parte das variáveis seleccionadas, o que parece corroborar a influência das variáveis independentes propostas por Duarte (2002) e, simultaneamente, a tese por nós proposta de que se evidenciam regularidades de aprendizagem dentro de cada localidade e que as mesmas diferem das demais comunidades... «(...) *As abordagens à aprendizagem comportam-se ao mesmo tempo*

como predisposições relativamente estáveis e como reacções específicas ao contexto» (Biggs, 1993, cit. por Duarte, ibid.: 69).

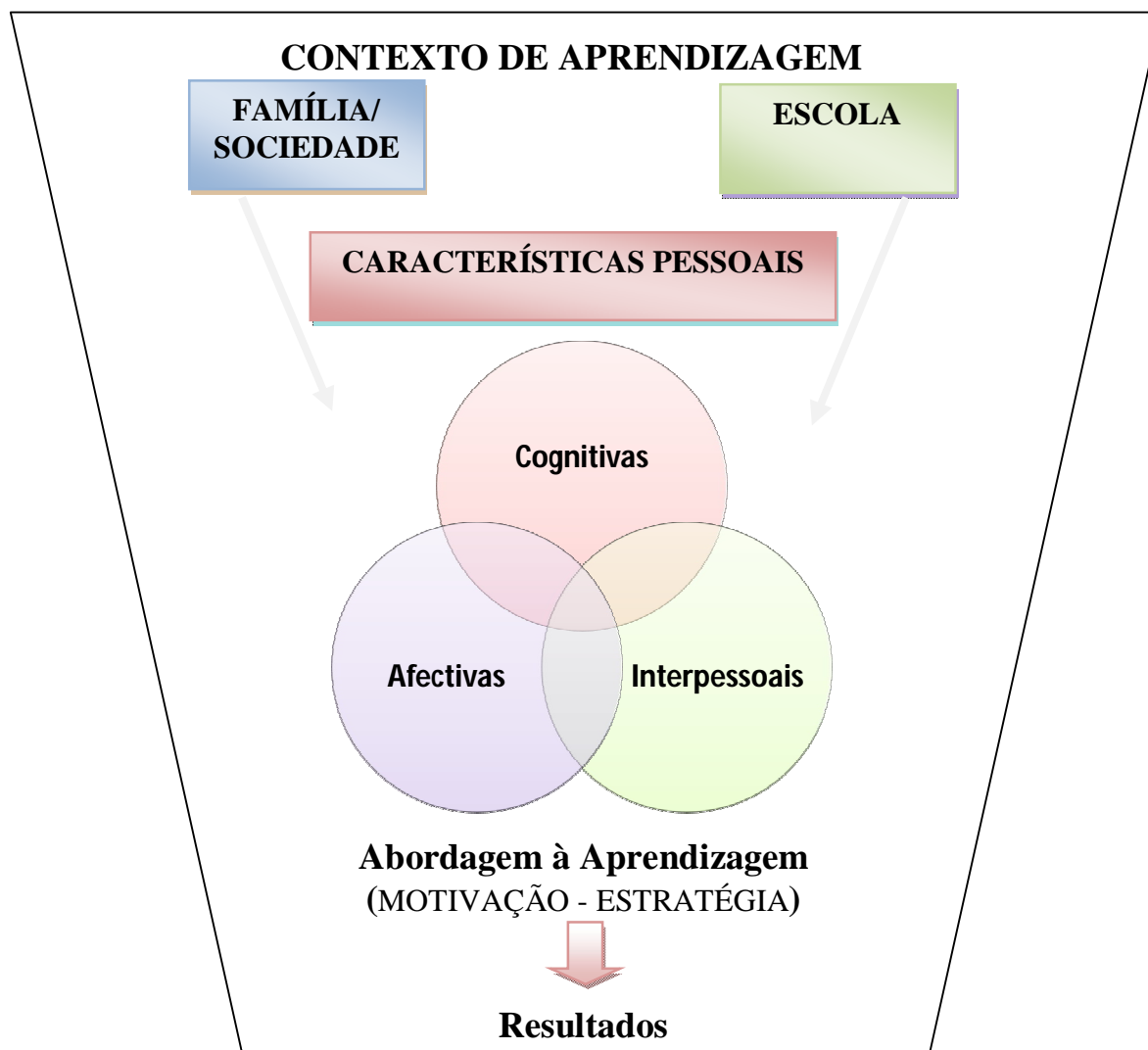


Figura 200 – Modelo de aprendizagem
(Adaptado de Duarte, 2002: 13)

Remete, assim, para as relações existentes entre as características físicas, geográficas, económicas, sociais e culturais dos territórios e das comunidades neles existentes e os contextos de educação e formação que aí ocorrem.

No quadro que se segue, apresenta-se a sistematização das variáveis¹⁰⁰, assinalando-se a existência de significância (diferenças), identificada a partir dos valores resultantes da aplicação do teste do Qui-Quadrado (“x² Results”).

¹⁰⁰ De referir que se seleccionaram, de entre as variáveis que foram sendo apresentadas ao longo das análises parcelares e da comparativa, aquelas que se julgou constituírem-se como principais pilares na construção dos processos de aprendizagem dos indivíduos.

Quadro 118 - Síntese da significância (χ^2 Results)

Variáveis	χ^2 Results	Teste Significativo	
		Sim	Não
Frequentou a escola	0,217		X
Auxílio de indivíduos alfabetizados	0,114		X
Tentou aprender a ler/escrever	0,005	X	
Gostaria de ter aprendido a ler/ escrever	0,767		X
Tentaria aprender a ler/escrever na actualidade	0,03	X	
Grau de satisfação com habilitações literárias	<0,0001	X	
Grau de satisfação com as aprendizagens concretizadas	0,825		X
Existência de oportunidades para aprender na localidade	0,002	X	
Necessidade de recorrer à demonstração para aprender	<0,0001	X	
Necessidade de recorrer à observação para aprender	0,345		X
Necessidade de recorrer à experimentação para aprender	<0,0001	X	
Necessidade de recorrer à memorização para aprender	<0,0001	X	
Necessidade de recorrer a registos para aprender	0,098		X
Necessidade de recorrer à oralidade para aprender	<0,0001	X	
Recurso a um plano prévio para aprender	0,181		X
Construção de plano durante o processo de aprendizagem	<0,0001	X	
Partilha pública da aprendizagem durante o processo	0,003	X	
Partilha pública do resultado da aprendizagem	0,023	X	
Tomou a Iniciativa para aprender	<0,0001	X	
Solicitou ajuda a outros para aprender	<0,0001	X	
Aprendeu através de pequenos passos	0,044	X	
Aprendeu mediante pagamento	0,236		X
Recorreu a aparelhos (tecnológicos) para aprender	0,219		X
Recorreu a aparelhos relacionados com a profissão	0,029	X	
Recorreu a recursos naturais para aprender	0,083		X
Recorreu a materiais produzidos pelo próprio para aprender	<0,0001	X	
Recorreu a revistas para aprender	0,017	X	
Recorreu à comunicação social para aprender	<0,0001	X	
Recorreu a folhetos para aprender	0,628		X
Aprendeu sozinho	0,012	X	
Aprendeu com familiares	0,009	X	
Aprendeu com formadores/ professores	0,044	X	
Aprendeu com amigos	0,039	X	
Aprendeu com colegas de trabalho	<0,0001	X	
Aprendeu com conhecidos	0,224		X
Aprendeu com vendedores/fornecedores	0,224		X
Aprendeu com vizinhos	0,02	X	
Aprendeu com funcionários de Instituições Locais	<0,0001	X	
Aprendeu com analfabetos	<0,0001	X	
Aprendeu com promotores de excursões	<0,0001	X	
Aprendeu por imposição externa	0,008	X	
Aprendeu por integrar o projecto de vida	0,003	X	
Aprendeu por integrar o projecto profissional	<0,0001	X	
Aprendeu porque alguém sugeriu/indicou	0,001	X	
Aprendeu porque procura o que quer aprender	0,008	X	
Aprendeu para satisfação de curiosidade	0,175		X
Aprendeu para desenvolver capacidades pessoais	0,002	X	
Aprendeu para provar que era capaz	<0,0001	X	
Aprendeu para gerar satisfação pessoal	0,001	X	
Aprendeu para ocupar os tempos livres	0,045	X	
Aprendeu para estar actualizado	<0,0001	X	
Preferência por aprendizagens difíceis	0,013	X	
Aprendeu até ser capaz	0,002	X	
Aprendeu até cumprir o objectivo inicial	0,003	X	
Aprendeu para aprofundar o conhecimento	0,001	X	
Aprendeu para certificação social	<0,0001	X	
Aprendeu para certificação formal	0,273		X
Aprendeu para ser o melhor	0,246		X
Contextos escolares como locais de aprendizagem	0,233		X
Contextos conviviais como locais de aprendizagem	<0,0001	X	
Contextos familiares como locais de aprendizagem	0,006	X	
Contextos profissionais como locais de aprendizagem	<0,0001	X	
Contextos institucionais como locais de aprendizagem	0,806		X
Residência como local de aprendizagem	<0,0001	X	
Freguesia de residência como local de aprendizagem	0,001	X	
Concelho de residência como local de aprendizagem	<0,0001	X	
Exterior do Alandroal como local de aprendizagem	<0,0001	X	
Deslocação para aprender	<0,0001	X	
Grau de preocupação com formação (1997-2007)	<0,0001	X	
Grau de preocupação com formação (futuro)	0,001	X	

Conforme se pode constatar da observação do quadro anterior, existem várias variáveis em relação às quais se identificou a existência de significância e, por conseguinte, diferenças. Importa, deste modo, sistematizar, face aos inquiridos de que localidade(s) se registaram as diferenças (ver Quadro 119).

Quadro 119 - Localização do registo das diferenças significativas

Variáveis	X ² Results	Teste Significativo
		Em que localidades?
Tentou aprender a ler/escrever (adulto)	0,005	Ferreira e Terena
Tentaria aprender a ler/escrever na actualidade	0,03	Juromenha
Grau de satisfação com habilitações literárias	<0,0001	Terena e Juromenha
Existência de oportunidades para aprender na localidade	0,002	Terena e Hortinhas
Necessidade de recorrer à demonstração para aprender	<0,0001	Juromenha
Necessidade de recorrer à experimentação para aprender	<0,0001	Mina
Necessidade de recorrer à memorização para aprender	<0,0001	Terena e Juromenha
Necessidade de recorrer à oralidade para aprender	<0,0001	Hortinhas e Terena
Construção de plano durante o processo de aprendizagem	<0,0001	Juromenha
Partilha pública da aprendizagem durante o processo	0,003	Ferreira, Juromenha e Terena
Partilha pública do resultado da aprendizagem	0,023	Terena e Hortinhas
Tomou a Iniciativa para aprender	<0,0001	Juromenha
Solicitou ajuda a outros para aprender	<0,0001	Mina
Aprendeu através de pequenos passos	0,044	Juromenha
Recorreu a aparelhos relacionados com a profissão	0,029	Juromenha
Recorreu a materiais produzidos pelo próprio para aprender	<0,0001	Juromenha
Recorreu a revistas para aprender	0,017	Ferreira
Recorreu à comunicação social para aprender	<0,0001	Juromenha e Mina
Aprendeu sozinho	0,012	Montejuntos e Juromenha
Aprendeu com familiares	0,009	Mina
Aprendeu com formadores/ professores	0,044	Ferreira, Terena e Mina
Aprendeu com amigos	0,039	Juromenha
Aprendeu com colegas de trabalho	<0,0001	Juromenha
Aprendeu com vizinhos	0,02	Montejuntos e Juromenha
Aprendeu com funcionários de Instituições Locais	<0,0001	Montejuntos e Juromenha
Aprendeu com analfabetos	<0,0001	Terena
Aprendeu com promotores de excursões	<0,0001	Mina
Aprendeu por imposição externa	0,008	Terena
Aprendeu por integrar o projecto de vida	0,003	Terena e Hortinhas
Aprendeu por integrar o projecto profissional	<0,0001	Juromenha e Hortinhas
Aprendeu porque alguém sugeriu/indicou	0,001	Montejuntos e Hortinhas
Aprendeu porque procura o que quer aprender	0,008	Juromenha
Aprendeu para desenvolver capacidades pessoais	0,002	Ferreira e Mina
Aprendeu para provar que era capaz	<0,0001	Terena
Aprendeu para gerar satisfação pessoal	0,001	Ferreira
Aprendeu para ocupar os tempos livres	0,045	Juromenha
Aprendeu para estar actualizado	<0,0001	Juromenha
Preferência por aprendizagens difíceis	0,013	Juromenha
Aprendeu até ser capaz	0,002	Juromenha
Aprendeu até cumprir o objectivo inicial	0,003	Juromenha e Terena
Aprendeu para aprofundar o conhecimento	0,001	Ferreira e Mina
Aprendeu para certificação social	<0,0001	Juromenha
Contextos conviviais como locais de aprendizagem	<0,0001	Mina
Contextos familiares como locais de aprendizagem	0,006	Ferreira e Mina
Contextos profissionais como locais de aprendizagem	<0,0001	Juromenha
Residência como local de aprendizagem	<0,0001	Juromenha
Freguesia de residência como local de aprendizagem	0,001	Juromenha
Concelho de residência como local de aprendizagem	<0,0001	Juromenha
Exterior do Alandroal como local de aprendizagem	<0,0001	Ferreira, Montejuntos e Juromenha
Deslocação para aprender	<0,0001	Mina
Grau de preocupação com formação (1997-2007)	<0,0001	Juromenha
Grau de preocupação com formação (futuro)	0,001	Juromenha

Apresentadas, pois, as especificidades dos inquiridos de cada uma das localidades, tentar-se-á, de seguida, proceder à construção de uma racionalidade que permita compreender os traços particulares de aprendizagem desses mesmos indivíduos¹⁰¹.

8.1.1. Racionalidade das aprendizagens em Ferreira de Capelins

De seguida, evidenciam-se as variáveis que se demarcaram na localidade de Ferreira de Capelins.

Quadro 120 – Especificidades dos inquiridos da localidade de Ferreira de Capelins

VARIÁVEIS	
Maior Frequência	Tentou aprender a ler/escrever (adulto)
	Recorreu a revistas para aprender
	Aprendeu com formadores/professores
	Contextos familiares como locais de aprendizagem
	Aprendeu para desenvolver capacidades pessoais
	Aprendeu para gerar satisfação pessoal
	Aprendeu para aprofundar o conhecimento
Menor Frequência	Partilha pública da aprendizagem durante o processo
	Exterior do Alandroal como local de aprendizagem

Da observação do quadro anterior, evidencia-se, desde logo, o carácter territorializado das aprendizagens, bem como o facto de os indivíduos aprenderem para si próprios.

Ao equacionarmos o estilo de aprendizagem dos indivíduos analfabetos de Ferreira de Capelins, parece, igualmente, fazer sentido efectuar referência ao modelo de

¹⁰¹ Manter-se-á a ordem adoptada, aquando da apresentação das análises parcelares por localidade.

aprendizagem proposto por Berbaum (1992). Com efeito, nesta localidade, foi notória a importância de os indivíduos:

- a) terem desejado efectuar as aprendizagens (“*Querer*”);
- b) terem capacidade para as levar avante (“*Poder*”);
- c) seguirem adiante com os seus propósitos (“*Decidir*”).

