



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Educação Comunitária

Dissertação

**Cartografia das aprendizagens formais para adultos na cidade de Estremoz: o
período 2000-2005**

Mariana Maria Espanhol Pereira Banha

Orientador:

Professor Doutor José Carlos Bravo Nico

Évora
2012

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Educação Comunitária

Dissertação

**Cartografia das aprendizagens formais para adultos na cidade de Estremoz: o
período 2000-2005**

Mariana Maria Espanhol Pereira Banha

Orientador:

Professor Doutor José Carlos Bravo Nico

Esta dissertação insere-se no âmbito do projeto de investigação «As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo» (referência PTDC/CPE-CED/104072/2008) promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP) e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

Cartografia das aprendizagens formais para adultos na cidade de Estremoz: o período 2000-2005

O presente trabalho centra-se no levantamento das entidades promotoras de certificação formal, académica ou profissional, na cidade de Estremoz, direcionadas a adultos, no respeitante ao ensino não superior. Assumindo como ponto de partida a identificação desta oferta, pretende-se delinear um desenho cartográfico que permita conhecer e caracterizar a oferta de qualificação existente entre 2000/2005. Pretende-se compreender como esta contribuiu para a qualificação do público adulto, e, perceber, se foi ao encontro das necessidades socioeconómicas desta cidade, tentando compreender qual o seu impacto no que concerne ao desenvolvimento social e humano.

Identificadas as entidades existentes, sustentada numa abordagem quantitativa, foram aplicados dois questionários visando caracterizar a educação formal, e, qual o seu contributo para o desenvolvimento deste público específico tendo-se verificado alguma preocupação em responder às necessidades sociais identificadas. Considera-se ainda a existência de um aumento na oferta formativa ao longo do tempo, associado à melhoria do desempenho profissional em que se estabelece uma relação entre empregabilidade e qualificação juntamente com a preocupação de promover a formação holística do cidadão.

Palavras-chave: educação de adultos, qualificação formal, desenvolvimento local

Cartography of formal learning for adults in the city of Estremoz: the period 2000-2005

This paper focuses on the survey of promoters of formal certification, academic or professional, in Estremoz, aimed at adults, with respect to non-higher education. Taking as its starting point the identification of this offering, it is intend to outline a cartographic design to ascertain and characterize the range of qualifications between 2000/2005. The objective is to understand how this contributed to the qualification of the adult public, and notice if it was according the socioeconomic needs of the city, trying to understand its impact regarding social and human development.

Identified existing entities, sustained in a quantitative methodology, two questionnaires were applied to characterize the formal education, what their contribution to the development of this specific audience and there has been some concern in responding to social needs identified. It is further considered that there is an increase in training provision over time associated with the improvement of professional performance which establishes a relationship between employability and qualification concerning the promotion of holistic formation of the citizen.

Key words: adult education, formal qualification, local development

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I	
CAPÍTULO I- APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO	7
1.1 Concetualização do conceito de aprendizagem	7
1.2 Contextos de aprendizagem	11
1.2.1 Educação informal	12
1.2.2 Educação não formal	13
1.2.3 Educação formal	13
CAPÍTULO II- EDUCAÇÃO DE ADULTOS	16
2.1 A educação de adultos e o panorama português	16
2.2 O espaço europeu e o panorama internacional	29
CAPÍTULO III- EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DESENVOLVIMENTO LOCAL	36
CAPÍTULO IV- O TERRITÓRIO: ESTREMOZ	43
4.1 Fundação da cidade	43
4.2 Enquadramento geográfico, paisagístico e urbano	43
4.3 Património arquitetónico	45
4.4 Economia	45
4.5 Demografia	46
4.6 Território e educação	46
PARTE II	
CAPÍTULO V- PERCURSO METODOLÓGICO	50
5.1 Problemática do estudo	50
5.2 Objetivos do estudo	51
5.3 Operacionalização do estudo	52
5.4 Aplicação de questionários	53
CAPÍTULO VI- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	55
6.1 Entidades formadoras	55
6.1.1 Caracterização das entidades formadoras	55
6.1.1.1 Designação das entidades inquiridas e localização	55
6.1.1.2 Identificação da instituição de acordo com a localização por freguesia	56
6.1.1.3 Associativismo e instituição	56
6.1.1.4 Data de fundação da entidade promotora de formação	57

6.1.1.5 Natureza estatutária e jurídica das entidades formadoras	58
6.1.1.6 Área de atividade	59
6.2 Desenvolvimento da atividade das entidades formadoras entre 2000-2005	59
6.2.1 Plano anual de atividades	59
6.2.1.2 Quotidiano	60
6.3 Organização e administração das entidades formadoras	61
6.3.1 Organização da contabilidade	61
6.3.2 Estruturação do trabalho administrativo	62
6.3.3 Relacionamento interinstitucional	63
6.4 Projetos dinamizadores das aprendizagens entre 2000-2005	63
6.4.1 Projetos dinamizados	63
6.4.2 Projetos e estabelecimento de parcerias	67
6.4.3 Formações registadas de acordo com o público-alvo	69
6.5 Caracterização da atividade que envolve a aprendizagem	70
6.5.1 Conceção e concretização da atividade	70
6.5.2 Formadores implicados na concretização da atividade	71
6.5.3 Objetivos da aprendizagem	72
6.5.4 Características do público envolvido na aprendizagem	73
6.5.5 Participantes por atividade formativa	76
6.5.6 Local de realização da atividade formativa	76
6.5.7 Decurso da atividade formativa	78
6.5.8 Avaliação da atividade formativa	78
6.5.9 Certificação	79
6.5.10 Financiamento	80
6.5.11 Parcerias	80
6.5.12 Recursos	82
6.5.13 Participação	83
6.5.14 Relevância das aprendizagens	83
CAPÍTULO VII- O PAPEL DA OFERTA FORMATIVA EM ESTREMOZ	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
BIBLIOGRAFIA	107
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	114
WEBGRAFIA	115
ANEXOS	116

ANEXO 1 Questionário das Aprendizagens Institucionais I	116
ANEXO 2 Questionário das Aprendizagens Institucionais II	120

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Designação das entidades inquiridas e localização onde estão sediadas	55
Tabela 2- Instituições identificadas por freguesia e localidade	56
Tabela 3- Número dos associados das instituições	56
Tabela 4- Fundação das instituições	57
Tabela 5- Interrupção da atividade	57
Tabela 6- Natureza estatutária da entidade formadora	58
Tabela 7- Natureza jurídica da entidade formadora	58
Tabela 8- Área de atividade da entidade formadora	59
Tabela 9- Existência de plano anual de atividades	59
Tabela 10- Funcionamento da entidade formadora	60
Tabela 11- Horário de funcionamento	60
Tabela 12- Tipo de acesso ao público	61
Tabela 13- Tipo de trabalho dos funcionários	61
Tabela 14- Organização da contabilidade da entidade formadora	61
Tabela 15- Trabalho administrativo- reuniões de trabalho	62
Tabela 16- Trabalho administrativo- periodicidade da realização de reuniões	62
Tabela 17- Trabalho administrativo- registo de reuniões	62
Tabela 18- Estabelecimento de parcerias	63
Tabela 19- Projetos dinamizados pelas instituições entre 2000-2005	64
Tabela 20- Parcerias estabelecidas para a dinamização dos projetos	68
Tabela 21- Financiamento institucional	68
Tabela 22- Formações registadas de acordo com o público-alvo	69
Tabela 23- Responsabilidade da conceção da atividade	70
Tabela 24- Responsabilidade pela concretização da atividade	71
Tabela 25- Formadores implicados na concretização da atividade	71
Tabela 26- Objetivos da atividade que envolve a aprendizagem	72
Tabela 27- Público envolvido na aprendizagem	74
Tabela 28- Faixa etária do público-alvo envolvido na aprendizagem	75
Tabela 29- Género do público-alvo envolvido na aprendizagem	75

Tabela 30- Número de participantes por atividade formativa	76
Tabela 31- Local de realização da atividade formativa	77
Tabela 32- Duração da atividade formativa	78
Tabela 33- Horário em que decorreu a atividade formativa	78
Tabela 34- Processo de avaliação da atividade formativa	79
Tabela 35- Certificação das aprendizagens	79
Tabela 36- Financiamento da atividade	80
Tabela 37- Estabelecimento de parcerias	81
Tabela 38 -Estabelecimento de parcerias: natureza estatutária das parcerias estabelecidas	81
Tabela 39- Estabelecimento de parcerias: localização das instituições parceiras	81
Tabela 40- Estabelecimento de parcerias: grau de formalidade da parceria	82
Tabela 41- Recursos utilizados na dinamização das aprendizagens	82
Tabela 42- Natureza da participação	83
Tabela 43- Relevância das aprendizagens dinamizadas	84

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de formações por instituição	66
Gráfico 2- Número de formações registadas relativamente ao público-alvo	69
Gráfico 3- Público envolvido na aprendizagem	74

INTRODUÇÃO

Na continuidade das aprendizagens efetuadas no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, na vertente de Educação Comunitária, correspondente aos anos letivos de 2010/2012, foi redigida a presente dissertação, tendo em consideração uma abordagem ao papel da educação e da formação de adultos em Portugal e a forma como este paradigma tem vindo a ser abordado, mais especificamente, na cidade de Estremoz.

Integrado no projeto de investigação *As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo*, que contempla a realização de uma avaliação das consequências e impacto dos Centros Novas Oportunidades e do sistema de Reconhecimento e Certificação de Competências na vida daqueles que os frequentaram, esta dissertação visa compreender a vertente da importância atribuída à oferta formativa entre 2000 e 2005, no que concerne à educação de adultos, especificamente no que se refere à educação formal, no respeitante ao ensino não superior, ministrada na cidade de Estremoz. Pretende-se delinear, deste modo, uma cartografia das aprendizagens desenvolvidas pelas entidades então responsáveis pela educação e formação de adultos nesta localidade.

A escolha do tema a abordar, centrado na questão da educação formal, enquanto veículo não só para um investimento na qualificação académica mas também profissional do indivíduo, assume ainda um papel relevante enquanto contributo para o desenvolvimento socioeconómico de um determinado território, ou, de uma comunidade. Deste modo, a questão base, que suscitou a realização de um estudo em torno da temática escolhida, baseia-se na identificação da oferta formativa formal, alvo de certificação escolar, ou profissional, na cidade de Estremoz.

Propõe-se compreender de que forma a oferta formativa formal para adultos, disponibilizada entre 2000 e 2005, foi ao encontro dos sectores de atividade do território estudado, investindo-se, simultaneamente, numa melhoria da qualificação dos habitantes do concelho. Há ainda a referir, aquando da escolha do tema, o interesse de índole pessoal, dado residir na área intervencionada, e interesses

profissionais, pelo exercício da profissão docente, tendo já tido oportunidade de trabalhar diretamente no campo da educação de adultos. Associando ambas as vertentes pretende-se a aquisição de conhecimentos complementares que possam enriquecer o desempenho desta profissão no futuro, e, refletir, sobre o modo como a educação de adultos tem vindo a evoluir, especificamente neste território.

O presente estudo implica o tratamento de um conjunto de dados, mediante uma abordagem quantitativa, com recurso à aplicação de questionários, partindo dos quais se pretendeu verificar o modo de funcionamento das entidades formadoras, bem como dos projetos que envolveram a aprendizagem por estas dinamizados. Foi realizado um trabalho de pesquisa prévio onde foram identificadas as instituições promotoras de oferta formativa destinada a adultos que, no período delimitado, se encontravam em atividade. Todavia, algumas das entidades formadoras identificadas, aquando da realização deste estudo, já não se encontravam em funções, pelo que não foi possível, nestes casos, recolher dados junto das mesmas. Contudo, apesar deste constrangimento, foi possível obter informação sobre oito entidades formadoras, sendo estes os dados considerados para este projeto de investigação.

Considerando a abordagem à questão da educação formal, enquanto estratégia dinamizadora para o desenvolvimento individual e enquanto recurso fundamental para o desenvolvimento socioeconómico, valorização da competitividade e o papel do valor acrescentado do capital humano que lhe está subjacente, para além do estudo realizado no terreno é ainda efetuado um enquadramento teórico em torno de conceitos que permitem uma melhor compreensão daquilo que é a educação de adultos, o seu possível impacto no meio e como esta tem vindo a evoluir ao longo do tempo.

De acordo com os objetivos estabelecidos para a realização do estudo que fundamenta esta dissertação, foi efetuada uma abordagem teórica e metodológica, mediante as temáticas que suscitam pertinência para uma melhor compreensão e enquadramento da análise dos dados recolhidos, que se apresentam em sete capítulos, distribuídos por duas partes. A primeira engloba os capítulos relativos ao enquadramento teórico, sendo que a segunda se remete para a questão metodológica.

No **primeiro capítulo**, em torno dos conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, é efetuada uma abordagem à conceptualização do conceito de aprendizagem, como também aos contextos em que ocorre, com especial enfoque na designação do contexto de aprendizagem formal. Os processos de aprendizagem podem definir-se de acordo com perspetivas diferentes, sendo que, as relações estabelecidas pela interação com o meio e com os outros, os saberes adquiridos pela experiência e o grau de maturidade do indivíduo, são uma constante nas diferentes abordagens analisadas por diversos autores, e aqui apresentadas, aquando da definição de aprendizagem e sobre a forma como esta ocorre. Também a perspetiva perante a forma como o indivíduo se relaciona com o meio permite que o processo de aquisição de novos conhecimentos possa enquadrar-se consoante diferentes teorias explicativas para o mesmo. Os próprios contextos de aprendizagem, também mencionados neste capítulo, podem influenciar a forma como se aprende e o que se aprende, decorrente do grau de formalidade em que os conhecimentos são adquiridos.

O **segundo capítulo**, sob a temática da educação de adultos, assume uma vertente descritiva sobre a evolução histórica da educação de adultos no panorama português, como também permite uma abordagem à forma como a educação de adultos tem sido encarada no panorama internacional, especificamente dentro do espaço europeu. A educação de adultos, para além de um cariz formativo, é também apresentada como fator inerente para a integração social, impulsionando o exercício de uma cidadania ativa, o que se repercute nas estruturas de desenvolvimento local. Efetua-se, assim, uma abordagem ao papel atribuído a todos os intervenientes que participam na organização de ações concretas promotoras de aprendizagens, de forma contextualizada, e, de acordo com o perfil e necessidades do público adulto. Explicita-se então o conceito de andragogia e como este foi, ao longo do tempo, associado com questões como a literacia, a alfabetização, a frequência escolar, ou com aprendizagens decorrentes de outros espaços que pautam o quotidiano. É delineada uma linha cronológica em torno da evolução da educação de adultos em Portugal, influenciada pelo decurso da história do próprio país, tendo permitido a criação de um conjunto de entidades e mecanismos que acompanharam a forma de

perspetivar este tipo de ensino, até à creditação de um sistema de reconhecimento e certificação de competências desenvolvidas em diversos contextos.

A crescente importância atribuída à educação de adultos e a forma como é encarada em Portugal, torna-se também reflexo da importância atribuída a este paradigma a nível internacional. Realiza-se, deste modo, uma abordagem às conferências internacionais sobre a educação de adultos, permitindo uma melhor compreensão de toda a evolução verificada neste campo, e, expondo a importância que lhe é atribuída, tal como as eventuais repercussões que representa numa era denominada pelo conhecimento. Menciona-se, ainda, o papel fulcral conferido à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, valorizando a educação enquanto elemento chave para a eventual solução de diversos problemas sociais.

O **terceiro capítulo** contempla a temática da educação de adultos e a relação que estabelece com a questão do desenvolvimento local. A aprendizagem é muitas vezes abordada enquanto fator essencial para um incremento do desenvolvimento, contribuindo para a implementação de dinâmicas sociais, que visam uma melhoria das condições de vida da população, nomeadamente, através de uma melhoria do nível de desempenho individual. Assim, o capítulo III aborda a relação entre a disponibilização de determinadas ofertas formativas, que dotadas de um sentido concreto, satisfaçam, simultaneamente, as necessidades de aprendizagem do indivíduo adulto, em contexto, e, adequadas ao desempenho de funções específicas. Visa-se, assim, compreender de que modo, este investimento, potencia a produtividade e o próprio desenvolvimento económico. Verifica-se, então, que todas as aprendizagens se podem e devem completar, com o intuito de implementar dinâmicas conducentes a uma cidadania ativa, em que todos os saberes adquiridos, mesmo que em diferentes contextos, se interligam. Apresenta-se o desenvolvimento sob uma perspetiva que o caracteriza enquanto tarefa comum, construído pelas pessoas que constituem uma determinada comunidade, e, a estas destinadas, traduzindo-se num conjunto de estratégias, que a nível local, possam responder à resolução dos problemas aí identificados. Todavia, não pode descurar-se que existe uma relação estabelecida entre investir na formação e melhoria da eficácia do

trabalho realizado, no sentido de gerar capital produtivo. Um investimento em capital humano traduzir-se-á em valor acrescentado.

No **quarto capítulo**, é efetuada uma caracterização do território abrangendo o espaço onde o estudo foi desenvolvido. Percorrendo uma breve apresentação sobre a fundação da cidade, respetivo enquadramento geográfico, paisagístico e urbano, realiza-se uma referência ao principal património arquitetónico, seguindo-se uma abordagem à economia local, salientando-se o sector terciário como o que ao longo do tempo mais tem caracterizado a atividade económica da cidade de Estremoz. Procede-se a uma identificação de alguns dados face à evolução demográfica do território estudado na última década, verificando-se uma diminuição da população local. Apresenta-se uma caracterização do território no que concerne à dimensão educativa, no respeitante ao nível de qualificação da população, e, como tem vindo a ser direcionada de acordo com as necessidades da cidade e respetivas freguesias. Visando também compreender como este processo foi estruturado, foram analisados dois documentos específicos, dado permitirem também efetuar o levantamento de algumas das necessidades sociais do território: a Carta Educativa do Concelho de Estremoz e o documento Conselho Local de Ação Social de Estremoz.

O **quinto capítulo** centra-se no percurso metodológico utilizado, direcionado para um estudo quantitativo, cuja obtenção de dados foi efetuada através da aplicação de dois questionários, o Questionário das Aprendizagens Institucionais I (QAI I) e o Questionário das Aprendizagens Institucionais II (QAI II), centrados, respetivamente, na caracterização das instituições responsáveis pela dinamização de formações, e, nos projetos que envolveram as aprendizagens. Com o intuito de identificar a oferta formativa formal, objeto de certificação escolar, ou profissional, no período entre 2000 e 2005, são apresentados os passos percorridos para a obtenção dos dados necessários para a realização do presente estudo. Deste modo, foi possível recolher informação junto das seguintes instituições: Fundação Alentejo, Delegação de Estremoz da Cruz Vermelha Portuguesa, Instituto de Emprego e Formação Profissional, Cerciestremoz, Escola Secundária Rainha Santa Isabel, Associação de Desenvolvimento Montes Claros, AlenXXI Associação Meio Rural e Urbano, e, Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente e Extra Escolar.

Os dados recolhidos junto das entidades formadoras mencionadas são apresentados de forma sistematizada no **sexto capítulo**, sob a forma de tabela, tendo-se procedido a uma leitura dos mesmos, cuja interpretação mais detalhada se encontra seguidamente no **sétimo capítulo**, numa abordagem ao papel da oferta formativa em Estremoz. De acordo com a informação recolhida, e apresentada com maior pormenor no capítulo VII, podem sintetizar-se alguns aspetos transversais às ofertas formativas identificadas. A grande maioria da oferta esteve a cargo de instituições da própria cidade, ainda que tenham sido estabelecidas parcerias com outras instituições, revelando-se diversificada e considerando todo o tipo de público adulto, englobando tanto a vertente académica como também profissional, económica e social. Foi possível constatar que houve um aumento, desde a década de setenta, no respeitante ao número de instituições que operam ao nível da formação de adultos, revelando-se alguma preocupação em orientar as ofertas disponibilizadas mediante as necessidades socioeconómicas da região. Paralelamente ao investimento visando a qualificação de adultos, foi considerada a importância da sua integração no mercado de trabalho, ainda que, consoante as entidades promotoras de formação, seja possível verificar-se alguns objetivos mais específicos inerentes aos projetos por estas promovidos.

Tecidas e apresentadas algumas considerações finais, destaca-se a importância da Carta Educativa do Concelho de Estremoz, bem como o Conselho Local de Ação Social de Estremoz, que permitem compreender de que modo a questão da educação de adultos tem vindo a ser perspetivada, estabelecendo-se um paralelismo com os dados recolhidos neste estudo. Verificou-se, porém, que apesar de ambos os documentos já revelarem a existência de alguma preocupação face ao paradigma que envolve a educação de adultos, ainda existe um trajeto a percorrer, respetivamente na dinamização concreta de metodologias que envolvam um maior número de instituições responsáveis pela educação de adultos, articulando com o meio o trabalho por elas desenvolvido, promovendo a qualificação, nomeadamente, através de medidas políticas locais.

CAPÍTULO I- APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

1.1 Concetualização do conceito de aprendizagem

A conceptualização de um conceito que defina aprendizagem, sob a perspectiva da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de competências académicas, implica, também, compreender em que medida a sociedade e as suas circunstâncias possam influenciar este processo. De acordo com Tavares e Alarcão (1985) a aprendizagem trata-se de uma construção pessoal, partindo de um processo experiencial, traduzido numa alteração de padrões comportamentais perante determinados estímulos, podendo ser condicionada pela forma como o indivíduo reage perante um estímulo ambiental, social ou até emocional. Trata-se de um processo experiencial que ocorre através de mecanismos de assimilação e acomodação, que permitem operar em comportamentos exteriores, em ações legitimadas pela consistência perante aplicações concretas, indissociáveis da experiência proporcionada pela vivência em sociedade em que o indivíduo procura adaptar-se ao ambiente em que está inserido.

Fonseca (2005), ao citar Hoffman, Paris e Hall, define desenvolvimento como um processo holístico de mudanças, contínuo no respeitante ao comportamento individual. A mudança apresenta um carácter organizado e cumulativo por se basear na existência de estruturas prévias, apresentando uma complexidade crescente e diferenciadora, dado que ao longo do ciclo vital as características de cada pessoa tendem a ser evidenciadas.

De acordo com Costa (2003), ao referir a perspectiva ecológica e sistémica de Bronfenbrenner, o contacto com o meio permite uma reciprocidade de partilha de informações e experiências que potenciam o desenvolvimento humano enquanto fenómeno não somente interno, intrínseco a cada indivíduo, mas também incluindo dimensões sociais, ou históricas, que influenciam os percursos de vida, dotando-os de especificidades que os diferenciam. Sistematizando esta perspectiva é possível verificar a existência de sistemas que se estruturam hierarquicamente, e, que permitem ao indivíduo estabelecer relações, interagir, receber e transmitir informação que conseqüentemente proporcionam o desenvolvimento cognitivo, sob

uma dinâmica bidirecional, ou seja, em que o indivíduo e o meio se influenciam mutuamente:

- 1) **Microssistema**- contextos imediatos onde se insere o sujeito em desenvolvimento, estabelecendo relações interpessoais, tais como a família, o grupo de pares ou até a própria escola;
- 2) **Mesossistema**- abarca as inter-relações entre dois ou mais microssistemas em que o sujeito em desenvolvimento tem um papel ativo;
- 3) **Exossistema**- caracteriza-se pelos contextos imediatos do sujeito, ou que com este se cruzam, ainda que neles não participe diretamente, tais como o estatuto socioeconómico, política, entre outros;
- 4) **Macrossistema**- engloba os anteriores, formado pelo conjunto de valores culturais, aspetos históricos ou que se encontram ligados aos que alicerçam a sociedade;
- 5) **Cronossistema**- considerando o tempo cronológico em que ocorre o desenvolvimento, podendo acontecimentos inerentes a momentos temporais específicos contribuir para o desenvolvimento do sujeito.

De acordo com Piaget (1986), também o desenvolvimento ocorre impulsionado por um processo de adaptação, concretizado pela relação estabelecida entre o meio e o ser humano, conduzindo à aquisição de novas aprendizagens, procedimento através do qual assimila novos conhecimentos, veiculados pela experiência adquirida em sociedade, que lhe permitem agir e transformar o meio em que se integra.

[...] a sociedade transforma o indivíduo na sua estrutura própria porque não o constringe unicamente a reconhecer os factos, mas fornece-lhe um sistema já construído de signos que modificam o seu pensamento, propõe-lhe valores novos impondo-lhe uma série indefinida de obrigações. [...] a vida social transforma a inteligência pelo triplo intermediário da linguagem (signos), do conteúdo das trocas (valores intelectuais) e das regras impostas ao pensamento. (Piaget, 1967, p178).

Para Vygotsky, referido por Fino (s/d), o desenvolvimento trata-se de um processo de aprendizagem com recurso à utilização de mecanismos intelectuais, tais como a linguagem. Originado na interação social visa a resolução de problemas, correspondendo a uma zona de desenvolvimento proximal que abarca o potencial do aprendiz, colocando-se-lhe objetivos a alcançar perante determinados níveis de desempenho. Um nível de maturação permite avançar para um novo ciclo de aprendizagens, para um novo estágio no processo de desenvolvimento num nível cognitivo superior.

Para Tobin (1992), a aprendizagem é um processo que se constrói através da interação, em que o sujeito assume um papel central e de autorregulador.

Mediante uma abordagem academicista (Arends, 2008), o ensino processa-se considerando a rentabilização de recursos tecnológicos, adequando estratégias consoante novas perspetivas perante determinadas aptidões, pela capacidade de efetuar escolhas, pela responsabilidade assente numa prática ativa com ênfase na construção de significados perante um público heterogéneo, multicultural e socialmente diversificado. O conhecimento não deverá ser considerado enquanto dado adquirido mas enquadrado sob uma perspetiva construtivista.

