



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Comunitária

**Dissertação apresentada à Universidade de Évora para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação: Educação Comunitária**

**“ARQUEOLOGIA DAS APRENDIZAGENS NA FREGUESIA
DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO
– ALANDROAL (1997 – 2007) ”**

Autora: Elisabete de Jesus dos Passos Galhardas

Orientador: Professor Doutor José Carlos Bravo Nico

Évora, 2012

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Comunitária

Dissertação

**“ARQUEOLOGIA DAS APRENDIZAGENS NA FREGUESIA
DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO
– ALANDROAL (1997 – 2007) ”**

Autora: Elisabete de Jesus dos Passos Galhardas

Orientador: Professor Doutor José Carlos Bravo Nico

Dissertação elaborada no âmbito do Projecto “*Arqueologia das Aprendizagens no Concelho de Alandroal*” (Ref. FCT: PTDC/CED/81388/2006) promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

“ A meta da vida não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento...”

John Dewey (1859 – 1952)

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que, de alguma forma, me incentivaram e encorajaram a percorrer este caminho, os meus sinceros agradecimentos:

Ao Professor Doutor José Carlos Bravo Nico, um agradecimento muito especial pela disponibilidade e confiança que depositou em mim ao orientar a elaboração desta dissertação de mestrado. O seu apoio foi decisivo. Muito obrigada.

Aos meus pais, minhas âncoras e porto de abrigo, que sempre me incentivaram a acreditar e a fazer acontecer e, por isso, sei que sem eles não seria a pessoa que sou. A eles um profundo agradecimento, com todo o meu Amor, pela minha existência, educação e formação.

Ao meu irmão Apeles, ‘irmã’ Adelaide e sobrinhos, Nuno e Catarina, por todo o apoio, carinho e atenção que sempre me deram.

A todos os docentes do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Comunitária, que me proporcionaram momentos de reflexão e introspecção, criando em mim uma maior sensibilidade face aos desafios da nossa sociedade, assim como motivaram o meu contínuo crescimento ao nível de conhecimentos.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Lurdes Pratas Nico e à minha colega de projecto e amiga Antónia Tobias, não só pelos momentos de trabalho, partilha e apoio mas também pela vossa boa disposição e incentivo. Obrigada!

Às minhas colegas do curso de Mestrado, pelas vivências, troca de experiências e opiniões.

À minha colega de curso, amiga e companheira de ‘caminhada’, Margarida, pelo apoio, força e optimismo que sempre me transmitiu.

Aos meus amigos, em especial à Susana, Vítor, Bruno, Luís, Rita, Olímpio, Rafael e pequenita Sofia, Elsa e Álvaro, pelo carinho, disponibilidade e presença constante.

Por último, ao Francisco, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência.

Obrigada a todos!

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido através da concretização de uma abordagem quantitativa, recorrendo-se à análise de dados por meio de aplicação de inquéritos por questionário, com o objectivo de identificar e caracterizar o perfil do universo de aprendizagens institucionais disponibilizadas pelas instituições da freguesia de Nossa Senhora da Conceição (Alandroal), na década de 1997-2007.

A cartografia deste universo de aprendizagens permitiu conhecer e caracterizar, neste território, os projectos educativos disponibilizados pelas instituições locais, em contextos formais, não formais e informais de aprendizagem e a eventual relevância e significado no processo de qualificação dos indivíduos residentes nesta freguesia.

Verificou-se que a maioria das instituições inquiridas pertencem ao sector do comércio e restauração e, na década considerada, evidenciaram uma elevada dinâmica associativa no que à formação e educação diz respeito, contribuindo, desta forma, para a qualificação da população adulta.

Foram inquiridas 106 instituições e identificadas 284 aprendizagens institucionais, com maior ocorrência no ano de 2007. Estas aprendizagens localizaram-se nas áreas de Ciências Sociais, Comércio e Direito e tiveram, como principais objectivos, o melhoramento do funcionamento e a modernização das instituições, assim como a melhoria do exercício profissional dos funcionários ou colaboradores. Foram aprendizagens de curta duração realizadas, na sua maioria, em contexto laboral e com ausência de certificação.

Palavras-chave: Educação formal, educação não formal, educação informal, aprendizagem ao longo da vida, educação e desenvolvimento local.

ABSTRACT

“Learning *Archeology* in the Parish of Nossa Senhora da Conceição – Alandroal (1997-2007)”

The present study was developed through the implementation of a quantitative approach to the analysis using data through the application of questionnaire surveys, in order to identify and characterize the universe of available institutional learning institutions in the parish of Nossa Senhora da Conceição (Alandroal), in the decade of 1997-2007.

The mapping of this universe of learning helped identify and characterize this territory, the educational projects provided by local institutions, in formal, non formal and informal learning and the possible relevance and meaning in the process of qualification of individuals living in this parish.

It was found that most institutions surveyed belong to the trade and catering sector and, in the decade, showed a high associative dynamics in the training and education concerns, thus contributing to the qualification of the adult population.

106 institutions were surveyed and identified 284 institutional learning, with greater occurrence in 2007. These learning located in the areas of Social Sciences, Commerce and Law and had as main objective the improvement and modernization of the functioning of the institutions, as well as the improvement of professional staff or contributors. Learning were of short duration carried out mostly in the employment context and lack of certification.

Keywords: Formal education, non formal education, informal education, lifelong learning, education and local development.

ÍNDICE

| | |
|---|-------|
| AGRADECIMENTOS | v |
| RESUMO | vi |
| ABSTRACT | vii |
| ÍNDICE | viii |
| ÍNDICE DE FIGURAS | xii |
| ÍNDICE DE QUADROS | xiii |
| ÍNDICE DE TABELAS | xiv |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | xv |
| SIGLAS UTILIZADAS | xviii |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 4 |
| CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO: DO ENSINO À APRENDIZAGEM | 5 |
| 1.1 Educação | 6 |
| 1.2 Aprendizagem e Ensino | 11 |
| 1.2.1 Aprendizagem como Prática Social | 17 |
| CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO NOS SEUS DIFERENTES CONTEXTOS | 21 |
| 2.1 Os diferentes Contextos de Aprendizagem: Formal, Não Formal e Informal | 22 |
| 2.1.1 Critérios de diferenciação entre Educação Formal, Não Formal e Informal. | 30 |
| 2.2 Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) | 32 |
| 2.3 Educação de Adultos | 38 |
| 2.4 Educação Permanente | 50 |
| 2.5 Educação Popular | 53 |
| 2.6 Educação para a Cidadania | 55 |
| 2.7 Educação, Associativismo e Desenvolvimento Local | 62 |
| 2.7.1 Evolução do Associativismo em Portugal | 62 |
| 2.7.2 Desenvolvimento Local/Comunitário | 69 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 3 - TERRITÓRIO EM ESTUDO: | |
| Enquadramento Histórico, Caracterização Demográfica, Socioeconómica | |
| e Institucional do Concelho de Alandroal - Freguesia de Nossa Senhora | |
| da Conceição | 74 |
| 3.1 O Concelho de Alandroal | 75 |
| 3.1.1 Enquadramento Histórico, Territorial e distribuição Geográfica..... | |
| das Freguesias | 75 |
| 3.1.2 Delimitação Territorial e Geográfica das Freguesias do Concelho | 77 |
| 3.1.3 Análise Demográfica - População Residente e Densidade Populacional | 82 |
| 3.1.4 Nível de Instrução da População Activa..... | 84 |
| 3.1.5 População Activa Total, por freguesias, segundo o grau de instrução | 86 |
| 3.1.6 Infra-estruturas e Equipamentos | 90 |
| 3.2 A Freguesia de Nossa Senhora da Conceição..... | 94 |
| 3.2.1 Tecido Económico | 97 |
| 3.2.2 Cultura | 98 |
| | |
| PARTE II - A INVESTIGAÇÃO | 99 |
| | |
| CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA E TÉCNICAS UTILIZADAS | 100 |
| 4.1 Opção Metodológica..... | 101 |
| 4.2 O Projecto “ <i>Arqueologia</i> das Aprendizagens no Concelho de Alandroal” | 103 |
| 4.2.1 Fases do Projecto..... | 103 |
| 4.2.2 Questão de Partida e Objectivos da Investigação..... | 104 |
| 4.2.3 Estudo de Caso | 105 |
| 4.2.3.1 Universo e Amostra | 105 |
| 4.2.4 Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise dos Dados | 107 |
| | |
| CAPÍTULO 5 - ANÁLISE PARCELAR E DISCUSSÃO DE RESULTADOS ... | 111 |
| 5.1 As Instituições da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição - Alandroal..... | 112 |
| 5.1.1 Resumo das Instituições recenseadas e inquiridas | 114 |
| 5.1.2 Área de Actividade/Tipo de Instituição | 114 |
| 5.1.3 Número de Sócios/Associados | 116 |
| 5.1.4 Data de Fundação/Antiguidade das Instituições | 117 |

| | |
|---|-----|
| 5.1.5 Interrupção de Actividade | 119 |
| 5.1.6 Natureza Estatutária | 119 |
| 5.1.7 Natureza Jurídica e Funcional | 120 |
| 5.1.8 Área de Actividade..... | 121 |
| 5.1.9 Plano Anual de Actividades | 122 |
| 5.1.10 Período de Funcionamento..... | 123 |
| 5.1.11 Horário de Funcionamento..... | 124 |
| 5.1.12 Acesso ao Público | 125 |
| 5.1.13 Vínculo/Vencimento do Pessoal | 126 |
| 5.1.14 Tipo de Contabilidade | 127 |
| 5.1.15 Trabalho Administrativo | 129 |
| 5.1.16 Relacionamento Interinstitucional..... | 130 |
| | |
| 5.2 As Aprendizagens Institucionais na Freguesia de Nossa Senhora da..... | |
| Conceição (Alandroal), no período de 1997-2007..... | 131 |
| 5.2.1 Descrição da aprendizagem..... | 131 |
| 5.2.2 Período de concretização das aprendizagens | 133 |
| 5.2.3 Objectivos da aprendizagem | 135 |
| 5.2.4 Responsabilidade de existência da aprendizagem..... | 136 |
| 5.2.5 Responsabilidade da concepção da aprendizagem | 136 |
| 5.2.6 Responsabilidade da concretização das aprendizagens..... | 138 |
| 5.2.7 Público – alvo das aprendizagens..... | 139 |
| 5.2.8 Número de participantes nas aprendizagens | 140 |
| 5.2.9 Localização das aprendizagens | 141 |
| 5.2.10 Duração das aprendizagens | 142 |
| 5.2.11 Frequência das aprendizagens | 143 |
| 5.2.12 Horário da aprendizagem | 144 |
| 5.2.13 Avaliação das aprendizagens | 145 |
| 5.2.14 Certificação das aprendizagens | 148 |
| 5.2.15 Financiamento das aprendizagens | 150 |
| 5.2.16 Existência de parcerias nas aprendizagens..... | 151 |
| 5.2.17 Localização das instituições parceiras das aprendizagens | 152 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.18 Grau de formalidade da parceria | 153 |
| 5.2.19 Recursos utilizados nas aprendizagens | 154 |
| 5.2.20 Natureza da participação nas aprendizagens | 155 |
| 5.2.21 Relevância das aprendizagens | 156 |
| CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS | 158 |
| Considerações Finais | 159 |
| Sugestões e Recomendações..... | 166 |
| BIBLIOGRAFIA | 169 |
| LEGISLAÇÃO CONSULTADA | 176 |
| ANEXOS | 178 |
| Anexo I – Inquérito por Questionário de Aprendizagens Institucionais I - QAI I ... | 178 |
| Anexo II – Inquérito por Questionário de Aprendizagens Institucionais II - QAI II | 178 |
| Anexo III – Instituições Inquiridas – FNESC | 190 |
| Anexo IV – D. R. – I Série-B – Portaria n.º 256/2005 de 16 de Março – CNAEF ... | 197 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | Pág. |
|---|------|
| Figura 1 – Contextos de Aprendizagem | 27 |
| Figura 2 – Contextos de Aprendizagem | 28 |
| Figura 3 – Mapa do concelho de Alandroal | 77 |
| Figura 4 – Freguesia de Nossa Senhora da Conceição | 78 |
| Figura 5 – Freguesia de Nossa Senhora do Loreto | 78 |
| Figura 6 – Freguesia de São Pedro | 78 |
| Figura 7 – Freguesia de São Brás dos Matos | 78 |
| Figura 8 – Freguesia de Santo António – Capelins | 79 |
| Figura 9 – Freguesia de Santiago Maior | 79 |
| Figura 10 – Delimitação Geográfica das Freguesias do Concelho de Alandroal | 80 |
| Figura 11 – Morfologia Urbana da vila de Alandroal | 95 |
| Figura 12 – Localização da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição | 96 |
| Figura 13 – Variáveis Analisadas – QAI I | 112 |
| Figura 14 – Variáveis Analisadas – QAI II | 113 |
| Figura 15 – Resumo – Conclusões – QAI I | 161 |
| Figura 16 – Resumo – Conclusões – QAI II | 164 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | Pág. |
|---|------|
| Quadro 1 – Teorias da Aprendizagem | 14 |
| Quadro 2 – Infra-Estruturas e Equipamentos | 90 |
| Quadro 3 – Linha Cronológica da Qualificação – Tipo de Rede: Público | 92 |
| Quadro 4 – Linha Cronológica da Qualificação – Tipo de Rede: Privado | 93 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | Pág. |
|--|------|
| Tabela 1 – Evolução Histórica e Política da Educação de Adultos em Portugal | |
| 1.ª Fase | 41 |
| Tabela 2 - Evolução Histórica e Política da Educação de Adultos em Portugal | |
| 2.ª Fase | 42 |
| Tabela 3 - Evolução Histórica e Política da Educação de Adultos em Portugal | |
| 3.ª Fase | 44 |
| Tabela 4 - Evolução Histórica e Política da Educação de Adultos em Portugal | |
| 4.ª Fase | 45 |
| Tabela 5 - Evolução Histórica e Política da Educação de Adultos em Portugal | |
| 5.ª Fase | 46 |
| Tabela 6 - Evolução Histórica e Política da Educação de Adultos em Portugal | |
| 6.ª Fase | 46 |
| Tabela 7 – Pedagogia <i>versus</i> Andragogia (Knowles, 1994) | 49 |
| Tabela 8 – Resumo das Instituições Recenseadas e Inquiridas | 114 |
| Tabela 9 – Área de Actividade/Tipo de Instituição | 114 |
| Tabela 10 – Número de Sócios/Associados | 116 |
| Tabela 11 – Interrupção da Actividade | 119 |
| Tabela 12 – Natureza Estatutária das Instituições da FNESC | 119 |
| Tabela 13 – Natureza Jurídica e Funcional das Instituições da FNESC | 120 |
| Tabela 14 – Área de Actividade | 121 |
| Tabela 15 – Plano Anual de Actividades | 122 |
| Tabela 16 – Período de Funcionamento | 123 |
| Tabela 17 – Horário de Funcionamento | 124 |
| Tabela 18 – Acesso ao Público | 125 |
| Tabela 19 – Vínculo/Vencimento do Pessoal | 126 |
| Tabela 20 – Tipo de Contabilidade | 127 |
| Tabela 21 – Trabalho Administrativo | 129 |
| Tabela 22 – Relacionamento Interinstitucional | 130 |
| Tabela 23 – Descrição da Aprendizagem | 131 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 24 – Período de Concretização das Aprendizagens | 133 |
| Tabela 25 – Objectivos da Aprendizagem | 135 |
| Tabela 26 – Responsabilidade de Existência da Aprendizagem | 136 |
| Tabela 27 – Responsabilidade da Concepção da Aprendizagem | 137 |
| Tabela 28 – Responsabilidade da Concretização da Aprendizagem | 138 |
| Tabela 29 – Público-Alvo das Aprendizagens | 139 |
| Tabela 30 – Número de Participantes nas Aprendizagens | 140 |
| Tabela 31 – Duração das Aprendizagens | 142 |
| Tabela 32 – Horário da Aprendizagem | 144 |
| Tabela 33 – Avaliação das Aprendizagens | 145 |
| Tabela 34 – Avaliação das Aprendizagens | 146 |
| Tabela 35 – Avaliação das Aprendizagens | 147 |
| Tabela 36 – Certificação das Aprendizagens | 148 |
| Tabela 37 – Financiamento das Aprendizagens | 150 |
| Tabela 38 – Existência de Parcerias nas Aprendizagens | 151 |
| Tabela 39 – Existência de Parcerias nas Aprendizagens | 152 |
| Tabela 40 – Localização das Instituições Parceiras das Aprendizagens | 152 |
| Tabela 41 – Recursos Utilizados nas Aprendizagens | 154 |
| Tabela 42 – Natureza da Participação nas Aprendizagens | 155 |
| Tabela 43 – Relevância das Aprendizagens | 156 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | Pág. |
|---|------|
| Gráfico 1 – Evolução da População por Freguesias | 82 |
| Gráfico 2 – População Total Residente | 83 |
| Gráfico 3 – População Residente nos anos de 2001 e 2011 | 84 |
| Gráfico 4 – População Activa Total, segundo o grau de instrução – Freguesia de Capelins – Santo António | 86 |
| Gráfico 5 - População Activa Total, segundo o grau de instrução – Freguesia de Nossa Senhora do Loreto | 87 |
| Gráfico 6 - População Activa Total, segundo o grau de instrução – Freguesia de Santiago Maior | 87 |
| Gráfico 7 - População Activa Total, segundo o grau de instrução – Freguesia de São Brás dos Matos | 88 |
| Gráfico 8 - População Activa Total, segundo o grau de instrução – Freguesia de São Pedro | 89 |
| Gráfico 9 – População Residente na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição (1991 –2001) | 95 |
| Gráfico 10 – População Empregada por Ramo de Actividade | 97 |
| Gráfico 11 – Área de Actividade/Tipo de Instituição da FNSC | 115 |
| Gráfico 12 – Número de Sócios/Associados | 116 |
| Gráfico 13 – Data de Fundação/Antiguidade das Instituições da FNSC | 117 |
| Gráfico 14 – Data de Fundação/Antiguidade das Instituições da FNSC | 118 |
| Gráfico 15 - Natureza Estatutária das Instituições da FNSC | 120 |
| Gráfico 16 – Natureza Jurídica e Funcional das Instituições da FNSC | 121 |
| Gráfico 17 – Área de Actividade | 122 |
| Gráfico 18 – Plano Anual de Actividades | 123 |
| Gráfico 19 – Período de Funcionamento | 124 |
| Gráfico 20 – Horário de Funcionamento | 125 |
| Gráfico 21 – Acesso ao Público | 126 |
| Gráfico 22 – Vínculo/Vencimento do Pessoal | 127 |
| Gráfico 23 – Tipo de Contabilidade | 128 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 24 – Trabalho Administrativo | 129 |
| Gráfico 25 – Relacionamento Interinstitucional | 130 |
| Gráfico 26 – Descrição da Aprendizagem | 132 |
| Gráfico 27 – Descrição da Aprendizagem | 133 |
| Gráfico 28 – Período de Concretização das Aprendizagens | 134 |
| Gráfico 29 – Objectivos da Aprendizagem | 135 |
| Gráfico 30 – Responsabilidade de Existência da Aprendizagem | 136 |
| Gráfico 31 – Responsabilidade da Concepção da Aprendizagem | 137 |
| Gráfico 32 – Responsabilidade da Concretização da Aprendizagem | 138 |
| Gráfico 33 – Público-Alvo das Aprendizagens | 139 |
| Gráfico 34 – Público-Alvo das Aprendizagens | 140 |
| Gráfico 35 – Número de Participantes nas Aprendizagens | 141 |
| Gráfico 36 – Localização das Aprendizagens | 141 |
| Gráfico 37 – Duração das Aprendizagens | 143 |
| Gráfico 38 – Frequência das Aprendizagens | 143 |
| Gráfico 39 – Frequência das Aprendizagens | 144 |
| Gráfico 40 – Horário da Aprendizagem | 145 |
| Gráfico 41 – Avaliação das Aprendizagens | 146 |
| Gráfico 42 – Avaliação das Aprendizagens | 147 |
| Gráfico 43 – Avaliação das Aprendizagens | 148 |
| Gráfico 44 – Certificação das Aprendizagens | 149 |
| Gráfico 45 – Financiamento das Aprendizagens | 150 |
| Gráfico 46 – Existência de Parcerias nas Aprendizagens | 151 |
| Gráfico 47 – Localização das Instituições Parceiras | 153 |
| Gráfico 48 – Grau de Formalidade da Parceria | 153 |
| Gráfico 49 – Grau de Formalidade da Parceria | 154 |
| Gráfico 50 – Recursos Utilizados nas Aprendizagens | 155 |
| Gráfico 51 – Natureza da Participação nas Aprendizagens | 156 |
| Gráfico 52 – Relevância das Aprendizagens | 157 |

SIGLAS UTILIZADAS

ADL – Associação de Desenvolvimento Local

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA – Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional de Qualificação

CCDRA – Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo

CNO – Centro Novas Oportunidades

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia

CNAEF – Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação

DGEA – Direcção-Geral de Educação de Adultos

DGEP – Direcção-Geral de Educação Permanente

DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional

FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia

FNSC – Freguesia de Nossa Senhora da Conceição

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

MTSS – Ministério do Trabalho e Solidariedade Social

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação Base de Adultos

POEFDS – Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social

POPH – Programa Operacional Potencial Humano

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

UE – Universidade de Évora

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

INTRODUÇÃO

Em Abril de 2010, na sequência da reorganização de serviços na Câmara Municipal de Alandroal, na qual desempenho funções de Técnica Superior de Relações Públicas, fui integrada na equipa de investigação do Projecto “*Arqueologia das Aprendizagens no Concelho de Alandroal*”, no âmbito de uma parceria que a mesma entidade mantém com a Universidade de Évora.

O referido projecto nasceu em Novembro do ano de 2007, fruto da candidatura e financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia e é da responsabilidade do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora – CIEP (com a referência PTDC/CED/81388/2006), tendo como Investigador Responsável o Professor Doutor José Bravo Nico.

A investigação em causa, assume, como principal finalidade, a realização do levantamento de todas as aprendizagens disponíveis e concretizadas pela população do concelho de Alandroal, na década de 1997 – 2007, no sentido de avaliar o verdadeiro impacto das políticas públicas e locais da qualificação, ao nível da Educação e Formação.

Abracei este projecto de corpo e alma quer por se tratar de uma área que sempre me suscitou interesse, quer por ter tido a possibilidade de trabalhar com uma equipa tão competente e motivadora, proporcionando-me uma gradual evolução ao nível de competências. Daí a minha decisão em integrar o Mestrado em Ciências da Educação – Educação Comunitária e, conseqüentemente, a escolha deste projecto para desenvolver a respectiva dissertação que, tentará fazer de forma fiel a “fotografia” das aprendizagens institucionais disponíveis e concretizadas na freguesia de Nossa Senhora da Conceição – Alandroal, na década de 1997 – 2007.

Estamos convictos que as conclusões resultantes do projecto “*Arqueologia das Aprendizagens no Concelho de Alandroal*” podem ser um valiosíssimo contributo para o conhecimento e compreensão dos percursos de aprendizagem protagonizados pelos indivíduos e a respectiva relação com as diferentes modalidades de aprendizagem disponíveis num determinado território.

De facto, como refere Rothes (2002), o sistema educativo de um determinado território não pode ser reduzido ao conjunto das instituições escolares e de educação formal, pois

a aprendizagem não se limita a alguns espaços institucionais, nem se circunscreve ao universo escolar. Esta realidade revela também a importância, para a qualificação da população adulta, do conjunto de actividades de educação presentes na vida quotidiana - em ambientes sociais, profissionais e conviviais.

Esta cartografia das aprendizagens consiste em conhecer, em cada contexto territorial, toda a realidade, reconhecendo todos os ambientes de aprendizagem, todas as infra-estruturas existentes, todos os percursos disponíveis e todos os círculos de aprendizagem realizados pelos indivíduos, no quotidiano das suas vidas, na concretização dos seus projectos familiares e profissionais e no âmbito das suas actividades cívicas e sociais. Conhecer este mapa é uma condição fundamental para se principiar um pensamento estruturado, integrado e coerente acerca da educação e da formação num determinado território.

No concelho de Alandroal, a qualificação dos indivíduos adultos, remeter-nos-á, certamente, para percursos construídos longe dos espaços de aprendizagem de natureza escolar e formal. Foram os contextos não formais e informais de aprendizagem, disponíveis na malha institucional e relacional das pequenas comunidades locais do território que se terão assumido, provavelmente como espaços mais disponíveis e, por isso mesmo, mais presentes e estruturantes na construção dos projectos educativos dos indivíduos.

A realidade, que já foi possível conhecer, revelou-se um interessante objecto de estudo, com evidentes potencialidades de exploração. De facto, o universo de instituições existentes superou, em grande medida, as expectativas iniciais e o conjunto de aprendizagens identificadas está, claramente, para lá do que seria imaginável, num território tão pequeno e com uma demografia tão baixa.

Temos, hoje, a clara percepção de que a análise das aprendizagens identificadas nos revelará um universo, ainda pouco conhecido, de contextos não formais e informais de educação, mas decisivo e significativo no processo de qualificação dos indivíduos residentes no concelho de Alandroal.

Atendendo às, já, evidentes diferenças existentes entre as várias freguesias do território, ao nível da taxa de qualificação institucional, é de esperar que as aprendizagens concre-

tizadas pela população residente em cada contexto revelem, conseqüentemente, padrões diversos.

Uma certeza, no entanto, poderá já ser assumida: sendo o território um factor determinante no processo de qualificação dos indivíduos e das instituições, é já evidente e indispensável que, em cada contexto territorial, se proceda a uma adequada cartografia de todas as aprendizagens existentes. Sem este exercício, conceptual e institucionalmente, alargado e rigoroso, não será possível a construção de um verdadeiro mapa educacional, enquanto verdadeiro e participado instrumento de apoio à gestão local e regional da Educação e da Formação.

Relativamente ao estudo aqui apresentado, o mesmo é composto por seis capítulos.

No **Capítulo 1**, apresentamos a base do quadro teórico que suporta o trabalho, com o apoio de vários conceitos, fundamentados por diversos autores, que consideramos pertinentes para o presente estudo, tais como: educação, aprendizagem e ensino.

No **Capítulo 2**, referimos os contextos de aprendizagem (formal, não formal e informal), assim como os seus critérios de diferenciação. Expomos igualmente os conceitos: aprendizagem ao longo da vida; educação de adultos; educação permanente, popular e para a cidadania; associativismo e desenvolvimento local.

No **Capítulo 3**, fazemos a caracterização demográfica, socioeconómica e institucional do concelho de Alandroal, assim como da freguesia de Nossa Senhora da Conceição, enquanto comunidade territorial que serve de base ao estudo.

No **Capítulo 4**, expomos as opções metodológicas por nós adoptadas numa perspectiva quantitativa/qualitativa e apresentamos igualmente o projecto de base a esta investigação, assim como os seus objectivos e questão de partida. Falamos ainda neste capítulo do universo e amostra que serviu de suporte ao estudo e das técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

No **Capítulo 5**, procedemos à apresentação dos dados assim como à sua análise parcelar e discussão de resultados.

No **Capítulo 6**, tecemos as considerações finais desta investigação, apresentando as conclusões mais relevantes e formulamos algumas sugestões para futuras investigações que consideramos oportunas no âmbito desta temática.

1.1 EDUCAÇÃO

“ A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida ”.

Jonh Dewey

Se tivermos presente a origem etimológica — latina *educō, educis, eduxi, eductum, educere* - fazer sair, lançar, tirar para fora, trazer à luz, educar, cuidar da criação de alguém; e de *educō, as, avi, atum, are* - amamentar, criar, sustentar, instruir, ensinar, concluímos que, o termo refere-se tanto ao desenvolvimento do educando (*educere*) como à intervenção educativa, seja dos pais, do professor ou de qualquer outro agente (*educare*). Compreende-se, assim, a educação como um fenómeno não só complexo, como uma necessidade inerente ao ser humano.

Patrício (1983: 61) assegura que ambas as etimologias influenciaram a história do conceito, uma vez que:

“ (...) o processo educativo é (...) relacional e dinâmico. Ele consiste de facto numa relação entre o sujeito educativo e um agente educativo, entre um educando e um educador (...) num campo educativo (...) atravessado por inúmeras e contraditórias forças e que exerce, no seu conjunto, um poderoso jogo de acções e influências sobre o educando e o educador ”.

Desde os primórdios, que o acto de educar tem expressão, sendo imprescindível a todas as sociedades e a todas as épocas. Consistia, basicamente, num treino dado à criança, normalmente pelos progenitores, em procedimentos destinados à satisfação de necessidades básicas, tais como a alimentação, o vestuário e o abrigo.

É na Grécia que, pela primeira vez, o conceito de educação é questionado, isto é, se coloca a educação como problema. Mas, é no século V a.C., com os sofistas e depois com Sócrates, Platão, Isócrates e Aristóteles que o conceito de educação conhece o estatuto de uma questão filosófica. A partir deste século, exige-se algo mais da educação, na medida em que para além de se formar o homem, a educação deve ainda formar o cidadão. Surge então, o ideal educativo como *Paideia*, que Platão define da seguinte forma:

“ (...) a essência de toda a verdadeira educação ou Paideia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento”. (cit. In Jaeger, 1995: 147)

Como afirma Werner Jaeger (1888 – 1961), filósofo alemão, na sua belíssima obra intitulada *“Paideia – a formação do homem grego”*, de 1936, os gregos designaram por *Paideia*, *“(...) todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós o designamos por Bildung ou pela palavra latina, cultura”*.

Dáí que, para traduzir o termo *Paideia*:

“ (...) não se possa evitar o emprego de expressões modernas como civilização, tradição, literatura, ou educação; nenhuma delas coincidindo, porém, com o que os gregos entendiam por paideia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global. Para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez” (Jaeger, 1995: 1).

Educação, consistia para o mundo grego, um dado ideal do cultivo e da conduta: instrução, educação, capacidade para aprender, talento para transmitir o aprendido e multiplicá-lo, assim como o desejo de saber e do comungar do saber com os seus semelhantes.

Do “espírito grego”, como diria Jaeger, transbordava o desejo, a vontade de evoluir com qualidade mas principalmente visava assegurar tal desejo e condições para as gerações futuras. Era a mais verdadeira ambição de educar para o bem, tinham absoluta consciência que, zelando bem pelas suas gerações vindouras, teriam um futuro bem assegurado. Quanto mais educadas fossem as pessoas, melhor o Estado Grego seria administrado.

Na sua abrangência, o conceito *Paideia* não designa simplesmente a técnica própria para, desde cedo, preparar a criança para a vida adulta. A expansão do conceito fez com que ele passasse também a designar o resultado do processo educativo que se prolonga por toda a vida, muito para além dos tempos escolares.

Não se quer com isto fazer reflectir, de modo algum, um certo saudosismo, mas sim, dar um exemplo clássico de como foi vista, definida e sentida a educação pelos antigos.

Educar, para eles era algo muito profundo, precioso e infelizmente com o passar dos séculos foi-se perdendo tal ideal.

Percorrendo várias definições de **educação**, concluímos que a reflexão final é comumente idêntica; o conceito manifesta, como circunstância essencial, um **procedimento relacional intencional, entre educador e educando, de transmissão de saberes fundamentais**, tendo em vista,

“ (...) promover no educando sucessivas modificações, que o levem até conseguir equilibrada maturidade pessoal, que o disponha a alcançar o seu último fim, que o prepare para a vida na sociedade, de que virá a ser membro” treinando “o educando para a vida de relação com os outros, desenvolvendo nele o sentido de justiça, da solidariedade e do amor fraterno para com os outros.” (AAVV, Enciclopédia Luso Brasileira de Cultura, Vol. VII: 148).

Educação pressupõe não só a transmissão de conhecimentos, a inserção do educando na sociedade e na cultura mas também a emissão de valores e normas. A título de exemplo, podemos ilustrar, com a definição apresentada no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, onde se refere que a Educação é a, “ (...) *acção de desenvolver no indivíduo, especialmente na criança ou no adolescente, as suas capacidades intelectuais e físicas e de lhe transmitir valores morais e normas de conduta que visam a sua integração social*” (AAVV, Vol. I 2001: 1331).

É esta a concepção actual que temos do conceito de educação, uma educação mais personalizada, que não se cinge à transmissão de conhecimentos mas que vê o Homem como um todo que deverá ter possibilidade de usufruir de uma educação, ou melhor, de um conjunto de escolhas, que lhe permitam desenvolver capacidades com o objectivo de se tornar um ser cada vez mais íntegro, capaz e desenvolvido.

Sendo um conceito controverso, uma vez que admite várias concepções (dependendo dos fins educacionais a que se destina), a educação, hoje, passou a ter uma conotação muito voltada – por parte dos governos principalmente – para a dimensão económica. Opinião igualmente partilhada por Zygmunt Bauman, quando refere que:

“ (...) neste mundo de estilo empresarial, racional, num mundo em que se procura o lucro instantâneo, a administração das

crises e a limitação dos danos, qualquer coisa que não possa provar eficácia instrumental é 'um tanto evasiva' (Bauman, 2009: 39).

Basicamente, o que sucedeu foi a evolução gradual da mentalidade humana referente à educação e que resultou na construção de um indivíduo integral, completo e bem organizado. A educação, actualmente, é vista muito mais com motivos políticos e comerciais do que efectivamente preocupada com a evolução saudável do ser humano. Tal confirmação reside nas interpretações dos discursos apoteóticos do estado e da sociedade. Ideia esta reforçada pelo mesmo autor (*idem* 2009: 40-41; 166) quando nos diz que, “ (...) para a maioria dos estudantes, a educação é acima de tudo uma porta de entrada para o emprego. Quanto mais ampla a passagem e melhores as recompensas do árduo trabalho, melhor”, criando-se uma cultura em que, “*História Antiga, música, filosofia e coisas que afirmam fortalecer o desenvolvimento pessoal, e não a vantagem comercial e política, dificilmente engrossam os números e índices de competitividade*”, precisamos, por isso, “ (...) da educação ao longo da vida para termos escolha. Mas precisamos dela ainda mais para preservar as condições que tornam essa escolha possível e a colocam ao nosso alcance.”

A educação é, portanto, o passaporte para a preservação das nossas escolhas e as nossas responsabilidades que surgem devido a tais escolhas. Deverá ser um processo contínuo que oriente e conduza o indivíduo a novas descobertas a fim de lhe permitir agir e tomar as suas próprias decisões, dentro das suas capacidades.

A educação é uma prática e uma realidade social que, segundo Deval (1991):

“ (...) é inerente à existência humana e pode caracterizar-se como um conjunto de actividades através das quais as pessoas aprendem e ensinam o seu universo natural e sociocultural. Nela se inscrevem as circunstâncias vitais, individuais e colectivas, e se constroem representações sociais que outorgam significado à realidade e permitem estruturar uma visão do mundo e dos seres que o compõem”.

Acreditar na educação com o objectivo primordial de promover uma maior coesão social é, antes de mais, partir de uma concepção global que abarque um conjunto de disposições e conceitos (tais como, desenvolvimento de valores, capacidades e compe-

tências) que, juntos, permitirão fomentar com eficácia o processo educativo. Deveremos ter sempre em linha de conta o compromisso com os valores, uma vez que estes são inerentes à educação, como refere Patrício (1993: 20), “ (...) *não há educação, onde não há referência intrínseca aos valores. O compromisso educativo não é possível fora do compromisso com os valores*”.

Segundo o autor, as grandes ordens de valores a promover pela educação, são: a da utilidade, a do prazer, a da verdade, a da beleza, a do bem, a do sagrado ou do divino.

De acordo com a afirmação de J. Castañe (cit. J. Cabanas, 2002: 53):

“ (...) saber com profundidade e exactidão o que é educação, implicaria não apenas defini-la segundo certos princípios essenciais, como também ver de que modo se realiza e é condicionada historicamente e como influencia a história num contexto sociocultural concreto”.

Uma vez mais, o reforçar da ideia de que educação é um conceito complexo de definir, dependendo os seus propósitos não só do tipo de sociedade, época e cultura como também das suas aspirações. Ideia esta que podemos comungar com D. Justino (2006: 17), quando afirma que, “*O propósito da educação é o de capacitar as novas gerações para aceitar e vencer os desafios colocados pelas sociedades em que se inserem, de uma forma autónoma, livre, responsável e cooperativa*”.

Neste sentido, um dos objectivos da educação aponta para o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social, ou seja, “*Define-se como um veículo de culturas e de valores, como construção dum espaço de socialização, e como caminho de preparação dum projecto comum*” (J. Delors, 1996: 45).

Na mesma linha de pensamento, Bruner (1998: 27) afirma que:

“Cada geração dá, na sua época, uma forma diferente às aspirações que moldam a educação. Aquilo que parece identificar a nossa geração é o renovar da preocupação pela qualidade e pelos objectivos intelectuais da educação sem, no entanto, abandonar o ideal de que a educação serve para servir de meio para preparar cidadãos equilibrados para a democracia”.

Todavia, aliada à competitividade gerada pela sociedade actual e suas conseqüentes exigências, é-nos inata a vontade de descobrir, aprender mais, aprofundar saberes. É esta a postura de Schmitz (1984: 183), quando afirma que, “ (...) o homem é um eterno insatisfeito. Ele quer a perfeição. Ele quer o absoluto. E sempre continua procurando”.

A procura de superação é própria do ser humano de todas as épocas, bem como a sua avidez de conhecimento. Podemos dizer que a grande vocação do homem é ser hoje, mais e melhor do que foi ontem. Se assim não fosse, não compreenderíamos, como ao longo dos séculos, os seres humanos conquistaram e destruíram reinos, assimilando e impondo culturas, feito as descobertas dos chamados “novos mundos”, novas terras, “por mares nunca dantes navegados”. O anseio de saber o que está do outro lado da vedação é natural, intrínseco e arreigado no cerne da humanidade. Associado a esta característica natural do ser humano existe, nos dias de hoje, a percepção que a educação é fundamental para a coesão social, para o progresso económico, para a competitividade sustentável, culminando, desta forma, no desenvolvimento humano e consequente construção da paz universal.

Em suma, educação é onde tudo começa...

1.2 APRENDIZAGEM E ENSINO

À semelhança do termo ‘educação’, ao tentarmos definir aprendizagem, analogamente nos deparamos com um enigma, na medida em que se trata de um termo tão abrangente quanto o conceito de educação. Uma outra conexão conceptual entre estas duas noções consiste no facto de estarem intrinsecamente interligadas, isto é, não há educação sem que ocorra aprendizagem ou, invertendo, se não houver aprendizagem, não haverá educação.

Remontando aos povos da antiguidade oriental, a finalidade da aprendizagem era basicamente transmitir tradições e costumes. Até ao século XIX, o estudo sobre a mente humana centrava-se nas áreas da Teologia e Filosofia. A partir do século XX iniciaram-se os estudos da mente humana através da cientificidade metodológica. Surge o Behaviorismo referenciado como a área do estudo do comportamento humano. Para os seguidores desta corrente, a aprendizagem ocorre mediante uma mudança no comportamento observável, através do processo de exposição ao estímulo, produzindo uma

resposta. Embora teorias behavioristas tenham dado um importante contributo, estas não explicam totalmente os fenómenos da aprendizagem, uma vez que não são susceptíveis de serem medidos objectivamente. O indivíduo encontra-se “limitado” a um conjunto de estímulos e reacções automáticas.

A aprendizagem é um procedimento que ocorre dentro do indivíduo. Mesmo quando é resultante de um processo bem sucedido de ensino, tendo em conta que ensinar é ter como objectivo promover a aprendizagem mas não necessariamente alcançá-la (o que para uns resulta para outros indivíduos pode resultar numa aprendizagem ineficaz), ela ocorre no interior da pessoa. Por esta razão, e da relação entre educação e aprendizagem, existem autores que negam (contrariamente ao que afirma o senso comum) que possamos educar uma outra pessoa. Paulo Freire, em “*Pedagogia do Oprimido*”, afirma que “*ninguém educa ninguém*”, embora acrescente que ninguém se educa sozinho. Segundo a visão anterior, a educação, como a aprendizagem, de que ela depende, é um processo interno e que, portanto, só pode ser gerado pela própria pessoa. Neste contexto, Bruner (1999: 142), defende que:

“A singularidade mais característica dos seres humanos é aprenderem. A aprendizagem está tão profundamente arraigada no homem que é quase involuntária, e os aplicados estudantes do comportamento humano até já especularam que a nossa especialização enquanto espécie é uma especialização na aprendizagem”.

Podemos definir **aprendizagem** como uma **acção pela qual o homem e os animais**, em geral, **apreendem, apropriam, equilibram e adquirem conhecimento e se adaptam à realidade resolvendo os problemas que lhe são colocados**. Aprender é um conceito que estimula em nós um sentido activo. Aprendizagem é entendida como **aquisição e construção de conhecimento** e conseqüentemente, é uma condição necessária para o desenvolvimento pessoal, social e profissional do sujeito humano em qualquer situação que ele se encontre.

No relatório presidido por Jacques Delors (1996), intitulado “*Educação um Tesouro a Descobrir*”, acautelava-se, desde logo, o facto de não ser suficiente que cada sujeito reúna, no início da vida, uma determinada quantidade de conhecimentos aos quais possa recorrer, de forma individual, indefinidamente. O mundo está em constante transforma-

ção e a informação em permanente actualização, pelo que o conhecimento rapidamente se pode tornar desactualizado.

Além disso, na Recomendação da UNESCO (1976), decorrente da Conferência Geral de Nairobi, clarifica-se similarmente que os processos educativos devem ser pensados como um todo. Assim sendo, 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*”.

Facto este que não se compatibiliza, logicamente, com a perspectiva que limita a educação ao tempo escolar. Neste âmbito, à educação competiria 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). Os mesmos autores afiançam, desta maneira que, para que a educação possa dar resposta ao conjunto das suas incumbências, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens, sendo que as mesmas se estabelecem, para qualquer indivíduo, como os alicerces do conhecimento, que são:

- a) *Aprender a conhecer* (obter os instrumentos da compreensão);
- b) *Aprender a fazer* (poder actuar sobre o meio envolvente);
- c) *Aprender a viver juntos* (participar e colaborar com os outros em todas as acções humanas);
- d) *Aprender a ser* (caminho essencial que integra as três primeiras).

Para Delors *et al* (op. cit.), os quatro devem ser compreendidos como um só, pois entre eles existem variados pontos de contacto, de relacionamento e permuta.

É a partir dos anos sessenta que começam a experimentar-se sistematizações mais globalizantes e integradoras que recaem não só sobre situações de aprendizagem como também sobre as formas de aprender. Surgem as teorias cognitivas ao enfatizarem que a aquisição do conhecimento dá-se pela pesquisa, investigação e solução de problemas (Barros de Oliveira, 2005). Para o cognitivismo, a maneira mais eficaz de aprender é construir o seu próprio conhecimento e a aprendizagem é, assim, um processo construtivo.

Dentro destas teorias, destacam-se nomes como Jean Piaget, Bruner e Ausubel, investigadores com um papel importante no desempenho de estudos sobre os fenómenos cognitivos.

Fazendo a comparação com as teorias behavioristas, os cognitivistas desenvolveram muito mais o estudo quer na área referente aos processos mentais envolvidos na aprendizagem, quer no estudo dos processos de motivação, transferência de conhecimentos, aquisição de conceitos, etc. Contudo, ficaram ainda por explicar mecanismos importantes, tais como o processamento da informação e/ou a memorização.

Por outro lado, a perspectiva Humanista de Carl Rogers constitui um dos principais contributos para esta abordagem. Carl Rogers, segundo Pires, distingue aprendizagem sem significado, opressiva e alienante, de aprendizagem significativa, experiencial que envolve a pessoa na sua globalidade, uma vez que:

“Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da acção futura que escolhe ou nas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente em todas as parcelas da sua existência” (Rogers, 1983-a: 253 in Pires, 2005: 151).

Centrada na aprendizagem da pessoa, esta abordagem entende o desenvolvimento do indivíduo como um todo, tendo em conta todas as suas dimensões: a relacional, a cognitiva e intelectual, assim como a afectiva.

Podemos resumir algumas teorias da aprendizagem no seguinte quadro:

Quadro 1 – Teorias da Aprendizagem

Behavioristas

Watson define aprendizagem como o *resultado de um processo de condicionamento* (respostas ou reacções associadas a estímulos).

Skinner define aprendizagem como *uma forma de condicionamento por reforço* (as reacções podem ser reforçadas):

- **Reforço positivo ou recompensa:** as reacções que são recompensadas, têm tendência a ser repetidas;
- **Reforço negativo:** as reacções que libertam o organismo de uma situação penosa, têm tendência a ser repetidas;

| | |
|----------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Extinção: as reacções que não são recompensadas, têm tendência a desaparecer; • Castigo: as reacções que conduzem a consequências indesejáveis ou penosas, têm tendência a ser suprimidas. |
| Cognitivistas | <p>Piaget define aprendizagem como <i>um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, procurando o equilíbrio da personalidade.</i></p> <p>Bruner define aprendizagem como <i>um processo activo do sujeito que aprende, organiza e guarda a informação recebida.</i></p> <p>Ausubel defende o ensino pela descoberta porque corresponde a <i>uma aprendizagem dinâmica, significativa ou compreendida.</i></p> |
| Humanistas | <p>Carls Rogers defende a aprendizagem como um <i>processo cognitivo, mas proporcionando ao aluno mais responsabilidade e autonomia para decidir o que quer aprender e orientar a sua aprendizagem.</i></p> |

Em suma, apesar das distintas perspectivas teóricas induzirem diferentes abordagens no estudo da aprendizagem, é do consenso geral entre os investigadores a definição de aprendizagem como uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa, traduzindo-se numa modificação de comportamento relativamente estável (Tavares e Alarcão, 2002).

Os efeitos do êxito da aprendizagem encontram-se proporcionalmente relacionados com a construção de contextos de aprendizagem construtivos, onde os aprendizes possam ter atitudes positivas individualmente e em grupo, onde demonstrem um elevado grau de motivação para o sucesso e envolvimento nas actividades.

Aprender envolve esforço, desafio e principalmente vontade. O sujeito evidencia uma motivação intrínseca para aprender, motivação esta que não se cinge unicamente à sua parte compensatória mas passa muito mais pelo desejo do sujeito apreender por si só acções que considera satisfatórias, quer a nível individual, quer a nível colectivo.

Desta motivação para aprender, o sujeito usa a linguagem como instrumento indispensável para a comunicação que, por sua vez, se organiza em duas vertentes: por um lado através da função interna, reflexiva e intrapsicológica que se transformam em **aprendizagens individuais**; por outro, utiliza a linguagem por meio de uma função externa comunicativa e interpsicológica que resultam em **aprendizagens colectivas**, no seio da sua comunidade e enraizadas na sua matriz cultural.

O estudo da motivação é fulcral em psicologia, partindo-se do princípio que constitui um dos factores que mais influenciam as atitudes e o comportamento, uma vez que a ela estão subjacentes vários processos psicológicos tais como a aprendizagem, o pensamento, a memória, o esquecimento, a percepção, as emoções, a personalidade, etc. Segundo Nuttin (1985) (Cit. in Monteiro, 1998),

“ (...) o fenómeno fundamental da motivação manifesta-se no funcionamento comportamental e consiste no facto de o organismo se orientar activamente e de forma preferencial em direcção a certas formas de interacção, a tal ponto que determinadas categorias de relação com certos tipos de objectos são requeridas ou indispensáveis ao seu funcionamento.”

Na pedagogia, procuram-se técnicas de motivação para incentivar os alunos, estimulando-lhes a vontade de aprender. A motivação pode ser incentivada através de:

- Factores internos - motivação intrínseca, ou seja, pela satisfação de realização da actividade, por se incluir num projecto pessoal, pelo prazer de aprender, etc.
- Factores externos - motivação extrínseca, que podem constituir estímulos para a aprendizagem: avaliação, recompensas, elogios, ganhos obtidos e castigos evitados, por exemplo.

Uma das principais particularidades do ser humano é a sua vontade de aprender. A necessidade de aprender está tão enraizada no ser humano que é quase involuntária. O nosso comportamento instintivo vai sendo modificado pelas experiências e vivências, assim como pela necessidade que sentimos de desenvolver as nossas capacidades e aptidões. O homem nasce numa cultura que tem como uma das principais funções a conservação e transmissão de aprendizagens passadas e *“Isto significa que o homem não pode estar dependente de um processo fortuito de aprendizagem: tem de ser educado”*. (Brunner, 1999: 143).

Em consequência de tudo isto, a “vontade de aprender” é muito importante e os contextos de aprendizagem diversificados e ricos são fundamentais em todas as idades.

1.2.1 APRENDIZAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

Compreender a aprendizagem como prática social significa aprofundar o quadro conceptual desenvolvido por Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998). Estes autores têm da aprendizagem uma perspectiva interdisciplinar que se situa entre a antropologia e a sociologia.

As vivências em grupo determinam a aprendizagem, como refere Rego (1999: 110), com base em Vigotski, o indivíduo, " (...) *no seu quotidiano, observando, experimentando, e recebendo instruções das pessoas mais experientes da sua cultura, aprende a fazer perguntas e também a obter respostas para uma série de questões*". Este ambiente social, a proximidade e vivência com os outros, permite a construção de conhecimentos, "*portanto na perspectiva de Vigotski, construir conhecimentos implica uma acção partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objecto de conhecimento são estabelecidas*".

Deparamo-nos, nesta abordagem sobre a aprendizagem, com vários pontos de contacto com perspectivas do domínio da Educação de Adultos, no âmbito da Educação Permanente e da formação *versus* investigação através das Histórias de Vida.

Existem diferentes teorias da aprendizagem que incidem sobre distintas formas de encarar a natureza do conhecimento, o conhecer e os aprendentes, assim como a relação de todos estes componentes com o mundo social.

Wenger (1998: 9) diferencia duas perspectivas quanto ao modo de encarar a aprendizagem. Na primeira, a mais comum e difundida nas nossas sociedades, considera que:

- o conhecimento é constituído por pedaços de informação armazenados no cérebro. Trata-se de uma perspectiva segundo a qual se "*(...) concebem unidades ideais de informação [pacotes de informação], que se vão agrupando umas às outras em recipientes prospectivos [os alunos] localizados em salas de aula, longe de qualquer perturbação ou distração [o mundo social]*". Segundo esta perspectiva podemos encontrar um professor a dar uma aula, a ensinar, nos mais variados contextos, sejam eles numa escola, numa biblioteca ou num centro de formação.

Esta perspectiva é igualmente reconhecida como a da “*cultura da aquisição*” (Lave, 1997), em que o conhecimento é visto como “algo a ser adquirido”, ou seja, o saber é considerado como uma acumulação de conhecimentos factuais.

Pensar a aprendizagem desta forma, significa que ela acontece naturalmente de modo cognitivo e isolado do envolvimento em qualquer actividade. Destes pressupostos depreende-se ainda um outro, segundo o qual só existe aprendizagem quando o respectivo processo é mantido completamente afastado da influência de aplicação do que é aprendido. A escolarização, deste modo, é considerada como um local de descontextualização do conhecimento, tornando-se este abstracto e geral, passível de ser transferido e aplicado posteriormente em situações do mundo real. É com esta abordagem que estamos familiarizados e na qual crescemos.

Constatamos que a escola ignora as actividades das crianças, a transmissão da informação é verbal, de cima para baixo, e é avaliada por testes que têm como finalidade medir os conhecimentos (factuais e declarativos) acumulados. Os alunos apenas são considerados como melhores ou piores nesta “*aquisição*” (Lave, 1997).

Numa outra perspectiva sobre a aprendizagem estes investigadores (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) consideram que:

- **o armazenamento da informação é apenas uma mínima parte do que significa conhecer** e que conhecer abrange antes de mais, uma participação activa em comunidades sociais, isto é, o envolvimento no mundo social.

Segundo Wenger (1998: 4), esta teoria social da aprendizagem assenta em pressupostos, que se podem sintetizar deste modo:

- a) “Nós, os seres humanos somos seres sociais. Esta afirmação para além de ser uma verdade trivial, é um facto que assume um carácter central na aprendizagem;*
- b) O conhecimento é uma questão de competência em relação à actividade em questão, tal como cantar no tom, descobrir factos científicos, escrever poesia, reparar aparelhagens, ser bom conviva, crescer como rapaz ou rapariga;*

c) **Conhecer é uma questão de participação** no desenvolvimento de actividade concreta, ou seja, de engajamento activo no mundo;

d) **O significado** - a nossa capacidade para experienciar o mundo e o nosso engajamento nele é significativo, [tem um sentido, um significado] - é o que em última análise a aprendizagem deve produzir.”

A forma como cada um de nós identifica o que aprende, quando aprende e como aprende está intimamente relacionada com o que pensamos sobre o que é aprender (Wenger, 1998). Segundo este autor, a teoria social da aprendizagem, que define a participação social como um processo de aprendizagem e de conhecer, a aprendizagem é um processo no qual se distinguem as seguintes componentes:

- **“o significado** – um modo de falar sobre as capacidades (competências), individuais ou colectivas, que se vão alterando através das nossas experiências de vida e da forma significativa como nos relacionamos com o mundo;
- **a prática** – a forma como se partilham os recursos históricos e sociais, os referentes estruturantes e as perspectivas que podem sustentar o engajamento mútuo na acção;
- **a comunidade** – uma forma de descrever as configurações sociais nas quais as iniciativas [os projectos ou as tarefas] são consideradas como adequadas, como uma mais valia, e em que também a participação é reconhecida como competente;
- **a identidade** – uma forma de descrever o modo como a aprendizagem modifica o que somos e cria histórias pessoais de transformação no contexto das comunidades.” (p. 5)

Para Wenger, tal como para outros autores, a aprendizagem acontece no contexto da nossa prática quotidiana de participação no mundo, faz parte integrante da essência

humana tal como acções básicas diárias como comer ou dormir, tornando-se quer imprescindível e inevitável para a vida, quer como parte constituinte da própria vida.

