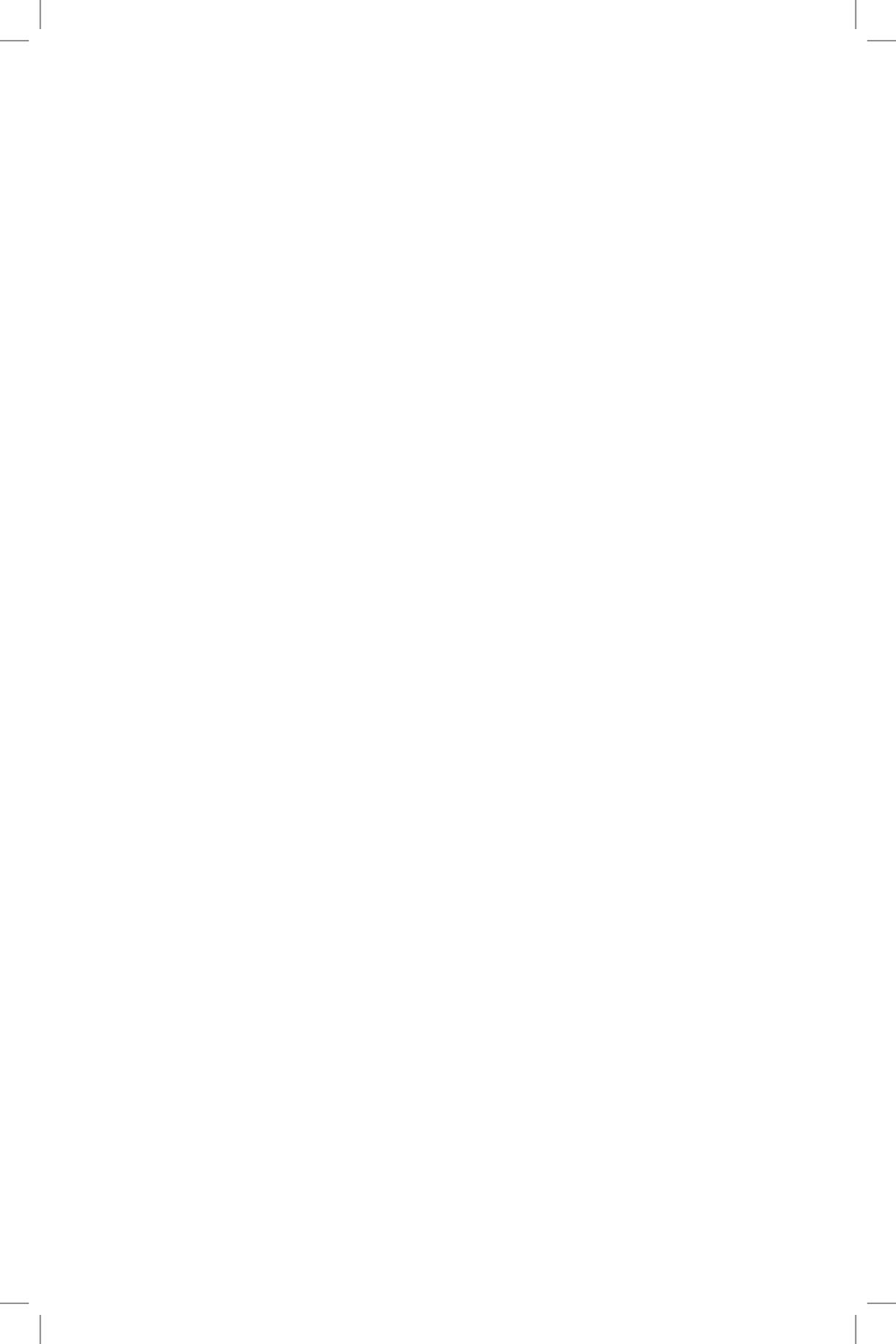




A **Colecção Educação, Território e Desenvolvimento Local** assume-se como um espaço de reflexão e debate em torno das questões que nascem do encontro entre as políticas educativas, de planeamento e organização do território, das instituições que nele existem e intervêm e do desenvolvimento humano, social e económico que nele se verifica.

É neste perímetro conceptual que, através das obras da presente colecção, se pretende dar um contributo para uma maior e mais clara percepção da relação simbiótica entre as redes de qualificação territoriais, as instituições que nelas coexistem, as modalidades de educação e formação que promovem e as dinâmicas de desenvolvimento que, com elas, se geram e/ou reforçam.





# ÍNDICE

<b>Prefácio</b>	<b>9</b>
Bravo Nico & Lurdes Pratas Nico	
<b>O Lugar da Educação e da Cultura no Futuro do Alentejo</b>	<b>11</b>
Manuel Ferreira Patrício	
<b>DIDÁTICA ALENTEJANA</b>	
Educação e Formação de Adultos no Alentejo/Portugal: passado e presente de um futuro incerto	25
<i>Lurdes Pratas Nico &amp; Bravo Nico</i>	
<b>DIDÁTICAS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA</b>	
Avaliação em Contexto de Jardim-de-Infância na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora	41
<i>Benedita Santos &amp; António Sousa</i>	
O Exercício de Pensar com Crianças: transversalizar filosofia para crianças	57
<i>Maria Teresa Santos</i>	
Intervenção Precoce na Infância – uma prática centrada na família	67
<i>Ana Rute Sanguinho</i>	
<b>DIDÁTICAS DO ENSINO SUPERIOR</b>	
De Novo Acerca da Atracção da Universidade de Évora	77
<i>António Bento Caleiro</i>	
Acolhimento dos Estudantes no Ensino Superior: relato de uma experiência	89
<i>Lúisa Carvalho &amp; Miguel Telo de Arriaga</i>	
Quotidianos d(n)a Internacionalização: mobilidade universitária, tic e vida pessoal à distância	97
<i>Rosalina Costa, Rafanelly Lopes, Alexandra Batista, Helena Patronilho &amp; Liliana Piegas</i>	
O Processo de Convergência Espacial do Conhecimento no Alentejo	109
<i>Getrudes Saúde Guerreiro &amp; António Bento Caleiro</i>	

Ensino Superior em Portugal: diferenças entre o rural e o urbano 119  
*Conceição Rego*

### **DIDÁTICAS DA EDUCAÇÃO FORMAL**

No Trabalho e Para o Trabalho. Uma Análise Sobre as Práticas de Formação em Contexto Real de Trabalho 131  
*Inês Coradinho & Joaquim Fialho*

De Regresso à Sala de Aula: representações sociais dos adultos sobre a formação profissional 141  
*Tatiana Marques & Joaquim Fialho*

Jovens Rurais do Sertão Sergipano em Contexto Escolar Urbano: algumas questões sobre identidades culturais 151  
*Isabela Gonçalves de Menezes*

Avaliação de Escolas em Portugal: o que dizem os estudos da última década? 167  
*Carla Chainho & José Saragoça*

Avaliação do Impacte da Distância Entre a Residência Familiar e o Estabelecimento de Ensino no Desempenho Escolar dos Alunos – o caso da Universidade de Évora 181  
*Carlos Vieira, Isabel Vieira & Luís Rapos*

Mediação Escolar e Direcção de Turma: um estudo sobre as práticas dos directores de turma do 3.º Ciclo numa escola do Baixo Alentejo 203  
*Deolinda Valério & Marília Favinha*

Da Fabricação de Políticas à Regulação Educativa dos Poderes Locais 215  
*Manuel Cabeça*

### **DIDÁTICAS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

Dilemas e Desafios do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais – uma análise sociológica 229  
*Maria Eduarda Fernandes & Joaquim Fialho*

Aprender no Alentejo: estilos de aprendizagem de indivíduos analfabetos 247  
*Luísa Carvalho*

Testemunhos Oraís Sobre a Festa da Santa Cruz na Vila de Fronteira 259  
*José Pinheiro*

O Curso de Introdução: abordagem formativa para integração na família escutista 271  
*Abraão Mwaikafana & Luís Mota*

Educação para a Sustentabilidade 279  
*Maria João Festas*

## **DIDÁTICAS DE TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO FORMAL E A NÃO FORMAL**

Especificidades e Configurações dos Processos de Aprendizagens em Contextos Informais 289

*António Calha*

Impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo (2001-2005): a dimensão profissional 299

*Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico & Fátima Ferreira*

Uma Década de Aprendizagem (1997-2007): o caso de Terena (Alandroal) 311

*Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Antónia Tobias, Florbela Valdas & Elisabete Galhardas*

A Certificação de Adquiridos Experienciais e suas Consequências nas Trajectórias de Vida: o caso do alentejo, no período 2000-2005 321

*Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Fátima Ferreira & Antónia Tobias*

Qualificação de Adultos em Contexto Institucional: o caso do município de Reguengos de Monsaraz 341

*Anabela Caeiro, Vânia Ramalho, Bravo Nico & Lurdes Pratas Nico*



# PREFÁCIO

.....



## O LUGAR DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA NO FUTURO DO ALENTEJO

**Manuel Ferreira Patrício**

*Universidade de Évora*

### 1.

**N**ós, os que nos encontramos aqui, amamos o Alentejo. Queremos-lhe bem. Desejamos-lhe, por conseguinte, futuro e um futuro feliz. O que seja a felicidade não é coisa fácil de definir. Por vezes vemo-la definida, entendida, apenas nas suas dimensões materiais, com esquecimento ostensivo de outras dimensões: a dimensão psicológica, a dimensão sociológica, a dimensão familiar, a dimensão social, a dimensão cultural, a dimensão profissional, a dimensão política, a dimensão filosófica, a dimensão religiosa, a dimensão vital ou existencial, a dimensão espiritual. Os filósofos estóicos criaram e utilizaram a expressão *Vita Beata*, que foi traduzida por *Vida Feliz*. Os filósofos estóicos, com destaque para Séneca, assim fizeram. Não desconhecaram a importância e valor dos bens materiais – o dinheiro, as propriedades, o amor físico, o conforto material. O que fizeram foi moderar, secundarizar, esses bens: utilizá-los moderadamente, não se submeterem a eles. Sabiam que o essencial da felicidade, de uma vida feliz, não residia nesses bens. Sabiam também, todavia, que a sua falta absoluta era um obstáculo normalmente impeditivo de uma vida feliz, de uma *beata vita*.

### 2.

Séneca nasceu 4 anos antes da data atribuída ao nascimento de Cristo. Vai ser Santo Agostinho, que viveu entre 354 e 430, aquele que construiu uma filosofia da Beata Vita a mais considerada na história da filosofia. Criada já para além da fase maniqueísta de Agostinho, e também das fases céptica e neoplatónica, portanto uma visão já completamente cristã, é nela que teremos de pensar para aplicar o conceito de vida feliz no quadro da nossa reflexão

sobre a felicidade visionada para o futuro do Alentejo. Agostinho tem uma visão extremamente exigente do que é, do que tem de ser, a felicidade. É no diálogo De Beata Vita que se encontra o cerne do seu pensamento sobre a vida feliz. Devo dizer-vos que algo fui procurar no sentido de melhor compreender o pensamento do filósofo de Hipona sobre o que é a felicidade e a que condições obedece, para tentar organizar a reflexão sobre o tema que achei por bem escolher para me encontrar convosco: Lugar da Educação e da Cultura no futuro do Alentejo. Trabalhei como professor nesta casa durante dezenas de anos, uma vida. Ao nível do ensino secundário, como professor de Filosofia, e ao nível do ensino universitário, como professor de Pedagogia e Filosofia. Nunca o fiz sem uma referência assumida à existência humana desejavelmente culta e feliz, no sentido elevado do termo. O professor nunca foi para mim um proletário do ensino, mas sempre um homem dedicado à formação dos jovens aprendizes humanos na construção da sua humanidade. E tudo isso Aqui, no coração do Alentejo, o qual se situa no coração do mundo. Pode ser-se um ser humano pleno Aqui, em Évora, no Alentejo, na mais modesta aldeia transtagana. Sempre assim pensei, sempre assim fiz, permitam-me que o faça até ao fim. Foi no Liceu que estudei com os meus jovens alunos de então o Livro XI das Confissões de Santo Agostinho. Foi depois nesta mesma casa que me comprometi por inteiro com uma concepção de educação situada, de cultura situada. Somos d'aqui, do Alentejo. Não faltarei a esta fidelidade sagrada. Também por isso chamei Séneca e Agostinho para nossa companhia. Nasceram – deixem-me dizê-lo – “por aqui”: Séneca em Granada, Agostinho em Hipona, terra de provável origem fenícia, hoje cidade argelina, não muito longe daqui. O povo alentejano tem o vezo filosófico que todos conhecemos. É parente deles, de Séneca e Agostinho. Até nas anedotas, tão cheias de sabedoria e fino humor racional, esse aroma filosófico perpassa. José Régio escreveu no romance O Jogo da Cabra Cega que só os animais inteligentes é que são irónicos. O povo alentejano é sabiamente irónico. Tem, pois, direito à felicidade. É com a segurança desta certeza que visiono e ardentemente desejo o futuro da sua Educação e do enriquecimento da sua Cultura.

### 3.

O tempo histórico que é o nosso é dominado pelo apetite, a avidez, do ter. À avidez do ter corresponde, e opõe-se, o esquecimento do ser. Não se vive para ser, vive-se obsessivamente para ter. O tema tornou-se filosoficamente central. Dois filósofos maiores se ocuparam centralmente dele no século XX: Gabriel Marcel, Erich Frömm. Formularam o problema fundamental disjuntivamente: ter ou ser? Há cerca de dois anos, numa conferência que

fui convidado a proferir em Tavira, propus que alterássemos a relação entre o ter e o ser; que não disséssemos ter ou ser, mas disséssemos ter para ser. Para o Alentejo futuro, esta terra que tem para o povo uma negativa história do ter, eu não queria dar a ideia de que o ter não nos deve preocupar quando pensamos na construção da Educação. Mas acentuaria desde logo que queremos conceber e promover essa Educação em ordem ao primado do ser sobre o ter. O ter deve ser puramente instrumental. O ser é que tem de ser final. Mas temos de estar alerta, não vá este discurso servir a estratégia dos senhores do ter. Esse não poderá voltar a ser o Alentejo cujo futuro queremos visionar e construir. Sejamos mais do que claros, sejamos nítidos. Mas nós sabemos que o Alentejo não é uma ilha mítica no mundo. É à escala do mundo que o problema existe e o combate se trava. É a vida do Homem que está em causa. Mas nós estamos aqui e é aqui que nos cumpre organizar a vida. Façamo-lo, pois.

#### 4.

Mau grado a intensíssima aceleração histórica que estamos a viver, continua a parecer válido o que designo por “quadrinómio educativo de Coménio”. Ele sintetiza o universalismo pedagógico do extraordinário pensador e pedagogo morávio. É o seguinte: *Omnes, Omnia, Omnino, Semper*. Compreendamos: *devem ser ensinados todos (omnes), deve ser-lhes ensinado tudo (omnia), de todas as maneiras (omnino), sempre (semper)*. De modo que não precisamos, à partida, de saber quantos são. Exprime-se neste programa a vontade de que não há limites para o acesso do ser humano ao conhecimento. Utilizando um termo hoje do discurso político-pedagógicamente correcto, o pensamento do criador da *Didáctica Magna* é completamente *inclusivo*. Eu assumo esse pensamento.

#### 5.

Convém olhar para a história. Basta olhar para a história recente, a do País que antecedeu o 25 de Abril de 1974. Eu conheci esse País. Não era assim. Em todo o caso, convém analisar com todo o cuidado o significado concreto do quadrinómio comeniano. Começemos. Que quer dizer *omnes*? Quer dizer todos. A resposta é completamente inclusiva. O que não é completamente inclusivo é a capacidade de aprender, o que terá como inevitável consequência que deve ser ensinado a todos aquilo que eles são capazes de aprender. É garantida a todos a oportunidade de aprender. Mas cada um aproveita dessa possibilidade externa aquilo que internamente o capacita para tal. Continuemos... Que quer dizer *tudo*? Uma concepção cultural da Educação, como é aquela que perfilho, entenderá que *tudo* não significa rigorosamente

todas as coisas aprendíveis mas se refere a todas as formas da cultura. Que formas? Exemplificando: a ciência, a filosofia, a arte, a técnica, a tecnologia, o direito, a política, a religião... Que quer dizer de todas as *maneiras*? Na minha interpretação, recorrendo a qualquer método, desde que este se revele eficaz. À epistemologia anarquista de Feyerabend afigura-se-me poder corresponder uma didáctica anarquista, à Feyerabend. Todo o caminho de aprendizagem que conduz à aprendizagem pretendida é um bom caminho. Finalmente, que quer dizer *sempre*? Significará a impossibilidade de descanso, do *dolce far niente*? Não creio. Significará, realisticamente, que viver é de sua natureza aprender. Logo, que não pode, não deve, interromper-se essa natureza íntima da essência do viver. Como diz o ditado popular português, aprender até morrer. Portanto, aprender *sempre*. Ora, lido assim o quadrinómio de Coménio, é possível vir a realizar deste modo no Alentejo, no futuro, o ideal comeniano de educação. Creio que é neste sentido que se move a experiência da Associação Suão – excelente criação do Professor Bravo Nico... – e também a da Universidade Popular ou da Terceira Idade, e de outras formas associativas livres de aprendizagem, educação e cultura.

## 6.

É neste quadro de partida, que é em si um quadro de projecto estratégico, que acabo por concluir que o melhor caminho que tenho para desenhar e percorrer convosco é o da minha própria vida, na forte relação que esta tem com a Educação e a Cultura, no Alentejo em que nasci e no qual me desenvolvi como pessoa, como profissional e como cidadão. Os meus pais puderam frequentar a Escola Primária na vila de Montargil, que era a sede da freguesia com o mesmo nome. Freguesia geograficamente enorme, na altura - estamos a falar das décadas de 10 e de 20 do século passado. Freguesia situada no espaço delimitado por Portalegre, Santarém e Évora, na zona de origem do Rio Sorraia, gerada pelas ribeiras de Sor e de Raia. Em plena República nascente, a situação do que hoje chamamos o sistema educativo era extremamente frágil. Não havia exactamente rede escolar no sentido de um conjunto de edifícios do Estado onde professores devidamente nomeados pelo Governo exercessem o seu mester profissional. Era em casas particulares escolhidas e arrendadas para o efeito que as crianças eram reunidas e as aulas eram ministradas. Foi no final dos anos quarenta, apenas, que naquela terra foi construída e inaugurada uma escola do Estado, no âmbito do Plano dos Centenários. A escola que eu frequentei era uma casa particular com dois pisos: no rés-do-chão ensinava o professor, no piso de cima ensinava a professora. A escola era frequentada fundamentalmente pelos rapazes e as meninas da vila, pois os que residiam no campo tinham de fazer um

esforço enorme para se deslocarem até ela. Para as meninas era essa deslocação praticamente impossível. Muitas crianças não chegavam a fazê-lo, pelo que eram assim condenadas ao analfabetismo. A situação das meninas era ainda mais difícil, como se percebe. O que funcionava no campo, em certos lugares, era o posto escolar. Como não havia na época, entre nós, regime de coeducação de sexos, os meninos eram instalados no rés-do-chão e as meninas no andar de cima. O casal docente residia no prédio em que a Escola funcionava: professor, professora e filhas. Bonito e bem cuidado era o jardim anexo à casa. Proporcionava boas lições práticas, de jardinagem e alguma incipiente agricultura. No tempo em que eu frequentei a Escola, entre 1945 e 1949, o Ensino Primário estava organizado em dois ciclos: o ensino primário elementar (1<sup>a</sup>-3<sup>a</sup> classe) e o ensino primário complementar (4<sup>a</sup> classe). Poderia continuar-se com o ensino liceal. À escala do País, poderia ainda seguir-se o ensino técnico profissional, que só teve a sua reforma modernizadora em 1947. Em Montargil não havia qualquer oferta de possibilidade de uma criança se dirigir para o ensino técnico. Havia a possibilidade de isso acontecer em relação ao ensino liceal, através da preparação para o exame de admissão ao Liceu. Muito poucas crianças faziam esse exame. Era possível fazê-lo no mesmo ano em que se fazia o exame da 4<sup>a</sup> classe. Na minha terra, o professor só possibilitava que o fizéssemos no ano seguinte, recebendo “explicações” suas, pagas mensalmente. Para um pai que tivesse um ofício reconhecido socialmente, isso representava entre uma e duas semanas de salário, ou seja, quase meio mês de salário. Só para um filho. A discriminação económica era óbvia, pois só os ricos ou bem remediados podiam pagar. Os meus pais decidiram, apesar disso, fazer esse sacrifício, considerando o bom resultado alcançado pelos filhos no exame da 4<sup>a</sup> classe e a vontade de lhes dar melhores oportunidades de singrar na vida. Mas constituíram um caso excepcional na vila. Por aquela região, não se vislumbrava então qualquer possibilidade viável de frequentar um Liceu ou uma Escola Técnica. Só havia Liceu em Portalegre – aliás, um Liceu Municipal... –, em Évora e em Santarém (Liceu Nacional, nos dois casos). No Baixo Alentejo, havia Liceu Nacional em Beja. Situações privilegiadas. Mas, no seu todo, o Alentejo não era nada privilegiado. Quanto às Escolas Técnicas, havia uma em Portalegre, uma em Elvas, uma em Estremoz, uma em Évora, uma em Beja, uma em Serpa. Nesta vila, havia ainda uma Escola Agrícola. A Escola de Regentes Agrícolas estava sedeadada em Évora. Também foi entretanto criada uma Escola de características particulares e muito interessantes em Grândola, que vim a conhecer no âmbito do Projecto de reestruturação do Ensino Técnico Profissional do Ministro José Augusto Seabra, a que me referirei mais adiante. Este é o retrato do Alentejo Educacional que o alentejano que eu sou vos posso dar do

que eram as perspectivas oficiais que se me ofereciam quando concluí com aprovação o exame de admissão ao Liceu, realizado em Portalegre. Lateralmente aos estabelecimentos oficiais existiam ainda estabelecimentos de Ensino Particular (Colégios). Mas quem podia frequentá-los? Só os filhos de famílias com boas possibilidades económicas tinham esse caminho aberto. De resto, também não eram abundantes esses Colégios. Em todo o caso, as famílias residentes nas localidades com Colégio viam neste mais uma possibilidade de encaminhamento para os seus filhos. Na minha zona, era o caso do Externato Camões, em Ponte de Sor, e do Colégio de Cabeção. Um pouco mais longe, era o caso do Colégio de S. Joaquim, em Estremoz, do Colégio Nun'Álvares e do Colégio das Doroteias em Évora. No distrito de Beja, um caso ou outro de que não me lembro neste momento, designadamente no Alentejo litoral. Finalmente, havia ainda os Seminários, que prestaram grandes serviços à Educação. Eu fui um dos beneficiários dessa instituição. No Alentejo, creio que poucos terão sido os casos em que a suposta vocação da criança era o fundamento real e verídico das candidaturas ao ingresso no Seminário. Não o foi no meu caso. A motivação do meu pai foi de base económica. Eu, por meu turno, fiz apenas o que a família decidiu, sabendo hoje que os meus pais o fizeram duvidosos... Mas isso faz parte da minha vida e do meu percurso educativo, coisa que nunca escondi nem reneguei. Sou desde há vários anos o Presidente da Assembleia Geral da Liga dos Antigos Seminaristas de Évora. Companheiro, nesta função honrosa, do grande Professor Hernâni Cidade, que foi o primeiro a desempenhar essa função. Frequentei o Seminário durante quatro anos. Nele recebi uma excelente educação. Mas a consciência da ausência de vocação acabou por se me impor. No primeiro mês do quinto ano decidi sair. Era o mês Outubro de 1954. A minha decisão foi afectuosamente aceite pelo Arcebispo de então, o Senhor Dom Manuel Mendes da Conceição Santos, a quem expliquei as minhas razões, tendo vindo a saber há poucos anos ter sido ele mesmo quem sugerira ao Prior da minha paróquia que procurasse conversar com os meus pais no sentido de eu vir a ser encaminhado para o Seminário, num dia de visita pastoral a Montargil em que a criança que eu era lhe agradou numa intervenção de resposta a um problema que ele nos colocou a nós, os miúdos. Saído então de Vila Viçosa, tive de me submeter ao exame de transição do 4º Ano do Liceu, para validar oficialmente os meus estudos secundários. Preparei-me para o efeito no Externato Camões, de Ponte Sor, onde vim a continuar até concluir o antigo 5º Ano do Liceu, actual 9º ano de escolaridade. Inserido no ensino liceal, que projecto de prosseguimento dos estudos tinha eu à disposição? O que eu desejava era caminhar desde logo em direcção à Universidade. As condicionantes familiares levaram-me a ingressar

numa instituição pública sediada em Évora, a Escola do Magistério Primário. No mesmo ano em que me diplomei ( 1959 ) fiz por iniciativa e responsabilidade próprias os exames do antigo 7º ano do Liceu – actual 12º ano –, para tentar entrar de imediato na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Era o sonho da Universidade. Sem onerar o orçamento familiar. Consegui. Ingressei como professor numa Escola da cidade de Lisboa, junto à Fonte Luminosa – a Escola Primária nº 142 –, tinha um ordenado mensal, ainda que magro, mais uma pequena bolsa de estudos na Universidade, estava em condições de sobreviver por mim próprio sem sacrificar a família. Era melhor ter sido tudo mais fácil; mas mesmo assim não foi impossível. Vim depois a conhecer outros colegas da mesma geração que depararam com as suas dificuldades e as superaram à sua maneira. De outras regiões do País. Por exemplo, de Trás-os-Montes-e-Alto-Douro. E um do Ribatejo. Também eles diplomados por Escolas do Magistério. E, tal como eu, levaram o projecto de estudos universitários até ao fim. Naquele tempo os jovens concluíam os seus Cursos na Universidade e encontravam ocupação profissional rapidamente. Os que ficavam com estudos mais reduzidos – do ensino liceal, do ensino técnico ou do ensino agrícola – também tinham saída para o mundo do trabalho com normalidade, salvo contadas excepções. Em comparação com as sociedades europeias desenvolvidas, Portugal era um País atrasado. O sistema educativo português exprimia esse atraso, mas todo o sistema económico-social se ajustava ao sistema educativo, ou este àquele. A sociedade portuguesa aspirava à mudança, ao progresso e à democracia. Essa aspiração era particularmente forte entre a juventude universitária, mais culta, conhecedora e consciente da necessidade de satisfação dessas mudanças. Continuando a assumir o lugar de sujeito histórico da geração emergente naquele tempo, direi que foi assim que rebentou a crise académica de 1962, a qual começou por projectar a comemoração do Dia do Estudante e rapidamente veio a pôr em causa o regime político ditatorial vigente – o corporativismo salazarista. O progressivo alargamento e aprofundamento da crise académica, e o desenvolvimento da “guerra colonial”, que se iniciara em 1961, provocou a radicalização das reivindicações, vindo a fazer emergir a crise académica de 1969, na sequência da qual o Governo de Marcelo Caetano se decidiu a realizar uma reforma da educação mais consentânea com a Europa desenvolvida e de qualquer modo sensível à prática democrática europeia. Concluída a licenciatura em Filosofia, consegui então a colocação no Liceu Nacional de Évora, como professor eventual, fechando a fase de professor do ensino primário. A categoria de professor eventual era extremamente frágil para o professorado. Existia, com pequena diferença terminológica e substantiva, no ensino secundário liceal e no

ensino secundário técnico. Senti, de qualquer modo, o ingresso no corpo docente do ensino liceal como um enorme passo em frente. A atmosfera política oficial continuava a ser fechada, mas a atmosfera real no interior do corpo docente era muito mais aberta e fluida. Sabíamos que tínhamos de ter cuidado, mas o ambiente tinha largos espaços de oposição à ditadura. A própria acção política do Ministro da Educação Nacional, Veiga Simão, prenunciava claramente a aproximação do fim da ditadura. Foi no seu mandato ministerial que se iniciou a expansão da rede escolar ao nível do ensino secundário. No Distrito de Évora foram criadas várias Secções Liceais – em Estremoz, em Montemor-o-Novo, em Vila Viçosa. No distrito de Portalegre foi criada a Secção Liceal de Elvas. Seguiu-se quase em simultâneo a unificação do ensino secundário, com a criação das Escolas Secundárias, a qual teve âmbito nacional, abrangendo portanto todo o Alentejo. As Escolas Secundárias fundiram as Secções Liceais com as Escolas Técnicas. Quanto aos Liceus e às Escolas Técnicas, foram todos os estabelecimentos transformados em Escolas Secundárias. Provavelmente ter-se-á cometido o erro de operar no sistema uma licealização excessiva das anteriores Escolas Técnicas, mas a reforma global realizada correspondeu a um avanço sistémico e democrático, alargando à totalidade da população jovem a possibilidade de frequência do ensino secundário. Como sabemos, hoje encontra-se determinada legalmente a obrigatoriedade do ensino secundário. Ser possível é uma coisa, ser obrigatório é outra. Ser possível é indiscutível. Em 1986 foi aprovada pela Assembleia da República a *Lei de Bases do Sistema Educativo* ( Lei nº46/86, de 14 de Outubro). Pouco depois, no final desse mesmo ano, foi criada por Resolução do Conselho de Ministros a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, a qual concluiu e entregou ao Governo, cerca de dois anos e meio depois, a *Proposta Global de Reforma do Sistema Educativo*. Era a primeira vez que o País dispunha de uma tal Lei de Bases. Era um sinal, se é que não era uma prova, de que a Educação continuava a merecer a atenção política das mais altas instâncias do poder. Entretanto as coisas iam avançando. No que toca ao Alentejo, Évora via criado o Instituto Universitário de Évora, em 1973, que poucos anos depois, em 1979, se elevaria a Universidade de Évora. Portalegre e Beja, já nos anos 80, receberam a criação dos respectivos Institutos Politécnicos. Integradas nos mesmos Politécnicos, foram criadas as Escolas Superiores de Educação. No seu todo, e tendo em conta a rica variedade de cursos oferecidos, o Alentejo dispõe hoje de uma rede de estabelecimentos de Ensino Superior que eu vivi, na minha juventude, como impensável. O que sinto emocionadamente a este respeito é que devemos defendê-la com todo o empenho. Só a defenderemos realmente se a utilizarmos de acordo com as necessidades da Região e a vocação e vontade dos nossos jovens.

Uma componente do sistema é a do ensino particular e cooperativo. No Alentejo, ela teve sempre fraca expressão. Diminuiu com a política empreendida por Veiga Simão, com a aquisição pelo Estado de alguns colégios. Em meados dos anos 80, quando foi Ministro da Educação do bloco central José Augusto Seabra, foi lançado a nível nacional um programa de relançamento do Ensino Técnico-Profissional. Para o efeito, o Ministro criou quatro Comissões Coordenadoras Regionais. Uma dessas Comissões foi a do Alentejo. Tive a honra de ser convidado pessoalmente para ser o Coordenador dessa Comissão, em deslocação do Ministro a Évora, na Universidade. José Augusto Seabra estivera como exilado político na Argélia, onde se envolvera no projecto de reforma educativa do Governo argelino, em cooperação com a OCDE. Era originário dessa experiência o seu projecto de reestruturação do ensino técnico-profissional português. Montou uma estrutura operativa com 4 Comissões Coordenadoras, ligadas entre si através de uma Comissão central alojada na Direcção-Geral do Ensino Secundário. Cada Comissão Regional tinha três elementos. No nosso caso, a Universidade de Évora foi nuclear: dos três elementos, dois tinham experiência do ensino secundário, um dos quais oriundo do ensino técnico-profissional, e um do Básico. Posso falar do programa com conhecimento directo de causa. Ele visava restaurar o essencial do Ensino Técnico da reforma de 1947, que tinha dado excelentes resultados. A licealização do Ensino Técnico reduzira gravemente a formação de técnicos necessários ao País e conduziu particularmente à acelerada deterioração das oficinas existentes nas Escolas, desestruturando muitas delas. Do ponto de vista da Comissão Regional do Alentejo, o programa correu muito bem. Visitámos Escolas dos três distritos alentejanos, trabalhamos com empresas que receberam estagiários dos Cursos Profissionais e verificámos *in loco* a qualidade excelente do trabalho realizado. No final dos anos 80, sendo Ministro da Educação Roberto Carneiro, foi desenhada uma política diferente, explicitamente distinta da do Ministro Seabra. Essa política abandonou a aposta nas Escolas estatais de raiz técnico-profissional e ordenou-se para um modelo de Escola que veio a concretizar-se nas Escolas Profissionais, orientadas para a captação de fundos comunitários conjugados com verbas do Orçamento do Estado. Sempre me pareceu que o abandono do saber e dos equipamentos das antigas Escolas Técnicas foi um erro grave. A implementação do novo projecto permitiu boas realizações a algumas entidades promotoras, mas não substituiu como convinha o programa de José Augusto Seabra. Outra área que deve ainda ser mencionada nesta visão da história reformadora da nossa Educação no período que me tem vindo a ocupar é a artística. O meu ponto de vista é que a resposta que o sistema tem dado à sociedade e à juventude tem alterado positivamente o pouco ou nada que

havia, afora Lisboa, o Porto, Coimbra e pouco mais. Essa resposta tem-se situado ao nível do Estado e ao nível da Sociedade propriamente dita. Seja-me permitido salientar a área da Música, com Conservatórios e outras respostas, em várias localidades alentejanas. Évora é um dos exemplos bem sucedidos.

## 7.

Reflectamos conclusivamente um pouco sobre o futuro da Educação no Alentejo. Começarei por afirmar que concordo com a posição definida por Agostinho da Silva no seu livro *Educação de Portugal*: é indispensável garantir ao povo português, antes de tudo, a sua alimentação, a base material da sua vida. A experiência que temos estado a viver, de miséria para muitos e ameaça de miséria para o povo em geral, prova-nos a todos que a satisfação das necessidades básicas é a primeira pedra do edifício da nossa vida colectiva. Não é, pois, exactamente pela educação que urge começar, mas pela economia. É imperativo garantir o pão ao povo. Ao povo português, evidentemente. O povo alentejano é parte do povo português. Mas nós sabemos que a educação é, por si mesma, condição de investimento na economia. O sucesso da economia do País já tem como inevitável sucesso a interrelação com a educação do povo. O problema reside na relação íntima que existe entre o desenvolvimento económico e o desenvolvimento concreto do sistema educativo. Este deve atender às necessidades e exigências daquele, para que possa ser sustentado por ele. Não me parece que este relacionamento tenha sido garantido pelas políticas educativas das últimas décadas, seja qual for o nível considerado. O que se afigura mais gritante é o que toca ao ensino superior. Se olharmos para as especialidades ou tipos de quadros superiores que temos formado, torna-se evidente o desajustamento entre o que temos feito e a estrutura concreta das necessidades reais da sociedade e da economia. Eu confrontei-me pessoalmente com a irracionalidade das opções políticas na matéria, quando – na Direcção-Geral do Ensino Superior, em 1993/94 – percebi que o que se pretendia atingir com a frequência do ensino superior português de imediato era passarmos da percentagem de 10 por cento para a percentagem europeia e internacional de 40 por cento, sem que esse esforço se articulasse com esforço idêntico no domínio económico e social, para que não fôssemos criar uma massa dramática de desemprego qualificado na geração jovem. Por essa altura solicitou-me o Ministro da Educação, Engenheiro Couto dos Santos, que desse uma entrevista sobre o ensino superior ao jornal do Ministério, *Notícias da Educação*. Não me satisfazendo inteiramente o elenco das questões colocadas, pedi para ser eu próprio o elaborador do questionário. Sabendo embora que o ponto de vista político imediato do Ministro não coincidia com o meu, lá defendi a ideia de

que não bastava aumentar a taxa de frequência do ensino superior, que era em simultâneo necessário desenvolver a economia e a sociedade, para que os futuros graduados e pós-graduados encontrassem condições de inserção útil na vida económica e social. Ninguém deve ter ligado à ideia, claro, mas disse aquilo que me parecia que devia ser dito. Esta correlação continua a ser vital para a vida do País e é-o evidentemente para o Alentejo, cujo futuro seriamente nos preocupa.

## 8.

Procurando fechar esta modesta reflexão, direi que me parece essencial que comecemos por inventariar o que já temos, que é muito e bom. Mobilizemo-nos para aproveitar bem as potencialidades existentes. Façamo-lo com espírito colectivo, comunitário. Não somos rivais, somos companheiros de projecto, de esforço, de esperança. Debruçando-me especialmente sobre o Ensino Superior, dir-vos-ei que esta atitude de cooperação global tem de ser assumida. Os Institutos Politécnicos alentejanos e a Universidade de Évora têm nas mãos o poder necessário para articularem a sua acção formadora e investigadora em prol de um Alentejo que venha a ter o futuro que ambiciona. É mesmo meu pensamento que é do maior alcance estratégico que esse espírito de audaz cooperação estenda a mão a Santarém, a Setúbal e a Faro, não esquecendo nunca Lisboa. Veiga Simão parece que gostava que a Universidade de Évora fosse a Universidade do Sul. Temperemos inteligentemente o nosso ardoroso idealismo com o saudável realismo de um povo alentejano que quer ter sonhos mas que se propõe determinadamente realizá-los. E tenhamos fortemente consciência de que o que já se vislumbra do futuro apresenta todos os sinais do que podemos designar por uma nova era histórica, civilizacional. Como continua a fazer parte da experiência humana, os sinais futurantes são positivos e também negativos. Negativo é o anúncio de que a população do nosso País baixará dramaticamente nas próximas décadas. A temerosa previsão não passou despercebida ao Director do *Diário do Sul*, sempre atento ao interesse estrutural profundo do Alentejo. Tudo o que temos estado a pensar fica em causa perante a imagem arrepiante de um País emagrecido fatalmente de população, com os reflexos desde logo imagináveis no Alentejo. Dessa Nota do Dia vou transcrever os quatro parágrafos iniciais: *Causou alarmismo, e não surpresa, o estudo previsão do que será Portugal demográfico em 2060, ou seja, daqui a 40 anos. / Lá se diz que seremos menos 2 milhões do que hoje, o que indicaria 8 milhões de habitantes. / E isto porque o País envelhece; os nascimentos são poucos, e porque além disso os jovens estão a emigrar cada vez mais. / Sem dúvida que é uma previsão com aspectos negativos mas que pode vir a ser real.* Este é o sinal futurante

negativo. Vejamos o segundo. positivo e desafiante, mas ao mesmo tempo tremendo: quadro mais do que previsível das repercussões pedagógicas e educativas da revolução digital, que prossegue poderosamente, tal como há dias o desenhou o Professor João Ruivo e rapidamente vos sintetizarei aqui. O texto, que se pode encontrar no jornal *Notícias Magazine*, intitula-se: “A revolução digital já chegou à Escola?”. Transcreverei desse texto, desde já, os dois parágrafos iniciais, que sintetizam o essencial do que tem sido até agora o processo de aparecimento e desenvolvimento da revolução digital: *Iniciada a segunda década do século XXI, temos a bater-nos à porta a terceira vaga da revolução digital. Ela aí está, mais enérgica que qualquer das outras, a deixar-nos cada vez mais interdependentes, a mudar tudo à nossa volta, a mergulhar-nos num mundo de ficção, de perplexidade e de imaginário. / A primeira vaga foi sustentada pela popularização e democratização dos computadores pessoais e dos telemóveis; a segunda, pela massificação do acesso à Internet e da oferta low cost da banda larga; a terceira está a ser protagonizada pela redução de todas as fontes da cultura, do saber e do lazer ao formato digital, acompanhada pela vulgarização do comércio electrónico de bens e serviços, também eles em formato digital. A tendência é apetecível, as novas gerações de consumidores já lhe deram o seu consentimento, logo, o caminho anuncia-se irreversível. Sem ilusões: nada mais vai ser como dantes...* Melancolicamente – mas realisticamente – concludo que o mundo em que tive a felicidade de exercer a profissão docente está a ficar sepultado sob as mais recentes pàzadas da revolução digital. Este mundo já não vai ser para mim. Eu fui educador de outro mundo. É, todavia, para esse mundo novo, em trepidante instalação, que a Educação do futuro tem de se preparar. Mais: é esse futuro que a Educação do homem alentejano tem de clarividamente desde já construir. Digo *construir*; não digo passiva e meramente *aceitar*.

## 9.

A ser assim, acreditemos que o homem alentejano pode vir a ser mais instruído, mais educado, mais culto e mais feliz nele. Este é o futuro que desejamos para ele e para o Alentejo. Para Portugal, evidentemente.

# **DIDÁTICA ALENTEJANA**



# EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS NÃO ALENTEJO /PORTUGAL: PASSADO E PRESENTE DE UM FUTURO INCERTO

Lurdes Pratas Nico\*

Bravo Nico\*

## 1. O ponto de partida

A história da Educação e Formação de Adultos no Alentejo/Portugal, não é recente. Podemos recuar até à década de 70, antes mesmo da Revolução do 25 de Abril de 1974. À época, aproximadamente 30% da população portuguesa não sabia ler nem escrever.

Após 1974, o novo regime político criou um gabinete governamental (a Direcção Geral de Educação Permanente/DGEP) com a responsabilidade de definir e implementar acções de educação de adultos. Algumas universidades, da altura, entenderam a importância dessa área e acompanharam este movimento: o caso da Universidade de Évora e da Universidade do Minho.

No Alentejo, a Universidade de Évora, imbuída da função de serviço à comunidade, decide, em 1979, realizar o *Curso de Sensibilização e Início de Formação de Educadores de Adultos*, organizado na Divisão de Pedagogia e Educação. Na altura, o Projecto de Educação de Adultos da academia eborense tinha como coordenador o Prof. Manuel Ferreira Patrício. O objectivo principal desse projecto, na sua globalidade, foi contribuir para a implementação de medidas na área da alfabetização e educação de base dos adultos, no seguimento daquilo que havia sido definido na Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro, diploma legal que atribuiu ao governo da época a responsabilidade de implementar o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de base dos Adultos.

Após o trabalho da DGEP, seguiram-se outros organismos com responsabilidade na área da educação (e formação) de adultos. Contudo, só em 1999, haveria de ser criada a instituição que assumiu o aumento dos níveis de qualificação da população adulta portuguesa, como um verdadeiro desígnio

---

\* Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

do país. Esse organismo foi a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), criada em 1999. É a partir deste marco histórico que se inicia o nosso percurso reflexivo em torno da educação e formação de adultos no Alentejo/Portugal.

## **2. A criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA, 1999-2002)**

Particularmente, a partir do final da década de 90, do século XX, em Portugal, assiste-se a um conjunto de mudanças e medidas, que introduzem, no campo da Educação de Adultos, novas preocupações, atitudes, metodologias, estratégias e desafios. As medidas assumidas no contexto nacional e repercutidas nas diferentes regiões, são provenientes de um “movimento de valorização” do campo da educação dos adultos, com evidente afirmação nos países da Europa, de que são exemplos os países nórdicos, como a Dinamarca, a Suécia, a Finlândia, entre outros.

Em 1997, Portugal participou na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida pela UNESCO, em Hamburgo, através de uma Delegação Nacional que contou com a participação de Ana Benavente (Secretária de Estado) e Alberto Melo, entre outros (Melo, 2000). Três meses depois desta conferência, o Ministério da Educação nomeou o Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (Despacho n.º 10534/97, de 16 de Outubro). Este grupo era constituído por 6 elementos coordenados por Alberto Melo<sup>1</sup> (Lima, Afonso & Estêvão, 1999:13).

O Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos tinha como missão a definição de uma estratégia para a implementação da Educação de Adultos em Portugal. Além do Ministério da Educação, esta iniciativa viria a ser, depois, homologada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), resultando daí a expressão “*Educação e Formação de Adultos*”, numa articulação entre as dimensões da educação e do trabalho, algo até aí relativamente pouco frequente em Portugal.

Em 1998, foi instituído o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA), através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 25 de Junho, e incumbido, desde logo, de desencadear o processo conducente à constituição da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

---

<sup>1</sup> Os elementos que constituíram o Grupo de Trabalho/Comissão foram Lucília Salgado, Augusto Santos Silva, Luís Rothes, Ana Queirós e Mário Ribeiro.

Este grupo, então constituído no âmbito dos dois Ministérios, encomenda à Universidade do Minho (Unidade de Educação de Adultos) a elaboração de “*um estudo relativo à criação e organização de uma estrutura nacional de desenvolvimento e coordenação da Educação e Formação de Adultos*” (Lima, Afonso & Estêvão, 1999:9). O estudo foi concluído a 31 de Janeiro de 1999. A partir do documento referido, aquele Grupo de Missão pretendia: *(i)* construir um sistema de educação e formação de adultos, autónomo e descentralizado; *(ii)* criar uma instituição independente; *(iii)* introduzir um dispositivo de reconhecimento e validação de competências adquiridas. Assim, foi criada a ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), em 28 de Setembro de 1999, através do Decreto-Lei n.º 387/99.

Em 1999, à ANEFA, foram atribuídas múltiplas funções, entre as quais a construção de “*um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional*” (alínea e) do art. 4.º do Decreto-Lei n.º 387/99). Neste normativo legal, no qual assenta a génese da ANEFA, a definição de Educação de Adultos é a que consta na Declaração de Hamburgo, como referem Melo, Lima & Almeida (2002:19):

*“Nesta óptica, a estratégia para a educação e formação de adultos deve combinar uma lógica de serviço público e uma lógica de programa, que se traduza no estímulo e apoio à iniciativa e à responsabilidade individual e dos grupos.”*

A ANEFA (que funcionou entre 1999 e 2002) surgiu, assim, num período em que, em Portugal, a educação de adultos, conhecia um duplo problema: a subcertificação formal (baixos níveis de qualificação de base) e a subcertificação informal (ausência de dispositivos que reconhecessem e validassem as aprendizagens adquiridas por via da experiência), os quais comprometiam fortemente o desenvolvimento social e económico, quando comparados com outros países da Europa (Nico, 2009; Nico, B., Nico, L., et al, 2013).

A ANEFA, no âmbito de medidas inovadoras, contribuiu para o desenvolvimento de três dispositivos importantes de qualificação de adultos: 1) os primeiros Cursos de Educação e Formação de Adultos; 2) Acções S@Ber +; 3) o sistema nacional de *reconhecimento, validação e certificação de competências* (RVCC).

Em 2000/2001, iniciaram-se 13 cursos de Educação e Formação de Adultos, de nível básico, a título experimental, a maior parte promovidos por Organizações Não Governamentais (ONG)<sup>2</sup>. Na região Alentejo, as duas entidades piloto foram a ESDIME (Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste)

2 ANEFA (2002). *Relatório Nacional sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos 2000/2001*. Lisboa: ANEFA.

e o Instituto de Emprego e Formação Profissional (Centro de Formação Profissional de Santiago do Cacém). A ESDIME foi, depois, também entidade piloto no âmbito dos Centros de RVCC em 2001. Um dos critérios de selecção foi a experiência adquirida no âmbito destes Cursos EFA (ESDIME, 2007).

A oferta de Acções S@Ber +, outra das inovações da ANEFA, constituía-se como acções de curta duração promovidas por diversas instituições públicas e privadas, cujo objectivo consistia na promoção das qualificações escolares e profissionais dos adultos. Por conseguinte, surgiram também os Clubes S@ber+ (Leitão & Gonçalves, 2002) que eram espaços de informação e aconselhamento dos adultos. Mais tarde, estas acções viriam a designar-se de acções de curta duração, sendo actualmente, denominadas, de Formações Modulares Certificadas.

A terceira inovação trazida pela ANEFA, concretamente através do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, assentou em 3 elementos (Nico, L., 2011:82; Nico, B. & Nico, L., 2011:13): (i) a certificação formal e escolar das aprendizagens experienciais; (ii) a utilização das abordagens biográficas no reconhecimento das competências dos indivíduos; (iii) a operacionalização de um referencial de competências-chave.

Antes da criação do Sistema Nacional de RVCC, houve algumas experiências no âmbito da (tentativa) de implementação de respostas de reconhecimento e creditação de conhecimentos adquiridos. A primeira referência é para o trabalho efectuado em 1976, pela já referida Direcção-Geral de Educação Permanente, na área de educação de educação de adultos, que assentava no trabalho por temas integradores, partindo-se das vivências e dos contextos dos adultos (aprendizagens contextualizadas e com significado para os adultos). A segunda referência decorre da experiência do Ensino Recorrente que, legalmente, atendia "*à experiência de vida entretanto adquirida e ao nível de conhecimentos demonstrado pelos seus destinatários.*" Ainda que, na prática, isso não tivesse ocorrido. A terceira referência é para os exames de admissão ao Ensino Superior (*Ad-Hoc*), através dos quais se avaliavam os conhecimentos obtidos experiencialmente, e que foi, posteriormente (2006), substituído pelas provas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos indivíduos maiores de 23 anos.

Para coordenar as estruturas e meios afectos ao Ensino Recorrente e à Educação Extra-Escolar, no Alentejo e em Portugal, existiam os Centros de Área Educativa (CAE), criados no âmbito das Direcções Regionais de Educação (DRE). "*Os CAE abrangem, assim, áreas com dimensão, complexidade e características muito diversas*" (Portaria n.º 79-B/94, de 4 de Fevereiro). Foram, ainda, criadas as coordenações concelhias (ao nível de cada território municipal) que dependiam, directamente, da Direcção Regional de Educação do Alentejo, às

quais competiam funções específicas. Estas coordenações concelhias foram extintas em 2007. A Educação Extra-Escolar, foi, entretanto, revogada em 2010. Final e recentemente, as Direcções Regionais de Educação foram, também, extintas em Dezembro de 2012.

### 3. A rede inicial de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC)

Os Centros de RVCC e o Sistema Nacional de RVCC inscrevem-se na Estratégia Europeia para o Emprego (EEE) e no Plano Nacional de Emprego (PNE). É de relevar um outro acontecimento que contribuiu decisivamente para consolidar a ideia de serem necessárias novas abordagens na área da educação e formação de adultos. Esse acontecimento foi a Cimeira de Lisboa (ou Estratégia de Lisboa), onde foi lançado o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000). As alterações sociais, económicas e tecnológicas exigiam que se redefinisse e repensasse a abordagem à educação e à formação. Assim, a Comissão Europeia pretendeu, com a elaboração do Memorando, construir um documento orientador para um debate à escala europeia. O objectivo final foi implementar um conjunto de medidas e acções conducentes à aprendizagem ao longo da vida, em toda a Europa.

No ano seguinte (2001), foi criada, em Portugal, uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros de RVCC), a partir da qual se promoveu o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Esta rede foi constituída numa fase experimental, por 6 Centros-piloto (*centros em observação*), em todo o contexto nacional (*Tabela 1*). Na região Alentejo, a ESDIME foi uma das entidades piloto, no âmbito dos Centros de RVCC, em 2000. Um dos critérios de selecção foi a experiência adquirida no âmbito destes Cursos EFA (ESDIME, 2007).

Tabela 1 - Centros de RVCC “em observação” em Portugal, em 2000

Região	Designação do(s) Centros de RVCC
Norte	Associação Industrial do Minho (AIMinho) Associação Comercial de Braga (ACB) Associação Nacional de Oficinas de Projecto (ANOP)
Lisboa e Vale do Tejo	Escola Nacional de Bombeiros (ENB) Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) – Centro de Formação Profissional do Seixal
Alentejo	Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste (ESDIME)

Fonte: NICO, L. (2009:187)

Entre 2001 e 2005, existiam, em Portugal, 98 Centros de RVCC, dos quais 6 na região do Alentejo, tutelados pela ANEFA, de acordo com a cronologia que se apresenta na Tabela seguinte.

Tabela 2 - Rede inicial de Centros de RVCC na Região Alentejo (2000-2005)

<b>Designação do Centro</b>	<b>Localização</b>	<b>Ano de Criação</b>	<b>Tipologia da entidade</b>
ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local do Alentejo e Sudoeste, Lda.	Messejana (Aljustrel)*	2000	Privada
Fundação Alentejo	Évora	2001	Privada
Centro de Formação Profissional de Portalegre (IEFP)	Portalegre	2001	Pública (IEFP Gestão Directa)
ADL – Associação para o Desenvolvimento do Litoral Alentejano	Santiago do Cacém **	2003	Privada
Rota do Guadiana – Associação de Desenvolvimento Integrado	Serpa	2004	Privada
Terras Dentro – Associação para o Desenvolvimento Integrado	Alcáçovas (Viana do Alentejo)	2005	Privada

Fonte: NICO, L. (2009:264)

Nota: No ano 2005, foi ainda criado o Centro da Escola Superior de Educação de Portalegre. Nesse ano, não certificou adultos.

\*O Centro de RVCC localizava-se no concelho de Ferreira do Alentejo (Casa do S@ber+)

\*\*Centro que encerrou a actividade em 2005 e foi extinto em 2007 (Despacho n.º 1073/2007, DR 15, Série II, de 22-01-2007).

Os seis Centros de RVCC, no Alentejo, entre 2001 e 2005 certificaram um total de 2969 adultos, os quais concretizaram aí o respectivo Processo de RVCC.

O Processo de RVCC desenvolvido nos Centros de RVCC, feito a partir do processo de Balanço de Competências, implicava, por parte do adulto, a construção do Dossier Pessoal (mais tarde, no nível secundário, designado de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens), assumindo, assim, semelhanças com dispositivos de reconhecimento e validação dos adquiridos, desenvolvidos, primeiramente, noutros países como a França (Bilán de Compétences).

#### **4. Da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)**

Na sequência da nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, no último trimestre de 2002, ocorre a extinção da ANEFA, dando lugar à Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), através do Decreto-lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro.

A DGFV foi um serviço central do Ministério da Educação (deixando de existir a dupla tutela que esteve na base da criação da ANEFA) com competências e responsabilidades nas áreas de Formação e Qualificação de Jovens, Formação e Qualificação de Adultos, Certificação de Competências e Informação e Orientação Vocacional. No âmbito dos Centros RVCC, em particular, passou a constituir-se como o organismo responsável pela regulação, acompanhamento e avaliação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Na sequência da extinção da Direcção-Geral de Formação Vocacional, em Outubro de 2006, constituiu-se a Agência Nacional para a Qualificação, I.P., cuja criação e aprovação da respectiva estrutura orgânica ocorre através da publicação do Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de Julho.

A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) constituiu-se como um instituto público de dupla tutela, dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica, sendo que a sua missão é *“coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.”* (n.º 1, do art. 3. do Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de Julho).

Para consolidar essa missão haveria que criar instrumentos fundamentais, em torno dos quais se desenvolve toda a estratégia e implementação dos objectivos traçados, por um lado, continuar o trabalho iniciado com os Centros de RVCC e, por outro, o Catálogo Nacional de Qualificações.

#### **As mudanças a partir de 2005-2006**

Em 2005, assistimos uma viragem na orientação das políticas na área da educação e formação de adultos e de jovens, com um acentuado envolvimento político no centro dessa preocupação.

No âmbito de uma medida governamental, e para fazer face à situação de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, foi criada a

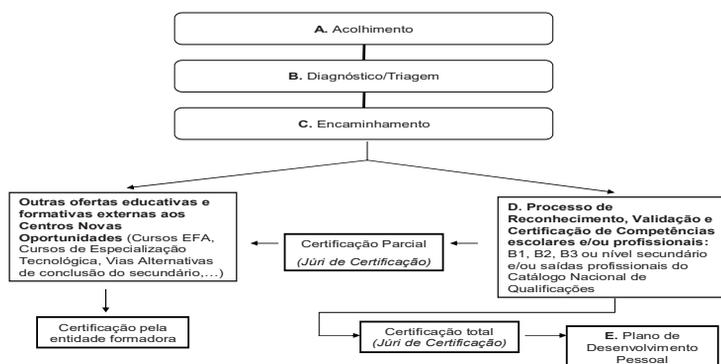
Iniciativa Novas Oportunidades (INO), que assentava em **dois eixos fundamentais**<sup>3</sup>: o eixo dos jovens e o eixo dos adultos.

A INO iniciativa assentava em torno de **3 princípios fundamentais**: (i) integração das ofertas de educação e formação; (ii) valorização de percursos formativos de dupla certificação; (iii) promoção da oferta de formação profissionalizante dirigida a adultos pouco escolarizados.

Foi neste contexto social e educativo que os Centros de RVCC, voltam a ter uma nova lógica de organização e função junto da população adulta, passando a designar-se de **Centros Novas Oportunidades** e alargando-se os mesmos, no ano de 2005, à rede de escolas públicas do Ministério da Educação.

Após 2006, os Centros Novas Oportunidades passam a ser entendidos como porta de entrada dos adultos para as redes de qualificação, desenvolvendo o seu **trabalho em duas dimensões**: encaminhamento e provedoria (Figura 1).

Figura 1 - Etapas de intervenção dos Centros Novas Oportunidades



Fonte: Gomes & Simões (2007:21).

A **dimensão de encaminhamento** visava dar ao adulto a melhor resposta formativa, em função das suas habilitações, expectativas, interesses e disponibilidade, contribuindo para a emergência de uma nova figura na equipa pedagógica, em 2008, designada de *Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento*.

A **dimensão de provedoria** foi traduzida, pelos CNO, no apoio aos adultos, nomeadamente no período pós-certificação. Esse apoio concretizava-se através da elaboração de um documento designado Plano de Desenvolvimento

3 Fonte: [www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt), acedido em Dezembro de 2008.

Pessoal (PDP), tendo em vista uma preocupação com a continuidade dos processos de educação e formação ao longo da vida, após o processo de RVCC, tal como havia sido protagonizado, em 1997, na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Hamburgo) e, em 2000, através de um Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida.

No final de 2006, ocorre o alargamento no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, dos Referenciais de Competências-Chave ao nível secundário de educação (12.º ano de escolaridade). A partir desse momento, torna-se evidente todo o esforço que decorre ao nível da organização das ofertas, do enquadramento legal e da mobilização das pessoas (Portaria nº 370/2008, de 21 de Maio). Importa, a este respeito, referir que, além do recurso a cartazes, panfletos e/ou Internet, organizou-se também uma forte campanha mediática de divulgação da Iniciativa junto dos órgãos de comunicação social. O balanço de dois anos de implementação da Iniciativa Novas Oportunidades foi publicado em 2007 (ME&MTSS: 2007).

## **5. A evolução da rede de Centros e os principais resultados obtidos**

Se a rede inicial de Centros de RVCC foi, essencialmente, uma rede prove-niente de instituições da sociedade civil – através de iniciativas de associações de desenvolvimento local e de entidades privadas (dos 6 Centros no Alentejo, entre 2000 e 2005, apenas 1 era promovido por um instituto público) –, a rede de Centros Novas Oportunidades ficou caracterizada pelo seu alargamento às escolas públicas, básicas e secundárias.

A monitorização e avaliação dos Centros era feita através de um Sistema de Indicadores de Referência para a Qualidade dos Centros Novas Oportunidades que constavam do documento *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades* (Gomes & Simões, 2007) e através do modelo de auto-avaliação *CAf*.

Em 2010, o Sistema Nacional de RVCC era concretizado numa rede de 454 Centros Novas Oportunidades disseminados por todo o país<sup>4</sup>, 40 dos quais na região Alentejo.<sup>5</sup> Observemos os principais resultados obtidos no que respeita à Iniciativa Novas Oportunidades (Tabela 3).

4 Agência Nacional para a Qualificação, I.P., 31 de Agosto de 2010.

5 Assumida, neste contexto, como a zona de jurisdição da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo (CCDRA). Esta circunscreve 47 concelhos, distribuídos pelos distritos de Évora, Beja, Portalegre e uma parte do distrito de Setúbal (neste último, apenas os concelhos de Sines, Santiago do Cacém, Alcácer do Sal e Grândola).

Tabela 3 – Inscrições e certificações no Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades

	Inscrições	Certificações		
		Total	2000/2005	2006/2010
Centros Novas Oportunidades	1 088 316	372 455	44 192	328 263
Cursos de Educação e Formação de Adultos	132 537	60 757	15 305	45 452
Formações Modulares Certificadas	131 242	440	0	440
Vias de conclusão do secundário	3 066	1403	0	1403

Fonte: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>, acessido em 23.06.2013

Na região Alentejo, foram certificados, nos Centros Novas Oportunidades, através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, um total de 26 703 adultos.<sup>6</sup>

Actualmente, o instituto que, a nível central, tem a missão de coordenar a rede de Centros Novas Oportunidades e o Sistema Nacional de RVCC e a educação e formação de adultos, em geral, é a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, I.P.),<sup>7</sup> tutelada pelos Ministérios da Educação e Ciência e da Economia e do Emprego.

A rede de Centros Novas Oportunidades, entretanto, foi extinta em 31 de Março de 2013, sendo criados através da Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de Maio os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP).

Portugal está, assim, numa terceira fase de desenvolvimento do Sistema Nacional de RVCC – consubstanciado numa rede de Centros, distribuídos a nível nacional – e da Educação e Formação de Adultos, na sua generalidade (Tabela 4).

Tabela 4 - Fases de desenvolvimento do Sistema Nacional de RVCC

Período	Designação dos Centros	Organismo responsável pela gestão da rede de Centros
1.ª fase 2000-2005	Centros de RVCC	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)
		Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV)

<sup>6</sup> DREALentejo/Plataforma SIGO em 16.03.2012.

<sup>7</sup> O Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de Fevereiro cria e aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.).

<b>2.ª fase</b> 2006-2013	Centros Novas Oportunidades	Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, I.P.)
<b>3.ª fase</b> 2013-(...)	Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, I.P.)

Elaboração própria (2013).

## 6. Os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (I.P.)

Sobre a tutela da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional são criados em 2013 os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (adiante designados CQEP)<sup>8</sup>.

As principais diferenças entre os CNO e os CQEP situam-se ao nível das atribuições e público-alvo. Os CQEP apoiam, encaminham e orientam **jovens** (com idade igual ou superior a 15 anos ou, independentemente da idade, que estejam a frequentar o último ano de escolaridade do ensino básico) e **adultos** (com idade igual ou superior a 18 anos de idade). Há também a assinalar diferenças significativas na constituição e dimensão das equipas dos Centros, bem como na forma de certificação de competências dos adultos sempre que estes são encaminhados para um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Esta rede de CQEP está distribuída por todo o país, funcionando em entidades públicas e privadas. Na região Alentejo (NUT II) foram criados 19 CQEP (excluindo neste valor os concelhos da Lezíria do Tejo)<sup>9</sup>, cuja distribuição, por concelho, se apresenta na Tabela seguinte:

Tabela 5 – Rede de CQEP na Região Alentejo (NUT II)

Concelho	N.º CQEP criados
Aljustrel	1
Almodôvar	1
Arraiolos	1
Beja	1
Elvas	1
Évora	2
Grândola	1
Mértola	1

8 A Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de Março é o diploma que regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, doravante designados por CQEP.

9 Fonte: <http://www.portaldasqualificacoes.pt/Pesquisa/pesquisarCQEP.jsp> (acedido em 08.08.2016).

Montemor-o-Novo	1
Odemira	1
Portalegre	2
Reguengos	1
Santiago do Cacém	1
Serpa	1
Sines	1
Vendas Novas	1
Vila Viçosa	1
<b>Total</b>	<b>19</b>

## 7. O futuro...

A evolução de todo o sistema de qualificação de adultos no Alentejo, passará, necessariamente por, contemplar, diversificadas abordagens, no sentido de qualificar pessoas e territórios (Nico, B. & Nico, L., 2011; Nico, B. *et al*, 2013), nomeadamente:

i) **promover e dinamizar respostas de qualificação da população adulta**, organizando oferta formativa que responda às necessidades e expectativas dos adultos e às necessidades da economia da região e do país (**abordagem territorial e económico-social**);

ii) **valorizar o universo de aprendizagens concretizadas pelos adultos**, visíveis nos Portefólios construídos em sede de concretização do Processo de RVCC. O relato das histórias de vida, enquanto processo de auto-formação, são uma evidência da riqueza de contextos e das aprendizagens não formais concretizadas ao longo da vida. *Essas escolas fora da escola*, encerram em si uma diversidade e uma riqueza, ancoradas em determinadas especificidades individuais e territoriais, que não podem ser ignoradas, nem tão pouco desvalorizadas, na trajectória de vida de cada indivíduo (**abordagem sistémica e humanista**);

iii) **entender que o dispositivo de RVCC é tão somente uma das respostas possíveis de qualificação dos adultos**, assente no reconhecimento dos saberes adquiridos ao longo da vida, através da sua experiência de vida (**abordagem biográfica**);

iv) os actuais CQEP deverão promover **um trabalho de encaminhamento, mas também de provedoria/accompanhamento no pós-certificação**, pois essa etapa (ainda que prevista, na missão dos anteriores Centros) foi, em certa medida, pouco valorizada, sendo necessário definir acções de acompanhamento e de apoio à construção de projectos futuros concre-

tos e concretizáveis (**abordagem de acompanhamento/orientação dos projectos educativos individuais e ao longo da vida**).

## Referências Bibliográficas

- ANEFA (2002). *Relatório Nacional sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos 2000/2001*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- ESDIME (2007). *Estudo sobre o Impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoas: A Experiência da Esdime*. Camarate: IEFP.
- GOMES, M. & SIMÕES, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- LEITÃO, J. & GONÇALVES, M. (coords.) (2002). *Guia dos Clubes S@bER+: princípios e orientações*. 1.ª Edição. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- LIMA, L., AFONSO, A. & ESTEVÃO, C. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- MELO, A. (2000). “Em Portugal a Educação de Adultos ainda é a Gata Borradeira”. in *Revista Saber Mais*. N.º 4. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. pp.8-11.
- MELO, A., LIMA, L. & ALMEIDA, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. 1.ª Edição. N.º 2. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL (2007). *Iniciativa Novas Oportunidades. Dois Anos em Balanço*. Lisboa. ME/MTSS.
- NICO, B. & NICO, L. (2011). “Qualificação de adultos no interior sul de Portugal: para onde?”. in Bravo Nico & Lurdes Nico (orgs.). *Qualificação de Adultos: realidades e desafios no Sul de Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo. pp: 9-25.
- NICO, B., NICO, L. et al (2013). “Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos Experienciais no Alentejo: resultados e impactos do processo realizado entre 2000 e 2005”. in *Actas do Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação/III Encontro de Sociologia da Educação O Não-Formal e Informal em Educação: Centralidades e Periferias*. Braga: Universidade do Minho.
- NICO, L. (2009). *Avaliação do(s) Impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no Alentejo (período 2001-2005)*. [Tese apresentada à Universidade de Évora, tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora. (policopiada)
- NICO, L. (2011). *A Escola da Vida: Reconhecimento dos Adquiridos Experienciais em Portugal. Fragmentos de Uma Década (2000-2010)*. Mangualde: Edições Pedagogo.

## Legislação referida

### Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro

Atribui ao Governo a responsabilidade de, no prazo de 6 meses, elaborar o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos (PNAEBA).

**Portaria n.º 79-B/1994, de 4 de Fevereiro**

Cria, no âmbito de cada Direcção Regional de Educação, os Centros de Área Educativa (CAE).

**Despacho n.º 10534/97, de 16 de Outubro**

Nomeação de um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação de Adultos.

**Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98, de 25 de Junho**

Cria o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA), incumbido, desde logo, de desencadear o processo conducente à constituição da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

**Decreto-Lei nº 387/1999, de 28 de Setembro**

Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, designada ANEFA

**Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro de 2002**

Aprova a orgânica do Ministério da Educação. É criada a DGFV.

**Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de Julho**

Aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

**Portaria nº 370/2008, de 21 de Maio**

Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.

**Decreto-Lei nº 36/2012, de 15 de Fevereiro**

Cria e aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.).

**Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de Maio**

Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, designados por CQEP.

**Sítio de Internet**

<http://www.portaldasqualificacoes.pt/Pesquisa/pesquisarCQEP.jsp> (acedido em 08.08.2016).

# **DIDÁTICAS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**



## AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA NA ASSOCIAÇÃO DA CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA DE ÉVORA

**Benedita Santos\***  
**António Sousa\*\***

### **Resumo**

A presente comunicação pretende discutir, de acordo com a perspetiva educacional, a temática avaliação em contexto de jardim de infância na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora, Portugal. Em termos de posicionamentos teóricos, partimos dos contributos específicos de Fernandes (2005); Stipek e Byler (1997); Ludovico (2011); Kilderry (2012); Brownlee et al. (2012); e Folque (2013). Considerando a problemática, identificaremos quais os contributos da avaliação em contexto de jardim de infância para as seguintes questões: o domínio em que as crianças revelaram melhores resultados; a necessidade de estes domínios serem melhor trabalhados em contexto de jardim de infância; o processo de avaliação utilizado pela instituição para perceber o desenvolvimento destes alunos. O objetivo deste estudo é analisar a avaliação em contexto de jardim de infância na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora. Na metodologia foram utilizadas 31 fichas de observações das avaliações periódicas de crianças na faixa etária de 3 anos, no ano letivo de 2013, tendo incidido sobre os dados quantitativos e, em complemento ao estudo, foram aplicadas as entrevistas na instituição onde a educadora (1), a ajudante da educadora (1) e a diretora desenvolvem as suas funções, como também foram recolhidos os documentos na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora – o projeto educativo da Instituição, o plano de atividades, o plano anual de atividades extracurriculares e o projeto pedagógico de sala – para desenvolvimento desta investigação.

Os resultados e conclusões dos estudos revelaram que, nas áreas de domínio, dos 31 alunos analisados através das fichas de observações das avaliações periódicas na faixa etária de 3 anos, 29 alunos apresentaram uma tendência em relação às expressões motoras que constam de 5 itens selecionados, o que corresponde a 99,32%, em seguida temos as expressões musicais constituídas por 4 itens correspondendo a 70,97%, depois as expressões dramáticas que constam de 3 itens correspondendo a 67,74% e por fim as expressões plásticas que constam de 5 itens correspondendo a 51,61%.

Nas áreas de domínio em que as pesquisas alertaram para as dificuldades evidenciadas em relação às expressões plásticas com tendências desfavoráveis nos 5 itens selecionados,

---

\* dra.bsms@gmail.com, doutoranda em Ciências da Educação, CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Cultura e Sociedades, Universidade de Évora, Portugal.

\*\* dr.ansousa@gmail.com, mestrando em Gestão de Recursos Humanos, Universidade de Évora, Portugal.

8 alunos tiveram 2 negativas cada um que corresponderam a 25,81% e os restantes 7 alunos apresentaram 3 negativas cada um que corresponderam a 22,58%. Por sua vez, as expressões dramáticas mostraram, nos 3 itens selecionados, 9 alunos que tiveram 2 negativas cada um que corresponderam a 29,03% e somente 1 aluno apresentou 1 negativa que correspondeu a 3,23% e relativamente às expressões motoras nos 5 itens, somente 2 alunos obtiveram 2 negativas cada um que corresponderam a 0,68%.

**Palavras-chave:** avaliação, jardim de infância, aprendizagem

### **Abstract**

The present communication aims to discuss, under an educational perspective, the topic evaluation in context of kindergarten undertaken in Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora, Portugal. The theoretical framework is based on the specific contributions of Fernandes (2005); Stipek and Byler (1997); Ludovico (2011); Kilderry (2012); Brownlee et al. (2012); and Folque (2013). Considering the theme under study, the purpose is to identify what are the contributions from the evaluation practices to the following issues in context of kindergarten: at which domain children presented better results; the need for such domains be better worked in context of kindergarten; the evaluation process adopted by the institution in order to understand the development of such children. The purpose of this study aims at analyzing the evaluation carried out in context of kindergarten in Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora. The methodology used 31 evaluation sheets through regular evaluations of children aged 3, during 2013, focusing on quantitative data, and additionally some interviews were carried out in the institution, where the educator (1), the educator assistant (1) and the director develop their activities. There were also collected the documents – educational project, plan of activities, annual plan of extracurricular activities and curricular project of the institution – for the development of this research. The results and findings of such studies reveal that, in the domain areas, from 31 children analyzed through the evaluation sheets, 29 children showed a tendency towards motor expressions containing 5 selected items, accounting for 99,32%, followed by musical expressions with 4 items, accounting for 70,97%, followed by dramatic expressions including 3 items, accounting for 67,74%, and, finally, plastic expressions containing 5 items and accounting for 51,61%. Concerning the domain areas which the surveys pointed out the difficulties observed regarding plastic expressions and showing unfavorable tendencies in the 5 selected items, 8 children presented 2 negative scores each accounting for 25,81% and the other 7 children presented 3 negative scores each accounting for 22,58%. In turn, dramatic expressions showed, in the 3 selected items, 9 children with 2 negative scores each, accounting for 29,03% and just 1 child had 1 negative score, accounting for 3,23% and concerning motor expressions, in the 5 items, only 2 children obtained 2 negative scores each, accounting for 0,68%.

**Keywords:** evaluation, kindergarten, learning

## **1. Introdução**

### **1.1. Enquadramento Geral**

O presente estudo aborda a avaliação em contexto de jardim de infância que ocorreu na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

que funciona desde 1917. Tendo sua sede e instalações na Rua de Machede, nº 8 em Évora, é subsidiada pelo Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social de Évora e Ministério da Educação.

A Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora é composta por duas valências: Creche e Jardim de Infância. Sendo que para este estudo somente foi trabalhada a valência jardim de infância sob o objetivo de analisar a avaliação em contexto de jardim de infância na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora em que se considerou na problemática quais os contributos da avaliação em contexto de jardim de infância para as seguintes questões: o domínio em que as crianças revelaram melhores resultados; a necessidade de estes domínios serem melhor trabalhados em contexto de jardim de infância; o processo de avaliação utilizado pela instituição para perceber o desenvolvimento destes alunos.

Na metodologia foram utilizadas 31 fichas de observações das avaliações periódicas de crianças na faixa etária de 03 anos, tendo incidido sobre os dados quantitativos e em complemento deste, as entrevistas à educadora (1), ajudante da educadora (1) e diretora que desenvolvem as suas funções na Instituição, tendo também sido considerados os documentos da Associação da Creche e Jardim-de-Infância de Évora – o projeto educativo da Instituição, o plano de atividades, o plano anual de atividades extracurriculares e o projeto pedagógico de sala – para desenvolvimento desta investigação.

Efetivamente, este estudo veio culminar no Programa de doutoramento em Ciências da Educação com a disciplina avaliação da aprendizagem em que complementa a dissertação de mestrado com o título "*Cantigas de roda: O resgate popular na formação sociocultural do aluno*" realizada também na Creche Nossa Senhora Rainha da Paz situada no Município de Santana, no Estado do Amapá, no país Brasil.

De igual modo, a avaliação em contexto de jardim de infância, nos desafia ao planeamento, elaboração, experimentação, execução, reflexão e avaliação constantes destes mecanismos que se encontram interligados na sequência de aprimoramento dos conhecimentos, mas também de exigência e rigor.

## **1.2. Do projeto educativo da Instituição ao projeto educativo de sala de aula na creche e jardim de infância**

O projeto educativo da Instituição se relaciona diretamente com a organização do ambiente do projeto pedagógico de sala, segundo o projeto educativo da Instituição (2011, pp. 12-13) os segmentos se encontram interligados por

plano de atividades e o plano anual de atividades extracurriculares, facilitando o desenvolvimento da criança, no entanto, se confirma que:

Na educação pré-escolar, o Educador de Infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

No âmbito da organização do ambiente educativo, o Educador de Infância:

- a) Organização do espaço e materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;
- b) Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências temporais pelas crianças;
- c) Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;
- d) Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;
- e) Cria e mantém as necessidades condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Nesta perspectiva de conceber a escola com a dúplex função de conciliar o projeto educativo da Instituição e o projeto educativo de sala remete a uma concepção global que dê um sentido convergente à pluridimensionalidade da escola, entretanto, Barbosa adverte ao ser citado no projeto educativo da Instituição no âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o Educador de Infância: “observar- diagnosticar-intervir, sendo a planificação baseada no diagnóstico e necessidade individual de intervenção” sustentadas no projeto educativo da Instituição (p. 12-13):

- a) Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades de desenvolvimento e da aprendizagem;
- b) Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;
- c) Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;
- d) Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;

e) Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adaptados, o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

## **2. No âmbito de relação e da ação educativa, o Educador de Infância:**

- a) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e promover a sua autonomia;
- b) Promove o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo no âmbito da escola e da comunidade;
- c) Fomenta a cooperação entre as crianças garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;
- d) Envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver;
- e) Apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo;
- f) Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;
- g) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.

De igual modo, no projeto educativo da escola devem estar traçadas as metas que norteiam o projeto pedagógico de sala, em que as finalidades socializadora e personalizadora da educação sejam as promotoras para o desenvolvimento da criança traduzindo-se num ambiente propício ao “nível das atividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, devem estar presentes em sala de aula” (Carvalho & Diogo, 1994, p. 87).

A finalidade da Educação Pré-Escolar é construir os alicerces e o suporte para a Educação ao longo da vida. Todo o trabalho realizado em Creche e Jardim de Infância assenta em pressupostos e princípios de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar propostas pelo Ministério da Educação.

## **3. Revisão de Literatura**

Com o ambiente propício à aprendizagem, as práticas fluem no aprender. Para além de incluir verdadeiramente o aluno no “saber fazer e saber ser”. Isto

é, quando o discente se sinta parte neste processo de ensino e aprendizagem, não somente aprende melhor como também passa a compreender, utilizar e desenvolver as suas competências.

Na verdade, tal como Chaleta (2013), estamos convictos de que, “o ambiente que não integra o aluno na sua totalidade”, corre o risco de tornar o ensino inadequado e promíscuo. Ou seja, o ensino deste discente fica ameaçado devido a sua inclusão não contemplar a integração, e este último em particular, quando lhe é negado o conhecimento passa a ser de baixo nível, dificultando à compreensão e o acesso às novas “oportunidades”.

Efetivamente, apesar do diálogo se encontrar como ponto de partida para um ambiente de harmonia escolar, é na inclusão que se destacam elementos que podem levar a um descontentamento, por exemplo: a ausência de assimilação e compreensão das atividades.

De igual modo, Grácio (2013) sublinha que esta “integração transcende os campos escolares”, pois a “incapacidade de aprender” pode estar ligada a outros aspetos não visíveis, por exemplo: desenvolvimentos emocionais, separação dos pais, perda económica do pai, entre outros. Ameaças que, segundo a autora, podem colocar em causa a aprendizagem da criança.

Neste aspeto, Chaleta (2013) afirma que deve ser “explorado o que ele/ela sabem fazer de melhor”, trabalhar atividades desafiantes com os discentes e o educador; ter sempre uma mente aberta à flexibilidade no planeamento das aulas. Assim, realça-se a disseminação do conhecimento do aluno.

Para Cruz (2013), os alunos têm direito a uma educação de qualidade, e para tal devem ser desenvolvidas atividades que despertem interesse na criança de acordo com a sua necessidade. Ainda sim, cada criança é uma criança, é um ser humano, e como tal devem ser respeitadas.

Assim, com estes apontamentos sugeridos pelos autores acima citados, pretendeu-se realizar a tarefa na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora, como contributo para o processo ensino e aprendizagem na Instituição tendo como foco principal a avaliação em contexto de jardim de infância.

## **4. Metodologia**

### **4.1. Fundamentação Teórica**

Para Fernandes (2005, p. 4) avaliação deve conter como ponto de partida a avaliação formativa em que se baseiam os seguintes elementos:

Os princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, da psicologia

social e das teorias socioculturais e sócio cognitivas. Trata-se de uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e melhoria das aprendizagens, mais participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos.

Neste aspeto, os fatores acima atribuídos aos princípios constituem uma avaliação em contexto de jardim de infância mais humanizada em que se considera o bom desenvolvimento da criança no ensino e aprendizagem, pois a melhoria destas aprendizagens estaria centrada na qualidade de suas atividades apresentadas às crianças. Ou seja, “não é com a quantidade de atividades colocadas aos alunos, que iremos obter resultados positivos, mas, sim com a qualidade destas atividades” como realça Fernandes (2013).

Deste ponto de vista, “as práticas centradas na criança são associadas com a teoria, desenvolvida principalmente por Piaget, que crianças constituem suas competências intelectuais, confrontar e resolver problemas enquanto diretamente experimentando e manipulando objetos concretos” (Stipek e Byler, 1997, p. 306). Entretanto, a avaliação em contexto de jardim de infância parece emergir e situar-se numa dinâmica interativa entre as práticas, os ambientes, os planeamentos e a reflexão, o diálogo, a harmonia, a inclusão e o desejo de melhor compreender, mudar ou melhor algo. Como sugere Fernandes (2005, p. 4) ao relacionar a avaliação formativa em contexto de jardim-de-infância é focar:

numa construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo.

Neste aspeto, as regras e rotinas devem ser levadas em consideração para que a criança possa associar o ritmo da escolar e interagir de forma saudável com os demais colegas da sala de aula, assim a “política da escola também destaca a importância de reforçar as consequências adequadas de comportamento, que pode ser por isso que há um forte foco em regras e recompensas” (Brownlee et al., 2012). No entanto, se adverte que as “iniciativas de infância precoce dos anos antes de uma criança atinge o jardim de infância estão entre os mais críticos na vida dele ou para influenciar a aprendizagem” (Obama, 2014).

### 3.2. Modelo

Neste contexto metodológico, evidenciou-se no objetivo deste estudo a análise da avaliação em contexto de jardim de infância na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora em que se considerou na problemática quais os contributos da avaliação em contexto de jardim de infância para as seguintes questões: o domínio em que as crianças revelaram melhores resultados; a necessidade de estes domínios serem melhor trabalhados em contexto de jardim de infância; o processo de avaliação utilizado pela instituição para perceber o desenvolvimento destes alunos.

Na metodologia foram utilizadas 31 fichas de observações das avaliações periódicas de crianças na faixa etária de 3 anos, no ano letivo de 2013, tendo incidido sobre os dados quantitativos, e em complemento ao estudo foram aplicadas as entrevistas na instituição onde a educadora (1), a ajudante da educadora (1) e a diretora desenvolvem as suas funções, como também foram recolhidos os documentos na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora – o projeto educativo da Instituição, o plano de atividades, o plano anual de atividades extracurriculares e o projeto pedagógico de sala – para desenvolvimento desta investigação em que “os métodos de investigação incluem os tipos de perguntas usadas, os tipos de respostas associadas com estas perguntas” (Hill e Hill, 2012, p. 83). Contudo, “a adequação do método pode ser melhorada posteriormente pela capacidade do método em satisfazer o objetivo estabelecido no estudo” (Sin, 2010, p. 312).

Na figura 1, dos 31 alunos analisados através das fichas de observações das avaliações periódicas das crianças na faixa etária de 3 anos, 29 alunos apresentaram uma tendência acentuada nas áreas das expressões motoras que constam de 5 itens selecionados, o que corresponde a 99,32%, em seguida temos as relação as expressões musicais constituídas por 4 itens correspondendo a 70,97%, depois as expressões dramáticas que constam de 3 itens correspondendo a 67,74 e por fim as expressões plásticas que constam de 5 itens correspondendo a 51,61%.

Neste aspeto, a questão levantada a respeito do domínio em que as crianças revelaram melhores resultados, os estudos apontaram para o domínio na área da expressão motora sendo este de maior nível apresentado. Contudo, as demais necessitam de uma atenção especial, principalmente na área da expressão dramática ao serem afirmadas “que têm a sua especificidade própria, mas que não podem ser vistas de forma totalmente independente, por serem complementares mutuamente” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 57).

Portanto, os estudos demonstraram uma tendência significativa na área de domínio da expressão motora neste quesito, isto poderá derivar da faixa etária

em que as crianças se encontram ainda na descoberta do seu corpo, do mundo, de suas potencialidades que se articulam no processo de desenvolvimento e aprendizagem na criança.

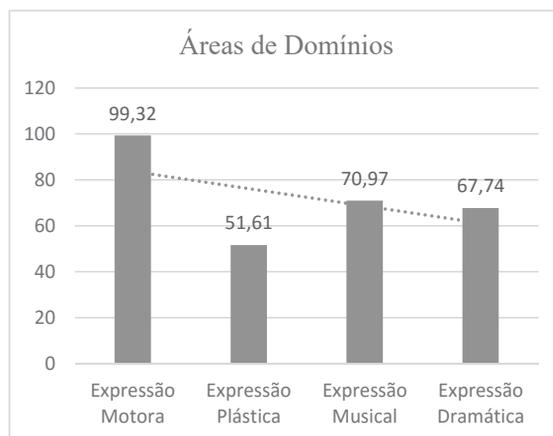


Figura 1. Área de domínio com os melhores resultados

Fonte: Campo de pesquisa/ 2013

Na figura 2, dos 31 alunos analisados através das fichas de observações das avaliações periódicas das crianças na faixa etária de 3 anos, as áreas de domínio em que os estudos alertaram para as dificuldades evidenciadas em relação às expressões plásticas com tendências desfavoráveis nos 5 itens selecionados, destes 8 alunos tiveram 2 negativas cada um que corresponderam a 25,81% e os restantes 7 alunos apresentaram 3 negativas cada um que corresponderam a 22,58%.

Por sua vez, nas expressões dramáticas mostraram, nos 3 itens selecionados, 9 alunos que tiveram 2 negativas cada um que corresponderam a 29,03% e somente 1 aluno apresentou 1 negativa que correspondeu a 3,23%, nas expressões musicais mostraram, nos 4 itens selecionados 9 alunos que obtiveram 2 negativas cada um que corresponderam a 29,03% e relativamente às expressões motoras nos itens 5, somente 2 alunos obtiveram 2 negativas cada um que corresponderam a 0,68%.

Neste contexto, a questão levantada no estudo apontaram para a necessidade das áreas de domínios nas expressões plásticas, dramáticas, musicais serem melhores trabalhos em contexto de jardim de infância revelaram que nos domínios das expressões plásticas, musicais e dramáticas necessitam de

atenções especiais devido a expressão dramática ser considerada “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” assim ausência inibe a “interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 59).

No entanto, as expressões plásticas “implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 61) e por último as expressões musicais confirmadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 63-64) afirmam as seguintes considerações:

assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspetos que caracterizam os sons: intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos) timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos), chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros.

E em segmento é “importante que se desenvolva na criança o gosto pela música, pois esta desempenha um papel fundamental na educação infantil, oferecendo situações em que elas possam explorar-se a si própria e aos outros”, (Santos, 2011, p. 15) em que cria um “repertório de informações na qual a comunicação seja facilitada por meio da linguagem oral” (p. 15).

Portanto, os estudos demonstraram uma atenuação nas áreas de domínios das expressões plásticas e dramáticas nestes quesitos, cabe ao educador estimular nas crianças as suas potencialidades, valorizando e explorando as suas possibilidades no aperfeiçoar e fazer melhor, para que não haja uma desarticulação em que pode comprometer as capacidades, possibilidades e até mesmo a sua própria evolução.

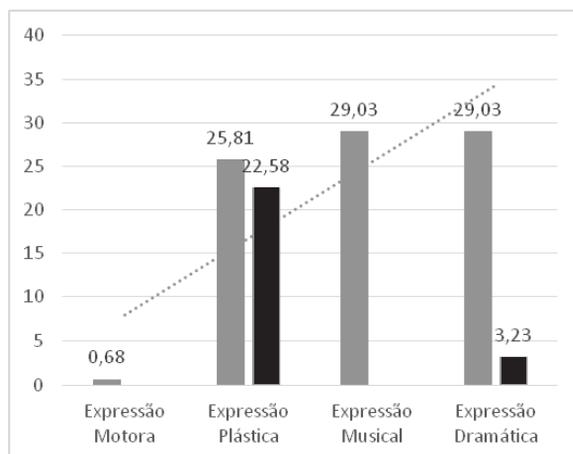


Figura 2. Área de domínio com necessidade de serem melhor trabalhados

Fonte: Campo de pesquisa/ 2013

Assim neste contexto, para perceber o processo de avaliação utilizado pela instituição em prol do desenvolvimento de seus alunos, a Instituição trabalha com fichas de avaliações periódicas que são articuladas ao projeto educativo da Instituição, plano de atividades, plano anual de atividades extracurriculares e o projeto pedagógico de sala.

Nas fichas de observações das avaliações periódicas constam as observações descritas pelos educadores e apresentadas aos pais indicando o nível de desenvolvimento de cada criança, por sua vez são apresentadas aos pais duas vezes durante o ano jan/jun para que possam perceber o trabalho que está a ser desenvolvido com os seus filhos e, assim, os possibilita acompanhar nesta fase inicial que se demonstra ser essencial para a evolução da criança, entretanto, constatou-se que, ao verificamos se os objetivos são ou não atingidos, isto se torna uma eficácia por conceptual o currículo de forma abrangente.

A Instituição também promove eventos para os pais como palestras com temas educativos voltados tanto para a creche como no jardim de infância.

O projeto educativo da Instituição, plano de atividades, plano anual de atividades extracurriculares e o projeto pedagógico de sala seguem o estabelecido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de 1997 em que sugere os seguintes quesitos ao se fazer referência ao despacho nº 5220/97 "avaliar é um ato pedagógico que requer uma atividade um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas, tendo em

conta os contextos de cada criança e do grupo no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada” (Projeto educativo da Instituição, p. 46).