O conhecimento e a sua construção obedecem a um processo dinâmico. Arends (2008) considera que a aprendizagem é também influenciada pela predisposição do indivíduo face à sua vontade de adquirir conhecimentos, e, em desenvolver novas competências podendo esta motivação ser intrínseca, se originada no interesse pessoal e suscitada pela curiosidade, ou, extrínseca, se motivada por fatores externos. Considerando as aprendizagens académicas e de desempenho, abordando a motivação enquanto elemento explicativo de determinados comportamentos, segundo Arends (2008) ao referir estudos realizados por Graham e Weiner (1986), Pintrich e Shunk (2002), Spaulding (1992) e Stipek (1996/ 2001), podem designar-se quatro teorias:

Teoria do reforço- o reforço é privilegiado se entendido perante um comportamento desejável como se tratando de um estímulo positivo, ou, negativo, visando evitar determinados comportamentos;

Teoria das necessidades- cada indivíduo age motivado de acordo com as suas necessidades, quer físicas, psicológicas ou sociais;

Teoria cognitiva- focalizada sob a forma como cada indivíduo percebe, percebe e interpreta uma determinada situação ou acontecimento no respeitante ao seu sucesso ou fracasso individual de acordo com as capacidades que considera possuir;

Teoria da aprendizagem social- um indivíduo age em função da motivação causada pelo valor que atribui a um objetivo específico.

Para Johnson & Johnson (2006), citado por Arends (2008), são vários os fatores que contribuem para o processo de aprendizagem, em que tanto o indivíduo, como as circunstâncias que o envolvem, prestam um contributo para o desenvolvimento de novas competências aquando da aquisição de conhecimentos.

É atuando no mundo que nos fazemos, por isso mesmo é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, [...] Não se aprende o objeto se não se aprender a sua razão de ser. É aprendendo a razão de ser do objeto que eu produzo o conhecimento dele. (Freire, 2000, p.41).

São vários os fatores que contribuem para a definição do conceito de aprendizagem bem como as perspetivas que a caracterizam. Contudo, é interessante verificar-se que elementos como o meio social e o indivíduo se interrelacionam. Deste modo, de acordo Bertrand (1991), podem identificar-se algumas teorias em educação que permitem uma melhor compreensão no que concerne à relação estabelecida entre cada indivíduo e o meio, e, a forma como o espaço pode contribuir para a aquisição de conhecimentos:

Teoria espiritualista- estruturada na problemática da relação entre o homem e o universo, estabelecendo-se entre ambos uma relação espiritual sob uma perspetiva religiosa, transcendental e da filosofia metafísica. Ressurge no início do século XX estruturada num sentimento de incompreensão humana cuja resposta não foi dada pela industrialização.

Teoria personalista- de índole humanista direciona-se para o sujeito e respetiva dinâmica interna considerando as suas necessidades, desejos e aspirações.

Centrada no conceito do eu o indivíduo é assumido enquanto ser autónomo que direciona a sua educação consoante os seus interesses.

Teoria psicocognitiva- considera o desenvolvimento do processo cognitivo em que consta o raciocínio ou a resolução de problemas, com base no conhecimento que o indivíduo já apresenta e a forma como percebe e canaliza a informação.

Teoria tecnológica- estruturada no recurso a tecnologias da informação e da comunicação enquanto recursos pedagógicos de suporte à aprendizagem.

Teoria sociocognitiva- centrada na importância dos fatores culturais e sociais para a construção do conhecimento, resultando de dinâmicas estabelecidas mediante a interação entre o ser humano e o meio sendo o conhecimento gerado em contexto, num processo coletivo de interação e de partilha.

Teoria social- a educação estrutura-se na preparação para lidar com questões sociais, culturais, ambientais de acordo com o meio envolvente. Remete-se para a definição de uma pedagogia social de autodesenvolvimento em que o indivíduo deve desenvolver a capacidade autónoma de aprender a pensar por si tendo em conta o saber intelectual e o saber prático.

Teoria académica- também designada de racionalista, realista, essencialista ou clássica. Direciona-se para a transmissão de conhecimentos de carácter geral. Pauta-se de acordo com o alcance da excelência e do competitivismo privilegiando-se a transmissão de saberes de forma igualitária desconsiderando o perfil de quem aprende.

1.2 Contextos de aprendizagem

Verificando-se que a aprendizagem pode ser encarada sob diferentes perspetivas, abordada mediante teorias distintas, decorrendo de um processo em que diversos fatores condicionam a forma como os conhecimentos são adquiridos, importa destacar que os contextos de aprendizagem prestam também um precioso contributo aquando do desenvolvimento de novas competências e na aquisição de saberes.

Centrando a aprendizagem na perspectiva da educação de adultos, Canário (2000) considera que o debate em torno da educação direcionada para este público-alvo, deve contemplar não só a sua capacidade de gerir as suas aprendizagens e a autoformação, como também, encarar a aprendizagem enquanto estratégia de adaptação ao meio, podendo o processo de ensino aprendizagem decorrer em diversas circunstâncias, e, com recurso a procedimentos vários no respeitante ao tratamento de informação. Considerando que a aprendizagem ocorre ao longo do ciclo vital, os ambientes educativos podem assim ser encarados de forma tridimensional, como se apresenta de seguida, inerentes a contextos que podem obedecer a um maior ou menor grau de formalidade, abarcando de forma holística o desenvolvimento do ser humano perante as diversas experiências que esses ambientes lhe proporcionam, contemplando as fontes e as formas em que o conhecimento está acessível e é disponibilizado. Identificam-se assim três tipos distintos de educação: a educação informal, a educação não formal, e, a educação formal.

1.2.1 Educação informal

A educação informal é definida por Coombs, Prosser e Ahmed (1973) enquanto um processo contínuo de aprendizagens, decorrente de experiências do quotidiano, que permitem a aquisição de valores e vários tipos de conhecimentos em consequência do contacto estabelecido com diversos contextos. Nestes ambientes, encontram-se microssistemas como a família, o espaço profissional, espaços de lazer e até mesmo os meios de comunicação assumem importância aquando da aquisição de conhecimentos, pelo que as aprendizagens adquiridas em contextos informais são dotadas de alguma liberdade no que concerne aos saberes adquiridos.

Chagas (2010) concebe a educação informal como um processo decorrente do exercício de atividades através do confronto com outrem, e, derivando de dinâmicas em que o indivíduo opera com liberdade de ação, sem que tenha ocorrido uma formação prévia específica para adquirir novos conhecimentos.

Partilhando do ideal de liberdade de ação e de aprendizagem sob uma perspectiva contínua, Barros (2011) considera que à aprendizagem que ocorre em contextos informais está subjacente uma constante renovação de conteúdos. Estes,

por sua vez, não se encontram sistematizados de acordo com uma lógica escolar, mas sim, inerentes à atividade do quotidiano. Existe desta forma um potencial educativo nos vários ambientes em que cada pessoa se movimentada. Apesar de não ser alvo de um reconhecimento traduzido numa certificação, a aprendizagem surge pela vivência e pelo confronto direto com situações concretas.

1.2.2 Educação não formal

As aprendizagens não formais caracterizam-se pelo facto de não serem obrigatoriamente alvo de uma certificação, verificando-se em ações que ocorrem fora dos sistemas formais de ensino. A educação não formal é encarada por Nogueira (1996), como um processo que se baseia num conjunto de pressupostos. Estes pressupostos definem-se mediante saberes adquiridos pela vivência. O saber constrói-se através de situações decorrentes do quotidiano, baseadas na adaptabilidade e flexibilidade, perante a resolução de problemas concretos, pela relação estabelecida com os outros e com o meio, e, pela forma como interpreta o conhecimento adquirido em contexto grupal.

Também Chagas (2010) considera que a educação não formal se estrutura nas vivências do quotidiano, pela relação interpessoal, através da exposição do meio social, e, com recurso aos meios de comunicação ou quaisquer outros consumos culturais.

De acordo com Barros (2011), a educação não formal é aquela que apresenta um carácter mais flexível relativamente à que ocorre em contextos formais de aprendizagem, sem obedecer a uma fixação de horários específicos ou locais próprios para o desenvolvimento da aprendizagem. A educação não formal assume um cariz dotado de alguma elasticidade no que concerne à adaptação dos conteúdos a abordar, de acordo com o perfil de um determinado grupo de indivíduos, surgindo muitas vezes enquanto complemento, em paralelo, às aprendizagens de índole formal.

1.2.3 Educação formal

A educação formal, cerne do estudo realizado no presente trabalho no âmbito da educação de adultos, obedece a um conjunto de características que a diferenciam

dos restantes contextos de aprendizagem. Ocorrendo em sistemas de educação fechados, direcionam-se ao encontro de um processo de ensino e de formação objetivado na aquisição de uma qualificação e obtenção de um certificado, ou de um diploma. Pires (1995), sistematiza este conceito como um tipo de educação, sempre certificada, e, devidamente organizada curricularmente. Este currículo obedece a uma estrutura sequencial e ponderada.

Para Lima, Estevão et al (1988), a educação formal é também apresentada enquanto um sistema sequencializado, levado a cabo pela instituição escolar, obedecendo a um plano de estudos específico, conducente a um diploma em que o papel de aluno e o papel de professor estão bem definidos.

De acordo com Barros (2011), o conceito de educação formal terá surgido posteriormente aos conceitos de educação não formal e de educação informal, fruto do estabelecimento de um sistema educativo. Considera que inerente à educação formal se encontra um processo educativo escolar, estruturado numa lógica cronológica e hierárquica, em torno de um programa e horário pré definidos, acompanhado de um processo avaliativo aliado à atribuição de uma certificação.

Chagas (2010) acrescenta que para além de um processo desenvolvido com referência ao estabelecimento de um horário e de um plano de estudos previamente determinado, visando uma certificação, para que esta seja atribuída, deve também ser delineado um processo avaliativo de acordo com metas estabelecidas. Considera ainda que a educação formal, nomeadamente sob a perspectiva da educação profissional, deve implicar um trabalho conjunto entre o trabalhador/formando e a respetiva entidade patronal, quando esta é a responsável pela ministração da formação, com o intuito de desenvolver não só competências no sujeito enquanto ser individual, como também na área de desempenho profissional. Este processo terá então impacto ao nível da prestação de serviços, pelo que nesta ótica, a educação formal potencia a aquisição de competências, transversais e transferíveis, podendo traduzir-se numa estratégia de co-formação em benefício de ambas as partes.

A educação formal vai ao encontro do desígnio de realidades específicas, variando consoante a comunidade, dispondo-se as modalidades educativas de acordo com um processo formativo, em que os conteúdos são escolhidos em função da sua

pertinência visando a socialização. É assente neste pressuposto que Callejas, Gomez e Freitas (2007) formulam o conceito de educação formal. Para além de partilharem do ideal de que esta modalidade está hierarquicamente estruturada no sistema de ensino oficial, apresentando uma frequência obrigatória, pode ainda abranger não só o percurso académico regular, como também o ensino de programas específicos. Neste âmbito encontram-se as especializações de índole tecnológica ou profissional, desenvolvidas em escolas, ao nível do ensino superior ou em centros de formação profissional. O objetivo primordial deste tipo de educação, na opinião dos autores, Callejas, Gomez e Freitas (2007), centra-se no desenvolvimento de capacidades e na aquisição de conhecimentos que permitam o desenvolvimento individual, dotando cada sujeito de instrumentos que facilitem a resolução de problemas face ao meio em que se inserem.

Pinto e Santos (2006) consideram que a educação formal deve visar a certificação, em que esta deve ser obtida mediante um processo avaliativo, sob uma perspetiva construtivista. Esta avaliação, para além da obtenção de uma certificação, deve ser estruturada tendo em consideração as características dos elementos envolvidos no processo, tendo em conta o contexto em que se desenvolve. Não deverá, todavia, contemplar um único momento avaliativo, mas, realizar-se sim, ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem. Deste modo, momentos diversificados de avaliação, permitirão na perspetiva destes autores, Pinto e Santos (2006), funcionar enquanto estratégia para a superação de dificuldades distintas, podendo traduzir-se na estruturação de respostas diversas a problemas reais, sendo encarada como uma interação social complexa. Defendem que a educação formal atribui ao sujeito aprendente um papel de passividade, sendo que ensinar é sinónimo de transmitir, e aprender, significa reter o conhecimento adquirido, reproduzindo-o de forma exata tal como foi transmitido.

CAPÍTULO II- EDUCAÇÃO DE ADULTOS

2.1 A educação de adultos e o panorama português

A massificação do ensino leva a que o processo de ensino aprendizagem considere a necessidade de responder a um público heterogéneo num mundo de crescente complexidade. Rothes (2002), na obra *Educação e Formação de Adultos Factor de Desenvolvimento e de Competitividade*, refere que a educação não se resume a uma segunda oportunidade na aquisição de conhecimentos mas revela-se também enquanto forma de combate à exclusão social, devendo a ação educativa enquadrar-se em dinâmicas sociais concretas, e, preferencialmente, através do estabelecimento de parcerias concretizadas a nível local. Assente num processo de reconhecimento das competências já possuídas pelo adulto, podem ser desenvolvidas outras e proceder à valorização dos seus saberes enquanto elemento contributivo para o desempenho da cidadania “A consciência do papel do conhecimento como fator económico e da necessidade de valorizar a relação entre educação e cidadania tem contribuído para afirmar o carácter indissociável dos processos de educação de adultos e desenvolvimento e democratização” (Rothes, 2002, p.13).

O autor considera que a educação de adultos deve ser concetualizada sob a perspetiva simultânea da aquisição de um grau académico e desenvolvimento de competências de literacia, mas em que o seu percurso de vida seja considerado e reconhecido, pois também esta experiência permite a aprendizagem. Contudo, considera que se torna necessária a elaboração de medidas políticas que visem conjuntamente a inclusão e a formação na construção de um percurso direcionado para o desenvolvimento. Requer-se uma articulação entre entidades político-administrativas na promoção de ofertas formativas adequadas ao público adulto considerando não só a participação das entidades estatais como também outras instituições, compreendendo que este nível de investimento tem repercussões na sociedade em geral. Devem, deste modo, fomentar-se abordagens locais e de parcerias considerando o contexto comunitário que impulsionem dinâmicas de desenvolvimento de âmbito territorial, abarcando a sociedade envolvente, entidades formadoras e seu investimento não só na preparação dos próprios formadores como do próprio *modus operandi*. À programação da oferta formativa está subjacente a

flexibilidade ajustável do perfil do público adulto, assente no desenvolvimento de projetos pessoais concretos e realistas adequados às suas necessidades.

Tendo em conta os diversos fatores que podem ser relevantes para o processo educativo de adultos, de índole intrínseca e extrínseca, também o formador apresenta um papel crucial ao orientar o processo de aprendizagem do adulto. De acordo com Lesne (1984), a definição de pedagogia é tendencialmente remetida para a sistematização e formulação baseada na experiência e cujo objetivo se alcança consoante a escolha da metodologia pedagógica. Contudo, o autor considera que, relativamente ao campo da educação de adultos, a metodologia e a prática pedagógica escolhidas destinadas ao acompanhamento do processo de aprendizagem somente são dotadas de sentido quando alusivas à realidade e não exclusivamente vinculadas a procedimentos pedagógicos tradicionais, pelo que considera que “os formadores de adultos pretendem-se geralmente agentes de mudança. A conceção e formação de adultos não obedece a uma prática estanque e aplicável para todos os adultos de igual modo, mas sim que seja centrada na realidade da formação” (p.18). Considera assim que a educação de adultos pode ser encarada enquanto um processo de socialização permanente em que o ser biológico recebe informação proveniente de uma sociedade específica, com as respetivas características culturais que podem contribuir para o desenvolvimento de uma identidade social. A própria socialização não pode ocorrer enquanto ato isolado mas sim proporcionado através de um exercício coletivo. A pedagogia adotada deve ser concebida tendo presente que possui um papel socializante e potenciador de dinâmicas sociais. Estamos perante uma relação dialética constituída por um grupo de fenómenos que se desenvolvem com o decorrer do tempo, enquadrada numa estrutura socialmente dinâmica em que as respetivas influências convergem no desenvolvimento do indivíduo na vertente de agente social.

Suporte de relações sociais e portadora de elementos culturais, simples vetor ou agente ativo, cada pessoa tem um papel na transmissão social destas relações e destes elementos, ao nível das suas atividades quotidianas, no quadro da sua família, da sua profissão, dos grupos a que pertence (Lesne, 1984, p.35).

Freire (1981) partilha a sua concordância perante o facto da importância da necessidade de quem aprende compreender porque aprende e em que medida tal

apresenta repercussões na realidade, pelo que estabelece uma dicotomia entre o que se deve aprender na teoria e na sua articulação com o contexto real. É imprescindível que o adulto problematize o seu mundo para pensar sobre ele e questioná-lo para agir sobre o mesmo. Considera assim que a prática educativa deve assumir um caráter humanista e cívico, para além de técnico, e, considerar a relação de bidirecionalidade entre o homem e o mundo uma vez que esta pode condicionar a perceção pessoal sob a forma como encara a realidade e como constrói a sua capacidade de tomar decisões. O formador deve respeitar o espaço envolvente do formando, integrando-o na sua prática, compreendendo-o para poder contribuir para um maior envolvimento na aprendizagem dotada de sentido e devidamente estruturada num processo harmonioso.

O professor só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor [...] re-conhece o objeto já conhecido [...] refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que tem o ato de conhecimento que o professor necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos seus alunos seu ato de conhecimento. Por isso ensinar é um ato criador, [...] crítico e não mecânico. A curiosidade do professor e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (Freire, 1997, p.42).

Leitão (2002) considera que todo o processo de educação e de formação deve centrar-se no sujeito, atendendo que o mundo atual se estrutura na crescente necessidade de responder a questões ligadas a uma economia cada vez mais globalizada, pelo que, cada vez mais, deve estar preparado para atuar em qualquer dimensão da vida em sociedade. De acordo com o autor, o processo de formação e educação de adultos deve, antes de mais, envolver empenho dos formadores e uma atuação concertada entre todos os elementos da equipa pedagógica responsável visando assim o sucesso educativo que considera centrar-se em seis pilares fundamentais:

- 1) O **globalizador**, em que o indivíduo deve ser considerado sob uma perspetiva holística enquadrado num contexto sociocultural sem menosprezar as respetivas necessidades e interesses;

- 2) O **ativo**, em que o sujeito deve ser o centro do processo formativo e encarando-o numa dinâmica de ação reflexão e ação;
- 3) O **indutivo**, em que a base de partida está no conhecimento cultural que o indivíduo já possui;
- 4) O **participativo**, o conhecimento deve ser construído estabelecendo uma relação aberta entre o formador e o formando;
- 5) O **grupai**, em que o formando deve ter a consciência da noção de pertença a um grupo, o que possibilita o desenvolvimento de competências pessoais que permitem a projeção social e facultam a intervenção para o ato de construção e transformação da realidade envolvente;
- 6) O **flexível**, centrado no formando para que assim possa adequar-se perante as suas necessidades individuais.

Dada a natureza da aprendizagem enquanto estruturada na partilha Labelle (1998) defende o ideal da reciprocidade educadora em que o próprio formador de adultos é um aprendiz ao partir do próprio ato de ensinar o outro. Cada ser humano existe «porque existe um outrem, uma relação de mutualidade que permite a reciprocidade de consciências [...] eu não posso reconhecer-me a mim mesmo como sujeito pessoal senão na minha correlação com o tu» (p.97).

Trigo (2002) partilha da opinião em que os desafios da sociedade atual obrigam a que o desenvolvimento de novas competências e que o conhecimento seja gerado de acordo com a inovação, estabelecendo-se obrigatoriamente uma ponte entre o investimento no capital intelectual perante a relação sistémica aberta entre sociedade, educação, formação, gestão do saber, informação, tecnologia e empregabilidade. Considera que a globalização e a digitalização são os paradigmas da sociedade pós industrial e se encontram associados ao processo social, económico e cultural. A competitividade e a inovação estão crescentemente associadas ao desenvolvimento pelo que a construção de um sistema social produtivo dotado de eficácia obriga ao investimento na construção de um projeto educativo aberto a todos. Trigo sugere então que as competências a desenvolver visando a sustentabilidade deverão estar centradas num aumento da criação de oportunidades e

também de competências sociais e comportamentais através da cooperação, partilha e convivência, e, científicas, considerando que são estas que permitem aprender a aprender.

O conjunto de processos educativos com que o indivíduo estabelece contacto ao longo do seu ciclo de vida pela exposição a um vasto conjunto relações que celebra com os outros e com o espaço, considerados por Cavaco (2002) desde a alfabetização, percursos académicos certificados, quaisquer modalidades educativas que apresentem um cariz quer formal, não formal quer individual, nomeadamente aqueles em que ocorrem as aprendizagens experienciais, modalidade educativa não organizada que pode ou não ser intencional e decorrente das relações estabelecidas no quotidiano, permitem admitir que a educação de adultos é um processo permanente. Desta forma, define educação mediante as seguintes dimensões: educação formal enquanto um processo de aprendizagem em que o ensino é veiculado perante o objetivo principal da aquisição de uma certificação, subjacente a uma avaliação baseada de acordo com um plano de estudos e um programa previamente estabelecido; educação não formal, assente na adequação de um processo educativo flexível em diversos contextos a adaptado a um determinado público; educação informal, qualquer situação, que pode não ser intencional, apresenta um papel formativo mesmo que não seja regida por uma estrutura sistematizada ou siga um conjunto de conteúdos previamente definidos.

Considerando as especificidades do público adulto e a necessidade de adotar um sistema em que a aprendizagem por parte deste grupo alvo concentre aquelas que são as suas necessidades reais, surge o termo andragogia enquanto objeto de estudo no âmbito da educação de adultos, que não se restringe ao conceito de pedagogia e que visa ajudar o adulto a aprender. Para Osório (2005), com a publicação de documentos sob a temática da educação de adultos, nomeadamente com a obra de Linderman, *The meaning of adult education*, em 1926, impulsiona-se o estudo em torno do tema, pelo que considera que um modelo andragógico ocorre centrado nas necessidades de aprendizagem do adulto e tendo em consideração o seu contexto laboral, em que o indivíduo, ser consciente e responsável na tomada de decisões, possui a capacidade de se auto-organizar. A aprendizagem ocorre enquanto atividade prática onde se cruzam diversos conhecimentos de carácter transversal. Refere assim

que no campo da educação de adultos há que considerar não só o capital intelectual e humano, mas também a importância de intervir operando ao nível da transformação social em que as dimensões biológicas, psicológicas e sociais de cada adulto «sob uma perspectiva de multidimensionalidade em que a mudança pode ser entendida como um facilitador de perdas e ganhos, desenvolvendo-se de acordo com os contextos sócio culturais» (p.126) permitem que a aprendizagem ocorra ao longo da vida, consoante o desenvolvimento da maturidade sendo um fator que permite a liberdade. Estruturada num contexto indissociável do quotidiano obriga a que se estabeleça um paralelismo entre a vida profissional, não profissional e a educação, que possibilite ao indivíduo munir-se de instrumentos que lhe permitam atuar sobre o meio de forma articulada com a ação política e social visando uma promoção coletiva.

Castro e Imaginário (2011) reiteram que para que o adulto possa assumir este papel interventivo sobre o meio, e simultaneamente exercer uma função ativa contribuindo também ele para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional, numa perspectiva andragógica, o formador que o possa acompanhar neste processo deve propiciar um clima de educação e formação favorável, envolvendo o sujeito aprendiz ao nível da planificação da formação, diagnosticando aquelas que são as necessidades do adulto e em função destas delinear objetivos e compreender de que forma os atingir. Os autores diferenciam neste aspeto os conceitos de pedagogia e andragogia. Se por um lado em pedagogia o professor é o responsável pela tomada de decisão sobre o que se deve aprender, como e quando, nem sempre valorizando a experiência de vida do sujeito aprendiz, considerando fundamental que a idade seja um fator que condiciona o alcance de determinados níveis de ensino, principalmente direcionados para a obtenção de um grau académico centrando-se em conteúdos, a andragogia deve ser considerada mediante outra abordagem distinta. Os autores definem que a andragogia considera que o aprendiz adulto possui autonomia e logo uma necessidade psicológica de ser compreendido pelos outros, inerente a um percurso de vida em que assume diversos papéis. A sua disponibilidade de aprender é também suscitada por estes papéis que assume, visto que o seu relacionamento interpessoal e as vivências do quotidiano o obrigam a deparar-se com situações que exigem a superação de dificuldades que derivam dessa mesma vivência. A motivação para aprender pode, maioritariamente, centrar-se em

fatores de índole externa entre os quais podem encontrar-se a necessidade de integração no mercado de trabalho ou a ascensão profissional e os benefícios subjacentes a essa progressão. Todavia os fatores internos que motivam a aprendizagem não são nulos podendo estar eventualmente associados ao reconhecimento de si por outrem, ao aumento da autoestima, a uma maior confiança em si ou visando a qualidade de vida. A motivação para aprender centra-se fundamentalmente no processo de aprendizagem. Os autores consideram assim três fatores associados à definição de andragogia:

[...] a acentuação do valor intrínseco da pessoa adulta e da sua liberdade e autonomia na relação com os processos de aprendizagem [...] a urgente necessidade face à generalização do conceito Educação e Formação de Adultos, da emergência de uma perspectiva (simbólica) que a diferenciase da educação formal (das crianças) [...] o enfoque social (e político) nas experiências pessoais e profissionais dos adultos e das aprendizagens adquiridas ao longo da vida. (Castro e Imaginário, 2011,p.74).

Dada a dimensão do papel atribuído à educação de adultos, numa abordagem inicial, esta prendeu-se com a questão da literacia, com a capacidade de utilizar a informação apresentada sob a forma escrita no quotidiano.

Para Cavaco (2002), o analfabetismo e a alfabetização eram conceitos considerados como um problema dos países subdesenvolvidos. Contudo, verificou-se que este problema surgia também em países desenvolvidos onde se encontrassem grupos minoritários tais como idosos, minorias étnicas e emigrantes. Todavia considera que estes conceitos não podem ser encarados descontextualizadamente, devendo considerar o tempo e o espaço em que ocorrem, as situações vivenciadas pelo indivíduo e como se depara perante as circunstâncias que lhe são proporcionadas. Define assim literacia tendo em consideração o conjunto de competências que cada pessoa apresenta ainda que possam efetivamente centrar-se em campos distintos e diversificados.