Desta forma, é também essencial ter em linha de conta os grupos sociais em que nos inserimos, as ligações que neles criamos, as actividades que levamos a cabo no seio desses grupos, o tipo de recursos que são utilizados e as relações que se vão partilhando e construindo.

Trata-se de uma perspectiva que tem da aprendizagem um entendimento profundo, e considera que aprender passa pela actuação no e com o mundo envolvente. É uma perspectiva que encara o agente, a actividade e o mundo como elementos da realidade que se constituem mutuamente (Lave, 1991). Lave e Wenger (1991; 1998) denominam estes grupos sociais em que vivemos e nos incluimos como comunidades de prática.

Estas perspectivas contrapõem-se a outras que têm como preocupação principal o bem-estar colectivo e a coesão social, conforme os ideais humanistas que têm como denominador comum o respeito pelo sujeito e pelas suas liberdades individuais, mas simultaneamente uma extraordinária consciência de que o progresso social é conseqüente do progresso de todos os indivíduos enquanto membros da sociedade. Isto é, o desenvolvimento de cada indivíduo só pode ser equacionado na sua estreita relação com o desenvolvimento da sociedade. Estas perspectivas são sustentadas pelas Declarações Universais dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO NOS SEUS DIFERENTES CONTEXTOS

2.1 OS DIFERENTES CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

Esta divisão do universo educativo, assim como a sua delimitação terminológica, apresentada na Conferência sobre a Crise Mundial da Educação, em 1967, estende-se até aos dias de hoje, não de forma exclusiva ou consensual mas muito discutida e referenciada quer no espaço académico, quer nos domínios político e educativo.

É presumivelmente dos exercícios mais difíceis, no âmbito do debate sobre a educação: o de definição de critérios que distingam educação formal, educação não formal e educação informal. Fácil é, geralmente, encontrar e dar exemplos que ilustrem cada um dos conceitos; difícil é, sem dúvida, encontrar critérios consensuais que definam as fronteiras entre eles.

Embora constantemente criticada, contestada e discutida, esta “classificação tripartida” resiste ao longo do tempo, segundo Trilla-Bernet, devido ao seu “*propósito de exaustividade*”. Isto é: “ (...) *la suma de lo educativamente formal, no formal e informal debería abarcar la globalidad del universo de la educación*” (Trilla-Bernet, 2003: 23). Segundo o autor, qualquer actividade ou processo educativo deveria pertencer a uma destas três categorias. Já segundo Silvestre (2003: 48), “ (...) *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 educação informal)* ”.

Tendo a percepção de que a escola é o grande pilar da educação, esta não se limita somente a ela. Na escola, aprendemos conteúdos, mas é fora dela que aprendemos a viver, assimilando diariamente uma panóplia de coisas indispensáveis à nossa vivência e desenvolvimento pessoal e social. O mesmo será dizer que parte da nossa educação acontece fora da instituição escolar, uma vez que esta não preenche inteiramente as necessidades de aprendizagem do ser humano. Como refere Hamadache (1991, cit. por Silvestre, 2003: 50):

“ (...) foram as insuficiências e as imperfeições do sistema escolar do tipo clássico que suscitaram um crescente interesse pelas formas não escolares da educação/formação, enquanto complemento ou até mesmo substituto da escola”.

Complementando esta reflexão de Hamadache, também Nico (2004: 54) nos diz que:

“ (...) 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 desenvolvendo processos complexos, mas extraordinariamente bem adaptados, aos contextos geográficos e territoriais, de aprenderem”.

Foi no seguimento deste conjunto de ideias que os conceitos de educação formal, não formal e informal começaram a surgir com o intuito de colmatar o que não era disponibilizado pela escola, uma vez que esta:

“Não era a única detentora do saber nem a única fonte legítima da aprendizagem, não é o depósito exclusivo de conhecimento, o local onde se preparam pessoas – cidadãos para a vida, não responde às necessidades do indivíduo: sente crescentes dificuldades em responder a uma procura cada vez mais premente e diversificada” (Silvestre, 2003: 50).

Aliada a esta concepção de escola, temos igualmente as seguintes opiniões:

“La escuela es, seguramente, la institución pedagógica más importante de entre las que hasta hoy la sociedad ha sido capaz de dotarse. Pero (...) la escuela ocupa solo un sector del universo educativo; en el resto del mismo encontramos, por una parte, el inmenso conjunto de efectos educativos que se adquieren en el curso ordinario de la vida cotidiana (...), y, por otra parte, aquel sector heterogéneo, múltiple y diverso (...): la que

se ha dado en llamar «educación no formal» ”. (Trilla-Bernet, 2003: 11);

“Aprendemos em qualquer circunstância. Aprendemos na circunstância da família, com a mãe, com o pai, com os irmãos, com os avós, com as tias, com os tios, com as primas, com os primos... Aprendemos na circunstância da rua. A rua é a sociedade a fluir. A rua é o exterior da família. Entre a família e a rua há, continua a haver, uma linha de fronteira. A família é um mundo, mas a rua é um mundo outro, imenso, complexo, temeroso, fascinante. Se tirássemos a cada um de nós o que aprendemos, até hoje, na rua, que ficava?”. (Patrício, 2004: 13).

Ou seja, aprendemos nos mais variados contextos que ocorrem de forma natural e espontânea no dia-a-dia. Para Libâneo (1998: 22), “ (...) *educação é o conjunto das acções, processos, influências, estruturas, que intervém no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação activa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais*”. Deste modo, a educação apresenta-se de uma forma muito vasta uma vez que acontece no quotidiano dos indivíduos, ou seja, “ (...) *ocorre na família, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação e na política*” (*idem*, 1998: 23).

Desta forma podemos distinguir diversas modalidades de prática educativa, tal como, as educações formal, não formal e informal.

De acordo com Silvestre (2003), foi no início da década de setenta, com Coombs e os seus colaboradores, que o trinómio educação formal, educação não formal e educação informal começou a tomar contornos, no que respeita à sua definição, propondo, assim, a seguinte distinção destes três conceitos:

“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.

La educación non formal es (...) una variedad arrolladora de actividades educativas que tienen três características en comum:

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

La educación informal la definimos como el aprendizaje por la exposición al próprio entorno y las experiencias adquiridas día a día. Es la verdadera forma de aprender a lo largo de la vida y constituye el grueso del aprendizaje total que cualquier persona adquiere en su ciclo vital, incluyendo la gente com muchos años de la escolaridad formal” (Coombs, 1991, cit. Silvestre, 2003: 53).

A distinção feita por Coombs é hoje frequentemente utilizada por uma variedade de instituições internacionais tão diversas como a União Europeia, o Conselho da Europa e a UNESCO. Reportando-nos ao relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o Século XXI, os três conceitos de aprendizagem são por ele definidos da seguinte forma:

*“- **Aprendizagem formal** – é um processo intencionalmente organizado, a partir de objetivos pré-definidos, que decorre em instituições de educação e formação, por um período fixo de tempo, orientado para a aquisição de determinadas qualificações e que pressupõe sempre, a certificação das aprendizagens alcançadas, simbolizando a escola, o contexto onde se realizam as aprendizagens formais.*

*- **Aprendizagem não formal** – diferencia-se da anterior nos meios e na forma como são concretizados os seus objetivos,*

realiza-se também de modo organizado, embora seja menos difuso, menos hierárquico e burocrático. Decorre em paralelo com o sistema de educação formal e caracteriza-se por possuir uma ideologia de acção própria, com objectivos específicos, aberta a todas as faixas etárias e em regime de voluntariado.

*- **Aprendizagem informal** – processo de aquisição de conhecimentos que se realiza de modo contínuo para cada pessoa, fora de contextos formais e não formais. Não possui carácter intencional, é uma aquisição quotidiana decorrente do contacto com os outros, na família, nos grupos de pares e profissionais, etc.”*
(Delors, 1996).

Recordaremos, de seguida, como a Comissão Europeia procura distinguir estes três domínios de educação/aprendizagem no seu “*Memorando de Aprendizagem ao longo da Vida*”:

*“**Aprendizagem formal:** decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.*

***Aprendizagem não formal:** decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não formal pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações da juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames).*

***Aprendizagem informal:** é um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos”* (Comissão Europeia, 2000: 9).

Comungando da mesma definição, Canário apresenta as características subjacentes a cada um dos referidos conceitos desta forma:

- *“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;*
- *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. É justamente no campo da educação dos adultos, em regra mais activamente refractários a processos escolarizados, que estas modalidades se têm vindo a desenvolver;*
- *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 ou nada estruturadas e organizadas”.*(Canário, 1999: 80)

Se pensarmos esquematicamente na classificação tripartida do universo educativo, tendo por base uma abordagem comum e linear, tendo em linha de conta as definições mais correntes de educação formal, educação não formal e educação informal, idealizaríamos um esquema nestes moldes:

Figura 1 – Contextos de Aprendizagem

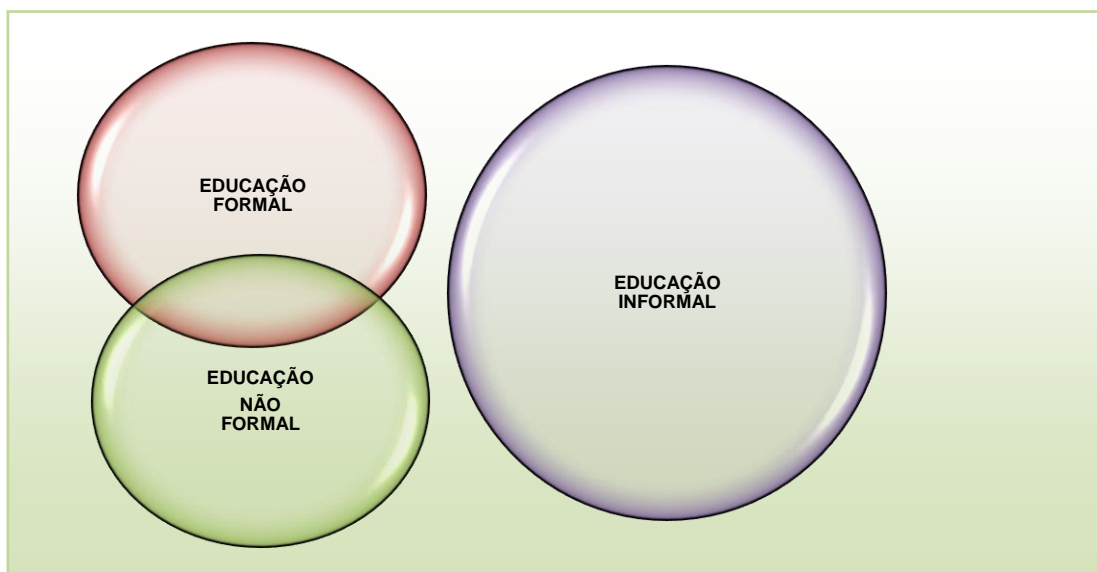


(Elaboração própria)

Fazendo uma breve análise, constataríamos que num extremo – o esquerdo -, teríamos o conceito mais forte, mais marcado, mais vincado do processo educativo, usualmente associado aos sistemas de ensino tradicionais, aos currículos delimitados por conteúdos subdivididos e ligados por um certo grau de dificuldade, à relação hierárquica professor-aluno, aos espaços físicos declaradamente definidos para o desenvolvimento de actividades específicas, à obrigatoriedade de frequência, aos sistemas de avaliação para controlar o sucesso ou insucesso escolar, à avaliação quantitativa, etc. No extremo oposto – o da direita -, seria representado pela expressão mais livre, mais aberta e espontânea do processo educativo, aquela que acontece pela vivência do dia-a-dia, pela relação com os outros, mais próxima do processo natural de socialização dos indivíduos. Ao centro, teríamos todas as práticas educativas que, embora não obedecendo a todas as condicionantes do sistema formal de ensino, são estruturadas, organizadas, factor este que, por um lado a distanciaria da educação informal mas, por outro, a aproximaria da formal. Representaria, por isso, o ‘meio termo’.

Por outro lado, se fizermos o mesmo exercício mas de uma forma mais exhaustiva e pormenorizada, leva-nos a esquematizar as mesmas definições, supostamente, desta forma:

Figura 2 - Contextos de Aprendizagem



(Elaboração própria)

De um lado, teríamos os processos educativos sistemáticos e organizados e no outro, as aprendizagens informais que se caracterizam por ser espontâneas e não necessariamente organizadas, contudo todas elas fazem parte de todo o processo educativo.

Relativamente à educação informal, a maior parcela, estaremos de acordo com a afirmação de Coombs, quando refere que:

*“ (...) o processo que ocorre ao longo da vida, através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes; a partir das experiências quotidianas e da interacção com o meio ambiente em casa, no trabalho e nas situações de lazer; a partir do exemplo dado pela família e amigos, das viagens, da leitura dos jornais e livros, escutando rádio, vendo filmes ou televisão. **Em geral, a educação informal não é organizada, sistematizada nem sequer, muitas vezes, intencional, mas representa, até ao momento, a principal fatia de aprendizagem durante a vida de uma pessoa, mesmo para as que são altamente escolarizadas. O que o indivíduo aprende através da educação informal limita-se àquilo que o seu meio ambiente lhe pode oferecer**” (cit. in Pain, 1990: 126). (Negrito nosso).*

Conclui-se, deste modo, que a educação informal ocorre ao longo da vida, numa grande diversidade de contextos, incluindo situações de educação formal e não formal. No entanto, para alguns investigadores, a educação informal não tem finalidade educativa mas apresenta efeitos educativos.

Ainda em relação ao esquema supra referenciado, e para concluir a sua análise, podemos corroborar com a forma como Touriñan relaciona o trinómio educativo:

“ (...) dos de ellas, formal y non formal, tienen entre sí un atributo común que non comparten con la educación informal: el de la organización y sistematización, y, por consiguiente, debe reconocerse que hay una relación lógica entre los três tipos” (cit. Trilla-Bernet, 2003: 24).

2.1.1 CRITÉRIOS DE DIFERENCIAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

Dissociar os conceitos será impossível e, tal como inicialmente referimos, distinguir as fronteiras entre eles não é tarefa fácil. No entanto, Trilla-Bernet (2003: 27-29), sugere-nos quatro critérios que recaem sobretudo na fronteira entre educação informal e as demais concepções: *duração, universalidade, instituição e estruturação*.

- Reconhecendo o **critério da duração**, considera que, ao passo que a educação formal e não formal são limitadas no tempo, a educação informal é ilimitada na sua duração; estende-se ao longo de toda a vida;
- Na mesma linha de raciocínio, emerge o **critério da universalidade**, segundo o qual a educação informal diz respeito a todos os indivíduos, por todos serem capazes de aprender ao longo de toda a sua vida; o mesmo não sucede com a educação formal e não formal, que se destinam a públicos específicos em momentos determinados;
- O **critério institucional**, podendo ser também aplicado na fronteira entre a educação formal e não formal, considera que a educação informal é a menos institucionalizada das três, ou até ‘não institucionalizada’;
- Por fim, sugere-nos o **critério de estruturação**, a partir do qual a educação informal se diferenciaria das restantes duas por não encerrar em si mesma nenhum género de estruturação.

Relativamente à fronteira entre a educação formal e não formal, Trilla-Bernet (op. cit.: 27-29) aponta-nos novamente para dois dos critérios mais frequentemente usados para distinguir estes dois conceitos do processo educativo: o critério *metodológico* e o critério *estrutural*.

No suporte de definição destes dois critérios deparamo-nos com uma visão importante: a de que a escola, a instituição escolar, ou melhor ainda, a “*forma escolar*” foi e continua a ser o referente principal do que conferimos comumente à “*educação formal*”. (Guy, 1994).

- O **critério metodológico** tem sido dos mais usados actualmente, conferindo à educação não formal todos os procedimentos educativos que, ainda que intencionais, com finalidades de aprendizagem ou formação explícitos, dis-

tintos e específicos, contudo afastam-se dos “*procedimientos convencionalmente escolares*” (Trilla-Bernet, 2003: 27). Este critério relaciona-se com a ideia de metodologias formais e não formais, encontrada com frequência nos discursos actuais das mais variadas organizações;

- Relativamente ao segundo critério apresentado, o ***estrutural***, remete particularmente para o carácter institucional do sistema de ensino, tendo em conta as suas dimensões política, administrativa e legal.

Conforme este critério,

“ (...) lo formal es lo que así definen, en cada país y en cada momento, las leyes y otras disposiciones administrativas; lo no formal, por su parte, es lo que queda al margen del organigrama del sistema educativo graduado y jerarquizado resultante. Por tanto, los conceptos de educación formal y no formal presentan una clara relatividad histórica y política: lo que antes era no formal puede luego pasar a ser formal, del mismo modo que algo puede ser formal en un país y no formal en otro” (ibidem, 2003: 29).

Estamos cientes de que muitos mais critérios haverá para tentar distinguir e clarificar estes três conceitos, assim como estamos igualmente convictos de que é um território muito sensível e muito delicado de se explorar, uma vez que para cada proposta de delimitação de fronteiras entre educação formal, não formal e informal, haverá sempre uma evidência da prática, da realidade, que induzirá a dúvidas, colando tal distinção (ou tentativa dela) em questão. Como nos diz Rothes (2005: 173-174),

“ (...) nem sempre os contrastes entre educação formal e não formal são claros, sendo arriscado encará-los como mutuamente exclusivos. É preferível, com efeito, sublinhar que as características da educação não formal resultam sobretudo de perspectivas e de tradições de intervenção que, não estando condicionadas pela preocupação de validação de saberes, se foram estruturando com determinadas marcas que perduram até aos nossos dias. Umás vezes, essas características surgem de modo mais claro e inquestionável, outras vezes elas cruzam-se de modo mais ou menos tenso com outras lógicas de intervenção educativa”.

2.2 APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA (ALV)

A aprendizagem é um fenómeno intrinsecamente psicológico individual. Acontece nas relações sociais, interpessoais e colectivas que podem desenvolver-se presencialmente ou à distância. É algo que acontece fundamentalmente na convivência social, nas relações interpessoais.

Cada vez mais a sociedade enfatiza a importância da educação ao longo da vida como sendo indispensável ao desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, a educação é valorizada como forma de dar resposta às necessidades de conhecimento ou de desejo de aperfeiçoamento e alargamento das formações. Assim, importa conceber a educação como um todo, e não apenas centrada em determinada fase da vida ou com objectivos específicos.

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, que viria a substituir a designação Educação ao Longo da Vida, foi alvo de grande atenção sobretudo a partir da década de 70. Neste âmbito e desta emergência do conceito, surgiram três textos fundamentais, redigidos de forma autónoma, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) em 1972, e pelo Conselho da Europa (1978). Estes textos remetem para um conceito de educação ao longo da vida assente em dois princípios elementares:

- Extensão do ensino pós-obrigatório à totalidade do tempo da vida das pessoas;
- Organização recorrente do sistema com vista a abranger todos os momentos da vida, proporcionando uma distribuição igualitária e eficiente das oportunidades educativas a toda a população.

Depreende-se que existe uma tomada de consciência relativamente à necessidade de se instituir uma coesão das políticas educativas, sociais e do mercado do trabalho, de forma a responder de forma ajustada e satisfatória às transformações do mundo laboral.

A aprendizagem ao longo da vida, como o próprio conceito indica, pressupõe a participação dos indivíduos em actividades de educação não só formal, mas também em acti-

vidades de educação não formal e informal. Estas últimas, não estando subordinadas a qualquer tipo de processo organizado, surgem da vida quotidiana dos indivíduos que, em meios rurais, pensamos, tendem a ser variadas e consistem numa auto-aprendizagem, muitas vezes traduzidas pela transmissão de saberes entre gerações. Normalmente, este tipo de actividades não são feitas com uma intenção clara e objectiva de aprendizagem. Por isso, na maioria das vezes, os indivíduos não se dão conta que estão a desenvolver conhecimentos e aptidões quando estão a realizar as referidas actividades.

Nos adultos, as aprendizagens são orientadas, especialmente, para a resolução de problemas reais, não sendo por isso centradas nos conteúdos. A sua motivação para aprender prende-se essencialmente com estímulos externos, tais como a promoção e a complementaridade profissional, e principalmente com factores internos, como satisfação profissional, a auto-estima, a qualidade de vida, entre outros.

Os processos de formação subentendem a ideia de que *“os adultos se formam através das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham a sua existência”* (Nóvoa, 1988: 120), uma vez que, *“(…) o adulto é capaz de aprender a partir das suas próprias experiências e de integrar experiências e conhecimentos adquiridos (escolares e outros) num processo de formação contínua”* (Comission Jean, 1982, Québec).

A visão da evolução das sociedades europeias, apresentada pelo Livro Branco da União Europeia *“Aprender e ensinar: rumo à sociedade cognitiva”*, dá especial primazia às aprendizagens, ao acesso à aquisição de competências e ao conhecimento, enquanto factores determinantes de uma adaptação do conjunto europeu à globalização das economias, às mudanças tecnológicas e sociais. Esta visão resulta de uma determinada orientação política: a Aprendizagem ao Longo da Vida, na qual:

“A própria educação está em plena mutação: as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto que a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída em muitos sectores modernos de actividade, pelas noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação” (Delors, 1996: 89).

Concordamos com Delors uma vez que, estando a sociedade em constante transformação, a educação deve acompanhar, simultaneamente, o processo de desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Grandes desafios se colocam ao indivíduo e à sua identidade neste início do século XXI. O mundo, em constante mudança, exige uma capacidade de adaptação enorme.

A tendência actual de crescimento no número de pessoas que experienciam dificuldades no acesso e permanência no mercado de trabalho, destacando-se, aqui, os jovens como um dos grupos mais afectados por este fenómeno, faz com que se torne necessário e urgente que se criem medidas de política de educação, formação e emprego que contribuam, nomeadamente, para melhorar os indicadores relativos à procura individual de formação e à participação das empresas na promoção de formação contínua, eixos centrais para concretizar as orientações contidas na abordagem da aprendizagem ao longo da vida.

Especialmente para a população jovem, a mobilidade profissional, as mudanças ou interrupções no exercício de uma actividade profissional (para educação ou formação ou devido a períodos de desemprego), o trabalho a tempo parcial ou os contratos de trabalho a prazo constituem uma realidade cada vez mais usual. Estas dificuldades não são apenas explicáveis em função do nível educacional ou da qualificação profissional de que são titulares, visto que, um pouco por todo o lado, o próprio desemprego de licenciados tem vindo a aumentar. Ter em atenção o facto de que geralmente os jovens (adolescentes, mas não só) carecem de experiências de contacto com o mundo das profissões e com alguns tipos de formações que se seguem ao ensino básico, poderá levar à questão de se saber até que ponto o sistema educativo formal capacita os aprendentes para lidarem com tal situação.

A ideia de fundo é a de que, cada cidadão, no decurso da sua vida, deverá ter a oportunidade de aderir e, posteriormente, aprofundar e alargar o conjunto de conhecimentos de base adquiridos no desenrolar de uma formação inicial, postulando-se uma certa flexibilidade e diversidade no acesso, no tempo e no espaço, à educação e à orientação vocacional. Subjacente a esta perspectiva encontra-se a necessidade de se promoverem transformações (tanto individuais como institucionais) facilitadoras de uma nova visão mais adequada aos desafios e exigências das actuais sociedades. Perspectiva essa que sinteti-

za a importância atribuída à articulação da educação permanente com a sobrevivência e desenvolvimento individual, organizacional e social como um todo.

Dado este panorama, facilmente se entende que o aumento global do conjunto de conhecimentos ou qualificações profissionais dos cidadãos, da quantidade de informação a que acedem, bem como da sua capacidade para a utilizar, surja como um dos elementos mais visíveis da relação que hoje em dia se estabelece entre educação e desenvolvimento quer a nível económico, tecnológico, cultural, pessoal e social.

Nesta sequência, importa realçar que a continuidade da educação para além do universo escolar, é um facto evidente face às tensões do mundo moderno, com particular incidência na esfera profissional, uma vez que cada vez mais se torna imprescindível responder às exigências cada vez maiores de concorrência e empregabilidade.

Por esta ordem de ideias, Jarvis (2000: 38-39) considera que:

“ (...) as pessoas podem ter acesso à informação que quiserem através de uma variedade de meios e a partir duma variedade de fornecedores; o sistema de educação é, porém, um só. A educação perdeu o seu monopólio de ser fornecedor do conhecimento e uma variedade de instituições competem através de vários para fornecer informação. (...) O sistema educacional está a tornar-se um, entre muitos fornecedores do conhecimento, e vê-se obrigado a ter de competir com outros em questão, também, a oferecer as suas próprias qualificações. Em suma existe um mercado de aprendizagem, e o modo como o mercado atrai os seus clientes é através da publicidade dos seus produtos (...). A educação tornou-se uma mercadoria para ser consumida”.

Neste sentido, importa aprender ao longo de toda a vida considerando os diversos contextos (*lifewide*) mas não negligenciando a importância do contexto escolar, pois:

“ (...) aprender ao longo da vida não dispensa, nem substitui, aprendizagem escolar. Mas desafia-a, obrigando-a a reinventar-se e a sintonizar-se com a interpelação do mundo que a rodeia. Deste modo, as instituições escolares constituem-se elas próprias como organismos aprendentes que, ao interagir com

outros contextos educativos e com outras organizações, afirmam a sua identidade ao mesmo tempo que contribuem para a consolidação do capital cultural e social da comunidade. (...) Pelo seu saber técnico e científico, pela sua experiência e pelos papéis que desempenham num espaço educativo de referência – a instituição escolar – os professores e os educadores constituem parceiros preciosos em todas as dinâmicas de aprendizagem a valorizar, formais, não formais ou informais.” (Azevedo, 2004: 24-28).

Com a Revolução Industrial assistiu-se a um rápido progresso do sistema escolar, isto porque, teria de se dar resposta às necessidades de mão-de-obra qualificada. Neste âmbito, Pain (1990) defende que:

*“A missão da educação tornou-se complexa, já não se trata unicamente de transmissão da herança formalizada do passado, mas também a preparação aos ajustamentos e às mudanças económicas, sociais e culturais que deixam de ser acontecimentos extraordinários e passam a ser entendidos como estados **permanentes**” (Pain, 1990: 210; negrito nosso).*

Neste contexto, Cavaco relata que:

*“ (...) em virtude das alterações económicas e sociais das sociedades modernas os adultos tornam-se um grupo prioritário em termos de intervenção educativa. A capacidade de aprender através da **experiência** reveste-se de uma importância **capital**” (Cavaco, 2002: 27-28; negrito nosso).*

Neste âmbito, todo o ser humano deve continuar a **aprender ao longo de toda a sua vida**, *“surgindo assim a valorização das modalidades educativas não formal e informal, como complementares da educação formal” (ibidem, 2002: 28).*

O “Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida” - Documento de trabalho dos serviços da Comissão Europeia apresentado em Novembro de 2000, (Comissão Europeia, 2000) indica claramente a necessidade de reconhecimento destes três contextos de aprendizagem, e acrescenta ao intento da aprendizagem “lifelong” um outro - o da

aprendizagem “lifewide”, inscrevendo o paradigma da aprendizagem ao longo da vida na articulação contínua entre estas duas dimensões:

“A motivação individual para aprender e a disponibilização de várias oportunidades de aprendizagem são, em última instância, os principais factores para a execução bem sucedida de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida. É essencial aumentar a oferta e a procura de oportunidades de aprendizagem, principalmente para os que menos beneficiaram de acções educativas e de formação. Todas as pessoas deveriam ser capazes de seguir percursos de aprendizagem da sua escolha, em vez de serem obrigadas a trilhar caminhos pré-determinados conducentes a destinos específicos. Implica isto, simplesmente, que os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências individuais e não o contrário”
(Comissão Europeia, 2000: 9).

Na realidade, esta abordagem leva-nos a considerar e a reflectir sobre alguns pontos:

- Por um lado, indica-nos nitidamente que a educação ao longo da vida não se restringe exclusivamente à educação de adultos, ela abrange qualquer faixa etária, dos mais jovens aos mais idosos;
- Clarifica o facto de que a educação ao longo da vida não diz respeito apenas ao designado ensino recorrente, ou seja, não se destina àqueles que não obtiveram os níveis de escolarização a que se propuseram, ela aplica-se igualmente a todos os que se integram nos sistemas formais de ensino e a todos os que alcançaram os níveis máximos de escolarização;
- Ao mesmo tempo que a aprendizagem ao longo da vida explicita o trinómio educativo - formal, não formal e informal, o que, por si só já representaria um progresso em termos de política educativa, ela sugere-nos, embora de forma menos explícita, que o ideal será a articulação entre estes contextos.
- Por fim, sai ainda reforçada desta abordagem a percepção de que todos, e não apenas alguns, auxiliando-se de um paradigma assim representado, poderão usufruir de oportunidades e estratégias de aprendizagem de tal forma a tornar possível encontrar caminhos que permitam o desenvolvimento pessoal e profissional.

À educação passa a caber também a promoção da capacidade para *aprender a aprender*, a qual permite aos indivíduos desenvolverem e dominarem os instrumentos do conhecimento. A aquisição de uma formação inicial seja perspectivada como apenas uma das etapas de um processo global e abrangente de aprendizagem e formação ao longo da vida pelo qual indivíduos e organizações de trabalho começam a ser cada vez mais co-responsabilizados. Se defenda a necessidade de, para cada uma das etapas relativas à construção dos projectos profissionais e de vida dos sujeitos, se criarem as condições indispensáveis ao activo e efectivo questionamento dos investimentos de cada um neste domínio.

Relativamente ao significado do conceito de aprendizagem ao longo da vida, de acordo com Fieldhouse (1999: 23), a expressão é utilizada para, “ (...) *cobrir todas as formas de educação pós-obrigatória, incluindo a educação familiar, a educação comunitária, a educação e formação de adultos tradicional, a educação pós-escolar e superior e a formação profissional contínua*”.

Podemos concluir que toda a vida é uma escola onde a aprendizagem excede os limites espaço-temporais das instituições tradicionais de educação e formação e desenvolve-se ao longo da vida e para além dos espaços e tempos formalizados.

Esta ideia de *continuum* educativo é bem clarificada pela Comissão das Comunidades Europeias (2000: 9) segundo a qual, “*A aprendizagem ao longo da vida considera todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto «do berço à sepultura»*”.

2.3 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

“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”. (Canário, 2000: 11)

Segundo o mesmo autor, o conceito de educação de adultos, terá surgido em plena Revolução Francesa mas é durante o século XIX que este movimento tende a ganhar

vida com base em iniciativas de cariz popular. Enfatizando esta ideia, Silva (1990: 11) afirma:

“(...) 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”.

Promotora da educação de adultos, a UNESCO, criada em 1946, no seio e nos contornos da missão de paz e segurança da ONU, afirma-se pela promoção da educação, da ciência e da cultura, administrando especial atenção à educação de adultos.

De acordo com Finger e Asún (2003: 27), *“Não é que não existissem antes da UNESCO as principais escolas de pensamento sobre a educação de adultos (...)”*. Porém, é no âmbito de crescimento populacional e económico do pós-guerra (II Grande Guerra) e no sentido de adaptar a população a um novo contexto desenvolvimentista, que a UNESCO desencadeia a sua missão, lançando grandes campanhas de alfabetização e colocando a educação ao serviço do progresso.

A Educação de Adultos é um dos domínios onde mais se têm feito sentir as recomendações de organismos internacionais, nomeadamente da UNESCO, que, desde 1949, na Dinamarca, num pós-guerra muito traumático, tem vindo a impulsionar variadas Conferências mundiais.

Depois de percorrido um longo caminho, é, nos dias de hoje, aceite de forma consensual o texto a que se chegou na Conferência de Nairóbi, em 1976, que diz o seguinte:

“A educação de adultos designa a totalidade dos processos organizados de educação... graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem... se orientam e aperfeiçoam na dupla perspectiva - de um desenvolvimento integral do homem - e de uma participação no desen-

volvimento social, económico e cultural” (In Dias, José Ribeiro, 1982)

Já em 1975, no relatório da UNESCO, “*Educação do Futuro*”, referindo-se à Educação Permanente, se declarava que:

“Se a educação permanente responde aos problemas fundamentais da educação futura, é porque se propõe dirigir-se ao conjunto do ser em evolução, em todas as dimensões e ao longo da sua vida; é porque transcende não só as barreiras artificiais entre educação escolar e a distinção clássica, entre o ensino público geral e a educação para adultos, mas também porque se baseia essencialmente na unidade de processos educativos e da vida, que formam a personalidade humana; (...)” (p. 189)

Mais recentemente, um relatório da UNESCO, “*Educação – um tesouro a descobrir*”, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), considera que a educação confina em si um indispensável contributo com o intuito da resolução de problemas com que a humanidade presentemente se confronta. Este relatório explicita a importância de se ponderarem em todas as decisões e actos de política educativa «quatro pilares» elementares que sustentam o consensualmente aceite **«aprender a aprender»**: «*o aprender a conhecer*», «*o aprender a fazer*», «*o aprender a viver juntos*» (aprender a viver com os outros) e «*o aprender a ser*».

Neste relatório, a educação é equiparada a uma bússola, auxiliar precioso de navegação e orientação num mundo complexo e impetuoso como aquele em que vivemos, onde nenhuma destas extensões da aprendizagem deverá ser considerada sem ser em estreita inter-relação com cada uma das outras.

Este documento vem dar um peculiar destaque à formação ao longo da vida (“*life long learning*”), conceito que, apesar de não ser novo, ganha toda a sua pertinência face à complexidade crescente e à indeterminação do mundo em que vivemos, onde problemas como o terrorismo, a guerra, a inclusão/exclusão social e as diferenças étnico-culturais, construam preocupações de coesão social que contribuam definitivamente para a estruturação de comunidades sociais deveras democráticas.

Neste período pós-moderno, o indivíduo tem a necessidade de se distinguir dos demais e de se reformular para que aprofunde uma adaptação bem sucedida. Desta necessidade, surge a percepção de que o conceito de aprendizagem ao longo da vida torna-se indissociável de qualquer contexto de educação.

Nesta linha de pensamento, pensamos ser pertinente fazer um enquadramento do contexto nacional da educação e formação de adultos, remontando às suas origens até à actualidade. Tal como refere Nico (2011: 17):

“Em Portugal, a Educação de Adultos surgiu tardiamente, ao contrário de muitos outros países, particularmente, do Norte da Europa, onde a Educação de Adultos, desde cedo, foi estruturada e entendida enquanto uma parte importante do sistema de educação e formação das pessoas adultas, e onde se valorizavam os diferentes contextos de aprendizagem: o formal, não formal e informal”.

A mesma autora, considerou seis fases cronológicas para melhor se compreender a evolução histórica e política da Educação de Adultos em Portugal, sendo elas:

Tabela 1 - Evolução Histórica e Política da Educação de Adultos em Portugal –

1.ª Fase

| 1.ª FASE: DO INÍCIO DO SÉCULO XX À DÉCADA DE 60 | |
|--|--|
| 1870 | ○ Instituídas as Bibliotecas Populares |
| 1889 | ○ Criada a Academia de Estudos Livres |
| 1904 | ○ Surgem as Universidades Populares |
| 1912 | ○ Aparece a Universidade Livre para Educação Popular |
| 1913 | ○ Criadas as Escolas móveis para adultos |
| 1914 | ○ Criados os Cursos nocturnos móveis |
| 1929 | ○ Criada a Comissão de Educação Popular (Decreto n.º 16481, de 8 de Fevereiro) |
| De 1926 a 1974 | ○ <i>“Portugal «adormeceu» em matéria de educação ou instrução popular”</i> |
| 1953 - 1956 | ○ I Campanha Nacional de Educação de Adultos |
| 1958 | ○ Reforma do Ensino Primário |
| 1971 | ○ Aprovada a Lei orgânica do Ministério da Educação Nacional |

| | |
|-------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Criada a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP) |
| 1973 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Criados os Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos (Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de Outubro) |

Elaboração própria, com base em Nico, 2011: 18-33

No âmbito da reestruturação do Ministério da Educação, é criada a DGEP, seguindo-se a implementação, a promoção de actividades de alfabetização e cursos supletivos de ensino primário para adultos, com programas e métodos diferentes dos do ensino regular, sendo, igualmente criada uma rede de bibliotecas fixas e itinerantes, como forma de promover a leitura.

De salientar que as ofertas educativas, a partir de meados do século XX, destinavam-se a indivíduos com fracos recursos e pouco ou nada escolarizados. Com refere Canário (2000: 49),

“Estas ofertas educativas, de iniciativa estatal e de organismos internacionais, foram, sobretudo, centradas na promoção da alfabetização. Não é pois de admirar que, durante muito tempo, educação de adultos e alfabetização fossem entendidos como sinónimos”.

Tabela 2 - Evolução Histórica e Política da Educação de Adultos em Portugal –

2.ª Fase

| 2.ª FASE: ANOS 70 DO SÉCULO XX | |
|---------------------------------------|--|
| Entre 1972/73 e 1973/74 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Aumento da frequência dos Cursos para Adultos |
| A partir de 1974/75 | <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Alfabetização e preparação dos adultos para os chamados exames do Ensino Primário a cargo das entidades culturais, desportivas e recreativas.</i> |
| 1974 | <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Através do Decreto-Lei n.º 594/74, de 7 de Novembro, determina-se o direito à livre associação (constituição de associações)</i> |
| Entre 1974 e 1976 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Impulsiona-se a Educação Popular |
| 1975 | <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Marcado por uma Campanha de Dinamização Cultural, promovida pela 5.ª Divisão do movimento das Forças Armadas (MFA), em</i> |

| | <i>pleno contexto revolucionário</i> |
|-------------------------|---|
| A partir de 1975 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Realiza-se o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) |
| 1976 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Criação de associações de Educação Popular (Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio) ○ Plano de Actividades da DGEP para este ano, aponta 3 eixos: <ul style="list-style-type: none"> - a educação não formal, a alfabetização e a redefinição da carreira escolar do adulto. |
| Após 1976 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Início dos trabalhos de preparação da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (ocorrendo uma década depois, em 1986) |
| 1977 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Existiam 2510 instituições (grupos e associações populares) – 442 culturais - 824 recreativas e 1244 desportivas Actividades de educação de adultos de características popular e comunitária (assumidas como animação sociocultural) |
| 1979 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Delineou-se um Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAEBA) <ul style="list-style-type: none"> - Objectivo: erradicar o analfabetismo em 3 anos. ○ Rede de Casas do povo (1139 distribuídas pelo Continente e ilhas) <ul style="list-style-type: none"> - Intenção: transformar juridicamente as Casas do Povo em Centros de Cultura e Educação Permanente (Ministério da Educação, 1979:90) - Asseguram: alfabetização e educação não formal ○ Propõe-se a criação de um Instituto de Educação de Adultos (instituição nunca criada até ao aparecimento da ANEFA, em 1999) |
| 1973-1979 | <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>De Educação Permanente passamos a “falar” em Educação de Adultos, na sua generalidade.</i> |

Elaboração própria, com base em Nico, 2011: 18-33

Destaca-se, nesta fase, a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, medida esta que retoma a centralidade do Estado no domínio da educação de adultos, embora conserve uma perspectiva abrangente e global de articulação com outras entidades públicas e privadas, assim como com o desenvolvimento local.

Tabela 3 - Evolução Histórica e Política da Educação de Adultos em Portugal –

3.ª Fase

| 3.ª FASE: ANOS 80 DO SÉCULO XX | |
|---------------------------------------|--|
| 1980-1987 | <ul style="list-style-type: none">○ Substituição da DGEP pela Direcção-Geral de Educação de Adultos (DGEA) |
| 1985 - 1986 | <ul style="list-style-type: none">○ Expansão das ofertas formais de Educação de Adultos (de matriz escolarizante)○ Valorização de duas grandes áreas:<ul style="list-style-type: none">- formação profissional- ensino recorrente (vista como escolarização de 2.ª oportunidade) |
| 1986 | <ul style="list-style-type: none">○ Constituída uma comissão para a reforma do sistema educativo, em que uma das áreas era a Educação de Adultos○ Aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro |
| 1987 | <ul style="list-style-type: none">○ Criada a Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAE)E |
| Entre 1989 e 1993 | <ul style="list-style-type: none">○ Funcionamento da Direcção-Geral de Extensão Educativa (DGEE) |
| 1993 | <ul style="list-style-type: none">○ Extintas as Direcções-Gerais do Ministério da Educação (sendo as competências da educação de adultos fragmentadas entre os departamentos de ensino básico e secundário do Ministério da Educação) |

Elaboração própria, com base em Nico, 2011: 18-33

Inicia-se esta fase com a substituição da DGEP pela Direcção-Geral de Educação de Adultos - DGEA, iniciando-se a implantação de redes de coordenação distrital e concelhia de educação de adultos, integradas nos serviços descentrados das Direcções Regionais de Educação. Evidencia-se neste período, o início de uma articulação sistemática entre educação e Trabalho, estreando-se, em regime experimental, três cursos de ensino recorrente no local de trabalho. É aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que não contempla a vasta perspectiva da educação de adultos presente no PNAEBA.

Tabela 4 - Evolução Histórica e Política da Educação de Adultos em Portugal –

4.^a Fase

| 4. ^a FASE: ANOS 90 DO SÉCULO XX | |
|--|---|
| 1996 - 1997 | <ul style="list-style-type: none">○ Fase de maior impulso da Educação e Formação de adultos○ Caracterizado por um conjunto de movimentos internacionais:<ul style="list-style-type: none">- Ano Europeu da Educação e da Formação ao longo da Vida;- V CONFINTEA (Hamburgo) |
| 1999 | <ul style="list-style-type: none">○ Criada a Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos<ul style="list-style-type: none">- ANEFA |

Elaboração própria, com base em Nico, 2011: 18-33

Assistimos, nesta década a uma fase de maior dinamismo no que à educação e formação de adultos diz respeito. Educação de adultos parecia ter assumido uma posição de destaque nas discussões políticas sobre educação.

Segundo Canário,

“As comemorações do ‘Ano europeu da educação e da formação ao longo da vida’ que decorreram, em Portugal, ao longo de 1996 e do primeiro semestre de 1997 proporcionaram a multiplicação de uma série de iniciativas centradas, por um lado, numa forte revalorização da importância estratégica do investimento da educação, e, por outro lado, a ideia de que a educação e a formação não podem restringir-se a etapas delimitadas da vida de cada pessoa, antes constituir um processo que se desenrola ao longo de toda a existência. Estamos, aparentemente, face a ideias fortemente consensuais e que de algum modo entroncariam numa reactualização e revalorização dos ideais da educação permanente que fizeram escola no início dos anos setenta” (2000: 87).

De salientar, também neste período, a criação da ANEFA, tutelada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade, que se destaca pelas seguintes concretizações:

- Publica o Referencial de Competências-chave para a Educação Básica de Adultos, em 2000;

- Constrói o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC);
- Concebe os Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível básico, com dupla certificação escolar (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e profissional (níveis I e II), em 2000; com financiamento do POEFDS;
- Cria os primeiros Centros de RVCC com financiamento do PRODEP III; as acções S@ber+ - acções de formação de curta duração, financiadas pelo POEFDS e PRODEP III.

Tabela 5 - Evolução Histórica e Política da Educação de Adultos em Portugal –

5.ª Fase

| 5.ª FASE: SÉCULO XX – XXI – A PARTIR DE 1999 | |
|---|--|
| 2002 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Com a nova lei orgânica do Ministério da Educação é extinta a ANEFA, dando lugar à criação da Direcção-Geral de Formação Vocacional – DGFV (Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro |

Elaboração própria, com base em Nico, 2011: 18-33

Com a mudança política do Governo e conseqüente extinção da ANEFA, foi criada a DGFV - Direcção-Geral de Formação Vocacional, deixando assim, de existir uma dupla tutela do sector da educação e formação de adultos em Portugal. Toda a ideia de existência de diferentes formas de aprender, onde as pessoas eram valorizadas, foi defraudada com a dissolução da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Tabela 6 - Evolução Histórica e Política da Educação de Adultos em Portugal –

6.ª Fase

| 6.ª FASE: SÉCULO XXI – 2005 (INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES) ATÉ À ACTUALIDADE | |
|---|--|
| 2005 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentada a Iniciativa Novas Oportunidades |
| 2006 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Implementa-se no país um conjunto de medidas que visa qualificar 1 milhão de portugueses adultos (Ministério da Educação & Ministério do Trabalho e Solidariedade Social (2006) ○ Com esta iniciativa: <ul style="list-style-type: none"> - reforço da oferta de educação e formação de adultos de dupla certificação, de nível II e III de qualificação; |

| | |
|--------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - reorganiza-se o modelo do ensino recorrente; - promove-se o alargamento da rede nacional de centros de RVCC (designados, actualmente, de Centros Novas Oportunidades); - alarga-se o processo de RVCC até ao nível secundário. ○ Direcção-Geral de Formação Vocacional é substituída pela Agência Nacional de Qualificação, I. P. – ANQ (Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho) |
| 2007 - 2010 | <ul style="list-style-type: none"> ○ ANQ – actualmente a gerir as ofertas de educação e formação de adultos e jovens ○ Instituto público com dupla tutela, apostou: <ul style="list-style-type: none"> - área das ofertas de adultos; - alargamento da rede de Centros Novas Oportunidades; - aumento das ofertas formativas profissionalizantes; - disponibilização das respostas flexíveis através dos cursos EFA e das transformações modulares (organizadas em Unidades de Formação de curta Duração – UFCD) |

Elaboração própria, com base em Nico, 2011: 18-33

O ano 2005, com a criação da Iniciativa Novas Oportunidades, marca uma viragem na prioridade política no que diz respeito às questões da qualificação dos portugueses.

A criação da ANQ, em 2007, vem reafirmar a importância da existência de um organismo com tutela conjunta do ME e MTSS, aprovando-se a reforma da Formação Profissional e o Sistema Nacional de Qualificações. São criados os Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário e as Ofertas Modulares de Formação, financiadas pelo POEFDS/POPH e integram o Catálogo Nacional de Qualificações.

A acrescentar a esta percepção, e em idêntica linha de reflexão, o estudo levado a cabo no âmbito do projecto MAPA, da responsabilidade da Direcção-Geral de Formação Vocacional, em Portugal, conclui que, “ (...) *é necessário valorizar as vias que garantam o acesso facilitado à aprendizagem de jovens e adultos pouco escolarizados ou pouco qualificados.*”

Uma destas direcções passa pela utilização optimizada das actividades realizadas em contexto de educação não formal ou em paralelo à formação formal, actividades essas que, “(...) *constituem condições privilegiadas para a motivação dos adultos para a aprendizagem*” (Morand-Aymon, 2007:17).

Esta preocupação com a (ainda) desigualdade no acesso ao sistema formal de ensino tem sido alvo das discussões sobre a estratégia de aprendizagem ao longo da vida. Podemos ler, ainda no âmbito do estudo supra-citado:

“As pessoas pouco escolarizadas ou não qualificadas, os trabalhadores da precaridade, os beneficiários da segurança social, os que estão à procura de emprego e em particular os desempregados de longa duração, os imigrantes – e em cada uma destas «categorias», mais frágeis ainda, as mulheres – (...), não estão inseridos no sistema de educação formal. (...) para eles, a porta de acesso ao projecto de sociedade de aprendizagem ao longo da vida, por mais ambicioso e generoso que seja, é muito estreita. Eles constituem, por isso, um autêntico desafio para a implementação de um projecto desta natureza” (ANQ, 2007: 39).

A fase actual da educação de adultos, segundo Canário (1999), foi precedida por duas fases distintas:

1. A primeira, após a II Grande Guerra que se distinguiu por um crescimento exponencial da oferta educativa, especialmente em domínios como o da alfabetização e o da formação profissional, baseando-se numa identificação da educação de adultos com o paradigma escolar;
2. A segunda fase, com início nos anos sessenta, pretendia representar o adulto em todas as suas dimensões tentando demonstrar quão desadaptados são para os adultos, os métodos escolares adoptados na educação dos jovens e das crianças. Trata-se de uma fase de distinção entre a educação de adultos e a educação de crianças, em que por oposição à pedagogia surge a andragogia.

Nesta sequência e tendo dedicado grande parte da sua vida ao estudo e trabalho nesta área, Knowles (1984) explicita o conceito de andragogia, uma pedagogia inerente à aprendizagem dos adultos, conceito encontrado para contrapor a educação de adultos à pedagogia escolar dirigida às crianças e aos jovens.

Na tabela que se segue tentaremos sistematizar de uma forma sumária e clara as características mais proeminentes da pedagogia e da andragogia segundo as dimensões fixadas por Knowles (1984):

Tabela 7 – Pedagogia versus Andragogia (Knowles, 1994)

| DIMENSÕES | PEDAGOGIA | ANDRAGOGIA |
|---|--|---|
| 1. A NECESSIDADE DE CONHECER | <ul style="list-style-type: none"> o que o professor ensina; não interessa a aplicação nas suas vidas. | <ul style="list-style-type: none"> os adultos necessitam de equacionar os prós e os contras; os mais potentes instrumentos: a vontade de aprender. |
| 2. O AUTO-CONCEITO | <ul style="list-style-type: none"> o aluno como uma personalidade dependente; o auto-conceito de personalidade dependente. | <ul style="list-style-type: none"> os adultos são responsáveis; (situação que frequentemente conduz a uma situação de conflito interior nas situações de formação) |
| 3. O PAPEL DA EXPERIÊNCIA | <ul style="list-style-type: none"> é pouco valorizada como um recurso da aprendizagem; as técnicas utilizadas: as da transmissão, as exposições, as leituras recomendadas. | <ul style="list-style-type: none"> a diversidade de experiências torna qualquer grupo de educação de adultos heterogéneo; a maior riqueza: reside nos próprios formandos; a experiência é parte da identidade; aspectos negativos: hábitos mentais, vícios, e preconceitos. |
| 4. DISPONIBILIDADE PARA APRENDER | <ul style="list-style-type: none"> disponíveis para aprender o que os professores lhes ensinam. | <ul style="list-style-type: none"> estão prontos para aprender aquilo que necessitam de saber e necessitam de saber fazer. |
| 5. ORIENTAÇÃO PARA APRENDER | <ul style="list-style-type: none"> a aprendizagem como a aquisição de conteúdos disciplinares. | <ul style="list-style-type: none"> a orientação da aprendizagem dos adultos é centrada na vida. |
| 6. MOTIVAÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> motivações externas. | <ul style="list-style-type: none"> são sensíveis a motivações externas, mas as mais poderosas são as internas. |

Sintetizando, podemos constatar que a aprendizagem dos adultos assenta em alguns pressupostos:

- ✓ Os adultos necessitam de saber o motivo pelo qual devem realizar certas aprendizagens;
- ✓ Os adultos concebem a aprendizagem como resolução de problemas;
- ✓ Os adultos aprendem melhor quando os resultados têm um valor imediato;
- ✓ Os adultos aprendem melhor quando a motivação é conferida por factores intrínsecos.

2.4 EDUCAÇÃO PERMANENTE

A educação, longe de se confinar ao designado contexto formal, dever-se-á propagar a todos os domínios do saber, assim como, alcançar-se por meios diversos de modo a favorecer todas as formas de desenvolvimento da personalidade humana. Para tal, garantir a educação permanente torna-se crucial, na medida em que esta, segundo Nóvoa (1988: 112):

“ (...) resulta do facto dos indivíduos viverem constantemente em situações educativas. A separação entre trabalhar e aprender torna-se então impossível: continuamos a aprender para fazer o que desejamos fazer e continuamos a trabalhar de forma inovadora devido à descoberta de um conjunto de novas possibilidades”.

O conceito de Educação Permanente decorre da constatação de que o processo educativo acontece de forma contínua ao longo da vida, destinando-se, por sua vez, a impulsionar o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Surge, pela primeira vez, nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) a partir do Relatório Faure, no ano de 1972, elaborado pela UNESCO.

De acordo com Trilla-Bernet (1998: 51), a UNESCO considera a educação permanente um conceito com a seguinte característica:

“ (...) mais amplo, genérico e totalizador. De facto não é uma classe, ou um tipo, ou um sector da educação. É mais uma construção teórica sobre o que deveria ser a própria educação. É a ideia que a torna algo contínuo e inacabável, algo que cobre toda a biografia da pessoa. Edgar Faure e sua equipe consideravam que ‘o conceito de educação permanente se estendia a todos os aspectos do fato educativo; engloba a todos, e o todo é maior que a soma das partes. Na educação não se pode identificar uma parte diferente do resto que não seja permanente. Dito de outra maneira: a educação permanente não é um sistema, nem um sector educativo, mas o princípio no qual se funde a organização global de um sistema e, portanto, a ela-

boração de cada uma de suas partes” (Trilla-Bernet, 1998, cit. In Canário, 2007: 40).

