



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Comunitária

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

**“ARQUEOLOGIAS” DAS APRENDIZAGENS EM CAPELINS
(SANTO ANTÓNIO) – ALANDROAL (1997-2007)**

Autora: Margarida Maria Quito Micaelo Grosso

Orientador: Professor Doutor José Carlos Bravo Nico

Évora 2012

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Comunitária

Dissertação

**“ARQUEOLOGIAS” DAS APRENDIZAGENS EM CAPELINS
(SANTO ANTÓNIO) – ALANDROAL (1997-2007)**

Autora: Margarida Maria Quito Micaelo Grosso

Orientador: Professor Doutor José Carlos Bravo Nico

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

“Aprender não é um comportamento exclusivo dos ambientes escolares. Muito pelo contrário. Basta-nos olhar com atenção para a realidade para podermos identificar exemplos fabulosos de como as comunidades humanas, menos próximas das oportunidades de acesso aos ambientes formais e escolares de aprendizagem, foram desenvolvendo processos complexos, mas extraordinariamente bem adaptados, aos contextos geográficos e territoriais, de aprenderem”. Nico (2004: 54)

AGRADECIMENTOS

Dedico este espaço àqueles que, de alguma forma, deram a sua contribuição para que esta dissertação fosse realizada, o meu sincero agradecimento.

Um agradecimento muito especial ao Professor Doutor José Bravo Nico, pela sua preciosa e incessante disponibilidade para a orientação na realização deste trabalho, pelas sugestões e recomendações fornecidas. Assim como pelos esclarecimentos às dúvidas surgidas pela minha falta de experiência.

À Professora Doutora Lurdes Pratas Nico, pela sua disponibilidade e amizade.

À colega e amiga Mestre Elisabete Galhardas, pela sua amizade incondicional, pelo estímulo em me fazer acreditar que era possível. Foi o meu pilar nos momentos mais difíceis.

À equipa de investigadores e colaboradores na recolha e fornecimentos dos dados que possibilitaram a realização deste trabalho, com especial agradecimento à Mestre Antónia Tobias.

Aos professores e colegas de mestrado, pela amizade e apoio em alguns momentos essenciais para a continuação do meu percurso até à realização deste trabalho.

À minha família, pelo incentivo em realizar esta etapa com sucesso, pela compreensão e colaboração prestadas, em especial ao meu marido e aos meus filhos.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado desenvolveu-se no âmbito do projecto “*Arqueologia*” das Aprendizagens no concelho de Alandroal, que teve, como objectivo primordial, a identificação e caracterização do universo de aprendizagens institucionais disponíveis e concretizadas pela comunidade do território em estudo (Freguesia de Capelins (Santo António) /Alandroal), na década 1997 – 2007.

Foram inquiridas, nesta freguesia, 16 instituições e identificadas 30 aprendizagens institucionais, que tiveram maior ocorrência nos anos de 2004, 2005 e 2006.

Embora seja uma freguesia essencialmente rural, a área de actividade da maioria das instituições identificadas inscreve-se no sector do comércio por grosso e a retalho e de reparação de veículos automóveis e motociclos. São, na sua maioria, instituições de natureza privada e reveladoras de organização, no que respeita à sua organização. No entanto, o relacionamento interinstitucional foi pouco dinâmico, existindo um fraco trabalho em rede. Quando existiram parcerias, estas ocorreram extra freguesia e, até mesmo, extra concelho. Seguindo uma análise quantitativa dos dados extraídos da aplicação dos questionários, com recurso a análise estatística, conclui-se que os processos de aprendizagem das instituições inquiridas da freguesia de Capelins apresentam características centradas nas próprias instituições promotoras dessas mesmas aprendizagens, assentes na formação do pessoal, com carácter formal e não formal e relacionaram-se com as áreas de administração pública e defesa, alojamento e restauração e ainda com a área do comércio por grosso e a retalho.

Palavras Chave: Educação e Desenvolvimento; Território; Aprendizagem ao Longo da Vida.

ABSTRACT

“Learning *Archeology* in the Parish of Capelins (Santo António) – Alandroal (1997-2007)”

This dissertation developed under the project "*Archaeology*" of *Learning in the county of Alandroal*, which had as its primary objective, the identification and characterization of the universe of available institutional learning and implemented by the community of the area under study (Parish of capelin (San Antonio) / Alandroal), in the decade from 1997 to 2007.

Were surveyed in this parish, and 16 institutions identified 30 institutional learning, which have a higher occurrence in the years 2004, 2005 and 2006.