A frequência escolar não é sinónimo de superação de quaisquer dificuldades que possam surgir no domínio de alguns conteúdos, nomeadamente ao nível da competência escrita, pelo que nem sempre veicula de forma eficaz contextos de aprendizagem que permitam que a incorporação de competências como o cálculo, a escrita ou a leitura sejam transpostas para além do contexto escolar e aplicáveis em

outras circunstâncias. Decorrente das aprendizagens que não foram devidamente sedimentadas e em que os respectivos conteúdos não correspondem a aplicações de uso em contexto real diminuindo a participação cívica, surge o conceito de analfabetismo funcional, que de acordo com Ávila, Benavente, Costa e Rosa (1996) tocam a questão da alfabetização e da literacia. Se, por um lado, a alfabetização é considerada o ato de ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo, a literacia é o ato de utilizar estas competências no respeitante ao processamento da informação no quotidiano indissociável de aspetos de índole profissional, social e pessoal que pautam o dia-a-dia. Os autores defendem que a literacia não se resume assim à obtenção de um determinado saber mas que o equaciona veiculado pelo desenvolvimento de competências, onde, para além do contributo prestado pela instituição escolar, está também presente o saber adquirido através de aprendizagens efetuadas noutros espaços em que há a considerar a influência de fatores de ordem económica, social e cultural.

[...] o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser considerado constante, [...] que possa ser extrapolado a partir de uma medida temporalmente localizada [...] não é algo que possa ser deduzido a partir, simplesmente dos níveis de escolaridade formal atingidos [...] como algo que se obtém num determinado momento e que é válido para todo o sempre [...] os níveis de literacia têm de ser vistos no quadro dos níveis de exigência das sociedades num determinado momento [...] e avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas. (Ávila, Benavente, Costa e Rosa, 1996, p.5).

As competências adquirem-se assim em circunstâncias proporcionadas pela prática social e a sociedade atual obriga a que todos lidem com suportes escritos e práticas de literacia, pelo que o seu não domínio pode fomentar a exclusão social. Ao citar Goody (1988) os autores Ávila, Benavente, Costa e Rosa (1996) mencionam a importância do domínio da competência escrita ao nível do estabelecimento da comunicação, influenciando não só aquilo que é transmitido como também como exerce influência nas operações cognitivas que intervêm na construção desses conhecimentos, influenciando na forma como se armazena o próprio conhecimento e se articula a comunicação e o pensamento. Referem que considerando como preocupação principal a aquisição de competências no domínio da escrita, da leitura e do cálculo, tornando este acesso próximo a um maior número de pessoas, se potenciou a criação de medidas educativas que visavam um maior e mais fácil acesso

à educação e estabelecendo-se também medidas de segunda oportunidade face à escolarização. Todavia apesar de um maior nível de literacia se encontrar associado a um maior nível de escolaridade, apesar de algumas pessoas poderem apresentar um grau de escolaridade semelhante, podem não apresentar o mesmo nível de literacia.

No panorama português, de acordo com Silva (1990), foi no século XIX que a educação de adultos ganhou contornos tendo em consideração a formação de sistemas escolares nacionais e o desenvolvimento de movimentos sociais. Verificou-se que o acesso à instrução era condicionado pela classe social, o que com a universalização do ensino obrigou ao debate político, uma vez que abrangendo classes sociais mais baixas, a educação obrigou a que fosse encarada para além da função instrutora elementar ou doutrinária. Até à data da segunda guerra mundial, entre as entidades que realizavam ações que contribuía para a educação de adultos encontravam-se associações, sindicatos, igrejas ou organizações de índole política assentes em ideologias específicas. Com a segunda guerra mundial dá-se visibilidade à realização de esforços no sentido de fornecer aos adultos uma segunda oportunidade no que concerne à educação nomeadamente através de campanhas de alfabetização.

Ainda segundo o autor, em Portugal, o salazarismo revelava interesse em ajustar a oferta escolar à estrutura social «característica de uma sociedade tradicional, de modo a usar o sistema escolar [...] como instrumento da integração da ordem social pela conformidade de cada um com a sua condição» (p17). Contudo, ocorre simultaneamente, e como consequência da industrialização do período pós-guerra, um crescimento económico, a expansão do ensino primário e o início do ensino técnico. Entre 1953 e 1956 surge a Campanha Nacional de Educação de Adultos, recriando-se cursos referentes à instrução primária e, ainda que ministrados a adultos, preconizavam os mesmos conteúdos, atividades, tipo de avaliação e eram lecionados por professores que replicavam o saber da mesma forma como era dirigido ao público infante-juvenil, desconsiderando as peculiaridades subjacentes ao público adulto. A partir dos anos sessenta verifica-se um aumento da escolaridade para além do ensino primário ainda que sempre perspectivado como um ensino de segunda oportunidade.

Foi na década de sessenta que, sob a alçada do então denominado de Ministério das Corporações, é criado em 1963 o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra e o Instituto de Formação Profissional Acelerada. O Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra compreendeu a Divisão de Emprego que por sua vez propiciou a criação do Serviço Nacional de Emprego em 1965, integrou a Divisão de Formação Profissional em 1964 tendo esta sido em 1968 substituída pelo Serviço de Formação Profissional, que, por sua vez viria a integrar o Centro Nacional de Formação de Monitores criado em 1965 bem como o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra. Estas estruturas visavam apoiar e responder às necessidades de um período de desenvolvimento económico decorrente do aumento no investimento ao nível quer da industrialização, quer da urbanização, que absorvia um largo número de trabalhadores, mesmo provenientes de zonas rurais, pelo que se tornava imprescindível dotá-los de saberes e competências que os proovessem de uma qualificação profissional que pudesse dar resposta às necessidades emergentes do desenvolvimento de um trabalho técnico e industrial. Castro e Imaginário (2011) consideram todavia que a maioria desses adultos possuía um fraco nível de escolarização, a formação efetuada remetia-se para a atualização dos saberes considerados básicos para que posteriormente viessem a efetuar aprendizagens especificamente direcionadas para o desempenho profissional.

Na década de setenta do século XX, surgiu em Portugal o conceito de educação permanente. Em 1971, foi criada a Direção Geral de Educação Permanente, promovendo algumas atividades direcionadas para a alfabetização bem como os cursos Supletivos do Ensino Primário para Adultos. Os programas e metodologias adotadas distinguiam-se das que pautavam o ensino dito regular, pois apostavam na criação de bibliotecas populares fixas e itinerantes com o intuito de levar a todos o conhecimento de obras literárias.

Lima (2004) considera que a evolução da educação de adultos desde o momento da revolução de 1974 se pautou por uma prática de políticas educativas descontínuas, sendo que na década de setenta um quarto da população portuguesa era analfabeta. Após o 25 de abril, reiniciaram a sua atividade e surgiram novas associações de cariz popular e projetos sociais e culturais, novas dimensões educativas ligadas ao investimento local e desenvolvimento comunitário. Porém

considera que a revalorização atribuída à educação a partir dos anos oitenta se deve também à integração de Portugal na comunidade europeia. Verificou-se uma revalorização da educação de adultos no respeitante ao financiamento destinado ao ensino recorrente e de formação profissional nomeadamente pelo Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal, direcionado para a qualificação de mão-de-obra e da modernização económica, ocorrendo um aumento da oferta formativa.

A Direção Geral de Educação Permanente elaborou e coordenou o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos em 1979 que terminou em 1985. Este articulou programas específicos na área da alfabetização e na promoção do ensino preparatório destinado a adultos. Ainda, no âmbito do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos, foi criado o Instituto Nacional de Educação de Adultos bem como alguns programas de âmbito regional e centros locais de cultura e educação permanente visando o apoio à educação popular. Silva (1990) considera ainda que nos anos oitenta a educação de adultos não foi encarada enquanto prioridade política pelo que não ia ao verdadeiro encontro das necessidades dos cidadãos nem das respetivas comunidades. Com o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos pretendia-se a rentabilização de recursos já existentes o que requeria um investimento financeiro e questões burocráticas que dificultaram o sucesso do projeto, o que contribuiu para que nesta década não se verificasse um impacto significativo nestes programas de alfabetização. Todavia, no espaço de apenas uma década, (a década de oitenta), três entidades assumiram a responsabilidade pelo sector da educação do público adulto, a Direção Geral de Educação de Adultos entre 1980 e 1987, a Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa entre 1987 e 1988, e, posteriormente, a Direção Geral de Extensão Educativa entre 1988 e 1993, tendo-se então criado o Núcleo do Ensino Recorrente e Educação Extra Escolar no Departamento do Ensino Básico. Ao nível do ensino secundário noturno e recorrente este passa para a alçada do Departamento do Ensino Secundário.

Em 1999, é constituída a Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos, sob a alçada do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, promovendo o programa S@ber +, atuais ações de formação de curta duração, e

lançando os cursos de Educação e Formação de Adultos em 2000. De acordo com o Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de setembro que visa a conceção de metodologias de intervenção e promoção de projetos no domínio da educação e formação de adultos, privilegia-se também o estabelecimento de parcerias com entidades públicas e privadas, não só a nível central, como também regional e local.

A educação básica de adultos, o ensino recorrente, destinado a jovens com idade mínima de dezasseis anos, e as unidades capitalizáveis, direcionam-se para a obtenção de uma habilitação académica referente à aquisição de conhecimentos elementares, em que ao nível do ensino básico surge a alfabetização entendida apenas como metodologia para aquisição do cálculo da escrita e da leitura ou de forma funcional, pela aquisição de conhecimentos de literacia que permitem compreender fenómenos sociais.

Destaca-se a consideração relativamente à construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens dos adultos, nomeadamente ao nível das aprendizagens informais com o intuito da atribuição de uma certificação escolar e, simultaneamente, profissional. Com a extinção da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos em 2002, e em consequência da reestruturação orgânica do Ministério da Educação, é então criada a Direção Geral de Formação Vocacional, responsável pela conceção da componente pedagógica e didática do sistema educativo não superior, pretendendo-se efetuar um investimento no aumento da qualificação não só escolar, mas também, profissional. Este organismo veio assumir o exercício das competências anteriormente atribuídas à Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos. É então constituída a Agência Nacional para a Qualificação, cuja responsabilidade abrange a coordenação das políticas educativas destinadas a jovens e adultos, coordenando o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências criados em 2000. Integrados no Sistema Nacional de Qualificação, os centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências criados passam, em 2006, a designar-se por Centros Novas Oportunidades.

De acordo com Rico e Santos (2001), os Centros Novas Oportunidades, ao partirem de uma metodologia que recorre à experiência de vida dos formandos permitem que este processo se traduza numa «apreciação prévia, metódica, dinâmica,

participada e contextualizada na história de vida de um adulto, a partir da qual possa fazer corresponder as suas aquisições ao conjunto das áreas do Referencial de Competências Chave» (p.28) que permitem estabelecer um paralelismo entre saberes formais e os adquiridos em contextos não só formais como também informais e não formais. O trabalho desenvolvido nos Centros Novas Oportunidades traduz-se, então, na realização de um balanço de competências através de uma biografia, a história de vida do adulto, onde se estabelece uma correspondência com as competências designadas no referencial. No que concerne ao Ensino Básico este engloba as áreas da Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida e Tecnologias da Informação e da Comunicação e, ao nível do secundário, contempla as áreas da Cultura Língua e Comunicação, Sociedade Tecnologia e Ciência, e, Cidadania e Profissionalidade.

Considerando o papel atribuído à educação de adultos no decurso do século XX, Fernández (2004) propõe que devem ser considerados três modelos principais que a caracterizam:

- 1) O **modelo recetivo alfabetizador**, em que a prioridade é atribuída à utilização do código da leitura, colocando ênfase na descodificação de mensagens que chegam ao adulto numa abordagem unicamente academicista;
- 2) O **modelo dialógico social**, destacando-se a construção de uma consciência crítica no contributo da gestão e da participação social, pelo que ambas as competências, académicas e sociais, devem ser tomadas em conta enquanto veículo promotor da interação e do diálogo sob o mote de aprendizagem contínua e com início nas relações sociais;
- 3) O **modelo económico produtivo**, em que a formação está relacionada com a aprendizagem de competências estabelecidas tendo em consideração aquelas que são as exigências profissionais, considerando o propósito da aprendizagem como primeiramente economicista e indiretamente social.

Decorrente da já existente experiência profissional e do entendimento do meio em que cada adulto se insere, Barros (2011) acrescenta ainda que, ao abordar a educação de adultos, cada vez mais é necessário debater a educação superior de

adultos não só ao nível do ensino politécnico como também universitário que obedecem a uma lógica escolarizada, sendo que algum deste público apresenta conhecimentos decorrentes de experiências profissionais e que procura investir, ou reinvestir, na sua formação, pelo que muitas das vezes esta procura decorre da vontade de aperfeiçoar ou reconverter a sua prática profissional e desenvolver as competências que lhe estão subjacentes. As práticas de educação à distância, e a respetiva gestão permitida por um processo muitas vezes assíncrono, têm vindo a revelar-se numa forma complementar, ou alternativa, de aprendizagem, onde se verifica o papel fundamental das novas tecnologias da comunicação.

2.2 O espaço europeu e o panorama internacional

A sociedade atual de uma era global e do conhecimento preconiza que o saber seja, segundo Osório (2005), traduzido num recurso fundamental enquanto estratégia para a produção de riqueza. Implica que os membros da sociedade possuam para além de uma formação básica conhecimentos na área da informática e da tecnologia. Contudo, considera que, se por um lado o processo de globalização permite o florescimento de um sistema económico, por outro, verifica-se que não existe uma igualdade de oportunidades, pois nem todos têm acesso nas mesmas condições à formação ou à cultura. A mudança e desenvolvimento tecnológicos implicam um maior conhecimento inerente ao processo de produção, requerendo um aumento dos níveis de escolaridade e podendo verificar-se um desnivelamento de conhecimentos e risco de exclusão social sobre aqueles que possuam níveis inferiores de escolarização.

Assumindo o final do século XX como a entrada na Era do Conhecimento, a aprendizagem começa a ser encarada e perspetivada de acordo com os desafios de uma sociedade em constante mutação. A educação é vista enquanto dimensão prática permitindo uma cidadania ativa e a empregabilidade. O Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida, elaborado em 2000 pela Comissão Europeia, fortalece a ideia de que a aprendizagem ao longo da vida sucede em diferentes dimensões e visa não somente a promoção da empregabilidade como também o incentivo à cidadania, contemplando o estabelecimento de parcerias entre ministérios e entidades públicas e privadas. Sob a perspetiva europeia acerca da aprendizagem ao

longo da vida é referido no Memorando que cada indivíduo não só deve adquirir como também renovar competências tendo em consideração o incentivo à participação cívica, reforçar o investimento nos recursos humanos, adotando uma metodologia de processos de ensino aprendizagem contínua e, considerando também aquelas que são as aprendizagens não formais e informais, para além das formais, recorrendo às novas tecnologias da informação e da comunicação num processo de aproximação entre as aprendizagens e os aprendentes, em conjunto com os respetivos contextos comunitários. Pretendia a criação de oportunidades equitativas de acesso à aprendizagem que permitissem dar resposta às efetivas necessidades dos indivíduos ajustando, nomeadamente, a lecionação de ações educativas tendo em consideração todas as dimensões da vida do cidadão, de cariz profissional e pessoal, fomentando o aumento da participação cívica a nível comunitário, e, conseqüentemente, europeu.

Numa sociedade em que se verifica o aumento de vida ativa paralelamente às alterações económicas e tecnológicas, a atualização de conhecimentos deve ser constante. Para Pires (2002), o desenvolvimento tecnológico pode surgir a par da valorização do fator humano numa lógica empresarial que permite que as competências dos trabalhadores sejam cada vez mais valorizadas, em que a formação não se resume à adaptabilidade de cada indivíduo à atividade profissional que desempenha mas também ao desenvolvimento de competências que lhe permitem modificar o seu próprio trabalho. Assim os sistemas educativos refletem por um lado a exigência crescente de um nível de qualificação e da aquisição de saberes no âmbito da formação, não só académica como profissional, e que intervêm ao nível de aspetos cognitivos, operativos, afetivos e relacionais.

Em 1995, com a publicação do Livro Branco sobre a Educação e a Formação- Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva pela Comissão Europeia, apresenta-se um conteúdo cujas linhas orientadoras se direcionam no sentido de encarar a educação e a formação de adultos na vertente da integração e promoção pessoal e social perante os desafios da sociedade da informação, a relação entre a competitividade e a economia mundial, e, a relação estabelecida perante os avanços crescentes de ordem tecnológica e científica (idem). São apresentados como objetivos gerais o fomentar da aquisição de novos conhecimentos, a aproximação entre escola/ empresa, a luta contra a exclusão, o domínio de três línguas

comunitárias e o tratamento em pé de igualdade do investimento físico e o investimento em formação, estabelecendo-se um sistema educativo que considere o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida e, incentivando o indivíduo a aprender (ibidem). Todavia as iniciativas previstas não realizaram as mudanças esperadas.

Um dos passos decisivos para a abordagem da educação de adultos surgiu aquando da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em 1945 (UNESCO) tendo como objetivo fornecer contributos no âmbito da promoção da paz mundial, recorrendo ao incentivo à educação colaborando com a prestação de apoio no campo educacional, dando-se início à construção, a nível internacional, da abordagem da educação de adultos enquanto campo específico em matéria educativa. Propõe, então, na década de setenta que a educação permanente, conceito emergente no início do século XX forjado no ideal da continuidade da aprendizagem para além do término da educação formal, escolar, e com impacto na concretização da cidadania, permita responder a questões suscitadas pela globalização, levando a que cada indivíduo se torne cada vez mais ambivalente nas funções que desempenha na sociedade e o papel que nela representa. Para Barros (2011), há então que assegurar um processo educativo que vise a liberdade e o aumento da autonomia o que levou a uma reestruturação do sistema escolar e do processo educativo, focalizado no ser humano enquanto sujeito ativo e dotado de capacidade crítica. O projeto educativo não se restringe assim à simultaneidade da frequência do período escolar. Refira-se o trabalho realizado nas conferências internacionais sobre educação de adultos em torno da reflexão da problemática de uma educação para todos, em que através destes encontros internacionais se evidencia uma outra dimensão da educação de adultos, de acordo com Barros (2011), uma perspetiva sobre educação de adultos que se relaciona «com a partilha de entendimentos satisfatórios entre atores oriundos de contextos distintos e com a comunicação desses entendimentos» (p. 102).

- 1) A primeira conferência teve lugar em 1949 na Dinamarca, intitulada de Conferência de Elsinor, enquadrou-se num período ainda marcado pelo período pós Segunda Grande Guerra e centrou-se no conceito de busca pela paz;

- 2) A segunda conferência, Conferência de Montreal, realizou-se no Canadá em 1960 sob o lema da Educação de Adultos num Mundo em Transformação, sendo contemplado o progresso técnico e científico e a necessidade de aquisição de conhecimentos que permitissem ao indivíduo acompanhá-los devidamente;
- 3) A terceira conferência teve lugar em 1972, no Japão, sob o tema Educação de Adultos como Educação Permanente, baseada na noção de incompletude, sendo a aprendizagem uma constante ao longo da vida;
- 4) Teve lugar em 1976 em Nairobi sob o tema Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, a XIX Conferência Geral da Unesco, aprovando-se a definição de educação de adultos como educação permanente, surgindo, de acordo com Osório (2005), pela primeira «vez uma definição concreta do campo de intervenção na educação de adultos» (p.221);
- 5) A quarta conferência realizada em França teve lugar em 1985, em Paris, intitulada como O Desenvolvimento da Educação de Adultos: aspetos técnicos e tendências. É promovido a direito a aprender ao longo da vida;
- 6) A quinta conferência teve lugar em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, sob o tema Educação das Pessoas Adultas e os Desafios do Século XXI, considerando a cooperação e a solidariedade internacional;
- 7) A sexta conferência realizada no Brasil, em 2009, na cidade de Belém, apresentou como tema Vivendo e Aprendendo para um Futuro Viável: o Poder da Aprendizagem e da Educação de Adultos, colocando em debate a questão de uma educação para todos enquanto forma de enfrentar os desafios colocados pela sociedade contemporânea, sustentada na alfabetização visando o sentimento de cooperação internacional.

Em 1996, foi declarado o ano Europeu da Educação Permanente pelo Parlamento Europeu procurando encontrar-se uma solução perante o combate ao desemprego existente na Europa e, simultaneamente, permitir que cada indivíduo pudesse atualizar os seus conhecimentos profissionais.

Neste contexto, a educação permanente adquire um novo significado. Já não é apenas um princípio condutor das reformas nos sistemas educativos [...]. Também não pode ser determinada pelas intenções nem pelas práticas de educação de adultos se bem que seja este grupo o que mais necessita de educação permanente. Esta educação é um instrumento tanto de desenvolvimento pessoal como de melhoria de emprego e de competitividade (Osório, 2005, pp 227-228).

Sitoe (2006) defende também a perspetiva de que a abordagem da educação de adultos tem sido um tema em destaque especialmente na União Europeia. Partilha da ideia de que a questão da relação entre a formação e a integração das pessoas no mercado laboral, nomeadamente face à mudança das sociedades cujo contributo tecnológico, que pode ser encarado como um elemento potenciador na criação de ofertas de emprego, obrigando a que o cidadão cada vez mais possua mecanismos que lhe permitam usufruir de todo o novo leque de oportunidades facilitadas pela atual sociedade do conhecimento, aprendendo a rentabilizar esses instrumentos e o potencial desenvolvimento do seu desempenho não só sob uma perspetiva individual mas também enquanto ser coletivo.

De acordo com o relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos de 2010 da responsabilidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, para além do desafio colocado pela questão do financiamento destinada à educação de adultos, são também relevantes outras situações que condicionam a vida das populações, tais como a existência de doenças, fome, conflitos sociais, fatores ambientais e instabilidade política, considerando o impacto que provocam nas comunidades e a forma como podem condicionar a desejada coesão social. A estruturação de uma educação que permita estabelecer uma base de trabalho centrada na aquisição de competências considerando o papel do adulto, cidadão ativo, permitir-lhe-á não só responder a situações do quotidiano mas também minimizar os efeitos menos positivos que possam surgir na sua vida pessoal e profissional, permitindo que cada pessoa abra caminho para a integração social,

reduzindo, conseqüentemente, a injustiça social. Assente na criação de oportunidades para todos, o relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos de 2010 refere ainda objetivos de desenvolvimento para o milênio, estabelecidos pelas Nações Unidas, contemplando metas a atingir até ao ano de 2015: o primeiro objetivo, prevê a erradicação da pobreza extrema e da fome; o segundo objetivo visa atingir o ensino básico universal; o terceiro objetivo pretende a promoção da autonomia e a igualdade entre sexos; o quarto objetivo relaciona-se com a mortalidade infantil, o quinto objetivo prende-se com a melhoria da saúde materna; o sexto objetivo considera o combate a doenças; o sétimo objetivo aborda a garantia da sustentabilidade ambiental; o oitavo objetivo prevê o estabelecimento de uma parceria mundial visando o desenvolvimento.

Estabelecendo um paralelismo entre a importância da educação e da alfabetização com o alcançar dos objetivos propostos, é referido que, no respeitante à tentativa de erradicação da pobreza e da fome, urge fomentar a aquisição de competências e conhecimentos, que no sector da produtividade permitam, nomeadamente ao nível da agricultura, que se adquiram conhecimentos e se aumente o acesso a informação possibilitando o aumento da produtividade e se capacitem pessoas para promover e lidar com o ramo económico daí decorrente na criação e gestão de pequenas empresas, contemplando mesmo uma educação de cariz financeiro. Na tentativa de atingir o ensino básico universal, adultos alfabetizados revelam um maior acompanhamento dos filhos no respeitante ao seu percurso escolar, incentivando-os, diminuindo o abandono escolar e aumentando os níveis de escolaridade. Relativamente à promoção da igualdade e autonomia entre sexos, tanto homens como mulheres aumentam o respetivo nível de confiança no que concerne à participação cívica local e na tomada de decisões no seio familiar. Confrontando o papel da educação com a redução da mortalidade infantil e da melhoria da saúde materna, permitindo o acesso à informação possibilita-se a adoção de práticas de vida e de alimentação mais saudáveis. A garantia de uma sustentabilidade ambiental surge associada à educação pela criação de uma consciência crítica relativamente à importância da proteção ambiental e a forma como esta questão pode afetar a qualidade de vida (idem). Porém, para que estes objetivos sejam exequíveis, sob uma perspectiva internacional, a educação de adultos deve ser um ponto a debater na agenda política internacional visando alcançar a equidade social e a democracia. A

educação de adultos tem assim vindo a ser gerida de acordo com as políticas de um determinado país ainda que se deparem por vezes com alguns constrangimentos que podem impedir um igual acesso de todos à educação. Consideram-se assim barreiras institucionais, contemplando procedimentos institucionais que possam desencorajar ou até impedir um igual acesso para todos, onde se pode enquadrar a necessidade de possuir à priori um determinado nível académico; barreiras situacionais, considerando a situação de vida de cada pessoa num determinado espaço físico ou contexto temporal; barreiras disposicionais, correlacionadas com elementos psicológicos, formas de pensar e perceber a realidade (ibidem).

A questão da educação e da alfabetização é todo um processo que se traduz em pontos de partida para atingir os mais diversos objetivos individuais e coletivos, pelo acesso à informação, com impacto na construção de saberes fundamentais para o desenvolvimento holístico do ser humano e global da sociedade.

CAPÍTULO III- EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DESENVOLVIMENTO LOCAL

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem surge estreitamente ligada considerando que, de acordo com Danis & Solar (1998), é o desenvolvimento que comanda a aprendizagem mas também as aprendizagens previamente efetuadas intervêm no desenvolvimento. O desenvolvimento obedece a uma concetualização dinâmica no que concerne à construção do perfil de um indivíduo, fator que se mantém também ao entrar na idade adulta. Contudo, para os autores referidos, a abordagem em torno do conceito de desenvolvimento implica porém considerar ainda o conceito de autonomia e o papel que desempenha enquanto instrumento facilitador do desenvolvimento. A autonomia encontra-se em paralelo com o estabelecimento de relações interpessoais em que o papel atribuído à comunicação enquanto característica promotora da construção da individualidade de si e dos outros. Através do ato comunicativo cada pessoa conhece e dá-se a conhecer fomentado o desenvolvimento pessoal que engloba assim o desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo enquanto elementos cujo contributo permite a construção e amadurecimento da identidade. A partilha de informação para com outrem «obriga-me a descobrir quem eu sou realmente. Ele leva-me a aperfeiçoar, corrigir, desenvolver e enriquecer o meu pensamento, permitindo-me fazê-lo destacar da sua palavra, sucessivamente interrogativa, crítica, sugestiva» (Danis & Solar, 1998, p.111). A dinâmica estabelecida entre o emissor, o recetor, a mensagem e o seu conteúdo é então uma das principais características do ato educativo pela forma como se transmite e das respostas obtidas.