Para Paul Legrand (um dos nomes ligados à educação e educação ao longo da vida, na década de 70, à semelhança de Edgar Faure), autor do Relatório intitulado *“Une introduction à l’éducation tout au long de la vie”* (1970), com base numa perspectiva humanista, a educação permanente parece manifestar um esforço para reconciliar e harmonizar os distintos momentos de formação. Em 1972, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, dirigida por Faure, publica o relatório *“Learning to be: the world of Education today and tomorrow”*, onde defende a integração dos contextos de aprendizagem formais e não formais e afirma a sua orientação em benefício da democratização da educação pela extinção de obstáculos que possam impedir os mais desfavorecidos a acederem à educação. Fica assim claro que Edgar Faure, entendendo a educação como um processo educativo global, acredita que a educação permanente seja a representação de uma relação envolvente entre todas as formas e momentos do acto educativo.

A educação permanente afirma-se, neste contexto, como uma nova forma de compreender a educação na medida em que integra e considera não só a educação formal mas também a educação não formal e informal; pressupõe uma educação contínua e ao longo de toda a vida de acordo com as necessidades do indivíduo na e para com a sociedade onde se insere. Apresenta-se, assim, este conceito, de acordo com Romans & Viladot (1998: 34):

“Como garantia dos direitos à continuidade e à mobilidade para além do princípio da globalidade que permitem que qualquer indivíduo possa aprender quando queira tendo em conta que a vida de cada pessoa é constituída por uma variedade de aspectos e factos que não só se sucedem como também coexistem”.

Reportando o conceito de Educação Permanente até aos nossos dias, podemos-nos auxiliar da perspectiva de Canário (2005: 11) quando nos diz que:

“ (...) verifica-se um fracasso claro dos programas de alfabetização, sempre excessivamente escolarizados, que pouco contribuíram para superar atrasos endémicos da sociedade portu-

guesa. Na perspectiva da Formação profissional Contínua, a ilusão criada com os 'fundos comunitários' transformou-se numa oportunidade perdida para promover uma efectiva qualificação profissional dos trabalhadores portugueses. Num e noutro caso, houve experiências de referência e de grande qualidade. Mas o balanço final deixa muito a desejar ...”.

Ainda segundo o mesmo autor,

“Recentemente, duas ideias têm dominado os debates e as políticas nesta área: a “educação e formação ao longo da vida” e o “reconhecimento e validação de competências”. (...) Uma e outra têm uma longa história no pensamento educacional e nos círculos da formação de adultos. Uma e outra representam tendências que procuram uma formação para além do modelo escolar, no quadro de uma valorização da pessoa, da sua experiência e dos seus contextos de trabalho” (Idem, 2005: 11).

Neste contexto, surge, como alternativa à formação profissional qualificante e de curta duração, o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), que possibilita aos adultos complementar e prosseguir os seus estudos, partindo dos conhecimentos e competências que adquiriram ao longo da vida em contextos informais. A relevância deste processo é fundamentada pelo seguinte:

“O reconhecimento das competências adquiridas [permitir], a nível colectivo, estruturar percursos de formação complementares ajustados caso-a-caso. Mas mais importante, induz o reconhecimento individual da capacidade de aprender, o que constitui o principal mote para a adopção de posturas proactivas face à procura de novas qualificações. A consolidação e expansão dos dispositivos de reconhecimento e validação de competências é pois um recurso essencial para o desenvolvimento do país” (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2005: 20).

2.5 EDUCAÇÃO POPULAR

A década de 60 foi marcada pelo surgimento dos círculos populares de cultura conduzidos por Paulo Freire, que define educação popular como “educação libertadora”, ou melhor, como “educação como prática da liberdade”. Freire pode ser visto, dada a importância da sua obra e o exemplo da sua vida, como “educador do povo”, “pensador da educação popular”, “semeador da esperança”, uma vez que sempre ambicionou a construção de um projecto de sociedade diferente.

A partir da linguagem freireana, é possível utilizar alguns conceitos que encerram uma clara caracterização do processo educativo popular. Um deles é o conceito de consciência, ou seja, de conscientização que deve acompanhar o processo educativo. Tal como esclarece Freire (1994: 225), *“A pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça.”*

Existiram, ao longo dos tempos e da história, inúmeras práticas que, não estando inseridos num âmbito específico, mais não eram do que práticas educativas populares, como refere Osório (1993 e 2003: 173), *“Algumas delas muito ligadas aos «movimentos populares» que surgem como reacção contra os poderes estabelecidos (Estado, a(s) Igreja(s); determinados grupos ou sectores sociais dominantes, etc.), e que tentam dar outro enfoque aos processos de formação. (...)”*

O mesmo autor relata ainda,

“ (...) Com o tempo, a educação popular foi-se transformando em «educação de adultos» por serem estes os seus principais destinatários. Dadas as suas características particulares, actualmente prefere-se a denominação «educação popular», embora posteriormente não haja inconveniente em acrescentar-lhe «de adultos». O motivo fundamental radica no facto de a educação popular supor um estilo particular de olhar a teoria e a prática da educação de adultos”. (ibidem)

A Revolução 25 de Abril de 1974 foi acompanhada pela revelação do movimento social popular que se seguiu ao golpe de Estado e que se direccionou a variadas áreas da vida

social, entre estas a educação de adultos. Nessa altura, as intervenções peculiares de educação popular baseavam-se em dinâmicas participativas associadas a processos de reivindicação, projectos sociais e culturais, melhoramentos locais assim como a dinâmicas de desenvolvimento comunitário.

A Direcção-Geral de Educação Permanente, criada em Outubro de 1975, reconheceu a importância e apoiou os movimentos de educação popular protagonizados por movimentos associativos na dinamização política de educação de adultos, como refere Lima (2008: 39), *“A descentralização operada, pioneira e excepcional no âmbito do Ministério da Educação, aspirava a atingir a definição de uma política governamental para a educação de adultos capaz de integrar os grupos de base, não governamentais, na construção e operacionalização dessa política”*.

Contudo, em 1976, assiste-se a uma normalização política, passando a educação de adultos a ser objecto de políticas públicas e centralizadas, deixando o paradigma des-centralizador sem expressão.

No entanto, da necessidade de pôr em prática uma pedagogia activa de grupo onde não existiria o papel de professores e alunos (mas sim de “associados”) e uma vez que tinha sido considerado que a via associativa fazia parte integrante do processo educativo dos adultos, em Maio de 1976 é publicado o Decreto-Lei n.º 384/79 que define como Associações de Educação Popular aquelas que tenham os seguintes objectivos:

- a) *“Promover actividades de carácter cultural e educativo que permitam a aprendizagem colectiva das relações entre os indivíduos, entre os grupos sociais e o meio em que eles vivem;*
- b) *Fomentar a criação de cursos escolares específicos para adultos, nomeadamente a alfabetização, como base para uma ininterrupta educação e formação cultural dos cidadãos;*
- c) *Organizar actividades colectivas ou individuais destinadas à recolha e ao estudo de temas de interesse local, tendo também em vista a protecção do património cultural da região (tradição oral e outras) ”* (Melo, 1978: 111).

Porém, é em 1979 que a corrente da educação popular reconquista um papel decisivo na realização do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos, tendo como principais objectivos, reduzir o analfabetismo e estender o ingresso de adultos à

escolaridade obrigatória, tal como relacionar estas acções de educação de base de adultos com a educação popular e a formação profissional.

Num mundo em constante mudança que se torna até, ambíguo, na caracterização de certos panoramas, surge a dúvida relativamente à vigência da educação popular e do seu actual papel na sociedade. A este respeito, afirma Marrero (2007: 13):

“ (...) tanto los actores que piensan y conducen los sistemas escolares – diseñadores de políticas, sociólogos y técnicos – como los ligados directamente con el quehacer educativo – educadores, padres, alumnos – parecen preguntarse a menudo, sin obtener respuestas ni pistas que conduzcan a ella, qué es lo que está muerto y qué es lo que permanece vivo del viejo proyecto de la educación moderna”.

Assentes nesta preocupação, os estudiosos da Educação Popular, desde 1990 que se empenham em assegurar a sua vigência e actualização como teoria educativa, como proposta político-pedagógica e como movimento de pedagogos comprometidos com a mudança.

2.6 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Na sociedade do conhecimento, onde a permanente e rápida evolução domina, cada vez mais se atribui e reconhece a importância do papel de cada indivíduo na sociedade, assim como a sua responsabilidade perante a mesma. Cabe a cada um de nós, fazer as escolhas adequadas no sentido de dominar de forma eficaz as competências e aptidões que possuímos de maneira a contribuir para a construção de uma sociedade responsável, consciente e coerente.

Uma vez mais, é na Grécia antiga que a prática da cidadania teve a sua primeira representação. Para Aristóteles, pai da democracia ateniense, o factor central da cidadania era a participação do cidadão ‘habitante da cidade’ na comunidade política, pois sendo a essência da liberdade, dependia também dela o desenvolvimento e a promoção pessoal dos indivíduos como pessoas.

Surge então o conceito de cidadania que diz respeito à qualidade do cidadão, isto é,

“ (...) do indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição. Assim, a cidadania é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a relação entre um indivíduo e um estado, o constitui perante esse estado num conjunto de direitos e obrigações” (Figueiredo, 1999: 34).

Foi na Grécia clássica que, com os Sofistas, pela primeira vez, se concebeu um currículo constituído por um conjunto de saberes e competências (a *Padeia*), com o propósito específico de educar os jovens para a cidadania.

Na Grécia, o político tinha de ser um adulto livre, pertencente a uma cidade-estado, cooperador activo nas acções públicas, portador de direitos e deveres. Excluídos ficavam as mulheres, os estrangeiros (metecos) e os escravos.

Na Roma antiga, o cidadão romano desfrutava de privilégios, que lhe eram conferidos por estatuto legal. Para os romanos, a cidadania traduzia a aceitação da sua soberania cultural e política e aqueles que aceitavam subordinar-se ao regime tornavam-se cidadãos.

Assim, e como realça Praia (1999: 10),

“ (...) a concepção grega de cidadania fazia a distinção entre cidadão e o súbdito, considerando-os desiguais e dando primazia ao cidadão - homem, reservando à cidadania direitos como o da participação na vida da cidade, a possibilidade de ser eleito para cargos públicos, e excluindo do direito de cidadania as mulheres, os escravos e os estrangeiros”.

O actual conceito de cidadania liberal assenta na igualdade de todos os Homens perante a lei. Esta concepção de cidadania remonta à Revolução Francesa (1789), num novo contexto de democracia. As metamorfoses sociais consequentes dessa fase histórica permitiram a elaboração da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada na Assembleia Nacional Francesa, em 26 de Agosto de 1789. Nessa declaração evidencia-se que todos os cidadãos são iguais perante a lei e a todos são admissíveis *“ (...) as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção senão a das virtudes e do seu talento”* (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão in Praia, 1999: 10).

Após a 2.^a Guerra Mundial, no século XX (1939 - 1945), a necessidade de encontrar valores orientadores de acção colectiva dos Estados e dos indivíduos, fundamentou a criação de uma renovada declaração de princípios: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Esta declaração que é também um modelo da concepção actual da universalidade da cidadania, confere ao ser humano um estatuto próprio que ultrapassa fronteiras na comunidade internacional. Assim, a Declaração constitui um estatuto comum de cidadania mundial independentemente da nacionalidade, idade, sexo, estado, convicção religiosa, política, étnica ou filosófica da pessoa. No entanto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos cinge-se a decretar direitos sendo um pouco abstracta e ambígua no que diz respeito à questão da aplicação e cumprimento desses mesmos direitos.

Na linha da tradição liberal, podemos considerar a cidadania como o resultado de sistemas sociais distintos que evoluíram ao longo dos tempos com intervenções de variados grupos sociais.

Subentendemos que educar para a cidadania implica educar para a consciencialização da analogia recíproca entre direitos e deveres, uma vez que consideramos importante que os seres humanos estejam conscientes dos seus direitos mas também conscientes das suas responsabilidades enquanto cidadãos. Esta postura é assumida por vários autores:

“ (...) a educação para a cidadania representa mais do que a educação cívica, a educação para a civilidade ou para a participação política. A educação para a cidadania tem o sentido mais amplo de formar indivíduos promovendo a interacção num contexto comum, sendo a escola apenas um dos múltiplos lugares onde essa interacção acontece”. (Leite e Rodrigues, 2001: 25);

“ (...) no campo da educação para a cidadania, bem mais além da simples instrução cívica. Trata-se, não apenas de valores e de saberes, mas de competências, logo de uma formação, ao mesmo tempo teórica e prática, mobilizável nas situações reais da vida, na escola e fora dela, desde a infância e ao longo de todos os ciclos de vida”. (Perrenoud, 2001: 99);

“ (...) é o conjunto de práticas de actividades cuja finalidade é tornar os jovens e os adultos melhor preparados para participar activamente na vida democrática, através da assunção e do exercício dos seus direitos e responsabilidades sociais” (Silva e Figueiredo, 1999: 43);

“ (...) não se resume à aprendizagem dos direitos e deveres dos cidadãos mas passa essencialmente pela construção da escola democrática onde seja possível vivenciar situações de mútuo (re)conhecimento, valorização e respeito, que assumam um carácter formativo e potencializador dessa formação nos vários contextos de vida dos indivíduos. Trata-se de educar na cidadania, desenvolvendo acções coerentes com as metas expressas no currículo e que, ao darem voz a experiências e saberes diversificados, criam condições para uma educação orientada por princípios democráticos”. (Leite e Rodrigues 2001: 24).

Actualmente, as sociedades democráticas têm demonstrado interesse não só em compreender mas também em colaborar nas formas como os seus jovens desenvolvem e adquirem consciência dos seus direitos e das suas responsabilidades enquanto cidadãos e como aprendem a participar nos assuntos públicos. Esta questão do significado de uma cidadania eficaz e do papel da educação em construir uma cultura cívica é uma questão relevante, não só para os governos e instituição escolar mas também para a sociedade em geral.

A educação para a cidadania alcançou uma importância particular em países que adoptaram sistemas políticos democráticos, como podemos considerar o caso do nosso país onde a alteração sucedeu após a revolução de 25 de Abril de 1974, possibilitando caminhar nos trilhos da democracia e alcançar a normalização democrática, mas também estimulou a preocupação em países onde esses sistemas estavam há muito constituídos e onde se tinham registado indícios de baixa afluência de votantes, recusa de participação no procedimento político e graves tumultos de violência contra as minorias étnicas e culturais. Aliás, o conceito de cidadania que reaparece no pós 25 de Abril equivale ao:

“(...) conceito de cidadania democrática das sociedades ocidentais da segunda metade do século, marcada pelo pós-guerra

e pautada pela matriz de valores corporizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A cidadania, nestes termos, é definida essencialmente pela recusa do totalitarismo, pela liberdade de opção ideológica e por um sentido de participação activa na vida pública” (Roldão, 1999: 11).

Neste âmbito, o sistema educativo é reconhecido como uma componente chave para a promoção da educação para a cidadania e para a formação de futuros cidadãos que cooperem activamente e de modo crítico na construção de uma sociedade mais justa e responsável, aplicando como valores fundamentais a democracia, os direitos humanos, a tolerância, sendo a escola reconhecida como um local de aprendizagem e convívio social que para além de oferecer, a quem ela acede, um espaço físico e organizacional, deve oferecer equitativamente um espaço democrático de cidadania, um espaço relacional, de convívio, de cooperação e de resolução de conflitos. Este aspecto é reforçado por Figueiredo (1999: 13-14), quando este afirma que: “ (...) *educar para a cidadania pressupõe educar na cidadania pela cidadania, ou seja, para a liberdade pela liberdade e com responsabilidade*”. Desta forma, educar para a cidadania envolve práticas pedagógicas devidamente organizadas e coerentes com os valores que a organização escolar defende. Esta autora refere ainda que “*o conceito de cidadania torna-se muito mais consistente quando permite a participação directa de cada pessoa nas várias formas de vida pública a nível social, cultural, político e profissional*” (*idem*: 35).

De facto, este reconhecimento da centralidade da promoção da cidadania parece ser generalizado e está presente nas preocupações centrais dos professores, educadores e políticos e tem sido matéria, quer explícita, quer implícita, dos governantes desde há algum tempo. No entanto, constata-se incoerências e contradições nos discursos políticos vindos do poder central referentes à educação e ao ensino:

“ (...) enfatizam retoricamente a suprema importância da educação para a democracia e para a cidadania na luta contra a apatia e a alienação das camadas mais jovens e dos adultos e, por outro lado, defende-se a domesticação da educação pública, a neutralidade das escolas, tornando-as uma espécie de agências de gestão orientadas para o mercado, para a competi-

ção económica e a aprendizagem individual” (Lima, 1996 cit. por Nogueira e Silva, 2001: 99).

Podemos afirmar que o grande objectivo final da **educação para a cidadania** é a **participação responsável e consciente dos cidadãos na vida pública** do país, quer através dos procedimentos de representação política, quer através do empenho nas instituições da sociedade civil, regendo-se de forma fiel aos princípios e valores fundamentais da democracia portuguesa. Esta participação consciente exige um conjunto de conhecimentos, competências e capacidades de intervenção que caberá à escola desenvolver. Deste modo, consideramos que a educação escolar tem uma grande responsabilidade no desenvolvimento dessas competências e capacidades cívicas através dos procedimentos da prática da vida escolar, com recurso a metodologias activas e da intervenção não apenas ao nível do currículo explícito, mas também ao nível do currículo oculto. O conceito de currículo oculto *“acentua resultados e processos do ensino escolar que, não sendo explícitos nos planos curriculares e programas de ensino, constituem, no entanto, parte integrante e efectiva da experiência do aluno na escola”* (Ribeiro, 1992: 82). Este conceito reúne todo um conjunto de aprendizagens paralelas (usualmente referentes a atitudes, sentimentos e valores) que, não estando directamente expostas no currículo explícito (nos objectivos, conteúdos e processos de ensino-aprendizagem propostos) decorrem da própria estrutura pedagógica e dos factores integrantes da vida e da instituição escolar. Assim, essas aprendizagens *“não resultam da intenção deliberada e explícita de as induzir mas ocorrem como resultado subjacente ao modo como se organiza e institucionaliza o processo de ensino-aprendizagem na escola”* (*ibidem*).

O currículo oculto está relacionado, entre outros aspectos, *“com a estrutura sócio-organizacional da escola e do ensino, com o sistema e clima de relações sociais na escola e na classe, com a natureza da interacção social professor – alunos, padrões de autoridade e exercício de liberdade em situações formais de ensino, mecanismos e práticas de avaliação ou promoção escolar, com incentivos, sanções e motivações”* (*ibidem*). Podemos ainda acrescentar que é através deste tipo de currículo que *“as pessoas aprendem lições significativas sobre justiça, poder, dignidade e valor próprio”* (Apple e Beane, 2000: 37).

À ideia de que a escola apenas transmite conhecimentos contrapõe-se, nos dias de hoje, o conceito de escola que ensina, prepara e organiza o educando para que este faça uso

do conhecimento e da informação na compreensão da realidade, sendo que esse conhecimento ajuda a formar cidadãos mais participativos e intervenientes, capazes de actuar e de conviver em sociedade.

Também Peres (1999: 124) partilha desta opinião ao assegurar que:

“ (...) a escola não pode quedar-se na mera transmissão de conhecimentos (processo que se desenvolve, muitas vezes, de uma forma pouco instrutiva, limitando-se a um ensino abstracto, mnemónico, verbalista e descontextualizado), mas deve assumir o seu papel socializador, educando desde e para os direitos humanos, isto é, preparar cidadãos e cidadãs conscientes e livres, comprometidos com a reconstrução de uma sociedade mais justa e democrática”.

Contudo, para um cidadão estar apto, ou sentir-se capaz de viver em sociedade deve ter desenvolvido competências de reflexão acerca da sociedade em que está inserido para conseguir intervir nela de forma a construir e transformar a sua qualidade de vida. Este processo de aprendizagem, aquisição e desenvolvimento de competências cívicas é o que se designa por educação para a cidadania. A educação para a cidadania visa desenvolver nos educandos atitudes de respeito mútuo, de auto estima, de solidariedade, a aceitação e o respeito pelas diferenças, a aquisição de normas de convivência, o assumir das suas responsabilidades, de valores fundamentais da vida em sociedade e de competências intrínsecas à conduta democrática que conduzam à constituição de cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis.

Embora haja a consciência de que cabe à escola o papel fundamental e primordial no desenvolvimento de capacidades e competências com vista a uma prática eficaz da cidadania, concordamos de igual modo com Audigier (2000, cit. por Figueiredo, 2002: 54) quando afirma que, *“ (...) a educação para a cidadania não é um conteúdo escolar ou um conjunto de actividades: é uma finalidade essencial das políticas educativas”.* A concretização para a cidadania faz-se, neste sentido, através de, *“ (...) experiências diversificadas e de práticas sociais, sendo necessário reconhecer a importância de todas as influências educativas (formais, informais, não formais) ”* (idem: 55 citando Birzea, 2000).

2.7 EDUCAÇÃO, ASSOCIATIVISMO E DESENVOLVIMENTO LOCAL

2.7.1 EVOLUÇÃO DO ASSOCIATIVISMO EM PORTUGAL

“ (...) uma sociedade rica em vida associativa – por contraste com um agregado indiferenciado de indivíduos que trocam bens e serviços – evoca a imagem de uma comunidade que se auto governa, que faz democracia com as próprias mãos” (Kerstetzky, 2003: 131).

A noção de associativismo faz parte da natureza humana; o homem é um ser social por excelência e, como tal, desde tenra idade que se associa a outros em elementares actos de vida em sociedade – aprender a falar, aprender a brincar, aprender em grupo na escola, etc.

O movimento associativo surge em Portugal no início do século XIX com o aparecimento das associações populares que visavam responder às dificuldades quotidianas dos trabalhadores, às suas necessidades económicas, culturais e recreativas.

Até aos anos 60, o associativismo é baseado na cultura popular mas condicionado pelo regime que, só a partir da década de 70, mais propriamente a partir da Revolução de Abril, em virtude do enfraquecimento da tensão social e política em que o nosso país se encontrava imergido, se assiste a uma abertura no que à dinâmica e vitalidade do movimento diz respeito, assumindo, deste modo, uma expressão significativa na vida social e cultural do país.

As associações assumem-se como espaços de vida, de partilha e convívio, de aprendizagens diversas, constituindo-se, desta forma, como redes de sociabilidades que contribuíam para uma maior consciência social através da participação cívica e do acesso à instrução. Tal como refere Manuel Pizarro,

“Ao longo de décadas foi nesses espaços de intensa convivência que gerações de gente humilde, com escassa formação literária, puderam contactar com a leitura, com o teatro, com o cinema e com a música, puderam praticar desporto e adquiriram, acima de tudo, valores de cidadania e participação democrática, (...)” (Pizarro, in Nico, B. et al 2004: 67).

Após o 25 de Abril de 1974, o movimento associativo emerge com novos modelos, sob forma de associações de estudantes, juvenis, de moradores, de profissionais dos mais diversos ramos da economia e sociedade, cooperativas de habitação, de desenvolvimento comunitário, grupos de defesa do ambiente e do património, assim como sob forma de centros culturais e ateneus populares. Estavam então criadas, a partir desta altura, as condições adequadas ao exercício da liberdade de associação que se repercutiu num incentivo à participação popular.

Ao nível local, no meio rural, apenas foram ocorrendo algumas iniciativas de cariz humanitário, cultural, recreativo e desportivo, sob forma de ranchos folclóricos, grupos de teatro ou de cantares que, usualmente derivavam, ou melhor dizendo, desfragmentavam-se da Casa do Povo e posteriormente se autonomizavam. Outras vezes, surgiam grupos com diferentes iniciativas mas quase sempre na forma de associações culturais, desportivas e recreativas.

Nos anos 80, surgem as Instituições Particulares de Solidariedade Social – IPSS e a par destas surgem também as associações centradas na promoção do desenvolvimento local, habitualmente designadas por Associações de Desenvolvimento Local – ADL. O grande impulso para a criação deste tipo de empresas deveu-se ao facto da entrada de Portugal na Comunidade Europeia, em 1986, e consequente acesso a Fundos Europeus e a Programas inseridos nos Quadros Comunitários de Apoio.

Reconhecendo a importância das organizações da sociedade civil, no ano de 2006, no prefácio do Parecer do Comité Económico e Social Europeu, podemos ler o seguinte depoimento:

“(...) nos últimos 10 a 15 anos, o interesse das instituições europeias por um diálogo com a sociedade civil, em particular a sociedade civil organizada europeia, não parou de aumentar. De facto, as instituições reconheceram que não pode haver boas decisões políticas sem que os cidadãos sejam ouvidos e sem que as pessoas a quem as decisões comunitárias dizem respeito participem no processo e dêem o seu aval.” (Comissão Europeia, 2006).

Na sociedade moderna, onde reina um veloz desenvolvimento tecnológico, assiste-se a uma passividade por parte dos indivíduos, uma vez que têm um ínfimo número de

meios à disposição, à distância de um “clic”, o que, conseqüentemente origina a inatividade das chamadas organizações não governamentais (ONG’s) nas suas várias formas e denominações - associações, fundações, federações, cooperativas, etc.

Constituindo o terceiro sector, o qual integra as organizações que não sendo Estado, produzem bens e serviços de interesse geral e que, embora privadas, não têm como objectivo principal a apropriação individual do lucro, estas organizações da sociedade civil insistem, actualmente, em manter-se activas, sobrevivendo, muitas delas, de contribuições e subsídios de autarquias, empresas locais, dos associados e parceiros, sendo o voluntariado uma importante mais-valia. O êxito destas organizações depende da capacidade de integração e abertura a novas ideias, novos projectos e novas formas de organização, defendendo, no entanto, a essência elementar do associativismo popular que passa pelo seu carácter democrático e participativo e, sem dúvida, do seu forte vínculo às pessoas. Como refere Nogueira (2007: 12):

“Existem, pois, hoje, em Portugal, os Terceiros Lugares e um Terceiro Sector, por excelência locais de educação não formal ou informal. Foram-se aperfeiçoando nas duas últimas décadas, com especial incidência nos anos 90, dando respostas organizadas e alternativas ao sistema formal de ensino, no âmbito da Educação-Formação. Recolocaram também a questão da participação cívica e introduziram o debate na territorialização da educação, desenvolvimento local, direitos humanos, solidariedade social e outros”.

As organizações têm como base lógica da sua existência o facto que existe uma necessidade de produção de resultados comuns entre as partes que a constituem no sentido de alcançarem uma determinada intenção colectiva. Não se justificaria a criação de uma organização se a acção individual não organizada pudesse corresponder aos interesses e necessidades do indivíduo tão bem ou melhor do que a organização. Este tipo de organismo social é composto por indivíduos ou grupos de indivíduos, providos de características e competências próprias ao serviço da organização. Estes grupos organizados têm a seu cargo a coordenação e o controlo em prol de uma meta comum, e podem assumir duas modalidades: a formal e a informal.

A modalidade formal, numa tentativa de responder de forma eficaz à concretização dos objectivos organizacionais, materializa-se através da estrutura, ou seja, através de estatutos, regulamentos, organograma, etc. Por outro lado, a modalidade informal, de criação espontânea, corresponde ao comportamento real dos membros da organização. Caracteriza-se também pela não exclusividade dos seus membros, mostrando-se selectiva na admissão dos mesmos.

Relativamente às modalidades de funcionamento das organizações, os modelos utilizados dizem respeito à coordenação e administração racional (conjunto de processos de gestão) dos meios materiais e humanos, bem como a distinção de papéis (divisão do trabalho, da autoridade e da responsabilidade) e de posições hierárquicas a fim de assegurar o funcionamento organizacional.

O cunho formal das organizações, que resulta da personalidade jurídica, promove forçosamente formalismos e papéis. Assim, podemos afirmar que todas as organizações modernas, legalmente instituídas, são por natureza amplamente burocráticas.

Um outro conceito, por vezes confundido com o de organização e burocracia, é o conceito de instituição que, embora possa significar coisas distintas, neste trabalho, instituição significará toda a entidade, juridicamente existente e fiscalmente activa.

São exemplos de instituições, as associações, colectividades e fundações e, de base mais predominantemente pessoal ou patrimonial, as sociedades, todas elas dotadas pela lei, de personalidade moral, jurídica ou colectiva que contribuem, sem dúvida, para o desenvolvimento local.

Mais do que em qualquer outra circunstância territorial, na região Alentejo, qualquer exercício de reflexão em torno das redes de aprendizagem ao longo da vida deverá assentar num pensamento global, integrado e coerente. Um pensamento que, promovendo as potencialidades existentes e diminuindo as dificuldades evidentes, assuma a rede de qualificação territorial como,

“(...) um fundamental instrumento político para aumentar a capacidade do território em atrair e fixar pessoas e empresas, incrementar a capacidade geradora de riqueza e, em consequência potenciar as melhores condições para garantir uma verdadeira coesão social que garanta efectivas condições de

igualdade de oportunidades na realização pessoal, familiar e profissional de cada cidadão” (Nico, 2008: 10).

O conjunto de instituições marcadamente promotoras de aprendizagens de natureza não formal, assume um maior protagonismo na formação dos indivíduos nos territórios portugueses de cariz marcadamente rural, devido à escassez de espaços formais de aprendizagem, a um forte espírito associativo e de participação cívica e social ainda existente no seio das pequenas comunidades locais portuguesas e concretizado na existência de um universo considerável de instituições oriundas da sociedade civil.

Até porque, como nos refere Arroiteia *et al* (2000: 157), “(...) a designação de mapa educativo contempla a existência de outros espaços educativos, que não só a escola, facto que não deve deixar de ser encarado, na actualidade”.

A realidade educativa portuguesa, particularmente no território alentejano, revela-nos a presença concomitante de diversas redes de aprendizagem, que se sobrepõem e, frequentemente, se conflituam, sem qualquer sentido estratégico nem benefício prático para o território e para as populações que nele habitam.

Segundo Nico (2008: 11-14), assistimos de facto, na actualidade, no Alentejo, à presença de, no mínimo, seis redes de aprendizagem, sendo elas:

- “a) **a rede formal de educação**, que depende do Ministério da Educação e se concretiza através de milhares de estabelecimentos de ensino – públicos, privados e cooperativos – que asseguram, em condições muitas vezes desiguais, o acesso da população à educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário e, mais recentemente, às ofertas destinadas a uma população adulta. Todo este universo de instituições, apesar de se relacionarem, hierárquica e verticalmente, com as respectivas estruturas centrais e regionais que as tutelam, revelam com alguma frequência, uma evidente dificuldade de diálogo horizontal, com as suas congéneres que operam na mesma circunstância territorial e social. Tal facto diminui a capacidade de o sistema formal de educação oferecer um conjunto de oportunidades educativas mais racional e coerente e, dessa forma, torna mais difícil o desenho articulado de uma rede territorial que contemple, integradamente, todos ambientes de aprendizagens existentes;

- b) *a rede formal de formação, que, dependendo do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, se materializa através de um sistema dotado de relativa autonomia de funcionamento e se concretiza através de dezenas de Centros de Formação que disponibilizam percursos de aprendizagem para jovens e adultos. Em algumas realidades territoriais, ainda é evidente a sobreposição desta oferta formativa com a que é disponibilizada pelas escolas oficiais, facto que multiplica investimentos em infra-estruturas, adiciona custos de funcionamento e promove, paradoxalmente, uma competição por um público-alvo que é escasso, atendendo à depressão demográfica com que o interior se vê confrontado;*
- c) *a rede formal de ensino superior, sob a tutela do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que se operacionaliza através de dezenas de estabelecimentos de ensino superior – universitários e politécnicos, públicos e privados – que asseguram uma ampla oferta curricular. O regime de autonomia de que o ensino superior goza, no contexto jurídico português, tem impedido, quase sempre, qualquer diálogo entre as instituições. Se, num passado ainda próximo, a geração do acesso ao ensino superior possibilitou a viabilidade de toda a oferta formativa, actualmente as circunstâncias alteraram-se dramaticamente, em consequência da variável demográfica e da, intensa e desigual, competição entre as instituições que se localizam no interior – mais recentes e, por isso mesmo ainda em período de consolidação dos seus projectos e dos seus relacionamentos com os territórios de acolhimentos – e aqueles que operam nas grandes zonas metropolitanas e no litoral - mais antigas, com maior sedimentação institucional e territorial, com uma maior capacidade de atrair os seus estudantes e localizadas em territórios com demografia mais favorável. Esta nova realidade determina, mais do que nunca, a necessidade de uma articulação mais séria e partilhada entre as instituições de ensino superior do interior do país, não com o objectivo de reforçar uma circunscrição fragilizante ao território que as acolhe, mas para a potenciação de todos os seus recursos físicos, técnicos e humanos, no sentido de as fazer ombrear com as suas congéneres nacionais e internacionais;*

- d) ***uma rede formal de qualificação*** promovida por dezenas de instituições privadas – instituições particulares de solidariedade social, associações de desenvolvimento local, fundações, entre outras – que proporcionam um alargado espectro de oportunidades de formação, quase sempre de cariz profissionalizante. Na realidade, desde a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (actual União Europeia) e do conseqüente acesso aos quadros comunitários de apoio – particularmente aos programas de desenvolvimento do mundo rural -, verificou-se uma autêntica revivificação do movimento associativo local, através do aparecimento de centenas de associações de desenvolvimento local, através do aparecimento de centenas de associações de desenvolvimento local. Estas instituições, geradas na sociedade civil, acolheram milhares de jovens qualificados – muitas vezes oriundos dos contextos urbanos – que tiveram um papel fundamental na respectiva matriz de funcionamento. De um paradigma voluntário e com pouca formalidade organizativa e de funcionamento, estas associações introduziram um paradigma altamente profissional e organizaram-se, muitas vezes, em torno de projectos de qualificação territorial, institucional e pessoal. Em muitos territórios (concelhos e freguesias), a actividade educativa e formativa destas instituições tem, ainda hoje, uma importância quase evidente à acção das instituições da rede formal de Educação e Formação, particularmente no que se refere à aprendizagem ao longo da vida;
- e) ***uma rede não formal de aprendizagem, resultante da acção de centenas de instituições da sociedade civil*** (escolas de música e de teatro, associações juvenis, organizações não governamentais, agrupamentos de escuteiros, grupos religiosos, entre outros) que foram criando e concretizando iniciativas locais que com maior ou menor conteúdo educacional, sempre foram uma oportunidade mais fácil e mais próxima de acesso a ambientes de aprendizagem marcados por uma forte componente relacional e por uma intensa convivialidade. Em cada freguesia, são várias as instituições desta natureza envolvendo, normalmente, muitas das famílias e das pessoas aí residentes. Quase sempre, estas instituições possuem insta-

lações físicas e recursos técnicos de alguma qualidade e importância no contexto local;

- f) ***uma rede não formal de aprendizagem existente no tecido empresarial do território. Constituída por empresas de pequena dimensão (micro, pequenas e médias empresas), esta realidade, no interior português, é extraordinariamente importante, porque é ela que assegura o exercício de um direito básico: o direito porque é ela que assegura o exercício de um direito básico: o direito do trabalho. É em torno das condições do exercício a este direito que, muitas vezes, repousarão as mais definitivas decisões acerca da fixação das pessoas e das famílias em determinado território.***

Além destas redes de aprendizagem definidas por Bravo Nico, e também segundo o mesmo autor, subsistem ainda outras redes locais que, em muitas das dimensões supracitadas, serão complementares e, por isso, será de toda a utilidade para a comunidade articularem-se com as anteriormente descritas, sendo elas:

- ***“Rede social, que compreende a total das instituições que desenvolvem actividades de natureza social, quer no apoio às comunidades, quer às famílias e indivíduos, num determinado território (normalmente de dimensão concelhia).***
As redes sociais são a expressão da energia local e coesão social.
- ***Rede cultural constituída por centenas de instituições que promovem actividade cultural e que, na actualidade, estão dotadas de infra-estruturas de qualidade assinalável.***

2.7.2 DESENVOLVIMENTO LOCAL/COMUNITÁRIO

De acordo com o excerto da Declaração Final dos Encontros Mundiais do Desenvolvimento Local de Sherbrooke (Canadá) de Outubro de 1998, transcrito pela ANIMAR – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local em Meio Rural, em *“Teses de Amarante. Desenvolvimento Local – Uma Oportunidade de Futuro!”*, podemos deter o seguinte:

”Vivemos num mundo em que o empobrecimento cresce em todas as sociedades, mesmo as mais ricas; um mundo onde triunfam as desigualdades entre os homens e as mulheres, entre os países do Norte e do Sul, onde os jovens e os mais idosos, entre as cidades e o campo, um mundo que consome o laço entre os humanos e a natureza (...)

Mas vivemos também num mundo em que por todo o lado surgem iniciativas, projectos, movimentos de cidadãos e cidadãs determinados a alterar a face do planeta, conciliando abertura ao mundo e satisfação local das necessidades.”

Em pleno século XXI, somos levados a constatar, que as comunidades continuam a expressar sintomas de atraso no seu desenvolvimento integral, provocado pelas realidades sociais e geográficas dos territórios, como é o caso das zonas rurais, sendo disso exemplo a interior do país. A falta de emprego e conseqüente abandono dos territórios, o défice de dinamização das economias locais, assim como a elevada taxa de analfabetismo, são factores que conduzem à exclusão social das populações mais vulneráveis. No caso do Alentejo, aliado a todos estes factores, o envelhecimento da população associado ao declínio da população jovem e adulta activa fomentado por movimentos de êxodo rural, é uma preocupação constante ao nível das instituições locais.

O desenvolvimento local, tem-se manifestado um processo de tentativa de transformação da realidade, sustentado na capacidade das pessoas para o exercício de uma cidadania activa e transformadora da vida individual e em comunidade. Segundo a ANIMAR,

“ (...) o Desenvolvimento deve ser um processo integrado, envolvendo as dimensões económica, social, cultural, ambiental e política, privilegiando para essa integração o trabalho a nível local, em meios desfavorecidos, actuação que não se esgota na componente económica do Desenvolvimento, incluindo também com destaque a educação para a auto-estima, a cidadania activa e a valorização da cultura local”.

Dependendo o associativismo da participação e envolvimento das gentes e recursos locais, podemos dizer que constitui não só um estímulo mas também um ímpeto para o desenvolvimento local.

“ (...) desenvolvimento comunitário é como uma técnica social de promoção do homem e de mobilização de recursos humanos e institucionais, mediante a participação activa e democrática da população, no estudo, planeamento, e execução de programas ao nível de comunidades de base, destinados a melhorar o seu nível de vida” (Ander-Egg, 1980: 69).

Remetendo-nos para este conceito, Melo e Soares (*in* Canário, 2000: 65), afirmam que:

“ (...) o desenvolvimento local é, antes de mais, uma vontade comum de melhorar o quotidiano; essa vontade é feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um melhor futuro. É aquilo a que se chama frequentemente a “cultura de desenvolvimento”: a situação atingida por uma população ao sentir-se e capacitar-se para analisar os problemas actuais, para pôr em equação necessidades e recursos, para conceber projectos de melhoria integrando as dimensões de espaço e de tempo e para, enfim, abranger com esses projectos finalidades de desenvolvimento global-pessoal como colectivo económico, cultural, sociopolítico”.

O desenvolvimento local afirma-se como um processo capaz de facultar novos rumos políticos de organização social. Assim, este processo pressupõe uma efectiva participação activa das populações locais para o desenvolvimento económico e social dos seus territórios.

Grosso modo, podemos dizer que desenvolvimento local ou comunitário corresponde ao empenho realizado para melhorar as condições de vida daqueles que habitam um local, visando um desenvolvimento equilibrado e integrado de uma comunidade. No entanto, dever-se-á ter em conta que, só haverá efectivamente desenvolvimento se o processo for sustentável, tal como assegura Lopes (2006: 6-7):

“(...) não é legítimo legar aos vindouros um património de oportunidades mais pobre que o nosso, o que, entre outros aspectos, implica que não fique legitimada a existência de processos de crescimento que consumam recursos não renováveis, verdadeiros recursos de capital, nem mesmo recursos renová-

veis, se o ritmo de delapidação for mais rápido do que o da sua regeneração. Por isso me parece supérflua a adjectivação do desenvolvimento como sustentável; porque se ele não for sustentável, não é desenvolvimento”.

Num contexto de crescente globalização, a questão local surge como uma forma alternativa às práticas impostas pela economia mundial de dar resposta aos problemas da comunidade. É com este novo arquétipo de desenvolvimento, o desenvolvimento local, marcado pela *“referência territorial do desenvolvimento, a sua base política, os processos de conhecimento que o suportam”* (Canário, 2000: 63), que se poderá contextualizar a educação de adultos. Tal como sustenta o mesmo autor (*idem*, 2000: 67):

“Fazer da educação um eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local num processo educativo são as duas faces de políticas integradas de desenvolvimento, referidas a um território encarado como um espaço físico, social e cultural”.

Neste contexto, educação e desenvolvimento surgem fortemente enraizadas, dando-se primazia ao desenvolvimento de políticas educativas que facultem aos actores locais, em concordância com os seus projectos e iniciativas, definir formas de implementação no terreno, não descurando as características da comunidade a que se destinam.

A educação tende a ser considerada, assim, como parte integrante do processo de desenvolvimento local manifestando-se através do desenvolvimento de aprendizagens que provêm do envolvimento no exercício da cidadania, por parte das populações locais, em que “mentalidades” e comportamentos se transformam quer ao nível individual quer ao nível colectivo (Canário, 2000). O reforço da autonomia dos actores locais aparece, deste modo, como uma particularidade fundamental nestes processos.

Os processos de desenvolvimento local, segundo Canário, remetem para dois conceitos elementares, o de participação e o de endogeneidade. Segundo o mesmo autor (2000),

“A participação dos actores locais (ao nível da tomada de decisões, concretização das decisões e avaliação dos resultados) é que permite transformar o processo de desenvolvimento num trabalho que uma comunidade realiza sobre si própria, aprendendo a conhecer-se, a conhecer a realidade e a transformá-la.

É esta tripla dimensão que pode prevenir efeitos perversos, de acréscimo de dependência em relação ao exterior e, ao mesmo tempo, criar condições favoráveis ao êxito das iniciativas de desenvolvimento.”

O conceito de endogeneidade, segundo o autor conduz para o modo como são identificados e valorizados os recursos locais, no quadro de um processo de desenvolvimento local.

O nível local, assume neste âmbito, um papel importante se partirmos do princípio que local é um espaço, provido de pessoas, grupos, organizações e comunidades que constituem entre si relações sociais e culturais com recursos económicos que podem ser utilizados com maior ou menor veemência. Ou seja, o local está munido de “actores” que, com as suas tradições e culturas, com os seus saberes e experiências, as suas instituições, permitem que cada espaço/território se distinga dos outros, não só pela desigualdade de base económica, mas também sociológica.

Reportando-nos ao território objecto do nosso estudo, pactuamos da opinião de Alberto Melo (2008: 105), quando refere que:

“No território rural, o processo é mais centrado no próprio território, na própria concepção do território/comunidade, comunidade/território, identidade; no seu passado, nas formas de ocupação ao longo de gerações desse território e numa vontade comum de não deixar morrer esse território.”

CAPÍTULO 3
TERRITÓRIO EM ESTUDO: ENQUADRAMENTO HISTÓRICO, CARACTERIZAÇÃO DEMOGRÁFICA, SOCIOECONÓMICA E INSTITUCIONAL DO CONCELHO DE ALANDROAL - FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

3.1 O CONCELHO DE ALANDROAL

3.1.1 ENQUADRAMENTO HISTÓRICO, TERRITORIAL E DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS FREGUESIAS

Um pouco de História...

Aloendros, aloandros, loandros ou actualmente chamados loendros, teriam sido a fonte do nome da vila de Landroal que teria, então, dado origem a Alandroal. À existência de grandes quantidades desta planta e à qualidade da água e do ar, esta povoação tinha fama de possuir virtudes quase medicinais. A par deste factor, azeite, gado e cereais e algum minério de ferro teriam feito desta vila uma terra cobiçada.

Do centro da vila, emerge o seu altivo castelo medieval, edificado no reinado de D. Dinis (1294-1298), tendo sofrido vários reforços dada a posição transfronteiriça da vila. No entanto, ao contrário de vilas vizinhas – Juromenha, Terena, Vila Viçosa, Monsaraz e Redondo, a sua autonomia era relativa, uma vez que não possuía Foral régio.

Os feitos do seu Alcaide (1383) Pêro Rodrigues da Fonseca, são lembrados nos “*Lusíadas*”, de Luís Vaz de Camões (século XVI), no Canto VIII:

"Na mesma guerra vê que presas ganha

Estoutro Capitão de pouca gente;

Comendadores vence e o gado apanha,

Que levavam roubado ousadamente.

Outra vez vê que a lança em sangue banha

Destes, só por livrar com o amor ardente

O preso amigo, preso por leal:

Pêro Rodrigues é do Landroal."

Em 1486, é-lhe atribuído o Foral pelo Rei D. João II. Já no reinado de D. Manuel I, o Alandroal recebe a sua Carta de Foral (1514), sendo seu Alcaide Diogo Lopes de Sequeira (quarto governador da Índia portuguesa) que muniu a vila de um hospital entre outras obras de interesse público.

À semelhança do que sucedeu por todo o Alentejo, o Alandroal viu muitos dos seus filhos partir aquando dos Descobrimentos.

No início do século XX, algumas tentativas de modernização foram feitas, instalando-se na vila uns rudimentos de indústria, essencialmente ligada à agricultura e à criação de gado. Todavia, as laborações tradicionais ao longo do Guadiana não tiveram dinamismo para evoluir e abrir novos caminhos ao progresso.

Com quase 11 000 habitantes na década de 50, a partir dessa altura, conhece o movimento oposto. A emigração tornou-se uma fatalidade. Aliado ao descontentamento social (sobretudo entre os assalariados agrícolas) e à escassez de recursos, a partir de 1974, o Alandroal viu as suas gentes (e)imigrar, reduzindo a sua população drasticamente.

Uma nova esperança surgiu nos horizontes destas gentes alentejanas com, a conclusão da Barragem de Alqueva e eventuais potencialidades que daí poderiam advir. A entrada na União Europeia foi outro factor visto como positivo, uma vez que as relações com a vizinha Espanha se estreitaram, delineando-se mesmo projectos comuns. O que, infelizmente, não surtiu grandes resultados. Um exemplo prático desse facto foi a construção de uma nova ponte (inaugurada em 2000) que liga Elvas a Olivença, que em termos de acessibilidade directa ficou muito aquém da potencialidade desejada.

O Alandroal procura, no entanto, fazer das fragilidades forças. Tenta socorrer-se da sua riqueza patrimonial para projectar o concelho do ponto de vista turístico. “Um Concelho, Três Castelos” – Juromenha, Terena e Alandroal, ou “Alandroal, a porta de entrada nas Terras do Grande Lago Alqueva” têm sido lemas de um dos anteriores executivos Camarários, ou ainda “Alandroal, Energia para Crescer”, revela, assim, a vontade enorme deste povo em não deixar esquecidas as potencialidades de um concelho em aparente mudança.

3.1.2 DELIMITAÇÃO TERRITORIAL E GEOGRÁFICA DAS FREGUESIAS DO CONCELHO

Localizado no Alentejo Central (NUT III), e pertencente ao distrito de Évora, o concelho de Alandroal faz fronteira com os concelhos de Vila Viçosa a norte, Elvas a nordeste, a oeste com o concelho de Redondo, Reguengos de Monsaraz e Mourão, a sul, abrangendo cerca de 7,3% do distrito de Évora. Detém uma área de 544,1 km² e uma densidade populacional de 12,10 habitantes por km². A Este é totalmente delineado pelo rio Guadiana, fazendo fronteira com Espanha, ao longo de uma linha de 60 km. Este concelho tem acesso através da Estrada Nacional 255, no eixo Vila Viçosa - Reguengos de Monsaraz, ou através da Estrada Nacional 373, no eixo Badajoz - Évora.

O concelho é composto por seis freguesias - Nossa Senhora da Conceição; Nossa Senhora do Loreto; Santiago Maior; Capelins – Santo António; S. Pedro e S. Brás dos Matos - fazendo parte destas quinze aldeias e três vilas. Podemos representá-lo da seguinte forma:



Figura 3 – Mapa do concelho de Alandroal (Adaptado)

FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

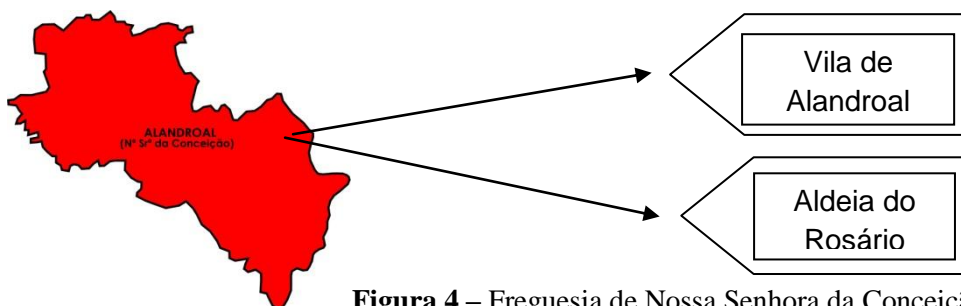


Figura 4 – Freguesia de Nossa Senhora da Conceição

FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DO LORETO

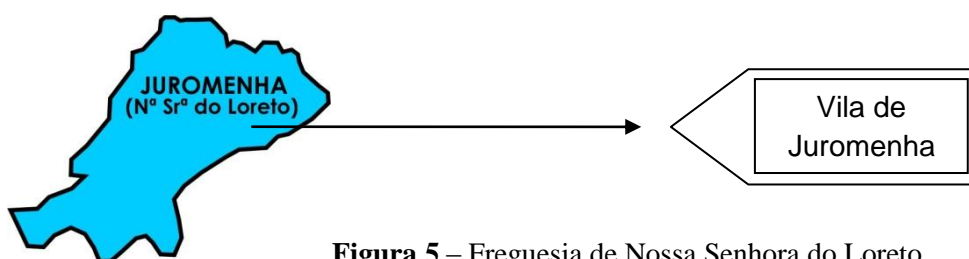


Figura 5 – Freguesia de Nossa Senhora do Loreto

FREGUESIA DE SÃO PEDRO

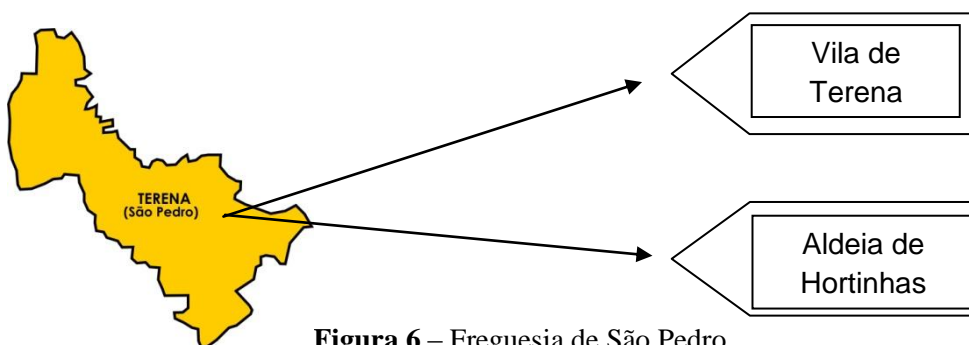


Figura 6 – Freguesia de São Pedro

FREGUESIA DE SÃO BRÁS DOS MATOS

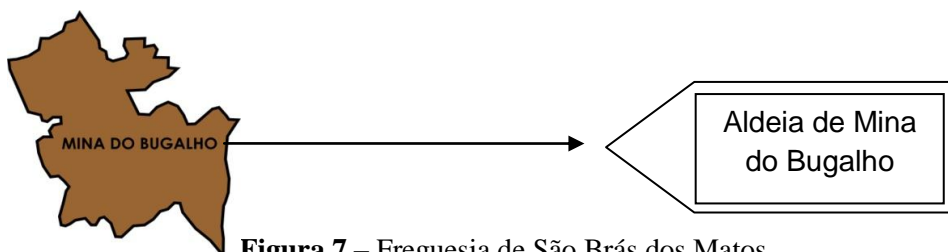


Figura 7 – Freguesia de São Brás dos Matos

FREGUESIA DE CAPELINS – SANTO ANTÓNIO

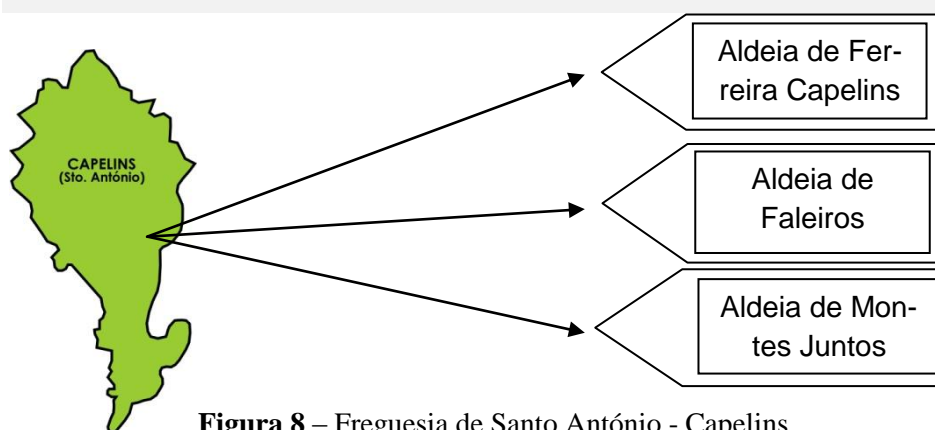


Figura 8 – Freguesia de Santo António - Capelins

FREGUESIA DE SANTIAGO MAIOR

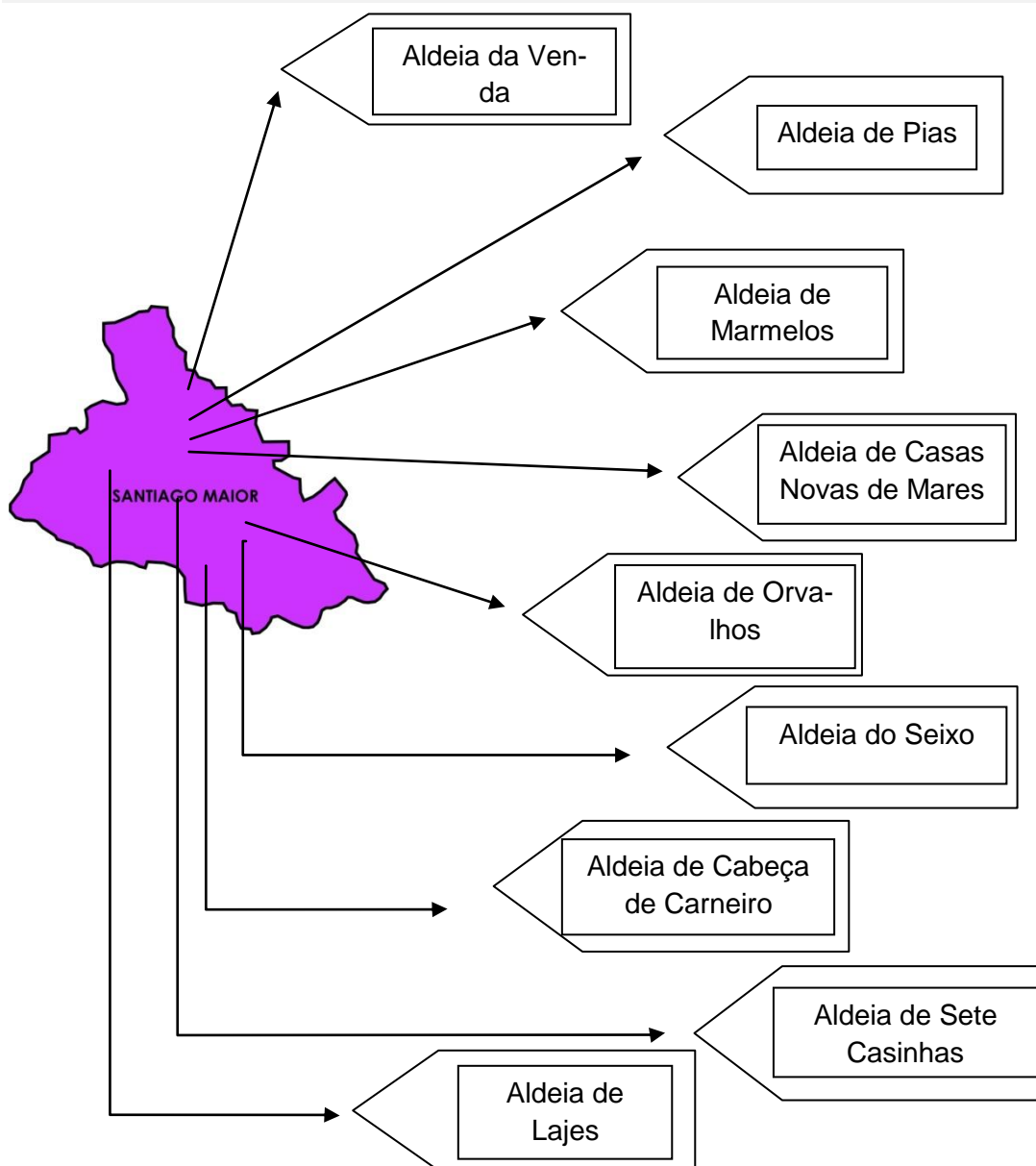


Figura 9 – Freguesia de Santiago Maior

É constituído por 15 aldeias – Faleiros, Ferreira de Capelins, Montes Juntos (Capelins – Santo António); Mina do Bugalho (S. Brás dos Matos); Rosário (Nossa Senhora da Conceição); Cabeça de Carneiro, Casas Novas de Mares, Lajes, Pias, Venda, Seixo, Sete Casinhas, Marmelos, Orvalhos (Santiago Maior); e Hortinhas (S. Pedro) – e três vilas – Juromenha; Terena e Alandroal, sendo esta última a sede de concelho.