Apesar de terem sido apenas nove as variáveis que se apresentaram com especificidades, sendo que somente duas se revelaram como sendo “exclusivas” desta localidade (“aprendeu para gerar satisfação pessoal” e “recorreu a revistas para aprender”), as mesmas permitiram evidenciar o papel determinante dos três vértices anteriormente referidos.

Com efeito, parecem ter-se destacado os indivíduos desta localidade (e de Terena), por, em maior percentagem, terem frequentado a escola após a infância (aprenderam, com maior frequência, com professores/formadores) e terem **tentado aprender a ler/escrever** por se verificarem os vectores apresentados no modelo proposto por Berbaum. Os indivíduos queriam aprender, tinham capacidades pessoais que o permitiam e um contexto territorial que o propiciava. Alguns indivíduos deram, então, o passo final: decidiram!

A esta situação não será também alheia uma das variáveis cuja frequência dominante e exclusiva foi verificada em relação aos inquiridos de Ferreira: **aprender para gerar satisfação pessoal**. Não só aquando da (tentativa de) aprendizagem da leitura/escrita, como também dos demais processos de aprendizagem, esta variável assumiu-se como sendo de grande relevo.

Aliada a esta variável, a intenção de **aprofundar as aprendizagens**, remete, claramente, para outro modelo de aprendizagem: o **cognitivo motivacional** (Duarte, 2002; 2004a).

Efectuar uma abordagem profunda às aprendizagens, na perspectiva deste autor, e conforme foi já referido (cf. p.231), remete para a existência de uma motivação intrínseca e de relação das partes da tarefa entre si e com o conhecimento anterior, visando a compreensão e a extracção de significados. Assim sendo, os inquiridos de Ferreira de Capelins, e de acordo com a teoria proposta por Duarte, interessaram-se pelas tarefas e procuraram, da realização das mesmas, “extrair” prazer. Para tal, tentaram relacionar, entre si, as diferentes partes da tarefa, bem como com os seus conhecimentos prévios, em busca da obtenção de significados.

Neste sentido, também a relevância de aprender para **desenvolver capacidades pessoais** se coaduna com a perspectiva de Duarte e, ao mesmo tempo, remete para a **ZDP**, proposta por Vygotsky (1998). Este conceito reporta-se à conjugação entre as (supostas) possibilidades internas e as necessidades externas, ou seja, a um percurso no qual se apresentam uma série de aprendizagens que a pessoa tem a possibilidade de aprender. Tratam-se de aprendizagens que ainda se encontram fora do alcance do indivíduo, num dado momento, embora sejam potencialmente atingíveis. Para tal, e de forma a aceitar “abandonar” a “zona de conforto” é fundamental que os inquiridos se preocupem com o desenvolvimento das suas capacidades pessoais, pois só assim poderão enveredar por caminhos, ainda, desconhecidos.

Também traço do estilo de aprendizagem destes inquiridos foi o facto de, com **menor frequência**, terem revelado **partilhar as aprendizagens à medida que as iam efectuando**. Tal pode encontrar explicação no tipo de povoamento desta aldeia que, conforme já foi referido (cf. p.298), não tem um lugar central, um “ponto de encontro”, que convide à partilha com maior frequência.

O facto de se situar algo distante das zonas limítrofes do concelho (relativamente aos concelhos portugueses) pode justificar a constatação de, com menor frequência, os inquiridos terem aprendido no exterior do concelho. Importa recordar que nos limites desta freguesia, se encontram as freguesias de S. Pedro, de Santiago Maior e de Nossa Senhora da Conceição. A parte oeste da freguesia faz fronteira já com o país vizinho, ainda que também não tenha sido referenciado qualquer tipo de contacto com as localidades raianas pertencentes ao mesmo.

Este isolamento pode também ajudar a compreender o facto de, com **maior frequência**, os inquiridos terem considerado os **contextos familiares como locais de aprendizagem**. Curiosamente, o **recurso às revistas** foi, também, com **maior frequência**, referido pelos indivíduos desta localidade, o que pode encontrar explicação no facto de os inquiridos não terem tanto convívio com outras pessoas e, por isso, no caso concreto da aprendizagens das rendas e bordados, aprenderem mais por si próprios, consultando as imagens e os esquemas das revistas deste domínio.

Portanto, nesta localidade, parecem ter-se evidenciado, com especial relevo, as **teorias de Berbaum** (1992), **Duarte** (2002; 2004a) e **Vygotsky** (1998). Pressupondo,

as mesmas, a existência de **motivação**, capacidade de **decisão**, **gosto em aprender** e em **aprofundar os conteúdos** das aprendizagens.

As aprendizagens dos indivíduos tenderam a **circunscrever-se ao território e à sua pessoa**, remetendo para um claro **isolamento geográfico e pessoal**.

8.1.2. Racionalidade das aprendizagens em Montejuntos

O quadro que se segue reporta-se à identificação das variáveis que se evidenciaram, com especificidades, face aos inquiridos de Montejuntos.

Quadro 121 - Especificidades dos inquiridos da localidade de Montejuntos

VARIÁVEIS	
Maior Frequência	Aprendeu com vizinhos
	Aprendeu com funcionários de instituições locais
Menor Frequência	Aprendeu sozinho
	Aprendeu porque alguém sugeriu/indicou
	Exterior do Alandroal como local de aprendizagem

Em relação aos indivíduos inquiridos de Montejuntos, a delimitação de um eventual estilo de aprendizagem parece ser uma tarefa mais complexa. Com efeito, apenas cinco variáveis se evidenciaram com especial ênfase nesta localidade e, nenhuma delas, em exclusividade.

Parece, no entanto, ser de **evidenciar o papel dos amigos e de vizinhos** e, sobretudo, a importância dos funcionários de instituições locais e, mais especificamente, das duas **funcionárias da Junta de Freguesia**, com as quais pareciam estabelecer uma relação de confiança e empatia. Aliás, alguns inquiridos referiram, precisamente, que, quando confrontados com tarefas de leitura e de escrita, recorriam, a uma das funcionárias da Junta, para os auxiliar na descodificação do código escrito.

Importa lembrar que a **própria instituição** (Junta de Freguesia de Santo António de Capelins), foi a única instituição considerada, por alguns indivíduos, como assumindo um papel importante na formação dos próprios. De referir que a mesma se situa no centro da aldeia de Montejuntos.

Deste modo, e talvez pela importância atribuída, aquando da realização de aprendizagens, a amigos, vizinhos e funcionários de instituições locais, os inquiridos indicaram, com **menor frequência**, terem **aprendido sozinhos**.

Ainda assim, e apesar de com menor frequência aprenderem a sós, os indivíduos continuaram a demonstrar interesse em terem a sua autonomia e em procurarem o que pretendiam aprender. Efectivamente, foram estes os indivíduos que, com **menor frequência, indicaram ter aprendido por sugestão de terceiros** e por imposição externa.

Também com uma **frequência mais reduzida**, e julga-se que, precisamente, pelos motivos já referidos em relação à localidade de Ferreira (localização geográfica), os inquiridos aprenderam no **exterior do concelho de Alandroal**.

Portanto, na aprendizagem dos indivíduos analfabetos desta localidade, parecem ser de relevar dois aspectos que condicionaram a forma como as mesmas se desenvolveram. Por um lado, o **papel das duas funcionárias da Junta de Freguesia de Santo António de Capelins**, nas aprendizagens dos indivíduos inquiridos. Por outro lado, a **localização geográfica da aldeia**, que limita a deslocação para outros concelhos e que convida ao **isolacionismo** (territorial) e a que as aprendizagens se desenvolvam junto daqueles que estão mais próximos (**vizinhos/amigos**).

8.1.3. Racionalidade das aprendizagens em Mina do Bugalho

No quadro que se segue, apresentam-se as especificidades identificadas em relação aos indivíduos inquiridos em Mina do Bugalho.

Quadro 122 - Especificidades dos inquiridos da localidade de Mina do Bugalho

VARIÁVEIS	
Maior Frequência	Solicitou ajuda a outros para aprender
	Recorreu à comunicação social para aprender
	Aprendeu com familiares
	Aprendeu com formadores/professores
	Aprendeu com promotores de excursões
	Aprendeu para desenvolver capacidades pessoais
	Aprendeu para aprofundar o conhecimento
	Contextos conviviais como locais de aprendizagem
	Contextos familiares como locais de aprendizagem
	Deslocação para aprender
Menor Frequência	Necessidade de recorrer à experimentação para aprender

Nesta localidade, os inquiridos evidenciaram um conjunto significativo de variáveis em que se verificaram claras especificidades (cf. Quadro 119, p.728).

Uma das variáveis que se verificou com expressividade distinta das demais localidades foi, precisamente, a frequência (mais elevada) com que os inquiridos de Mina do Bugalho **aprenderam em contextos conviviais**. Conforme já foi referido, nesta localidade, é visível, pelas ruas da aldeia, o estabelecimento de uma rede de relações entre os habitantes da comunidade. A estrutura da aldeia, uma série de artérias que partem do largo principal, parece convidar e propiciar os encontros diários de porta

em porta, para uma “léria” em que se contam as novidades ou para, à sombra do lar, as senhoras se sentarem a fazer as suas rendas. De realçar que, cerca de um terço dos inquiridos referiu, precisamente, ser também, com os vizinhos, que mais conviviam, no seu dia-a-dia.

Também com especificidade se apresenta o facto de, com **maior frequência**, os inquiridos terem **aprendido junto de familiares**.

(De referir, ainda, que, com **maior frequência**, os indivíduos mencionaram ter aprendido com **professores/formadores**, o que pode encontrar explicação no facto de, em criança, uma percentagem significativa de inquiridos ter frequentado a escola e aprendido a assinar o nome.)

Eventualmente relacionado com o facto de as pessoas considerarem a relevância das aprendizagens ocorridas em **contextos conviviais e familiares**, de referir que foi, também nesta localidade, que os inquiridos se destacaram por, com maior frequência, **solicitarem ajuda a terceiros, para aprender**. Faz sentido que, aprendendo em contextos conviviais e familiares, juntando-se com maior frequência com outros, os indivíduos solicitem, mais amiúde, ajuda, para aprender, às pessoas que estão próximas.

Conforme foi já referido, a esta ideia de “solicitação de ajuda”, pode estar subjacente o conceito de “**coaching**”, que remete para o apoio de pares mais experientes, junto dos quais os indivíduos procuram otimizar os processos e resultados das aprendizagens. Pode-se considerar que, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, o conceito de “coaching” pode estar intimamente ligado ao conceito de “**ZDP**” (cf. p.201).

Com efeito, a par dos indivíduos da localidade de Ferreira de Capelins, foi nesta localidade que os inquiridos afirmaram, com maior frequência, ter realizado aprendizagens, tendo em vista o **desenvolvimento de capacidades pessoais**. Ou seja, remete para a conjugação entre as possibilidades internas e as necessidades externas (ZDP) e para existência de um percurso repleto de aprendizagens que o indivíduo tem a possibilidade de efectuar, muito embora, algumas delas ainda se encontrem, em determinado momento, fora do seu alcance.

Ao pretenderem desenvolver as suas capacidades pessoais, os indivíduos remetem, precisamente, para a ideia de que se encontravam dispostos a “abdicar” da sua “**zona de conforto**”, tendo em vista ir mais além.

Intimamente relacionada com esta variável, podemos considerar uma outra: o **aprofundamento do conhecimento**. Com efeito, também por parte destes inquiridos (e

dos de Ferreira), se evidenciou uma maior preocupação com a abordagem profunda às aprendizagens que foram realizando.

A conjugação destas duas variáveis encaminha para a ideia de que, e à semelhança do que foi mencionado aquando da descrição das especificidades dos inquiridos da localidade de Ferreira de Capelins, estes inquiridos, se enquadram no que Duarte (2002; 2004a) designa de “**abordagens profundas**” às aprendizagens. Existe uma motivação intrínseca para aprender, uma preocupação com a compreensão do que se aprende, por meio da relação das partes da tarefa e, destas, com os conhecimentos que já se possuía, tudo isto, tendo em vista a obtenção de significados. Por outras palavras, os indivíduos, face às particularidades identificadas preocupam-se com a realização de **aprendizagens significativas**... «(...) *A aprendizagem só é significativa quando se relacionam, modificam ou associam conhecimentos pré-existentes (conceitos-âncoras ou subsunções) aos novos conhecimentos*» (Rodrigues & Ferraro, 2007: 73).

Outra das características que se evidenciou de forma particular, nos inquiridos de Mina do Bugalho, diz respeito a uma maior frequência com que aprenderam com **promotores de excursões**. Conforme foi, também, já referido, esta constatação encontra uma explicação lógica no facto de terem sido os indivíduos, desta localidade, os que, com maior frequência, indicaram ter realizado aprendizagens decorrentes de excursões a que, frequentemente, iam. Este facto assume ligação directa com outra especificidade de Mina do Bugalho: com maior frequência terem efectuado **deslocações para aprender**.

Curiosamente, o gosto e interesse manifestado, por estas pessoas, em irem a excursões, pode assumir-se, por um lado, como prova do seu interesse em desenvolver capacidades e aprofundar o conhecimento e, simultaneamente, é reflexo de manifestações de convívio social e de aprendizagens com terceiros.

Estas dimensões, podem considerar-se também ligadas à menor frequência com que os indivíduos **recorreram à experimentação**, aquando dos seus processos de aprendizagem. Por terem um leque mais alargado de experiências de observação, podem não ter sentido, de forma tão premente, a necessidade de recorrer, sempre, à experimentação.

Não alheio a todas estas especificidades, de destacar que, a par de Juromenha, nesta localidade os inquiridos indicaram, com maior frequência, ter aprendido com os **meios de comunicação social**.

Em síntese, nesta localidade, a **vertente das relações familiares, sociais e conviviais**, aliada ao claro interesse em desenvolver as suas **competências e aprofundar o conhecimento**, parece ter sido determinante e marcado a diferença, nos percursos de aprendizagem efectuados pelos indivíduos inquiridos em Mina do Bugalho. Os inquiridos **aprenderam mais com outras pessoas**, nomeadamente em relações conviviais, muitas vezes de porta em porta, e também aprenderam, com maior frequência, **fora do seu território de residência**.

8.1.4. Racionalidade das aprendizagens em Hortinhas

O quadro que se segue reporta-se à identificação das especificidades de aprendizagem, identificadas em relação aos indivíduos inquiridos em Hortinhas.

Quadro 123 - Especificidades dos inquiridos da localidade de Hortinhas

VARIÁVEIS	
Maior Frequência	Existência de oportunidades para aprender na localidade
Menor Frequência	Necessidade de recorrer à oralidade para aprender
	Partilha pública do resultado da aprendizagem
	Aprendeu por integrar o projecto de vida
	Aprendeu por integrar o projecto profissional
	Aprendeu porque alguém sugeriu/indicou

Em Hortinhas, não se registou nenhuma particularidade, de forma exclusiva (cf. Quadro 119, p.728). Ainda assim, verificou-se um aspecto curioso. Quatro variáveis identificadas foram **comuns**, unicamente, às **localidades de Hortinhas** e Terena. A esta constatação não será, certamente, indiferente o facto de se tratar de duas localidades pertencentes à mesma freguesia, sendo que a distância entre as mesmas é de escassos quilómetros.

Talvez pela proximidade a que estão sujeitas e, por outro lado, pelo relativo afastamento das localidades das demais freguesias do concelho, nesta freguesia as pessoas parecem ter criado dinâmicas específicas de aprendizagem (microclimas) que lhes permitissem, por assim dizer, ser “auto-suficientes”. **Encontrar no meio, as oportunidades de aprendizagem** de que necessitavam, mais especificamente, em Hortinhas junto dos seus **familiares e vizinhos**.