Ao partilhar conhecimentos, permite-se que cada pessoa interprete o mundo, intervenha, o critique ou questione. Callejas, Gómes & Freitas (2007) consideram que o desenvolvimento deve ser encarado no seio de uma comunidade permitindo que iniciativas próprias e concretas pela participação ativa dos seus membros. Subjacente ao desenvolvimento local, as práticas educativas e de participação social são um fator inalienável de projeção do potencial humano. O desenvolvimento deve definir-se centrado num contexto real como prática multidimensional compreendida de acordo com o carácter de cada cultura e não exclusivamente sob uma perspectiva unicamente economicista, tendo em consideração tratar-se de um procedimento que

envolve toda a humanidade. Se para os autores no final do século XX o conceito de desenvolvimento se tem vindo a associar à forma como se pode transformar e moldar o mundo, no respeitante à organização das relações sociais e produtividade estabelecidas por uma cultura considerada dominante, evoluindo-se para um patamar superior ao da pobreza, ao subdesenvolvimento que por sua vez se pode definir pela inexistência de recursos materiais de sustentabilidade e suporte à vida, bem como a ausência de oportunidades que visem o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, campo onde se integram nomeadamente a educação, a cultura ou a participação política. Considera-se que, para além do aumento de produtividade, desenvolvimento significa erradicação da pobreza, eliminação do desemprego e uma distribuição equitativa de riqueza e, para Freixo (1988), o desenvolvimento deve ser equacionado relacionando-o com áreas onde se encontram a economia, a sociologia e a antropologia, tendo a revolução industrial sido o marco para o desenvolvimento do sistema socioeconómico no sentido de uma complexidade crescente.

Para Chagas (2010), as aprendizagens atualmente são uma constante crescente face aos desafios colocados pela sociedade considerando dois eixos:

- i) Um investimento crescente na qualificação comparativamente ao passado, o que se deve principalmente à necessidade de atualizar conhecimentos, mesmo que tal se verifique após a entrada no mercado de trabalho;
- ii) Na reconversão profissional, e, na tentativa de obter uma melhoria de respostas considerando um nível de desempenho superior.

Considera assim que as aprendizagens obedecendo a dois eixos enquanto fator impulsionador de mudança, ocorrem ao longo da vida e ao largo da vida, sendo que este último diz principalmente respeito à diversidade de «conteúdos e formas de aprendizagem, [...] remete para a não linearidade dos percursos formativos que acompanham a multiplicidade das fontes do conhecimento nos dias de hoje» (p. 6).

Pressupondo o próprio contexto laboral ou os processos de trabalho com os quais o indivíduo se depara, estes poderão variar ao longo do seu ciclo de vida, o que o leva a desenvolver mecanismos de aprendizagem que lhe permitirão satisfazer as

necessidades que se lhe colocam apesar da escola poder alicerçar a preparação para o desempenho de uma determinada função. Ainda que na atualidade a tutela da formação disponível seja partilhada entre o Estado e ofertas disponibilizadas por iniciativas privadas, as necessidades de formação são também ditadas pelo mercado de trabalho sustentadas numa ótica macroeconómica. Para diagnosticar necessidades de mão-de-obra, nomeadamente da já qualificada, há que elaborar planos de formação que se direcionem para uma tendência crescente de desenvolvimento a nível organizacional.

Se a sociedade se forma em redor das pessoas pela interação que estabelecem socialmente, Valente (2004), pelo sentido que se atribui à ação envolvendo o comportamento das pessoas, os valores e as instituições sociais, as ofertas formativas para adultos, para além da transmissão de conhecimentos devem permitir desenvolver todas as potencialidades que cada um possui. A educação e formação de adultos devem ser encaradas como metodologia disponibilizada para alcançar uma base democrática centrada no desenvolvimento de capacidades de cariz cívico. Enquadrada numa perspetiva de desenvolvimento local a educação de adultos deve traduzir-se num processo de aprendizagem coletivo permitindo o cruzamento de aprendizagens formais, não formais e informais. Também Fernández (2004) considera que a distinção entre aprendizagens formais adquiridas num tempo escolar e aquelas que são adquiridas em outros tempos educativos contribuem para o processo de socialização e relevam aquando da construção da personalidade. A educação da população assume-se enquanto sinónimo de desenvolvimento quando o domínio das suas competências, conhecimentos e valores são considerados visando a melhoria da sua qualidade de vida ao facultar respostas sociais permitindo uma cidadania participativa, Pinhal (2004).

Uma aprendizagem dotada de sentido é significativa para o adulto integrando-o no seu meio. Canário (2000) considera que a endogeneidade, a valorização dos recursos locais e respetiva mobilização permitirão a apropriação de processos, mediante uma dinâmica também ela participativa, direcionada para o encontro de ações centradas em práticas que possibilitem definir quais as políticas promotoras de estratégias direcionadas para o desenvolvimento.

A participação de atores 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. (Canário, 2000, p.65).

Callejas, Gómes & Freitas (2007) encaram a questão do desenvolvimento numa perspetiva comunitária inerente a aspetos como a evolução histórica, cultural e social, de uma determinada região ou de um país considerando simultaneamente os educadores e trabalhadores sociais que nele se encontram. Obriga ao reconhecimento de uma comunidade problematizando-se em torno daquele que é o seu quotidiano. Requer-se deste modo um esforço que se define como criativo e participativo em que a participação social é em si mesma uma metodologia que permite satisfazer as necessidades do ser humano tendo em consideração os indicadores existentes quer sejam educativos, culturais, económicos ou sociais.

O desenvolvimento constrói-se para as pessoas, mas também, com as pessoas, adotando um sentido prospetivo em que deve sempre estar presente o papel que um território desempenha ao nível da construção identitária, em que a consciencialização do sentimento de pertença produz, por sua vez, um sentimento de segurança que poderá reforçar a identificação de si num determinado espaço. Reforçam a ideia de que o desenvolvimento de uma comunidade contempla o processo educativo, visando a obtenção de melhores condições de vida através da intervenção no comportamento e atitudes de uma população, em que é fulcral a participação voluntária de forma responsável e consciente na capacitação da resolução de problemas. Orduna (2000) reitera que o desenvolvimento local consiste num conjunto de estratégias devidamente planificadas visando a resolução de problemas em que devem ser otimizados os recursos que a comunidade possui.

Para Russel (1982), também esta vontade participativa é essencial uma vez que cada indivíduo se torna membro da comunidade através do exercício do poder e da vontade, em que cada cidadão exerce melhor este papel sempre que toma consciência das suas potencialidades. Para o autor, este papel obriga a que o próprio sistema educativo seja pensado de acordo com a função que o estado nele exerce. O desenvolvimento local deve-se também à conceção de um processo de mudança em

que o conceito de cidadania seja uma constante no delinear dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento.

As estruturas económicas e políticas das comunidades modernas têm uma tessitura muito mais apertada que as do passado; e para que possam ser bem sucedidas, tem de haver um aumento correspondente do sentido de cidadania de parte de todos os indivíduos, homens e mulheres que as compõem. (Russel, 1982, p.20).

Este autor considera que a educação garante a criação de oportunidades de crescimento e eliminação de quaisquer obstáculos que contribuam para esse mesmo crescimento, podendo assumir-se o ato educativo enquanto sinónimo do desenvolvimento máximo daquelas que são as capacidades do indivíduo através da aquisição de cultura, podendo ainda ser encarado na ótica do treino de cidadãos úteis pelo relacionamento estabelecido entre o indivíduo e a comunidade. Porém, admite que, qualquer uma destas características se combinam e são encontradas nos sistemas vigentes ainda que causas económicas interfiram no próprio desenvolvimento de uma localidade. Assim considera relevante o investimento capital disponibilizado pelo estado destinado à educação pelo que uma das suas grandes finalidades se relaciona com o efetivo aumento da produção pelo aumento da eficiência da mão-de-obra que, devidamente formada e especializada, conseqüentemente, se assume como motivo de maximização de produtividade.

Hrimech (1998) partilha da opinião da importância atribuída à especialização que define enquanto saber específico que pode ser adquirido em contexto prático ou através da experiência, traduzindo-se em competências inerentes à realização de tarefas com precisão e com maior eficácia. Esta especialização é consolidada através da experiência concreta que permite validar e também complementar o saber teórico adquirido em contexto formal ou informal mediante formação. Encara a especialização como uma melhoria da performance dotada de maior eficácia e rapidez. Esta especialização leva a que a forma como o saber se organiza, em que o indivíduo ao estruturar esquemas mentais permite uma mais eficaz avaliação de dados hipotéticos no que concerne à respetiva aplicação em contexto real, permita ponderar alternativas, reavaliando possíveis resultados e como lidar perante determinadas situações, bem como na resolução de problemas, visando um melhor desempenho e uma maior consciencialização aquando da consecução de uma tarefa.

O desenvolvimento local correlaciona-se com o aumento da eficácia da performance de um indivíduo como também do investimento no capital humano no que concerne à aprendizagem. Armstrong e Baron (2007) estabelecem um paralelismo entre o capital humano e o valor acrescentado que cada indivíduo presta, nomeadamente, a uma organização.

As qualificações e conhecimentos que cada trabalhador possui, decorrentes da educação e da formação, permitem gerar o que apelida de capital produtivo (p.15). Ao nível de uma entidade empregadora, o conhecimento que o indivíduo possui e aí disponibiliza, designado pelo autor como capital intelectual (p.16) abarca três vertentes: do capital humano considerando a qualificação, as competências adquiridas e capacidade que o indivíduo possui de inovar; o capital social, englobando estruturas que potenciam o desenvolvimento de conhecimentos com recurso às relações que uma determinada organização estabeleça internamente e externamente; o capital organizacional, respeitante ao conhecimento institucionalizado e que se encontre armazenado numa base de dados. Dadas estas dimensões subjacente à educação e à formação permite-se que haja um aumento do «nível de desempenho, da produtividade, da flexibilidade e da capacidade de inovação, resultantes do alargamento da base das qualificações e dos maiores níveis de conhecimento e competência» (p.18). Devem assim definir-se objetivos fomentando uma cultura de aprendizagem planeada e contínua que permita responder à necessidade de desenvolvimento, visando não só dar respostas às questões colocadas pela atualidade, mas, também, perspetivando aquelas que possam ser colocadas no futuro ao encontro de um sistema crescente de produtividade e desenvolvimento.

Osório (2005) defende que o desenvolvimento ocorre quando contextualizado numa determinada comunidade, tratando-se de um processo que, envolvendo o governo e a população, visa a melhoria da situação económica, cultural e social de uma comunidade, permitindo o desenvolvimento pessoal. De acordo com este autor, para que o desenvolvimento ocorra devem ser considerados dois fatores. Por um lado as necessidades da população em questão e por outro a assistência técnica e financeira que lhe é dada, salientando os serviços educativos como instrumento essencial para o processo de desenvolvimento. Sob a perspetiva de uma educação

comunitária devem ser considerados os sistemas de educação formal, não formal e informal visando a participação da população na satisfação das suas próprias necessidades sociais. Este paralelismo entre educação e comunidade permitirá a construção de um sistema social fundamentado no bem-estar conjunto por intermédio de atividades intencionais, que num o espaço local de uma determinada comunidade possibilitem a criação de condições que permitam, localmente, gerar emprego ou incrementar uma posição económica adequada a uma realidade específica. Implica não só considerar a dimensão geográfica mas também administrativa de um território e as respetivas dinâmicas, económicas, sociais, culturais e políticas.

Poder-se-á considerar que o desenvolvimento ocorre sempre que existe um plano formativo que se adegue também às características de um determinado local e respetiva população, conhecendo o seu modo de atuar, visando o desenvolvimento das potencialidades do ser humano na sua vivência grupal, não só potenciando o desenvolvimento sob uma perspectiva mais economicista, mas também, centrada no desenvolvimento humano e no aumento da capacidade de efetuar escolhas, e, no que concerne à capacidade de tomar decisões indo ao encontro das satisfação das suas necessidades.

CAPÍTULO IV- O TERRITÓRIO: ESTREMOZ

4.1 Fundação da cidade

Reza a lenda, de entre outras histórias, que a cidade de Estremoz terá sido fundada por algumas famílias originárias de Castelo Branco, de onde haviam sido desterradas, tendo neste lugar encontrado um tremoceiro que lhes servira de abrigo. Com o passar do tempo teriam requerido ao rei D. Afonso III um pedido de foral. Confrontados com a necessidade de identificar esta povoação, e, considerando que aquando da sua chegada apenas encontraram um tremoceiro, as estrelas, a lua e o sol, consideraram que Estremoços se chamasse e que estes elementos constituíssem o brasão da cidade. Contudo considera-se a hipótese de D. Sancho I, o Povoador, ter mandado fundar uma povoação para além das ruínas existentes, extramuros, que poderia ter derivado na toponímia Extremores ou Extramoz (Crespo, 1987). Todavia o concelho foi fundado por D. Afonso III em 1258, tendo-o mandado povoar e concedido a carta de foral no mesmo ano a 22 de dezembro. A povoação foi elevada a cidade por decreto em cinco de setembro de 1926, administrando dentro da zona limítrofe da cidade as freguesias urbanas de Santo André e Santa Maria, e, as freguesias rurais, externas à cidade, de Arcos, São Bento do Ameixial, São Bento de Ana Loura, São Bento do Cortiço, São Domingos de Ana Loura, Santo Estevão, Évoramonte, Nossa Senhora da Glória, São Lourenço de Mamporcão, Santa Vitória do Ameixial e Veiros.

4.2 Enquadramento geográfico, paisagístico e urbano

O concelho de Estremoz pertence ao distrito de Évora, ocupa uma área de 514 Km² e localiza-se na zona centro do Alentejo estando integrado na região denominada de zona dos mármorees juntamente com os municípios de Alandroal, Borba e Vila Viçosa. Relativamente à distância entre a cidade e as freguesias que a constituem, com exceção da freguesia de Santa Maria e Santo André, por se tratarem de freguesias urbanas, verifica-se que Arcos se encontra a oito quilómetros, Glória a nove, Santo Estevão e São Lourenço de Mamporcão a sete, São Bento do Ameixial e São Domingos de Ana Loura a dez, São Bento de Ana Loura a onze, Santa Vitória do Ameixial e São Bento do Cortiço a doze, Veiros a dezassete e Évoramonte a

dezoito. O subsolo da região é rico em mármore branco, sendo esta rocha ornamental extraída nos arredores da cidade apresenta um elevado valor comercial sendo exportado para diversas partes do mundo. A cidade de Estremoz está delimitada a norte pelos concelhos de Fronteira, Monforte e Sousel, a nascente pelo concelho de Borba, e pelos concelhos de Évora e de Redondo a sul e a poente pelo concelho de Arraiolos. Apresenta uma localização geográfica privilegiada, de fácil acesso, considerando as vias de comunicação existentes. Apresenta uma paisagem onde predomina a planície ainda que existam algumas massas montanhosas onde se encontram a Serra d'Ossa, da Lage, Sousel e São Bartolomeu. O clima é acentuadamente quente durante o período de Verão, rondando a temperatura média os 30 °C e, no Inverno, uma média inferior aos 10 °C. O património natural apresenta ainda zonas de montado, também relevante sob uma perspetiva económica considerando a extração de cortiça, e, zonas olivícolas e vinícolas, encontrando-se estas últimas em expansão.

Urbanisticamente, a cidade apresenta características que preservaram o tecido urbano mais antigo tendo vindo a desenvolver-se em torno dos espaços já existentes. Apresenta na sua globalidade espaços amplos onde se encontram praças, largos e espaços verdes. Destaca-se a brancura dos prédios caiados que dão a fama de cidade branca à cidade de Estremoz. As estruturas edificadas raramente ultrapassam os quatro pisos sendo que estas são construções mais recentes. A zona central da cidade alberga a grande parte do comércio tradicional, serviços e algumas zonas habitacionais, tendo estas vindo a proliferar mais afastadas do centro da cidade. Este crescimento tem-se verificado de forma ordenada. A zona mais antiga da cidade caracteriza-se por um despovoamento crescente tendo em consideração o envelhecimento da população que aí reside bem como das condições de habitabilidades deficitárias que aí se encontram. Atualmente o município é constituído por 7432 edifícios e 9767 alojamentos, verificando-se um aumento no decorrer da última década uma vez que no ano 2000 este número traduzia-se em 7405 edifícios e 8918 alojamentos, considerando a informação veiculada pelo Instituto Nacional de Estatística.

4.3 Património arquitetónico

A cidade de Estremoz apresenta um conjunto de construções históricas que atualmente desempenham um importante papel no respeitante à promoção turística da cidade. Destes monumentos nacionais destacam-se assim o Castelo de Estremoz, a sua cintura de muralhas e as portas militares de Santo António, Santa Catarina, Currais e Évora, que davam acesso à antiga cidade, a antiga Casa da Câmara, a Capela de N^a Sra. dos Mártires, a Igreja de São Francisco, os Claustros da Misericórdia, o Pelourinho, o Convento dos Congregados, o Convento das Maltesas e a Igreja de Santa Maria. Outros imóveis de interesse público são o Teatro Bernardim Ribeiro e o Tanque dos Mouros. O Convento de São Francisco, ocupado pelo Regimento de Cavalaria após o abandono do mesmo pelos frades franciscanos em 1834, alberga ainda hoje este regimento. O Regimento de Cavalaria número três é uma das mais emblemáticas representações da história da cidade, não só pela sua antiguidade, que, de acordo com Crespo (1987), remonta, provavelmente, à data de 1664, sendo uma das mais antigas unidades de cavalaria do exército em Portugal dotada de importância histórica no campo militar. Apesar de ter sofrido várias designações, o atual regimento de Cavalaria número três, Dragões de Olivença, ainda nos dias de hoje confere dinâmica à cidade.

4.4 Economia

O sector terciário predomina e a base da economia do concelho tem sido pautada pelas atividades agrícolas e indústria de transformação de mármore e artesanato, de onde se destaca a barrística. Verifica-se a existência de algumas reservas de caça e atividade cinegética. A cidade possui uma zona industrial onde se encontram instaladas unidades de armazenamento e pequenas e médias empresas. O turismo tem vindo também a contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do concelho onde se destaca o investimento na área da promoção gastronómica (dando a conhecer pratos típicos como açorda de azeite e alho, sopa de tomate, sopa de cação, enchidos, carne de porco, gadanhas e queijadas) e do artesanato (com maior destaque para a barrística). Salientam-se eventos como a Feira Internacional de Agropecuária de Estremoz, Cozinha dos Ganhões, Festas da Exaltação de Santa Cruz, Juvemoz e a Feira das Escolas.

A indústria de extração e transformação de mármore é uma das que tem perdurado ao longo das últimas décadas. Também se verifica um investimento na produção de enchidos e carne de porco, raça autóctone da região, que tem vindo a contribuir para o desenvolvimento desta indústria e respetivo estabelecimento de uma fileira económica em crescimento. Refere-se ainda a produção de azeite, vinhos, do produto regional certificado denominado de Ameixa D'Elvas e respetiva comercialização, queijos, e, artesanato. Considere-se a tradição do mercado tradicional realizado no centro da cidade todos os sábados de manhã onde são vendidos produtos hortícolas de produtores da região e de velharias, de comerciantes de diversos pontos do país. Este mercado proporciona principalmente o encontro entre as habitantes das freguesias limítrofes e da população estremocense proporcionando uma dinâmica na cidade que presta um contributo positivo relativamente aos pequenos comerciantes.

4.5 Demografia

De acordo com a informação recolhida através dos Censos 2011, pelo Instituto Nacional de Estatística, o concelho de Estremoz tem presentemente 14 298 habitantes, tendo perdido 1374 habitantes na última década considerando que no ano de 2001 este concelho era habitado por 15 672. Todavia verificou-se um aumento do número de famílias sendo que no ano 2000 o município apresentava 6053 famílias e atualmente existem 6122. A população residente apresenta uma densidade populacional de 27,5 habitantes. A taxa bruta de natalidade obedece a uma estimativa anual de 6,5 e a taxa bruta de mortalidade de 15,2.

4.6 Território e educação

Considerando que a educação é um conceito estruturado na construção de um projeto de desenvolvimento, facilitador do crescimento individual, e, que potencia o exercício da cidadania, em contexto grupal, é preciso compreender em que medida este projeto vai ao encontro das necessidades de uma determinada população.

Na tentativa de verificar de que forma a educação tem sido dinamizada no concelho, e mais especificamente na cidade de Estremoz, uma abordagem à relação

que se estabelece entre território e aprendizagem torna-se fundamental. Deste modo, e também com recurso à informação constante na Carta Educativa do Concelho de Estremoz, e, no documento relativo ao Conselho Local de Ação Social de Estremoz, verifica-se, antes de mais, que desde a década de noventa do século XX, é o sector terciário o que mais implica o envolvimento de um maior número de habitantes do concelho. São identificadas algumas fragilidades face às empresas existentes e ao sector económico que aí operam, verificando-se que, pela sua reduzida dimensão, as empresas apresentam dificuldades ao nível do poder negocial e de transação, tanto a nível nacional como internacional. Debatem-se com uma forte concorrência externa aliada a uma fraca iniciativa empresarial possuindo fracos recursos tecnológicos. Tal foi identificado devendo-se em parte pela inexistência de recursos humanos devidamente qualificados, reduzindo a capacidade produtiva e, revelando-se por vezes, um entrave à negociação entre produtores e empresários.

Contudo, aquando da elaboração da Carta Educativa do Concelho de Estremoz, em 2006, esta refere que os entraves ao desenvolvimento poderiam ser ultrapassados se considerados fatores como a localização geográfica e transfronteiriça, por um investimento no aproveitamento turístico, cultural, e, dos recursos ambientais. Para o alcançar, previa-se um investimento na educação com a oferta de cursos destinados ao público adulto, pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, pela Escola Secundária Rainha Santa Isabel e pela Unidade Local de Educação e Formação de Adultos, cuja tutela viria a ser atribuída em 2006 ao Agrupamento de Escolas de Estremoz. Identifica-se ainda o Pólo da Universidade de Évora, cujo trabalho desenvolvido recai, principalmente, na dinamização de atividades na área das Ciências da Terra, visto integrar-se num território de exploração de rochas ornamentais.

Ainda relativamente ao ensino formal, no respeitante ao primeiro ciclo do ensino básico, a partir da década de noventa do século XX, até à atualidade, tem vindo a verificar-se um decréscimo do número de alunos em todas as escolas do concelho, na sua generalidade. Tal facto deve-se à diminuição da população residente, ocorrendo quer na rede de estabelecimentos de ensino público, como também no ensino particular e cooperativo. Esta diminuição de alunos acompanha os restantes níveis de ensino. O único aumento visível de alunos encontra-se na oferta

disponibilizada pela Escola Profissional da Região Alentejo (EPRAL), abrangendo um leque de cursos mais diversificado. Neste público encontram-se alunos provenientes de outros concelhos e também de Cabo Verde.

Os esforços desenvolvidos para colmatar as necessidades de qualificação da população, investindo no desenvolvimento económico, cujo índice no final da década de noventa ainda era inferior ao do panorama nacional, pelo que, no concelho considerado, o sector terciário empregava 61,4% dos habitantes em idade ativa, o sector secundário 25% e o sector primário 13,6%. 5,9% da população encontrava-se desempregada e os produtores singulares apresentavam um nível médio de escolaridade equivalente ao primeiro ciclo do ensino básico. De acordo com a Classificação Nacional das Profissões, a população empregada do concelho situava-se, principalmente, no grupo de Trabalhadores não Qualificados, e, dos Operários, Artífices e Trabalhadores Similares.

De acordo com os dados recolhidos pelo Instituto Nacional de Estatística, no final da década de noventa do século XX, relativamente à escolaridade da população adulta, verifica-se que:

- 21% não apresentava qualquer nível de escolaridade;
- 36% completou o primeiro ciclo do ensino básico;
- 10% completou o segundo ciclo do ensino básico;
- 11% completou o terceiro ciclo do ensino básico;
- 14% completou o ensino secundário;
- 8% apresentava qualificação superior.

O estudo homólogo, de acordo com os dados recolhidos com os Censos em 2011, relativamente ao nível de qualificação da população adulta revela que:

- 23% ainda não apresenta qualquer tipo de qualificação;
- 26,3% completou o primeiro ciclo do ensino básico;
- 11,3% completou o segundo ciclo do ensino básico;
- 15,8% completou o terceiro ciclo do ensino básico;
- 13,4% completou o ensino secundário;

- 1% recebeu formação pós secundário;
- 8,3% apresenta formação superior.

O aumento de população com certificação ao nível do ensino básico pode ainda estar relacionado, também, com o facto do Centro Novas Oportunidades, entre 2006 e 2009, período em que existem dados disponíveis, ter contribuído para a certificação de 304 formandos.

CAPÍTULO V- PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 Problemática do estudo

Partindo do pressuposto do conceito de aprendizagem ao longo da vida e do contínuo debate em torno da educação e formação de adultos, simultaneamente associado à importância atribuída à educação formal enquanto contributo para o desenvolvimento social, económico e humano, levanta-se a questão sobre de que forma a oferta formativa pode ou não contribuir para a integração social, e, também, para o desenvolvimento socioeconómico.

Assumindo como ponto de partida para a realização do presente estudo a identificação de toda a oferta formativa formal, objeto de certificação escolar ou profissional, destinada ao público adulto no início da década de 2000, até ao período de 2005, pretende-se compreender em que medida esta contribuiu para a qualificação deste público-alvo, e, em simultâneo, perceber se esta oferta disponibilizada foi ao encontro das necessidades socioeconómicas do território considerado.

Neste sentido, visando conhecer os principais aspetos que pautaram a oferta formativa, entre 2000 e 2005, destinada ao público adulto, ao nível do ensino não superior, pretendeu-se obter um desenho cartográfico da mesma na localidade específica de Estremoz, tentando verificar-se qual o contributo da respetiva oferta no que concerne ao desenvolvimento social e humano.

Há ainda a referir que a escolha do tema para a realização do presente estudo se prende com interesses pessoais e profissionais. Sob uma perspetiva pessoal, e também social, dado o facto de residir no território abordado, torna-se interessante compreender em que medida o processo educativo de adultos, com entrada no século XXI, se adequou às verdadeiras realidades sociais deste território específico, e, em que medida, tal permitiu uma maior adequação às necessidades laborais da cidade de Estremoz. Conjugado com o interesse profissional, ao exercer funções de docente, tendo já trabalhado diretamente com o público adulto em diferentes moldes de ensino, nomeadamente na própria cidade de Estremoz, é pertinente estudar a evolução deste processo educativo, verificando de que forma pode responder não só a questões de índole socioeconómica, como também fomentar o desenvolvimento de

cada indivíduo e do meio em que se insere, compreendendo deste modo qual o impacto direto da educação e da formação certificada neste espaço territorial em concreto.