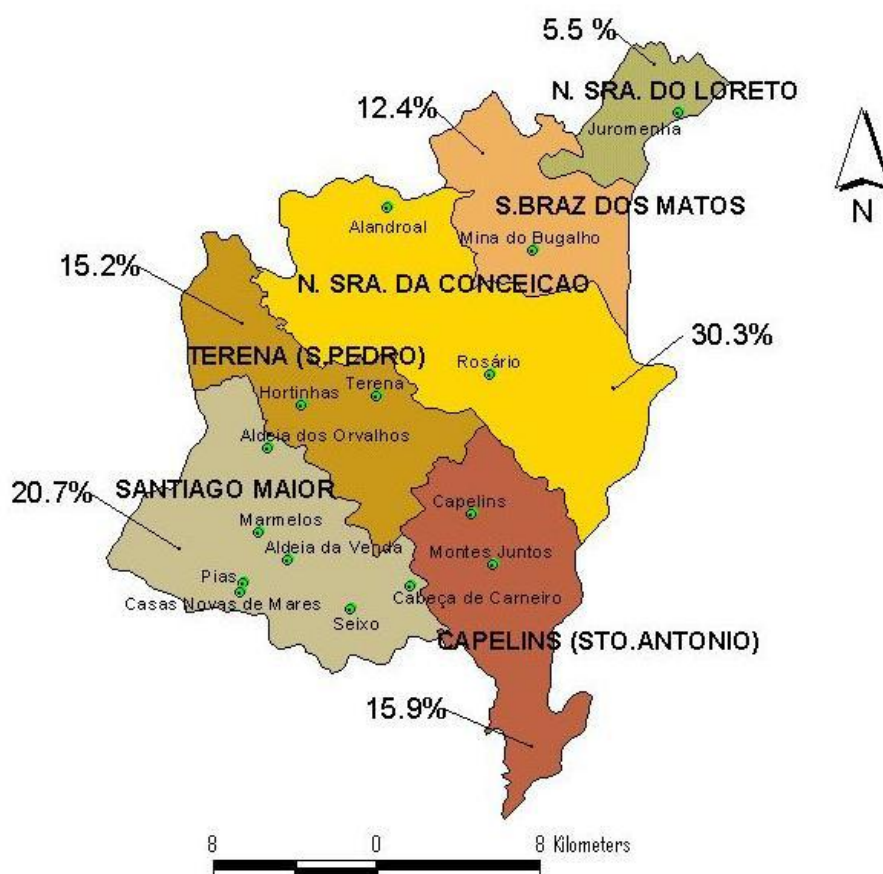


Figura 10: Delimitação geográfica das freguesias do concelho do Alandroal

(In Projecto Mobilidade Sustentável: Alandroal)

Pela figura 10, podemos constatar que, relativamente à delimitação geográfica e sua área percentual, Nossa Senhora do Loreto é a freguesia mais pequena, abrangendo apenas 5,5% do total do concelho, seguindo-se S. Brás dos Matos (12,4%), S. Pedro (15,2%), Capelins (15,9%), Santiago Maior (20,7%) e, ocupando 30% da área total do concelho destaca-se a freguesia Nossa Senhora da Conceição.

Esta freguesia é constituída, a nível urbano, pelos aglomerados habitacionais da vila de Alandroal e pela aldeia do Rosário. À semelhança das restantes aldeias do concelho, esta povoação encontra-se geograficamente dispersa, caracterizando-se pela sua escassa acessibilidade. Tal como a vasta região do Alentejo, o concelho de Alandroal é caracterizado por apresentar a nível demográfico, diversos indícios sociais que não estimulam o seu desenvolvimento económico. O índice de envelhecimento, por exemplo, representa a crescente escassez de recursos humanos do concelho e a capacidade que o próprio tem para regenerar o seu tecido social; definido como o quociente entre a população com mais de 65 anos e a população com menos de 14 anos, o seu valor – de 258,5% em 2004 – é muito superior ao valor verificado no resto do país – 108,7%. Idênticos indicadores que reforçam esta ideia são a taxa de natalidade, de apenas 6,9% no Alandroal, inferior à média do Alentejo (8,4%), e à média portuguesa (10,9%) e a taxa de mortalidade de 12,7%, inferior à média do Alentejo (14,2%) mas superior à média portuguesa (10,2%).

A débil industrialização e o declínio da actividade agrícola são condições potenciadoras da imigração interna dos jovens para outras regiões mais desenvolvidas e atraentes, quer a nível regional quer a nível nacional. O desemprego no concelho de Alandroal, segundo dados do INE (2001) era de 8,7%, o que representa um decréscimo do mesmo indicador comparativamente a 1991 – cerca de 14,3%. Relativamente à freguesia de Nossa Senhora da Conceição, segundo o IEF - Direcção Regional do Alentejo, o desemprego atingiu cerca de 537 indivíduos em 2004, o que representa 33% da população. A taxa de actividade da população de Alandroal (40,8%) encontra-se abaixo da média do país (48,2%); esta está, por sua vez, distribuída pelos vários sectores de actividade da seguinte forma: 23% no sector primário, 37,3% no sector secundário e 39,3% no sector terciário. Acrescente-se a estes dados que a taxa de analfabetismo na região é das mais elevadas do país – 21% – o que por si só constitui um obstáculo social complicado de superar. (Dados retirados do Projecto de Mobilidade Sustentável – Alandroal. Relatório de Execução, 2007).

As actividades mais relevantes para a economia do concelho, embora escassas, são a agricultura e a indústria, destacando-se nesta última a extracção e transformação de mármore e a construção civil. O sector dos serviços revela uma elevada importância enquanto gerador de postos de trabalho, sobretudo nas freguesias com algum cariz urbano.

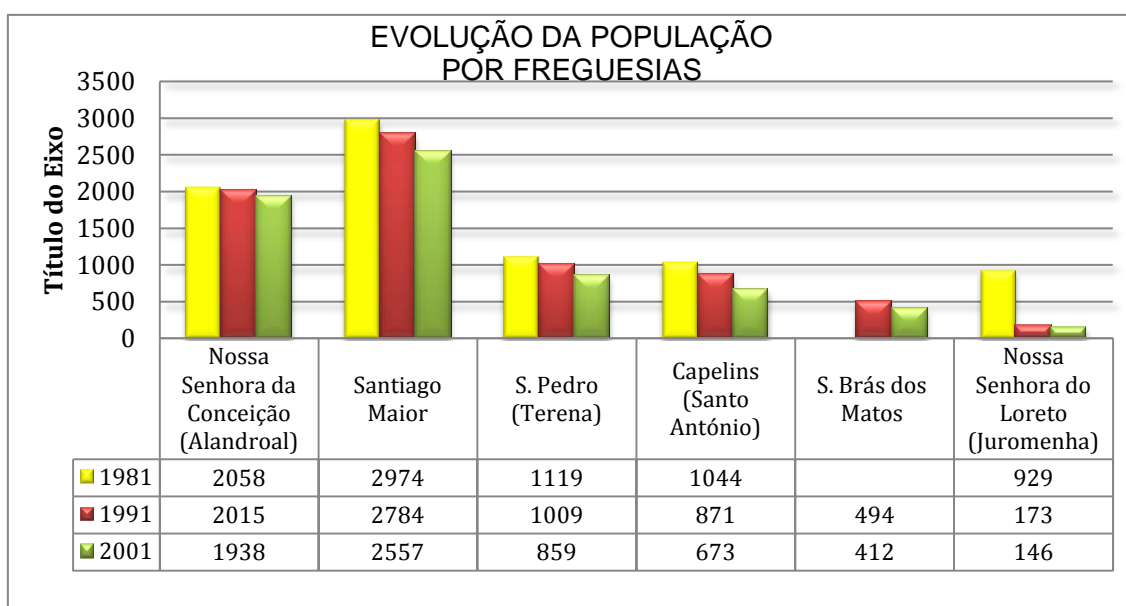
3.1.3 ANÁLISE DEMOGRÁFICA - POPULAÇÃO RESIDENTE E DENSIDADE POPULACIONAL

A sua população residente caracteriza-se por ser, significativamente, envelhecida, na medida em que apresenta uma elevada percentagem de idosos (27,95%) e uma reduzida percentagem de jovens (12,37%). Se analisarmos o Rácio de Dependência Total (67,52%) verificamos que existe uma elevada proporção da população que se encontra dependente da população activa, uma vez que por cada 100 indivíduos potencialmente activos existem cerca de 68 potencialmente inactivos (jovens e idosos). Desta forma, o concelho de Alandroal é o segundo concelho, do total dos concelhos do Distrito de Évora, com um elevado índice de envelhecimento populacional (226,05%).

A tendência de decréscimo da população residente no concelho tem sido progressiva pelo menos desde o ano de 1960, devido ao forte poder de atracção das áreas metropolitanas assim como o atractivo núcleo urbano dos concelhos vizinhos. Factor este que, à semelhança do panorama nacional, atrai a população das freguesias rurais.

Podemos observar nos gráficos, abaixo representados, a evolução da população quer ao nível das freguesias (1981 – 2001), quer no total do concelho (2001 – 2011).

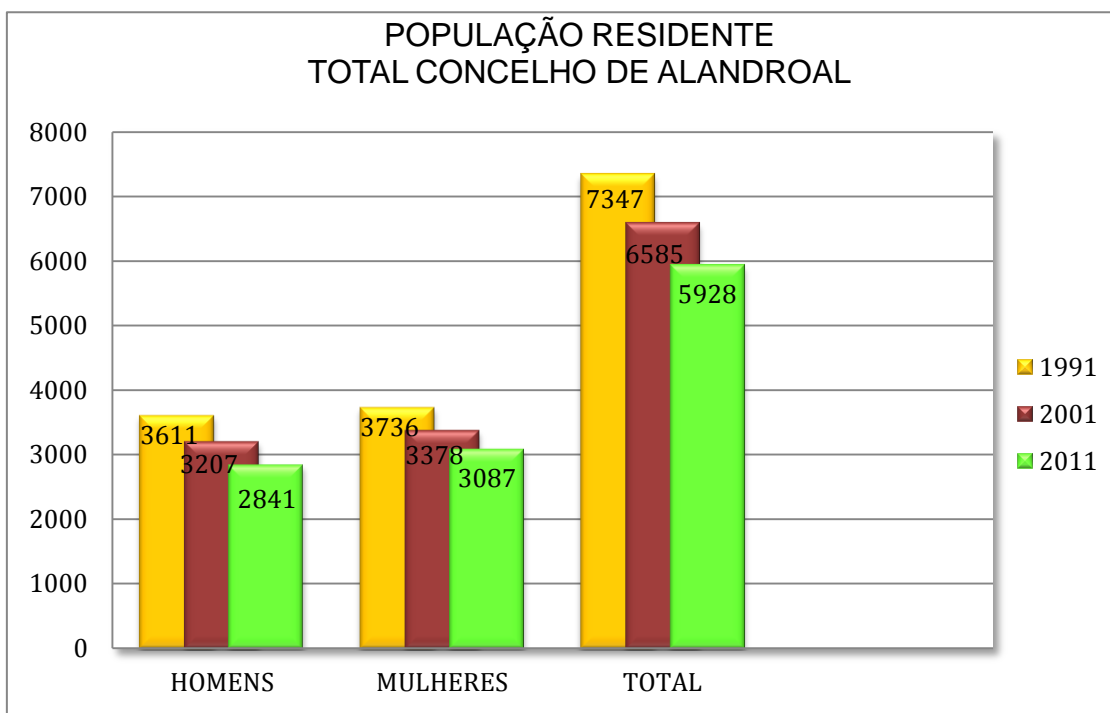
Gráfico 1 – Evolução da População por Freguesias



Fonte dos dados: INE, Censos 1981, 1991 e 2001 (Elaboração própria)

Como podemos observar no Gráfico 1, em 1981, S. Brás dos Matos pertencia a Nossa Senhora do Loreto, dando-se a sua desanexação na década seguinte, formando-se, por essa altura, como freguesia independente.

Gráfico 2 – População Total Residente

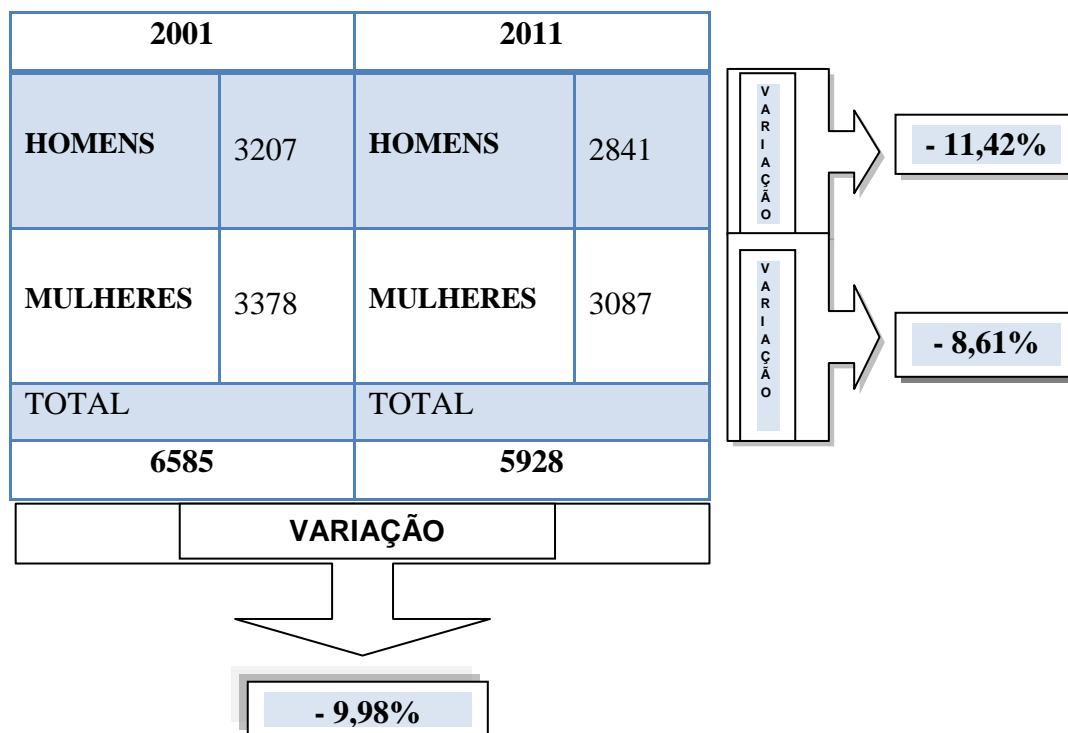


Fonte dos dados: INE, Censos 1991, 2001 e 2011 (resultados preliminares) - (Elaboração própria)

Tal como podemos observar no gráfico acima representado, assistimos, no concelho de Alandroal, a um decréscimo populacional na ordem dos 700 indivíduos a cada dez anos. Tratando-se de uma zona marcadamente rural, em que as potencialidades de emprego tendem a não evoluir, os habitantes procuram nos concelhos vizinhos (Évora, Reguengos de Monsaraz, Elvas, entre outros) melhores condições de vida. Grande parte desta população são jovens que ingressam no ensino superior e, por falta de ofertas profissionais na região, não regressam à terra natal.

Dos dados acima apresentados, concluímos que:

Gráfico 3 - População Residente nos anos de 2001 e 2011 - Variação percentual



Fonte dos dados: INE, Anuário estatístico de 2001 e 2011 (resultados preliminares)

(Elaboração própria)

Com uma população residente de 5928 indivíduos (Censos 2011 – resultados preliminares), o concelho assistiu a um decréscimo populacional, entre 2001 e 2011, em cerca de 9,98%, sendo mais incidente o sexo masculino (-11,42%).

3.1.4 NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA POPULAÇÃO ACTIVA

Quanto à população activa, esta caracteriza-se pelas baixas qualificações, na medida em que, **cerca de metade dos efectivos em idade activa tem apenas o 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Os restantes níveis de ensino têm pouca expressão, sobretudo o Ensino Superior o qual representa apenas 5,83% da população activa.

As políticas educativas de âmbito nacional e a necessidade de reconversão do parque

escolar levaram à definição, um pouco por todo o país, de Cartas Educativas que apontavam para o encerramento das pequenas escolas e à concentração dos alunos em novos centros escolares.

O Alandroal não escapou a esta lógica e assim, a Carta Educativa do Concelho, aprovada em Assembleia Municipal em Dezembro de 2006 previa o encerramento progressivo de todas as escolas do 1.º Ciclo e do ensino pré-escolar e a concentração dos alunos em dois centros escolares, Alandroal e Santiago Maior. Como única excepção previa-se a manutenção de uma sala de jardim-de-infância em Terena.

Foi com base nesta decisão que foram financiadas as obras do parque escolar - reconversão da EB I Diogo Lopes de Sequeira em Alandroal, construção do Centro Escolar de Santiago Maior em Aldeia de Pias e construção de um bloco de duas salas de jardim-de-infância na EB I Diogo Lopes de Sequeira.

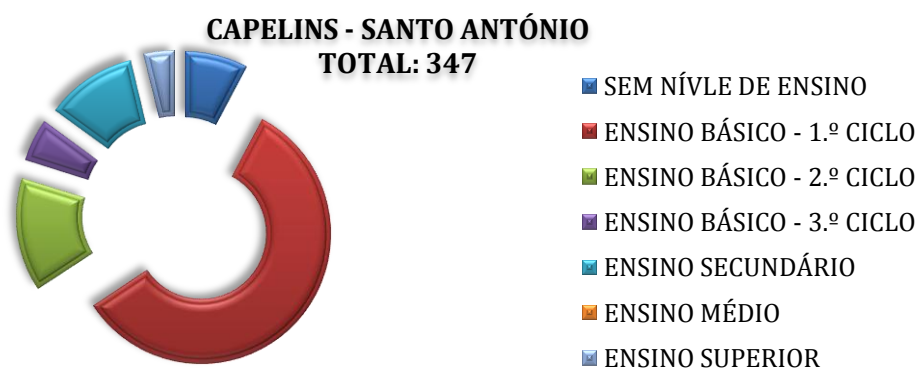
Se no caso de Casas Novas de Mares, Hortinhas e Mina do Bugalho, onde o número de alunos era já inferior a 10, nenhum argumento poderia justificar o adiar do encerramento face às prioridades da política educativa do Governo e aos compromissos assumidos, o mesmo não se poderá dizer em relação a Terena.

Para esta constatação concorrem vários factores. Por um lado, o número de alunos, ainda significativo e com tendência a crescer nos próximos anos neste nível de ensino. Por outro lado, a prioridade assumida para Terena como um pólo central de um eixo de desenvolvimento estratégico do concelho ao longo da EN 255 e que tem Alandroal e Santiago Maior como extremos. Por outro lado ainda, a grande redução das distâncias a percorrer pelos alunos de Terena e Hortinhas em relação à alternativa de deslocação para o Alandroal.

A futura conclusão das obras do Centro Escolar de Santiago Maior ditará a última fase do reordenamento da rede escolar do concelho. (Fonte: Gabinete de Imprensa do Município de Alandroal).

3.1.5 POPULAÇÃO ACTIVA TOTAL, POR FREGUESIAS, SEGUNDO O GRAU DE INSTRUÇÃO

Gráfico 4 - População Activa Total, segundo o grau de instrução – Freguesia de Capelins – Santo António

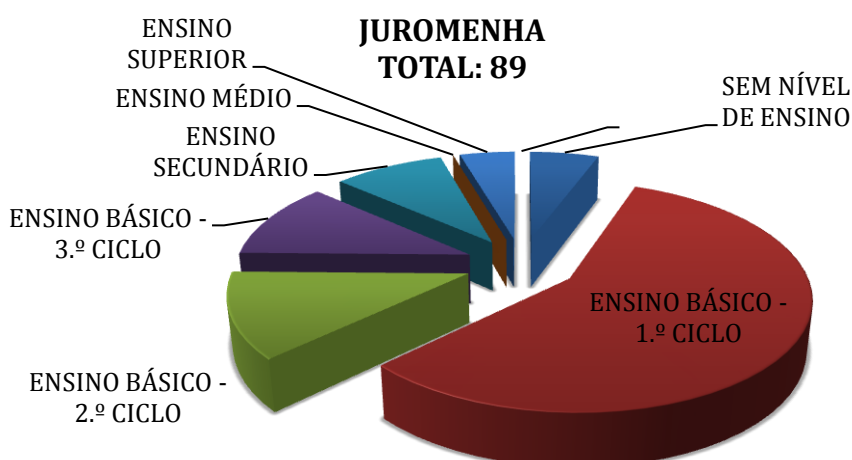


Fonte dos dados: Censos 2001 - Valor absoluto - (Elaboração própria)

Como podemos observar no Gráfico 4, do total da população activa da freguesia de Capelins – Santo António (347 indivíduos), relativamente ao **grau de instrução possuído a maior percentagem equivale ao nível de ensino básico – 1.º ciclo**, perfazendo um total de **58% da população**. Deve-se este facto, à semelhança do que acontece em todas as outras freguesias do concelho, ser o 1.º ciclo do ensino básico a escolaridade obrigatória para a maioria dos indivíduos. Segue-se hierarquicamente:

- ✓ 14% da população detém o 2.º ciclo do ensino básico;
- ✓ 11% com o ensino secundário;
- ✓ ocupando o 4.º lugar, com 8% da população, pessoas sem qualquer nível de instrução;
- ✓ com o 3.º ciclo do ensino básico 5% dos indivíduos;
- ✓ 4% portador de ensino superior;
- ✓ ninguém nesta freguesia possui qualquer grau de ensino médio.

Gráfico 5 - População Activa Total, segundo o grau de instrução – Freguesia de Nossa Senhora do Loreto - Juromenha

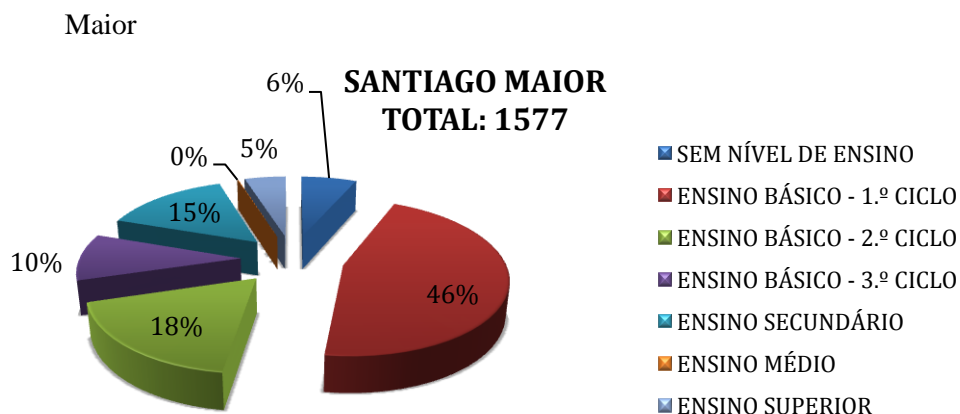


Fonte dos dados: Censos 2001- Valor absoluto - (Elaboração própria)

À semelhança do que acontece em todas as freguesias do concelho, **mais de metade da população de Juromenha**, a freguesia mais pequena do concelho, correspondendo a 89 indivíduos em idade activa, **possuem o 1.º ciclo do ensino básico**, seguindo-se:

- ✓ 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, com 12% e 11% respectivamente.
- ✓ 9% da população detém o ensino secundário;
- ✓ 6% da população não tem qualquer nível de ensino;
- ✓ 5% da população tem como grau de escolaridade o ensino superior;
- ✓ não existem quaisquer indivíduos com grau de ensino médio.

Gráfico 6 - População Activa Total, segundo o grau de instrução – Freguesia de Santiago

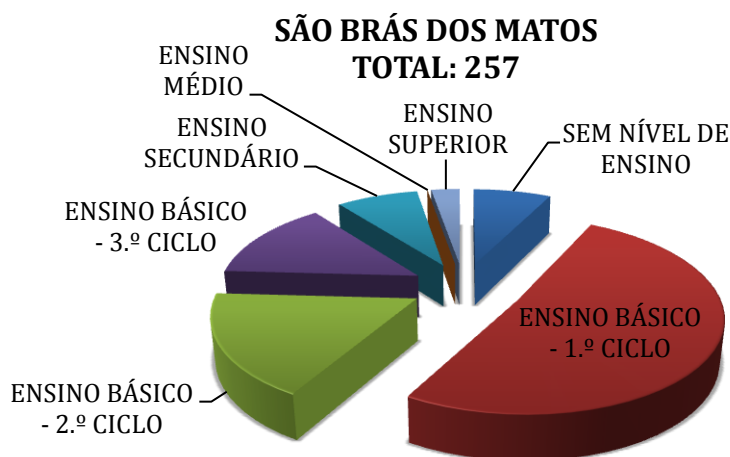


Fonte dos dados: Censos 2001- Valor absoluto - (Elaboração própria)

Não atingindo metade da população activa, mas muito próximo da percentagem dos 50%, verificamos que a **maioria possui como grau académico o 1.º ciclo do ensino básico**, seguindo-se por ordem numérica os seguintes graus de ensino:

- ✓ com o 2.º ciclo do ensino básico, 18%;
- ✓ 15% da população possui o ensino secundário (facto este que distingue esta freguesia, uma vez que possui grande percentagem de população jovem);
- ✓ 10% dos indivíduos detém 3.º ciclo do ensino básico;
- ✓ 6% da população é analfabeta;
- ✓ 5% é portador de ensino superior;
- ✓ ninguém possui qualquer grau de ensino médio.

Gráfico 7 - População Activa Total, segundo o grau de instrução – Freguesia de São Brás dos Matos



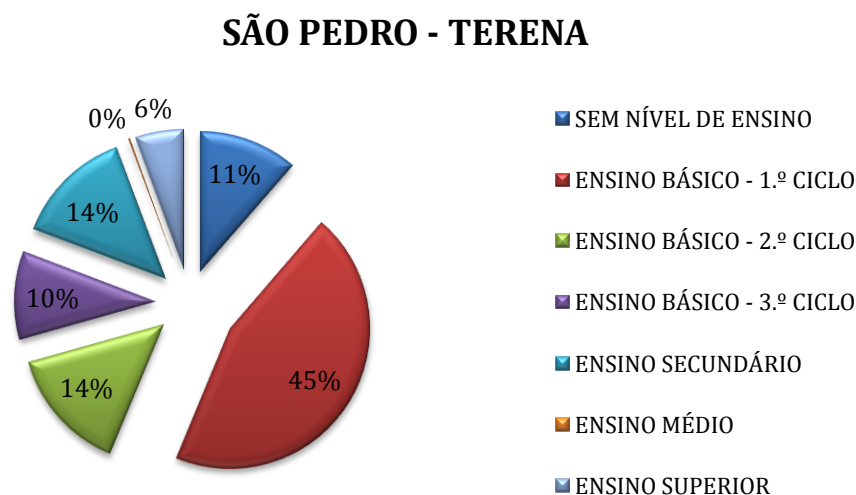
Fonte dos dados: Censos 2001- Valor absoluto - (Elaboração própria)

São Brás dos Matos tem um total de 257 indivíduos em idade activa, dos quais:

- ✓ 51% têm como escolaridade o 1.º ciclo do ensino básico;
- ✓ 17% possuem o 2.º ciclo do ensino básico;
- ✓ 14% têm o 3.º ciclo do ensino básico;
- ✓ 8% detêm o ensino superior;
- ✓ 7% da população não tem qualquer nível de instrução;

- ✓ 3% dos indivíduos têm como grau académico o ensino superior;
- ✓ à semelhança das outras freguesias, nenhum indivíduo possui qualquer habilitação de ensino médio.

Gráfico 8 - População Activa Total, segundo o grau de instrução – Freguesia de São Pedro – Terena



Fonte dos dados: Censos 2001- Valor absoluto - (Elaboração própria)

Embora perfaça quase os 50%, **São Pedro - Terena é a freguesia que menor percentagem possui de indivíduos com o 1.º ciclo do ensino básico.** Seguem-se:

- ✓ 14% com o 2.º ciclo do ensino básico e com igual percentagem detentores do ensino secundário;
- ✓ em terceiro lugar - facto distinto das restantes freguesias – verifica **que 11% da população não tem qualquer nível de ensino, sendo a freguesia do concelho com maior percentagem de analfabetos;**
- ✓ 10% da população detém o ensino secundário;
- ✓ 6% possui o ensino superior.

3.1.6 INFRA-ESTRUTURAS E EQUIPAMENTOS

Quadro 2 - Infra-Estruturas e Equipamentos disponíveis no Concelho de Alandroal

| Estabelecimentos de Ensino e Equipamentos de Apoio à Criança | FREGUESIAS | | | | | |
|--|------------|-----------|------------------|----------------|---------------|----------|
| | CAPELINS | JUROMENHA | N. SRA CONCEIÇÃO | SANTIAGO MAIOR | S. BRÁS MATOS | S. PEDRO |
| CRECHE | - | - | 1 | - | - | - |
| JARDIM DE INFÂNCIA | 1 | - | 1 | 1 | - | 1 |
| ESCOLA ENSINO BÁSICO – 1.º CICLO | - | - | 1 | 2 | - | 1 |
| ESCOLA ENSINO BÁSICO – 2.º E 3.º CICLOS | - | - | 1 | - | - | - |
| CEF E CNO | - | - | 1 | - | - | - |
| ATL | - | - | 1 | - | - | - |
| CENTRO ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS | - | - | 1 | - | - | - |

Fonte dos Dados: Carta Educativa de Alandroal

Na sequência do Reordenamento da Rede Escolar Pública do Concelho de Alandroal, várias foram as escolas que encerraram no concelho – Casas Novas de Mares; Horti-nhas; Terena; São Brás dos Matos e Cabeça de Carneiro.

De há 5/6 anos a esta parte, verificou-se uma evolução ao nível do ensino/formação no concelho, através da implementação do ensino secundário técnico-profissional, com dois cursos: Técnico de Turismo Ambiental e Rural e Técnico de Restauração (dando equivalência ao 12.º ano) na Escola EBI Diogo Lopes de Sequeira em Alandroal, assim como a instalação do CNO – Centro de Novas Oportunidades na mesma escola.

Até então, os jovens eram “obrigados” a prosseguir os estudos em concelhos vizinhos sendo o de Vila Viçosa o mais frequentado, quer na Escola Secundária Pública Hortência de Castro (para completar o ensino secundário), quer na Escola Profissional da Região Alentejo – EPRAL, nos Pólos de Elvas, Estremoz e Vila Viçosa. Uma outra alternativa, com maior incidência na população estudantil da freguesia de Santiago Maior, tem sido a Escola Secundária Conde de Monsaraz, em Reguengos de Monsaraz. Terminado o secundário a Instituição Pública de Ensino com maior expressão no acolhimento destes

estudantes é, sem dúvida, a Universidade de Évora. Havendo alguns que se dispersam por outros distritos, tais como Portalegre, Beja, Castelo Branco, Lisboa ou até mesmo Badajoz.

Ao longo do percurso académico e profissional dos indivíduos do concelho, vários têm sido os percursos de formação, ou seja, tem sido criada uma rede não formal de aprendizagem, resultantes da acção de instituições políticas locais, assim como da sociedade civil que, tal como afirma Nico (2008),

“ (...) foram criando e concretizando iniciativas locais que com maior ou menor conteúdo educacional, sempre foram uma oportunidade mais fácil e mais próxima de acesso a ambientes de aprendizagem marcados por uma forte componente relacional e por uma intensa convivialidade. Em cada freguesia, são várias as instituições desta natureza envolvendo, normalmente, muitas das famílias e das pessoas aí residentes. Quase sempre, estas instituições possuem instalações físicas e recursos técnicos de alguma qualidade e importância no contexto local; (...)”

São elas:

- Associações/Centros Culturais e Desportivas;
- Associação de Desenvolvimento Local CHOUPANA – APDCA;
- Escola de Música do Centro Cultural de Alandroal;
- Centro Social e Paroquial de Alandroal;
- Santa Casa da Misericórdia de Alandroal;
- Casa do Povo de Santiago Maior.

Relativamente à rede formal de aprendizagem, cabe às políticas públicas a sua execução, sendo elas:

- Escola EBI/JI Diogo Lopes de Sequeira em Alandroal;
- Escola EB1/JI de Montejuntos;
- Escola EB1 de Aldeia da Venda;
- Escola EB1/JI de Aldeia de Pias;
- Escola EB1/JI de Terena;
- Câmara Municipal de Alandroal;

- Bombeiros Voluntários de Alandroal;
- Juntas de Freguesia;
- I.E.F.P. – Instituto do Emprego e Formação Profissional (Estremoz; Reguengos de Monsaraz).

Relativamente ao concelho de Alandroal, podemos esquematizar da seguinte forma a linha cronológica da qualificação, quer através de políticas públicas, quer locais:

Quadro 3 - Linha cronológica da Qualificação – Tipo de Rede: Público

| FAIXA ETÁRIA | TIPO DE REDE: PÚBLICO |
|---------------------|---|
| 0-03 | CRECHE 1 - Nossa Senhora da Conceição - Alandroal 1 - NÚCLEO DE INTERVENÇÃO PRECOCE |
| 03-06 | JARDINS DE INFÂNCIA 1 - Nossa Senhora da Conceição - Alandroal 1 – São Pedro - Terena 1 - Santiago Maior (Aldeia da Venda) 1 – Capelins - Santo António (Montejuntos) |
| 06-10 | 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 1 – Nossa Senhora da Conceição - Alandroal 1 – São Pedro – Terena 2 – Santiago Maior (1 – Aldeia da Venda; 1 – Aldeia das Pias) 1 – Capelins - Santo António (Montejuntos) |
| 10-12 | 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 1 – Nossa Senhora da Conceição - Alandroal |
| 12-15 | 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 1 – Nossa Senhora da Conceição - Alandroal |
| 15-18 | ENSINO SECUNDÁRIO (Técnico-profissional) 1 – Nossa Senhora da Conceição - Alandroal |
| >18 | CNO – CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES 1 – Nossa Senhora da Conceição – Alandroal BOMBEIROS VOLUNTÁRIOS 1 – Nossa Senhora da Conceição – Alandroal CÂMARA MUNICIPAL DE ALANDROAL 1 – Nossa Senhora da Conceição – Alandroal 6 JUNTAS DE FREGUESIA |
| Maiores | ESCOLA POPULAR DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA/UNIVERSIDADE SÉNIOR TÚLIO ESPANCA (EP UÉ/USTE) 1 – Nossa Senhora da Conceição - Alandroal |

Quadro 4 - Linha cronológica da Qualificação – Tipo de Rede: Privado

| FAIXA ETÁRIA | TIPO DE REDE: LOCAL |
|---------------------|---|
| 0-03 | CRECHE 1 - Nossa Senhora da Conceição - Alandroal 1 - NÚCLEO DE INTERVENÇÃO PRECOCE ATL e CENTRO DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS (“COEIRO” E “LARESCO”) 1 - Nossa Senhora da Conceição - Alandroal |
| 03-06 | ATL e CENTRO DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS (“COEIRO” E “LARESCO”) 1 - Nossa Senhora da Conceição - Alandroal |
| 06-10 | ATL e CENTRO DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS (“COEIRO” E “LARESCO”) 1 - Nossa Senhora da Conceição - Alandroal ESCOLA DE MÚSICA DO CENTRO CULTURAL DE ALANDROAL 1 - Nossa Senhora da Conceição - Alandroal ATL DE VERÃO – CHOUPANA – APDCA 1 - Nossa Senhora da Conceição - Alandroal |
| 10-12 | ATL e CENTRO DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS (“COEIRO” E “LARESCO”) 1 - Nossa Senhora da Conceição - Alandroal ESCOLA DE MÚSICA DO CENTRO CULTURAL DE ALANDROAL 1 - Nossa Senhora da Conceição - Alandroal ATL DE VERÃO – “CHOUPANA” – APDCA 1 - Nossa Senhora da Conceição - Alandroal |
| 12-15 | ATL e CENTRO DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS (“LARESCO”) 1 - Nossa Senhora da Conceição - Alandroal ESCOLA DE MÚSICA DO CENTRO CULTURAL DE ALANDROAL 1 - Nossa Senhora da Conceição - Alandroal |
| 15-18 | ESCOLA DE MÚSICA DO CENTRO CULTURAL DE ALANDROAL 1 - Nossa Senhora da Conceição - Alandroal |
| >18 | “CHOUPANA” – APDCA 1 - Nossa Senhora da Conceição - Alandroal |
| Maiores | SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DE ALANDROAL 1 - Nossa Senhora da Conceição - Alandroal |

(Elaboração própria)

A rede educativa do concelho apresenta algumas deficiências, sobretudo no que diz respeito aos elevados níveis da retenção e também do abandono ao nível do 3º ciclo, que justificou a existência regular de ensino recorrente neste nível de ensino, conforme ocorreu no ano lectivo de 2003/04 em Ferreira de Capelins e Alandroal.

A população escolar no Alandroal perfaz 9% (598 alunos) da população total do conce-

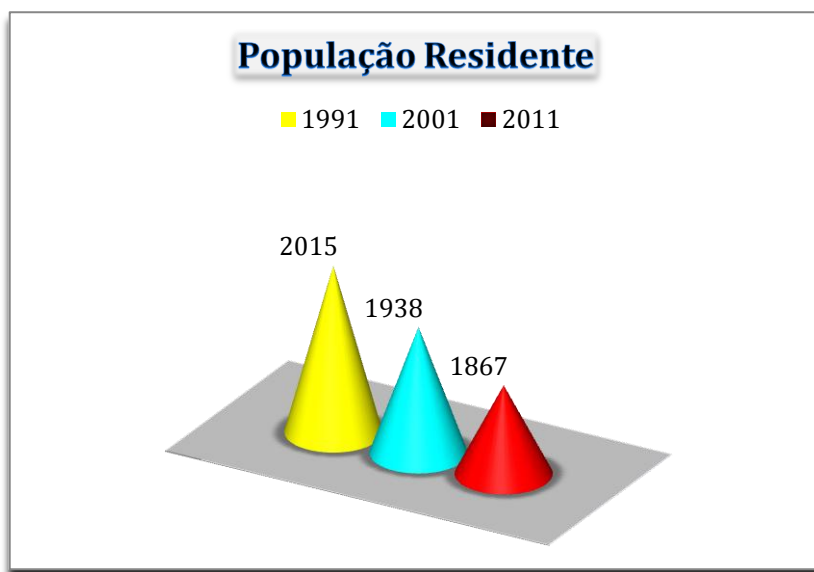
lho em 2006 (6622 habitantes) e encontra-se distribuída pelos vários níveis de ensino. Tendo em conta as características sócio-demográficas do concelho, freguesias muito dispersas, bem como, a taxa de instrução, insucesso e abandono escolar, torna-se necessário quebrar este isolamento através da oferta de espaços educativos alternativos, em que as dinâmicas educativas lhes permitam a aquisição de todas as competências e estruturas curriculares dos vários ciclos de escolaridade obrigatória, assim como a dinamização da rede não formal de aprendizagem, resultantes da acção de instituições políticas locais, permitindo a todos os cidadãos apostar numa aprendizagem ao longo da vida.

Ambientes formais e escolares de aprendizagem sempre foram de difícil ingresso para muitos alentejanos. Conforme os dados do último recenseamento (2001), 18% da população alentejana foi considerada analfabeta. De acordo com o mesmo estudo, 65% da população tinha um grau de qualificação abaixo do 9º ano. Separados da escola, mas unidos à vida, muitos deles procuram no seu dia-a-dia uma solução para dar respostas o mais adequadas possível aos entraves da sociedade contemporânea. É neste contexto que se inserem os grupos desportivos, recreativos, culturais, escolas de música, casas do povo, oficinas, paróquias, associações, etc. São nestes ambientes humanitários que se constroem muitas personalidades, se projectam carreiras profissionais, se organizam muitas vidas familiares e se estruturam muitas comunidades.

3.2 A FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

Apresentadas as bases que estruturam, do ponto de vista teórico, as concepções através das quais se desenvolve o presente trabalho, passamos a apresentar o território que serve de suporte ao presente estudo empírico – a **Freguesia de Nossa Senhora da Conceição** – Concelho de Alandroal. Esta freguesia, é constituída, a nível urbano, pelos aglomerados habitacionais de aldeia do Rosário e da vila de Alandroal, sendo esta última a sede de concelho. À semelhança das restantes localidades do município, esta povoação encontra-se geograficamente dispersa, caracterizando-se pela sua escassa acessibilidade. Com uma área de 164 km², tem actualmente 1.867 habitantes (INE, 2011, resultados preliminares). Ao observar-se o Gráfico 9, abaixo representado, concluí-se que tem havido um decréscimo a nível populacional, à semelhança de todas as freguesias do concelho.

Gráfico 9 – População Residente na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição
(1991 – 2011)



Fonte: INE, Censos 1991, 2001, 2011 (Elaboração própria)

A vila de Alandroal desenvolveu-se, à semelhança de muitas outras vilas alentejanas, a partir de um centro fortificado expandindo-se para fora deste ao longo do tempo.

Figura 11 - Morfologia Urbana da vila de Alandroal



O Alandroal foi elevado à condição de vila por Carta de Foral de 1486, outorgada por D. João II (1481-1495). Esta vila é constituída por diversos recantos, pequenos largos, casas típicas, arcos sobre as ruas, bonitas portas e janelas antigas. Rica em vestígios medievais e luso-romanos, respira-se ainda hoje um certo ambiente medieval no interior da vila. Transmite um misto de tranquilidade e paz, bem visível nas palmeiras e torres que se desenham por entre o casario.

Localizada no centro do concelho, a freguesia de Nossa Senhora da Conceição tem por vizinhos as freguesias de São Brás dos Matos (Mina do Bugalho) a nordeste, Capelins (Santo António) a sul e São Pedro (Terena) a sudoeste, o concelho de Vila Viçosa a norte e Espanha a leste. É a maior freguesia do concelho em área mas apenas a segunda em densidade populacional e demográfica.

Figura 12 - Localização da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição – Concelho de Alandroal



Figura retirada da página do INE – Instituto Nacional de Estatística

3.2.1 TECIDO ECONÓMICO

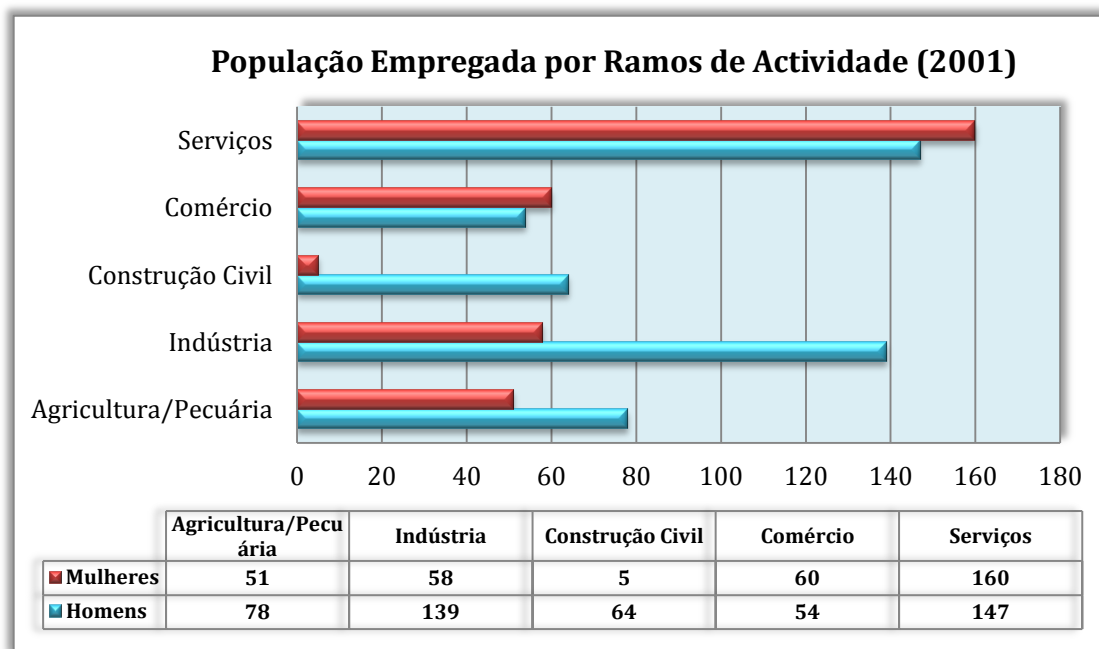
O tecido económico da freguesia de Nossa Senhora da Conceição caracteriza-se por pequenos comércios diversificados, relacionados com a área agro-alimentar, como minimercados, mercearias e padarias, uma cooperativa agrícola, postos de combustíveis, funcionando ainda um dia por semana o Mercado Municipal.

A freguesia possui ainda vários serviços públicos, como Finanças, Registo Civil e Predial, Cartório Notarial, Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social, Centro de Saúde, Estação de Correios, Forças Policiais e Corpo de Bombeiros, além de serviços privados (Bancos, Seguradoras e Profissionais Liberais).

Sendo esta freguesia a sede de concelho, a mesma atrai a si as populações das restantes freguesias, no sentido em que nela se encontram localizados os serviços mencionados.

Relativamente à população activa, a maioria trabalha em serviços diversos, sendo que a indústria, devido à existência de duas fábricas na freguesia (“Alandal” – Sociedade Agro-pecuária do Alandroal, S.A. e “Alandromar” – Transformação de Mármore, Lda.) têm um papel relevante na medida em que emprega grande parte da população.

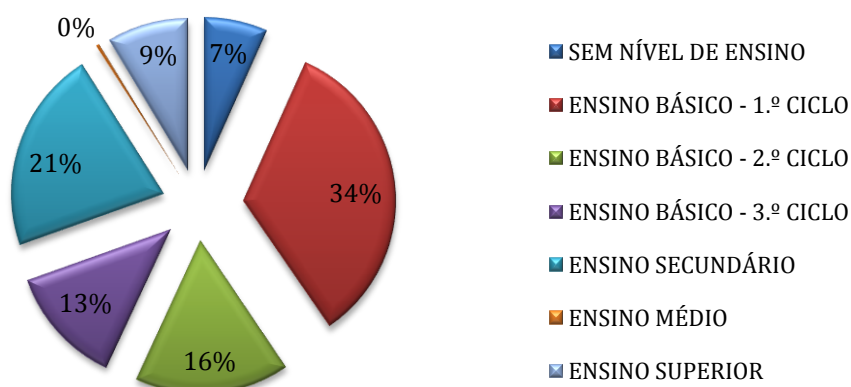
Gráfico 10 - População Empregada por Ramos de Actividade



Fonte: INE, Censos 2001 (elaboração própria)

População Activa segundo grau de instrução

NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO - ALANDROAL



Fonte dos dados: Censos 2001- Valor absoluto - (Elaboração própria)

À semelhança das restantes freguesias do concelho, a maioria da população activa (34%), detém, como podemos observar no gráfico acima representado, o 1.º ciclo do ensino básico

Existem ainda nesta freguesia serviços de proximidade necessários que abrangem igualmente as povoações pertencentes ao concelho, tais como: serviço de apoio domiciliário, serviço de apoio a idosos, lar de idosos, centro de dia e unidade de acamados.

3.2.2 CULTURA

Dotada de várias associações e colectividades, entre as quais, Grupo Desportivo e Recreativo do Rosário, Juventude Sport Alandroalense, Associação Columbófila de Alandroal, Centro Cultural de Alandroal, Associação para Protecção e Desenvolvimento do Concelho de Alandroal – Choupana, Bombeiros Voluntários de Alandroal, etc., por vezes organizadoras de eventos culturais, cabe, no entanto, à Câmara Municipal organizar as actividades culturais com maior expressão na freguesia, são elas: Feira de S. Bento, Festa em Honra de Nossa Senhora do Rosário, Festa em Honra de Nossa Senhora da Conceição e Festival da Juventude.

CAPÍTULO 4
METODOLOGIA E TÉCNICAS UTILIZADAS

4.1 OPÇÃO METODOLÓGICA

Neste momento do trabalho, expomos o objecto de estudo e as questões de investigação, as quais, tentaremos, ao longo do trabalho empírico, aprofundar e esclarecer.

Optar por uma metodologia fomenta a instituição de relações de coerência entre os meios accionados na execução da investigação e os fins que se desejam alcançar, tendo em conta a confluência de diversos factores, que podem integrar o contexto em que se desenvolve a investigação, os propósitos da mesma e as próprias condições determinantes da investigação. Para Michel Thiollent, metodologia tem como objectivo:

“(...) analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização. (...) Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada como modo de conduzir a pesquisa. Neste sentido, a metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, seleccionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados” (Thiollent, 1992: 25).

Por outras palavras, é imprescindível a um projecto de investigação, um plano que norteie o seu progresso para que este corresponda aos objectivos inicialmente propostos. O que não se torna tarefa fácil adequar métodos, técnicas e instrumentos à natureza do estudo, sendo a aplicação metodológica, uma das principais características do conhecimento científico. Para C. Azevedo & A. Azevedo (2004: 17), o conhecimento científico,

“(...) é apresentado como um conhecimento baseado em factos reais, que se podem constituir em problemas de investigação, é verificável por processos experimentais e organizado sistematicamente em corpos lógicos que formam as teorias.”