A este facto, não será alheio, ter sido nestas duas localidades que, com **menor frequência, os indivíduos recorreram à oralidade** (para aprender), face aos inquiridos das demais localidades. Em Hortinhas, esta constatação pode estar relacionada com o facto de, com **menor frequência, terem aprendido por alguém ter sugerido/indicado**, portanto, com o acompanhamento de terceiros e, também com menor frequência, se terem preocupado com a **partilha pública do resultado da aprendizagem**.

De referir, ainda que, nesta localidade, a **motivação não parece ter sido uma alavanca** para a realização de aprendizagens. Por um lado, parecem não ter aprendido por motivação externa (pelo menos decorrente da sugestão ou partilha com terceiros), mas, simultaneamente, também parecem não ter aprendido por motivação interna, pois realizaram, com **menor frequência, aprendizagens por estas integraram o projecto de vida ou profissional**.

Importa ter em conta que a existência de motivação é crucial ao desenvolvimento do processo de aprendizagem, pelo que os indivíduos, desta localidade, podem ter visto as suas aprendizagens condicionadas, pelos índices de motivação não serem muito elevados. Conforme lembra Faria (1997: 211-212), a motivação afecta «(...) a adopção e prossecução de objectivos, a determinação do tipo de objectivos escolhidos, a intensidade e a duração com que são prosseguidos. Estes factores, em conjunto com a capacidade dos sujeitos, determinam a qualidade das suas aprendizagens e das suas realizações (...)».

Reportando-nos ao modelo de aprendizagem proposto por Duarte (2002; 2004a), importa sublinhar que a motivação é uma das variáveis que influênciam a abordagem às aprendizagens, sendo que a inexistência de uma real motivação concorre para uma **abordagem superficial às aprendizagens**.

Em síntese, nesta localidade, evidenciou-se o facto de as aprendizagens efectuadas terem tido origem numa **motivação instrumental**, eventualmente, conducente a abordagens de carácter mais **superficial**. Pela sua situação geográfica, os inquiridos, com maior frequência, consideraram a **existência de oportunidades de aprendizagem, na freguesia**. Por esta constatação ser transversal aos inquiridos da localidade de Terena, pode ajuizar-se que, na freguesia de S. Pedro, se criaram **microclimas** de aprendizagem, não necessariamente comuns às duas localidades.

8.1.5. Racionalidade das aprendizagens em Terena

Na sequência da identificação das especificidades de aprendizagem, por localidade, apresentam-se as particularidades referentes aos indivíduos inquiridos de Terena.

Quadro 124 – Especificidades dos inquiridos da localidade de Terena

VARIÁVEIS	
Maior Frequência	Tentou aprender a ler/escrever (adulto)
	Grau de satisfação com habilitações literárias
	Existência de oportunidades para aprender na localidade
	Necessidade de recorrer à memorização para aprender
	Aprendeu com formadores/professores
	Aprendeu por imposição externa
Menor Frequência	Necessidade de recorrer à oralidade para aprender
	Necessidade de recorrer à oralidade para aprender
	Partilha pública do resultado da aprendizagem
	Aprendeu com analfabetos
	Aprendeu por integrar o projecto de vida
	Aprendeu para provar que era capaz
	Aprendeu até cumprir o objectivo inicial

Conforme já foi referido, ao nível dos inquiridos de Hortinhas, pela sua situação geográfica, parece ter-se criado, na **freguesia de S. Pedro** (a que pertencem estas duas localidades) dinâmicas próprias de aprendizagem, pelo que estes indivíduos

consideraram a existência de **mais oportunidades de aprendizagem** na mesma. De realçar, especificamente em relação aos inquiridos de Terena, que os mesmos identificaram, a par do **contexto familiar**, a **Junta de Freguesia local** como um dos principais pólos que contribuiu para a formação/aprendizagem dos indivíduos. A Junta de Freguesia de S. Pedro situa-se, precisamente, na localidade de Terena.

Talvez pela existência destes “apoios” para realizar aprendizagens, os indivíduos tenham manifestado sentirem-se menos penalizados por não terem aprendido a ler/escrever, revelando, a par dos inquiridos de Juromenha, **um menor grau de insatisfação com as suas habilitações literárias**.

De referir também que, à semelhança da localidade de Ferreira de Capelins, foi em Terena que maior número de indivíduos **tentou aprender a ler/escrever ao longo da vida** (após a infância) e considerou ter aprendido com **professores/formadores**. Mais uma vez, se coloca em evidência o modelo proposto por **Berbaum** (1992), ao nível das capacidades de aprendizagem, ao relevar a importância da **triangulação: “Querer” → “Decidir” → “Poder”**. Esta **motivação**, este “querer”, para os indivíduos de Terena que tentaram aprender a ler/escrever, teve, além de uma natureza **intrínseca**, uma natureza **extrínseca**, pois alguns inquiridos afirmaram que, a sua “vontade”, foi influenciada por *“outros que lá andavam”* já a tentar. Quase todos os que tentaram aprender, encontraram essa oportunidade, em contextos próximos da residência.

À semelhança de Hortinhas, e muito embora a maioria também tenha aprendido sempre por meio da **oralidade**, os indivíduos aprenderam, com **menor frequência**, através desta estratégia o que, em Terena, pode encontrar explicação no facto de, com **maior frequência** face às demais localidades, e embora com pouca, os inquiridos **terem recorrido aos registos**.

Assim sendo, estes indivíduos parecem ter-se esforçado por **ultrapassar a “zona de conforto”** da oralidade e enveredar, também, pelo recurso a registos, como auxiliares do processo de aprendizagem. Importa frisar que estes inquiridos aprenderam, com frequência, tendo em vista o **desenvolvimento de capacidades pessoais**.

Ainda assim, com **menor frequência**, aprenderam por **motivações decorrentes do projecto de vida** e parecem **não ter demonstrado elevados níveis de persistência**, aquando da realização das aprendizagens, pois **não revelaram preocupação em provar que eram capazes, nem em efectuar as aprendizagens até alcançar os objectivos delineados a priori**. Também, com **maior frequência**, afirmaram ter aprendido por **imposição externa**.

Portanto, apesar de, por um lado, se verificar a triangulação proposta por Berbaum, conducente ao desenvolvimento de aprendizagens, por outro lado, os inquiridos não revelaram especial preocupação com o seu grau de consecução e, no fundo, com o seu aprofundamento. Se nos reportarmos, uma vez mais, ao modelo **cognitivo motivacional** proposto por Duarte (2002; 2004a), é possível ajuizar que os inquiridos de Terena **tenderam para uma abordagem de cariz mais superficial às aprendizagens**. A preocupação foi realizar a tarefa, ultrapassando as suas dificuldades, sem atender ao relacionamento entre as partes e à significação do resultado da aprendizagem.

O facto de **com maior frequência**, a par de Juromenha, terem recorrido à **memorização** pode estar relacionado, precisamente com a ideia de realização de uma abordagem de carácter mais superficial às aprendizagens. Dado apresentarem uma menor preocupação com a significação das tarefas de aprendizagem, o processo de memorização é privilegiado, em detrimento do de compreensão. Normalmente também associada a uma abordagem superficial às aprendizagens, parece estar uma motivação instrumental para aprender, daí que, à semelhança de Hortinhas, terem sido os inquiridos de Terena os que, com **menor frequência, realizaram aprendizagens por, as mesmas, integrarem o projecto de vida** dos indivíduos.

Talvez por uma **menor preocupação com a aprendizagem** em si, os inquiridos, com **menor frequência, partilharam as aprendizagens**, quer durante o seu processo de realização, quer **no final** das mesmas.

De realçar que o facto de terem sido os inquiridos de Terena os que, **com menor frequência, aprenderam** com outros indivíduos também eles **analfabetos** está, certamente, relacionado com o facto de, comparativamente às demais localidades em estudo, ser nesta que se identificou a **taxa menos elevada de analfabetismo** (cf. Quadro 17, p.275).

Portanto, apesar de se evidenciar a **teoria da aprendizagem proposta por Berbaum** (1992), parece ser também evidente a existência de traços que remetem, claramente, para uma **abordagem superficial às aprendizagens** (Duarte, 2002; 2004a).

8.1.6. Racionalidade das aprendizagens em Juromenha

Por fim, na imagem que se segue, apresentam-se as especificidades relativas ao processo de aprendizagem dos indivíduos inquiridos da localidade de Juromenha.

Quadro 125 - Especificidades da localidade de Juromenha

VARIÁVEIS	
Maior Frequência	Tentaria aprender a ler/escrever na actualidade
	Grau de satisfação com habilitações literárias
	Necessidade de recorrer à demonstração para aprender
	Necessidade de recorrer à memorização para aprender
	Construção de plano durante o processo de aprendizagem
	Recorreu a materiais produzidos pelo próprio para aprender
	Recorreu à comunicação social para aprender
	Aprendeu com amigos
	Aprendeu com vizinhos
	Aprendeu com funcionários de Instituições Locais
	Aprendeu para ocupar os tempos livres
	Aprendeu para estar actualizado
	Aprendeu até ser capaz
	Aprendeu para certificação social
	Grau de preocupação com formação (1997-2007)
Grau de preocupação com formação (futuro)	
Menor Frequência	Partilha pública da aprendizagem durante o processo
	Tomou a iniciativa para aprender
	Aprendeu através de pequenos passos
	Recorreu a aparelhos relacionados com a profissão
	Aprendeu sozinho
	Aprendeu com colegas de trabalho
	Aprendeu por integrar o projecto profissional
	Aprendeu porque procura o que quer aprender
	Preferência por aprendizagens difíceis
	Aprendeu até cumprir o objectivo inicial
	Contextos profissionais como locais de aprendizagem
	Residência como local de aprendizagem
	Freguesia de residência como local de aprendizagem
	Concelho de residência como local de aprendizagem
	Exterior do Alandroal como local de aprendizagem

De realçar, desde logo, que foi face a esta localidade que se **identificaram mais especificidades**, no processo de aprendizagem (cf. Quadro 119, p.728).

Foi em Juromenha que mais indivíduos revelaram possuir um **maior grau de preocupação com a sua formação** quer no período já decorrido (1997-2007), quer em relação ao futuro.

Também nesta localidade, e a par de Terena, se verificou **menor grau de insatisfação com as habilitações literárias dos próprios**. Conforme já foi referido, julga-se que este facto pode estar relacionado com a **importância assumida pelas instituições locais**. A existência de **maior número de aprendizagens disponíveis nas instituições desta freguesia e a dinâmica das mesmas**, pode ter contribuído para atenuar o sentimento, por parte dos inquiridos, de que não saber ler/escrever se apresentava como uma situação negativa, pois pode não ter inviabilizado o desenvolvimento de uma série de outras aprendizagens.

Ainda assim, foi em Juromenha, que, com **maior frequência**, os indivíduos referiram que, caso surgisse oportunidade, ainda **tentariam aprender a ler e a escrever**, o que pode estar associado ao facto de possuírem uma percepção mais positiva acerca do indivíduo analfabeto e, no fundo, acerca de si próprios.

Os inquiridos de Juromenha foram, também, os que mais interesse **demonstraram em aprender para estarem actualizados**. Tal constatação pode dever-se à **influência**, a este nível, **das instituições**. Aliás, foi nesta localidade que os inquiridos, com **maior frequência**, referiram **ter aprendido com os funcionários de instituições locais** e, curiosamente, **menos terem tomado a iniciativa para aprender** e, também **menos, procurarem o que queriam aprender**. Nesta sequência, de referir que foram, precisamente, estes inquiridos os que **mais se referiram ao recurso à demonstração**, aquando da realização de aprendizagens. Pressupõe, pois, a **existência de terceiros que expliquem ou exemplifiquem os procedimentos**.

Talvez pelo **papel das instituições** (e das pessoas que lhe dão vida), os inquiridos de Juromenha foram os que **aprenderam, com menor frequência, com colegas de trabalho** e com **aparelhos relacionados com a profissão**.

A este propósito, importa evidenciar que foi, em **Juromenha**, que os inquiridos, **menor importância, atribuíram aos contextos profissionais**, enquanto espaços de aprendizagem. Também, com **menor frequência**, as aprendizagens foram realizadas por **integrarem o projecto profissional dos indivíduos**.

Estas constatações parecem encaminhar para uma **menor relevância dos contextos profissionais**, nesta localidade, em **detrimento dos contextos institucionais, sociais e conviviais**. Com efeito, os inquiridos referiram-se, com **maior frequência**, à aprendizagem junto de **amigos e vizinhos**, com o objectivo de **ocupar os tempos livres** e, com **menor frequência**, à aprendizagem **sozinhos**.

De realçar que foi também, precisamente, nesta localidade que os inquiridos demonstraram uma maior preocupação em **aprender para obtenção de uma certificação social**, ou seja, um reconhecimento por parte de terceiros próximos. O facto de os indivíduos se preocuparem com a avaliação/reconhecimento de outros, pode justificar a constatação dos inquiridos desta localidade terem sido dos que, com **menor frequência, demonstraram gosto em partilhar, publicamente, as aprendizagens durante o processo**. Provavelmente, estes inquiridos preferem, ao terem a certeza que a aprendizagem foi bem conseguida (produto), partilharem, então, com terceiros. Com efeito, foram os inquiridos de Juromenha os que, com maior frequência, referiram gosto em **partilhar sempre os resultados da aprendizagem**.

De realçar que os inquiridos de Juromenha foram os únicos em que a maioria aprendeu com **materiais produzidos pelos próprios**, o que remete para a construção de alicerces pessoais e personalizados e, eventualmente, para o facto de os inquiridos aprenderem melhor com recursos, por eles construídos, do que facultados por terceiros.

Estes indivíduos foram, ainda, dos que, com maior frequência, revelaram **construir um plano durante o processo de aprendizagem**, o que pode estar relacionado, como já se sugeriu, com a frequência de construção de materiais por parte dos próprios. Com efeito, ao **construírem alicerces pessoais** os indivíduos, supostamente, têm maior autonomia para ir ajustando os mesmos e **construírem o seu caminho (plano) no decurso do processo de aprendizagem**. Quem se sujeita a materiais pré-concebidos pode estar mais condicionado nas trajectórias que segue.

Foram, também, os inquiridos de Juromenha, a par dos de Mina do Bugalho, os que referiram, com maior frequência, ter **aprendido com os meios de comunicação social**, o que pode encontrar explicação no facto de, estas duas localidades, se **situarem junto à raia e de um centro populacional mais desenvolvido (Elvas)**, e, eventualmente, terem acesso e gosto por **outros canais de comunicação**, eventualmente até em língua espanhola.

Algumas das especificidades detectadas remetem, por sua vez, e como já foi mencionado, aquando da análise comparativa, para o facto de os indivíduos tenderem a

efectuar uma **“abordagem superficial”** às aprendizagens (Duarte, 2002; 2004a). Com efeito, foram os inquiridos de Juromenha os que, com maior frequência, **aprenderam apenas até se sentirem capazes** (não ultrapassando esses limites) e **através de pequenos passos**. A par de Terena, foram dos indivíduos que, com **menor frequência, aprenderam até cumprir o objectivo inicial** e que, também com frequência inferior, **preferiram aprendizagens mais difíceis**. Tal remete para uma ausência de preocupação com o aprofundamento dos conteúdos inerentes às aprendizagens e, simultaneamente, para a existência de uma motivação tendencialmente instrumental: esforço mínimo para realizar a aprendizagem e sem grande investimento pessoal.