5.2 Objetivos do estudo

O presente estudo centra-se especificamente na identificação e caracterização não só das formações disponibilizadas entre 2000 e 2005 destinadas ao público adulto na localidade de Estremoz, mas visa, também, caracterizar as respetivas entidades formadoras responsáveis pela dinamização desses projetos de aprendizagem, e, compreender as suas razões no respeitante à realização das formações identificadas aquando da dinamização de um determinado projeto.

Efetuada esta caracterização pretendeu-se aferir de que modo a oferta formativa se coadunou com as características socioeconómicas do território, visando compreender se foram realizados esforços em investir não só na qualificação da população adulta, mas também, verificar, se este investimento na formação estava a ser direcionado ao encontro das necessidades do tecido empresarial da cidade, potenciando o seu desenvolvimento socioeconómico, e, de que forma, poderiam estas formações ser identificadas enquanto possível sinónimo de inserção no mercado de trabalho.

Neste sentido, tentou identificar-se a relação existente entre as entidades formadoras, os projetos de aprendizagem e algumas das características socioeconómicas da localidade considerada. Após a identificação das entidades formadoras, mediante um trabalho de pesquisa através da internet e através do contacto direto com diversas instituições locais responsáveis pela educação e formação de adultos, na atualidade ou cujo trabalho neste âmbito já havia sido iniciado uma década atrás, foram identificadas oito entidades cujos registos sobre a oferta formativa no período em análise, na sua generalidade, ainda estavam disponíveis.

Salienta-se, todavia, que a identificação das entidades formadoras obedeceu ao seguimento de alguns critérios. Primeiramente, o interesse do estudo prende-se

com público adulto pelo que foram identificadas e consideradas as entidades que dinamizaram atividades destinadas ao mesmo. Considerando o interesse específico deste estudo no respeitante à educação formal, foram incluídas as entidades que permitiam a aquisição de uma certificação, quer académica, quer profissional, que se encontravam em atividade no período definido e disponibilizadas ao público adulto em geral. Todavia foram excluídas as instituições de ensino superior uma vez que, por motivos de interesse profissional, não foram consideradas relevantes, acrescentando que na cidade estudada esta oferta não está presente sob a vertente da qualificação formal certificada, ainda que exista em funcionamento um Pólo da Universidade de Évora, cujo trabalho desenvolvido se enquadra numa dinâmica maioritariamente de investigação.

5.3 Operacionalização do estudo

Efetuada o levantamento das possíveis entidades formadoras a contemplar neste estudo, foram efetuados contactos diretos junto das mesmas e contactos estabelecidos por via eletrónica sobre a viabilidade de nele participarem. No decorrer do processo, verificou-se que algumas dessas entidades já não continuavam ativas e os contactos efetuados através dos endereços eletrónicos disponíveis não surtiram qualquer resposta. Algumas das entidades contactadas, apesar de já manterem atividade no período em análise, não ministraram formações para adultos na localidade definida. Relativamente a ambas as situações, foi identificado um total de sete instituições com competência na área pretendida, no período compreendido entre 2000 e 2005.

Das entidades contactadas em atividade neste período, que obedeciam aos critérios definidos e que demonstraram disponibilidade em participar neste estudo, encontram-se oito instituições:

- Fundação Alentejo;
- Delegação de Estremoz da Cruz Vermelha Portuguesa;
- Instituto de Emprego e Formação Profissional;
- Cerciostremoz;
- Escola Secundária Rainha Santa Isabel;

- Associação de Desenvolvimento Montes Claros;
- AlenXXI- Associação Meio Rural Urbano;
- Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente e Extra-Escolar (posteriormente designada por Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos).

A informação recolhida junto das entidades mencionadas permitiu identificar um total de cento e sessenta formações no período definido. Tratando-se de uma recolha de dados direcionada para um tratamento estatístico, o paradigma escolhido baseou-se numa análise quantitativa da informação obtida, cuja interpretação foi concebida mediante uma apresentação gráfica dos dados principalmente sob a forma de tabelas e de alguns gráficos de barras. Tratando-se de uma metodologia prioritariamente quantitativa, foram utilizados como instrumentos de apoio neste processo dois dispositivos: o sistema de análise de informação SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), utilizando parte dos instrumentos já criados aquando da realização de estudos semelhantes, nomeadamente no âmbito do projeto de investigação *Cartografia das Aprendizagens de Nossa Senhora de Machede, Torre de Coelheiros e São Miguel de Machede* ou *Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*, promovidos pelo Departamento de Pedagogia e Educação da universidade de Évora, em consonância com os questionários aplicados, e, com recurso à folha de cálculo EXCEL.

5.4 Aplicação de questionários

Para a concretização deste estudo foi necessário efetuar uma recolha de dados pelo que foram aplicados dois questionários, o Questionário das Aprendizagens Institucionais I, QAI I (vide anexo I), e o Questionário das Aprendizagens Institucionais II, QAI II (vide anexo II).

O primeiro questionário está centrado na caracterização das instituições responsáveis pela dinamização de formações enquanto que o segundo questionário aplicado vai ao encontro dos projetos que envolveram as aprendizagens. Ambos foram projetados de acordo com estudos semelhantes já realizados, nomeadamente no âmbito dos projetos *Cartografia das Aprendizagens de Nossa Senhora de*

Machede, Torre de Coelheiros e São Miguel de Machede, bem como no projeto *Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*, tendo assim sido já submetidos a um processo de avaliação e devidamente validados em investigações anteriores.

Os questionários foram na sua quase totalidade preenchidos pela aplicadora, recolhendo informação no terreno, de forma presencial diretamente junto das instituições contactadas, salvo algumas exceções que por motivos de agenda das entidades formadoras levaram a que os questionários ficassem em poder das mesmas para serem preenchidos, tendo sido recolhidos posteriormente.

Apesar de se tratar de um estudo assente no pressuposto do tratamento de dados quantitativos, os contactos estabelecidos em campo permitiram a recolha de informação que completou, em alguns casos, a informação descritiva obtida com a aplicação dos questionários. Associada à recolha estatística de dados, foi assim possível enriquecer a informação adquirida pela partilha, muitas vezes entusiasta, junto dos elementos das entidades formadoras que colaboraram no estudo, relatando experiências decorrentes do contacto com os adultos e do trabalho com estes desenvolvido. Permitiu-se igualmente adquirir informação adicional, que, para além dos elementos estatísticos, potenciou um enriquecedor acréscimo de conhecimentos sobre a forma como a educação de adultos se processou no terreno, o que complementou a análise da informação recolhida decorrente do tratamento desses mesmos dados.

Em algumas situações, foi necessário estabelecer um novo contacto com algumas das entidades formadoras visando a recolha da informação pretendida, considerando algumas dúvidas que surgiram sobre os dados recolhidos aquando do preenchimento dos questionários, nomeadamente junto das entidades em que os questionários aplicados foram deixados junto das mesmas para que pudessem ser preenchidos e recolhidos posteriormente.

CAPÍTULO VI- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

6.1 Entidades formadoras

6.1.1 Caracterização das entidades formadoras

Considerado o levantamento efetuado de entidades formadoras com atividade no período entre 2000 e 2005, e para também assim melhor compreender a importância das aprendizagens dinamizadas, a aplicação do primeiro questionário das aprendizagens institucionais visou, junto das oito entidades identificadas, a recolha de informação no respeitante à caracterização das mesmas.

6.1.1.1 Designação das entidades inquiridas e localização

Na tentativa de compreender o papel de cada entidade formadora, aquando da concretização da atividade, tentou verificar-se a existência de uma relação entre a origem da entidade formadora e o local de intervenção, informação sistematizada na tabela 1.

Tabela 1- Designação das entidades inquiridas e localização onde estão sediadas

Instituição	Freguesia	Localidade	Em atividade
Delegação de Estremoz da Cruz Vermelha Portuguesa	Santo André	Estremoz	Sim
Instituto de Emprego e Formação Profissional	Beato	Lisboa	Sim
Fundação Alentejo- Escola Profissional da Região Alentejo (Pólo de Estremoz)	Santo André	Estremoz	Sim
Cerciestremoz	Santa Maria	Estremoz	Sim
Escola Secundária Rainha Santa Isabel	Santa Maria	Estremoz	Sim
Alen XXI- Associação Meio Rural Urbano	Santo André	Estremoz	Sim
Associação de Desenvolvimento Montes Claros	São Bartolomeu	Borba	Sim
Coordenação Concelhia de Educação Recorrente e Extra Escolar	Santa Maria	Estremoz	Não

Verifica-se que, na sua maioria, as entidades responsáveis pela formação, entre 2000 e 2005, são originárias da própria cidade, ainda que se tenha verificado uma abertura à participação de entidades oriundas de outros locais.

6.1.1.2. Identificação da instituição de acordo com a localização por freguesia

A identificação da instituição é referida consoante a freguesia e respetiva localização como se encontra na tabela 2.

Tabela 2- Instituições identificadas por freguesia e localidade

Localidade	Freguesia	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Estremoz	Santa Maria	3	37,5
	Santo André	3	37,5
Borba	São Bartolomeu	1	12,5
Lisboa	Beato	1	12,5
Total	4	8	100,0

Verifica-se que as entidades formadoras oriundas da própria cidade estão equitativamente distribuídas, no respeitante à oferta formativa.

6.1.1.3 Associativismo e instituição

Das entidades contactadas, algumas apresentavam também um carácter associativo, não se integrando neste grupo os sistemas ligados ao Ministério da Educação, ao sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e ao Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Tabela 3- Número de associados das instituições

Número de associados	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
15	1	12,5
38	1	12,5
86	1	12,5
630	1	12,5
Não aplicável	4	50,0
Total	8	100,0

Tendo em consideração o número de associados das entidades analisadas, existe um equilíbrio entre as entidades que possuem associados e aquelas que não possuem. Saliente-se que a entidade que apresenta um maior número de associados é a Delegação da Cruz Vermelha Portuguesa.

6. 1.1.4 Data de fundação da entidade promotora de formação

Considerando a diversidade de entidades identificadas considerou-se pertinente verificar também a data da respetiva fundação verificando-se a duração do seu início de atividade até ao período em análise, bem como a eventual ocorrência de interrupção. Ambas as vertentes são apresentadas nas tabelas 4 e 5, respetivamente.

Tabela 4- Fundação das instituições

Data de fundação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
1900- 1930	1	12,5
1931- 1950	0	0,0
1951-1960	0	0,0
1961-1980	3	37,5
1981-2000	3	37,5
2001-2003	1	12,5
Total	8	100,0

Dada a data de início de funções destaca-se que, a partir da década de sessenta do século XX, se verificou um aumento das instituições que apresentam oferta formativa, considerando-se o período anterior como pouco relevante ao nível do surgimento de potenciais entidades direcionadas à educação de adultos. Porém, das instituições identificadas apenas a delegação da Cruz Vermelha apresenta um período de existência e funcionamento mais duradouro.

Tabela 5- Interrupção da atividade

Interrupção da atividade	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Sim	0	0,0
Não	8	100,0
Total	8	100,0

De acordo com os dados recolhidos a totalidade das instituições apresentou um trabalho contínuo sem interromper a sua atividade entre o período de 2000 e 2005.

6.1.1.5 Natureza estatutária e jurídica das entidades formadoras

Das entidades consideradas verificou-se que apresentavam algumas diferenças no que concerne à natureza estatutária e jurídica, pelo que os resultados obtidos se apresentam em seguida nas tabelas 6 e 7.

Tabela 6- Natureza estatutária da entidade formadora

Natureza estatutária	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Pública	3	37,5
Privada	3	37,5
Outra	2	25,0
Total	8	100,0

Relativamente à natureza estatutária das entidades consideradas, existe um equilíbrio entre o plano público e o plano privado dado que ambos apresentam a mesma percentagem de 37,5 %.

Tabela 7- Natureza jurídica da entidade formadora

Natureza jurídica	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Cooperativa	1	12,5
Estabelecimento de ensino	2	25,0
Organização não-governamental	1	12,5
Associação de Desenvolvimento Local	1	12,5
Associação de Desenvolvimento Regional	1	12,5
Fundação	1	12,5
Serviço e fundo autónomo	1	12,5
Total	8	100,0

Das instituições consideradas, verifica-se que a natureza jurídica é diversa salientando-se, todavia, que são os estabelecimentos de ensino que surgem com maior realce apresentando uma percentagem de 25%.

6.1.1.6 Área de atividade

Dada a diversidade que caracteriza as entidades identificadas verificou-se também que a área de atividade das mesmas também apresentava algumas diferenças, como é apresentado na tabela 8.

Tabela 8- Área de atividade da entidade formadora

Área de atividade	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Cultural	1	9,1
Educacional	4	36,3
Social	1	9,1
Atividade económica/ desenvolvimento	1	9,1
Atividade associativa	1	9,1
Reabilitação	1	9,1
Administração pública- Atividades económicas	1	9,1
Social	1	9,1
Total	11	100,0

Apesar da diversidade das áreas de atuação em que se integram cada uma das instituições consideradas destaca-se principalmente aquela que contempla unicamente a área de atuação no campo educacional.

6.2 Desenvolvimento da atividade das entidades formadoras entre 2000-2005

6.2.1 Plano anual de atividades

A organização do trabalho desenvolvido pelas entidades foi uma das variáveis consideradas, apresentando-se em seguida os dados recolhidos relativamente à existência de um plano anual de atividades.

Tabela 9- Existência de plano anual de atividades

Plano anual de atividades	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Sim	8	100,0
Não	0	0,0
Total	8	100,0

A totalidade das instituições apresenta plano anual de atividades revelando preocupação na consecução de um trabalho previamente organizado.

6.2.1.2 Quotidiano

Para melhor compreender a dinâmica de funcionamento de cada uma das entidades estudadas foi ainda considerada a continuidade do funcionamento e respetivo horário, o acesso ao público e a remuneração do pessoal de cada uma das instituições, dados apresentados nas tabelas 10,11,12 e 13.

Tabela 10- Funcionamento da entidade formadora

Funcionamento	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Contínuo	8	100,0
Pontual	0	0,0
Total	8	100,0

A totalidade das instituições apresenta um percurso de funcionamento contínuo.

Tabela 11- Horário de funcionamento

Horário	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Geral	8	88,9
Reduzido	0	0,0
Pontual	0	0,0
Outro	1	11,1
Total	9	100,0

O horário de funcionamento é o horário geral pelo que não foi identificada nenhuma instituição que recorresse a um horário de funcionamento reduzido ou pontual.

Tabela 12- Tipo de acesso ao público

Acesso ao público	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Geral	8	100,0
Condicionado	0	0,0
Total	8	100,0

Na totalidade das instituições, foi referido que o público poderia aceder aos seus serviços sem qualquer tipo de condicionalismo específico.

Tabela 13- Tipo de trabalho dos funcionários

Pessoal	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Remunerado	8	61,5
Voluntário	5	38,5
Total	13	100,0

A maioria dos funcionários das instituições consideradas, 61,5%, exerceu um cargo remunerado. Contudo verifica-se que existe ainda um trabalho de índole voluntária traduzido no trabalho representado por 38,5% dos funcionários.

6.3 Organização e administração das entidades formadoras

6.3.1 Organização da contabilidade

Considerando a organização contabilística os dados recolhidos sobre esta variável apresentam-se na tabela 14.

Tabela 14- Organização da contabilidade da entidade formadora

Organização	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Própria instituição	8	100,0
Instituição externa	0	0,0
Total	8	100,0

A totalidade das entidades formadoras tem a seu cargo a responsabilidade de organizar a respetiva contabilidade sem revelar necessidade de recorrer a entidades externas para assumir esta função.

6.3.2 Estruturação do trabalho administrativo

No sentido de compreender a orgânica do trabalho desenvolvido sob a perspectiva administrativa, são apresentados nas tabelas 15, 16 e 17 as informações no respeitante ao tipo de reuniões realizadas, sua periodicidade e registo das informações nelas abordadas.

Tabela 15- Trabalho administrativo- reuniões de trabalho

Tipo de reunião	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Direção	9	52,9
Assembleia	5	29,4
Outras	3	17,7
Total	17	100,0

No respeitante às reuniões de trabalho, verifica-se que a maioria se remete para um grupo de trabalho específico cujas responsabilidades se assumem pelo cargo de chefia, sendo a direção de cada instituição o grupo que apresenta uma maior percentagem de reuniões realizadas com um total 52,9%.

Tabela 16- Trabalho administrativo- periodicidade da realização de reuniões

Tipo de reunião	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Periódicas	7	87,5
Pontuais	1	12,5
Total	8	100,0

Apesar de existirem reuniões pontuais e periódicas destaca-se que 87,5% das instituições inquiridas se reúnem com frequência.

Tabela 17- Trabalho administrativo- registo de reuniões

Tipo de reunião	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Com ata	8	100,0
Sem ata	0	0,0
Total	8	100,0

A totalidade das reuniões realizadas regista em ata os conteúdos abordados e as decisões tomadas.

6.3.3 Relacionamento interinstitucional

Tendo em consideração a já mencionada diversidade das entidades analisadas apresentam-se em seguida, na tabela 18, os dados obtidos relativamente à necessidade de estabelecimento de parcerias permitindo um relacionamento interinstitucional.

Tabela 18- Estabelecimento de parcerias

Parcerias	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Com protocolo	8	72,7
Sem protocolo	3	27,3
Sem parcerias	0	0,0
Total	11	100,0

No que concerne ao estabelecimento de parcerias o levantamento dos dados permite referir-se que todas as instituições apresentam parcerias, sendo a maioria delas com protocolo, 72,7%.

6.4 Projetos dinamizadores das aprendizagens entre 2000-2005

6.4.1 Projetos dinamizados

Foram identificados, neste estudo, cento e sessenta projetos dinamizados. A diversidade das aprendizagens é uma constante como se pode verificar em maior pormenor na tabela 19 e no gráfico 1, com a identificação dos cursos ministrados de acordo com cada uma das entidades formadoras.

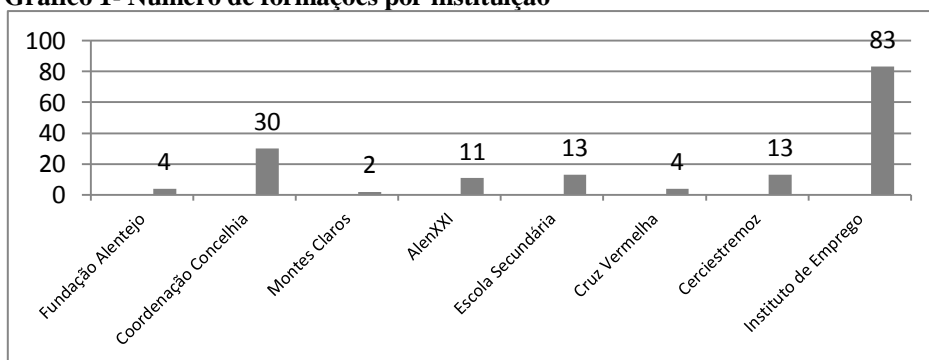
Tabela 19- Projetos dinamizados pelas instituições entre 2000-2005

Instituição	Denominação do curso	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Fundação Alentejo	RVCC	4	2,5
Coordenação Concelhia de Educação Recorrente e Extra-Escolar	Português segunda língua	6	3,75
	Alfabetização	6	3,75
	1º Ciclo	6	3,75
	2º Ciclo	6	3,75
	Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis 3º ciclo	6	3,75
Associação de Desenvolvimento Montes Claros	Curso de geriatria	2	1,25
AlenXXI Associação Meio Rural Urbano	Enologia	1	0,625
	Promoção e Comercialização de Produtos Agro- alimentares	1	0,625
	Igualdade de oportunidades	4	2,5
	Marketing	1	0,625
	Recursos Humanos	1	0,625
	Turismo Rural	1	0,625
	Formação essencial de empresários	1	0,625
	Internet como desenvolvimento empresarial	1	0,625
Escola Secundária Rainha Santa Isabel	Técnico de secretariado	1	0,625
	Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis 3º ciclo	6	3,75
	Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis secundário	6	3,75
Delegação de Estremoz da Cruz Vermelha Portuguesa	Auxiliar de geriatria	1	0,625
	Curso EFA- Auxiliar de Geriatria	1	0,625
	“Entre Nós”- Língua e Cultura Portuguesa	1	0,625
	Curso EFA- Apoio à Família e Comunidade	1	0,625
Cercestremoz	Auxiliar de cuidados continuados	1	0,625

	Sapateiro	1	0,625
	Cabeleireiro	1	0,625
	Auxiliar administrativo	1	0,625
	Auxiliar de limpeza	1	0,625
	Olaria	1	0,625
	Auxiliar pedagógico	1	0,625
	Empregado de mesa	1	0,625
	Eletricista	1	0,625
	Carpintaria	1	0,625
	Confeções em tecido	1	0,625
	Confeções em pele	1	0,625
	Serviços domésticos	1	0,625
Instituto de Emprego e Formação profissional	Práticas administrativas	5	3,125
	Contabilidade e Gestão	15	9,375
	Cozinha	21	13,125
	Mecânica automóvel	4	2,5
	Ação Educativa Acompanhamento de Crianças	2	1,25
	Geriatrics	2	1,25
	Serviço de mesa	5	3,125
	Acompanhante de Crianças	2	1,25
	Canalizações	6	3,75
	EFA- Serviço de Mesa	5	3,125
	Pavimentos e Arruamentos Veios	2	1,25
	Técnico Administrativo	2	1,25
	Técnico de Ação Educativa	1	0,625
	EFA- Pavimentos e Arruamentos	2	1,25

	EFA- Serviço de Andares	2	1,25
	Mecanização Agrícola	2	1,25
	EFA- Práticas Técnico Comerciais	2	1,25
	TIC	2	1,25
	Sistemas de Apoio Gestão Empresarial	1	0,625
Total		160	100,0

Gráfico 1- Número de formações por instituição



Apreciando os projetos dinamizados no período entre 2000 e 2005 e considerando o número de cursos/ formações ministrados, de acordo com os dados apresentados na tabela 19 e no gráfico 1, refere-se que:

- Apenas 2,5% da oferta se remete para o sistema RVCC preconizado pela Fundação Alentejo. Apesar da baixa percentagem apresentada, esta deve ser considerada relevante, pelo facto de obedecer a um sistema de itinerância colocada em prática por formadores da cidade de Évora que se deslocavam à cidade de Estremoz;
- O trabalho desenvolvido pela Coordenação Concelhia de Educação Recorrente e Extra- Escolar destinava-se maioritariamente à aquisição de uma certificação ou saberes académicos, com uma percentagem de 15%, revelando ainda alguma preocupação no ensino da língua portuguesa ao público imigrante, apresentando este último grupo uma percentagem de 3,75%;

- c) A formação desenvolvida pela Associação de Desenvolvimento Montes Claros, externa ao concelho, é responsável por 1,25% da formação destinada à população do concelho de Estremoz, salientando-se que esta se realizou numa das freguesias rurais;
- d) A formação oferecida pela AlenXXI Associação Meio Rural Urbano, direcionada à qualificação visando a criação de oportunidades e perspetivando o desenvolvimento socioeconómico, representa 6,875% da formação existente;
- e) A formação oferecida pela Escola Secundária Rainha Santa Isabel visou principalmente o desenvolvimento da certificação académica cuja representatividade assume 8,125% da oferta formativa;
- f) A formação apresentada pela Delegação da Cruz Vermelha apresenta um cariz de formação escolar e profissional, correspondente a 2,5% da oferta formativa sendo que 0,625% se destinou à população imigrante;
- g) A oferta formativa disponibilizada pela Cerciestremoz correspondeu a 8,125% da oferta existente. Todavia, salienta-se que o público-alvo considerado é o cidadão que apresenta algum tipo de incapacidade ou deficiência visando a sua integração social, e sempre que possível, profissional. Considerando o seu perfil, refere-se que as formações existentes decorrem durante um período de quatro anos;
- h) 51,875% da oferta existente foi da responsabilidade do Instituto de Emprego e Formação Profissional, representando o maior número de formação existente no período em análise.

6.4.2 Projetos e estabelecimento de parcerias

Para a dinamização dos projetos as parcerias estabelecidas foram várias. Encontram-se neste grupo diversas instituições da comunidade bem como externas ao concelho. Contudo, o recurso ao financiamento das mesmas não se remete unicamente ao disponibilizado por cada uma das entidades formadoras como está representado na tabela 20 e 21.

Tabela 20- Parcerias estabelecidas para a dinamização dos projetos

Parcerias estabelecidas	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural	1	4,55
Municípios externos ao concelho	1	4,55
Segurança Social	1	4,55
Escolas	2	9,1
Tecido empresarial	5	22,7
Instituições Particulares de Solidariedade Social	2	9,1
Juntas de Freguesia	1	4,55
Autarquia	1	4,55
Centro de Saúde	1	4,55
Centro de Emprego	1	4,55
Associações de Desenvolvimento	1	4,55
Sem parcerias	2	9,1
Sem registos	3	13,6
Total	22	100,0

Verifica-se uma grande diversidade de parcerias estabelecidas destacando-se o papel das parcerias estabelecidas com o tecido empresarial que representa 22,7%. Todavia, não pode ser descurada a importância de várias instituições da comunidade que são mencionadas, revelando uma possível coesão na construção de um trabalho conjunto entre as entidades formadoras e o meio envolvente.

Tabela 21- Financiamento institucional

Financiamento institucional	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Próprio	13	8,1
Externo	17	10,6
Próprio e Externo	130	81,3
Total	160	100,0

O financiamento institucional que permitiu consequentemente a dinamização da oferta disponibilizada é maioritariamente financiada em simultâneo com recurso a apoio interno e externo à instituição, representando uma parcela de 81,3%.