Contudo para esta articulação fluir de forma segura deve vislumbrar-se a presença do educador neste contexto, pois é ele quem irá garantir o cumprimento destas ações, em que compete:

Conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, Decreto-Lei n. 241/2001, de 30 de agosto;

Avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, Decreto - Lei n. 241/2001, de 30 de agosto;

Estabelecer de acordo com o seu projeto pedagógico/ curricular, os critérios que vão orientar na avaliação tanto dos processos como dos resultados;

Utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida (registos de observação, portefólios, questionários, entrevistas, cadernetas informativas...), permitindo “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo ao educador elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa; Escolher e dosear a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo, tendo em atenção as características de cada criança, as suas necessidades e interesses, bem como os contextos em que se desenvolve às práticas. Considerando que a avaliação é realizada em contexto, qualquer momento de interação, qualquer tarefa realizada pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança e o grupo;

Comunicar aos pais e encarregados de educação, bem como aos educadores/ professores o que as crianças sabem e são capazes de fazer, através de uma informação global escritas das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos.

Todavia em torno deste epicentro o projeto educativo da Instituição (2011/2012, p. 46) se afirma que “avaliar o processo e os efeitos é tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.

### 3.3. Síntese

Neste percurso de avaliação em contexto de jardim de infância, apesar de se perceber uma articulação entre as atividades e currículos, estes efeitos merecem atenção ao serem preenchidas as fichas de observações das avaliações periódicas destas crianças que necessitam de um olhar atento às questões colocadas nas fichas e ao preenchimento destas para que não haja discordância entre projeto educativo da Instituição e o projeto pedagógico de sala.

No entanto, avaliar não é uma tarefa fácil, pois quem avalia, também se encontra em constante avaliação, e isto pode vir a ser prejudicial quando as fichas de avaliações periódicas são confrontadas com os dados produzidos através destas fichas.

## 4. Conclusão

Neste ensaio, procuramos analisar a avaliação em contexto de jardim de infância na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora sob a problemática quais os contributos da avaliação em contexto de jardim de infância para as seguintes questões: o domínio em que as crianças revelaram melhores resultados; a necessidade de estes domínios serem melhor trabalhados em contexto de jardim de infância; o processo de avaliação utilizado pela instituição para perceber o desenvolvimento destes alunos.

Neste sentido, destacamos que nas áreas de domínios das expressões relacionadas as expressões motoras obtiveram destaque sobre as demais e houve diferenças relativamente às expressões plásticas e dramáticas.

Finalmente, notamos também que, através deste processo de investigação, os resultados da pesquisa em termos de avaliação em contexto de jardim de infância na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora leva-nos a verificar que as crianças conseguem identificar os domínios de acordo com sua necessidade que vão construindo novos caminhos para o desenvolvimento de suas competências, enfatizando o prazer de aprender e de dominar determinada competência.

Neste caso, exige também esforço, concentração e investimento pessoal de acordo com Congresso de Educação Global de Maastricht, organizado pelo Centro Norte-Sul do Conselho da Europa e seus parceiros, reforçou as novas perspectivas de “visibilidade da educação global, reunindo decisores e profissionais do terreno, na reflexão sobre a criação de um enquadramento estratégico europeu para o reforço e a melhoria da educação global até 2015” (*Global Education Guidelines*, 2010, p. 7).

Neste sentido, o educador ao definir o seu trabalho avalia o processo e os seus efeitos no desenvolvimento para aprendizagens das crianças, no qual se faz uma reflexão ao adotar uma pedagogia organizada e estruturada, não significando introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, “a separação e a categorização das disciplinas levaram à criação de hierarquias de conhecimentos, desvalorizando outras formas de aprender. O distanciamento criado por este processo de compartimentalização não nos coloca num mundo conectado” (*Global Education Guidelins*, 2010, p. 13).

Os aspetos apontados, entre outros possíveis, enquadram-se entre as questões de caráter dinâmico e teórico, que possam ter avanço na avaliação em contexto de jardim de infância e com a riqueza de oferecer para as teorias das avaliações na educação infantil a criação de condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças e também incentivar os futuros pesquisadores num envolvimento contínuo do segmento da educação.

## Referências Bibliográficas

- BROWNLEE, J., Syu, J.-J., MASCADRI, J., COBB-MOORE, C., WALKER, S., JOHANSSON, E., AILWOOD, J. (2012). Teachers' and children's personal epistemologies for moral education: Case studies in early years elementary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 440-450. doi:10.1016/j.tate.2011.11.012.
- CABEZUDO, Alicia *et al.* (2010). *Global Education Guidelins. Tradução para português: Lurdes Júdice*. Centro Norte-Sul do Conselho da Europa: Lisboa.
- CARVALHO, Angelina & DIOGO, Fernando (1994). *Projeto educativo*. I coleção polígono. Edições afrontamento: Porto.
- CHALETA, Elisa (2013a). *Educação Inclusiva: Fundamentos e Princípios*. Conferencia Nacional de Disseminação em Formação Inclusiva. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Colégio do Espírito Santo: Évora.
- CHALETA, Elisa (2013b). *Orquestração da Aprendizagem no Ensino Superior*. II Internacional Conference “Learning and Teaching in Higher Education/ Learning Orchestration in Higher Education”. Colégio do Espírito Santo: Évora.
- CRUZ, Victor (2013). *Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: Um Desafio à Escola Inclusiva*. Conferencia Nacional de Disseminação em Formação Inclusiva. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Colégio do Espírito Santo: Évora.
- FERNANDES, Domingo (2013). *Impactos e Efeitos da Avaliação Externa das Escolas do Ensino não Superior. Seminário Avaliação externa de escolas: percursos, consensos e divergências*. Colégio do Espírito Santo: Évora.
- FERNANDES, Domingo (2005). *Avaliação Alternativa: Perspetivas Teóricas e Práticas de Apoio. Futuro Congresso e Eventos* (Ed.), Livro do 3º. Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação, pp. 79-92. Curitiba: Futura Eventos.
- GRÁCIO, Luísa (2013). *Comportamentos desafiantes e inclusão. Conferencia Nacional de Disseminação em Formação Inclusiva*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

Colégio do Espírito Santo: Évora.

- HILL, M. M. & HILL, A. (2012). *Investigação por questionário*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- KILDERRY, A. Dorathea (2012). *Teacher decision making in early childhood education*. Centre for Learning Innovation. Faculty of education, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar: Lisboa.
- OBAMA (2014). *Iniciativas para Educação Infantil*. E.D. Gov. U.S Department of Education. Obtido em fevereiro de 2014, [www.ed.gov](http://www.ed.gov).
- PROJETO EDUCATIVO DA INSTITUIÇÃO (2011). *Sentir, Descobrir, Criar – Uma viagem pelas Artes*. Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora. Obtido em fevereiro de 2013.
- PROJETO PEDAGÓGICO DE SALA (2012). *Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora*. Sala verde. Obtido em fevereiro de 2013.
- PLANO ANUAL DE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES (2012). *Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora*. Sala verde. Obtido em fevereiro de 2013.
- SANTOS, Benedita (2011). *Cantigas de roda: O resgate popular na formação sócio-cultural do aluno. Ciências da Educação - Avaliação Educacional*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora.
- SANTOS, Benedita & SOUSA, António (2014). *Avaliação da expressão motora em jardim de infância. Jornadas Internacionais de Psicomotricidade*. Poster. Universidade de Évora & Faculté de Médecine Pierre & Marie Curie. [www.jpsicom2014.uevora.pt](http://www.jpsicom2014.uevora.pt).
- SANTOS, Benedita & MAGALHÃES, Olga (2010). Cantigas de roda: O resgate popular na formação sócio-cultural do aluno. Desafios e perspectivas do desenvolvimento no século XXI: o que temos e o que queremos? Resumo expandido. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, 3, 207-210.
- STIPEK, J. Debora & BYLER, Patrícia (1997). Early Childhood Education Teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305-325.
- SIN, Samantha (2010), "Considerations of Quality in Phenomenographic Research." *International Journal of Qualitative Methods* 9 (4). <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=16094069&AN=76126314&h=RLwOBfBf%2BKgzqslaQC3o2dApKRK41b03fgtwwcotjU7pwC0VwHf0IryTnbC6NoEL9wmiJBRCION0044fzaHzDw%3D%3D&crl=c>.



# O EXERCÍCIO DE PENSAR COM CRIANÇAS: TRANSVERSALIZAR FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

**Maria Teresa Santos\***

## **Resumo**

Este texto dá conta de alguns momentos duma sessão de Filosofia para Crianças realizada numa turma do 4.º ano do 1.º ciclo, em Évora, a partir da leitura dum conto de Voltaire. O texto divide-se em três pontos que visam distintos objectivos: o primeiro reconstitui brevemente a emergência de Filosofia para Crianças; o segundo regista a sessão dupla de Filosofia para Crianças; o terceiro defende o recurso à transversalidade/transdisciplinaridade proporcionada por Filosofia para Crianças.

**Palavras-chave:** Filosofia para Crianças, transversalidade/transdisciplinaridade, Zadig (conto), comunidade.

## **Abstract**

This text transcribes some of the exercises made, during the Children`s Philosophy sessions, held in a class of 4th year of the 1st cycle, in Évora, based on a reading of Voltaire`s tale. The text is divided into three mainpoints with different objectives: the first briefly retraces the biographical path of Matthew Lipman in relation to Philosophy for Children; the second outlooks the double session of Philosophy for Children; the third defends the use of transversality/transdisciplinary provided by Philosophy for Children.

**Keywords:** Philosophy for Children, transverse / transdisciplinary, Zadig (Voltaire`s tale), community.

## **1. Consideração inicial: o contexto de Filosofia para Crianças [FpC]**

É a pensar em quem não conhece a proposta de Matthew Lipman (1922-2010) que faço uma contextualização histórica. Começo com a transcrição de notas autobiográficas do próprio Lipman, mais fidedignas que qualquer narrativa em segunda mão sobre a emergência de FpC.

---

\* Universidade de Évora/Departamento de Filosofia | RG- PPS /GFE/Instituto de Filosofia UPorto

a) Ponto de partida: “During the 1960’s, I began to be involved in a series of conversations about children, art and education with Joseph D. Isaacson of the Child Study Association” (Lipman, 2011). Um dos assuntos abordados nas conversas com Isaacson reflectia a preocupação com a ineficácia do ensino no desenvolvimento do pensamento reflexivo, lógico e crítico das crianças e ponderava o modelo dum recurso metodológico alternativo. Nestas conversas fermentou a concepção de Filosofia para Crianças.

b) Desafio contido numa sugestão: Em 1968, uma colega sugeriu a Lipman a incorporação de alguns aspectos da lógica numa narrativa ficcionada, criando assim um texto agradável e acessível aos jovens. Aceitou o desafio e, como recorda, “I promptly wrote a very short story – fictional, narrative, dialogical – about a middle-school child who discovers the logical principle of conversion, which I had long suspected to be the main building-block of Aristotelian logic” (Lipman, 2011)<sup>1</sup>.

c) Justificação: “I chose this logic, despite its reputation for being old-fashioned, because it was closely coordinated with language” (Lipman, 2011). Lipman aproveitou da lógica aristotélica quer os critérios para pensar e expressar o pensamento com validade, quer a articulação entre o uso da palavra e o seu sentido, evidenciando no entretanto da articulação equívocos, falácias, pressupostos, associações, inferências e deduções.

Observação: desde já refiro dois aspectos inovadores da proposta de Lipman. Um, a articulação tentada entre narrativa infanto/juvenil e Filosofia. Não é novidade que a Filosofia fecunda a Literatura, emprestando-lhe conceitos, ideias, argumentos, teorias e que, por sua vez, esta lhe disponibiliza a narrativa para manifestar intuições e a sua intencional leitura da realidade (Cerqueira Gonçalves, 1984:302-309). Todavia antes de Lipman não fora propositadamente escrita uma narrativa filosófica dialogada entre crianças e com base em situações problemáticas que reconhecem como suas. Outro aspecto inovador foi a exercitação das capacidades cognitivas em comunidade de investigação, mediante o questionar, escutar, analisar, compreender, interpretar, imaginar possibilidades e (auto)corrigir. Concordando ou discordando de Lipman, coube-lhe pensar e encontrar alternativa para um novo modo de encontro da Filosofia com a Educação, restaurando a acção educativa que prioriza a experiência da comunicação dialógica em registo simétrico e livre. Por isso importa sublinhar que a comunidade de investigação não se configura na caricatura de meninos e meninas sentados/as em círculo, dialogando ao acaso. A comunidade é o lugar da relação assumida

---

1 O primeiro livro do que se pode chamar série fpc intitula-se *Harry Stottlemeier*, um título obtido por trocadilho com a sonoridade do nome do filósofo aristóteles, autor de tratados de lógica (*Organon*).

entre o eu e o nós, onde intencionalmente se comunica e partilha em diálogo a experiência, mesmo que na fase incoativa da sua consciencialização, de pensar, estar e agir no mundo. Poderia convocar E. Mounier (1950), M. Buber (1959) ou Derrida (1997), tão-só para encaixar a proposta de Lipman na tradição filosófica, valorizadora da relação de alteridade como condição de possibilidade constitutiva do próprio eu, bem como da necessidade de cuidar a relação entretecida com outro no diálogo de escuta, abertura e revisão do pensamento. Todavia o que importa destacar nestas notas de apresentação da proposta lipmaniana é a relação entre a comunidade investigativa e o primado da reciprocidade cognoscitiva através do diálogo. Pode-se dizer, “a relação característica FpC”.

d) *Desenvolvimento do projecto de FpC*: “Fortunately, in 1972, Montclair State University (then Montclair State College) offered to establish a Philosophy for Children institute on its campus. The following year I was joined by Prof. Ann Margaret Sharp, of Montclair State’s Foundations of Education Department, and together we founded the Institute for the Advancement of Philosophy for Children” [IAPC] (Lipman, 2011). Não cabe aqui esmiuçar o argumento de reserva que tenho quanto à instrumentalização escolar que Ann Sharp, pedagoga de formação, fez do filosofar e limito-me a reconhecer que ela e Lipman formaram, no IAPC, uma equipa com visão didáctica transversal. Uma visão que é ainda um desafio curricular. Se a articulação entre Filosofia e Educação se tem revelado difícil de realizar com sucesso, mais difícil tem sido a junção de Filosofia e Didáctica e muito mais difícil afigura ser a triangulação entre Filosofia, Educação e Didáctica quando os intervenientes são crianças. Deixando de parte as críticas feitas a FpC (algumas das quais questionando a sua legitimidade filosófica por desvirtuamento do filosofar), sublinho o modo prático como ambos superaram a relação didáctica tradicional, polarmente fixa no sujeito-aluno e no sujeito-professor, em que o acto cognoscitivo se reduz à transmissão discursiva representativa da experiência de mundo. Em alternativa avançaram para uma didáctica dialógica assente da transversalidade da exploração de assuntos ou estruturas linguístico-matemáticas.

e) Redesenho do curriculum a partir da problematização: “Rather than conceiving of education as the committing to memory of mountains of information (supplied by teachers as well as by texts), the educational experience was conceived of as starting with the student’s awareness of the problematicity of the subject-matter. Without such problematicity, it is difficult to generate student interest, and lacking such interest, the educational process grinds to a halt” (Lipman, 2011). A proposta de Lipman/Sharp – dar um lugar a FpC nas escolas – resulta da conjugação entre didáctica dialógica e despertar

para a problematização. Dois elementos constitutivos e diferenciadores que mudam a ordem pedagógica por suscitarem nas crianças um modo pessoal de estruturar a aquisição de conhecimento e a comunicação, centrado em questões e experiência de mundo. Lipman e Sharp elaboraram programas transversais, quer dizer, em que a Filosofia contribui para o estudo da língua, matemática e outras matérias, a partir de situações narrativas onde o vivenciado, o real, o simbólico e o metafórico aguçam o questionar. O desafio lançado por Lipman e Sharp aos diversos sistemas de ensino foi o de redesenhar currículos combinando várias dimensões da problematização filosófica (lógica, ética, estética, ontológica, epistemológica, ...) com o saber escolar e a vida das crianças.

## 2. Uma experiência de transversalização na escola pública

“If philosophy is now finding a respected place in elementary and secondary schools, it is because hard-headed educators have discovered that children are delighted with it and that it contributes significantly to the improvement of their education, even in the area of “basic skills” such as reading and mathematics” (Lipman, 1988:3)

A passagem em epígrafe refere a intencionalidade de introduzir FpC na escola e divulgar o seu contributo para a melhoria do desenvolvimento de capacidades cognitivas com consequências na aprendizagem da matemática e da leitura. Ora crente do valor contributivo de FpC<sup>2</sup>, não obstante a reserva acima confessada quanto à instrumentalização do filosofar, avancei com um programa aplicado nos quatro anos duma escola pública de 1.º ciclo. No 4.º ano

---

2 Foram divulgados as conclusões dum estudo baseado na realização de sessões de FpC em 48 escolas de 1.º ciclo, envolvendo cerca de 3000 crianças com idades entre os 9 e 10 anos de idade. O estudo fora realizado por Stephen Gorard, Nadia Siddiqui e Beng Haat See, da Universidade de Durham (UK), estava orientado para o desenvolvimento de capacidades de questionar, raciocinar e construção de argumentação. O estudo comprovou a melhoria dos resultados escolares dos/as alunos/as. Deixa-se o resumo do estudo: This study is an independent evaluation of the intervention called ‘Philosophy for Children’ (P4C). The aim of evaluation was to investigate the impact of P4C on year 6 pupils’ academic attainment after a yearlong practice of intervention in the primary schools. The study included a randomised sample of 48 schools from which 2,821 Year 4 and 5 pupils took part in the study. P4C was introduced to 1,366 pupils while the others acted as a control. The intervention tries to help children become more willing and able to question, reason, construct arguments and collaborate with others. The P4C group showed small positive effect sizes of 0.12 in reading, 0.10 in maths, and 0.07 in cognitive attainment, as compared to the pupils who did not receive the intervention. Teachers and pupils reported that P4C had a positive influence on wider outcomes such as confidence to speak, listening skills and self-esteem. The overall findings of this evaluation study are that P4C could be a useful educational approach and its small positive impact on academic attainment is worth taken seriously if the purpose of the intervention and the possible impact on wider outcomes are also valued” (Gorard, S, Siddiqui, N & See, B H (2015). Philosophy for Children: SAPERE, Evaluation Report and Executive Summary, EEF).

de escolaridade foram introduzidos um conjunto de textos escritos por filósofos (Platão, Schopenhauer, Wittgenstein,...), de diferente extensão e sempre adaptados. Pretendia-se, no último ano das sessões, uma aproximação 'friendly' (como se repete comumente) entre as crianças e os textos de filósofos. Um dos textos seleccionados foi o conto *O cão e o cavalo*, de Voltaire, publicado em 1748. Fez-se a adaptação do texto, consultando a versão francesa e a tradução brasileira<sup>3</sup>. Registo a colaboração da professora da turma, quer por ter proporcionado a leitura do livro fora da sessão de FpC, quer por ter orientado o esclarecimento de vocabulário e uma pequena pesquisa sobre o 'conto' como género literário e sobre o autor e a respectiva época, de acordo com o seu processo de trabalhar com a turma. Este tipo de colaboração era frequente, tanto mais que havia conhecimento mútuo dos programas, quer o escolar oficial, quer o de FpC, tendo-se acertado alguns tópicos de problematização.

A escolha do texto para a penúltima e última sessão de FpC prendeu-se com o procedimento analítico de *Zadig*, o filósofo que por prudência deixou a sociedade e se refugiou na floresta. Toda a história se sustenta num modelo racional que privilegia a observação penetrante e a relação analítica de factos para depois fundamentar a reconstrução sintética dos mesmos, dando razões. Quer dizer, o conhecimento provém dos factos<sup>4</sup>, apurados, encadeados sistematicamente e redutíveis a uma interpretação dinâmica, evidente e coerente, dispensando a razão de tutelas metafísicas. O que era obscuro torna-se claro. Voltaire serve-se da figura de *Zadig* para mostrar o processo de dedução lógica que faz a passagem da ignorância à iluminação racional.

Faço um breve resumo de momentos chave do conto. Um dia *Zadig* foi interpelado por dois funcionários que procuravam o cão da rainha. *Zadig* corrigiu-os de imediato, pois tratava-se de uma cadela pequena, que cocheava da pata esquerda e tinha orelhas muito compridas. Como poderia corrigir e descrever tais pormenores se antes afirmara não ter visto o cão? Apesar de dizer a verdade, *Zadig* foi condenado por roubo, tendo explicado em tribunal o processo dedutivo que lhe orientara o raciocínio. Em outra ocasião foi abordado por dois funcionários que lhe perguntaram se vira o cavalo do rei. Negou ter visto

3 Consultando a internet encontra-se referência a *Zadig* como um conto filosófico precursor do moderno conto policial (Barzun, Jacques and Taylor, Wendell Hertig. *A Catalogue of Crime*. New York: Harper & Row. 1971, revised and enlarged edition 1989).

4 Trata-se duma metodologia que reage ao modelo racional assente em crenças e se inscreve na filosofia iluminista. Propõe-se um programa de legitimação e defesa da razão, dispensando-se ajudas extraordinárias ao espírito humano. Observar para situar num quadro geral, analisar internamente, buscar encadeamentos e compor as partes integrantes para dar resolução ao problema são etapas de procedimentos metodológicos desconstrutivos de ligações inválidas entre factos e verdades prévias. Veja-se a relação entre Newton e Voltaire estabelecida por Cassirer em *La Philosophie des Lumières*, para contextualizar esta mudança metodológica, sem deixar de compreender os limites da mesma.

um cavalo de bom galope, com cinco pés de altura, cascos pequenos, cauda de três pés e meio de comprimento, com freio de ouro de vinte e três quilates e ferraduras de prata de onze denários. Zadig foi de novo acusado de roubo, multado e absolvido. Todavia, decepcionado com a justiça que condena quem diz a verdade, jurou calar-se e nada disse quando foi abordado sobre a fuga de um prisioneiro. Também foi condenado por mentir. O conto tem aspectos de maior complexidade, sobretudo a respeito do cepticismo na confiança salvífica da razão iluminada, mas ficou-se pelo procedimento inerente à actividade do filósofo personificado por Zadig.

A etapa sequente à leitura do texto foi a discussão. Não houve um plano de discussão prévio, ou seja, não houve uma listagem de questões possíveis a balizar a discussão, como é usual entre os seguidores de Lipman (dois aspectos críticos correlativos: o receituário de questões que dispensa a formação de base em Filosofia). As crianças poderiam ter considerado o tema da intolerância ou do mau funcionamento da justiça, por exemplo, mas detectaram um dilema<sup>5</sup>: dizer ou não a verdade. E a discussão começou por considerar as consequências de dizer a verdade e de mentir, seguindo-se o exemplo de situações em que a mentira fosse desculpável. Todavia para algumas crianças o dilema não se colocava. Efetivamente nunca se deveria mentir fosse qual fosse a circunstância. Pediu-se o exemplo de uma situação de impasse, em que a decibilidade se afigurasse impossível: não saber se dizer a verdade ou se mentir. Concluíram as crianças que há sempre escolha. Então o que leva a escolher dizer a verdade ou a mentira, perguntou-se-lhes. E ficou-se por aqui.

A primeira dificuldade da discussão foi, como sempre, manter a atenção das crianças no âmbito do assunto em análise, pois é grande a tendência associativa. De modo geral remetem o caso para um outro caso vivenciado e circunscrito à família, escola, grupo desportivo, amigos e até vizinhos. A segunda dificuldade prende-se com a duração da discussão. De modo geral, no quarto ano de escolaridade a discussão, depois da apresentação do texto ou de outro suporte de motivação, demora entre 30 a 40 minutos, consoante o entusiasmo na apresentação de razões e na análise das mesmas (perfazendo 45 a 50 minutos). Evita-se sempre forçar o prolongamento da discussão ou terminá-la sem fazer um resumo mínimo das questões levantadas e do percurso feito ao longo da abordagem, ganhando-se assim, em retrospectiva, a visão da investigação feita em comunidade. Nesta sessão pode-se dispendir de 50 minutos, pois a leitura

---

5 O diálogo em torno de dilemas é muito bem acolhido pelas crianças e constituem um teste de resistência dos argumentos defensivos de certas posições/soluções éticas e permite a confrontação com posições/soluções opostas. Na consulta da webpage de Felix García Moriyón encontram-se exemplos de dilemas e sugestões de trabalho que exploram a estrutura dilemática para colocar as crianças no lugar dos outros.

do texto fora feita com a professora da turma, mas mesmo assim não deixa de se enfrentar a mesma dificuldade: é este o momento certo para terminar? Não basta iludir a dificuldade com o 'timing' do relógio, nem desejar prolongar 'ad eternum'. Por isso o resumo da sessão é importante para evitar um corte abrupto e ganhar a visão arquitectónica dos meandros de pensar em conjunto. Precisamente como o diálogo se foi orientando nesse dia.

A sessão seguinte foi reservada à aplicação de um plano de exercícios. Nesta etapa o texto toma-se sempre como pretexto para realizar exercícios. Não propriamente no sentido de Lipman e Shap, que intencionalmente estruturam as novelas ('novels') em torno de situações problemáticas, 'injectando' nelas expressões a explorar no plano de exercícios. No caso do conto de Zadig aproveitou-se o espírito observador e inquisitivo do filósofo-detective para retomar jogos lógicos que as crianças muito apreciam e que têm a vantagem de desenvolver capacidades essenciais ao pensamento linguístico-matemático (...). Os dois exercícios realizados foram os seguintes:

#### **a) Inferência lógica do tipo "se ... então" (25 minutos)**

Por analogia com leitura de pistas solicitou-se a imaginação duma situação em que se tivesse de deduzir sinais. Entre as possibilidades apresentadas e com o argumento de ser a situação mais desafiante, a maioria das crianças escolheu a seguinte inferência: "**Se** eu fosse um extraterrestre, **então** inferia que os habitantes da Terra sempre viveram assim". Quais os sinais conducente a tal inferência? Uma panóplia. Depois perguntou-se ao grupo das crianças que não elegera a inferência para justificarem a razão da rejeição. A primeira razão aduzida referia o desconhecimento que os extraterrestres têm da história humana e a segunda acrescentou que os extraterrestres faziam uma leitura errada dos humanos se visitassem a Terra pela primeira vez, pois dantes não havia carros nem computadores e vestia-se de forma diferente.

– «A verdade é os extraterrestres visitam o planeta Terra desde sempre», disse uma menina.

– «Como sabes isso com tal convicção?», perguntou-se-lhe.

– «É o que vejo na televisão», justificou a mesma menina.

Sendo assim (os programas televisivos são os sucedâneos contemporâneos da 'ex catedra'), perguntou-se se alguém de entre a maioria queria contra-argumentar e defender a inferência eleita, mas concordaram com a minoria e conjuntamente elaboraram outra inferência: **se** eu fosse um filósofo-detective como o Zidag, **então** ia fazer um dicionário com todas as pistas dos crimes. Começou-se por considerar a relação unívoca entre causa-efeito: para uma pista há uma só explicação ou mais do que uma, tal como nos dicionários há mais do que um significado para uma mesma palavra? O

exemplo dado por um menino, já usado numa outra sessão, foi o seguinte: não há fumo sem fogo ou pode haver fumo sem fogo? Entretanto o tempo calculado para o exercício esgotara-se e ficou-se por aqui.

#### **b) Argumentos válido e inválido (25 minutos)**

Na sequência do exercício anterior voltou-se a insistir na validade e invalidade argumentativa através da combinação de premissas e conclusões. Propôs-se a construção de um argumento composto por duas premissas verdadeiras de onde deriva uma conclusão falsa e outro por duas premissas falsas conducentes a uma conclusão verdadeira. Como condição havia que tirar ideias do texto de Voltaire. Constituíram-se dois grupos e deu-se a estrutura (a negrito) para facilitar a composição. Entre muita discussão e risota o resultado foi o seguinte:

- **Todos** os filósofos gostam de perguntas (**correcto**)
- Os detectives **também** gostam de perguntas (**correcto**)
- **Logo**, os detectives são filósofos (**errado**)
- **Todos** os gregos são filósofos (**incorrecto**)
- Voltaire **também** era grego (**incorrecto**)
- **Logo**, Voltaire era filósofo (**errado**)

### **3. Consideração final: a transversalidade**

A transversalidade proporcionada pelo diálogo e pelos exercícios visa contribuir para lidar com o problema da parcelação dos saberes, percebido pelas crianças com o estudo de matérias distintas tratadas em diferentes manuais (o que é quantificável no peso das mochilas). Importa que os campos disciplinares, sem deixarem de firmar a sua autonomia epistemológica, se potencializem na diversificação de abordagens de problemas globais ou na compreensão da realidade como um todo. A par do desenvolvimento do pensamento crítico e rigoroso há a considerar o desenvolvimento de capacidades relacionais abertas à diversidade e às incertezas do futuro. Bem mais que uma operação didáctica, a transversalidade articula-se com a transdisciplinaridade, remetendo-se assim para a compreensão alargada do conhecimento por via de interacções e reciprocidades, o que expressa uma nova atitude epistemológica e representa um esforço de integração do saber. Um saber que une as margens das disciplinas e que, não menos importante, desloca o ser humano do centro do conhecimento (E. Morin, 1994; B. Nicolescu, 1985 e 1993). *A Carta da Transdisciplinaridade*, saída do Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizado no Convento da Arrábida (Portugal), entre 2 a 6 de Novembro de 1994,

teve como objectivo principal dar uma orientação comum a todas as disciplinas no sentido de procuraram a unidade do Universo, da vida e do ser humano, evitando o reducionismo antropocêntrico. Leia-se a declaração do art.º 1.º: “La transdisciplinarité est incompatible avec une réduction de l’Homme à une structure formelle et à une réduction de la réalité à un seul niveau et à une seule logique (...)”. Dialogar em registo de contextualização, concretização e globalização, valorizando o rigor, a autocorreção, a escuta e a sensibilidade, como se faz em Filosofia para Crianças, poderá reperspectivar a educação na comunidade escolar.

## Referências bibliográficas

- BARZUN, Jacques and TAYLOR, Wendell (1989). *A Catalogue of Crime*. 2nd ed. Revised and enlarged. New York: Harper & Row.
- BUBER, Martin (1959). *Gog et Magog*. Paris, Gallimard.
- CASSIRER, Ernest (1990). *La Philosophie des Lumières*. Paris, Fayard.
- DERRIDA, Jacques (1997). *De l’hospitalité (avec Anne Dufourmantelle)*. Paris, Calmann-Lévy.
- GONÇALVES, Joaquim (1984). *Regresso à Literatura. Afecto às Letras*. Lisboa, Imprensa Nacional, p. 302-309.
- GORARD, Stephen, SIDDIQUI, Nadia & SEE, Beng Haat (2015). *Philosophy for Children: SAPERE, Evaluation Report and Executive Summary*, EEF.
- LIPMAN, Matthew (1988). *Critical Thinking: What Can it Be?* Resource Publication. New Jersey.
- LIPMAN, Matthew (1988). Critical thinking. What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), p. 38-43.
- LIPMAN, Matthew (1974). *Harry Stottlemeier’s Discovery*. New Jersey, IAPC.
- LIPMAN, Matthew (2011). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. *Ethics in Progress Quarterly* Vol. 2 (2011), issue 1 (ethicsinprogress.org). Referência original: Ethik und Sozialwissenschaften. Streit forum für Erwägungs kultur EuS 12 (2001) Heft 4 / Number 4, 405-416 (<http://iug.upb.de/ewe>).
- MORIN, Edgar (1994). Interdisciplinarité et transdisciplinarité. *Transversales Sciences/Cultures*, n° 29, 1994, p. 4-8.
- LIMA DE FREITAS, MORIN, Edgar et NICOLESCU, Basarab (Comité de red.) (1995). Charte de la Transdisciplinarité, 1995. *Transversales Sciences/Cultures*, n° 31, 1995, p. 4-5.
- NICOLESCU, Basarab (1996). *La transdisciplinarité*. Paris, Ed. du Rocher.
- MOUNIER, Emmanuel (1950). *Feu la Chrétienté*. Paris, Éditions du Seuil.
- VOLTAIRE (Arouet, F. M.) *Contos*. Trad. Mário Quintana. Sao Paulo: Abril Cultural, 1979.
- VOLTAIRE (2006). *Zadig ou la destinée*. 20ème éd. Paris, Classiques Hachette-Éducation.



## INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA – UMA PRÁTICA CENTRADA NA FAMÍLIA

Ana Rute Sanguinho\*

### Resumo

Os primeiros anos de vida da criança, bem como as experiências a que está sujeita nesse período, são condicionantes de todo o seu desenvolvimento posterior. Deste modo, torna-se urgente intervir o mais precocemente possível, promovendo a IPI. Soares (2012) refere que “(...) quanto mais cedo se fizer a deteção do caso, mais facilmente se evitará a cristalização ou o agravamento dos problemas da criança, estrutura familiar e da comunidade.” (p. 1).

A comunicação em causa estruturou-se em dois pontos principais: IPI – Intervenção Centrada na Família e uma breve caracterização da ELI de Portalegre, no que concerne à sua dinâmica de funcionamento, constituição da equipa, população apoiada, caracterização das problemáticas da criança (elegibilidade), entidades sinalizadoras, local onde o apoio é prestado... De salientar, que estes dados foram retirados do Relatório de Atividades de 2013, do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). A docente considera fundamental uma prática centrada na família, enfatizando que a participação dos pais é fulcral no trabalho desenvolvido pela IPI, pelo que deverá existir uma relação de parceria em ambas as partes, desde os momentos de avaliação até ao planeamento da intervenção e sua posterior avaliação. Deverá ser construída uma relação de confiança, baseada no respeito pelas diferentes perspetivas e competências, entre a família e os profissionais da equipa.

### Intervenção Precoce na Infância – Intervenção Centrada na Família

**E**m termos organizacionais, o Decreto-Lei n.º 281/2009 cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), o qual diz respeito a um “(...) conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza

---

\* Docente a exercer funções na Equipa Local de Intervenção (ELI) de Portalegre, a sua comunicação sobre Intervenção Precoce na Infância (IPI), apresentada no dia 19 de maio, poderá ser consultada em <http://prezi.com/czzxtr1z0mh/aprender-no-alentejo/>.

familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso de desenvolvimento.” (art.º 1). Considerando IPI, de acordo com o art.º 3, do Decreto-Lei em questão, uma medida de apoio integrado, centrada na criança e na família, mediante ações de natureza preventiva e habilitativa, no âmbito da educação, saúde e da ação social.

Os autores do texto, Soares, Ribeiro, Caleiro, Lima e Luz (2012) explicam que o conceito estimulação precoce precedeu o conceito atrás definido, sendo que o primeiro se baseava exclusivamente na necessidade de estimular a criança nas diferentes áreas. Por sua vez, intervenção precoce, diz respeito a um conceito “(...) mais amplo e dimensional, e pode ser definido como o conjunto das intervenções dirigidas às crianças, até aos 6 anos, com problemas de desenvolvimento ou em risco de os virem a apresentar, às suas famílias e contextos.” (Soares et al., p. 2)

McWilliam (2003, p.11) na sua obra enuncia os princípios de uma abordagem centrada na família: “Encarar a família como a unidade de prestação de serviços; reconhecer os pontos fortes da criança e da família; dar resposta às prioridades identificadas pela família; individualizar a prestação de serviços; apoiar os valores e o modo de vida de cada família.”

Uma intervenção deve perspetivar a família, unidade de intervenção, como um todo e a criança como parte integrante desse todo; privilegiando-se um currículo desenvolvimental e funcional, que faça sentido à família, o qual deverá ser aplicado nos seus contextos naturais de aprendizagem. Segundo Briker (2001) e Dunst e Bruder (2002) os contextos em causa “(...) são a casa, a comunidade, os contextos de creche e de jardim-de-infância e quaisquer outros locais, cenários e actividades em que participam crianças sem deficiências da mesma idade.” (Pimentel, 2004, p. 44) A ELI intervém, sempre que possível, no ambiente natural da criança (Franco, 2007 & Soares et al. 2012).

Sendo assim, a intervenção baseia-se numa lógica de ação local cuja proximidade com a população permite um melhor conhecimento das necessidades, dos problemas e dos recursos comunitários, articulando com o conjunto de serviços de apoio à família e criança (educação, saúde, serviço social e as outras redes de suporte comunitário), promovendo a valorização e o fortalecimento das redes de apoio sociais (formais e informais) específicas de cada família.

Entende-se por redes de apoio social formal aquelas que incluem profissionais (médicos, terapeutas, técnicos do serviço social...) ou serviços (hospitais, centros de saúde, programas de Intervenção Precoce na Infância...), formalmente organizados para prestar apoio a pessoas com determinado tipo de necessidades. Por seu turno, as redes de apoio social informal incluem

indivíduos (familiares, amigos, vizinhos...) e grupos sociais (igreja, associações culturais, clubes...), normalmente disponíveis para prestar apoio no dia-a-dia, como resposta a acontecimentos normativos e não normativos.

Soares et al. (2012) apresenta um pequeno enquadramento histórico de como as intervenções, que pressupõem um envolvimento familiar se efetuavam, sendo que nos anos 50 os pais tinham uma atitude mais passiva, cuja responsabilidade dos programas era atribuída aos técnicos/profissionais envolvidos. Foi então nos anos 70, com o contributo de Bronfenbrenner (1975) e de Hoobs (1984) (ibidem) sobre sistemas ecológicos e sociais que surge o conceito de envolvimento parental.

Em IPI a família deverá ser sempre envolvida como parte integrante do processo de intervenção. Relativamente à sua operacionalização, esta compõe-se por várias fases: 1. deteção; 2. identificação ou sinalização; 3. avaliação, diagnóstico e planeamento da intervenção 4. Intervenção.

Relativamente ao ponto 3, os técnicos de IPI visam caraterizar e avaliar a natureza da problemática em causa e as necessidades que daí ocorrem. Para tal, recolhe-se informação junto de quem sinaliza, da família e/ou de outros técnicos e serviços envolvidos no caso. Planeando-se o bom uso dos recursos disponíveis. Em reunião de primeiro contacto, constrói-se com a família o seu genograma e o ecomapa (instrumentos de abordagem familiar). Quanto ao primeiro instrumento gráfico, este permitirá fazer um levantamento de questões familiares transgeracionais, dos graus de diferenciação do indivíduo dentro da família, tipos de vinculação, estrutura e hierarquia. Por sua vez, o ecomapa, de acordo com Hartman (1978); Olsen, Dudley-Brown e McMullen (2004) (McWilliam, 2012) "(...) representa as ligações, recursos e apoios de uma determinada família, bem como a força relativa de cada um." (p. 24). Deste modo, permite complementar o genograma na compreensão da composição e estrutura relacional da família. Representa ainda as relações existentes, ou a ausência das mesmas, com o meio, com recursos sociais, culturais e económicos. Ambos possibilitam a visualização de grande número de dados sobre determinada família, num determinado momento da vida dos membros que a constituem, sendo, portanto, instrumentos dinâmicos.

Os pais têm assim um papel fundamental na vida dos seus filhos, de acordo com o autor Soares et al. (2012) "(...) muitas vezes, têm que ser ensinados e treinados de forma a que os papéis desempenhados [por estes], promovam um desenvolvimento saudável à criança." (p. 4). Cruz (2005, cit. In Soares et al., 2012) sistematiza as funções a desempenhar pelos pais em cinco parâmetros, que vão desde as necessidades mais básicas (alimentação, saúde, segurança) e organização do meio (espaços, objetos e rotinas adequadas), até situações mais complexas, como a resposta/compreensão cognitiva das atividades

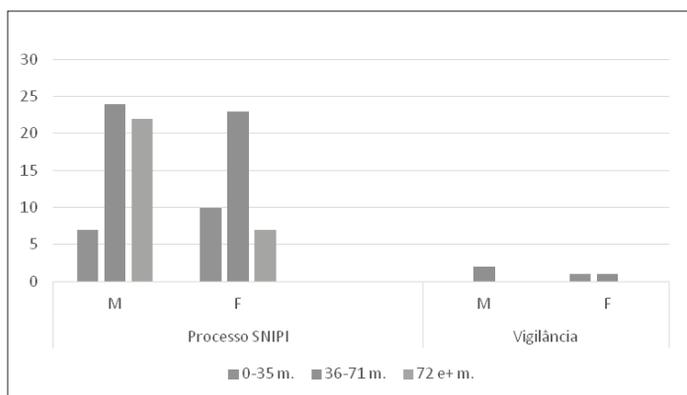
extra-familiares; passando pela construção de relações de vinculação e por ultimo, pela interação e integração da criança na comunidade.

De ressaltar que o envolvimento efetivo dos pais no Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP), em que "(...) numa parte do dia (...) se comprometem a trabalhar uma capacidade específica da criança" (Mcwilliam, et al, 2003, cit por Soares et al, 2012, p. 10) e havendo uma avaliação regular dos mesmos – em equipa – os pais vão-se consciencializando de pequenas evoluções e desta forma, com a discussão das estratégias apresentadas, a família vai sendo reeducada, vai ganhando novos mecanismos de atuação para com o seu filho.

Em suma, a prática da IPI implica dois modelos de promoção importantíssimos: *family suport programs* e *empowerment*, os quais significam "(...) mais capacidades, mais responsabilidades e também mais poder para os pais das crianças deficientes ou em risco de desenvolvimento." (Coutinho, 2000 cit. por Coutinho, 2004, p. 56). Os técnicos de IPI deverão interagir com as famílias para que mantenham ou adquiram um sentimento de controlo sobre a sua vida familiar, de modo a atribuírem as alterações positivas que resultam da intervenção precoce às suas próprias capacidades, competências e ações. As famílias devem ser apoiadas "(...) de forma a que estas tomem decisões, procurem os seus recursos e se tornem independentes dos profissionais." (Wolery, Strain & Bailey, 1992, cit. por Serrano & Correia, 2000, p. 24)

## Breve Caraterização da ELI de Portalegre

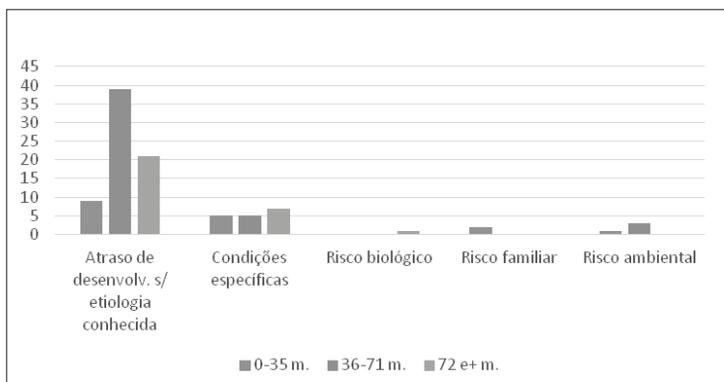
Gráfico 1. Crianças apoiadas por idade e género



Existe um maior número de crianças apoiadas do sexo masculino (55), relativamente ao número de crianças apoiadas do sexo feminino (42). O grupo

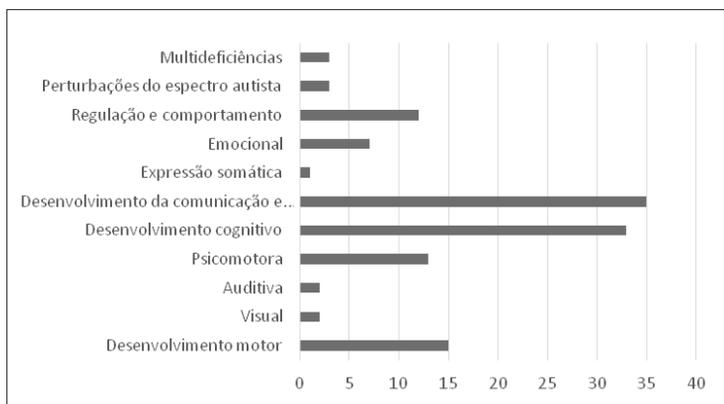
etário que apresenta maior número de crianças apoiadas pela ELI de Portalegre é dos 36 aos 71 meses.

Gráfico 2. Motivo do apoio em IPI - Elegibilidade



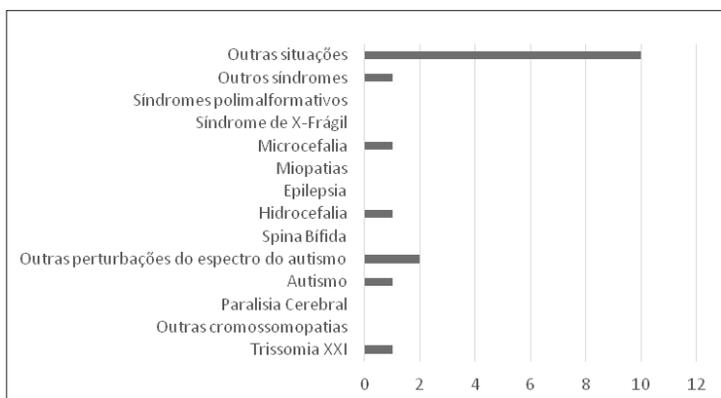
No que concerne às problemáticas das crianças apoiadas, verifica-se uma maior incidência na faixa etária dos 36 aos 71 meses, quanto à existência de alterações nas funções ou estruturas do corpo, devido a atraso de desenvolvimento sem etiologia conhecida (39 crianças). Por seu turno, nas condições específicas existe um maior número a partir dos 72 meses (7 crianças). No que diz respeito à existência de fatores de risco, estes poder-se-ão ordenar do seguinte modo: risco ambiental (4), familiar (2), e biológico (1).

Gráfico 3. Diagnóstico Funcional



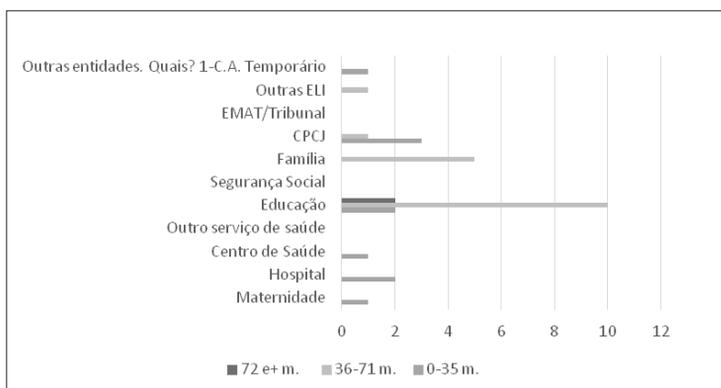
Na ELI de Portalegre, retomando-se as alterações nas funções ou estruturas do corpo, existe um maior número de crianças apoiadas com perturbações do desenvolvimento ao nível da comunicação e da linguagem (35), seguindo-se o desenvolvimento cognitivo (33) e motor (15).

Gráfico 4. Diagnóstico Etiológico



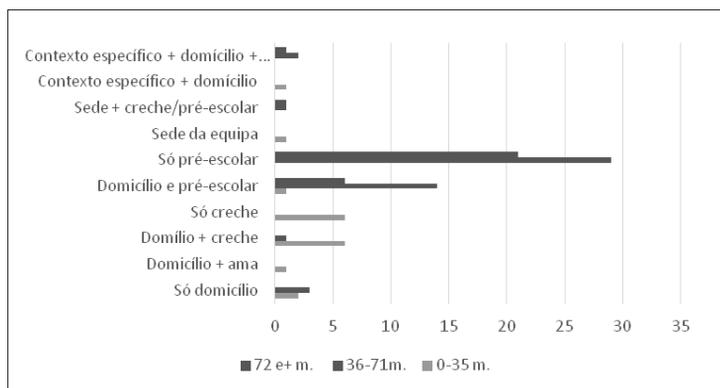
Quanto às condições específicas existe um total de 17 crianças: Trissomia XXI (1), Autismo (1), Outras Perturbações do Espectro Autista (2), Hidrocefalia (1), Microcefalia (1), outras síndromes (1), outras situações (10: alterações da motricidade orofacial, trombose cerebral in-utero, défice visual, surdez, perturbação emocional, craniossinostose, glaucoma, torcicolo congénito).

Gráfico 5. Deteção e Sinalização



As entidades que mais referenciam crianças para a ELI de Portalegre são a Educação (14) e a Família (5), na faixa etária dos 36 aos 71 meses.

Gráfico 6. Local de Prestação de Apoio



O local onde as crianças recebem o maior número de apoios é em contexto só de pré-escolar (50). As crianças também são apoiadas só em domicílio (5), em domicílio e pré-escolar (21), só em creche (6), em domicílio e creche (7), em domicílio e ama (1), na sede da ELI (1), na sede da ELI e creche/pré-escolar (2) e em contexto específico, domicílio e creche/pré-escolar (3).

*“Ter sucesso exige uma grande confiança nos outros.*

*Ninguém pode ter sucesso sozinho.*

*Os outros são os mil braços que ajudam a construir a vida de cada um.”*

*Dugpa Rimpoché*

## Referências Bibliográficas

- CORREIA, Luís de Miranda e SERRANO, Ana Maria (Orgs.) (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.
- COUTINHO, Maria (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 55-64.
- DECRETO-LEI N.º 281/2009. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 193, de 6 de Outubro de 2009. Lisboa: Ministério da Saúde. Pág. 7298.
- FRANCO, Vítor (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipa em intervenção precoce. *Interação em Psicologia*, 11(1), 113-121.

MCWILLIAM, P. J., WINTON, Pamela J. & CRAIS, Elizabeth R. (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. Porto: Porto Editora.

MCWILLIAM, R. A. (org.) (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Porto: Porto Editora.

PIMENTEL, Júlia Serpa (2004). Avaliação de programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 43-54.

SOARES, D., RIBEIRO, M., CALEIRO, M., LIMA, M. & LUZ, S. (2012). Intervenção Precoce: Intervenção junto da criança e da família. *Psicologia.pt. O Portal dos Psicólogos*, 112.

# **DIDÁTICAS DO ENSINO SUPERIOR**



# DE NOVO ACERCA DA ATRACÇÃO DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**António Bento Caleiro\***

## **Resumo**

Aprender no Alentejo não significa necessariamente ser do Alentejo. Este simples e óbvio facto não deve, no entanto, deixar de ser entendido como sendo verdadeiramente importante. A sua ignorância significa, por exemplo, ignorar o papel que as instituições de ensino superior (IES) têm ao nível das políticas públicas de educação, na medida em que são frequentadas por alunos cuja proveniência geográfica não é, necessariamente, a localidade, nem mesmo a região, em que aquela instituição se situa. Deste ponto de vista, torna-se relevante perceber qual o grau de atracção das IES em termos das proveniências geográficas dos seus alunos. Neste trabalho volta-se a estudar, em particular, o caso da Universidade de Évora. Mostra-se que o Alentejo, e, em particular, o distrito de Évora, é a principal zona de procura pela Universidade de Évora, não sendo, no entanto, de menosprezar a sua importância na atracção de alunos provenientes de fora do Alentejo, em particular da zona de Lisboa.

## **1. Introdução**

**A**prender no Alentejo não significa necessariamente ser do Alentejo. Este simples e óbvio facto não deve, no entanto, deixar de ser entendido como sendo verdadeiramente importante. A sua ignorância significa, por exemplo, ignorar o papel que as instituições de ensino superior (IES) têm ao nível das políticas públicas de educação (Rego & Caleiro, 2013; Rego, Caleiro, Vieira, Vieira, Baltazar & Mendes, 2011). Na medida em que as IES são frequentadas por alunos cuja proveniência geográfica não é, necessariamente, a localidade, nem mesmo a região, em que aquela instituição se situa, tal significa que a sua importância, nos mais diversos aspectos (Rego, Baltazar & Caleiro, 2012; Rego, Baltazar & Caleiro, 2013b; Rego & Caleiro, 2012b), só integralmente se percebe

---

\* Departamento de Economia & CEFAGE-UE. Universidade de Évora

por via do reconhecimento explícito da difusão espacial dos seus mais diversos efeitos (Caleiro & Rego, 2005).

De entre aqueles efeitos, há a salientar aqueles associados à formação qualificada dos ingressados nas IES e sua difusão espacial no território por via da entrada dos diplomados no mercado de trabalho (Galego & Caleiro, 2011; Rego & Caleiro, 2010; Rego, Caleiro, Vieira, Vieira & Baltazar, 2013).

Naturalmente, do ponto de vista *ex-ante*, importa começar por estudar os factores que se revelam explicativos da atracção exercida pelas diversas IES em relação aos seus candidatos e, em particular, ingressados. Na realidade, a procura dos candidatos ao ingresso no ensino superior depende de uma série de factores, nomeadamente de natureza económica (Baltazar, Rego & Caleiro, 2013), sendo certo que, ao nível de cada IES em particular, o factor distância se mostra decisivo (Rego & Caleiro, 2004).

Deste ponto de vista, torna-se relevante perceber qual o grau de atracção das IES em termos das proveniências geográficas dos seus alunos.<sup>1</sup> Neste trabalho volta-se a estudar, em particular, o caso da Universidade de Évora (Rego & Caleiro, 2004). Para tal, utilizar-se-ão os dados do último Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior, i.e. o referente ao ano lectivo de 2013/14.

O resto do trabalho apresenta a seguinte estrutura. Na secção 2 apresentam-se os dados (por distrito). Na sequência desta, a secção 3 pretende chamar a atenção para a importância do factor distância na atracção da Universidade de Évora. A secção 4 conclui.

## 2. Os dados

Os dados que consideraremos correspondem às candidaturas e colocações, no que diz respeito ao Concurso Nacional de Acesso (ao ensino superior) de 2013/14, por distrito de origem, em relação ao distrito de Évora, onde, como se sabe, a Universidade de Évora é a única IES que nele se localiza.<sup>2</sup>

Considerando os distritos correspondentes à NUT 2 – Alentejo, regista-se que:

- o distrito de Évora representou 24,3% das candidaturas em 1.<sup>a</sup> opção e 33,9% das colocações;
- o distrito de Beja representou 5,3% das candidaturas em 1.<sup>a</sup> opção e 4,6% das colocações;

1 A literatura sobre esta matéria não é, de facto, tão extensa quanto se poderá pensar, mesmo considerando outras IES nacionais ou estrangeiras.

2 Os dados podem ser consultados no Anexo a este trabalho.

- o distrito de Portalegre representou 5,1% das candidaturas em 1.<sup>a</sup> opção e 5,3% das colocações;
- o distrito de Santarém representou 8,1% das candidaturas e 8,5% das colocações.

Estes valores indiciam, desde logo, a importância do factor distância na atracção da Universidade de Évora, em particular em relação aos candidatos com proveniência no distrito de Évora. Este facto não invalida a importância que, naturalmente, o *stock* populacional representa. Esta circunstância é, aparentemente, comprovada pelo facto de:

- o distrito de Setúbal ter representado 8,1% das candidaturas em 1.<sup>a</sup> opção e 9,9% das colocações, constituindo-se, assim, como o 3.<sup>o</sup> distrito com maior relevância na atracção da Universidade de Évora;
- e o distrito de Lisboa ter representado 14,4% das candidaturas em 1.<sup>a</sup> opção e 12,2% das colocações, constituindo-se, assim, como o 2.<sup>o</sup> distrito com maior relevância na atracção da Universidade de Évora.<sup>3</sup>

Sendo estes resultados correspondentes à Universidade de Évora como um todo, importa também verificar se o factor distância (e o *stock* populacional) se revelam de igual forma importante em relação à atracção dos diversos cursos componentes das diversas escolas que constituem a Universidade de Évora.

### **3. A atracção da Universidade de Évora pelas suas Escolas**

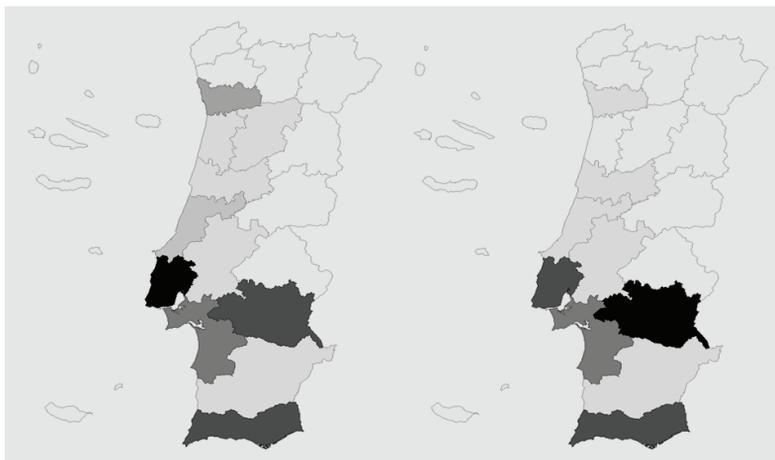
A distância entre o local de origem/residência dos candidatos pode, efectivamente, exercer a sua influência na atracção de estudantes por parte das diversas IES por não ser racional suportar custos acrescidos de frequência de um determinado curso numa IES mais distante do que noutra (mais próxima) em que o mesmo curso possa ser frequentado. Deste ponto de vista, torna-se relevante perceber até que ponto os diversos cursos componentes da oferta formativa da Universidade de Évora, os quais apresentam diversos graus de substituíbilidade por outros cursos de outras IES, exercem a sua capacidade de atracção de estudantes.

---

3 É de assinalar que, no que concerne ao distrito de Lisboa como origem, o distrito de Évora foi o 3.<sup>o</sup> mais escolhido nas candidaturas em 1.<sup>a</sup> opção (logo atrás de, naturalmente, Lisboa e Setúbal), tendo registado o mesmo número de candidaturas que o distrito do Porto e mesmo um número, ainda que ligeiramente, superior ao distrito de Coimbra (veja-se tabela 1, em anexo).

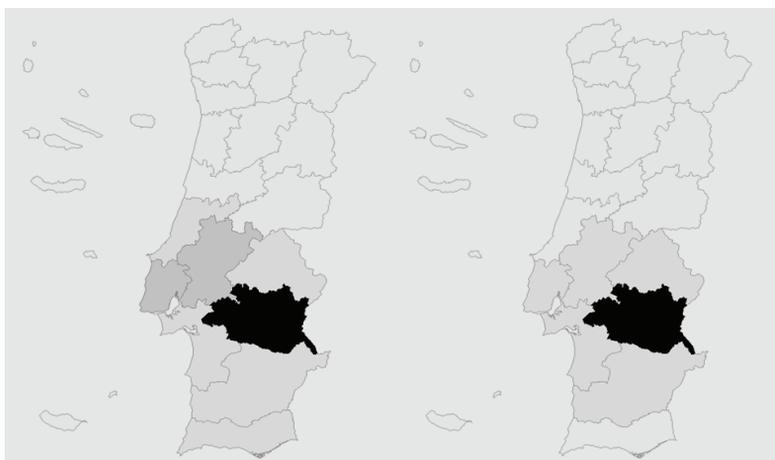
As figuras 1, 2, 3 e 4 mostram o poder de atracção das diversas Escolas componentes da Universidade de Évora.

Figura 1: O caso da Escola de Artes



Conforme a figura 1 mostra a Escola de Artes – a qual registou 545 candidatos (mapa à esquerda) e 146 colocações (mapa à direita) – exerce um poder de atracção assinalável em relação aos distritos de Lisboa, Évora, Faro, Setúbal e Porto, sendo certo que, em termos de colocações, aqueles 4 primeiros se revelam como os maiores contribuintes, o que parece indicar, mais uma vez, uma conjugação do factor distância com o stock populacional.

Figura 2: O caso da Escola de Ciências Sociais



No caso da Escola de Ciências Sociais – a qual registou 1898 candidatos (mapa à esquerda) e 425 colocações (mapa à direita) – a Figura 2 mostra que esta exerce um poder de atracção assinalável em relação aos distritos de Évora, Lisboa e Santarém, sendo certo que, em termos de colocações, é o distrito de localização da Universidade de Évora que se revela como o maior contribuinte, o que parece indicar, mais uma vez, a importância do factor distância, eventualmente também por via da existência de alternativas, em relação a cursos oferecidos por IES mais próximas dos candidatos ao ensino superior.

Conforme a figura 3 mostra a Escola de Ciências e Tecnologias – a qual registou 2174 candidatos (mapa à esquerda) e 433 colocações (mapa à direita) – exerce um poder de atracção assinalável em relação aos distritos de Évora, Lisboa, Évora, Santarém, e alguns distritos do litoral, sendo certo que, em termos de colocações, aqueles 2 primeiros se revelam como os maiores contribuintes, o que parece indicar, mais uma vez, uma conjugação do factor distância com o stock populacional.

Figura 3: O caso da Escola de Ciências e Tecnologias

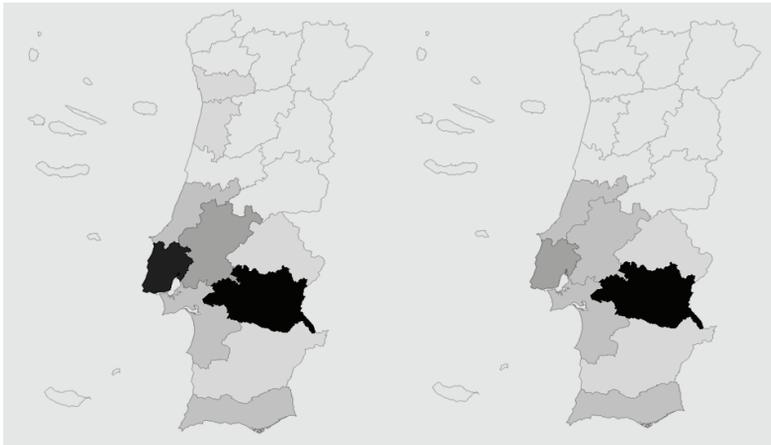
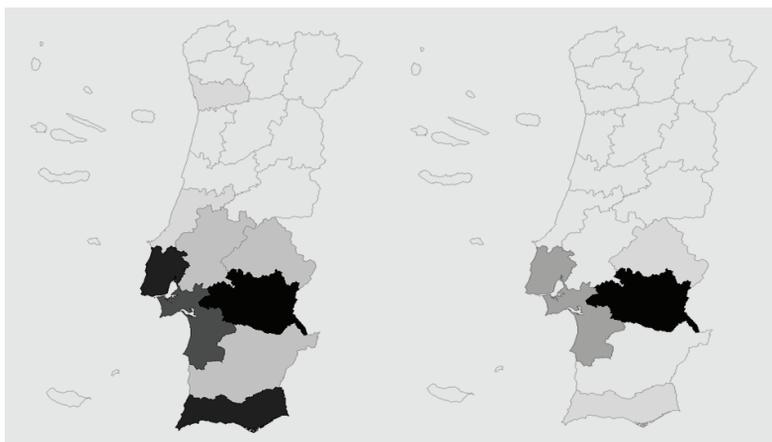


Figura 4: O caso da Escola de Enfermagem



No caso da Escola de Enfermagem – a qual registou 250 candidatos (mapa à esquerda) e 74 colocações (mapa à direita) – a Figura 4 mostra que esta exerce um poder de atracção assinalável em relação aos distritos do centro e sul do continente sendo certo que, em termos de colocações, Évora, Lisboa e Setúbal são os distritos que se revelam como o maior contribuinte, o que parece indicar, mais uma vez, a importância do factor distância, em conjugação com factor *stock* populacional.

#### 4. Conclusão

A importância da Universidade de Évora tem sido alvo de uma série de estudos (Galego & Caleiro, 2012; Rego & Caleiro, 2012a; Rego & Caleiro, 2012b). Neste trabalho volta-se a estudar, em particular, o caso da atracção por parte da Universidade de Évora em relação às zonas de proveniência dos seus estudantes (Rego & Caleiro, 2004). Mostra-se que o Alentejo, e, em particular, o distrito de Évora, é a principal zona de procura pela Universidade de Évora, não sendo, no entanto, de menosprezar a sua importância na atracção de alunos provenientes de fora do Alentejo, em particular da zona de Lisboa (e de Setúbal).

Aqueles factos mostram que o factor distância é, sem dúvida, importante na explicação da procura pela Universidade de Évora por parte dos candidatos ao ingresso no ensino superior. Aquele factor, de facto, potencia a dimensão numérica dos candidatos. Deste ponto de vista, acrescenta-se como fundamental, em termos imediatos, a aposta na zona de Lisboa como uma importante

fonte de divulgação da Universidade de Évora.

Em termos mais abrangentes, do ponto de vista de lições de política, admitindo como elementar a contribuição da Universidade de Évora na sustentabilidade do Alentejo é urgente inverter o processo de desertificação demográfica (no Alentejo), para que se alcancem, como é exigido, objectivos de coesão regional (Guerreiro & Caleiro, 2005). Como é sabido, a existência de IES, sobretudo as localizadas em regiões demograficamente mais desfavorecidas, são factores cruciais naquela inversão, desde logo em termos demográficos (Caleiro, 2007a; Caleiro, 2008), mas também por via da interacção que os aspectos demográficos exercem com os aspectos económicos (Caleiro, 2004; Caleiro, 2005; Caleiro, 2007b). Tal significa que a ignorância ou, pior ainda, a negação explícita do papel que as IES desempenham no desenvolvimento regional equilibrado só se poderá justificar, em termos políticos, pela ignorância dos seus efeitos a longo prazo ou, pior ainda, pela opção ideológica de concentração dos recursos humanos (mais qualificados) nas regiões, por si só, já mais favorecidas do ponto de vista dos recursos físicos (Caleiro, 2009).

## Referências Bibliográficas

- BALTAZAR, Maria da Saudade; REGO, Conceição; CALEIRO, António (2013a), "Ensino Superior e Crise Económica – Contributos para o Estudo do Caso Português", *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 33: 2.º quadrimestre, 65-78.
- BALTAZAR, Maria da Saudade; REGO, Conceição; CALEIRO, António (2013b), "O contributo das instituições de ensino superior para a 'construção' das cidades médias: o caso da Universidade de Évora", in Rego, Conceição; Caleiro, António; Vieira, Carlos; Vieira, Isabel; Baltazar, Maria da Saudade (eds.), *Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios do Desenvolvimento*, pp. 263-284, Évora: CEFAGE-UE.
- CALEIRO, António (2004), "Demografia Regional e Ciclos Políticos: O caso assimétrico", *Economia e Sociologia*, 77, 5-14.
- CALEIRO, António (2005), "Estarão os Portugueses a 'Votar com os Pés'? Uma apreciação sobre a questão", *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 9: 2.º Quadrimestre, 79-89.
- CALEIRO, António; REGO, Conceição (2005), "Os Efeitos Económicos das Universidades nas Regiões: Porque se deve usar a análise input-output na sua medição?", *Actas do XI Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional* (Universidade do Algarve, Faro, 16-18 de Setembro de 2005), APDR, Setembro, Coimbra.
- CALEIRO, António (2007a), "Acerca das consequências políticas do envelhecimento populacional: Uma visão económica", *Livro de Actas das VIII Jornadas do Departamento de Sociologia* (Universidade de Évora, Évora, 28-29 de Abril de 2006), Departamento de Sociologia e Centro de Investigação em Sociologia e Antropologia "Augusto da Silva", Universidade de Évora, Abril, Évora, pp. 75-85.
- CALEIRO, António (2007b), "Sobre as Relações entre Aspectos Demográficos e Económicos em Portugal: Quais as regiões mais favorecidas?", *Actas do XIII Congresso da Associação*

- Portuguesa para o Desenvolvimento Regional* (Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, 05-07 de Julho de 2007), APDR, Setembro, Coimbra.
- CALEIRO, António (2008), "A Spatial Viewpoint on Fertility by Regions in Portugal", *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 17: 1.º quadrimestre, 61-75.
- CALEIRO, António (2009), "Um estudo de simulação sobre o processo de empobrecimento/enriquecimento humano e físico das regiões", *Livro de Actas do XV Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional*, APDR, Setembro, Angra do Heroísmo, pp. 977-994.
- GALEGO, Aurora; CALEIRO, António (2011), "Understanding the Transition to Work for First Degree University Graduates in Portugal", *Notas Económicas*, 33, Junho, 44-61.
- GALEGO, Aurora; CALEIRO, António (2012), "Uma Análise do Tempo de Procura de Emprego dos Recém-Licenciados pela Universidade de Évora", in Pereira, S.M.; Vaz, F.L. (coords.), *Universidade de Évora (1559-2009). 450 anos de modernidade educativa*, pp. 787-798, Chiado Editora, Lisboa.
- GUERREIRO, Gertrudes; CALEIRO, António (2005), "Quão Distantes Estão as Regiões Portuguesas? Uma aplicação de escalonamento multidimensional", *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 8: 1.º Quadrimestre, 47-59.
- REGO, Conceição; BALTAZAR, Maria da Saudade; CALEIRO, António (2012), "Higher Education and Social Cohesion", *Higher Education of Social Science*, 2: 2, March, 17-24.
- REGO, Conceição; CALEIRO, António (2004), "A Atracção das Universidades em Regiões Economicamente Deprimidas: O caso da Universidade de Évora", *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 7: 3.º Quadrimestre, 19-40.
- REGO, Conceição; CALEIRO, António (2010), "On the Spatial Diffusion of Knowledge by Universities Located in Small and Medium Sized Towns", *iBusiness*, 12: 2, June, 99-105.
- REGO, Conceição; CALEIRO, António (2012a), "Acerca dos impactes da Universidade de Évora no seu meio envolvente. Síntese de alguns resultados obtidos", in Pereira, S.M.; Vaz, F.L. (coords.), *Universidade de Évora (1559-2009). 450 anos de modernidade educativa*, pp. 751-762, Chiado Editora, Lisboa.
- REGO, Conceição; CALEIRO, António (2012b), "Para uma análise custo-benefício da importância presente da Universidade de Évora. Que lições para o futuro?", in Pereira, S.M.; Vaz, F.L. (coords.), *Universidade de Évora (1559-2009). 450 anos de modernidade educativa*, pp. 777-786, Chiado Editora, Lisboa.
- REGO, Maria da Conceição; CALEIRO, António (2012b), "Em Torno do Contributo das Instituições de Ensino Superior para a Dinâmica Regional de Crescimento Económico", *Desenvolvimento Regional em debate*, 2: 2, Dezembro, 124-138.
- REGO, Conceição; CALEIRO, António (2013), "O 'Mercado' do Ensino Superior em Portugal: uma caracterização da situação actual", in Rego, Conceição; Caleiro, António; Vieira, Carlos; Vieira, Isabel; Baltazar, Maria da Saudade (eds.), *Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios do Desenvolvimento*, pp. 155-178, Évora: CEFAGE-UE.
- REGO, Conceição; CALEIRO, António; VIEIRA, Carlos; VIEIRA, Isabel; BALTAZAR, Maria da Saudade; MENDES, Maria Filomena (2011), "A Rede de Ensino Superior em Portugal e o Território: o caso do Alentejo", in Nico, B. (coord.) & Nico, L.P.; Ferreira, F.; Tobias, A. (orgs.), *Escola(s) do Alentejo: um mapa do que se aprende no Sul de Portugal*, pp. 203-213, Colecção: Estudos Académicos em Ciências da Educação, Edições Pedagogo, Mangualde.

REGO, Conceição; CALEIRO, António; VIEIRA, Carlos; VIEIRA, Isabel; BALTAZAR, Maria da Saudade (2013), "Ensino Superior em Portugal e acesso ao mercado de trabalho: que relação?"; in Rego, Conceição; Caleiro, António; Vieira, Carlos; Vieira, Isabel; Baltazar, Maria da Saudade (eds.), *Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios do Desenvolvimento*, pp. 239-261, Évora: CEFAGE-UE.

## Anexo

Tabela 1: Distritos de origem de candidatura vs Distritos de 1.a opção

1.a opção → Candidatura ↓	Aveiro	Beja	Braga	Bragança	Castelo Branco	Coimbra	Évora	Faro	Guarda	Leiria	Lisboa	Portalegre	Porto	Santarém	Setúbal	Viana do Castelo	Vila Real	Visen	Açores	Madeira	Total
Aveiro	890	0	32	4	54	392	7	5	14	29	115	0	471	11	7	3	32	38	3	0	2107
Beja	5	71	1	0	2	19	31	37	0	1	183	1	7	0	15	0	0	0	1	0	374
Braga	102	0	2318	32	54	199	2	4	6	21	93	2	913	6	5	121	144	6	1	0	4029
Bragança	7	0	30	72	15	57	0	1	0	0	28	0	126	0	1	0	33	0	0	0	370
Castelo Branco	12	1	7	1	344	87	4	4	4	12	169	2	17	4	9	0	3	0	1	0	681
Coimbra	59	0	3	3	22	1851	2	0	3	35	134	0	73	6	4	2	10	3	1	1	2212
<b>Évora</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>257</b>	<b>14</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>217</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>34</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>578</b>
Faro	12	18	14	2	16	59	48	459	1	7	490	8	48	6	47	0	3	3	0	0	1241
Guarda	32	0	6	3	82	112	1	1	40	4	102	0	50	1	7	0	11	18	0	0	470
Leiria	82	0	18	3	40	382	30	2	2	543	617	0	66	36	27	0	7	3	4	0	1862
Lisboa	23	2	14	8	37	60	61	26	3	84	8719	4	61	47	516	1	8	7	6	1	9688
Portalegre	5	0	1	1	21	21	51	8	1	4	147	62	7	4	16	0	0	0	0	0	348
Porto	206	2	287	44	113	309	5	20	6	15	172	0	6748	8	7	41	241	20	6	3	8253
Santarém	45	1	6	2	50	190	46	11	0	74	726	4	39	168	42	0	9	2	0	1	1416
Setúbal	6	8	1	1	12	12	43	16	1	10	1031	4	25	7	436	0	0	1	1	2	1617
Viana do Castelo	44	0	232	3	24	47	2	3	0	2	48	0	352	1	4	184	37	4	0	1	988
Vila Real	38	0	53	22	34	97	0	3	1	3	33	0	279	0	1	1	333	9	0	0	907
Visen	110	1	28	5	76	338	4	3	13	13	185	1	255	5	7	0	45	252	1	0	1342
Açores	29	0	13	3	8	45	2	7	0	16	212	1	86	7	11	0	10	3	367	1	821
Madeira	20	1	29	3	15	62	4	12	0	4	271	0	113	3	10	2	11	0	4	551	1115
<b>Total</b>	<b>1728</b>	<b>116</b>	<b>3099</b>	<b>211</b>	<b>1026</b>	<b>4358</b>	<b>600</b>	<b>636</b>	<b>95</b>	<b>878</b>	<b>13692</b>	<b>95</b>	<b>9739</b>	<b>321</b>	<b>1206</b>	<b>355</b>	<b>938</b>	<b>369</b>	<b>396</b>	<b>561</b>	<b>40419</b>

Fonte: Direção-Geral do Ensino Superior

Tabela 2: Distritos de origem de candidatura vs Distritos de colocação

Colocação → Candidatura ↓	Aveirc	Beja	Braga	Bragança	Castelo Branco	Coimbra	Évora	Faro	Guarda	Leiria	Lisboa	Portalegre	Porto	Santarém	Setúbal	Viana do Castelo	Vila Real	Viseu	Açores	Madeira	Total
Aveiro	774	2	28	15	94	397	11	10	30	44	127	1	266	14	13	6	38	72	3	0	1945
Beja	5	76	1	0	3	17	37	46	1	3	146	2	4	0	17	1	0	0	1	0	360
Braga	109	0	1919	72	101	291	7	13	15	41	133	3	600	12	11	207	188	23	2	0	3747
Bragança	9	0	27	85	20	59	2	2	1	1	27	0	80	0	7	0	33	0	1	0	354
Castelo Branco	13	2	6	1	347	75	7	2	6	11	151	4	13	6	6	1	1	0	2	0	654
Coimbra	55	0	2	6	48	1670	11	7	8	50	126	1	38	9	9	1	10	10	4	1	2066
<b>Évora</b>	<b>1</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>262</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>178</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>35</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>554</b>
Faro	11	32	9	2	29	54	59	475	1	10	399	15	30	7	49	0	3	4	4	0	1193
Guarda	30	0	3	3	95	98	6	4	43	4	95	0	26	1	8	1	9	28	1	0	455
Leiria	59	0	12	5	80	314	47	12	2	588	517	9	39	46	40	0	5	6	5	1	1787
Lisboa	20	11	9	15	60	71	87	79	7	163	7388	17	28	138	601	2	6	14	10	7	8733
Portalegre	2	0	0	0	26	16	49	14	1	5	124	68	4	6	17	0	3	1	0	0	336
Porto	353	4	424	123	172	514	21	45	27	47	255	9	4886	20	17	80	346	54	4	5	7406
Santarém	41	2	3	3	69	153	67	18	5	99	607	9	23	191	53	1	9	3	2	0	1358
Setúbal	6	12	0	1	20	19	79	30	1	15	800	12	9	15	487	0	1	1	4	1	1513
Viana do Castelo	38	0	196	9	29	90	4	6	2	11	49	1	249	2	7	199	42	8	1	1	944
Vila Real	42	0	49	55	51	113	3	5	6	5	36	1	181	2	3	0	293	18	1	0	864
Viseu	105	1	9	16	91	330	10	7	25	23	172	1	159	6	12	172	0	43	280	1	1292
Açores	30	2	11	3	12	50	6	10	0	18	194	2	63	8	15	1	10	4	361	1	801
Madeira	19	1	27	3	25	84	10	22	2	10	262	1	93	12	19	2	16	2	8	435	1053
<b>Total</b>	<b>1722</b>	<b>159</b>	<b>2737</b>	<b>417</b>	<b>1380</b>	<b>4431</b>	<b>785</b>	<b>827</b>	<b>183</b>	<b>1150</b>	<b>11786</b>	<b>166</b>	<b>6791</b>	<b>500</b>	<b>1426</b>	<b>502</b>	<b>1057</b>	<b>528</b>	<b>415</b>	<b>453</b>	<b>37415</b>

Fonte: Direção-Geral do Ensino Superior



# O ACOLHIMENTO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

**Luísa Maria Serrano de Carvalho\***  
**Miguel André Telo de Arriaga\*\***

## 1. A entrada no Ensino Superior: desafios

A integração no Ensino Superior está, muitas vezes, associada a uma nova fase do ciclo de vida dos estudantes, na qual os novos desafios e uma nova adaptação tendem a ser as maiores dificuldades encontradas.

É sabido que, tendencialmente, as adaptações a novas realidades acarretam consigo, novos desafios dos quais podemos exemplificar, as diferenças, não só na exigência como nos métodos de estudo entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior, as características próprias de cada curso específico e, obviamente, o conquistar desta etapa do ciclo de vida, onde o usual sair de casa dos pais e o início da idade adulta traz consigo uma maior autonomia, mas, com certeza, também uma maior responsabilização. Pereira et al (2006: 51) referem-se precisamente à existência de *«estudos vários [que] têm demonstrado o quão difícil pode tornar-se esse processo de adaptação e integração em contexto académico resultando, muitas vezes, em elevados níveis de insucesso escolar e aumento de problemas, com repercussões no desenvolvimento do indivíduo (...).»*

Desta forma, conhecendo e percebendo as premissas anteriormente apresentadas, parece clara a necessidade de mitigar o possível impacto nesta fase de integração numa nova realidade, proporcionando um acompanhamento próximo e facilitador, sob a forma de um programa estruturado, o Mentorado.

---

\* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP)/ C3i (Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação do IPP)/ CIEP (Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora).

\*\* Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP)/ C3i (Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação do IPP)/ Gabinete de Apoio Psicopedagógico do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP).

## 2. Programa do Mentorado

A designação mentor deriva do grego, mais concretamente, do nome de uma importante personagem da Odisseia de Homero. "Mentor" era o amigo de Ulisses a quem este, antes de partir para uma longa viagem, pediu que desse apoio à sua família durante a sua ausência.

Os programas de Mentorado variam, ajustando-se às realidades das diferentes instituições. Ainda assim, tendem a assumir, como principal objetivo, facilitar a entrada dos "caloiros" que se encontram, muitas vezes, em situação de mudança de escola e de residência. Neste sentido, pretende evitar o perigo de isolamento social, pela possibilidade de se vir a traduzir em dificuldades diversas, tais como encontrar colegas com quem se possa estudar e desconhecimento das regras implícitas.

Espera-se, com este programa, fomentar a integração numa nova instituição e suas dinâmicas, contribuindo-se: para o aumento da motivação do estudante; para uma inserção social facilitada; e, eventualmente, para um melhor rendimento académico.

## 3. Mentorado no Ensino Superior em Portugal

O programa do Mentorado constitui-se como um sistema de interajuda em que os alunos que estudam numa dada instituição apoiam na integração dos estudantes recém-chegados. Pretende-se que os alunos de anos mais avançados (mentores) se apresentem como guias de novos estudantes do 1.º ano (mentorandos), sobretudo nos primeiros meses de integração. Visa, assim, proporcionar aos estudantes recém-chegados não só um maior conhecimento e aproximação entre si, mas também uma maior proximidade com estudantes dos 2º e 3º anos. Visa, igualmente, a partilha de experiências, contribuindo para uma melhor integração neste novo desafio: o Ensino Superior.

Este tipo de programa tem uma longa tradição na União Europeia, essencialmente nos países nórdicos, e, de forma ainda mais vincada, nos Estados Unidos da América.

Constituindo-se, segundo Pereira *et al* (2006), como uma estratégia de apoio bastante eficaz para lidar com problemas de adaptação, importa destacar em Portugal, com o objetivo de oferecer ajuda e apoio psicológico a alunos com problemas, o surgimento, em 1994, do projeto piloto de ajuda ao estudante pelo estudante, através da linha telefónica LUA – Linha da Universidade de Aveiro. Desde então, programas de apoio/suporte social têm vindo a ser desenvolvidos num número crescente de instituições do Ensino Superior

português, das quais são exemplo o Instituto Superior Técnico, a Universidade de Coimbra, a Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e o Instituto Politécnico de Setúbal.

#### 4. Impactos do programa do Mentorado

Conforme já referido, a dinâmica dos programas de Mentorado assume contornos diferenciados, ainda assim é possível inferir alguns dos principais impactos advindos da implementação deste tipo de programas.

Uma das investigações mais divulgadas foi levada a cabo por Maryann Jacobi e visou o estudo de sistemas de mentorado na Holanda de 1966-1993, pela universidade de Leiden. Neste estudo, Jacobi (1991) aponta para diferentes impactos do programa do Mentorado, nomeadamente ao nível da rapidez na integração no meio social da instituição; do bem-estar do caloiro; da aprendizagem de aptidões sociais; da motivação do estudante; da deteção de problemas ao nível do rendimento académico, adequação vocacional ou outros; e dos resultados académicos.

Também resultados de relatórios desenvolvidos por instituições de ensino superior português apontam para os efeitos deste tipo de programas. Num relatório do Instituto Superior Técnico<sup>1</sup> refere-se que *«a avaliação do mentorado pelos alunos num inquérito foi muito positiva: 75% dos participantes estavam bastante/muito satisfeitos com a sua participação e acharam que o mentorado os ajudou na sua integração e a conhecer pessoas no Técnico, bem como a movimentar-se mais facilmente (...). Acrescenta-se ainda que «(...) o mentorado tem um valor principalmente social e humano (...) evitando um ambiente impessoal em que certos alunos correm o risco de ficarem isolados».*

Relatórios desenvolvidos, neste âmbito, pelo Instituto Politécnico de Setúbal<sup>2</sup> remetem para o facto de, *«no que toca a auto-confiança, os alunos (...) se sentirem muito mais confiantes por saberem que teriam uma “rede” de apoio sempre disponível. Este tipo de acção, além de facilitar a adaptação e integração, e a aceitação das regras, facilita também o conhecimento de novos alunos, o que propicia um bom relacionamento inter-pessoal para a maioria deles.»*

No âmbito do *“Projecto de Apoio de Alunos por Alunos”<sup>3</sup>*, promovido pela Universidade de Coimbra, afirma-se, igualmente, que *«este modelo, já testado,*

1 Disponível em <http://www.indeks.pt/mentorado/3.2%20Relatorio%20Mentorado%20IST%201997.pdf>.

2 Disponível em <http://www.indeks.pt/mentorado/3.4%20Relat%C3%B3rio%20Mentorado%20IPS%202002-2003.pdf>.

3 Disponível em <http://www.indeks.pt/mentorado/3.5%20Relatorio%20%20Peer%20Counseling%20em%20Coimbra%201999-2000.pdf>

*mostrou-se eficaz não só na ajuda ao outro, mas também porque permite adquirir experiências ao nível do seu auto e hetero conhecimento, bem como aprender estratégias para lidar adequadamente com as situações difíceis, nomeadamente com o stress da vida académica».*

Não obstante os efeitos positivos, tendem também a emergir, nos relatórios enunciados, aspetos menos conseguidos e que, por isso, são alvo de análise, procurando-se, a cada ano, otimizar o processo de implementação do programa. Anabela Pereira *et al* (2006: 52) remetem precisamente para o facto de que «*o suporte social é tanto mais eficaz quanto mais próximo está do aluno, na medida em que a sua receptividade depende das percepções que o aluno tem da eficácia desse apoio, bem como das características da sua personalidade*».

## **5. Programa do Mentorado no Instituto Politécnico de Portalegre**

O Instituto Politécnico de Portalegre (IPP) apresenta-se como uma instituição pública de Ensino Superior, constituída por quatro unidades orgânicas: a Escola Superior de Educação (ESE), a Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) e a Escola Superior de Saúde (ESS), em Portalegre, e a Escola Superior Agrária, em Elvas (ESAE).

O programa do Mentorado surgiu, em 2006, em todas as unidades orgânicas do IPP, com o propósito de mitigar possíveis dificuldades de adaptação ao Ensino Superior. Por dificuldades de várias ordens, nomeadamente decorrentes das alterações/reestruturações resultantes do Processo de Bolonha, após esse ano experimental, o programa apenas permaneceu ativo numa das unidades orgânicas do IPP.

Pela sua relevância e pertinência, decidiu-se, em finais do ano letivo 2012/2013, pensar a reativação do programa, o que veio efetivamente a acontecer em 2013/2014. De forma a reativar o programa, para além do responsável pelo Gabinete de Apoio Psicopedagógico do IPP, foi designado um docente por cada unidade orgânica. Esta equipa de trabalho reuniu esforços, no sentido de levar, então, avante o programa.

Uma das primeiras etapas prendeu-se com a identificação de mentores, por escolas e por cursos. Apresentaram-se, como requisitos, ser, preferencialmente, aluno de uma turma do 2.º ano e estar disposto a não participar nas práticas de praxe, de modo a que não se confundisse a filosofia do programa com a filosofia das praxes.

De forma a identificar os alunos que, em regime de voluntariado, se disponibilizavam para ser mentores, contou-se com a colaboração das direções/

coordenações dos cursos, por possuírem um maior conhecimento dos alunos e uma maior proximidade face aos mesmos. Em termos de rácio, equacionou-se a existência de dois mentores por cada dez novos estudantes (mentorandos).

Acordou-se, igualmente, a necessidade de os futuros mentores receberem uma formação, tendo em vista aprofundar alguns conhecimentos e estruturar a intervenção. A formação, ministrada, em conjunto, pelos docentes de cada unidade orgânica responsáveis pelo programa, assumiu duas vertentes essenciais: programática e técnica.

No âmbito da vertente programática, visou-se o aprofundamento do conhecimento acerca dos serviços da instituição e dos procedimentos administrativos. Na dimensão técnica, equacionaram-se conteúdos como: comunicação; métodos de estudo; treino assertivo; dinâmicas de grupo; estilos de liderança e gestão de conflitos.

No quadro que se segue, é possível observar o número de alunos envolvidos no programa, bem como a relação mentores/mentorandos, por unidade orgânica.

Quadro 1 – Relação mentores/mentorandos por unidade orgânica

<b>UO</b>	<b>Número Mentores</b>	<b>Número Mentorandos</b>
ESE	15	156
ESS	14	73
ESTG	9	160
ESAE	15	74
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>463</b>

Como se constata, nem sempre se cumpriu o rácio mentores/mentorandos antes proposto, na medida em que o número de novos alunos não correspondeu exatamente ao esperado.

No âmbito do programa, foram desenvolvidas, pelos mentores, nas diferentes unidades orgânicas, uma diversidade de atividades, de entre as quais se podem enunciar as seguintes:

- Apoio aquando das matrículas;
- Sessões de acolhimento (explicação das iniciativas e do papel dos mentores);
- Reuniões de Grupo Mentores;
- Visita acompanhada a instalações das unidades orgânicas e do IPP;
- Divulgação de atividades e projetos das unidades orgânicas;
- Visita acompanhada a pontos de interesse das cidades (Portalegre e Elvas);

- Criação de endereço de correio eletrónico;
- Criação de grupo Facebook;
- Distribuição de “cartões de visita” dos mentores;
- Distribuição de panfletos informativos;
- Indicações relativas a disciplinas, professores, opções, materiais a comprar (...);
- Indicações relativas a oferta de alojamento;
- Realização de jantar convívio (mentores/mentorandos);
- Divulgação de iniciativas de interesse para o curso;
- Dinamização de iniciativas culturais (ex: ida de mentores e mentorandos ao cinema; visita a museus;...);
- Sugestões de leitura;
- Apoio aos alunos em Erasmus.

Estas atividades não se realizaram todas, nem de igual forma, nas quatro unidades orgânicas, pois foram propostas e desenvolvidas pelos mentores de cada curso. Constatou-se que, em alguns cursos e escolas, o papel dos mentores foi mais ativo do que noutras, o que também conferiu uma maior ou menor dinâmica ao próprio projeto. A conceção de um “plano de atividades do mentor”, comum às diferentes escolas do IPP, traçado previamente, poderá constituir-se como uma mais-valia, sempre e quando, assumido com flexibilidade, nomeadamente no que aos contornos da sua aplicação respeita.