O facto de, a par de Terena, terem também sido dos inquiridos que, com maior frequência, recorreram à **memorização para aprender**, corrobora a tendência para efectuarem uma “abordagem superficial”, pois esta abordagem, mais do que compreensão dos processos e produtos de aprendizagem, pressupõe a sua **aquisição mecânica (memorização)**.

De referir, ainda, que foi em Juromenha que, com **menor frequência**, os indivíduos inquiridos referiram **aprender na própria residência, na freguesia e também no concelho**. Tal constatação, como já foi referido, parecia encaminhar para o facto de os indivíduos tenderem a realizar as suas aprendizagens no exterior do concelho de Alandroal, mas tal não se verificou, o que nos leva a afirmar que se verifica uma contradição a este nível.

Aliás, o facto de se evidenciarem tantas especificidades, por parte dos inquiridos desta localidade, leva a crer que as mesmas se verificam, por um lado, pela **relevância assumida pelo contexto institucional e social**, em Juromenha, mas, simultaneamente, induz-nos a considerar que estas particularidades podem, também, ser reflexo da **influência e proximidade da cidade de Elvas**. Corroborando esta hipótese, Gaspar (1981: 187) afirma, precisamente, que *«ainda no concelho do Alandroal encontramos a freguesia de Juromenha, quase sempre na órbita de Elvas (...)*».

Deste modo, as aprendizagens dos indivíduos de Juromenha pautaram-se, vincadamente, por uma **dimensão social, convivial e institucional**. A **abordagem** às aprendizagens tendeu, no entanto, a assumir contornos mais **superficiais**. Os indivíduos aprenderam num ambiente de maior “abertura”, mas, tendencialmente, realizaram uma abordagem menos profunda das aprendizagens.

SÍNTESE

Após a explicitação das particularidades evidenciaram-se, claramente, as variáveis que maior expressividade/importância assumiram nas aprendizagens efectuadas pelos indivíduos de cada uma das localidades e que os demarcaram das aprendizagens concretizadas pelos inquiridos das restantes localidades.

Não foi possível, na presente investigação, identificar se as **estruturas cerebrais dos indivíduos analfabetos são distintas**, pois tal implicaria efectuar exames no âmbito da neurociência, bem como o facto de **cérebros alfabetizados e não alfabetizados aprenderem de maneira diferente**. De qualquer forma, essas premissas foram já confirmadas nas investigações levadas a cabo por Castro-Caldas (2002).

No entanto, foi possível aferir que, de facto, os indivíduos, por não terem frequentado a escola (ou por a terem abandonado precocemente) e por, salvo raras excepções, frequentarem contextos de carácter institucional, tenderam a desenvolver as aprendizagens identificadas sobretudo em **contextos não formais e informais, existentes na comunidade**.

Os indivíduos tenderam a **aprender com outros elementos da comunidade, muitos deles também analfabetos**. O facto de se ter identificado a atribuição de graus de importância distintos, de localidade para localidade, às estratégias de aprendizagem consideradas, parece corroborar a hipótese equacionada de que **“se um indivíduo analfabeto desenvolveu determinadas estratégias de aprendizagem, na comunidade, há a possibilidade de mais indivíduos analfabetos dessa comunidade terem desenvolvido estratégias idênticas”**.

Parece, deste modo, poder afirmar-se a **existência de estilos locais de aprendizagem**; de uma “geometria das aprendizagens” própria de cada uma das localidades e que tem por base **características territoriais que fazem com que as pessoas de um dado território apresentem características diferentes do território “vizinho”**. Cada localidade é possuidora de um contexto geográfico caracterizado por uma determinada circunstância territorial e um determinado «**microclima comunitário**» (Nico, 2004).

Pelas especificidades detectadas, comparativamente com as dos indivíduos das demais localidades, importa salientar o estilo de aprendizagem dos inquiridos de Juromenha, no qual se evidenciou a vertente do convívio, do relacionamento social, a dimensão institucional e a abordagem superficial às aprendizagens, que conduziram a que as aprendizagens dos inquiridos, desta localidade, tenham, assumido contornos particulares.

Em campo oposto ao dos indivíduos de Juromenha, parece ser possível situar os inquiridos de Ferreira de Capelins, onde as aprendizagens se pautaram pela solidão, por um ambiente mais fechado, por vezes em contexto familiar, tendencialmente no local de residência, mas, simultaneamente, por uma abordagem mais profunda às aprendizagens. De recordar que das localidades do concelho do Alandroal em estudo, estas são, também, as que, geograficamente, mais se distanciam entre si: Juromenha aproxima-se do concelho de Elvas e, Ferreira de Capelins, em sentido oposto, aproxima-se do concelho de Reguengos de Monsaraz.

Sintetizando, e nas palavras de Gómez *et al* (2007: 177), todo «*o acto educativo está imerso num determinado contexto, que é a síntese de factores como o tempo, o espaço, a história, as experiências, os projectos e as circunstâncias naturais em que se desenvolvem os agentes da prática educativa*».

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso da apresentação, discussão e interpretação de dados foram sendo apresentadas algumas sínteses conclusivas, no entanto, como afirmam Teixeira & Fontes (1996: 348), «(...) *não dispensam (...) estas considerações finais que, num momento em que se pretende estar a concluir uma reflexão, se proceda a uma leitura mais sistematizada e globalizante da problemática construída e desenvolvida ao longo desta pesquisa (...)*».

Nesse sentido, e de forma a evitar repetições desnecessárias, optámos, nesta fase do trabalho, por adoptar a estrutura de apresentação de conclusões, proposta por Trindade (1991; 1996). A referida estrutura pressupõe a apresentação de conclusões, em quatro níveis:

- Nível descritivo;
- Nível crítico da estrutura da investigação;
- Nível crítico da instrumentalidade da investigação;
- Nível crítico para o investigador.

▪ Nível descritivo

Tendo em consideração a questão de partida e os objectivos definidos no âmbito da presente investigação, os resultados obtidos permitem extrair as seguintes conclusões:

1. Nas comunidades estudadas, as actividades do sector primário assumiam um papel preponderante. A esmagadora maioria dos inquiridos conviveu com essas práticas e padrões culturais desde a infância. Cedo tiveram de aprender as lides do campo e ajudar a família, o que inviabilizou a oportunidade de aprenderem a ler e a escrever, pois ao desejo de ir à escola, sobrepuseram-se, quase sempre, as dificuldades financeiras da família;

2. Já em adultos, as condições de vida, o trabalho árduo nos campos agrícolas, nas pedreiras ou noutros contextos, não possibilitaram que, então, aprendessem a ler e a escrever. O tempo escasseava e o cansaço foi-se sempre sobrepondo ao desejo de integrar o mundo das letras. Questões de sobrevivência “falaram mais alto” do que o desejo de aprender;
3. Quase todos os inquiridos passavam a maior parte do tempo na sua freguesia. Sair da mesma sozinhos, sobretudo na “actualidade”, era, segundo estes indivíduos, complexo, pois tudo orbitava em torno da mobilização de competências de leitura... Até uma ida ao hospital ou a um hipermercado se apresentava como sendo uma odisseia;
4. Os indivíduos demonstraram, na sua maioria, um elevado grau de satisfação com as aprendizagens que, ao longo da vida, foram realizando, ainda assim, à excepção dos inquiridos da localidade de Juromenha, revelaram pouca preocupação com a sua formação, quer em relação ao passado, quer em relação ao futuro;
5. Foi na freguesia de residência que os indivíduos desenvolveram a maioria das aprendizagens, especialmente em contextos familiares, profissionais e/ou conviviais, portanto em contextos não formais e, essencialmente, informais;
6. Da análise descritiva e inferencial foi possível confirmar a existência de diferenças significativas, na forma como os inquiridos de cada localidade aprenderam, remetendo para uma demarcação em torno dos processos através dos quais os indivíduos concretizaram as suas aprendizagens;

7. Mesmo variáveis que se manifestaram, de forma similar, em mais do que uma unidade de análise (localidade), por vezes encontraram, para a sua razão de ser, naturezas explicativas distintas, de localidade para localidade;
8. Na medida em que a maioria dos indivíduos aprendeu junto de outros membros da comunidade, muitos deles também analfabetos, podemos aceitar a hipótese de que, neste estudo de caso, o contexto geográfico, caracterizado por uma determinada circunstância territorial e um determinado “microclima comunitário” (Nico, 2004), exerceu influência nos processos de aprendizagem, conduzindo à edificação de estilos locais de aprendizagem por parte dos indivíduos analfabetos;
9. Não excluindo a existência de outras dimensões significativas, é possível destacar como tendo assumido especial relevância:
 - a) Em *Ferreira de Capelins*, a **territorialização das aprendizagens**, o **isolacionismo**, a **perspectiva cognitivo motivacional** (Duarte, 2002; 2004a); a **percepção da existência de capacidades para aprender** (Berbaum, 1992), bem como uma **motivação intrínseca**, conducente à realização de aprendizagens e de **abordagens profundas** às mesmas – **Dimensão da percepção** (Pérez, 2009) e do **auto-conceito** (Lima & Seco, 1990);
 - b) Em *Montejuntos*, o conceito de “**coaching**” (Pérez, 2009; Frazão, 2008) aquando das aprendizagens, materializado, essencialmente, no apoio das duas funcionárias da Junta de Freguesia de Santo António de Capelins – **Dimensão institucional**;

- c) Em ***Mina do Bugalho***, o interesse em desenvolver as suas competências (**ZDP** – Vygotsky, 1998), solicitando ajuda (**coaching** – Pérez, 2009; Frazão, 2008), tendo em vista **aprofundar o conhecimento** (Duarte, 2002; 2004a), em contextos familiares e, acima de tudo, por meio da existência de uma **rede de relações sociais** e do **contacto com a realidade** – **Dimensão convivial**;
- d) Em ***Hortinhas***, a **existência de oportunidades de aprendizagem na freguesia** (São Pedro) e os baixos índices de motivacionais (**motivação instrumental**), condicionadores do desenvolvimento de aprendizagens (Faria, 1997) e conducentes à **abordagem superficial das aprendizagens** (Duarte, 2002; 2004a) – **Dimensão geográfica e motivacional***;
- e) Em ***Terena***, a **existência de oportunidades de aprendizagem na freguesia** (São Pedro); a existência de uma **motivação instrumental** (Faria, 1997) e a tendência de **recurso à memorização** para aprender (Norman, 1985), associadas à realização de **abordagens superficiais às aprendizagens** (2002; 2004a) – **Dimensão geográfica e motivacional***;
- * Dimensões comuns nas duas localidades da freguesia de S. Pedro – influência da proximidade geográfica, propícia à edificação de “microclimas comunitários” (Nico, 2004).
- f) Em ***Juromenha***, também a tendência para o **recurso à memorização**, associado à realização de **abordagens superficiais às aprendizagens** (Duarte, 2002; 2004a), mas, sobretudo, o forte **peso dos contextos sociais e institucionais** (em detrimento dos profissionais); a eventual influência da **proximidade geográfica** em relação ao país vizinho e, essencialmente, à **cidade de Elvas** – **Dimensão geográfica e institucional/social**.

Parece, assim, colocar-se em evidência a existência de estilos locais de aprendizagem, nos inquiridos das seis localidades em estudo, pelas suas circunstâncias pessoais/motivacionais, territoriais (geográficas), sociais, convívias e institucionais.

Pelo facto de a amostra ser referente a localidades de quatro das seis freguesias do concelho do Alandroal, a confirmação de existência de estilos locais e comunitários de aprendizagem não poderá ser generalizada em relação aos indivíduos analfabetos residentes nas demais localidades das freguesias do concelho do Alandroal (Nossa Senhora da Conceição e Santiago Maior). Ainda assim, pode ajuizar-se que, caso se viessem a confirmar, as mesmas, certamente, estariam intimamente ligadas ao contexto territorial e às dinâmicas sociais, profissionais, institucionais (...) existentes no mesmo, bem como aos interesses e motivações dos próprios indivíduos. Como lembra Nico (2008: 10), *«mais do que em qualquer outra circunstância territorial – onde as dimensões demográficas, económicas e culturais possibilitam outra latitude reflexiva e decisional –, no interior, qualquer exercício de reflexão em torno das redes de aprendizagem ao longo da vida deverá assentar num pensamento global, integrado e coerente»*.

Reconhecendo, ainda, as limitações desta investigação, por se tratar de um estudo de caso, julga-se que, a mesma, poderá apresentar-se como um contributo extremamente válido para o conhecimento do “objecto de estudo”, particularmente por parte dos responsáveis das instituições administrativas locais (Câmara Municipal de Alandroal) e educativas (Agrupamento Vertical de Alandroal).

▪ Nível crítico da estrutura da investigação

As opções metodológicas delineadas no início da investigação não sofreram alterações. Importa, no entanto, referir que o QAP foi construído, de forma gradual, de modo a contemplar as questões necessárias ao desenvolvimento das várias investigações em curso, por vários membros da equipa de investigação que se encontra(va)m, igualmente, a desenvolver as suas dissertações.

Apesar do *design* da investigação ter contemplado uma “metodologia bidimensional” (Nico, 2000), importa relevar que, conforme se assumiu *a priori*, a abordagem qualitativa se apresentou como um complemento da quantitativa.

Como **aspectos positivos** do *design* desta investigação, importa referir:

- Os contactos exploratórios (visitas e diálogos) junto da população do concelho do Alandroal, antes da construção do QAP;

- O contacto directo com os indivíduos analfabetos em estudo, aquando da aplicação do QAP;

- A inquirição ter decorrido no ambiente onde os inquiridos se encontravam inseridos;

- O estabelecimento de uma boa relação entre o investigador e os(as) participantes;

- A multidisciplinaridade da equipa do *Projecto “Arqueologia” das Aprendizagens no Alandroal*, o que se constitui como uma mais-valia ao longo de todo o estudo de campo, permitindo o cruzamento de diferentes entendimentos;

- A existência de técnicos pertencentes à Câmara Municipal de Alandroal, na equipa de investigação, que, por terem um melhor conhecimento dos contextos, muitas vezes, nos “*abriram caminho*”;

- A colaboração directa de membros de instituições locais (sobretudo de autarcas), de cada uma das localidades em estudo, o que facilitou a nossa inserção no meio e a abordagem aos indivíduos inquiridos.

Como **aspectos menos positivos**, de destacar:

- A extensão no QAP, muito embora a sua constituição não pudesse ser alterada, por, conforme já foi referido, visar diferentes objectos de estudo;

- A vertente qualitativa da investigação ter sido mitigada, em primeiro lugar, devido à natureza do instrumento utilizado e, em segundo lugar, devido ao tempo limitado de que se dispunha. O QAP permitiu a obtenção dos dados que ambicionávamos, no entanto limitou o aprofundamento, compreensão e confirmação de aspectos que foram emergindo da delineação e justificação dos perfis locais de aprendizagem. Com efeito, só neste momento, se a circunstância temporal assim o permitisse, estaríamos em condições de voltar ao terreno e efectuar uma abordagem de cariz mais qualitativo, nomeadamente por meio da elaboração e aplicação de uma entrevista.

- A extensão do próprio trabalho decorrente, essencialmente, do número de figuras apresentadas ao longo das análises parcelares e comparativa. Entendeu-se, no entanto, como sendo fundamental, fazer acompanhar a descrição/intepretação a nível textual, da apresentação de figuras, de forma a tornar a leitura mais “imediate”.