A metodologia por nós adoptada foi a abordagem **quantitativa**, embora, aquando da recolha de dados, nos tenhamos auxiliado também da abordagem qualitativa, uma vez que o questionário de aprendizagens institucionais foi preenchido na presença dos inqui-

ridos, na base do diálogo (de modo semi-estruturado). Entendemos que a complementaridade destas duas opções metodológicas, foi uma mais-valia para o decurso e sucesso do estudo empírico, uma vez que, auxiliando-nos das duas abordagens, permitiu-nos extrair a maior informação possível de modo a facilitar e compreender a investigação e seus consequentes resultados. Convicção esta reconhecida também por Favinha (2006: 262), quando refere que:

“Foi com base na opção que tomámos pela harmonia e complementaridade, em detrimento da ruptura e do antagonismo, (...) porque este espírito se enquadra, pensamos nós, na actual actividade e postura da própria comunidade científica”.

Ainda segundo a mesma autora, dissociar as duas opções metodológicas não faz qualquer sentido, procurando-se actualmente sinergias entre quantitativo e qualitativo, uma vez que, *“a atitude mais correcta para melhorar a investigação educacional será tirar partido da complementaridade, da cooperação e do diálogo entre ambas as orientações metodológicas”* (idem: 274).

Optámos por recorrer analogamente à metodologia **qualitativa**, uma vez que *“A investigação qualitativa é descritiva”* ou ainda porque:

“(...) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan, 1994: 48).

Segundo estes autores, a metodologia qualitativa é aquela que nos permite compreender, descrever e interpretar os factos inerentes ao estudo, de forma mais eficaz, uma vez que, *“(...) a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”* (op. cit.: 49).

Sendo o inquérito por questionário o nosso instrumento de recolha de dados, induzir-nos-á directamente para uma abordagem quantitativa, todavia e segundo J. Bell (1997: 85), “É possível que considere que um estudo que recorre apenas a inquéritos é inevitavelmente quantitativo; este, porém, poderá também possuir características qualitativas”.

4.2 O PROJECTO “ARQUEOLOGIA DAS APRENDIZAGENS NO CONCELHO DE ALANDROAL”

4.2.1 FASES DO PROJECTO

Numa primeira fase do projecto, a investigação que, em 2007, se iniciou, passou pelo recenseamento de todas as instituições em actividade no território do concelho do Alandroal, independentemente da respectiva área de actividade. Para tal, assumiu-se, como *instituição*, toda a *entidade*, juridicamente existente e fiscalmente activa.

Como *aprendizagem institucional*, foi considerada **toda a oportunidade de aprendizagem identificada (em qualquer contexto) que revelasse um mínimo de intencionalidade e estruturação e que tivesse resultado da acção das instituições inquiridas, no período em estudo (1997-2007)**. Para garantir adequadas condições de concretização da pesquisa, foram estabelecidos protocolos com as autarquias locais (Câmara Municipal e Juntas de Freguesia), a Direcção Regional de Educação do Alentejo, a Delegação Regional do Alentejo do Instituto do Emprego e Formação Profissional e o Agrupamento de Escolas do Alandroal.

Entre Janeiro de 2008 e a actualidade, uma equipa de investigadores tem em trabalho de campo concretizado o procedimento metodológico da pesquisa, de acordo com as seguintes fases:

- ❖ 1.ª Fase (Janeiro/2008-Junho/2009): Aplicação dos *Questionários das Aprendizagens Institucionais I e II (QAI I e QAI II)* a 286 instituições que se disponibilizaram a participar, de um universo de 328 instituições identificadas no território. Esta primeira fase destinou-se a identificar e caracterizar os universos de instituições existentes no território e de aprendizagens por elas organizadas e disponibilizadas;

- ❖ 2.ª Fase (concluída em Março/2010): Aplicação do *Questionário das Aprendizagens Pessoais (QAP)* a uma amostra semi-estratificada de 1059 pessoas recenseadas nas freguesias do território em estudo. Esta segunda fase destina-se a identificar e caracterizar o universo de aprendizagens concretizadas pela população adulta residente no território (concelho do Alandroal) durante uma década (1997-2007).

4.2.2 QUESTÃO DE PARTIDA E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho de investigação assentou na seguinte questão de partida:

- ❖ Qual o **perfil de aprendizagens institucionais disponibilizadas e concretizadas na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição (Alandroal), na década de 1997-2007?**

A investigação em curso assumiu como objectivos gerais:

- ❖ Elaborar a Cartografia (identificação e caracterização) de aprendizagens realizadas por indivíduos adultos, residentes numa determinada área (município), no período de 1997 – 2007;
- ❖ Avaliar a presença de relação formal, não formal e informal, em contextos da vida quotidiana aprendizagens, por indivíduo adulto residentes em um determinado território (município);
- ❖ Relacionar o sistema de educação e formação propostas num determinado território e num determinado período de tempo com o aprendizado perfil das pessoas que ali vivem;
- ❖ Relacionar vida e contextos (familiares, profissionais e comunidade), com as características de aprendizagem realizações na década de 1997 – 2007, pela população residente em determinados territórios;

- ❖ Avaliar o impacto do investimento efectuado na Formação e Educação propostas no município do Alandroal.

O presente estudo teve como objectivos específicos:

- ❖ Identificar e caracterizar a rede institucional de freguesia de Nossa Senhora da Conceição;
- ❖ Identificar e caracterizar os ambientes de aprendizagem institucional na freguesia de Nossa Senhora da Conceição, no período de 1997 – 2007.

4.2.3 ESTUDO DE CASO

4.2.3.1 UNIVERSO E AMOSTRA

Tomando como ponto de partida a definição de estudo de caso, Sousa (2005: 137-138), diz-nos que este 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*”.

O estudo de caso é determinado como uma abordagem empírica a qual se caracteriza por ser um processo que, “ (...) *investiga um fenómeno actual no contexto real; quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual, são utilizadas muitas fontes de dados*” (Yin, 1988, cit. Hermano & Ferreira, 1998: 216).

Existindo no território em estudo diversas redes de aprendizagem, conforme vimos no Capítulo 1, e podendo subsistir, paralelamente a estas, as redes sociais locais, que representam a expressão da energia e coesão do local, o ideal, é conseguir-se aglutinar as diversas redes, tal como defende Ruivo (2002a: 9), criando uma,

“ (...) *‘casa associativa’, uma expressão que aponta para o ninho ou incubadora onde as variadas associações, os variados agentes e instituições de índole local se podem encontrar para concertar e promover as diversas componentes da localização de políticas (...)*”.

As redes acabam por ser formas privilegiadas de resolução de determinados problemas quer seja a nível individual ou colectivo.

Relativamente a esta realidade diversa, Nico afirma que:

“Pensar a educação e a formação, nesta realidade diversa, onde a presença de milhares de instituições que promovem, de forma plural, uma plêiade de ambientes de aprendizagem com as mais diferentes finalidades, os mais diversos meios e dirigidos a todos os possíveis públicos, colocá-los perante uma necessidade evidente: conhecer com alguma objectividade, esta cartografia de aprendizagens.”

De facto, conhecer esta realidade proporciona-nos um ganho óbvio, vantagem esta igualmente identificada por Imaginário (2007: 27-28):

“(…) algo se poderia ganhar se alargássemos o conceito de “instituição com capacidade educativa” a organizações (e instituições) cuja vocação primeira não é a de oferecer educação e formação. Tal alargamento não constitui, aliás, qualquer novidade: decorre, justamente, da ideia de aprendizagem ao longo da vida e conseqüentemente, para a tornar efectiva, da consideração, além das aprendizagens formais (ensino regular realizado em contexto escolar, mas que, como vimos, pode, e deve, compreender articulações com contextos de trabalho), as aprendizagens não formais (no meu entendimento, que sei não recolher unanimidade, as realizadas fora do ensino regular, mas que ainda assim podem ser, e muitas vezes são, intencionais e sistemáticas) e as aprendizagens informais (que carecem dessa intencionalidade).”

No presente estudo foi assumido o universo das instituições disponíveis. Das 119 (cento e dezanove) instituições recenseadas da freguesia de Nossa Senhora da Conceição, foram inquiridas 106 (cento e seis), com o intuito de obter uma “fotografia” o mais completa possível e tendo a consciência de que a definição da população a utilizar numa investigação é uma etapa metodológica essencial, uma vez que a mesma corresponde ao

“grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” (Tuckman, 2000: 338).

4.2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

Para Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é:

“(...) o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros. Em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de acção. A análise de dados leva-o das páginas de descrições vagas até estes produtos finais” (idem, p. 205).

O instrumento por nós utilizado na recolha de informação/dados foi o **Questionário das Aprendizagens Institucionais – QAI**, cuja composição e validação da primeira versão ocorreu em simultâneo com a realização da cartografia institucional.

O início da construção deste instrumento recorreu a uma versão resultante do projecto de investigação denominado “*Cartografia Educacional das Freguesias de Torre dos Coelheiros, Nossa Senhora de Machede e São Miguel de Machede*”, promovido pelo Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, entre 2002 e 2004, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian (Nico, 2004).

O QAI foi, neste contexto, devidamente adaptado às novas circunstâncias científicas e contextuais da presente investigação tendo sido, posteriormente, sujeito a um procedimento de validação que integrou dois passos: a sujeição da versão provisória a um pai-

nel de especialistas e, posteriormente, a sua aplicação prévia a um pequeno conjunto de instituições.

Neste âmbito, e com o intuito de testar este instrumento, a equipa de investigação escolheu a freguesia de **Juromenha** (a de menor dimensão geográfica e populacional) como sendo a **freguesia piloto** para nela se concretizarem, em primeiro lugar, todos os procedimentos metodológicos e as aplicações instrumentais. Assim, em consequência desta opção metodológica, o QAI foi sujeito a um painel de especialistas em Maio e aplicado em Juromenha durante o mês de Junho/2008. No início de Julho, o instrumento estava validado e em condições de ser aplicado.

Nos meses seguintes, a investigação passou, definitivamente, para o campo. De facto, os meses de Julho, Agosto, Setembro e Outubro foram integralmente dedicados às actividades de recolha de informação em todo o território do concelho do Alandroal.

No mês de Maio, a equipa de investigação decidiu que seria fundamental alargar a equipa de aplicadores do QAI, pelo que foram promovidas acções de sensibilização e de recrutamento de jovens estudantes e investigadores - Candidaturas aos Programas de Ocupação de Tempos Livres; convite aos estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora e sessões de divulgação do projecto junto dos estudantes dos Cursos de Mestrado em Educação da Universidade de Évora.

Simultaneamente, numa outra frente de trabalho – e após a aplicação do QAI na freguesia de Juromenha, iniciou-se a construção da base estatística para a análise da informação recolhida pelo QAI, com o recurso à aplicação informática SPSS – Statistical Package for the Social Sciences, versão 17.0 for Windows. Esta tarefa contou com o contributo de um especialista em estatística (Dr. Manuel Borrões) e desenvolveu-se até ao final do mês de Setembro. A versão definitiva da base encontrava-se concluída no início de Dezembro e, a partir desse momento, foi iniciada a introdução da informação na respectiva base.

Após o contacto inicial com todas as instituições significativas do concelho de Alandroal, a rede inicial de parcerias do Projecto foi alargada, através do estabelecimento formal de Protocolos de Cooperação. Deste modo, estavam asseguradas as condições logísticas para que houvesse uma colaboração estreita entre a equipa de investigação e as instituições, um acesso facilitado e privilegiado à informação necessária ao Projecto, assim como apoio às actividades previstas no âmbito do mesmo.

Com uma periodicidade semanal, o investigador responsável e a bolsista de investigação faziam um ponto de situação do decorrer dos trabalhos, definiam as tarefas a realizar, as metodologias de trabalho a adoptar e respectiva calendarização, bem como realizavam todas as tarefas administrativas necessárias ao bom andamento do projecto de investigação, havendo, assim, a necessidade de se instalar, no local, um Gabinete do Projecto, para facilitação dos trabalhos de investigação, nomeadamente na existência de um espaço adequado à realização de reuniões de trabalho, estabelecimento de vários contactos e de apoio à equipa de investigação, em trabalho de campo. Este espaço foi cedido pela Câmara Municipal de Alandroal e está localizado no Fórum Cultural Transfronteiriço de Alandroal.

Além destas, e com o fito de coordenar e organizar de forma eficaz todos os trabalhos em campo, realizaram-se periodicamente reuniões com a Câmara Municipal de Alandroal, todas as Juntas de Freguesia do concelho de Alandroal, Centro Social e Paroquial de Alandroal, Agrupamento de Escolas do Alandroal, IEFP – Delegação Regional do Alentejo (Centro de Emprego de Estremoz), Choupana (Associação para a Protecção e Desenvolvimento do Concelho de Alandroal), Santa Casa da Misericórdia de Alandroal, Centro de Saúde de Alandroal e Casa do Povo de Santiago Maior. De referir que estas instituições prestaram-nos sempre todo o apoio, que passou pela cedência de espaços físicos, recursos humanos, alimentação, estabelecimento de contactos prévios, acesso a documentos, etc. Sem esta disponibilidade, dificilmente conseguiríamos concretizar a nossa actividade.

Estabeleceram-se igualmente, contactos formais com a Direcção Regional de Educação do Alentejo e a Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo (CCDRA).

Tal como já referido anteriormente, como instrumento de recolha de informação no terreno, a equipa de investigação optou pela construção de um Questionário das Aprendizagens Institucionais - Q.A.I..

No processo de elaboração do Q.A.I., realizaram-se várias reuniões de trabalho, assim como diversas deslocações ao terreno, para diversas abordagens exploratórias, no sentido de identificar as diferentes dimensões a ter em consideração e a contemplar no referido questionário.

Com base nos dados recolhidos e parecer da equipa de trabalho, foi elaborada uma terceira e última versão do Questionário de Aprendizagens Institucionais I e II, a aplicar nas restantes freguesias do concelho de Alandroal.

Após construção e validação do instrumento de recolha de informação, Q.A.I. I e II, iniciou-se processo de trabalho de campo, propriamente dito. Para tal, efectuaram-se várias deslocações, a todas as freguesias que fazem parte do concelho de Alandroal, para aplicação dos questionários a todas as instituições, previamente identificadas, susceptíveis de disponibilizar aprendizagens, através da sua oferta formativa.

A fase seguinte, disse respeito às primeiras abordagens exploratórias, tendo em vista a elaboração de um Questionário das Aprendizagens Pessoais - **QAP**, com o qual se procedeu à concretização da segunda fase da pesquisa: **cartografar as aprendizagens concretizadas pela população do concelho do Alandroal no período 1997/2007**.

A divulgação do Projecto “*Arqueologia das Aprendizagens no Concelho de Alandroal*”, assim como os resultados da pesquisa, tem tido lugar em congressos científicos nacionais e internacionais, de acordo com o previsto na calendarização inicial, e nos meios de comunicação social, particularmente no jornal Diário do SUL, nosso parceiro institucional. Foram também realizadas e apresentadas comunicações pela equipa de investigação, nos Encontros Regionais de Educação – *Aprender no Alentejo*, que visaram apresentar a toda a comunidade científica da Universidade de Évora, assim como a todos os participantes no Encontro acima mencionado, a fundamentação teórica do Projecto de Investigação em curso, o seu território de estudo, os objectivos de trabalho, a metodologia seguida, as actividades previstas e a sua calendarização.

Foram elaborados e divulgados artigos científicos em revistas nacionais e internacionais e está agendada uma Conferência para dia 27 de Novembro de 2011, no Fórum Cultural Transfronteiriço de Alandroal, para divulgação dos resultados finais do projecto.

CAPÍTULO 5
ANÁLISE PARCELAR E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

5.1 AS INSTITUIÇÕES DA FREGUESIA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO - ALANDROAL

No período de Março a Junho de 2008, procedeu-se ao levantamento cartográfico institucional de todo o território em estudo. Em simultâneo, foram executados, pela equipa de investigação, os procedimentos necessários à elaboração e validação do primeiro instrumento de recolha de informação a ser utilizado: o **Questionário das Aprendizagens Institucionais**, designado por “QAI”. Depois de alguns reajustes, a versão final do questionário resultou nos Questionários de Aprendizagens Institucionais I e II, que seguidamente se procederá à análise, da forma mais fiel possível, das variáveis referentes à **Freguesia de Nossa Senhora da Conceição – Alandroal**, que considerámos mais pertinentes para o nosso estudo, sendo elas:

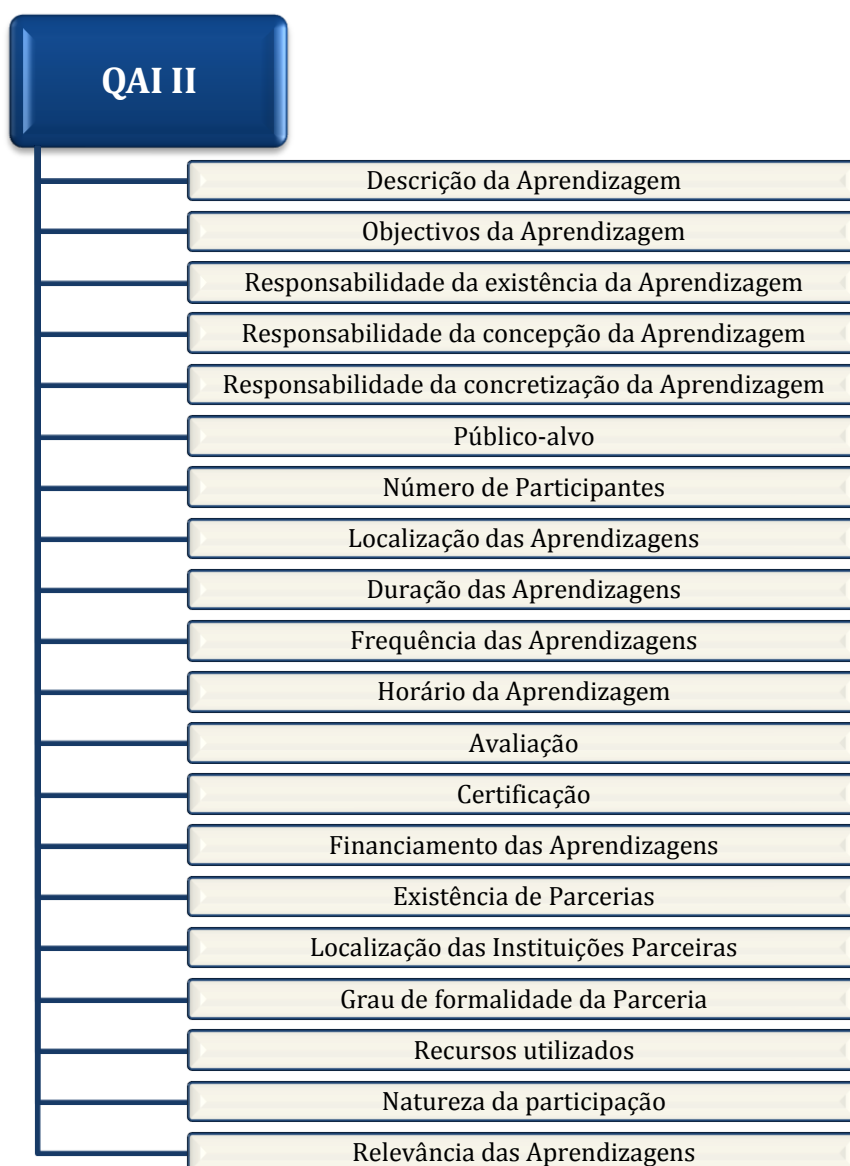
Figura 13 - Variáveis analisadas – QAI I



(Elaboração própria)

Os resultados dos questionários são apresentados segundo a ordem das questões formuladas. O **QAI I**, diz respeito ao inquérito por questionário que foi aplicado e, pretende **caracterizar as instituições** nas suas mais variadas particularidades, tais como a área de actividade que exercem, qual o tipo de instituição, a sua natureza estatutária, entre outras, referidas na figura acima.

Figura 14 – Variáveis analisadas – QAI II



(Elaboração própria)

O **QAI II**, foi o instrumento utilizado para **caracterizar as aprendizagens disponibilizadas e ocorridas nas instituições**, assim como o seu impacto educativo na comunidade onde se inserem.

5.1.1 Resumo das Instituições recenseadas e inquiridas

Tabela 8 – Instituições recenseadas e inquiridas

| INSTITUIÇÕES – FREGUESIA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO | | |
|--|--------------------------------|-------------------------|
| INSTITUIÇÕES RECENSEADAS | INSTITUIÇÕES INQUIRIDAS | |
| | Frequência Absoluta | Frequência Relativa (%) |
| 119 | 106 | 89,08 |

(Elaboração própria)

Na freguesia de Nossa Senhora da Conceição, existem **119 instituições recenseadas**, das quais, **106 foram efectivamente inquiridas**, equivalendo a um universo de 89,08%, que constituem a amostra do nosso estudo.

Os dados que se seguem, resultantes dos questionários aplicados, são apresentados em tabelas e gráficos que permitem identificar as variáveis neles inseridos e analisar as suas correlações.

5.1.2 Área de Actividade/Tipo de Instituição

Tabela 9 – Área de Actividade/Tipo de Instituição da FNCS

| ÁREA DE ACTIVIDADE | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|--|---------------------|-------------------------|
| COMÉRCIO POR GROSSO E A RETALHO; REPARAÇÃO DE VEÍCULOS AUTOMÓVEIS E MOTOCICLOS | 29 | 27,4 |
| ALOJAMENTO, RESTAURAÇÃO E SIMILARES | 28 | 26,4 |
| Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca | 7 | 6,6 |
| Outras actividades e serviços | 7 | 6,6 |
| Sem resposta | 7 | 6,6 |
| Indústrias transformadoras | 6 | 5,7 |
| Actividades Artísticas, de espectáculos, desportivas e recreativas | 5 | 4,7 |
| Actividades de saúde humana e apoio social | 4 | 3,8 |
| Actividades Financeiras e de Seguros | 3 | 2,8 |
| Administração Pública e defesa; segurança social obrigatória | 3 | 2,8 |
| Actividades de Informação e de Comunicação | 2 | 1,9 |
| Educação | 2 | 1,9 |
| Indústria Extractiva | 1 | 0,9 |
| Construção | 1 | 0,9 |
| Actividades de Consultadoria, científicas, técnicas e similares | 1 | 0,9 |
| TOTAL | 106 | 100,0 |

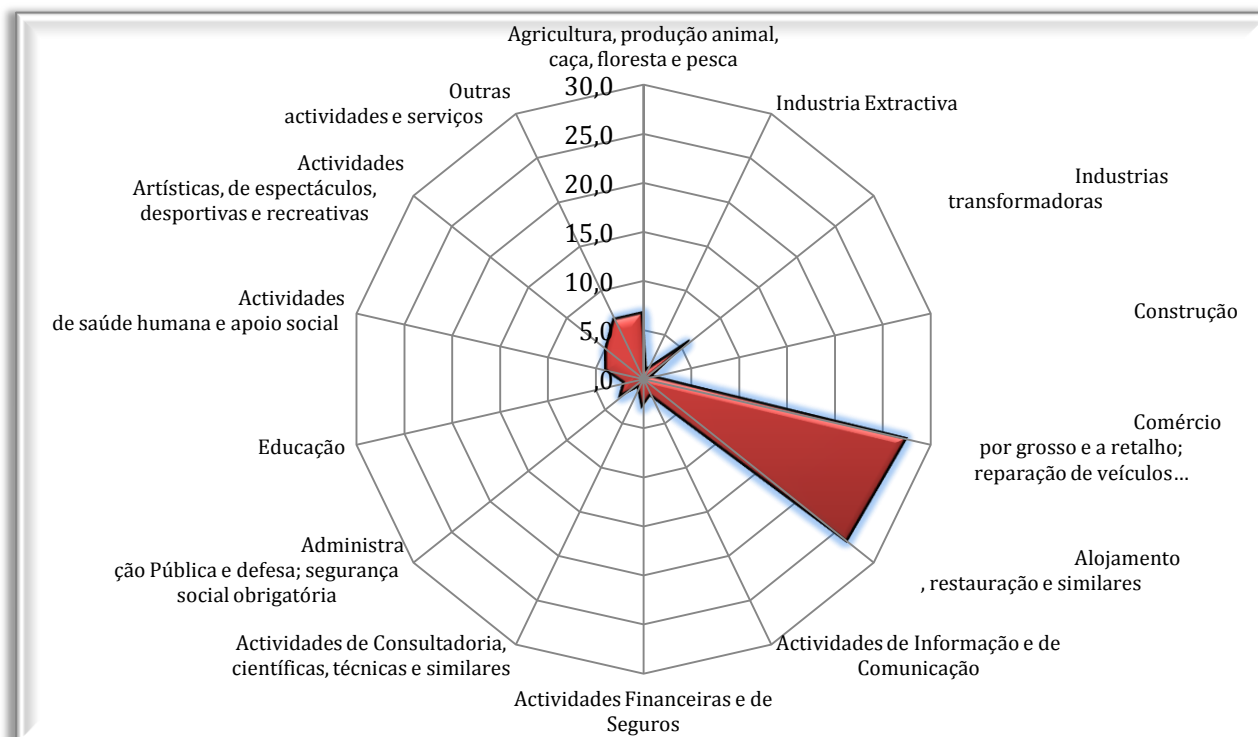
Da análise efectuada, podemos concluir que categoria de instituições inquiridas com maior expressão (29), do universo de 106, pertence ao grupo das instituições que se dedicam ao **comércio a retalho por grosso e às pequenas oficinas de reparação de veículos automóveis e motociclos** (correspondendo a 27,4%). A segunda categoria de instituições com maior frequência no território em estudo é as que pertencem à categoria de **alojamento, restauração e similares**, 28 instituições (26,4%, do total inquirido). Por último, a existência de instituições relacionadas com os serviços assim como as instituições correspondentes a serviços de agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca, ou seja, instituições do sector primário (6,6%).

Constatamos que é uma freguesia urbana, reflectindo-se tal facto no tipo de **instituições existentes**, que **são, na sua maioria, do sector terciário**.

O número de instituições é muito significativo – 106 instituições inquiridas –, se atendermos à dimensão territorial da freguesia e à respectiva população.

Podemos observar, de forma mais clara no gráfico abaixo representado:

Gráfico 11 - Área de Actividade/Tipo de Instituição da FNCS



5.1.3 Número de Sócios/Associados

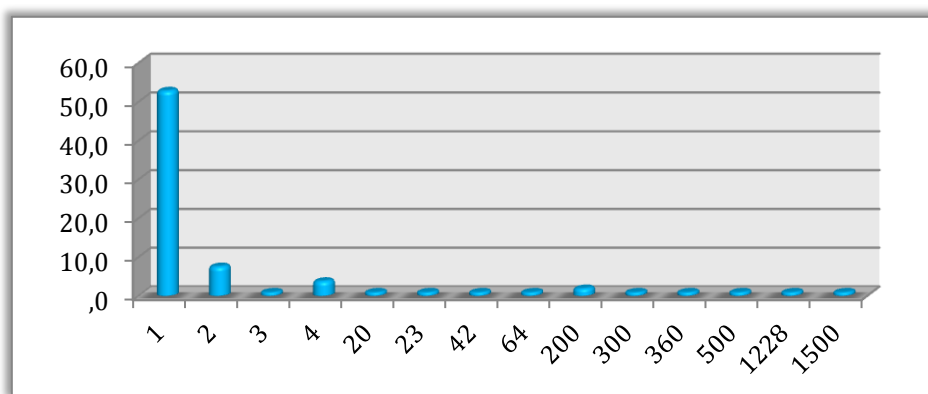
| NÚMERO DE SÓCIOS | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|------------------|---------------------|-------------------------|
| 1 | 56 | 52,8 |
| 2 | 8 | 7,5 |
| 3 | 1 | 0,9 |
| 4 | 4 | 3,8 |
| 20 | 1 | 0,9 |
| 23 | 1 | 0,9 |
| 42 | 1 | 0,9 |
| 64 | 1 | 0,9 |
| 200 | 2 | 1,9 |
| 300 | 1 | 0,9 |
| 360 | 1 | 0,9 |
| 500 | 1 | 0,9 |
| 1228 | 1 | 0,9 |
| 1500 | 1 | 0,9 |
| Sem resposta | 26 | 24,5 |
| TOTAL | 106 | 100,0 |

Tabela 10 – Número de Sócios/Associados das Instituições da FNSC

A esmagadora maioria das instituições que responderam (apenas 26 não o fizeram) têm um ou dois sócios, o que significa, certamente, que estamos perante empresas com um único proprietário, que é simultaneamente o respectivo sócio. Este tipo de empresas, devido à sua dimensão, pode classificar-se como microempresas.

Por outro lado, existem instituições com mais de 1000 sócios – duas delas – uma com 1228 sócios (Biblioteca Municipal de Alandroal) e outra com 1500 sócios Bombeiros Voluntários de Alandroal), sendo que as instituições com número de sócios superiores a 200 são 6, o que também não deixa de ser significativo, particularmente as últimas duas que são instituições bastante grandes.

Gráfico 12 – Número de Sócios/Associados das Instituições da FNSC



5.1.4 Data de Fundação/Antiguidade das Instituições

Das 106 instituições inquiridas, verificamos que a amplitude do período durante o qual elas tiveram origem é bastante significativo, uma vez que começa em 1500, data de nascimento da Misericórdia de Alandroal e vai até ao ano de 2007, sendo este o último ano que o nosso estudo abrange.

Podemos verificar, pela distribuição constante, nos Gráficos 13 e 14, que **é mais evidente o dinamismo de criação institucional a partir do ano de 1976**.

Constatamos, pelos gráficos abaixo apresentado que existe um aumento significativo do número de instituições a partir da Revolução do 25 de Abril de 1974. Apuramos, no entanto, que há um pico no ano de 1981, mas depois verificamos que em anos a seguir a 1997, mais concretamente **entre 1997 e 2007** (década alvo do nosso estudo), são **anos de grande dinamismo institucional**, devido ao facto de, neste período de tempo, terem sido criadas muitas instituições (52), perfazendo 49% em relação ao total de instituições.

Gráfico 13 – Data de Fundação/Antiguidade das Instituições da FNSC

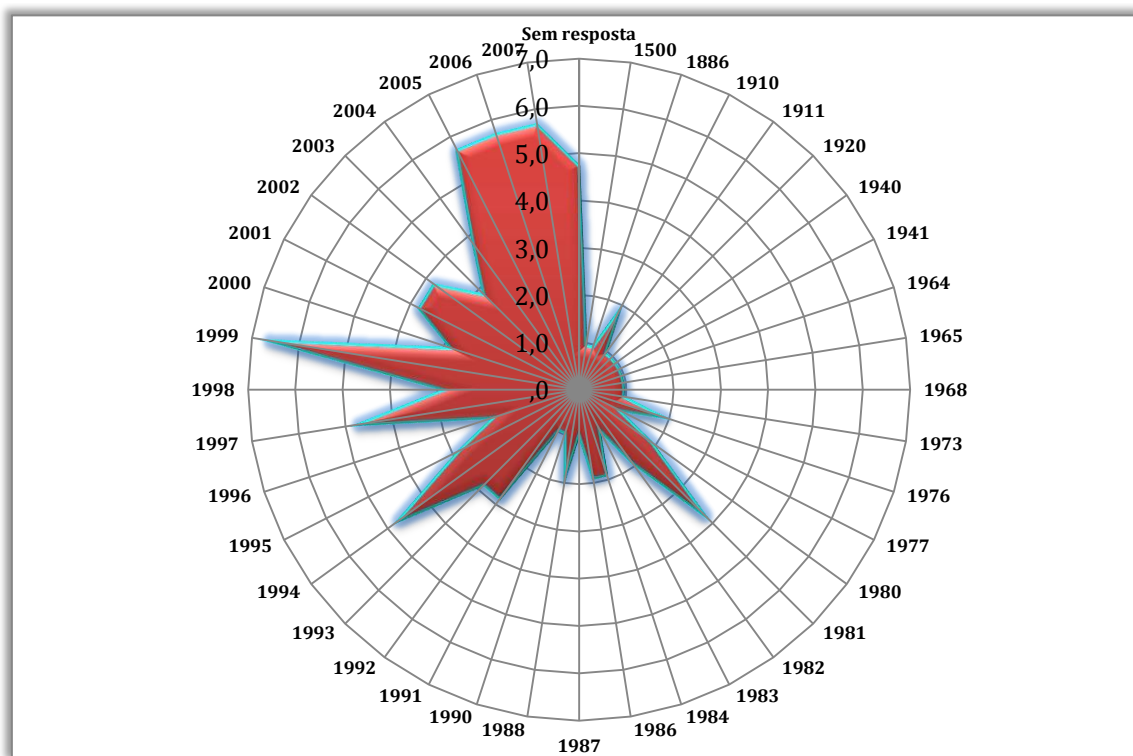
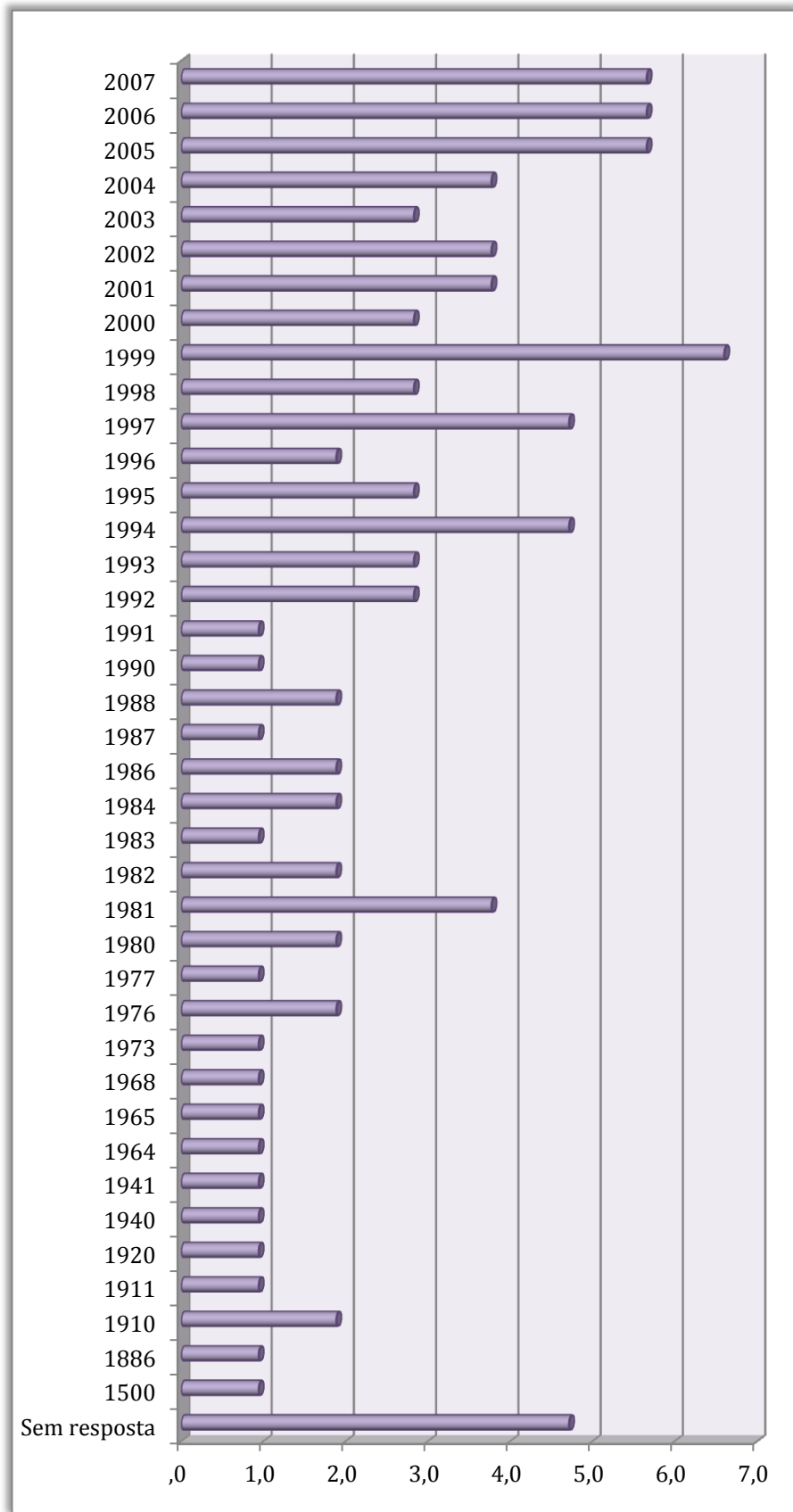


Gráfico 14 – Data de Fundação/Antiguidade das Instituições da FNSC



5.1.5 Interrupção de Actividade

Tabela 11 – Interrupção de Actividade das Instituições da FNSC

| INTERRUPÇÃO DE ACTIVIDADE | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|---------------------------|---------------------|-------------------------|
| NÃO | 95 | 89,6 |
| Sim | 11 | 10,4 |
| TOTAL | 106 | 100,0 |

A esmagadora **maioria das instituições nunca interrompeu a sua actividade**. Facto este que **evidencia alguma solidez no seu funcionamento**, atendendo a que, das 106 instituições inquiridas, apenas 11 interromperam, em algum momento, o seu funcionamento.

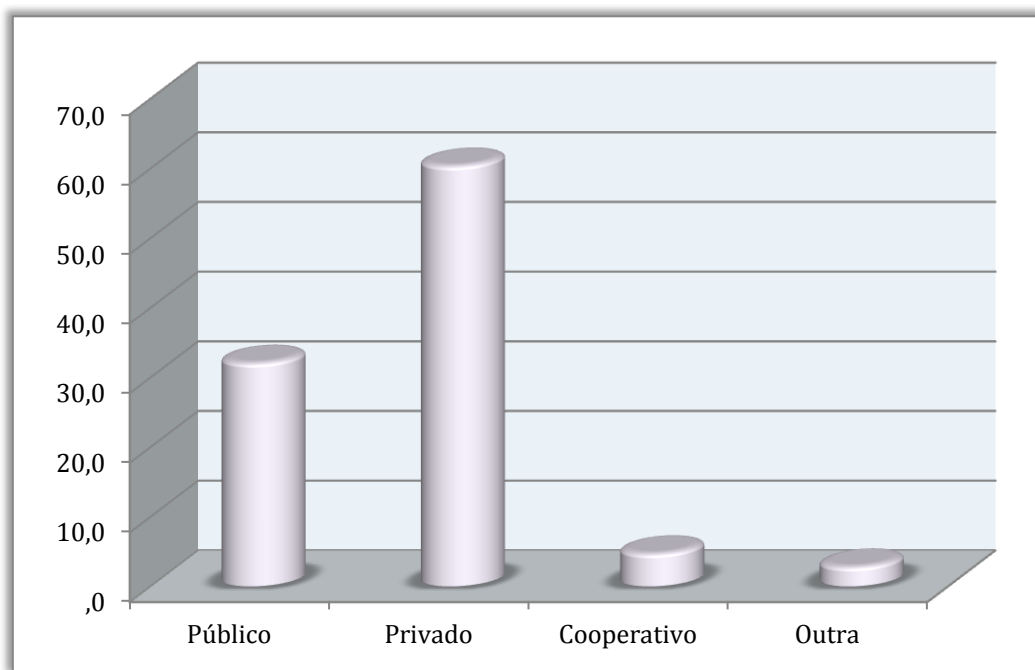
5.1.6 Natureza Estatutária

Tabela 12 – Natureza Estatutária das Instituições da FNSC

| NATUREZA ESTATUTÁRIA | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|----------------------|---------------------|-------------------------|
| PRIVADO | 64 | 60,4 |
| Público | 34 | 32,1 |
| Cooperativo | 5 | 4,7 |
| Outra | 3 | 2,8 |
| TOTAL | 106 | 100,0 |

Como podemos observar na Tabela 12 e no Gráfico 15, **a maioria das instituições são de natureza privada (60,4%)**, em segundo lugar estão as de natureza pública (32,1%) e, por último, as de natureza cooperativa, com apenas 4,7% dos casos.

Gráfico 15 - Natureza Estatutária das Instituições da FNSC



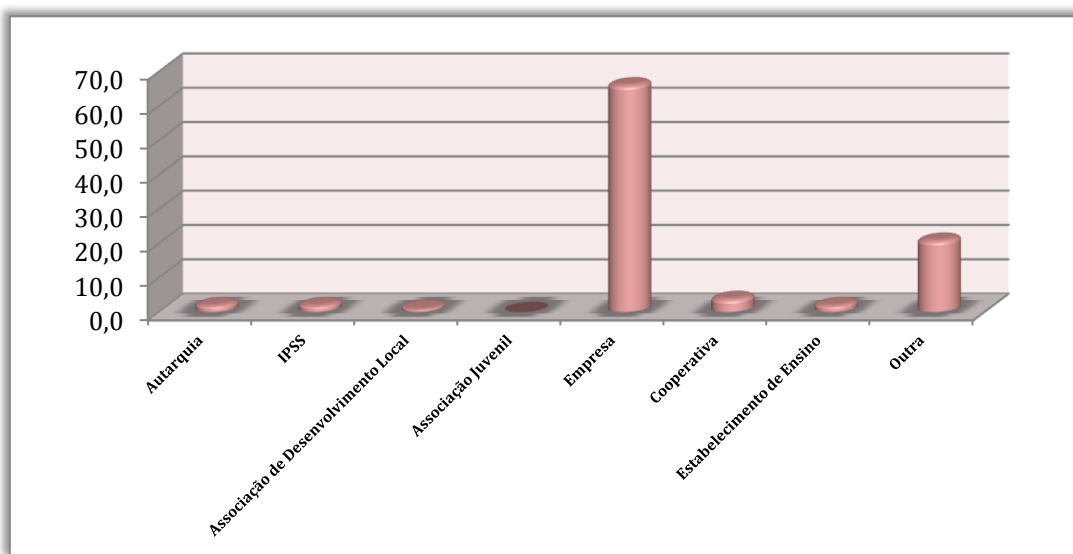
5.1.7 Natureza Jurídica e Funcional

Tabela 13 – Natureza Jurídica e Funcional das Instituições da FNSC

| NATUREZA JURÍDICA E FUNCIONAL | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|-------------------------------------|---------------------|-------------------------|
| EMPRESA | 70 | 66,0 |
| Outra | 22 | 20,8 |
| Cooperativa | 4 | 3,8 |
| Sem resposta | 3 | 2,8 |
| Estabelecimento de Ensino | 2 | 1,9 |
| Autarquia | 2 | 1,9 |
| IPSS | 2 | 1,9 |
| Associação de Desenvolvimento Local | 1 | 0,9 |
| Associação Juvenil | 0 | 0,0 |
| TOTAL | 106 | 100,0 |

O maior número de instituições presentes na freguesia de Nossa Senhora da Conceição é **empresas**, constituindo **70** das 106 instituições, o que corresponde a 66%. Em segundo lugar, encontramos outro tipo de instituições, com 22 respostas, equivalente a 20,8%.

Gráfico 16 - Natureza Jurídica e Funcional das Instituições da FNCS



Detectamos também uma **presença muito frágil de associações juvenis, de instituições de solidariedade social assim como de associações de desenvolvimento local** que, no seu conjunto, representam apenas três. Sendo que, associações juvenis nem sequer existe nenhuma classificada como tal, o que deixa revelar alguma ausência de dinamismo institucional em algumas das áreas de actividade que são mais significativas para a qualificação dos indivíduos e para a criação de oportunidades de aprendizagem, por exemplo.

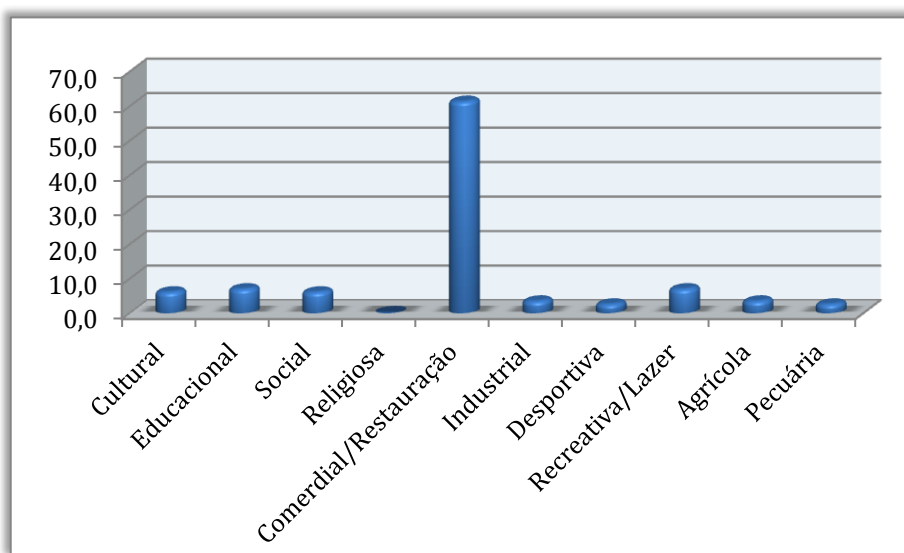
5.1.8 Área de Actividade

Tabela 14 – Área de Actividade das Instituições da FNCS

| ÁREA DE ACTIVIDADE | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|------------------------------|---------------------|-------------------------|
| COMERCIAL/RESTAURAÇÃO | 70 | 61,4 |
| Recreativa/Lazer | 8 | 7,0 |
| Educacional | 8 | 7,0 |
| Cultural | 7 | 6,1 |
| Social | 7 | 6,1 |
| Agrícola | 4 | 3,5 |
| Industrial | 4 | 3,5 |
| Desportiva | 3 | 2,6 |
| Pecuária | 3 | 2,6 |
| Religiosa | 0 | 0,0 |
| TOTAL | 114 | 100,0 |

Verificamos que a esmagadora **maioria das instituições inquiridas se dedica à actividade comercial e de restauração**, logo seguida pela actividade educacional e recreativa e de lazer, se bem que estas últimas apenas com 8 instituições. As áreas de actividade das instituições directamente relacionadas com a actividade agrícola e pecuária representam apenas 7 das 114 identificadas (frequência absoluta – algumas das 106 instituições inquiridas revelaram mais do que uma área de actividade), com uma percentagem bastante baixa em relação às restantes.

Gráfico 17 - Área de Actividade das Instituições da FNCS



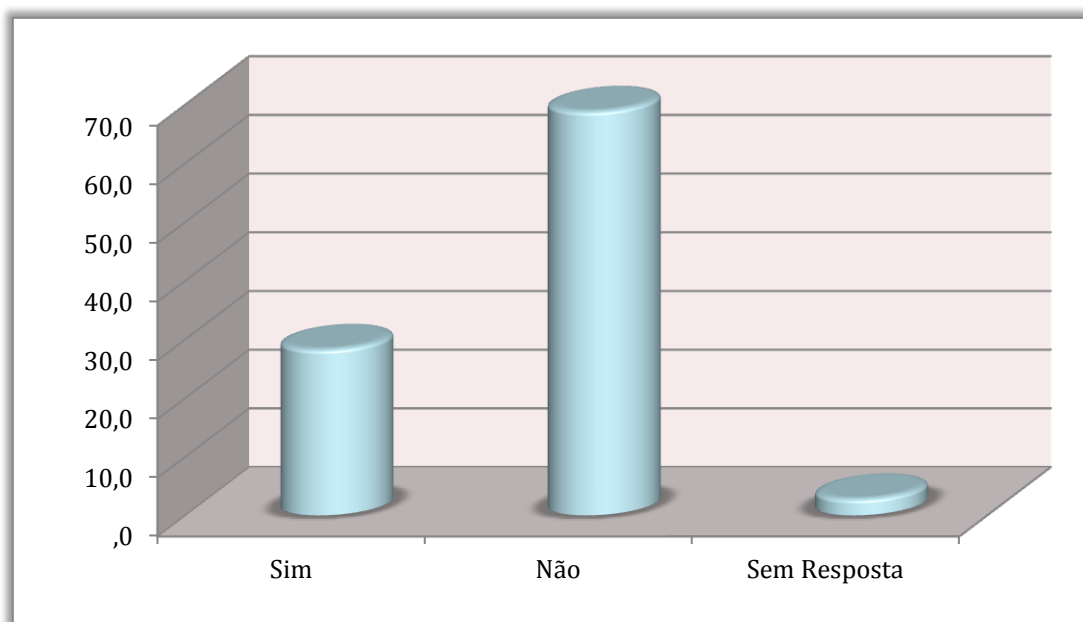
5.1.9 Plano Anual de Actividades

Tabela 15 – Plano Anual de Actividades das Instituições da FNCS

| PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|----------------------------|---------------------|-------------------------|
| NÃO | 73 | 68,9 |
| Sim | 30 | 28,3 |
| Sem Resposta | 3 | 2,8 |
| TOTAL | 106 | 100,0 |

A maioria das instituições inquiridas, 73 delas, correspondendo a **68,9%, não possui plano anual de actividades**. Esta é uma realidade muito frequente, particularmente nas empresas, uma vez que a esmagadora maioria das instituições são empresas com um único proprietário, um único sócio, portanto, microempresas. Normalmente este tipo de instituições não possui instrumentos de gestão e política de funcionamento, ou seja não possui os planos anuais de actividade, os orçamentos, que estão mais presentes, por exemplo, nas instituições de natureza recreativa, cultural, associativa ou até mesmo nas autarquias locais.

Gráfico 18 - Plano Anual de Actividades das Instituições da FNSC



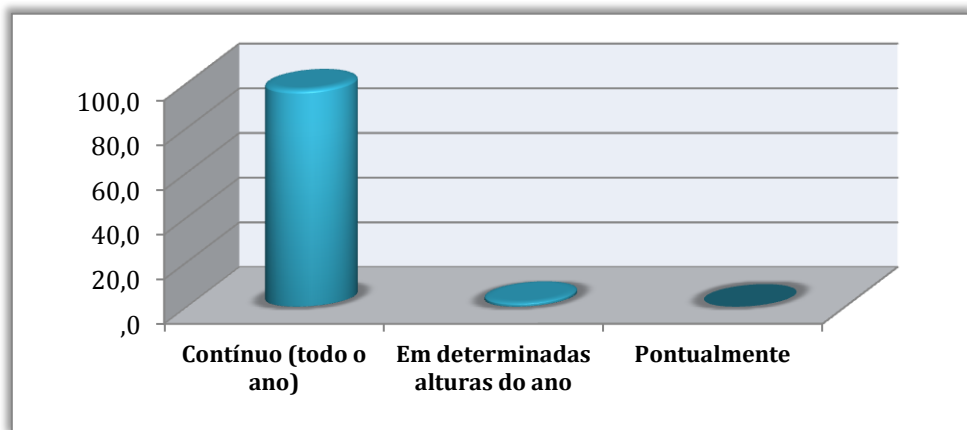
5.1.10 Período de Funcionamento

Tabela 16 – Período de Funcionamento das Instituições de FNSC

| PERÍODO DE FUNCIONAMENTO | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|--------------------------------|---------------------|-------------------------|
| CONTÍNUO (todo o ano) | 103 | 98,1 |
| Em determinadas alturas do ano | 2 | 1,9 |
| TOTAL | 105 | 100,0 |

Na quase totalidade das instituições, 103, o funcionamento é contínuo, ao longo de todo o ano, verificando que apenas em duas das instituições inquiridas se verificou um funcionamento pontual, ou seja, apenas em alguns períodos do ano.

Gráfico 19 - Período de Funcionamento das Instituições de FNSC



5.1.11 Horário de Funcionamento

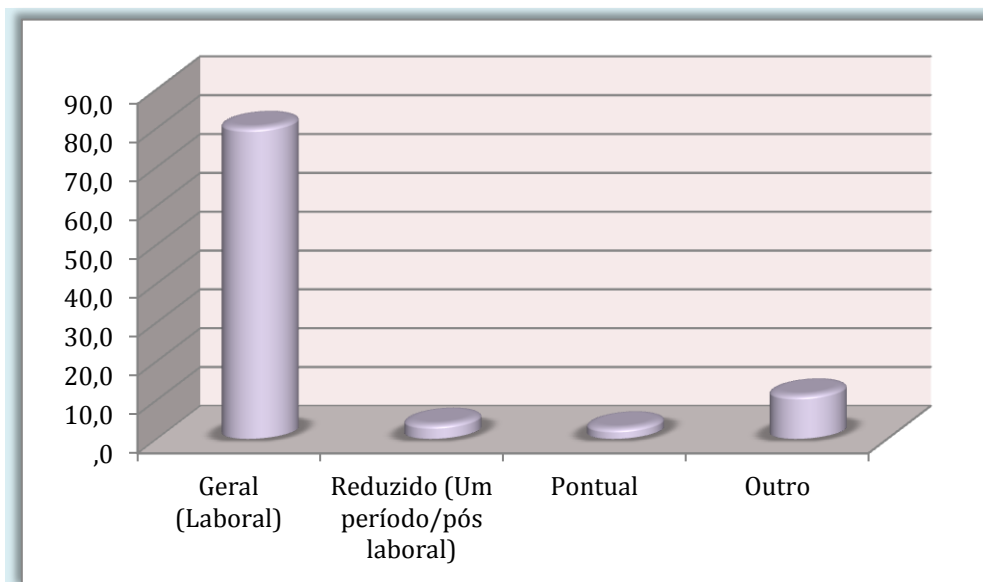
Tabela 17 – Horário de Funcionamento das Instituições da FNSC

| HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|-----------------------------------|---------------------|-------------------------|
| GERAL (Laboral) | 85 | 80,2 |
| Outro | 12 | 11,3 |
| Reduzido (Um período/pós laboral) | 4 | 3,8 |
| Pontual | 3 | 2,8 |
| Sem resposta | 2 | 1,9 |
| TOTAL | 106 | 100,0 |

Relativamente ao horário de funcionamento, a maioria das instituições inquiridas pratica o horário correspondente à tabela horária normal de trabalho, sendo que 12 das instituições interrogadas (correspondendo a 11,3%), referiram ter um outro tipo de horário de funcionamento e aqui poder-se-ão, eventualmente, incluir as instituições de âmbito cultural, recreativo e associativo que, normalmente, têm horários mais variá-

veis de acordo com as actividades, de carácter extra laboral que vão desenvolvendo ao longo do ano.