## **6. Resultados preliminares**

Não obstante ainda não se ter encerrado o processo de avaliação, através do qual se pretende efetuar um balanço mais sólido do funcionamento do programa, neste primeiro ano de reativação, é possível avançar com alguns dados preliminares resultantes de uma primeira auscultação, junto de uma turma de primeiro ano do IPP e que, por conseguinte, “assistiu” de perto às dinâmicas desenvolvidas.

Questionados acerca da importância deste programa, a maioria dos alunos referiu-se ao facto de ter sido importante ou muito importante, sendo que apenas um número residual de indivíduos o avaliou como “nada importante”, conforme se pode observar no gráfico que se segue.

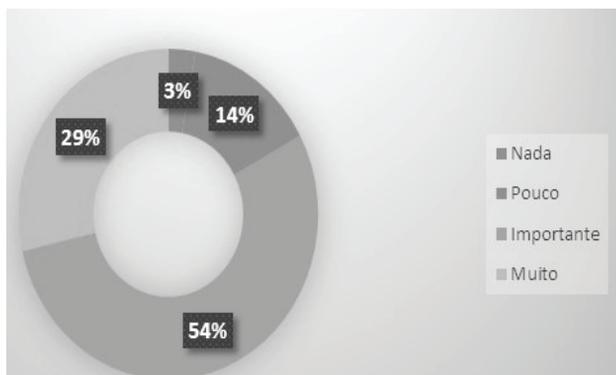


Figura 2 – Importância do Programa de Mentorado no IPP

Evidenciaram-se, como aspetos mais importantes no acolhimento feito pelos mentores, as “informações sobre a escola”, seguidos do “ter alguém a olhar por mim” e das “informações sobre a cidade”.

Também os docentes responsáveis pelo programa o avaliaram como “muito importante” (75%) e “importante” (25%), destacando-se, como pontos fortes, a identificação de situações para acompanhamento psicossocial e a estreita ligação entre os mentores e os docentes responsáveis. Identificaram-se, igualmente, aspetos menos positivos, de entre os quais, algumas dificuldades sentidas na relação com comissão de praxe (em especial pelo entendimento das práticas de praxe e das atividades de Mentorado numa perspectiva antagónica e não numa perspectiva complementar) e na operacionalização do programa em alguns cursos, nomeadamente pelo número de estudantes (mentor/mentorando).

Face aos pontos fortes e fracos inventariados, alvitram-se, já, algumas pistas para melhorar a ação futura, de entre as quais se podem enunciar:

- a) um dos mentores, idealmente, ser um mentor que já participou na experiência do mentorado do ano passado (experiência);
- b) os mentores novos serem, idealmente, estudantes do 2º ano (experiência enquanto mentorandos e possibilidade de continuidade);
- c) a formação de mentores ocorrer por unidade orgânica;
- d) a redefinição/ajuste dos conteúdos na formação de novos mentores;
- e) a necessidade de estreitar relações com a Comissão de Praxes;
- f) o desenvolvimento de um plano de atividades do mentor, previamente estabelecido.

## 7. Em jeito de conclusão

A realização de programas como o Mentorado parece ser, cada vez mais, um fator de promoção de sucesso ao nível da integração dos novos alunos, o que tende a repercutir-se em outras dimensões, tais como o sucesso académico.

Não visa a realização deste programa, uma procura de substituição dos normais mecanismos de adaptação dos novos estudantes, mas sim, ser um elemento diferenciador de acolhimento que possibilite uma mais fácil integração nesta nova realidade.

Prova da importância do Mentorado são os dados relativos à “Importância do Programa de Mentorado no IPP”, onde não só os docentes, como sobretudo os Estudantes, destacaram a importância deste programa.

Um outro dado, que parece ser também ele fundamental, é a proximidade do responsável pelo grupo de Mentorado de cada Unidade Orgânica que facilita não só a realização das iniciativas propostas, mas que serve também como um mentor dos próprios mentores, sinalizando mentorandos, sempre que necessário, para apoios diferenciados.

O dinamismo e importância percebida por parte dos estudantes, e da comunidade académica de uma forma global, é sem dúvida o mais importante pilar que permite a execução de um programa com estas características. A aliar a esta dimensão, de referir «(...) *o facto de o apoio de alunos por alunos ser uma mais valia, não só para os alunos que são apoiados, mas também para aqueles que apoiam, na medida em que o processo de ajuda ao outro permite uma maior auto-ajuda*» (Pereira et al, 2006: 56).

## Referências Bibliográficas

- Jacobi, M (1991). Mentoring and undergraduate academic success: a literature review, *Review of educational research*, vol. 61, Nº 4, pp.505-532.
- Pereira, Anabela et al (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção, *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), pp.51-59, disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n1/v24n1a06.pdf>, a 15 de julho de 2014.

## QUOTIDIANOS D(N)A INTERNACIONALIZAÇÃO: MOBILIDADE UNIVERSITÁRIA, TIC E VIDA PESSOAL À DISTÂNCIA

Rosalina Costa<sup>a</sup>, Rafanelly Lopes<sup>b</sup>, Alexandra Batista<sup>c</sup>,  
Helena Patronilho<sup>d</sup>, & Liliana Piegas<sup>e</sup>

### Resumo

Neste texto sintetizam-se os principais resultados de um projeto de iniciação à investigação científica, desenhado com o objetivo de descrever e compreender o lugar das tecnologias da informação e comunicação na construção da vida pessoal à distância de estudantes, professores e investigadores em situação de mobilidade universitária internacional. Os dados analisados foram recolhidos a partir de um questionário eletrónico, aplicado em Dezembro de 2013 na Universidade de Évora, orientado para a recolha de informação em cinco dimensões principais: a caracterização sociodemográfica dos indivíduos em situação de mobilidade universitária internacional, o perfil de mobilidade, os sentidos da casa, os contextos de comunicação à distância e, por fim, os propósitos, conteúdos e significados associados a tais práticas. No final, ao mesmo tempo que os dados trazidos a lume permitem uma caracterização ampla, plural e atual da experiência dos indivíduos em mobilidade internacional, abrem espaço para uma discussão e reflexão crítica em torno do lugar da internacionalização nas instituições de ensino superior, regiões e contextos em que estão inseridas, tanto do ponto de vista educacional, como cultural.

**Palavras-Chave:** quotidianos; vida pessoal; mobilidade universitária; internacionalização; ensino superior.

- 
- a Professora Auxiliar no Departamento de Sociologia, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora e Investigadora no CEPES – Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade (Portugal). E-mail: rosalina@uevora.pt.
  - b Graduando em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF, Brasil), Bolsista de Iniciação à docência (CAPES/UFF) e estudante de mobilidade na Universidade de Évora (edital de bolsa 09/2012) no semestre ímpar do ano letivo 2013/14. E-mail: rafanellylopes@id.uff.br e rafanellylopes@hotmail.com.
  - c Estudante de 1.º ciclo de estudos em Sociologia (2012-2015) na Universidade de Évora (Portugal). E-mail: l30608@alunos.uevora.pt e alexandra.mbb@gmail.com.
  - d Estudante de 1.º ciclo de estudos em Sociologia (2012-2015) na Universidade de Évora (Portugal). E-mail: l31311@alunos.uevora.pt e helena\_patronilho@hotmail.com
  - e Estudante de 1.º ciclo de estudos em Sociologia (2012-2015) na Universidade de Évora (Portugal). E-mail: l31128@alunos.uevora.pt e lilianapiegas@hotmail.com

## 1. Introdução

Este texto procura desvendar sociologicamente dimensões relativamente ocultas dos quotidianos da mobilidade universitária. Num contexto em que as instituições de ensino superior enfrentam os desafios colocados pela alteração das condições de acesso, agravamento das restrições orçamentais e aumento da competitividade à escala global, a mobilidade universitária internacional afirma-se na atualidade como uma dimensão-chave nos sistemas de ensino superior e redes de investigação e desenvolvimento, e um reduto estratégico que, ao serviço dessas mesmas instituições, pode ser utilizado tendo em vista o crescimento e alargamento por via da maximização de recursos diversificados, ainda que limitados, mas já existentes.

Enquanto muitos estudos sobre mobilidade internacional incidem apenas na mobilidade estudantil (Choudaha & Chang, 2012; OCDE, 2013; QS, 2014; UNESCO, 2009), nesta investigação adotamos uma definição mais ampla que contempla qualquer período, de duração limitada, dedicado ao estudo, docência e/ou investigação em outro país que não o de residência habitual. Ao mesmo tempo que esta aceção alarga consideravelmente o espectro da mobilidade universitária, coloca novas questões e desafios. À escala internacional, que fatores atraem estudantes, professores e investigadores para uma experiência de mobilidade universitária? Como é vivida essa experiência por relação com a universidade e cidade que os acolhe? Finalmente, como é que essa experiência se articula com as várias dimensões da vida pessoal dos indivíduos que a protagonizam? Particularmente, interessa-nos agora procurar as respostas para a última das questões enunciadas. Efetivamente, em situação de mobilidade universitária, estudantes, professores e investigadores estudam, lecionam e investigam; aprofundam conhecimentos e melhoram as suas performances estudantis e profissionais, de docência e de investigação; concluem cadeiras e cursos, publicam artigos e livros, organizam eventos científicos; participam em candidaturas a financiamentos, ganham projetos, prémios e distinções. Enquanto isso, as dimensões “públicas” e “privadas” das suas vidas e significados relacionados permanecem imbricados como sempre: nestes períodos os indivíduos vivem, comunicam, consomem e, em última instância, relacionam-se com outros, fisicamente ou à distância.

A literatura sociológica contemporânea tem vindo a explorar a utilidade do conceito de “vida pessoal” (May, 2011; Morgan, 2011; Smart, 2007) como forma de conceptualizar teórica e empiricamente a multidimensionalidade das relações que os indivíduos estabelecem nas suas vidas, para além daquelas que tradicionalmente estavam cobertas pela categoria “família” (Morgan, 2011). Estes desenvolvimentos acompanham o interesse e investigação recente em

torno do lugar e da importância dos amigos e das amizades na vida dos indivíduos (Pahl, 2000), assim como de uma panóplia de outros temas que emergem quando se estudam as relações que lhes são significativas (May, 2011).

Concomitantemente, vida pessoal e tecnologias da informação e comunicação (TIC) são hoje termos e experiências profundamente interligados. Longe de uma acessibilidade restrita e pontual, a sua utilização é tão generalizada quanto frequente no quotidiano dos indivíduos e transversal aos vários domínios da vida em sociedade. Na economia, família, educação, política e até mesmo na religião ou no lazer, as TIC não são apenas uma forma de aproximar indivíduos física e temporalmente afastados. As TIC estão imbricadas socialmente, têm uma dinâmica própria e constroem novas realidades que importa desvendar para além das evidências do senso comum. Numa sociedade em rede (Castells, 2004; Granovetter, 1983), a experiência da mobilidade torna-se, também ela, indissociável da experiência de utilização das TIC como instrumento-chave que permite aos indivíduos aumentar, diversificar e potenciar os seus conhecimentos e competências (Urry, 2007) e, por isso, fundamental no processo de construção biográfica (Beck, Giddens, & Lash, 1994).

Apresentamos neste artigo os principais resultados de um estudo sociológico mais amplo, desenvolvido no âmbito do projeto VID@S: *Vida pessoal à distância e mobilidade universitária internacional*.<sup>1</sup> Norteados pelo objetivo de descrever e compreender o lugar das TIC na construção da vida pessoal de estudantes, professores e investigadores em mobilidade universitária internacional, o estudo foi orientado para a recolha de informação em cinco dimensões principais, nomeadamente, a caracterização sociodemográfica dos indivíduos em situação de mobilidade universitária internacional, o perfil de mobilidade, os sentidos da casa, os contextos de comunicação à distância e, por fim, os propósitos, conteúdos e significados associados a tais práticas. Empiricamente, a investigação assumiu a forma de um estudo de caso de natureza eminentemente quantitativa (Neuman, 2011), circunscrito à Universidade de Évora (Portugal). Uma amostra de tipo intencional e em bola de neve foi construída através de recrutamento face-a-face e por via eletrónica dirigido a estudantes, professores e investigadores residentes fora de Portugal, à data de estudar, lecionar ou investigar na Universidade de Évora. A recolha de dados

---

1 VID@S é um projeto de iniciação à investigação científica, paralelo à unidade curricular "Sociologia da Família" [SOC2410], disciplina obrigatória do curso de 1.º ciclo de estudos em Sociologia e optativa para o curso de 1.º ciclo em Ciências da Educação, oferecidos pela Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, no ano letivo 2013/14 (cf. Ficha da disciplina disponível em url: <http://www.estudar.uevora.pt/index.php/Oferta/licenciaturas/disciplinas/%28curso%29/205/%28codigo%29/SOC2410>). O projeto integrou alunos de 1.º ciclo de estudos inscritos nessa UC, envolvidos a partir da demonstração individual e voluntária de interesse e disponibilidade, sob coordenação científica e pedagógica da docente. Cf. página web em url: <http://home.uevora.pt/~rosalina/vidas/>.

foi efetuada através de um questionário eletrónico anónimo, autoadministrado, disponibilizado *online* em português e inglês na plataforma *LimeSurvey*<sup>®</sup> entre 15 e 31 de Dezembro de 2013<sup>2</sup>. Após a validação e tratamento inicial, os dados foram submetidos a uma análise estatística com recurso ao *software* IBM SPSS. De modo complementar, e no caso particular das questões abertas, foi utilizado também o NVivo10 da ©*QSR International* para a análise qualitativa de conteúdo, especificamente a categorial temática, seguindo um procedimento aberto (Bardin, 1977; Miles & Huberman, 1994).

Nas páginas que se seguem, sintetizamos os principais resultados obtidos com este estudo<sup>3</sup>. Em última instância, esperamos que ao contribuir para o conhecimento mais aprofundado em torno da mobilidade universitária internacional como uma situação específica no processo de ensino-aprendizagem e de investigação no contexto particular da Universidade e cidade de Évora, possamos também levantar o véu sobre algumas questões que esta realidade coloca do ponto de vista do desafio maior que nos une neste fórum, nomeadamente, o de (re)pensar o que significa “*Aprender no Alentejo*”.

## 2. Quotidianos d(n)a Internacionalização

### 2.1. Caracterização Sociodemográfica da Amostra

No conjunto, 115 questionários foram validados no âmbito do projeto VID@S<sup>4</sup>. A média de idades dos inquiridos situa-se nos 29,09 anos de idade, variando entre um mínimo de 18 e máximo de 59 anos<sup>5</sup>. Relativamente ao sexo, a amostra

---

2 *LimeSurvey*<sup>®</sup> é um *software* livre (cf. url: <http://www.limesurvey.org/pt/>), hospedado gratuitamente nos servidores da Universidade de Évora em url: <https://inqueritos.uevora.pt/index.php>.

3 Na apresentação de resultados que se segue não incluímos a análise das questões associadas à dimensão “sentidos da casa”. Por se tratar de um tema muito específico, que tirou partido da coincidência temporal entre a fase da recolha de dados e a época natalícia (Dezembro de 2013) para obter informação sobre as mobilidades associadas a esse ritual familiar, optámos por deixá-lo de fora desta análise. Valorizamos, ao invés, questões de carácter mais transversal, relacionadas com a caracterização sociodemográfica da amostra, o perfil de mobilidade dos inquiridos, os contextos, propósitos, conteúdos e significados da comunicação à distância.

4 Apesar dos esforços endividados, não nos foi possível obter dados exatos sobre o universo em estudo. Os dados relativos aos investigadores de pós-doutoramento e professores e investigadores visitantes não estão agregados e a informação relativa aos estudantes está em permanente atualização. Dados ainda provisórios sobre a mobilidade para o presente ano letivo, de acordo com informação disponibilizada pela Divisão de Mobilidade e Relações Internacionais da Universidade de Évora em Dezembro de 2013, apontavam para um total de 224 alunos em mobilidade. Destes, a maior parte, 59,38% (133) estava ao abrigo da mobilidade *Erasmus*, 36,61% (82) em mobilidade do Brasil, 2,68% (6) em mobilidade *Erasmus Mundus*, e 1,34% (3) ao abrigo de programas específicos de mobilidade com Angola. Uma notícia publicada no *UELINE – Jornal Online da Universidade de Évora*, em 20 de Setembro de 2013, citava um número aproximado de 311 mobilidades geridas até ao momento na Universidade de Évora para o ano letivo 2013/14 (Simas, 2013).

5 Por razões de economia de espaço, este texto não inclui gráficos ou quadros. Os autores mantêm-se no entanto

é relativamente equilibrada, sendo que 51,3% dos inquiridos são do sexo feminino e 48,7% do sexo masculino. Quanto aos países de origem, destaca-se o Brasil, país de origem de 33,9% dos inquiridos<sup>6</sup>. Segue-se a Espanha com 7,8%, Itália e Timor-Leste, ambos com 6,1%. A percentagem restante (46%) agrega os países de origem de inquiridos cujo somatório é igual ou inferior a quatro indivíduos. A sua diversidade espelha bem a diversidade de países de origem representados na amostra: Alemanha, Angola, Bangladesh, Bélgica, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Cabo Verde, Eritreia, Etiópia, Finlândia, Filipinas, França, Guiné-Bissau, Holanda, Inglaterra, Índia, Irlanda, México, Moçambique, Nepal, Polónia, República Checa, Roménia e Suíça.

Sob um outro prisma, perspetivando agora os dados a partir da principal língua de expressão, torna-se mais visível o peso da comunidade de expressão portuguesa na mobilidade universitária em Évora. De facto, o português é a principal língua de expressão para a maior parte dos inquiridos (60%), seguida do inglês (15%), espanhol (9%), italiano (6%) e francês (2%). Estes dados vão ao encontro de estudos já existentes que apontam para o facto de a língua comum ser a principal atração que leva estudantes estrangeiros a Portugal para estudar (OCDE, 2013: 314).

Relativamente à religião, do total de inquiridos que responderam a esta questão (109), mais de metade (52,3%) são católicos e 25,7% afirmam-se agnósticos, ateus ou sem religião. Estão também representados na amostra os ortodoxos e outras religiões (ambos com 6,4% dos casos), seguidos dos protestantes (5,5%), hindus (2,8%) e islâmicos (0,9%).

No que respeita à composição do agregado familiar dos inquiridos no país de residência, eles distribuem-se principalmente entre os inquiridos que vivem com a família de origem, em casal e os que vivem a solo. Entre os primeiros conta-se um total de 40% dos inquiridos, incluindo aqueles que vivem com pai ou padrasto e mãe ou madrastra e irmãos (20%), com pai ou padrasto e mãe ou madrastra sem irmãos (9,6%), apenas com um dos pais sem irmãos

---

ao dispor para facultar ao eventual leitor quaisquer dados complementares ou esclarecimentos adicionais tendo em vista um maior detalhe de apreciação e interpretação dos resultados.

6 Aqui entendida no sentido de país de residência permanente, a "origem" do processo de mobilidade, não em termos de país de nacionalidade, uma vez que este pode ou não coincidir com aquele outro. Recorda-se que a expressão "estudante internacional" ou "estudante de mobilidade" não é sinónima de "estudante estrangeiro". Enquanto a primeira remete para uma situação (temporária) em que o estudante se desloca do seu país de origem/residência com o propósito de estudar num outro, o segundo termo enfatiza a nacionalidade do estudante, referindo-se, tão-somente, a estudantes que não têm a nacionalidade do país onde estudam, podendo todavia ser aí residentes de longa duração ou ter, inclusivamente, nele nascido. De um modo geral, os estudantes internacionais surgem como um subconjunto dos estudantes estrangeiros. Porque as estatísticas e os estudos disponíveis utilizam ora uma, ora outra expressão, chama-se a atenção para a importância de uma definição precisa dos conceitos e a leitura atenta das nomenclaturas nos apêndices metodológicos dos estudos consultados.

(5,2%) ou apenas com um dos pais e irmãos (5,2%). Em casal vivem 26,1% dos inquiridos, nomeadamente, 14,8% em casal com filhos, 7% em casal sem filhos e 4,3% vivem com o/a namorado/a. Uma percentagem de 15,7% vive sozinho no país de residência e os restantes em outras situações.

Traçada que está a caracterização sociodemográfica dos inquiridos, vejamos agora o perfil de mobilidade destes indivíduos.

## 2.2. Perfil de Mobilidade

Olhando ao perfil de mobilidade dos inquiridos, destacam-se os estudantes (78,3%) relativamente aos investigadores de pós-doutoramento (2,6%) e professores ou investigadores visitantes (0,9%). De entre os estudantes, 21,7% estão ao abrigo do Programa *Erasmus* e 13% do Programa *Erasmus Mundus*, o que, no cômputo geral, deixa ao Programa *Erasmus* a responsabilidade por mais de um terço (34,8%) dos indivíduos em mobilidade na Universidade de Évora<sup>7</sup>. Do total de inquiridos, 27,8% são estudantes que estão a frequentar parcial ou totalmente um ciclo de estudos na Universidade de Évora; uma percentagem ainda elevada de estudantes (15,7%) são estudantes de mobilidade provenientes do Brasil, e 18,3% afirmam estar noutra situação. A principal área disciplinar em que os inquiridos estudam, lecionam ou investigam é a das Ciências Sociais (41,7%), seguida das Ciências e Tecnologias (35,7%) e Artes (11,3%). As áreas interdisciplinares atraem 7,8% dos inquiridos e a Saúde 3,5% do total.

Comparando o tempo de permanência até ao momento na Universidade de Évora e o tempo previsto de permanência total, destacam-se os períodos longos, superiores a um ano, situação em que se encontram 40% dos inquiridos, seguidos dos períodos que medeiam entre três e seis meses. No perfil da mobilidade universitária cruza-se, assim o tempo longo e o tempo curto, numa clara associação à frequência de um ciclo de estudos completo e a um semestre letivo que, sabemo-lo, composto por 15 semanas de aulas, nem sempre totaliza os seis meses completos de duração.

Quanto ao alojamento, a maior parte dos inquiridos (34,8%) reside em quarto individual em casa partilhada com amigos e/ou colegas, seguidos dos que

---

7 O Programa ERASMUS é o principal programa de mobilidade interuniversitária no espaço europeu. Foi estabelecido em 1987 pela União Europeia e apoia a mobilidade de estudantes e docentes do Ensino Superior entre estados membros da União Europeia e estados associados, por um período de tempo entre 3 e 12 meses. No caso dos inquiridos associados ao *Erasmus Mundus*, foi indicado o programa EMMA-West, sigla para *Erasmus Mundus Mobility with Asia* e os cursos PHOENIX *Erasmus Mundus - Joint Doctoral Program on Dynamics of Health and Welfare*, European Master in Nematology (EUMAINE), *Techniques, Patrimoines, Territoires de l'Industrie: Histoire, Valorisation, Didactique-ERASMUS MUNDUS* e o Programa Erasmus Mundus ARCHMAT (ARCHaeological MATerials Science).

estão em casa arrendada individualmente ou em casal (24,3%). Para 19,1% dos inquiridos, a experiência de residência em Évora faz-se por via da residência universitária. Estes dados tornam-se mais evidentes à medida que clarificamos com quem estão os inquiridos a residir em Évora. De facto, a experiência de residência em Évora oscila principalmente entre os que vivem com amigos (41,7%) e os que vivem sozinhos (27,8%). Uma percentagem de 7,8% respeita aos que partilham quarto com estranho em residência universitária ou casa e 7% vivem em conjugalidade, agregando para este efeito os casais com ou sem filhos e a coabitação entre namorados.

Relativamente aos movimentos de saída de Évora para os países de origem, verificamos que de entre os inquiridos que responderam a esta questão (95), 45,26% nunca o fez. Seguem-se os que saíram uma única vez (28,42%) e duas vezes (9,47%). Quando questionados sobre o número de visitas que os inquiridos já receberam desde que estão em Évora, do total de respondentes (102), 40,2% (41) não receberam até ao momento qualquer visita. Seguem-se 16,67% que já receberam duas visitas e 15,69% que receberam apenas uma.

Na clarificação das razões subjacentes às saídas de Évora, sobressaem de entre as respostas (76) os motivos familiares ou afetivos com 26,32%, seguidos das interrupções letivas associadas ao Natal (22,37%) e às férias de Verão (19,74%). Os motivos profissionais são ainda responsáveis por 17,11% das deslocações e os motivos burocráticos por 13,16%.

E quanto à experiência de mobilidade propriamente dita na Universidade e cidade de Évora? O que têm a dizer, a esse propósito, os inquiridos deste estudo? Na questão sobre as principais razões que trouxeram estes indivíduos à Universidade e à cidade de Évora, 19,4% do total das respostas (170) denunciam a existência de um acordo prévio entre universidades, 17,6% o facto de terem ouvido falar bem da universidade ou da cidade e 17,1% o terem ganho uma bolsa de estudo. As razões que se seguem juntam o prestígio da universidade à cidade de Évora. De facto, do total de respostas dadas, 15,9% referem tratar-se de uma universidade reconhecida e 10,6% admite ter vindo para a cidade de Évora para conhecer um professor, investigador, área ou centro de investigação em particular. Essa mesma percentagem encontra eco naqueles que optaram pela Universidade de Évora pelo facto de estar localizada numa cidade pequena.

Numa última questão que incluímos nesta dimensão, solicitámos aos inquiridos que indicassem, tanto pela positiva como pela negativa, o aspeto que destacariam caso fossem chamados a recomendar a cidade a um colega estudante, professor ou investigador<sup>8</sup>. De modo transversal, é possível agregar

8 A formulação exata da questão aberta incluída no questionário (P17) foi a seguinte: "Se tivesse de recomendar a cidade a um colega estudante, professor ou investigador, que aspeto destacaria? Pela positiva/Pela negativa".

as respostas obtidas em três categorias principais: a cidade, a universidade e a atmosfera académica<sup>9</sup>. Enquanto à cidade e à universidade são apontados ora aspetos positivos, ora negativos, a atmosfera académica parece resistir mais fortemente à valoração negativa. No que respeita à cidade, os aspetos que foram destacados pelos inquiridos gravitam principalmente em torno das subcategorias “património”, “dimensão” e “qualidade de vida”. Já quanto à universidade, os aspetos referidos pelos inquiridos estruturam-se em torno das subcategorias “prestígio”, “qualidade do ensino/investigação” e “relação professores-alunos”. De natureza fluida quando comparada com as estruturas materiais da cidade e da universidade, a “atmosfera académica” desempenha no entanto um papel fundamental na experiência da mobilidade internacional em Évora: ao fazer a ponte entre comunidade local e academia, património material e imaterial, dia e noite, trabalho e diversão, envolve estes elementos numa dimensão não palpável, eminentemente relacional e sensorial, logo, profundamente singular, simbólica e diferenciadora<sup>10</sup>.

### 2.3. Contextos de Comunicação à Distância

Analisando agora os contextos de comunicação à distância, quando questionados sobre quais, de entre as pessoas que estão fisicamente afastadas, são aquelas com quem comunicam mais vezes, os inquiridos referem em primeiro lugar os pais (47%), seguidos dos namorados (20%) e parceiros conjugais (15,7%). Sobre a frequência com que comunicam, em média, com essas pessoas, mais de 50% fá-lo pelo menos uma vez por dia. De facto, 30,4% dos inquiridos afirmam comunicar com outros à distância várias vezes ao dia, e 27,8% fazem-no uma única vez ao dia. Uma percentagem de 20,9% comunica ainda várias vezes por semana, sendo que apenas 10,4% o fazem uma vez em cada sete dias. As percentagens mais diminutas estão reservadas a comunicações esporádicas durante o mês ou ano.

Relativamente ao método de comunicação preferido para estabelecer a comunicação à distância, 36,5% dos inquiridos utiliza a chamada som ou vídeo através da Internet (e.g. com recurso ao *Skype* ou *Google Hangouts*), 26,1% a chamada de telemóvel e 13% a mensagem instantânea através da Internet. Quanto à rotina, mais de metade dos inquiridos (52,2%) afirma ser indiferente o período do dia que escolhe para comunicar à distância. Seguem-se aqueles

---

<sup>9</sup> A designação encontrada para a categoria “atmosfera académica” resulta de uma codificação *in vivo*.

<sup>10</sup> Para um aprofundamento da análise a esta questão, cf. o artigo “Mobilidade Universitária Internacional e Desenvolvimento Territorial: pontes e desafios” (Costa, Lopes, Batista, Patronilho, & Piegas, 2014).

que o fazem dentro de um intervalo de tempo previamente acordado (27,8%) e, por fim, aqueles em que o grau de ritualização é maior, sendo que comunicam sempre ao mesmo dia e/ou hora (16,5%). De modo inequívoco, quando comunicam com outros à distância, os inquiridos fazem-no maioritariamente em circunstâncias em que estão sozinhos (66,1%). Ainda assim, 20,9% afirma que a situação lhe é indiferente, e 7,8% fá-lo na companhia de outros familiares.

Quando utilizam a Internet, a maior parte dos inquiridos fá-lo mediante acesso pago pelos próprios (53,9%). Uma percentagem relativamente significativa, cerca de um terço (33,9%), acede gratuitamente à Internet a partir da rede da Universidade, inclusive nas residências universitárias, nos casos em que essa situação se verifica. De referir ainda que 5,2% dos inquiridos acedem gratuitamente à Internet a partir da casa de amigos e apenas 1,7% beneficia do acesso gratuito disponibilizado em espaços públicos como praças, espaços de restauração ou lazer. Do ponto de vista operacional, na esmagadora maioria dos casos (90,4%), os inquiridos acedem à Internet através de computador portátil individual ou *tablet*, seguido do telemóvel ou *smart phone* (2,6%) e do computador da Universidade, inclusive o da residência (2,6%).

A terminar esta secção, analisemos os propósitos, conteúdos e significados associados à comunicação à distância em contexto de mobilidade universitária internacional.

#### **2.4. Propósitos, Conteúdos e Significados da Comunicação à Distância**

A nossa amostra patenteia de modo evidente a elevada importância da comunicação à distância na rotina diária dos indivíduos em mobilidade universitária internacional. Efetivamente, numa escala de 1 a 5, em que um significava “nenhuma importância” e cinco “importância máxima”, 50,4% dos inquiridos, atribuiu o valor 5 e 24,3% o valor 4, o que, no conjunto, faz com que 74,7% dos inquiridos se posicionem do lado de maior importância da escala apresentada.

Em média, 31,3% dos inquiridos admitem despender entre 30 minutos a 1 hora com a comunicação à distância. Seguem-se os que lhe dedicam menos de 30 minutos (17,4%) e entre 1 hora a 2 horas (13,9%). As razões mais apontadas para comunicar à distância são o facto de os inquiridos reconhecerem que os outros são importantes para si (21,7%), para saberem como está tudo *por lá* (18,3%), para permitir que os outros saibam como está tudo *por cá* (17,9%), porque sentem a falta dessas pessoas (15,9%), para receber (11,4%) e dar apoio (9,7%), para ocupar o tempo livre (4,1%), mas também porque sentem que é uma espécie de “obrigação” (1%). No conjunto, apenas 10,4% dos inquiridos

(12) indicaram não comunicar todos os dias à distância com outros. Nas razões apontadas para esse comportamento sobressaem, por ordem de frequência, o facto de não atribuírem importância à comunicação diária, o ser muito difícil conciliar as disponibilidades mútuas, a falta de tempo do próprio (*cá*), porque acreditam que comunicar diariamente aumenta ainda mais a saudade, por dificuldades de acesso à rede *wi-fi* e por falta de tempo dos outros (*lá*).

Quanto aos conteúdos da comunicação à distância, os principais têm que ver com a troca de informação sobre assuntos específicos *de lá*, como os relacionados com a família, saúde, situação do país ou da região (27,1%). Seguem-se as notícias diversas sobre o dia-a-dia (23,7%), informação sobre assuntos específicos *de cá*, como a academia, saúde, ou integração (21,4%), apoio emocional (16,8%), pedidos concretos de ajuda (6,9%) e trabalho colaborativo à distância (4,2%).

No conjunto, quais as vantagens e desvantagens associadas à comunicação à distância? Quanto às vantagens, destaca-se o facto de ser gratuito ou de baixo-custo (24,7%), permitir a interação em tempo real (22,3%), ver e ouvir as pessoas que lhes são importantes (19,9%), possibilitar um sentido de presença, ligação e bem-estar geral (11,3%), gerir a informação que querem passar e quando (11%) e ouvir e falar na própria língua (11%). Já as principais desvantagens associadas à comunicação à distância são o facto de não permitir o contacto físico com pessoas e lugares (32,9%), a imprevisibilidade associada a falhas de ligação (31,7%), a dificuldade em compatibilizar disponibilidades pessoais (14%), a tensão gerada pela não resposta imediata (11,6%) e, por último, as dificuldades em sincronizar as diferenças temporais entre fusos horários (9,8%). Em síntese, e ironicamente, as principais desvantagens da utilização das TIC na comunicação à distância são justamente as que derivam deste factor que lhe está na origem e ao qual é impossível escapar: a distância física (Cao et al, 2010).

### 3. Reflexões Finais

Inspirados pela constatação, observação e experiência da mobilidade internacional universitária em Évora, procurámos neste artigo apresentar uma caracterização ampla, plural e atual dos seus quotidianos. Especificamente, preocupámo-nos em descrever e compreender o lugar das tecnologias da informação e comunicação na construção da vida pessoal à distância de estudantes, professores e investigadores em situação de mobilidade internacional.

Não obstante tratar-se de um estudo de caso de dimensão e alcance reduzido, são várias as conclusões parcelares que importa destacar em jeito de reflexão final. Primeiro, e contrariamente a uma visão demasiado monocromática

da realidade, destaca-se a diversidade interna dos estudantes, professores e investigadores em mobilidade universitária internacional, tanto no que respeita ao seu perfil sociodemográfico, quanto às experiências que protagonizam. Em segundo lugar, os resultados deste estudo evidenciam uma imbricação profunda das TIC nos quotidianos académicos e pessoais de estudantes, professores e investigadores em mobilidade universitária internacional, como se depreende pela análise das questões relacionadas com a identificação das pessoas com quem comunicam mais vezes, frequência, meios e contextos da comunicação à distância. Em terceiro lugar, confirmando as nossas expectativas, constata-se a centralidade das TIC na construção da vida pessoal à distância, como bem demonstra a elevada importância que lhes é atribuída na rotina diária, os motivos e conteúdos dos contactos e, por fim, as vantagens e desvantagens que lhes reconhecem para comunicar à distância.

No momento em que em Portugal a publicação recente do “Estatuto do Estudante Internacional” (DL n.º 36/2014 de 10 de Março) impele à captação de estudantes estrangeiros por parte de instituições de ensino superior, públicas e privadas, através de um regime especial de acesso aos ciclos de estudos de licenciatura e integrados de mestrado, importa olhar para a mobilidade universitária internacional como uma realidade multidimensional e policromática. Se é certo que, por um lado, ela traz resultados diretos e visíveis para os seus principais atores (estudantes, professores e investigadores); por outro, países e regiões, universidades e cidades, professores e estudantes, academia e comunidade local anfitriã integram redes educacionais e culturais complexas e interdependentes, onde a copresença de diferentes nacionalidades, etnias, sotaques e religiões pode e deve ser perspectivada e valorizada como uma oportunidade para conhecimento e aprofundamento cultural mútuos, fomento da integração e redução das condições socioculturais que opõem “nós” aos “outros”. Porventura um desafio para explorar quando novamente convocados a refletir sobre os contextos e experiências do “Aprender no Alentejo”...

## Referências Bibliográficas

- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Presença.
- BECK, U., GIDDENS, A., & LASH, S. (1994). *Reflexive Modernization*. Cambridge: Polity.
- CASTELLS, M. (Ed.). (2004). *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*. Cheltenham and Northampton, MA: Edward Elgar.
- CAO, X., SELLEN, A., BRUSH, A.J.B., KIRK, D., EDGE, D., & DING, X. (2010). “Understanding family communication across time zones”. *Proceedings of the 2010 ACM conference on Computer supported cooperative work*. ACM 2010, pp. 155-158.

- 
- CHOUDAHA, R., & CHANG, L. (2012). *Trends in International Student Mobility*, WES. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/research-trends-international-student-mobility-education-2012-en.pdf>
- COSTA, R., LOPES, R., BATISTA, A., PATRONILHO, H., & PIEGAS, L. (2014). "Mobilidade Universitária Internacional e Desenvolvimento Territorial: pontes e desafios". *Proceedings 20th APDR Congress – Renaissance of the Regions of Southern Europe*, 10-11 de Julho de 2014, Universidade de Évora – Colégio do Espírito Santo (Portugal). <http://www.apdr.pt/> (no prelo)
- GRANOVETTER, M. (1983). "The strength of weak ties: a network theory revisited". *Sociological Theory*, 1, pp. 201-233.
- MAY, V. (2011). *Sociology of Personal Life*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*, 2nd ed.. Thousand Oaks: Sage Publications.
- MORGAN, D. H. J. (2011). *Rethinking Family Practices*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- NEUMAN, W. L. (2011). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Pearson.
- OCDE (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- PAHL, R. (2000). *On Friendship*. London: Polity Press.
- QS (2014). *Trends in International Student Mobility Report: A comparative study of international student choices, motivations and expectations 2009-2013*. QS – Quacquarelli Symonds World Grad School Tour. <http://www.topuniversities.com/student-info/qs-guides/trends-International-Student-Mobility-2014>
- SIMAS, J. S. (2013). "Welcome day: Universidade de Évora acolhe alunos estrangeiros". *UE-LINE – Jornal Online da Universidade de Évora*. 20.09.2013. <http://www.ueline.uevora.pt/Canais/academia/%28item%29/9469>
- SMART, C. (2007). *Personal Life – New directions in sociological thinking*. Cambridge: Polity Press.
- UNESCO (2009). *Global Education Digest 2009. Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal: The UNESCO Institute for Statistics.
- URRY, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.

# O PROCESSO DE CONVERGÊNCIA ESPACIAL DO CONHECIMENTO NO ALENTEJO<sup>1</sup>

**Gertrudes Saúde Guerreiro & António Bento Caleiro\***

## **Resumo**

Os recursos humanos são um elemento essencial no desenvolvimento territorial. Quando os mesmos se caracterizam por um nível de formação elevado são potenciadores de uma série de efeitos que se revelam fundamentais no binómio coesão territorial-coesão social. Neste aspecto, a existência de instituições de ensino superior espalhadas pelo território permite a qualificação deslocalizada dos recursos humanos mas, por si só, não garante a fixação desses recursos nas diversas regiões. Assim, é objectivo deste trabalho proceder a uma análise de convergência espacial do conhecimento por via do estudo da evolução da percentagem da população residente no Alentejo, possuindo um nível de ensino superior nos períodos decorridos entre os três últimos censos em Portugal, i.e. entre 1991-2001 e 2001-2011.

**Palavras-Chave:** Análise de Convergência, Censos, Econometria Espacial, Ensino Superior.

## **1. Introdução**

Os recursos humanos são um elemento essencial no desenvolvimento territorial. Quando os mesmos se caracterizam por um nível de formação elevado são potenciadores de uma série de efeitos que se revelam fundamentais no binómio coesão territorial-coesão social (Rego & Caleiro, 2010; Rego & Caleiro, 2012; Rego et al., 2012). Neste aspecto, a existência de instituições de ensino superior espalhadas pelo território permite a qualificação deslocalizada dos recursos humanos mas, por si só, não garante a fixação desses recursos nas diversas regiões. Assim, é objectivo deste trabalho proceder a uma análise de convergência espacial do conhecimento por via do estudo da evolução da percentagem da população residente no Alentejo, possuindo um

<sup>1</sup> Os autores gostariam de agradecer o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia e FEDER / COMPETE (bolsa PEst-C/EGE/UI4007/2011).

\* Departamento de Economia & CEFAGE-UE. Universidade de Évora.

nível de ensino superior nos períodos decorridos entre os três últimos censos em Portugal, i.e. entre 1991-2001 e 2001-2011.

O resto do trabalho estrutura-se da seguinte forma: a secção 2 apresenta e descreve os dados; a secção 3 usa uma metodologia de econometria espacial para estudar o eventual processo de convergência; a secção 4 conclui.

## 2. Descrição dos Dados

Os dados correspondem à percentagem da população residente no Alentejo possuindo, à data dos Censos realizados em 1991, 2001 e 2011, o nível de ensino superior completo.<sup>2</sup> A unidade geográfica que iremos considerar corresponde às NUTs 3.<sup>3</sup>

As figuras 1, 2 e 3 mostram a representação geográfica dos dados, para todo o território continental, de forma a contextualizar os valores correspondentes ao Alentejo.



Figura 1. A percentagem da população com nível de ensino superior em 1991

2 A fonte dos dados – os quais podem ser consultados em Anexo – é (obviamente) o Instituto Nacional de Estatística.

3 A este nível de desagregação geográfica, a distinção dos dados por género não está disponível para os Censos 1991, o que tornou possível a análise do (eventual) processo de convergência da população com um nível de ensino superior, por género, somente no período 2001-2011.



Figura 2. A percentagem da população com nível de ensino superior em 2001



Figura 3. A percentagem da população com nível de ensino superior em 2011

Conforme é evidente, em termos gerais, a população portuguesa, sobretudo no período 1991-2001, em termos generalizados, registou um acréscimo significativo em termos da sua formação superior, e, em termos mais específicos, i.e. em determinadas regiões, sobretudo no período 2001-2011.<sup>4</sup> No que em particular diz respeito ao Alentejo, o Quadro 1 mostra a evolução bastante significativa da percentagem da população com um grau de ensino superior completo, em particular no período 1991-2001, salientando-se também o género feminino e a primazia do Alentejo Central.

Quadro 1. Percentagem da população residente no Alentejo com nível de ensino superior completo

	HM_1991	HM_2001	H_2001	M_2001	HM_2011	H_2011	M_2011
Lezíria do Tejo	1.55	8.12	7.02	9.17	12.24	10.26	14.08
Alentejo Litoral	1.18	6.40	5.21	7.59	10.28	8.34	12.19
Alto Alentejo	1.38	7.30	6.43	8.12	11.18	9.53	12.71
Alentejo Central	1.83	9.00	7.77	10.15	13.17	11.09	15.09
Baixo Alentejo	1.27	7.42	5.83	8.98	11.45	9.21	13.59

O aumento generalizado do nível de formação da população, pode, no entanto, não representar uma harmonização, por regiões, até porque os três grandes *clusters* universitários em torno de Lisboa, Porto e Coimbra, são bem evidentes nas figuras. Este processo irá ser estudado na secção seguinte.

### 3. O Processo de Convergência Espacial

O processo de convergência espacial das proporções da população com nível de ensino superior – entendido como uma aproximação dos valores destas proporções – irá ser estudado recorrendo a uma metodologia de econometria espacial *standard*, i.e. por comparação dos valores registados por cada unidade geográfica, neste caso as NUTs 3, com o valor registado pelas unidades geográficas na sua vizinhança (Guerreiro & Caleiro, 2012). Em termos tradicionais, as relações de vizinhança passam pela definição de uma matriz de pesos espaciais em que, por exemplo, este peso será 0, acaso as unidades geográficas não partilhem uma fronteira (ou, no mínimo, um ponto) comum e 1, acaso tal

4 Este acréscimo nos valores obrigou a que, para a sua comparabilidade nos três períodos em causa, fossem alvo de uma normalização (Chen, 2013).

partilha se verifique. Mais recentemente (e mais apropriadamente) esta dicotomia tem sido substituída pela consideração de que os pesos espaciais são, por exemplo, uma função inversa da distância geográfica entre as unidades geográficas, ou, mais especificamente, entre os seus centróides (Chen, 2013).

Tendo sido considerados como centróides das NUTs 3 as suas localidades mais importantes (do ponto de vista populacional), a matriz das distâncias entre os centróides das NUTs 3 do continente português pode ser visualizada na figura 4.

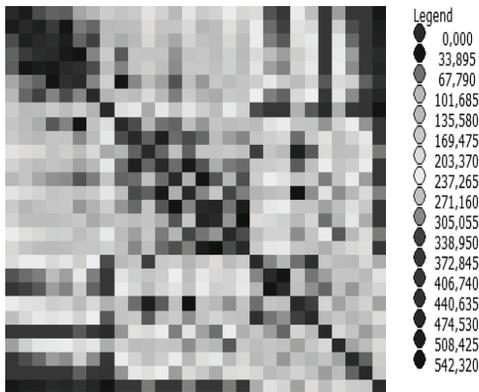


Figura 4. Matriz das distâncias quilométricas entre NUTs <sup>5</sup>

Tendo como objectivo verificar como evoluíram as observações, é importante distinguir um eventual processo de convergência, digamos local, entre a NUT e as NUTs suas vizinhas e um eventual processo de convergência, digamos regional, entre a NUT e sua vizinhança e a média nacional. A figura 5 pretende clarificar este ponto.

<sup>5</sup> Figura produzida com recurso ao Poptools (<http://www.poptools.org/>)

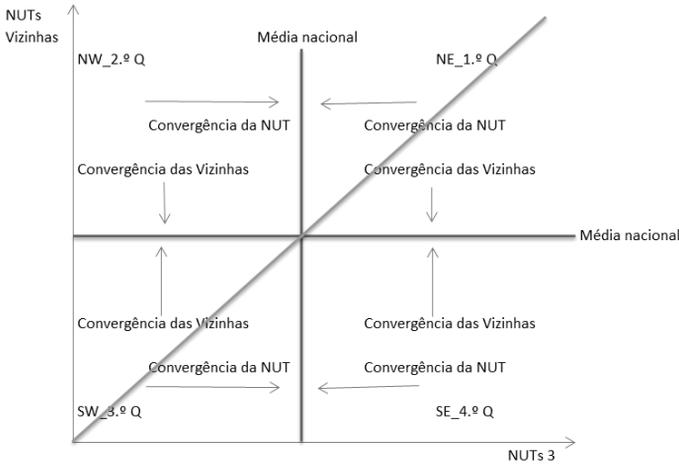


Figura 5. O processo de convergência espacial

Torna-se, assim, importante, verificar qual a localização nos 4 quadrantes e como esta localização se alterou (eventualmente) para outro quadrante, eventualmente em direcção à bissectriz (indicando uma aproximação local) e/ou em direcção à origem (indicando uma aproximação regional).<sup>6</sup>

A aplicação desta metodologia deu origem aos resultados que as figuras 6 e 7 mostram.

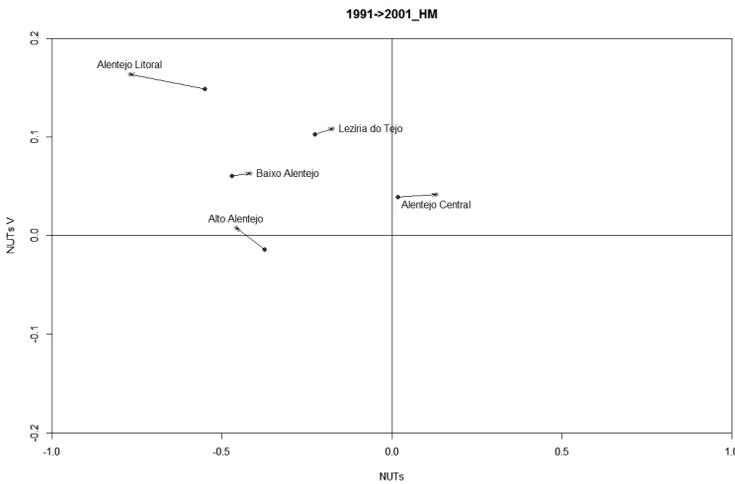


Figura 6. O processo de convergência espacial entre 1991 e 2001

6 Recorde-se que, estando os dados normalizados, a média nacional coincide com o valor 0.

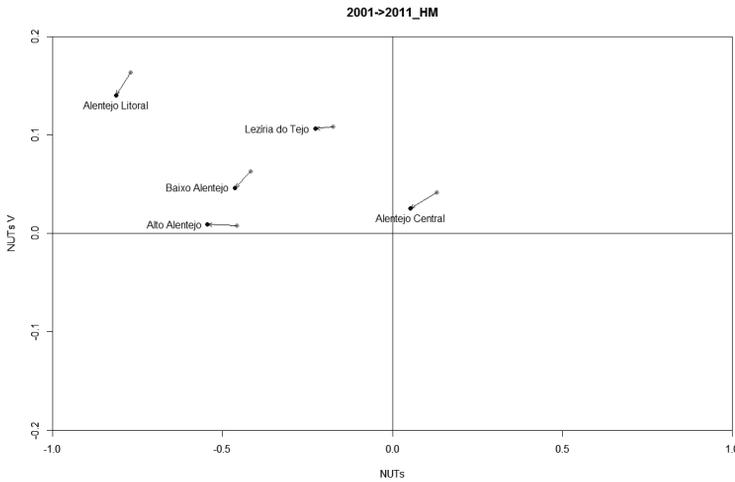


Figura 7. O processo de convergência espacial entre 2001 e 2011

Conforme as figuras claramente identificam, houve algum ‘movimento’ nos períodos em causa, mas muito pouco significativo em termos de alterações nas posições nos quadrantes, tendo tal acontecido somente com o Alto Alentejo no período 1991-2001.

A possibilidade de discriminação por género mostra que, apesar da população masculina indicar ser característica de uma maior mobilidade, o seu processo de convergência (no período 2001-2011) não alterou significativamente a posição relativa das diversas NUTs quanto à proporção da sua população que possui um nível de escolaridade superior.

#### 4. Conclusão

Portugal é, como é sabido, um país desigual do ponto de vista regional. Também o é do ponto de vista da localização dos seus recursos humanos mais qualificados. Neste trabalho mostrou-se que, apesar da qualificação, medida pela percentagem de população residente com nível de ensino superior, ter subido consideravelmente (desde 1991 até 2011), o processo de convergência regional no Alentejo, tal como no resto do país, foi (muito) pouco significativo, continuando a destacar-se o Alentejo Central.

## Referências bibliográficas

- CHEN, Yanguang (2013), "New Approaches for Calculating Moran's Index of Spatial Auto-correlation", *PLoS ONE*, Vol. 8, n.º 7.
- GUERREIRO, Gertrudes; CALEIRO, António (2005), "Quão Distantes Estão as Regiões Portuguesas? Uma aplicação de escalonamento multidimensional", *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 8: 1.º Quadrimestre, 47-59.
- GUERREIRO, Gertrudes Saúde; CALEIRO, António (2012), "Regional Income Differences in Borderlands: A Convergence Analysis", *International Journal of Latest Trends in Finance and Economic Sciences*, Vol. 2, n.º 4, pp. 305-307.
- REGO, Conceição; CALEIRO, António (2010), "On the Spatial Diffusion of Knowledge by Universities Located in Small and Medium Sized Towns", *iBusiness*, Vol. II, n.º 2, pp. 99-105.
- REGO, Conceição; CALEIRO, António (2012), "Acerca dos impactes da Universidade de Évora no seu meio envolvente. Síntese de alguns resultados obtidos", in Pereira, S.M.; Vaz, F.L. (coords.), *Universidade de Évora (1559-2009). 450 anos de modernidade educativa*, Lisboa, Chiado Editora, pp. 751-762.
- REGO, Conceição; BALTAZAR, Maria da Saudade; CALEIRO, António (2012), "Higher Education and Social Cohesion", *Higher Education of Social Science*, Vol. 2, n.º 2, pp. 17-24.

## Anexos

Quadro 2. Percentagem da população residente com nível de ensino superior completo

	HM_1991	HM_2001	H_2001	M_2001	HM_2011	H_2011	M_2011
Minho-Lima	1.29	7.45	6.57	8.22	11.36	9.81	12.72
Cávado	1.89	8.95	7.81	10.02	14.47	12.42	16.37
Ave	1.14	6.14	5.23	7.01	10.60	8.95	12.14
Grande Porto	3.92	13.28	12.41	14.08	18.27	16.74	19.64
Tâmega	0.64	4.11	3.26	4.93	7.51	5.92	9.02
Entre Douro e Vouga	1.30	6.76	5.70	7.78	11.20	9.36	12.92
Douro	1.33	7.71	6.61	8.74	12.03	10.20	13.71
Alto Trás-os-Montes	1.31	8.25	6.66	9.76	12.41	9.96	14.67
Baixo Vouga	2.18	9.70	8.59	10.73	14.64	12.66	16.46
Baixo Mondego	4.09	14.99	13.83	16.03	20.74	18.72	22.55
Pinhal Litoral	1.60	8.55	7.15	9.87	13.98	11.69	16.12
Pinhal Interior Norte	0.81	5.43	4.48	6.32	9.02	7.40	10.49
Dão-Lafões	1.52	8.32	7.13	9.42	13.01	11.13	14.70
Pinhal Interior Sul	0.63	4.76	4.23	5.24	7.90	6.58	9.10
Serra da Estrela	1.25	7.10	5.96	8.15	10.36	8.71	11.83
Beira Interior Norte	1.52	8.71	7.26	10.03	12.90	10.53	15.04
Beira Interior Sul	1.88	9.46	8.46	10.39	14.48	12.63	16.15
Cova da Beira	1.41	8.29	7.32	9.19	13.29	11.47	14.96
Oeste	1.26	7.28	6.14	8.38	11.68	9.70	13.53
Grande Lisboa	6.20	17.99	17.74	18.22	22.98	21.80	24.03
Península de Setúbal	2.55	11.76	10.69	12.77	15.98	14.26	17.55
Médio Tejo	1.73	8.98	7.84	10.04	13.31	11.33	15.10
Lezíria do Tejo	1.55	8.12	7.02	9.17	12.24	10.26	14.08
Alentejo Litoral	1.18	6.40	5.21	7.59	10.28	8.34	12.19
Alto Alentejo	1.38	7.30	6.43	8.12	11.18	9.53	12.71
Alentejo Central	1.83	9.00	7.77	10.15	13.17	11.09	15.09
Baixo Alentejo	1.27	7.42	5.83	8.98	11.45	9.21	13.59
Algarve	2.04	9.24	8.12	10.33	13.50	11.35	15.54



Figura 8. As unidades geográficas dos dados

# ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: DIFERENÇAS ENTRE O RURAL E O URBANO<sup>1</sup>

Conceição Rego\*

## Resumo

A alteração social decorrente da mudança que o ensino superior conheceu em Portugal, nos últimos 40 anos, é provavelmente uma das principais mudanças associadas à transição para o Portugal democrático. A passagem de um ensino elitista, para um ensino de massas disperso pela generalidade do território nacional, democratizou o acesso a este subsistema de ensino.

Como sabemos, populações dotadas com níveis de educação mais elevadas são populações que, potencialmente, podem beneficiar de melhores níveis de vida, uma vez que os seus níveis de produtividade, de conhecimentos e de rendimentos são mais elevados. Para tal, é fundamental que os jovens possam prosseguir os seus estudos até ao ensino superior.

Não obstante todas as alterações que o país conheceu nos últimos 40 anos, Portugal ainda é hoje um país de grandes assimetrias, em termos sócio económicos e de qualidade de vida. As diferenças verificam-se entre o litoral e o interior, entre o norte e o sul, entre os meios mais urbanos e os meios mais rurais. Com este estudo pretendemos analisar as diferenças, no que à presença de oferta de ensino superior diz respeito, entre áreas urbanas e áreas rurais, privilegiando a análise da situação verificada no Alentejo. O estudo terá como base dados do recenseamento da população realizado em 2011.

**Palavras-Chave:** Alentejo, Desenvolvimento Local, Educação, Ensino Superior, Rural, Urbano.

## Introdução

Portugal, não obstante a sua dimensão relativamente pequena, é um país profundamente diverso, em termos económicos, sociais e de ocupação humana. As diferenças de desenvolvimento verificadas ao longo do país mostram que os níveis de qualidade de vida são bastante diferentes entre as

<sup>1</sup> Os autores agradecem o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia e FEDER / COMPETE (concessão PEst-C/EGE/UI4007/2011).

\* Departamento de Economia, Escola de Ciências Sociais, Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia, Universidade de Évora, Largo dos Colegiais 2, 7000 Évora, Portugal. mcpr@uevora.pt

áreas mais urbanas e as mais rurais. Entre os argumentos que comprovadamente contribuem para a melhoria da qualidade de vida da população nas diversas regiões encontra-se o nível de qualificação da população a par da disponibilidade de acesso a equipamentos e serviços de educação, investigação e transferência de tecnologia. As regiões mais dotadas com estes factores podem, potencialmente, obter níveis de produtividade e de rendimento mais elevadas. Estes factores antes enunciados estão associados com a presença e com o desempenho das instituições de ensino superior (IES). Da presença de IES no território decorrem numerosos efeitos. Diversos autores (por exemplo, entre outros, Goddard, 1997 e 1998; Drucker e Godstein, 2007, Rego et al., 2009 e 2012) e instituições como a OCDE, a UNESCO, ou a Comissão Europeia, sintetizaram estes efeitos em estudos feitos para diversos países. De um modo geral, estes efeitos podem agrupar-se em dois grandes grupos:

- i) Os efeitos de procura, ou de curto prazo – fundamentalmente decorrentes do funcionamento das instituições, de tipo económico-financeiros – que se traduzem em efeitos multiplicadores, no produto, rendimento e emprego, na economia local. Estes efeitos serão tão maiores quanto mais a instituição tiver ligações ao território, quer em termos de salários pagos, como de compras de bens e serviços efectuadas. Além disso, o efeito local das IES é sempre ampliado pela presença dos estudantes que são atraídos para a cidade pela presença da instituição.
- ii) Os efeitos de oferta, ou de longo prazo – decorrentes do exercício das várias funções da universidade (ensino, investigação e extensão) – que se traduzem na alteração das condições estruturais dos territórios. O facto das IES se localizarem nos diversos locais, potencialmente, permite que seja mais efectivo o contributo para a qualificação do capital humano do território, para a transferência de conhecimento para as empresas e instituições, para a melhoria do ambiente urbano, cultural, entre outros.

A motivação para este breve estudo decorre de dois factos fundamentais: por um lado a importância indiscutível do ensino superior para a qualificação da população e, conseqüentemente, para a diminuição de assimetrias de desenvolvimento existentes; por outro lado, da evidência resultante das diferenças de desenvolvimento existentes no nosso país. Neste contexto, temos como objectivo investigar se verificamos a existência de diferenças na presença de oferta de ensino superior entre áreas urbanas e rurais, enfatizando o caso do Alentejo.

Depois desta breve introdução, este texto estrutura-se da seguinte forma. Na secção 1 apresentamos alguns dados que evidenciam as diferenças entre os espaços onde predominam as áreas rurais e as áreas urbanas, em Portugal.

Na secção 2 caracterizamos a metodologia e os dados usados neste estudo e na secção 3 os resultados alcançados. Terminamos o texto com uma breve secção de notas finais.

## 1. As diferenças entre o rural e o urbano

Em Portugal a distribuição da população e da actividade económica é bastante assimétrica ao longo do país. A figura 1, que se segue, mostra precisamente isto: uma concentração mais intensa da população em torno das áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, na região Coimbra/Aveiro bem como no Algarve. Naturalmente que a população vive nos locais onde a actividade económica é mais dinâmica e onde as oportunidade de trabalho são maiores.



Fontes de Dados: IEC - X e XV Recenseamentos Gerais da População  
Fonte: PORDATA  
Última actualização: 2012-11-29 19:20:38



Fontes de Dados: DGEEC/MEC - DIMAS/RAIDES  
Fonte: PORDATA  
Última actualização: 2013-01-31 18:10:47

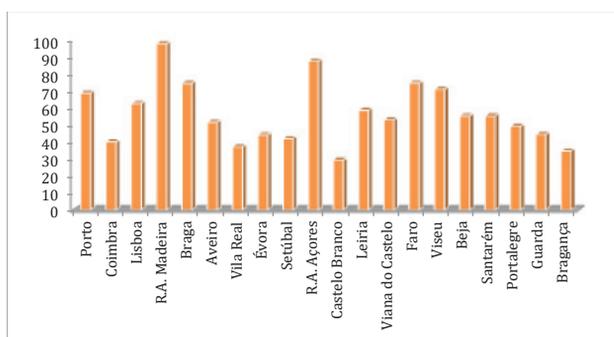
Figura 1. População Residente

Figura 2. Alunos matriculados no ensino superior

A figura 2, por seu turno, mostra-nos a proporção de alunos matriculados no ensino superior ao longo do país. Neste caso, além de verificarmos a predominância de estudantes nas zonas correspondentes às aglomerações universitárias maiores e mais antigas – Lisboa, Coimbra e Porto – também verificamos a importância de diversos centros universitários mais recentes como Braga, Évora, Covilhã, Faro, Vila Real e Bragança. Estes centros universitários correspondem aos locais onde foram criadas, por decisão governamental, nos anos 70, as novas universidades e, como se verifica, contribuem para uma localização menos assimétrica dos estudantes do ensino superior ao longo do país. Efectivamente, a política pública de educação, no que respeita à

localização de estabelecimentos de ensino superior, faz diferença na redução das assimetrias territoriais.

A bibliografia que estuda a temática da relevância do ensino superior para o território destaca a importância das IES não apenas pela capacidade de atracção de estudantes provenientes de outras regiões do país como também pela capacidade de retenção dos estudantes do próprio local. Entre os factores que influenciam a capacidade de atracção/retenção de estudantes podemos referir a adequação da oferta formativa às preferências dos estudantes e às características/necessidades do mercado de trabalho, a notoriedade/prestígio dos estabelecimentos, a facilidade de entrada bem como a distância da residência do agregado familiar em relação aos centros universitários. Além destes factores, naturalmente que a existência de um volume de estudantes com dimensões diferentes também influencia a proporção de jovens que ficam nas IES das respectivas áreas de residência.



Fonte: A3ES

Figura 3. Capacidade de retenção dos candidatos ao ensino superior (%), em 2010/2011

A figura 3 mostra a proporção de estudantes do ensino superior que ficam nas IES das respectivas áreas de residência. Nos distritos do continente português, as IES localizadas em Braga, Faro, Viseu e Porto são as que revelam maior capacidade de retenção dos estudantes do ensino superior. Com excepção do caso do Porto, um dos maiores centros universitários do país e com níveis de notoriedade mais elevados, os casos de Braga, Faro e Viseu são localizações com distâncias assinaláveis relativamente aos restantes centros universitários, o que pode levar a que muitos dos estudantes aí residentes, revelando sensibilidade à distância entre a residência do agregado familiar e o local da IES, preferam ficar mais próximo de casa. Ao contrário, Coimbra, Vila Real, Évora, Setúbal, Castelo

Branco e Bragança estão entre as IES com menor capacidade de retenção de estudantes. Neste casos a explicação para a fraca retenção pode ser distinta: a notoriedade, no caso de Coimbra, que atrai estudantes de todo o país, a fraca densidade da população jovem, nos casos de Castelo Branco, Bragança, Vila Real. Nos casos de Évora e Setúbal a proximidade a Lisboa, onde a diversidade de oferta formativa é muito grande, pode ajudar a explicar os resultados. Os dados disponíveis para as regiões autónomas, além de reflectirem o facto destas zonas possuírem condições de acesso privilegiadas para os candidatos locais também com certeza que evidenciam a importância da distância em relação ao continente.

Tradicionalmente é habitual dizer-se que as diferenças de desenvolvimento, registadas em Portugal, são notórias entre o litoral e o interior, entre as zonas rurais e as zonas urbanas. Ainda que esta dicotomia tenha vindo a ser recentemente contestada [veja-se a este respeito, por exemplo, estudos de João Ferrão (2002) que classificam as diferenças a partir da existência de 'arquipélagos' com diferentes níveis de desenvolvimento] para este estudo vamos utilizar a dicotomia urbano-rural. A distinção entre este tipos de territórios é feita, aqui, a partir da variável densidade populacional, de acordo com a metodologia sugerida pelo Instituto Nacional de Estatística (INE).

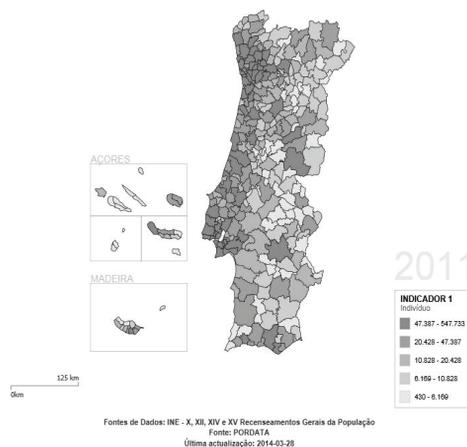


Figura 4. População residente em Portugal por dimensão dos lugares

Assim, por territórios urbanos consideram-se os que possuem mais de 500 habitantes por km<sup>2</sup> ou os que tem um lugar com mais de 5000 habitantes. Os territórios não urbanos, por seu turno, têm mais de 100 e menos de 500

habitantes por km<sup>2</sup> ou um lugar com mais de 2000 e menos de 5000 habitantes. Ainda no âmbito do conceito de espaço não urbano, existem os espaços de ocupação predominantemente rural: os que têm menos de 100 habitantes por km<sup>2</sup> ou lugares urbanos com menos de 2000 habitantes.

Na figura 4 mostramos de que modo se distribuem pelo país as zonas mais urbanas e as mais rurais. Os lugares com menor densidade populacional estão dispersos, maioritariamente, ao longo do interior do país, de norte a sul, enquanto que as zonas mais urbanas, ainda que concentradas predominantemente no litoral também se encontram ao longo do interior do país, correspondendo aos aglomerados urbanos de maior dimensão, sejam eles, em alguns casos, sede de concelho ou sede dos antigos distritos.

## 2. Metodologia e dados

O estudo que nos propomos desenvolver, como já dissemos anteriormente, visa mostrar de que modo a presença de ensino superior é diferenciada, comparando áreas urbanas com áreas rurais. Para o efeito vamos utilizar dados disponíveis dos CENSOS 2011 (Recenseamento Geral da População, INE, 2011), para Portugal Continental, ao nível NUTS III (unidade geográfica).

As variáveis pertinentes para o nosso estudo são as seguintes:

- População residente
- População residente em lugares com menos de 2000 habitantes, como proxy para a população residente em áreas rurais
- Alunos matriculados no sistema de ensino
- Alunos matriculados no ensino superior

Em termos metodológicos vamos calcular um Quociente de Localização, na medida em que este indicador nos permite comparar a concentração relativa de duas variáveis. Este indicador varia entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 1, maior a semelhança entre a concentração da nossa variável em estudo, com a concentração da nossa variável de referência. O indicador do Quociente de Localização calcula-se da seguinte forma:

$$QL_{s,t} = \frac{\frac{X_s}{X_t}}{\frac{Y_s}{Y_t}}$$

sendo:

Y<sub>t</sub> – População residente total, por NUTS III, segundo os CENSOS (2011)

Ys – Populaão residente em lugares com menos de 2000 habitantes, por NUTS III, segundo os CENSOS (2011)

Xt – Estudantes matriculados em todos os graus de ensino, por NUTS III, segundo os CENSOS (2011)

Xs – Estudante matriculados no ensino superior, por NUTS III, segundo os CENSOS (2011)

Assim, no estudo que nos propomos desenvolver, o indicador de referenia   a proporao de populaao rural na populaao residente, enquanto que a variável que iremos comparar   a proporao de estudantes do ensino superior no conjunto dos alunos matriculados em todos os graus de ensino.

### 3. Resultados

Os resultados obtidos são os que apresentamos nas tabelas 1 e 2. Na tabela 1 podemos verificar que em mais de metade das NUTS III de Portugal Continental predomina a populaao rural, com uma maior incidência a norte do rio Tejo. Em termos da proporao de estudantes matriculados no ensino superior verificamos que as NUTS III onde existem universidades são aquelas onde   mais elevada a percentagem de alunos universitários no total dos estudantes, destacando-se neste caso a NUTS III do Baixo Mondego onde se localiza a Universidade de Coimbra. Da conjugacao destas duas componentes obtemos o Quociente de Localizaao (QL) que analisamos na tabela 2.

Tabela 1. Cculo do Quociente de Localizaao

	% Populaao rural	% Alunos superior	QL
	2011	2011	2011
Minho-Lima	66,82	8,87	0,13
Cávado	52,42	20,75	0,40
Ave	50,04	3,79	0,08
Grande Porto	7,66	23,26	3,04
Tâmega	64,05	3,50	0,05
Entre Douro e Vouga	39,84	2,16	0,05
Douro	69,16	17,42	0,25
Alto Trs-os-Montes	60,77	19,35	0,32
Baixo Vouga	63,09	16,26	0,26
Baixo Mondego	56,59	40,26	0,71
Pinhal Litoral	71,45	14,12	0,20
Pinhal Interior Norte	83,32	2,55	0,03
Dão-Lafões	78,24	12,69	0,16
Pinhal Interior Sul	88,93	0,00	0,00

Serra da Estrela	74,35	5,26	0,07
Beira Interior Norte	58,55	13,47	0,23
Beira Interior Sul	44,49	25,54	0,57
Cova da Beira	55,81	30,45	0,55
Oeste	64,09	4,20	0,07
Médio Tejo	56,21	7,57	0,13
Grande Lisboa	10,00	25,96	2,60
Península de Setúbal	17,76	11,06	0,62
Alentejo Litoral	51,77	0,91	0,02
Alto Alentejo	51,44	11,75	0,23
Alentejo Central	42,21	23,27	0,55
Baixo Alentejo	48,20	11,96	0,25
Lezíria do Tejo	42,69	9,08	0,21
Algarve	46,80	11,81	0,25

Fonte: Elaboração própria a partir de dados INE (CENSOS, 2011)

A análise do Quociente de Localização, por NUTS III, mostra-nos assim que as áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto são as regiões onde a concentração de estudantes do ensino superior é mais significativa, por comparação com a variável de referencia – a população rural – uma vez que nestes territórios não só a população rural é reduzida como a proporção de estudantes no ensino superior é elevada. Na regiões do centro e do sul do país existem também algumas zonas onde o predomínio de estudantes universitários é significativo. Estas áreas correspondem a territórios com IES com alguma dimensão com níveis de população rural pouco expressivos. Em quase metade das NUTS III analisadas, o QL tem um valor menor que 0,5, ou seja, a presença de estudantes no ensino superior é menos expressiva que a proporção de população rural. Este cenário acontece de norte a sul do país.

Tabela 2. Resultados, por NUTS III, do Quociente de Localização

QL	NUTS III	Características
0	Pinhal Interior Sul	Não tem IES, pelo que não tem estudantes no ensino superior
< 0,1	Ave, Tâmega, Entre Douro e Vouga, Pinhal Interior Norte, Serra da Estrela, Oeste e Alentejo Litoral	Elevada proporção de população rural Baixa proporção de estudantes no ensino superior
> 0,1 e < 0,5	Minho-Lima, Cávado, Douro, Alto Trás-os-Montes, Baixo Vouga, Pinhal Litoral, Dão Lafões, Beira Interior Norte, Médio Tejo, Alto Alentejo, Baixo Alentejo, Lezíria do Tejo e Algarve	Elevada proporção de população rural Proporção de estudantes no ensino superior média/baixa

> 0,5 e < 1	Baixo Mondego, Beira Interior Sul, Cova da Beira, Península de Setúbal e Alentejo Central	Proporção de população rural média Proporção de estudantes no ensino superior média/alta
> 1	Grande Lisboa e Grande Porto	Baixa proporção de população rural Elevada proporção de estudantes no ensino superior

Fonte: Elaboração própria.

#### 4. Notas finais

A terminar este texto, deixamos algumas reflexões finais que servem também para podermos continuar a estudar este tema:

- Portugal continua a ser um país predominantemente rural: em 19 das 28 NUTS III do continente, a população residente em aglomerados com menos de 2000 habitantes é maioritária (superior a 50% da população residente);
- Neste estudo, medimos a presença de ensino superior pelo número de alunos inscritos nos estabelecimento das várias NUTS III, pelo que estão aqui considerados os estudantes que são oriundos do local e que aí permaneceram bem como os que se deslocaram para esse local para estudar e que são oriundos de outras regiões;
- A diferença em termos da presença de oferta de ensino superior, entre as zonas rurais e as urbanas, é claramente distinta, sendo mais elevada, nas áreas urbanas, onde estão instalados os principais centros universitários, com maior capacidade de oferta instalada;
- O Alentejo é proporcionalmente menos rural que o país (apenas o Alto Alentejo e o Alentejo Litoral têm 51% de população rural). Ainda que a população residente seja mais reduzida, vive, em geral, de forma concentrada em aglomerados populacionais, e não de forma dispersa como se verifica noutras zonas do país;
- A maior aglomeração de estudantes no Alentejo tem lugar no Alentejo Central, devido à presença da Universidade de Évora. É importante referir que no contexto deste estudo não apenas a existência de IES é relevante como a respectiva dimensão também.

De acordo com a metodologia que usamos neste breve estudo, aquilo que estamos a comparar é a diferença existente entre a oferta de ensino superior disponível nas áreas urbanas por comparação com áreas rurais. Contudo, pensamos que é relevante estudar verdadeiramente o acesso ao ensino superior por parte dos jovens provenientes quer das áreas urbanas quer das áreas

rurais. Mas para estudar o acesso ao ensino superior é necessário conhecer os fluxos de estudantes entre as áreas de residência e as áreas de estudo, ou seja, a mobilidade de estudantes, no sentido de perceber cabalmente quem se desloca das áreas rurais para as urbanas para estudar e vice versa, bem como a proporção de estudantes oriundos das áreas rurais e urbanas que acedem e frequentam o ensino superior. Este estudo implica a existência de dados que nos permitam caracterizar cada aluno pela origem do seu agregado familiar e não apenas o conjunto agregado de estudantes, que foi o que fizemos neste trabalho. Tentaremos continuar com este objectivo.

## 5. Referências bibliográficas

- BROWN R. H.; HEANEY, M.T. (1997). "A note on measuring the economic impact of institutions of higher education", *Research in Higher Education*, 38 (2), 229-240.
- COM (2003). "The role of the universities in the Europe of knowledge"; COMMUNICATION FROM THE COMMISSION, COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, COM (2003) 58 final, Brussels, 05.02.2003.
- DRUCKER, J.; GODSTEIN, H. (2007). "Assessing the regional economic development impacts of universities: a review of current approaches", *International Regional Science Review*, 30 (1), January, 20-46.
- FERRÃO, J. (2002). Portugal, três geografias em recombinação: espacialidade, mapas cognitivos e identidades territoriais, *Lusotopi*, éditions Karthala, Vol. 2, pp. 151-158, Paris
- FERRÃO, J. (2013). "Território", in Cardoso, J. L., Magalhães, P. e Pais, J. Machado (Org.), *Portugal Social de A a Z. Temas em Aberto*, Expresso, Lisboa, pp. 244-257
- GODDARD, J. (1997). "Managing the university regional interface", *Higher Education Management*, 9(3), 7-27.
- GODDARD, J. (1998). "Contribution au développement national et regional", UNESCO, Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, Paris.
- GODDARD, J.; e CHATTERTON, P. (2001). "The response of HEIs to regional needs", Congresso Universidades y Desarrollo Territorial en la sociedad del conocimiento, Barcelona, 12-14 Novembro.
- OCDE (1999). *Les établissements d'enseignement supérieur face aux besoins régionaux*, Paris, OCDE.
- REGO, C.; e CALEIRO, A. (2009). "Acerca dos impactes da Universidade de Évora no seu meio envolvente", *Anales de Economía Aplicada, XXIII, Economía Urbana, Regional y Local*, 1-11/.
- REGO, C.; BALTAZAR, M.S.; CALEIRO, A. (2012). "Higher Education and Social Cohesion", *Higher Education of Social Science*, 2: 2, March, 17-24.

# **DIDÁTICAS DA EDUCAÇÃO FORMAL**



## NO TRABALHO E PARA O TRABALHO. UMA ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO EM CONTEXTO REAL DE TRABALHO

**Inês Coradinho\*, Joaquim Fialho\***

### **Introdução**

**E**ste artigo resulta do projeto de investigação da unidade curricular de Laboratório de Investigação, para conclusão da licenciatura em sociologia. Procuramos refletir sobre a forma como a formação profissional foi ganhando terreno junto das empresas, assim como o impacto que teve, e ainda tem, junto das próprias empresas, dos seus colaboradores, e que consequências possam advir para a sociedade em geral.

Nas últimas décadas, os recursos humanos organizacionais têm vindo a investir cada vez mais no processo de qualificação através da formação profissional. A ideia de formação profissional que se tem hoje em dia é relativamente recente.

O objeto de estudo serão então as competências adquiridas pelos colaboradores das empresas após a formação, sendo que a abordagem sociológica engloba relacionar a mudança dos trabalhadores após a formação profissional num contexto tanto individual como organizacional.

Deste modo, com este projeto pretende-se estudar de que modo a formação profissional vai ter um impacto nos trabalhadores enquanto indivíduos e enquanto profissionais, e nesta mesma linha de pensamento esse impacto, caso o haja, se se irá reflectir nas próprias empresas. Assim, o objeto de estudo além de ser as competências adquiridas pelos colaboradores, será também o impacto que essas competências recém-adquiridas terão nas empresas e o modo como isso transparece para a sociedade.

O presente projeto desenvolve-se em três partes. Na primeira é desenvolvido o enquadramento teórico que serve de base da investigação, segue-se na segunda

---

\* Inês CORADINHO, Joaquim FIALHO. Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia

parte a contextualização da investigação, a metodologia de investigação e as técnicas de análise de dados e, na terceira parte a análise e tratamento dos dados. Por fim, são efetuadas algumas conclusões dando resposta os objetivos específicos da investigação, e tendo em consideração os resultados registados com base nos dados recolhidos.

## **1. Enquadramento Teórico**

A formação profissional enquanto forma de desenvolvimento organizacional deu-se, de forma muito simplificada, após a revolução industrial em Inglaterra. Todavia, tem vindo a alargar horizontes nos últimos anos, e sendo cada vez mais um ponto crucial na gestão de recursos humanos na sociedade pós-moderna.

A formação profissional à qual me refiro neste estudo é uma formação num determinado setor, porém, aplicada num contexto real de trabalho, ou seja, a formação profissional que as empresas e as organizações fornecem aos seus colaboradores quaisquer que sejam os objetivos por detrás desse investimento.

A formação profissional, no contexto empresarial, é agora observada como uma forma de transmissão de conhecimentos e técnicas, assim como, do ponto de vista sociológico, é uma forma de melhorar a relação profissional entre colaboradores, o que se irá refletir na eficácia e eficiência do trabalho efetuado. Para além destes aspectos, as formações são normalmente associadas a salas de aulas e diplomas/certificados, contudo, muitos dos colaboradores admitem que a maior formação que recebem, e a mais útil, é aquela recebida pelos colaboradores mais antigos na empresa, e que de certa forma, remonta ao modelo taylorista-fordista, em que os “profissionais” ou “mestres” transmitem os seus ensinamentos aos “aprendizes”. Esta forma de pensar, continua a perpetuar nos dias que correm, e é esta ideia de formação que muitas vezes é preterida em relação às aprendizagens ditas académicas.

O ser humano passa então a estar sujeito a uma avaliação constante pela sociedade. E nas organizações esta avaliação passou a ser algo fundamental para o desenvolvimento dos funcionários, promovendo um crescimento pessoal e profissional.

A formação profissional aparece então como algo obrigatório para as empresas/organizações que queiram competir no mercado de trabalho deste século. Formar os trabalhadores de uma empresa passou a significar estar em condições de competir com outras empresas, em termos de reconhecimento social, e em termos de produção/prestação de serviços.

Segundo Cardim e Miranda (2007; p. 18-19, citados por Fialho, Silva & Saragoça, 2013; pp. 52), a formação profissional constitui uma ferramenta

estratégica na adequação dos recursos humanos às necessidades da empresa, através dela obtemos «a valorização de um dado estrato profissional, profissão e/ou trabalhador(es), em resultado das suas características de intervenção no trabalho, graus de complexidade deste tipo de actividade».

O mundo muda, e as empresas não são diferentes, têm obrigatoriamente de mudar se querem continuar a competir no mercado de trabalho, daí a formação profissional ser tão importante. A formação profissional permite às empresas melhorar a sua situação social, ao se adaptar às mudanças que vão ocorrendo, e melhorar a sua situação económica, ao garantir que os seus trabalhadores progridem nas suas qualificações enquanto profissionais.

As competências adquiridas pelos colaboradores das empresas após a formação profissional acaba por ser o objecto de estudo central neste projeto de investigação.

Segundo Cardim e Miranda (2007, citados por Fialho, Silva e Saragoça, 2013; pp.52), a partir da formação profissional pretende-se transferir três tipos de competências fundamentais: (1) instrumentais (manuseamento de instrumentos, ferramentas e equipamentos); (2) cognitivas (melhoramento dos conceitos e conhecimentos); e (3) comportamentais (promover comportamentos, relações e responsabilidades).

Estas competências, para além de refletirem aquilo que os colaboradores adquirem em termos profissionais e pessoais, também vão ter impactos nas empresas e no modo como isso transparece para a sociedade.

Nos dias de hoje existe a necessidade de formação no âmbito dos recursos humanos, deste modo, as empresas tendem a investir na formação dos seus trabalhadores de forma a aumentar e ajustar as suas capacidades profissionais, para que deste modo consigam contribuir mais eficazmente para a concretização dos objectivos organizacionais.

A competência individual não é um estado, não se restringe a um conhecimento ou know how específico. Segundo Le Boterf (1995, citado por Fleury e Fleury, 2001; pp. 187) a «competência situa-se numa encruzilhada entre três eixos formados pela pessoa (biografia e socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional. A competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliações». É um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional adequado.

Um problema sociológico é caracterizado por características comuns aos problemas que elaboram as ciências (sociais, naturais ou exactas). De acordo com José Rodrigues dos Santos (2000), «surge, é elaborado e transformado no

interior de um campo restrito que é estruturado pelas instituições profissionais e intelectuais, determinado pelo “estado das questões” e constringido pelas normas em vigor» (Marujo, Ramos & Silva, 2000; p. 417-439). O problema de estudo desta investigação é o reconhecimento social da formação na empresa.

Assim, as empresas têm maior reconhecimento social, quanto mais qualificados são os seus trabalhadores, pois com mais qualificações vem, em teoria, um desempenho mais eficaz, que se reflecte na empresa e no que esta representa para a sociedade em termos de prestígio e de ganhos sociais, isto é, com o presente estudo, pretende-se perceber o que a empresa espera obter através da formação, e que vai ter consequências na forma como a própria empresa é vista pela sociedade, e como essa visibilidade se poderá transformar em mais oportunidades de negócio, assim como, numa maior rentabilidade e procura por parte da população.

A formação profissional passou a ser uma estratégia de competitividade, pois quem tivesse colaboradores mais qualificados, teria com certeza a garantia de concessão do trabalho em causa. As empresas que por sua vez não acreditaram que a chave para o futuro estava na formação e qualificação dos colaboradores, deu consigo no ceio de um grupo em que muito dificilmente conseguiria fazer frente, pois não tinham “armas para enfrentar a guerra” que se avizinhava.

Desta forma, a formação profissional tem o papel de parceiro com a empresa, na medida em que se ajudam mutuamente; a formação ajuda os colaboradores da empresa a melhorarem a sua prestação, enquanto a empresa, querendo competir mais eficaz e eficientemente com as outras empresas, vai requisitando mais formações profissionais direccionadas para o setor em questão.

Assim, o presente estudo visa perceber quais as implicações que a formação profissional tem num contexto real de trabalho, englobando colaboradores, administradores, empresas e a própria sociedade em que estes se inserem.

## **2. Metodologia**

Qualquer estudo pode e deve ser caracterizado quanto ao: modo de abordagem; objectivo geral; e aos procedimentos técnicos. (Vilelas, 2009)

Quanto ao modo de abordagem, o meu estudo é um estudo quantitativo e qualitativo. É um estudo quantitativo e que permite a mensuração de opiniões, reacções, hábitos e atitudes num universo, através dos trabalhadores das empresas e que é representado estatisticamente. Esta abordagem visa a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno em estudo. Mas, por outro lado, é também um

estudo qualitativo e que se remete para um exame interpretativo não numérico das observações, com vista à descoberta das explicações subjacentes e aos modos de inter-relação. A investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem.

Assim, é pertinente utilizar estes dois tipos de paradigmas porque na abordagem quantitativa ir-se-á procurar formular generalizações a partir de evidências empíricas, de modo a perceber as mudanças ocorridas devido às formações enquanto trabalhadores daquelas empresas; por outro lado, na abordagem qualitativa procura-se um maior entendimento e compreensão sobre a qualificação e reconhecimento de competências que os operários adquiriram após a formação.

Quanto ao objectivo geral o meu estudo é do tipo exploratório, pois visa proporcionar uma maior familiaridade com o reconhecimento social da formação na empresa, no sentido de explicitar este problema.

Quanto aos procedimentos técnicos o meu estudo é um estudo de caso porque pretende a obtenção de dados na área dos estudos organizacionais.

Quanto à natureza ou profundidade, segundo Denzin e Lincoln (2001, citados por Vilelas, 2009; pp.140), este tipo de estudo está «epistemologicamente em harmonia com a experiência daqueles que nele estão envolvidos», logo, constituem uma base natural de generalização.

Quanto ao tipo de conhecimento que se pretende adquirir, a ênfase está na compreensão e na extrapolação da experiência, fundamentada no conhecimento tácito de que existe uma forte ligação com uma intencionalidade.

Quanto à possibilidade de generalização a partir do estudo de caso, o caso é uma unidade de análise, que neste projecto é um pequeno grupo, isto é, uma pequena representação de operários sujeitos a formação profissional por empresas, e que constitui uma unidade social.

Este caso de estudo caracteriza-se por ter um objecto de estudo específico, as competências adquiridas pelos trabalhadores das empresas após a formação, e o qual se pretende verificar semelhanças entre situações, e obter uma base para generalização.

O critério de amostragem baseia-se no interesse das competências adquiridas pelos operários tendo em consideração a formação profissional, de modo a se perceber o porquê da cada vez maior importância dada pelas empresas e pelo próprio mercado de trabalho pela formação, qualificação e competências.

Relativamente ao método a ser utilizado neste projecto, vou utilizar uma lógica comparativa porque são colocados em confrontação analítica dois microcosmos sociais. Este método que realiza comparações visa verificar semelhanças e explicar possíveis divergências entre os resultados obtidos, servindo para

analisar a empresa que investe mais na formação profissional, em que área, e qual delas está a ser melhor sucedida na sua tentativa de qualificação dos operários.

Quanto às técnicas e instrumentos de recolha de dados vou utilizar o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário. O inquérito por entrevista a realizar será uma entrevista não estruturada, pois é este o tipo de entrevista recomendada para um estudo do tipo exploratório, como é o caso. Os inquéritos por questionário a realizar serão elaborados a partir de um balanço de competências organizacional. Assim, o questionário é um conjunto estruturado de questões expressas num papel, destinado a explorar a opinião das pessoas, neste caso as competências adquiridas, a que se dirige.

Em suma, a análise comparativa, e posteriormente dedutiva, que se irá realizar, só será possível após a aplicação dos questionários e das duas entrevistas, para tentar perceber o impacto da formação profissional nas empresas e posteriormente na sociedade.

### 3. Resultados

Os inquéritos por questionário foram efectuados a 19 indivíduos, de vários grupos etários em que se verifica que a maioria dos inquiridos tem entre 16 e 31 anos de idade.

No total dos 19 inquiridos verificou-se que 94,7% eram do sexo masculino, e que apenas 5,3%, ou seja, apenas 1 dos inquiridos era do sexo feminino.

Em relação às habilitações académicas dos inquiridos, podemos observar através da Tabela nº4 que a maioria tem o 3º Ciclo do Ensino Básico (7º-9º).

Uma das questões do inquérito por questionário prendia-se com o fato de os colaboradores terem efectuado algum tipo de formação para melhorar a escolaridade, como por exemplo o projeto Novas Oportunidades.

Assim, foi possível observar que a grande maioria dos inquiridos não efectuou qualquer tipo de formação para o efeito.

Relativamente ao número de formações efectuadas através das empresas em estudo, as respostas foram díspares, indo de 0 a 20 formações, não havendo um número significativo de formações no total.

Em relação à empresa A, para além da grande história que tem por detrás, continua a apostar na formação como “primeira linha de defesa” contra a evolução/mudança tecnológica que é constante nos dias de hoje, o que faz com que dê muito valor à formação e credenciação dos seus colaboradores, tratando-os como parte fulcral da empresa mas também como membros da própria família que gere a mesma.

Por outro lado, relativamente à empresa B todos os colaboradores frequentam formações, mas o administrador refere que os que são mais experientes vão primeiro, sendo que o critério de escolha é a própria experiência, exceto em casos quando os colaboradores mais experientes estão no decorrer de uma obra, numa fase importante.

Relativamente ao comportamento dos colaboradores quando confrontados com a hipótese de terem de efetuar formações, o gerente refere que, de um modo geral, há interesse e colaboração por parte dos mesmos, apesar de haver sempre alguns que não gostam muito da ideia de voltar à “escola”, no fim, acabam por perceber que para além de ser benéfico para a empresa e para manterem os seus empregos, é extremamente benéfico para eles próprios e para a sua carreira profissional.