▪ Nível crítico da instrumentalidade da investigação

Conforme foi mencionado, ao longo do trabalho, o analfabetismo é uma realidade ainda muito presente no nosso país, sendo que, na região Alentejo, de 1991 para 2001, se evidenciou, apenas, uma redução de 2% (INE, 2002), ao nível das taxas de analfabetismo.

Como também já se sugeriu, o analfabetismo tem, aparentemente, uma solução linear: aprender a ler e a escrever. Numa perspectiva tecnicista, poderíamos considerar que bastaria alguém que transmitisse os conteúdos, neste caso, a técnica. No entanto, numa perspectiva construtivista, sabemos que o sujeito (que aprende) exerce um papel crucial no processo de aprendizagem, não se podendo ensinar a todos como se de um só se tratasse.

Ainda que atendendo às especificidades próprias de cada indivíduo, julga-se que esta investigação se pode constituir como um importante contributo para a compreensão dos processos de aprendizagem dos indivíduos analfabetos das localidades de Ferreira de Capelins, Montejuntos, Mina do Bugalho, Hortinhas, Terena e Juromenha. A descodificação das estratégias inerentes aos processos de aprendizagem destes indivíduos analfabetos “abre portas” para a reflexão em torno de eventuais abordagens que funcionem como “convites” à aprendizagem. Possibilita, igualmente, a reflexão em torno de eventuais estratégias e dispositivos de aprendizagem que podem ser construídos, a fim de favorecer a aprendizagem destes indivíduos, tendo em conta as especificidades identificadas a nível local.

De modo mais abrangente, o modelo de aprendizagem que se propôs para os indivíduos analfabetos, com base na teoria de David Kolb, e que parece ter correspondido aos traços gerais de aprendizagem dos indivíduos inquiridos, poderá contribuir para a definição de novas estratégias de EFA, junto de adultos pouco escolarizados ou analfabetos residentes no concelho de Alandroal.

Por fim, mas talvez o mais importante, espera-se que a investigação tenha, acima de tudo, alcançado um dos seus grandes propósitos: contribuir para a revalorização científica, pedagógica e social das competências de aprendizagem utilizadas pelos indivíduos analfabetos.

▪ Nível crítico para o investigador

O percurso da investigação e, conforme se explicitou na introdução do trabalho, cruzou-se com o próprio percurso da investigadora, influenciando-se e alimentando-se de forma recíproca.

Embora se reconhecendo a sua importância a nível académico/profissional, esta investigação não surgiu, unicamente, como resposta a uma demanda da própria carreira, enquanto docente no Ensino Superior. Com efeito, o pré-projecto de investigação começou a ser delineado, antes mesmo, de me encontrar a leccionar neste nível de ensino.

O objecto desta investigação esteve, por conseguinte e desde sempre, intimamente ligado a preocupações, enquanto docente e investigadora, mas, essencialmente, enquanto cidadã.

Naturalmente, não podemos deixar de reconhecer a relevância de investigar a realidade em torno da qual leccionamos, conferindo-lhe sustentabilidade. Subscrevendo o pensamento de Nico (2000: 486), enquanto docente sente-se «(...) *a necessidade de reflectir sobre a relação que deve existir entre o que dizemos e o que fazemos. Relação que (...) não será, eventualmente, a mais linear, na maioria das situações*».

Com efeito, se por um lado, se “deu asas” a um gosto e a uma motivação pessoal, por outro lado, teve-se a oportunidade de otimizar competências não só pessoais, como também profissionais.

Além disso, reconhece-se a importância da pesquisa, numa vertente de investigação-acção e considera-se fundamental que os docentes se envolvam em projectos de investigação. Ultrapassando o mero domínio da teoria, abandonando a sua posição de “cátedra”, o docente tem o dever de “descer” ao terreno, de “dar o exemplo”, combatendo o velho ditado popular: “*Bem prega Frei Tomás, façam o que ele diz e não o que ele faz*”. Julga-se que os docentes podem ter um importante papel no incentivo à investigação. Pela parte que me cabe, espero ter fomentado, junto dos meus alunos, aos quais, tantas vezes dei conta das linhas de desenvolvimento do presente estudo, o “*bichinho da investigação*”, pois «*o recurso à pesquisa passou a fazer parte de um conjunto de novos instrumentos que se tornou fundamental para enfrentar um conjunto de desafios (...)*» (Lima & Pacheco, 2006: 7).

▪ Sugestões e recomendações

Chegada a esta fase do trabalho, parece ser fundamental deixar expressas algumas considerações referentes ao objecto de estudo, concertadas com os resultados da presente investigação. Com efeito, a razão de ser da investigação parece ser, precisamente, a de iluminar os caminhos da realidade em torno da qual se debruçou.

Para aqueles que se interessam pela educação, e de forma mais particular pela educação e formação de adultos pouco escolarizados, deixamos, então, mais do que sugestões, **algumas pistas para reflexão**:

- a) Será justo que alguém se faça acompanhar, durante toda a sua vida, do desejo de ler a placa que se encontra à entrada da sua aldeia com o nome da localidade; do desejo de escrever uma carta a um familiar que se encontra longe ou tão simplesmente do desejo de conseguir acompanhar, nas notícias do Telejornal, as legendas que vão traduzindo o que alguém diz em língua estrangeira? Será justo que toda a sua vida, estes indivíduos estejam dependentes de terceiros para saber tão simplesmente quem é o remetente das cartas que o carteiro trouxe pela manhã? Práticas, para nós, que sabemos ler e escrever, tão banais, que nem lhes atribuímos importância. Práticas tão complexas para quem não decifra o código escrito. Pensemos como a maioria dos indivíduos portugueses (alfabetizados) se sentiria, se tivesse à sua frente, um livro que desejava realmente ler, escrito unicamente em língua chinesa;
- b) Os indivíduos analfabetos aprendem recorrendo a zonas do cérebro distintas dos indivíduos alfabetizados e que se traduzem no desenvolvimento de estratégias próprias de aprendizagem. Também os contextos territoriais nos quais os indivíduos se “movem” e aprendem ao longo da vida, concorrem para a edificação de estilos locais de aprendizagem destes indivíduos. Por que razão, então, a maioria dos cursos de alfabetização se realiza apostando, de forma indiscriminada, nas mesmas estratégias que se utilizam para ensinar as crianças que, com seis anos, ingressam na escola do 1.º Ciclo?
- c) É facto que muitas das pessoas que não sabem ler nem escrever se situam numa faixa etária elevada e, pelas razões já enunciadas, nem sempre se sentem capazes e motivadas para, ainda, aprender a ler e a escrever. Mas outros indivíduos há, nomeadamente identificados no presente estudo de caso, que não hesitam em afirmar que, perante a existência de uma oportunidade para aprender, sobretudo num local próximo, tentariam. Por se

constituírem como uma minoria não vale a pena investir nestes indivíduos?
Deve continuar a vedar-se-lhes o acesso ao mundo da palavra escrita?

- d) Quem sabe se, começando a ensinar aqueles que demonstram interesse, em aprender a ler e a escrever, mais indivíduos analfabetos, pertencentes às mesmas comunidades, não se deixam “contagiar” e engrossam a fileira dos que já decidiram, efectivamente, aprender e concretizar o sonho de uma vida?
- e) Todos os anos, especialmente por altura do início do ano lectivo, se ouve falar do elevado número de professores do ensino básico que se encontram, ano após ano, no desemprego. De acordo com a investigação levada a cabo por Carvalho (2005), dos indivíduos que concluíram a licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, nos anos de 2001, 2002 e 2003, na Universidade de Évora e nas Escolas Superiores de Beja e de Portalegre, apenas 35% dos inquiridos se encontrava, em Maio de 2004, a leccionar. Se actualmente replicássemos o estudo face aos diplomados que concluíram o mesmo curso, nos últimos anos, certamente concluiríamos que a percentagem dos que se encontravam a leccionar seria, ainda, mais reduzida.
- Tratam-se não só de desempregados altamente qualificados, como também e sobretudo, de pessoas com preparação para ensinar... Por que não investir nestes jovens (e menos jovens), rentabilizar as suas competências, para ensinar alguns dos tantos portugueses que ainda não sabem ler, nem escrever? Realizar-se-ia o sonho que quem ensinava e de quem aprendia...

Conforme lembra Nico (2009: 259), «(...) *convém que não nos fiquemos pelos pensamentos e por aquelas palavras de conforto que sempre existem quando nos demitimos de mudar a realidade. O analfabetismo tem um remédio simples e barato: Aprender. Aprender a ler, a escrever, a calcular, a pensar, a ter consciência da realidade, a decidir, a participar, a ser autónomo, a ser livre*».

▪ Pistas para futuras investigações

Esta é uma investigação, naturalmente, em aberto, pelo que, face ao estudo realizado e às considerações já tecidas, se julga importante deixar expressas algumas ideias que, eventualmente, se possam constituir como **pistas para futuras investigações**:

▪ Antes de mais, um possível caminho a seguir seria, precisamente, o de dar **continuidade à presente investigação**, apostando-se, desta feita, numa **abordagem metodológica de cariz eminentemente qualitativo**.

▪ Considera-se que seria interessante **replicar a investigação** junto das **restantes freguesias do concelho do Alandroal**, a fim de se obter uma “fotografia” completa dos estilos de aprendizagem dos indivíduos analfabetos do concelho e de se proceder à comparação entre todos eles (localidade a localidade).

▪ Constituir-se-ia, igualmente, como uma mais-valia, **replicar o estudo** junto de **comunidades de outros concelhos** do país, também **com elevados índices de analfabetismo**, de modo a proceder à comparação entre esses indivíduos e os do estudo já realizado.

▪ Seria também interessante **replicar o estudo junto de indivíduos alfabetizados das mesmas comunidades**, a fim de se **proceder à comparação** entre as estratégias de aprendizagem dos indivíduos alfabetizados e dos não-alfabetizados.

▪ Qualquer uma das propostas anteriores poderia, ainda, ser enriquecida com uma **abordagem na área da neurociência**, que permitisse efectuar um confronto entre as **características de aprendizagem identificadas e as estruturas cerebrais**.

▪ Por último, mas não menos importante, de referir que a abordagem ao estilo de aprendizagem de indivíduos não-alfabetizados pertencentes a comunidades com elevados índices de analfabetismo poderia, e deveria, ser complementada, com a

criação e implementação de estratégias concertadas de intervenção (educativa) junto destas comunidades, que tivessem em conta as características de aprendizagem previamente identificadas. No caso das seis localidades do concelho do Alandroal, cujos indivíduos foram alvo do estudo¹⁰², parecem estar reunidas as condições para passar da teoria à prática. O **acompanhamento destas intervenções** seria de grande interesse.

Quando se inicia uma investigação tem-se sempre a expectativa de que se irão desbravar muitos caminhos e foi, de facto o que se verificou no presente estudo. No entanto, bem mais complexo, do que encontrar o ponto de partida, parece ser localizar, com precisão, o ponto de chegada de cada um desses caminhos. Na verdade, particularmente para aqueles que possuem o gosto por investigar, uma questão suscita sempre uma nova questão e, por sua vez, essa questão suscitará outra.

Uma investigação parece lembrar as bonecas russas, as *Matrioskas*, que vamos levantando, sucessivamente, e parecem não ter fim. A certa altura, lá encontramos a bonequinha mais pequena debaixo da qual tentamos, ainda, encontrar mais uma réplica, mas já não conseguimos. Com a investigação ocorre o mesmo processo, parece não ter fim e, em boa verdade, uma investigação autêntica, não tem. Mas há que ter consciência que tudo na vida tem um tempo e um espaço e, por mais que a nossa vontade nos incite, por mais que o “bichinho da investigação” nos esteja a corroer, não podemos, eternamente, prolongar o percurso, pois, como lembra o filósofo e poeta português Agostinho da Silva, «*todo o fim é contemporâneo de todo o princípio; só a nossos olhos vem depois*».

Chegamos assim, ao fim da presente investigação, com a crença de que a mesma terá sido útil e que, se criadas as devidas intervenções educativas, esta tese poderá ter impactos significativos na aprendizagem dos indivíduos inquiridos que gentilmente participaram no nosso estudo.

Chegamos também ao fim, com o sentimento de que alcançámos os objectivos gerais e específicos a que nos havíamos proposto no início do trabalho, no entanto,

¹⁰² Particularmente no caso dos indivíduos inquiridos de Juromenha e Ferreira de Capelins, onde o estilo de aprendizagem, dos mesmos, mais se evidenciou, pelas especificidades detectadas, e de que se deu conta ao longo da análise e interpretação dos dados.

terminamos, igualmente, com a consciência de que muitas páginas podem (e devem), ainda, ser escritas em torno da temática que deu origem ao presente estudo.

Consideramos, portanto, que a presente investigação se encontra, apenas, em “*stand by*”, pronta para, a qualquer momento, ser retomada, com mais garra e redobrada convicção, no âmbito de uma das sugestões antes alvitrada.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

Albuquerque, Nelson *et al* (s/d). *Massificando o ensino de forma individualizada*. Recuperado em 18 de Dezembro de 2009, de http://www.aedb.br/seget/artigos06/403_Massificando%20o%20ensino-%20FORMATADO.pdf.

Alessi, Neiry & Navarro, Vera (1997). Saúde e Trabalho Rural: o caso dos trabalhadores da cultura canavieira na região de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, volume 13, suplemento 2, pp. S111-S121. Recuperado em 1 de Maio de 2010, de <http://www.scielo.org/pdf/csp/v13s2/1368.pdf>.

Almeida, Milton (2004). *Imagens e Sons. A Nova Cultura Oral* (3.^a Edição). Questões da Nossa Época, 32. São Paulo: Cortez Editora.

Almeida, Leandro & Freire, Teresa (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (4.^a Edição). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Almeida, Maryline *et al* (2008). *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos: Centros Novas Oportunidades*. Recursos e Dinâmicas, 3. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Alves, Laurinda (2000). *Xis – Ideias para Pensar*. Lisboa: Oficina do Livro.

Amiguinho, Abílio (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (2), pp.7-43.

Barata, Paulo (2003). *Os Livros e o Liberalismo: Da livraria conventual à biblioteca pública: uma alteração de paradigma*. Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecário, Arquivistas e Documentalistas.

Barbosa, Fátima (2004). *A Educação de Adultos: Uma Visão Crítica*. Porto: Estratégias Criativas.

Barbosa, José (2009). *Os fabricantes do sentido*. In M. Azevedo & M. Marques (Orgs.). *Alfabetização Hoje* (5.^a Edição). São Paulo: Cortez Editora, pp.71-76.

Barcoso, Cristina (2002). *O Zé Analfabeto no Cinema. O Cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952 a 1956*. Coleção Educa – História n.º8. Lisboa: EDUCA.

Batanete, José (1982). *Conclusões Finais Individuais*. In M. Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp.403-404.

Bell, Judith (2002). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

Benavente, Ana (1996) (Coord.). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Berbaum, Jean (1992). *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Berbaum, Jean (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.

Best, John (1982). *Como Investigar en Educacion*. Colección Pedagógica. Madrid: Ediciones Morata.

Blakemore, Sarah-Jayne & Frith, Uta (2009). *O Cérebro que Aprende. Lições para a Educação*. Lisboa: Gradiva.

Borrvalho, Manuel (1993). *Alentejo: Tesouro Escondido de Portugal*. Évora: Região de Turismo de Évora.

Boutinet, Jean-Pierre (2001). *Vida Adulta em Formação Permanente: Da Noção ao Conceito*. In P. Carré & P. Gaspar (Dir.). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, pp.185-206.