Although it is an essentially rural, the parish area of activity of most institutions identified in the sector of wholesale and retail trade and repair of motor vehicles and motorcycles. Are, for the most part, private institutions and revealing of organization, with regard to its organization. However, the interinstitutional relationship was weak and there is a little dynamic networking.

When partnered, this extra parish occurred and even extra municipality.

Following a quantitative analysis of data taken from the application of questionnaires, using statistical analysis, it is concluded that the learning processes of the institutions surveyed in the parish of Capelins characteristics focused on promoting institutions of those learnings, based on staff training, formal and non-formal nature and related to the areas of public administration and defense, hotels and restaurants and also the area of wholesale and retail trade.

Keywords: Education and Development; Territory; Lifelong Learning.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO ACONTECE EM TODAS AS CIRCUNSTÂNCIAS....	6
1.1. Breve abordagem aos conceitos de Educação/Aprendizagem	6
1.1.1. Educação.....	6
1.1.2. Aprendizagem: uma abordagem teórica	9
1.2. A Educação acontece em todos os contextos: os ambientes formais, não formais e informais de aprendizagem.....	12
1.3. A Educação acontece em todos os momentos da vida: evolução histórica da Educação de Adultos	21
1.3.1. Educação Permanente.....	21
1.3.1.1. Do conceito de Educação Permanente ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)	23
1.3.2. Aprendizagem ao Longo da Vida.....	24
1.3.2.1. Espaço Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida.....	26
1.3.3. Educação de Adultos	31
1.4. A Evolução Internacional	35
1.4.1. As conferências Internacionais da Unesco sobre Educação de Adultos	37
1.5. A Evolução Nacional.....	44
1.5.1. Educação de Adultos - Evolução histórica da Educação e Formação de Adultos em Portugal.....	44
1.5.2. Metas e objectivos para os próximos anos, ao nível da Educação e Formação de Adultos	46
CAPÍTULO 2 – DA EDUCAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO LOCAL: UMA ABORDAGEM TERRITORIAL.....	49
2.1. A Educação e o Desenvolvimento Local.....	49
2.2. A Comunidade Educativa.....	52
2.3. As Redes de Educação no Território: instituições escolares e não escolares.....	53

2.4. A Constituição de Parcerias Educativas	57
2.5. A Carta Educativa.....	60
2.6. As Cidades Educadoras	63
2.6.1. O movimento das Cidades Educadoras	65
2.6.2. A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)	66
CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO EM ESTUDO: Capelins (Santo António).....	68
3.1. Caracterização do concelho de Alandroal	69
3.1.1. Localização Geográfica do concelho de Alandroal	70
3.1.2. Resultados preliminares (censos 2011) – Região do Alentejo	71
3.1.3. Análise Demográfica do concelho de Alandroal	71
3.1.4. Descrição das Freguesias.....	73
3.1.5. Evolução demográfica das freguesias do concelho de Alandroal	75
3.1.6. Análise Socioeconómica.....	76
3.1.7. Análise do grau de instrução da população activa no concelho	76
3.2. A Freguesia de Capelins (Santo António) / Alandroal	77
3.2.1. Localização Geográfica da Freguesia de Capelins (Santo António)	77
3.2.2. Evolução Demográfica da População Residente na Freguesia de Capelins.....	78
3.2.3. População Activa	78
3.2.4. A População Activa, segundo o grau de instrução	79
3.2.5. População Empregada, por Ramos de Actividade.....	80
3.2.6. População Desempregada.....	81
3.2.7. Economia, Cultura e Serviços	82
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E TÉCNICAS UTILIZADAS	84
4.1. Opções Metodológicas	84
4.2. O Projecto “‘Arqueologia’ das Aprendizagens no Concelho de Alandroal’	84
4.2.1. Principais fases da concretização do projecto de investigação.....	85
4.2.2. Parcerias	85
4.2.3. - Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	86
4.2.4. Questionário de Aprendizagens Institucionais – QAI I e QAI II	87