Através de todos os dados recolhidos, sejam eles entrevistas ou questionários, são bem visíveis as diferenças entre as Empresas A e B.

Para começar são micro cosmos de diferentes tamanhos, sendo bem aparente que a empresa A tem proporções muito superiores à empresa B.

Ambos valorizam a formação profissional, mas agem para com ela de forma diferente. A empresa A incentiva os seus colaboradores no sentido de adquirirem mais formações, deixando-os até participar nas reuniões para estes darem as suas opiniões e ideias, enquanto a empresa B valoriza também a formação, mas dá ainda mais valor à experiência que o indivíduo possa ter.

As 35 competências avaliadas na estrutura principal do questionário aplicado são divididas entre 4 categorias:

- Na categoria “Vínculo/Situação face ao emprego”, pode concluir-se que as competências mais valorizadas pelos inquiridos são um desempenho mais eficaz e um aumento da autoconfiança e assunção de riscos, sendo que a principal competência menos valorizada é o aumento das habilitações académicas.
- Na categoria “Técnicas”, pode concluir-se que as competências mais valorizadas pelos inquiridos são o interesse por novas aprendizagens técnicas, o fato de conseguirem identificar novas ideias, soluções e alternativas para problemas diários, e por último, a melhoria da prestação de serviços ao público; sendo que a principal competência menos valorizada é o manuseamento de ferramentas.
- Na categoria “Pessoais/Relacionais”, pode concluir-se que as competências mais valorizadas pelos inquiridos são a motivação e a capacidade de resolver; sendo que as principais competências menos valorizadas, que são cinco, são: a integração, a cooperação, a melhoria na assiduidade, o planeamento e organização, e por último, a iniciativa e energia para a ação.
- Na categoria “Apreciações Pessoais”, pode concluir-se que as variáveis a

que os inquiridos dão mais valor são o fato de as formações serem uma mais-valia e a disponibilidade para frequentar mais formações do género está também no topo desta categoria; sendo que as principais competências menos valorizadas, são o tempo perdido que não se revelou um prejuízo pessoal, e que não foram forçados a participar em algo que não estavam interessados.

Em suma, podemos observar que a categoria mais valorizada, com 70,94% é a categoria “Técnicas”, seguida logo pela categoria “Pessoais/Relacionais” com uma percentagem de 69,72%. As categorias menos valorizadas pelos inquiridos deste estudo são o “Vínculo/Situação face ao emprego” com 54,5%, e as “Apreciações Pessoais” com uma percentagem de apenas 32,02%.

#### **4. Conclusões**

Os objectivos específicos do presente projeto de investigação reflectem sobre a intenção de um conhecimento mais aprofundado sobre a temática. Assim, de seguida, apresentam-se algumas conclusões relativamente a cada objectivo específico.

##### **(1) Verificar se houve mudanças no desempenho profissional.**

Em relação ao desempenho profissional, que se encaixa na categoria definida como “Técnicas”, que se encontra na base do *ranking* de competências.

Assim, pode-se dizer que de um modo geral verificaram-se mudanças no desempenho profissional, porém, foram os colaboradores da empresa A que foram melhor sucedidos.

##### **(2) Analisar o reconhecimento social por parte das empresas.**

Em relação ao reconhecimento social por parte das empresas os inquiridos de um modo geral disseram ter adquirido essa competência.

Porém, cada uma das empresas vê a formação profissional de uma forma um pouco diferente. Consideram ambas ser um elemento importante para os colaboradores e para a própria empresa, todavia, o reconhecimento é um pouco distinto.

Todavia, e tendo em consideração o universo em estudo, chegou-se à conclusão de que quanto maior for o universo, maior é o reconhecimento social pela empresa.

### **(3) Verificar se houve mudanças no sistema remuneratório dos trabalhadores após formação profissional.**

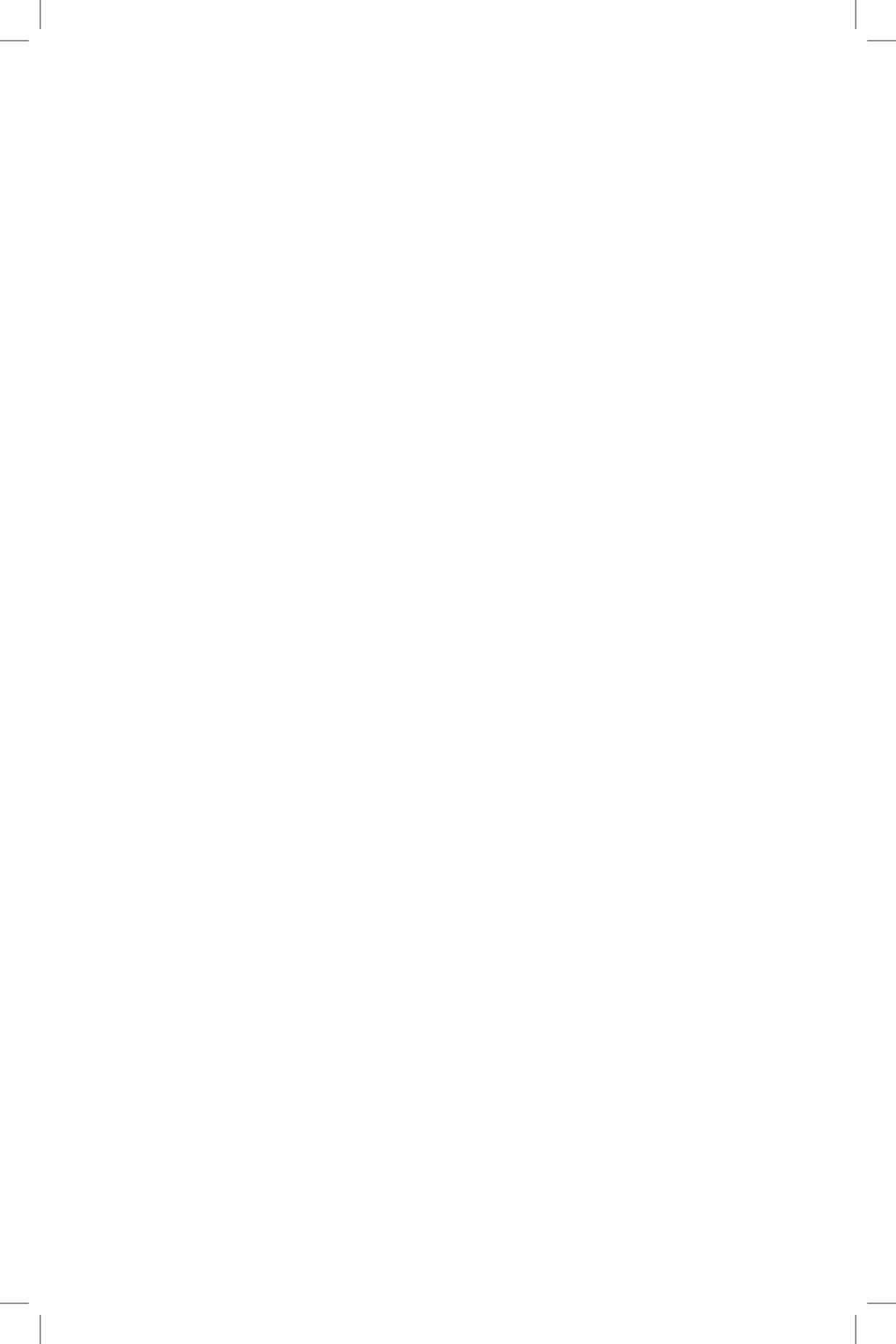
Em relação à melhoria no sistema remuneratório conduziu a dois tipos de conclusões. Assim, pode-se dizer que de um modo geral verificaram-se mudanças positivas no sistema remuneratório, porém, ao se analisar cada empresa em separado chega-se à conclusão que essa melhoria ocorreu de forma diferenciada.

### **(4) Analisar se há predisposições para frequentar mais formações do género**

Em relação às predisposições para frequentar mais formações, que se coloca na categoria definida como “Apreciações Pessoais”. Pode-se dizer que de um modo geral verifica-se uma grande disponibilidade por parte dos inquiridos, contudo, para eles não é uma prioridade, sendo essa a razão principal de no ranking de competências se situarem no topo da pirâmide, o que indica que é a categoria menos valorizada.

## **Referências Bibliográficas**

- FIALHO, Joaquim & SILVA, Carlos Alberto & SARAGOÇA, José (2013). *Formação Profissional – Práticas organizacionais, públicas e estratégias de ação*, Lisboa, Edições Sílabo
- FLEURY, M. T. L. & FLEURY, A. (2001). “Construindo o Conceito de Competência”, *RAC*, Edição Especial, pp. 183-196
- FREIRE, João (1993). “Sociologia, Sociologia do Trabalho”, *Sociologia – Problemas e Práticas*, Nº14, pp. 9-17
- FREIRE, João (2001). *Sociologia do Trabalho: Uma Introdução*, Porto, Edições Afrontamento
- GIDDENS, Anthony (2010 [2001]). *Sociologia*, 8ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- GRANOVETTER, Mark S. (May, 1973). “The Strength of Weak Ties”, *American Journal of Sociology*, Volume 78, Issue 6, pp. 1360-1380
- MARUJO, M. N. & RAMOS, F. M. & SILVA, C. A. (2000). Homenagem ao Professor Augusto da Silva, Évora: Departamento de Sociologia da Universidade de Évora/CISA-AS
- SAINSAULIEU, Renaud & SEGRESTIN, Denis (1986). “Para uma Teoria Sociológica da Empresa”, *Sociologie du Travail*, Vol. XXVIII, Nº3, pp. 199-215
- VILELAS, José (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*, 1ª Edição, Lisboa, Edições Sílabo.



## DE REGRESSO À SALA DE AULA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ADULTOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

**Tatiana Marques\*, Joaquim Fialho\***

**E**ste artigo é o resultado de um trabalho de investigação para conclusão da licenciatura em sociologia, tendo o trabalho de campo sido desenvolvido no Instituto do Emprego e Formação Profissional de Évora (IEFP), a partir dos formandos adultos que frequentam ações de formação EFA B3.

O objetivo central do trabalho foi compreender quais representações sociais dos adultos, com idades superiores a 50 anos, desempregados, relativamente ao processo formativo em que estão inseridos. Foram entrevistados formandos de várias áreas profissionais, desde jardinagem, serralharia civil e cabeleireiro.

A questão de partida focalizou-se no conhecimento de quais as representações sociais que os adultos em formação têm sobre o processo formativo em que estão envolvidos, designadamente qual a construção social que têm sobre o regresso a uma sala de aula após muitos anos sem estarem envolvidos num processo formal de ensino.

O tema educação e formação de adultos apresenta um grande interesse social, sobretudo a partir do momento que a transformação da sociedade se processa a um ritmo acelerado, adquirindo níveis de exigência muito diferentes dos que se verificavam há algumas décadas atrás. Perceber quais as representações sociais dos adultos sobre a formação profissional pretende clarificar esta ideia e perceber que valores e opiniões estes indivíduos têm sobre esta realidade.

No que diz respeito ao enquadramento teórico, esta abordagem irá passar pela contextualização da formação profissional, e a partir daí fazer uma ligação às representações sociais dos adultos acerca desta realidade social, antes e depois de já estarem inseridos.

Em termos metodológicos, foram utilizadas entrevistas semi-diretivas para as quais foi construído um guião de entrevista. Os principais resultados permitem

---

\* Tatiana Marques, Joaquim Fialho. Universidade de Évora- Departamento de Sociologia.

a compreensão das representações sociais em três momentos: antes da entrada na formação, durante a formação e o futuro.

## 1. Representações Sociais. Algumas pistas sobre o conceito

O conceito de “representação social” surge para que seja possível a explicação de fenómenos sociais a partir das ideias e imagens que estes poderão suscitar. Este conceito sucedeu ao de “representação coletiva” criado por Durkheim no final do séc. XIX. Durkheim tinha como objetivo distinguir o pensamento social do pensamento individual e através do conceito “representação coletiva”, Durkheim (1898 cit. por Herzlich, 1972) demonstra a preferência do social sobre o individual dizendo que as representações coletivas, resultado das ações e reações partilhadas entre as consciências individuais, não surgem diretamente destas.

Vala (2000 cit. por Barros, 2008), afirma que é Serge Moscovici que desenvolve os fundamentos teóricos do conceito de representação social com a publicação de 1961 da obra *La psychanalyse, son image e son publique* em que a problemática que o autor levanta é a de saber como é que uma teoria científica é apropriada, transformada e utilizada pelo homem comum, e ao mesmo tempo, saber como se constrói o mundo de significações. É neste contexto que Moscovici se propõe analisar o conceito de representação social (Vala,2000).

A conceptualização da noção de representação social proposta por Moscovici passou a ser um teórico de referência para um elevado número de investigações que se interessaram pela forma como o homem constrói formas diferentes de pensamento social por meio de situações sociais.

Para Moscovici (1976, cit. por Barros, 2008), as representações sociais são “um universo de opiniões, o senso comum das sociedades contemporâneas, desempenhando um papel semelhante aos mitos e às crenças nas sociedades arcaicas.” Ou seja, as representações sociais distinguem-se da imagem, porque as representações sociais têm que ser analisadas de um ponto de vista ativo, não apenas enquanto processo de reprodução das características do objeto, mas enquanto processo de construção mental do mesmo. É por isso que “(...) *produzem e determinam comportamentos, pois definem a natureza dos estímulos que nos rodeiam e provocam, e o significado das respostas a dar-lhes*”. (Moscovici, 1976: 26).

Para Jodelet (1989 cit. por Barros, 2008), “as representações sociais são modalidades de conhecimento, socialmente elaboradas e partilhadas, que permitem a constituição de uma realidade comum a um conjunto de indivíduos. Enquanto conjunto de valores, noções e práticas relativas a situações, as

representações sociais permitem a estabilização das práticas sociais e orientam a percepção das respostas.”

De uma maneira geral, há unanimidade na definição do conceito das representações sociais como um conjunto de opiniões, crenças e saberes relativos às propriedades de um objeto ou situação social, partilhados por um grupo ou sociedade, que se apresentam como esquemas de interpretação e desconfirmação da realidade social.

O grande interesse pelo estudo das representações sociais mostra que este conceito dirige-se para fenómenos psicossociais de elevado interesse, cuja sua importância torna difícil a construção de uma definição que nos dê conta da sua multidimensionalidade. Moscovici refere-se a isto ao afirmar que: “Se é fácil dar-mos conta da realidade das representações sociais, não é fácil defini-las conceptualmente. Há razões históricas (...). E há razões não históricas que finalmente se reduzem a uma só: a sua posição “mista”, na confluência de conceitos sociológicos e psicológicos”. (Moscovici, 1976: 39).

As funções das representações sociais incluem fornecer conhecimento sobre o objeto para o grupo, manter a identidade grupal, guiar ações e práticas acerca do objeto, e justificar essas práticas (Abric, 1994 cit. por Wachelke, 2012). De acordo com Flament (1987, cit. por Wachelke, 2012), uma representação com um único núcleo central deve ser considerada uma representação social autónoma, enquanto que as representações sem um núcleo organizado encontram seu significado em outras representações relacionadas, e são classificadas como não-autónomas. Já Milland (2001), contesta essa visão; de acordo com o autor, não há representação sem núcleo, mas ocasionalmente um objeto pode ser interpretado por duas representações sociais diferentes, constituindo grades de leitura diferentes; esse seria o caso de representações ainda em fase de estruturação, sem práticas significativas associadas.

## **2. Formação Profissional. Um olhar sobre o processo**

A formação profissional tem, nos últimos anos, e sobretudo após a adesão de Portugal à União Europeia, beneficiado de uma dinâmica quantitativa bastante significativa, suportada pelos contributos de vários programas cofinanciados pelo Fundo Social Europeu. Se o esforço financeiro de mais de duas décadas de intervenções formativas ainda nos deixa numa situação frágil em termos de qualificação da população ativa, importa perceber o que esteve por detrás desta lógica quantitativa de organização de ações de formação quase avulso e, por outro lado, abrir um caminho para uma reflexão que aproxime a quantidade da qualidade. Não sendo esse o objetivo da presente investigação, foi

para nós fundamental compreender uma parte do processo, designadamente a construção das representações sociais.

Sendo a formação profissional, de um modo muito geral, um “processo organizado de educação”, tem como objetivo a aquisição de conhecimentos para um “bom” desempenho duma determinada atividade profissional. Igualmente, a formação profissional é também uma estratégia capacitação de recursos humanos para uma resposta qualificada, no quadro de um determinado desempenho profissional e social.

Este é então um conceito muito rico e complexo, em que o conhecimento e as capacidades são fatores fundamentais para qualquer que seja a formação e para qualquer ramo de atividade financeira.

Existem vários autores que abordaram esta temática, que é caracterizada pela diversidade de sistemas relacionados com o sistema educativo e incluídos também no mercado de trabalho, em seguida apresento uma pequena tabela com o nome de alguns dos autores que se debruçaram no conceito de formação profissional:

Quadro 1. Quadro de vários conceitos de formação profissional

<b>Autores</b>	<b>Formação Profissional</b>
<i>Fialho, Silva e Saragoça; (2013)</i>	“Conjunto de atividades que procuram gerar no indivíduo a aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento, fundamentais para o exercício das funções inerentes a uma determinada profissão destinada a qualquer ramo de atividade económica.”
<i>Caetano; (2007)</i>	“Atividade direcionada para identificar e desenvolver capacidades humanas para uma vida ativa, satisfatória e produtiva. Aqueles que recebem a formação profissional devem ser capazes de compreender, e, individualmente ou coletivamente, influenciar as condições de trabalho e o contexto social”.
<i>Cardim; (2005)</i>	“A formação profissional tem como missão atualizar os conhecimentos e aperfeiçoar as competências profissionais permitindo uma melhoria do desempenho das funções exercidas ou a exercer.”
<i>Goldstein &amp; Gessner cit. por Cruz (1998)</i>	“A aquisição sistemática de competências, normas, conceitos ou atitudes que origina um desempenho melhorado em contexto profissional.”

Fonte: Elaboração própria

### 3. Alguns traços sobre a opção metodológica

A investigação científica consiste num processo de permite a resolução de problemas associados a fenómenos do mundo real, permitindo a aquisição de conhecimentos e a obtenção de respostas de forma ordenada e sistemática, possibilitando a descrição, explicação e predição de factos, acontecimentos ou fenómenos (Fortin, 1999).

O estudo desenvolvido, enquadra-se essencialmente numa perspetiva de perceber uma situação em profundidade, ou seja, perceber quais são as representações sociais dos adultos, entendendo-se por adultos indivíduos entre os 50 e 60 anos, têm sobre a formação profissional.

Primeiramente, ou seja, nos preliminares desta investigação foi feita uma pesquisa bibliográfica de obras e artigos relacionados temática das representações sociais e da formação profissional para adultos. A partir desta pesquisa bibliográfica, foi possível fazer uma análise documental destas obras, facilitando a contextualização de conteúdos e temáticas. Para Tavares (2007); Albarello (2005), a recolha ou pesquisa documental implica fontes escritas e não escritas, sendo que a recolha bibliográfica, pode ser considerada uma técnica particular de pesquisa documental, limitada exclusivamente às fontes escritas, publicadas ou não, que permitem compreender contextualizar e problematizar um fenómeno. No caso concreto desta investigação foi definida a seguinte pergunta de investigação: "Quais as representações sociais que os adultos em formação têm sobre o processo formativo em que estão envolvidos?"

A metodologia seguida tem por base a abordagem qualitativa, que é caracterizada pela multiplicidade de métodos e desenhos da investigação, que será feita através de um estudo de casos múltiplos, que permitirá uma análise mais intensiva e pormenorizada da realidade que estou a estudar, como refere Holloway (1999) os investigadores optam pelas abordagens qualitativas para assim conseguirem explorar comportamentos e experiências das pessoas. A base da investigação qualitativa passa pela abordagem interpretativa da realidade social.

Esta investigação assenta fundamentalmente na metodologia de um estudo de casos múltiplos, em que foram realizadas entrevistas. Para a realização destas entrevistas, primeiramente foi realizado um modelo de análise de acordo com os objetivos da investigação para que assim fosse mais fácil a construção do guião de entrevista e para posteriormente os objetivos serem respondidos.

Foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- i) Identificar as representações sociais dos indivíduos acerca do sistema de formação profissional antes do ingresso numa ação de formação;
- ii) Investigar as representações sociais dos indivíduos durante o percurso

na ação de formação;

**iii)** Conhecer os fatores que contribuíram para a alteração da representação social (caso tenha havido alteração);

**iv)** Compreender a relação que a formação profissional assume na vida social e profissional do entrevistado.

A construção do modelo de análise assume-se como um momento que “constitui a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso por outro” Quivy e Campenhoudt, (1992, pp. 106). Os autores referem também que o modelo de análise “é o prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional as marcas e pistas que serão facilmente remetidas para orientar o trabalho de observação e análise. É composto por conceitos e hipóteses estreitamente articuladas entre si para, em conjunto, formar um quadro síntese coerente.” (Quivy e Campenhoudt, 1992). Após a construção do modelo de análise foi também realizado o guião de entrevista para concretização dos objetivos específicos preconizados, seguindo-se o trabalho de campo. Os dados recolhidos foram tratados através da técnica de análise de conteúdo.

#### **4. Principais resultados**

É para nós muito claro que a formação profissional assume um papel central no desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, seja ele empregado ou desempregado. No caso concreto da presente investigação, a formação profissional desempenhou um papel decisivo no rumo do desempregado, revestindo-se como uma reconquista de esperança e de sentido na vida, atil como poderemos verificar pela síntese de resultados aqui apresentada.

A incerteza sobre o processo é a principal representação social que os adultos se reportam aquando da questão sobre qual a imagem que tinham antes do ingresso na ação de formação profissional que se encontravam a frequentar. Após o ingresso na ação de formação verifica-se um processo de construção de uma “imagem” positiva sobre a aprendizagem e as lógicas que lhe estão inerentes, facto que se reforça quando questionámos os adultos sobre as expectativas futuras, após a saída da formação.

A figura seguinte traça uma síntese sobre as principais representações sociais dos adultos.

Figura 1. Síntese das representações sociais



Fonte: Guião de entrevista

Em suma, pode-se verificar que antes do ingresso na formação profissional havia por parte dos adultos desempregados uma incerteza sobre o objeto (formação), um desconhecimento, mas por outro lado olhavam para este processo como uma alternativa ao desemprego, como uma oportunidade, ainda que com alguma desconfiança.

Durante o processo definiram a formação como mais positivo do que esperavam, um tempo bem investido e uma "esperança" que faltava nas suas vidas.

Para o futuro, há uma perspectiva de que é um investimento que poderá dar frutos, um crescimento a nível pessoal e profissional e também o facto de não haver idade para aprender.

## Algumas conclusões

Os dados recolhidos nesta investigação devem ser entendidos apenas como uma pequena peça de um grande puzzle das representações sociais dos adultos desempregados inseridos na formação profissional.

A formação profissional tem vindo a ganhar uma crescente importância devido a grandes alterações socioeconómicas e técnico-organizacionais. Num contexto em que os adultos com idades acima dos 50 anos tende a aumentar e a reintegração no mercado de trabalho se torna cada vez mais complexa e paradigmática, a descodificação das representações sociais é, em nosso entender, fundamental.

O estudo enquadrou-se no domínio da Sociologia e fundamentou-se em conhecer as representações sociais dos adultos perante a entrada na formação profissional. Para a análise destas lógicas foi também importante o recurso

a alguns documentos que abordam teoricamente questões de educação e formação e também das representações sociais em várias perspetivas.

A certificação escolar é importante para o desenvolvimento profissional e social do indivíduo e, simultaneamente, para o desenvolvimento de uma sociedade em cada vez mais solidifica a aposta na qualificação dos seus ativos.

Podemos então verificar que antes do ingresso na formação profissional, havia um certo desconhecimento por parte dos adultos acerca do objeto (formação) e também uma certa resiliência sobre o processo. No entanto, haviam adultos que já tinham uma representação social acerca da formação profissional, que era positiva, afirmando mesmo que achavam que era uma mais-valia e importante para adquirir novos conhecimentos, visto que já se encontravam há muitos anos sem ter um contacto com uma sala de aula.

A interação com os atores da formação (formandos, formadores e todas as pessoas da instituição) e a qualidade do processo formativo permitem a construção de uma representação social de satisfação e motivação. Ou seja, mesmo aqueles indivíduos que já tinham uma opinião acerca do objeto (formação), depois de ingressarem construíram novas ideias e representações sociais acerca desta realidade social. Isto pode se explicar também devido ao facto de todos os indivíduos entrevistados estarem em situação de desemprego, o que leva a uma diminuição das redes de sociabilidade, ou seja, a formação profissional ajuda sem dúvida a uma sociabilidade entre formandos, formadores e todos os indivíduos da instituição (IEFP).

As representações sociais dos indivíduos alteraram de maneira positiva após a inserção na formação profissional, definindo-a como mais valia, como ser útil para ter mais escolaridade e adquirir mais cultura e até como “uma coisa muito boa” para que possam adquirir novos conhecimentos. Ou seja, para a maioria dos entrevistados, a formação funcionou também como uma mudança para melhor nas suas vidas.

A “tal esperança que faltava” e o aumento das redes de sociabilidade, encontrados através da formação profissional, traduz-se num processo de reaprendizagem social do indivíduo. Ou seja, como já foi referido, é um investimento que poderá dar frutos e um restabelecimento das redes de sociabilidade, quer com os colegas do curso, quer com os formadores e outros indivíduos da instituição.

Em suma, antes do ingresso na formação profissional, havia um certo desconhecimento por parte dos adultos acerca do objeto (formação) e também uma certa resiliência sobre o processo. No entanto, haviam adultos que já tinham uma representação social acerca da formação profissional, que era positiva, afirmando mesmo que achavam que era uma mais-valia e importante para adquirir novos conhecimentos, visto que já se encontravam há muitos anos sem ter um contacto com uma sala de aula.

## Referências Bibliográficas

- ABRIC, Jean-Claude. (2000). *A abordagem estrutural das representações sociais*. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de Estudos indisciplinares de representação social, 2ed. Goiânia: AB, pp 27-38.
- ALBARELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; HIERNAUX, Jean-Pierre; MAROY, Christian; RUQUOY; SAINT-GEORGES, Pierre. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Trajetos, Lisboa: Gradiva.
- BARROS, Maria. (2008). *As Representações Sociais de Alunos Adultos acerca do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação e Formação de Adultos. Universidade do Algarve. Acedido a 10 de Dezembro: [https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/275/1/TeseMestrado\\_FCHS\\_2008\\_MariaArmandaMotaCorreiaBarros.pdf](https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/275/1/TeseMestrado_FCHS_2008_MariaArmandaMotaCorreiaBarros.pdf).
- CAETANO, António. (2007). *Avaliação da Formação - Estudos em Organização Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizontes.
- CAMPENHOUDT, LUC VAN e QUIVY, RAYMOND. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- CAMPENHOUDT, LUC VAN e QUIVY, RAYMOND. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- CANÁRIO, Rui. (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e Uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- FIALHO, Joaquim; SILVA, Carlos; SARAGOÇA, José; (coordenadores) (2013). *Formação Profissional. Práticas organizacionais e políticas públicas e estratégias de ação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- FORTIN, M. (1999). *O Processo da Investigação - Da Conceção à Realização*. Loures, Lusociência.
- GUERRA, Isabel Carvalho. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora, Lda.



# JOVENS RURAIS DO SERTÃO SERGIPANO EM CONTEXTO ESCOLAR URBANO: ALGUMAS QUESTÕES SOBRE IDENTIDADES CULTURAIS

Isabela Gonçalves de Menezes\*

## Resumo

Recorte de uma dissertação de mestrado em educação, fruto de pesquisa qualitativa e compreensiva que investigou relações entre a escolarização de jovens rurais em escolas urbanas do território Alto Sertão Sergipano e suas identidades culturais – com amostra de 194 filhos de produtores familiares e de assentados da reforma agrária, na faixa etária de 14 a 29 anos, pesquisados por meio de questionário –, este artigo apresenta discussão se os jovens rurais, em um contexto escolar urbano, sentem-se forçados a optar entre a cultura urbana e a cultura rural, se são híbridos ou se vivem em uma encruzilhada cultural. Com base na análise dos dados, evidenciou-se que os jovens transitam bem entre os dois mundos e, nesse processo, desconstroem suas identidades rurais, constroem identidades mais urbanas e se reconstroem, como jovens de origem rural, mas que agora se encontram no nível médio de escolaridade, com a perspectiva de cursar o ensino superior. Não parece haver fortalecimento das identidades locais pois, quanto aos gostos pessoais, preferem mais o que “vem de fora” em relação ao tradicional do local. Assim, criam novas identidades, culturalmente híbridas, embora com certa preferência pela cultura urbana.

**Palavras-Chave:** Ensino médio. Escolarização. Identidades. Juventude rural.

## Introdução

Não é tão simples tratar de fluxos e deslocamentos dos jovens rurais dentro de seu próprio país quando existe a noção de que um mesmo território guarda em si uma identidade coesa e fechada, assim como de que entre o urbano e o rural já não há uma forte diferenciação, mas sim um enfraquecimento de fronteiras em direção a um *continuum* enquanto, por outro lado, certas diferenciações persistem, pois os sujeitos continuam a ser identificados como rurais, urbanos, nordestinos e sertanejos, dentre outras denominações.

---

\* Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (Brasil), sob orientação do Professor Dr. Bernard Charlot. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, com doutorado intercalar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Bolsista CAPES. E-mail: isagmenezes@gmail.com

Os jovens desta pesquisa vivenciam tais situações, algumas contraditórias; porém, aparentemente transitam entre estas sem grandes problemas. O local onde moram está localizado no território Alto Sertão Sergipano, em um dos Estados do Nordeste, conseqüentemente, são sertanejos e nordestinos ou nordestinos sertanejos. O que os diferencia de outros jovens também nordestinos e sertanejos, mas que moram na cidade onde estudam, é o fato de viverem no campo e, desse modo, passam a ser diferenciados como “jovens rurais”.

Em sua vida escolar, fazem o percurso campo-cidade, daí surge a questão se haveria uma influência dessa experiência em suas identidades, mas não sem deixar de considerar que outros fatores estão presentes, tais como o acesso a meios de comunicação, os modos de escolarização e a cultura escolar, além de levar em conta que a própria juventude é tida como uma transição da infância para a fase adulta.

Ao mesmo tempo em que se afirma – conforme expresso por Carneiro (2002) em relação ao Brasil –, que na região desta pesquisa ainda não se configura um *continuum* rural urbano a ponto de se dizer que ocorreu uma homogeneização, também não podem ser negadas algumas mudanças nos modos de vida tradicionais, por exemplo, na alimentação, nos falares e no vestuário, sobretudo dos mais jovens.

Valendo-se da literatura para dar uma ideia dessas novas situações, em uma viagem de retorno às suas origens no interior do sertão pernambucano, o narrador do romance *Galileia* presencia o ensaio de uma banda de forró que utiliza teclado, guitarra, baixo, sanfona e bateria, enquanto seu vocalista tem os cabelos “pintados de louro, endurecidos pelo excesso de gel fixador” e “usa três argolas na orelha esquerda, um piercing no nariz e roupa preta brilhosa” (Brito, 2009, p. 34). De igual modo, os jovens rurais sertanejos desta pesquisa também apreciam esses tipos de bandas e, nas escolas onde se realizou esta pesquisa, observou-se que pelo menos uma das jovens rurais tinha tatuagem e usava *piercing*.

Essas transformações são em decorrência da facilidade de comunicação entre campo e cidade, do acesso a transportes – como a motocicleta – e de meios de comunicação, como a televisão e os celulares. Esta pesquisadora testemunhou, na zona rural do sertão sergipano, um jovem a tocar o gado de moto, enquanto na garupa outro rapaz de bermudas, camiseta e boné, conversava ao celular. Em *Galileia*, o narrador desenha um quadro semelhante: “mulher em motocicleta carrega uma velha na garupa e tange três vacas magras. Dois mitos se desfazem diante dos meus olhos, num só instante: o vaqueiro macho, encourado, e o cavalo das histórias de heróis, quando se puxavam bois pelo rabo” (Brito, 2009, p. 8).

Com efeito, no processo de mudança que tem ocorrido no mundo rural, podem ser destacados aspectos bastante significativos e que merecem ser estudados, como as mulheres que, cada vez mais, ocupam papéis até então atribuídos aos homens; a busca da identidade por meio do consumo e até mesmo a delinquência juvenil. Diante de um mundo rural sertanejo de tradição patriarcal, o narrador de *Galileia* constata que “as mulheres romperam as prisões simbólicas, saíram para o mundo, quebraram as paredes do gineceu e as portas que as isolavam no claustro sombrio” (Brito, 2009, p. 60).

Quanto ao consumo, motocicletas e celulares são um fetiche para os moradores do meio rural, especialmente os jovens. Um dos personagens de *Galileia* conta a história de seu filho, um jovem rural que estudava na cidade, mas que foi preso por roubar um celular. O depoimento desse personagem sertanejo demonstra que o mundo rural convive, de um lado, em descompasso com a modernidade do mundo urbano, com as tradições do passado, como as crendices e, de outro, com a exacerbada exposição de mercadorias e o apelo ao consumo. Mas não se pode deixar de reconhecer que foi por intermédio da moto e do celular que os moradores da zona rural ganharam liberdade de mobilidade e de comunicação que não tinham há até poucos anos. Paralelamente, a televisão trouxe o mundo das informações e do entretenimento, atingindo localidades isoladas. O narrador do romance *Galileia*, ao entrar em um boteco de beira de estrada e perceber a televisão ligada, refletiu:

[...] todo boteco possui uma, ligada no mais alto volume. O sotaque brasileiro que se impôs ao restante do país entra pelos ouvidos, contamina o jeito das pessoas falarem, a música de cada região. A nova língua geral do Brasil é esse arremedo de fala que todos copiam. Não há rapaz ou mocinha que não tente falar igual aos artistas da TV, envergonhados por serem diferentes (Brito, 2009, p. 232).

O próprio narrador, de origem sertaneja, foi morar em uma grande cidade onde se formou em medicina, mas confessa: “vago numa terra de ninguém, um espaço mal definido entre campo e cidade. Possuo referências do sertão, mas não sobreviveria muito tempo por aqui. Criei-me na cidade, mas também não aprendi a ginga nem o sotaque urbanos. Aqui ou lá me sinto estrangeiro” (Brito, 2009, p. 160). Vê-se, neste caso, um jovem desencaixado e, a partir deste exemplo, questiona-se: os jovens rurais do Alto Sertão Sergipano, estudantes do ensino médio regular, em um contexto escolar urbano, sentem-se forçados a optar entre a cultura urbana e a cultura rural, são híbridos ou se vivem em uma encruzilhada cultural?

## **Campo Empírico e População Pesquisada**

O território Alto Sertão Sergipano, formado por sete municípios, está incluído no Polígono das Secas, apresenta clima quente do tipo semiárido e precipitação pluviométrica média anual da ordem de 500 a 700 mm. Uma de suas características – constituindo-se na atividade econômica preponderante e culturalmente determinante de sua identidade sertaneja – é a atividade pastoril. Essa região é a bacia leiteira sergipana, predominantemente assentada em pequenas unidades produtivas de base familiar, em uma estrutura fundiária altamente fragmentada, em que 90% das unidades são representadas por minifúndios com menos de 30 ha, produzindo pequenos volumes de leite, da ordem de 30 litros diários, constituindo-se na principal fonte de renda e forma de inserção no mercado (Diagnósticos, 2008).

Um dos municípios desse território foi selecionado como campo empírico por ser o mais populoso, pólo econômico regional e possuir duas escolas públicas que atendem a estudantes rurais oriundos de vários municípios do Alto Sertão, com o maior número de matrículas no ensino médio da região. Nas escolas onde a pesquisa foi realizada, no ano letivo 2010, 265 estudantes de origem rural estavam matriculados no ensino médio regular, correspondendo a 30,3% do total de alunos matriculados nesse nível de ensino. Foram aplicados 216 questionários, porém, 21 foram retirados por não se enquadrarem nos critérios da pesquisa, resultando em uma amostra de 194 jovens rurais, sendo 132 mulheres e 62 homens. Um questionário composto de 43 perguntas fechadas e abertas foi o instrumento utilizado na pesquisa. Para este artigo foram selecionadas oito perguntas, algumas com desdobramentos e, na sequência, será apresentada a análise das respostas obtidas.

## **Resultados e Discussão**

### **Mudanças pessoais, identidades em (des)construção**

Tabela 1. Respostas de jovens rurais, estudantes do ensino médio regular em escolas urbanas do sertão sergipano, à pergunta “Você acha que mudou depois que veio estudar na cidade?”, 2010/2011

Respostas	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
Sim	44	71,0	89	67,4	133	68,6
Não	17	27,4	43	32,6	60	30,9
Não respondeu	1	1,6			1	0,5
Total	62	100,0	132	100,0	194	100,0

Fonte: Menezes, 2012.

À pergunta “você acha que mudou depois que veio estudar na cidade?”, a maioria (68,6%) respondeu que “sim”, com percentual um pouco maior para os homens (71%) em relação às mulheres (67,4%) (tabela 1).

Questionados a respeito do que mudaram, os jovens enfatizaram a “evolução” nos estudos, no conhecimento, na aprendizagem e na capacidade de aprender com mais facilidade porque “aprenderam mais”, descobriram “coisas diferentes”, “muitas coisas”, “coisas novas”, “coisas que não sabiam”, “coisas mais explicáveis da cidade” e “coisas maravilhosas”.

A esse respeito, esclareceram: “o meu conhecimento aumentou muito e estou me desenvolvendo”; “sim, aprendi mais coisas que nunca imaginei que estudaria”; “o estudo me dá conhecimento”; “encontrei mais conhecimento, meus estudos evoluíram e o aproveitamento é melhor” e “passei a conhecer muito mais do que não conhecia”. Isso porque, na escola da cidade, tiveram oportunidade de conhecer outras disciplinas, conforme relataram, “aqui tudo é diferente”; os “assuntos são diferentes”; “são assuntos que nunca tinha visto”; “é outro conhecimento”; porque a escola da cidade “tem maior quantidade de matérias (no campo eram seis e na cidade quatorze, lá não tinha inglês...)”, além disso, na escola urbana, as dificuldades são maiores porque o “ensino” e as “aprendizagens” são “diferentes”.

Essas mudanças repercutiram em sua “forma de ser” porque, a partir das apresentações de seminários em sala de aula e do convívio com outras pessoas, segundo palavras de alguns jovens, “tirei um pouco mais da timidez”; “deixei um pouco mais de ser tímida” e “era mais tímido e depois que vim para cá estou perdendo um pouco a timidez”.

Também houve modificações na “forma de estudar”, como se depreende em algumas respostas: “peguei gosto pela leitura”; “estou mais empenhada para aprender”; “estou mais estudiosa”; “lá [na escola do campo] eu não me esforçava, aqui é diferente”; “aprendi que nada nessa vida é fácil, tudo que é bom só se conquista com esforço”; “mudei por causa do esforço que me foi cobrado ao chegar aqui ano passado”; “melhorei minha forma de estudar”; “estou me dedicando mais nos estudos”; “comecei a ver que estudar é muito bom para mim e que não é sem importância como eu pensava antes” e “mudei

na maneira de estudar, no interesse, pois onde morava era tudo mais fácil”, dentre outras respostas semelhantes.

Eles também destacaram mudanças na “forma de falar e se comunicar com outras pessoas”, ou seja, na linguagem, nas opiniões e na “forma de se expressar”, pois “estudar na cidade requer um cuidado com o falar, com o se comunicar, mas faço isso bem”, notou uma das moças. “Aprendi a me comunicar melhor com as pessoas que estão ao meu redor” e “mudei no modo de falar, que melhorou muito”, relataram dois rapazes.

A “forma de se comportar” igualmente foi destacada, pois alguns rapazes revelaram que passaram por mudanças: “mudei no meu jeito de agir porque eu era muito impulsivo e agora consigo me controlar mais”; “no jeito de agir, talvez pelo motivo de me integrar às coisas novas” e “evolui mais no meu viver, no comportamento e também em algumas atitudes”. As mulheres ressaltaram mudanças no comportamento com os amigos, nas atitudes, no respeito ao próximo e na boa convivência com as pessoas, pois hoje se consideram mais educadas. Uma delas ponderou: “mudei não só por fora, mas por dentro: amadureci, virei mulher, deixei a criança para lá”.

A sociabilidade também mereceu destaque, uma vez que estudar o ensino médio na cidade proporciona o conhecimento de mais pessoas, porquanto o jovem já não está limitado apenas a uma comunidade rural. Assim, as moças relataram: “conheci pessoas diferentes e acabei mudando”; “fiz novas amizades, tive contato com pessoas que são diferentes das do campo”; “conheci colegas e novos professores”, enquanto alguns rapazes frisaram mudanças “no modo como me relaciono com as pessoas e enxergo o mundo”; “porque me relaciono bem com as pessoas”; “porque conheci pessoas com personalidades completamente diferentes da minha e acabei achando legal” e “em aceitar outros tipos de pessoas”.

Uma moça respondeu que mudou “por fora, fisicamente” como também enfrentou o estresse e o cansaço. As demais que admitiram as mudanças em suas vidas enfatizaram as “mudanças de comportamento”, como a “independência dos pais”, conforme as seguintes falas: “fiquei mais independente, separada dos meus pais o dia todo no colégio” e “me sinto mais forte, capaz e independente”; além de mudanças na “forma de encarar a vida”: “a mente vai se abrindo para o mundo”; “no pensamento sobre a vida”; “no meu modo de pensar sobre o futuro” e “na concepção de mundo”.

Mediante as respostas dos jovens que admitiram que mudaram depois que foram estudar em escolas urbanas, observa-se a construção de sujeitos mais maduros, que estão deixando de ser crianças para se tornarem adultos, mais comprometidos com a escola, mais interessados em aprender e a melhor se comportar e se relacionar com as pessoas. Não se pode dizer que eles, de igual

modo, mudariam se continuassem no ambiente rural, até porque estudam na cidade, podem fazer novos amigos e conversar de igual para igual, que na escola podem aprender como qualquer outro aluno.

### Preferências pessoais

Com relação à pergunta “Do que você mais gosta de fazer?”, as respostas dos jovens pesquisados formaram cinco grupos principais: eles gostam de estudar, de lazer, de trabalhar, de praticar esportes e de se socializar (tabela 2).

Quanto a atividades relacionadas ao campo, 2,5% das respostas foram sobre montar a cavalo e 1,4% sobre trabalhar com o gado (mulher), dar ração aos animais, tirar leite e trabalhar na agricultura (homens). As atividades rurais, mesmo as de lazer como vaquejadas e cavalgadas, não foram apontadas como as principais preferências juvenis.

Por outro lado, devido à proliferação de motocicletas no meio rural nos últimos anos, esperava-se que os jovens, sobretudo os rapazes, respondessem que gostam de andar nesse meio de transporte, mas isso não aconteceu, pois somente uma moça deu esse tipo de resposta, quando afirmou que o que mais gosta de fazer é “ler e andar de moto”, enquanto outra prefere “assistir televisão e andar bicicleta” para “ficar bem informada e sair por aí”.

Foram observadas diferenças, por gênero, nas seguintes preferências: as mulheres gostam mais de estudar, de passear, de “curtir a vida”, de se divertir, de assistir televisão e de conversar com os(as) amigos(as), ao passo que os homens preferem praticar esportes, principalmente jogar bola.

Tabela 2. Respostas de jovens rurais, estudantes do ensino médio regular em escolas urbanas do sertão sergipano, à pergunta “Do que você mais gosta de fazer?”, 2010/2011

Respostas	Homens	%	Mulheres	%	Total	%
Estudar	11	14,3	41	19,9	52	18,4
Passear, passear com o namorado e nas férias, conhecer lugares, ir à praia, ao teatro, viajar, visitar parentes	7	9,1	33	16,0	40	14,1
Curtir a vida, se divertir, ir a festas, dançar, aventuras, ação	3	3,9	23	11,2	26	9,2
Jogar futebol, jogar vôlei, fazer exercícios, praticar esportes	22	28,6	8	3,9	30	10,6

Assistir TV	3	3,9	17	8,3	20	7,1
Conversar, conversar, sair e ficar com amigas(os) e colegas, conhecer novas pessoas, ser amigo, amar, namorar	5	6,5	24	11,7	29	10,2
Ouvir música, cantar, tocar violão	6	7,8	10	4,9	16	5,7
Ler	2	2,6	12	5,8	14	4,9
Comer, comer besteira	3	3,9	5	2,4	8	2,8
Dormir	3	3,9	5	2,4	8	2,8
Montar a cavalo	3	3,9	4	1,9	7	2,5
Serviços domésticos			6	2,9	6	2,1
Acessar internet	1	1,3	5	2,4	6	2,1
Lidar com o gado, dar ração aos animais, tirar leite, trabalhar na agricultura	3	3,9	1	0,5	4	1,4
Ficar em casa com a família, com os pais, cuidar da filha, cuidar da mãe	1	1,3	2	1,0	3	1,1
Andar de bicicleta, de moto			2	1,0	2	0,7
Jogar videogame	2	2,6			2	0,7
Brincar			2	1,0	2	0,7
Ir à igreja, orar			2	1,0	2	0,7
Trabalhar			1	0,5	1	0,4
Desenhar, pintar, escrever	1	1,3			1	0,4
Participar de conferências, encontros e discussões da sociedade			1	0,5	1	0,4
Ser alegre			1	0,5	1	0,4
Acordar cedo	1	1,3		0,0	1	0,4
Fazer compras			1	0,5	1	0,4
Total	77	100,0	206	100,0	283	100,0

Fonte: Menezes, 2012. Obs.: alguns jovens pesquisados deram mais de uma resposta.

Atualmente, acessar a internet ou as redes sociais representa uma febre entre os jovens urbanos, mas, apenas 2% dos jovens rurais pesquisados demonstraram idêntico interesse. Isso não significa que não gostem das novas tecnologias, mas sim que estas não haviam chegado efetivamente ao campo em 2010/2011, quando a coleta de dados foi realizada. Embora a maioria possuísse celular, o

uso de *tablets*, *smartphones* e de pacotes de dados de empresas de telefonia não estava tão disseminado na região desta pesquisa.

Em relação ao que não gostam de fazer, os sujeitos pesquisados deram várias respostas (tabela 3), algumas generalistas e outras personalizadas, como chorar, mentir, roubar, caçar animais, cuidar de criança, levar parentes ao hospital, não ficar com os amigos e não poder buscar a filha na escola quando está estudando, sendo esta a resposta de uma moça.

Mas, de acordo com 17,6% do total de respostas, os jovens não gostam de “ficar parados” ou “em casa sem fazer nada” porque “tempo é dinheiro”; “o tempo passa mais rápido”; “sempre gosto de fazer alguma coisa”; “quem não faz nada não vive, vegeta”; “é muito chato”; “sou muito agitada, gosto de rir, de brincar”; “os seres humanos têm que ocupar a cabeça com coisas que lhes façam bem”; “acho entediante demais”; “quem quer corre atrás, ou seja, se eu estou parado é porque eu não quero nada”; “não me levará a nada”; “isso torna a pessoa preguiçosa” e “eu acho isso uma pouca vergonha”.

Tabela 3. Respostas de jovens rurais, estudantes do ensino médio regular em escolas urbanas do sertão sergipano, Nossa Senhora da Glória (SE), à pergunta “Do que você não gosta de fazer?”, 2010/2011

<b>Respostas</b>	<b>Homens</b>	<b>%</b>	<b>Mulheres</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Ficar parado(a)	12	17,6	24	17,5	36	17,6
Cuidar da casa, lavar louça, lavar roupa			25	18,2	25	12,2
Trabalhar na roça	5	7,4	13	9,5	18	8,8
Trabalhar, trabalhar demais	5	7,4	11	8,0	16	7,8
Estudar, ler, escrever, ir à escola, prova	5	7,4	5	3,6	10	4,9
Acordar cedo		9	6,6	9	4,4	
Intrigas, brigas	5	7,4	2	1,5	7	3,4
Esportes, jogar bola	6	8,8	3	2,2	9	4,4
Cuidar dos animais (gado)	3	4,4	2	1,5	5	2,4
Dançar, festas, baile funk	1	1,5	4	2,9	5	2,4
Humilhar os outros, magoar o próximo	2	2,9	3	2,2	5	2,4
Dormir (demais, pouco, durante o dia)	1	1,5	3	2,2	4	2,
Chorar			2	1,5	2	1,0
TV, novelas	2	2,9	1	0,7	3	1,5
Pedir, expressar opinião ou desejo			2	1,5	2	1,0

Desobedecer aos pais, coisas erradas, roubar, mentir	4	5,9	4	2,9	8	3,9
Sair de casa à noite, praia			2	1,5	2	1,0
Outros (beber, brincar, caçar, ir ao hospital, não ficar com os amigos, caminhar, não estudar, cuidar de crianças, não sair)	6	8,8	7	5,1	13	6,3
Buscar água na barragem, no poço			2	1,5	2	1,0
Vaga (nada, tudo)	10	14,7	8	5,8	18	8,8
Não respondeu	1	1,5	5	3,6	6	2,9
Total	68	100,0	137	100,0	205	100,0

Fonte: Menezes, 2012. Obs.: alguns jovens pesquisados deram mais de uma resposta.

Para o homem do campo, ser considerado “trabalhador” tem um valor significativo, algo que o distingue como pessoa de bem, voltada a uma atividade que dignifica. De fato, os moradores do rural são vistos como aqueles que dormem cedo e se levantam de madrugada para trabalhar e envelhecem prematuramente desgastados pelo labor diário. Portanto, a despeito das transformações no mundo rural, quase 18% das respostas dadas pelos jovens pesquisados expressaram a tradição da dura lida no campo, passada dos pais para os filhos, uma vez que, no sertão, ficar parado é sinônimo de preguiça e falta de coragem.

Não obstante, as respostas dos jovens rurais também evidenciam que alguns não gostam de “trabalhar, trabalhar demais” (7,8%), “trabalhar na roça” (8,8%) e “cuidar dos animais” (2,4%) porque “é ruim”, “sou um pouco preguiçosa e gosto mesmo é de ficar em casa descansando”; “é difícil”; “estressa”; “machuca e o sol, às vezes, é muito quente”; “me doem as costas e as pernas”; “é muito cansativo” e “o trabalho é muito pesado”. Vale observar que há uma maior rejeição dos jovens em “trabalhar na roça” (8,8%), um trabalho mais duro do que em “cuidar dos animais” (2,4%).

É importante notar a diferença, por gênero, sobre “cuidar da casa”, pois somente mulheres (18,2% das respostas desse estrato) deram esse tipo de resposta. Elas consideram atividades como lavar roupas e louça um serviço repetitivo e infundável. Segundo uma das moças, lavar roupa “é cansativo e aos poucos na zona rural já temos lavadoras de roupas”, enquanto outras alegam que “quebra as unhas”. Duas jovens lamentam buscar água no poço ou barragem porque “é muito longe” e “tem que pegar a carroça de cavalo”.

“Não gosto de nem sempre poder expressar minha opinião ou desejo” e “não gosto de pedir nada *pra* ninguém porque sempre que pedimos, ou não podem nos dar ou depois passam na cara, e isso é a pior coisa”, foram respostas de apenas duas mulheres, mas que ilustram bem como os jovens se sentem quando não têm independência financeira e não são ouvidos.

Com relação a gostos pessoais, como a alimentação, as respostas dos jovens rurais se encaixam em cinco tipos: o trivial (arroz, feijão, carne, salada, sopa etc.); frutas e verduras; comida regional (buchada de bode, galinha caipira, inhame, quiabada, tapioca, cuscuz etc.); lanches/guloseimas e comidas exóticas (lasanha, pizza, sushi etc.), neste último caso, alimentos que não são característicos da região. Do total de 487 respostas, dentre as dez mais preferidas estão, em sua maioria, comidas exóticas como lasanha (15,2% das respostas) e pizza (6,8% das respostas), enquanto da comida regional apenas o cuscuz figura entre as mais citadas com 5,5% das respostas. Da comida trivial, os jovens citaram arroz (12% das respostas), feijão (11% das respostas), carne (8,2% das respostas) e salada (3,3% das respostas), conformando um típico prato brasileiro (tabela 4).

A preferência musical também foi pesquisada e, das 296 respostas obtidas, as categorias que mais receberam respostas foram forró (23,3% das respostas) e sertanejo (12,5% das respostas), que guardam certa aproximação com a vida no campo. No entanto, toadas e vaquejadas receberam uma menção, cada, ressaltando-se que de mulheres e não de homens, mas o típico forró pé de serra ficou ausente (tabela 5).

Tabela 4. Respostas de jovens rurais, estudantes do ensino médio regular em escolas urbanas do sertão sergipano, à pergunta “Quais são suas comidas preferidas?” (As dez mais frequentes), 2010/2011

<b>Comidas</b>	<b>Tipo</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Lasanha	Exótica	74	15,2
Arroz	Trivial	59	12,1
Feijão	Trivial	54	11,1
Carne	Trivial	40	8,2
Pizza	Exótica	33	6,8
Macarrão	Trivial	27	5,5
Cuscuz (com leite, ovos)	Regional	23	4,7
Macarronada	Exótica	18	3,7
Salada	Trivial	16	3,3
Sopa	Trivial	11	2,3

Fonte: Menezes, 2012.

Obs.: alguns jovens deram mais de uma resposta. Percentuais em relação às 487 respostas obtidas.

Tabela 5. Respostas de jovens rurais, estudantes do ensino médio regular em escolas urbanas do sertão sergipano, à pergunta "Você gosta de qual tipo de música?", 2010/2011

<b>Gênero</b>	<b>Homens</b>	<b>%</b>	<b>Mulheres</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Forró	23	24,7	46	22,7	69	23,3
Sertanejo	17	18,3	20	9,9	37	12,5
Romântica	3	3,2	29	14,3	32	10,8
Internacional	7	7,5	16	7,9	23	7,8
Pagode	5	5,4	10	4,9	15	5,1
Pop	7	7,5	5	2,5	12	4,1
Religiosa: católica, evangélica, gospel	2	2,2	9	4,4	11	3,7
Rock	5	5,4	6	3,0	11	3,7
Axé	2	2,2	7	3,4	9	3,0
Eletrônica	2	2,2	4	2,0	6	2,0
MPB	4	4,3	2	1,0	6	2,0
Sertanejo universitário	1	1,1	5	2,5	6	2,0
Arrocha	1	1,1	3	1,5	4	1,4
Samba	1	1,1	3	1,5	4	1,4
Funk	1	1,1	2	1,0	3	1,0
Acústico			2	1,0	2	0,7
Brega	2	2,2			2	0,7
Hip hop	1	1,1	1	0,5	2	0,7
Clássica			1	0,5	1	0,3
Reggae	1	1,1			1	0,3
Toada			1	0,5	1	0,3
Não tem	1	1,1	2	1,0	3	1,0
Resposta vaga	6	6,5	24	11,8	30	10,1
Não respondeu	1	1,1	4	2,0	5	1,7
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>100,0</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>296</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Menezes, 2012. Obs.: alguns jovens pesquisados deram mais de uma resposta.

A maioria (92,8%) gosta de assistir televisão e os programas mais assistidos são as novelas (24,7% das respostas), telejornais (21,8% das respostas), programas de auditório de finais de semana (9,7% das respostas) e filmes (8,9% das respostas) (tabela 6).

Tabela 6. Respostas de jovens rurais, estudantes do ensino médio regular em escolas urbanas do sertão sergipano, à pergunta “Se você gosta de assistir televisão, quais são os seus programas favoritos?”, 2010/2011

<b>Programas</b>	<b>Homens</b>	<b>%</b>	<b>Mulheres</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Novelas	14	12,4	80	30,0	94	24,7
Telejornais	30	26,5	53	19,9	83	21,8
Programas de auditório	7	6,2	30	11,2	37	9,7
Filmes	15	13,3	19	7,1	34	8,9
Esportivos (jogos, futebol)	20	17,7	8	3,0	28	7,4
Desenhos e infantis	5	4,4	12	4,5	17	4,5
Humorísticos	5	4,4	7	2,6	12	3,2
Programas femininos	1	0,9	9	3,4	10	2,6
Educativos	1	0,9	8	3,0	9	2,4
Entretenimento, fofocas		0,0	7	2,6	7	1,8
<i>Reality shows</i>	2	1,8	3	1,1	5	1,3
Católicos, religiosos			4	1,5	4	1,1
Séries			4	1,5	4	1,1
Documentários	2	1,8			2	0,5
Entrevistas, debates	1	0,9	1	0,4	2	0,5
Rural	1	0,9	1	0,4	2	0,5
Programas interativos			1	0,4	1	0,3
Videoclipes			1	0,4	1	0,3
Não sabe			1	0,4	1	0,3
Resposta vaga	4	3,5	10	3,7	14	3,7
Não respondeu	5	4,4	8	3,0	13	3,4
<b>Total</b>	<b>113</b>	<b>100,0</b>	<b>267</b>	<b>100,0</b>	<b>380</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Menezes, 2012. Obs.: alguns jovens pesquisados deram mais de uma resposta.

Em síntese, os jovens rurais pesquisados, em contato com a cultura urbana, em decorrência de mudanças no mundo rural, com o acesso à televisão, maior facilidade de locomoção e, notadamente, devido à escolarização no meio urbano e ao contato com jovens citadinos, não parecem estar em uma “encruzilhada cultural” (Bauman, 2001), todavia mais voltados a absorver, no que for possível, os modos e estilos de vida das cidades, modificando preferências pessoais, como a música e a alimentação, que já não são mais exclusivamente as sertanejas, configurando-se mais como “híbridos culturais” (Hall, 2006); pois,

com a difusão de imagens de uma geração jovem que cada vez mais adota símbolos visuais para marcar seus gostos e atitudes, pode-se afirmar que os jovens rurais sertanejos vivem uma espécie de bricolagem de estilos de ser jovem, desde um estilo rural semelhante ao de gerações passadas, até um estilo metropolitano (Tavares, 2008).

No que se refere à alimentação, pratos típicos regionais considerados saborosos e antes valorizados, tais como o “pirão de capão”, a “buchada de bode” e a “galinha de capoeira” não foram mencionados, enquanto alimentos “exóticos”, como lasanha e pizza, pratos oriundos da culinária italiana, são bastante apreciados e denota, portanto, que os jovens rurais pesquisados valorizam mais o que vem de fora do que a cultura local. Porém, ainda que tenham relatado mudanças em suas vidas a partir do momento em que passaram a estudar em escolas urbanas; ainda residem no meio rural porque não obtiveram independência financeira e, até mesmo, valorizam ou respeitam aspectos de sua cultura.

## **Conclusões**

Quanto a se os jovens rurais pesquisados, em um contexto escolar urbano, sentem-se forçados a optar entre a cultura urbana e a cultura rural ou vivem em uma encruzilhada cultural, pode-se concluir que eles transitam bem entre os dois mundos. No decorrer desse processo, desconstroem suas identidades rurais, constroem identidades mais urbanas e se reconstroem, como jovens de origem rural, mas que agora se encontram no nível médio de escolaridade, com a perspectiva de cursar o ensino superior e empreender coisas que, antes, estavam mais circunscritas à juventude urbana; mas, atualmente, eles também têm acesso, como as novas tecnologias, o uso de redes sociais e de celulares, além da linguagem juvenil, tanto escrita quanto falada, inclusive porque o mundo rural tem atravessado transformações. Os jovens desta pesquisa não são mais aqueles sujeitos “puros” da roça, mas pessoas conhecedoras de dois mundos, tanto os saberes rurais como a vida na cidade e os saberes escolares, os quais não teriam acessado caso tivessem permanecido apenas no campo. Não parece haver fortalecimento das identidades locais pois, quanto aos gostos pessoais, preferem mais o que “vem de fora” em relação ao tradicional do local. Assim, criam novas identidades, culturalmente híbridas, embora com certa preferência pela cultura urbana.

## Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- BRITO, R.C. (2009). *Galileia*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- CARNEIRO, M.J. (2002). Multifuncionalidade da agricultura e ruralidade: uma abordagem comparativa. In J. R. Moreira & L. F. C. Costa (orgs.), *Mundo rural e cultura*. Rio de Janeiro: Mauad.
- DIAGNÓSTICOS DAS CADEIAS PRODUTIVAS DO LEITE E DERIVADOS (BOVINO E CAPRINO) E FRUTAS IRRIGADAS (ACEROLA, GOIABA E QUIABO) NO ALTO SERTÃO SERGIPANO. (2008). *Estudo de Viabilidade Técnica de apoio ao Programa de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido Sergipano*. Aracaju: Iber-Geo International SL; Governo de Sergipe.
- HALL, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- MENEZES, I.G. (2012). *Jovens rurais no sertão sergipano: escolarização e identidades culturais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Sergipe, Brasil.
- TAVARES, M.A. (2008). Elias y Mannheim iluminando los caminos de la investigación sobre juventud y ruralidades en el Brasil del siglo XXI. In *Anais do Simposio Internacional Proceso Civilizador*, 11. Buenos Aires (612-622).



# AVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM PORTUGAL: O QUE DIZEM OS ESTUDOS DA ÚLTIMA DÉCADA?

Carla Chainho\*

José Saragoça\*\*

## Resumo

A avaliação de escolas é uma temática muito refletida e estudada na sociedade atual, à medida que algumas das políticas públicas conferem mais autonomia e centralidade às escolas/agrupamentos de escolas e delas reclamam mais responsabilidade e a prestação de contas (*accountability*) de modo regular à sociedade. Na última década, muitos foram os trabalhos académicos publicados, oriundos de diversas áreas do conhecimento - das ciências sociais e das ciências humanas, particularmente da área da educação. Esta comunicação decorre do trabalho já iniciado com o objetivo de, no âmbito de um curso de doutoramento de sociologia, realizar um estudo qualitativo com os seguintes objetivos: conhecer a perceção dos atores escolares acerca do contributo que a avaliação externa possa ter na melhoria da qualidade das escolas; investigar em que medida as lógicas de ação dos atores escolares impulsionam, obstaculizam ou se manifestam neutras relativamente à eficácia e eficiência desses processos de avaliação e de que forma são produtoras de mecanismos de regulação no âmbito da autoavaliação e da avaliação externa; conhecer os objetivos estratégicos dos atores escolares face à avaliação da escola; e, finalmente, aferir a possibilidade destes atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora de mecanismos de auto e heteroavaliação (avaliação externa) orientados para a melhoria da qualidade da sua escola. Recuperando algumas ideias por nós apresentadas no *VIII Congresso Português de Sociologia: 40 Anos de Democracia(s) - Progressos, Contradições e Prospetivas* (Évora, Abril de 2014), aprofundamos aqui a sistematização dos resultados do recenseamento de teses de mestrado e de doutoramento publicadas em Portugal desde a década de 2000, tendo como tema a (auto)avaliação de escolas.

**Palavras-Chave:** Avaliação Externa; Lógicas de Ação; Regulação.

## 1. Avaliação de escolas, regulação e lógicas de ação

A avaliação de escolas é uma temática cada vez mais presente na sociedade contemporânea, como resultado de políticas públicas que, à

\* Doutoranda em Sociologia. ECS/Universidade de Évora e CESNOVA/FCSH-UNL. cchainho@gmail.com

\*\* Doutor em Sociologia. ECS/Universidade de Évora e CESNOVA/FCSH-UNL. jsaragoça@uevora.pt

medida que conferem mais autonomia e centralidade às escolas/agrupamentos de escolas, dela(s) reclamam maior responsabilização e prestação de contas (*accountability*) à sociedade.

A avaliação de escolas é um processo, complexo, que, em Portugal, articula dois tipos de avaliação que se complementam dialeticamente: a avaliação externa, realizada por elementos externos à escola/agrupamento escolar (ao serviço da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, organismo do Ministério da Educação e Ciência), e a autoavaliação, realizada por uma multiplicidade atores da escola/agrupamento e de outros que com ela se relacionam estreitamente, influenciando-a no cumprimento da sua missão.

A avaliação serve para analisar a organização escolar, de uma maneira global, e deve ter sempre em consideração a singularidade de cada estabelecimento de ensino. Sendo assumida como um processo de aprendizagem e de reflexão tendente à melhoria das práticas e dos resultados escolares, a avaliação de escolas constitui-se como um instrumento de regulação do sistema, que é, fundamentalmente, social. De facto, para nós, a escola é, essencialmente, uma entidade social, composta por pessoas que se relacionam entre si, com delimitações e uma estrutura hierárquica bem delineada, funcionando de modo mais ou menos sistemático, tendo sempre a finalidade de concretização de determinados objetivos (Afonso, 2007). A escola (re)constrói-se através da interação social dos seus atores, que têm a capacidade de a repensar, reajustar, recalibrar, reorganizar face às inúmeras situações que vão surgindo, construindo as suas representações e o seu sistema de significados – necessidades, valores e intenções (Outeiro, 2011). Ela comporta uma atividade complexa, resultado das ações dos inúmeros atores que a compõem assim como as dimensões e processos que a caracterizam e a constituem. Nesse sistema, os atores desempenham um papel fundamental nos seus destinos e na sua regulação. Assim sendo, os processos de avaliação de escolas constituem-se como práticas que dependem das relações e percepções existentes entre os diversos atores sociais que constituem a organização escolar. Daqui decorre uma parte do interesse que estes processos comportam para sociologia.

Esta reflexão tem como finalidade mapear e sistematizar contributos dos trabalhos realizados acerca desta temática e que vão ao encontro a investigação que pretendemos realizar acerca das perspetivas sociológicas sobre mecanismos de regulação e lógicas de ação dos atores escolares no quadro da avaliação de escolas. Mobilizamo-nos para a investigação a realizar num agrupamento de escolas do Alentejo (Portugal), na expectativa de conseguirmos compreender como se processam as dinâmicas de interação entre os atores escolares, considerando as regras, as normas, o instituído formalmente, e também o constrangimento decorrente das ações do(s) outro(s) ator(es).

Os atores escolares movimentam-se e interagem na organização tendo em conta os seus papéis, que se encontram definidos, e os objetivos do agrupamento de escolas. Através da interpretação das normas, os atores, acabam por proceder à autorregulação, de modo a colmatar as lacunas existentes e específicas do espaço social onde se movimentam, ou seja, tendo em conta a lógica de funcionamento global da organização. Esta autorregulação leva a que se verifique um reajustamento (ponto de equilíbrio verificado através de ajustes entre fatores de conflito e concordância) de comportamentos entre os atores. Entendemos por regulação o modo como são produzidas e postas em prática as regras (regulação institucional, normativa e de controlo) que orientam a ação dos atores. Pode, também, ser entendida como a maneira como esses mesmos atores se apropriam das regras e as transformam. Neste caso, estamos perante uma regulação situacional, ativa e autónoma, relacionada com a ação coletiva dos diversos atores, nomeadamente com o modo como estes integram e dão origem às suas próprias regras de jogo, tendo como base os seus interesses e ganhos particulares.

O sistema educativo pode ser percecionado como um sistema complexo de regulações “multirregulações”, provenientes de ajustamentos e reajustamentos não definidos *à priori*, mas a partir dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diversos grupos de atores que face a situações de confronto, negociam e recompõem os seus objetivos e poderes.

As lógicas de ação definem-se através da existência de racionalidades próprias e pessoais às quais os atores dão sentido (subjetivo e objetivo) e refletem-se nas escolhas que os atores fazem, nas suas práticas, tendo em consideração a circunstância da ação individual e coletiva. Através da interação social que ocorre nos contextos educativos, os atores ajudam a organizar e a ordenar a realidade escolar, não deixando de criar uma ordem por vezes incerta e temporária.

## **2. Da Investigação portuguesa acerca da avaliação de escolas**

Na última década surgiram inúmeros trabalhos acerca da avaliação de escolas em Portugal, nomeadamente na área das ciências sociais, das ciências humanas e das ciências da educação. Tendo em conta o interesse específico da investigação que realizamos atualmente, procurámos recensear os trabalhos académicos de mestrado e de doutoramento produzidos em Portugal desde o ano de 2000, com o objetivo de que estes possam ajudar-nos a compreender as múltiplas dimensões em que o objeto de estudo pode ser «captado» e inspirar a reflexão sociológica, nosso desiderato.

Assim, centrámos a pesquisa em torno de palavras-chave como «avaliação», «avaliação externa», «autoavaliação de escolas», «regulação», «avaliação interna», «lógicas de ação», «prestação de contas», «qualidade», «organização escolar», «avaliação de escolas», «autonomia», «melhoria», «avaliação institucional», «avaliação externa de escolas».

No total, foram mapeados 51 trabalhos: 8 teses de doutoramento e 43 dissertações de mestrado. Estas fontes de informação foram pesquisadas entre o último trimestre de 2013 e o início de 2014, maioritariamente através da consulta de diversos repositórios científicos que se encontram disponíveis *online*, nomeadamente, o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal e os repositórios científicos da Universidade do Minho, da Universidade Aberta, da Universidade Católica Portuguesa, da Universidade Nova de Lisboa, da Universidade de Lisboa e da Universidade de Aveiro. Houve ainda o recurso à consulta, *in loco*, de trabalhos existentes na Biblioteca Geral da Universidade de Évora, e, pontualmente, ao empréstimo interbibliotecas e ao contato direto com os/as próprios/as autores/as.

Para a investigação que realizamos atualmente interessa-nos, sobretudo, conhecer os contributos dos trabalhos de investigação que incidiram em questões relativas à avaliação externa, à autoavaliação, à regulação e às lógicas de ação.

Relativamente à «autoavaliação» elencámos os trabalhos<sup>1</sup> de Eugénia Nunes (2008), José Henriques (2009), Manuel Mourão (2009), António da Fonseca (2010), Graça Simões (2010), Idália Curado (2010), Maria Reis (2010), Germano Lima (2011), Helena de Sousa (2011), Isabel Maia (2011), Maria Outeiro (2011), Olga Duarte (2011), Serafim Correia (2011), Maria Sá (2012), Olga Duque (2012), Paula Cepa (2012) e Raquel Rodrigues (2012).

Uma das conclusões transversais a estas investigações é que, na maioria das escolas, a autoavaliação é tida como um instrumento orientador que permite a melhoria organizacional e profissional, possibilita aos atores um conhecimento mais aprofundado acerca da escola onde eles desempenham as suas tarefas e auxilia a identificação e sinalização de pontos fortes e fracos da organização escolar. Desta forma, a autoavaliação conduz os atores a (re)pensarem a organização escolar de maneira constante e, sobretudo, a perspetivarem a sua (re) organização. Ou seja, a autoavaliação contribui para a regulação do sistema educativo.

No que diz respeito à «avaliação externa» focamos os trabalhos de Maria Gonçalves (2009), Clara Domingos (2010), Georgina Lopes (2010), Maria da

---

<sup>1</sup> Por questões de espaço não conseguimos apresentar aqui os quadros de síntese das 51 dissertações com os respectivos contributos. Havendo interesse particular, os autores desta comunicação podem ser consultados através dos contactos disponíveis.

Silva (2011), Paulo Pinho (2011), Joaquim Brigas (2012), João Nunes (2012), Sandra de Freitas (2012), Maria de Matos (2012), Paula Dias (2012) e Diana Lemos (2012).

Globalmente, estes trabalhos mostram que a avaliação externa de escolas contribui para a dinâmica de melhoria das organizações e permitem-nos aferir quais as alterações verificadas nas escolas quando é possível comparar dois momentos de avaliação externa realizados na mesma escola/agrupamento, nomeadamente, os seus efeitos organizacionais, além de sublinharem o impacto da avaliação externa na melhoria contínua das escolas, ao promoverem mecanismos de avaliação interna da escola, que a tornem crescentemente participada e coerente. Tal como a autoavaliação, a avaliação externa também contribui para a regulação de todo o sistema educativo.

Acerca da «regulação» e «lógicas de ação» evidenciamos os trabalhos de Maria Ramos (2001), Virgílio da Silva (2003), Rui do Bem (2005), Margarida Mateus (2008), Francisco dos Santos (2009), José Lopes (2010) e Célia Chagas (2010).

Nestes casos, e ainda que cada um dos trabalhos se funde em objetivos próprios, subsiste a grande preocupação no sentido de tentar perceber quais as interrelações existentes entre os atores escolares e quais as suas lógicas de ação no sistema educativo, a partir de um determinado contexto histórico, político e social. Através das representações sociais sobre as escolas tenta-se averiguar de que modo é que as lógicas de ação podem interferir na escolha da escola e como é que as escolas, consideradas como *sistemas de ação concretos*, procedem à construção de lógicas locais próprias a partir dos jogos de estratégias dos atores.

Entretanto, recenseámos igualmente outros trabalhos irão certamente ajudar e reforçar o enquadramento teórico da investigação que temos em curso. É o caso das pesquisas realizadas por Maria Moreira (2005), Anabela Barros (2006), José Silva (2006), Maria Afonso (2007), Elvira Tristão (2009), Carla Menitra (2009), Isabel Rebordão (2010), Susana Cardoso (2011), Jorge Pereira (2011), Teresa Pinto (2012), Engrácia Bastos (2012), Pascoal Albuquerque (2012), Maria da Cruz (2012), Maria Rodrigues (2013) e Maria Silvestre (2013).

Em geral, estas investigações revelaram-se importantes para nós na medida em que: a) abordam a avaliação institucional das escolas focando fundamentalmente a autoavaliação e a avaliação externa de escolas e procuram perceber a influência destes dois tipos de avaliação na multirregulação das organizações escolares; b), porque sublinham a importância da interligação destes dois tipos de avaliação que contribuem para a construção de uma organização escolar mais coerente, equilibrada e, sobretudo, reflexiva, com o objetivo de promover a melhoria contínua dos estabelecimentos de ensino e potenciar a respostas cabais às constantes necessidades sentidas pelos atores escolares.

Vejamos, com mais pormenor, mas sem preocupação de exaustividade que a dimensão deste texto impede, algumas reflexões possibilitadas pelo trabalho de recenseamento das dissertações que realizámos.

## 2.1. Breves conclusões sobre as investigações consultadas

A avaliação de escolas tem o intuito de contribuir para a melhoria das escolas e do sistema educativo e no paradigma de prestação de contas (*accountability*) por parte dos atores escolares à tutela e, em última instância, à sociedade, sobre os resultados dos investimentos públicos na educação formal – a escola prepara-se para a avaliação com o objetivo de demonstrar a sua legitimidade organizacional e social.

É suposto que todos os atores educativos estejam envolvidos no processo de avaliação da escola e que este represente os interesses distintos dos vários grupos. A escola tem o dever de constituir uma equipa de avaliação, supostamente autónoma da direção, e englobar professores, representante dos alunos, pessoal não docente, associação de pais, autarquia e outras instituições da comunidade e, eventualmente, um «amigo crítico» (normalmente uma pessoa conhecedora da instituição, equidistante dos processos e das decisões da escola/agrupamento de escolas e que pode ajudá-la nas actividades de melhoria contínua). Os destinatários de todo este processo são o pessoal docente e não docente, os alunos, o Ministério da Educação, os membros constituintes da Avaliação Externa de Escolas e, em última instância, a comunidade e a sociedade, em geral.

A reflexão empreendida a partir da consulta das dissertações observadas teve a vantagem de consolidar a ideia de que a escola é um espaço de ação concreto, onde existe interação entre os atores e intersubjetividade de sentidos. O sistema educativo é um *campo* hierarquicamente organizado, a nível central, regional e local e a partir desta pirâmide hierárquica emanam-se discursos, produzem-se normas e regras que necessitam de ser implementadas. O processo de avaliação das organizações é responsável pelo clima de preocupação por parte dos atores, sendo este interpretado como um mecanismo de controlo de comparação e hierarquização das organizações. A escola prepara-se para a avaliação com o objetivo de demonstrar a legitimidade organizacional, regular e aumentar a racionalidade da ação. Nela predomina a lógica da responsabilidade burocrática e da autonomia profissional.

Ainda que seja reconhecida como uma prática bastante relevante para a escola, por constituir-se como instrumento capaz de promover a sua melhoria e contribuir para o envolvimento de toda a comunidade, a autoavaliação ainda

não é uma prática regular nos sistemas educativos. Na verdade, os relatórios da IGEC evidenciam um défice de autoavaliação e revelam a necessidade de criar um documento orientador (um guião) de boas práticas de autoavaliação (Lima, 2011). Constatam-se que algumas Unidades de Gestão das Escolas utilizam mecanismos frágeis de autoavaliação, o que leva à obtenção de dados pouco consistentes, que não favorecem a existência de uma autoavaliação sustentada, sendo, por isso, um processo difícil de implementar (Reis, 2010). Através do seu contributo é possível traçar o diagnóstico da organização, ajudando a momentos de reflexão, trilhando percursos que levem à mudança. A autoavaliação tende a ser encarada como um contributo positivo à vida escolar e não como uma ameaça. Contudo, segundo Duarte (2011), alguns docentes são da opinião de que a autoavaliação não passa de um processo burocrático, sem qualquer utilidade e provoca desconforto aos professores, nomeadamente por se proceder a uma avaliação que de alguma forma está ou pode estar relacionada com o seu desempenho (Duarte, 2011). Simões (2010), assume uma posição bastante crítica sobre estas práticas, defendendo que não podemos ainda falar de processos institucionalizados de autoavaliação, nem sequer de avaliação interna.

O conceito de autoavaliação é o modelo de uma «nova visão do mundo», um referencial, para que todos assumam as suas responsabilidades de desempenho, interiorização (auto) e ao mesmo tempo todos mostrem o que fazem, o modo como o fazem e competem entre si (avaliação).

A existência de um/a “amigo/a crítico/a” poderá proporcionar maior objetividade ao processo. Com ele/a a autoavaliação, permite um olhar externo sobre a instituição, possibilita um auxílio individualizado à instituição direcionado para o(s) caminho(s) a seguir e até mesmo na elaboração de instrumentos que facilitem a autoavaliação. A implementação desta está dependente das condições formais e deve contribuir para a elaboração de um plano de melhoria, redefinir o Projeto Educativo da Escola, Plano de Desenvolvimento e Plano Anual de Atividades, de modo a proporcionar a intervenção direta da comunidade, na formação de docentes, na organização, lecionação e gestão de recursos humanos.

Na verdade, a autoavaliação é encarada como uma fonte de transformação da organização escolar, como um bem geral para o agrupamento, para a organização escolar, e os atores que a constituem (Sousa, 2011). Os professores sublinham a necessidade dos instrumentos de autoavaliação serem construídos coletivamente (questionários, relatórios de atividades e atas de reuniões). A autoavaliação também deverá incidir na avaliação de desempenho de pessoal docente e não docente, atividades de enriquecimento curricular, conservação de instalações, órgãos e estruturas, projetos e documentos que façam parte da estrutura do agrupamento.

Os professores desejam que os processos de autoavaliação e avaliação externa tenham impacto no serviço educativo e nos resultados escolares. As expectativas que estes e outros atores internos têm sobre a autoavaliação passam por que esta possa ser catalisadora de mudanças dentro do Agrupamento e possibilite a análise dos níveis de eficácia do Projeto Educativo e dos Planos de Ação correlacionados com este projeto de modo a promover a melhoria contínua da organização escolar (Nunes, 2008; Nunes, 2012).

A articulação existente entre a autoavaliação e a avaliação externa permite a melhoria da organização escolar, e todos os atores são responsáveis por esse desenvolvimento e melhoria. A avaliação externa deve promover e valorizar as estratégias relacionadas com a formação de professores, políticas de inovação, planos de desenvolvimento concertados com outras escolas e o aprofundamento de uma visão partilhada de escola (Brigas, 2012). A organização escolar, enquanto serviço público, tem o dever de prestar contas e melhorar o seu desempenho. Assim, ressalta a ideia de que o relatório de avaliação externa é sobretudo um instrumento de reflexão, que, como tal, permite aos departamentos e coordenadores repensar as suas práticas e posturas de modo a, em último caso, melhorarem-se os resultados escolares dos alunos. Este relatório pode, por isso promover o desenvolvimento da autoavaliação (Nunes, 2012). De facto, perante o Relatório da IGEC, os atores são confrontados com os pontos fracos e as áreas de melhoria necessárias, devendo passar a tomá-los como referência nas ações de melhoria a implementar, as quais constarão de um plano de ação, documento orientado para a reflexão e mudança estratégica da instituição.

Dos trabalhos consultados perpassa também a ideia de que os atores escolares assumem a avaliação externa como uma forma de valorizar e legitimar a escola. Normalmente, estes obedecem e cumprem normas e orientações estabelecidas, adotando uma postura que vá ao encontro das exigências de atuação na organização tendo em conta o expectável.

A reflexão que empreendemos valoriza também a ideia de que para que a avaliação seja mais transparente e eficaz, devemos ter em consideração, tanto por parte das escolas como da administração central, os seguintes aspetos: o desenvolvimento dos processos de autoavaliação, a necessidade de formação especializada por parte dos órgãos de gestão e administração, dos professores e de toda a comunidade educativa, a partilha entre escolas e de cooperação entre avaliadores internos e externos, a divulgação de boas práticas, tanto a nível local como nacional, a participação em projetos que envolvam parcerias nacionais e internacionais e, ainda, a troca e partilha de programas e métodos (Domingos, 2010).

Verificámos que quer a autoavaliação (Curado, 2010), quer a avaliação externa de escolas são mecanismos que contribuem para a regulação do sistema

educativo e das escolas/agrupamentos de escolas. Esta regulação nos sistemas educativos consiste num processo permanente e imprescindível, que tem como objetivo assegurar o equilíbrio coerente e dinâmico da organização escolar. Assim, quando nos referimos às organizações escolares temos inevitavelmente que abordar as regulações dos sistemas escolares, que contribuem para a definição de estratégias e produção de regras que vão ajudar os atores a orientar as suas ações. As ordens locais e as lógicas de ação são construídas a partir da realidade escolar e dos atores internos que a constituem (Bem, 2005). A partir da noção de regulação e a interligação dos atores com a dimensão estratégica, surgem-nos diversas ações, inúmeras estratégias concorrentes, opostas e eventuais atos imprevisíveis por parte da ação humana.

Esta regulação pressupõe a existência de mecanismos de *jogos* em que os atores fazem cálculos racionais estratégicos tendo em conta a estrutura do modelo implementado, podendo também consistir em processos de produção de normas na organização (Santos, 2009). Neste sentido, as escolas e os agrupamentos de escolas são sistemas de ação concretos, ou seja, específicos e irrepetíveis, onde existem estruturas de ação coletiva, espaços onde a ação se decorre. Estes espaços encontram-se organizados. Neles são estabelecidas ordens locais que ajudam a manter o equilíbrio comportamental dos atores, através das negociações e ações estratégicas permanentes. Daí poder assumir-se as escolas como organizações complexas, com fronteiras difusas, que procuram potenciar a sua autorregulação e necessitam de entender que são competentes na construção de regras que contribuam para as suas próprias diretrizes (Bem, 2005).

### 3. Considerações finais

A recolha e a análise dos trabalhos de investigação em sede de mestrado ou doutoramento que recenseámos permitem-nos perceber as várias perspetivas com que a temática da avaliação de escolas foi e é abordada e, nessa medida, contribuíram para o nosso objetivo inicial de melhor sistematizar o objeto de estudo da investigação que temos em curso.

Concretamente, percebemos que a avaliação de escolas é considerada como um instrumento impulsionador de boas práticas de gestão, proporcionando a coerência de objetos, estratégias e procedimentos organizacionais de modo a poder corrigir os aspetos menos positivos, o mesmo é dizer, que é útil como instrumento de melhoria contínua das escolas.

Igualmente, aprofundámos a reflexão sobre a interrelação que deve existir entre avaliação externa de escolas e autoavaliação, compreendendo que ambos

os processos, articulados, contribuem de modo decisivo para um funcionamento mais coerente, equilibrado e reflexivo da organização escolar, sendo esta composta pelos atores escolares que a constituem e que lhe conferem as suas particularidades únicas e distintas, face aos contextos em que se insere.

Verificámos, por isso, que estes dois processos constituem-se como elementos reguladores do funcionamento das organizações escolares. Esta regulação deve ser compreendida como estando ativa no processo social, sendo produtora de regras e possuidora da capacidade de solucionar problemas de coordenação e correlação. Vimos que num sistema complexo como é o sistema educativo, deparamo-nos com uma série de fontes, finalidades e modos de regulação, tendo em conta os inúmeros atores existentes que fazem parte do sistema, com as suas próprias posições, interesses e estratégias. Pudemos ainda concluir que os atores escolares, orientados na sua ação por lógicas individuais e coletivas próprias e contingentes, são os grandes construtores de toda a organização escolar.

## Referências bibliográficas

- AFONSO, Maria (2007). *Dinâmicas políticas e lógicas de acção na regulação local da educação: um estudo de caso num agrupamento vertical de escolas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- ALBUQUERQUE, Pascoal (2012). *A autorregulação a partir dos resultados da avaliação interna e externa de uma organização escolar*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Coimbra. Universidade de Coimbra.
- BARROS, Anabela (2006). *Avaliação das escolas: Análise Crítica da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro*. Dissertação de Mestrado em Gestão Pública. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- BASTOS, Engrácia (2012). *Políticas de avaliação na educação em Portugal e Espanha – um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa. Universidade Aberta.
- BEM, Rui (2005). *A avaliação das escolas no quadro actual das políticas públicas em educação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- BRIGAS, Joaquim (2012). *Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português no contexto europeu*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa. Universidade de Aberta.
- CARDOSO, Sandra (2011). *A avaliação da Qualidade em Agrupamentos de Escolas – Aplicação do modelo CAF*. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar. Coimbra. Universidade de Coimbra.
- CEPA, Paula (2012). *Autoavaliação de Escola*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Braga. Universidade Católica Portuguesa.
- CHAGAS, Célia (2010). *A avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.

- CORREIA, Serafim (2006). *Dispositivo de auto-avaliação de escola: intenção e acção um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga. Universidade do Minho.
- CORREIA, Serafim (2011). *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Braga. Universidade do Minho.
- CRUZ, Maria (2012). *Conselhos municipais de educação: política educativa e acção pública*. Tese de Doutoramento em Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- CURADO, Idália (2010). *Auto-Avaliação: um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- DIAS, Paula (2012). *Avaliação Externa de Escolas: um contributo para a mudança na Organização Escolar?* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Viseu. Universidade Católica Portuguesa.
- DOMINGOS, Clara (2010). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- DUARTE, Olga (2011). *Auto-avaliação da escola: um caminho para a melhoria?: estudo de um agrupamento vertical de escolas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Évora. Universidade de Évora.
- DUQUE, Olga (2012). *A autoavaliação da escola*. Dissertação de Mestrado em Administração e Organização Escolar. [Lisboa]. Universidade Católica Portuguesa.
- FONSECA, Amaral (2010). *Escolas, Avaliação Externa, Auto-avaliação e Resultados dos Alunos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- FREITAS, Sandra de (2012). *Avaliação externa de escolas*. Dissertação de Mestrado em Educação: Desenvolvimento Curricular. Braga. Universidade do Minho.
- GONÇALVES, Maria (2009). *Avaliação externa de escolas: quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade*. Dissertação de Mestrado em Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- HENRIQUES, José (2009). *Práticas e expectativas de avaliação de escolas na região autónoma da Madeira: construção de um referencial de auto-avaliação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Madeira. Universidade da Madeira.
- LEMONS, Diana (2012). *Avaliação externa das escolas em Portugal e das escolas Europeias: uma perspectiva comparada*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- LIMA, Germano (2011). *Avaliar a auto-avaliação das escolas: contributos para uma proposta de referentes*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Bragança. Instituto Politécnico de Bragança.
- LOPES, Georgina (2010). *Estudo do impacto da avaliação externa das escolas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Coimbra. Universidade de Coimbra.
- LOPES, José (2012). *A contratualização da autonomia das escolas: regulação da acção pública em educação*. Tese de doutoramento em Educação: Administração e Política Educacional. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- MAIA, Isabel (2011). *Diagnóstico dos processos de auto-avaliação nas instituições de ensino público não-superior. A influência da avaliação externa nas práticas de auto-avaliação*. Dissertação de Mestrado em Gestão. Coimbra. Universidade de Coimbra.