Brockett, Ralph & Hiemstra, Roger (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Brüggemann, Odaléa & Parpinelli, Ângela (2008). Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. *Revista Escola Enfermagem Universidade São Paulo*, 42(3), pp.563-568. Recuperado em 1 de Julho de 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n3/v42n3a20.pdf>.

Calixto, José (s/d). *Literacia da Informação: Um desafio para as bibliotecas*. Recuperado a 1 de Dezembro de 2009, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>.

Câmara Municipal de Alandroal (1994). *Plano Director Municipal. Volume I – Relatório Descritivo e Propositivo do PDM. Projecto Plano*. Alandroal: Câmara Municipal de Alandroal.

Câmara Municipal de Alandroal (2005). *Diagnóstico Social do Concelho de Alandroal*. Alandroal: Câmara Municipal de Alandroal.

Câmara Municipal de Alandroal (s/d). *Caracterização do Concelho de Alandroal*. Alandroal: Câmara Municipal de Alandroal.

Canário, Rui (2000). *Educação de Adultos. Um Campo e Uma Problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, Rui (2002). *Prefácio*. In. C. Cavaco (2002). *Aprender fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa, pp.9-12.

Canário, Rui (2003). A “aprendizagem ao Longo da Vida”. *Análise Crítica de um conceito e de uma prática*. In R. Canário (Org). *Formação e Situações de Trabalho*. Coleção Ciências da Educação, 25. Porto: Porto Editora, pp.189-207.

Canário, Rui (2005). *Multiplicar as Oportunidades Educativas. Contributos Pessoais do Debate Nacional sobre Educação realizado a 14 de Dezembro de 2005, em Lisboa, no Centro de Congressos da FIL*. Recuperado em 28 de Novembro de 2009, de <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV11.pdf>.

Canário, Rui (2007). *A Educação e o Movimento Popular do 25 de Abril*. In R. Canário (Org). *Educação Popular & Movimentos Sociais*. Lisboa: Educa, pp.11-35.

Candeias, António (2000). *Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas*. In M. Delgado-Martins et al (Orgs). *Literacia e Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares*. Coleção Universitária. Lisboa: Editora Caminho, pp.209-263.

Candeias, António (2004) (Coord.). *Alfabetização e Escola em Portugal nos séculos XIX e XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Capão, Vitória (1982). *Conclusões Finais Individuais*. In M. Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, p.409.

Carapeto, Luís (1982). *Conclusões Finais Individuais*. In M. Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp.405-407.

Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carnevalli, José & Miguel, Paulo (s/d). *Desevolvimento da Pesquisa de Campo, Amostra e Questionário para realização de um Estudo Tipo Survey sobre a Aplicação do QFD no Brasil*. Recuperado em 13 de Agosto de 2009, de http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2001_TR21_0672.pdf.

Carré, Philippe (2001). *Motivação e relação com a formação*. In P. Carré & P. Gaspar (Dir.). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, pp.285-307.

Carreiras, Manuel *et al* (2009). An anatomical signature for literacy. *Nature*, 461, pp.983-986.

Carvalho, Adalberto (1998). *A Educação como Projecto Antropológico* (2.^a Edição). Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, António (2000). Escola, emprego e sociedade ou para que serve a escola em Portugal?. *O Professor*, 69, III Série, pp.23-36.

Carvalho, Jair *et al* (2010). Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. *Revista Electrónica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente (REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente)*, Vol.3, n.º1, pp.78-90. Recuperado em 4 de Agosto de 2010, de <http://www.unipli.com.br/mestrado/img/conteudo/artigo5.pdf>.

Carvalho, Luísa (2005). *(Des)Encontros com a Realidade. A trajetória profissional dos licenciados em Ensino Básico – 1.º Ciclo formados pelas instituições de ensino superior público do Alentejo entre os anos de 2001 e 2003*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Educação – Variante de Administração Escolar, não publicada. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Castro-Caldas, Alexandre (1993). *Problems os testing aphasia in illiterate subjects*. In F. Stachowiak *et al* (Edits). *Developments in the Assessment and Rehabilitation of Brain-Damaged Patients*. Luxembourg: Gunter Narr Verlag Tübingen, pp.205-210.

Castro-Caldas, Alexandre (2001). *O conhecimento da Leitura e da Escrita modela a função cerebral*. In A. Silva (Org.). *Separata de Linguagem e Cognição. A perspectiva da Linguística Cognitiva*. Braga: Faculdade de Filosofia (Universidade Católica Portuguesa), pp.465-489.

Castro-Caldas, Alexandre (2002). *O Cérebro Analfabeto. A influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral*. Lisboa: Bial.

Castro-Caldas, Alexandre (2003). Como encontrar áreas de interesse para estudar o cérebro analfabeto, *Revista Psicológica*, p.34.

Castro-Caldas, Alexandre (2004). Targeting regions of interest for the study of the illiterate brain. *International Journal of Psychology*, 39 (1), pp.5-17.

Castro-Caldas, Alexandre *et al* (1995). *Influence of literacy (vs illiteracy) on the characteristics of acquired aphasia in adults*. In C. Lcong & R. Joshi (Eds). *Developmental and Acquired Dyslexia*. Kluwer Academic Publishers, pp.79-81.

Castro-Caldas *et al* (1997). Neuropsychological Aspects of Illiteracy. *Neuropsychological Rehabilitation*, 7 (4), pp.327-338.

Castro-Caldas, Alexandre & Reis, Alexandra (1998). O analfabetismo no contexto dos modelos de estudo em Neuropsicologia. *Neuropsych Latina*, 4 (2), pp.62-65.

Castro-Caldas, Alexandre *et al* (1998a). The illiterate brain. *Brain*, 121, pp.1053-1063.

Castro-Caldas, Alexandre & Reis, Alexandra (1999). Adaptação bio-funcional do cérebro ao conhecimento da leitura e da escrita. *Jornal das Ciências Médicas*, 163, pp.69-86.

Castro-Caldas, Alexandre *et al* (1999a). Influence of learning to read and write on the morphology of the corpus callosum. *European Journal of Neurology*, 6, pp.23-28.

Castro-Caldas, Alexandre & Reis, Alexandra (2000). Neurobiological substrates of illiteracy. *The neuroscientist*, Vol.6, 6, pp.475-482.

Castro-Caldas, Alexandre & Reis, Alexandra (2000a). *Neuropsicologia do analfabetismo. Considerações de um projecto em desenvolvimento*. In Delgado Martins;

M. Glória Ramalho e A. Costa (Eds). *Literacia e Sociedade*. Lisboa: Editorial Caminho, pp.155-183.

Castro-Caldas, Alexandre & Guerreiro, Manuela (2001). Cultural background as a risk factor for dementia. In F. Boller & S. Cappa (Eds). *Handbook of Neuropsychology*. Elsevier Science B.V.

Castro-Caldas, Alexandre & Reis, Alexandra (2002). Implicações funcionais e biológicas do conhecimento da leitura e da escrita. *Neuropsych Latina*, 4 (2), pp.66-72.

Castro-Caldas, Alexandre & Reis, Alexandra (2002a). Um modelo para o estudo da influência da estimulação cultural na organização biofuncional do cérebro humano. *Psicologia*, Vol. XVI (1), pp.13-25.

Castro-Caldas, Alexandre & Reis, Alexandra (2003). The knowledge of orthography is a revolution in the brain. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, pp.81-97.

Cavaco, Cármen (2002). *Aprender fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

Cavaco, Cármen (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.

Cazau, Pablo (s/d). *Estilos de Aprendizaje: generalidades*. Recuperado em 17 de Setembro de 2008, de http://pcazau.galeon.com/guia_esti01.htm.

Cebola, Isabel (1982). *Conclusões Finais Individuais*. In M. Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp.401-402.

Ceia, Carlos (1995). *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. Ensinar e Aprender, 2. Lisboa: Editorial Presença.

Chagas, Anivaldo (s/d). *O Questionário na Pesquisa Científica*. Recuperado em 1 de Agosto de 2009, de <http://www.vrnet.com.br/pauline/docs/instituicoes/textos/O%20Question%20na%20pesquisa%20cient%20EDfica.pdf>.

Chapa, Leonardo (2004) (Dir.). *Manual de Estilos de Aprendizaje. Material Autoinstruccional para Docentes y Orientadores Educativos*. Madrid: Secretaría de Educación Pública/Dirección de Coordinación Académica.

Cordeiro, Manuel (1982). *Conclusões Finais Individuais*. In M. Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp.407-408.

Correia, João (s/d). *Nota sobre “Algumas Notas...” de Maria Aliete Galhoz*. Recuperado em 25 de Agosto de 2010 de http://www.fl.ul.pt/unidades/centros/ctp/novidades/RTOMG_notas_JDPC.pdf.

Damásio, António *et al* (1976). Brain Specialization for Language does not depend on Literacy. *Arch Neurol*, Vol.33, pp.300-301.

Damásio, Hanna *et al* (1979). Reversal of Ear Advantage for Phonetically Similar Words in Illiterates. *Journal of Clinical Neuropsychology*, Vol.1, pp.331-338.

Daniels, Harry (2003). *Vigotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola.

Danis, Claudia (2001). *Processos de Aprendizagem dos Adultos numa perspectiva de desenvolvimento*. In C. Danis & C. Solar (Coords.). *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, pp.21-93.

Dantas, Tânia (2005). A Alfabetização de Adultos Como Estratégia de Desenvolvimento Social. Recuperado em 1 de Setembro de 2009, de http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_TaniaRegina.pdf.

Delors, Jacques *et al* (1998). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.

Dias, José (1982). *A Educação de Adultos. A Pessoa e a Comunidade* (3.^a Edição). Coleção de Estudos Educação de Adultos, n.º 3. Braga: Universidade do Minho.

Dias, José (1982a). *Educação de Adultos. Educação permanente. Evolução do conceito de educação* (3.^a Edição). Coleção de Estudos Educação de Adultos, n.º2. Braga: Universidade do Minho.

Dias, José (1982b). *A Educação de Adultos. Introdução histórica* (3.^a Edição). Coleção de Estudos Educação de Adultos, n.º1. Braga: Universidade do Minho.

Duarte, António (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional. Uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Coleção Ciências da Educação Século XXI, 12. Porto: Porto Editora.

Duarte, António (2004a). *Auto-Regulação e abordagens à aprendizagem*. In A. Silva *et al*. *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas Psicológicas e Educacionais*. Coleção Ciências da Educação Século XXI, 17. Porto: Porto Editora, pp.41-53.

Duarte, Isabel (2004). Educação de Adultos em Portugal. Entre o essencial e as circunstâncias. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º1, pp.14-15.

Duarte, José (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, n.º11, pp.113-132. Recuperado em 23 de Dezembro de 2009, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>.

Duarte, Teresa (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-WORKING PAPER*, n.º 60/2009. Recuperado em 21 de Julho de 2009, de http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf.

Durán, Elena & Costaguta, Rosanna (2007). Minería de datos para descubrir estilos de aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º42. Recuperado em 22 de Dezembro de 2009, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1674Duran.pdf>.

Eco, Humberto (2002). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas* (9.ª Edição). Universidade Hoje, 4. Lisboa: Editorial Presença.

ECRVCC - DGFV (2004). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: um ponto de chegada, vários pontos de partida... *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º1, pp.52-55.

ECRVCC - DGFV (2004a). Cursos de Educação e Formação de Adultos: Uma Aposta na Qualificação dos Recursos Humanos do País. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º1, pp.55-56.

Ernesto, Nelson (s/d). *Literacia e Alfabetização em Moçambique*. Recuperado em 1 de Dezembro de 2009, de <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/05/id5literaciaealfabetizacao.pdf>.

Estebán, Maria (2006). *Avaliação: Momento de Discussão da Prática Pedagógica*. In R. Garcia (Org). *Alfabetização dos Alunos das Classes Populares* (6.ª Edição). Questões da Nossa Época, 6. São Paulo: Cortez Editora, pp.42-54.

Esteves, Maria (1995). *Os novos Contornos do Analfabetismo: analfabetismo ou iletrismo: o que é? Quem são? Onde estão?*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Esteves, Maria (1996). O retorno à escola: uma segunda oportunidade? Trajectórias sócias e escolares dos jovens e adultos que frequentam os cursos do ensino recorrente de adultos. *Inovação*, n.º9, pp.219-239.

Faria, Luísa (1997). Objectivos de realização: Que implicações para o estudo da motivação?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, n.º1, 2 e 3, pp.211-221.

Faria, Luísa (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), pp.361-371.

Faure, Edgar *et al* (1981). *Aprender a Ser* (3.^a Edição). Lisboa: Livraria Bertrand.

Fernandes, João (s/d). *Paradigma da Educação da Globalidade e da Complexidade*. Lisboa: Plátano Editora.

Ferraro, Alceu (2002). Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os Censos?. *Educação & Sociedade*, volume 23, n.º81, pp.21-47. Recuperado em 24 de Abril de 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13930.pdf>.

Ferreira, João (Org) (2006). *Carta Educativa do Município do Alandroal – Volume I*. Linda-a-Velha: NEO Território/Planeamento e Ordenamento do Território.

Figueira, Ana (1997). Aprendizagem Auto-Regulada: Considerações gerais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, n.º1, 2 e 3, pp.239-260.

Figueira, Francisco (1982). *Problemática do Desenvolvimento Económico na Região Sul*. In M. Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp.145-161.

Filho, António (2007). Características do Aprendizado do Adulto. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 40 (1), pp.7-16. Recuperado em 4 de Agosto de 2010, de http://www.fmrp.usp.br/revista/2007/vol40n1/2_caracteristicas_do_aprendizado_do_adulto.pdf.

Finger, Mattias (2004). Adaptar a Aprendizagem aos Novos Desafios da Sociedade. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º1, pp.33-36.

Finger, Matthias & Asún, José (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Coleção Ciências da Educação Século XXI, 19. Porto: Porto Editora.

Florêncio, Manuela (2000), *Dialecto alentejano: contributos para o seu estudo*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, não publicada. Lisboa: Faculdade de Letras (Universidade de Lisboa).

Fonseca, José *et al* (2002). Analfabetismo e recuperação da afasia. Illiteracy and recovery of aphasia. *Sinapse*, Vol.2, n.º2, pp.39-50.

Formosinho, João (2006). *Prefácio*. In L. Mata. *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Coleção Infância, 10. Porto: Porto Editora, pp.11-12.

Frade, Adélia (1982). *Conclusões Finais Individuais*. In M. Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp.396-397.

Francisco, Rita (2008). *Literacia*. Recuperado em 1 de Dezembro de 2009, de <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2008028.pdf>.

Frawley, William (2000). *Vigotsky e a Ciência Cognitiva: linguagem e interacção das mentes social e computacional*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Frazão, Janete (2008). A mente tem um personal trainer. *Revista Domingo* (Suplemento da edição n.º 10 469 do Jornal Correio da Manhã), pp.56-57.

Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do Oprimido* (2.ª Edição). Porto: Afrontamento.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Edição Paz e Terra.

Freire, Paulo (2000). *Professora Sim Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar* (10.ª Edição). São Paulo: Editora Olho d'Água.

Garcia, Regina (2008). *Novos Olhares sobre a Alfabetização* (3.ª Edição). In R. Garcia (Org). *Novos Olhares sobre a Alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora, pp.11-28.

Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gaspar, Alberto (2002). *A Educação Formal e a Educação Informal em Ciências*. In L. Massarini *et al* (Orgs). *Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural da Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pp.171-183.