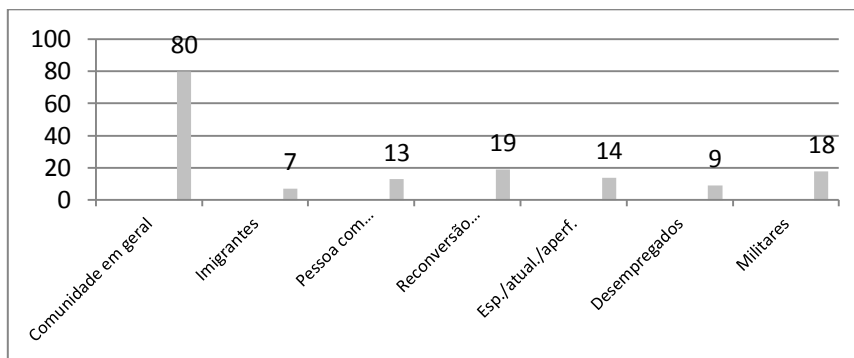
6.4.3 Formações registadas de acordo com o público-alvo

Apesar do estudo incidir no público adulto, da comunidade em geral, os dados revelam que este universo engloba alguns subgrupos, visíveis na tabela 22 e no gráfico 2.

Tabela 22- Formações registadas de acordo com o público-alvo

Público-alvo	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Comunidade em geral sem especificações	80	50,0
Imigrantes	7	4,4
Pessoa com deficiência ou incapacidade	13	8,1
Reconversão profissional	19	11,9
Especialização, atualização e aperfeiçoamento	14	8,8
Desempregados	9	5,6
Militares	18	11,2
Total	160	100,0

Gráfico 2- Número de formações registadas relativamente ao público-alvo



Considerando o tipo de público-alvo refere-se que:

- De acordo com os dados recolhidos, a grande maioria da oferta existente destinou-se à população em geral sem condicionamentos específicos com uma representatividade de 50%. Todavia, ressalva-se que muitos dos cursos sob a tutela do Instituto de Emprego e Formação Profissional acabam por se destinar a um público que não se encontra empregado, sendo que dos cursos ministrados por esta instituição apenas foram identificados dois especificamente sob a designação de formação profissional exclusiva para

desempregados, não obstante que indivíduos desempregados frequentassem outros tipos de formação nomeadamente noutras instituições;

- b) Verifica-se a necessidade de criar ofertas formativas destinadas a um público originário de outros países dado a sua presença na cidade de Estremoz, potenciando a sua integração, representando 4,4% da oferta existente;
- c) Revela-se preocupação em responder a características específicas do cidadão com algum tipo de deficiência sendo esta oferta formativa de 8,1% do universo analisado;
- d) A necessidade de reconversão profissional pelo público-alvo surge como a segunda maior percentagem da oferta formativa existente, 11,9%;
- e) A terceira necessidade de formação identificada surge associada à oferta formativa destinada ao público militar com 11,2% do total existente. Refere-se ainda que esta formação foi conduzida sob a alçada do Instituto de Emprego e de Formação Profissional.

6.5 Caracterização da atividade que envolve a aprendizagem

6.5.1 Conceção e concretização da atividade

A conceção e concretização da atividade que envolve a aprendizagem foram dois fatores considerados uma vez que a entidade responsável pela conceção não tem obrigatoriamente de ser a entidade responsável pela sua execução. Deste modo, ambas as variáveis são consideradas nas tabelas 23 e 24.

Tabela 23- Responsabilidade da conceção da atividade

Conceção da atividade	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Própria instituição	144	90,0
Própria instituição mediante parceria	15	9,4
Outra instituição	1	0,6
Total	160	100,0

Verifica-se que a grande maioria das atividades concebidas em torno da aprendizagem foram da responsabilidade da própria instituição responsável pela atividade que envolveu a aprendizagem com um total de 90%.

Tabela 24- Responsabilidade pela concretização da atividade

Concretização da atividade	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Própria instituição	147	91,9
Própria instituição mediante parceria	13	8,1
Outra instituição	0	0,0
Total	160	100,0

A grande maioria das atividades concretizadas, com uma percentagem de 91,9%, ocorreu mediante a responsabilidade da própria instituição. Todavia verifica-se também a existência de parcerias para a concretização das mesmas ainda que com uma percentagem reduzida, de 8,1%. Contudo o facto de se verificar a existência de uma parceria no que concerne à concretização da atividade pode indiciar a inexistência de meios suficientes que garantam a concretização da atividade pela entidade que a terá conceptualizado.

6.5.2 Formadores implicados na concretização da atividade

A necessidade de assegurar a qualidade das aprendizagens dinamizadas requer por sua vez que para tal exista pessoal devidamente qualificado. Surge assim o ponto de análise relativamente à capacidade interna das entidades formadoras de assegurarem uma aprendizagem coesa tendo em consideração a existência de formadores qualificados ou a necessidade de os recrutarem a outras instituições.

Tabela 25- Formadores implicados na concretização da atividade

Formadores	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Própria instituição	160	100,0
Outra instituição	0	0,0
Total	160	100,0

A totalidade dos formadores responsáveis pela concretização da atividade são da própria instituição, sem se ter verificado a necessidade de recorrer a formadores

que não desenvolvessem já um trabalho dentro da entidade formadora, pelo que o trabalho desenvolvido por cada instituição, ao possuir pessoal especializado, já revela a preocupação de assegurar um trabalho devidamente orientado para os fins de cada uma dessas instituições visando a excelência do trabalho nestas desenvolvido.

6.5.3 Objetivos da aprendizagem

Qualquer aprendizagem apresenta objetivos específicos. Apesar dos dados recolhidos se centrarem no conceito de aprendizagem formal são várias as vertentes que podem ser abordadas ao dinamizar uma aprendizagem como se verifica na tabela seguinte.

Tabela 26- Objetivos da atividade que envolve a aprendizagem

Objetivos		Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Desenvolvimento local		44	10,5
Promoção da cultura		31	7,4
Promoção da informação		42	10
Promoção do apoio social		30	7,1
Caráter lúdico e recreativo		30	7,1
Modernização da própria instituição		0	0,0
Formação do pessoal da instituição		0	0,0
Formação profissional		111	26,3
Formação escolar		44	10,5
Formação profissional e escolar		2	0,5
Outros	Reconhecimento, validação e certificação de competências	4	0,9
	Políticas ativas de emprego	83	19,7
Total		421	100,0

Considerando os objetivos subjacentes às aprendizagens, verificam-se os seguintes aspetos:

- a) O conceito de desenvolvimento profissional associado à aprendizagem assume um maior peso relativamente às restantes vertentes consideradas. A formação profissional surge primeiramente com a maior percentagem de 26,3% seguida de 19,7% com a referência a atividades relacionadas

com políticas ativas de emprego, demonstrando que a preocupação com a empregabilidade foi um dos fatores mais considerados;

- b) A formação escolar e o desenvolvimento local surgem em segundo lugar equitativamente, ambos com uma percentagem de 10,5%;
- c) A promoção da informação, com uma percentagem de 10%, e a promoção da cultura, com 7,4%, indiciam alguma preocupação com outros domínios para além da formação académica e profissional, eventualmente sustentado pela referência às vertentes lúdicas e recreativas e de apoio social, ambas com 7,1%, e que ocupam também um espaço no quotidiano de cada indivíduo;
- d) A formação simultaneamente escolar e profissional assume uma percentagem unicamente de 0,5%;
- e) A menção ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, ainda que surja apenas com 0,9%, engloba todo um conjunto de saberes, que abrange, todavia, diversas vertentes do conhecimento de cada um dos sujeitos envolvidos na aprendizagem.

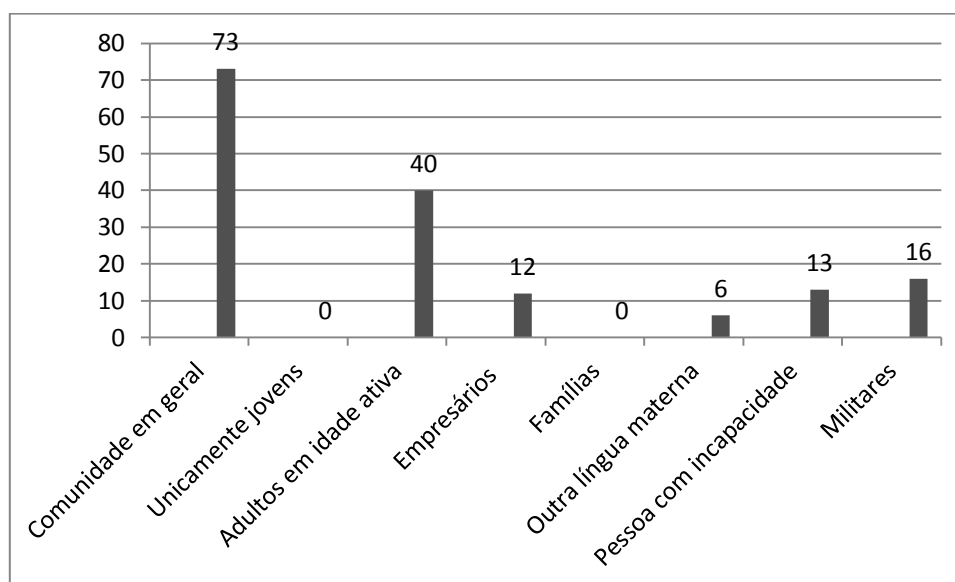
6.5.4 Características do público envolvido na aprendizagem

Ainda que o objeto de estudo considere todo o público adulto, a conceptualização das aprendizagens dinamizadas obedece por vezes a algumas características específicas, podendo destinar-se a subgrupos como é possível verificar na tabela 27 e gráfico 3, a ser procurada por um determinado escalão etário, tabela 28, ou com maior incidência sobre o sexo feminino ou masculino, tabela 29, como em seguida se apresenta nas tabelas mencionadas.

Tabela 27- Público envolvido na aprendizagem

Público a que se destina		Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	
Toda a comunidade local		73	45,6	
Grupo específico	Jovens	0	0,0	
	Adultos em idade ativa	40	25,0	
	Empresários	12	7,5	
	Famílias	0	0,0	
	Outros	Outra língua materna	6	3,8
		Pessoa com deficiência e incapacidade	13	8,1
Sector profissional - Militares		16	10,0	
Total		160	100,0	

Gráfico 3- Público envolvido na aprendizagem



No respeitante ao público a que se destinam as aprendizagens, verifica-se que a maior percentagem, 45,6%, se destina à comunidade em geral, sendo que dos sectores específicos os adultos em idade ativa, com 25%, são o grupo que mais beneficiou das aprendizagens disponibilizadas. Ainda que nenhuma das medidas/aprendizagens tenham sido referidas como unicamente destinadas aos jovens, este grupo acaba por estar também integrado na população em idade ativa, o que pode indiciar que as formações disponibilizadas não foram principalmente pensadas a pensar unicamente na população adulta mais jovem. Verifica-se com 7,5% que o tecido empresarial foi identificado como um grupo de potencial interesse aquando da

concretização de algumas formações, o que pode revelar a preocupação na atualização de conhecimentos e a melhoria do trabalho desempenhado por este sector. A existência de 10% de formação direcionada ao público militar pode relacionar-se com a importância atribuída a esta instituição na cidade, ponto de passagem de um grande grupo de jovens, investindo na sua formação podendo contribuir para a própria sustentabilidade deste regimento bem como para a capacitação da integração deste público no mercado de trabalho. É interessante verificar o manifesto interesse no envolvimento de um público cuja integração à priori poderia estar dificultada, pelo que existiu com as formações disponibilizadas uma vontade de índole inclusiva de um grupo da população. Consideram-se aqui as formações disponibilizadas aos indivíduos cuja língua materna não era a portuguesa, 3,8%, e indivíduos com algum tipo de incapacidade ou necessidades educativas especiais, 8,1%.

Tabela 28- Faixa etária do público-alvo envolvido na aprendizagem

Faixa etária	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Todas as faixas etárias do público adulto	57	35,6
Exclusivamente jovens	0	0,0
Adultos em idade ativa	103	64,4
Idosos	0	0,0
Total	160	100,0

As formações existentes destinaram-se principalmente aos adultos com idade ativa com uma percentagem de 64,4%. Todavia, e apesar de 35,6 % das aprendizagens se considerarem como disponíveis para todo o público adulto independentemente da faixa etária, o público exclusivamente jovem ou idoso não foi especificamente contemplado aquando da formação disponibilizada.

Tabela 29- Género do público-alvo envolvido na aprendizagem

Género	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Masculino	24	15,0
Feminino	25	15,6
Ambos	111	69,4
Total	160	100,0

Verifica-se que as ofertas disponibilizadas se destinaram a ambos os sexos sendo que tanto o sexo feminino como o sexo masculino frequentaram em simultâneo 69,4% da formação considerada. Porém é possível verificar que em algumas das ofertas formativas disponibilizadas estas foram frequentadas apenas por homens ou por mulheres. Deste modo, e apesar do sexo feminino apresentar uma percentagem de frequência maior em relação ao sexo masculino, 15,6% e 15% respetivamente, ambos estão muito equiparados no que concerne ao seu envolvimento nas aprendizagens.

6.5.5 Participantes por atividade formativa

O número de participantes por atividade formativa foi também uma variável abordada, como se apresenta na tabela 30.

Tabela 30- Número de participantes por atividade formativa

Número de participantes	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Até 10	47	29,4
11-20	75	46,9
21-30	20	12,5
mais de 30	18	11,2
Total	160	100,0

Considerando as atividades formativas existentes, o número de participantes por aprendizagem oscila entre grupos até dez elementos e superiores a trinta formandos. Destaca-se porém o grupo onde se inserem turmas entre onze e vinte elementos com uma percentagem de 46,9%, seguindo-se com 29,4% grupos até dez elementos, sendo assim a maioria das aprendizagens frequentadas por grupos até vinte pessoas.

6.5.6 Local de realização da atividade formativa

Considerando a possível influência da freguesia relativamente à dinamização de atividades formativas, apresentam-se, na tabela 31, os resultados obtidos relativamente a esta variável.

Tabela 31- Local de realização da atividade formativa

Local de realização		Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	
Na freguesia na própria instituição		13	11,0	
Na freguesia noutro local	Centro de saúde	1	0,9	
	Empresa	2	1,0	
	Sem registo	83	70,9	
Noutra freguesia	S. Bento do Cortiço	Associação Recreativa	1	0,9
	Veiros	Associação Recreativa	1	0,9
	Redondo	Cabeleireiro	1	0,9
		Câmara	1	0,9
		Olaria	1	0,9
		Empresa	1	0,9
		Escola	1	0,9
		Vila Viçosa	Sapateiro	1
	Vila Viçosa	Cáritas	1	0,9
		Empresa	1	0,9
		Junta de freguesia	1	0,9
		S. Vitória do Ameixial	Junta de freguesia	1
	Borba	Café/ restaurante	1	0,9
		Empresa	1	0,9
	Sousel	Carpintaria	1	0,9
	Alandroal	Carpintaria	1	0,9
		Empresa	1	0,9
		Café	1	0,9
	Total		117	100,0

Noventa e nove aprendizagens tiveram lugar nas freguesias urbanas sendo que treze se realizaram unicamente na própria instituição. Verifica-se que, apesar de um elevado número de aprendizagens, oitenta e seis, se ter realizado dentro da freguesia mas noutro local, não se conseguiu apurar o local exato de oitenta e três destas ofertas. Quinze das aprendizagens existentes ocorreram em freguesias externas ao concelho. Parte da oferta formativa ocorreu simultaneamente na própria instituição e noutro local, destacando-se aqui os cursos ministrados pela Cerciestremoz, com formação dada em contexto de trabalho sendo estas noutra freguesia, de outros concelhos, e as formações da responsabilidade da associação Montes Claros, também em freguesias rurais, sendo a própria exterior ao concelho.

6.5.7 Decurso da atividade formativa

Para determinar o decurso de cada uma das atividades formativas foi objeto de estudo a respetiva duração, cujos dados são apresentados na tabela 32, e, o horário da sua realização, conforme a tabela 33.

Tabela 32- Duração da atividade formativa

Duração da atividade	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Um dia	2	1,2
Uma semana	11	6,9
Duas semanas	98	61,3
Mais de catorze dias	47	29,4
Permanente	2	1,2
Pontual	0	0,0
Total	160	100,0

A maioria das atividades com 61,3% apresentou uma duração de duas semanas. Apesar de 29,4% terem decorrido por um período superior a catorze dias não apresentaram um carácter permanente.

Tabela 33- Horário em que decorreu a atividade formativa

Horário	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Laboral	107	66,9
Extralaboral	53	33,1
Total	160	100,0

A maioria da atividade formativa, com 66,9%, decorreu em período laboral relativamente aos 33,1% de oferta que se registou em período extralaboral.

6.5.8 Avaliação da atividade formativa

A tabela 34 apresenta os dados relativamente ao processo avaliativo das atividades formativas estudadas considerando que este processo pode ocorrer em diversos momentos.

Tabela 34- Processo de avaliação da atividade formativa

Avaliação da atividade		Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Sim	ao longo da aprendizagem	159	73,6
	no final da aprendizagem	57	26,4
Não		0	0,0
Total		216	100,0

A totalidade das aprendizagens obedeceu a um processo avaliativo. Contudo, em 73,6% das aprendizagens a avaliação decorreu ao longo do processo, efetuando-se períodos de avaliação não só no final como também no decorrer da atividade, sendo que apenas 24,6% das aprendizagens foram avaliadas unicamente aquando do seu término.

6.5.9 Certificação

O objeto de estudo ao incidir sobre as aprendizagens formais obriga a que seja considerada uma certificação das aprendizagens realizadas podendo, como se pode verificar na tabela 35, apresentar uma dupla certificação.

Tabela 35- Certificação das aprendizagens

Certificação		Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Sim	Equivalência académica	49	18,8
	Equivalência profissional	87	33,3
	Equivalência académica e profissional	14	5,4
	Social (da responsabilidade da própria instituição)	1	0,4
	Certificado de participação no evento	110	42,1
Não		0	0,0
Total		261	100,0

Da formação disponibilizada, verifica-se que toda apresentou algum tipo de certificação, podendo existir vários tipos de certificação relativamente a cada uma das aprendizagens, sendo que há a destacar:

- a) A 42,1% das aprendizagens se associou um certificado de participação no evento;

- b) 33,3% apresentou um certificado que conferiu uma equivalência profissional;
- c) 18,8% apresentou um certificado que conferiu uma equivalência acadêmica;
- d) 5,4% apresentou um certificado que conferiu uma equivalência profissional e simultaneamente acadêmica.

6.5.10 Financiamento

O financiamento disponível para a concretização das atividades é uma variável imprescindível para a execução das mesmas tendo assim sido considerada aquando da recolha de dados. Verificou-se a sua efetiva existência com recurso ao fundo da própria instituição e externo como se apresenta em seguida.

Tabela 36- Financiamento da atividade

Financiamento		Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	
Sim	Própria instituição	126	79,0	
	Com recurso ao exterior	Institucional	0	0,0
		Particular	0	0,0
		Contrato resultante de candidatura	34	21,0
		Subsídio	0	0,0
Não	0	0,0		
Total		160	100,0	

O financiamento da atividade deveu-se principalmente a fundos disponibilizados pela própria instituição com uma percentagem de 79%, e com recurso ao exterior e com fundos adquiridos mediante de contrato resultante de uma candidatura, com uma percentagem de 21%.

6.5.11 Parcerias

O papel das parcerias estabelecidas permite verificar de que modo estas permitiram a execução de uma determinada atividade formativa. Para o compreender, são analisados os dados apresentados nas tabelas 37, 38, 39 e 40, visando perceber em que medida as parcerias e a respetiva natureza das mesmas pode ser uma condicionante para a dinamização de uma aprendizagem.

Tabela 37- Estabelecimento de parcerias

Parcerias	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Sim	132	82,5
Não	28	17,5
Total	160	100,0

Verifica-se que na maioria das aprendizagens, 82,5% foram desenvolvidas parcerias.

Tabela 38- Estabelecimento de parcerias: natureza estatutária das parcerias estabelecidas

Natureza estatutária	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Pública	37	27,8
Privada	13	9,5
Outra	0	0,0
Sem registo	83	62,4
Total	133	100,0

Considerando a natureza estatutária das parcerias estabelecidas, verifica-se que a parceria pública, com 27,8%, se sobrepõe à parceria privada, com 9,5%. Todavia neste item não foi possível recolher dados relativamente à grande maioria das aprendizagens identificadas pelo que não é possível estabelecer um paralelismo exato sobre a influência pública e privada das instituições no que concerne à sua natureza estatutária.

Tabela 39- Estabelecimento de parcerias: localização das instituições parceiras

Localização	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Freguesias urbanas da cidade	41	30,2
Freguesias rurais da cidade	3	2,2
Freguesias exteriores ao concelho	9	6,6
Sem registo	83	61,0
Total	136	100,0

Verifica-se que relativamente à localização das instituições parceiras a maioria das parcerias se encontra nas freguesias urbanas da cidade com 30,2%,

seguindo-se com 6,6% as freguesias exteriores ao concelho. Contudo, não existe registo relativamente a 61% das aprendizagens pelo que também não é possível com exatidão verificar quais as freguesias que apresentaram um maior número de parcerias.

Tabela 40- Estabelecimento de parcerias: grau de formalidade da parceria

Formalidade da parceria	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Informal	0	0,0
Formal com protocolo	49	37,1
Formal sem protocolo	0	0,0
Sem registo	83	62,9
Total	132	100,0

Dos dados recolhidos verifica-se que as parcerias com protocolo com 37,1% são o tipo de formalidade da parceria que se destaca. Porém, novamente não é possível retirar conclusões exatas dado que não há registo de 62,9% de informação relativamente ao grau de formalidade estabelecida.

6.5.12 Recursos

A dinamização das aprendizagens executa-se com recurso a diversos meios, físicos e humanos, que intervêm neste processo. Com o intuito de compreender a sua importância e o contributo que prestam a informação relativa a este item, é apresentado na tabela 41.

Tabela 41- Recursos utilizados na dinamização das aprendizagens

Recursos utilizados	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Tecnológicos	156	33,2
Materiais	157	33,4
Humanos	157	33,4
Outros	0	0,0
Total	470	100,0

Dos recursos considerados, verifica-se uma equidade entre os recursos disponibilizados pelo que tanto os recursos tecnológicos, materiais e humanos rondam os 33%.

6.5.13 Participação

Apesar de se pretender efetuar uma recolha de dados que considerasse a população adulta em geral, a motivação individual nem sempre é condição única para que o investimento na formação tenha lugar. Desta forma, os dados apresentados na tabela 42 pretendem demonstrar qual a natureza da participação.

Tabela 42- Natureza da participação

Natureza da participação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Obrigatoriedade da participação (Rendimento Social de Inserção)	30	15,8
Não obrigatoriedade da participação	160	84,2
Total	190	100,0

A maioria das ofertas formativas, com 84,5%, não apresenta obrigatoriedade de participação ainda que se verifique que 15,8% das ofertas disponibilizadas se destinem a um grupo específico da população considerada, apresentando um cariz de obrigatoriedade, destinando-se aos beneficiários do Rendimento Social de Inserção.

6.5.14 Relevância das aprendizagens

Uma aprendizagem formal implica a abordagem de saberes académicos, todavia, a sua compreensão pode revelar transversalidade paralelamente a outro tipo de conhecimentos. Neste sentido, os dados apresentados na tabela 43 visam compreender em que medida as aprendizagens estudadas apresentam relevância para além da componente académica.

Tabela 43- Relevância das aprendizagens dinamizadas

Relevância das aprendizagens	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Escolares/ académicos	63	10,5
Profissionais	143	24,0
Sociais	131	21,9
Familiares	130	21,7
Pessoais	131	21,9
Outra	0	0,0
Total	598	100,0

No que concerne à relevância das aprendizagens dinamizadas as de carácter profissional são as que surgem com a maior percentagem de 24%. A distribuição equitativa pelo campo social, 21,9%, pessoal, 21,9%, e familiar, 21,7%, remetem para o conceito de aprendizagem a vertente holística do ser humano e o contributo que também estas prestam às aprendizagens. A relevância das aprendizagens sob a perspectiva academicista surge apenas com 10,5% face às restantes vertentes consideradas.

CAPÍTULO VII- O PAPEL DA OFERTA FORMATIVA EM ESTREMOZ

Tendo em consideração o período entre 2000 e 2005, é possível verificar-se que, na sua maioria, as entidades responsáveis pela consecução de ações de formação foram tuteladas por instituições da própria cidade. De acordo com a informação recolhida, é de referir que algumas entidades formadoras externas assumiram um papel importante ao nível da oferta formativa na cidade, ou no próprio concelho. Constatou-se que uma associação da cidade de Borba permitiu a existência de dois cursos numa das freguesias limítrofes da cidade e o relevante papel do Instituto de Emprego e de Formação Profissional, cujas ações ministradas permitiram o acesso de um público vasto à aquisição de saberes, sendo os projetos que envolveram a aprendizagem estruturados consoante um determinado perfil do público-alvo.

O facto de entidades formadoras externas à cidade realizarem atividades formativas pode significar que existiu no período entre 2000 e 2005 uma necessidade emergente de responder a determinadas necessidades de qualificação desta população que, existindo a sua procura, poderá revelar uma lacuna ao nível da oferta formativa em determinadas áreas do saber, até à data da realização das formações analisadas. Porém, existe um equilíbrio no número de oferta formativa no que concerne às entidades formadoras da própria cidade ainda que a quantidade de oferta existente não corresponda equitativamente ao número de cursos que cada uma delas oferece. Destaca-se neste campo a oferta disponibilizada pelo Centro de Emprego e Formação Profissional que engloba a maior oferta e a maior diversidade. Refira-se porém que se trata de uma entidade cujas atividades desenvolvidas revelam um impacto a nível nacional, por se tratar de um organismo público autónomo tutelado pelo ministério da Economia e do Emprego, cujo fim é a promoção da formação e inserção no mercado de trabalho, enquanto que as restantes entidades formadoras desenvolvem um trabalho mais delimitado e direcionado a um espaço demograficamente circunscrito, ainda que prevejam um investimento na qualificação do público adulto.

Analisando o carácter associativo das entidades formadoras é possível verificar que não existe uma relação direta entre associativismo e número de formações disponibilizadas. A grande parcela é atribuída ao referido Centro de Emprego e Formação Profissional seguida pela Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente e Extra-Escolar.