- MATEUS, Margarida (2008). *Dinâmicas, política organizacional e lógicas de acção na constituição e funcionamento de um Agrupamento Horizontal de Escolas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa,
- MATOS, Maria (2012). *Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no agrupamento de escolas M*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Évora. Universidade de Évora.
- MENITRA, Carla (2009). *Autonomia e gestão das escolas no debate parlamentar português (1986-2008)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- MOREIRA, Maria (2005). *Avaliação institucional escolar: um estudo exploratório de uma experiência*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga. Universidade do Minho.
- MOURÃO, Manuel (2009). *A autoavaliação das escolas: o olhar dos atores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- NUNES, Eugénia (2008). *A auto-avaliação da escola: o PAVE como instrumento orientador*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- NUNES, João (2012). *O impacto da avaliação externa na escola*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- OUTEIRO, Maria (2011). *Auto-Avaliação de Escolas: atitude dos professores*. Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação. Porto. Universidade Fernando Pessoa.
- PEREIRA, Jorge (2011). *Contributo da avaliação institucional escolar para a melhoria da prestação do serviço educativo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação. Braga. Universidade do Minho.
- PINHO, Paulo (2011). *Reflexos da Avaliação Externa na Organização Escolar: um estudo num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa. Universidade Aberta.
- PINTO, Teresa (2012). *Discursos de Atores Escolares sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Criação, Desenvolvimento e Avaliação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- RAMOS, Maria (2001). *Processos de Autonomia e descentralização à Luz das Teorias de Regulação Social*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa.
- REBORDÃO, Isabel (2010). *A avaliação das escolas no quadro actual das políticas públicas em educação*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- REIS, Maria (2010). *Papel da Assessoria na Auto-Avaliação das Escolas*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- RODRIGUES, Maria (2013). *A avaliação do agrupamento de escolas Coura e Minho*. Dissertação de Mestrado. Braga. Universidade Católica Portuguesa.
- RODRIGUES, Raquel (2012). *Dinâmicas internas na autoavaliação de escola: contributo para um planeamento e melhoria*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- SÁ, Maria (2012). *Autoavaliação da escola: um caminho para a melhoria organizacional e profissional*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Braga. Universidade Católica Portuguesa.

- 
- SANTOS, Francisco (2009). *Dos fluxos escolares esperados aos fluxos escolares reais, a regulação local da educação e as suas lógicas de acção*. Dissertação de Mestrado em Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- SILVA, José (2006). *Avaliação e inspecção das escolas: estudo de impacte do programa de avaliação integrada*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- SILVA, Maria da (2011). *Avaliação Externa de Um Agrupamento de Escolas: um estudo de caso acerca dos seus efeitos organizacionais*. Dissertação de Mestrado Ciências da Educação: administração educacional. Braga. Universidade do Minho.
- SILVA, Virgílio (2003). *Escola, autonomia e formação: dinâmicas de poder e lógicas de acção uma escola secundária de Braga*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga. Universidade do Minho.
- SILVESTRE, Maria (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Évora. Universidade de Évora.
- SIMÕES, Graça (2010). *Auto-avaliação da escola – regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Tese de Doutoramento em Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa,
- SOUSA, Helena (2011). *Auto-avaliação da escola: um caminho para a melhoria? Estudo de um agrupamento vertical de escolas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Évora, Universidade de Évora.
- TRISTÃO, Elvira (2009). *As políticas educativas municipais: estudo extensivo nos municípios da comunidade urbana da Lezíria do Tejo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.



# AVALIAÇÃO DO IMPACTE DA DISTÂNCIA ENTRE A RESIDÊNCIA FAMILIAR E O ESTABELECIMENTO DE ENSINO NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS – O CASO DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**Carlos Vieira<sup>a,b</sup>, Isabel Vieira<sup>a,b</sup> e Luís Raposo<sup>b</sup>**

## 1. Introdução

O grau de dispersão das instituições de ensino superior nos territórios nacionais tem consequências económicas e sociais muito relevantes. Está provado que a presença destas instituições dinamiza a economia das regiões que as acolhem, não só pela via da formação de recursos humanos e produção de conhecimentos, mas também pela criação directa e indirecta de postos de trabalho. Do ponto de vista pessoal, a proximidade a uma instituição de ensino superior aumenta a probabilidade de continuar a estudar após o ensino secundário, em especial para quem pertence a estratos sociais relativamente desfavorecidos. Existe também evidência empírica para outros países que mostra que a distância entre a residência e a instituição de ensino superior influencia a taxa de abandono precoce e o tempo que os estudantes demoram a concluir a licenciatura. Uma outra questão que colocamos neste estudo, que não é habitualmente analisada, é se esta proximidade também afecta o desempenho escolar dos alunos, medido pela nota média de licenciatura.

Provavelmente, não é indiferente em termos de desempenho académico, continuar a viver na casa da família ou deslocar-se e iniciar uma vida nova, com um grau de autonomia e de responsabilidade completamente diferentes do que foi habitual até à entrada na universidade. Teoricamente, a distância pode exercer um efeito positivo ou negativo nas notas que os estudantes obtêm e só a análise de casos concretos permite verificar qual dos dois prevalece. O estudo desenvolvido com uma base de dados relativa a estudantes de todos os cursos da Universidade de Évora, para o período entre 2000 e 2012, mostra que, isolando o efeito dos outros factores que determinam o desempenho

---

**a** CEFAGE

**b** Universidade de Évora

académico, a distância entre a residência familiar e a universidade tem um impacto negativo nas médias de licenciatura dos alunos. A base de dados permite igualmente verificar que, no caso da Universidade de Évora, a distância para a residência familiar influencia o tempo médio que os estudantes precisam para obter o diploma, como foi já observado noutros contextos.

Obtidos os resultados globais, para todo o universo de alunos considerado, é possível averiguar se o comportamento geral se verifica de forma homogénea em determinados subgrupos desta população. Por exemplo, se os efeitos observados diferem por sexo dos alunos. A adaptação a um novo ambiente académico e social pode eventualmente diferir entre alunos do género masculino e feminino, dadas as suas características psicológicas inatas e socialmente adquiridas. É igualmente interessante verificar se existem diferenças entre alunos de distintas áreas de estudo, considerando que a escolha da área de formação revela também diferentes características individuais.

Esta análise tem interesse académico e prático. Por um lado, mostra uma dimensão tradicionalmente não considerada na avaliação dos determinantes do desempenho académico, que deve ser tida em conta por todos os profissionais ligados ao ensino superior. Do ponto de vista prático, evidencia-se mais um factor a ter em conta nas reflexões sobre a racionalização do ensino superior em Portugal. De facto, se esta for orientada por princípios de racionalidade financeira de curto prazo, corre-se o risco de agravar as já muito fortes assimetrias económicas e sociais entre as regiões do interior e do litoral. Tal agravamento decorre não só dos efeitos já conhecidos e acima assinalados, mas também porque estes são reforçados pelo efeito negativo da distância sobre as notas. Se os jovens do interior forem discriminados em termos de acesso físico ao ensino superior, aqueles que puderem continuar a estudar estão em desvantagem relativa, pois sendo a distância um factor perturbador do desempenho, será também uma menos valia na concorrência que acontece futuramente no mercado de trabalho.

## **2. A Mobilidade Interdistrital nas Candidaturas ao Ensino Superior**

Considerando o número de candidatos ao ensino superior, a sua origem distrital e as suas opções de candidatura, podemos observar os padrões de mobilidade interdistrital dos estudantes candidatos ao ensino superior em Portugal.

Nesta secção vamos começar por analisar em maior pormenor esta mobilidade para o concurso nacional de acesso de 2013, o último para o qual existem

dados oficiais disponíveis, e depois verificamos a dinâmica destes padrões de mobilidade, observando a sua evolução ao longo dos últimos anos, particularmente no que respeita aos distritos da região Alentejo.

A Tabela 3 apresenta o número total de estudantes candidatos a uma instituição de ensino superior público, por distrito, e o número de candidaturas em primeira opção para uma instituição situada no próprio distrito de residência do aluno. Estes dados dizem respeito à primeira fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior em 2013. Embora o processo de selecção de alunos em Portugal possa originar algumas candidaturas estratégicas, em que o aluno considera as suas hipóteses de entrada face às notas que obteve e ao histórico de notas de acesso ao curso/instituição que pretende, assumimos aqui que, de modo geral, a primeira opção de candidatura de um aluno corresponde às suas preferências de curso e de instituição, obviamente limitadas pelo desempenho académico individual no secundário e pela disponibilidade financeira do agregado familiar.

Tabela 3. Candidaturas ao ensino superior por distrito, totais e primeira opção, CNA-2013

	<b>candidaturas de alunos do distrito</b>	<b>candidaturas 1ª opção no próprio distrito</b>	<b>candidaturas 1ª opção no próprio distrito/ candidaturas de alunos do distrito (%)</b>
Aveiro	2107	890	42,2
Beja	374	71	19,0
Braga	4029	2318	57,5
Bragança	370	72	19,5
Castelo Branco	681	344	50,5
Coimbra	2212	1851	83,7
Évora	578	257	44,5
Faro	1241	459	37,0
Guarda	470	40	8,5
Leiria	1862	543	29,2
Lisboa	9688	8719	90,0
Portalegre	348	62	17,8
Porto	8253	6748	81,8
Santarém	1416	168	11,9
Setúbal	1617	436	27,0
Viana do Castelo	988	184	18,6
Vila Real	907	333	36,7
Viseu	1342	252	18,8
R. A. Açores	821	367	44,7
Madeira	1115	551	49,4
<b>Total</b>	<b>40419</b>	<b>24665</b>	<b>61,0</b>

Fonte: Direcção-Geral do Ensino Superior

Como é possível observar, a nível nacional em 2013, 61% dos alunos colocou em primeira opção uma instituição situada no próprio distrito de residência. Contudo, esta média global resulta da enorme assimetria populacional que se verifica em Portugal. Dos vinte distritos e regiões autónomas, apenas três (Lisboa, Porto e Coimbra) registam percentagens acima desta média nacional de 61%. Esta maior preferência por alunos destes distritos por ficarem a estudar perto de casa pode ser justificada pelo prestígio das instituições de ensino superior ali localizadas, mas também pelo facto de, mais do que a concentração populacional, estes distritos concentrarem uma enorme quantidade de instituições e de vagas de acesso.

As disparidades entre os vários distritos observadas neste indicador podem ser mais facilmente visualizadas na Figura 13, onde as percentagens são distribuídas por quatro grupos, representados numa escala tonal de cinzentos.

Figura 13. Percentagem de candidaturas em 1ª opção no distrito de origem dos alunos, 2013



Fonte: Direcção-Geral do Ensino Superior

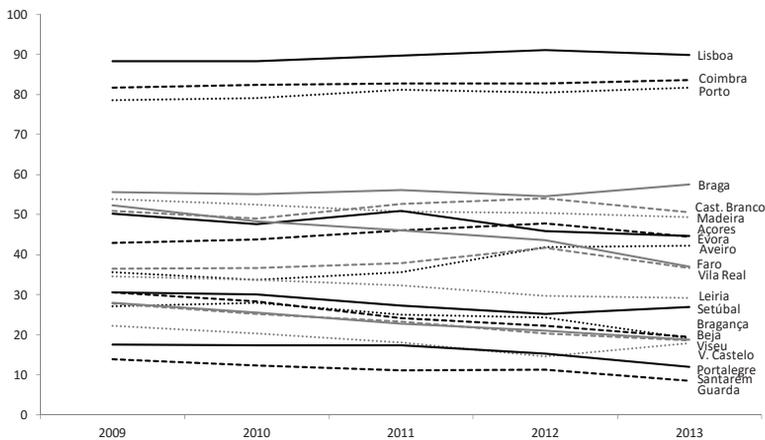
Nesta representação gráfica é fácil observar a disparidade neste indicador entre o litoral e o interior do país. Com excepção de Vila Real (36.7%), Castelo Branco (50.5%) e Évora (44.5%), em todos os outros distritos do interior do país mais de 75% dos estudantes prefere sair do distrito para estudar no ensino superior. Estes três são os únicos distritos do interior com instituições de ensino superior universitário público.

A importância da existência de uma universidade para a fixação de estudantes de ensino superior é bastante evidente quando comparamos os três distritos

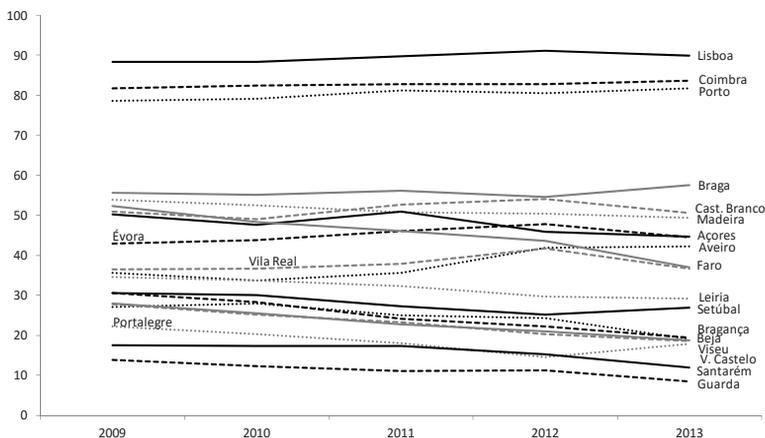
do Alentejo. Enquanto quase metade dos candidatos de Évora se candidata no distrito, essa percentagem baixa para 19% em Portalegre e 17.8% em Beja. Apesar destes dois distritos possuírem instituições de ensino superior, de nível politécnico, apenas 71 estudantes em Beja e 62 em Portalegre escolheram instituições do seu distrito em primeira opção no concurso nacional de acesso ao ensino superior

Vejamos como tem evoluído esta mobilidade ao longo dos últimos anos. A Figura 14 apresenta a evolução deste rácio entre o número de candidaturas em 1ª opção no próprio distrito e o número de candidaturas de alunos do distrito, em percentagem, para o período entre 2009 e 2013.

Figura 14. Candidaturas em 1ª opção no distrito de origem dos alunos, 2009-2013 (%)



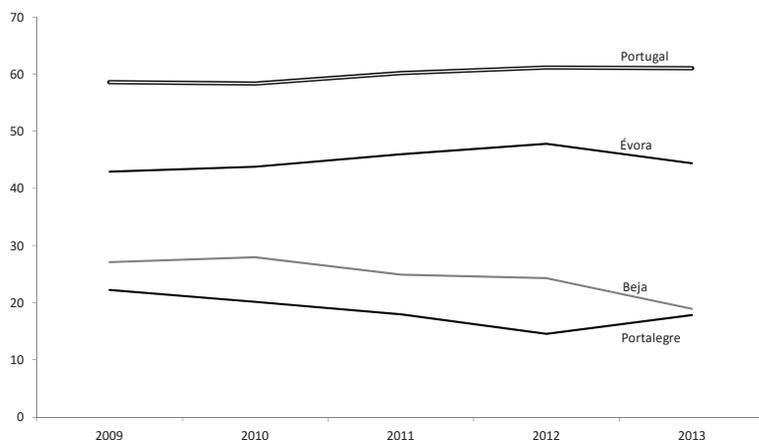
Fonte: Direcção-Geral do Ensino Superior



Como podemos observar, este indicador tem-se mantido extremamente estável no último quinquénio, mostrando que estas tendências são estruturais, não resultam de comportamentos conjunturais da oferta ou da procura de vagas no ensino superior. Existem muito pequenas diferenças nos valores e nas posições relativas dos vários distritos portugueses, entre o início e o final do período amostral. Os valores apresentados para cada distrito dependem expectavelmente da localização das instituições de ensino superior, das diferenças percebidas na qualidade e prestígio dessas instituições, e do nível médio de educação e de rendimentos nos diversos distritos.

Analisando mais concretamente a evolução deste indicador nos três distritos do Alentejo, e acrescentando no gráfico os valores do rácio a nível nacional, obtemos a Figura 15.

Figura 15. Percentagem de candidaturas em 1ª opção no distrito de origem dos alunos, Portugal e Alentejo, 2009-2013



Fonte: Direcção-Geral do Ensino Superior

Como sucede na generalidade dos distritos portugueses, a evolução deste indicador no Alentejo mostra valores bastante constantes, sem alterações bruscas dos valores. Contudo, é também possível verificar um ligeiro aumento do rácio no distrito de Évora, entre o início e final da amostra, e um ligeiro decréscimo em Beja e Portalegre, mais acentuado no Baixo Alentejo.

Toda a análise acima efectuada recai sobre as preferências de mobilidade, expressas na primeira opção de candidatura dos estudantes. É importante comparar esta 'mobilidade desejada' com a 'mobilidade efectiva', expressa pelas

colocações dos estudantes através do Concurso Nacional de Acesso. A Tabela 4 faz assim uma análise por distrito semelhante à da Tabela 3, mas considerando agora as colocações dos alunos e não as candidaturas.

Tabela 4. Colocações no ensino superior por distrito, totais e residentes no distrito, CNA-2013

	<b>Colocados no próprio distrito</b>	<b>Colocados totais no distrito</b>	<b>Colocados no distrito provenientes desse distrito/ total colocados no distrito</b>
Aveiro	774	1722	44,9
Beja	76	159	47,8
Braga	1919	2737	70,1
Bragança	85	417	20,4
Castelo Branco	347	1380	25,1
Coimbra	1670	4431	37,7
Évora	262	785	33,4
Faro	475	827	57,4
Guarda	43	183	23,5
Leiria	588	1150	51,1
Lisboa	7388	11786	62,7
Portalegre	68	166	41,0
Porto	4886	6791	71,9
Santarém	191	500	38,2
Setúbal	487	1426	34,2
Viana do Castelo	199	502	39,6
Vila Real	293	1057	27,7
Viseu	280	528	53,0
R. A. Açores	361	415	87,0
Madeira	435	453	96,0
<b>Total</b>	<b>20827</b>	<b>37415</b>	<b>55,7</b>

Fonte: Direcção-Geral do Ensino Superior

A análise dos alunos colocados mostra uma alteração significativa na posição relativa dos distritos, por comparação à análise das candidaturas acima efectuada. As duas regiões autónomas apresentam agora os rácios mais elevados, provavelmente devido ao relativamente baixo número de candidatos, e consequentemente de colocados, do continente às instituições de ensino superior ali sediadas. O distrito do Porto continua a apresentar um valor muito elevado neste indicador, mas é agora seguido pelo vizinho distrito de Braga. O valor do indicador é bastante mais baixo em Lisboa, e o distrito de Coimbra surge agora na metade inferior da tabela. Ao contrário do que sucede nas regiões autónomas, é provável que a elevada procura nacional dirigida às instituições de ensino superior destes dois distritos por candidatos oriundos

de outros distritos impeça a colocação de muitos dos que ali residem mas que se apresentam com notas de candidatura inferiores.

À semelhança do que fizemos na análise do indicador relativo aos candidatos, vamos também apresentar na Figura 16 a representação no mapa de Portugal dos valores deste indicador dos colocados, dividindo novamente os valores em quatro grupos, sinalizados de acordo com uma ordem decrescente de coloração em tons de cinzento.

Figura 16. Percentagem de colocados no distrito provenientes desse distrito, 2013



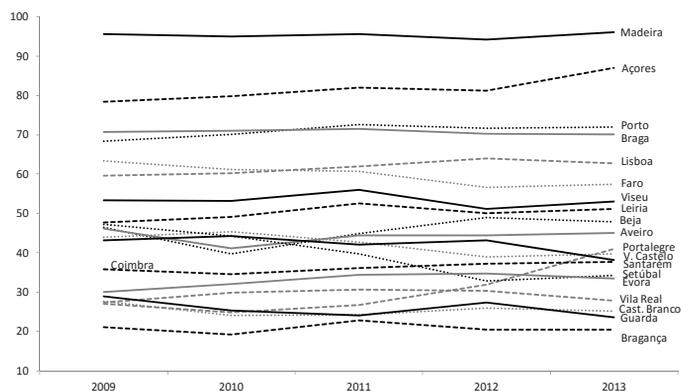
Fonte: Direcção-Geral do Ensino Superior

Como podemos observar na Figura 2, apesar das alterações na posição relativa dos distritos, apontada acima, continua a observar-se neste indicador um clara assimetria entre os distritos do litoral e os do interior do país. As diferenças entre os distritos parecem agora contudo menos acentuadas, sobretudo se considerarmos apenas o território continental. Existem menos distritos no grupo com os valores mais baixos, e não existe qualquer distrito no grupo com os valores mais elevados, acima de 75%.

Esta ideia é reforçada se calcularmos o desvio padrão dos valores dos indicadores entre os diferentes distritos. O indicador com o número de candidatos apresenta um valor médio de 39.4% e um desvio padrão de 24.1 entre todos os distritos, enquanto o indicador com o rácio de colocados apresenta um valor médio superior, 48.1%, e um desvio padrão (20.9) inferior.

Mais uma vez, é importante verificar se estes valores são transitórios ou se mostram uma tendência de mais longo prazo. A Figura 17 mostra a evolução deste rácio dos estudantes colocados ao longo do período entre 2009 e 2013.

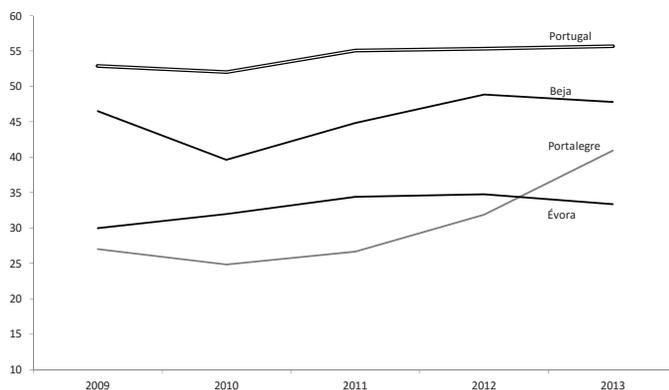
Figura 17. Colocados no distrito provenientes desse distrito, 2009-2013 (%)



Fonte: Direcção-Geral do Ensino Superior

Mais uma vez a figura mostra uma enorme regularidade nos valores do rácio para os diferentes distritos e nas posições relativas entre eles. No caso particular dos distritos do Alentejo, os valores parecem um pouco menos constantes, como se pode observar na Figura 18.

Figura 18. Colocados no distrito provenientes desse distrito, Portugal e Alentejo, 2009-2013 (%)



Fonte: Direcção-Geral do Ensino Superior

Os três distritos do Alentejo encontram-se abaixo dos valores globais para Portugal, com Beja a registar os valores mais elevados, Évora com percentagens muito constantes e Portalegre com uma subida significativa nos últimos anos da amostra. Para melhor compreender os motivos desta subida do rácio em Portalegre é necessário observar em mais detalhe os dados primários, que mostram que esta subida se deve não a um aumento do numerador (colocados do distrito no distrito) mas sim a uma diminuição acentuada no denominador (total de colocados no distrito).

Em suma, como referido em Vieira, Vieira e Raposo (2014), uma comparação entre os dois mapas pode fornecer algumas indicações dos efeitos nos fluxos de mobilidade provocados por exemplo pela extinção do actual sistema de 'numerus clausus'. Como mencionado acima, se considerarmos o último ano da amostra (embora o mesmo fenómeno se verifique igualmente nos anos anteriores), a média do indicador para os diferentes distritos é inferior nos candidatos relativamente ao indicador para os estudantes colocados, o que mostra que o sistema de 'numerus clausus' faz com que muitos alunos tenham de sair do distrito contra a sua vontade. Uma análise mais pormenorizada mostra contudo que isto se verifica sobretudo nos três grandes pólos populacionais e universitários: Lisboa, Porto e Coimbra. O desvio padrão dos indicadores entre os diferentes distritos é superior no caso do rácio dos candidatos (como até se vê claramente comparando os dois gráficos), o que sugere que o actual sistema de 'numerus clausus' reduz as assimetrias entre os distritos na procura de ensino superior.

### 3. Os Fluxos de Mobilidade Dentro do Alentejo

Nesta secção pretendemos analisar em maior pormenor os fluxos de mobilidade dos alunos interessados em ingressar no ensino superior nos três distritos da região Alentejo: Beja, Évora e Portalegre. Para permitir uma melhor comparação e relativizar os resultados, incluímos igualmente os valores relativos ao distrito de Lisboa e todos os outros agrupados numa única categoria. A Tabela 5 apresenta os valores destes fluxos, em frequências absolutas, para os dados mais recentes, do concurso nacional de acesso de 2013.

Tabela 5. Fluxos de mobilidade dos alunos do Alentejo, CNA-2013

<i>de\para</i>	<b>Beja</b>	<b>Évora</b>	<b>Portalegre</b>	<b>Lisboa</b>	<b>Outros</b>	<b>total</b>
Beja	71	31	1	183	88	374
Évora	11	257	6	217	87	578
Portalegre	0	51	62	147	88	348

Lisboa	2	61	4	8719	902	9688
Outros	32	200	22	4426	24751	29431
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>600</b>	<b>95</b>	<b>13692</b>	<b>25916</b>	<b>40419</b>

Fonte: Direcção-Geral do Ensino Superior

Desde logo, a tabela permite observar a diminuta dimensão da procura de ensino superior na região Alentejo, no contexto da procura global nacional. Esta comparação é facilitada com a apresentação dos mesmos dados em frequência relativa, em percentagem dos totais. A Tabela 6 apresenta estes valores relativos e inclui, entre parêntesis, os valores relativos a 2009, para permitir observar se a estrutura se manteve constante nos últimos anos.

Tabela 6. Fluxos de mobilidade dos alunos do Alentejo, CNA-2009 e 2013, %

<i>de\para</i>	<b>Beja</b>	<b>Évora</b>	<b>Portalegre</b>	<b>Lisboa</b>	<b>Outros</b>
Beja	19.0 (21.1)	8.3 (10.3)	0.3 (0.6)	48.9 (40.6)	23.5 (27.5)
Évora	1.9 (2.5)	44.5 (47.3)	1.0 (1.8)	37.5 (32.1)	15.1 (16.2)
Portalegre	0.0 (0.0)	14.7 (14.6)	17.8 (20.2)	42.2 (36.9)	25.3 (28.3)
Lisboa	0.0 (0.1)	0.6 (1.0)	0.0 (0.2)	90.0 (84.6)	9.3 (14.1)
Outros	0.1 (0.2)	0.7 (1.3)	0.1 (0.3)	15.0 (14.4)	84.1 (83.9)

Nota: valores relativos a 2009 entre parêntesis.

Fonte: Direcção-Geral do Ensino Superior

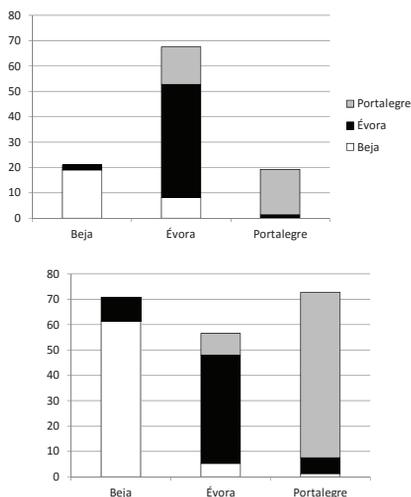
Diversas observações se podem retirar do quadro. Em primeiro lugar, parece existir uma grande estabilidade nos valores relativos destes fluxos de mobilidade. Os valores relativos ao concurso nacional de acesso de 2013 são muito semelhantes aos observados em 2009. A diferença mais notória, é talvez a maior propensão relativa para concorrer para um lugar numa instituição de ensino superior de Lisboa, comum aos três distritos.

Podemos também observar que Lisboa é de longe o distrito mais procurado pelos candidatos ao ensino superior do Alentejo. Só os alunos de Évora preferem na sua maioria permanecer a estudar no seu distrito. É também evidente a muito pequena mobilidade entre os distritos do Alentejo. Mesmo para Évora, onde existe ensino universitário público, a percentagem de candidatos é de apenas 8.3% dos residentes em Beja e 14.7% dos estudantes de Portalegre.

A Figura 19 ajuda a visualizar estes fluxos entre distritos do Alentejo. O gráfico da esquerda apresenta os fluxos entre distritos em percentagem do total de

candidatos do distrito enquanto o gráfico da direita mostra esses fluxos em percentagem dos candidatos em primeira opção recebidos no distrito.

Figura 19. Fluxos de Mobilidade entre Distritos do Alentejo, 2013 (%)



Fonte: Direcção-Geral do Ensino Superior

O gráfico da esquerda mostra que Évora é claramente o distrito que consegue reter uma maior parcela de candidatos do Alentejo, sobretudo oriundos do próprio distrito. Beja e Portalegre apresentam valores bastante mais baixos e muito semelhantes em valor e estrutura.

O gráfico da direita mostra que o distrito de Évora é o menos dependente de alunos do Alentejo, embora um pouco mais de 50% dos candidatos recebidos em primeira opção venham desta região. Beja e Portalegre apresentam valores um pouco acima dos 70%, e destes grande parte é oriunda do próprio distrito. Estas diferenças entre os três distritos do Alentejo resultam claramente do facto de Évora ter a única universidade pública.

#### 4. A Oferta Distrital de Vagas no Ensino Superior Público

A análise acima efectuada incidiu na procura de lugares no ensino superior público, mas os resultados obtidos sugerem a influência de factores ligados à oferta. Como vimos, uma enorme percentagem de candidatos ao ensino

superior procura em primeira opção os distritos de Lisboa, Porto e Coimbra, onde se concentra a população portuguesa mas também grande parte das instituições de ensino superior. No caso particular do Alentejo, observámos igualmente um comportamento muito diferenciado da procura em Évora, onde existe oferta de ensino superior universitário público, e em Beja e Portalegre, com ensino politécnico.

Nesta secção pretendemos assim confrontar a procura, representada pelo número de candidatos, com a oferta de vagas no ensino superior público nos diferentes distritos portugueses, mais uma vez dando especial atenção ao caso dos distritos da região Alentejo (Tabela 7). De forma a relativizar os valores da procura e da oferta em termos da dimensão da população de cada distrito, recolhemos também informação sobre o número de residentes em cada distrito no escalão etário 15-19 anos, idade de uma grande maioria dos candidatos ao ensino superior. Estes dados demográficos baseiam-se no último censo da população realizado em 2011, utilizando as últimas estimativas de distribuição da população por classes etárias, disponibilizadas pelo INE para 2012.

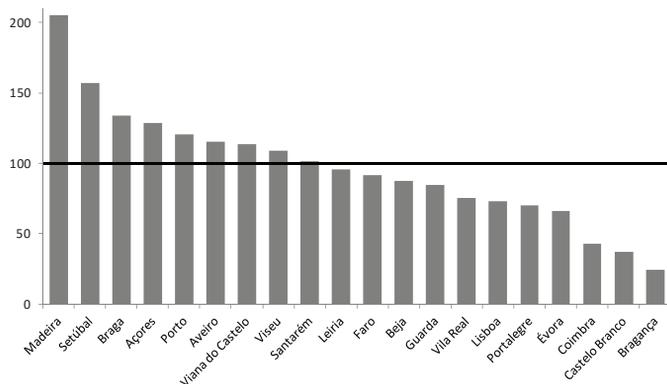
Tabela 7. Candidatos e Vagas no ensino superior público (2013), por distrito e população (%)

	Candidatos	Vagas	candidatos/ vagas	População 15-19 anos	candidatos /população	vagas/ população
Aveiro	2405	2089	115.1	38982	6.17	5.36
Beja	428	489	87.5	7020	6.10	6.97
Braga	4505	3369	133.7	51822	8.69	6.50
Bragança	449	1837	24.4	6106	7.35	30.09
Castelo Branco	817	2193	37.3	8763	9.32	25.03
Coimbra	2341	5474	42.8	20326	11.52	26.93
Évora	706	1069	66.0	7859	8.98	13.60
Faro	1427	1562	91.4	22135	6.45	7.06
Guarda	581	686	84.7	7315	7.94	9.38
Leiria	2044	2140	95.5	24729	8.27	8.65
Lisboa	10825	14827	73.0	106747	10.14	13.89
R. A. Madeira	1241	605	205.1	16460	7.54	3.68
Portalegre	372	530	70.2	5660	6.57	9.36
Porto	9013	7485	120.4	101772	8.86	7.35
R. A. Açores	877	683	128.4	16910	5.19	4.04
Santarém	1603	1577	101.6	22339	7.18	7.06
Setúbal	1856	1184	156.8	42659	4.35	2.78
Viana Castelo	1085	956	113.5	12425	8.73	7.69
Vila Real	1011	1336	75.7	10629	9.51	12.57
Viseu	1492	1370	108.9	20548	7.26	6.67
<b>Total</b>	<b>45078</b>	<b>51461</b>	<b>87.6</b>	<b>551206</b>		

Fonte: Direcção Geral do Ensino Superior e Instituto Nacional de Estatística

A terceira coluna da Tabela 7 evidencia as enormes disparidades entre procura e oferta de vagas nos diferentes distritos portugueses. A representação gráfica destes valores permite visualizar melhor estas diferenças (Figura 20).

Figura 20. Rácio entre candidatos e vagas, por distrito (%)



Fonte: Direcção Geral do Ensino Superior e Instituto Nacional de Estatística

A linha dos 100% indica uma igualdade entre o número de candidatos e o número de vagas disponíveis no distrito, e pode ser considerada como o equilíbrio entre a oferta e a procura de lugares no ensino superior. Este é evidentemente um equilíbrio apenas em termos quantitativos, uma vez que os cursos disponíveis, a sua atractividade e o número de vagas por cada curso, podem não satisfazer a procura nesse distrito. Neste patamar encontra-se o distrito de Santarém, com os distritos de Viseu e Leiria muito próximos. Nenhum destes três distritos oferece ensino superior universitário público.

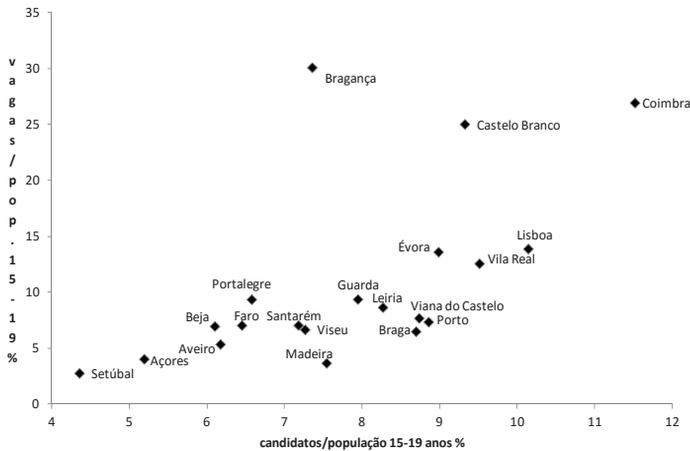
No extremo superior encontra-se a Madeira, onde o número de estudantes candidatos ao ensino superior é mais do dobro das vagas existentes naquela região autónoma. A solução para este desfasamento é obviamente a deslocação de alunos para as instituições do território continental. Os Açores, a outra região autónoma, e os populosos distritos de Braga, Porto e Setúbal, encontram-se também no topo da tabela. Destes, Setúbal é o único sem oferta de ensino superior universitário público.

No extremo inferior encontramos maioritariamente os distritos menos densamente povoados do interior norte, centro e sul, onde o número de candidatos era em 2013 insuficiente para as vagas oferecidas no concurso nacional de acesso. Abaixo da linha dos 100% encontram-se também por exemplo Lisboa

e Coimbra, neste caso não pela baixa densidade populacional, mas porque concentram um grande número de instituições de ensino superior com um elevado número de vagas.

As duas colunas situadas mais à direita na Tabela 7 permitem um olhar alternativo para esta questão do desequilíbrio entre a procura e a oferta de vagas no ensino superior, mas permitem também relativizar esta questão pela população em idade de ingressar no ensino superior em cada distrito. A Figura 21 compara o rácio do número de vagas com a população do escalão etário 15-19 anos (eixo vertical) com a percentagem de jovens nesse grupo etário que se candidatam ao ensino superior (eixo horizontal) em cada distrito.

Figura 21. Vagas e candidatos ao ensino superior, em proporção da classe etária 15-19 anos (%)



Fonte: Direcção Geral do Ensino Superior e Instituto Nacional de Estatística

Confirmando as observações retiradas da Figura 20, a Figura 21 mostra três distritos (Bragança, Castelo Branco e Coimbra) onde a procura de vagas é claramente insuficiente para a oferta existente nas instituições de ensino superior locais. Estes três distritos destacam-se dos restantes no gráfico. Relativamente a todos os outros distritos e regiões autónomas, verifica-se uma relação positiva entre os dois indicadores, embora com alguns desequilíbrios mais aparentes, já apontados acima.

Mas a Figura 21 mostra também uma clara diferenciação entre os distritos no que respeita à percentagem de jovens com intenções de ingressar no ensino superior. No extremo superior destaca-se Coimbra, sede da mais

antiga universidade portuguesa. Uma longa tradição universitária, e uma grande oferta de cursos e de vagas, explicam por que é este o distrito de Portugal onde uma maior percentagem de jovens pretende ingressar no ensino superior. A seguir a Coimbra encontram-se os distritos de Lisboa, Vila Real, Castelo Branco, Évora e Porto. Em todos estes distritos existe oferta de ensino público universitário.

No extremo inferior deste indicador encontram-se alguns distritos onde não há oferta de ensino superior público universitário (Setúbal, Beja, Portalegre, Santarém e Viseu) e também quatro distritos com universidades públicas (Açores, Aveiro, Faro e Madeira), dois destes situados em regiões autónomas. A diferença entre os valores extremos, Coimbra (11.52) e Setúbal (4.35) é considerável num pequeno país como Portugal, e reveladora das enormes assimetrias sociais e económicas entre as diferentes regiões.

A comparação permitida pela Figura 21 entre o rácio das vagas e o dos candidatos, com a população jovem, sugere uma relação positiva entre os dois indicadores. Uma maior percentagem de vagas está em média associada a uma maior percentagem de candidatos. Isto sugere que a vontade dos jovens em ingressar no ensino superior depende, em parte e pelo menos para alguns, da existência de ensino superior no distrito onde residem.

Esta observação é claramente confirmada quando comparamos a situação nos três distritos do Alentejo. Em Évora, o único dos três onde existe oferta de ensino universitário público, o indicador apresenta um valor de 8.98, muito superior aos observados em Beja (6.10) ou em Portalegre (6.57).

A distância entre o local de estudo e o local de residência parece ser um dos determinantes da procura de ensino superior, uma evidência empírica já encontrada noutros países por exemplo por Card (1995), Sá, Florax e Rietveld (2004), e por Long (2004). A explicação pode estar por exemplo em factores culturais, ou em constrangimentos financeiros ou vínculos familiares ou laborais já existentes ou planeados.

## **5. O Impacte da Distância Entre a Residência e a Instituição no Desempenho Académico dos Alunos**

O desempenho académico é uma preocupação individual do estudante e da sua família, mas também das autoridades educativas e dos responsáveis políticos. Um bom desempenho académico médio da população estudantil garante uma melhor preparação para a vida activa, com reflexos no nível de actividade económica do país. Ao evitar a reprovação em disciplinas, permite igualmente a poupança de recursos, evitando os custos financeiros da repeti-

ção de exames, do alargamento da dimensão das turmas e do prolongamento desnecessário da duração dos cursos.

Esta importância do desempenho académico motivou muitos estudos empíricos que procuram identificar os seus determinantes para guiar eventuais medidas de reforma educativa. Parte desses determinantes são individuais, relacionam-se com a personalidade do estudante, a sua ambição, as suas experiências de vida e o seu ambiente familiar (vd. Hoskins, Newstead e Dennis, 1997, Strenze, 2007, Sheard, 2009, Cyrenne e Chan, 2012 e Kim, Sherraden e Clancy, 2013). Outros determinantes dizem respeito ao sistema educativo, à qualidade dos professores e dos colegas, às instalações e materiais pedagógicos disponíveis, aos conteúdos programáticos das disciplinas, entre outros (vd. por exemplo Van Ewijk and Slegers, 2010 e Delaney, Harmon e Redmond, 2011).

Um outro determinante que não tem sido muito considerado nos estudos empíricos já realizados, mas que nos interessa particularmente no âmbito deste artigo, é o efeito no desempenho académico da distância entre a residência familiar habitual do estudante e a instituição de ensino superior que frequenta. Vieira, Vieira e Raposo (2014) utilizaram dados de diplomados da Universidade de Évora para investigar a possibilidade de verificação deste efeito no período entre 2000 e 2012.

Para encontrar o sinal e a significância estatística da variável distância como determinante da classificação final de curso dos estudantes, foi estimado econometricamente o seguinte modelo

$$\text{relnotai} = \beta_1 + \beta_2 \text{distânciai} + \beta_3 \text{relseci} + \beta_4 \text{relexai} + \beta_5 \text{tempo lici} + \beta_6 \text{dBolonhai} + \beta_7 \text{dgéneroi} + \text{ei}$$

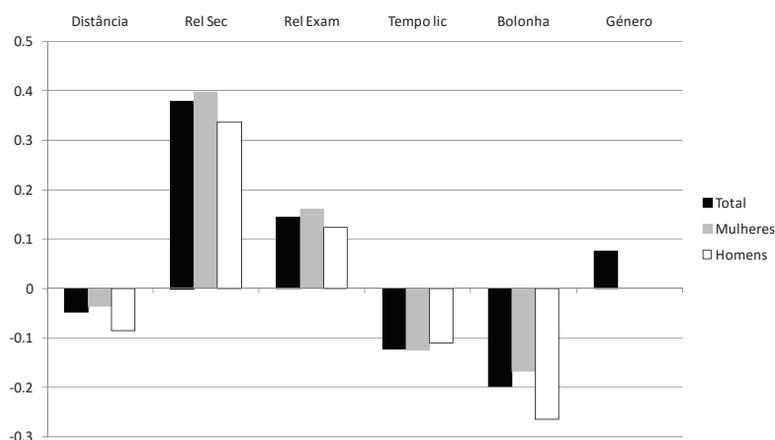
onde tanto a variável dependente *relnota* como as variáveis explicativas *relsec* e *relexa*, que representam respectivamente a classificação obtida no ensino secundário e no exame nacional para ingresso no ensino superior, são medidas em termos relativos. Isto significa que nestas três variáveis a nota de cada diplomado é dividida pela nota média obtida por todos os diplomados no seu curso. O objectivo de construção destas variáveis relativas é evitar o enviesamento provocado por diferentes tradições de classificação em diferentes cursos, não permitindo comparações directas entre os respectivos diplomados.

As duas variáveis *relsec* e *relexa*, com as classificações pré-universitárias, visam controlar os determinantes pessoais e familiares acima referidos. Como esses determinantes já influenciaram as notas obtidas no ensino secundário e nos exames nacionais, podemos agora analisar o que mudou entre o ensino secundário e o universitário, concretamente a variável que aqui nos interessa, a distância entre o local de estudo e o local de residência.

O modelo inclui também o número de anos que o aluno demorou a concluir a licenciatura (tempo lic), uma variável dummy que discrimina os cursos adequados a Bolonha e uma outra variável dummy que discrimina os alunos por sexo.

Na Figura 22 apresentamos os resultados da estimação do modelo em termos gráficos (consultar Vieira, Vieira e Raposo, 2014, para pormenores). O modelo foi estimado para a amostra completa, 4348 observações, e também dividindo em duas sub-amostras de acordo com o género.

Figura 22. Coeficientes estimados do modelo de desempenho académico



Fonte: Vieira, Vieira e Raposo (2014)

Como podemos observar na Figura 22, a variável distância, medida em quilómetros, tem um efeito negativo (e estatisticamente significativo) no desempenho académico destes alunos do ensino superior. Este efeito é consideravelmente mais pronunciado nos homens.

À partida, podemos especular sobre possíveis causas deste efeito negativo da distância no desempenho escolar. Podem verificar-se dificuldades de adaptação dos estudantes a uma situação nova, em que enfrenta pela primeira vez responsabilidades pela gestão dos seus recursos financeiros e do seu tempo. Existe um afastamento da família e do núcleo habitual de amigos e a adaptação a novas amizades. Este afastamento da família pode implicar uma menor supervisão e apoio no estudo e no equilíbrio entre actividades académicas e de lazer. Em alguns casos, como diversos estudos indicam, surgem problemas relacionados com o consumo de álcool ou drogas, ou manifestam-se problemas do foro psicológico provocados por stress, solidão e dificuldades de adaptação.

Em muitos casos, actividades que antes eram asseguradas pela família são agora da sua responsabilidade, como a limpeza da casa e do vestuário, a alimentação e os cuidados de saúde. Por outro lado, existem também custos financeiros e de tempo despendido nas viagens entre a instituição de ensino superior e a residência familiar.

Esta análise quantitativa não nos permite evidentemente aferir os motivos para este resultado, apenas identificar a sua evidência empírica. Seria importante averiguar as principais causas deste efeito, com o auxílio de investigadores da psicologia e da pedagogia e educação, por exemplo através de inquéritos e da análise mais pormenorizada de dados individuais destes estudantes.

## 6. Conclusões

A crise financeira, os sucessivos planos de austeridade e a convicção política dominante na maior parte dos países ocidentais sobre a necessidade de reduzir o peso do Estado na economia, motivou a reavaliação de um conjunto de serviços públicos, entre os quais a oferta de ensino superior. Diversos estudos têm sido apresentados sobre a 'eficiência' das instituições de ensino superior (vd. por exemplo, Afonso e St. Aubyn, 2005, Johnes e Johnes, 2009, St Aubyn et al., 2009, Agasisti, 2011, Hamida e Zrelli, 2013, ou Furková, 2013). Em muitos países, entre os quais Portugal, discute-se agora a necessidade de reorganizar a rede de ensino superior, agrupando instituições e encerrando outras.

Esta visão tem obviamente subjacente a ideia de que existem economias de escala no ensino superior, uma maior dimensão permite menores custos totais por aluno. As instituições de maior envergadura serão mais eficientes, com evidente poupança de recursos dos contribuintes. Esta é uma questão importante a investigar. Como sucede na maior parte dos sectores onde existam economias de escala, poderia até emergir no ensino superior uma situação de monopólio. No limite, o ensino superior em Portugal poderia ser todo oferecido por uma 'super-universidade', localizada por exemplo em Lisboa (ou no Alentejo). A poupança com os ganhos de eficiência podia ser utilizada para reduzir o défice público ou até, eventualmente, para subsidiar os alunos com residência mais longe de Lisboa.

Diversas questões se colocam perante esta perspectiva, entre as quais:

- Em qualquer sector de actividade, uma menor concorrência na oferta é prejudicial para os consumidores, diminuindo a qualidade e aumentando o preço dos serviços prestados;
- As instituições de ensino superior têm um papel importante no desenvolvimento regional e na redução das assimetrias (vd., por exemplo, Blackwell,

Cobb e Weinberg, 2002, ou Goldstein e Renault, 2004, e, para o caso concreto de Portugal, Fernandes, 2009, e Rego 2014);

– As instituições de ensino superior têm um papel importante na fixação de recursos humanos qualificados. Muitos estudantes começam por procurar emprego na região onde obtiveram o diploma;

– Se a poupança resultante dos ganhos de eficiência for utilizada para pagar bolsas de estudo que permitam a deslocação de todos os jovens que pretendam ingressar no ensino superior, esta reorganização seria eventualmente neutra em termos de despesa pública, com consequências negativas no emprego e desenvolvimento regional;

– Se a poupança gerada com o encerramento de instituições e a centralização ou litoralização do ensino superior for utilizado para diminuir o peso do Estado na economia, existe o risco da percentagem de jovens que ingressa no ensino superior ir decrescendo à medida que nos afastamos da universidade;

– A distância à universidade pode ter consequências em termos de desempenho académico, tanto a nível de classificações obtidas, tempo até conclusão do curso e taxa de abandono.

Estas duas últimas questões foram objecto de análise no presente estudo. Começámos por observar a dinâmica dos fluxos de mobilidade dos candidatos ao ensino superior nos vários distritos, e verificámos que as condições e a predisposição para frequentar o ensino superior diminuem em média à medida que aumenta a distância das universidades.

Em segundo lugar, apresentámos evidência empírica de uma relação negativa entre a distância quilométrica da residência familiar à universidade e o desempenho académico dos estudantes. Esta relação não tem sido investigada habitualmente, e exige uma análise mais aprofundada sobre as suas causas possíveis.

Estes resultados são importantes para a discussão sobre a reorganização da rede de ensino superior. Esta discussão deve considerar não apenas critérios de eficiência, mas também ponderar o impacte económico e social das instituições de ensino superior na região onde estão implantadas, assim como na determinação dos jovens em prosseguir estudos superiores e até no seu desempenho académico.

## Referências Bibliográficas

AFONSO, A. e ST. AUBYN, M. (2005). Non-parametric approaches to educational and health expenditures efficiency in OECD countries, *Journal of Applied Economics*, 8(2).

- AGASISTI, T. (2011). Performances and Spending Efficiency in Higher Education: A European Comparison through Non-Parametric Approaches, *Education Economics*, 19(2), 199-224.
- BLACKWELL, M., COBB, S. e WEINBERG, D. (2002). The economic impact of educational institutions: issues and methodology, *Economic Development Quarterly*, 16, 88-95.
- CARD, D. (1995). Using geographic variation in college proximity to estimate the return to schooling, in Christofides, L., Grant, E., Swidinsky, R. (Eds.), *Aspects of Labour Market Behaviour: Essays in Honour of John Vanderkamp*, University of Toronto Press, Toronto, 201-222.
- CYRENNE, P. e CHAN, A. (2012). High school grades and university performance: a case study, *Economics of Education Review*, 31(5), 524-542.
- DELANEY, L., HARMON, C. e REDMOND, C. (2011). Parental education, grade attainment and earnings expectations among university students, *Economics of Education Review*, 30(6), 1136-1152.
- FERNANDES, J. (2009). *O impacto económico das Instituições de Ensino Superior no Desenvolvimento Regional: o caso do Instituto Politécnico de Bragança*, Univ. Minho, Tese de Doutoramento.
- FURKOVÁ, A. (2013). Alternative approaches to efficiency evaluation of higher education institutions, *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 6(3), 167-178.
- GOLDSTEIN, H. e RENAULT, C. (2004). Contributions of universities to regional economic development: a quasi-experimental approach, *Regional Studies*, 38, 733-746.
- HAMIDA, B. and ZRELLI, N. (2013). Efficiency and Quality in Higher Education: A Dynamic Analysis, *Research in Applied Economics*, 5(4), 116.
- HOSKINS, S., NEWSTEAD, S., e DENNIS, I. (1997). Degree performance as a function of age, gender, prior qualifications and discipline studied, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22, 317-328.
- JOHNES, G. e JOHNES, J. (2009). Higher Education Institutions' Costs and Efficiency: Taking the Decomposition a Further Step, *Economics of Education Review*, 28(1), 107-113.
- KIM, Y., SHERRADEN, M. e CLANCY, M. (2013). Do mothers' educational expectations differ by race and ethnicity, or socioeconomic status?, *Economics of Education Review*, 33, 82-94.
- LONG, B. (2004). How have college decisions changed over time? An application of the conditional logistic choice model, *Journal of Econometrics*, 121(1-2), 271-296.
- REGO, C. (2014). Alguns efeitos territoriais das instituições de ensino superior: uma abordagem a partir do caso da Universidade de Évora, in S. Saúde, C. Borralho, I. Féria e S. Lopes (Eds.) *Os impactos sócio económicos do ensino superior: um retrato a partir de estudos de caso de Portugal e Espanha*, Edições Sílabo, 129-144.
- SÁ, C., FLORAX, R. e RIETVELD, P. (2004). Determinants of the regional demand for higher education in the Netherlands: a gravity model approach, *Regional Studies*, 38(4), 375-392.
- SHEARD, M. (2009). Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance, *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 189-204.
- ST. AUBYN, M., PINA, A., GARCIA, F. e PAIS, J. (2009). Study on the efficiency and effectiveness of public spending on tertiary education, *European Economy. Economic Papers* 390.
- STRENZE, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research, *Intelligence*, 35(5), 401-426.
- VAN EWUIJK, R. e SLEEGERS, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on achievement: a meta-analysis, *Educational Research Review*, 5(2), 134-150.

VIEIRA, C., VIEIRA, I. e RAPOSO, L. (2014). Os Efeitos da Distância à Residência Familiar na Procura e no Desempenho Académico dos Estudantes do Ensino Superior, in C. Rego and T. Dentinho (eds.), *20th APDR Conference Proceedings, Renaissance of the Regions of Southern Europe*, 331-341.

# MEDIAÇÃO ESCOLAR E DIREÇÃO DE TURMA: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DOS DIRETORES DE TURMA DO 3º CICLO NUMA ESCOLA DO BAIXO ALENTEJO

**Deolinda Valério\*, Marília Favinha\*\***

## 1. Introdução

Este estudo pretende caracterizar as práticas dos diretores de turma do 3º ciclo da Escola Secundária Diogo de Gouveia, para aferir se essas práticas se definem com as competências de um mediador.

Embora se tenha optado por um estudo de caso qualitativo, tipologia que impossibilita a aplicação dos seus resultados a outras realidades (Quivy,2005), permite contudo verificar, através das experiências relatadas, a forma de atuação dos diretores de turma do 3º ciclo na escola em causa. Desta forma, podemos fazer uma caracterização dos procedimentos adotados pelos docentes com o cargo de diretor de turma, porque embora não exista nas escolas a figura formal do mediador, essas funções podem estar focadas no cargo de diretor de turma.

Assim, pretende-se que com o resultado deste trabalho de investigação, se possa conhecer as funções legisladas e as funções efetivas dos diretores de turma da escola em análise, à luz da concetualização da mediação escolar.

Este trabalho de investigação está dividido em duas partes: a primeira, dedicada à revisão da literatura, sobre os temas tratados, que implica uma exploração dos conceitos, quer ao nível da direção de turma, quer ao nível da mediação e da mediação escolar em particular.

Numa segunda parte, dedicada à metodologia de investigação é descrito o processo de trabalho de campo, desde a pergunta de partida, à definição de objetivos, a tipologia do estudo, os métodos e as técnicas adotadas, a delimitação do campo e unidade de análise, até à apresentação dos dados e interpretação dos resultados que conduziram às considerações finais.

---

\* Universidade de Évora, deolinda\_valerio@ioi.pt

\*\* Universidade de Évora, mfavinha@uevora.pt

## 1.1. Família, Escola e Comunidade

As Ciências da Educação têm servido de base teórica, à construção do conhecimento científico, fundamentado em cada momento naquilo que a realidade vai apresentando. Numa sociedade cada vez mais dinâmica e heterogénea, a escola tem sofrido inúmeras alterações: sociais, físicas, legislativas, curriculares ... Portanto, é natural que a abordagem, os estudos, as perspetivas, as visões e em última análise a intervenção escolar, seja também ela diversificada – sistémica<sup>1</sup>.

Dos elementos envolvidos no sistema educativo, consideramos a família, a escola e a comunidade, onde existem atores e fatores que determinam o sucesso dos jovens e a sua formação enquanto pessoas.

A família, responsável pela educação de base da criança dita os primeiros ensinamentos, no entanto cada uma utiliza os seus métodos mais ou menos controversos, rigorosos, permissivos ou reprobatórios. Na maior parte dos casos esta instrução cabe aos pais e/ou familiares mais próximos.

A escola, sendo uma instituição regida sobretudo por diretrizes superiores políticas e organizacionais, impõe regras, normas e regulamentos, aos quais o aluno/a se submete, por intermédio do/a professor/a e se compromete a aprender. O cenário de sala de aula é, ao contrário do contexto familiar, “artificial”, onde as crianças/jovens, são agrupadas por níveis de ensino e por disciplina, sabendo que as suas competências e tarefas estão a ser observadas pelos professores e reguladas pelos seus pares.

A comunidade encarrega-se de ensinar “o resto”, normalmente os amigos, personagens principais neste sistema, que conseguem persuadir os seus pares, para o “bem” ou para o “mal”. Cada aluno/a transporta consigo uma experiência de vida diferente, atribui à escola uma importância diferente e sobretudo os seus objetivos futuros, são também diferentes, ou seja, cada um tem uma carga bio-psico-social diferenciada.

Em Portugal, no início do século passado, o ensino regia-se por uma seleção quase “natural”, onde *não* existiam conflitos. Por exemplo, o facto de as raparigas estarem separadas dos rapazes, o facto de a escola receber maioritariamente filhos de pessoas com posses, o facto do regime político da época impedir manifestações públicas de expressão, o facto de não haver imigrantes em Portugal e até o facto das crianças menos dotadas intelectualmente, serem

---

<sup>1</sup> A intervenção sistémica baseia-se na Teoria Geral dos Sistemas que se define como uma realidade organizada, feita de elementos solidários, só podendo ser definidos uns em relação aos outros em função do seu lugar nessa totalidade. A teoria de sistemas, cujos primeiros enunciados datam de 1925, foi proposta em 1937 pelo biólogo Ludwig von Bertalanffy, tendo alcançado o seu auge de divulgação na década de 50. (ALVAREZ, 1990). Em 1956 Ross Ashby introduziu o conceito na ciência cibernética.

excluídas das escolas. Todos estes factores, contribuíam para a constituição de classes/turmas, praticamente homogéneos e de fácil controlo.

Hoje em dia, a situação é oposta. Vivemos numa sociedade multicultural, abriram-se as fronteiras às pessoas e aos costumes, até o papel do professor em sala de aula é encarado de outra forma, é mais um facilitador de aprendizagens, do que único detentor do conhecimento. Se falarmos de informação e tecnologia, então aí as transformações têm sido colossais, portanto, as implicações diretas dessas transformações, recaem inevitavelmente nas nossas crianças/jovens, agentes principais das nossas escolas.

## 1.2. Conflito

Jares, define o conflito como um *“fenómeno de incompatibilidade entre pessoas ou grupos, e está relacionado tanto com questões estruturais como com as mais pessoais (...) o conflito é um fenómeno dinâmico, dialéctico (...), é um processo social que percorre determinado itinerário com subidas e descidas de intensidade, com os seus modos de inflexão”*. (2002 p. 43).

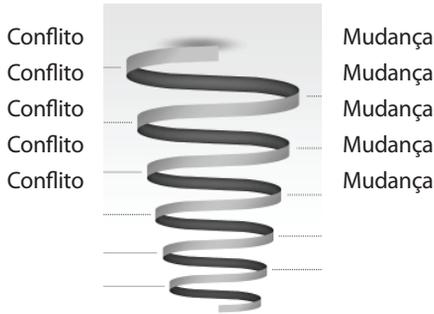
Ainda o mesmo autor, identifica três tipos de teoria relativamente ao conceito de conflito: a *“dimensão estrutural da organização”*, as *“condutas do indivíduos”* e aquelas que *“combinam as duas perspectivas”*. Defende ainda que se deve ter também em consideração que *“o contexto pode modificar, alterar (...) tanto a génese e intensidade do conflito como as próprias possibilidades de resolução”* (Jares, 2002 p. 45).

O conflito surge nas relações das pessoas e organizações e normalmente, acarreta um poder destrutivo, constituindo-se como obstáculo a uma relação. É um processo que se constitui das diferenças, das rivalidades e de toda diversidade da natureza humana.

Segundo Chiavenato, (2000) há uma relação de mútua dependência entre conflito e mudança, porque as mudanças precipitam os conflitos e os conflitos geram inovações. Os conflitos, mesmo ocultos ou reprimidos pela rigidez burocrática, tornam-se a consequência inevitável da mudança organizacional. Conflitos entre funcionários e clientes levam ao aparecimento de novas práticas e técnicas que ajudam a resolver esses conflitos e a reduzir temporariamente as tensões. Porém, as inovações utilizadas para resolver um conflito criam outros.

A figura seguinte pretende representar, esquematicamente, o desenvolvimento de uma comunidade/ instituição, em espiral porque não tem limitações.

figura 1 (da autora)



### 1.3. Mediação Escolar

Em Portugal, a mediação remonta à década de 90, e sendo assumida como um recurso fundamental para o desenvolvimento social dos países com uma matriz cultural diversa, tem procurado uma reconcetualização adaptada a este contexto, para rumar em direção ao contacto intercultural por via da comunicação.

Visando a resolução de conflitos entre várias partes, a mediação é definida como: *“um meio de procura de um acordo em que as partes são ajudadas por um especialista que orienta o processo.”* (Oliveira & Galego, 2005, p.22)

Desta definição resulta o carácter amplo desta prática, que possibilita várias aplicações: Mediação escolar, social, cultural, civil, comercial, comunitária, desportiva, familiar, laboral, penal, política entre outras.

De acordo com Vasconcelos-Sousa (2002) enquanto método de resolução de conflitos a mediação é entendida por referência a três princípios básicos:

**Imparcialidade ou neutralidade** – uma vez que aquele que faz mediação deve ser independente face às partes envolvidas nos conflitos, e não deve impor quaisquer soluções mas sim contribuir para que através do diálogo as partes cheguem a um acordo.

**Confidencialidade** – assumindo a sua responsabilidade em manter sigilo sobre o que se pretende tratar e fomentando uma cultura de confiança que permita a abertura das partes.

**A voluntariedade** – uma vez que se pretende que as partes participem por iniciativa própria e livre vontade neste processo.

#### 1.4. Pergunta de Partida e Objetivos da Investigação

De acordo com Quivy, (2005) uma pergunta de partida constitui normalmente um primeiro meio para romper com o senso comum e deve ao mesmo tempo, ter três qualidades essenciais: clareza, exequibilidade e pertinência, pois através da pergunta de partida consegue-se ter uma ideia clara acerca do objetivo a alcançar. Além disso deve ser precisa, realista e compreensível. (modo CCC – curta, clara e completa): “(...) com esta pergunta o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que se procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação.” ( p.32)

Desta base, nasceu a pergunta de partida que desencadeou o projeto de investigação: – Quais são as práticas dos diretores de turma do 3º Ciclo da ESDG? Essas práticas são de mediação?

Para responder a esta questão foram definidos objetivos, que visam uma caracterização dessas práticas.

**Objetivo Geral:** Caracterizar as práticas dos diretores de turma na escola secundária c/3º Ciclo Diogo de Gouveia

##### **Objetivos Específicos:**

Identificar as funções legisladas dos diretores de turma;

Saber se a atuação dos DT utiliza práticas de mediação;

Explorar oferta formativa disponível para o cargo de Direção turma;

Conhecer a formação inicial e/ou contínua dos DT de 3º ciclo da ESDG;

Identificar obstáculos na realização das tarefas inerentes aos cargo de DT;

Inferir o grau de satisfação na realização das tarefas inerentes ao cargo de DT.

#### 1.5. Opções Metodológicas

A metodologia pode ser definida pelo conjunto “(...) dos processos e instruções de trabalho, dos procedimentos teóricos à implementação dos diagnósticos técnicos, a que recorrem os sociólogos para conhecer e dar a conhecer a realidade social(...)” (Almeida, 1994 p.193).

A metodologia entende-se também como a organização das práticas de investigação. A combinação dos métodos e das técnicas utilizadas na pesquisa, que por natureza, não são boas nem más, apenas adequadas ao objeto em estudo. É a partir desta investigação que se desenvolve a atividade científica e se produz conhecimento científico, ao responder comprovadamente à pergunta de partida. É essencial que se identifiquem as operações técnicas e mentais que possibilitam essa confirmação, que deve ser fundamentada por um método.

Ander-Egg (1999) entende a pesquisa como “ (...) um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais ” (p. 48).

Gaston Bachelard, citado por Quivy, (2005) resumiu o processo científico em algumas palavras: O facto científico é conquistado, construído e verificado: Conquistado sobre os preconceitos; Construído pela razão; e verificado nos factos. (p. 25).

Nesta investigação, optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, sendo “ (...) é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetivos, de maneira a permitir um conhecimento amplo e detalhado do mesmo (...) ” (Gil, 1991, p.78). E permite, “ (...) observar indivíduos, grupos, instituições, métodos e materiais, com o fim de descrever, comparar, constatar, classificar, analisar e interpretar, as entidades e os acontecimentos (...) ” (Comen e Manion, 1990 p.10).

Este tipo de estudo, relaciona-se com a produção de conhecimento, a partir de uma pesquisa rigorosa, com base nas características dos métodos aplicados, envolvendo desta forma, uma articulação dialética entre a epistemologia, teoria e método.

Este trabalho, insere-se portanto, na Tipologia do Estudo – Analítico Descritivo, uma vez que “ o produto final é uma descrição rica do fenómeno que está a ser estudado, utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados, tais como: a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário ” (Carmo e Ferreira, 1998 p.217).

É importante referir que este tipo de estudo, não possibilita a generalização dos resultados a outros casos, mesmo que sejam semelhantes.

### **Campo de Análise**

De acordo com o que foi referido e atendendo à importância desta fase da investigação – delimitação do campo de análise, este “deve ser muito claramente circunscrito”, sob pena do investigador se “perder” e não conseguir centralizar e destacar o seu objeto de estudo. Um critério que pode ser determinante na prática é “*a margem de manobra do investigador: os prazos e os recursos que dispõe, os contactos e as informações com que pode razoavelmente contar, as suas próprias aptidões*” (Quivy, 2005, p.159).

Assim determinou-se o campo de análise *a Escola Secundária com 3º Ciclo Diogo de Gouveia, em Beja*.

## Unidade de Análise

A unidade de análise ou unidade de observação, é o estabelecimento de limites para a investigação, esta limitação pode ser relativamente ao **assunto**, selecionando um tópico a fim de impedir que se torne muito extenso ou muito complexo. Pode ser quanto à sua **extensão**, porque nem sempre se pode abranger todo o âmbito onde o facto se desenrola. Pode ainda ser limitada a uma serie de **fatores** – meios humanos, económicos e de exiguidade de prazos, que podem restringir o seu campo de ação. (Lakatos e Marconi, 1990 p.27).

A delimitação da unidade de análise, pode também, ser efetuada pelo próprio tema ou objetivos da pesquisa e que segundo Ander-Egg pode ser: Quanto ao **objeto**, o que consiste em recolher determinado número de variáveis que intervêm no fenómeno estudado, uma vez selecionados o objetivos, este podem condicionar o grau de precisão do objeto; Quanto ao **campo de investigação**, que se baseia no limite do tempo e espaço da localização da investigação – quadro histórico e geográfico (Ander-Egg, 1978 p. 67).

Como se vê, uma pesquisa demasiado ambiciosa, pode tornar-se impossível de realizar. Com o cuidado de circunscrever o objeto de estudo, determinou-se analisar a mediação escolar, na forma como existe em algumas escolas do país e as práticas dos diretores de turma de uma escola em concreto. Na impossibilidade prática de poder alargar a unidade de análise a todos os diretores de turma (3º ciclo e secundário), porque seriam mais de trinta, limitámos a investigação aos diretores de turma do 3º ciclo do ensino básico.

Neste caso, pretendemos obter informação dos diretores de turma do 3º ciclo da ESDG, aos quais foram aplicados inquéritos por entrevista semi-diretiva ou semi-estruturada.

Neste ano letivo de 2012/2013, o 3º ciclo do ensino básico constituiu-se por sete turmas, sendo duas turmas de sétimos anos, três turmas de oitavo e duas de nono, embora esta investigação recaia apenas em seis turmas, por impossibilidade de obter informação do 7º A.

## Caraterização das Turmas em Análise

De forma a entender os procedimentos legais e práticos adotados pelos DT's, determinou-se analisar a composição das turmas de acordo com o diagnóstico elaborado no inicio de cada ano letivo, através de um inquérito que é aplicado aos alunos – Bilhete de Identidade Escolar (anexo)

Com base neste documento, o diretor de turma recolhe e sintetiza essa informação que regista num outro documento designado – Registo Estatístico

dos Dados (anexo C). A partir deste “resumo”, passa o perfil do grupo ao conselho de turma. É uma informação muito útil para saber que alunos são, de onde vêm, onde e com quem habitam, entre outros esclarecimentos do foro da saúde, para uma integração plena do/da aluno/a.

### **Técnicas de Pesquisa**

Existem três grupos de técnicas utilizadas em ciências sociais, designadas também por “modos” de recolha de dados: o inquérito (por questionário ou entrevista); observação (que pode assumir uma forma direta, sistemática ou participante) e análise documental (Lessard-Herbert et al, 1990 p. 143)<sup>2</sup>.

Nesta investigação, determinou-se utilizar a análise documental e o inquérito por entrevista.

#### *Análise Documental*

Esta é uma técnica que tem com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, ou seja, é usada para “triangular” os dados obtidos através de uma ou duas técnicas (Lessard-Herbert et al, 1990 p.144)

A observação de documentos envolve procedimentos diversificados, logo a sua seleção é também complexa tendo em conta a importância do material que pode realmente constituir documento, no sentido de objeto de observação, capaz de fornecer elementos informativos indiretos à pesquisa em ciências sociais (Almeida e Pinto, 1995 p. 104).

A pesquisa documental foi utilizada durante toda a investigação. A exploração de diversas fontes, iniciou-se logo no princípio do trabalho, recorrendo à pesquisa na internet, pesquisa bibliográfica e análise da legislação. Foi também importante recorrer aos arquivos da escola ESDG, para fazer o seu enquadramento histórico e institucional, assim como recorrer a informação concreta, no sentido de fazer a caracterização das turmas, nomeadamente através de registos dos DT's.

---

2 Michelle Lessard-Herbert é investigadora e responsável de cursos na Université du Quebec, em Montreal. Trabalha também como ortopedagoga na Commission scolaire de Gabriel Goyette, Varennes. doutorada em Ciências da Educação pela Université d'Ottawa e responsável pelo Diplome de Deuxieme Cycle d'Integration de la Recherche à la pratique educative, na UQAM. Ensina as metodologias de investigação no Curso de Ciências da Educação.

Gerard Boutin é doutorado pela Université de Fribourg (Psicopedagogia, Antropologia e Psicopatologia). É professor titular na Université du Quebec a Montreal (UQAM).

### *A entrevista*

A entrevista é uma técnica importante que possibilita um processo de recolha de informação "(...) *que utiliza a forma de comunicação verbal. Parte do encontro entre duas pessoas, durante o qual, uma pessoa – entrevistador, interroga a outra ou outras – entrevistados, com o objetivo de conhecer as suas opiniões sobre alguns pontos e factos que lhe interessam (...)*" (Amorim, 1993p.83).

As entrevistas podem ser semi-diretivas/semi-estruturadas, diretivas/estruturadas, e abertas. Segundo Quivy e Campenhoudt, as primeiras devem ter um guião de orientação pré-estabelecido pelo qual o entrevistador se vai orientando de forma a obter as respostas, sem interpelar, mas sem perder o fio condutor. No caso da entrevista diretiva/estruturada/centrada, (focused interview) esta é menos flexível, o entrevistador intervém mais, controlando todo o desenrolar da ação.

Foram realizadas 6 entrevistas semi-diretivas aos diretores de turma (um dos diretores de turma mostrou-se indisponível para colaborar na investigação) e uma entrevista aberta à coordenadora de diretores de turma, que neste caso também é diretora de turma. As entrevistas realizaram-se durante o mês de Junho de 2013.

### *A Análise de Conteúdo*

Para a interpretação dos dados obtidos através das entrevistas realizadas, procedeu-se a uma análise de conteúdo. Esta análise, que é sempre qualitativa, requer algumas técnicas e métodos próprios, para tornar os resultados objetivos e capazes de serem entendidos sem dúvidas.

*"Em que consiste? Em essência, trata-se de uma técnica que procura "arrumar" num conjunto de categorias de significação o "conteúdo manifesto" dos mais diversos tipos de comunicações (texto, imagem, filme); o primeiro objetivo é, pois, proceder à sua descrição objetiva, sistemática e, até, quantitativa (...) é um processo empírico utilizado no dia a dia por qualquer pessoa, enquanto leitura e interpretação; mas, para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão rigor e a validade necessária" (...)* (Amado, in *A Técnica de Análise de conteúdo*)

## **Considerações Finais**

Podemos constatar que a prática dos diretores de turma na ESDG, coincide em diversas ações da mediação escolar, no entanto, se analisarmos a metodologia geral de intervenção, verificam-se algumas diferenças. Embora as docentes entrevistadas se considerem mediadoras e deleguem estas funções ao cargo

que desempenham em vez de outro profissional de educação, a intervenção que é feita incide na generalidade, nas situações de conflito manifesto. O facto justifica-se pelos objetivos primordiais de uma (mediador) e outra função (diretor de turma). Se observarmos a legislação que sustenta o cargo de diretor de turma, aponta essencialmente para as questões da aprendizagem, ou seja, sabendo que a missão das escolas é a promoção do sucesso educativo, os seus agentes têm a sua ação direcionada para esse fim, intervindo nas situações em que algum episódio/conflito, surge e impede ou possa impedir a ação educativa. Referimo-nos à questão da assiduidade ou falta dela, que é controlada pelos diretores de turma; às questões relacionadas com o normal funcionamento das aulas, onde o também os diretores de turma intervêm, entre outras situações que manifestamente interrompam ou intervenham de forma negativa, no processo ensino-aprendizagem, para o qual a escola está vocacionada. Claro está, que partimos do princípio que a frequência da escola é voluntária e que o seu público-alvo (os alunos) conhece as normas e as regras da instituição que frequenta. Sabemos que atualmente a voluntariedade acompanha a obrigatoriedade e por vezes não é fácil gerir estes processos, onde os atores diretos fazem o que podem, sem obter os resultados desejados.

Para isso contribui a formação específica que os elementos de uma equipa de mediação têm, no caso dos diretores de turma, como se percebe, a formação de base é na área da sua competência científica para a qual estão habilitados (português, matemática, história...), a oferta de formação inicial ou continua na área da mediação escolar direcionada aos professores que desempenham estes cargos, é quase inexistente e a que existe é geograficamente fora do alcance da maioria dos docentes, em especial no Alentejo que conforme foi referido anteriormente, é parca.

Como foi referido no contexto desta investigação, a escola em análise, não tem historial de grandes problemas relacionais ou de impacto negativo que justifique a implementação de projetos ou programas voltados para o combate à violência, indisciplina, abandono, etc, e que aí sim, poderiam fazer parte técnicos especializados. Portanto, os diretores de turma atuam consoante a disponibilidade horária a que estão obrigados, sendo que existem alturas de mais trabalho, como são os finais de período, fora isso, a sua prática está de acordo com aquilo que são as competências previstas para o cargo e as funções que lhe estão incumbidas por lei.

Foi neste contexto, que percebemos o trabalho do diretor de turma, tão banalizado, na forma como está instituído, mas tão importante na figura que representa.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, J. FERREIRA *et al* (1994). *Introdução à sociologia*, Universidade Aberta, Lisboa.
- CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*, Universidade Aberta, Lisboa.
- COMEN, Luis e MANION, Lawrence (1990). *Métodos de Investigation Educativa*, 3ª Ed., Editorial Muralla, SA., Madrid.
- DETRY, B e CARDOSO, A. (1996). *A Construção do Futuro e a Construção do Conhecimento*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- GIDDENS, Antony. (2002). *Sociologia*, 3ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- GIL, António Carlos (1991). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, 3ª Ed., Editorial Atlas, SA., Madrid.
- JARES, X. (2002). *Educação e Conflito: guia de educação para a convivência*. Edições Asa. Porto.
- MIALARET, Gaston, (1999). *As Ciências da Educação*, Livros e Leituras, Lda., Lisboa.
- NETO, Luis Miguel; MARUJO, Helena e PERLOIRO, Maria, (2001). *Educar para o Optimismo*, 5ª edição, Editorial Presença, Lisboa.
- REBOUL, Olivier, (1982). *O que é Aprender?*, Livraria Almedina, Coimbra.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 4ª Ed., Gradiva, Lisboa.

## Webgrafia

- Chrispino, Alvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>. acedido em 31-08-2013.
- Favinha, Marília. A Mediação e a Criação de Novos Contextos Educativos. Artigo, Jun-2012. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/8189> Acedido em 10 de Setembro de 2013.
- SILVA, Ana M. Costa e et al . **Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socio-educativos**. *Rev. Port. de Educação*, Braga, v. 23, n. 2, 2010. Disponível em [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872010000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000200006&lng=pt&nrm=iso) . acedido em 25 abril de 2013.
- Grossi, Patrícia Krieger & Santos, Andréia Mendes. Desvendando o fenómeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.  
*Revista Portuguesa de Educação*, 2009, 22(2), pp. 249-267  
© 2009, CIEd - Universidade do Minho. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n2/v22n2a11.pdf>. Acedido em 1 Agosto 2013
- Morgado, Catarina e Oliveira Isabel  
Mediação em Contexto Escolar – Transformar o Conflito em Oportunidade  
Exedra, 2009, Revista Educação/Formação - acedido em 24 de Abril de 2013
- Um Olhar Socioeducativo: Relatos de experiências em mediação de conflitos em ambiente escolar - IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – “História, Sociedade e Educação no Brasil” – ISBN 978-85-7745-551-5 – acedido em 27 de Julho de 2013

*[http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content\\_id=1517088&page=1](http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1517088&page=1) acedido em 12-08-2013*

*<http://www.iacrianca.pt/> (acedido em 13-08-2013)*

*<http://www.dgjidc.min-edu.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=21> (acedido em 20-08-2013)*

## DA FABRICAÇÃO DE POLÍTICAS À REGULAÇÃO EDUCATIVA DOS PODERES LOCAIS

Manuel Dinis P. Cabeça\*

### Resumo

O presente texto tem por base o trabalho que tenho vindo a desenvolver referente à implementação de um percurso curricular alternativo (PCA) para equivalência ao 3º ciclo. É um trabalho onde considero, como elementos de orientação, três dimensões de análise: i) uma referente à definição e construção local de medidas de política educativa, ii) uma outra diz respeito aos processos adoptados localmente que têm o aluno e os seus comportamentos como alvo ou foco; e iii) uma dimensão que incide sobre a natureza da relação e das formas de poder, assentes no trabalho pedagógico do docente; É um estudo de caso, de natureza interpretativa e compreensiva de uma realidade, onde a etnometodologia assume destaque, apoiada na observação participante, na entrevista e em técnicas de análise de conteúdo.

O quadro de análise decorre da sociologia da ação pública, que me permite considerar diferentes escalas de análise, a inter relação entre diferentes atores, a inter dependência entre estratégias e objetivos, ideias e valores. Mediante este quadro, mobilizo conceitos como os de referencial, enquanto «(...) concepção do lugar e do papel que compete à sociedade», ou o de regulação, sendo aqui utilizado «para descrever (...) como são produzidas e aplicadas as regras» mas também os «modos como (...) os atores se apropriam delas e as transformam»;

Do trabalho desenvolvido até ao momento, destaco 4 ideias: i) o PCA é mobilizado para (re)organizar as relações entre alunos e docentes, entre alunos e o social; ii) o trabalho docente, no contexto da gestão curricular, alia o pensamento à ação, o agir nas condutas e não apenas nos comportamentos; iii) o papel dos docentes enquanto co-responsáveis no âmbito da criação e não apenas na implementação de medidas de política, finalmente, iiiii) a fabricação cognitiva e não normativa das políticas.

**Palavras-Chave:** Currículo alternativo, políticas educativas, relações de poder, ação pública.

---

\* PhD em Educação pela Universidade de Lisboa (Instituto de Educação), docente dos ensinos básico e secundário (História), Agrupamento de Escolas de Vendas Novas manuelcabeça@gmail.com.

## Enquadramento

Previamente à escrita onde dou conta de um processo de investigação que tem tanto de (auto)formação quanto de reflexão, importa criar um enquadramento onde perspetive alguns dos sentidos ao trabalho que desenvolvo e que é, para todos os efeitos, o suporte à escrita deste texto.

Investigar em Educação pode pressupor muitas coisas, de entre as quais e a título exemplificativo, destaco duas. Uma para a procura de respostas, quando não mesmo de soluções para os problemas que se enfrentam nas Escolas. O retorno de um certo positivismo assim o implica, olhar-se o trabalho científico como procura de soluções a diversificados problemas. Contudo e para além dessa dimensão, investigar em Educação e na Escola pode também pressupor a compreensão de um contexto, a identificação das circunstâncias que tomam a escola como palco e que, pela sua rotina e/ou pelo tempo que assumem se naturalizaram.

Entre uma e outra das possibilidades apontadas, destaco que o meu principal interesse passa por compreender o papel da escola, entenda-se dos docentes e das opções que num espaço concreto de ação se assumem, na construção do aluno enquanto cidadão. Construção que “transforma” o aluno naquele que Rose (2007) designa como “cidadão social”. Este cidadão é aqui entendido como resultado da construção escolar e educativa do futuro cidadão, sujeito social, hoje objeto de trabalho de políticas e práticas escolares e educativas, de ideias e valores que se cruzam entre receios de um presente e esperanças dos futuros que se constroem. O aluno surge assim e na perspetiva que adopto, enquanto espaço de convergência das suas circunstâncias (sociais, familiares e económicas), do seu contexto (de espaço, tempo e de conhecimento) e dos dispositivos de poder que organizam as relações no espaço escolar mas que a ele não se circunscrevem e visam o social e as vivências em sociedade.

Por entre os equilíbrios que se conseguem definir e estruturar, o aluno afirma-se e constrói-se, individualiza-se e cria os seus processos de subjetivação das suas identidades. É uma construção social que se faz mediante a organização das relações entre a escola e o aluno, entre dominantes e dominados, entre o presente e o futuro, entre o que temos e o que queremos.

Neste processo, de construção do aluno enquanto cidadão social, tornam-se essenciais dois elementos. Por um lado, a construção e definição de políticas, por outro, a ação educativa que pelas políticas se perspetiva. O texto que apresento vai ao encontro do papel do local (físico e social) e como essa sua articulação cria problemas e define propostas de solução. Neste processo (de articulação entre dimensões físicas e sociais), pretendo identificar as motivações e os modos de ação que num contexto definem políticas e organizam

as relações. O que realço enquanto elemento determinante, diz respeito à (re)condiguração dos poderes que se estabelecem na e com a Escola e têm como palco privilegiado a sala de aula. De que modo essa (re)configuração de poderes interfere na dinâmica escolar, (re)definem equilíbrios entre a escola e o seu contexto (de espaço, tempo e de conhecimento), (re)desenham os modelos de ação entre governo e governados. Em síntese, por intermédio da análise das políticas locais problematizo o processo de construção de sentidos de cada um e de si.

Uma última nota para dar conta que, no contexto de escrita deste texto, sigo de perto dois outros da minha responsabilidade e que tive o privilégio de apresentar em dois outros congressos. Um primeiro sobre as estratégias de vinculação do aluno ao trabalho escolar (Cabeça, 2013a), e um outro sobre a gestão da eficácia e da eficiência nos resultados escolares (Cabeça, 2013b). Agora, ao destacar o papel do território (de um contexto geográfico e físico) na definição de políticas locais de educação é por eles que me oriento.

## **O insucesso e a promoção do sucesso**

O crescimento, democratização e massificação da Escola pública portuguesa nos anos que se seguiram à Revolução de Abril de 1974 permitiram a integração no sistema educativo de um largo conjunto de alunos que dele estavam afastados por diferentes ordens de razão. Na sequência deste crescimento, redefiniram-se políticas educativas que alargaram a escolaridade e fizeram com que elementos que dificilmente se reconhecem na escola aí permaneçam.

O crescimento da escola pública portuguesa trouxe também a ela associada outras questões que, aliadas à problemática do (in)sucesso, colocam sérios desafios à ação docente e escolar. São desafios de participação (social e pedagógica), de inclusão (das diferenças e do diferente), de governo (do individual e do coletivo). Perante este diferente conjunto de desafios tem sido alargado o conjunto de pedidos, bem como os próprios objetivos atribuídos à escola e à ação educativa.

De entre as muitas e diversificadas medidas de política que visam a promoção do sucesso e onde se articulam dimensões escolares com dimensões sociais destacam-se os percursos curriculares alternativos (PCA). Estes têm como alvo jovens com percursos escolares irregulares e enquadrados em contextos sociais e familiares desfavoráveis. Nesta medida de política cruzam-se dimensões escolares com dimensões sociais, assumindo-se como:

(...) uma proposta diferente de frequência do ensino básico, concebida na escola

especialmente para grupos de crianças e jovens em que foram detectadas características comportamentais e de aprendizagem muito problemáticas e que correm o risco de abandono da escolaridade obrigatória por várias razões (familiares, económicas, psicológicas, falta de motivação pessoal, etc). (...) Trata-se de uma flexibilização do sistema que, sem abdicar, de um denominador comum característico do ensino básico (aquele que assegura a definição de um perfil terminal de competências), procura reconhecer situações extremas de insucesso escolar em que as respostas típicas de apoio à aprendizagem se manifestam insuficientes» (M.E., 1997, p. 9);

Os objetivos desta medida passam por garantir «uma formação geral comum a todos os cidadãos que inter-relacione o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano» (do preâmbulo do despacho normativo 1/2006). Assume-se a escola como «um espaço plural, do ponto de vista social e cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados». Perante este reconhecimento, de igual modo se assume que «importa garantir e flexibilizar dispositivos de organização e gestão do currículo destinados a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa.».

## **Contexto metodológico**

O contexto metodológico leva em consideração o conjunto de opções que suportam o presente texto e, de forma algo particular, os procedimentos desenvolvidos no decorrer do trabalho com o grupo/turma (alunos e docentes). No caso concreto do presente texto, o principal suporte de escrita decorre de um relatório elaborado no final do segundo período do segundo ano de vigência e funcionamento do PCA.

De forma a suportar a escrita desse relatório e, em parte, do presente texto, foram disponibilizados três conjuntos de formulários, elaborados por via do googledocs. Cada um deles visou um grupo de atores envolvidos neste processo (alunos, docentes titulares e docentes coadjuvantes). O seu objetivo, transversal ao diferente conjunto e aos diferentes atores, passou por criar uma perspetiva global à dinâmica de funcionamento do PCA, nomeadamente mediante a articulação entre elementos envolvidos, a gestão dos recursos mobilizados, das ideias e opiniões de cada um dos atores envolvidos.

Com estes três formulários, pretendeu-se complementar, de algum modo, o trabalho desenvolvido no primeiro ano de funcionamento do curso (onde foi feita a redação do regulamento de funcionamento e elaborados os critérios

de organização do grupo/turma) e a análise aos docentes titulares do grupo relativamente aos processos de coadjuvação (onde se destacaram os comportamentos como elemento chave) realizado no primeiro período desse ano letivo.

## Quadro de análise

Referir que na redação do presente texto misturam-se elementos recolhidos dos formulários, enquanto elementos de diagnóstico, com processos de interpretação desses mesmos elementos. Para isso, é mobilizado um quadro de análise assente na sociologia da ação pública.

A opção pela sociologia da ação pública decorre da possibilidade de se considerarem diferentes escalas de análise, a inter relação entre diferentes atores, a inter dependência entre estratégias e objetivos. Ou seja, a opção pela ação pública permite colocar em evidência as

(...) múltiplas configurações de relações inter dependentes e de estratégias interligadas de atores, redes de ação pública e sistemas de ação, de acordo com um esquema de tomada de decisão que resulta de uma acumulação de regulações negociadas e de relações de força para se inscrever mais na transversalidade, horizontalidade ou circularidade, não obedecendo a uma concepção linear e hierárquica, (Commaill, 2009; p. 96)

Permite-se, assim, mobilizar conceitos como os de referencial, isto é, uma «certa concepção do lugar e do papel que compete» a cada um e às instituições, neste caso à escola. É constituído por valores (o que é desejável ou não), normas (enquanto guias de ação), algoritmos (que exprimem as relações causais) e imagens (o que cria os sentidos mais imediatos) (Muller, 2011; p. 555). Ou o conceito de regulação, sendo aqui utilizado «para descrever dois tipos de fenómenos diferenciados, mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam», (Barroso, 2006; p. 12);

Ao colocar em destaque os conceitos referidos, permite-se que se incorpore no estudo da ação educativa valores e ideias, dimensões normativas ou simbólicas, a educação e a socialização, relações ou processos, resultados ou produtos.

Enquanto suporte ao processo de análise foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (veja-se Vala, 2007), mediante a criação de categorias de análise que levaram em consideração os próprios indicadores dos formulários, isto é, os aspetos positivos ou negativos apontados, as opiniões expressas quanto à aceitação ou concordância quanto às opções.

## Uma análise

Parto para a análise das relações mediante as opiniões veiculadas primeiro pelos alunos, posteriormente pelos docentes. Opiniões perante as quais se encontram subjacentes ideias (de escola, da educação, do papel e dos objetivos de cada elemento, entre muitas outras) como um conjunto de valores que determinam o destaque ou a eventual “naturalização” de algumas das ideias veiculadas.

No contexto da opinião dos alunos e perante o que pode ser designado como aspectos positivos ou negativos, há um conjunto de ideias que predominam, tanto na negativa como na positiva;

Positivamente duas dimensões se destacam pelas referências e pelo seu conteúdo valorativo. Uma dimensão que se constitui como incontornável, dizendo respeito ao trabalho e à dinâmica de sala de aula, alicerçada, nomeadamente na dimensão prática na «maneira como trabalhamos» em particular nos «trabalhos de grupo».

Uma outra será resultado do trabalho docente refere-se ao espírito de grupo/turma, assente no «Gosto dos colegas», «De conviver com os meus colegas», à «união da turma», entre outras referências;

Se a primeira dimensão (de trabalho em sala de aula) remete para a concepção das práticas e da gestão do currículo por parte dos docentes, a segunda remete para a dimensão de socialização da escola. Uma e outra dão destaque ao cumprimento dos objetivos de um percurso curricular alternativo, o de aliar uma dimensão escolar com dimensões sociais.

Do lado menos bom ou mesmo negativo, as referências remetem também para comportamentos (ora individuais ora do grupo) e, de algum modo, para o não cumprimento dos objetivos e da ação escolar e educativa. Nomeadamente quando se destaca o facto de não se gostar de estar em sala de aula ou parado, de se contrariar um espírito, «de fazer trabalhos que não gosto» dando conta que é difícil contrariar os espíritos (mas essencial).

Por seu turno, o ponto de vista dos docentes não difere significativamente, dando-nos conta de uma certa naturalização de ideias e dos papéis escolares mas que daí se prolongam para o contexto social. De acordo com os docentes as coisas boas rodam em torno de 3 aspectos.