Gaspar, Jorge (1981). *A Área de Influência de Évora. Sistema de funções e lugares centrais*. Coleção Memórias do Centro de Estudos Geográficos. Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto Nacional de Investigação Científica.

Geraldi, João (2000). Culturas orais em sociedades letradas. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, n.º73, pp.100-108. Recuperado em 3 de Abril de 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4209.pdf>.

Giacometti, Michel (1985). Cultura Popular Portuguesa. As tradições artesanais. *Movimento Cultural. Revista dos Municípios do Distrito de Setúbal*, Ano I, n.º1, pp.39-41.

Gohn, Maria (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, n.º50, pp.27-38. Recuperado em 10 de Dezembro de 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>.

Gomes, Maria (2003). Literexclusão na Vida Quotidiana. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º41, pp.63-92.

Gomes, Maria & Simões, Francisca (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Gómez, José *et al* (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.

Goody, Jack (1988). *Domesticação do Pensamento Selvagem*. Biblioteca de Textos Universitários, 93. Lisboa: Editorial Presença.

Guerreiro, Manuela *et al* (1996). O cérebro analfabeto. A questão da demência. *Análise Psicológica*, 2-3 (XIV), pp.341-351.

Havelock, Eric (s/d). *A Musa aprende a escrever. Reflexões sobre a oralidade e a literacia da Antiguidade ao Presente*. Trajectos. Lisboa: Gradiva.

Hill, Manuela & Hill, Andrew (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

IEFP (2000) (Coord). *Artesanato da Região Alentejo*. Instituto do Emprego e Formação Profissional – Delegação Regional do Alentejo.

INE (2001). *Censos 2001: Resultados Preliminares: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação*. Lisboa: INE.

INE (2002). *Censos 2001: Resultados Definitivos: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação*. Lisboa: INE.

INE (2002a). *Censos 2001: Recenseamentos Gerais da População e da Habitação – Dados Comparativos 1991-2002*. Colecção Estatística em CD-ROM.

INE (2003). *Antecedentes, Metodologia e Conceitos: Censos 2001: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação/Instituto Nacional de Estatística*. Lisboa: INE.

INE (2007). *O País em Números. Informação Estatística 1991-2005*. Colecção Estatística em CD-ROM.

INE (2007a). *Actualidades do INE*. Recuperado em 24 de Agosto de 2010, de http://alea-estp.ine.pt/html/actual/pdf/actualidades_48.pdf.

Infopédia (2009). *Combate ao Analfabetismo na Primeira República*. In Infopédia 2003-2009 (on-line). Porto: Porto Editora. Recuperado em 5 de Dezembro de 2009, de [http://www.infopedia.pt/\\$combate-ao-analfabetismo-na-primeira](http://www.infopedia.pt/$combate-ao-analfabetismo-na-primeira).

Ireland, Timothy (2004). Balanço Intercalar da V CONFINTEA. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º1, pp.40-411.

Ireland, Timothy (2007). De Hamburgo a Bancoc: a V CONFINTEA revisitada. *Reveja – Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Volume I, n.º0, pp.20-26.

Johnson, Spencer (2001). *Quem mexeu no meu queijo?. Como Lidar com a Mudança no seu Trabalho e na sua Vida*. Alcabideche: Pergaminho.

Knüppe, Luciane (2006). Motivação e Desmotivação: Desafio para as professoras do Ensino Fundamental. *Revista Educar (Curitiba)*, n.º27, pp.277-290. Recuperado em 14 de Dezembro de 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a17n27.pdf>.

Legendre, Marie-Françoise (2001). *Contribuição do Modelo da Equilibração para o Estudo da Aprendizagem no Adulto*. In C. Danis & C. Solar (Coords.). *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, pp.155-216.

Leiria, Luís (2006). Encontro de Educação e Formação de Adultos. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º6, pp.3-21

Leite, Carlinda (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Colecção em Foco. Porto: Edições Asa.

Lieury, Alain (1994). *A Memória – Do Cérebro à Escola*. Biblioteca Básica de Ciência e Cultura, 5. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, Jorge & Pacheco, José (2006) (Orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Colecção Panorama, 6. Porto: Porto Editora.

Lima, Licínio (1994). *Ano Internacional da Alfabetização 1990. Analfabetismo Funcional e Pós Alfabetização*. In L. Lima (Org.). *Educação de Adultos Fórum I*. Braga: Universidade do Minho - Unidade de Educação de Adultos, pp.105-109.

Lima, Licínio (1996). *Do Estado da Educação de Adultos em Portugal*. In A. Simões (Org.). *Actas das Jornadas de “Educação de Adultos em Portugal – Situação e Perspectivas”*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos, pp.61-71.

Lima, Licínio (2004). *Políticas de Educação de Adultos: Da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas*. In L. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Fórum III*. Minho: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 19-43.

Lima, Licínio (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, Licínio (2008). *A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos*. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (2.^a Edição). Coleção Educa, Formação, 11. Lisboa: Educa, pp.31-60.

Lima, Licínio *et al* (1988). *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

Lima, Licínio *et al* (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*. Minho: Universidade do Minho.

Lima, Maria *et al* (1997). Percepção da capacidade para aprender ao longo do ciclo de vida – O caso dos adultos e idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, n.º1, 2 e 3, pp.19-34.

Lima, Margarida & Seco, Graça (1990). Auto-conceito académico em adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, pp.303-315.

Liz, Carlos *et al* (2009). *Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Caderno Temático 2. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Lobo, Andreia (2009). *Novas Oportunidades: marketing político ou qualificação*. Recuperado em 28 de Novembro de 2009, de <http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=750D1FAAFD1B7A27E0400A0AB8002637&opsel=1&channelid=0>.

Lopes, Henrique *et al* (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiros Estudos da Avaliação Externa. Estudo de Percepção da Qualidade de Serviço e de Satisfação*. Caderno Temático 5. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Macedo, Eunice *et al* (2001). *Revisitando Paulo Freire – Sentidos na Educação*. Coleção Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições Asa.

Machado, César *et al* (s/d). *Estilos de Aprendizagem – Uma Abordagem utilizando o ILS – Index of Learning Styles*. Recuperado em 22 de Dezembro de 2009, de http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2001_TR111_0240.pdf.

Magalhães, Justino (1994). *Apontamentos sobre Componentes Estruturais da História da Alfabetização*. In L. Lima (Org.). *Educação de Adultos Fórum I*. Braga: Universidade do Minho - Unidade de Educação de Adultos, pp.111-136.

Malta, Arlene (2005). *A aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: A emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas escolares*. Comunicação realizada no V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 de Setembro de 2005. Recuperado em 4 de Agosto de 2010, de http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20aprendizagem%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf.

Maranhão, Helena (s/d). *Analfabeto: Ser e Não Ser*. Recuperado em 5 de Agosto de 2010, de http://forumeja.org.br/gt18/files/MARANHAO.pdf_4.pdf.

Marchand, Helena (2005). *Psicologia do Adulto e do Idoso* (2.^a Edição). Coimbra: Quarteto.

Marconi, Marina & Lakatos, Eva (1996). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Edições Atlas.

Marques, José (1986). *Obras Completas de Faria de Vasconcelos I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.79-93.

Marques, Mário (2009). Ministra da Educação promete reforçar rede de Centros Novas Oportunidades. *Jornal Público* (10/07/2009). Recuperado em 28 de Novembro de 2009, de http://www.publico.clix.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/ministra-da-educacao-promete-reforcar-rede-de-centros-novas-oportunidades_1391143.

Martins, Heloísa (2004). Metodologia Qualitativa de Pesquisa. *Educação e Pesquisa*, Volume 30, n.º2, pp.289-300. Recuperado em 23 de Dezembro de 2009 de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>.

Martín-García, A. (2003). Estilos de aprendizaje en la vejez. Un estudio a la luz de la teoría del aprendizaje experiencial. *Revista Esp Geriatr Gerontol*, 38(5), pp.258-265. Recuperado em 1 de Julho de 2009, de <http://mayores.pre.cti.csic.es/documentos/boletin/2003/numero-09/art-03-12-01.pdf>.

Mata, Lourdes (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Coleção Infância, 10. Porto: Porto Editora.

Máximo-Esteves, Lídia (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância, 13. Porto: Porto Editora.

Melo, Alberto & Benavente, Ana (1978). *Educação Popular em Portugal (1971-1976)*. Coleção Educação e Documentos, 4. Lisboa: Livros Horizonte.

Melo, Alberto (1998). *Preâmbulo. Para a criação de uma Sociedade Educativa*. In Instituto de Educação da UNESCO (1998). *V Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos. UNESCO – Hamburgo 1997*. Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação e Inovação, pp.9-13.

Melo, Alberto (2004). Uma chave para o sucesso. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º1, p.39.

Melo, Alberto *et al* (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos: documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Coleção Educação para o Futuro. Lisboa: Ministério da Educação.

Melo, Olinda (1997). *Alfabetização e trabalhadores. O contraponto do discurso oficial*. Goiânia: Editora da UFG; São Paulo: Editora da UNICAMP.

Mendonça, Maria & Carneiro, Ana (2009). *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como ação de política pública educativa*. Caderno Temático 1. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Mendoza, Jean-Louis (1998). *Cérebro Esquerdo, Cérebro Direito*. Biblioteca Básica de Ciência e Cultura, 58. Lisboa: Instituto Piaget.

Ministério da Educação e Cultura (1986). *Quarta Conferência Internacional da Unesco sobre a Educação de Adultos - Recomendações*. Pensar a Educação, 14. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

Ministério da Educação e das Universidades (1976). *Recomendação da UNESCO sobre a Educação de Adultos aprovada na 19.ª Sessão da Conferência Geral Nairobi*. Pensar a Educação, 2. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e das Universidades/Direção-Geral da Educação de Adultos.

Miranda, Luísa & Morais, Carlos (2008). Estilos de Aprendizagem: O Questionário CHAEA adaptado para Língua Portuguesa. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, n.º1,

volume I, pp.66-87. Recuperado em 1 de Julho de <http://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/1067>.

Mónica, Maria Filomena (1977). “Deve-se ensinar o povo a ler?”: a questão do analfabetismo (1926-39), *Análise Social*, vol. XIII (50), pp.321-353.

Monteiro, Manuela & Santos, Milice (1996). *Psicologia*. Volume 1. Porto: Porto Editora.

Moreira, João (2006). *Investigação Quantitativa: Fundamentos e Práticas*. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Coleção Panorama, 6. Porto: Porto Editora, pp.41-84.

Neto, José *et al* (s/d). *Os Estilos Cognitivos na Formação de Estudantes em Duas Áreas de Formação Académica: Ciências Contábeis e Engenharia da Produção*. Recuperado em 18 de Dezembro de 2009, de www.anpcont.com.br/site/docs/congressoII/03/EPC160.pdf.

Nico, Bravo (1995). *A relação pedagógica na universidade: “Ser-se caloiro”*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Nico, Bravo (2000). *Tornar-se estudante universitário(a): contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. Tese apresentada para a obtenção do grau de Doutor, não publicada. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Nico, Bravo (2004). *O Pano: um Exemplo de Aprendizagem em contexto comunitário em Nossa Senhora de Machede*. In J. Nico; E. Costa; P. Mendes & L. Nico (Orgs.). *II Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora, pp.47-54.

Nico, Bravo *et al* (2004). *Aprender no Montado*. Évora: Tipografia Nova.

Nico, Bravo (2005). *Face(s) Oculta(s) do nosso quotidiano*. In João Paraskeva (Org.). *Um Século de Estudos Curriculares*. Porto: Plátano Editora, pp. 55-58.

Nico, Bravo (2008). *Aprender no interior português: Vértices para um pensamento integrado e uma acção responsável*. In J. Nico (Org.). *Aprendizagens no Interior: Reflexões e Fragmentos*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp.9-19.

Nico, Bravo (2009). *Pedagogia do Positivo: Uma década de palavras geradoras na imprensa*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Nico, Bravo (2009a) (Org.). *Relatório de Progresso do Projecto “Arqueologia” das Aprendizagens no Concelho de Alandroal – Ano de 2008*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, não publicado.

Nico, Bravo; Carvalho, Luísa *et al* (2008). *Analfabetismo: uma “simplicidade” complexa*. CD de Actas do XV Colóquio da AFIRSE/AIPELF Secção Portuguesa. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Nogueira, António (1996). *Os Caminhos e dos (Des)Caminhos da Educação de Adultos. Portugal Anos 80-90. Uma Síntese Despretenciosa*. In A. Simões (Org.). *Actas das Jornadas de “Educação de Adultos em Portugal – Situação e Perspectivas”*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos, pp.103-127.

Norman, Donald (1985). *El aprendizaje y la memoria*. Madrid: Alianza Psicología.

Nóvoa, António (1988). *A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto PROSALUS*. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

Nóvoa, António (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.

Nóvoa, António (2007). É preciso manter uma vigilância crítica sobre o reconhecimento de adquiridos. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º7, pp.10-18.

OCDE (1992). *Analfabetismo funcional e rentabilidade*. Porto: Edições Asa.

Oliveira, Albertina (1997). Autodirecção na aprendizagem: A actualidade de um constructo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, n.º1, 2 e 3, pp.35-57.

Oliveira, Marta (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, n.º12, pp.59-73. Recuperado em 4 de Agosto de 2010, de http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/jovens_e_adultos_como_sujeitos_de_conhecimento_e_aprendizagem.pdf.

Oliveira, Nilceia (2007). *Caracterizando o Bom Aprendiz de Segunda Língua: Um Estudo de Caso com Foco nas Diferenças Individuais*. Recuperado em 18 de Dezembro de 2009, de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/358-4.pdf>.

Ong, Walter (2006). *Orality and Literacy. The technologizing of the world* (5th edition). London/New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Osorio, Agustín (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Horizontes Pedagógicos, 119. Lisboa: Instituto Piaget.

Pacheco, Hélder (1987). *Rostos da Gente. Escritos sobre Património Cultural e Outras Histórias*. Lisboa: Caminho.

Paseyro, Ricardo (1989). *Elogio do Analfabetismo- ensaio sobre a incultura letrada ou de como foi usurpado o lugar dos depositários do verdadeiro saber*. Mem Martins: Publicações Europa- América.

Patrício, Manuel (1982). *A Educação de Adultos em Portugal. Os últimos dois séculos. Proposta de conceitos fundamentais*. In M. Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no*

Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos. Évora: Universidade de Évora, pp.33-79.

Patrício, Manuel (2004). *Aprender na Escola do Alentejo*. In J. Nico; E. Costa; P. Mendes & L. Nico (Orgs.). *II Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora, pp.13-16.

Pedreira, Jorge (1999). *Evolução da Formação Profissional: Dos Antigos Saberes à Sociedade do Conhecimento*. In R. Moura (Coord). *Evolução das Políticas de Formação nas Empresas*. Coleção Estudos e Análises, 24. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional, pp.47-102.

Pereira, Isabel (2004). *Quinta da Educação e Ambiente – Um Projecto de Requalificação do Local – Reserva Natural das Lagoas de Santo André e da Sancha*. In J. Nico; E. Costa; P. Mendes & L. Nico (Orgs.). *II Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora, pp.67-73.

Pereira, Luís (1982). *A Educação de Adultos em Portugal – Perspectiva histórica e visão actual*. In M. Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp.267-282.