Saliente-se que a entidade que apresenta um maior número de associados é a Delegação da Cruz Vermelha Portuguesa e, considerando que não existe um relacionamento significativo entre associativismo e oferta formativa, o número de associados prender-se-á com ofertas de outra natureza que não a formativa. Porém é curioso verificar-se que existe alguma diversidade subjacente à tipologia e trabalho desenvolvido da entidade que disponibiliza formação. Se por um lado existe a preocupação de promover a formação visando a empregabilidade enquanto objetivo principal, como acontece ao nível do Instituto de Emprego e Formação Profissional, também outros objetivos são considerados aquando da oferta disponibilizada.

Nas instituições ligadas ao Ministério da Educação e ao nível do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências verifica-se que se privilegia, principalmente, a formação académica. No respeitante à Delegação da Cruz Vermelha e à Cerciostremoz ambas as vertentes são consideradas acrescentando terem revelado o objetivo também prioritário da inclusão social e integração no mercado de trabalho, tratando-se a delegação da Cruz Vermelha uma instituição com fins de índole humanitária e o papel da promoção da inclusão desempenhado pela Cerciostremoz no respeitante ao cidadão com algum tipo de incapacidade ou com necessidades educativas especiais. Todavia, esta preocupação foi também mencionada aquando da recolha de dados relativamente à Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente e Extra-Escolar, sendo referido que, para além das aprendizagens formais e certificadas, o trabalho aí desenvolvido era planificado em função das características da comunidade. Pretendia-se que todos os saberes fossem integrados no processo educativo para que os saberes formais fossem consolidados de forma contextual, pretendendo-se que o desenvolvimento de competências permitisse ao público-alvo compreender o seu papel no espaço social e de que forma a aprendizagem podia contribuir para a aproximação entre as pessoas.

Das restantes entidades surge também como objetivo pré- definido o desenvolvimento económico e social. Apesar de apresentarem uma génese distinta, na sua globalidade, a oferta existente considerou, efetivamente, a necessidade de qualificação que contribuiu para a certificação académica, profissional, considerando a possível integração no mercado de trabalho. Todavia, apenas uma entidade, Alen XXI- Associação Meio Rural Urbano referiu como grande objetivo das formações

promovidas o investimento na qualificação enquanto instrumento para o desenvolvimento socioeconómico, contemplando preferencialmente um público ativo, encarando-se a formação enquanto dimensão de melhoria de competências profissionais. É possível constatar que a oferta formativa, no respeitante aos sectores económicos de atividade, vão ao encontro dos sectores de atividade predominantes na localidade, sendo que das cento e sessenta ofertas formativas registadas, oitenta e uma se encontram integradas no sector terciário e vinte cinco no sector secundário, o que pode revelar a preocupação em responder às necessidades da localidade ao nível dos serviços e da transformação e processamento de matérias-primas, já que ambos os sectores são aqueles que caracterizam a economia da cidade.

Pode considerar-se que a partir da década de setenta se verificou um aumento na oferta e diversidade da formação destinada ao público adulto representada por uma atividade temporalmente continuada.

A oferta formativa existente não aparenta estar relacionada com o facto de se tratar de uma entidade pública ou privada, uma vez que está representada de forma equitativa. Porém, dada a natureza jurídica verifica-se um maior realce relativamente aos estabelecimentos de ensino, o que, apesar do emergente surgimento de instituições com competência formadora, poderá prender-se com a tradição da formação estar associada à obtenção de uma certificação académica, papel prioritariamente atribuído à escola, justificando-se, nomeadamente, ao constatar-se que a área de atuação que prevalece nas diversas instituições se destaca a área de atuação referente ao campo educacional. Todavia, dado as entidades abordadas considerarem, ainda que de forma menos relevante, áreas de atuação também no campo económico e sócio cultural, poderá este facto relacionar-se não só com as diversas vertentes e campos de atuação em que cada uma delas presta serviços, como também, tendo em consideração que veiculam algum tipo de oferta formativa, a sua sensibilização para a questão da educação enquanto forma de fomentar a participação social do indivíduo que a frequenta. O próprio facto de cada uma das entidades apresentar um funcionamento contínuo e revelar disponibilidade total na abertura à comunidade poderá indiciar uma pré disposição para atender às necessidades da população em geral, bem como a consciencialização da importância dos serviços prestados e a consciencialização cívica, uma vez que o trabalho desenvolvido não se

remete unicamente aos funcionários remunerados, mas também existe uma participação voluntária na promoção dos mesmos. A preocupação existente em manter um trabalho coeso revelada pela realização constante de reuniões de trabalho, registos sobre as mesmas, e, pela existência de um plano anual de atividades, poderá fortalecer a ideia da vontade de desenvolver um trabalho continuado, direcionado para as necessidades da população, e revele empenho em manter com solidez o trabalho que cada instituição desenvolve. Tal pode justificar-se pelo facto de existir uma grande centralização do trabalho relativo à administração e organização das entidades formadoras em si mesmas, responsabilizando-se totalmente pela sua regulação e pelo peso que as respetivas direções revelam considerando que a maioria das reuniões é centralizada neste órgão. No respeitante à necessidade de responder às exigências da comunidade verifica-se a existência de parcerias, devidamente organizadas uma vez que a maioria se estabeleceu mediante um protocolo, estabelecidas pontualmente com outros serviços da localidade considerada nomeadamente com o tecido empresarial sob a perspetiva de qualificação profissional em áreas específicas e integração em determinados nichos do mercado de trabalho.

Os projetos dinamizados, dada a sua variedade, permitiram responder às necessidades de um público diversificado contemplando diversas vertentes, a académica, a profissional, a económica e a social. A vertente académica surge principalmente associada ao sistema de ensino sob a tutela do Ministério da Educação enquanto que a vertente profissional surge principalmente associada às restantes instituições. A perspetiva social, inerente a qualquer das formações identificadas pelo seu cariz de transversalidade foi, contudo, principalmente referida ao nível das instituições de índole humanitária, ou seja, aquelas que também simultaneamente não só contemplam as vertentes académica e profissional, mas cujo objetivo da integração social associado à formação foi uma das preocupações reveladas, encontrando-se neste grupo a Cerciestremoz e a delegação da Cruz Vermelha. Porém a oferta disponibilizada pela Coordenação Concelhia de Educação Recorrente e Extra Escolar revelou a tentativa de adequar a oferta formativa com certificação académica paralelamente às necessidades sociais do público que a procurava. Por sua vez o trabalho desenvolvido pelas associações identificadas direcionou-se prioritariamente para a qualificação profissional. Sob uma perspetiva

global os vários saberes transmitidos aquando das formações lecionadas consideraram as várias vertentes supra mencionadas, podendo verificar-se assim que, apesar de cada instituição poder apresentar objetivos específicos, de acordo com a natureza da própria instituição, as formações dinamizadas contemplaram em maior ou menor grau, mais do que uma das vertentes referidas.

Esta vontade identificada de abranger o maior leque possível da população da cidade e como tal considerar a perspectiva holística de cada cidadão no que concerne ao seu desenvolvimento e exercício cívico, revelou que a oferta disponibilizada se moldava a diferentes tipos de necessidade destacando-se a integração social e a integração profissional em paralelo. Ao nível da formação identificada pode referir-se que apesar da comunidade em geral poder beneficiar da mesma e existir uma preocupação em considerar as particularidades de cada grupo de indivíduos a quem a formação se destinou, pode ainda ser tido em conta o facto de neste grande grupo surgirem sub grupos alvo aos quais se destinaram algum tipo de formações específicas. Contempla-se aqui a formação destinada ao público militar cuja preocupação para além da certificação profissional e por vezes académica se cruzou com a própria dinamização do funcionamento interno desta instituição. Tal poderá prender-se com a importância do Regimento de Cavalaria sob uma perspectiva histórica e o papel que representa para a cidade, na ótica da sustentabilidade, como também tratando-se de um local de passagem de um grande número de jovens, que por sua vez não abraçam a profissão militar no futuro. Outro sub grupo a considerar é o grupo constituído pela população imigrante, passando a fazer parte da população da cidade, sendo impreterível que esta parcela fosse profissionalmente e socialmente integrada pelo que a formação ao nível da Língua Portuguesa tivesse assumido uma relevância primordial para este público. No respeitante ao último sub grupo considerado refere-se a formação destinada à pessoa com algum tipo de incapacidade ou com necessidades educativas especiais. Para estes cidadãos a formação foi devidamente estruturada de forma individual salientando-se a preocupação em não desconsiderar este público aquando do investimento na formação no período em análise. Todavia, apenas uma instituição, especializada na formação deste tipo de cidadão, apresentou resposta ao nível da formação visando a satisfação das respetivas necessidades académicas, profissionais, e, conseqüentemente sociais. Tal facto poderá eventualmente evidenciar que as restantes entidades formadoras poderiam

não possuir recursos que pudessem potenciar o desenvolvimento de projetos envolvendo estes cidadãos, ou, que simplesmente os seus objetivos se direcionavam para outros elementos da população considerada. Também a existência de formações destinadas à reconversão profissional poderá estar associada à necessidade de repensar o tipo de oferta disponibilizada considerando o mercado de trabalho existente. Existe, porém, uma constante que direta ou indiretamente abraça toda a oferta formativa existente na sua generalidade, a empregabilidade.

Verificou-se a necessidade de estabelecer parcerias para a dinamização das atividades que envolveram aprendizagem a dois níveis. Por um lado, as parcerias estabelecidas visavam a aquisição de fundos que sustentassem a oferta formativa, por outro, permitiam que se estabelecesse uma relação de proximidade e cooperação no respeitante a outras instituições, nomeadamente da cidade, visando o desenvolvimento dessas aprendizagens e, por vezes, contextualizando-as in loco num determinado local, verificando-se uma aprendizagem em contexto laboral.

De acordo com os dados recolhidos as instituições consideradas referiram que o financiamento das atividades realizadas, que envolvem a aprendizagem, foi sustentado por fundos da própria instituição motivo que poderá explicar o facto das atividades formativas serem principalmente concebidas e concretizadas pelas próprias entidades responsáveis pela dinamização das aprendizagens. Porém, de acordo com os dados recolhidos, esta autonomia contrasta com o financiamento institucional externo obtido pelas instituições, que contribuiu para que estas pudessem por sua vez dinamizar projetos, podendo todavia este facto indiciar que o capital disponibilizado para investir na formação de cada instituição, por si só, não foi suficiente para a sua dinamização. O financiamento da instituição repercute-se, conseqüentemente, na existência de financiamento para a dinamização de projetos que envolvem a aprendizagem, sendo que sem a injeção de capital nas instituições não seria possível impulsionar os projetos analisados.

Considerando que aquando da recolha de dados não foi possível reunir com exatidão toda a informação inicialmente planificada dado a já não existência do registo relativamente a alguns dados, concretamente no que concerne ao financiamento e especificação de algumas das parcerias estabelecidas, foi todavia referido, por algumas instituições, a comparticipação do Fundo Social Europeu.

Neste grupo encontram-se a Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente e Extra Escolar, a delegação da Cruz Vermelha, a Associação de Desenvolvimento Montes Claros e a associação Alen XXI- Associação Meio Rural Urbano.

Sob a perspectiva do estabelecimento de uma relação de proximidade e cooperação no respeitante a outras instituições da cidade, foram estabelecidas parcerias com diversos organismos revelando uma possível preocupação em dinamizar um trabalho coerente de acordo com as características do meio envolvente em que as aprendizagens ocorreram. Tal pode ainda ser sustentado pelo facto da grande maioria das atividades dinamizadas serem concebidas e concretizadas pelas próprias instituições, surgindo em seguida o estabelecimento de parcerias, podendo revelar um maior conhecimento daquela que foi a realidade da necessidade de formação da população estudada no período entre 2000 e 2005. Considerando que os formadores envolvidos exerciam também funções nessas instituições, não se verificando a necessidade de recorrer a elementos externos às mesmas, pode ser um fator que induza a preocupação em desenvolver na estrutura organizacional, e também administrativa no que concerne aos recursos humanos de cada entidade formadora, um trabalho coeso visando a cooperação com o meio social e as necessidades da população a este inerentes.

Na sua grande maioria não foi possível recolher dados sobre a natureza estatutária das parcerias estabelecidas bem como ao nível da localização das instituições parceiras dada a inexistência destes registos junto das entidades contactadas. Todavia, os elementos recolhidos de acordo com os dados existentes indicam que a maioria das parcerias estabelecidas é formal mediante a elaboração de um protocolo, apresentando uma génese de cariz público no respeitante à natureza estatutária e que a maioria da localização das instituições parceiras se sediava nas freguesias urbanas da cidade. Esta indicação poderá relacionar-se com o facto de a grande parte das entidades públicas estarem sediadas na própria cidade, centralizando em si as instituições cuja orgânica estrutural sustenta e dinamiza o desenvolvimento do concelho, colocando num segundo plano as instituições existentes nas freguesias rurais ou as freguesias exteriores ao concelho de Estremoz.

A importância atribuída à educação formal considerando a questão da empregabilidade através da oferta formativa disponibilizada permitiu verificar que

existem diversos objetivos que surgem paralelamente, para além das consideradas políticas ativas de emprego. A empregabilidade é vista como um objetivo a alcançar em que se correlacionam a formação académica, profissional, o carácter lúdico e recreativo, a promoção local, de apoio social, cultural e de informação. Deste modo verifica-se que o investimento na formação enquanto medida direcionada ao encontro da integração no mercado laboral, só permitirá o desenvolvimento do ser humano e a sua capacitação para o exercício de uma profissão quando associada a uma determinada realidade, nomeadamente pela consideração do papel atribuído a uma consciência cívica do indivíduo enquanto ser social, em que o seu desempenho profissional lhe permite interagir com os diferentes espaços em que se movimenta.

A própria aprendizagem, nomeadamente destinada ao público adulto, pode englobar diferentes escalões etários como foi possível constatar, ainda que a maior parcela seja ocupada por adultos em idade ativa, equitativamente distribuídos por ambos os sexos. Novamente se verifica a questão da importância da empregabilidade, dado ser o grupo que integra o mercado de trabalho e que maioritariamente pode contribuir para o impulsionar do desenvolvimento da economia local. Considerando a aprendizagem efetuada por um público adulto é interessante verificar-se que foi por vezes utilizada uma metodologia de aprendizagem no próprio local de trabalho, podendo ser a experiência de vida ou até conhecimentos anteriormente adquiridos uma mais-valia para o desenvolvimento de competências funcionais subjacentes ao desempenho de uma determinada tarefa. No respeitante à realização de formações em contexto laboral é possível estabelecer um paralelismo com a existência de algumas parcerias efetuadas, nomeadamente ao nível do local onde foram desenvolvidas as atividades formativas, ocorrido não só dentro do próprio concelho como também em concelhos limítrofes. Tal pode indiciar que a formação dinamizada em contexto laboral fora da cidade se prendeu com o facto de alguns dos formandos viverem perto desses locais, como foi possível compreender junto da instituição Cerciostremoz dado as especificidades destes formandos, apenas fora da cidade algumas entidades terem revelado disponibilidade em contribuir para a aquisição de uma determinada aprendizagem in loco, ou, que nestes locais existissem lacunas ao nível de funcionários para o desempenho de uma determinada profissão visando a sua possível posterior integração nessas entidades colaboradoras. Porém verifica-se que o plano de ação das entidades formadoras ao nível das parcerias

estabelecidas potenciando uma aprendizagem contextualizada se centram unicamente no distrito de Évora, e, principalmente dentro e nas proximidades da cidade de Estremoz, podendo deste modo fomentar o investimento não só na própria cidade, como também nas pequenas localidades ao seu redor.

Os dados recolhidos relativamente ao número de participantes por atividade formativa concentram a maior parcela em grupos delimitados entre onze e vinte formandos, ainda que nos restantes intervalos propostos existam também grupos de aprendizagem. Tal distribuição pode estar relacionada com o facto de a grande maioria da oferta ser destinada à comunidade em geral, sem especificações, existindo uma organização mais equitativa no que concerne à distribuição de formandos por aprendizagem. Também a duração da atividade pode ser considerada no respeitante ao número de formandos por ação, dado que a maioria das mesmas decorreu por um período de duas semanas, podendo revelar a necessidade de estabelecer um número de formandos equitativamente distribuídos por ação. Considerando as ações existentes verifica-se que estas decorreram, na sua maioria, em horário laboral o que permite retirar duas conclusões. Se por um lado ao decorrerem em horário laboral tal indica que podem tratar-se de ações de formação in loco, por outro pode significar que a maioria dos formandos que as procuraram não mantinham, eventualmente, uma ocupação profissional. Porém esta conceção não pode generalizar-se dado que os dados obtidos não permitiram aferir se todos os indivíduos se encontravam a desenvolver ou não uma atividade profissional aquando da frequência das diferentes formações.

Contudo, a existência de formações em horário pós laboral indicia por sua vez que o público que as frequentou exercia uma atividade profissional. Dentro deste grupo poderiam eventualmente encontrar-se os formandos que procuraram uma formação que lhes pudesse facilitar a sua reconversão profissional, ou, talvez, adquirir uma especialização, atualização ou aperfeiçoamento numa determinada área.

É interessante verificar-se que a avaliação da atividade formativa foi uma constante surgindo em dois momentos principais: no final da aprendizagem e ao longo da aprendizagem.

A certificação obtida demonstra que todas as ofertas apresentaram uma certificação de participação no evento. Porém salientam-se que a segunda e terceira maior percentagem são atribuídas à obtenção de uma equivalência profissional e académica, respetivamente. Novamente a questão da integração no mercado de trabalho surge como uma preocupação primordial subjacente à oferta formativa disponibilizada. Considerando a diversidade do público adulto tal pode relacionar-se com o facto de alguns cursos apresentarem uma vertente de certificação dupla, académica e profissional. O público adulto a frequentar os cursos disponibilizados poderia apresentar um nível académico inferior ao esperado para o seu escalão etário e ao beneficiar destas medidas formativas obter simultaneamente um grau académico para além da perspetiva associada ao desenvolvimento profissional.

Os momentos de avaliação existentes remetem para um processo formativo que revela preocupação no desenvolvimento das atividades que envolvem a aprendizagem, e, na efetiva aquisição de saberes que permitiriam desenvolver competências concretas. Esta importância atribuída à vontade de assegurar uma oferta de qualidade é visível também na diversidade dos recursos utilizados na respetiva dinamização das mesmas, uma vez que, na totalidade dos dados recolhidos se verificou uma distribuição equitativa no que concerne aos recursos utilizados, quer humanos, materiais ou tecnológicos. Para além destes instrumentos poderem permitir um processo rico no respeitante à prática do processo de ensino aprendizagem, poderiam, simultaneamente, contribuir para uma melhor adequação das estratégias utilizadas aquando da dinamização dos projetos formativos considerando o perfil do público-alvo e também a natureza da participação nos mesmos onde se encontram não só os indivíduos que procuraram investir na sua qualificação por vontade própria, como também aqueles que a procuraram enquanto condição para obter outros benefícios, nomeadamente o Rendimento Social de Inserção. Deste modo verifica-se ter havido uma necessidade em envolver toda a população levando-a a investir na qualificação visando a integração no mercado laboral e, conseqüentemente, a inserção não só social como também enquanto medida contributiva para a construção de uma identidade comunitária. Esta importância atribuída à formação enquanto metodologia permissora do desenvolvimento holístico do indivíduo adulto esteve presente na relevância imputada a cada uma das formações analisadas. Apesar do estudo se centrar na responsabilidade dada à

educação formal foi possível verificar que para além dos saberes académicos outras dimensões lhes estão subjacentes. Curiosamente a vertente escolar/ académica atribuída à relevância das aprendizagens relativamente à vertente academicista do saber, e considerando que o estudo se refere a uma abordagem formal da aprendizagem, esta perspetiva, de entre as hipóteses consideradas, foi a que apresentou uma menor percentagem perante a relevância atribuída. O desenvolvimento profissional foi a preocupação principal revelada seguindo-se o aspeto social, pessoal e familiar, sendo que cada aprendizagem não se limita ao desenvolvimento de uma competência única.

Decorrente do presente estudo pode sistematizar-se que existiu alguma preocupação em dinamizar projetos direcionados direta e indiretamente ao encontro do desenvolvimento económico quer pela reconversão profissional, quer pela aquisição de competências direcionadas para um sector específico, sendo que as formações dinamizadas ocorreram de acordo com os sectores de atividade da cidade. Foi considerado o papel cívico atribuído à formação com repercussão ao nível da abordagem do exercício da cidadania, pelo desenvolvimento de competências que permitem a capacidade de interação aproximando cada pessoa ao espaço social, e, simultaneamente, a outrem. O desenvolvimento do indivíduo adulto através da aprendizagem e aquisição de novos saberes, neste caso em concreto formais, pode possibilitar que esta aproximação estimule a envolvimento de cada cidadão na construção do seu espaço social/ comunitário.

A abrangência de um vasto público e as parcerias estabelecidas permitem considerar que no período em análise houve uma necessidade concreta em investir na qualificação do público adulto estruturando-se a oferta de acordo com algumas das necessidades evidenciadas de acordo com o meio e centradas na comunidade. Poderá explicar-se assim a preocupação revelada em promover formação visando também a integração no mercado de trabalho, ainda que associada ao aumento do nível de certificação académica e possível forma de facilitar a integração social.

Verificou-se o envolvimento de diversos tipos de saberes adquiridos sob outras formas que não a académica, aquando da construção de processos formativos relativamente às aprendizagens formais ministradas. As aprendizagens formais surgem todavia contemplando o desenvolvimento holístico pelo que os próprios

saberes, de índole formal, informal ou não formal se cruzam, pois advêm de experiências que permitem por sua vez a evolução do indivíduo para novos estádios de desenvolvimento. Os diferentes tipos de conhecimentos adquiridos são dotados de sentido, apesar de classificados de formais, não formais ou informais, quando encarados como um todo, permitindo estabelecer relações entre diversas áreas do conhecimento, e, que contribuem para a percepção e intervenção de cada cidadão com o espaço onde se movimenta.

Apreciando a análise efetuada com o presente estudo, pode estabelecer-se um paralelismo entre alguns dos conceitos abordados, e, a forma com alguns autores sustentam perspectivas em torno dos mesmos, como se apresenta em seguida:

1) Concetualização do conceito de aprendizagem

No respeitante à perspectiva de Tavares e Alarcão (1985), as circunstâncias sociais, o relacionamento interpessoal e com o meio exercem influência sobre a forma como cada pessoa percebe e adquire novos conhecimentos. Estas novas competências adquiridas, Fonseca (2005), ocorrem ao longo da vida, pelo que todos os conhecimentos adquiridos de forma experiencial contribuem para o desenvolvimento humano. Também a forma como o desenvolvimento ocorre, defendida por Piaget (1986), focaliza que o relacionamento com o meio permite desenvolver no indivíduo uma crescente complexidade cognitiva que potencializa, por sua vez, a aquisição de novas aprendizagens.

Uma aprendizagem efetiva é assim, como defende Arends (2008), a construção de significados, só possível pela coexistência em sociedade. De acordo com os dados recolhidos, e com a sua possível interpretação, a procura de formação pode ter sido motivada pelas necessidades do indivíduo de acordo com os seus interesses pessoais ou profissionais, dado a oferta nem sempre apresentar um cariz obrigatório, considerando a forma como cada pessoa consegue perceber ou interpretar situações mediante as capacidades que possui. Deste modo pode referir-se que, de acordo com os dados estudados e o autor citado, as formações existentes se enquadram nomeadamente na teoria das necessidades, em que o indivíduo age motivado de acordo com as suas necessidades, quer físicas, psicológicas ou sociais,

e, na teoria cognitiva, direcionada para o modo como compreende uma situação paralelamente às suas capacidades.

2) Educação de adultos e dinâmicas sociais

Ponderando o pensamento de Rothes (2002), a importância atribuída à educação de adultos, associada às dinâmicas sociais locais, nomeadamente através do estabelecimento de parcerias visando a inclusão social, é uma constante que se verifica com a realização deste objeto de estudo. O estabelecimento de parcerias com diferentes instituições locais pode ter permitido a aproximação de cada formando ao meio envolvente não só sob uma perspetiva laboral como também social, sem esquecer que foi contemplado um público-alvo que é diversificado, e que, poderia, revelar algumas dificuldades de integração social pelas características que apresentava. Referem-se neste grupo os imigrantes cuja língua materna não sendo a portuguesa poderia ser um entrave à sua participação social, as pessoas com algum tipo de deficiência ou com necessidades educativas especiais, requerendo uma adaptação ao nível do processo educativo de acordo com as suas especificidades para deste fazerem uso pleno, e, também, o grupo de elementos que frequentaram as formações dinamizadas e que beneficiavam do rendimento social de inserção, tentando integrar estes cidadãos no espaço social e envolvê-los na desejada participação cívica.

3) Educação de adultos

Considerando ter-se verificado que apesar do estudo incidir sobre a aprendizagem formal, a consideração e valorização de outro tipo de saberes previamente adquiridos foi potencialmente um precioso contributo para a compreensão de novos conhecimentos e competências. Também esta perspetiva é defendida por Rothes (2002), ao considerar que a educação de adultos deve simultaneamente contemplar uma formação académica e o reconhecimento de outros saberes originários da experiência de vida.

Cavaco (2002) defende também que esta dimensão da educação de adultos sob a perspetiva formal, informal e não formal, são medidas que se interligam e contribuem para a construção de um sistema educativo.

Verificou-se assim uma abordagem local associada à educação e formação de adultos envolvendo diversas entidades da comunidade participando no contributo para o desenvolvimento de uma identidade social, também defendida por Lesne (1984), de acordo com a perspectiva da educação de adultos enquanto veiculada à realidade de uma sociedade específica e às características do seu contexto. Também o facto de terem sido estabelecidas parcerias a nível local poderá ser explicado pela importância atribuída à educação de adultos a partir dos anos noventa, com primazia a intervenções que permitissem o estabelecimento de parcerias com entidades públicas ou privadas, a nível local, de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei número 387/ 99 de 28 de setembro, como foi possível verificar-se neste estudo, nomeadamente ao nível local e regional.

O presente decreto salvaguarda o desenvolvimento da educação de adultos como condição para uma participação efetiva em sociedade, pelo que visou estimular a construção de projetos que envolvendo a aprendizagem combatessem a exclusão social, fomentando a valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, o que foi possível verificar-se relativamente aos objetivos das atividades que envolveram aprendizagem na cidade de Estremoz entre 2000 e 2005. Também a referência ao financiamento das entidades que promoveram estes projetos sustentadas em fundos capitais europeus é reflexo da abordagem efetuada no espaço europeu no que concerne ao paradigma da educação de adultos.