Um referente ao aluno, incontornável no contexto dos discurso, do expreso, se bem que nem sempre enquanto suporte à ação. Destaca-se aqui o aspeto considerado positivo referente ao «empenho de alguns alunos», bem como a sua «evolução (...) enquanto pessoa», porventura elementos não tão evidentes num percurso regular.

Uma segunda dimensão refere-se ao docente, o outro intervalo da variável. O docente destaca-se mediante o conhecimento de «novas realidades»,

a «aquisição de experiência» ou simplesmente pela «reflexão (pelo menos de alguns professores) sobre a escola» o que é, o que deve ser, o papel de uns e de outros.

Uma terceira dimensão referente às práticas, nomeadamente no reconhecimento da «procura de estratégias diferenciadas» ou no equacionar de outras, ou novas, «práticas pedagógicas e metodologias» de trabalho.

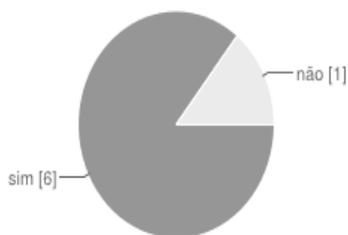
Pelo lado oposto, isto é, enquanto aspeto menos bons os docentes destacam as práticas, as suas práticas, o seu contexto. Nomeadamente a «falta de conhecimento» para a «gestão destes grupos», aliada à «falta de formação» que remete para a crítica da fragilidade, senão mesmo ausência de um «trabalho articulado entre docentes». Situações que se traduzem na dificuldade de «diversificar estratégias», na crítica à «falta de equipamentos e de parceiros» que permitam perspetivar alternativas ao aluno. Tudo elementos que conduzem a um «cansaço emocional» inevitável, direi eu, de se acentuar um trabalho muitas vezes individual e solitário

## As Práticas pedagógicas

Uma das peças do conjunto do formulário colocado aos docentes disse diretamente respeito às práticas pedagógicas dos docentes titulares de turma de PCA. Os principais objetivos passaram por equacionar as alterações e reconfiguração das práticas docentes, a aceitação e a opinião quanto ao funcionamento e ao modo de organização do grupo/turma de PCA.

### Quanto ao funcionamento/existência do grupo

Apenas uma resposta de discordância quanto ao funcionamento/existência deste grupo/turma.



As razões de concordância e aceitação têm, entre elas, alguns elementos de união. Nomeadamente por se centrarem nos dois principais atores (docentes e alunos, mais que em dimensões ou práticas, ainda que estas última se possam perceber).

Um primeiro diz respeito ao aluno, onde se destacam referências como serem uma «resposta às necessidades de um conjunto de alunos com

características muito próprias», conferindo assim, uma «maior homogeneidade entre os alunos», fazendo com que estes alunos não sintam tanto a diferença em relação a colegas que têm um outro perfil», mediante a definição de «um percurso mais prático e adaptado às suas necessidades». Sendo esta, na opinião dos docentes, «a única forma destes jovens conseguirem algum sucesso».

O outro ator é o docente, por onde se pode perspetivar (apenas por insinuação) o trabalho e as práticas docentes. Estas configuram-se, numa primeira análise, no prolongamento do trabalho com o aluno, mediante a circunstância de os professores poderem «desenvolver um trabalho específico ao grupo turma individualizar mais o acompanhamento». Para além desta preocupação que faz a ponte entre o aluno e o docente, a referência ao peso dos elementos de regulação externa, como sejam os programas e os exames, uma vez que se equaciona a «margem de manobra que estes percursos oferecem» decorrente de não existir «a preocupação de cumprir programas ou preparar para exames».

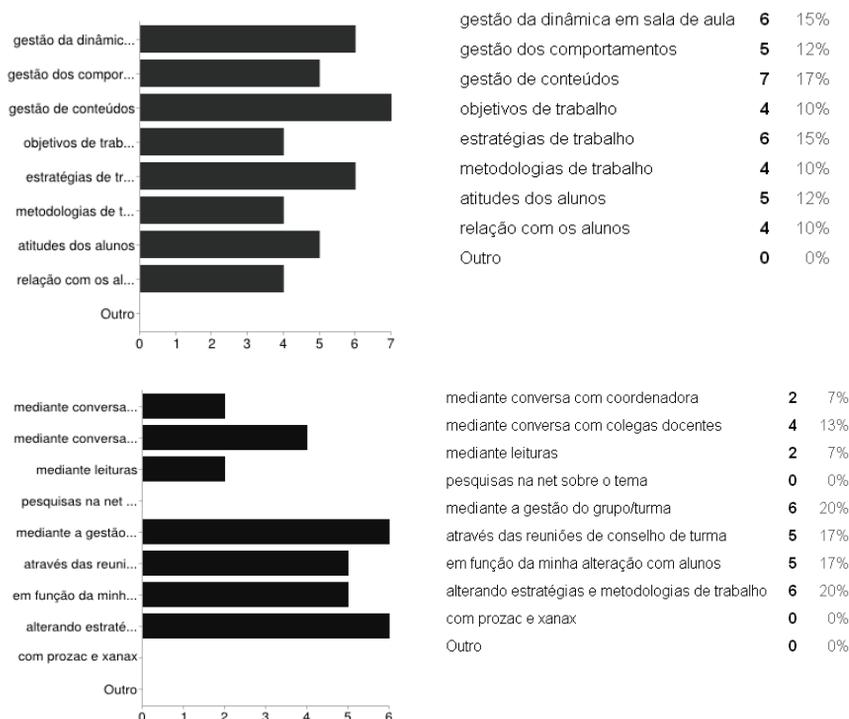
Se é certo que em termos de discurso se destacam dimensões que se podem designar de politicamente corretas (como é o caso da centralidade do aluno), o certo é que não se deixa de evidenciar um certo caminho único, a valorização de uma certa estigmatização, no reconhecimento que há alunos que por si, intrinsecamente, conseguem e outros não, uns teóricos que pensam e outros práticos, aqueles que fazem (uma marca do destino de cada um?).

Mesmo ao nível das práticas docentes se pode equacionar a dimensão do politicamente correto, onde o docente expressa o temor e o condicionalismo dos programas e dos exames (é o peso das políticas educativas). Não deixa de se expressar uma alteração, ao nível da constituição do grupo/turma e das exigências ou solicitações, mantendo-se, aparentemente, inalteradas as dinâmicas de sala de aula. Mudam os grupos, mas a dinâmica mantém-se assente que está na centralidade do docente. O docente precisa de mudar de registo (isto é, de grupo/turma, de dinâmicas e de comportamentos) para equacionar individualizar acompanhamentos, diversificar estratégias, trabalhar de forma diferenciada. Mas para trabalhar diferenciadamente tem de diferenciar as turmas e não os alunos.

Esta análise vai ao encontro das opiniões que os docentes expressam quanto ao que muda numa turma de PCA, e muda praticamente tudo (Figura – o que muda na relação com um grupo de PCA).

Muda tudo com destaque, em termos de percentagem de respostas (e os docentes podiam assinalar mais que uma das opções), a gestão dos conteúdos (com 17% de respostas), a dinâmica e as estratégias de trabalho (15%), a gestão dos comportamentos decorrente das atitudes dos alunos (12%).

Este conjunto de respostas vai ao encontro de uma capacidade não assumida pelos docentes, diz respeito à construção local das políticas educativas.



Ou seja, o local, não se fica nem se circunscreve à simples implementação de medidas de política, à prática e à ação do que outros (seja a tutela, seja a gestão das escolas) mandam fazer (por normativo ou determinação profissional). O local, fruto de vicissitudes várias, é também um espaço de (re)construção, (re) interpretação, bem como de re configuração de políticas educativas. Processos que se expressam na gestão dos conteúdos, na gestão das dinâmicas, nas opções e nas metodologias de trabalho.

O controlo aqui apenas se faz sentir (e apenas eventualmente) por efeito dos resultados, nunca das práticas que não estão circunscritas ao mando central.

Perante tantas e tão profundas mudanças, como se adapta o docente? Que estratégias adoptam para fazer face aos incómodos de entrar em zonas onde as dinâmicas e os dispositivos de envolvimento em contexto de sala de aula são diferentes?

Simple, o docente adapta-se à mudança, mudando. 20% das respostas indica que se adaptaram por intermédio da alteração de estratégias e metodologias de trabalho ou, e não menos importante, mediante a alteração da relação com os alunos (17%). Provavelmente não pretenderiam mudar, foram

forçados a isso, o que remete para duas situações. Por um lado, só mudamos quando somos obrigado s a isso, por outro, as políticas educativas dos últimos anos assumem alguma razão, impuseram a mudança.

Neste processo de mudança destaque para o papel do conselho de turma que se configura como estrutura de suporte (será apoio?), considerando que 17% assinalou esta questão como importante ou «alguns» colegas com 13% de referências

Interessante destacar que a questão referente à pesquisa na internet não foi assinalada por nenhum docente. Esta circunstância poderá remeter para o afastamento que o docente estabelece com as dimensões teóricas do seu trabalho, omitindo ou não valorizando pelo menos que não há uma boa prática (nem soluções) sem que exista uma teoria.

Perante as mudanças seria de questionar sobre a continuidade do PCA. Todos os que responderam concordam com a sua manutenção, reconhecimento do trabalho, da sua autonomia, do equacionar de outros modos ou outras estratégias de ação.

## **Em conclusão**

Na análise da relação entre dimensões sociais, dimensões cognitivas e dimensões normativas que suportam um quadro de análise decorrente da acção pública, destaco, de forma sucinta, três ideias do trabalho que desenvolvo.

Uma primeira referente à reconfiguração da norma. Reconfiguração que passa por destacar a centralidade de uma dimensão cognitiva em detrimento da definição de regras (rígidas e pouco flexíveis). A dimensão cognitiva da norma destaca-se por quanto é pelo pensamento e pela reflexão (e não pela coerção) que se identificam os mecanismos de ação e de intervenção perante aqueles que pretensamente recusam ou resistem ao processo de escolarização e da ação educativa (seja pelo insucesso, desinteresse, alheamento ou risco de abandono). Apesar da norma definir os limites do possível, é o pensamento, mais que a ação, que implica um processo de regulação e de vinculação do aluno ao trabalho escolar.

Segunda ideia, o papel dos docentes enquanto co-responsáveis no âmbito da criação e não apenas na implementação de medidas de política. Habitados que estamos a ver o espaço local (a escola) como espaço de implementação de medidas de políticas definidas por outros e noutra contexto, a escola, na implementação de um PCA, surge como o espaço de criação (e não de implementação) de políticas. Há, assim, um delegar de responsabilidades (mas também, aligeirar) do Estado central ao local. Há também o assumir de novos

papéis profissionais e sociais por entre os diferentes atores que convivem na escola.

Finalmente e num processo em que cruzo o espaço físico com o social, o pensamento com a ação, refiro que a implementação de um percurso curricular alternativo, provavelmente mais que qualquer outra medida de política educativa, coloca em destaque todo um conjunto de fatores onde se podem referenciar ideias e valores, dimensões simbólicas, políticas, sociais ou técnicas, âmbitos normativo e/ou, cognitivo, modelos e comportamentos. É o respeito pela diversidade e pela complexidade que se reveste a prática e a ação pedagógica numa construção local que mais não é que um processo de delegação de responsabilização do nacional ao local perante a fuga à norma e ao comum.

## Referências Bibliográficas

- BARROSO, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- BARROSO, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação - espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- CABEÇA, M. D. P. (2013a). *OPCA como instrumento de vinculação do aluno ao trabalho escolar*. Texto apresentado ao I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Instituto de Educação, Lisboa.
- CABEÇA, M. D. P. (2013b). Um percurso curricular alternativo, a ação biopedagógica da diferenciação educativa. Texto apresentado ao Congresso Internacional de políticas educativas, eficácia e eficiência das escolas, Universidade de Évora, Évora.
- COMMAILL, J. (2009). O Modelo de Janus da regulação jurídica. O carácter revelador das transformações do estatuto político da justiça. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (87), 95-119.
- CORREIA, J. A. (2012). Relações entre a escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. *Aprender*(22), 129-134.
- CORREIA, J. A., PEREIRA, L. Á., & VAZ, H. (2012). Políticas educativas e modos de subjectivação da profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 388/407.
- ITURRA, R. (2001). *O Caos da criança - ensaios de antropologia da educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- M.E. (1997). *Currículos alternativos no ensino básico - guia prático*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- MULLER, P. (2011). *Les Politiques Publiques* (9 ed.). Paris: PUF.
- ROSE, N. (2007). *The Politics of Life Itself - biomedicine, power and subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton. Princeton University Press
- VALA, J. (2007). *Análise de conteúdo Metodologia das Ciências Sociais* (14ª ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- VIEIRA, M. I. d. M. C. d. R. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso - os casos do projeto Fénix, Turma+ e ADI (Doutoramento)*, Universidade Católica. Retrieved from <http://repositorio>.

[ucp.pt/bitstream/10400.14/12584/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_II%C3%ADdia\\_Vieira\\_15-04-2013.pdf](http://ucp.pt/bitstream/10400.14/12584/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_II%C3%ADdia_Vieira_15-04-2013.pdf)

# **DIDÁTICAS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**



## DILEMAS E DESAFIOS DO RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS (RVCC-PRO) – UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA

**Maria Eduarda Fernades, Joaquim Fialho\***

### **Resumo**

Este artigo decorre duma investigação sobre o processo de certificação no Centro Novas Oportunidades do Centro de Formação Profissional de Évora. Pretendeu-se compreender o processo e a estratégia de qualificação profissional dos participantes, o impacto da obtenção da certificação na sua vida, em termos pessoais, familiares, profissionais, sociais, educativos e formativos

Trata-se de um estudo de caso de carácter exploratório, para o qual se construiu um inquérito por questionário para conhecimento da realidade.

Entre os principais resultados alcançados regista-se a existência dum elevado grau de satisfação pessoal e a inexistência de benefícios profissionais com a participação no processo de reconhecimento.

**Palavras-Chave:** Formação Profissional, RVCC-PRO, Profissões, Competências Profissionais.

### ***Dilemmas and challenges of Recognition, Validation and Certification of Labour Competencies (RVCC-PRO) - A sociological approach***

### **Abstract**

This article stems from a research on the certification process in New Opportunities Centre of Vocational Training Centre of Évora. It was intended to understand the process and the professional qualification of bidders strategy, the impact of obtaining certification in your life, in personal terms, family, professional, social, educational and training. This is a case study of an exploratory nature, for which we constructed a questionnaire for knowledge of reality.

Among the main achievements notes the existence of a high degree of personal satisfaction and the lack of professional benefits from the participation in the recognition process.

**Keywords:** Professional, RVCC-PRO, Jobs, Skills Training.

---

\* Eduarda FERNANDES – Socióloga. Joaquim FIALHO, Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia.

## **1. O Reconhecimento de Competências Profissionais. Dilemas e desafios**

### **1.1. Notas preliminares**

**E**ste capítulo resulta de uma investigação de mestrado em sociologia sobre o tema *Dilemas e desafios do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais*. O trabalho de campo foi realizado no Centro Novas Oportunidades (CNO) do Centro de Formação Profissional (CFP) de Évora, do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), durante os anos de 2006 e 2010, abrangendo os participantes no Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCC-PRO). O principal objetivo da investigação foi a identificação das metamorfoses provocadas Processo RVCC-PRO nos adultos, bem como o impacto da obtenção da certificação na vida dos mesmos, em termos pessoais, familiares, profissionais, sociais, educativos e formativos. No objeto do estudo incluímos as profissões de Auxiliar de Ação Educativa, Eletricista de Instalações, Contabilidade e Eletromecânicos de Frio.

A questão primordial centrou-se na aquisição das competências destes profissionais e na compreensão dos contextos privilegiados em que essa aquisição ocorreu.

A abordagem, apesar de centrada apenas numa unidade orgânica do IEFP, pretendeu dar a conhecer a relação entre o RVCC-PRO e os ganhos que provocou nos adultos beneficiários desta medida de política pública de emprego e formação profissional. Dada a inexistência de estudos similares, este estudo de caso, abre caminhos para outros investigadores com preocupações na investigação social no campo da sociologia do trabalho, profissões e educação.

## **2. O RVCC profissional em Portugal**

A partir dos anos 90, surgiu em vários países Europeus e também no Canadá e Estados Unidos da América, um novo referente de aprendizagem. Os cientistas educacionais aperceberam-se de que, no processo de aprendizagem dos adultos, para além da via da formação, existe também a via da experiência e por consequência, a validação das competências adquiridas através desse processo, transformou-se num novo referencial de aprendizagem. Começou a perceber-se que o tónico da educação de adultos assentava na via dos adquiridos pela experiência, sendo esta a plataforma mais importante para a aquisição de novas aprendizagens, e não a metodologia tradicional de aquisição de conhecimentos, baseada unicamente no saber-saber.

A utilidade do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) veio a inscrever-se simultaneamente, na Estratégia Europeia para o Emprego e nos Planos Nacionais de Emprego (PNE) e foi reiterada no Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, assinado pelo Governo e pelos parceiros sociais em fevereiro de 2001, relacionado com o objetivo estratégico de reduzir as lacunas de formação e favorecer a melhoria de empregabilidade do contexto europeu, de modo a responder adequadamente às exigências decorrentes da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Uma das medidas resultantes deste acordo foi a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) no sentido de preencher o vazio existente neste domínio e a constituição progressiva de um sistema de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens pela via experiencial.

O surgimento desta metodologia assegurou a existência de uma estratégia de articulação entre os domínios da educação, formação, emprego e reconhecimento dos processos de aprendizagem ligados aos contextos de vida, trabalho e formação não certificados formalmente e o reconhecimento dos adquiridos experienciais, uma prática recente que permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem, conforme refere Rui Canário (1999).

Em Portugal, fruto do enquadramento socioeconómico e resultado de diretrizes educativas europeias, no âmbito da Estratégia Europeia para o Emprego que visam a Aprendizagem ao Longo da Vida, foi constituída a ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), pelo Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de setembro, sob dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade; a ANEFA pretendia, sobretudo, dar respostas adequadas à diversidade de situações e a grupos-alvo prioritários, nomeadamente através do ensino à distância e da adequação aos ritmos de aprendizagem específicos de cada pessoa.

Da ação desenvolvida pela ANEFA, mereceu especial evidência a conceção de referenciais de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, o estabelecimento de protocolos e de contratos-programa com diversas entidades no sentido de constituir uma rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, a criação de novos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), a conceção e lançamento das ações S@ber+ e a realização do Concurso Nacional de Boas Práticas, com a finalidade de dar visibilidade a práticas inovadoras no campo da educação/formação.

Nos termos de nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, a ANEFA foi extinta e as suas atribuições passaram a ser arrojadas à Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV), que de acordo com o Decreto-Lei nº 208/2002

de 17 de outubro, desempenhava funções a nível pedagógico e didático no âmbito da política de formação a cargo do Ministério de Educação, incluindo a certificação das qualificações e conseqüente acompanhamento e concretização das mesmas.

Januário (2006) refere que há quem afirme que, com o desaparecimento da ANEFA, se regrediu no campo da Educação e Formação de Adultos, no sentido de ter deixado de existir um organismo autónomo e híbrido dedicado exclusivamente a esta problemática tão complexa e embrionária no nosso país.

Dadas as características socioeconómicas da população portuguesa, o Processo RVCC, assumiu por cá, particular relevância, pois é elevado o défice ao nível das qualificações e aprendizagens formais, são numerosas as aquisições de competências por via da experiência, sobretudo profissional e social e fracos os níveis de autoestima, auto-valorização e desempenhos sociais e profissionais assentes no saber-fazer. Desta forma, os locais de trabalho continuam a ser um meio privilegiado de aquisição de competências, por intermédio da experiência de trabalho, complementando assim, os sistemas formais de aprendizagem, tal como refere Nóvoa (2001 cit. in Pires, 2007; p. 7) "*os saberes adquiridos à margem dos sistemas formais de educação/formação têm inegavelmente um valor pessoal, formativo, profissional, social e económico*".

Em 2006, a DGFV passou a ser designada por ANQ, I.P. (Agencia Nacional para a Qualificação, Instituto Público). A ANQ era um organismo de administração indireta do Estado, estando sob tutela conjunta "*dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Educação e do Emprego e Formação Profissional*", cfr. Decreto Lei nº 213/2006 de 27 de outubro, tendo como principal objetivo a coordenação da execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

A rede de Centros de RVCC alargou-se substancialmente e tendo em atenção a adesão que se verificou a este processo, foi lançada a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), com o objetivo de se certificarem os adultos não só para o nível básico, mas também para o secundário e os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências passam a ser denominados de Centros Novas Oportunidades (CNO), permitindo que os adultos, maiores de 18 anos, que não tenham concluído os níveis de escolaridade, 4º, 6º, 9º ou 12º anos, possam solicitar o reconhecimento, a validação e a certificação dos conhecimentos (escolares, profissionais e outros) adquiridos em diferentes situações de vida (pessoal, social e profissional), para efeitos de atribuição de um certificado de habilitações escolares e/ou profissionais, que irá corresponder a

um determinado nível de certificação B1, B2, B3 e Secundário, respetivamente. A qualificação profissional de nível 2 ou 3 é assim também uma das ofertas possíveis a quem procura os CNO.

A Iniciativa Novas Oportunidades enquanto programa de ação governativa, com implicações ao nível das políticas de educação, emprego e formação profissional deu aos portugueses a oportunidade de ver formalmente certificadas as suas competências, objetivando corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro, podendo assim, através do RVCC assegurarem-se respostas eficazes que garantam a igualdade de oportunidades e combatam a exclusão social e o atraso conjuntural.

Constituíram-se neste âmbito, dois subsistemas de certificação vocacionados preferencialmente para a certificação de competências com equivalência escolar e para a certificação de competências profissionais. Apesar de estes dois subsistemas de certificação apresentarem diferentes metodologias de avaliação, existe uma linha de convergência entre os mesmos, alicerçada num património comum de saberes e experiências.

As equipas pluridisciplinares afetas aos CNO eram constituídas por elementos com as funções de Diretor/Coordenador, de Técnico de Diagnóstico, de Técnico de RVCC, de Formadores e de Técnico Administrativo. A dinâmica do trabalho desenvolvido nos CNO passava por um conjunto de etapas: Acolhimento, Diagnóstico/Triagem, Encaminhamento, Reconhecimento de competências, Validação de competências, Certificação de competências e Acompanhamento ao Plano Pessoal de Qualificação e ao Plano de Desenvolvimento Pessoal.

O Processo de Reconhecimento e Validação de Competências tinha por base referenciais de competências-chave, concebidos especificamente para a educação e formação de adultos, existindo um para o nível básico e outro para o nível secundário, que orientam o trabalho, quer do adulto, quer da equipa que o acompanha e que de certa forma “moldam” todo o processo. Desenvolve-se através de metodologias de Balanço de Competências e abordagens (Auto) biográficas, de modo a evidenciar as aprendizagens efetuadas em contextos formais, não formais e informais, ao longo das quais os adultos constroem um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), este portefólio deve evidenciar, inequivocamente, as competências adquiridas ao longo da vida, uma vez que é construído com base na metodologia de narrativa autobiográfica/história de vida, com o enfoque nas experiências de vida relacionadas com o referencial e de carácter reflexivo. O objetivo final é permitir uma oportunidade de acesso a níveis mais elevados de escolaridade e também de qualificação profissional, dado muitos não possuírem os “certificados” correspondentes aos saberes que efetivamente detinham.

### 3. A metodologia de investigação

O grande desafio desta investigação, sustentado nos objetivos delineados, prendeu-se com a necessidade de compreensão e aprofundamento do Processo RVCC PRO, que conduz à qualificação dos utentes do Centro Novas Oportunidades, fatores preponderantes e decisivos para a opção metodológica adotada para conhecer a situação em profundidade, pois que se pretende a compreensão dum fenómeno e não fazer generalizações sobre o mesmo, procurando, compreender de que forma o Processo RVCC PRO operou mudanças na vida pessoal, social e profissional dos intervenientes deste processo do CNO do IEPF de Évora.

A intenção de analisar apenas o caso concreto, é também *“uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo”* (Bell, 1997; p. 22).

Daí a opção por uma abordagem de carácter misto (quantitativo e qualitativo) se prender, sobretudo, pela natureza do que se pretende saber, pois tal como refere Teresa Haguette as metodologias qualitativas fornecem *“uma compreensão profunda de certos fenómenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspeto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais.”* (1990; p. 55) e a pesquisa quantitativa, traduz em números as opiniões e informações recolhidas através da aplicação de um questionário, tratado com o programa *SPSS for Win 17.0*.

O recurso ao paradigma de carácter qualitativo, ganha enfoque na medida em que:

- Se pretende aumentar o entendimento e a compreensão sobre a qualificação obtida pelos utentes dos Processos de RVCC;
- De que forma essa qualificação teve impacto na vida pessoal, profissional e social dos atores em estudo;

A metodologia do estudo de caso foi a que melhor respondeu à necessidade de compreensão do fenómeno em questão, por conseguinte, perante estes pressupostos, a opção foi pela realização dum estudo de caso, numa perspetiva de compreensão e descrição do fenómeno, sem ter qualquer pretensão para a generalização.

Uma vez que os Processos RVCC-PRO visam um público-alvo já detentor de conhecimentos e práticas profissionais, os adultos em investigação detêm um manancial de experiências de vida, aprendizagens e competências, que lhes permitiu verem-nas valorizadas, independentemente dos contextos em que foram adquiridas e o processo visa, não só, valorizar os percursos de vida e as competências adquiridas, mas também, promover a necessidade de definirem e concretizarem projetos de vida e de aprendizagens ao longo da vida.

É nesta perspetiva analítica que, surge a pergunta de investigação que, sem ter a pretensão de criar um tratado sobre a qualificação profissional dos portugueses, se sustentou numa perspetiva local e analítica, ao nível da compreensão de que forma é que os Processos RVCC e mais concretamente os Processos de RVCC Profissional podem ser um veículo para a qualificação dos portugueses e que é: *Quais são os contributos que o Processo RVCC-PRO trouxe para os seus utilizadores e que mudanças pessoais, sociais e profissionais ocorreram nos intervenientes deste processo do CNO do IEFP de Évora?*

Temos assim como objeto de estudo os Processos RVCC PRO do Centro Novas Oportunidades (CNO), do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) de Évora, entre 2006-2010 para as saídas profissionais de:

- Ação Educativa (Acompanhante de Crianças e Técnicos de Ação Educativa),
- Contabilidade,
- Eletricidade,
- Sistemas de Refrigeração e Ar Condicionado.

O objetivo geral da investigação assentou na *identificação as mudanças profissionais e pessoais ocorridas nos adultos que frequentaram o RVCC-PRO, no CNO do Centro de Formação Profissional de Évora*. Este objetivo geral desmultiplicou-se nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as características das variáveis sociodemográficas dos adultos que frequentam o processo de RVCC PRO;
- Identificar as expectativas dos atores envolvidos;
- Caracterizar o percurso profissional até à inscrição no Processo RVCC PRO;
- Caracterizar o percurso profissional após o Processo RVCC PRO;
- Conhecer os benefícios diretos do Processo RVCC PRO, nomeadamente em termos de influência do processo na vida pessoal/social e mudanças no campo profissional;
- Conhecer outros ganhos transversais ao Processo.

A população-alvo corresponde aos candidatos que recorreram ao processo de RVCC PRO e foram certificados (total ou parcialmente), o que corresponde àqueles que recorreram ao processo correlacionados com as saídas profissionais existentes: Acompanhantes de Crianças (nível II), Técnicas de Ação Educativa (nível III), Eletricistas de Instalações (nível II), Contabilidade (nível III) e Eletromecânicos de Refrigeração e Climatização – Sistemas domésticos e comerciais (nível II).

Não sendo possível o estudo direto de todo o universo em análise, este foi observado através de uma amostra probabilística estratificada, do universo dos utilizadores do CNO em apreço.

Em termos gerais, a investigação encontra-se delimitada por três pilares fundamentais:

Delimitação geográfica – NUT III – Alentejo Central

Delimitação cronológica – Os anos de 2006 a 2010, durante os quais os inquiridos **realizaram e concluíram** o Processo RVCC-PRO

Universo – Indivíduos das áreas profissionais de: Ação Educativa, Contabilidade, Eletricidade de Instalações e Sistemas de Refrigeração e Climatização – Sistemas domésticos e comerciais.

Entre o período de 2006 e 2010 estiveram em processo 188 indivíduos. Destes conseguimos o contato com 118, dos quais obtivemos 60 respostas ao questionário.

Na operacionalização da investigação, considerou-se que o inquirido por questionário seria a técnica mais adequada para corresponder aos objetivos estabelecidos dado o seu caráter "*muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática*" (Quivy e Campenhoudt, 2008; p.186).

Um contacto prévio com os candidatos foi muito importante, na medida em que, possibilitou à investigadora explicar os motivos que levaram à realização do trabalho de investigação, o valor do testemunho dos inquiridos, os resultados que se esperavam obter e garantir a disponibilidade dos mesmos. O processo de recolha de dados decorreu entre os meses de novembro de 2011 e janeiro de 2012.

## 4. O dados da investigação

### 4.1. Caracterização dos inquiridos

Este estudo de investigação incluiu 60 respondentes, distribuídos pelas várias áreas de certificação disponíveis: Ação Educativa, Contabilidade, Eletricidade de Instalações e Eletromecânica de Refrigeração e Climatização.

Da análise efetuada ao tratamento de dados e nos aspetos concernentes ao género, apurou-se que 80% dos inquiridos são do sexo feminino e 18,3% são do sexo masculino. Verifica-se assim uma predominância do universo feminino, facto que vai ao encontro da realidade vivida no CNO do IEFP de Évora, uma vez que a grande afluência a este Processo veio, sobretudo, por parte das mulheres da área de ação educativa.

No que respeita à caracterização etária constata-se a preponderância do grupo de pessoas com idades situadas entre os 30 e os 53 anos, que corresponde a 78,3% dos inquiridos. Esta constatação evidencia o grande interesse

e expectativas da população ativa desta faixa etária em relação às mais-valias concretas que o reconhecimento das suas competências profissionais lhes poderão trazer para a sua valorização no mercado de trabalho. Os dados obtidos corroboram ainda o enfoque deste Processo que é prioritariamente dirigido aos adultos com idades superiores a 18 anos, empregados ou desempregados.

Relativamente ao grau de escolaridade, 75% dos inquiridos dispõem do nível secundário e 10% não ultrapassam o nível básico. Da minha experiência enquanto Profissional de RVC advém que, quando o Processo teve o seu início em 2005, a grande maioria do público-alvo não possuía o nível secundário, tendo, portanto, interesse em alcançar maior nível de escolaridade, pois sentiam necessidade da obtenção dum diploma que lhes conferisse o 9º ou o 12º ano, quando reuniam as condições para lhes ser atribuída uma qualificação de nível 2 ou 3, prevista no Catálogo Nacional de Qualificações.

No que concerne à situação perante o trabalho, a quase totalidade dos inquiridos responderam que se encontram empregados por conta de outrem, 93,3%. Do total 1,7% são trabalhadores por conta própria e 5% encontram-se desempregados. Estes resultados, mais uma vez, validam o conhecimento obtido no decurso do trabalho desenvolvido com os inscritos no Processo, porquanto verifiquei que os candidatos que se inscreviam no CNO eram maioritariamente trabalhadores por conta de outrem com a intenção de serem certificadas as competências adquiridas, que lhes permitiam desempenhar uma atividade profissional, com grande eficiência e eficácia e obter uma declaração formal que as comprovasse, facto que até àquela data se não verificava, no sentido de alcançar uma melhoria da sua empregabilidade e um aumento de salários e proveitos, no caso da ocorrência de processos de recrutamento ou promoção.

## **4.2. O perfil profissional**

Apurou-se que de entre os indagados 48,3% desempenham funções de auxiliar de ação educativa ou de ajudante de ação educativa; 15% exercem a profissão de técnicos/as de ação educativa; 13,3% trabalham como eletricitas; 8,3% exercem uma profissão administrativa; 5% são assistentes operacionais e 3,3% são técnicos de contabilidade.

Esta variável mostra-nos que os adultos inquiridos que realizaram o Processo e que viram as suas competências reconhecidas (total ou parcialmente) trabalham há muitos anos na sua profissão de origem, pois 65% trabalham na profissão entre os 10 e os 29 anos, 10% fazem-no há mais de 30 anos e apenas 20% há menos de 10 anos. Estes dados vêm corroborar as palavras de Claude Lévy-Boyer “*não se adquirem competências sem a experiência da atividade, sem*

*a experiência dos erros cometidos e que dominámos, sem a experiência da coordenação e integração de tudo o que integra esta «cozinha» de competências” (1999: 18-19). Este resultado é igualmente clarificador de que o Processo de RVCC PRO está vocacionado para pessoas detentoras de saberes e conhecimentos, fruto das suas experiências de vida (pessoal e profissional), adquiridas ao longo do tempo e traduzíveis em competências, que lhes permitem desempenhar a sua atividade profissional.*

### **4.3. A dinâmica do processo RVCC Profissional**

Dos inquiridos, 25% demoraram entre 7 a 12 meses para terminarem o Processo de RVCC Profissional, 16,6% fizeram-no entre 3 a 6 meses, 10% levaram entre 19 a 24 meses, 6,7% entre 13 a 18 meses e 1,7% entre 31 a 36 meses. De salientar que 40% não responderam a esta questão, havendo confidenciado o facto de não se lembrarem da duração do mesmo.

Neste contexto analisou-se comparativamente o percurso profissional dos inquiridos até à sua inscrição no RVCC PRO com o mesmo percurso profissional após aquela inscrição no Processo.

A primeira dimensão analisada prendeu-se com a grandeza da empresa onde os inquiridos desenvolvem a sua atividade em termos de número de trabalhadores que aí prestam serviço, pela valia deste item relativamente ao contexto em que as pessoas desenvolviam o seu trabalho e à amplitude do campo das possibilidades de progressão profissional, que como se sabe, é menor nas empresas de reduzida dimensão e maior naquelas em que o número de empregados é mais elevado. Os principais resultados desta análise apontam no sentido de as empresas onde os inquiridos desenvolvem a sua atividade profissional terem, em cerca de 70% dos casos, mais de 21 trabalhadores e de não haverem ocorrido alterações significativas entre o período temporal que decorreu entre o início do processo e o fim do mesmo bem como não haver correlação entre o tamanho da empresa em termos de número de trabalhadores e a progressão profissional, dos mesmos.

O segundo aspeto analisado prendeu-se com a natureza do vínculo contratual de ligação dos inquiridos à entidade onde desenvolvem a sua atividade profissional. A este nível, apurou-se que antes da entrada em Processo de RVCC-PRO, 68,3% dos respondentes possuíam um contrato de trabalho sem termo, 16,7% possuíam um contrato de trabalho com termo e 1,7% tinham assinado um contrato de prestação de serviços. Após a realização do Processo de RVCC Profissional, o número de contratados sem termo diminuiu 10 pontos percentuais, para 58,3% e o número de contratados com termo manteve-se no mesmo patamar.

A satisfação relativa à situação profissional foi outro dos itens analisados em termos comparativos com o objetivo de se alcançar se os inquiridos mantinham os seus índices de satisfação ou não, e quais os motivos porque tal se verificava. Os principais resultados apurados relativamente a esta questão demonstram que os inquiridos se encontram satisfeitos com a sua situação profissional, quer antes do Processo, com uma valorização de 61.7%, quer após a realização do mesmo, com 58.3%. Cerca de 30% dos inquiridos consideravam-se muito satisfeitos antes da realização do Processo, descendo tal percentagem para os 23.3% após a realização do mesmo. A percentagem dos “pouco satisfeitos” diminuiu de 8.3% para 3.3%, no período que mediou entre a entrada para o processo e o seu término e 1.7% dos inquiridos manifestou-se “nada satisfeito” com a sua situação profissional após a realização do Processo de RVCC Profissional. O decréscimo de satisfação registada, prende-se, entre outros fatores com o gorar das expectativas dos inquiridos face à não progressão na carreira profissional, como atrás se registou. No entanto ainda continuam a sentir satisfação, por causa do seu novo estatuto escolar e da esperança de ainda conseguir alguma progressão profissional no médio/longo prazo.

A opinião que os inquiridos apresentam antes e depois do Processo RVCC-PRO, relativamente às perspetivas de progressão na carreira, registou um decréscimo de 63.3% para 48.3%.

Estes resultados estão intrinsecamente ligados à diminuição da satisfação e à não concretização das expectativas dos inquiridos, em termos de subida de categoria profissional e em termos de aumento de rendimentos. No entanto, é de salientar que, os principais objetivos indicados para os adultos se terem inscrito neste Processo foram a certificação de competências e a valorização profissional, metas essas que efetivamente atingiram.

É claramente perceptível que a grande razão para a inscrição no Processo de RVCC Profissional (88.3%) foi a procura da certificação de competências. Segue-se-lhe a busca da valorização profissional (68.3%) e a progressão na carreira (31.7%).

#### **4.4. Os impactos verificados**

Em termos de influência na esfera pessoal verificamos que o Processo teve efeitos bastante positivos no atinente ao autoconhecimento, à autoestima, bem como às autorrealizações pessoal e profissional.

Como refere Januário (2006), os dados deste estudo apontam para a influência que o Processo exerce no reforço do património pessoal, na autonomia das atividades e na reconstrução dos projetos profissionais.

E, como indica Boterf (1995), os dados também apontam para um aumento do leque de conhecimentos, saberes, capacidades cognitivas e competências dos adultos que a ele recorreram, tornaram os adultos mais pró-ativos, participativos e mais bem preparados para enfrentarem os novos desafios que a vida lhes apresenta, isto é, conseguem mobilizar melhor todo o conjunto de recursos disponíveis e que estão ao seu alcance para aperfeiçoarem o seu desempenho e rentabilizarem a sua prática profissional.

Os dados referem que os adultos se sentem mais motivados para continuarem a aprender, lembrando-se a este propósito que Coombs, citado por Silvestre (2003), refere que *“educar/formar é também fomentar a descoberta, investigação e reflexão”*.

A nível profissional constata-se que o Processo RVCC Profissional não teve expressividade no que se refere à inserção no mercado de trabalho, à mudança de emprego ou à progressão na carreira, havendo a registar, inclusive, um decréscimo de satisfação em relação à situação profissional.

No que concerne a benefícios para os candidatos certificados no âmbito do Processo, um dos principais apontados pelos inquiridos foi o da aquisição de conhecimentos, para o que muito contribuiu a autoformação e a formação modular certificada que receberam.

Outros ganhos apontados foram também o alcançar duma maior cultura geral, de maior capacidade e gosto por aprender, de mais motivação para aprender e de maior preparação para enfrentar desafios. Todas estas aquisições acabam, assim, por impulsionar os adultos para a aprendizagem ao longo da vida, acabando por a certificação ser uma meta e ao mesmo tempo o início de um novo ciclo de aprendizagens. As pessoas aceitam as aprendizagens se estiverem motivadas e ao sentirem-se motivadas, buscam novas aprendizagens. Essa motivação e predisposição para a autoformação ou para a formação continua, foi desenvolvida durante o período de tempo em que decorreu o Processo RVCC Profissional, pois no início deste, era patente que uma parte dos adultos inscritos não se encontrava motivada para o prosseguimento de novas aprendizagens. Com o decorrer do mesmo, as pessoas foram-se consciencializando das suas necessidades de formação e enveredaram e seguiram diversos percursos educativos e formativos.

Outros benefícios e ganhos transversais prendem-se com a conquista de maior segurança, mais capacidade para enfrentar desafios, maior preparação para novos desafios e mais motivação para continuar a aprender, assim como com a aquisição de mais competências e conhecimentos, mais cultura geral e o desenvolvimento do raciocínio e pensamento crítico.

O balanço que os adultos fazem da sua participação no Processo de RVCC Profissional é, portanto, positivo.

Facto a registar é também a correlação muito significativa entre a profissão e as necessidades de certificação de competências profissionais e de valorização profissional, sendo estas as duas principais variáveis que estimulam a inscrição no processo RVCC Profissional. Desta forte correlação resultam ainda diferentes posicionamentos face ao perfil dos candidatos e a saída profissional específica. Assim, os inquiridos da área da Ação Educativa detentores do 9º ano têm a pretensão de obter o nível 2 de certificação profissional e os que possuem o 12º ano, pretendem obter o nível 3 – a diferença significativa assenta no facto de o detentor do nível 3 poder trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais e assim ter à sua disposição um leque mais abrangente de tarefas que pode realizar e de funções que pode desempenhar.

Muitos candidatos propuseram-se ao reconhecimento, validação e certificação de competências de nível 2, numa primeira fase, em que tinham como escolaridade o 9º ano e quando elevaram os seus níveis de escolaridade ao 12º ano, avançaram para a realização de um Processo de nível 3.

Para os candidatos das áreas de Eletricidade de Instalações, em particular, o grande incentivo para a certificação de competências é a obtenção da carteira profissional na Direção-Geral tutelar do setor da Energia, pois os candidatos envolvidos no Processo de RVCC Profissional na saída de Eletricista de Instalações que queiram proceder à sua inscrição como técnicos responsáveis por instalações elétricas de serviço particular necessitam da emissão de um documento que ateste a sua certificação nas unidades de competência / unidades de formação de curta duração, relativas às matérias de instalações elétricas. Caso o candidato possua, para além das condições acima descritas, 100 horas de ITED, pode inscrever-se como técnico instalador de ITED, o que sem dúvida alguma aumenta em muito a sua valorização profissional.

Associados à profissão, mas com uma correlação mais fraca, aparecem como razões para a inscrição no Processo RVCC PRO, a progressão na carreira e a melhoria da empregabilidade, por parte dos profissionais que se encontram enquadrados nas diversas entidades, não obstante aquando das sessões de divulgação e informação com os candidatos ou mesmo durante o diagnóstico e encaminhamento, estes se mostrarem cientes de que não se iriam verificar mudanças significativas em termos de progressão na carreira, melhoria de empregabilidade, bem como facilidade em encontrar trabalho.

Apesar das expectativas apontadas em termos de progressão na carreira e de melhoria da relação contratual com a entidade empregadora, após o Processo de RVCC Profissional os certificados continuaram a desempenhar a mesma função que vinham desenvolvendo anteriormente ao início do Processo, pelo que se constata que apesar dos ganhos em termos de reconhecimento dos seus saberes, o investimento no Processo de RVCC Profis-

sional não provocou metamorfose de nota na relação entre o trabalhador e a entidade empregadora.

A certificação de competências não acarretou melhorias das regalias, nem o aumento da rede de relações, bem como também não teve expressividade no aumento de salário, na entrada para o quadro da empresa, o desempenho de novas tarefas ou outras mudanças no campo profissional. Tanto significa que não foram transpostas para o campo profissional as mais-valias adquiridas quer em termos pessoais quer em termos sociais: falamos da renovação e aquisição de novos conhecimentos, da elevação da escolaridade, das novas formas de trabalho, de novos métodos de trabalho e outras experiências adquiridas, nem se verificou uma valorização profissional por parte dos empregadores, não tendo assim consequências profissionais o impulso sofrido na autoestima, na autorrealização ou no reforço do património pessoal bem como o aumento das competências socialmente reconhecidas. Não existe assim relação entre estas variáveis verificando-se que os adultos investem em si próprios, mas acabam por não ver reconhecidos os seus esforços, nem estes conduzem a mudanças de paradigmas. As pessoas sentem que aumentaram as suas competências ou têm o reconhecimento das mesmas por parte de colegas e chefes (18.3%) e que têm maior autonomia (16.7%), mas só isso.

Estamos assim perante uma situação de (re) valorização pessoal e social, sem que em contrapartida se verifique da parte das entidades empregadoras uma aposta na rentabilização da qualificação dos ativos, incentivando-os a outros patamares de competitividade, pois pelo que é dado observar, não existe reconhecimento profissional, nomeadamente a nível de atribuição de outras responsabilidades, que se possam traduzir em novas funções laborais ou promoções na carreira, nem financeiro, nomeadamente a nível de aumentos salariais.

No que respeita à correlação da profissão dos inscritos com os benefícios advindos da realização do Processo de RVCC Profissional, em rescaldo, conclui-se que 75% ganharam mais competências e conhecimentos, 45% mais cultura geral, 43,3% maior motivação para aprender, 41,7% maior capacidade e gosto por aprender, 40% maior preparação para enfrentar novos desafios, 31,7% postura e comportamento mais adequado, 28,3% desenvolvimento de raciocínio e pensamento crítico e só 6,7% conseguiu maior aproximação aos filhos.

Salienta-se o facto de 65% dos inquiridos dizerem que põem em prática no seu trabalho as soluções aprendidas no decurso do Processo de RVCC PRO e de 60% terem consciência da sua responsabilidade individual e coletiva.

Constata-se ainda que cerca de 40% dos inquiridos apontam que pensam em soluções para problemas ou falhas e consideram-se criativos e inovadores e cerca de 30% indicam conhecerem as suas necessidades de aprendizagem.

Em suma, sentem-se cidadãos mais conscienciosos da sua responsabilidade individual e coletiva. A competência consubstancia-se assim numa súmula de saberes, de saber-fazer e de saber-estar.

## 5. Principais Resultados

As características sociodemográficas investigadas revelam que a maioria dos adultos certificados (total ou parcialmente) são mulheres. Em termos de escalões etários, as idades estão compreendidas entre os 30 e os 53 anos e no que concerne ao estado civil são maioritariamente casados.

Verificou-se existir um grande interesse da população ativa e bastantes expectativas associadas ao reconhecimento e certificação das competências profissionais, uma vez que estas poderão, em termos gerais, aumentar a competitividade no mercado de trabalho, aspetos a ter em consideração uma vez que como menciona Loscocco (1989) referido por Grint (1998) *“os trabalhadores com responsabilidades familiares fortes tendem a estar mais preocupados com as recompensas extrínsecas (dinheiro e segurança) do que aqueles que não têm. Os trabalhadores que têm, o que tem sido considerado como, os trabalhos mais recompensadores, intrinsecamente valorizam-se só por esta razão”*. A aposta neste processo é pois um meio importante através do qual os participantes procuram valorizar-se profissionalmente e aumentar os seus níveis de qualificação.

A nível das habilitações literárias predomina o nível secundário. Esta meta escolar é imprescindível, dado que os participantes têm que possuir o nível escolar correspondente à saída profissional para a qual pretendem ver reconhecidas as suas competências. Em termos de situação perante o trabalho, a maior parte dos participantes no Processo de RVCC-PRO são trabalhadores por conta de outrem, contando-se apenas 5% de desempregados, o que revela o grande interesse daquele publico por esta questão da certificação de competências.

Os resultados apurados demonstram ainda que houve uma pequena diminuição no nível de satisfação dos adultos, pois a montante do processo 61.7% encontravam-se satisfeitos com a sua situação profissional e a jusante o nível de satisfação baixou 3.4%. Esta diminuição da satisfação deve-se, entre outros fatores, à perceção de que o resultado da certificação de competências não correspondeu às expectativas iniciais, uma vez que não houve progressão na carreira, subida de categoria profissional, ou aumento de rendimentos, o que como salientou Boterf (1995) *“os certificados de reconhecimento e validação das competências correspondem ao interesse que os indivíduos têm em fazer reconhecer as suas competências para daí retirar possíveis vantagens profissionais: classificação, remuneração, construção de percursos profissionais, posição e*

*negociação no mercado de trabalho, valorização social, renome... [é] o certificado de confiança que pode ser atribuído a um profissional".*

No entanto, apesar de tudo, os adultos ainda se sentem satisfeitos profissionalmente, por causa do seu "novo" status social e escolar e a "esperança" de que ainda consigam alguma progressão profissional. Muitos referem, ainda que informalmente, o "gosto" por aquilo que fazem. De salientar que, os principais motivos para os adultos se terem inscrito neste Processo foram a certificação de competências e a valorização profissional e essas metas foram atingidas por eles.

No que concerne à representatividade das profissões, destacam-se em primeiro lugar as associadas à ação educativa, depois as da área da eletricidade e por fim as ligadas à contabilidade.

Os adultos que realizaram o Processo RVCC-PRO e que viram as suas competências reconhecidas (total ou parcialmente) trabalham há muitos anos na sua profissão de origem: 65% dos inquiridos trabalham na profissão há entre 10 e 29 anos e 10% fazem-no há mais de 30 anos.

As empresas no Alentejo são de pequena dimensão e o vínculo contratual estabelecido com a entidade empregadora baseia-se, maioritariamente, num contrato sem termo.

Os grandes benefícios vinculam-se mais com os efeitos a nível pessoal, efeitos bastante positivos no autoconhecimento e na autoestima, bem como na autorrealização pessoal, do que a nível profissional, pois 80% dos adultos encontram-se a desempenhar a mesma função, apesar de terem certificado as suas competências (e terem um documento que o comprova) e possuírem habilitações literárias superiores.

Constatámos que um dos principais proveitos foi a aquisição de novos conhecimentos. Tornaram os adultos mais pró-ativos, participativos e mais bem preparados para enfrentarem os novos desafios que a vida lhes apresenta, isto é, conseguem mobilizar melhor todo o conjunto de recursos disponíveis e que estão ao seu alcance para aperfeiçoarem o seu desempenho e rentabilizarem a sua prática profissional.

A nível profissional o Processo RVCC não teve expressividade na inserção no mercado de trabalho, na mudança de emprego ou na progressão na carreira. Há uma correlação muito significativa entre a profissão e a necessidade de certificação de competências profissionais e a valorização profissional. Estas são as duas principais variáveis que estimulam a inscrição no processo RVCC.

Associados à profissão, mas com uma correlação mais fraca, aparecem a progressão na carreira e a melhoria da empregabilidade, como razões para a inscrição no Processo RVCC PRO. Em termos de expectativas os candidatos estavam cientes de que não iriam existir mudanças significativas em termos de

progressão na carreira e melhoria de empregabilidade, bem como facilidade em encontrar trabalho, o que se veio a verificar.

O Processo não surtiu os efeitos positivos desejáveis ao nível da empregabilidade, nem conduziu a mudanças profissionais relevantes para a maioria dos adultos. Isto deve-se à situação de instabilidade que o país atravessa e à falta de apoios para as pequenas e médias empresas.

Outros ganhos foram também uma maior cultura geral, maior capacidade e gosto por aprender, mais motivação para aprender e maior preparação para enfrentar desafios. A predisposição para a autoformação ou para a formação contínua foi desenvolvida durante o tempo em que decorreu o Processo RVCC, pois os intervenientes foram-se consciencializando das suas necessidades de formação e enveredaram por percursos educativos e formativos diversos, tal como aponta Luís Mira *"a formação é uma peça fundamental na construção do individuo, contribuindo para a sua valorização como pessoa, para a sua integração social e para a sua qualificação profissional"*. O balanço que os adultos fazem da sua participação no Processo é, portanto, positivo. Mário Ceitil (2000) reportando-se a Pereti sublinha que a formação *"responde necessariamente às necessidades de desenvolvimento das pessoas e das empresas, cumprindo a dupla função de produzir satisfação profissional e elevados padrões de performance económica"*.

Não foram transpostas para o campo profissional as mais-valias adquiridas quer em termos pessoais quer em termos sociais: a renovação e aquisição de novos conhecimentos, a elevação da escolaridade, as novas formas e métodos de trabalho e outras experiências adquiridas – não existiu uma valorização profissional formal por parte dos empregadores e conseqüentemente não teve projeção o impulso dado à autoestima, à autorrealização ou ao reforço do património pessoal e das competências reconhecidas socialmente. Os participantes investem em si próprios, mas acabam por - profissionalmente - não verem reconhecidos os seus esforços, nem estes conduzem a mudanças de paradigmas.

Apesar de haver uma (re)valorização pessoal e social, os empregadores têm que apostar mais em rentabilizar profissionalmente a qualificação dos ativos, incentivando-os a outros patamares de competitividade.

No que se refere ao tempo investido no Processo, cerca de metade do público indica que foi um bom investimento, teve utilidade e que significou também uma valorização profissional.

Quanto ao uso das competências adquiridas, é de salientar que mais de metade dos adultos coloca em prática as soluções aprendidas no decurso do Processo e têm consciência da sua responsabilidade individual e coletiva. Constata-se ainda que os adultos pensam em soluções para problemas ou

falhas e consideram-se criativos e inovadores, além de que conhecem as suas necessidades de aprendizagem. Em suma, sentem-se cidadãos mais conscienciosos da sua responsabilidade individual e coletiva. A competência é assim uma súpula de saberes, de saber-fazer e de saber-estar. As maiores lacunas apontadas referem-se ao facto de não ter havido alterações na vida profissional dos inquiridos, ao intervalo de tempo entre ações ser longo, ao peso da carga horária e à duração longa do Processo.

Verificou-se, com agrado, que no final 32% dos adultos recomendam a entidade certificadora onde realizaram o seu Processo, evidenciando como motivos para tal a existência de técnicos competentes, a credibilidade da entidade, os horários adequados e a boa organização.

## Referências Bibliográficas

- BELL, Judith (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa, Gradiva.
- BOTERF, Guy (1995). Avaliar a competência de um Profissional – três dimensões a explorar. In *Revista Pessoal*, Junho/2006.
- CANÁRIO, Rui (org.) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora
- CANÁRIO, Rui. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (org.) (2003). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- FIALHO, Joaquim (2003). *A formação profissional como estratégia para a reinserção de desempregados de longa duração*. Tese para a obtenção de mestre em sociologia, Universidade de Évora (policopiado).
- FIALHO, Joaquim (2008). *Redes de cooperação interorganizacional: O caso das entidades formadoras do Alentejo Central*. Tese para a obtenção do grau de doutor em sociologia. Universidade de Évora (policopiado).
- FIALHO, Joaquim; SILVA, Carlos; SARAGOÇA, José (2013). *Formação profissional. Práticas organizacionais, políticas públicas e estratégias de ação*. Lisboa: Edições Sílabo
- JANUÁRIO, Sílvia (2006). *O valor do que aprendemos ao longo da vida: da experiência ao reconhecimento e certificação de competências*. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado.
- PIRES, Ana Luísa (2007). *Educação e Formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SILVESTRE, Carlos Alberto (2003). *Educação / Formação De Adultos. Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Editora Piaget.
- SIMÕES, Maria Francisca; SILVA, Maria Pastora (2008). *A operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais – Guia de apoio*, ANQ.I.P., Lisboa.

# APRENDER NO ALENTEJO: ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE INDIVÍDUOS ANALFABETOS

Luísa Maria Serrano de Carvalho\*

## 1. O analfabetismo em Portugal

O analfabetismo tem-se apresentado, em Portugal, como um fenómeno de longa persistência (Nico, Carvalho *et al*, 2008). Não obstante a redução das taxas de analfabetismo, ao longo do tempo, o ritmo tem sido lento e com maior correspondência, essencialmente, com a taxa de mortalidade dos indivíduos analfabetos. Por outras palavras, a redução da taxa de analfabetismo encontra-se mais relacionada com o óbito dos indivíduos analfabetos, do que com a aquisição, por parte dos mesmos, de competências de leitura e escrita. Ao encontro desta ideia, Marques (2010) afirma que

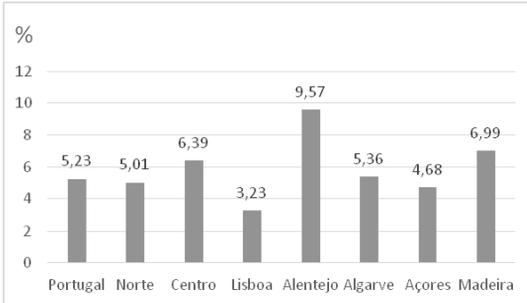
(...) os portugueses não têm motivo para se regozijar. Porque a redução gradual verificada parece resultar não tanto da alfabetização em idade adulta, mas, sobretudo, do óbito dos cidadãos analfabetos. Esta é a convicção da socióloga Maria Filomena Mónica, para quem o analfabetismo nos idosos “só se altera com a morte (...). A pouco a pouco, a percentagem desce, à medida que vão morrendo, o que é trágico por todas as razões”.

Efetivamente, em Portugal, a taxa de analfabetismo era em 1991 de 11,0% e em 2001 de 9,0%. Em 2011, o recenseamento geral da população<sup>1</sup> apontava para um índice de 5,2%, o que representava uma descida de menos de 4%, face à década anterior. De entre os 10 562 178 habitantes do país, cerca de meio milhão (499 936) de indivíduos (com 10 ou mais anos) eram, em 2011, analfabetos. Evidenciou-se, igualmente, que a taxa de analfabetismo assumia valores mais elevados na região do Alentejo, conforme se pode observar no gráfico que se segue.

\* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

<sup>1</sup> Dados disponíveis no site oficial do Instituto Nacional de Estatística (INE).

Figura 1. Taxas de analfabetismo por região (Portugal)

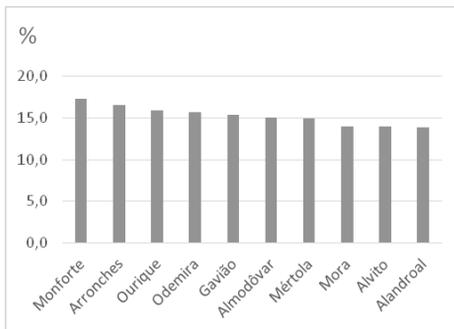


Constata-se, da leitura do gráfico, a existência de importantes variações a nível regional, registando-se a taxa de analfabetismo mais baixa na região de Lisboa (3,23%) e a mais elevada, conforme já referido, na região do Alentejo (9,57%), com cerca de três vezes mais do que o valor da região antes enunciada.

De acordo com os Censos de 2011, de referir também que, em duzentos e seis concelhos, dos trezentos e oito existentes em Portugal, a taxa de analfabetismo supera a média nacional.

Focando-nos na região do Alentejo, constatamos que, à semelhança de 2001, era no concelho de Monforte que se evidenciava a mais elevada taxa, enquanto nos concelhos de Évora (5,53%) e de Sines (5,85%) se registava a mais baixa. De seguida, é possível observar o “ranking” dos dez concelhos da região do Alentejo com as mais elevadas taxas de analfabetismo<sup>2</sup>, em 2011.

Figura 2. Raking dos concelhos do Alentejo com as mais elevadas taxas de analfabetismo



2 Dados facultados pela Delegação de Évora do INE.

## 2. O analfabetismo na região portuguesa do Alentejo

Uma vez que em 2011, à semelhança de 2001, a taxa mais elevada de analfabetismo se localizava no interior do país, designadamente no Alentejo, importa efetuar uma breve aproximação a esta realidade.

Ventura, caracterizando, de forma breve, esta região, afirma que

por uma espécie de fatalismo, cujas origens se perdem no tempo, Portugal foi sempre um país dividido. (...) Mais do que estabelecer comparações, que saltam à vista dos menos atentos, importaria compreender as razões que determinam um voltar de costas para a parte “oculta” do país [interior, nomeadamente região do Alentejo] e uma ávida obsessão pelo seu lado atlântico (2001: 9).

No que respeita concretamente aos níveis de analfabetismo, Ramos (1988: 1112-1113) frisa que «(...) a alfabetização não foi apenas o produto da oferta de escolas e da atracção que estas puderam ter. (...) Foi (...) o resultado da opção dos indivíduos em determinadas situações. (...) O produto de complexos processos socioculturais (...) e tomou a face de “regiões culturais” que têm (...) mais a ver com os arados (...)».

Tais desequilíbrios nacionais refletiram-se no modo de viver das suas populações, nas suas vivências, nas suas aprendizagens e na forma como as efetuaram. É assim que, no século XXI, ainda nos deparamos, em Portugal, com fortes assimetrias regionais, nomeadamente no que diz respeito à distribuição da taxa de analfabetismo pelas diferentes regiões do país.

## 3. Premissas da investigação

Não obstante se constituir como uma realidade de “longa tradição”, ainda tão presente, são escassos, em Portugal, os estudos sobre os indivíduos analfabetos. Constitui-se como um pilar, nesta área, a investigação levada a cabo por Castro-Caldas (2002) e seus colaboradores, em torno do cérebro dos indivíduos analfabetos. Os resultados da investigação remetem para o facto de os indivíduos não-alfabetizados possuírem estruturas cerebrais distintas das dos indivíduos alfabetizados. Aponta ainda para, ao ser distinta a anatomia cerebral, também a forma como se processam as aprendizagens diferir, assim como as estratégias utilizadas para aquisição das mesmas.

Equaciona-se, deste modo, a hipótese de, caso existam estratégias individuais de aprendizagem, as mesmas se poderem traduzir em diferenciados estilos de aprendizagem, fruto da interação do indivíduo com a sua circunstância

territorial e social e com todo o conjunto de aprendizagens não formais e informais que na mesma estão disponíveis. Pondera-se a possibilidade de as características específicas de cada comunidade (geográficas, sociais, culturais,...) conduzirem à construção de saberes e maneiras de fazer singulares. No fundo, remete para o facto de as aprendizagens edificadas poderem estar intimamente relacionadas com as especificidades territoriais, alertando-se para possíveis diferenças, emergentes da variável território.

Mencionar ainda que, na investigação antes referida (Castro-Caldas, 2002), se atenta também para a possível generalização de um estilo de aprendizagem. Se um indivíduo aprendeu a partir de uma determinada observação, de um certo modelo, então as pessoas que pertencem a essa mesma comunidade podem, eventualmente, aprender segundo o mesmo processo. Este princípio constituiu-se como uma sólida âncora no trabalho de investigação<sup>3</sup>: por um lado, sugere a possibilidade de um indivíduo, neste caso analfabeto, ter aprendido de dada forma (estilo); por outro, avalia a hipótese de mais indivíduos dessa comunidade, também eles analfabetos, terem aprendido do mesmo modo, ou seja, possuírem o mesmo padrão/estilo de aprendizagem ou de, eventualmente, se poderem encontrar regularidades. Coloca-se, pois, a hipótese de existência de um estilo comunitário de aprendizagem.

De referir que, no âmbito da investigação desenvolvida, se tentou proceder a uma (hipotética) modelização do estilo de aprendizagem de indivíduos não alfabetizados, com base na Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb. De acordo com a teoria mencionada, a aprendizagem é concebida como um ciclo de que fazem parte quatro modos de aprender:

1. Aprende-se a partir da experiência concreta imediata;
2. Aprende-se a partir da observação;
3. Aprende-se a partir do pensamento;
4. Aprende-se a partir da ação, fazendo.

No caso dos indivíduos analfabetos, quando iniciam um processo de aprendizagem, tende a existir a necessidade de alguém que disponibilize um modelo. Por outras palavras, alguém que demonstre como se faz/realiza; indique (oralmente) o procedimento (passos/etapas) a seguir para desencadear a aprendizagem ou forneça um modelo físico concreto. Portanto, é de realçar, a priori, a existência de um contacto relacional, com alguém que disponibilize o modelo. O modelo pode, de acordo com Nico, Carvalho et al (2008), assumir uma de três características:

---

3 Tese de doutoramento em Ciências da Educação, desenvolvida na Universidade de Évora e intitulada "A aprendizagem de indivíduos não-alfabetizados pertencentes a comunidades com elevados índices de analfabetismo" – Carvalho (2011).

- i) Ser um dispositivo físico (ex.: papelinho com o nome completo, a partir do qual possa copiar/reproduzir);
- ii) Ser um procedimento (ex.: indicações/passos facultados oralmente);
- iii) Ser um exemplo (ex.: alguém efetua uma demonstração).

A partir do modelo disponibilizado e respetiva observação, e fazendo o paralelo com a teoria de Kolb, os indivíduos observam e pensam como fazer. Após esta fase de observação, tendem a proceder a uma experimentação ativa (sozinhos ou em grupo). Depois da experimentação/concretização, alguns indivíduos conseguem abstrair-se do modelo, interiorizando a aprendizagem; outros não conseguem abstrair-se, continuando a “guiar-se” pelo mesmo, tendo por base a experiência concreta, sempre com recurso ao modelo.

Portanto, a partir da observação e da experimentação (pensam e fazem), os sujeitos podem evoluir da experiência concreta para o campo das abstrações ou continuar no patamar da experiência concreta, assumindo o modelo como base imprescindível à aprendizagem.

O modelo poderá ainda servir, no decorrer da aprendizagem, para auto-avaliação das mesmas (confrontação com o modelo), bem como, no fim da aprendizagem, para certificar que foi consolidada com êxito.

Não obstante, a existência de um eventual modelo de aprendizagem, importa não perder de vista a ideia de que a maior parte dos indivíduos analfabetos desenvolve muitas aprendizagens no decorrer da sua vida, aprendendo autonomamente, a partir das suas vivências. Portanto, poderá considerar-se que o modelo engendrado se desenvolve a par da experiência de vida.

#### **4. Metodologia da investigação**

A investigação da qual decorrem os dados que se apresentam desenvolveu-se em torno da seguinte questão: “As diferentes circunstâncias geográficas, culturais, económicas e sociais determinarão a emergência de estilos territoriais de aprendizagem em comunidades com elevados índices de analfabetismo?”

Após a consulta dos resultados dos Censos de 2001<sup>4</sup>, constatou-se, desde logo, e conforme foi referido anteriormente, que o Alentejo se destacava como a região do país onde se apurava a mais elevada taxa de indivíduos analfabetos. De entre os 47 concelhos da região do Alentejo, Alandroal destacava-se, em 2001, como um dos concelhos com uma das mais elevadas

---

<sup>4</sup> À data em que se iniciou o estudo de campo (2009), ainda não se encontravam disponíveis os dados referentes aos Censos de 2011.

taxas de analfabetismo (21%), razão pela qual se decidiu que o estudo de caso se realizaria neste concelho.

Foi possível apurar que, em 2009, se encontravam recenseados no concelho de Alandroal, 5 556 indivíduos, 758 dos quais não sabiam ler, nem escrever, ou seja, eram analfabetos<sup>5</sup>. Por conseguinte, a nossa população em estudo era constituída por 758 indivíduos.

Quadro 1. Taxas de analfabetismo nas freguesias do concelho de Alandroal (1991-2009)

Freguesias	Dados do INE		Dados Recolhidos
	1991	2001	2009
N. Sra da Conceição (2 localidades)	376 (20,8%)	323 (18,4%)	150 (9,6%)
Santiago Maior (6 localidades)	612 (24,6%)	479 (20,3%)	300 (13,8%)
S. Pedro (2 localidades)	268 (28,8%)	184 (23%)	122 (16,3%)
Santo Ant. Capelins (2 localidades)	265 (32,4%)	153 (24,4%)	94 (16,3%)
S. Brás dos Matos (1 localidade)	116 (26,8%)	99 (25,5%)	62 (17,7%)
N. Sra do Loreto (1 localidade)	40 (25,8%)	35 (25,4%)	30 (20,8%)
<b>Total do Concelho</b>	<b>1677</b> <b>(≈ 25%)</b>	<b>1273</b> <b>(≈ 21%)</b>	<b>758</b> <b>(≈ 14%)</b>

Pela dimensão da população em estudo, selecionaram-se os indivíduos das localidades do concelho de Alandroal nas quais se registavam as mais elevadas taxas de analfabetismo: Ferreira de Capelins; Hortinhas; Juromenha; Mina do Bugalho; Montejuntos e Terena. Com esta opção, abarcaram-se seis localidades e cerca de metade dos indivíduos analfabetos do concelho.

Tomadas as decisões respeitantes à metodologia, deu-se início à aplicação de um questionário, em tórridas tardes de verão, junto de todos os indivíduos analfabetos das localidades selecionadas.

5 Dados recolhidos pessoalmente em cada uma das Juntas de Freguesia do concelho.

## 5. Ao encontro dos resultados

A maioria dos indivíduos inquiridos<sup>6</sup> nunca chegou a frequentar a escola, constituindo-se como principais razões para tal, as dificuldades financeiras e a decisão familiar. A este propósito, Pedreira (1999: 83) chama a atenção para a inexistência de investimento, na educação, por parte das próprias famílias. «A maior parte não frequentava a escola (...). As famílias (...) preocupadas antes de mais com o seu sustento imediato, evitavam muitas vezes mandar os filhos à escola». Corroborando esta ideia, Nico (2009: 21) sublinha que «a necessidade de trabalhar e ajudar ao sustento da família era bem mais importante que a frequência da Escola Primária».

Nas comunidades estudadas, as atividades do setor primário assumiam um papel preponderante. A esmagadora maioria dos inquiridos conviveu com essas práticas e padrões culturais desde a infância. Já em adultos, as condições de vida, o trabalho árduo nos campos agrícolas, nas pedreiras ou noutros contextos, não possibilitaram que, então, aprendessem a ler e a escrever. Alessi & Navarro (1997) realçam o facto de o trabalhador rural ter de se levantar muito cedo e de se submeter a um trabalho árduo, no que se refere às cargas laborais e aos padrões de desgaste constitutivos dos ambientes e das condições de trabalho.

Quase todos os inquiridos passavam a maior parte do tempo na sua freguesia, evidenciando-se a dificuldade de sair sozinhos da mesma, pelo facto de implicar, quase sempre, a mobilização de competências de leitura, que não possuíam.

Os indivíduos tenderam, ainda assim, a demonstrar um elevado grau de satisfação com as aprendizagens que realizaram ao longo da vida, a maioria desenvolvida na freguesia de residência, especialmente em contextos familiares, profissionais e/ou conviviais, portanto em contextos não formais e, essencialmente, informais.

Em relação ao modelo de aprendizagem, parece ter-se reunido condições para afirmar que, na generalidade dos indivíduos alvo da investigação, se verificou o estilo proposto, com base na teoria da aprendizagem experiencial de David Kolb.

Da análise descritiva e inferencial, foi possível, no entanto, constatar a existência de diferenças significativas, na forma como os inquiridos de cada localidade aprenderam, remetendo para uma demarcação em torno dos processos através dos quais os indivíduos concretizaram as suas aprendizagens. Para uma melhor compreensão, apresentam-se, de seguida, duas figuras resultantes do cruzamento de variáveis.

---

6 Total de inquiridos: 245 (79,5%).





Na figura 3, é possível proceder à comparação do modo como se evidenciaram as principais variáveis, destacando-se as que, tendencialmente, se manifestaram de forma idêntica e, em contrapartida, as que se demarcaram nos indivíduos de alguma(s) localidade(s). Já na segunda (Figura 4), sobressai o perfil de aprendizagem dos inquiridos de Juromenha (o “mais singular”) e dos de Ferreira de Capelins. De Juromenha, considerado o “mais singular”, porque foi nesse território que os indivíduos mais se diferenciaram face aos padrões de aprendizagem dos demais localidades, sendo possível identificar um maior número de especificidades. De Ferreira, porque, da análise dos dados apresentados, parece resultar a evidência de que os indivíduos desta localidade são os que mais se estremam face ao estilo de aprendizagem dos inquiridos de Juromenha

Não excluindo a existência de outras dimensões significativas, é possível destacar:

- Em *Ferreira de Capelins*, a existência de motivação interna, capacidade de decisão, gosto em aprender e em aprofundar os conteúdos das aprendizagens (Duarte, 2002). A circunscrição das aprendizagens dos indivíduos ao território e à sua pessoa, remetendo para um claro isolamento geográfico e pessoal.
- Em *Montejuntos*, o conceito de coaching aquando das aprendizagens, materializado, essencialmente, no apoio das duas funcionárias da Junta de Freguesia de Santo António de Capelins.
- Em *Mina do Bugalho*, a vertente das relações familiares, sociais e conviviais, aliada ao claro interesse em desenvolver as competências (Zona de Desenvolvimento Proximal – Vygotsky, 1998) e aprofundar o conhecimento (Duarte, 2002), solicitando ajuda (*coaching*), em contextos familiares e, acima de tudo, por meio da existência de uma rede de relações sociais e do contacto com a realidade.
- Em *Hortinhas* e *Terena* (as duas localidades pertencentes à freguesia de S. Pedro), a existência de oportunidades de aprendizagem na freguesia e o baixo índice motivacional (motivação instrumental), condicionadores do desenvolvimento de aprendizagens e conducentes à abordagem superficial das aprendizagens (Duarte, 2002) – influência da proximidade geográfica.
- Em *Juromenha*, a dimensão social, convival e institucional, o ambiente de maior “abertura”. O recurso à memorização, associado à realização de abordagens superficiais às aprendizagens (Duarte, 2002). A eventual influência do país vizinho e principalmente da cidade de Elvas.

## 6. Algumas conclusões

Parece poder atestar-se a existência de estilos locais de aprendizagem nos inquiridos das seis localidades em estudo, pelas suas circunstâncias territoriais. Pela sua localização geográfica e pelas dinâmicas comunitárias existentes, pelo «microclima comunitário» (Nico, 2004), os processos de aprendizagem dos inquiridos das localidades de Ferreira de Capelins e, essencialmente, de Juromenha, revelaram singularidades. De salientar que das localidades do concelho do Alandroal em estudo, estas são, também, as que, geograficamente, mais distam entre si: Juromenha aproxima-se do concelho de Elvas, enquanto Ferreira de Capelins, no sentido oposto, se aproxima do concelho de Reguengos de Monsaraz.

Pelas especificidades detetadas, comparativamente com as dos indivíduos das demais localidades, de destacar o estilo de aprendizagem dos inquiridos de Juromenha, marcado pela vertente do convívio, do relacionamento social, pela dimensão institucional e pela abordagem superficial às aprendizagens, que conduziram a que as estratégias dos inquiridos, desta localidade, tenham assumido contornos particulares.

Em extremo oposto aos indivíduos de Juromenha, parece ser possível situar os inquiridos de Ferreira de Capelins, onde as aprendizagens se demarcam por terem ocorrido “dentro dos limites do lar”, num ambiente marcado pelo isolamento (social) e pela solidão, mas, simultaneamente, por uma abordagem mais profunda às aprendizagens.

Para concluir, importa recordar, segundo Telles (op. cit.: 215), que o Alentejo, território onde se levou a cabo a investigação, possui «(...) *regiões com características naturais e sócio-culturais bastante diferenciadas*». Importa, igualmente, ter presente, que no seio de uma determinada comunidade, com características específicas e diferenciadas de outra comunidade, se evidencia, nas palavras de Giacometti (1985: 40), «(...) *o carácter fundamental de um povo que, contra as adversidades, soube criar os meios técnicos aptos a garantir o seu pão de cada dia, melhorar a sua capacidade de resistência ao clima e às doenças, aliviar o exercício das tarefas domésticas e comunitárias e, também, alegrar saudavelmente o seu sombrio horizonte social*».

## Referências Bibliográficas

- ALESSI, Neiry & NAVARRO, Vera (1997). Saúde e Trabalho Rural: o caso dos trabalhadores da cultura canavieira na região de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, volume 13, suplemento 2, pp. S111-S121. Recuperado em 10 de julho de 2014, de <http://www.scielosp.org/pdf/csp/v13s2/1368.pdf>.

- 
- CARVALHO, Luísa (2011). *A aprendizagem de indivíduos não-alfabetizados pertencentes a comunidades com elevados índices de analfabetismo*. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação) – Dep. de Educação e Pedagogia, Universidade de Évora, Évora.
- CASTRO-CALDAS, Alexandre (2002). *O Cérebro Analfabeto. A influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral*. Lisboa: Bial.
- DUARTE, António (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional: uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- GIACOMETTI, Michel (1985). Cultura Popular Portuguesa. As tradições artesanais. Movimento Cultural. *Revista dos Municípios do Distrito de Setúbal*, Ano I, n.º1, pp.39-41.
- MARQUES, Alexandra (2010). Portugal tem mais de 650 mil analfabetos. *Jornal Público* (versão digital de 8 de setembro de 2010). Disponível em [http://www.jn.pt/PaginalInicial/Sociedade/Interior.aspx?content\\_id=1657242&page=-1](http://www.jn.pt/PaginalInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=1657242&page=-1), a 10 de julho de 2014.
- NICO, Bravo (2004). O Pano: um Exemplo de Aprendizagem em contexto comunitário em Nossa Senhora de Machede. In J. Nico; E. Costa; P. Mendes & L. Nico (Orgs). *II Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora, pp.47-54.
- NICO, Bravo (2009). *Pedagogia do Positivo: Uma década de palavras geradoras na imprensa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- NICO, Bravo; CARVALHO, Luísa et al (2008). Analfabetismo: uma “simplicidade” complexa. *CD de Actas do XV Colóquio da AFIRSE/AIPELF Secção Portuguesa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- RAMOS, Rui (1998). Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), p.1067-1145.
- TELLES, Gonçali (1982). Análise sócio-cultural do Alentejo – O Homem e a Terra. In M. Patrício (Coord.). *Educação de Adultos no Alentejo. Contributo para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp.215-239.
- VENTURA, Mário (2001). *Portugal. Geografia do Fatalismo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- VYGOSTKY, Lev (1998). *A Formação Social da Mente*. 6.ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.

## TESTEMUNHOS ORAIS SOBRE A FESTA DA SANTA CRUZ NA VILA DE FRONTEIRA

**José Pinheiro\***

O presente trabalho está relacionado com a comunicação apresentada no antepenúltimo Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo, intitulada “A Festa da Santa Cruz na Vila de Fronteira – Utilização pedagógica de uma tradição local a partir do método de História Oral”.

Nas atas desse VI Encontro Regional de Educação, por limitações de espaço, não foi possível explicitar os testemunhos orais recolhidos. É deles que trata o presente trabalho, que se segue.

Entrevistámos dois homens e três mulheres, com idades entre os 68 e 88 anos, todos fronteirenses. Foram realizadas cinco entrevistas no próprio dia da festa (2 de Maio). Considerámos que seria a ocasião mais propícia, pelo facto das pessoas estarem mais recetivas para a abordagem do tema.

Dentro da metodologia da História Oral, a entrevista é um elemento-chave. “De resto, a entrevista é, de há muito, uma das componentes das chamadas técnicas de ‘observação não-participante’, inseridas no âmbito das técnicas ‘não-documentais’ das Ciências Sociais” (Vidigal, 1996: 32-33).

Optámos por uma entrevista não-diretiva, embora centrada num tema (entrevista não-diretiva circunscrita), permitindo o afastamento do tema em análise. Segundo Vidigal é o tipo de entrevista mais apropriado à História Oral (1996: 54-55), já que permite extrair toda a riqueza das experiências pessoais dos entrevistados.

O recurso aos testemunhos orais é uma forma de preservar a memória coletiva de uma comunidade. Representa assim um fator importante na formação pessoal e social dos alunos, mais importante ainda num tempo em que se promove a homogeneização das sociedades e, conseqüentemente, a perda de referências identitárias. Daí a validade deste método (História Oral) e do seu desenvolvimento em contexto escolar, “em aspetos relacionados com

---

\* Agrupamento de Escolas de Fronteira – EB Frei Manuel Cardoso.

o conhecimento do meio local e com o enraizamento cultural das camadas discentes, nos respetivos ambientes e tradições sociais”, como afirma Luís Vidigal (Vidigal, 1996:14).

A História Oral é uma metodologia que parte da inquirição sobre o passado de pessoas da comunidade, abarcando nomeadamente aspetos da vida social, do quotidiano. Nesta “*história do vivido*” (Vidigal, 1996: 21) pretende-se fazer o registo de testemunhos orais que poderão constituir arquivos orais importantes e significativos para as respetivas comunidades.

Da análise de conteúdo das cinco entrevistas realizadas, a riqueza do seu conteúdo permitiu extrair informações sobre o valor da tradição, as “capelas”, quadras e “saías”, a labuta no campo, o cante / “as saias”, o lume e as “lumenérias”, a memória do local, os ranchos de mondadeiras, o vestuário e tecidos antigos, falares antigos e alcunhas, entre outros.

## 1. Enquadramento teórico

Como muito bem sintetiza Ramos (2006: 61): “As diversas preocupações mágico-religiosas fundamentam-se, sobremaneira, no mundo da Natureza. Ou seja, há ciclos naturais que suscitam e calendarizam a relação com o sagrado. A Primavera, como momento de renovação vivificante da casa grande onde vivemos, traduz esse apelo da união da Natureza com Cultura. Nesse aspeto, Maio é o momento de eleição de uma série de festividades, onde o sagrado e o profano são cúmplices de manifestações comunitárias com grande impacto no cenário do mundo rural onde nos situamos.

Assim, o chamado ‘Ciclo de Maio’, que se inscreve nas Festas da Primavera, engloba três tipos de festividades autónomas, mas complementares: a Quinta-feira da Ascensão (designada no Alentejo, como ‘dia da espiga’), As Maias e a Invenção da Santa Cruz. Qualquer delas mistura elementos religiosos e pagãos e está associada à fecundidade dos campos e das pessoas, à virtude benfazeja, ao renascimento da natureza, à esperança de uma vida melhor e todas se integram na tradição festiva europeia que enfatiza os arranjos florais”.

## 2. Análise das entrevistas

Seguem-se alguns dos elementos que se podem retirar da análise de conteúdo das cinco entrevistas realizadas (assinaladas de I a V). A riqueza do seu conteúdo permitiriam extrair outros aspetos, mas julgamos que para os objetivos deste trabalho estes permitirão concretizar os objetivos pretendidos.

## 2.1. O Valor da Tradição

Embora não sabendo explicar a possível origem desta festividade, têm os entrevistados a noção da sua antiguidade e do valor dado a essa tradição: I.1. “Eu sempre tive vontade de vir ver a Santa Cruz”; I.2. “Eu vinha todos os anos, na véspera, ver”; I.19. “Ai, ai! Vá lá isto não ter acabado... ainda é bonito” III.13 “Era uma festa muito bonita, esta aqui”; III.15 c) “Era uma festa muito bonita...” IV.8 “Tem sido cá as vizinhas daqui a pôr as capelas. Para não se perder a tradição”; IV.19 “Acho que [é] importante porque toda a vida tudo cá encontrou esta tradição”; V.22 “[As pessoas gostavam muito da Festa] À Farta! E tudo bailava ali à roda da Santa Cruz”; V.24 “[Já vinha] dos pais, de muita gente antiga. Era aquela tradição”.

## 2.2. As Capelas

Era assim, há umas gerações atrás: juntavam flores que pediam nas hortas, as mondadeiras. Era tarefa delas. No trabalho, ficavam duas ou três de cada rancho a fazer as “capelas” de flores. As outras continuavam a mondar. Ao fim do dia 2 de Maio, regressavam à vila com as capelas enfiadas numa vara, cujo destino era serem colocadas nos braços da cruz, donde eram retiradas as que lá tinham ficado um ano inteiro. Acendia-se a fogueira junto ao cruzeiro, cantava-se e dançava-se pela noite fora. “A ti Maria Rola cantava e tocava adufe”. Há quem diga que por vezes havia também comes-e-bebes.

Já uns dias antes, como sempre tem acontecido, alguém se encarregara de lavar o mármore dos degraus e caiar os respetivos espelhos, que formam a base do cruzeiro.

As peneiras eram artefacto muito usado porque se amassava o pão em casa. Das peneiras que se iam estragando aproveitavam-se os aros para fazer as capelas, em que a decoração eram as flores, laços de papel e “letreiros com quadras”.

Mudam-se os tempos e teve que se improvisar as capelas sem os aros das peneiras; e as próprias capelas, não havendo mondadeiras, passaram a fazer-se em casa...

As mulheres andavam no rancho, a mondar, e então quando chegava a altura (2 de Maio) levavam rosas e outras flores lá para o campo, para o trabalho. E depois faziam as capelas. Cada qual fazia à sua maneira. Mas lá na monda é que o manajeiro lhes dava ordem, a uma certa hora ou logo desde manhã, para algumas delas fazerem as capelas: “Então os lavradores davem [davam] tempo p’ra gente vir e para fazer as capelas”. IV.24 “Ficavam [ficavam]

*sempre duas ou três. Ou quatro. E depois das capelas feitas, quando soltavam, vinham até aqui”* (IV.20).

Nas capelas colocava-se um ou vários laços de cor igual ao que se colocava no chapéu, o que identificava o respetivo rancho:“(…) *chapéus cheios de penas e um laço! Igual ao da capela”* (IV.17).

### 2.3. Tipos de Flores

Os elementos decorativos do cruzeiro eram as capelas (‘rodas’ ou ‘aros’), palmitos (cruzes) e a coroa, esta a colocar no topo do cruzeiro. Todos estes elementos eram decorados com flores. As flores utilizadas eram das mais bonitas que se pudessem encontrar. Por isso, quando não chegavam as que pudessem ter nalgum quintalito, iam-nas pedir às hortas – que nesse tempo hortas era o que mais abundava aqui nas redondezas...

As flores do campo (o trabalho das mondadeiras era exatamente arrancar flores e outras ervas daninhas nas searas...) afinal não serviam, como ignorantemente supúnhamos, para esta finalidade. “As do campo são muito ruins, não é? Neste tempo o que é que há no campo: carapeteiro bravo, giesta (amarela, sabe o que é?)... É o que há!” (I.9). Rosa parece ser a flor de eleição:“(…) *as mulheres (...) levavam rosas lá para o campo. V.28 “Era rosas encarnadas, rosas alexandria, rosas cor-de-rosa... era assim”* (II.1). Embora no trabalho publicado no jornal da Escola de Fronteira haja uma referência a flores, ou rosas, do campo, tal indicação pode ser um lapso. De qualquer modo, também se afirma que cada uma fazia as capelas à sua maneira, permitindo-se portanto alguma liberdade e criatividade nessa feitura. É uma questão que não fica encerrada...

Parece que toda a envolvente chegou a ser decorada, do que será um resquício a prática que vimos, até no último 2 de Maio, de espalhar pétalas em todo o redor do cruzeiro (naturalmente, as pétalas que caíram aquando da feitura das capelas e dos restantes elementos decorativos). “*Além, a verdura toda em volta. A Santa Cruz metida lá naquela verdura, no largo”* (V.5); “*E verdura no chão. Estava tudo cheio de verdura no chão e assim à roda da Santa Cruz”* (V.6). E até, se bem entendemos, chegou a fazer-se uma espécie de corredor, por onde se passava, para ir ver a Santa Cruz (V.10).

As próprias quadras que eram afixadas às capelas, que depois eram cantadas à moda das “saias”, revelam aqui e além o tipo de flores utilizadas: “*Capela de Santa Cruz / É de rosas albardeiras / Foi feita p’las casadas / Com ajuda das solteiras”* (II.6).

## 2.4. E Demais Flora

Surge a referência ao carapeteiro (“bravo”), à giesta (“amarela, sabe o que é?”) (I.9). E que no Largo das Albardeiras e no Rossio da Feira havia muita erva-menina! (III.5)

## 2.5. Quadras e “Saías”

Nisto havia mesmo algum despique...“(...) tudo queria fazer o melhor”(IV.40). Nas capelas punham uns papéis com umas quadras:“Punham lá um papel com os dizeres. Do rancho que era “rancho de tal”: e então era a cantiga que cantavam. Cantavam aquela e cantavam mais” (II.7). Fazia as quadras “(...) essas que tinham ideia para isso” (I.4). E havia quem tivesse jeito “Já cá em certo tempo havia aí mulheres que faziam... tinham jeito, faziam quadras” (I.20).

**Depois cada uma cantava a sua cantiga fazendo referência ao “nosso patrão”, à “nossa manajeira”... (III.12). “Davam vivas ao patrão. Davam vivas ao manajeiro” (III.15 b).**

Naquele dia, no regresso da monda, passavam pela porta do patrão: “*Passávamos à porta do sr. Castro com a capela...*” (IV.37). E cantavam:

*“Olha p’ra nossa capela / Ela tem um lindo laço / Foi feita com alegria / No rancho do senhor Castro”* (IV.37);

Mas havia mais:

*“Camponesa o teu chapéu / Cheio de penas de pavão / Foi feito com alegria / No rancho do nosso patrão”* (V.1);

*“Capela de Santa Cruz / É de rosas albardeiras / Foi feita p’las casadas / Com ajuda das solteiras”* (II.6);

*“Viva o nosso patrão / Viva a nossa manajeira / Viva a nossa capela / Foi feita pelas solteiras”* (III.12 a);

*“Como a Rua dos Trigueiros / Não há outra pelo mundo / Tem Jesus Cristo ao cimo / E a cruz de S. Braz ao fundo”* (IV.34);

Mas além de quadras que eram já “clássicas”, havia a preocupação de inovar: *“Todos os anos. Todos os anos eram diferentes. Fazíamos a gente cantigas novas. Cantávamos à Santa Cruz. Para não serem todas iguais”* (IV.39). A música era a das “saías”, que erradamente alguns creem exclusiva de Campo Maior! A área de

influência era, de facto, maior – e aí está um bom estudo para os especialistas / professores de Música, caso não esteja já feito...

## 2.6. A labuta no campo

Para além das mondadeiras, sempre referidas, aparecem outras profissões “de antigamente”: *“Os rapazes... uns eram mulateiros, outros ganhões”* (III.8); *“Fui manjeira doze anos à da D<sup>a</sup> Beatriz”* (IV.43).

Quando se afirma que *“no campo andávamos só raparigas”* (I.13.), queria significar que os ranchos da monda tinham essa composição.

Sendo a agricultura a principal atividade “nesses tempos”, a ideia é expressa da seguinte forma: *“(...) Havia muitos lavradores: era o Barroso, era o Castro, era o sr. Dr. Almeida, era... Havia muitos lavradores... A D<sup>a</sup> Beatriz (do Dr. Fernandes)...”* (IV.12).