Gráfico 20 - Horário de Funcionamento das Instituições da FNCS



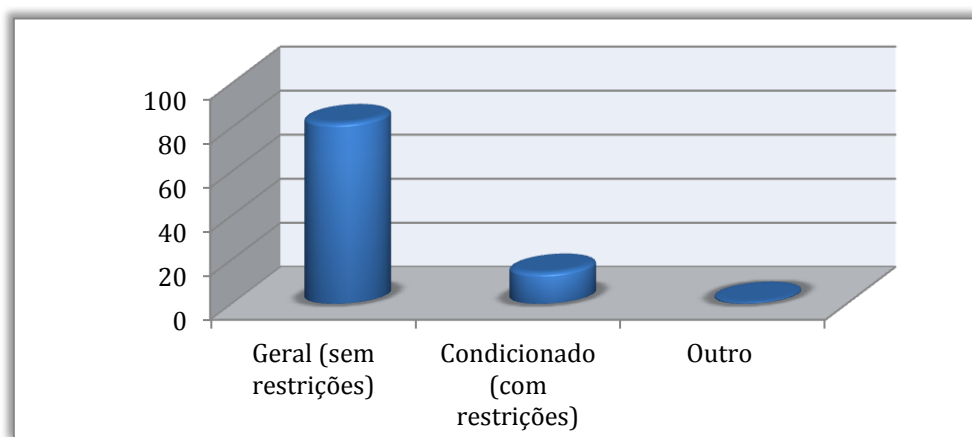
5.1.12 Acesso do Público às Instituições

Tabela 18 – Acesso do Público às Instituições da FNCS

| ACESSO DO PÚBLICO | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|-------------------------------|---------------------|-------------------------|
| GERAL (sem restrições) | 87 | 84 |
| Condicionado (com restrições) | 15 | 15 |
| Outro | 1 | 1 |
| TOTAL | 103 | 100 |

87 Instituições (correspondendo a **82% dos casos**), referem **não ter restrições de acesso ao público** enquanto, em 15 dos casos existem algumas limitações. Estas restrições dizem respeito a questão de regularização das cotas dos sócios, facto este muito presente neste tipo de instituições e noutras de natureza industrial ou fabril, tendo a restrição, nestes contextos, a ver com o acesso restrito apenas a funcionários a algumas das áreas de trabalho destas instituições.

Gráfico 21 - Acesso do Público às Instituições da FNSC



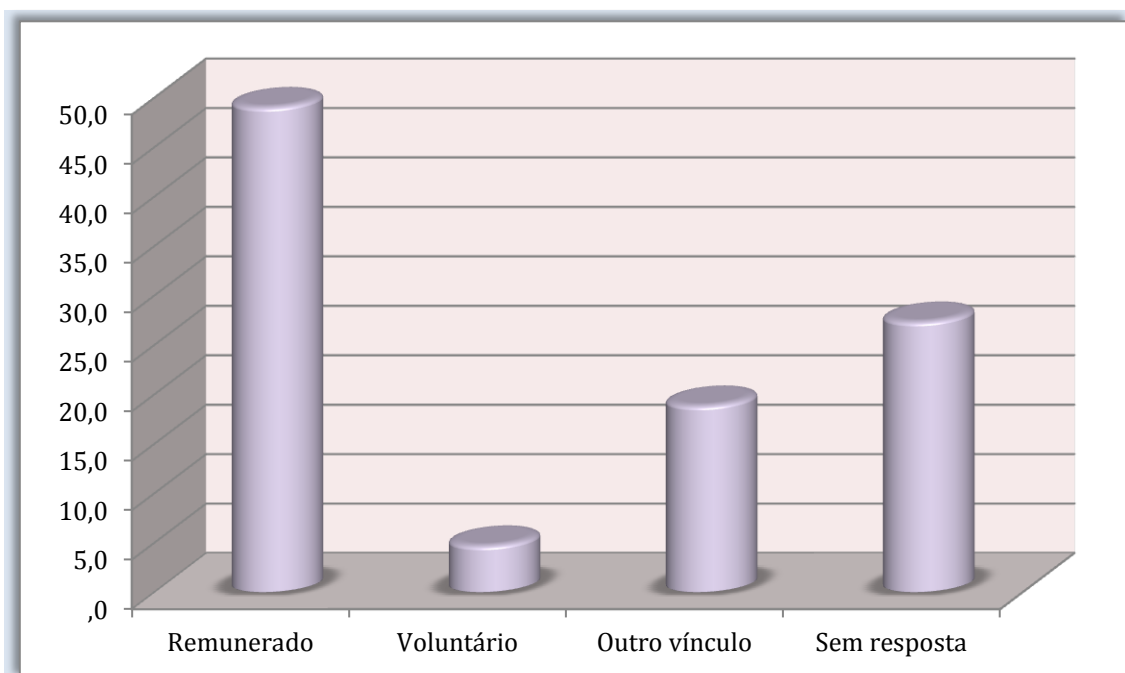
5.1.13 Vínculo/Vencimento do Pessoal

Tabela 19 – Vínculo/Vencimento do Pessoal das Instituições da FNSC

| VÍNCULO DO PESSOAL | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|--------------------|---------------------|-------------------------|
| REMUNERADO | 52 | 49,1 |
| Sem resposta | 29 | 27,4 |
| Outro vínculo | 20 | 18,9 |
| Voluntário | 5 | 4,7 |
| TOTAL | 106 | 100,0 |

Como podemos observar na Tabela 19 e no Gráfico 22, em 52 das instituições, equivalente a **49,1% dos casos, têm pessoal remunerado**, sendo que 5 delas usufruem também de pessoal voluntário e, noutras 20 instituições constata-se a existência de pessoal com qualquer outro tipo de vínculo. Este ‘outro’ tipo de vínculo tem a ver, muitas vezes, com familiares e com o facto de as pessoas poderem ser também proprietárias da mesma instituição mas, talvez, o mais significativo seja mesmo a questão de ser familiar do proprietário da instituição.

Gráfico 22 - Vínculo/Vencimento do Pessoal das Instituições da FNSC



5.1.14 Tipo de Contabilidade

Relativamente ao trabalho de organização contabilística e administrativa, as instituições têm, em **47 dos casos, contabilidade organizada por contabilista individual**, tal como observamos na Tabela 20 e no Gráfico 23:

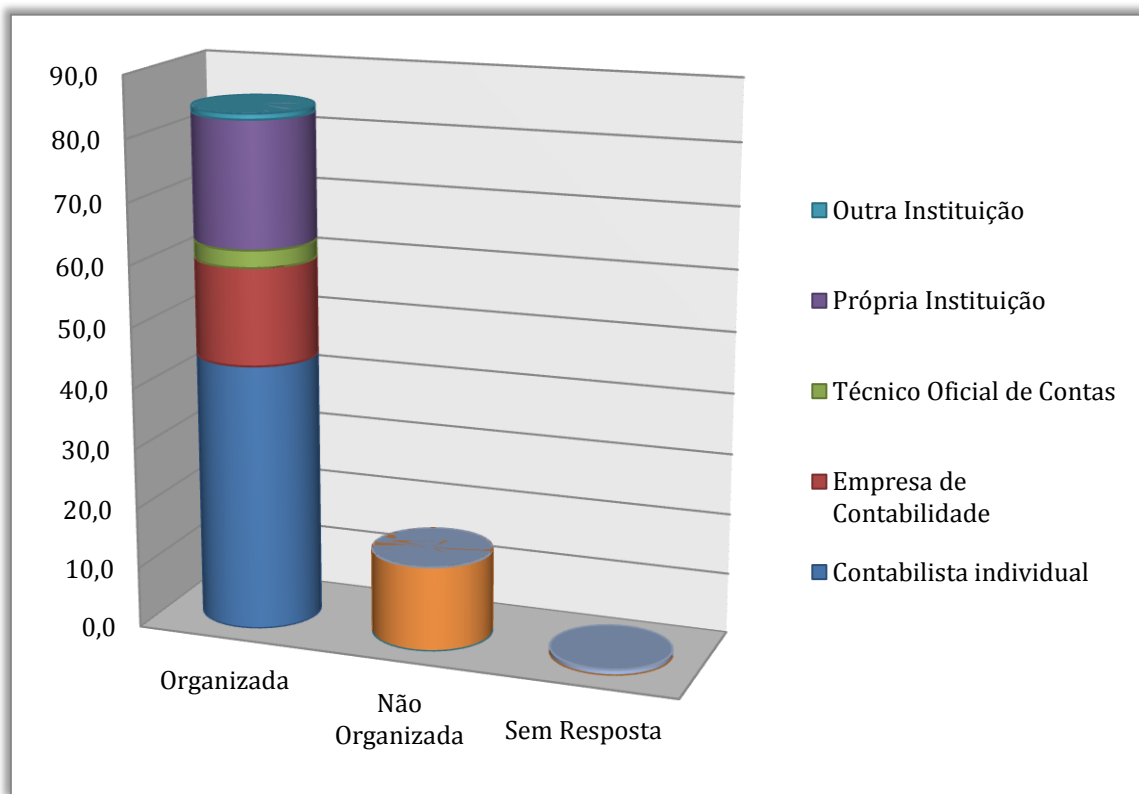
Tabela 20 – Tipo de Contabilidade das Instituições da FNSC

| TIPO DE CONTABILIDADE | ORGANIZADA | NÃO ORGANIZADA | SEM RESPOSTA |
|--------------------------------|------------|----------------|--------------|
| CONTABILISTA INDIVIDUAL | 47 | | |
| Própria Instituição | 22 | | |
| Empresa de Contabilidade | 17 | | |
| Técnico Oficial de Contas | 3 | | |
| Outra Instituição | 1 | | |
| N | | 15 | |
| Sem resposta | | | 1 |
| TOTAL | 90 | 15 | 1 |

22 das instituições realizam a sua própria contabilidade e em terceiro lugar, verificamos que em 17 dos casos inquiridos a organização contabilística é feita por empresas de contabilidade.

Desta análise podemos retirar uma **conclusão mais pedagógica ou educativa**, no sentido em que o trabalho de organização da contabilidade é em si mesmo uma **necessidade das instituições e encerra igualmente em si a necessidade das pessoas aprenderem a fazer esse trabalho de organização financeira e contabilística**. É uma das aprendizagens muitas vezes associada ao desempenho de cargos de responsabilidade social em determinadas instituições.

Gráfico 23 - Tipo de Contabilidade das Instituições da FNSC



5.1.15 Trabalho Administrativo

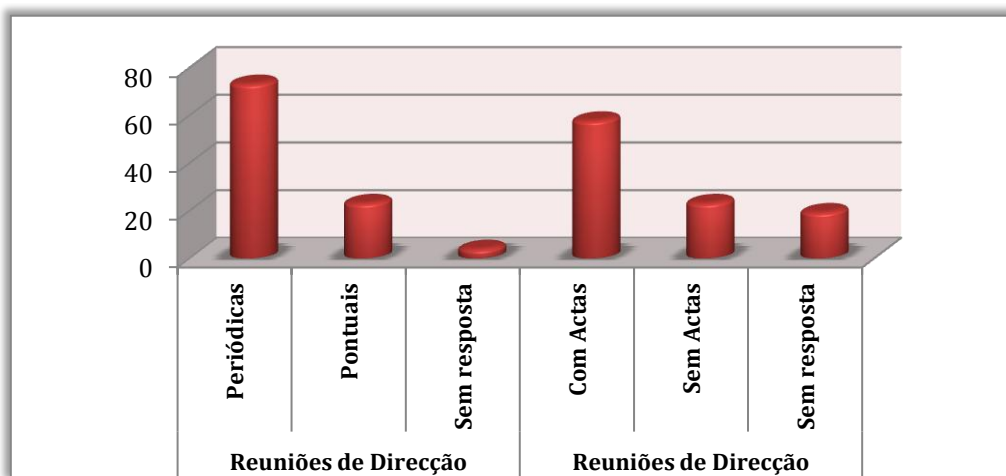
Tabela 21 – Trabalho Administrativo das Instituições da FNSC

| TRABALHO ADMINISTRATIVO | REUNIÕES DE DIRECÇÃO | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|-------------------------|----------------------|---------------------|-------------------------|
| Periodicidade | Periódicas | 19,0 | 73,1 |
| | Pontuais | 6,0 | 23,1 |
| | Sem resposta | 1,0 | 3,8 |
| Registos | Com Actas | 15,0 | 57,7 |
| | Sem Actas | 6,0 | 23,1 |
| | Sem resposta | 5,0 | 19,2 |

| TRABALHO ADMINISTRATIVO | REUNIÕES DE ASSEMBLEIA | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|-------------------------|------------------------|---------------------|-------------------------|
| Periodicidade | Periódicas | 15,0 | 78,9 |
| | Pontuais | 4,0 | 21,1 |
| | Sem resposta | 0,0 | 0,0 |
| Registos | Com Actas | 9,0 | 47,4 |
| | Sem Actas | 2,0 | 10,5 |
| | Sem resposta | 8,0 | 42,1 |

No que se refere à organização do trabalho institucional, podemos verificar através da Tabela 21 e do Gráfico 24 que as instituições possuem reuniões de direcção e de assembleia com carácter periódico, sendo que a maioria dessas reuniões possuem registos através de actas.

Gráfico 24 - Trabalho Administrativo das Instituições da FNSC



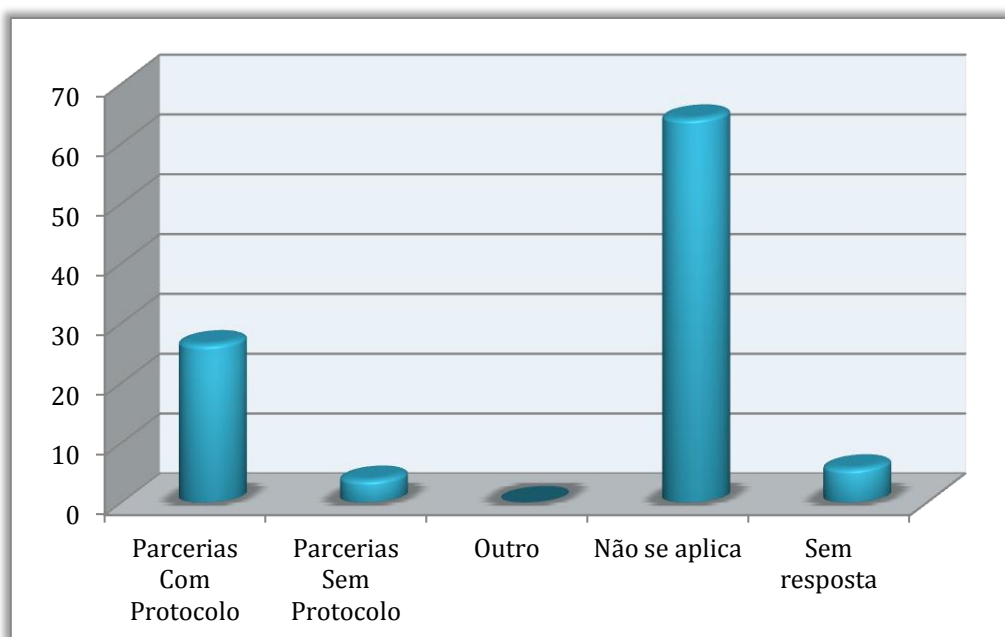
5.1.16 Relacionamento Interinstitucional

Tabela 22 – Relacionamento Interinstitucional das Instituições da FNSC

| RELACIONAMENTO INTERINSTITUCIONAL | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|-----------------------------------|---------------------|-------------------------|
| NÃO SE APLICA | 68 | 64,2 |
| Sem resposta | 6 | 5,7 |
| Parcerias Com Protocolo | 28 | 26,4 |
| Parcerias Sem Protocolo | 4 | 3,8 |
| TOTAL | 106 | 100,0 |

Na maioria das instituições inquiridas não se aplica esta possibilidade de relacionamento com outras instituições. De facto, em 68 dos casos inquiridos, que corresponde a **64,2% das situações, não existe relacionamento interinstitucional**. Enquanto que em 28 dos casos existe parceria com protocolo e em 4 dos casos parceria sem protocolo. Desta circunstância podemos concluir que existe uma eventual ausência de trabalho em rede, em equipa e, inexistência também de algum espírito de associativismo, particularmente entre as empresas. Um dos grandes deficits a este nível é, sem dúvida, a inexistência de uma Associação Comercial no concelho, que poderia impulsionar a interacção entre as instituições.

Gráfico 25 - Relacionamento Interinstitucional das Instituições da FNSC



Relativamente às parcerias e/ou relacionamento institucional, verificamos que **a maioria das parcerias existentes são exteriores ao concelho** (29), tais como: Associação Comercial de Évora, Delta, Federação Nacional de Caça e Pesca, Fundação Calouste Gulbenkian, Direcção Regional de Educação, Instituto do Emprego e Formação Profissional de Évora e Estremoz, Instituto Português da Juventude, EDP - Payshop, Governo Civil de Évora, Universidade de Évora, entre outras. Como parceiros locais, em menor número – 16, encontramos as autarquias locais, Bombeiros Voluntários, Santa Casa da Misericórdia, Guarda Nacional Republicana, Agrupamento de Escolas, IPSS locais, Centro de Saúde e Centro Paroquial.

5.2 AS APRENDIZAGENS INSTITUCIONAIS NA FREGUESIA DE NOSSA

SENHORA DA CONCEIÇÃO (ALANDROAL), NO PERÍODO DE 1997-2007

Como **aprendizagem institucional**, foi considerada toda a **oportunidade de aprendizagem (de qualquer âmbito de formalidade) construída e/ou disponibilizada pelas instituições** inquiridas, no período em estudo (1997-2007).

5.2.1 Descrição da Aprendizagem

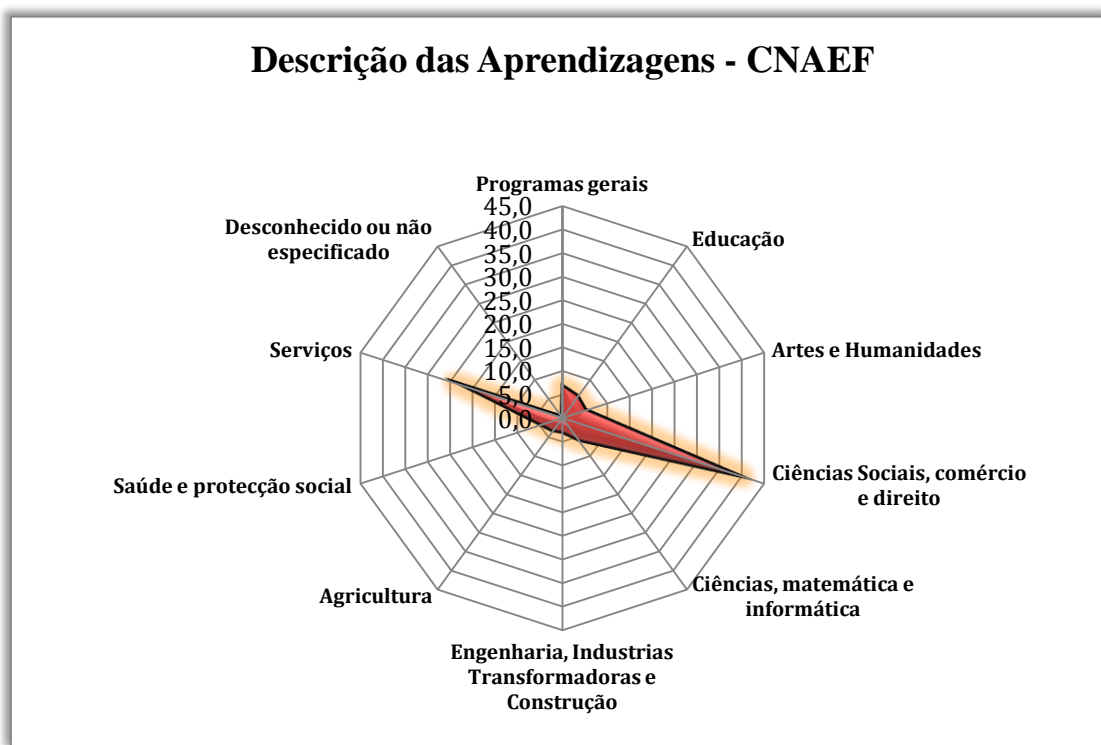
A descrição das aprendizagens foi realizada segundo a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação – CNAEF.

Tabela 23 – Descrição das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNESC

| DESCRIÇÃO DAS APRENDIZAGENS - CNAEF | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|---|---------------------|-------------------------|
| CIÊNCIAS SOCIAIS, COMÉRCIO E DIREITO | 115 | 40,5 |
| SERVIÇOS | 68 | 23,9 |
| PROGRAMAS GERAIS | 19 | 6,7 |
| CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E INFORMÁTICA | 17 | 6,0 |
| EDUCAÇÃO | 16 | 5,6 |
| ARTES E HUMANIDADES | 15 | 5,3 |
| SAÚDE E PROTECÇÃO SOCIAL | 14 | 4,9 |
| AGRICULTURA | 10 | 3,5 |
| ENGENHARIA, INDÚSTRIAS TRANSFORMADORAS E CONSTRUÇÃO | 9 | 3,2 |
| DESCONHECIDO OU NÃO ESPECIFICADO | 1 | 0,4 |
| TOTAL | 284 | 100,0 |

Identificadas 284 aprendizagens nas 106 instituições inquiridas, foi feita uma categorização com base na classificação portuguesa das áreas de educação e formação no âmbito de aprendizagens. Através dessas aprendizagens por estas categorias verificamos que **o maior número de aprendizagens que identificámos nas 106 instituições recai na área de Ciências Sociais, Comércio e Direito**, com 115 casos, correspondendo a 40,5% das situações.

Gráfico 26 - Descrição das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNESC

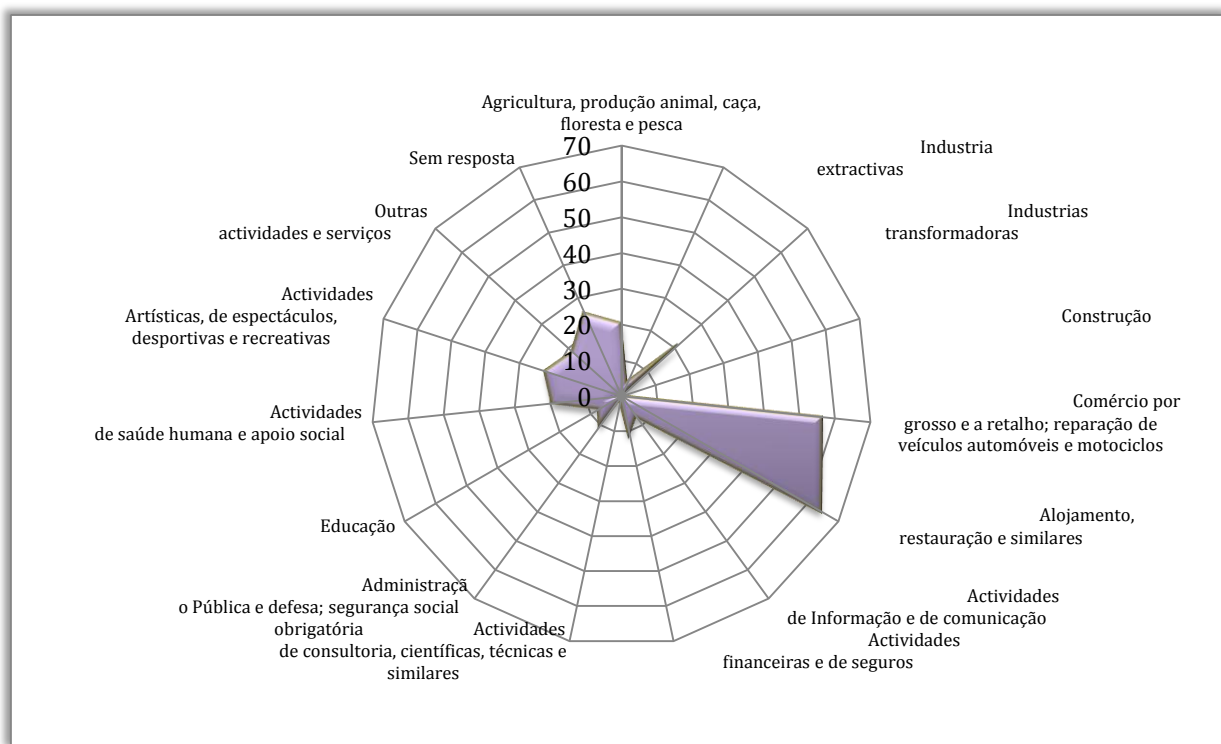


No fundo, respeita de certa maneira, a área de actividade das instituições, se bem que há aqui uma inversão na hierarquia, porque havia mais instituições relacionadas com o comércio e menos com o alojamento e restauração e aqui, em questão de aprendizagens elas estão invertidas. Temos assim, 64 casos (correspondendo a 22,5% das situações), de aprendizagens ocorridas na área de alojamento, restauração e similares, onde existem várias aprendizagens que também estão presentes na maior parte das instituições que inquirimos, seguindo-se a área do Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos, equivalendo a 19,7% das situações.

Nas áreas de agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca, nas actividades artísticas, de espectáculos assim como nas indústrias transformadoras, também se verificou a presença de aprendizagens institucionais.

Estas aprendizagens têm a ver com a necessidade quer dos proprietários, quer dos seus funcionários, frequentarem acções de formação necessárias à obtenção de certificação de funcionamento da instituição.

Gráfico 27 - Descrição das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNSC



5.2.2 Período de concretização das Aprendizagens

Tabela 24 – Período de Concretização das Aprendizagens nas Instituições da FNSC

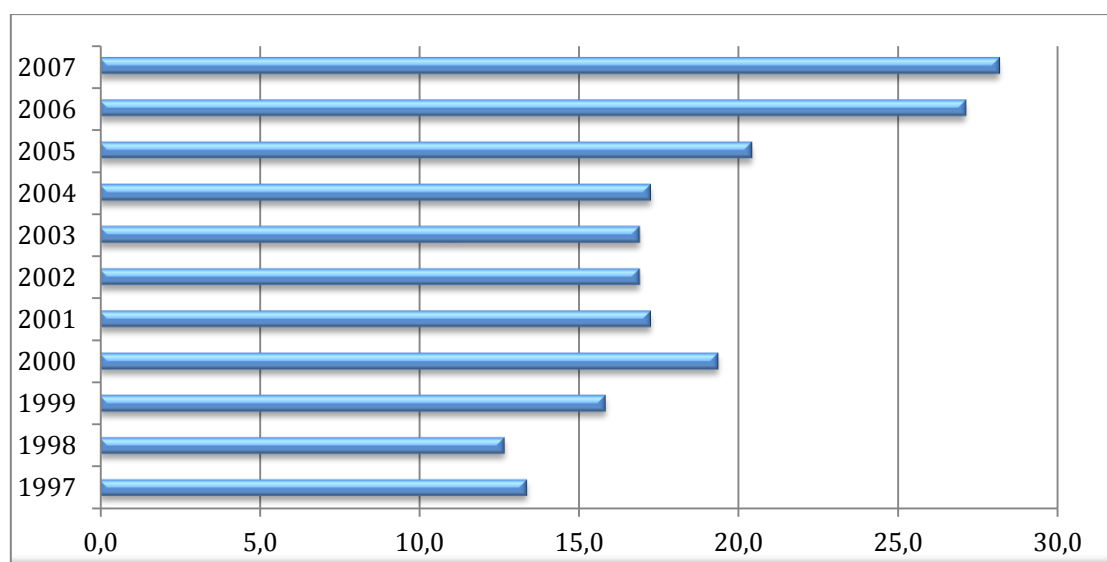
| PERÍODO CONCRETIZAÇÃO APRENDIZAGENS | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|-------------------------------------|---------------------|-------------------------|
| 1997 | 38 | 13,4 |
| 1998 | 36 | 12,7 |
| 1999 | 45 | 15,8 |
| 2000 | 55 | 19,4 |
| 2001 | 49 | 17,3 |

| | | |
|--------------|--------------|--------------|
| 2002 | 48 | 16,9 |
| 2003 | 48 | 16,9 |
| 2004 | 49 | 17,3 |
| 2005 | 58 | 20,4 |
| 2006 | 77 | 27,1 |
| 2007 | 80 | 28,2 |
| TOTAL | 583,0 | 205,3 |

Identificámos aprendizagens que aconteceram apenas uma vez, ou seja, tiveram apenas um episódio de ocorrência e tal foi considerado apenas num determinado ano (ano em que identificámos a aprendizagem) mas, por outro lado, existiram aprendizagens que ocorreram em contínuo durante um período de tempo (por exemplo, num período de 3, 4, 5 ou até 10 anos) e, nesse caso, o critério utilizado foi o seguinte: as que ocorreram nos anos de 1998, 1999 e 2000, correspondem a três episódios de aprendizagem, cada um deles em seu ano. Tal facto significa que as aprendizagens representadas na Tabela 24 são em maior número do que aquelas por nós identificadas, que foram apenas 284.

Em suma, **uma aprendizagem pode ter ocorrido em mais do que um ano** e nós contabilizámos esses diversos episódios em cada ano como se de um episódio de aprendizagem se tratasse.

Gráfico 28 - Período de Concretização das Aprendizagens nas Instituições da FNSC



O ano em que ocorreu maior número de aprendizagens foi 2007, logo seguido do ano de 2006, 2005. Como podemos observar pelo Gráfico 28, verificamos que existe

um número significativo de aprendizagens em todos os anos considerados, ou seja, há uma distribuição mais ou menos homogênea ao longo de todo o período em estudo no que diz respeito às aprendizagens disponíveis.

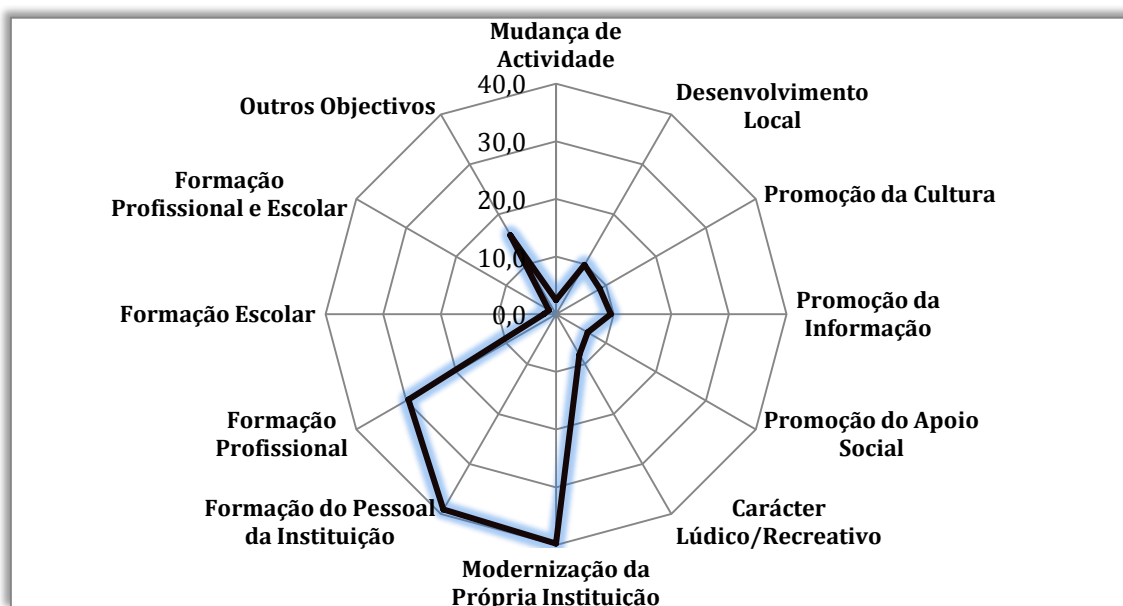
5.2.3 Objectivos da Aprendizagem

Tabela 25 – Objectivos das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNSC

| OBJECTIVOS DA APRENDIZAGEM | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|--|---------------------|-------------------------|
| MODERNIZAÇÃO DA PRÓPRIA INSTITUIÇÃO | 113 | 23,0 |
| FORMAÇÃO DO PESSOAL DA INSTITUIÇÃO | 111 | 22,6 |
| FORMAÇÃO PROFISSIONAL | 84 | 17,1 |
| Outros Objectivos | 45 | 9,2 |
| Desenvolvimento Local | 28 | 5,7 |
| Promoção da Informação | 27 | 5,5 |
| Promoção da Cultura | 25 | 5,1 |
| Carácter Lúdico/Recreativo | 23 | 4,7 |
| Promoção do Apoio Social | 18 | 3,7 |
| Mudança de Actividade | 7 | 1,4 |
| Formação Escolar | 6 | 1,2 |
| Formação Profissional e Escolar | 4 | 0,8 |
| TOTAL | 491 | 100,0 |

Pela análise da Tabela 25 e do Gráfico 29, verificamos que também existe uma distribuição dos objectivos de aprendizagem por uma série de categorias, sendo que **a categoria mais referida corresponde às próprias instituições.**

Gráfico 29 - Objectivos das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNSC



Temos um cluster que comporta três vértices – modernização da própria instituição, formação do pessoal pertencente à instituição e formação profissional – o que evidencia que **a esmagadora maioria destas aprendizagens identificadas tiveram a ver com o funcionamento das próprias instituições**, quer através de aprendizagens que se concretizaram com o objectivo de **modernizar, melhorar, alterar o relacionamento institucional**, quer através de outras aprendizagens que foram disponibilizadas aos proprietários, responsáveis e colaboradores, no sentido de lhes **facultar informação e competências** para que eles pudessem exercer de uma maneira mais eficaz as suas responsabilidades.

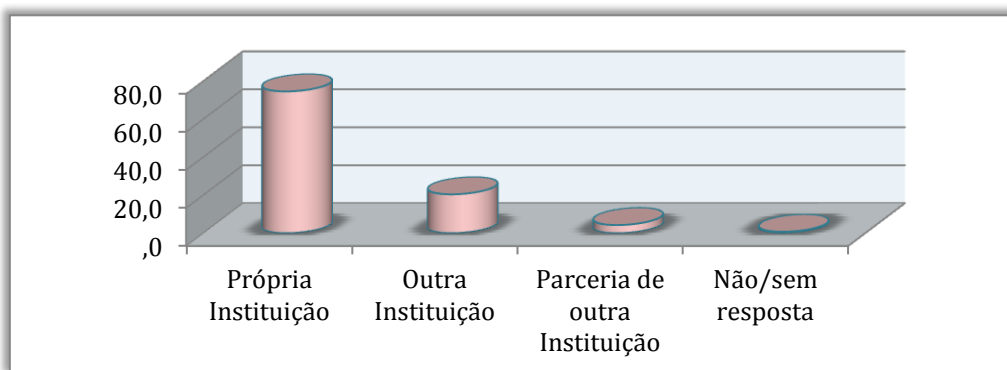
5.2.4 Responsabilidade de existência da Aprendizagem

Tabela 26 – Responsabilidade de existência da Aprendizagem nas Instituições da FNSC

| RESPONSABILIDADE DE EXISTÊNCIA APRENDIZAGEM | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|--|------------------------|----------------------------|
| PRÓPRIA INSTITUIÇÃO | 212 | 74,6 |
| Outra Instituição | 58 | 20,4 |
| Parceria de outra Instituição | 12 | 4,2 |
| Não/sem resposta | 2 | 0,7 |
| TOTAL | 284 | 100,0 |

Verificamos que em 212 casos, correspondendo a **74,2% das situações**, a **responsabilidade da existência da aprendizagem foi das próprias instituições** e, em número inferior (58 casos equivalente a 20,4% das situações) a responsabilidade das aprendizagens coube a outras instituições.

Gráfico 30 - Responsabilidade de existência da Aprendizagem nas Instituições da FNSC



As **parcerias aparecem em último lugar**, com apenas 12 referências, o que vem confirmar a **ausência de trabalho em rede e em equipa**. Portanto, podemos concluir que **as instituições trabalham muito isoladamente e recorrem muito pouco às redes e às parcerias para promoverem aprendizagens**, a qualificação e a formação que oferecem aos seus sócios, aos seus proprietários, aos seus colaboradores e à população em geral.

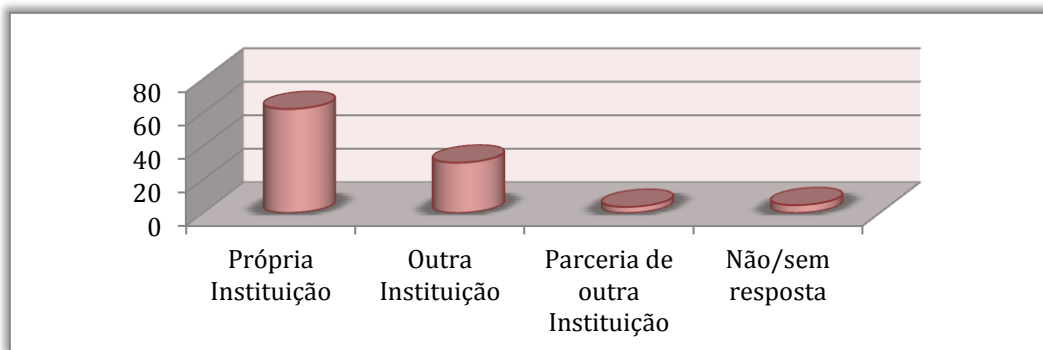
5.2.5 Responsabilidade da Concepção da Aprendizagem

Tabela 27 – Responsabilidade da Concepção da Aprendizagem nas Instituições da FNSC

| RESPONSABILIDADE DA CONCEPÇÃO DA APRENDIZAGEM | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|---|---------------------|-------------------------|
| PRÓPRIA INSTITUIÇÃO | 176 | 62,0 |
| Outra Instituição | 85 | 29,9 |
| Parceria de outra Instituição | 10 | 3,5 |
| Não/sem resposta | 13 | 4,6 |
| TOTAL | 284 | 100,0 |

Constatamos, mais uma vez, que na maioria dos casos, 176, equivalendo a **62% das situações**, a **responsabilidade da concepção da aprendizagem esteve a cargo da própria instituição**. Aqui, já se verifica um maior peso de outras instituições porque em 85 casos (correspondendo a 29,9% das situações), a responsabilidade da concepção da aprendizagem coube a outra instituição e, em 10 casos (equivalendo a 3,5%), foi da responsabilidade de uma parceria.

Gráfico 31 - Responsabilidade da Concepção da Aprendizagem nas Instituições da FNSC



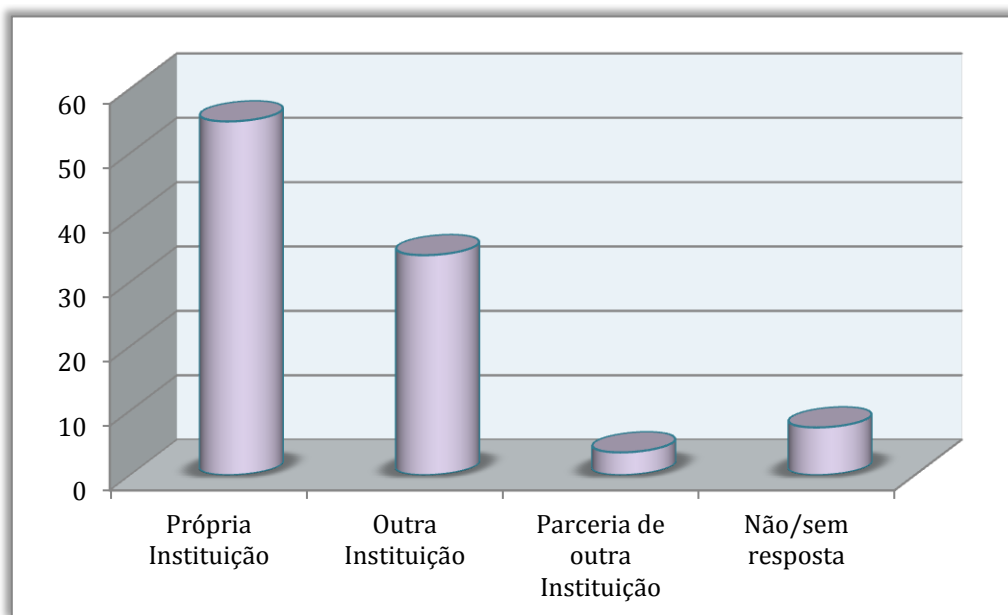
5.2.6 Responsabilidade da Concretização das Aprendizagens

Tabela 28 – Responsabilidade da Concretização das Aprendizagens nas Instituições da FNSC

| RESPONSABILIDADE DA CONCRETIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|---|---------------------|-------------------------|
| PRÓPRIA INSTITUIÇÃO | 156 | 54,9 |
| Outra Instituição | 97 | 34,2 |
| Parceria de outra Instituição | 10 | 3,5 |
| Não/sem resposta | 21 | 7,4 |
| TOTAL | 284 | 100,0 |

Mantemos a distribuição verificada anteriormente, ou seja, em **156 casos** (correspondendo a quase 55% das situações), **a responsabilidade da concretização das aprendizagens cabe às próprias instituições**, com números significativamente inferiores a responsabilidade compete, em segundo lugar, a outras instituições – com 97 dos casos identificados, e a parcerias com apenas 10 casos, equivalendo a 3,5% das situações.

Gráfico 32 - Responsabilidade da Concretização das Aprendizagens nas Instituições da FNSC



5.2.7 Público – alvo das Aprendizagens

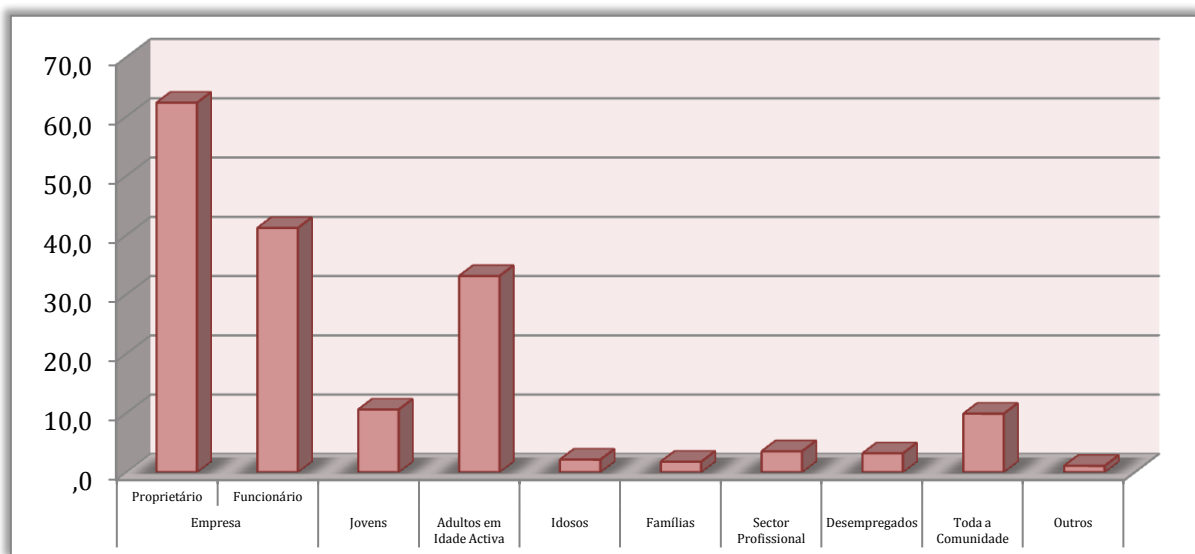
Tabela 29 – Público-Alvo das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNSC

| PÚBLICO-ALVO | | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|-------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|
| EMPRESA | Proprietário | 177 | 37,0 |
| | Funcionário | 117 | 24,4 |
| Jovens | | 30 | 6,3 |
| Adultos em Idade Activa | | 94 | 19,6 |
| Idosos | | 6 | 1,3 |
| Famílias | | 5 | 1,0 |
| Sector Profissional | | 10 | 2,1 |
| Desempregados | | 9 | 1,9 |
| Toda a Comunidade | | 28 | 5,8 |
| Outros | | 3 | 0,6 |
| TOTAL | | 479 | 100,0 |

Das instituições/empresas que identificámos, a **generalidade das pessoas a que se destinaram as aprendizagens reconhecidas foram aos proprietários ou aos funcionários.**

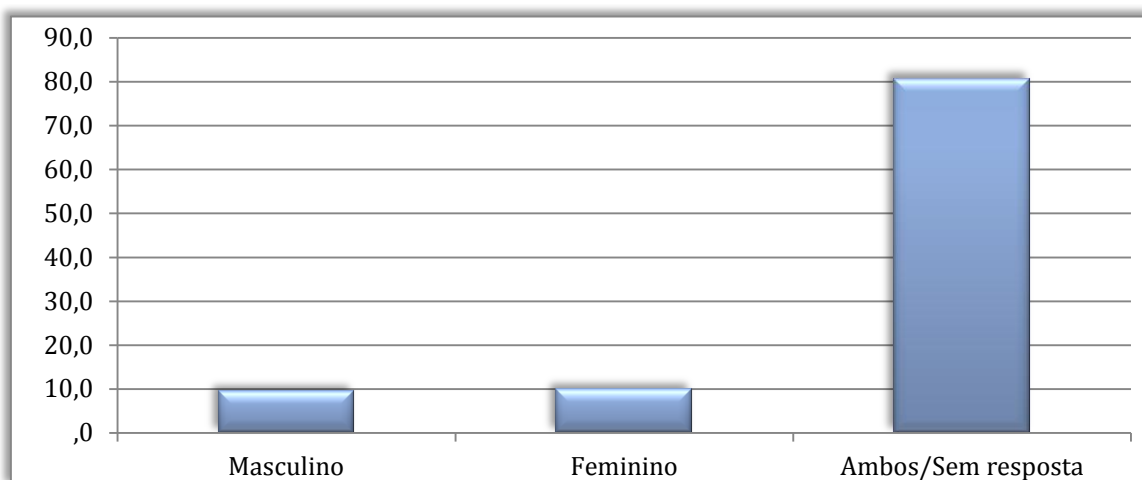
Em menor número, temos os adultos em idade activa, com 94 casos que corresponde a 33,1% das situações. Em valores inferiores temos os jovens, os idosos e as famílias, como podemos conferir no Gráfico 33:

Gráfico 33 - Público-Alvo das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNSC



Relativamente ao **género dos participantes nas aprendizagens**, verificou-se uma **homogeneidade** em questão de género, uma vez que a esmagadora maioria das situações de aprendizagem foram disponibilizadas, de forma indistinta, para ambos os géneros. Constatou-se um número muito reduzido de aprendizagens que foram destinadas especificamente a pessoas do **género masculino** – **27 aprendizagens** identificadas, correspondendo a 9,5% dos casos e a **28 aprendizagens disponibilizadas ao público feminino** que equivale a 9,9% das situações (*vide* Gráfico 34).

Gráfico 34 - Público-Alvo das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNSC



5.2.8 Número de Participantes nas Aprendizagens

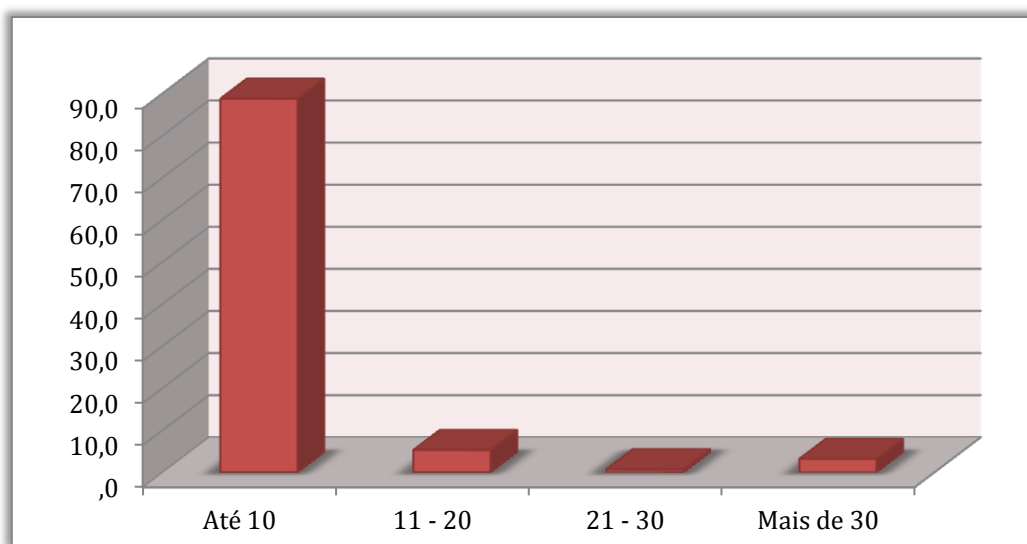
Tabela 30 – Número de Participantes nas Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNSC

| NÚMERO DE PARTICIPANTES | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|-------------------------|---------------------|-------------------------|
| ATÉ 10 | 252 | 88,7 |
| 11 - 20 | 15 | 5,3 |
| 21 - 30 | 2 | 0,7 |
| Mais de 30 | 9 | 3,2 |
| Sem resposta | 6 | 2,1 |
| TOTAL | 284 | 100,0 |

Apuramos que a esmagadora maioria das situações de aprendizagem identificadas, ou seja, **252 dos episódios de aprendizagem tiveram a participação de 10 indivíduos; entre 11 e 20 pessoas, identificámos 15 aprendizagens, com mais de 21 pessoas certificámos apenas 11 situações de aprendizagem.**

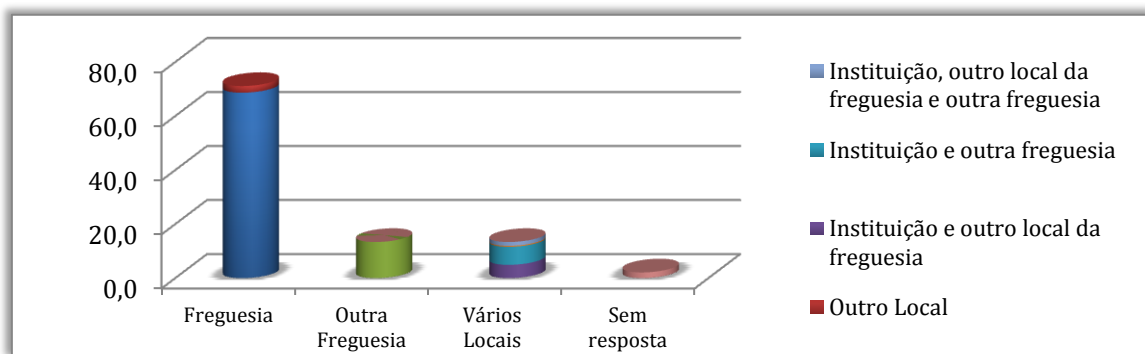
Tendo em conta que a análise em estudo se refere à freguesia de Nossa Senhora da Conceição, não podemos descurar o facto de que as situações de aprendizagem correspondem a uma pequena escala do ponto de vista da participação humana e que equivaleram, mais uma vez, a aprendizagens que ocorreram no âmbito das instituições que são, por sua vez, micro – instituições, nomeadamente as empresas, a esmagadora maioria das quais propriedade de apenas uma pessoa.

Gráfico 35 - Número de Participantes nas Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNSC



5.2.9 Localização das Aprendizagens

Gráfico 36 – Localização das Aprendizagens efectuadas na FNSC



O maior número de aprendizagens que identificámos ocorreu na própria freguesia e, nestes casos, a maioria dessas aprendizagens, aconteceu na própria instituição. No entanto, também verificamos existir uma percentagem de aprendizagens que ocorreram noutra freguesia (10%) do concelho de Alandroal, assim como também detectámos um certo número de aprendizagens que tiveram lugar fora do concelho. Estas últimas e pelas parcerias identificadas, verificamos que a maior parte diz respeito a aprendizagens necessárias à prática profissional, ou seja, das áreas de comércio, restauração e similares, sendo elas: AHRESP – Associação da Hotelaria, Restauração e Similares de Portugal, Centro regional de Segurança Social, IEFP de Estremoz e Évora, Instituto de Formação Bancária, Wella, Révlon, Lóreal, entre outras.