4.2.5. Descrição das principais fases do Projecto.....	88
4.3. Definição do Estudo	90
4.3.1. Definições da População e da Amostra	91
4.3.2. Tratamento e Análise dos Dados	92
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	95
5.1. As Instituições Inquiridas na freguesia de Capelins (Santo António).....	95
5.1.1. A área de actividade das instituições inquiridas.....	96
5.1.2. O número de sócios ou elementos que compõem as instituições inquiridas.....	98
5.1.3. A data de Fundação das Instituições Inquiridas	99
5.1.4. A continuidade da actividade	100
5.1.5. A natureza estatutária das instituições.....	101
5.1.6. A Natureza Jurídica e Funcional	101
5.1.7. A área de actividade institucional.....	102
5.1.8. O Plano Anual de Actividades	104
5.1.9. O Período de Funcionamento	104
5.1.10. O Horário de Funcionamento	105
5.1.11. O Acesso do Público às Instituições.....	106
5.1.12. O Vínculo do Pessoal nas Instituições.....	107
5.1.13. O Tipo de Contabilidade.....	107
5.1.14. O Funcionamento dos Órgãos Sociais nas Instituições.....	109
5.1.15. O Relacionamento Interinstitucional.....	111
5.2. As Aprendizagens Institucionais disponibilizadas e concretizadas na Freguesia de Capelins (Santo António).	113
5.2.1. A Área das Aprendizagens Institucionais.....	114
5.2.2. O Período de Concretização das Aprendizagens.....	116
5.2.3. Os objectivos das Aprendizagens Institucionais	117
5.2.4. A Responsabilidade da Existência das Aprendizagens	118
5.2.5. A Concepção das Aprendizagens	118
5.2.6. A Concretização das Aprendizagens Institucionais.....	119
5.2.8. O Género dos Participantes nas Aprendizagens	121
5.2.9. O Número de Participantes das Aprendizagens	121

5.2.10. O Local da Realização das Aprendizagens.....	122
5.2.11. A Duração das Aprendizagens	123
5.2.12. A Frequência das Aprendizagens	124
5.2.13. O Horário das Aprendizagens	124
5.2.14. A Avaliação das Aprendizagens.....	125
5.2.15. O Momento da Avaliação das Aprendizagens	126
5.2.16. A Avaliação das Aprendizagens – Quem avalia	126
5.2.17. A Certificação das Aprendizagens	127
5.2.18. O Financiamento das Aprendizagens	128
5.2.19. O Tipo de Financiamento das Aprendizagens.....	129
5.2.20. A Existência de Parcerias na Concretização das Aprendizagens	130
5.2.21. As Características das Parcerias	131
5.2.22. A Localização das Instituições Parceiras.....	131
5.2.23. A Condições de Obrigatoriedade em Frequentar as Aprendizagens	132
5.2.24. A Relevância das Aprendizagens	133
CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
6.1. Conclusões.....	135
6.1.1. Nível descritivo	135
6.1.2. Nível Crítico da estrutura da investigação.....	138
6.1.3. Nível crítico da instrumentalidade da investigação.....	139
6.2. Considerações Finais	139
BIBLIOGRAFIA	142
ANEXOS	154
ANEXO A - Questionário das Aprendizagens Institucionais Q.A.I. (I)	155
ANEXO B - Questionário das Aprendizagens Institucionais Q.A.I. (II)	162
ANEXO C - D. R. – I Série-B – Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março – CNAEF.....	169

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Foto do território em estudo (Capelins -Santo António)	68
Figura 2 - Mapa do território do concelho de Alandroal	68
Figura 3 - Foto aérea da vila de Alandroal	69
Figura 4 – Localização Geográfica do concelho de Alandroal	70
Figura 5 – Descrição das Freguesias	73
Figura 6 - Localização Geográfica da Freguesia de Capelins (Santo António)	77
Figura 7 - Variáveis analisadas com base no questionário QAI I	96
Figura 8 - As variáveis analisadas com base no questionário QAI II	113

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução Demográfica do concelho de Alandroal.....	72
Gráfico 2 - Evolução demográfica das freguesias do concelho de Alandroal.....	75
Gráfico 3 – População activa, segundo o grau de instrução.....	76
Gráfico 4 - População Activa segundo grau de instrução.....	79
Gráfico 5 - População Empregada por Ramos de Actividade.....	80
Gráfico 6 - População Desempregada.....	81
Gráfico 7 - Data de Fundação das Instituições Inquiridas.....	100
Gráfico 8 - Tipo de Contabilidade.....	108
Gráfico 9 - Trabalho Administrativo.....	111
Gráfico 10 - Público-Alvo das Aprendizagens.....	120
Gráfico 11 - A Certificação das Aprendizagens.....	128
Gráfico 12 - O Financiamento das Aprendizagens.....	129

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Características de diferenciação entre: educação formal; não formal e informal .	17
Quadro 2 - Sectorização das modalidades de educação e suas possibilidades de integração e articulação.....	19
Quadro 3 - Aprendizagem formal vs. aprendizagem informal.....	20
Quadro 4 - Conceitos de Educação Permanente	22
Quadro 5 - Ofertas de formação de adultos	34
Quadro 6 - Número de Inscrições em cursos EFA, em Portugal e na região do Alentejo	34
Quadro 7 - Conferências Internacionais da Unesco sobre Educação de Adultos	37
Quadro 8 - Evolução do conceito de E.A. ao longo das cinco CONFINTEA's anteriores.	41
Quadro 9 - Evolução do conceito de E.A., VI CONFINTEA	42
Quadro 10 - O desenvolvimento histórico da educação e formação de adultos em Portugal, apresentado pelo CNE	45
Quadro 11 - Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e Formação (EF2020) União Europeia para o domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida ...	47