## 2.7. O Arraial

A colocação dos “enfeites” (capelas, palmitos e coroa) no cruzeiro era feita à tarde, quando regressavam do trabalho da monda, que era o trabalho agrícola predominante nesta altura do ano. Possivelmente até regressariam mais cedo, tratando-se de um dia especial. Até à década de 60 trabalhava-se no campo de sol-a-sol, isto é, enquanto houvesse luz do dia.

*“E elas vinham de dia. Não era à noite. Quando era aí à meia-tarde, tinham a capela feita, vinham cantando... Chegavam aqui, cada uma cantava a sua cantiga”* (III.9).

Esta parte era exclusivamente feminina: *“Os rapazes (...) pouca importância davam a isto...”* (III.8). Os rapazes *“vinham era à noite”* (I.14).

A parte mais “universal”, em que tanto participavam rapazes como raparigas, era à noite, o arraial. *“Faziam uma festa à noite. Faziam uma festa, bailavam e divertiam-se ali à noite”* (II.8). Como em geral nos dias festivos, era na véspera, sobretudo à noite, que o festejo realmente acontecia: *“Era o Dia de Santa Cruz. Mas era na véspera que se fazia esta grande festa”* (III.7). Juntava-se muita gente (III.13 a). *“Juntava-se a rapaziada”* (III.15 a). Havia “cantes” (mulheres e raparigas).

Já em relação aos comes-e-bebes e ao bailarico, as opiniões dividem-se. Há quem afirme que havia, quem negue e quem fique a meio caminho num ou noutro aspecto, ou nos dois. *“Comes-e-bebes, pouco. Era mais cantar e dançar. Agora mais tarde é que começou a haver comes-e-bebes; mas era uma coisa assim leve (...)”* (II.9).

Estamos inclinados em aceitar a afirmativa, mas há que aprofundar mais este aspeto. No jornal da Escola, a Ti Aurora Pires Duarte afirmava que *“Os comes-e-bebes era só para os rapazes. As raparigas só cantavam”*.

O arraial durava até tarde. *“Ora, até pela manhã... Eu não, porque não morava aqui. Qualquer pessoa aqui passa um bocado. Éramos novas”* (l.15 e l.15.a). *“Depois disto íamos para casa e sossegávamos”,* no fundo, *“acabava a festa”* *“quando as pessoas queriam”* (l.16 e l.17). No jornal da escola a Ti Aurora, já citada, assegurava que a festa acabava *“quando a gente tivesse vontade de nos irmos deitar. Às três horas... ou mais!”*.

## 2.8. O cante / “as saias”

Numa aprendizagem informal ia-se ganhando a destreza de cantar “as saias”, ou com as companheiras de trabalho ou até com quem viesse de fora: *“Às vezes vinham aí uns de fora cantar saias, com as sortes [festejos dos rapazes que iam à inspeção militar], e a gente aprendia. E depois cantávamos. Com as saias que eles traziam”* (V.15).

Cantavam-se “saias” antigas e outras que eram feitas na ocasião. Diferentes das de Campo Maior (V.14): e era bom que, quem pudesse, definisse quais as suas especificidades – para que, enquanto há tempo, ficasse registado este possível particularismo das “saias” de Fronteira.

De resto, este não era momento único em que se cantava: *“As saias cantavam-se sempre. Mesmo lá no rancho a gente cantava. A trabalhar e a cantar”* (V.16). Mesmo no caminho: *“Eu tinha aí os meus 10 anos, já pr’ ali vinha; atrás dos ranchos e elas cantando...”* (l.10).

A Ti Mari Rôla ficou na memória até hoje: *“ela ia cantar lá sempre, sempre, sempre. E a tocar e a cantar”* (V.12). *“Era uma coisa que ela tocava, que fazia barulho”* (V.17 a). Seria provavelmente um adufe, a crer no depoimento de Ti Aurora, atrás referida, *“a velha Maria Rôla cantava e tocava adufe”*. Ramos (2006: 62), referindo um documento de 1862, informa que nos festejos das Maias no Alentejo se tocava adufe.

## 2.9. O Lume e as “lumenérias”

O fogo sempre teve uma simbologia sagrada. O fogo purifica. E aqui, mesmo que não faça frio é um elemento obrigatório. Ainda agora. *“Faziam um grande lume”* (l.17.a). *“As que moravam aqui ao pé eram as que se deitavam mais tarde. Ficavam aqui ao lume, pois. Mas eu moro longe. Não assistia a essas coisas...”* (l.18).

Afirma Pina (2001: 147) que “relativamente a esta fogueira ritual da Santa Cruz, cremos ser uma das únicas senão a única registada no território português”. É um facto observado por nós, ao longo dos anos, que a fogueira é elemento obrigatória na noite da festa. Independente da sua utilidade calorífica, isto é, mesmo que na noite de 2 para 3 de Maio não esteja frio, a fogueira é um elemento sempre presente.

Por além da fogueira, ou lume, as lamparinas marcam também sempre presença. Não pudemos vislumbrar o possível alcance simbólico que esta prática poderá ter, que certamente terá: no futuro tentaremos esclarecer este ponto. Antigamente “*era lumenérias [luminárias], além no chão. [Feitas] com borras [de azeite]. Algumas não tinham [tinham] borras, punham um trapo cheio de azeite e punhem [punham]...*” (V.31). “*Mas algumas não tinham borras, faziam com azeite. Metiam dentro de uma tijela de fogo e punham a arder*” (V.32). Atualmente usam-se velas, daquelas que têm um revestimento de plástico, muito possivelmente compradas nas lojas dos chineses. Sinal dos tempos...

## 2.10. Outros divertimentos

O futebol é referido por um dos entrevistados masculinos, ainda hoje um fervoroso adepto da modalidade, nesta terra que viu nascer Cândido de Oliveira. Refere-se aos jogos que realizava no local, no Rossio, junto à Santa Cruz: “*Formávamos equipas de futebol. Aqui era uma rede de uns; ali era uma rede d’ outros*” (III.4 a).

Outras brincadeiras, aos olhos de hoje, parecem um pouco bárbaras: “*E quando era a Festa de Santa Cruz... isto tinha muita erva-menina, fazíamos uns “verdighalhos”: era porrada uns nos outros! Brincávamos muito neste sítio*” (III.5).

## 2.11. A Memória do Local

O cruzeiro nem sempre esteve no sítio onde está hoje. Já esteve algumas dezenas de metros mais a Sul, onde está hoje o Tribunal – mais precisamente entre o Tribunal e a Casa dos Magistrados. Quando foi construído nos inícios dos anos 60, tal empreendimento implicou o desmantelamento da cruz. Os factos que se seguiram não estão claramente definidos. Os depoimentos não são coincidentes, mas até se pode dar o caso de serem complementares. É mais um aspeto a aprofundar. Segundo uma das entrevistadas “*queriam pôr [a Cruz] junto ao cemitério. Mas as pessoas não queriam...*” (IV.1 a). Isto por uma razão muito compreensível: ora se se ia cantar nas festas da Santa Cruz, tal não

“ficava bem” junto dos mortos. *“Não queriam por causa de se ir lá cantar...”* (IV.1 b). Então, *“houve um rancho de velhotas, tudo já de 80 e tal anos, que moravam aqui, e pediram [pediram]...”* (IV.4). *“Todas juntaram-se e o chefe aqui dos presos [O Tribunal foi construído com mão-de-obra presidiária] acreditou nelas. E pôs ali a Santa Cruz onde está (...). Perto do sítio onde estava, p’ra os ranchos continuarem ali a cantar”* (IV.6). O nome de algumas dessas velhotas: *“Era a srª Edviges, era a srª Rosário Cabaço e era (...) a Srª Mari Joana Badena, que era avó do Zé Mariano”* (IV.5).

Outra versão, ou complemento a esta narrativa, está registada no jornal da escola que temos vindo a citar. O relato é de Rosa Patrício, na altura com 73 anos (parece invocar-nos algumas passagens de Fernão Lopes!): *“Aqui morava o Mestre Zacarias, que era alfaiate. Foi ele que juntou umas poucas de pessoas, porque queriam tirar a cruz e já não a queriam pôr. Queriam-na desmanchar. Então juntaram-se 7 ou 8 pessoas, ou mais – já não me lembro bem – e não deixaram abalar a cruz”*.

Com a construção do Tribunal e da Casa dos Magistrados (que obrigou a deslocalizar o cruzeiro, como vimos), da Casa do Povo e da Avenida da Estação (Av. Heróis dos Atoleiros) todo aquele espaço se transformou, Mais tarde, já depois do 25 de Abril, acrescentou-se ainda a Escola Preparatória (atualmente desativada, com a construção da nova EB 2,3) e a expansão urbana para Sul. O Largo das Albardeiras ficou Rua das Albardeiras, e o Rossio da Feira em grande parte desapareceu. Embora as feiras persistissem em ocupar os espaços vagos nessa mesma localização, ainda durante muitos anos.

Mas a memória dos espaços permanece: *“E era aqui que era o Largo das Albardeiras”* (III.16 b). *“Isto era o Largo das Albardeiras. Ali era o Rossio da Feira, onde se fazia a feira, com as barracas...”* (III.17). *“Não era uma estrada, era uma rua. Árvores [arvens] dum lado, árvores do outro. Aquela árvore ainda é daquela altura. Calhou a estar aquela árvore no meio do quintal [da casa dos magistrados] e deixaram-na ali ficar. É dessas que estavam aqui”* (III.18). *“[A árvore que se vê no quintal da Casa dos Magistrados] deve ter à roda de 100 anos. Eu era rapaz ainda, vou fazer oitenta! Já as árvores eram grandes. Faziam uma avenida. Passeava-se. Havia uns bancos aqui, uns bancos além. Sentavam-se as pessoas à noite. Eu morava aqui assim”* (III.19). *“[A avenida da Estação] era pedra solta. Mais tarde é que mandaram fazer isto”* (III.20).

## 2.12. Ranchos folclóricos

Existe uma memória sobre a animação cultural, se assim se pode dizer, que contrata com os tempos presentes. *“Houve aí dois ranchos, ou três [ranchos*

folclóricos]" (I.21). "*Mas agora acabou tudo! Quem tinha jeito fez-se velho, não é? E os novos não querem nada*" (I.22).

### 2.13. Ranchos de mondadeiras

E a ideia de que já não há ranchos, porque já não há lavradores, não deixa de ser surpreendente! E que dizer dos ranchos das ceifas? Será a mesma razão? Há aqui alguma disfunção sobre as causas e as consequências que se calhar a Psicologia poderia explicar! "*E agora, quando começou a deixar de haver lavradores, acabaram-se os ranchos*" (IV.7). "*Havia muito rancho no campo, não era? Hoje não há ninguém!*" (III.14). "*O Castro trazia algumas trinta e tal... [mondadeiras]*" (III.15).

### 2.14. O vestuário e tecidos antigos

Segundo está documentado no jornal da Escola, as raparigas usavam saia de tecido "gabardine" e aventais bordados; chapéu com penas de pavão e uma laço igual ao da capela. Às vezes diziam aos rapazes "*Ai, a gente tem as penas tão ruins para o Dia da Santa Cruz!*". Então eles, mulateiros (os que trabalhavam com as parelhas) ou ganhões (os que trabalhavam com os bois), dormiam nos montes, corriam atrás dos pavões, com risco de serem despedidos, para lhes roubar as penas.

*"Camponesa o teu chapéu / Cheio de penas de pavão / Foi feito com alegria / No rancho do nosso patrão"* (V.1)

Percebe-se que, mesmo tratando-se de camponesas, havia como que um certo requinte no vestir, e até alguma vaidade (no bom sentido!): "*Então juntavam-se aqui. Tudo cheio de ranchos. Todas muito bem preparadas. Que a gente vinha... E tudo a cantar!*" (IV.13). "*Com o fato do campo. Mas a gente com o fato do campo vínhamos bem preparadas: com aventais bordados, saias... Tudo bem...*" (IV.14).

Interessante os tecidos que são referidos, alguns completamente desconhecidos para nós, hoje. Como resultado deste trabalho de campo foi-nos oferecido um pedacinho de tecido de gabardine... Haveria aqui um campo imenso a explorar, no conhecimento do vestuário e dos tecidos tradicionais. E na sua preservação, para que esta memória não se perdesse nas gerações futuras. Fica o repto, em que as entidades locais – nomeadamente as autárquicas, mas também as escolas, poderão ter uma palavra a dizer.... "*Saias de*

*gabardine* [diferente do que entendemos hoje por “gabardine”]. *É o tecido. E aventais... e lainete. E casacos de gargarina...*” (IV.15). “*Já não [há essa fazenda]. (IV.16). “E aventais bordados, meias bordadas, chapéus cheios de penas e um laço! Igual ao da capela”* (IV.17).

Nos dias de hoje, a opinião é de que moças não se sabem vestir: “*ora, agora é que... as raparigas agora parecem umas belfronheiras*” (iv.18) (risos).

## 2.15. Falares antigos

Através da gravação e da sua transcrição deteta-se o falar característico desta comunidade, que em grande parte se está perdendo. O nivelamento feito pela escolarização, pela influência da televisão, o atenuar das características entre o rural e urbano – são fatores que explicam esta mudança. Não seria importante, tal como se mantêm arquivos de documentação escrita, criar um arquivo oral da comunidade?

Termos como “(...) *erva-menina, fazíamos uns verdigalhos (...)*” (III.5); “*belfronheiras*” (IV.18); “*Já as arvens erem grandes (...)*” (III.19); “*E eu, ‘da bem não’ (...)*” (IV.25); “*lumenérias*” (V.31) são alguns que ilustram estes localismos, ou regionalismos, tão curiosos. Como dizia José Gomes Ferreira: “Não deixem morrer as palavras!”

## 2.16. Maneiras de encarar a vida

Em muitas das afirmações transparece um ponto-de-vista, uma sabedoria de vida, uma perspicácia e uma capacidade na observação – que só por si pode definir aquilo que se chama cultura...

Não fazendo um levantamento exaustivo, aqui ficam estes breves registos de que a Filosofia poderia tratar: “*Quase tudo cá em Fronteira tem acabado*” (I.19.a); “*A vida era assim naquele tempo*” (II.5); “*Havia muito rancho no campo, não era? Hoje não há ninguém!*” (III.14); “*Agora já não se faz nada*” (IV.30); “*Era melhor assim do que a dizer mal uns dos outros*” (V.17).

## 2.17. Alcunhas

Ocorre-nos invocar aqui o professor Francisco Martins Ramos, que já citámos. Uma das suas áreas de estudo tem sido as alcunhas alentejanas, com obra

publicada sobre a matéria. Também nesta breve pesquisa elas surgiram com toda a sua riqueza semântica: “Catarreira” (I.1); “Zota” (III.4); “Mal-se-Vê” (III.22); “Cabana” (III.22), “Badena” (IV.5), entre outras.

### 3. Referências Bibliográficas

- BERBAUM, Jean (1992). *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: Edições Escola Superior de Educação João de Deus.
- BARDIN, Laurence (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- FONTES, Alice e FREIXO, Ondina (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jornal “A Turma” (1993, Maio), da Escola Básica Integrada de Fronteira, nº 5.
- PEIXOTO, Rocha (1995). *Etnografia Portuguesa*. 2ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PINA, Fernando Correia (2001). *Fronteira – Subsídios para uma monografia*. 2ª ed. (revista e aumentada), Fronteira: Câmara Municipal de Fronteira.
- RAMOS, Francisco Martins (2006). *Breviário Alentejano*. Casal de Cambra: Ed. Caleidoscópio.
- SANCHIS, Pierre (1983). *Arraial: Festa de um Povo – As romarias portuguesas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SANTOS, Luís Filipe e CRUZ, José Carlos (1995). *Guia de Recursos. A escola e o meio*. Porto: Edições ASA.
- VIDIGAL, Luís (1993). *A História Oral: o que é, para que serve, como se faz*. Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância (Nº 16). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- VIDIGAL, Luís (1996). *Os Testemunhos Orais na Escola – História oral e projectos pedagógicos*. 1ª ed.. Porto: Ed. ASA

# O CURSO DE INTRODUÇÃO: ABORDAGEM FORMATIVA PARA INTEGRAÇÃO NA FAMÍLIA ESCUTISTA <sup>1</sup>

**Abraão Mwaikafana\*\***  
**Luís Mota\***

## **Resumo**

A nossa comunicação versando o “Curso de Introdução” situa-se no âmbito investigativo da “educação de adultos”, como oferta educativa não formal certificada, em instituições que operaram no Bairro da Senhora da Saúde – antigo aglomerado populacional rural denominado Bairro do Poço Entre Vinhas – em Évora, no ano de 2013.

Neste trabalho, faz-se alusão às áreas tratadas no referido curso e mencionam-se os objetivos que supostamente se pretende atingir, bem como os seus destinatários. Referem-se as estratégias utilizadas bem como os recursos humanos e materiais envolvidos na sua organização e realização.

Por fim, focam-se a avaliação e consequente certificação, sem esquecer as oportunas sugestões que se adiantam para conseguir uma melhor eficácia na aplicação do referido curso.

**Palavras-Chave:** Educação, Formação, Adultos.

***Dilemmas and challenges of Recognition, Validation and Certification of Labour Competencies (RVCC-PRO) - A sociological approach***

## **Introdução**

**C**ada dia que nasce é uma oportunidade para aprender e ou reaprender mais e melhor.

A nossa investigação, elaborada, no âmbito da Unidade Curricular de

---

<sup>1</sup> Este texto constitui uma versão revista e aumentada da comunicação oral com o mesmo título apresentada na VIII edição do “Aprender no Alentejo” – *Encontro Regional de Educação*, realizado nos dias 19 e 20 de Maio de 2014, no Colégio do Espírito Santo da Universidade de Évora. Na preparação da apresentação oral participaram os autores deste artigo.

\*\* Estudante de Ciências da Educação na Universidade de Évora. E-mail: l31335@alunos.uevora.pt e ndeufekelwa@gmail.com.

\* Estudante de Ciências da Educação na Universidade de Évora. E-mail: l30912@alunos.uevora.pt e ct1abs@hotmail.com

Educação de Adultos, visa trazer ao de cima o estudo realizado no Bairro da Senhora da Saúde, da União de Freguesias do Bacele e Senhora da Saúde, do concelho e distrito de Évora.

Para o ilustrar escolhemos como temática a abordar “*O Curso de Introdução*”<sup>2</sup>: Abordagem formativa para integração na família escutista”. Assim, depois de termos inquirido várias instituições centrámo-nos num curso integrado na pedagogia escutista.

Procurámos estruturá-la da seguinte maneira: no primeiro passo fazemos um enquadramento teórico-conceitual onde precisamos a delimitação temática e definimos os objetivos e a metodologia. Seguidamente colocamos em diálogo o curso em causa e finalmente proferimos as nossas conclusões.

## 1. Enquadramento temático

O nosso estudo enquadra-se na oferta formativa não formal do Escutismo, movimento fundado por Lord Baden Powell, em Inglaterra, no ano de 1907.

A Junta Regional de Évora do Corpo Nacional de Escutas, localizada nesta cidade é a promotora do curso em análise e da qual depende pedagogicamente o Agrupamento nº 890 (unidade local daquela associação), sedado no Bairro da Senhora da Saúde.

Todos os cidadãos (homem ou mulher), em qualquer idade podem ser escuteiros, desde que reúnam determinadas condições. É isso que este curso nos dá a entender. De sublinhar que o escutismo local ofereceu no ano em estudo (2013), 6 cursos de formação escutista, nas mais diversas áreas, todos dirigidos a voluntários adultos.

## 2. Breve abordagem científica

A educação integral, resultado da aplicação da pedagogia escutista, manifesta-se através de uma grande presença da educação não formal certificada, ou seja a formação que decorre normalmente em estruturas institucionais, podendo conferir um certificado de frequência e aproveitamento do curso.

---

2 O Curso de Introdução – ministrado pelo Corpo Nacional de Escutas (CNE), instituição por nós inquirida através dos Questionários de Avaliação Institucional I, II e III (QAI), já validados pelo CIEP (Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora) e testados no terreno aquando do estudo realizado no concelho do Alandroal intitulado “*Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal*” – pelas suas características, enquadra-se no conceito de educação não formal. Esta associação, através do seu Departamento de Formação de Adultos, faz parte do universo de instituições arroladas no território do Bairro da Senhora da Saúde.

Ela é **intencional** porque existe um propósito predeterminado para aprender e **organizada** porque se verifica uma transferência efetiva da informação no sentido lato do termo.

A Conferência de Hamburgo (V CONFINTEA) – Conferência Internacional de Educação de Adultos) chamou a atenção para a educação de adultos e para **educação não formal**, como elementos indispensáveis para a educação ao longo da vida. Associa-se a essa perspetiva a ideia de que “tudo oferece uma oportunidade de aprender e de realizar as potencialidades de cada pessoa”. (ApF, p.9)<sup>3</sup>.

Nesta sequência de pensamento podemos afirmar que “a educação não formal é um processo de aprendizagem social (...) tendo lugar fora do sistema de ensino formal e sendo complementar deste.” (PINTO, L. 2005, 4)

### 3. Fases do trabalho

Trata-se de um pequeno trabalho de investigação que teve as seguintes fases:

- 1 – Elaboração da lista prévia do universo de instituições existentes no Bairro da Senhora da Saúde em Évora;
- 2 – Confirmação das mesmas, efetuadas no terreno, porta a porta;
- 3 – Escolha das instituições com aprendizagens;
- 4 – Contacto com as instituições e aplicação dos Questionários de Aprendizagem Institucional – QAI I, II e III, validados pelo CIEP (Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora) e testados anteriormente num trabalho realizado no concelho do Alandroal intitulado “Arqueologia das Aprendizagens em Alandroal”;
- 5 – Disponibilização dos questionários preenchidos a todos os envolvidos (os alunos inscritos na Unidade Curricular), através do Facebook;
- 6 – Escolha de um exemplo de aprendizagem, no nosso caso o “Curso de Introdução”, como já foi referido.

### 4. Apresentação do curso de Introdução

O Curso de Introdução é promovido pelo Departamento Nacional de Formação do CNE – Corpo Nacional de Escutas (de que a Junta Regional de Évora é a

---

3 Agência para o Futuro (Instituto de Educação da UNESCO, 1997, cit. Por Nico, B (Coord.); (2013) Educação e Formação de Adultos no Alentejo (...) p.12.

representante local) e pretende sensibilizar os seus participantes, atraindo-os ao Movimento, dando-lhes uma visão geral do Escutismo de hoje e informá-los sobre as grandes linhas da Pedagogia Escutista.

## 5. Áreas Formativas

Os módulos e Unidades de Formação que compõem o curso correspondem a três grandes áreas temáticas:

- 1 – Área A – Escutismo;
- 2 – Área B – O CNE;
- 3 – Área C – Ser chefe de escuteiros.

## 6. Objetivos da formação<sup>4</sup>

- Saber onde e quem fundou o Escutismo e conhecer um pouco da sua história;
- Ficar com uma visão geral do Escutismo de hoje;
- Explicar as grandes linhas da Pedagogia Escutista;
- Reconhecer os símbolos, termos e técnicas usuais no Escutismo;
- Explicar a história do CNE, a sua estrutura orgânica, a sua natureza jurídica e o seu enquadramento paroquial;
- Enunciar algumas ações emblemáticas recentes do Escutismo em Portugal;
- Explicar as exigências pessoais requeridas a um dirigente do CNE;
- Optar ou não pelo Escutismo em consciência.

## 7. Destinatários<sup>5</sup>

O curso destina-se a todos os adultos, com preferência pelos que queiram ingressar no Movimento, que não sejam ainda associados, ou que o tenham sido há algum tempo e que se disponham a contribuir com o seu trabalho para a educação integral dos jovens.

---

<sup>4</sup> Projeto Educativo – Manual do Dirigente, CNE Secretaria Nacional Pedagógica, (2011) pp. 3 e 4.

<sup>5</sup> POWELL B., O Rasto do Fundador (1086), p. 44.

## 8. Estratégias utilizadas

Privilegiando-se as metodologias participativas, faz-se constante recurso às experiências e vivências pessoais dos participantes.

Atendendo aos diferentes níveis de conhecimentos dos elementos que, geralmente formam os grupos em formação, há que se utilizar o método *expositivo* em algumas questões mais teóricas, com aplicação imediata de trabalho de grupo sobre os temas abordados. Igualmente se nota muito útil o recurso a técnicas de experimentação.

## 9. Programa Tipo

### CURSO DE INTRODUÇÃO

Sessão única

08h,45 – Chegada / Acolhimento	
09h,00 – Apresentação do CI / Avaliação de Aprendizagens	
09h,20 – A.1.1 - O Movimento Escutista	1,30h
10h,50 – Pausa / café	
11h,00 – A.1.2 – A Missão do Escutismo	0,30h
11h,30 - C.1.1 – O Papel do Adulto no Escutismo	1,00h
12h,30 – Pausa / almoço	
14h,00 – A.2.1 – O Método Escutista	2,00h
16h,00 – Pausa / café	
16h,10 – A.2.2 – A Linguagem Escutista	1,00h
17h,10 – B.1.1 – O Corpo Nacional de Escutas	1,00h
18h,10 – B.1.2 – Presença e Ação do CNE	1,00h
19h,10 – Avaliações / Encerramento	

(Eventualmente efetua-se uma visita de estudo a um Agrupamento, de acordo e à escolha do diretor do curso).

## 10. Recursos humanos / materiais envolvidos

Dois formadores e um auxiliar de formação, no mínimo, que desenvolvem as Unidades de Formação indicadas no programa junto, utilizando:

- Apresentações em *power point*;
- Estudo de casos;

- Jogos pedagógicos;
- Simulações;
- Distribuição de textos de apoio;
- Indicação de bibliografia vária.

## **11. Avaliação – Certificação – Qualificação**

A avaliação não é entendida como classificação ou então medição, mas sim na envolvente do processo formativo, “Que enfatiza o valor das relações e intercâmbios de caráter psicossocial; destaca os processos e não apenas o resultado; utiliza a opinião dos protagonistas da ação, utiliza linguagem simples e inteligível” (Alvés, Vieira, Veiga, Machado, & Amorim, 2012, p. 155).

A avaliação das aprendizagens é a formativa e centrada na presença, participação e motivação demonstradas pelos formandos, bem como nas respetivas aprendizagens obtidas.

É emitido um certificado de frequência e aproveitamento do curso.

A qualificação torna-se absolutamente necessária para a possível evolução na “carreira” escutista.

## **12. Notas finais**

As diversas instituições que compõem o “tecido social” do Bairro da Senhora da Saúde primam pelo bem-estar do homem, que se traduz na sua contínua formação.

Apesar da Reforma Curricular “se situar como componente fundamental da Reforma do Sistema Educativo... e se esperar ver nela contemplados os interesses e as necessidades de uma sociedade empenhada na mudança” (Basica, 1998, p. 9), ainda hoje a ação dos parceiros sociais do estado têm uma presença proeminente na educação e formação de homens e mulheres numa sociedade cada vez mais desigual.

Por isso a formação integral e ao longo da vida é um dos grandes privilégios e baluartes para o desenvolvimento harmonioso da sociedade.

Apesar de termos constatado que esta associação tem larga e comprovada experiência na formação de adultos e jovens, atrevemo-nos a avançar algumas sugestões de melhoria, para tornar o curso referido ainda mais eficaz.

Dado que cada adulto tem um ritmo próprio de aprendizagem, pensamos que o tempo formativo para a realização do curso deveria ser alargado e previstos mais trabalhos grupais à base de exemplos práticos, para que todos

possamos “**conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos**” FREIRE P. (2000) “*A Importância do Ato de Ler*”, Cortez Editora.

Concordamos contudo, que “*a finalidade da formação Escutista é melhorar o nível dos nossos futuros cidadãos, especialmente no que diz respeito a CARÁCTER e SAÚDE. Substituir o egoísmo pelo serviço, tornar os moços individualmente capazes, moral e fisicamente, com o fim de aproveitar essa capacidade para servir os seus semelhantes*”. (POWELL B. “Auxiliar do Chefe-Escuta” p. 33.)

### 13. Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, L. R. (2011). Prefácio. In J. Ruivo, & J. C. (coord.), *Políticas e Políticos da Educação - Contributos para a História do Sistema Educativo em Portugal* (pp. 11-54). Castelo Branco: RVJ - Editores, Lda.
- ALVES, J. M., Vieira, I., Veiga, J., Machado, J., & Amorim, J. P. (12 de 2012). Modelo de Avaliação Externa das Escolas: para além do espelho. *Revista Portuguesa*, XI (Investigação educacional: superação, colegialidade e avaliação), pp. 154-155.
- BASICA, D. d. (1998). *Organização curricular e programas*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- FREIRE P. (2000). *A Importância do Ato de Ler*, Cortez Editora.
- POWELL B. (1986). *O Rasto do Fundador*, p. 44.
- POWELL B. Auxiliar do Chefe Escuta, CNE.
- Projeto Educativo – Manual do Dirigente, CNE Secretaria Nacional Pedagógica, (2011) pp. 3 e 4.



## EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

**Maria João Festas\***

*“Se os teus projetos forem para um ano, semeia trigo. Se forem para dez anos, planta uma árvore. Se forem para cem anos, educa o povo.”*  
Assim dita, um provérbio Chinês.

**N**um planeta de recursos limitados, poucos objetivos são tão importantes como educar para a sustentabilidade, de modo a que os educandos entendam como compatibilizar a sociedade e a economia, com o ambiente. Depende de todos a tarefa de ajudar o outro a saber que faz parte de um mundo complexo, pelo qual é responsável.

Esgotar os recursos naturais, aumentar as emissões de gases de efeito estufa, produzir aterros sanitários transbordando e poluir as águas são apenas alguns dos efeitos de uma sociedade que se tem concentrado em conveniência, produtividade e consumismo, sendo estes efeitos indicadores da natureza insustentável da sociedade ocidental. Desde 1987 que o consenso mundial em torno da necessidade de uma transição para um modelo de desenvolvimento sustentável tem vindo a crescer. Se o mundo não enfrentar os desafios ambientais mais urgentes, os avanços do desenvolvimento humano, mais recentes, poderão regredir drasticamente, e quanto mais tarde se atuar maior será o seu custo.

O desenvolvimento sustentável é um conceito, por si só, difícil de definir; e tem ainda a característica de estar em constante evolução, o que o torna duplamente difícil de definir. Uma das definições de desenvolvimento sustentável poderá ser: *“O desenvolvimento sustentável não é um estado de harmonia fixo, mas antes um processo de mudança em que a exploração de recursos, a orienta-*

---

\* .....

*ção dos investimentos e desenvolvimento tecnológico além das transformações institucionais têm de dar resposta às necessidades tanto futuras como presentes*" (Carta da Terra, Nações Unidas, UNESCO, 2000).

O desenvolvimento sustentável é assim um processo dinâmico de transformação, traduz o projeto de futuro onde as relações humanas (e dos humanos com os restantes seres vivos e ecossistemas) ocupam um lugar central.

Nas últimas décadas testemunhámos a emergência do discurso da sustentabilidade, como expressão dominante no debate que envolve as questões do meio ambiente e do desenvolvimento social, no sentido mais amplo. A sua expansão tem influenciado diversos campos do saber e da atividade entre os quais o campo da educação, alargando a conceção de "Educação Ambiental" para "Educação para a Sustentabilidade" ou "Educação Para o Desenvolvimento Sustentável". Numa visão mais atual as mudanças necessárias e desejadas exigem um novo paradigma integrador – ou holístico – que a educação ambiental não conseguiu pôr em prática, embora tenha reconhecido essa necessidade retoricamente.

A Educação para a Sustentabilidade, vem assim propor uma estratégia mais alargada de desenvolvimento, multidimensional, que procura superar a limitação dos modelos anteriores, incorporando uma visão de longo prazo e uma dimensão política dos problemas ambientais e recomendando o uso de teorias e métodos multidisciplinares de análise, aproximando as ciências naturais e sociais na abordagem da relação sociedade-ambiente. É uma educação mais ampla do que a transmissão de conhecimentos, ela tem que ser capaz de mudar no indivíduo a sua atitude. O indivíduo passa a pensar de forma natural a necessidade de proteger a natureza, ele tem que encontrar soluções, caminhos e planos que procurem a adoção e aplicação de práticas sustentáveis, na sua vida, com vista a obtenção de uma melhoria comum a todos.

Foram os meios mais informados e empenhados da sociedade civil que desenrolaram iniciativas pioneiras relacionadas com a Educação para a Sustentabilidade. Estes foram os primeiros a compreender que os sinais iniciais de degradação ambiental não poderiam ser entendidos de forma restrita e fragmentária, devendo antes ser perspetivados a partir de um modelo interpretativo, epistemologicamente transdisciplinar e politicamente despido de preconceitos. A Educação para a Sustentabilidade, sendo o reflexo de uma visão prospetiva, não se limita a reagir perante os acontecimentos, ela deve suscitar respostas individuais e coletivas, sociais e institucionais, que possam vir retificar os fatores negativos identificados e consigam reforçar as tendências positivas existentes.

Os processos que levam a uma aprendizagem no âmbito da Educação para a Sustentabilidade, devem capacitar para a resolução de problemas e

mudanças sociais e individuais qualitativas, envolvem assim, tipos de mudança e aprendizagem reflexivas e integradoras que estimulam a capacidade crítica, (incluí a autocritica) a autonomia e a criatividade. Esta ideia de aprendizagem, em sentido amplo, adquire assim importância central quando se aborda a temática da sustentabilidade. Será a qualidade, a profundidade e a extensão dos processos de aprendizagem que formos capazes de desenvolver e aplicar individual e socialmente, que vão influenciar o tipo de vida, educação e sociedade que conseguiremos ter no futuro.

Construir, por tanto uma Educação para a Sustentabilidade complexa, capaz de responder a problemas igualmente complexos, pressupõe a capacidade de aprender, criar e exercitar novas concepções e práticas de vida, de educação e de convivência – individual, social, e ambiental – capazes de substituir os velhos modelos já esgotados.

Mudar práticas, alterar caminhos já empreendidos, pode ser uma tarefa assustadora, é-nos muito mais fácil convencer de que a pequena contribuição que podemos fazer tem pouco impacto a nível mundial, mas não pode haver nenhuma dúvida de que os indicadores apontam para a insustentabilidade do uso atual das fontes não renováveis de energia e abastecimento de água, assim como da produção de resíduos, e essas pequenas mudanças na nossa maneira de pensar e tomar decisões conscientes a respeito de nossas escolhas e o nosso comportamento pode e vai fazer a diferença a longo prazo.

A importância da Educação para a Sustentabilidade tem vindo a ser alvo de reflexão por parte de diversas instâncias da sociedade – nas quais se incluem organismos como a UNESCO, comunidades nacionais e internacionais de investigação em Educação Científica, e o poder político – sendo reconhecida, ao longo dos anos e em vários documentos como fundamental para o desenvolvimento de competências que visam a efetiva participação dos cidadãos nas sociedades e economias do século XXI. Esta importância foi de tal forma reconhecida que em Dezembro de 2002, a UNESCO declarou o período de 2005-2014, como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, lançando um desafio internacional que atribuiu à educação um papel essencial na transformação do mundo no sentido da sustentabilidade.

De acordo com os objetivos da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, traçados pela UNESCO, e adaptados do documento Framework for the UNDESD International Implementation Scheme (2006) a Educação para a Sustentabilidade envolve cinco áreas de trabalho essenciais: Desenvolver, a todos os níveis, estratégias para reforçar as competências dos cidadãos em matéria de Educação para a Sustentabilidade; Valorizar a função fundamental da educação e formação na persecução comum do desenvolvimento sustentável; Fomentar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no domínio

da Educação para a Sustentabilidade; Criar oportunidades para aperfeiçoar e promover o conceito de Desenvolvimento Sustentado, junto da opinião pública; Facilitar o estabelecimento de redes, o intercâmbio e a interação entre os diferentes atores do desenvolvimento.

Perante a fragilidade do contexto económico, social, cultural e ambiental, a necessidade de educar os cidadãos para a sustentabilidade, pelo conhecimento interativo do local onde vivem e do mundo que os integra, “ensinar a pensar” e a encontrar soluções criativas sustentáveis, torna-se incontornável. A Educação para a Sustentabilidade constitui-se num grande desafio para o Ensino, dado que resolver estes problemas tão complexos requer que sejam realizadas abordagens flexíveis, intersectoriais, centradas na transdisciplinaridade, que dotem os cidadãos de ferramentas para enfrentarem e se adaptarem às mudanças que ocorrem à sua volta, que os tornem em decisores informados, com competências para que tomar opções orientadas no futuro.

A educação, formal e informal é uma ferramenta fundamental para promover uma tomada de consciência para as questões da sustentabilidade, conduzindo a alterações de estilos de vida e desenvolvendo o pensamento crítico e as competências necessárias a um futuro sustentável.

Assim, a Educação para a Sustentabilidade deve ocorrer em todos os níveis e em todos os contextos sociais (família, escola, espaço de trabalho, comunidade) e de forma contínua, ao longo da vida, sendo sempre direccionada para a resolução de problemas, numa perspectiva educativa interdisciplinar, integrada na comunidade e de carácter permanente voltada para o futuro.

Como o conceito de desenvolvimento sustentável foi discutido e formulado, tornou-se evidente que a educação é a chave para a sustentabilidade. Em muitos países, a Educação para a Sustentabilidade está a ser tratada por aqueles que estão fora da comunidade educativa, conceitos e conteúdos são desenvolvidos por ministérios, como os de meio ambiente e saúde, sendo posteriormente entregues aos educadores, o que vem dificultar a sua aplicação prática. A relação entre educação e desenvolvimento sustentável é complexa e cada nação terá de reexaminar os currículos, em todos os níveis (ou seja, do pré-escolar à educação profissional).

A Educação para a Sustentabilidade não poderá ser uma longa lista de fatos e ideias amontoadas num currículo já cheio. Pelo contrário, deverá ser uma mudança sutil no ensino que venha facilitar a capacidade dos alunos/formandos para pensar sobre a inter-relação de grandes questões, para desenvolver a capacidade de interpretar várias perspectivas, e capaz de os fazer sentir habilitados a intervir provocando a diferença. Deverá ter como objetivo principal o envolvimento dos educandos em aprendizagens, relevantes para as suas vidas, capacitando-os a pensar criticamente, desenvolvendo uma perspectiva global,

que os ajude a participar em soluções positivas para um futuro sustentável, envolvendo-os na tomada de medidas nas suas comunidades locais e globais.

Estando a terminar a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável sentimos que ainda muito há para fazer neste âmbito, em Portugal. Não encontramos uma estratégia definida à escala governamental de Educação para a Sustentabilidade. Encontramos algumas experiências realizadas localmente, em particular no ensino básico, assim como alguns Projetos que se vão desenvolvendo, mas não se encontram situações coordenadas. Faltam programas consistentes assim como formação específica, em quantidade suficiente, para os educadores, de modo a que possa ser implementada uma consistente educação a este nível. Será fundamental aos educadores aprofundar conhecimentos, e adquirir competências nestas matérias, capazes de encontrar estratégias educativas que consigam estimular mudanças ao nível das práticas da comunidade escolar, que se vão estender às famílias e consequentemente a toda a comunidade alargada.

Se toda a sociedade não estiver mobilizada, não será possível dar as respostas urgentes e necessárias aos problemas com que somos confrontados. Um caminho terá que ser utilizando os momentos de educação/formação. Será fundamental planificar atividades que contem com a participação de profissionais das diversas áreas do conhecimento e com alunos/formandos de todos os segmentos de educação, atividades exequíveis que venham contribuir para uma educação que possibilite a construção de uma sociedade socialmente justa, ambientalmente sustentável, historicamente ativa e economicamente viável. Os educadores devem assumir um papel de mudança mas não podem fazê-lo sozinhos, a Educação para a Sustentabilidade é um desafio que requer parcerias entre governos, comunidades académicas e científicas, educadores, ONG's, comunidades locais e meios de comunicação. É fundamental e urgente que o país assuma a necessidade de uma maior cooperação e planificação.

Com base nos fundamentos anteriores, a RURAMBIENTE - Cooperativa de Desenvolvimento Sustentado e Inovação social, Crl., sem fins lucrativos, cujo a missão é contribuir para a prossecução de todas as atividades que se revelem pertinentes na promoção e melhoria das condições sociais, económicas, culturais e ambientais das populações, nacionais e internacionais, em geral, e do Alentejo, em particular, respeitando a Declaração Universal dos Direitos do Homem, tem desenvolvido, de forma articulada com inúmeros Parceiros, um trabalho empenhado no âmbito da Educação/Formação para a sustentabilidade.

Sendo esta cooperativa, uma Entidade Formadora Certificada, cujo público-alvo são maioritariamente os atores do mundo rural tem vindo a realizar, desde 2003, um trabalho de consciencialização destes atores, para a importância do

seu papel, no que toca ao alcance de um desenvolvimento sustentável, promovendo um conjunto de intervenções formativas no âmbito da Educação para a Sustentabilidade. É objetivo da Rurambiente, organização não-governamental, com intervenção ao nível da formação de adultos, colaborar ativamente na capacitação dos profissionais do Setor Agrícola e do Setor Agro Alimentar, para uma participação ativa na criação de uma agricultura sustentável, permanecendo simultaneamente atentos à interligação entre as dimensões locais e globais e desta forma contribuir para a promoção da sustentabilidade dos espaços rurais e dos recursos naturais.

Conforme já foi focado a sustentabilidade baseia-se no princípio de que é preciso atender às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades. E isso só se torna possível realizando uma agricultura sustentável (também conhecida como eco-friendly ou built-in) que se baseia no cumprimento dos critérios de sustentabilidade na produção agrícola e agroalimentar, privilegiando os processos naturais que preservam o ambiente e os recursos naturais, ficando a anos-luz de distância, de uma agricultura intensiva, com todas as práticas nocivas que a mesma acarreta. É aquela agricultura que, além de produzir alimentos e outros produtos agrícolas, sem danificar o meio ambiente e mantendo a biodiversidade, também é rentável para os agricultores, e ao mesmo tempo socialmente justa, ajudando a melhorar a qualidade de vida das populações do mundo rural e da sociedade como um todo.

Para tal, a atividade agrícola deve adotar formas e técnicas de produção as quais permitam o respeito pelo ambiente, a saúde pública, a saúde e o bem-estar animal, as boas condições agrícolas e ambientais e a segurança no trabalho, devem cumprir as normas da condicionalidade, definidas no anexo II do Regulamento (CE) nº 73/2009 e as relativas à segurança no trabalho, estabelecidas na legislação comunitária e nacional relevante.

Conseguir atingir uma agricultura sustentável exige todo um processo de transição que requer uma série de pequenos passos realistas, influenciados pela economia familiar e pelos objetivos pessoais de cada agricultor e são estes que vão influenciar a maior ou menor rapidez do seu alcance. É importante perceber que cada decisão, por mais pequena que ela seja, pode fazer a diferença e contribuir para o avanço de todo o sistema. A chave para avançar é a vontade de dar o próximo passo.

É importante ressaltar que para se conseguir chegar ao objetivo da agricultura sustentável é fundamental responsabilizar todos os participantes do sistema, incluindo os empresários agrícolas e agroindustriais, os trabalhadores rurais e das agroindústrias, políticos, investigadores, formadores, distribuidores e consumidores. Tendo cada grupo um papel diferente a desempenhar, assim

como uma contribuição específica para fortalecer a comunidade da agricultura sustentável.

Consciente da sua responsabilidade no contexto do desenvolvimento da região Alentejo, a RURAMBIENTE tem vindo a promover intervenções formativas no âmbito da Educação para a Sustentabilidade, assumindo as mesmas formatos e contextos variados. Realizou assim, Ações de Sensibilização, Ações de Divulgação, Ações de Formação aos diferentes atores do mundo rural, que visavam ajudar a adotar atitudes e técnicas de produção as quais permitam: boas práticas agrícolas e ambientais, saúde pública, segurança alimentar, saúde e o bem-estar animal e segurança no trabalho.

Analisando o trabalho formativo da RURAMBIENTE, ao longo dos últimos dez anos, podemos constatar que a Educação para a Sustentabilidade ocupou elevada percentagem nos seus Planos de Formação, representando aproximadamente 50% do volume total formação e do número de intervenções promovidas. Num total de 7.563 formandos abrangidos na formação ministrada pela RURAMBIENTE, 3.701 formandos estiveram envolvidos em temáticas relacionadas com o Desenvolvimentos Sustentável.

Sendo uma preocupação constante desta cooperativa desenvolver um trabalho de qualidade, foi fundamental preparar, previamente, um leque alargado de formadores com as competências necessária para ministrar esta formação, de modo a que as suas intervenções formativas fossem capazes de motivar e capacitar um grupo de formandos tão específico e muitas vezes tão avesso a inovações. Foram assim as primeiras formações direcionadas para técnicos da área agrícola, ambiental e de segurança e higiene no trabalho, todas elas homologadas pelas entidades oficiais competentes, ocupando 24% do total da formação ministrada.

Conforme já foi referido, trabalhar a Educação para a Sustentabilidade exige um trabalho em Rede. A RURAMBIENTE não teria conseguido atingir os seus objetivos sem a colaboração, responsável e articulada, de todos os seus Parceiros, estes foram Confederações, Associações de Produtores, Associações Técnicas, Associações de Bombeiros, Juntas de Freguesia e Empresas, localizados por todo o Alentejo. Deste modo foi possível realizar uma correta identificação das necessidades de formação e dos formandos, motiva-los para a frequência da formação e fazer-lhes chegar as intervenções formativas o mais próximo possível do seu local de residência (24 concelhos), através de técnicos locais e em espaços que lhes eram conhecidos, ajudando-os a sentirem-se “em casa” numa filosofia de adequação e aproximação da formação ao local em que a mesma é necessária. Foi ainda da máxima utilidade o apoio financeiro conseguido através de candidaturas a Programas Comunitários (AGRO, PRODER e POPH).

Dinâmicas nesta temática não são de fácil avaliação, atendendo a que as mesmas não apresentam impactos imediatos, e os seus resultados são dificilmente mensuráveis, no entanto, ao avaliar as reações e as opiniões emanadas por todos os intervenientes, sente a RURAMBIENTE ter sido importante a sua colaboração e ter contribuído para o alcance da sua missão. Missão que não termina aqui... já tendo em marcha mais Projetos. Colaborar no desenvolvimento sustentável é a razão de existir desta cooperativa!

É urgente olhar para o dia amanhã como um dia que pertence a todos nós ou não pertencerá a ninguém. Todos podemos ser agentes de Educação para a Sustentabilidade.

## Referências Bibliográficas

- BRUSEKE, F.J.( 2003) "O problema do Desenvolvimento Sustentável" In: CAVALCANTI, C. (org.), *Desenvolvimento e Natureza: Estudos Para Uma Sociedade Sustentável*, São paulo: Cortez,,p.29-40.
- BATES, S.; TREGENZA, N. "Education for Sustainability in the Early Years", *A Case Study from Hallett Cove Preschool*, Australian sustainable schools initiative south Australia.
- Consumer Citizenship Network( 2008) "Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Imagens e Objectos" *Uma Abordagem Activa*.
- FIGUEIREDO E COSTA, M. (2013) "Ciências no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: um Programa para Educação para Desenvolvimento Sustentável", Universidade de Aveiro.
- Regulamento (CE) nº 73/2009
- UNESCO Brasil (2005) "Décadas das nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável", Maio, Brasília.

## Webgrafia

- What is Education for sustainable living. Disponível em: <http://www.ecoliteracy.org/discover/what-education-sustainable-living>, consultado a 20-07-2014.
- O que é a Carta da Terra*. Disponível em: <http://ambientalsustentavel.org/2011/o-que-e-a-carta-da-terra/>, consultado a 21-07-2014.
- Carta da Terra em Acção*. Disponível em: <http://www.cartadaterrabrasil.org/prt/history2.html>, consultado a 21-07-2014.

# **DIDÁTICAS DE TRANSIÇÃO ENTRE AS EDUCAÇÕES FORMAL E NÃO FORMAL**



## ESPECIFICIDADES E CONFIGURAÇÕES DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS INFORMAIS

**António Calha\***

### **Resumo**

As dimensões da aprendizagem valorizadas pelo processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC) estendem-se aos contextos informais onde se inscrevem as diversas atividades quotidianas relacionadas com a família, o lazer ou a participação em atividades sociais. Estas aprendizagens são conceptualizadas como decorrentes do curso rotineiro da vida quotidiana e correspondem a uma multiplicidade de processos geradores de saberes.

O nosso objetivo, nesta comunicação é analisar os modos e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências em contextos informais. Pretendemos ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem para além dos contextos formais, contribuindo para a elucidação sobre a forma como os indivíduos adquirem e gerem o conhecimento nestes contextos.

Face ao nosso objetivo, recorreremos à análise de cem narrativas autobiográficas realizadas por adultos residentes no distrito de Portalegre e elaboradas no âmbito dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, entre 2006 e 2011.

Da análise realizada resultou a identificação de diferentes processos de aprendizagem, a saber: i) aprendizagens que decorrem da vida quotidiana, na realização de tarefas que, embora triviais, encerram em si a necessidade de um saber fazer; ii) aprendizagens que resultam da confrontação com um determinado problema e a necessidade de superação de dificuldades; iii) aprendizagens que ocorrem de forma fortuita, a maioria das vezes resultantes de processos não planeados e desprovidos de intencionalidade.

### **Introdução**

As dimensões da aprendizagem reconhecidas pelo processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC) estendem-se para além dos contextos formais e não formais. Tal como é defendido por instâncias supranacionais, Unesco (Delors et al., 1996) e Comissão Europeia (2000), as

---

\* Instituto Politécnico de Portalegre.

aprendizagens informais, que decorrem das diversas atividades quotidianas, relacionadas com a família, o lazer ou a participação em atividades sociais, são consideradas passíveis de ser reconhecidas. Estas aprendizagens são conceptualizadas como decorrentes de “um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões” (Comissão Europeia, 2000:9). A multiplicidade de espaços de aprendizagem corresponde, assim, a uma multiplicidade de processos que podem ser certificados: “este processo de aprender integra a cidadania activa, o desenvolvimento individual e a inclusão social focando, para além da dimensão do emprego e do trabalho, a dimensão social, histórica, cultural, política e emocional da aprendizagem” (Gomes et al., 2006: 15).

As referências à informalidade da aprendizagem encontram-se dispersas nos Referenciais de Competências-Chave. No nível básico, é salientada a orientação dos processos de educação de adultos e de reconhecimento de competência pela abordagem por competências, o que implica “a valorização do saber como o reflexo das aprendizagens de vida dos adultos, sobretudo em contextos informais e não-formais, pelo que se deixarão de lado as noções conteudísticas, entendidas como somatórios de objectivos a alcançar em contextos formais de aprendizagem” (Alonso et al., 2002: 2).

No nível secundário, a fundamentação dos princípios que sustentam cada uma das áreas de competências-chave remete para diferentes contextos de aprendizagem, com particular relevância para o contexto familiar. Em Cidadania e Profissionalidade, é relevada a capacidade dos candidatos em construir mapas conceptuais pessoais e relacionais “constituídos por múltiplos saberes latentes, competências fragmentadas e dispersas [e] múltiplas dinâmicas familiares e sociais [dos quais resultam conhecimentos que envolvem] as dimensões pessoal, social e profissional, tendo como horizonte a tomada de consciência dos interesses, objectivos e capacidades pessoais” (Gomes et al., 2006: 33). Na área de competências-chave Sociedade Tecnologia e Ciência, a relevância do informal decorre do pressuposto de que os indivíduos, tanto na sua vida profissional como na sua vida pessoal e familiar, têm de se adaptar a novos contextos e desafios, nos quais a ciência e a tecnologia são componentes essenciais. Estes contextos, dos mais formais aos mais informais, são considerados como “fontes de oportunidades ilimitadas mas também de crescentes riscos de exclusão, sobretudo para quem não possui competências nestes domínios” (Gomes et al., 2006: 49). No âmbito de Cultura Língua e Comunicação, é realçado que a aprendizagem e a comunicação em línguas se realiza

“pelas atividades linguísticas, em diferentes sectores da vida social, como são exemplo as relações familiares, profissionais, educativas ou de natureza pública” (Gomes et al., 2006: 65).

A dimensão informal do processo de aprendizagem perpassa os Referenciais de Competências-Chave. A aprendizagem assume-se como um processo que decorre nas situações triviais do quotidiano e resultante das situações mais díspares da vida. São, assim, variados os diferentes contextos onde ocorrem as experiências de que resultam aprendizagens, abrangendo quer a esfera pública, quer a esfera privada. A ênfase é colocada no desenvolvimento pessoal dos indivíduos através da relação com os outros: “o processo de aprendizagem [consiste] na reflexão, no aprofundamento e conceptualização dos adquiridos da experiência na interacção com os outros, com quem partilhamos situações e experiências de vida” (Gomes et al., 2006: 15). Como refere Pires (2005), os princípios de base nos quais se suportam as práticas de reconhecimento e de validação encontram-se próximos da perspectiva da aprendizagem experiencial dos adultos: “a aprendizagem experiencial integra uma perspectiva holística, que tem em conta a globalidade do processo de desenvolvimento da pessoa, na sua relação com o meio, com os outros e consigo mesma” (Pires, 2005: 560). As competências são, assim, indissociáveis das condições sociais em que se produzem, mesmo as informais, apoiando-se em saberes socialmente construídos. É na complexidade das relações que os indivíduos estabelecem com os outros na vida quotidiana que se sustenta a dimensão informal da aprendizagem: “o sujeito mobiliza os seus recursos e os do meio, fazendo apelo à interacção com os outros, as normas e regras das comunidades” (Gomes et al., 2006: 16). Assim, tanto o plano individual, como o plano coletivo dos processos de interacção na vida quotidiana assumem um potencial educativo pressuposto pelo processo RVCC e incontornável na apresentação de si, através do material autobiográfico produzido no âmbito deste processo.

## Metodologia

Face ao nosso objetivo, recorreremos à análise de cem narrativas autobiográficas realizadas por adultos residentes no distrito de Portalegre e elaboradas no âmbito dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), entre 2006 e 2011. O corpus analítico é, assim, constituído por documentos elaborados em contextos educativos mas com reconhecido potencial para utilização em diferentes campos científicos. As metodologias de trabalho de todo o processo RVCC baseiam-se em pedagogias ativas e individualizadas, estruturadas na construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagem

(PRA), que implica a produção de um relato autobiográfico a partir do qual se reconhecem, validam e certificam as competências dos candidatos.

Na construção do PRA procura-se promover um trabalho reflexivo do adulto sobre a sua experiência de vida, possibilitando o reconhecimento do valor das suas aprendizagens de vida. Estas narrativas autobiográficas, elaboradas à luz dos processos RVCC, detêm um elevado potencial analítico na caracterização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de competências. O material autobiográfico constitui uma fonte de acesso à flexibilidade dos indivíduos, na medida em que a narrativa, enquanto prática de escrita, constitui uma exceção quotidiana aos ajustamentos pré-reflexivos do sentido prático associados ao imediatismo das situações.

Na análise realizada constatámos que as narrativas autobiográficas incluídas no *corpus* analítico assumem as formas e estilos muito diferenciados, contrastando no tipo de vocabulário, na construção frásica e na clareza do texto. No entanto, todas elas traduzem uma capacidade de objetivar e racionalizar as experiências de vida, ordenando-as por meio de uma ordem cronológica e causal, hierarquizando as suas diversas partes.

O material autobiográfico utilizado nesta investigação foi recolhido junto de quatro entidades promotoras de processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências do distrito de Portalegre.

### **As particularidades do informal na narrativa autobiográfica**

A relevância da dimensão informal no processo RVCC repercute-se nas narrativas autobiográficas dos candidatos, na medida em que obriga a uma certa exaustividade das descrições que permita retratar a globalidade da vida do candidato na identificação de aspetos pertinentes para a certificação. Muitos dos elementos das narrativas analisadas assemelham-se às características identificadas por Pires (2005) para descrever o processo de aprendizagem informal: decorrem fora de estruturas formais de educação; não se estruturam num programa pré-definido; não se organizam em processos de complexidade crescente; organizam-se com base na lógica da ação; o sujeito aprendiz tem um papel central na aprendizagem. Trata-se, na sua maioria, de relatos de episódios da vida quotidiana ou de acontecimentos dos quais resultam aprendizagens, ou de onde se infere a detenção de competências específicas. O relato de si deriva, assim, para esferas da vida de natureza mais íntima, procurando ir ao encontro dos requisitos de certificação do processo RVCC.

Nas narrativas analisadas que descrevem experiências de aprendizagem de natureza informal, sobressaem algumas características que nos permitem

agrupá-las, pela sua representatividade, em processos diferentes de aprendizagens: i) aprendizagens que decorrem da vida quotidiana, na realização de tarefas que, ainda que triviais, encerram em si a necessidade de um saber fazer; ii) aprendizagens que resultam da confrontação com um determinado problema e a necessidade de superação de dificuldades; iii) aprendizagens que ocorrem de forma fortuita, a maioria das vezes resultante de processos não planeados e desprovidos de intencionalidade.

*i.* As aprendizagens que decorrem da vida social constituem o primeiro elemento característico dos processos de aprendizagem informal descritos. Trata-se de relatos onde a aprendizagem se confunde com a vida dos candidatos, decorrendo das suas experiências. A natureza destas aprendizagens é bastante alargada, abrangendo elementos relacionados com o desenvolvimento pessoal, social e cultural no contexto da vida quotidiana. Fica implícita na narrativa a ideia de que se aprende através da participação em atividades da vida em sociedade. O carácter pedagógico da atividade é amplamente promovido no enquadramento do sistema RVCC e fortemente salientado na autobiografia dos candidatos. Pastre, Mayen e Vergnaud (2006) salientam a forte ligação entre a ação e a aprendizagem informal: os sujeitos aprendem pelo simples facto de agirem; não é possível agir sem que daí não ocorra experiência, logo aprendizagem (Pastre, Mayen e Vergnaud, 2006: 155). A atividade é concebida como produtora e construtora: os sujeitos não produzem apenas transformações nos objetos do mundo exterior, este, simultaneamente, se transforma, enriquecendo o seu repertório de recursos (ibid., 154). Na narrativa autobiográfica, as aprendizagens informais surgem frequentemente vinculadas ao desempenho de atividades, como é o caso de Simone, que relaciona as competências adquiridas com a experiência de ser mãe, ou a atividades enquadradas na esfera profissional, como é o caso de Isabel:

A experiência de ser mãe foi a melhor coisa que me aconteceu. O amor de mãe é incondicional, fazendo-nos crescer emocionalmente e obrigando-nos a ter outra noção da vida. Com a minha filha ganhei novas competências, tanto emocionais, como sociais e também outras responsabilidades. (Simone, 49 anos, B3)

Ao princípio não foi fácil porque nunca tinha trabalhado neste tipo de negócio, mas adapto-me bem a situações novas, como por exemplo, a mudança para um novo emprego. Já trabalhei em vários empregos, já fui auxiliar de infância, ama, empregada de balcão, e em todas as situações me adaptei bem. Porque em primeiro lugar sempre gostei do que fiz, nunca fui pessoa de me lamentar, se aceitámos um emprego á partida já sabemos o que vamos fazer, depois é normal que ao princípio possa não ser

fácil, mas no meu caso até foi. Temos que aceitar as opiniões dos nossos colegas ou patrões, esforçarmo-nos para aprender e desempenhar as nossas funções, e manter o respeito e se houver uma situação inesperada tentar ultrapassá-la da melhor maneira possível. (Isabel, 40 anos, B3)

**ii.** A segunda característica do relato de aprendizagens informais consiste na descrição de situações de vida de confrontação com um determinado problema e a necessidade de superação de dificuldades. Carré e Charbonnier (2003: 249) designam estas situações como tempos de falha, de disfunção e de perigo, que encerram em si um potencial instrutivo. Muito dos relatos evocam, igualmente, o erro como experiência de aprendizagem, em particular, nas situações em que daí decorre uma mudança. Trata-se daquilo que Bertrand Schwartz (1994) apelida de “pedagogia da disfunção”, segundo a qual o incidente é considerado, não como um mero erro, mas como objeto de reflexão e oportunidade de progresso, constituindo um eixo do processo formativo:

Cada dia que passa é uma lição para mim. Aprendo com tudo e todos, principalmente com os meus erros e com os de todas as pessoas que me rodeiam. (Úrsula, 37 anos, B3)

O discurso dos candidatos vincula esta ideia de que a experiência não é apenas o resultado do exercício de uma atividade, mas também da sua capacidade em refletir sobre a sua ação, ainda que reconhecidamente errada:

O tomar uma opção por vezes é um acto que requer da nossa parte uma ponderação e um analisar de situações muito séria e fria. Nem sempre o que racionalmente pensamos ser a melhor opção vem com o correr do tempo a demonstrar ter sido a acertada. Mas a vida é assim, vamos aprendendo com todos os erros, e com todas as situações que efectivamente foram as mais acertadas. (Damião, 51 anos, Secundário)

**iii.** A terceira característica dos modos de aprendizagem informal diz respeito à forma não planeada como ocorre. Em vários relatos se manifesta a forma como as oportunidades de aprendizagem surgem de forma casual ao longo da vida. O acaso e as situações circunstanciais da vida propiciam oportunidades, não desperdiçadas, de aprendizagem. No caso de Valério, a casualidade de, na infância, ter sido vizinho de um artesão, aliada à sua curiosidade, proporcionaram uma oportunidade não desperdiçada para a aprendizagem:

Aprendi a fazer trabalhos de cortiça quando vivia junto da minha casa um artesão, que fazia grandes trabalhos de cortiça. Eu quando podia ia para junto dele, vê-lo a executar

esses trabalhos. Um dia, disse-lhe que gostaria de aprender a arte e ele aceitou de melhor agrado. Foi este artesão que me ensinou a fazer um côcho (uma concha utilizada para beber líquidos) e tarros (recipiente onde levavam a comida para o campo). Com a cortiça e uma navalha trabalha-se a forma que se quer. (Valério, 47 anos, B3)

## Conclusão

Considerando os três processos de aprendizagens em contextos informais identificados, constatamos que a aprendizagem informal se distingue dos modos de aprendizagem formal de natureza estruturada, planeada e intencional por parte do aprendente. Os processos de aprendizagem que encontramos nas narrativas sugerem alterações nos modos de ser e de agir dos candidatos. A ampla abrangência de interpretação dos Referenciais de Competências-Chave, em termos de amplitude de contextos tidos como potencialmente formativos, viabiliza a possibilidade de descrição de uma multiplicidade de episódios de aprendizagem. As narrativas encadeiam, assim, descrições de aprendizagens ocorridas em diferentes espaços e tempos e associadas a processos de transformação de si. A apresentação de si na narrativa autobiográfica incorpora, deste modo, também a capitalização das experiências das atividades de vida quotidiana, apresentadas como processos de aquisição de conhecimentos na ação. Trata-se de processos que se aproximam da conceção de autoformação apresentada por Amiguiño et. al. (1997: 107) e que derivam dos contextos que estimulam os indivíduos à identificação de problemas, análise de situações, procura de soluções ou gestão de recursos.

A necessidade de recorrer a relatos exaustivos da experiência de vida quotidiana obriga a uma gestão cuidada da exploração de aspetos referentes à intimidade dos candidatos, sob o risco de se comprometer a defesa da sua privacidade. Em alguns dos casos analisados, encontrámos relatos da vida íntima onde se parece ultrapassar os limites da sua pertinência para o reconhecimento de competências, colocando em causa a salvaguarda da privacidade do candidato. O relato de Idalina constitui um bom exemplo, ao narrar a forma como, na infância, fez as primeiras aprendizagens, resvalando, posteriormente para o relato dos maus tratos que o pai infligia à mãe e a forma como expôs a família à “vergonha”:

Quando os meus pais tinham de trabalhar eu ficava com uma amiga da família, ela ensinou-me a escrever o alfabeto, os números, a pintar, também gostávamos de cantar músicas da cantora Tina Turner, na altura estava na moda! Nessa altura ainda era feliz até que tudo mudou, a minha mãe já sabia que o meu pai tinha outras mulheres na sua

vida, sem eu saber a minha mãe sofria em silêncio os maus tratos, até que o meu pai nos apresentou o seu filho, com uma das outras mulheres. A minha mãe tomou a decisão de abandonarmos a nossa casa, pois já não suportava os maus-tratos e a vergonha de toda a gente da vila saber o que se estava a passar na minha família. (Idalina, 29 anos, B3)

A narrativa transita, assim, entre a condição pública e privada do espaço biográfico, ou, como refere Abrantes (2013: 174), “os próprios registos narrativos são diferentes, consoante uma ideologia moderna que contrasta espaços públicos-rationais e privados-emocionais, aconselhando certa contenção protetora na narração pública das experiências vividas nos segundos (assim como um desinteresse pelo relato privado dos primeiros)”. A gestão dessa derivação da narrativa entre público e privado é, no entanto, de difícil concretização dada a indefinição de limites que separam as duas dimensões. À questão de hipotética inadequação dos limites do narrável, acresce a atual reflexão sobre “os modos cambiantes de expressão, manifestação e construção de sentidos; modos que tornam ‘públicas’ certas pessoas e ‘privadas’ certas cenas colectivas” (Arfuch 2010: 96). A economia da intimidade perante a exposição autobiográfica parece depender de visões singulares da divisão entre factos públicos e privados, “ela própria, uma construção cultural, que varia no tempo e no espaço” (Abrantes, 2013: 14). Não deixa de ser interessante a forma como o processo RVCC, tendo como base a construção de narrativas autobiográfica, abre o espaço privado do indivíduo, por se constituírem como textos institucionais e públicos, expondo a sua privacidade e intimidade, anteriormente conquistadas e defendidas pela burguesia (Habermas, 1991). Assim, estes documentos autobiográficos sobre a aquisição de competências, resvalam, necessariamente, para incursões em domínios da esfera privada que, de outra forma, estariam ocultos dos olhares públicos. Tanto o apelo à desocultação de competências, como a própria natureza da escrita autobiográfica potenciam a exposição da intimidade. Como refere Passeggi (2011), este tipo de escrita “oscila entre resistir contra a injunção institucional, que o ‘obriga’ a refletir sobre sua experiência intelectual e profissional, e a sedução da escrita autobiográfica, que evolui, gradativamente, durante o processo de escrita”. O processo RVCC inscreve-se no apelo, típico da modernidade, à individualização como fenómeno típico de uma nova ordem social, mais liberto dos padrões e referências tradicionais (Beck, 1992). Assume-se o indivíduo como a unidade referencial do social, ancorado na “reflexividade biográfica” (Rustin, 2006). Este pressuposto, que legitima o processo RVCC, contrasta com o modo como se concretiza a desocultação das competências, assente na exposição da vida ao longo da narrativa autobiográfica, que, como vimos, por vezes ultrapassa os limites da pertinência.

## Referências Bibliográficas

- ABRANTES, P (2013). *A escola da vida: socialização e biografia(s) da classe trabalhadora*, Lisboa, Mundos Sociais.
- ALONSO, L. et al. (2002). *Referencial de Competências-Chave - Educação e Formação de Adultos*, Lisboa, ANEFA.
- AMIGUINHO, A., et al. (1997). «Formar-se no Projecto e Pelo Projecto», in R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*, Porto, Porto Editora, pp. 101-116.
- ARFUCH, L. (2010). *O Espaço Biográfico. Dilemas da Subjetividade Contemporânea*, Rio de Janeiro, EDUERJ.
- BECK, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*, Londres, Sage Publications.
- CARRE, P. e CHARBONNIER, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*, Paris, L'Harmattan.
- COMISSÃO EUROPEIA (2000). «Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida», Bruxelas, Disponível em <http://www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf>, [consultado em 27 de julho de 2012].
- DELORS, J. et al. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Educação: um tesouro a descobrir*, São Paulo, UNESCO.
- GOMES, M. (Coord.) (2006). *Referencial de Competências-Chave: Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- HABERMAS, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*, Cambridge, MIT press.
- PASSEGI, M. (2011). «Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação» in *Rizoma freireano*, 11. Disponível em <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/narrativas-autobiograficas-solidariedade-e-etica-em-educacao-maria-da-conceicao-passeggi> [consultado em 27 de Julho de 2013].
- PASTRE, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD G. (2006). «La didactique professionnelle», *Revue française de pédagogie*, n° 154, pp. 145-198.
- PIRES, A. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de competências*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- RUSTIN, M. (2006). «Réflexions sur le tournant biographique dans les sciences sociales», in Isabelle Astier e Nicolas Duvoux (dir.) *La société biographique: une injonction à vivre dignement*, Paris, L'Harmattan.
- SCHWARTZ, B. (1994). *Moderniser sans exclure*, Paris, La Découverte.



# IMPACTOS DO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO ALENTEJO (2001-2005): A DIMENSÃO PROFISSIONAL

Bravo Nico<sup>\*</sup>, Lurdes Pratas Nico<sup>\*\*</sup>, Fátima Ferreira<sup>\*\*\*</sup>

## Resumo

No âmbito de um projecto de investigação, actualmente em curso no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora<sup>1</sup>, definiu-se, como objectivo geral do estudo, conhecer e caracterizar os eventuais percursos escolares, profissionais e pessoais que os indivíduos certificados pelo processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo, no período 2001-2005 concretizaram após a conclusão desse processo. No período considerado, existiam, no Alentejo, 6 Centros de RVCC em funcionamento (actuais *Centros Novas Oportunidades*) e foram certificados 2969 indivíduos. Na presente comunicação, apresentamos os resultados obtidos, ao nível da **dimensão profissional** dos indivíduos que concretizaram o processo de RVCC, através da aplicação de um inquérito a adultos certificados em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) realizados, em 2003, em Centros de RVCC do Alentejo.

## 1. Breve nota introdutória

**D**e acordo com estudo realizado por Nico (2009), em todo o território correspondente aos concelhos administrativos da região Alentejo, no ano 2003, 751 (setecentos e cinquenta e um) indivíduos viram alteradas as respectivas habilitações académicas, através da concretização do processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). Esta requalificação académica ocorreu através da acção de quatro Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), sediados

---

\* Universidade de Évora (Centro de Investigação em Educação e Psicologia) / Portugal.

\*\* Universidade de Évora (Centro de Investigação em Educação e Psicologia) /Portugal e Direcção Regional de Educação do Alentejo/Portugal.

\*\*\* Universidade de Évora (Centro de Investigação em Educação e Psicologia) / Portugal.

1 Projecto de investigação denominado "Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo", promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (ref<sup>o</sup> PTDC/CPE-CED/104072/2008).

em quatro instituições (Fundação Alentejo/Évora, ESDIME (Agência para o Desenvolvimento do Alentejo Sudoeste/Messejana), Centro de Formação Profissional de Portalegre do Instituto do Emprego e Formação Profissional e ADL (Associação de Desenvolvimento do Litoral Alentejano/Santiago do Cacém) que, nesse ano, constituam a rede a operar no território da região Alentejo. Esta população foi submetida a um inquérito que assumiu, como objectivo, a avaliação de eventuais impactos da frequência deste percurso de qualificação e da obtenção da respectiva certificação, nas diferentes dimensões dos indivíduos: pessoal, profissional, social e continuação de trajectórias formativas. Os resultados obtidos, através das respostas recolhidas, evidenciam consequências nos percursos profissionais dos indivíduos pouco significativas, em nítido contraste com as mais evidentes alterações nos contextos pessoais e sociais.

## 2. Breve revisão da literatura

### 2.1. A importância das aprendizagens não formais e informais

No âmbito do processo de RVCC, os adultos são confrontados com a utilização de uma metodologia das histórias de vida, “recordando” e reflectindo sobre todas as situações que lhes possam ter proporcionado aprendizagens e competências significativas. Assim, são confrontados com uma multiplicidade de contextos de aprendizagem que diferem entre si, quer nos espaços, quer nas metodologias ou nos conteúdos, embora, na maioria das vezes, não lhes atribuam o devido valor e significado. Um dos campos que maior relevância assume no desenvolvimento de um processo de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais é o das aprendizagens não formais e informais. Para delimitarmos o perímetro conceptual das diferentes modalidades de aprendizagem aqui referidas, recorreremos às seguintes formulações:

i) De acordo com o CEDEFOP (Trigo, 2002a:19), a **aprendizagem não formal** “é aquela que resulta de contextos de trabalho ou de acções de formação sem reconhecimento formal, isto é, sem certificação ao nível escolar ou profissional!”. Já Imaginário (2007:4) refere que, no contexto da aprendizagem não formal, as “... aquisições intencionais, planeadas, realizadas em contexto de trabalho ou em qualquer outro contexto de vida, podendo mesmo ser veiculadas por acções de formação, que todavia não se integrem (...) no sistema de educação e formação(...)”;

ii) Quanto à **aprendizagem informal**, esta é uma aprendizagem não organizada, que pode ser intencional ou não. A expressão *educação informal* teve a sua génese na Conferência de Williamsburg, num relatório elaborado por

Schwartz, em 1969 (Cavaco, 2002). Para Canário (1999), as aprendizagens informais constituem “*situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais (...) correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas*”. Outras interpretações de **aprendizagem informal**, referidas na literatura consultada, são, em seguida, indicadas:

*“el conjunto de procesos y factores que generan efectos educativos sin haber estado expresamente configurado a tal fin”* (Bernet, 1993:17);

*“é um processo de desenvolvimento experiencial (...) aprendizagem realizada acidentalmente, não intencionalmente, (...) resultante de experiências de vida, (...) pode ainda ser chamada de aprender-fazendo, (...), ou de aprender-usando...”* (Imaginário, 2007:4)

iii) A **aprendizagem experiencial** é um conceito que surge, com alguma frequência, associado à aprendizagem informal. Constituindo este tipo de aprendizagem uma das mais importantes, para grande parte dos adultos que se inscreveram nos Centros de RVCC, e sendo este o nosso objecto de estudo, consideramos importante caracterizar o conceito. Carneiro (2001), a propósito deste tipo de aprendizagem, reafirma que todos os adultos têm experiências nas quais aprendem, sobretudo se desprendidos de certas “obrigações” e ou condicionalismos a que a vida, tantas vezes, conduz. É o carácter de inconsciência que parece marcar esta categoria de aprendizagem, na medida em que, amiúde, nem nos damos conta que estamos efectivamente a aprender.

## **2.2. A criação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal (SNRVCC)**

A partir das décadas de 80 e 90, na Europa, afirmam-se, de forma crescente, os dispositivos de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais, como uma necessidade por parte dos indivíduos que, ao longo da vida, foram adquirindo e acumulando experiências a partir das respectivas vivências. Apesar desta referência cronológica, desde, pelo menos, o final da II Guerra Mundial que se conhecem experiências nesta área (Nico, 2011:62). Em Portugal, foi necessário definir medidas que permitissem fazer face ao problema dos baixos níveis de qualificação e de sub-certificação de adultos que cedo integraram o mercado de trabalho, adquirindo várias competências. Assim, urgia criar, entre outras medidas, um dispositivo que lhe reconhecesse esse mesmo potencial. Esse dispositivo viria a ser designado de sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), tendo sido criados os Centros

de RVCC. Estes foram criados, no âmbito das funções da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (1999-2002), um instituto público de dupla tutela (Ministério da Educação e Ministério da Trabalho e da Solidariedade Social). Nos Centros de RVCC, os adultos viram reconhecidas as competências adquiridas através da experiência de vida e, partindo desse processo, obtiveram a certificação escolar equivalente ao Nível Básico (1.º, 2.º, 3.º Ciclos) e, em momento posterior (2007), o Nível Secundário (12.º ano). Actualmente, estes Centros de RVCC foram reestruturados e renomeados de *Novas Oportunidades* (CNO), assumindo novas e ampliadas funções, que não passam apenas pelo reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais. O encaminhamento para outras ofertas formativas, mais adequadas ao perfil e interesse do adulto, numa lógica que se inscreve nos princípios da aprendizagem ao longo da vida, contextualizada, adequada e diversificada, faz hoje parte das atribuições dos CNO. Actualmente, o dispositivo de RVCC desenvolve-se numa rede de Centros, disseminada pelo país. Concretamente, na região Alentejo, há 40 Centros, dos quais 62,5% são promovidos por escolas públicas do Ministério da Educação. A importância deste dispositivo tem vindo a ser revelada no trabalho empírico de vários estudos (Esdime, 2007; Rico, 2007; Rico & Libório, 2009; Nico, 2009; Nico, 2011) e projectos de investigação científica.

### **3. Caracterização das instituições e dos indivíduos participantes no estudo**

As instituições seleccionadas e que foram objecto de análise nesta comunicação foram 4 Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências a operar no Alentejo, em 2003:

1. ESDIME (Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste), com sede em Messejana (Aljustrel);
2. Fundação Alentejo, com sede em Évora;
3. Centro de Formação Profissional do IEFP, com sede em Portalegre;
4. ADL (Associação de Desenvolvimento do Litoral Alentejano), com sede em Santiago do Cacém;

#### **3.1. Caracterização dos indivíduos participantes no estudo**

Do total de 751 adultos certificados no ano de 2003, nos 4 Centros identificados, 206 responderam ao inquérito por questionário. A distribuição dos inquéritos, por Centro de RVCC (CRVCC), foi a seguinte:

Quadro 1. N.º de respondentes

<b>Centro de RVCC</b>	<b>N.º de indivíduos certificados (2003)</b>	<b>N.º de respondentes</b>
Fundação Alentejo	285	88
ESDIME/ Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste	360	84
ADL/Associação Desenvolvimento Litoral Alentejano	70	24
Centro de Formação Profissional Portalegre	36	10
<b>Total</b>	<b>751</b>	<b>206</b>

Da leitura do quadro anterior, podemos reter alguns aspectos que consideramos importantes:

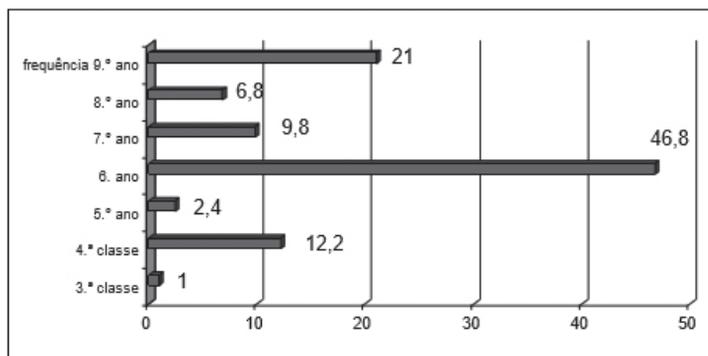
- Aproximadamente 43% do total de respondentes pertencia ao CRVCC da Fundação Alentejo (42,7%);
- 40,8% do total de respondentes pertencia ao CRVCC da ESDIME;
- O Centro onde se registou menor taxa de resposta (face ao n.º total de adultos aí certificados) foi o Centro de RVCC da ESDIME (23,3%);
- Com maior taxa de resposta ao inquérito (face ao n.º total de adultos aí certificados), identificámos o Centro de RVCC da ADL (34,3%).

Quadro 2. N.º de respondentes por género

<b>Género</b>	<b>Frequência Absoluta (n.º)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
masculino	89	43,20
<b>feminino</b>	<b>117</b>	<b>56,80</b>

Como se pode depreender da análise do Quadro 2, registou-se, na população respondente, uma predominância do género feminino.

Gráfico 1. Adultos certificados por habilitações escolares de acesso ao processo (%)



Em termos de habilitações escolares de acesso dos adultos certificados no ano 2003, verificámos o seguinte (cf. Gráfico 1):

- 46,8% tinha o 6.º ano de escolaridade (2.º Ciclo do Ensino Básico);
- 21% dos adultos apresentava frequência de 9.º ano de escolaridade;
- 12,2% dos respondentes apresentou-se no CRVCC com a 4.ª classe (1.º Ciclo do Ensino Básico).
- Apenas 1% dos adultos possuía a 3.ª classe. Abaixo deste nível de escolaridade, não há registos.

Quanto aos níveis de certificação, os dados obtidos permitem-nos concluir que o maior n.º de indivíduos certificou o nível B3 (3.º Ciclo Ensino Básico).

Quadro 3. Nível de certificação obtido

Género	Nível certificação				Total
	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Não respondeu	
masculino	1	6	82	0	89
feminino	0	13	102	2	117
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>19</b>	<b>184</b>	<b>2</b>	<b>206</b>

#### 4. Trajectória de vida profissional dos adultos

Através da aplicação do questionário aos indivíduos certificados no ano 2003, procurou-se conhecer, entre outras dimensões e aspectos, a trajectória de vida profissional dos indivíduos que concluíram, com sucesso, o processo de RVCC.

No que respeita à situação face ao emprego, no início do processo, 86,9% dos respondentes estava empregada e 12,1% desempregada. Os restantes (1%) não responderam ou indicaram outras situações.

Tendo por base a nomenclatura apresentada pela Classificação Nacional das Profissões (IEFP, 2001), no início da realização do processo, a nível profissional 26,1% pertence ao Grupo 5 (Pessoal dos Serviços e Vendedores).

Quadro 4. Adultos certificados: profissão no início do processo

Profissão quando iniciou o processo	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Grupo 2	3	1,6
Grupo 3	8	4,3
Grupo 4	25	13,3
<b>Grupo 5</b>	<b>49</b>	<b>26,1</b>
Grupo 6	8	4,3
Grupo 7	17	9,0
Grupo 8	17	9,0
Grupo 9	19	10,1
Desempregado	2	1,1
Aposentado	1	0,5
Estudante	1	0,5
Indiferenciado	12	6,4
Não respondeu	26	13,8

Apenas 29,9% dos adultos certificados no ano 2003 mudou de profissão, sendo que essa mudança ocorreu em 6 dos 9 Grupos de Profissões identificadas na *Classificação Nacional de Profissões*, com destaque para a área dos serviços gerais, administrativos e técnicos (Quadros 5 e 6).

Quadro 5. Adultos certificados: profissão actual

Profissão actual	Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
A mesma	143	70,1
Outra	61	29,9
<b>Total</b>	<b>204</b>	<b>100,0</b>

Observando as áreas profissionais onde ocorreram as mudanças profissionais concretizadas pelos 61 indivíduos que as referiram, concluímos que foi nos Grupos 5 e 8 que ocorreram maiores alterações.

Quadro 6. Adultos certificados: mudança profissional

<b>Identificação da mudança de profissão</b>	<b>Freq. Absoluta (n.º)</b>	<b>Freq. Relativa (%)</b>
Grupo 2	2	3,3
Grupo 3	4	6,6
Grupo 4	7	11,5
<b>Grupo 5</b>	<b>12</b>	<b>19,7</b>
Grupo 7	2	3,3
<b>Grupo 8</b>	<b>10</b>	<b>16,4</b>
Grupo 9	6	9,8
Desempregado	6	9,8
Aposentado	4	6,6
Licença de Amamentação	1	1,6
Estudante	4	6,6
Indiferenciado	2	3,3
Não respondeu	1	1,6

Procurámos saber se essa mudança se teria devido às oportunidades que o processo de RVCC proporcionou. Conforme se pode observar no Quadro 7, obtivemos 53 respostas:

Quadro 7. Mudança profissional: importância atribuída ao processo de RVCC

<b>Mudança profissional: Importância atribuída ao processo de RVCC</b>		<b>Frequência Absoluta (n.º)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Influenciou	Directa	11	20,8
	Indirectamente	13	24,5
Não Influenciou		29	54,7
<b>Total</b>		<b>53</b>	<b>100,0</b>

Da leitura do Quadro 7, podemos concluir o seguinte:

- Mais de metade dos que mudaram de profissão referiu que isso não se relacionou directamente com o facto de ter realizado o processo de RVCC (54,7%);
- Apenas 20,8% dos adultos certificados no ano 2003 atribuiu ao processo de RVCC uma influência directa na mudança de actividade profissional;

Outro aspecto importante decorre do facto de 41,2% indivíduos referirem ter encontrado emprego em consequência, directa ou indirecta, do processo de RVCC.

Quadro 8. Novo emprego: importância atribuída ao processo de RVCC

Novo emprego: Importância atribuída ao processo de RVCC		Frequência Absoluta (n.º)	Frequência Relativa (%)
Influenciou	Directa	4	11,8
	Indirectamente	10	29,4
Não Influenciou		20	58,8
<b>Total</b>		<b>34</b>	<b>100,0</b>

Relativamente à dimensão profissional, o cruzamento de variáveis como a mudança profissional e o nível de certificação obtido, permite-nos concluir o seguinte, de acordo com o Quadro 9:

Quadro 9. Mudança profissional: importância atribuída ao processo de RVCC e nível de certificação

Mudança de profissão	Nível certificação		Total
	2.º Ciclo	3.º Ciclo	
Sim	1	10	11
Não	4	25	29
Em parte	1	12	13
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>47</b>	<b>53</b>

- 25,7% (11 adultos) do total de inquiridos que respondeu no inquérito, quando questionados sobre a importância do processo RVCC na mudança profissional, referiu que essa mudança ocorreu devido ao processo de RVCC;
- Dos 29 indivíduos que não consideraram relevante a importância do processo na mudança profissional, apenas 4 certificaram o nível B2 e os restantes nível B3.

Quadro 10. Novo emprego: importância atribuída ao processo de RVCC e nível de certificação

Encontrou emprego	Nível certificação		Total
	2.º Ciclo	3.º Ciclo	
Sim	1	3	4
Não	2	18	20
Em parte	0	10	10
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>31</b>	<b>34</b>

Conclui-se o seguinte, do anterior quadro:

- No que respeita aos adultos que encontraram emprego, dos inquiridos (4) que referiram ter encontrado emprego devido ao processo de RVCC, a maioria (3) tem o 3.º Ciclo do Ensino Básico;
- Dos inquiridos que consideraram que encontrar um emprego se deveu “em parte” ao processo, todos certificaram o Nível B3 (3.º Ciclo do Ensino Básico).

## Conclusões

Concluindo, ao nível da trajectória de vida profissional, dos 206 adultos certificados no ano de 2003, nos 4 Centros de RVCC em funcionamento na região Alentejo, 50% não teve qualquer contributo na mudança de actividade profissional. Contudo, refira-se que os indivíduos que reconheceram uma mudança/melhoria na sua trajectória profissional, em consequência, directa ou indirecta, da realização do processo de RVCC, apresentam níveis de qualificação mais elevados.

As últimas palavras escritas ficam reservadas aos que as verbalizaram, durante o trabalho de campo que foi realizado:

*“Hoje tenho 53 anos (...) e cada vez sinto mais vontade de aprender e é por tudo isso e sobretudo por mim própria, que já me inscrevi para chegar ao 12.º ano.”*

*“É muito gratificante fazer estes projectos para pessoas como eu que tenho 48 anos (...) nunca tive oportunidade de estudar”*

*“Acho que, ao entrar para o CRVCC, descobri que tinha várias competências que nunca valorizei e agora sei que, aquilo que fui adquirindo ao longo da minha vida, foi valorizado.”*

*“É importante ser feliz e acreditar, acreditar em nós, de que somos capazes!”*

*“Eu sou uma das pessoas que voltei a acreditar que ainda sou capaz!”*

*“valorização das minhas competências e as competências dos formadores.”*

*“Quando aceitei o desafio, não foi pensando em subir profissionalmente, porque na instituição em que trabalho não adiantaria muito, mas sempre ajuda e é sempre bom termos mais do que menos”*

*“penso voltar para o 12.º ano para talvez puder mudar de categoria que de outra forma seria difícil,..”*

*“Apenas referir a importância da continuidade (...) para uma melhoria de emprego e valorização pessoal”*

*“Foi muito importante fazê-lo mas não me foi útil.”*

*“Não cheguei a mudar de categoria profissional porque quando acabei o 3.º CEB, me foi dito que teria de ter o 11.º ano ou 12.º ano ...”*

*“A nível profissional não houve absolutamente nada de interessante. Mas pessoalmente acho bom...”*

*“... com o 9.º ano já consegui uma reclassificação e não quero ficar por aqui, hei-de conseguir chegar mais longe...”*

*“Mas, graças ao processo RVCC, consegui um certificado que me pode trazer algumas possibilidades de melhoria no emprego e poder ajudar as minhas filhas a conseguir aquilo que não consegui.”*

## Referências Bibliográficas

- BERNET, J. (1993). *Otras Educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CARNEIRO, R. (2001). “Aprender 2020: uma agenda internacional”. in *Cadernos Saber Mais* (Suplemento da Revista Saber Mais), nº 11. Lisboa: ANEFA.
- CAVACO, C. (2002). *Aprender fora da escola*. Lisboa: Educa.
- ESDIME (2007). *Estudo sobre o Impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoas: A Experiência da Esdime*. Camarate: IIEFP.
- IMAGINÁRIO, L. (2007). “(Re)valorizar a aprendizagem: práticas e respostas europeias à validação de aprendizagens não formais e informais” in Conferência *Valorizar a Aprendizagem: práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais*. Lisboa. Texto policopiado (distribuído). pp.1-17.
- NICO, L. (2009). *Avaliação do(s) Impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), no Alentejo (período 2001-2005)* [Tese apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiada).
- NICO, L. (2011). *A Escola da Vida: Reconhecimento dos Adquiridos Experienciais em Portugal. Fragmentos de Uma Década (2000-2010)*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- RICO, H. (2007). *O Impacto do Processo de RVCC: perspectivas dos adultos certificados*. [Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra, tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação]. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

RICO, H. & LIBÓRIO, T. (2009). *Impacte do Centro de RVCC da Fundação Alentejo na qualificação dos alentejanos*. Évora: Fundação Alentejo.