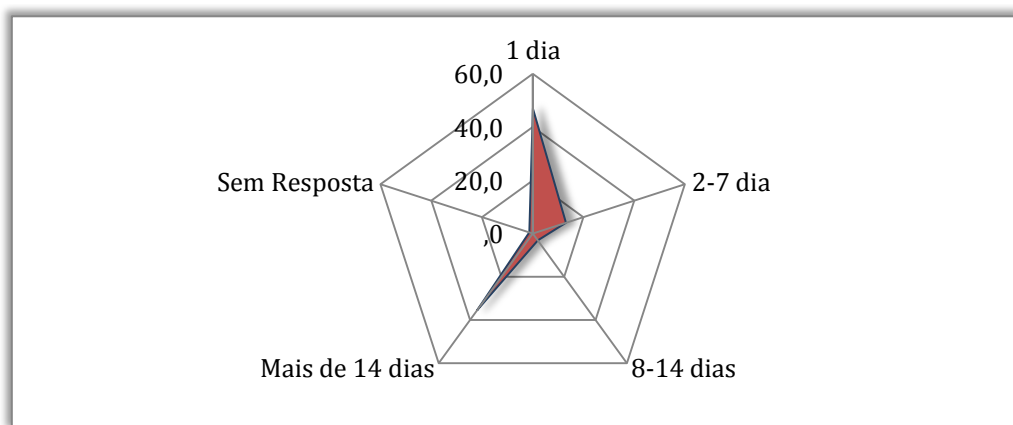
5.2.10 Duração das Aprendizagens

Tabela 31 – Duração das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNSC

| DURAÇÃO DAS APRENDIZAGENS | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|---------------------------|---------------------|-------------------------|
| 1 DIA | 133 | 46,8 |
| Mais de 14 dias | 101 | 35,6 |
| 2-7 dia | 37 | 13,0 |
| 8-14 dias | 9 | 3,2 |
| Sem Resposta | 4 | 1,4 |
| TOTAL | 284 | 100,0 |

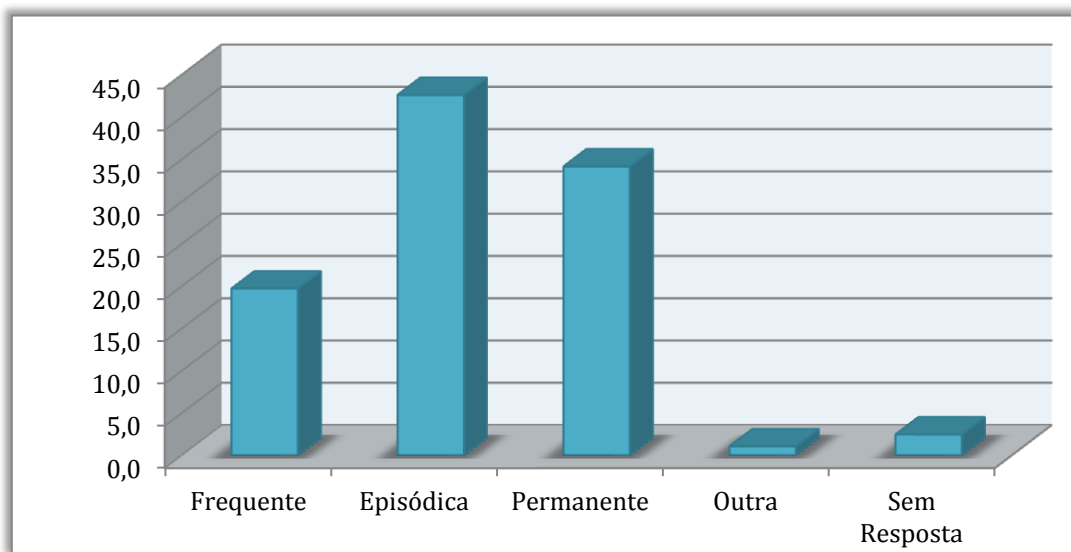
Tal como podemos observar na tabela 31 e no Gráfico 37, a maioria das aprendizagens aconteceu durante apenas um dia, portanto, de curta duração. Temos assim, 133 casos/episódios de aprendizagem. Verificamos também que ocorreram 101 aprendizagens, correspondendo a 35,6% dos casos, que aconteceram durante um período de mais de catorze dias.

Gráfico 37 - Duração das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNESC



5.2.11 Frequência das Aprendizagens

Gráfico 38 – Frequência das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNESC

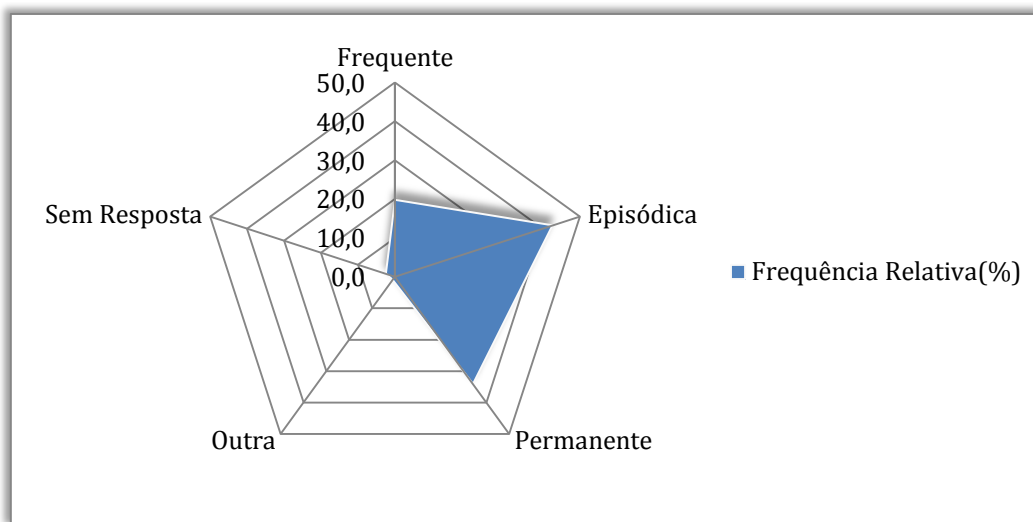


Verificamos que **as aprendizagens mais frequentes foram as chamadas episódicas, ou seja, aconteceram esporadicamente.**

Em segundo lugar, com uma taxa de **34,2%, identificámos as aprendizagens permanentes, que se revela um facto significativo, isto é, em cerca de um terço das aprendizagens identificadas existe regularidade nessa aprendizagem.**

Em terceiro lugar temos as aprendizagens frequentes, com 19,7% das situações, não têm carácter permanente mas acontecem com regularidade.

Gráfico 39 - Frequência das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNSC



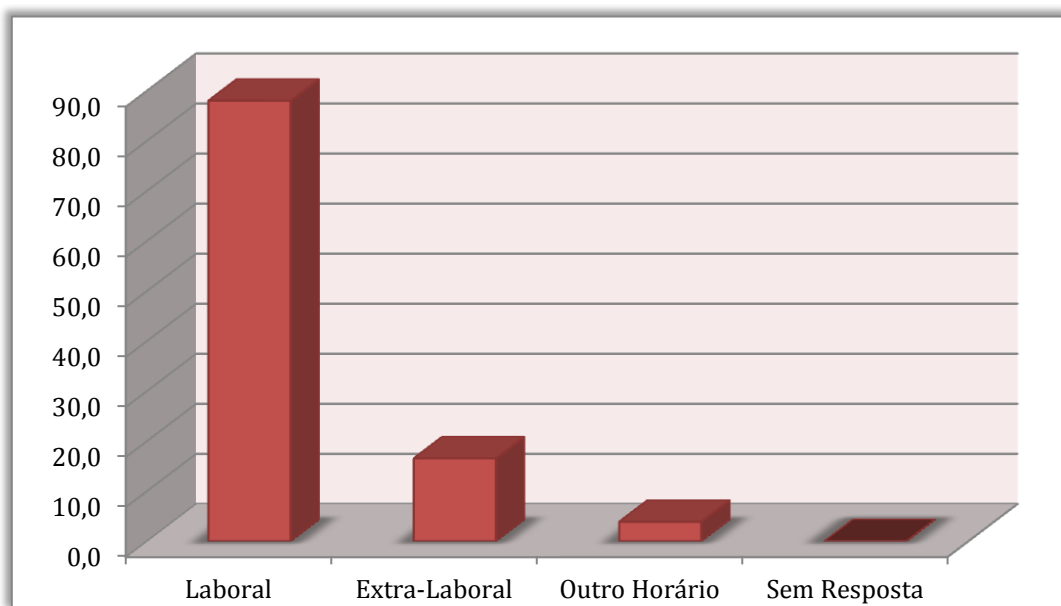
5.2.12 Horário da Aprendizagem

Tabela 32 – Horário das Aprendizagens nas Instituições da FNSC

| HORÁRIO DA APRENDIZAGEM | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|-------------------------|---------------------|-------------------------|
| LABORAL | 250 | 81,2 |
| Extra-Laboral | 47 | 15,3 |
| Outro Horário | 11 | 3,6 |
| Sem Resposta | 0 | 0,0 |
| TOTAL | 308 | 100,0 |

A maioria dos episódios de aprendizagem que identificámos aconteceu durante o horário laboral de trabalho, o que significa uma certa **incorporação destes episódios de aprendizagem no próprio conteúdo funcional** dos responsáveis ou dos colaboradores das instituições. **Esta realidade não ocorre após a prestação do serviço, após o exercício profissional ou do exercício da responsabilidade social, acontece durante estas actividades.** Este facto revela um certo estilo de aprendizagem das pessoas que são responsáveis ou trabalham nas instituições.

Gráfico 40 - Horário das Aprendizagens realizadas nas Instituições da FNSC



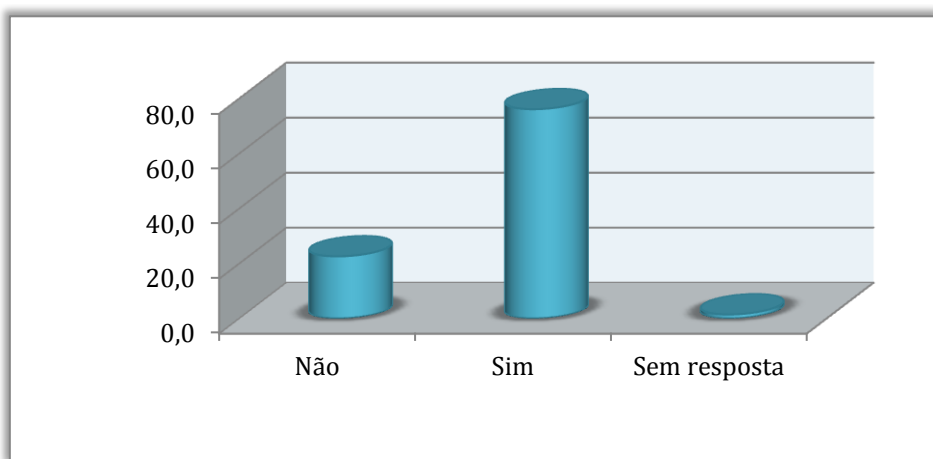
5.2.13 Avaliação das Aprendizagens

Tabela 33 - Avaliação das Aprendizagens realizadas nas Instituições da FNSC

| AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|-----------------------------|---------------------|-------------------------|
| SIM | 216 | 76,1 |
| Não | 64 | 22,5 |
| Sem resposta | 4 | 1,4 |
| TOTAL | 284 | 100,0 |

Na maioria dos casos (216), correspondendo a 76,1% das situações que identificámos, realizou-se avaliação.

Gráfico 41 - Avaliação das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNCS



Avaliação essa que compreendeu algumas características, como se pode observar na tabela e gráfico seguintes:

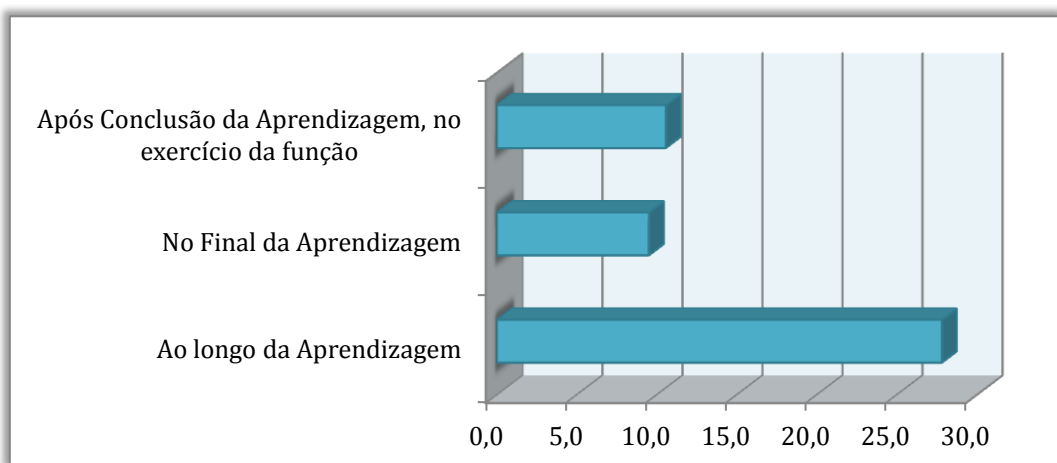
Tabela 34 - Avaliação das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNCS

| AVALIAÇÃO | MOMENTO | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|------------|--|---------------------|-------------------------|
| Não | | 64 | 22,5 |
| SIM | AO LONGO DA APRENDIZAGEM | 79 | 27,8 |
| | No Final da Aprendizagem | 27 | 9,5 |
| | Após Conclusão da Aprendizagem, no exercício da função | 30 | 10,6 |

Verificamos que **a avaliação aconteceu mais frequentemente ao longo da aprendizagem**, seguindo-se uma avaliação após a conclusão da aprendizagem, e por último, ocorreu no final da aprendizagem.

De salientar que, na maioria dos casos, as aprendizagens que tiveram avaliação, esta aconteceu ao longo de toda a aprendizagem, revelando assim, um **carácter contínuo e permanente da aprendizagem**. Podemos igualmente reforçar nesta situação a **regularidade e o carácter permanente das aprendizagens**. Elas não só acontecem com regularidade e de forma permanente como a avaliação que nelas acontece também ocorre com mais frequência ao longo da própria aprendizagem.

Gráfico 42 - Avaliação das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNSC



Relativamente ainda à avaliação, podemos aqui também verificar, no que diz respeito ao **agente de avaliação** (quem avalia), **ocorre com maior frequência a auto e hetero-avaliação**, tal como podemos constatar na tabela e no gráfico abaixo apresentados:

Tabela 35 - Avaliação das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNSC

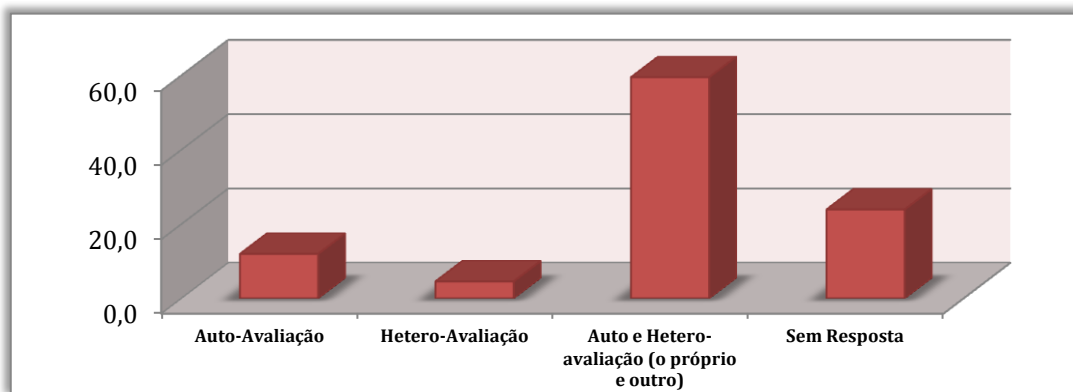
| AVALIAÇÃO | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|--|---------------------|-------------------------|
| AUTO E HETERO-AVALIAÇÃO (o próprio e outro) | 169 | 59,5 |
| Sem Resposta | 68 | 23,9 |
| Auto-Avaliação | 34 | 12,0 |
| Hetero-Avaliação | 13 | 4,6 |
| TOTAL | 284 | 100,00 |

Em 169 casos, aconteceu, em simultâneo, a auto e hetero-avaliação. Seguidamente, aparece a auto e finalmente a hetero-avaliação.

Se somarmos os 169 casos em que se verificou a auto e hetero-avaliação com os 34 da auto-avaliação, concluímos que **a pessoa que aprende participa quase sempre na sua**

própria avaliação, mas não participa sozinha, uma vez que se somarmos às 169 as 13 da hetero-avaliação também detectamos um grande número de aprendizagens em que outra pessoa avalia o que o indivíduo aprende.

Gráfico 43 - Avaliação das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNESC



Podemos concluir, desta situação, que **a avaliação da aprendizagem foi um processo partilhado**, quase sempre, entre aquele que aprendeu e uma terceira pessoa que acompanhou a aprendizagem e que auxiliou o indivíduo que aprendeu, a monitorizar o próprio processo de aprendizagem.

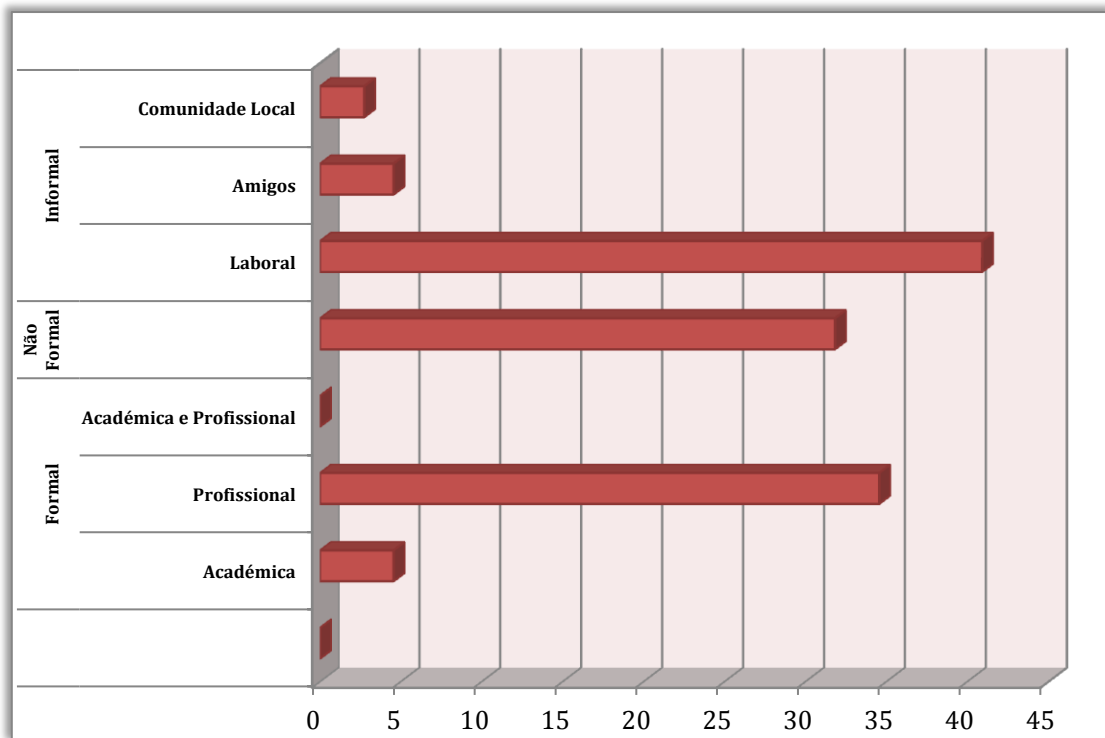
5.2.14 Certificação das Aprendizagens

Tabela 36 - Certificação das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNESC

| CERTIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS | | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA |
|--------------------------------|--------------------------|---------------------|---------------------|
| Formal | Académica | 5 | 4,5 |
| | Profissional | 38 | 34,5 |
| | Académica e Profissional | 0 | 0,0 |
| Não Formal | | 35 | 31,8 |
| INFORMAL | LABORAL | 45 | 40,9 |
| | Amigos | 5 | 4,5 |
| | Comunidade Local | 3 | 2,7 |

Relativamente à certificação das aprendizagens, constatamos que **a maior frequência ocorre na certificação informal que acontece em contexto laboral**; encontramos depois a certificação formal de natureza profissional. Por último, a certificação não formal, em 35 dos casos, correspondendo a 31,8% das situações.

Gráfico 44 - Certificação das Aprendizagens realizadas nas Instituições da FNCS



A maioria das aprendizagens identificadas não tem certificação formal com relevância académica, profissional ou ambas. **A maioria das aprendizagens identificadas apenas contempla uma certificação não formal ou informal.**

A maior relevância que é dada à certificação das aprendizagens, a maior área de vida em que essas aprendizagens têm significado para as pessoas que as protagonizam é **na área profissional/laboral**. Uma vez que, quer na dimensão formal, quer na dimensão informal, é neste aspecto mais laboral, mais profissional, que estas aprendizagens têm maior certificação.

Uma vez mais, se confirma a **importância das aprendizagens para o aperfeiçoamento e modernização das instituições** e, particularmente, **para a formação profissional dos seus proprietários, funcionários ou colaboradores.**

5.2.15 Financiamento das Aprendizagens

Tabela 37 – Financiamento das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNSC

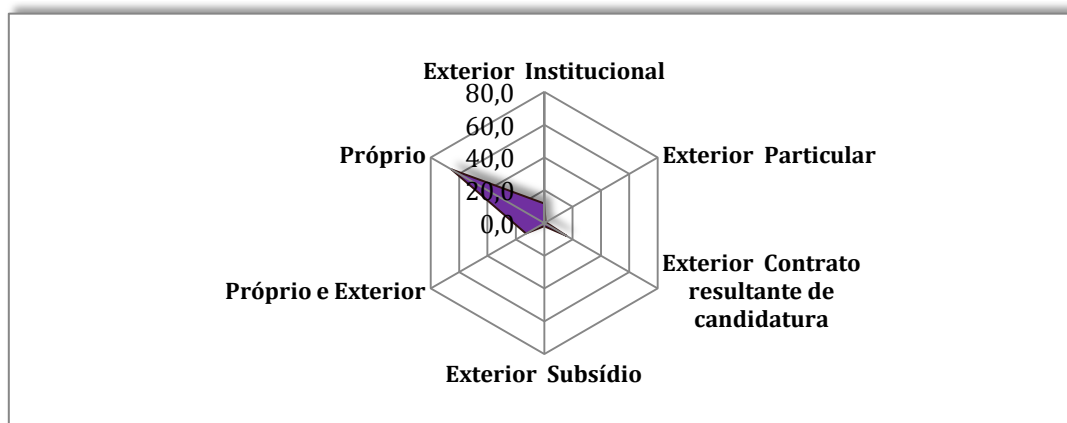
| FINANCIAMENTO | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA |
|---------------|---------------------|---------------------|
| NÃO | 178 | 62,7 |
| Sim | 101 | 35,6 |
| Sem resposta | 5 | 1,8 |

| FINANCIAMENTO | TIPO FINANCIAMENTO | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA |
|--------------------|------------------------------------|---------------------|---------------------|
| Exterior | Institucional | 12 | 10,9 |
| | Particular | 1 | 0,9 |
| | Contrato resultante de candidatura | 16 | 14,5 |
| | Subsídio | 2 | 1,8 |
| Próprio e Exterior | | 13 | 11,8 |
| PRÓPRIO | | 66 | 60,0 |
| TOTAL | | 110 | 100,0 |

Conferimos que **a maioria das aprendizagens** (178 delas, equivalendo a 62,7% dos casos) **não tem financiamento**, embora haja um número significativo (101), correspondendo a 35,6% das situações, que são financiadas.

Se atentarmos na Tabela 37 e no Gráfico 45, verificamos que:

Gráfico 45 - Financiamento das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNSC



Das aprendizagens que têm financiamento, **o maior número** delas **foram financiadas pelo próprio que as protagonizou, pelas próprias instituições que as organizam e concretizam**, ao passo que um número muito pequeno recorre a financiamento exterior, quer através de candidaturas, quer através de subsídios que se obtenha.

Em síntese, **a maioria das aprendizagens não são financiadas** e naquelas que o são, a maioria são custeadas pelas próprias instituições.

5.2.16 Existência de Parcerias nas Aprendizagens

Tabela 38 – Existência de Parcerias

| EXISTÊNCIA DE PARCERIAS | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|-------------------------|---------------------|-------------------------|
| SIM | 152 | 53,5 |
| Não | 128 | 45,1 |
| Sem resposta | 4 | 1,4 |
| TOTAL | 284 | 100,0 |

O maior número de aprendizagens que nós identificámos, possuiu parcerias (152 aprendizagens, que corresponde a **53,5% dos casos**). Já 128 das aprendizagens, equivalentes a 45,1% das situações, não envolveram parcerias.

Gráfico 46 – Existência de Parcerias

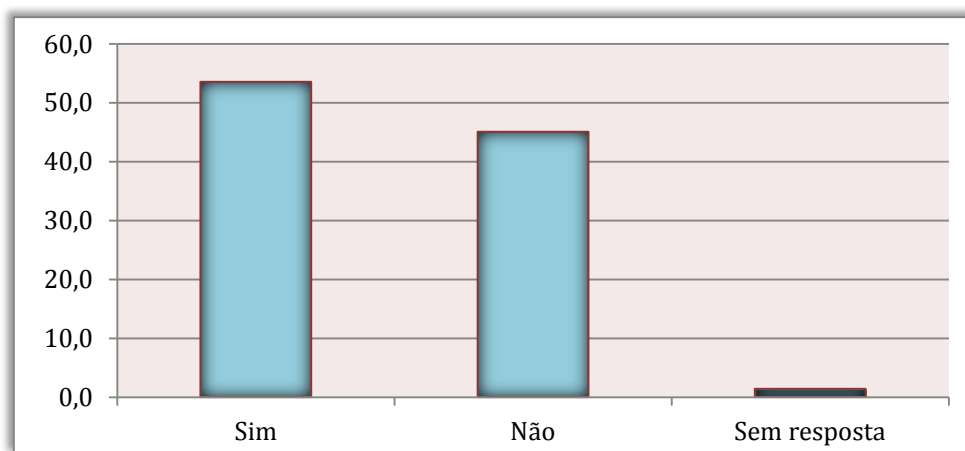


Tabela 39 – Existência de Parcerias

| PARCERIAS | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|----------------|---------------------|-------------------------|
| PRIVADO | 135 | 77,5 |
| Público | 38 | 21,8 |
| Outro | 1 | 0,57 |
| TOTAL | 174 | 100 |

Estas parcerias, como podemos ver através da Tabela 39, são parcerias que **contêm parceiros privados**. Acontece em 135 casos, correspondendo a 77,6% das situações e/ou envolvem parcerias públicas em 38 casos, o que corresponde a uma taxa de 21,8%.

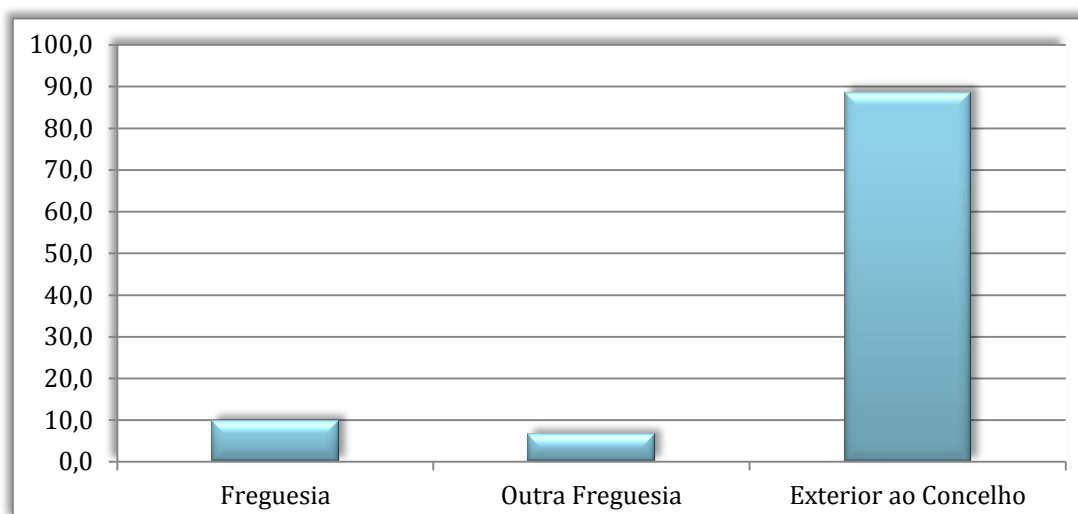
5.2.17 Localização das Instituições Parceiras

Tabela 40 – Localização das Instituições Parceiras

| LOCALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|--|---------------------|-------------------------|
| EXTERIOR AO CONCELHO | 154 | 84,6 |
| Freguesia | 17 | 9,3 |
| Outra Freguesia | 11 | 6,0 |
| TOTAL | 182 | 100,0 |

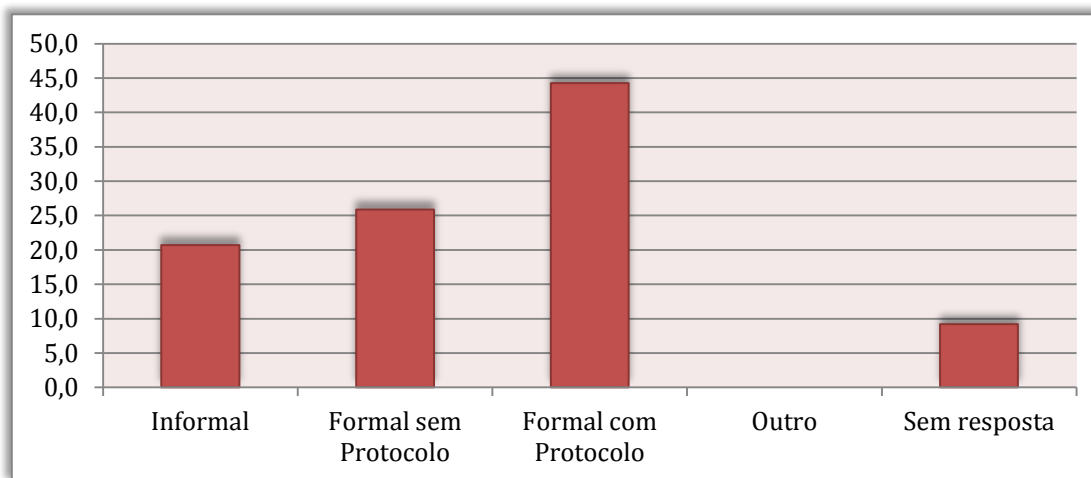
Verificamos que **a maioria das instituições parceiras não pertence ao concelho de Alandroal**. Revela-se um dado interessante na medida em que os parceiros privilegiados são exteriores ao concelho, o que não deixa de ter um lado positivo porque revela alguma capacidade de envolver o trabalho em rede. Por outro lado, realça-se como aspecto negativo o facto de esse trabalho em rede não ser realizado em parceria com instituições do próprio concelho mas sim exteriores a ele (Almada, Beja, Borba, Campo Maior, Évora, Lisboa, Portalegre, etc.).

Gráfico 47 – Localização das Instituições Parceiras



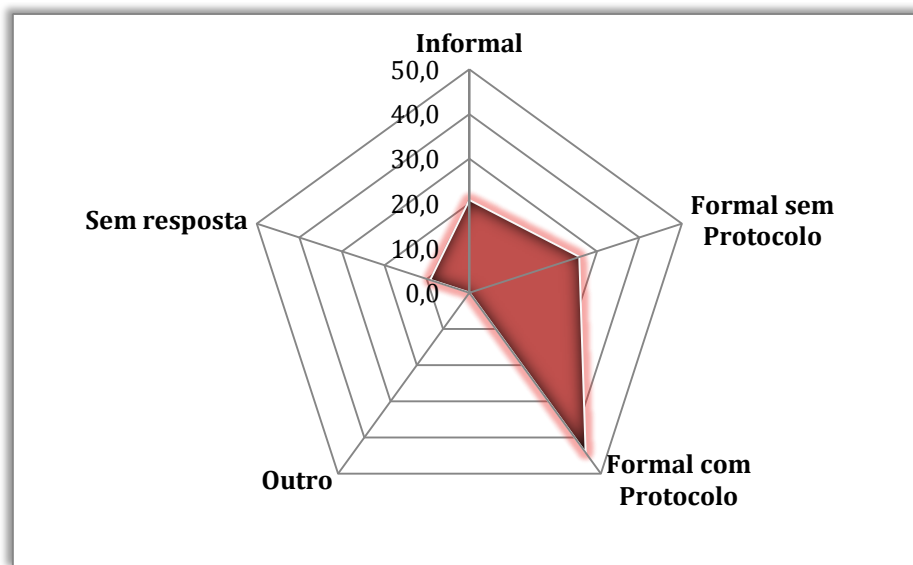
5.2.18 Grau de Formalidade da Parceria

Gráfico 48 – Grau de Formalidade da Parceria estabelecida com as Instituições da FNSC



Da análise dos gráficos apresentados, constatamos que em **77 dos casos, correspondendo a uma taxa de 44,3%, as parcerias são formais e envolvem protocolo**; em 45 casos, equivalente a 25,9% das situações, as parcerias são formais mas não compreendem protocolo e em 36 casos, correspondendo a 20,7% dos casos a que estamos a fazer referência, as parcerias são informais.

Gráfico 49 - Grau de Formalidade da Parceria estabelecida com as Instituições da FNSC



5.2.19 Recursos Utilizados nas Aprendizagens

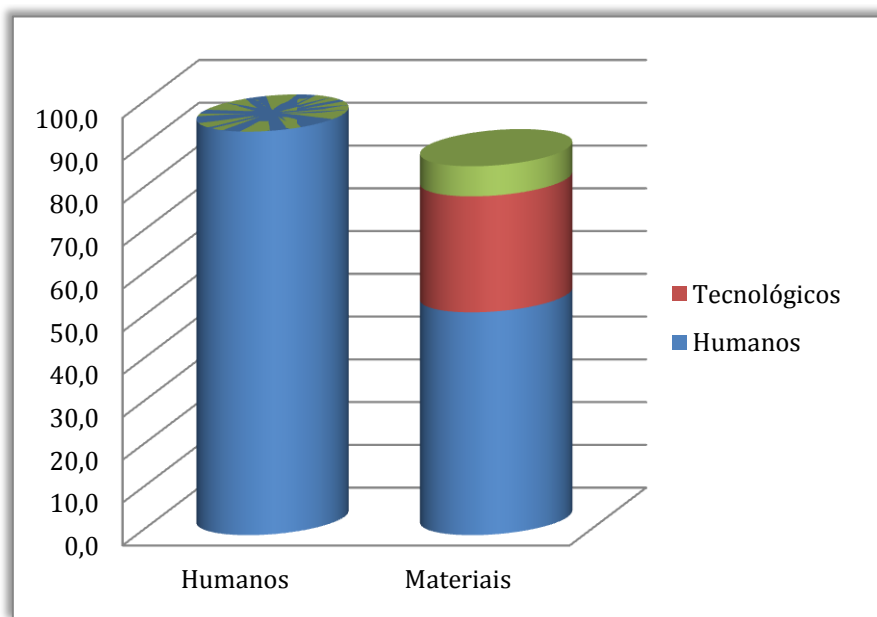
Tabela 41 – Recursos Utilizados nas Aprendizagens

Frequências Absolutas

| | RECURSOS | TECNOLÓGICOS | OUTROS RECURSOS |
|------------------------------|-------------|--------------|-----------------|
| Humanos | 268 | | |
| Materiais | 148 | 77 | 20,0 |
| Frequências Relativas | | | |
| | RECURSOS | TECNOLÓGICOS | OUTROS RECURSOS |
| Humanos | 94,4 | | |
| Materiais | 52,1 | 27,1 | 7,0 |

Verificamos que **os recursos mais referidos foram os recursos humanos**. Em 268 das aprendizagens que identificámos, os recursos humanos são referidos como sendo necessários. Em 148 dos casos, dos episódios de aprendizagem identificados, constatamos que foram necessários recursos materiais ou tecnológicos, igualmente representado no Gráfico 50:

Gráfico 50 - Recursos Utilizados nas Aprendizagens



Estes recursos materiais ou tecnológicos dizem respeito a equipamentos, tais como: computadores, impressoras, retroprojectores, fotocopiadora, fax, internet, máquina registadora, telefones, produtos de higiene, equipamentos da unidade fabril, maquinaria, etc.

5.2.20 Natureza da Participação nas Aprendizagens

Tabela 42 – Natureza da Participação nas Aprendizagens

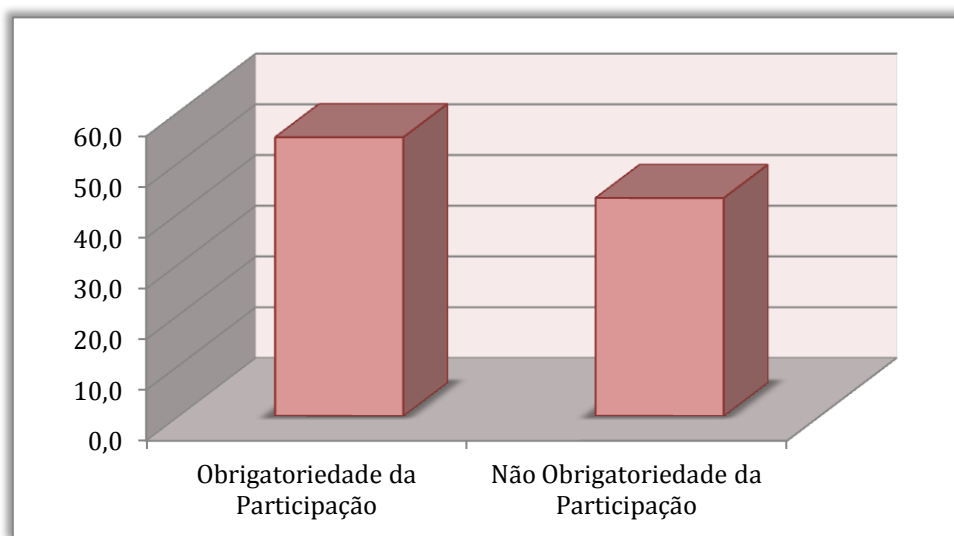
| NATUREZA DA PARTICIPAÇÃO | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|--|---------------------|-------------------------|
| OBRIGATORIEDADE DA PARTICIPAÇÃO | 156 | 54,9 |
| Não Obrigoriedade da Participação | 122 | 43,0 |
| Sem resposta | 6 | 2,1 |
| TOTAL | 284 | 100,0 |

Na maioria das aprendizagens identificadas, ocorreu **obrigoriedade da participação**, ou seja, em 156 dos casos, correspondendo a 54,9%, era obrigatório participar mas, em 122 casos, equivalendo a 43% das situações, não existia essa obrigoriedade.

Como condições ou causas de obrigatoriedade em participar nestas aprendizagens, foram enumerados os seguintes fundamentos:

- ✓ Bom funcionamento do negócio;
- ✓ Abertura de loja;
- ✓ Decorre do exercício da função;
- ✓ Licenciamento;
- ✓ Manter a loja em funcionamento.

Gráfico 51 – Natureza da Participação nas Aprendizagens



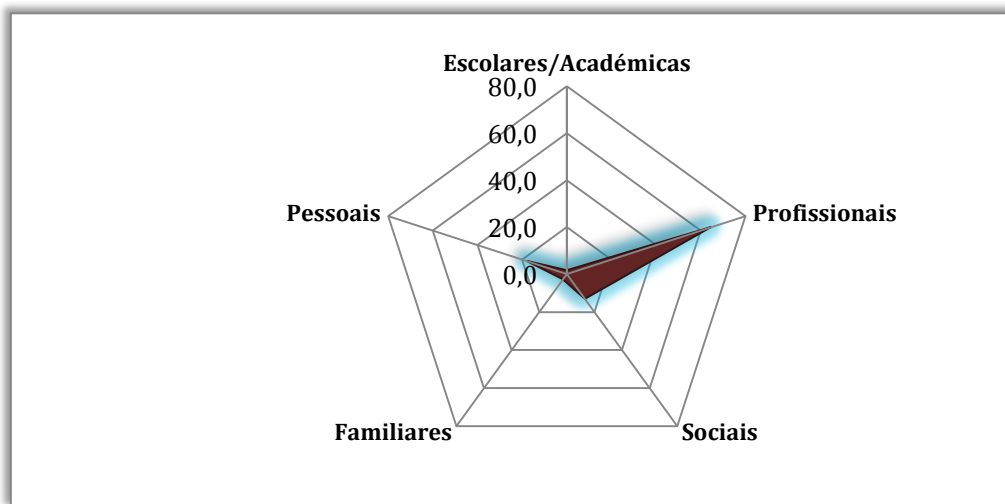
5.2.21 Relevância das Aprendizagens

Tabela 43 – Relevância das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNSC

| RELEVÂNCIA DAS APRENDIZAGENS | FREQUÊNCIA ABSOLUTA | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|------------------------------|---------------------|-------------------------|
| PROFISSIONAIS | 251 | 64,5 |
| Pessoais | 70 | 18,0 |
| Sociais | 51 | 13,1 |
| Familiares | 11 | 2,8 |
| Escolares/Académicas | 6 | 1,5 |
| TOTAL | 389 | 100,0 |

Uma vez mais, a relevância mais significativa para estas aprendizagens, como não podia deixar de ser, tem a ver com a **dimensão profissional**, ou seja, com o exercício profissional - 251 das respostas dadas referiram esta relevância profissional.

Gráfico 52 - Relevância das Aprendizagens efectuadas nas Instituições da FNCS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A freguesia de Nossa Senhora da Conceição - Alandroal, sendo uma freguesia mista (urbana/rural), contempla um número bastante significativo de instituições – 119 recensadas, das quais 106 foram inquiridas, que constituíram a nossa amostra.

Como conclusão, reconhecemos que as organizações estão condicionadas, em larga medida, às políticas governamentais e daí, a nossa percepção da necessidade de desenvolver, futuramente, uma atitude de procura de novos paradigmas e novas respostas educativas uma vez que as instituições locais são uma peça fundamental para o desenvolvimento social dos cidadãos e das comunidades locais. No entanto, assistiu-se, na década alvo de estudo da nossa investigação – 1997-2007, a uma elevada dinâmica associativa no que à formação e educação diz respeito.

Com base nos dados apurados e analisados do Questionário de Aprendizagens Institucionais – QAI I, concluímos que:

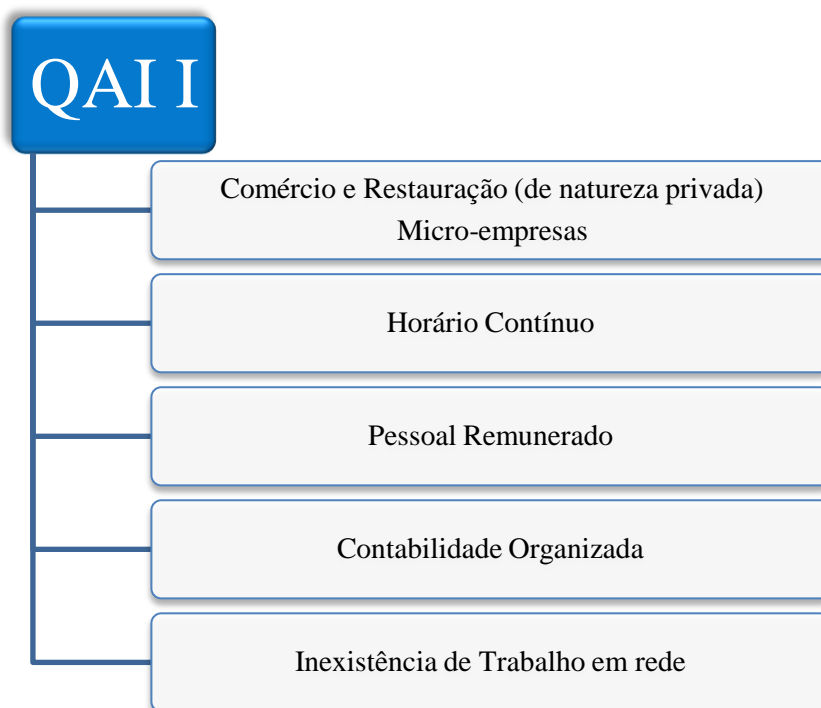
- Apuradas as instituições e classificadas por área de actividade, verificámos que, para este meio marcadamente rural, a agricultura deixou de ser a única e principal base económica, nem é tida como principal factor de desenvolvimento local, outras opções são postas em prática. **A maioria das instituições inquiridas pertence ao sector terciário:**
 - Das 106 instituições, 57 pertencem à área do **comércio por grosso e a retalho, reparação de veículos automóveis e motociclos** e à área do **alojamento, restauração e similares;**
- A partir da Revolução de Abril, à semelhança do que aconteceu em todo o país, o fenómeno associativo criou expressão nesta freguesia. **A partir de 1976 fundaram-se inúmeras instituições**, sendo a maior parte delas – **60,4 %** dos casos inquiridos, de **natureza privada;**
- As instituições têm revelado ao longo dos tempos uma certa **solidez no seu funcionamento**, na medida em que a maioria destas instituições – **89,6%**, **nunca interrompeu a sua actividade;**

- **70 das 106 instituições inquiridas**, são empresas, ou melhor, **microempresas**, que **possuem um único proprietário mas não têm plano anual de actividades**. Correspondendo a instituições da área comercial e restauração, estas microempresas não possuem, por isso, instrumentos de gestão e política de funcionamento, instrumentos estes mais presentes nas instituições de natureza recreativa, cultural, associativa ou até mesmo nas autarquias locais;
- Assiste-se, na freguesia de Nossa Senhora da Conceição, à **ausência de dinamismo institucional**, uma vez que há uma **presença muito débil de associações juvenis** (não existe nenhuma), **de desenvolvimento local e instituições de solidariedade social**, existindo apenas três;
- Relativamente ao **período de funcionamento das instituições**, prevaleceu o **contínuo**, ao longo de todo o ano, facto generalizado na medida em que a maioria das instituições pertence às áreas do comércio e restauração, o que igualmente tem a ver com o facto da **maioria delas praticar o horário correspondente à tabela horária normal de trabalho e não ter restrições de acesso ao público**;
- **49,1% das instituições inquiridas teve pessoal remunerado e possuiu contabilidade organizada por contabilista individual**, sendo que **22** do total inquirido, **realizam a sua própria contabilidade**, o que denota a existência de um **impacto educativo**, uma vez que encerra em si a necessidade das pessoas aprenderem a fazer este trabalho de organização financeira e contabilística;
- **Não existiu entre as instituições da freguesia em estudo, relacionamento interinstitucional**. Na maioria das instituições inquiridas (68), não se aplicou esta possibilidade de relacionamento com outras instituições. Funcionaram isoladamente, o que demonstrou **inexistência de espírito cooperativo e de trabalho em rede**. A **fraca existência de parceiros institucionais** é outra prova disso mesmo. No entanto, **das parcerias existentes, concluiu-se que, a maioria delas, são exteriores ao concelho de Alandroal** – 29, em comparação com as parcerias efectuadas com instituições do concelho – 16, revela-nos um facto evi-

dente. Concluimos que não existe a chamada “*casa associativa*”, uma vez que a actuação das instituições é dispersa e sem uma linha orientadora, a maior parte delas possuidoras de um só sócio que, normalmente, é o proprietário.

Resumindo, poderíamos esquematizar as principais conclusões retiradas da análise do QAI I, da seguinte forma:

Figura 15 – Conclusões – QAI I



(Elaboração própria)

Relativamente às **aprendizagens institucionais** construídas e/ou disponibilizadas pelas instituições inquiridas (106), **num total de 284**, no período em estudo – 1997-2007, concluimos que:

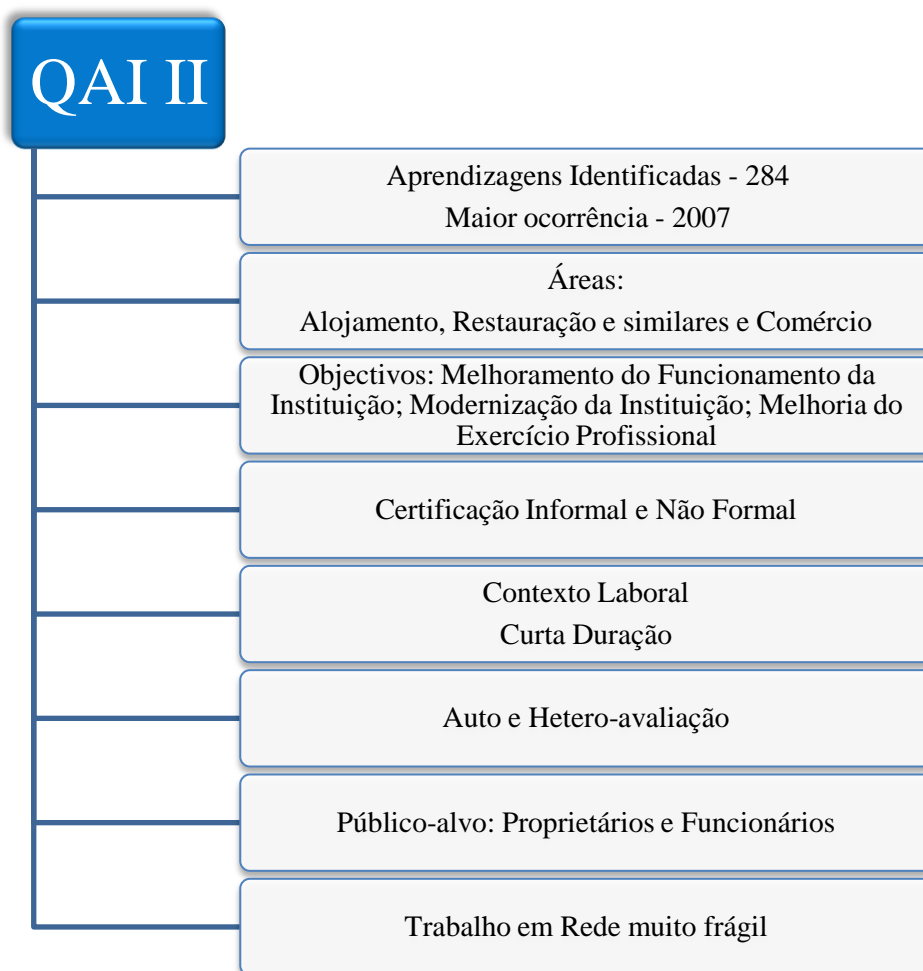
- O período em que ocorreu **maior número de aprendizagens foi no ano de 2007**, logo seguido dos anos 2006, 2005 e 2000;
- A maioria das aprendizagens identificadas recaiu nas categorias de:
 - 1) **alojamento, restauração e similares;**
 - 2) **comércio por grosso e a retalho;**

- 3) Nas áreas de agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca, nas actividades artísticas, de espectáculos assim como nas indústrias transformadoras, também se verificou a presença de aprendizagens institucionais.
- Estas aprendizagens tiveram a ver com a **necessidade dos proprietários e funcionários de frequentarem acções de formação necessárias à obtenção de certificação de funcionamento da instituição;**
 - **A maioria das aprendizagens foi virada para dentro das próprias instituições.** A maior parte das aprendizagens identificadas tiveram sempre **preocupações com o melhoramento do funcionamento da instituição, a modernização da mesma ou com a melhoria do exercício profissional dos funcionários ou colaboradores** da instituição, ou ainda, com a **melhoria do exercício da responsabilidade social dos proprietários ou dos responsáveis dos órgãos sociais** das instituições.
 - Nesta dimensão institucional, importa considerar o **contributo que as instituições empregadoras deram aos percursos de qualificação dos seus colaboradores;**
 - A **certificação** destas aprendizagens foi, na maioria dos casos, uma certificação **informal ou não formal** que ocorreu **em contexto laboral;**
 - O **público-alvo** a que se destinaram estas aprendizagens foi, em grande parte, os **proprietários e os funcionários das instituições**, facto este que nos levou a concluir, analogamente, que **o horário da maioria das aprendizagens ocorreu durante o horário laboral de trabalho;**
 - Foram **aprendizagens de curta duração**, normalmente de **um dia** e **ocorreram**, na maioria das vezes, **na própria instituição;**
 - Verificámos que **as aprendizagens mais frequentes foram as chamadas episódicas**, correspondendo a 42,6% dos casos (aconteceram esporadicamente), logo seguidas das **permanentes** (34,2%) e em terceiro lugar das **frequentes** (19,7%).

- Concluímos que **a maioria das aprendizagens não episódicas ou foram permanentes ou frequentes**, o que evidencia um **padrão de regularidade das aprendizagens**;
- Relativamente à **responsabilidade da existência, concepção e concretização das aprendizagens**, concluímos que a esmagadora **maioria foi da responsabilidade da própria instituição**. Com números inferiores, aparece a responsabilidade atribuída a outras instituições e, por último, a parcerias;
- Existiram algumas **disparidades na questão das parcerias**. Por um lado, houve um **débil trabalho em rede das instituições de Alandroal**, quer na organização, concepção, quer na concretização das aprendizagens. O trabalho em rede, no seio da freguesia, como vimos, foi muito frágil. Mais uma vez, **quando aconteceram parcerias, e ocorreram em número significativo**, estas **envolveram quase sempre instituições exteriores ao concelho**.
 - O que não deixa de ser paradoxal porque, se por um lado houve uma frágil rede de trabalho em equipa no interior da freguesia de Nossa Senhora da Conceição, por outro lado, quando esse trabalho em rede aconteceu, foi com instituições exteriores à freguesia e até, exteriores ao próprio concelho de Alandroal;
- Normalmente, as aprendizagens que foram realizadas, foram avaliadas. Essa avaliação teve, sempre ou quase sempre, a **participação simultânea dos que participam nas aprendizagens e daqueles que organizaram e ajudaram os que aprenderam**. Ocorreu com maior frequência a **auto e hetero-avaliação** e existiu uma espécie **de parceria na avaliação** das aprendizagens. A avaliação **aconteceu com mais frequência ao longo da própria aprendizagem**, revelando assim, um **carácter contínuo e permanente da aprendizagem**.