4) Inclusão social e laboral

A redação do Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida em 2000 pela Comissão Europeia impulsionou a abordagem do ensino enquanto estratégia para a inclusão social e laboral para todos os cidadãos, permitindo oportunidades igualitárias de acesso à formação, bem como o valor atribuído à mesma através das diversas conferências revelando preocupação sobre esta temática.

As formações estudadas visaram diversos aspetos sendo a questão da empregabilidade uma constante apresentada, consequentemente, estabelecendo uma relação com o potencial desenvolvimento socioeconómico local. Os dados analisados indicam que efetivamente existiu esta preocupação considerando que grande parte das formações ministradas foi ao encontro dos sectores de atividade da localidade.

Adequando a formação às necessidades existentes facilita-se a abertura do caminho não só para a integração no mercado de trabalho, como também, se fomenta uma participação ativa de cada indivíduo na sociedade.

Em contexto local foram consideradas as necessidades deste espaço e da comunidade, indo ao encontro do pensamento de Callejas, Gómes e Freitas (2007), ao associarem a questão do desenvolvimento centrada nas pessoas, construindo-se para e com estas, o que permite desenvolver a consciencialização e o sentimento de pertença a uma comunidade.

Atendendo a que as formações existentes revelaram repercussões não só no respeitante a uma atualização de conhecimentos como também ao nível da melhoria de desempenho profissional pode considerar-se, de acordo com a perspetiva de Chagas (2010) perante o que é a aprendizagem, que houve uma preocupação face aos dois eixos pelo mesmo referenciados. Por um lado tratando-se de um investimento no respeitante a uma melhoria na qualificação, e, por outro, a obtenção de um melhor nível de desempenho com impacto no meio laboral, num processo que ocorre ao longo do ciclo vital.

5) Intervenção cívica

A aquisição de saberes permite então que cada indivíduo desenvolva também uma consciência crítica com impacto visível numa cidadania participativa, fator que poderá estar associado às formações estudadas, dada a versatilidade que lhes está subjacente ao considerarem vertentes distintas, nomeadamente correlacionadas não só com saberes académicos mas também sociais, indo ao encontro da dimensão da educação referida por Pinhal (2004), em que o desenvolvimento surge associado à aquisição de mecanismos que possibilitam a intervenção cívica.

O investimento na formação estudada poderá também traduzir-se numa melhoria ao nível das competências do ser humano, não só enquanto ser social, podendo ter permitido que desenvolvesse maiores índices de desempenho indo ao encontro do pensamento de Armstrong e Baron (2007), em que o capital humano pode ser rentabilizado associando-se um melhor desempenho profissional a uma maior produtividade ou com mais qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Efetuada o levantamento possível de dados referentes à oferta formativa na cidade de Estremoz no período entre 2000 e 2005, através da aplicação de questionários, foi possível verificar que se efetuou uma tentativa de adequar a oferta ministrada de acordo com o perfil do público-alvo desta localidade, bem como, responder a algumas das necessidades sociais deste território.

Centrada em necessidades que aparentam terem sido as específicas enquanto resposta face ao sector económico da cidade no período em análise, pode concluir-se que, de acordo com a interpretação realizada mediante a análise dos dados disponibilizados, houve um esforço efetivo, no que concerne ao investimento formativo, perante o possível mercado de trabalho existente. Ainda que sendo a educação formal um ponto de partida para a compreensão do papel da oferta formativa existente, verificou-se que, mesmo apresentado um cariz formal, esta foi dotada de sentido ao considerar outros saberes, quer informais ou não formais, que contribuem para a aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento de novas competências. Estes diversos saberes possibilitam que o indivíduo desenvolva mecanismos que lhe permitam obter novos conhecimentos, desenvolver o seu processo de aprendizagem e alargar o horizonte de compreensão perante o espaço que o rodeia, potenciando a interação e conseqüente intervenção no mesmo. A aquisição do saber pelo ser humano, enquanto elemento potenciador do desenvolvimento holístico de cada cidadão, não pode ser considerada como tendo uma origem unicamente formal, informal ou não formal, ainda que podendo ser adquirido mediante situações e experiências distintas, constrói-se, independentemente da sua denominação, pela capacidade de assimilar novos saberes, só possível pela aquisição prévia de conhecimentos obtidos em contexto formal, ou outro, e assim presta contributo para a eficácia do desempenho de diversas funções, da construção do indivíduo, da sua sociedade, e, capacitando-o de instrumentos cognitivos e funcionais que permitem considerá-lo enquanto ser social, dinâmico e interventivo na estruturação e desenvolvimento de uma comunidade.

Considerando especificamente a localidade de Estremoz, a oferta formativa estudada, sob o ponto de vista do potencial desenvolvimento económico e social, aparenta ter sido a adequada enquadrando-se nos principais sectores de atividade

existentes, visando simultaneamente a integração social e estando disponível para a grande maioria do público-alvo. Contudo, dado o período em análise se remeter para uma época que, embora não muito afastada no tempo, apresente alguma distância até à data de realização deste estudo, este fator dificultou a recolha de alguns dados que teriam sido importantes para que as conclusões retiradas pudessem caracterizar na totalidade a oferta formativa existente entre 2000 e 2005 na cidade de Estremoz, considerando que muitos dados não foram registados em suporte informático e já não estarem disponíveis aquando da recolha de informação.

Pode, porém, estabelecer-se uma análise em que, abordando o conceito de educação e investimento na qualificação, permita efetuar algumas sugestões, ou delinear algumas indicações, que venham a possibilitar uma articulação das políticas locais com as entidades formadoras na sua generalidade, direcionadas para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

Tratando-se a temática da **educação**, não só de adultos mas também de toda a população em geral, um **mecanismo potenciador do desenvolvimento socioeconómico** e considerando-a uma **resposta face às necessidades apresentadas pela sociedade**, nomeadamente ao nível da resolução de problemas e enquanto estratégia facilitadora para o desempenho de uma cidadania ativa, a referência ao papel atribuído à qualificação surge de forma transversal em dois documentos fundamentais para o diagnóstico das necessidades sociais de um território, o documento alusivo ao Conselho Local de Ação Social de Estremoz e a Carta Educativa do Concelho de Estremoz. Sendo ambos elementos agregadores de informação que permitem conhecer e compreender as características sociais de um determinado território, é interessante verificar em que medida podem, no território analisado em particular, demonstrar se tem vindo a existir um trabalho conjunto entre diversas instituições, demonstrando o que tem sido feito no campo educativo, e, de que forma existe uma preocupação contínua em manter um trabalho coeso na área da qualificação, especificamente do público adulto.

Sob uma perspetiva social, o documento relativo ao Conselho Local de Ação Social de Estremoz identifica também um conjunto de situações problemáticas cuja solução passa por medidas lineares à promoção da educação, da população em geral,

sendo pertinente que se torne alvo de referência na abordagem do estudo efetuado. Relativamente ao público infante-juvenil, salienta a insuficiência de equipamentos ao nível de uma resposta social destinada a crianças e jovens, associada ao abandono e desinvestimento escolar. Prevê então como solução a frequência de sistemas de ensino alternativos, o incentivo ao estabelecimento de parcerias ao nível de entidades locais, e, a promoção de debates visando a sensibilização para a importância do papel do exercício de uma cidadania ativa.

No que concerne ao público cujo escalão etário se enquadra numa idade maior, e que já não se encontra em idade ativa, verifica-se também uma insuficiência nas respostas sociais e de recursos humanos, o que permitiria uma melhoria da qualidade de vida deste grupo da população. Tal é todavia atenuado por ações dinamizadas por entidades locais, nas áreas da saúde, desporto e lazer.

Considerando a dimensão familiar e comunitária em geral, estão diagnosticados problemas com enfoque no consumo de substâncias aditivas, na violência doméstica, na ausência de medidas adequadas de apoio a imigrantes e uma fraca participação na vida local. Direciona a resolução destas questões para a realização de projetos de sensibilização por diversas entidades e instituições do concelho, e, pelo estabelecimento de parcerias com escolas, sustentadas em planos que viabilizem a inclusão e a cidadania, incentivando ao investimento na formação académica e profissional.

Para além de uma referência à educação formal, enquanto estratégia para a integração social e melhoria das condições de vida, é visível a referência a outros possíveis contextos de aprendizagem, nomeadamente pela intervenção de entidades locais, que de algum modo podem colmatar questões sociais ou atenuar efeitos negativos que destas derivam. Existe uma constante preocupação em relacionar de forma harmoniosa o contexto educativo com o meio na tentativa de conceber dinâmicas que permitam simultaneamente criar respostas sociais e investir na qualificação.

O estudo realizado no âmbito territorial da cidade de Estremoz deixa transparecer que já se verificou alguma preocupação em associar o **investimento na qualificação** a uma **melhoria das condições de vida da população** e também, do

espaço económico que caracteriza o concelho. Foi ainda revelado por algumas das entidades formadoras que a própria aprendizagem pode e deve ser enriquecida com conhecimentos que não se remetam unicamente a uma índole formal, pelo que, principalmente na educação de adultos, a experiência de vida pode ser traduzida, metaforicamente, como uma escola. Tendo em conta o documento Conselho Local de Ação Social consultado, única versão encontrada aquando do presente trabalho de pesquisa, redigido em 2007, leva a concluir que apesar de não efetuar qualquer tipo de referência às entidades formadoras, contactadas neste estudo, sobre o período entre 2000 e 2005, e que apesar de se verificarem esforços no sentido de responder às necessidades da população, os problemas sociais continuam a verificar-se, mas já existindo alguma sensibilização para o facto de a **educação estar associada à capacidade de alterar comportamentos e promover uma cidadania participativa.**

Por sua vez, no sentido de estabelecer um paralelismo com a Carta Educativa do Concelho de Estremoz, importa, antes de mais, referir que, de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei nº 7/ 2003, de 15 de janeiro, se consagra a transferência de competências da administração central para as autarquias no âmbito da educação, relativamente ao ensino não superior, visando a intervenção na comunidade sob uma perspetiva concelhia, e, nomeadamente, através da elaboração das Cartas Educativas. Este instrumento passa então a permitir o planeamento e a identificação de instrumentos e de recursos educativos, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento do concelho a que se refere, nas dimensões socioeconómica e demográfica, na tentativa de assegurar a pertinência da oferta educativa em consonância com as respetivas necessidades identificadas.

A Carta Educativa do Concelho de Estremoz, redigida em 2006, ano posterior ao período considerado neste estudo, centra efetivamente informação sobre a oferta educativa existente, ainda que quase exclusivamente sobre o ano imediatamente anterior, ou seja, 2005. Tal pode revelar o início de uma preocupação em identificar a oferta educativa e o processo que a acompanha, a todos os níveis de ensino, na tentativa de relacionar a oferta com o espaço social.

Todavia, apesar das intenções referidas em que esta relação seja estabelecida, nesse mesmo documento, e, descrevendo social e economicamente quais as potencialidades oferecidas no território estudado, não identifica de forma concreta como foi feita a articulação entre a oferta formativa e as entidades locais, ainda que relativamente ao ano de 2005, e no que concerne à educação de adultos, já indique a existência de alguns cursos, a estes destinados, mas unicamente no respeitante às entidades sob a tutela do então Ministério da Educação. Como já foi supra mencionado, **o processo educativo engloba em si os conhecimentos adquiridos sob formas diversas mesmo quando se trata do ensino formal.** Porém esta referência não é considerada na Carta Educativa, apesar de já estar contemplada em muitos dos projetos educativos realizados em momentos anteriores à sua redação. É também visível que, apesar deste documento configurar de certo modo ele próprio uma cartografia das aprendizagens existentes, não refere quaisquer outras entidades, nomeadamente as estudadas nesta dissertação, independentemente de se tratarem de instituições que promovam uma certificação profissional, nem sendo efetuada qualquer alusão às entidades que permitem a aquisição de conhecimentos não formais. Contudo, poderia revelar-se pertinente que ao nível da educação de adultos, também as instituições para além daquelas que permitem obter uma qualificação académica, fossem integradas neste documento, e, tentar verificar-se de que modo estas contribuem para a melhoria da qualidade de vida da população, ou até, em que medida, podem ser um incentivo para que de forma individual cada pessoa procure investir na sua formação académica. Salienta-se ainda que neste trabalho de pesquisa não foi possível aferir qualquer mudança significativa neste campo sobre os conteúdos constantes na Carta Educativa, não estando disponível uma versão atualizada da mesma.

A oferta educativa na cidade de Estremoz, no respeitante à educação de adultos, tem, porém, ao longo do tempo, sido alvo de sucessivos investimentos. Para além de outras entidades formadoras que não puderam ser contempladas neste estudo, mas que exerceram atividade entre o período de 2000 e 2005, regista-se que, daquelas que foram consideradas, apenas a Coordenação Concelhia de Educação Recorrente e Extra Escolar foi extinta. Para além das contempladas neste estudo, atualmente encontram-se em funcionamento entidades formativas de outra natureza para além das tuteladas pelo estado, sendo dinamizados projetos educativos,

destinadas a adultos, nomeadamente em instituições particulares de solidariedade social ou outras entidades cujo único fim é a disponibilização de oferta formativa.

Pode afirmar-se que existe uma tradição contínua ao nível da educação de adultos que perdura até à atualidade, pelo menos identificada desde o ano 2000. Porém, para que esta oferta possa efetivamente servir o fim da inclusão social, desenvolvimento socioeconómico e melhoria das condições de vida da população, é preciso que, também o poder local, tente compreender na íntegra qual a oferta existente, e, quando necessário, estabelecer parcerias entre os diversos tipos de instituições existentes na comunidade visando a criação de um espaço social potenciador de oportunidades para todos, criado para a comunidade, a partir da comunidade, estabelecendo laços sociais traduzidos no sentimento de pertença a um determinado espaço.

Registando nos documentos formulados para o efeito, devidamente atualizados e partilhando esses resultados de forma aberta a toda a comunidade, será possível articular de forma crescente e coesa o trabalho desenvolvido entre o poder local e as instituições existentes numa determinada sociedade, indo ao encontro da satisfação das suas necessidades. Deste modo poderá tornar-se interessante em estudos futuros compreender se esta articulação é feita, e, como é desenvolvida em concreto com os diferentes tipos de instituições locais e as entidades formadoras existentes. Por sua vez, e dado estarem diagnosticados problemas sociais específicos no território, poderá também ser um bom complemento no delinear de novas cartografias de aprendizagem, e assim compreender como junto de determinadas camadas populacionais o investimento na qualificação poderá ter um impacto positivo na vida dos cidadãos. Deste modo pode ser pertinente tentar compreender, nomeadamente, junto das instituições que prestam um apoio mais direto a parcelas sociais mais fragilizadas, se estas incentivam o seu público a investir na qualificação, ou, se por sua vez, tentam por sua iniciativa desenvolver projetos educativos específicos indo ao encontro de uma resposta para os problemas sociais identificados, na tentativa de obter dados que permitam perceber até que ponto existe ou não uma gradação crescente em casos de reinserção social e se o processo educativo, na realidade, contribui para que os problemas identificados sejam atenuados. Poderá, então, tentar compreender-se em que medida esse investimento

possa ter contribuído para uma melhoria na qualidade de vida, quer no acesso à informação, no desempenho da cidadania, na integração social e no mercado de trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: MCGraw-Hill.
- Armstrong, M. & Baron, A. (2007). *Gestão do Capital Humano gerar valor acrescentado através das pessoas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ávila, P., Benavente, A., Costa, A. & Rosa, A. (1996). *A Literacia em Portugal resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Conselho Nacional de Educação.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Chiado Editora.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabrito, B., Canário, R. et al. (2008). *Educação e Formação de Adultos Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Callejas, G., Gómez & Freitas, O. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local perspectivas pedagógicas e sociais de sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Canário, R. (2000). *A Educação de Adultos: Um Campo Complexo em Expansão*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

- Castro, J. & Imaginário, L. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos*. Porto: Livpsic.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola- Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- CCRA (2000). *Programa Operacional Regional do Alentejo*. Évora: Comissão de Coordenação da Região Alentejo. Consultado em março de 2012 de <http://www.qca.pt>
- Chagas, M. (2010). *Economia da educação e formação*. Coimbra: Angelus Novus.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando de aprendizagem ao longo da vida*. Consultado em janeiro de 2012 de <http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf>
- Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (1999). *Confinteia Declaração de Hamburgo Agenda para o Futuro*. Consultado em janeiro, 2011 de <http://unesdoc.unesco.org>
- Conselho Local de Ação Social de Estremoz (2007). *Rede Social de Estremoz-diagnóstico*. Consultado em janeiro de 2012 de <http://www.cm-estremoz.pt>
- Conselho Municipal de Educação (2006). *Carta Educativa do Concelho de Estremoz*. Consultado em março de 2012 de <http://www.cm-estremoz.pt>
- Conselho Nacional de Educação (s/d). *Educação e Formação de Adultos*. Consultado em julho de 2012 de <http://www.cnedu.pt>
- Coombs, P. & Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza natural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Coombs, P., Prosser, R. & Ahmed, M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. New York: International Council for Educational Development.

- Costa, J., Mendes, A. & Ventura, A. (2004). *Políticas e gestão local de educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, M. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Crespo, M. (1987). *Estremoz e o seu Termo Regional*. Vila Viçosa: Gráfica Calipolense.
- Danis, C & Solar, C. (1998). *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Divisão para a coordenação das Nações Unidas (2009). *O desafio da alfabetização global- um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da década das Nações Unidas para a alfabetização 2003-2012*. Consultado em janeiro de 2012 de <http://unesdoc.unesco.org>
- Educação para a Cidadania Democrática (2002). *Recomendação do Comité de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa sobre educação para a cidadania democrática*. Consultado em janeiro de <http://www.coe.int>
- Fernández, F. (2004). Modelos actuais de educação de pessoas adultas in Cabrito, B., Canário, R. *et al.* (2008). *Educação e Formação de Adultos Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa (pp 73-75).
- Finger, M. (2004). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade in Cabrito, B., Canário, R. *et al.* (2008). *Educação e Formação de Adultos Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa (pp 16-21).
- Fino, C. (s/d). Vygostky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação* (vol14, pp173-191).
- Fonseca, A. (2005). *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento*. Lisboa: Climepsi.

- Freire, P. (1981). *Acção Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação cortes pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freixo, A. (1988). *Desenvolvimento socioeconómico e teorias económicas de desenvolvimento*. ISCSP. Tese de doutoramento. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.
- Goody, J. (1988). *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Hrimech, M. (1998). O desenvolvimento da especialização no adulto: papéis da motivação, da metacognição e da autorregulação in Danis, C & Solar, C. (1998). *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos* (pp 217- 249). Lisboa: Instituto Piaget.
- Labelle, J. (1998). Reciprocidade educadora e conduta epistémica de desenvolvimento da pessoa in Danis, C & Solar, C. (1998). *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos* (pp 95- 113). Lisboa: Instituto Piaget.
- Leitão, J. (2002). Trabalho, qualificações e novas competências in Silva, A., Leitão, J. & Trigo, M. (2002). *Educação e Formação de Adultos Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade* (pp73- 76). (s/l): Stória, Lda.
- Leitão, J., Silva, I. & Trigo, M. (2002). *Educação e Formação de Adultos Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. (s/l): Stória, Lda.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Libório, T., Rico, H. (2009). *Impacte do Centro de RVCC da Fundação Alentejo na Qualificação dos Alentejanos*. (s/l): Fundação Alentejo.
- Lima, L. (2004). A Educação de Adultos em Portugal 1974- 2004 entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos in Cabrito, B., Canário, R. *et al.* (2008). *Educação e Formação de Adultos Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa (pp 31-45).
- Lima, L., Estevão, L. *et al* (1988). *Documentos preparatórios III- projetos de reorganização do subsistema de educação de adultos*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo/ Ministério da Educação.
- Nico, L., Dias, C. *et al.* (Orgs.) [2008]. *Aprender no Alentejo IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Universidade de Évora.
- Nico, L. & Nico, J. (Orgs) [2011]. *Qualificação de adultos: realidades e desafios no Sul de Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nico, J. (Coord.) [2011]. *Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nogueira, A. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional.
- Orduna, M. (2000). *La educacion para el desarrollo local: una estratégia para la participacion social*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Osório, A. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1967). *A Psicologia da Inteligência*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Piaget, J. (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Pinhal, J. (2004). Os Municípios e a provisão pública de educação. Comunicação apresentada no III simpósio sobre Organização e Gestão Escolar in Costa, J., Mendes, A., & Ventura, A. (2004). *Políticas e gestão local de educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (pp 45-60).
- Pinto, J., Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, A. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica de sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Consultado em dezembro de 2011 de http://www.pires_2002tese.pt
- Pires, A. (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Edições Asa.
- Roths, L. (2002). Uma reflexão breve sobre o campo da educação de adultos in Silva, A., Leitão, J. & Trigo, M. (2002). *Educação e Formação de Adultos Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade* (pp13- 22). (s/l): Stória, Lda.
- Russel, B. (1982). *Educação e sociedade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A., Rico, H. (2001). Fundação Alentejo- Do CRVCC ao CNO: um percurso de maturação, de complexidade e de oportunidades in Nico, L. & Nico, J. (Orgs) [2011]. *Qualificação de adultos: realidades e desafios no Sul de Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Silva, A. (1990). *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Silva, A., Leitão, J. & Trigo, M. (2002). *Educação e Formação de Adultos Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. (s/l): Stória, Lda.
- Sitoe, M. (2006). Aprendizagem ao longo da vida: um conceito utópico?. *Comportamento Organizacional e Gestão*, (pp 283-290). Consultado em fevereiro de 2012 de <http://www.scielo.oces.metes.pt>
- Sousa, A. (2004). Município, cidade e territorialização educativa. Comunicação apresentada no III simpósio sobre Organização e Gestão Escolar in Costa, J., Mendes, A., & Ventura, A. (2004). *Políticas e gestão local de educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (pp 35-43).
- Tavares, J., Alarcão, I. (1985). *A psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Medina.
- Tobin, K. (1992). Teacher mind frames and science learning: Beliefs about teaching and learning in Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: MCGraw-Hill.
- Trigo, M. (2002). Aprendizagem ao longo da vida in Silva, A., Leitão, J. & Trigo, M. (2002). *Educação e Formação de Adultos Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade* (pp 23-39). (s/l): Stória, Lda.
- Unesco (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Consultado em fevereiro de 2012 de <http://unesdoc.unesco.org>
- Valente, C. (2004). Mudança, desenvolvimento e educação de adultos. Comunicação apresentada no III simpósio sobre Organização e Gestão Escolar in Costa, J., Mendes, A., & Ventura, A. (2004). *Políticas e gestão local de educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (pp 229-244).

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei nº. 387/99, de 28 de setembro consultado em 25 de maio de 2012 de
www.igf.min-financas.pt

Decreto-Lei nº. 7/2003, de 15 de janeiro consultado em 14 de julho de 2012 de
www.centroescolar.min-edu.pt

WEBGRAFIA

Comissão Nacional da Unesco (s/d). Consultado em janeiro, 2012 de
<http://www.unesco>

Congresso dos Poderes Locais e Regionais (2008). Consultado em janeiro, 2012 de
<http://www.dgpj.mj.pt>

Portal da União Europeia (s/d). Consultado em janeiro de 2012 de <http://europa.eu>

ANEXO I



Centro de Investigação em Educação e Psicologia

Questionário das Aprendizagens Institucionais Q.A.I. (I)

Freguesia	Instituição	Local / Sítio de Freguesia	Endereço

1. Freguesia

- Santa Maria
 Santo André

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 Atividade:

- Sim
 Não

2.3.1.1.Data de Reinício de Atividade: _____

2.4 Natureza Estatutária:

- Público
 Privado
 Outra

Qual?: _____

2.4.2. Natureza jurídica e funcional

- Autarquia
- Instituição Particular de Solidariedade Social
- Associação de Desenvolvimento Local
- Associação Juvenil
- Empresa
- Cooperativa
- Estabelecimento de Ensino
- Outra

Qual?: _____

2.4.3. Área de Atividade

- Cultural
- Educacional
- Social
- Religiosa
- Comercial / Restauração
- Industrial
- Desportiva
- Recreativa / Lazer
- Agrícola
- Outra

Qual?: _____

3. Atividades Desenvolvidas entre 2000 e 2005

3.1. A Instituição possui Plano Anual de Atividades:

- Sim
- 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 Direção
 - Periódicas
 - Pontuais
 - Com Atas
 - Sem Atas

- Reuniões de Assembleia
 - Periódicas
 - Pontuais
 - Com Atas
 - Sem Atas

Outro tipo de Reuniões
Qual? _____

3.2.3. Relacionamento Interinstitucional

- Parcerias
Quais: _____
 - Com Protocolo
 - Sem Protocolo

Outro
Qual: _____

3. Projetos

Denominação	Período de concretização	Parcerias estabelecidas	Financiamento Envolvido	Público – alvo	Aprendizagens envolvidas nos Projetos		Financiamento		
					Descrição das Aprendizagens	Protagonistas das Aprendizagens	Exclusivamente Próprio	Exclusivamente Externo	Próprio e Externo

Observações: _____

ANEXO II



Centro de Investigação em Educação e Psicologia

Questionário das Aprendizagens Institucionais Q.A.I. (II)

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

4. Caracterização da Atividade que envolve Aprendizagem:

4.1. Designação: _____

4.2.1. Responsabilidade da Conceção da Atividade

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

Qual? / Quem?: _____

4.2.2. Responsabilidade pela Concretização da Atividade

- Instituição**
- Da própria Instituição
- Outra Instituição
- Uma parceria envolvendo a Instituição
- Outra responsabilidade

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
	<i>De onde?:</i> _____

4.2.3. Objetivos da Atividade

<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"/>	<i>Outro(s) Objetivo(s)</i>
	<i>Quais:</i> _____

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 Ativa
<input type="checkbox"/>	Empresários
<input type="checkbox"/>	Famílias
<input type="checkbox"/>	Destinado a um sector de profissional em particular
	<i>Qua?!</i> : _____

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 Ativa
<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 Atividade

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

4.2.10. Certificação

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

4.2.11. Financiamento da Atividade

Sim

- Própria Instituição
- Com recurso ao Exterior
 - Institucional
 - Particular
 - Contrato resultante de candidatura
 - Subsídio

Não

4.2.12. Parcerias

Sim

Não

4.2.12.1. Em caso afirmativo

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

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 aspetos relevantes

1) _____

2) _____