Pereira, Márcia & Baggio, Letícia (2005). Reconhecendo os estilos de aprendizagem dos alunos da engenharia a fim de aprimorar os métodos de ensino. *I Encontro Estadual de Engenharia da Produção e I Simpósio de Gestão Industrial*. Ponta Grossa, 26 a 30 de Setembro de 2005. Recuperado em 22 de Dezembro de 2009, de <http://www.pg.cefetpr.br/wt/artigosAprovados/art16.pdf>.

Perez, Cármen (2008). *Leituras do Mundo/Leituras do Espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos*. In R. Garcia (Org.). *Novos Olhares sobre a Alfabetização* (3.^a Edição). São Paulo: Cortez Editora, pp.101-122.

Pérez, Jiménez (2001). *Programación Neurolingüística y sus estilos de aprendizaje*. Recuperado em 18 de Dezembro de 2009, de <http://www.aldeaeducativa.com/aldea/Tareas2.asp?which=1683>.

Pérez, Juan (2009). *Coaching para Docentes. Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora.

Pestana, Luís (1982). *A Educação de Adultos em Portugal. O caso específico do Alentejo – Agentes e grandes métodos de educação de adultos*. In M. Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp.249-265.

Petersson, Karl *et al* (2000). Language Processing Modulated by Literacy: A Network Analysis of Verbal Repetition in Literate and Illiterate Subjects. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12: 3, pp.364-382.

Pezzuti, K. *et al* (1974). Reflection-Impulsivity and academic attainment in emotionally disturbed children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, volumen 2, number 1, pp.71-74. Recuperado em 21 de Dezembro de 2009, de <http://www.springerlink.com/content/pk4362765v3m1234/>.

Pimenta, Symone & Santinello, Jamile (2008). Relacionamento Humano e Motivação no Trabalho Docente. *Revista Eletrônica Lato Sensu - UNICENTRO*. 6.^a Edição. Recuperado em 13 de Novembro de 2009, de http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/6%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/10-Ed6_CH-Relac.pdf.

Pinho, Alírio *et al* (1996). *Educação de Adultos: Ontem, Hoje e... Resenha Histórica*. In A. Simões (Org.). *Actas das Jornadas de “Educação de Adultos em Portugal – Situação e Perspectivas”*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos, pp.363-385.

Pinto, Jorge (2005). Os Rumos do Ensino Recorrente e o Modelo EFA (Debate moderado por R. Seguro). *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º5. Recuperado em 28 de Novembro de 2009, de http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=183&Itemid=30.

Quadros, António (1990). *1990 Ano Internacional da Alfabetização*. Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização. Lisboa: CNAIA.

Quivy, Raymond & Champenhoudt, Luc (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Trajectos. Lisboa: Gradiva.

Ramalhete, Ana & Júdice, Nuno (Coord) (2009). *Romanceiro da Tradição Oral. Recolhido no âmbito do Plano Trabalho e Cultura dirigido por Michel Giacometti. Volume I – Romances Narrativos*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Estudos de Literatura Tradicional.

Ramos, Rui (1998). Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social*, vol.XXIV (103-104), pp.1067-1145.

Raposo, Abílio (1982). *Conclusões Finais Individuais*. In M. Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp.396.

Reis, Alexandra (1997). *Avaliação neuropsicológica de diferentes estratégias cognitivas: estudo de uma população de analfabetos*. Tese apresentada para a obtenção do grau de Doutor em Ciências Biomédicas (Psicologia), não publicada. Lisboa: Faculdade de Medicina (Universidade de Lisboa).

Reis, Alexandra *et al* (1994). Influence of Educational Level on Non Brain-Damaged Subjects on Visual Naming Capacities. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, Vol.16, 6, pp.939-942.

Reis, Alexandra & Castro-Caldas, Alexandre (1997). Illiteracy: a cause for biased cognitive development. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3, pp.444-450.

Reis, Alexandra & Castro-Caldas, Alexandre (1998). Implicações funcionais e biológicas do conhecimento da leitura e da escrita. *Neuropsychology Latina*, 4 (2), pp.66-72.

Reis, Alexandra *et al* (2001). Formal Schooling Influences Two – but not Three – Dimensional Naming Skills. *Brain and Cognition*, 47, pp.397-411.

Resende, José (s/d). *Questionamento sobre o conceito de Literacia através do seu contrário*. Recuperado em 1 de Dezembro de 2009, de http://www.cesnova.fcsh.unl.pt/DOCS/mundos/papers%20in%20conference%20proceedings/RESENDE_2002_LITERACIA.pdf.

Ribeiro, Alessandra *et al* (s/d). *Teorias Motivacionais*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Campus de Poços de Caldas. Recuperado em 14 de Dezembro de 2009, de <http://www.gerenciamento.ufba.br/MBA%20Disciplinas%20Arquivos/Lideranca/Teorias%20Motivacionais%20Pontif%3%ADcia%20Universidade%20Cat%3%B3lica%20de%20E2%80%A6.pdf>.

Ribeiro, Orlando (1989). *Evolução e Distribuição da População*. In O. Ribeiro *et al*. *Geografia de Portugal III. O Povo Português*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, pp.731-778.

Ribeiro, Orlando (1989a). *Povoamento e Circulação*. In O. Ribeiro *et al*. *Geografia de Portugal III. O Povo Português*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, pp.857-876.

Ribeiro, Vera (2001). Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. *Educação e Pesquisa*, volume 27, n.º2, pp.283-300. Recuperado em 13 de Junho de 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a07v27n2.pdf>.

Rief, Sandra & Heimburge, Julie (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. Estratégias Prontas a Usar, Lições e Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*. Porto: Porto Editora.

Rivière, Robert (1990). *Analfabetismo. Prevenção e Formas de o Combater. Algumas Estratégias e Experiências. Recolha*. Lisboa: Comunidades Europeias/Ministério da Educação e Direcção-Geral da Extensão Educativa.

Robert, Jacques (1996). *O Cérebro*. Biblioteca Básica de Ciência e Cultura, 26. Lisboa: Instituto Piaget.

Rodrigues, Íris (2008). *Aprendizagem na Idade Adulta. Uso do Jornal “Alfa” nos anos 1998 e 2000*. Monografia apresentada à Universidade Jean Piaget de Cabo Verde como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Ciências da Educação e Praxis Educativa. Recuperado em 5 de Agosto de 2010, de <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/dspace/bitstream/123456789/118/1/Iris%20Rodrigues.pdf>.

Rodrigues, Manuela & Ferrão, Luís (2007). *Formação Pedagógica de Formadores (7.^a Edição)*. Lisboa: Edições Lidel.

Rojas, Gadys *et al* (2006). Estilos de Aprendizaje y Estilos de Pensamiento entre Estudiantes Universitarios. *Estudios Pedagógicos XXXII*, n.º1. Recuperado em 18 de Dezembro de 2009, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000100004&script=sci_arttext.

Rosado, Manuel (1982). *Os sectores sociais na problemática do desenvolvimento na Região Sul*. In M. Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp.163-206.

Roset, Teia (s/d). *Los Estilos de Aprendizaje*. Recuperado em 18 de Dezembro de 2009, de <http://www.monografias.com/trabajos12/loestils/loestils.shtml>.

Rouanet, Sérgio (1993). *Mal-estar na modernidade: Ensaio*. São Paulo: Companhia das Letras.

Sá, Isabel (2004). *Os componentes motivacionais da aprendizagem autoregulada. A autodeterminação e a orientação para objetivos*. Coleção Ciências da Educação Século XXI, 17. Porto: Porto Editora, pp.55-75.

Salgado, Lucília (1997). *Literacia e Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Cadernos PEPT, 13. Lisboa: Ministério da Educação.

Santos, Boaventura Sousa (1998). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 10.^a Edição.

Sarai, Ortiz (s/d). *El Impacto de los Estilos de Aprendizaje (PNL) en Jóvenes de Secundaria y su Rendimiento Académico*. Recuperado em 18 de Dezembro de 2009, de <http://www.monografias.com/trabajos59/estilos-aprendizaje-secundaria/estilos-aprendizaje-secundaria.shtml>.

Sebastião, João (1996). Relações dos Jovens com a Literacia: Contextos de Socialização em Meio Operário. In A. Benavente (Coord.). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.239-265.

Seguro, Rui (2004). As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas. Entrevista com Marie-Christine Josso. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º2, pp.16-23.

Silva, Augusto (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Coleção em Foco. Porto: Edições Asa.

Silva, Augusto & Rothes, Luís (1998). *Educação de Adultos*. In A. Silva et al. *A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Volume III*. Lisboa: Ministério da Educação, pp.17-163

Silva, Nilce (2004). Da Inadequação do termo “analfabetismo” e da necessidade de novos conceitos para a compreensão do aprendizado da leitura e da escrita em língua

Portuguesa. *Millenium – Revista do ISPV*, n.º29. Recuperado em 24 de Julho de 2006, de <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/22.pdf>.

Silvestre, Carlos (2003). *Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Simões, António (1996). *Sessão de Encerramento*. In A. Simões (Org.). *Actas das Jornadas de “Educação de Adultos em Portugal – Situação e Perspectivas”*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos, pp.497-501.

Simões, Maria (1997). Auto-conceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, n.º1, 2 e 3, pp.195-210.

Sim-Sim, Inês (2004). (I)Literacia, (Des)Conhecimento e Poder. *Intercompreensão, Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*, 11, pp.11-19.

Smith, Jonathan (1990). Estilos de Aprendizagem, na Educação de Adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, pp.317-343.

Soares, Leôncio & Silva, Fernanda (2008). Educação de Jovens e Adultos: preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil. *Reveja – Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Volume II, n.º1, pp.7-20.

Sócrates, José (s/d). *A ambição*. Recuperado em 4 de Julho de 2008, de <http://www.novasoportunidades.gov.pt/NovasOportunidades.aspx>.

Sousa, Alberto (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Taille, Yves (2009). *Leitores já: comentando o texto: “A leitura, uma questão comunitária”*, de Jean Foucambert. In M. Azevedo & M. Marques (Orgs.). *Alfabetização Hoje* (5.ª Edição). São Paulo: Cortez Editora, pp.84-92.

Teixeira, Leonor & Fontes, Miguel (1996). Literacia numa vila do interior: trabalhadores fabris e do pequeno comércio. In A. Benavente (Coord.). *A Literacia em*

Portugal. *Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.311-356.

Telles, Gonçali (1982). *Análise sócio-cultural do Alentejo – O Homem e a Terra*. In M. Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp.215-239.

Teodoro, António (1996). 7 Reflexões sobre as raízes do atraso educativo português. *Educação Ensino. Ligar o Ensino à Vida e a Escola ao Meio*, 13, pp.27-29.

Teodoro, António (2001). *A Construção Política da Educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

Testa, Adriana (2008). Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. *Educação e Pesquisa*, volume 34, n.º2, pp.291-307. Recuperado em 1 de Maio de 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/06.pdf>.

Tfouni, Leda (2006). *Adultos Não-Alfabetizados em uma Sociedade Letrada* (5.^a Edição). São Paulo: Cortez Editora.

Tfouni, Leda (2009). *A escrita – remédio ou veneno?* In M. Azevedo & M. Marques (Orgs.). *Alfabetização Hoje* (5.^a Edição). São Paulo: Cortez Editora, pp.51-69.

Torrado, António (2002). *Da Escola sem Sentido à Escola dos Sentidos* (3.^a Edição). Lisboa: Editorial Caminho.

Trevelin, Ana & Belhot, Renato (2006). *A relação professor-aluno estudada sob a ótica dos estilos de aprendizagem: um estudo de caso*. XXVI ENEGEP – Fortaleza, 9 a 11 de Outubro de 2006. Recuperado em 22 de Dezembro de 2009, de http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540365_7243.pdf.

Trindade, Vítor (1991). *Contributo para o Estudo da Atitude Científica dos Professores de Ciências*. Tese apresentada para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, não publicada. Évora: Universidade de Évora.

Trindade, Vítor (1996). *Estudo da Atitude Científica dos Professores: do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.

Tuckman, Bruce (2002). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (2.^a Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1990). *L'alphabétisation et l'analphabétisme dans le monde: situations, tendances et perspectives*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1998). *V Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos. UNESCO – Hamburgo 1997*. Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

UNESCO (2009). *CONFINTEA VI é encerrada com apelo por mudanças efectivas na Educação de Adultos*. Recuperado em 26 de Janeiro de 2009, de http://www.unesco.org/pt/confinteavi/single-view/news/international_conference_on_adult_education_closes_with_a_call_to_move_from_rhetoric_to_action/back/5446/cHash/fa1dc1d7b0/.

Varine, Hugues (2004). Património e a Educação Popular. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, n.º2, pp.36-41

Vasconcelos, Faria (1902). *O Ensino Ético-Social das Multidões*. In J. Marques (1986). *Obras Completas de Faria de Vasconcelos I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.79-93.

Vasconcelos, Faria (1909). *Undécima Lição. A actividade*. In J. Marques (1986). *Obras Completas de Faria de Vasconcelos I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.615-938.

Vasconcelos, Faria (1925). *Lições de Psicologia Geral I*. Lisboa: Livraria Editora Guimarães.

Viana, Fernando (2007). *Dominância Cerebral*. Recuperado em 22 de Dezembro de 2009, de <http://pt.shvoong.com/medicine-and-health/1659429-domin%C3%A2ncia-cerebral/>.

Vygotsky, Lev (1998). *A Formação Social da Mente* (6.^a Edição). São Paulo: Martins Fontes.

Witkin, Herman & Goodenough, Donald (1985). *Estilos Cognitivos. Natureza y Origenes*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Zaccur, Edwiges (2008). *(Re)criando e Alfabetizando: a partir de que modos e sentidos*. In R. Garcia (Org.). *Novos Olhares sobre a Alfabetização* (3.^a Edição). São Paulo: Cortez Editora, pp.29-54.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 38 968/52, de 27 de Outubro.
- Decreto-Lei n.º 38 969/52, de 27 de Outubro.
- Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de Setembro.
- Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.
- Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de Outubro.
- Decreto-Lei n.º 490/73, de 2 de Outubro.
- Portaria n.º 419, de 13 de Julho.
- Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro.
- Decreto-Lei n.º 534/79, de 31 de Dezembro.
- Despacho n.º 21/80, de 20 de Fevereiro.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

- Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro.
- Portaria n.º 95/87, de 10 de Fevereiro.
- Portaria n.º 243/88, de 19 de Abril.
- Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro.
- Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro.
- Despacho n.º 10 534/97, de 19 de Julho.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 14 de Julho.
- Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro.
- Portaria n.º 1082-A/2001, de 8 de Setembro.
- Portaria n.º 286-A/02, de 15 de Março.
- Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro.
- Portaria n.º 86/07, de 12 de Janeiro.
- Lei n.º 52/2005, de 31 de Agosto.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 183/2005, de 28 de Novembro.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 190/2005, de 16 de Dezembro.
- Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro.
- Portaria n.º 475/2010, de 8 de Julho.

ANEXOS

- **ANEXO 1 – Taxa de Analfabetismo por Concelhos – Portugal Continental (INE, 2001) – (ver CD)**

- **ANEXO 2 – Taxa de Analfabetismo por Freguesias – Portugal Continental (INE, 2001) – (ver CD)**

- **ANEXO 3 – Encartes do Jornal Diário do Sul (ver CD)**

- **ANEXO 4 – Questionário das Aprendizagens Individuais (QAP) – (ver CD ou versão em papel)**

- **ANEXO 5 – Resultados do Teste do Qui-Quadrado/Chi-Square (ver CD)**

ANEXO 4 – *Questionário das Aprendizagens Individuais (QAP)*