Esquemáticamente, podemos resumir as principais conclusões retiradas do QAI II, da seguinte forma:

Figura 16 – Conclusões – QAI II



(Elaboração própria)

Esta realidade remete-nos para percursos de qualificação da população adulta construídos longe dos espaços escolares formais. Nestas condições, **os contextos não formais e informais de aprendizagem** assumem-se, eventualmente, como **estruturantes na construção dos projectos educativos dos indivíduos e respectivas famílias e comunidades.**

Nesse universo dos contextos não formais de aprendizagem, ganham particular importância as instituições das mais diversas naturezas e áreas de actividade. Pressuposto este que parece ganhar maior consistência em territórios de cariz rural, como é o caso da

freguesia em estudo, não só pela ausência de espaços formais de aprendizagem alternativos à escola mas também pela presença significativa de um conjunto de instituições.

Concluimos que, paralelamente à Carta Educativa, instrumento da competência das autarquias locais, sendo um dos seus objectivos organizar a rede de ofertas de educação e ensino (formal), existe, no território em estudo, um número significativo de instituições que têm proporcionado à comunidade situações educativas não formais e informais. Desta forma, “*O conceito de aprendizagem ao longo da vida liga-se a um outro conceito, o de ‘sociedade educadora’, em que tudo pode e deve tornar-se uma oportunidade para aprender e para realizar o potencial de cada um*” (UNESCO, §9 da *Agenda para o Futuro*, cit. in Melo, et al (2002: 71).

Concordamos igualmente com Maria da Glória Gohn quando refere que:

“ O poder local de uma comunidade e as possibilidades emancipatórias e civilizatórias de organizações, movimentos ou instituições, como a escola, não existem à priori, não são inatas ou constitutivas dos indivíduos ou instituições. Esses poderes têm de ser organizados, adensados em função de objetivos que respeitem as culturas e diversidades locais, que criem laços de pertencimento e identidade sociocultural e política. Forças sociais se constroem em processos, por meio de relações compartilhadas, pactuadas, interativas. Esses processos levam o nome de educação não formal (...) A participação da sociedade civil nas novas esferas públicas – via conselhos e outras formas institucionalizadas – também comporta uma premissa básica: seu objectivo não é substituir o Estado, mas lutar para que este cumpra seu dever de propiciar educação de e com qualidade para todos” (Gohn, Maria da Glória, 2010: 63-64).

SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES

Na realidade, parece-nos ser interessante concluir a cartografia da rede de instituições e de aprendizagens e, em sequência, cruzar esse mapa com o mapa das aprendizagens concretizadas pelos indivíduos. Dessa forma, será possível avaliar, de forma objectiva e clara, a presença das instituições da sociedade civil na construção, individual, familiar e comunitária, no processo de construção dos diferentes projectos educativos.

Contudo, temos a noção que a falta de coordenação das redes, a frágil existência de parcerias a nível local, assim como a dependência das políticas públicas, em nada abonam o dinamismo associativo e consequente desenvolvimento local de que estas zonas rurais tanto carecem. Será com base na clara consciência de que a freguesia em estudo contém necessidades, que procederemos a algumas sugestões e recomendações.

Concluído este estudo e detectadas algumas carências, uma das sugestões que faríamos seria no sentido de se replicar este tipo de estudo por outros concelhos com características idênticas ao de Alandroal, com vista a detectar necessidades e consequentemente apontar soluções.

O desenvolvimento local ou comunitário, podendo ser definido como o esforço que visa o melhoramento das condições de vida daqueles que habitam um local e que, tomando consciência acerca das potencialidades locais, deverá promover iniciativas geradoras de riqueza e emprego que correspondam a um plano local de desenvolvimento integrado. O desenvolvimento local deve ser pensado no sentido de reestruturação e adensação das várias redes de aprendizagem existentes no território (fundamentadas no Capítulo 1), tendo em vista a qualificação dos indivíduos e das comunidades.

Actualmente, na freguesia de nossa Senhora da Conceição, assiste-se a uma enorme apatia relativamente à execução de projectos potenciadores de desenvolvimento local. Tal realidade, deve-se ao facto de existirem apenas três instituições de solidariedade social, sendo que nem sequer existe uma associação juvenil. Na nossa opinião, é imprescindível a activação da associação de desenvolvimento local da freguesia, assim como a criação de uma associação juvenil. Pensamos ser urgente apelar ao contributo dos jovens, muitos deles com preparação académica mas nem sempre motivados a agir na comunidade.

A fim de colmatar muitas das carências sentidas a nível local, seria urgente:

- reforçar e valorizar o potencial humano;
- fomentar a atracção e fixação de jovens e emprego qualificado;
- melhorar a organização do mercado de formação;
- melhorar os níveis de escolaridade e de qualificação da população residente, em particular dos jovens e activos (como vimos, no Capítulo 2, a maioria da população activa, em todas as freguesias do concelho, possui unicamente o ensino básico).

A par desta realidade, que urge ser solucionada, e convictos de que a aprendizagem nunca foi um processo exclusivo dos sistemas educativos formais, pensamos no entanto que a escola deverá integrar também modelos de formação que visem desenvolver projectos educativos não formais em parceria com as instituições do território. Deveria participar activamente na vida da comunidade, de forma a impulsionar uma eficaz educação para a cidadania com vista à atenuação das necessidades e problemas sentidos. Deixamos aqui algumas sugestões que achamos pertinentes e que poderiam, de alguma forma, integrar a escola de uma maneira mais eficaz na comunidade:

- constituir ateliers profissionais;
- desenvolver espaços de formação e informação;
- organizar seminários, colóquios e conferências;
- formar clubes de leitura.

Para que este ‘casamento’ entre escola e comunidade tivesse sucesso, seria imprescindível a realização de um trabalho em rede assente em parcerias. Como vimos no Capítulo 5, o trabalho em rede, na freguesia em estudo, é muito frágil, assim como o estabelecimento de parcerias entre instituições concelhias. Cremos, que sendo a escola uma instituição de peso, transmitiria a confiança necessária à efectivação de parcerias com outras instituições do território, fazendo jus à máxima de que ‘a união faz a força’. De salientar que, o objectivo desta união não seria escolarizar a comunidade mas sim combater o analfabetismo funcional.

No que diz respeito ao facto de haver preferência em estabelecer parcerias com instituições exteriores ao concelho e, uma vez que as áreas de actividade com maior expressão na freguesia de Nossa Senhora da Conceição são as áreas do alojamento, restauração e similares e comércio por grosso e a retalho, sugerimos que, eventualmente, a criação de

uma associação comercial no concelho, abriria novas perspectivas e fomentasse a coesão social interinstitucional.

Em síntese, caberá a toda a comunidade educativa estimular e investir com eficácia na formação e educação com vista à abertura de novas potencialidades, novas visões e novas formas de actuar, no sentido de organizar e agrupar forças dispersas que, por sua vez, conduzam a um crescente desenvolvimento deste território.

“O sistema educativo tem pois, por missão explícita e implícita, de preparar cada um para este papel social. Nas sociedades complexas actuais a participação em projectos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito (“Educação um tesouro a descobrir”)” (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, 1996).

Ainda no supramencionado Relatório, a educação deve contribuir para o desenvolvimento global das pessoas e *“todo o ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”*. E avança: *“mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento e imaginação, de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino”*.

Importa, por tudo isto, reconstruir institucionalmente cada instituição educativa somando-se o facto das organizações locais serem espaços privilegiados do exercício de cidadania e, como tal, deveriam ser rentabilizadas pelas populações com vista ao desenvolvimento das comunidades locais. Trata-se certamente de um esforço em que todos devem intervir, em que cada actor social deve assumir responsabilidades próprias, tendo sempre presente a afirmação de Paulo Freire (1985):

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV. (2001). *"Educação". Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.
- AAVV. ((s/d)). *"Educação". In Enciclopédia Luso - Brasileira da Cultura*. Lisboa: Editorial Verbo.
- ANDER-EGG, E. (1980). *Metodologia y Práctica del desarrollo de la Comunidad. 1.ª edição*. Tarragona: Unieurop.
- ANQ. (2007). *MAPA - os percursos do projecto*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- APPLE, M. e BEANE, J. (Orgs.) (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- ARROTEIA, J. et al (2000). *Gafanha da Nazaré: escola e comunidade numa sociedade em mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AZEVEDO, C. & AZEVEDO, A. (2004). *Metodologia Científica, Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos*. Lisboa: UCE.
- AZEVEDO, J. (2004). *Comunidade de aprendentes. O início de um caminho*. Revista Aprender ao Longo da Vida, N.º 1, pp. 25-28.
- BARROS DE OLIVEIRA, J. H. (2005). *Psicologia da Educação: Aprendizagem - Aluno (Vol.I)*. Porto: Livpsic.
- BAUMAN, Z. (2009). *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas Lda.
- BODGAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação, 12*. Porto: Porto Editora (Tradução portuguesa; edição original língua inglesa, 1991).
- BRUNER, J. (1998). *O Processo da Educação*. Tradução de Maria do Carmo Romão. Lisboa: Edições 70, Lda.
- BRUNER, J. S. (Agosto de 1999). *"Para uma Teoria da Educação"* - Tradução de Manuela Vaz. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- CÂMARA MUNICIPAL DE ALANDROAL (s.d.). *Diagnóstico Social 2004*. Rede Social do Concelho de Alandroal, n.d.
- CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (2005). *Educação e Formação de Adultos - Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (Org.) (2007). *Educação Popular & Movimentos Sociais*. EDUCA/Unidade de I & D de Ciências da Educação.

- CANÁRIO, R. (1990). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (2000). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: ANEFA/Educa -Formação.
- CARTA EDUCATIVA DO CONCELHO DE ALANDROAL (2006). *NeoTerritório, Planeamento e Ordenamento do Território, Lda*. Volume I e II.
- CAVACO, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Educa - Formação .
- COMISSÃO EUROPEIA (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: SEC.
- COMITÉ ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU (2006). Parecer do Comité Económico e Social Europeu sobre “*A representatividade das organizações europeias da sociedade civil no quadro do diálogo civil*”. Bruxelas.
- DELORS, J. et al (1996). "*Educação - um tesouro a descobrir*." Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: Edições Asa.
- DIAS, J. R. (1982). *A Educação de Adultos. A Pessoa e a Comunidade*. Braga: Universidade do Minho.
- FAVINHA, M. (2006). *A Direcção de Turma e a Mediação: a Coordenação da Gestão Curricular no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação apresentada à Universidade de Évora para a obtenção do Grau de Doutora em Ciências da Educação. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- FIELDHOUSE, R. (1999). *Aprendizagem ao Longo da Vida*. In P. Federighi e A. Melo (Eds.) *Glossário de Educação de Adultos na Europa* (pp. 23-24). Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos.
- FIGUEIREDO, C. (2002). *Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica*. In Abrantes, P.; Figueiredo, C.; Simão A. *Reorganização curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- FIGUEIREDO, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições Asa.
- FINGER, M. e. ASÚN, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Coleção Ciências da Educação. Século XXI. Porto Editora.
- FREIRE, P. (1994). *Cartas a Cristina*. Sao Paulo: Paz e Terra.

- FREIRE, P., FAUNDEZ A. (1985). *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: paz e Terra.
- GOHN, M. G. (2010). *Educação não formal e o Educador Social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez Editora. (Coleções questões da nossa época; V. 1).
- GUY, V. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- IMAGINÁRIO, L. (2007). "Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego" in *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional Sobre Educação*. Lisboa: CNE pp. 23-30.
- INE, Instituto Nacional de Estatística (2001). CENSOS 2001.
- INE, Instituto Nacional de Estatística (s.d.). *Instituto Nacional de Estatística 2003*. Acedido em 03 de 09 de 2011, de www.ine.pt
- INE, Instituto Nacional de Estatística (s.d.). *Instituto Nacional de Estatística 2011 – Resultados Preliminares*. Acedido em 03 de 09 de 2011, de www.ine.pt
- INE, Instituto Nacional de Estatística (2007). *Classificação Portuguesa das Actividades Económicas Rev. 3*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- JAEGER, W. (1995). *Paideia: a formação do homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- JARVIS, P. (2000). "Globalização e mercado da aprendizagem" In L. C. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Fórum II*. Braga: Universidade do Minho (pp. 29-41).
- CONFERÊNCIA DE JOMTIEN (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Quadro de Acção para responder às Necessidades Educativas Fundamentais., (pp. Artigo 1-1).
- JUSTINO, D. (2006). "As time goes by", a educação entre rumos e destinos" *Educação. Temas e Problemas, n.º 1, 13-36*. Évora: Centro de Investigação em Educação Paulo Freire - Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.: Edições Colibri.
- KERSTENETZKY, C. L. (2003). *Sobre Associativismo, Desigualdade e Democracia*. in *Revista Brasileira de Ciências Sociais - Vol. 18, n.º 53, pp. 131*.
- KNOWLES, M. (1984). *The Adult Learner. A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company (UNESCO, 1975).
- LAVE, J. e WENGER, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

- LEITE, C. e RODRIGUES, M. L. (2001). *Jogos e Contos para numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LIBÂNEO, J. (1998). *Pedagogia e Pedagogos, Para quê?* São Paulo: Cortez Editora.
- LOPES, A. S. (2006). *Encruzilhadas do Desenvolvimento: falácias, dilemas, heresias*. Versão reduzida de excertos de um texto em preparação. Não publicado.
- MARRERO, A. (Org.) (2007). *Educación y modernidad hoy*. Germania: Ediciones de la Banda Oriental.
- ME/1979. *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA). Relatório de síntese*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Educação Permanente.
- MELO, A. & BENAVENTE, A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Livros Horizonte Lda.
- MELO, A. e SOARES, P. (1994). *Construindo a vontade colectiva de mudança*. Serra do Caldeirão: Formar.
- MELO, A. (1994). *Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural*. In *Educação de Adultos, Forum I*. Braga: Universidade do Minho.
- MELO, A., LIMA, L., ALMEIDA M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação Portuguesa*. ANEFA - 1.ª Edição.
- ME & MTSS (2006). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa*. Lisboa: ME/MTSS
Fonte: www.novasoportunidades.gov.pt, acedido em 06.10.2011.
- MONTEIRO, M. e SANTOS, M. R. (1998). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- MORAND-AYMON, B. (2007). *Olhares cruzados sobre a educação não formal - análise de práticas e recomendações*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional.
- NICO, B. (2008). "Aprender no Interior Português: Vértices para um pensamento integrado e uma acção responsável" in Bravo Nico (Org.). *Aprendizagens do Interior: reflexões e fragmentos*. Mangualde: Edições Pedagogo pp. 9-19.
- NICO, B. et al (2004). *Aprender no Alentejo - I Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- NICO, B. et al (2008). *Aprender no Alentejo - IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Universidade de Évora.
- NICO, L. (2011). *A Escola da Vida - Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais em Portugal. Fragmentos de uma década (2000-2010)*. Edições Pedagogo, Lda.

- NOGUEIRA, C. e SILVA, I. (2001). *Cidadania - Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- NOGUEIRA, I. (2007). *Contextos educativos não formais: reconhecimento, valorização e capacidade motivacional - relatório nacional*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- NÓVOA, A. (1988). *A Formação tem que passar por aqui : as Histórias de Vida no Projecto Prosalus*. In Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.), *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Departamento de Recursos Humanos.
- OSORIO, A. R. (1993 e 2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Editorial Ariel, S.A. Colecção: Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.
- PAIN, A. (1990). *Education Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- PATRÍCIO, M. (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PERES, A. (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições, Lda/Jornal a Página.
- PERRENOUD, P. (2001). *"Porquê Construir Competências a partir da Escola?"*. Porto: Edições Asa.
- PIRES, A. L. (2005). *Educação e Formação ao longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PRAIA, M. (1999). *Educação para a cidadania - Teoria e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- REGO, A. C. (1999). *Vigotski, Uma Perspectiva Histórica-Cultural da Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- RIBEIRO, A. C. (1992). «*Currículo: natureza e âmbito*» In *Guia da Reforma Curricular*. Lisboa: Texto Editora, pp. 75-94.
- ROLDÃO, M. C. (1999). «*Cidadania e Currículo*». In *Inovação*, vol. 12, n.º 1, pp.9-26.
- ROMANS, M. & Viladot, G. (1998). *La educación de las personas adultas - Como optimizar la práctica diária?* Barcelona: Ediciones Paidós.
- ROTHES, L. (2007). *Educação e formação de adultos em Portugal: Circunstâncias e desafios*. In *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp. 75-83.

- ROTHES, L. (2005). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos - lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*, Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- RUIVO, F. (2002). *Localização de Políticas Públicas*, in *Oficina do CES*, n.º 178. Coimbra: CES/FEUC.
- SCHMITZ, E. F. (1984). *O Homem e a sua Educação - Fundamentos de Filosofia da Educação*. Porto Alegre: Sagra.
- SILVA, A. e FIGUEIREDO, C. (1999). «A Educação para a Cidadania no Ensino Básico e Secundário Português (1974-1999)». In *Inovação*, 12 (1), pp.27-45.
- SILVESTRE, C. (2003). *Educação/Formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- THIOLLENT, M. (1992). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 5.ª Edição. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados (Tradução brasileira; edição original, 1947).
- TRILLA-BERNET, J. (2003). *La educación fuera de la escuela - ambitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1975). *L'Éducation en Devenir*. Paris: UNESCO. Tradução portuguesa «A Educação do Futuro». Lisboa: Livraria Bertrand.
- UNESCO, (1976) *Recommendation on the development of adult education*, adopted by the General Conference at its nineteenth session. Nairobi, 26 Nov. Paris: UNESCO, 1976. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF Acedido em: 13 de Setembro 2011.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de Outubro (Reestrutura os cursos de educação básica para adultos);
- Decreto-Lei n.º 594/74, de 7 de Novembro (Reconhece e regulamenta o direito de associação);
- Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio (Define associações de educação popular);
- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Estabelece o quadro geral do sistema educativo nacional);
- Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro (Aprova a nova orgânica do Ministério da Educação, assim correspondendo a um conjunto de objectivos urgentes, da maior importância para o sistema educativo português);
- Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho (Aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I).
- Portaria n.º 256/2005 de 16 de Março (Aprova a actualização da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação).

ANEXOS

Anexo I – Inquérito por Questionário de Aprendizagens Institucionais I - QAI I

Anexo II – Inquérito por Questionário de Aprendizagens Institucionais II - QAI II

Anexo III – Instituições Inquiridas – FNESC

Anexo IV – D. R. – I Série-B – Portaria n.º 256/2005 de 16 de Março - CNAEF – Classificação
Nacional das Áreas de Educação e Formação



Centro de Investigação em Educação e Psicologia

Projecto “Arqueologia” das Aprendizagens no Concelho do Alandroal

PTDC / CED / 81388 /2006

Questionário das Aprendizagens Institucionais

Q.A.I. (I)

| | | | | | | | | | |
|-----------|-------------|--|--|----------------------------|--|----------|--|--|--|
| | | | | | | | | | |
| Freguesia | Instituição | | | Local / Sítio de Freguesia | | Endereço | | | |

1. Freguesia

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Juromenha |
| <input type="checkbox"/> | Alandroal (Nossa Senhora da Conceição) |
| <input type="checkbox"/> | Santiago Maior |
| <input type="checkbox"/> | Santo António de Capelins |
| <input type="checkbox"/> | São Brás dos Matos |
| <input type="checkbox"/> | São Pedro - Terena |

2. Caracterização da Instituição:

2.1 Designação: _____

2.2. Número de Associados / Sócios (proprietários): _____

2.3 Data de Fundação: _____

2.3.1.Ocorreu Interrupção de Actividade:

- | | |
|--------------------------|-----|
| <input type="checkbox"/> | Sim |
| <input type="checkbox"/> | Não |

2.3.1.1.Data de Reinício de Actividade: _____

2.4 Natureza Estatutária:

| | |
|--------------------------|---------------------|
| <input type="checkbox"/> | Público |
| <input type="checkbox"/> | Privado |
| <input type="checkbox"/> | <u>Outra</u> |
| | <i>Qual?:</i> _____ |

2.4.2. Natureza jurídica e funcional

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Autarquia |
| <input type="checkbox"/> | Instituição Particular de Solidariedade Social |
| <input type="checkbox"/> | Associação de Desenvolvimento Local |
| <input type="checkbox"/> | Associação Juvenil |
| <input type="checkbox"/> | Empresa |
| <input type="checkbox"/> | Cooperativa |
| <input type="checkbox"/> | Estabelecimento de Ensino |
| <input type="checkbox"/> | <u>Outra</u> |
| | <i>Qual?:</i> _____ |

2.4.3. Área de Actividade

| | |
|--------------------------|-------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Cultural |
| <input type="checkbox"/> | Educacional |
| <input type="checkbox"/> | Social |
| <input type="checkbox"/> | Religiosa |
| <input type="checkbox"/> | Comercial / Restauração |
| <input type="checkbox"/> | Industrial |
| <input type="checkbox"/> | Desportiva |
| <input type="checkbox"/> | Recreativa / Lazer |
| <input type="checkbox"/> | Agrícola |
| <input type="checkbox"/> | <u>Outra</u> |
| | <i>Qual?:</i> _____ |

3. Actividades Desenvolvidas entre 1997 e 2007

3.1. A Instituição possui Plano Anual de Actividades:

| | |
|--------------------------|-----|
| <input type="checkbox"/> | Sim |
| <input type="checkbox"/> | Não |

3.2. Quotidiano

3.2.1. Funcionamento

- Contínuo (ao longo de todo o ano)
- Em determinadas alturas do ano
Quais? _____
- Pontualmente
Quando?: _____
- Outro*
Qual?: _____

3.2.2. Horário de Funcionamento

- Geral (Laboral)
- Reduzido (Um período / pós laboral)
- Pontual
- Outro horário*
Qual?: _____

3.2.3. Acesso do Público

- Geral (sem restrições)
- Condicionado (com restrições)
Quais?: _____
- Outro*
Qual?: _____

3.1.4. Pessoal

- Remunerado
- Voluntário
- Outro vínculo*
Qual?: _____

3.1. Organização e Administração

3.2.1. Contabilidade

- Organizada
- Pela Própria Instituição
Quem Organiza: _____
- Por uma entidade Exterior
Qual?: _____
- Não Organizada

3.2.2. Trabalho Administrativo

- Reuniões de Direcção
- Periódicas
Qual ou Regularidade ou periodicidade? _____
- Pontuais
- Com Actas
- Sem Actas
- Reuniões de Assembleia
- Periódicas
Qual ou Regularidade ou periodicidade? _____
- Pontuais
- Com Actas
- Sem Actas
- Outro tipo de Reuniões
Qual?: _____

3.2.3. Relacionamento Interinstitucional

- Parcerias
- Quais:* _____
- Com Protocolo
- Sem Protocolo
- Outro*
- Qual:* _____



Centro de Investigação em Educação e Psicologia

Projecto “Arqueologia” das Aprendizagens no Concelho do Alandroal

PTDC / CED / 81388 /2006

Questionário das Aprendizagens Institucionais

Q.A.I. (II)

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|-------------|--|--|--------------------------|----------|--|--|--------------|--|--|-------------------|--|--|--|
| | | | | | | | | | | | | | | |
| Freguesia | Instituição | | | Local/Sítio de Freguesia | Endereço | | | Aprendizagem | | | Ano de Realização | | | |

4. Caracterização da Actividade que envolve Aprendizagem:

4.1. Designação: _____

4.2.1. Responsabilidade da Concepção da Actividade

- Própria Instituição
- Outra Instituição
- Uma parceria envolvendo a Instituição
- Outra responsabilidade

Qual? / Quem?: _____

4.2.2. Responsabilidade pela Concretização da Actividade

- Instituição
- Da própria Instituição
- Outra Instituição

| | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Uma parceria envolvendo a Instituição |
| <input type="checkbox"/> | <u>Outra responsabilidade</u> |

Qual?: _____

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Formadores |
| <input type="checkbox"/> | Da Instituição |
| <input type="checkbox"/> | De outra Instituição da Freguesia |
| <input type="checkbox"/> | De outra Instituição de outra Freguesia do concelho |
| <input type="checkbox"/> | Exterior ao Concelho |

De onde?: _____

4.2.3. Objectivos da Actividade

| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Desenvolvimento Local |
| <input type="checkbox"/> | Promoção da Cultura |
| <input type="checkbox"/> | Promoção da Informação |
| <input type="checkbox"/> | Promoção do Apoio Social |
| <input type="checkbox"/> | Carácter Lúdico / Recreativo |
| <input type="checkbox"/> | Modernização da própria Instituição |
| <input type="checkbox"/> | Formação do Pessoal da Instituição |
| <input type="checkbox"/> | Formação Profissional |
| <input type="checkbox"/> | Formação Escolar |
| <input type="checkbox"/> | Formação Profissional e Escolar |
| <input type="checkbox"/> | <u>Outro(s) Objectivo(s)</u> |

Quais: _____

4.2.4. Público - Alvo

4.2.4.1. Grupo - Alvo

| | |
|--------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Toda a Comunidade Local |
| <input type="checkbox"/> | Grupo Específico |
| <input type="checkbox"/> | Jovens |
| <input type="checkbox"/> | Adultos em Idade Activa |
| <input type="checkbox"/> | Empresários |

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Famílias |
| <input type="checkbox"/> | Destinado a um sector de profissional em particular |

Qual? _____

4.2.4.2. Faixa Etária

| | |
|--------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Todas as Faixas Etárias |
| <input type="checkbox"/> | Faixa Etária Específica |
| <input type="checkbox"/> | Jovens |
| <input type="checkbox"/> | Adultos em Idade Activa |
| <input type="checkbox"/> | Idosos |

Qual? _____

4.2.4.3. Género

| | |
|--------------------------|-----------|
| <input type="checkbox"/> | Masculino |
| <input type="checkbox"/> | Feminino |
| <input type="checkbox"/> | Ambos |

4.2.3. Número de Participantes

| | |
|--------------------------|------------|
| <input type="checkbox"/> | Até 10 |
| <input type="checkbox"/> | 11 - 20 |
| <input type="checkbox"/> | 21 - 30 |
| <input type="checkbox"/> | Mais de 30 |

4.2.4. Local de Realização

| | |
|--------------------------|------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Na Freguesia |
| <input type="checkbox"/> | Na própria instituição |
| <input type="checkbox"/> | Noutro local |

Onde? _____

| | |
|--------------------------|-------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Noutra Freguesia |
|--------------------------|-------------------------|

Qual? _____

Em que instituição? _____

4.2.5. Duração da Actividade

| | |
|--------------------------|-------------------------|
| <input type="checkbox"/> | 1 Dia |
| <input type="checkbox"/> | 2 - 7 Dias (1 semana) |
| <input type="checkbox"/> | 8 - 14 Dias (2 semanas) |
| <input type="checkbox"/> | Mais de 14 Dias |
| <input type="checkbox"/> | Permanente |
| <input type="checkbox"/> | Pontual |

4.2.6. Horário

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Geral (Laboral) |
| <input type="checkbox"/> | Reduzido (Extra Laboral) |
| <input type="checkbox"/> | Pontual |
| <input type="checkbox"/> | <u>Outro horário</u> |

Qual?: _____

4.2.9. Avaliação

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Sim |
| <input type="checkbox"/> | Ao Longo da Aprendizagem |
| <input type="checkbox"/> | No Final da Aprendizagem |
| <input type="checkbox"/> | Não |

4.2.10. Certificação

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Sim |
| <input type="checkbox"/> | Equivalência Académica |
| <input type="checkbox"/> | Equivalência Profissional |
| <input type="checkbox"/> | Equivalência Académica e Profissional |
| <input type="checkbox"/> | Social (da responsabilidade da Própria Instituição) |
| <input type="checkbox"/> | Certificado de Participação no evento |
| <input type="checkbox"/> | Não |

4.2.11. Financiamento da Actividade

| | | |
|--------------------------|------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Sim | |
| <input type="checkbox"/> | | Própria Instituição |
| <input type="checkbox"/> | | Com recurso ao Exterior |
| <input type="checkbox"/> | | Institucional |
| <input type="checkbox"/> | | Particular |
| <input type="checkbox"/> | | Contrato resultante de candidatura |
| <input type="checkbox"/> | | Subsídio |
| <input type="checkbox"/> | Não | |

4.2.12. Parcerias

| | |
|--------------------------|-----|
| <input type="checkbox"/> | Sim |
| <input type="checkbox"/> | Não |

| Sim | | | | | | | | | |
|---|---------|-------------------|--|-----------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| Natureza Estatutária das Instituições Parceiras | | | Localização das Instituições Parceiras | | | Grau de Formalidade da Parceria | | | |
| Pública | Privada | <i>Outro Qual</i> | Freguesia <i>Qual</i> | Outra Freguesia <i>Qual</i> | Exterior Ao Concelho <i>Qual</i> | Informal | Formal Sem Protocolo | Formal Com Protocolo | <i>Outro Qual</i> |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

4.2.12.1. Em caso afirmativo

4.2.13. Recursos Utilizados

- Tecnológicos
- Materiais
- Humanos
- Outros recursos*

Quais?: _____

4.2.14. Natureza da Participação

- Obrigatoriedade da Participação
Condição de obrigatoriedade? _____
- Não Obrigatoriedade da Participação

4.2.15. Relevâncias das Aprendizagens

- Escolares / Académicas
- Profissionais
- Sociais
- Familiares
- Pessoais
- Outra relevância*

Quais?: _____

4.2.16 Outros aspectos relevantes

1) _____

2) _____

INSTITUIÇÕES INQUIRIDAS - FNSC

- COMÉRCIO POR GROSSO E A RETALHO; REPARAÇÃO DE VEÍCULOS AUTOMÓVEIS E MOTOCICLOS

| | |
|--|--|
| Alandroalimentar, Unipessoal, Lda. | |
| Alandrocar, Lda. | |
| Alandro Office | |
| AL – Sport | |
| Algarvio & Pneus, Lda. | |
| "Artes d'Á" | |
| Calça e Veste | |
| Cidália Silva | |
| Companhia da Roupa | |
| Foto Papelaria | |
| Foto Colunas | |
| Flor do Alandroal | |
| Mercearia Rosa Almeida | |
| Minimercado- Elsa Lérias | |
| Mini-Mercado Clareu | |
| Mini-mercado Pires | |
| Mini-Mercado Roque | |
| Mini-Mercado São Sebastião | |
| O Mundo dos Papéis | |
| Óptica "O Meu Sonho" | |
| Ourivesaria Magnólia | |
| Papelaria/Tabacaria Natália Ramalho | |
| Paraíso Infantil | |
| Salão de Estética "Dude" | |
| Salão de Cabeleireiro "Guerra" | |
| Salão de Cabeleireiro Unissexo, Maria João | |
| Stand Carla Rodrigues | |
| Talho Farófiás | |
| Talho Varandas | |

- ALOJAMENTO, RESTAURAÇÃO E SIMILARES

| |
|--------------------------------------|
| Aldrabar |
| A Toca |
| Bar Interdito |
| Bar das Piscinas |
| Café-Gelataria Casa da Mala |
| Café "O Nosso Bar" |
| Café "O Pátio" |
| Café Paraíso |
| Café Pastelaria "Arco-íris" |
| Café Perdigão |
| Café Quartel |
| Café Snack-Bar Papa-Tudo |
| Cantinho do Arquiz |
| Restaurante "A Adega dos Ramalhos" |
| Restaurante "A Chaminé" |
| Restaurante "A Maria" |
| Restaurante "Zé do Alto" |
| Snack Bar "En-Charca" |
| Snack-Bar "O Mercado" |
| Snack- Bar "O Terminal" |
| Snack-Bar "Ladeira da Caeira" |
| Snack Bar Luís Guerra |
| Herdade da Parroleira - João de Rosa |
| Herdade D. Pedro |
| Herdade do Pego Longo |
| Hospedaria Pêro Rodrigues |
| Landroal Residencial |
| Monte das Galhanas – Turismo Rural |

- **INDÚSTRIAS TRANSFORMADORAS**

Alandromar, Transformação de Mármore, Lda.

Alandroqueijo, Queijaria Tradicional de Alandroal, Lda.

JFO Combustíveis S.A.

Móveis Rosa

Panificadora Cardoso

Salsicharia Alandroalense, Lda.

- **AGRICULTURA, PRODUÇÃO ANIMAL, CAÇA, FLORESTA E PESCA**

Alandal – Sociedade Agro-Pecuária de Alandroal, S.A.

Clube de Caçadores do Rosário

Cooperativa Agrícola de Alandroal, C.R.L.

Grupo Caça Bombeiros Voluntários de Alandroal

José António Tatá

José Carlos Bilro

Sociedade Agro-Pecuária Monte das Galhanas, Lda.

- **ACTIVIDADES ARTÍSTICAS, DE ESPECTÁCULOS, DESPORTIVAS E RECREATIVAS**

| | |
|-------------------------------------|--|
| Centro Cultural de Alandroal | |
| Centro Social e Paroquial | |
| Fórum Cultural Transfronteiriço | |
| Juventude Sport Alandroalense | |
| Sociedade Columbófila Alandroalense | |

- **ACTIVIDADES DE SAÚDE HUMANA E APOIO SOCIAL**

| | |
|---|--|
| Centro de Saúde | |
| Choupana – APDCA – Associação para a Protecção e Desenvolvimento do concelho de Alandroal | |
| Lar de Idosos N.ª Senhora de Fátima | |
| Santa Casa da Misericórdia | |

- **ACTIVIDADES FINANCEIRAS E DE SEGUROS**

| |
|------------------------------|
| Caixa de Crédito Agrícola |
| Caixa Geral de Depósitos |
| Fidelidade Mundial - Agência |

- **ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DEFESA; SEGURANÇA SOCIAL OBRIGATÓRIA**

| |
|--|
| Câmara Municipal de Alandroal |
| Centro Distrital de Segurança Social de Évora – Serviço Local de Alandroal |
| GNR |

- **ACTIVIDADES DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

| |
|----------------------|
| Biblioteca Municipal |
| Posto dos Correios |

- EDUCAÇÃO

Agrupamento Vertical de Alandroal

Escola de Condução Pêro Rodrigues

- INDÚSTRIA EXTRACTIVA

Hilário António Almeida Herds., Lda.

- CONSTRUÇÃO

Afonso Caldeira & Filho, Lda.

- ACTIVIDADES DE CONSULTADORIA, CIENTÍFICAS, TÉCNICAS E SIMILARES

Escritório Maria José Ribeiro

- OUTRAS ACTIVIDADES E SERVIÇOS

Agência Funerária Moreira e Franco, Lda.

Associação de Bombeiros Voluntários

Centro Diagnóstico de Elvas

Farmácia Alandroalense

José Luís Coelho

Junta de Freguesia de Nª Sra. da Conceição

Serralharia Civil de António Luís Lopes

MINISTÉRIO DAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS
E DO TRABALHO

Portaria n.º 256/2005

A Portaria n.º 316/2001, de 2 de Abril, aprovou a Classificação Nacional de Áreas de Formação (CNAF), a utilizar na recolha e tratamento de dados sobre formação profissional, nos inquéritos e estudos e na identificação da oferta formativa. A CNAF baseia-se na Classificação Internacional Tipo da Educação, da UNESCO, bem como na classificação das áreas de formação elaborada sob supervisão do Gabinete de Estatísticas das Comunidades Europeias (EUROSTAT) e do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), com o objectivo de suprir a inexistência de uma classificação internacional harmonizada na área da formação, inicial e contínua.

Entretanto, o EUROSTAT e o CEDEFOP actualizaram a classificação das áreas de formação, que passou a designar-se por Classificação das Áreas de Educação e Formação. Com base nesta actualização, procedeu-se à revisão da CNAF e, tendo em consideração a inexistência de uma classificação harmonizada que constituísse um instrumento técnico de coordenação estatística na área da educação e formação, o Conselho Superior de Estatística adoptou a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF) com vista à sua utilização, para fins estatísticos e com carácter vinculativo, pelas entidades produtoras de estatísticas no âmbito do Sistema Estatístico Nacional.

Ao mesmo tempo, o Conselho Superior de Estatística recomendou às entidades da Administração Pública que a CNAEF seja adoptada na elaboração de documentos administrativos passíveis de aproveitamento para fins estatísticos, bem como preconizou que a referida Classificação seja alterada em conformidade com posteriores actualizações dos instrumentos comunitários. Nesse sentido, procede-se à aprovação da CNAEF, de acordo com a versão adoptada pelo Conselho Superior de Estatística.

Assim:

Nos termos do disposto no n.º 1 do artigo 4.º e no n.º 1 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 405/91, de 16 de Outubro:

Manda o Governo, pelo Secretário de Estado Adjunto e do Trabalho, o seguinte:

1.º

Objecto

É aprovada a actualização da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação, em anexo à presente portaria, a adoptar na recolha e tratamento de dados sobre a

formação profissional, nomeadamente no âmbito do Fundo Social Europeu, nos inquéritos e estudos e na identificação da oferta formativa.

2.º

Actualização dos cursos de formação

Os cursos de formação que constituem a oferta formativa disponível devem ser actualizados em conformidade com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação.

3.º

Revogação

É revogada a Portaria n.º 316/2001, de 2 de Abril.

O Secretário de Estado Adjunto e do Trabalho, Luís Miguel Pais Antunes, em 15 de Fevereiro de 2005.

ANEXO

Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação

I – Introdução

A educação e a formação profissional assumem actualmente um papel de grande relevância na preparação das pessoas para a inserção ou reinserção no mercado de trabalho, pelo que se torna necessário dispor de informação detalhada, completa e comparável que permita definir, acompanhar e avaliar eficazmente as políticas de formação. Isto é válido para a globalidade da formação, já que se aplica tanto à formação inicial como à formação contínua.

Apesar das recolhas de dados que têm sido feitas para melhorar essa base de informação, verificou-se que foi sistematicamente ignorado um aspecto essencial da formação: a informação sobre os seus conteúdos. Tal situação deve-se à ausência de uma classificação internacional que servisse de referência a todas as recolhas de dados, tornando-as comparáveis.

A Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) foi concebida pela UNESCO para constituir um «instrumento de classificação que permita compilar e avaliar as estatísticas educativas tanto a nível nacional como a nível internacional». O sistema foi revisto e actualizado em 1997.

Embora a CITE contenha uma classificação das áreas de estudo, estas são demasiado genéricas para permitir recolher dados relativos às áreas de formação profissional. Assim, foi elaborada uma subclassificação das áreas de estudo da CITE com o duplo objectivo de aumentar o nível de detalhe e de precisão e, ao mesmo tempo, manter a lógica e a estrutura da referida Classificação.

A subclassificação das áreas de estudo da CITE foi elaborada a pedido e sob supervisão do Gabinete de Estatística das Comunidades Europeias (EUROSTAT) e do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), tendo sido aprovada em 1996.

O EUROSTAT propôs-se utilizar esta classificação em diversas recolhas de dados: inquérito ao ensino e formação profissional (VET), inquérito à formação contínua nas empresas (CVTS), questionário UOE revisto para as estatísticas da educação e módulo *ad hoc* Aprendizagem ao Longo da Vida do Inquérito às Forças de Trabalho.

A fim de permitir a comparabilidade dos dados entre os Estados membros da União Europeia, foi construído o manual que estabelece linhas directrizes claras para a aplicação das áreas de formação, com especificação de regras a observar e a apresentação detalhada de exemplos, devendo servir de guia à elaboração das classificações nacionais.

Este manual foi adaptado à realidade portuguesa no âmbito da Comissão Interministerial para o Emprego, dando origem à Classificação Nacional de Áreas de Formação (CNAF), aprovada pela Portaria n.º 316/2001, de 2 de Abril.

A classificação comum constituiu a 1.ª etapa no processo de recolha de dados comparáveis. A 2.ª etapa consiste na aplicação uniforme da referida tabela por todas as entidades que prosseguem actividades de formação, quer se trate de formação inicial ou formação contínua.

A aplicação da CNAF permite:

A nível nacional, a identificação e codificação dos cursos de formação, a elaboração de estatísticas, o planeamento e avaliação da formação e, ainda, a elaboração de estudos vários sobre esta temática;

A nível internacional, a utilização de dados nacionais sobre a formação profissional, permitindo a comparação com os dados de outros países.

II - Actualização da classificação das áreas de educação e formação

Em 1999, o EUROSTAT e o CEDEFOP actualizaram a Classificação das Áreas de Formação, que passou a designar-se por Classificação das Áreas de Educação e Formação.

A alteração mais significativa verificou-se na área das ciências ambientais, que eram anteriormente classificadas no campo 850, «Protecção ambiental», e passam a sê-lo no campo 422, «Ciências do ambiente».

Procedeu-se a outras alterações de designações de forma a torná-las mais claras e perceptíveis aos utilizadores, mas nenhuma delas interferirá com os resultados das estatísticas de educação e formação profissional. As áreas alteradas foram as seguintes:

| CNAF 2001 | CNAEF 2004 |
|--|------------------|
| 141 Formação de professores e formadores | 143+144+145+146. |
| 224 Filosofia, história e ciências afins | 225+226. |
| 310 Ciências sociais e do comportamento | 311+312+313+314. |
| 420 Ciências da vida | 421+422. |
| 440 Ciências físicas | 441+442+443. |
| 460 Matemática e estatística | 461+462. |
| 722 Serviços de saúde | 725+726+727. |
| 850 Protecção do ambiente | 851+852+853. |

A presente portaria adopta esta actualização na Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF).

III - Estrutura da classificação das áreas de educação e formação

A CITE de 1997 utiliza um código de dois dígitos, num sistema hierárquico de classificação das áreas, em que o primeiro dígito indica o «grande grupo» e o segundo dígito o «subgrupo». A classificação tem nove «grandes grupos» e 25 «subgrupos». As estatísticas internacionais da educação são estabelecidas a partir dos «subgrupos» que, no presente manual, são designados «áreas de estudo».

QUADRO N.º 1

Áreas de estudo na CITE de 1997

Grandes grupos - Áreas de estudo

Programas gerais:

Programas de base;

Alfabetização;

Desenvolvimento pessoal.

Educação:

Formação de professores/formadores e ciências da educação.

Artes e humanidades:

Artes;

Humanidades.

Ciências sociais, comércio e direito:

Ciências sociais e do comportamento;

Informação e jornalismo;

Ciências empresariais;

Direito.

Ciências, matemática e informática:

Ciências da vida;

Ciências físicas;

Matemática e estatística;

Informática.

Engenharia, indústrias transformadoras e construção:

Engenharia e técnicas afins;

Indústrias transformadoras;

Arquitectura e construção.

Agricultura:

Agricultura, silvicultura e pescas;

Ciências veterinárias.

Saúde e protecção social:

Saúde;

Serviços sociais.

Serviços:

Serviços pessoais;

Serviços de transporte;

Protecção do ambiente;

Serviço de segurança.

Desconhecido ou não especificado.

Um terceiro nível para a educação e formação profissional. - A fim de classificar a educação e formação profissional, foi criado um terceiro nível taxinómico no sistema da CITE. Juntou-se um terceiro dígito que indica a «área de educação e forma-

ção», como é referido no quadro n.º 2. Foram definidas 77 «áreas de educação e formação». Foram ainda consideradas, nas áreas de estudo que comportam duas ou mais áreas de formação, uma área para os programas transversais cujo código termina em «0» e outra área cujo código termina em «9» para os programas não classificados noutra área de formação.

Cada área de educação e formação inclui um certo número de programas de formação. As descrições das áreas, assim como os índices deste manual, índice sistemático e índice alfabético, destinam-se a servir de linhas de orientação na afectação de cada programa a uma área. Isso permitirá padronizar as decisões que cada país tem de tomar de forma que os casos duvidosos sejam decididos da mesma maneira em todos os países.

Programas de educação e formação. - Esta classificação visa estabelecer uma taxinomia dos programas de educação e formação. A classificação utiliza a definição da Organização Internacional do Trabalho (OIT) segundo a qual um programa de formação é uma «acção de formação definida em função de um conteúdo e de objectivos precisos, de grupos alvo e dos resultados pretendidos». Em relação a outras, a definição da OIT tem a vantagem de fazer referência ao conteúdo da formação.

A partir do momento em que as «áreas de educação e formação» classificam os programas de formação, a classificação pode ser utilizada nas estatísticas sobre formação, envolvendo a participação em programas de ensino e formação e o tipo de certificados e diplomas obtidos no final desses programas.

QUADRO N.º 2

Estrutura das áreas de educação e formação

| Grandes grupos (CITE) | Áreas de estudo (CITE) | Áreas de educação e formação | Programas/conteúdos |
|-----------------------|------------------------|------------------------------|---------------------|
| × | ×× | ××× | — |
| | ×× | ××× | — |
| | ×× | ××× | — |
| | ×× | ××× | — |
| | | | — |
| | | | — |
| | | | — |

Classificação em função do conteúdo da formação. - A lógica subjacente à classificação das áreas de educação e formação é a do conteúdo da formação (ver nota 1). Os programas de educação e formação são agrupados em função das semelhanças dos seus conteúdos. Os grupos de programas são, por sua vez, agrupados em áreas restritas ou alargadas, em função das semelhanças dos saberes dispensados. É o conteúdo principal do programa que determina a sua afectação a uma área específica.

A distinção entre as diversas áreas não tem em conta as motivações pessoais para a participação num programa (interesse pessoal, lazer, formação tendo em vista um emprego, etc.) nem o sector de actividade inerente a determinada área de formação.

Afectação independente do nível. - A presente classificação não leva em conta o nível da formação dispensada. Pelo contrário, a classificação é feita independentemente do nível da formação, porque o principal critério de agregação é o conteúdo da formação. Assim, uma área de formação pode integrar programas de vários níveis de educação e formação.

Programas de formação profissional ao nível do ensino secundário. - Existem programas de formação profissional longos (2-3 anos), ao nível do ensino secundário, que conduzem a uma qualificação profissional: por exemplo, electrotecnia e electrónica. Nesses programas, por vezes, é consagrada uma carga horária maior a matérias complementares à preparação da actividade propriamente dita. Esses programas devem, apesar de tudo, ser classificados na área de formação correspondente à matéria dominante 523, «Electrónica e automação».

IV - Classificação das áreas de educação e formação

O sistema hierárquico das áreas, estabelecido pela CITE, ao qual foram acrescentadas as áreas de formação, é apresentado no quadro sinóptico seguinte. As descrições das áreas de formação apresentam de forma mais precisa a afectação dos programas de formação às diferentes áreas. Recorda-se que é o conteúdo principal de um programa, ou um conjunto de programas de formação, que condiciona a sua afectação a uma determinada área de educação e formação.

QUADRO N.º 3

Quadro sinóptico de classificação das áreas de educação e formação

| Grandes grupos | Áreas de estudo | Áreas de educação e formação |
|--------------------------|---|--|
| 0 Programas gerais | 01 Programas de base | 010 Programas de base. |
| | 08 Alfabetização | 080 Alfabetização. |
| | 09 Desenvolvimento pessoal | 090 Desenvolvimento pessoal. |
| 1 Educação | 14 Formação de professores/formadores e ciências da educação. | 140 Formação de professores/formadores e ciências da educação (*). |
| | | 142 Ciências da educação. |
| | | 143 Formação de educadores de infância. |
| | | 144 Formação de professores do ensino básico (1.º e 2.º ciclos). |
| | | 145 Formação de professores de áreas disciplinares específicas. |

| | | |
|-----------------------------|----------------|--|
| | | 146 Formação de professores e formadores de áreas tecnológicas. 149 Formação de professores/formadores e ciências da educação — programas não classificados noutra área de formação. |
| 2 Artes e humanidades | 21 Artes | 210 Artes (*). 211 Belas-artes. 212 Artes do espectáculo. 213 Audio-visuais e produção dos <i>media</i> . 214 <i>Design</i> . 215 Artesanato. 219 Artes — programas não classificados noutra área de formação. |

| Grandes grupos | Áreas de estudo | Áreas de educação e formação |
|--|--|---|
| | 22 Humanidades | 220 Humanidades (*). 221 Religião e teologia. 222 Línguas e literaturas estrangeiras. 223 Língua e literatura materna. 225 História e arqueologia. 226 Filosofia e ética. 229 Humanidades — programas não classificados noutra área de formação. |
| 3 Ciências sociais, comércio e direito | 31 Ciências sociais e do comportamento | 310 Ciências sociais e do comportamento (*). 311 Psicologia. 312 Sociologia e outros estudos. 313 Ciência política e cidadania. 314 Economia. 319 Ciências sociais e do comportamento — programas não classificados noutra área de formação. |
| | 32 Informação e jornalismo | 320 Informação e jornalismo (*). 321 Jornalismo e reportagem. 322 Biblioteconomia, arquivo e documentação (BAD). 329 Informação e jornalismo — programas não classificados noutra área de formação. |
| | 34 Ciências empresariais | 340 Ciências empresariais (*). 341 Comércio. 342 <i>Marketing</i> e publicidade. 343 Finanças, banca e seguros. 344 Contabilidade e fiscalidade. 345 Gestão e administração. 346 Secretariado e trabalho administrativo. 347 Enquadramento na organização/empresa. 349 Ciências empresariais — programas não classificados noutra área de formação. |
| | 38 Direito | 380 Direito. |
| 4 Ciências, matemática e informática | 42 Ciências da vida | 420 Ciências da vida (*). 421 Biologia e bioquímica. 422 Ciências do ambiente. 429 Ciências da vida — programas não classificados noutra área de formação. |
| | 44 Ciências físicas | 440 Ciências físicas (*). 441 Física. 442 Química. 443 Ciências da terra. 449 Ciências físicas — programas não classificados noutra área de formação. |
| | 46 Matemática e estatística | 460 Matemática e estatística (*). 461 Matemática. 462 Estatística. 469 Matemática e estatística — programas não classificados noutra área de formação. |
| | 48 Informática | 480 Informática (*). 481 Ciências informáticas. 482 Informática na óptica do utilizador. 489 Informática — programas não classificados noutra área de formação. |
| 5 Engenharia, indústrias transformadoras e construção. | 52 Engenharia e técnicas afins | 520 Engenharia e técnicas afins (*). 521 Metalurgia e metalomecânica. 522 Electricidade e energia. 523 Electrónica e automação. 524 Tecnologia dos processos químicos. 525 Construção e reparação de veículos a motor. 529 Engenharia e técnicas afins — programas não classificados noutra área de formação. |
| | 54 Indústrias transformadoras | 540 Indústrias transformadoras (*). 541 Indústrias alimentares. 542 Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro. 543 Materiais (indústrias da madeira, cortiça, papel, plástico, vidro e outros). 544 Indústrias extractivas. 549 Indústrias transformadoras — programas não classificados noutra área de formação. |

| Grandes grupos | Áreas de estudo | Áreas de educação e formação |
|--|--|--|
| | 58 Arquitectura e construção | 580 Arquitectura e construção (*). 581 Arquitectura e urbanismo. 582 Construção civil e engenharia civil. 589 Arquitectura e construção — programas não classificados noutra área de formação. |
| 6 Agricultura | 62 Agricultura, silvicultura e pescas 64 Ciências veterinárias | 620 Agricultura, silvicultura e pescas (*). 621 Produção agrícola e animal. 622 Floricultura e jardinagem. 623 Silvicultura e caça. 624 Pescas. 629 Agricultura, silvicultura e pescas — programas não classificados noutra área de formação. 640 Ciências veterinárias. |
| 7 Saúde e protecção social | 72 Saúde | 720 Saúde (*). 721 Medicina. 723 Enfermagem. 724 Ciências dentárias. 725 Tecnologias de diagnóstico e terapêutica. 726 Terapia e reabilitação. 727 Ciências farmacêuticas. 729 Saúde — programas não classificados noutra área de formação. |
| | 76 Serviços sociais | 760 Serviços sociais (*). 761 Serviços de apoio a crianças e jovens. 762 Trabalho social e orientação. 769 Serviços sociais — programas não classificados noutra área de formação. |
| 8 Serviços | 81 Serviços pessoais | 810 Serviços pessoais (*). 811 Hotelaria e restauração. 812 Turismo e lazer. 813 Desporto. 814 Serviços domésticos. 815 Cuidados de beleza. 819 Serviços pessoais — programas não classificados noutra área de formação. |
| | 84 Serviços de transporte | 840 Serviços de transporte. |
| | 85 Protecção do ambiente | 850 Protecção do ambiente (*). 851 Tecnologia de protecção do ambiente. 852 Ambientes naturais e vida selvagem. 853 Serviços de saúde pública. 859 Protecção do ambiente — programas não classificados noutra área de formação. |
| | 86 Serviços de segurança | 860 Serviços de segurança (*). 861 Protecção de pessoas e bens. 862 Segurança e higiene no trabalho. 863 Segurança militar. 869 Serviços de segurança — programas não classificados noutra área de formação. |
| 9 Desconhecido ou não especificado ... | 99 Desconhecido ou não especificado ... | 999 Desconhecido ou não especificado. |

(*) Programas transversais, em cuja classificação o «0» deve ser usado na terceira posição.