TRIGO, M. (2002a). "Importância das aprendizagens não formais e informais na formação dos adultos". in *Revista Saber Mais*. N.º 12. Lisboa: ANEFA. pp. 18-20.

## UMA DÉCADA DE APRENDIZAGEM (1997-2007): O CASO DE TERENA (ALANDROAL)<sup>1</sup>

**Bravo Nico<sup>a</sup>, Lurdes Pratas Nico<sup>a,b</sup>, Antónia Tobias<sup>a</sup>,  
Florbela Valadas<sup>a,c</sup>, Elisabete Galhardas<sup>a,c</sup>**

### Resumo

Qual o universo de aprendizagens que esteve disponível e se concretizou, num determinado território e durante um certo período? Qual o contributo das instituições escolares e não-escolares para a qualificação de uma determinada comunidade? Que estilos de aprendizagem eventualmente construíram os indivíduos residentes num determinado território e pertencentes a uma comunidade concreta? Foram estas algumas das questões de partida que balizaram o projecto de investigação "*Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal*" – promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – que está em curso no concelho do Alandroal (um município do sul de Portugal, com 545Km<sup>2</sup> de área geográfica, uma população aproximada de 6000 indivíduos e constituído por 6 freguesias) e cujos resultados têm vindo a ser, regularmente, divulgados. A presente comunicação responde às questões anteriores, no que se refere à comunidade de Terena (uma das freguesias do concelho do Alandroal/Portugal). Aqui se apresentam, de forma parcial, o universo de aprendizagens institucionais que, no período 1997-2007, as instituições escolares e não-escolares disponibilizaram à população, bem como alguns aspectos do respectivo perfil.

### 1. O sítio das aprendizagens

A aprendizagem é uma realidade humana presente na circunstância vital de cada indivíduo, que este concretiza no respectivo quotidiano. Assim sendo, a aprendizagem está presente na vida do dia-a-dia das pessoas, independentemente dos diferentes contextos em que estas se movimentam:

---

<sup>1</sup> Comunicação integrada no âmbito do Projecto de investigação denominado "*Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal*", promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (ref<sup>a</sup> PTDC/CED/81388/2006).

<sup>a</sup> Universidade de Évora (Centro de Investigação em Educação e Psicologia) / Portugal.

<sup>b</sup> Direcção Regional de Educação do Alentejo / Portugal.

<sup>c</sup> Câmara Municipal do Alandroal / Portugal.

na família, na escola, na profissão, no associativismo, na política, no desporto, no lazer, na amizade, etc.

Os espaços e tempos especificamente pensados e estruturados para que neles aconteça a aprendizagem são apenas uma pequena parte da circunstância de cada indivíduo. Na realidade, a vida está preenchida de ocasiões (diversas, inorgânicas mas ricas) onde podem ocorrer aprendizagens. As trajectórias vitais de cada indivíduo comportam sempre um significativo conjunto de aprendizagens que não foram realizadas nos chamados contextos formais de educação e formação (Nico & Nico, 2011: 211). O conhecimento, num determinado território, da rede de oportunidades de aprendizagem – contemplando todas possíveis modalidades de educação e formação e respectivos agentes promotores – tem vindo a revelar-se uma análise importante, pois ela permite avaliar do potencial educativo desse território. Por outro lado, o conhecimento pormenorizado desse mapa poderá permitir um exercício de meta-análise e meta-avaliação da própria realidade, no sentido de esta ser pensada de uma forma mais integrada e racional. Este exercício é, em nossa opinião, decisivo para que cada território assuma um protagonismo diferente na sua própria qualificação, enquanto contexto promotor da qualificação das instituições e das pessoas que nele existem. Conhecer o mapa das aprendizagens existente em cada território, incluindo no perímetro desse exercício de *cartografia educacional*, todas as manifestações educativas e formativas aí existentes é, na actualidade e em nossa opinião, o primeiro passo de um diálogo sério, simbiótico e coordenador entre as políticas de qualificação e respectivos instrumentos e os territórios, as instituições e as pessoas neles residentes (Nico, 2008: 16; Bier, Chambon & Queiroz, 2010: 129; Nico, 2011: 145).

## **2. O projecto “Arqueologia das Aprendizagens no Alandroal”**

Guiada pelo princípio enunciado no anterior parágrafo, em 2007, uma equipa de investigação do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora rumou ao Alandroal (município do Sul de Portugal) e aí estabeleceu uma base de trabalho (em parceria formal com a Direcção Regional de Educação do Alentejo e a Câmara Municipal do Alandroal). A questão de partida era simples: *qual o universo de aprendizagens disponível e concretizado pela população adulta do Alandroal, no período 1997-2007?*

A pesquisa foi organizada em duas fileiras que se sucederam:

- i) A sinalização de todas as instituições existentes no território e conseqüente identificação e caracterização de todas as actividades de aprendizagem que aquelas tivessem disponibilizado, no período considerado;

ii) O recenseamento da população adulta do concelho, o estabelecimento de uma amostra representativa e a identificação e caracterização do universo de aprendizagens concretizado por essa população, no período considerado.

Entre 2007 e 2010, foi realizado o trabalho no terreno, tendo resultado um exaustivo conjunto de informações que caracterizam os universos de aprendizagens existente e concretizado no concelho e cada uma das seis freguesias que o constituem (Nossa Senhora da Conceição, Santiago Maior, Terena, Capelins, São Brás dos Matos e Juromenha), no período 1997-2007.

### 3. As instituições na freguesia de Terena

A presente comunicação apresenta os resultados (parcelares) relativos à freguesia de Terena, nomeadamente os que respeitam à dimensão das aprendizagens institucionais. Foram inquiridas 40 instituições na freguesia em estudo, distribuídas pelas áreas de actividade que se apresentam na Tabela 1.

Tabela 1. Área de actividade das instituições

Área de Actividade das instituições	N	%
<b>Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca</b>	<b>6</b>	<b>15,0</b>
Indústrias transformadoras	1	2,5
Construção	1	2,5
<b>Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos</b>	<b>15</b>	<b>37,5</b>
<b>Alojamento, restauração e similares</b>	<b>8</b>	<b>20,0</b>
Administração Pública e defesa; segurança social obrigatória	1	2,5
Actividades de saúde humana e apoio social	1	2,5
Actividades Artísticas, de espectáculos, desportivas e recreativas	3	7,5
Outras actividades e serviços	4	10,0
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>

Como se pode depreender da análise da informação apresentada anteriormente, a área das actividades ao comércio por grosso e a retalho e de reparação de veículos predomina, com um total de 15 instituições (37,5% do total). Também com uma presença significativa no universo considerado, encontramos

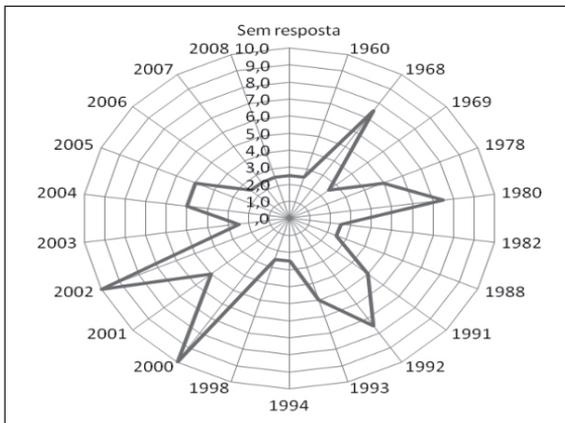
as unidades empresariais direccionadas para a restauração e o alojamento (8 instituições/20% do total) e para o sector primário (6 unidades/15,0% do universo considerado). Pela análise da natureza jurídica das instituições inquiridas (cf. Tabela 2), podemos constatar que, na freguesia em estudo, as empresas predominam, com 28 unidades inquiridas (correspondendo a cerca de 70% do universo institucional inquirido).

Tabela 2. Natureza jurídica das instituições

Natureza Jurídica	N	%
Autarquia	1	2,5
Instituição Particular de Solidariedade Social	1	2,5
Associação de Desenvolvimento Local	1	2,5
Associação Cultural e/ou Desportiva	3	7,5
Empresa	28	70,0
Cooperativa	1	2,5
Outra	3	7,5
Sem resposta	2	5,0
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>

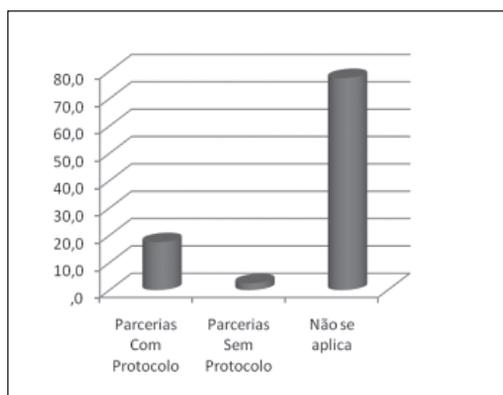
Relativamente à antiguidade das instituições, como se pode depreender da análise da informação constante na Figura 1, verifica-se uma distribuição equilibrada na linha cronológica de antiguidade institucional. Na realidade, entre o ano de 1968 e o ano de 2007, foram sempre criadas instituições, sendo de realçar os anos de 1968, 1980, 1992, 2000 e 2002, como sendo os anos em que foram constituídas mais instituições.

Figura 1. Ano de fundação das instituições



No âmbito da sua actividade, a maioria das instituições da freguesia de Terena (77,5% do total) não estabeleceu qualquer parceria com outras instituições, como se pode verificar através da informação constante na Figura 2. No caso em que este relacionamento se verificou, 17,5% das parcerias foram estabelecidas formalmente, através da celebração de protocolos.

Figura 2. Parcerias



#### 4. As aprendizagens institucionais na freguesia de Santiago Maior

Nas 40 instituições inquiridas, foi possível identificar e caracterizar um conjunto de 77 aprendizagens disponibilizadas no período de 1997 a 2007. O critério utilizado assentou num conceito de aprendizagem assumido como sendo um espaço e um tempo estruturados com uma intencionalidade educativa ou formativa minimamente estruturada e sequenciada, independentemente da sua natureza, do seu promotor e da natureza e grau de certificação. Quando analisamos as áreas em que as instituições disponibilizaram aprendizagens à população do território em estudo, verificamos que, de acordo com a informação disponibilizada pela Figura 3, existem quatro importantes grupos de aprendizagens identificados no conjunto de aprendizagens identificadas:

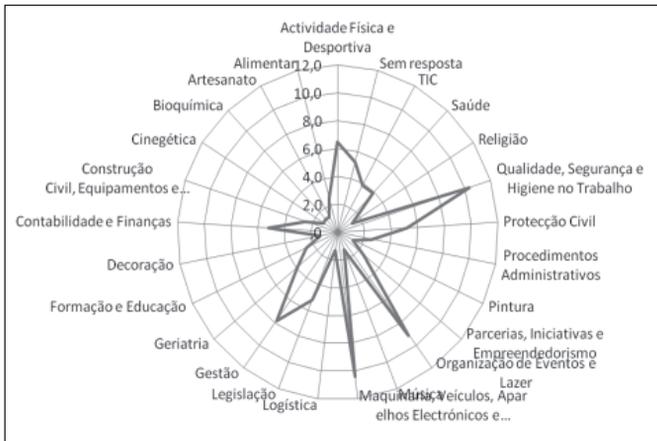
- i) O grupo *maquinaria/veículos/aparelhos*: nesta dimensão, encontramos todas as aprendizagens decorrentes da necessidade de saber operar os novos equipamentos e aparelhos adquiridos no âmbito das unidades empresariais já identificadas;
- ii) O grupo *qualidade/segurança/higiene no trabalho*: nesta dimensão, encontram-se as aprendizagens envolvidas nos processos de formação dos

proprietários e trabalhadores que determinam a atribuição de licenças de funcionamento às empresas de produção ou comercialização de produtos alimentares. Neste grupo de aprendizagens, ganha natural preponderância o processo conhecido como HACCP (*Hazard Analysis and Critical Control Point* ou, em português, o processo de *Análise de Perigos e Pontos Críticos de Controle/APPCC*);

iii) O grupo das aprendizagens *organização de eventos e lazer*: aqui sinalizaram-se as aprendizagens que decorrerem da dinâmica que as instituições de carácter recreativo, cultural e religioso imprimem à vida comunitária;

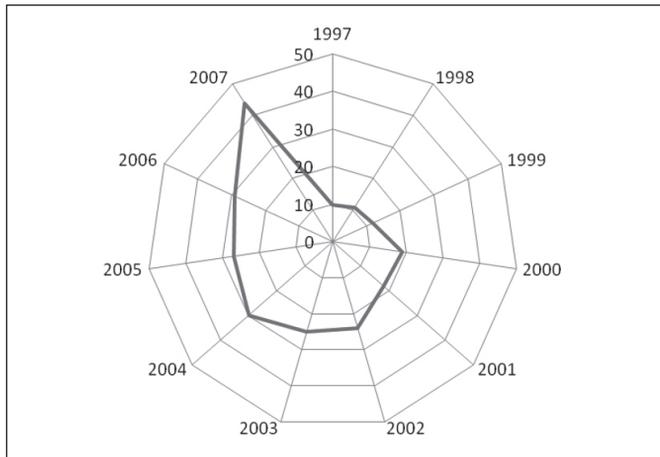
iv) O grupo de aprendizagens *gestão*: aprendizagens geradas pela necessidade de proprietários e trabalhadores gerirem a significativa população de empresas (70% do universo institucional),

Figura 3. “Cluster” das aprendizagens institucionais



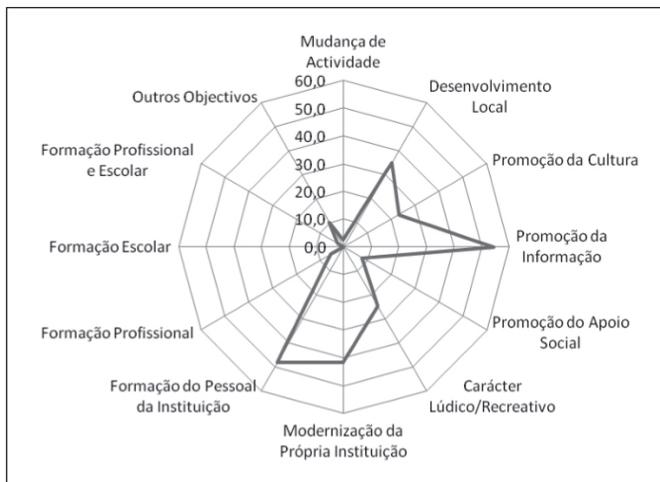
Quando se determina a distribuição cronológica do momento em que as aprendizagens institucionais foram disponibilizadas (cf. Figura 4), verificamos que a evolução foi constante entre os anos 2000 e 2006, sendo que, no ano 2007, ocorre um significativo incremento (44 ocorrências, o que representa 57,1% do total).

Figura 4. Momento de disponibilização das aprendizagens institucionais



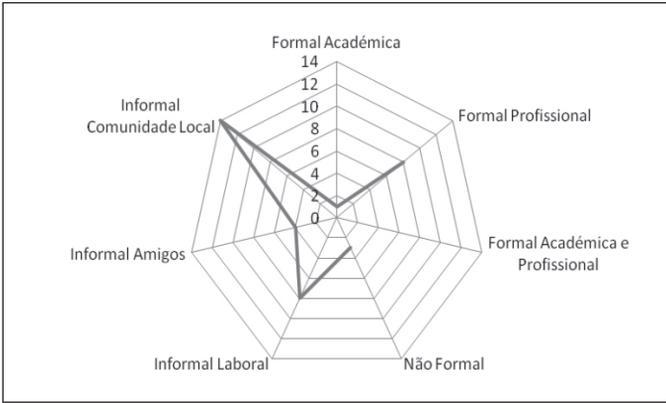
Aspecto bastante importante no exercício de cartografia das aprendizagens institucionais que aqui se apresenta é o que se relaciona com os objectivos indicados para as aprendizagens institucionais identificadas e caracterizadas. Neste âmbito, ao observar-se a Figura 5, podemos verificar que as dimensões *promoção da informação, formação do pessoal da instituição, modernização da instituição e desenvolvimento local* são as mais consideradas.

Figura 5. Objectivos das aprendizagens institucionais



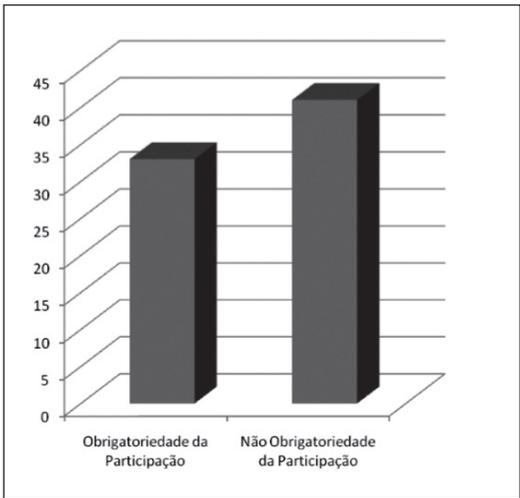
A certificação das aprendizagens institucionais ocorre, predominantemente, na dimensão informal da comunidade local e do exercício laboral (que decorre da socialização dos resultados das aprendizagens e da respectiva aplicação no exercício profissional)

Figura 6. Tipo de certificação das aprendizagens institucionais



No que se refere à natureza da participação dos indivíduos nas aprendizagens institucionais, verificamos, pela análise da Figura 7 que a maioria das aprendizagens não pressupõe a obrigatoriedade da participação (51 aprendizagens, a que corresponde 53,2% dos casos identificados).

Figura 7. Natureza da participação



## Conclusão

Deste pequeno (e incompleto) exercício de cartografia educacional no território correspondente à freguesia de Santiago Maior (Alandroal), no período 1997-2007, podemos retirar algumas conclusões, que se nos afiguram ser interessantes, tendo em vista a nossa questão inicial:

- i. a existência de um **universo significativo de aprendizagens institucionais** (77 episódios de aprendizagem identificados promovidos por um universo de 40 instituições);
- ii. o **peso** relativamente **equilibrado** entre as **aprendizagens relacionadas com o exercício profissional** dos empresários e dos seus colaboradores, com as **aprendizagens resultantes da dinâmica associativa de natureza cultural, recreativo e religioso**;
- iii. o **papel que os novos equipamentos/aparelhos/tecnologias** parecem desempenhar no despoletar de oportunidades de aprendizagem institucional;
- iv. a **ausência de certificação formal, académica e profissional**, das aprendizagens identificadas e a **significativa importância atribuída à certificação informal em contexto comunitário e profissional**.

## Referências Bibliográficas

- BIER, B., CHAMBON, A. & QUEIROZ, JM. (2010). *Mutations territoriales et éducation: de la forme scolaire vers la forme éducative?* Issy-les Moulineaux: ESF Éditeur
- NICO, B. (2008). "Aprender no interior português: vértices para um pensamento integrado e uma acção responsável". in Bravo Nico (org.) *Aprendizagens do interior: reflexões e fragmentos*. Mangualde: Edições Pedagogo
- NICO, B. & NICO, L. (2011). "Qualificação de Adultos no interior sul de Portugal: para onde?". in Bravo Nico & Lurdes Nico (Orgs.). *Qualificação de Adultos: realidades e desafios no Sul de Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo
- NICO, L. (2011). *A Escola da Vida: Reconhecimento dos Adquiridos Experienciais em Portugal. Fragmentos de Uma Década (2000-2010)*. Mangualde: Edições Pedagogo.



## A CERTIFICAÇÃO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS E SUAS CONSEQUÊNCIAS NAS TRAJECTÓRIAS DE VIDA: O CASO DO ALENTEJO, NO PERÍODO 2000-2005

**Bravo Nico\*, Lurdes Pratas Nico\*,  
Fátima Ferreira\*, Antónia Tobias\***

### **Introdução**

Entre 2000 e 2005, na região Alentejo, um total de 2969 adultos viram certificadas as competências adquiridas por via da experiência de vida e profissional, através da realização de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, alterando, dessa forma as respectivas habilitações académicas.

Naquele período, o processo era concretizado numa rede de Centros de RVCC promovida por 6 instituições: Fundação Alentejo/Évora; ESDIME/Messejana, Centro de Formação Profissional de Portalegre do Instituto do Emprego e Formação Profissional; Associação de Desenvolvimento do Litoral Alentejano/Santiago do Cacém; Rota do Guadiana/Serpa e Terras Dentro/Viana do Alentejo que, na época, constituíam a rede a operar no território daquela região do sul de Portugal.

Esta população (2969 indivíduos) foi submetida a um inquérito que assumiu, como objectivo, a avaliação de eventuais impactos da frequência deste percurso de qualificação e da obtenção da respectiva certificação, nas diferentes dimensões dos indivíduos: pessoal, profissional, social e continuação de trajectórias formativas.

Os resultados que se apresentam de seguida, foram resultado de um projecto de investigação promovido pelo Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e financiado pela Fundação para a Ciência, denominado "As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo". Este projecto concretizou-se entre Junho de 2010 e Maio de 2013.

Esta comunicação encontra-se estruturada em 4 partes: (i) a caracterização da rede de Centros de RVCC, entre 2000 e 2005; (ii) a descrição do desenho da

---

\* Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Universidade de Évora.

investigação; (iii) a apresentação de alguns resultados da investigação. Esta terceira, e última parte, encontra-se subdividida em 3 pontos: (a) caracterização dos indivíduos participantes no estudo; (b) caracterização do Processo de RVCC concretizado pelos inquiridos; (c) avaliação de alguns dos impactos do Processo de RVCC nos adultos certificados.

## 1. A rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação no Alentejo (2000-2005)

Através da publicação da Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro foi criada uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros de RVCC), a partir da qual se promoveu o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

O Sistema Nacional de RVCC concretizou-se, assim, numa rede de centros articulados entre si. Esta rede foi, desde Novembro de 2000, constituída numa fase experimental, por 6 Centros-piloto (centros em observação), em todo o contexto nacional. Na região Alentejo, a ESDIME foi uma das entidades piloto, no âmbito dos Centros de RVCC, em 2000. Um dos critérios de selecção foi a experiência adquirida no âmbito destes Cursos EFA (ESDIME, 2007).

Tabela 1. Rede inicial de Centros de RVCC na Região Alentejo (2000-2005)

Designação do Centro de RVCC	Localização	Ano de Criação	Tipologia da entidade
<b>ESDIME</b> – Agência para o Desenvolvimento Local do Alentejo e Sudoeste, Lda.	Messejana (Aljustrel) <sup>1</sup>	2000	Privada
<b>Fundação Alentejo</b>	Évora	2001	Privada
<b>Centro de Formação Profissional</b> de Portalegre (IEFP)	Portalegre	2001	Pública (IEFP Gestão Directa)
<b>ADL</b> – Associação para o Desenvolvimento do Litoral Alentejano	Santiago do Cacém *	2003	Privada
<b>Rota do Guadiana</b> – Associação de Desenvolvimento Integrado	Serpa	2004	Privada
<b>Terras Dentro</b> – Associação para o Desenvolvimento Integrado	Alcáçovas (Viana do Alentejo)	2005	Privada

Nos Centros de RVCC, os adultos viram reconhecidas as competências adquiridas através da experiência de vida e, partindo desse processo, obtiveram a certificação escolar equivalente ao Nível Básico (1.º, 2.º, 3.º Ciclos) e, em momento posterior (2007), o Nível Secundário (12.º ano).

Nos seis Centros de RVCC, na região Alentejo, no período 2000-2005, conforme foi referido, foram certificados um total de 2969 indivíduos, distribuídos por ano e nível de certificação, conforme se apresenta na Tabela 2.

Tabela 2. Execução Física dos Centros de RVCC  
(adultos certificados entre 2001 e 2005, por nível de certificação)

Ano	Nível de certificação		
	B1 (1.º Ciclo do Ensino Básico)	B2 (2.º Ciclo do Ensino Básico)	B3 (3.º Ciclo do Ensino Básico)
2001	0	1	25
2002	1	29	282
2003	2	46	703
2004	6	75	795
2005	3	58	943
Subtotal	12	209	2748
<b>Total</b>	<b>2969</b>		

Fonte: NICO (2009:275)

Da leitura do quadro anterior, pode concluir-se que:

- Entre 2001 e 2005, na Região do Alentejo, foram certificados 2969 adultos, dos quais 2748 (92,6%) obtiveram o 3.º Ciclo do Ensino Básico (Nível B3 - 9.º ano), 209 (7,0%) adultos o 2.º Ciclo do Ensino Básico (Nível B2 - 6.º ano) e 12 adultos (0,4%) com o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Nível B1 - 4.º ano);
- Por ano civil, foi em 2005 que se verificou um maior número de adultos que concluíram, com sucesso, o processo de RVCC;
- Ao nível de certificação, B1 e B2, o maior n.º de adultos certificados registou-se em 2004; já no Nível B3, o maior n.º de adultos certificados ocorreu no ano 2005;
- Podemos inferir que, nos Centros que participam no estudo, os adultos que apresentam níveis de habilitação mais baixos, não procuram tanto os CRVCC para obter a qualificação, tendo em conta que, no Nível B1 (1.º Ciclo),

1 O Centro de RVCC localizava-se no concelho de Ferreira do Alentejo (Casa do S@ber+).

se apresentam valores, que diríamos, quase residuais, face aos restantes dados obtidos.

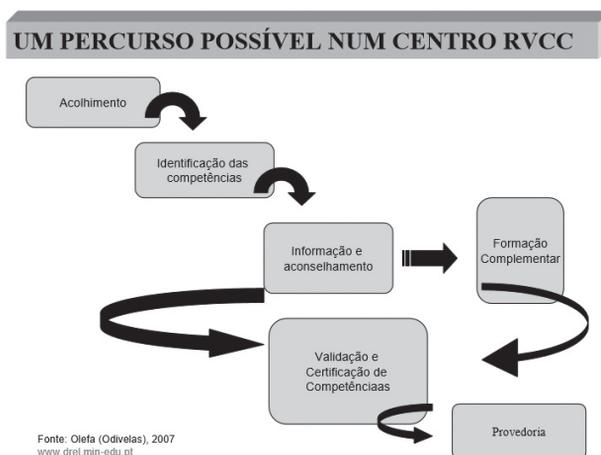
Podemos ainda referir que, entre 2001 e 2005, no que respeita ao género, de acordo com os dados disponibilizados pelos Centros, **60%** dos adultos certificados (1753) pelo Processo de RVCC são mulheres e 40% são homens (1180) (Nico, 2009:276).

O processo de RVCC era desenvolvido tendo por base o Referencial de Competências-Chave, de básico e concretizado em 3 eixos fundamentais: o eixo do reconhecimento, o eixo da validação e o eixo da certificação. Na janela temporal do nosso estudo (2000-2005) apenas existia o Referencial de Competências-Chave de Nível Básico (Alonso, Imaginário & Magalhães, 2001). O Referencial de Competências-Chave de nível secundário viria a ser apresentado em 2006.

A realização de um processo de RVCC, nomeadamente a partir do processo de Balanço de Competências, implica, por parte do adulto, a construção do Dossier Pessoal (mais tarde, no nível secundário, designado de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens).

Apresentamos, de seguida, o percurso que um adulto percorria, desde a sua inscrição no Centro de RVCC até à certificação (Figura 1).

Figura 1. Etapas de intervenção do Centro de RVCC



Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) são, desde o início de 2006, sujeitos a profundas alterações de natureza legal e ao nível organizacional e de gestão, pois os seus objectivos e

funções são alterados para que possam estar em conformidade com os princípios preconizados na Iniciativa Novas Oportunidades, no que à população adulta diz respeito, sob a tutela da Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Os Centros de RVCC passam a designar-se Centros Novas Oportunidades (CNO), integram novos elementos, o processo de RVCC é alargado ao nível secundário de educação e aumenta o número de Centros a funcionar, em todo o país (Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio). O Sistema de RVCC, em 2010, era concretizado numa rede de 453 Centros Novas Oportunidades disseminados por todo o país, 40 dos quais na região Alentejo.<sup>2</sup>

Actualmente, o instituto que, a nível central tem a missão de coordenar a rede de Centros Novas Oportunidades e o sistema de RVCC é a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, I.P.).

A rede de Centros Novas Oportunidades foi extinta em 31 de Março de 2013, sendo criados os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), em substituição dos Centros Novas Oportunidades, através da publicação da Portaria n.º 135-A/2013 de 28 de Março, que regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos CQEP.

## 2. Desenho da investigação

O desenho da investigação recorreu a uma abordagem de matriz essencialmente quantitativa, com o recurso à construção (concepção e validação) e aplicação de um inquérito por questionário, baseado em instrumento anteriormente desenvolvido por Nico (2009), de acordo com o procedimento formulado por Punch (1998), Hill & Hill (2005) e Leinhardt & Leinhardt (1990).

A análise da informação recolhida foi feita através da utilização da plataforma estatística construída para o efeito, em suporte SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

A abordagem privilegiada assentou numa matriz descritiva (*Tabela 3*). Contudo, no sentido de se avaliarem diferenças, em determinadas variáveis consideradas dependentes em função de outras variáveis assumidas como independentes e dada a natureza dos dados, recorreu-se, ao longo do estudo, ao Método de Monte-Carlo na determinação da significância do Qui-Quadrado (Chisquare test), ignorando os resultados assintóticos do teste.

Tabela 3. Procedimento geral da investigação

	<b>Abordagem qualitativa</b>	<b>Referências Bibliográficas</b>
<b>População Considerada</b>	Indivíduos adultos certificados nos Centros RVCC, no Alentejo, no período 2001-2005 (2969 indivíduos)	(1) Sousa (2005:70); (2) Hill & Hill (2005:49)
<b>Fontes de Informação</b>	- Bases de dados dos Centros de RVCC em actividade no período 2001-2005 - Conteúdo dos Inquéritos respondidos pelos adultos certificados nos Centros RVCC, no Alentejo, no ano 2003 (785)	
<b>Instrumento escolhido para a recolha de informação</b>	- Inquérito por questionário (3)	(3) Sousa (2005:153); Verdasca (2002: 378-382); Ghiglione & Matalon (1992)
<b>Técnica de análise da informação recolhida</b>	- Análise estatística descritiva e inferencial, com recurso a plataforma estatística em suporte SPSS (Statistical Package for the Social Sciences (4)	(4) Pereira (2008)

### 3. Alguns resultados da investigação

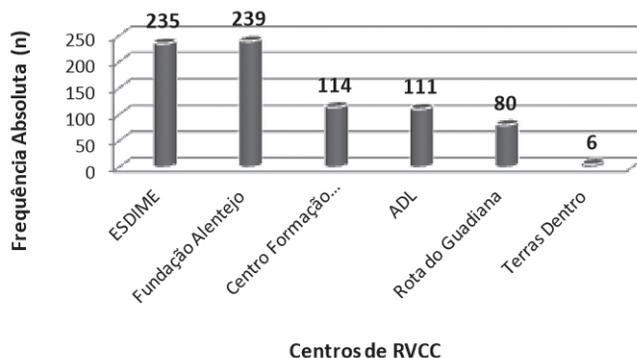
#### 3.1. Caracterização dos indivíduos participantes no estudo

De um total de 2969 adultos certificados, entre 2000 e 2005, foram recebidos **785 questionários**, o que significa uma taxa **de retorno de 26,4%**, o que atribui ao estudo a margem de erro de 3%, para um nível de confiança de 95% (Reis, Vicente & Ferrão, 2001).

##### – Origem institucional dos inquiridos

A distribuição do número de questionários, por CRVCC, foi a seguinte:

Figura 2. Inquiridos: origem institucional (totalidade dos inquiridos)



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2013

#### – Género dos inquiridos

**Dos 785 adultos respondentes, mais de metade pertence ao género feminino**

(58% do total), conforme se pode verificar, pela análise da Tabela 4.

Tabela 4. Inquiridos: género (totalidade dos inquiridos)

Género	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Masculino	323	41,1
Feminino	455	58
Sem resposta	7	0,9
<b>Totais</b>	<b>785</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2013

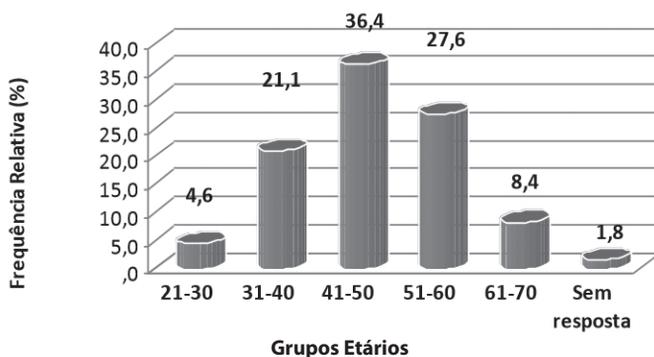
O facto de **a maioria dos adultos respondentes, nesta investigação, pertencer ao género feminino** é uma evidência também presente em estudos anteriormente realizados, no âmbito da avaliação dos impactos do Processo de RVCC, na região Alentejo (Nico, 2009; Rico & Libório, 2009).

#### – Idade dos inquiridos

No que respeita à **idade**, verificou-se um maior número de respondentes no grupo etário localizado entre os 41 e os 50 anos, correspondendo a 36,4%

da amostra. Os grupos etários situados nos extremos (21-30 e 61-70 anos) apresentaram um menor número de respostas, conforme se pode observar na Figura 3:

Figura 3. Inquiridos: idade (totalidade dos inquiridos)



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2013

**Da leitura da figura anterior, verifica-se que a maioria dos inquiridos (64%) encontrava-se entre os 41 e os 60 anos (36,4%, entre os 41 e os 50 anos, e 27,6% entre os 51 e os 60 anos). Neste sentido, pode concluir-se que os primeiros Processos de RVCC foram concretizados, maioritariamente, por indivíduos com mais de 30 anos de idade e com uma experiência de vida decorrente dessa dimensão etária.**

#### – Distrito e Concelho de residência dos inquiridos

1. De entre os 4 distritos que compõem a Região Alentejo<sup>3</sup>, o **distrito de residência** com maior número de respondentes é o distrito de **Beja**, com uma frequência relativa de **41,0%**, a que correspondem **322 indivíduos**, seguindo-se o distrito de **Évora**, com uma frequência relativa de **29,8%** (**234 indivíduos**).

a) Foram identificados **53 concelhos**, dos quais se **destacam 43**, por pertencerem à região Alentejo. Considerando os 47 concelhos da Região

<sup>3</sup> A região do Alentejo compreende cinco sub-regiões estatísticas (NUT III): Alentejo Central, Alentejo Litoral, Alto Alentejo, Baixo Alentejo e Lezíria do Tejo. Os dados apresentados não incluem a NUT III da Lezíria do Tejo, na medida em que se assume, no estudo, a zona de jurisdição da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo (CCDRA), à época (2000-2005). Esta circunscrevia-se a 47 concelhos distribuídos pelos distritos de Évora, Beja, Portalegre e uma parte do distrito de Setúbal (neste último, apenas os concelhos de Sines, Santiago do Cacém, Alcácer do Sal e Grândola).

Alentejo, conclui-se que há apenas 4 concelhos que não estão representados no estudo: 3 do distrito de Portalegre – Monforte, Gavião e Avis; 1 do distrito de Setúbal – Alcácer do Sal. Foi o concelho de Évora que apresentou o maior número de respostas (**119 pessoas que responderam ao inquérito**, o que corresponde a **15,2 % do total da amostra**).

**– Situação familiar (estado civil e número de filhos)**

**A maioria dos indivíduos encontrava-se casada, 69,3%**. Os indivíduos viúvos constituíam-se como a categoria menos numerosa, representando apenas **3,7% do total**. No que respeita ao **número de filhos** verificou-se que: (i) **83,4%** dos inquiridos tinha filhos (48,2% possuía **2 filhos** e 27,3% tinha **1 filho**; apenas 7,9% indicou ter **3 filhos**); (ii) **14, 1%** dos inquiridos não tinha filhos.

**– Habilitações escolares dos inquiridos, aquando da resposta**

No que respeita às **Habilitações Escolares** dos inquiridos, a informação recolhida encontra-se na tabela seguinte.

Tabela 5. Inquiridos: habilitações escolares aquando da resposta (totalidade dos inquiridos)

Habilitações escolares	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
1º Ciclo	9	1,1
2º Ciclo	46	5,9
3º Ciclo	433	55,2
Secundário	259	33
CET (Curso Especialização Tecnológica)	12	1,5
Bacharelato	1	0,1
Licenciatura	13	1,7
Sem resposta	12	1,5
<b>Totais</b>	<b>785</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2013

Da leitura da tabela anterior, verifica-se o seguinte:

- a) 433 pessoas inquiridas (que correspondem a **55,2%** da amostra) referiram ter o **3º ciclo de escolaridade**;
- b) O segundo nível de escolaridade mais frequente foi o **Ensino Secundário**, referido por 259 inquiridos, o que representa **33,0%** da amostra considerada;
- c) **13 dos inquiridos** (1,7%) referiram possuir, actualmente, uma **Licenciatura**;

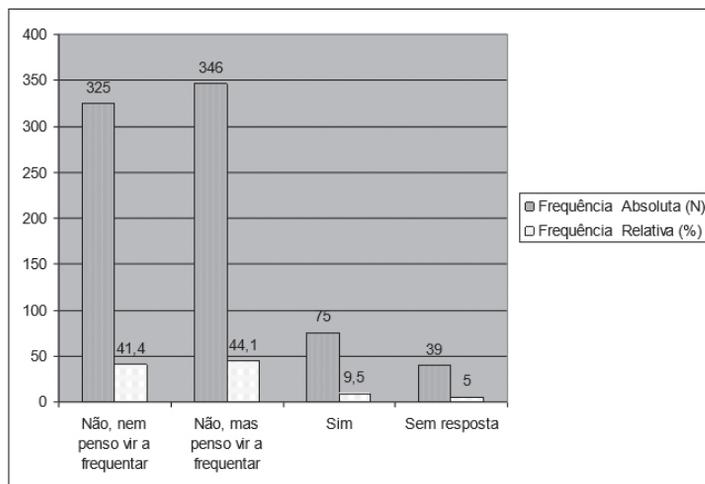
d) **36,3% dos indivíduos que realizaram um Processo de RVCC** de nível básico (o único existente no período considerado, 2000-2005)  **aumentou, entretanto, os seus níveis de escolaridade.** Este facto evidencia o vigor do impulso de qualificação recebido pelos adultos e a dinâmica de aprendizagem que ficou instalada, após a conclusão do Processo RVCC.

A análise estatística complementar – entretanto realizada, com base nos testes referidos anteriormente referidos – revelou que: **(i) os homens possuem níveis de escolaridade mais elevados do que as mulheres; (ii) os indivíduos mais jovens possuem níveis de escolaridade mais elevados do que os restantes.**

#### – Situação face aos estudos, aquando da resposta

No que se refere à situação face aos estudos, no momento da aplicação do questionário, a informação obtida foi organizada na figura seguinte:

Figura 4. Inquiridos: Situação face aos estudos (totalidade dos inquiridos)



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2013

Da leitura da tabela anterior, conclui-se o seguinte:

- a) **A grande maioria dos indivíduos (85,5%) revelou não frequentar, actualmente, qualquer modalidade de educação ou formação,** sendo que:
- 346 indivíduos responderam que, *actualmente, não se encontram a estudar, mas pensam vir a estudar (44,1%);***

ii. 325 indivíduos responderam que, **actualmente, não se encontram a estudar e nem pensam vir a estudar (41,4%)**, explicitando essa decisão com base em diversas razões. Estas foram organizadas por categorias, conforme se observa na tabela que se segue; b) Apenas 75 indivíduos (9,5%) se encontravam a estudar, no momento da aplicação do questionário.

### 3.2. Caracterização do Processo de RVCC concretizado pelos inquiridos

Neste sub-ponto abordar-se-á as formas de conhecimento do Processo de RVCC, as razões que conduziram os adultos ao mesmo, as dificuldades e os apoios identificados durante o Processo de RVCC.

#### 3.2.1. Formas de conhecimento do Processo de RVCC

Observemos a Figura 5:

Figura 5. Formas de conhecimento do Processo de RVCC (totalidade dos inquiridos)



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2013

Como se pode verificar, **das diversas formas de conhecimento, aquela que reuniu um maior número de escolhas foi o item “conversas informais” com amigos, familiares e conhecidos (55,1%)**. O “*passa palavra*” parece ter assumido um papel fundamental na divulgação do trabalho dos CRVCC, em concreto do Processo de RVCC aí concretizado. Este facto evidencia que o papel dos próprios indivíduos, na divulgação do processo, parece ter sido mais eficaz do que a acção das instituições.

No início de funcionamento dos Centros de RVCC, a divulgação da atividade do Centro, envolvendo os meios de comunicação social (rádio e televisão) e Internet era, ainda, pouco significativa, com algum relevo apenas na imprensa regional, tal como nos indicam as respostas dos inquiridos. De referir, ainda, a referência dada às **“sessões de esclarecimento”, que foram um dos principais meios de divulgação organizados e concretizados pelos próprios CRVCC.**

### 3.2.2. Razões que conduziram ao Processo de RVCC

De igual modo, procurou conhecer-se, junto dos adultos certificados entre 2000 e 2005, as razões que os levaram a inscreverem-se num Centro de RVCC.

Figura 6. Razões possíveis para frequentar o Processo de RVCC (totalidade dos inquiridos)



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2013

Pode, em síntese, concluir-se o seguinte:

- As razões associadas ao **desenvolvimento pessoal** (42,6%) prevaleceram sobre o desenvolvimento profissional (29,4%), que surge num plano secundário.
- Os adultos, na procura do Centro de RVCC, valorizaram a oportunidade que lhe foi aberta pelo Processo de RVCC (27,4%), bem como os horários compatíveis.
- **Os adultos não procuraram o Centro de RVCC apenas para Ocupar o seu tempo livre**, pois este item foi o menos escolhido (1,3%).

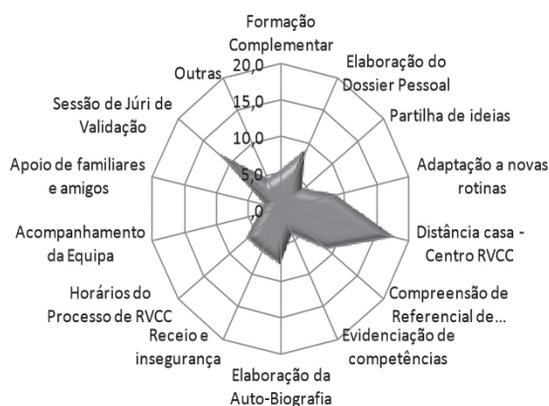
A análise estatística complementar – entretanto realizada, com base nos

testes referidos anteriormente referidos – revelou que: (i) o item *Desafio e novidade do processo* foi mais valorizado pelos indivíduos mais velhos; (ii) a *Possibilidade de Encontrar Emprego* foi um item mais valorizado pelos indivíduos mais novos; (iii) a *Possibilidade de Encontrar Emprego* foi um item mais valorizado pelos indivíduos desempregados.

### 3.2.3. Dificuldades identificadas durante o Processo de RVCC

No que respeita às dificuldades sentidas durante a concretização do Processo de RVCC, a distribuição das respostas obtidas encontra-se na figura seguinte:

Figura 7. Dificuldades sentidas durante o processo de RVCC (totalidade dos inquiridos)



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2013

Da observação da figura anterior, pode referir-se o seguinte:

- As **dificuldades mais frequentemente sentidas**, durante o Processo de RVCC, foram a **Distância Casa-Centro RVCC (17,8%)** e a **Sessão de Júri de Validação (11,8%)**;
- Onde foram referidas **menos frequentemente dificuldades** foi no **Acompanhamento da equipa (3,3%)** e no **Apoio de familiares e amigos (2,5%)**.

### 3.2.4. Apoios recebidos durante o Processo de RVCC

O apoio disponibilizado durante o Processo, por parte dos Centros de RVCC, foi outra das questões colocadas.

As respostas foram agrupadas em 5 categorias, conforme consta na tabela seguinte: (1) Equipa Pedagógica (2) Componente logística/organizacional, (3) Formação, (4) Material e Equipamento, (5) Outras, conforme se apresenta na Tabela 6.

Tabela 6. Processo de RVCC: Apoios do Centro de RVCC (todos os inquiridos)

Apoios		Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
<b>Equipa pedagógica</b>	Disponibilidade da equipa	317	19,7
	Relação de proximidade com a equipa	217	13,5
	Incentivo da equipa	212	13,1
	<b>Subtotais</b>	<b>746</b>	<b>46,3</b>
<b>Componente logística/ organizacional</b>	Flexibilidade de horários	153	9,5
	Instalações do Centro RVCC	98	6,1
	Itinerância	79	4,9
	Apoio no transporte	31	1,9
	<b>Subtotais</b>	<b>361</b>	<b>22,4</b>
<b>Formação</b>	Ajuda na construção do Dossier Pessoal	193	12
	Formação complementar	95	5,9
	<b>Subtotais</b>	<b>288</b>	<b>17,9</b>
<b>Material e Equipamento</b>	Equipamento informático	120	7,5
	Material didáctico disponibilizado	86	5,3
	<b>Subtotais</b>	<b>206</b>	<b>12,8</b>
Outras	Outras	10	0,6
	<b>Subtotais</b>	<b>10</b>	<b>0,6</b>
<b>Totais</b>		<b>1611</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2013

No que respeita aos **principais apoios disponibilizados pelo Centro RVCC**, verificou-se que:

**a) A equipa pedagógica** do Centro de RVCC – a sua *Disponibilidade* (19,7%), *Relação de proximidade* (13,5%) e *incentivo* (13,1%) – **foi o principal apoio evidenciado pelos adultos**, reunindo 46,3% do total de respostas

expressas pelos indivíduos, o que nos leva a afirmar que a **relação pedagógica (e, certamente, pessoal) da equipa com os adultos, constituiu-se como um apoio fundamental no âmbito do Processo de RVCC**; b) Em segundo lugar, surge a categoria componente logística/organizacional, com um total de 22,4% das respostas dos inquiridos, onde se destacam os itens Flexibilidade de horários e o funcionamento em regime de itinerância. Estes factores terão potenciado a proximidade dos adultos com os processos de qualificação e de aprendizagem;

**b)** Em segundo lugar, surge a categoria *componente logística/organizacional*, com um total de 22,4% das respostas dos inquiridos, onde se destacam os itens *Flexibilidade de horários* e o funcionamento em regime de *itinerância*. Estes factores terão potenciado a proximidade dos adultos com os processos de qualificação e de aprendizagem;

**c)** Em terceiro lugar, surgem os apoios relacionados com a formação, no âmbito do processo, nomeadamente os itens *Ajuda na construção do Dossier Pessoal* e a superação de dificuldades, através das horas de *Formação complementar*, que reuniram 17,9% do total de respostas expressas pelos inquiridos;

**d)** O apoio menos referido pelos adultos que frequentaram o Processo de RVCC foi o *transporte* (1,9%), o que se deve ao facto de os Centros, à data, também funcionarem em regime de itinerância, deslocando os seus profissionais aos locais de residência dos adultos;

**e)** A partir dos dados constantes do quadro anterior, infere-se que os apoios relacionados com a dimensão humana foram importantes no acompanhamento dos adultos em Processo de RVCC, em contrapartida com uma dimensão logística/material, que não se revelou tão importante para os inquiridos.

### **3.3. Avaliação de alguns dos impactos do Processo de RVCC nos adultos certificados**

#### **3.3.1 Dimensão Profissional**

**1.** No início do processo de RVCC, 82,0% dos inquiridos estava empregada (644 indivíduos) e 15,4% desempregada (121 indivíduos). Não responderam a esta questão 20 inquiridos (2,5%).

**2.** A análise estatística complementar – entretanto realizada, com base nos testes referidos anteriormente referidos – revelou que: a taxa de emprego é maior nos homens (90,5%) do que nas mulheres (79,5%).

**3.** Dos 644 empregados, 74,2% dos indivíduos (478) não mudou de

actividade profissional. Todavia, essa foi uma realidade para 25,8% dos indivíduos (166).

**4.** Em 69,9% dos adultos empregados que viveu alteração profissional, tal aconteceu 1 ano após a conclusão do Processos de RVCC.

**5.** Relativamente à natureza da alteração da situação profissional: a maioria dos inquiridos experimentou alterações ao nível da mudança de profissão; 16,2% mudou de remuneração e 15,7% mudou de local de trabalho.

**6.** A maioria (53%) dos indivíduos empregados que experimentou mudança da sua actividade profissional considerou que o Processo de RVCC *influenciou* ou *influenciou muito* essa mudança (43,4% dos indivíduos considerou mesmo que o Processo de RVCC *influenciou muito* a mudança de actividade profissional).

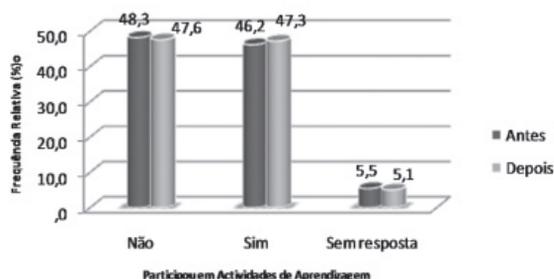
**7.** Após o Processo de RVCC, a maioria dos desempregados (55,4% dos indivíduos, o que corresponde a 67 adultos), encontrou emprego; daqueles 67 adultos, 31,3% encontrou emprego, entre 1 a 3 anos após o Processo de RVCC (25 adultos), sendo de salientar que 20,9% dos que encontraram emprego, estando desempregados, conseguiram-no até 1 ano após o Processo de RVCC (14 adultos).

**8.** Quanto à influência do processo de RVCC na alteração da situação profissional, nos indivíduos que se encontravam desempregados, 40,2% considerou que o Processo de RVCC *influenciou* ou *influenciou muito* o facto de ter conseguido um emprego (31,3% dos indivíduos considerou mesmo que o Processo de RVCC *influenciou muito*).

### **3.3.2. Dimensão Aprendizagem ao Longo da Vida**

**1.** Não se registaram diferenças ao nível da participação em actividades de aprendizagem, antes e depois do Processo de RVCC (*Figura 8*).

Figura 8. Participação em actividades de aprendizagem (todos os inquiridos)



Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2013

**2. As actividades de aprendizagem mais frequentemente protagonizadas** pelos inquiridos, **antes e depois do Processo de RVCC, relacionaram-se com a formação profissional** (tendo aumentado a taxa de frequência), seguindo-se as **actividades de aprendizagem na área da informática** (tendo diminuído a taxa de frequência).

**3.** Quanto aos locais onde ocorreram essas actividades de aprendizagem, **prevaleceram os contextos formais de qualificação, antes e depois do Processo de RVCC** (54,3% antes e 50,2% depois). De referir a importância dos contextos não formais de trabalho, nos quais os indivíduos realizaram aprendizagens.

**4.** A análise estatística complementar – entretanto realizada, com base nos testes referidos anteriormente referidos – revelou que: (i) antes do Processo de RVCC, os indivíduos mais velhos participavam mais em actividades de aprendizagem do que os indivíduos mais novos; (ii) os indivíduos com maior índice de participação em actividades de aprendizagem, antes do Processo de RVCC, exibem, actualmente, maiores níveis de escolarização; (iii) Os indivíduos com maiores níveis de escolaridade participaram mais em actividades de aprendizagem, após o Processo de RVCC.

### 3.3.3 Avaliação dos impactos do Processo de RVCC nos adultos certificados (percepção global)

No que respeita à importância e influência que os adultos atribuíram ao Processo de RVCC (de entre um total de 21 itens, sobre os quais cada adulto se posicionou numa escala tipo Likert, de 1 a 5 valores – em que 1 significa

*nada importante* e *5 muito importante* – verificou-se o seguinte:

**1.** No que respeita à importância e influência que os adultos atribuíram ao Processo de RVCC, foram destacados, **como mais importantes**, por ordem decrescente, os seguintes itens (cf. tabela seguinte):

a. "*Valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais*" (média de 4,25);

b. "*Conhecimento das minhas capacidades*" (média de 4,12);

c. "*Aumento da confiança em mim próprio*" (média de 4,05).

**2.** Como **menos importantes**, foram referidos os seguintes itens:

a. "*Capacidade de ajuda nas tarefas escolares dos filhos*" (média de 3,07);

b. "*Participação em actividades realizadas na minha comunidade*" (média de 2,85);

c. "*a intervenção cívica em associações, clubes...*" (média de 2,83).

Observemos, agora, a Tabela 7:

Tabela 7. Importância atribuída ao processo de RVCC em diferentes dimensões (médias)

<b>Dimensões Consideradas</b>	<b>Média</b>
<b>Pessoal</b>	<b>3,9</b>
Aprendizagem	3,6
Familiar	3,4
Profissional	3,3
Social	3

Fonte: Inquérito por Questionário das Novas Qualificações, 2013

Da leitura da informação anterior, pode inferir-se que:

**1. O Processo de RVCC foi avaliado positivamente em todas as dimensões consideradas, sendo a dimensão pessoal a mais valorizada** e a dimensão social a menos valorizada;

**2.** O aspecto mais frequentemente valorizado prende-se com o conhecimento e as competências das pessoas: *conhecer as suas próprias competências, ter consciência do que se sabe* e ter a oportunidade de valorizar tudo isso foram vectores muito valorizados pelos inquiridos;

**3.** É relevante o facto da **dimensão social ser a menos valorizada**, particularmente os itens relativos à participação e intervenção cívica.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que a principal causa que determinou a decisão conducente à frequência do Processo de RVCC, foi de dimensão pessoal e não a profissional. A dimensão pessoal foi o centro de gravidade do Processo de RVCC para as pessoas que o concluíram. É de relevar a significativa participação em actividades de aprendizagem de natureza profissional.

## Referências Bibliográficas

- ALONSO, L., IMAGINÁRIO L., MAGALHÃES, J. et al (2001). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- ESDIME (2007). *Estudo sobre o Impacto da Certificação de Competências na Vida das Pessoas: A Experiência da Esdime*. Camarate: IEFP.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- HILL, M. & HILL, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- LEINHARDT, G. & LEINHARDT, S. (1990). "Exploratory Data Analysis". in John P. Reeves (Ed). *Educational Research, Methodology, and Measurement – a International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- NICO, B. (coord.), NICO, L., FERREIRA, F. & TOBIAS, A. (2013). *Educação e Formação de Adultos no Alentejo. O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no período 2000-2005*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- NICO, L. (2009). *Avaliação do(s) Impacto(s) do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no Alentejo (período 2001-2005)*. [Tese apresentada à Universidade de Évora, tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora. (policopiada)
- PEREIRA, A. (2008). *SPSS Guia Prático de Utilização. Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PUNCH, K. (1998). *Introduction to Social Research – Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publication.
- REIS, E., VICENTE, P. & FERRÃO, F. (2001). *Sondagens – A amostragem como factor decisivo de qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.
- RICO, H. & LIBÓRIO, T. (2009). *Impacte do Centro de RVCC da Fundação Alentejo na qualificação dos alentejanos*. Évora: Fundação Alentejo.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- VERDASCA, J. (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes: os casos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico nos municípios de Évora e de Portel* [Tese apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação].

## **Legislação referida**

### **Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro**

Cria uma Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC), a partir da qual se promove o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Aprova o regulamento do processo de acreditação das entidades promotoras dos Centros.

### **Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio**

Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.

### **Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de Maio**

Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, designados por CQEP.

## **Sítio de internet consultado**

[www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt) (consultado em Junho 2010).

# QUALIFICAÇÃO DE ADULTOS EM CONTEXTO INSTITUCIONAL: O CASO DO MUNICÍPIO DE REGUENGOS DE MONSARAZ

**Anabela Caeiro<sup>a</sup>, Vânia Ramalho<sup>b</sup>, Bravo Nico<sup>c</sup>,  
Lurdes Pratas Nico<sup>d</sup>**

## **Introdução**

A presente comunicação surge no âmbito da realização de duas dissertações de Mestrado de Ciências da Educação: Especialização em Educação Comunitária, na Universidade de Évora, concretizadas em contexto institucional, concretamente no Município de Reguengos de Monsaraz (Caeiro, 2013; Ramalho, 2013).

A realização das dissertações foi integrada no âmbito do Projecto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” (PTDC/CPE-CED/104072/2008), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Esta comunicação encontra-se estruturada em três partes: **(1)** breve enquadramento teórico; **(2)** o contexto e o desenho da investigação; **(3)** apresentação de alguns resultados da investigação. Esta terceira, e última parte, encontra-se subdividida em 3 pontos: *(i)* caracterização dos indivíduos participantes no estudo; *(ii)* caracterização do Processo de RVCC concretizado pelos inquiridos; *(iii)* avaliação de (alguns) impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), nas dimensões profissional e familiar, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.

---

**a** Mestre em Ciências da Educação: Especialização em Educação Comunitária/Universidade de Évora.

**b** Mestre em Ciências da Educação: Especialização em Educação Comunitária /Universidade de Évora.

**c** Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora/ Coordenador do Projecto de investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” (PTDC/CPE-CED/104072/2008).

**d** Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora / Orientadora científica das dissertações de mestrado referidas.

## 1. Breve enquadramento teórico

A temática da Aprendizagem ao Longo da Vida tem vindo a ocupar um lugar de destaque nos debates da sociedade contemporânea. Aprender ao longo da vida tornou-se uma condição imperativa para a inclusão numa sociedade em permanente mudança.

Em Portugal há momentos importantes, que viriam a marcar, decisivamente, as políticas de educação de adultos desde a década de 90 até aos nossos dias. De entre esses acontecimentos, destacam-se a participação de Portugal na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) que decorreu em Hamburgo (Alemanha), em 1997 e o lançamento do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, na Cimeira de Lisboa (2000).

A **V CONFINTEA (1997)** é um marco importante pelos documentos aí produzidos, assim como pelas propostas que apresenta para a área da educação de adultos. Após 1997, a *“educação de adultos ganhou, à escala mundial, um novo visual e muito maior visibilidade”* (Melo, Lima & Almeida, 2002:13).

Com base na temática abordada nesta V CONFINTEA *Aprender em idade adulta: uma chave para o século XXI*, a Educação de Adultos além de um direito, passa a ser considerada como a chave para o século XXI (Natale, 2003: 78), propondo-se *“um novo conceito de Educação de Adultos que seja simultaneamente holístico, para abordar todos os aspectos da vida, e transectorial, para incluir todas as áreas de actividade cultural, social e económica”* (ApF<sup>1</sup>, p.50, citado por Melo, Lima & Almeida, 2002: 22).

Dois dos aspectos valorizados naquela V CONFINTEA foram, por um lado, o reconhecimento da multiplicidade de espaços de aprendizagem e, por outro lado, a necessidade de se criarem dispositivos de Reconhecimento e Validação de competências.

Retomando a participação de Portugal na V CONFINTEA, é de referir que esteve presente, na mesma, uma Delegação Nacional que contou com a participação de Ana Benavente (Secretária de Estado) e Alberto Melo, entre outros (Melo, 2000). Três meses depois desta conferência, o Ministério da Educação nomeou o Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (Despacho n.º 10534/97, de 16 de Outubro). Este grupo era constituído por 6 elementos coordenados por Alberto Melo<sup>2</sup> (Lima, Afonso & Estêvão, 1999:13). O Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos tinha como missão a definição de uma estratégia para a implementação da Educação de Adultos em Portugal.

1 Agenda para o Futuro (Instituto de Educação da UNESCO, 1997).

2 Os elementos que constituíram o Grupo de Trabalho/Comissão foram Lucília Salgado, Augusto Santos Silva, Luís Rothes, Ana Queirós e Mário Ribeiro.

Em 1998, foi instituído o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA), através da Resolução do Conselho de Ministros n.º92/98, de 25 de Junho, e incumbido, desde logo, de desencadear o processo conducente à constituição da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

A ANEFA viria a ser constituída em 28 de Setembro de 1999, através do Decreto-Lei n.º 387/99 e funcionou entre 1999-2002, seguindo-se a ela outros organismos com responsabilidades na área da Educação e (Formação) de Adultos, nomeadamente (e por ordem cronológica): a Direcção-Geral de Formação Vocacional; a Agência Nacional para a Qualificação e, a actual Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.

Já com a ANEFA constituída, no ano de **2000**, é apresentando o **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**, da autoria da Comissão Europeia, no âmbito da Cimeira de Lisboa (ou Estratégia de Lisboa), através do qual se defende a existência de um espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida, que promova a mobilidade dos cidadãos e a transferibilidade de conhecimento e de aprendizagens nos países da Europa, utilizando da melhor forma as respectivas qualificações e competências. Em suma, o objectivo final foi implementar um conjunto de medidas e acções conducentes à aprendizagem ao longo da vida em toda a Europa, de forma a promover a ideia defendida por Nico (2007:197) quando refere que “a aprendizagem não tem fronteiras físicas, sociais, culturais ou institucionais. Na realidade, os conhecimentos que acumulámos, as capacidades e competências que edificámos ou as atitudes que desenvolvemos são o resultado dos episódios de aprendizagem que, ao longo de toda a nossa vida e em todas as suas dimensões, vamos concretizando.”

A interligação e flexibilidade entre os sistemas e os contextos formais e nãoformais e, conseqüentemente, de todas as aprendizagens aí concretizadas, desde as formais à não formais, é uma ideia que foi sendo assumida e valorizada, quer na V CONFINTEA (e seguintes), quer no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. As pessoas adultas, independentemente, da natureza dos contextos de aprendizagem, devem ter a oportunidade de desenvolver as suas capacidades, enriquecer os conhecimentos melhorar as qualificações escolares e profissionais. Assim, em consequência desta valorização dos contextos não formais e também informais, foi fundamental que cada país pudesse criar dispositivos que permitissem aos adultos reconhecer e validar as respectivas aprendizagens e conhecimentos, adquiridos ao longo da vida.

Em Portugal, foi, no ano 2000, e com a ANEFA, que surgiram os primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CR-VCC). No ano 2005, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, os Centros de RVCC são substituídos pelos Centros Novas Oportunidades que, em 2013,

viriam a extintos e em seu lugar criados os actuais Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de Maio).

## 2. O contexto e o desenho da investigação

O Projecto de Investigação “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo”, no qual foram concretizadas as dissertações de mestrado, apresentava dois objectivos gerais: (1) Conhecer e caracterizar o universo dos indivíduos que realizaram um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) nos ex-Centros de RVCC, no período 2000-2005, na região Alentejo; (2) Analisar os eventuais percursos subsequentes que tenham sido concretizados nos sistemas formais de educação e formação e a mobilidade profissional e social daí resultante.

Os resultados, que adiante se apresentarão, decorrem de estudos concretizados num dos municípios da região Alentejo, Reguengos de Monsaraz (*Figura 1*).

Figura 1. Localização geográfica do concelho de Reguengos de Monsaraz e respectivas freguesias



Fonte: [www.destinoportugal.pt-tur.com](http://www.destinoportugal.pt-tur.com) / [www.evoradigital.biz](http://www.evoradigital.biz)

Consultado em 26/06/2013

As investigações apesar de partilharem um tronco comum, nomeadamente a população considerada nos estudos (47 colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz), percorreram, depois, trajectórias distintas, tendo em conta, as respectivas questões de partida e objectivos (Tabela 1).

Tabela 1. Questão de partida e objectivos

	<b>Projecto A</b>	<b>Projecto B</b>
<b>Questão de Partida</b>	<i>Que alterações se verificaram na <b>dimensão familiar</b> dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, certificados através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)?</i>	<i>Que impactos se verificaram, a nível <b>profissional</b>, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, certificados através do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)?</i>
<b>Objectivo Geral</b>	Conhecer e descrever os impactos do Processo de RVCC na dimensão de vida familiar dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.	Avaliar os impactos da certificação obtida através do Processo de RVCC, na dimensão profissional dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz..
<b>Objectivos Operacionais (comuns)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar o número de colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que tenham concluído um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.</li> <li>2. Caracterizar o perfil dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que tenham concluído um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.</li> <li>3. Caracterizar o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concretizado pelos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz.</li> </ol>	
<b>Objectivos Operacionais</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Caracterizar o contexto familiar dos adultos.</li> <li>5. Conhecer o grau de satisfação em termos de realização pessoal.</li> <li>6. Avaliar os eventuais impactos que o Processo RVCC teve na dimensão familiar dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, que concluíram um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Identificar e descrever possíveis alterações na dimensão profissional dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz, que concluíram um Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.</li> </ol>

Fonte: Caeiro (2013); Ramalho (2013)

Tendo em conta a natureza e os objectivos dos estudos, entendeu-se recorrer a uma abordagem metodológica mista, com recurso a uma análise quantitativa e outra qualitativa.

Após a fase de recolha inicial de informação junto do Município de Reguengos de Monsaraz, identificou-se o número de colaboradores que realizaram um Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (Tabela 2).

Tabela 2. População participante no estudo

<b>Nível de certificação obtido</b>	<b>Frequência Absoluta (n)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Nível Básico	18	38,3
Nível Secundário	29	61,7
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

A população foi, assim, constituída por 47 colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que concluíram o Processo de RVCC, de nível básico e/ou secundário.

Num primeiro momento foi aplicado um inquérito por questionário (abordagem quantitativa), tendo por base as ideias defendidas por Ghiglione e Matalon (2006). O referido questionário foi adaptado do instrumento que havia já sido construído e validado pela equipa de investigação do projecto “As Novas Núpcias da Qualificação no Alentejo” (Inquérito das NNQ).

Na aplicação do questionário, no total dos 47 colaboradores do Município que tinham concretizado um Processo de RVCC, responderam 45, atingindo-se, assim, uma taxa de retorno de 95,7%.

No que diz respeito ao tratamento dos dados recolhidos através do questionário, este foi feito recorrendo à análise estatística, através do programa SPSS.

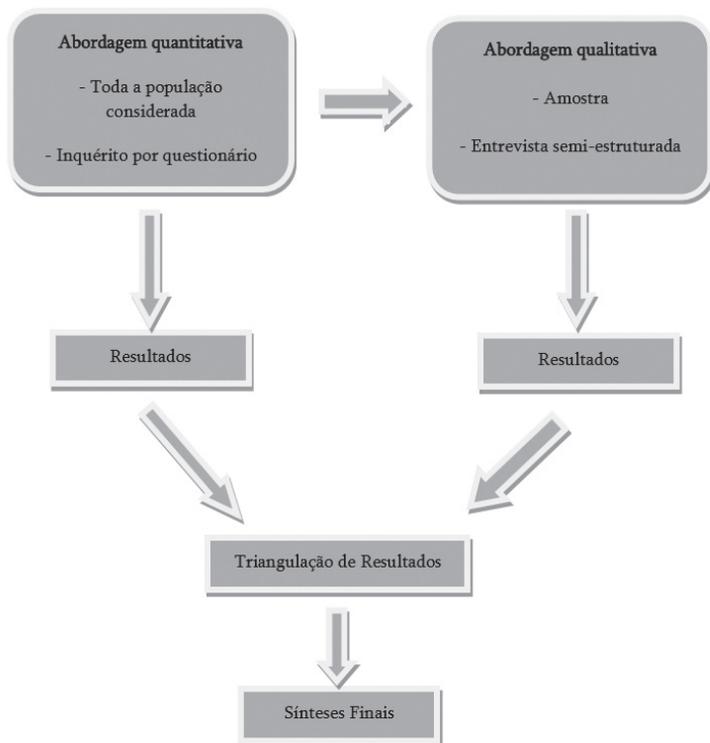
Como forma de complementar as informações obtidas através deste instrumento de natureza quantitativa, foi aplicado, numa 2.<sup>a</sup> fase, um instrumento de natureza qualitativa (entrevista semi-estruturada), que permitiu complementar a informação recolhida através do questionário, de forma mais detalhada e reflexiva, tendo em conta a questão de partida inicial, de cada um dos projectos (Bogdan & Biklen, 1994). A entrevista, em cada um dos dois estudos, foi aplicada a seis indivíduos (3 adultos que, na fase de inquérito, tinham referido a existência de impactos, nas dimensões em estudo, e outros 3 que não tinham tido quaisquer impactos).

A análise de conteúdo da informação recolhida através da entrevista foi feita segundo as proposições de Bardin (2009).

Após a recolha dos resultados, e por termos utilizados duas fontes de informação, optou-se pela triangulação dos dados (Sousa, 2011).

A figura seguinte traduz os procedimentos metodológicos adoptados nas investigações.

Figura 2. Procedimentos metodológicos adoptados



### 3. Apresentação de alguns resultados da investigação realizada

Nesta terceira, e última parte desta comunicação, apresentam-se alguns dos resultados obtidos nos dois estudos, nos seguintes aspectos: (i) caracterização dos indivíduos participantes no estudo; (ii) caracterização do Processo de RVCC concretizado pelos inquiridos; (iii) avaliação dos impactos do Processo de RVCC nos adultos certificados, nas dimensões profissional e familiar dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que realizaram um Processo de RVCC, aumentando, dessa forma, as respectivas qualificações académicas de nível básico e/ou secundário.

#### (i) Caracterização dos indivíduos participantes no estudo

Proceder-se-á, de seguida, à caracterização dos participantes de acordo com algumas variáveis, nomeadamente Género, Grupo etário, Local de residência,

Estado civil, Número de filhos, Habilitações escolares actuais e Situação actual face ao percurso escolar.

#### – Inquiridos: Género

Dos 45 adultos respondentes mais de metade, 28, são homens, verificando-se uma frequência relativa de 62,2%.

Tabela 3. Inquiridos: Género

Género	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Masculino	28	62,2
Feminino	17	37,8
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

#### – Inquiridos: Grupo etário

No que respeita à idade dos inquiridos, verificou-se um maior número de respondentes no grupo etário localizado entre os 41 e os 50 anos, correspondendo a 31,1% da amostra. Os grupos etários situados nos extremos (21-30 e 61-70 anos) apresentaram um menor número de respostas, conforme se pode observar na Figura 3:

Figura 3. Inquiridos: Grupo Etário

Faixa Etária	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
21-30	6	13,3
31-40	12	26,7
41-50	14	31,1
51-60	12	26,7
61-70	1	2,2
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

#### – Inquiridos: Local de residência

No que diz respeito à freguesia de residência dos inquiridos, 84,4% reside na freguesia de Reguengos de Monsaraz. Das 5 freguesias que compõem o concelho de Reguengos de Monsaraz, apenas a freguesia de Monsaraz não tem representação nos respondentes do estudo (Tabela 4).

Tabela 4. Inquiridos: Local de residência

<b>Freguesia de residência</b>	<b>Frequência Absoluta (n)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Reguengos de Monsaraz	38	84,4
Corval	3	6,7
Campo	3	6,7
Campinho	1	2,2
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

### – Inquiridos: Situação Familiar

Tabela 5. Inquiridos: Estado Civil

<b>Estado Civil</b>	<b>Frequência Absoluta (n)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Solteiro(a)	8	17,8
Casado(a)	28	62,2
Divorciado(a)	5	11,1
União de facto	4	8,9
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100,0</b>

Tabela 6. Inquiridos: Número de filhos

<b>N.º de Filhos</b>	<b>Frequência Absoluta (n)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Nenhum	9	20,0
1 filho	19	42,2
2 filhos	15	33,3
3 ou +	2	4,4
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

No que respeita ao estado civil dos respondentes, 62,2% dos adultos são casados e 75,5% possui 1 ou 2 filhos.

### – Inquiridos: Habilitações escolares actuais (aquando do momento da resposta)

Em termos de habilitações actuais, os respondentes apresentavam, na sua maioria, o Ensino Secundário (60% – 27 adultos), seguido do Ensino Básico – 3.º Ciclo (26,7% – 12 adultos). De relevar que 4,4% já possuía uma Licenciatura.

Tabela 7. Inquiridos: Habilitações escolares actuais (aquando do momento da resposta)

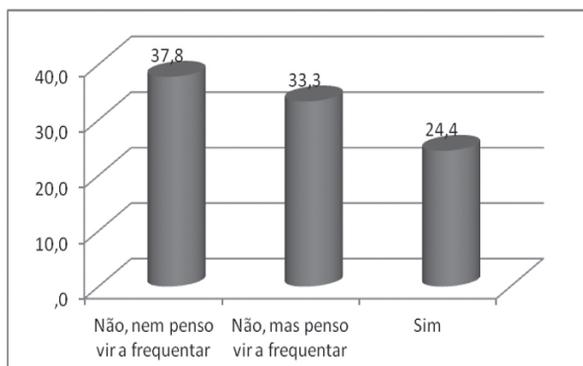
Habilitações Escolares (aquando do momento da resposta)	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
Ensino Básico (2º Ciclo)	3	6,7
Ensino Básico (3º Ciclo)	12	26,7
Ensino Secundário	27	60,0
Curso de Especialização Tecnológica	1	2,2
Ensino Superior (Licenciatura)	2	4,4
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

#### – Inquiridos: situação face aos estudos (percurso escolar)

Quando questionados se (aquando da resposta) se encontram a estudar, 17 inquiridos responderam que: – *Não, nem penso vir a frequentar*, 15 referiram que: *Não, mas penso vir a frequentar* e 11 responderam que: – *Sim*, tal como podemos verificar pelo Gráfico 1.

Gráfico 1. Inquiridos: Situação face aos estudos (percurso escolar)



Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Concluimos, assim, que:

– 37,8% dos inquiridos (17 adultos) não pensava voltar a estudar, no entanto **33,3%** (15 adultos) **não se encontrava a estudar mas pensava vir a fazê-lo**. Parece-nos relevante que 24,4% dos adultos certificados (11 adultos) tenha voltado a estudar, conforme se pode observar na Tabela 5.

Tabela 8. Nível de escolaridade que frequenta

Nível	Frequência Absoluta (n)	Frequência Relativa (%)
3º Ciclo	1	9,1
Secundário	3	27,3
Bacharelato	1	9,1
Licenciatura	4	36,4
Sem Resposta	2	18,2
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

De referir apenas que, dos 11 adultos certificados que voltaram a estudar, apenas 1 é do sexo feminino, frequenta um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA).

**(ii) Caracterização do Processo de RVCC concretizado pelos inquiridos – Centro Novas Oportunidades onde foi concretizado o Processo de RVCC**

Como podemos verificar pela Tabela 6, 86,7% dos adultos inquiridos certificou as suas competências no Centro Novas Oportunidades da PartnerHotel. Os restantes 13,3% foram certificados através do Centro Novas Oportunidades da Fundação Alentejo e do Centro de Formação Profissional de Évora, (que se deslocava ao Centro de Emprego de Reguengos de Monsaraz), com 4,4% e 8,9% respectivamente.

Tabela 9. Centro Novas Oportunidades onde foi concretizado o Processo de RVCC

Centro	Frequência Absoluta (nº)	Frequência Relativa (%)
Partner Hotel (Reguengos de Monsaraz)	39	86,7
Fundação Alentejo (Évora)	2	4,4
Centro de Formação Profissional de Évora	4	8,9
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

À data das certificações, até 2011, eram dois os Centros Novas Oportunidades

a operar no concelho de Reguengos de Monsaraz, concelho de residência da totalidade da população em estudo: o CNO da PartnerHotel e o CNO do Centro de Formação Profissional de Évora, este último desempenhava funções em regime de itinerância.

Relativamente ao ano de inscrição, o ano 2008 foi o ano em que se verificou um maior número de inscritos, 35,6% do total de respondentes, o que, entre outras razões, se pode ter devido ao alargamento do Processo ao nível secundário que ocorreu a partir de 2007 (recorde-se que a maior parte dos respondentes efectuou um Processo de RVCC de nível secundário) e também às campanhas publicitárias de divulgação da Iniciativa Novas Oportunidades, o que contribuiu para a mobilização da população adulta para a qualificação e a procura dos Centros Novas Oportunidades.

#### – Formas de conhecimento do Processo de RVCC

Procurando-se conhecer a forma como os adultos tinham tido conhecimento do Processo de RVCC. Os resultados obtidos encontram-se na Tabela 10.

Tabela 10. Formas de conhecimento do Processo de RVCC

<b>Meio pelo qual tomou conhecimento</b>	<b>Frequência Absoluta (nº)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Conversas informais	25	35,7
Sessões de Esclarecimento	22	31,4
Meios de comunicação	20	28,6
Exposições	2	2,9
Outra	1	1,4
Feiras/Mercados	0	0,0
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Relativamente às formas como o adulto tomou conhecimento do Processo de RVCC, de acordo com a tabela anterior, verifica-se que as mesmas, foram diversificadas.

As conversas informais, segundo os resultados obtidos nos questionários, são o meio mais eficaz de divulgação do Processo, uma vez que reúne a maior percentagem de respostas (35,7%), seguido das sessões de esclarecimento com 31,4% das respostas.

Um inquirido referiu *outro meio* (a Junta de freguesia). As Juntas de freguesia, nomeadamente nos meios mais rurais, tornaram-se elemento essencial

na divulgação da Iniciativa Novas Oportunidades, promovendo-se sessões de esclarecimento, cedendo espaços e equipamentos para que se pudessem realizar as sessões, o mais próximo possível das populações.

### – Razões que conduziram ao Processo de RVCC

Observemos o Gráfico 2:

Gráfico 2. Razões que conduziram ao Processo de RVCC



Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

No que diz respeito às razões que levaram os inquiridos a procurar um Centro Novas Oportunidades, 18,9% das respostas incidem sobre perspectivas de melhoria profissional. Na realidade, a possibilidade de progredir na carreira foi um dos motivos para a procura de qualificação. A valorização pessoal surge, logo de seguida, com 18,1% das respostas dos inquiridos, a indicar que a sua principal motivação foi a valorização pessoal. Importa, também, para o presente estudo, destacar que apenas 4,7% das respostas dos indivíduos estão relacionadas com os incentivos de familiares para aumentar as suas qualificações.

Atendendo às frequências relativas dos itens relacionados com as razões de natureza pessoal, pode afirmar-se, que as razões de ordem pessoal se sobrepuseram às de natureza profissional, o que nos leva a concluir que as principais razões de procura do Processo não foram essencialmente de natureza profissional.

### 3. Avaliação dos impactos do Processo de RVCC nos adultos certificados, nas dimensões profissional e familiar dos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz que realizaram um Processo de RVCC

3.1. Neste ponto, começa-se por apresentar, a percepção global que os adultos construíram da sua experiência pessoal de participação no Processo de RVCC.

Para o efeito, no Questionário das Novas Núpcias (QNQ), foram apresentados 21 itens sobre os quais cada adulto se posicionou numa Escala tipo Likert, de 1 a 5 valores (em que 1 significa *nada importante* e 5 *muito importante*). O objectivo consistia em conhecer a avaliação que os adultos fizeram acerca do contributo do Processo de RVCC, em diferentes aspectos da sua vida (Nico *et al*, 2013).

Observemos a organização daqueles 21 itens, na tabela que se segue.

Tabela 11. Importância e influência do Processo de RVCC

Itens	Média (1-5)
2. Valorização das minhas competências e conhecimentos pessoais	4,25
1. Conhecimento das minhas capacidades	4,18
3. Aumento da confiança em mim próprio(a)	4
4. Motivação para novos projectos e desafios (académicos, profissionais, pessoais)	3,91
20. Estímulo para a participação em acções de aprendizagem ao longo da vida (ex. formações modulares ou outras)	3,77
5. Melhor capacidade de resposta e adaptação a novas situações	3,77
13. Capacidade de comunicar e relação com os outros	3,66
9. Valorização, pela minha família, das minhas capacidades/ competências	3,66
18. Interesse ou renovação do interesse pelo que se passa à minha volta (leitura de jornais, acompanhamento de noticiários, etc...)	3,58
12. Responsabilização na defesa dos meus direitos	3,57
6. Valorização do certificado obtido, por parte da entidade empregadora	3,56
17. Capacidade de compreensão do mundo em que vivo/sociedade em que estou inserido(a)	3,55
21. Oportunidade de acesso à formação profissional (ex. cursos EFA ou outros)	3,55
14. Utilização do computador	3,51
15. Utilização da internet	3,47
19. Interesse ou renovação de interesse por actividades culturais (leitura, escrita, teatro, cinema, exposições, etc...)	3,41
10. Participação em actividades realizadas na minha comunidade	3,26
8. Valorização social pela comunidade onde estou integrado	3,26
11. Intervenção cívica (associações, clubes...)	3,15
16. Capacidade de ajuda nas tarefas escolares dos filhos	3,15
7. Melhoria da minha situação profissional	3,11

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

Os 21 itens foram organizados de acordo com o maior número de respostas obtidas, tal como podemos verificar na tabela anterior, onde, no início da tabela, constam as 5 respostas mais seleccionadas pelos inquiridos e, no fim da tabela, as 5 respostas menos seleccionadas pelos adultos certificados.

Através da leitura da tabela anterior, verifica-se que os **5 itens mais valorizados** são todos de ordem pessoal, concluindo-se que a dimensão pessoal foi bastante valorizada pelos indivíduos inquiridos.

Os **5 itens menos valorizados** correspondem à dimensão profissional, social e, curiosamente, 1 item da esfera familiar “Capacidade de ajuda na tarefa escolares dos filhos”, foi também um dos menos valorizados.

**A dimensão considerada mais relevante para os indivíduos foi a pessoal**, onde se verificou uma média de 3,86 (numa escala de 1 e 5) e é, no contexto questionado, a dimensão mais valorizada, conforme se pode observar na tabela que se apresentou anteriormente. Seguidamente, surgem a dimensão aprendizagem, com um valor médio de 3,55 e a dimensão familiar, com um valor médio de 3,41. As dimensões “profissional” (com um valor médio de 3,34) e a dimensão social (com 3,23) foram aquelas a que os indivíduos atribuíram menos relevância (Tabela 12).

Tabela 12. Importância atribuída ao Processo de RVCC em diferentes dimensões (médias)

Itens	Dimensão	Média
itens 1,2,3,4,5,12,13,17	Dimensão Pessoal	3,86
itens 14,15,18,19,20,21	Dimensão Aprendizagem	3,55
itens 9 e 16	Dimensão Familiar	3,41
itens 6 e 7	Dimensão Profissional	3,34
itens 8,10,11	Dimensão Social	3,23

Fonte: Inquérito por Questionário (2012)

*3.2. Com base na análise dos dados obtidos a partir do questionário (numa primeira fase) e da entrevista semiestruturada (segunda fase), efectuou-se a triangulação de dados, apresentando-se, de seguida, as principais conclusões dos dois estudos, um centrado nos impactos do Processo de RVCC na dimensão profissional, nos colaboradores do município de Reguengos de Monsaraz, e outro nos impactos na dimensão familiar.*

Na tabela seguinte, além de constarem as principais conclusões do estudo, estão também referenciados alguns autores que se referem aos mesmos aspectos identificados nas conclusões da presente investigação.

Tabela 13. Principais impactos do Processo de RVCC nas dimensões profissional e familiar, nos colaboradores do município de Reguengos de Monsaraz

DIMENSÃO PROFISSIONAL	DIMENSÃO FAMILIAR
<p><i>"Ao subir de categoria tive uma maior responsabilidade de desempenho no emprego com que estava anteriormente e isso (Processo de RVCC) ajudou-me bastante."</i> (A1)</p> <p><i>"Faço um trabalho com confiança e tomo as decisões sem estar à espera que ninguém as tome por mim."</i> (A6)</p>	<p><i>"...não tinha tempo porque tinha que trabalhar, para ajudar os meus avós."</i> (A5)</p> <p><i>"Ajudo os meus filhos nos trabalhos da escola e antes não conseguia."</i> (A3)</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A dimensão profissional não foi a principal motivação para a procura do Centro</li> <li>2. A dimensão pessoal e a valorização de competências foram as principais motivações para a procura do Centro (Nico, 2011), (Carneiro, 2009)</li> <li>3. 95,6% dos inquiridos estavam empregados e 4,4% em situação de desemprego</li> <li>2. As expectativas na dimensão profissional não se concretizaram para a maioria dos adultos certificados, no entanto conclui-se o seguinte: <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Indivíduos empregados:</b></li> <li>3. 15,6% dos inquiridos (7 adultos) referiu ter tido alterações profissionais após o Processo de RVCC</li> <li>4. 3 inquiridos respondem que essas mudanças ocorreram "1 a 2 anos após o Processo de RVCC"</li> <li>5. Acerca do tipo de alterações que se verificaram, mais de metade dos inquiridos (4 adultos) referiram que foi ao nível da "Remuneração", 28,6% (2 adultos) refere que mudou de "profissão" e 1 respondeu Outra</li> <li>6. 71,5% dos adultos inquiridos referiu que o Processo de RVCC <i>Influenciou</i> ou <i>Influenciou muito</i> a mudança de actividade profissional</li> <li><b>Indivíduos desempregados:</b></li> <li>7. Dois adultos desempregados encontraram emprego</li> <li>8. Os dois adultos que responderam que se encontravam desempregados antes da certificação referem que encontraram emprego, até 1 ano após o Processo de RVCC</li> <li>9. 100% dos adultos que encontraram emprego referiu que o Processo de RVCC <i>influenciou muito</i> essa mudança</li> <li>10. Verificou-se um aumento da utilização de computadores no desempenho das funções no local de trabalho e também em casa</li> </ul> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O abandono dos estudos relacionou-se com questões financeiras. Nalguns casos, a ruralidade foi determinante para o abandono dos estudos (Iturra, 1990), (Salgado, 2010)</li> <li>2. A generalidade dos familiares, dos entrevistados, possuía apenas o ensino básico (Salgado, 2010)</li> <li>3. 4,7% dos inquiridos procuraram o CNO devido a incentivo de familiares</li> <li>4. A dimensão pessoal e a valorização de competências foram as principais motivações para a procura do Centro (Nico, 2011)</li> <li>5. Aumento e partilha dos conhecimentos, pois o Processo despertou novos interesses</li> <li>6. Facilitação da comunicação com familiares que vivem longe</li> <li>7. Existência de novos temas de conversa e troca de ideias em família</li> <li>8. Melhoria da eficiência da comunicação em família (Salgado, 2010)</li> <li>9. Potenciou a existência de mais tempo para a família</li> <li>10. 50% dos entrevistados passaram a sentir-se mais capacitados para acompanhar a vida escolar dos filhos e para os motivar (Salgado, 2010)</li> <li>11. Dos 6 entrevistados, 4 viram a sua família reconhecer a certificação</li> <li>12. A dimensão familiar (média de 3,41), foi a 3ª dimensão mais valorizada pelos inquiridos (ainda que a dimensão mais valorizada tenha sido a dimensão pessoal)</li> <li>13. Verificou-se um aumento da utilização do computador tanto em casa, como no trabalho, após a certificação através do Processo de RVCC</li> </ol>

## Referências Bibliográficas

- BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (Obra original publicada em 1977).
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CAEIRO, A. (2013). *Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão profissional, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz*. [Dissertação apresentada à Universidade de Évora, tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação: Especialização em Educação Comunitária]. Évora: Universidade de Évora. (policopiada)
- CARNEIRO, R. (Coord.) (2009). *Iniciativa Novas Oportunidades. Primeiro Estudo da Avaliação Externa*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- COMISSÃO EUROPEIA (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas. Disponível na Internet: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/policy/memo\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/policy/memo_pt.pdf)
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2006). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- INSTITUTO DA EDUCAÇÃO DA UNESCO (1997). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação – Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- ITURRA, R. (1990). *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher.
- LIMA, L., AFONSO, A. & ESTEVÃO, C. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- MELO, A. (2000). “Em Portugal a Educação de Adultos ainda é a Gata Borralheira”. in *Revista Saber Mais*. N.º 4. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. pp.8-11.
- MELO, A., LIMA, L. & ALMEIDA, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. 1.ª Edição. N.º 2. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- NATALE, M. (2003). *La edad adulta: Una nueva etapa para educar*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- NICO, B. (2007). “Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores”. in Maria Teresa Tavares et al (orgs.) *Actas do III Seminário de Educação: Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- NICO, L. (2011). *A Escola da Vida: Reconhecimento dos Adquiridos Experienciais em Portugal. Fragmentos de Uma Década (2000-2010)*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- NICO, B. (coord.), NICO, L., FERREIRA, F. & TOBIAS, A. (2013). *Educação e Formação de Adultos no Alentejo. O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no período 2000-2005*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- RAMALHO, V. (2013). *Avaliação dos impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), na dimensão familiar, nos colaboradores do Município de Reguengos de Monsaraz*. [Dissertação apresentada à Universidade de Évora, tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação: Especialização em Educação Comunitária]. Évora: Universidade de Évora. (policopiada)

SALGADO, L. (coord.) (2010). *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: ANQ.

SOUSA, M. & BAPTISTA, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: PACTOR.

### **Legislação referida**

#### ***Despacho n.º 10534/97, de 16 de Outubro***

Nomeação de um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação de Adultos. Resolução do Conselho de Ministros n.º92/98, de 25 de Junho  
Cria o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA), incumbido, desde logo, de desencadear o processo conducente à constituição da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

#### ***Decreto-Lei n.º 387/1999, de 28 de Setembro***

Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, designada ANEFA.

#### ***Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de Maio***

Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, designados por CQEP.

### **Sítios de internet consultados**

[www.destinoportugal.pt-tur.com](http://www.destinoportugal.pt-tur.com)

[www.evoradigital.biz](http://www.evoradigital.biz)

Consultado em 26/06/2013