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução demográfica das freguesias do concelho de Alandroal	75
Tabela 2 - População Residente.....	78
Tabela 3 - População Activa.....	78
Tabela 4 - A População Activa, segundo grau de instrução	79
Tabela 5 - População Empregada por Ramos de Actividade	80
Tabela 6 - População Desempregada.....	81
Tabela 7 - Instituições inquiridas em Capelins (Santo António).....	95
Tabela 8 - Área de actividade Económica das Instituições Inquiridas na FCSA	97
Tabela 9 - Número de sócios ou elementos que compõem as instituições inquiridas.....	98
Tabela 10 - Data de Fundação das Instituições Inquiridas	99
Tabela 11 - Interrupção de actividade	100
Tabela 12 - Natureza estatutária das instituições.....	101
Tabela 13 - Natureza Jurídica e Funcional	102
Tabela 14 - Área de Actividade	103
Tabela 15 - Plano Anual de Actividades	104
Tabela 16 - Período de Funcionamento	105
Tabela 17 - Horário de Funcionamento	105
Tabela 18 - Acesso do Público	106
Tabela 19 - Vínculo do pessoal nas instituições.....	107
Tabela 20 - Tipo de Contabilidade	107
Tabela 21 - Trabalho Administrativo	109
Tabela 22 - Funcionamento dos Órgãos Sociais nas Instituições.....	110
Tabela 23 - Relacionamento Interinstitucional.....	111
Tabela 24 - A Área das Aprendizagens Institucionais (CNAEF/Grandes Grupos)	114
Tabela 25 - As Áreas das Aprendizagens Institucionais (CNAEF / Áreas de Estudo)	114
Tabela 26 - As áreas das Aprendizagens Institucionais (CNAEF/Área de Educação e Formação).....	115
Tabela 27 - Período de Concretização das Aprendizagens.....	116
Tabela 28 - Os objectivos das Aprendizagens Institucionais	117

Tabela 29 - Responsabilidade da Existência das Aprendizagens	118
Tabela 30 - A Concepção das Aprendizagens	118
Tabela 31 - Concretização das Aprendizagens	119
Tabela 32 – O Público-Alvo das Aprendizagens.....	120
Tabela 33 - Género dos Participantes nas Aprendizagens.....	121
Tabela 34 - Número de Participantes das Aprendizagens	121
Tabela 35 - O Local da Realização das Aprendizagens	122
Tabela 36 – A Duração das Aprendizagens.....	123
Tabela 37 - A Frequência das Aprendizagens	124
Tabela 38 - Horário das Aprendizagens	124
Tabela 39 - A Avaliação das Aprendizagens.....	125
Tabela 40 - O Momento da avaliação das Aprendizagens	126
Tabela 41 – Quem avalia as Aprendizagens.....	127
Tabela 42 - A Certificação das Aprendizagens	127
Tabela 43 - O Financiamento das Aprendizagens	129
Tabela 44 - O Tipo de Financiamento das Aprendizagens.....	130
Tabela 45 - A Existência de Parcerias	130
Tabela 46 - As Características das Parcerias	131
Tabela 47 - Localização das Instituições Parceiras	132
Tabela 48 - Condições de Obrigatoriedade	132
Tabela 49 - A Relevância das Aprendizagens	133

SIGLAS E ACRÓNIMOS

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras

ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ - Agência Nacional para a Qualificação

CEDEFOP - Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CEE - Comunidade Económica Europeia

CEF - Cursos de Educação e Formação

CME - Conselho Municipal de Educação

CML – Câmara Municipal de Lisboa

CNAEBA - Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos

CNAEF - Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação

CNAF - Classificação Nacional das Áreas de Formação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNO - Centro Novas Oportunidades

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

DGEP - Direcção-Geral de Educação de Adultos

DREA - Direcção Regional de Educação do Alentejo

EA - Educação de Adultos

EEE - Espaço Económico Europeu

EF - Educação Formação

EFA - Educação e Formação de Adultos

ESDIME - Agência para o Desenvolvimento Local do Alentejo Sudoeste

EUROSTAT - Gabinete de Estatística das Comunidades Europeias

FCSA - Freguesia de Capelins (Santo António)

FEDER - Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

FSE - Fundo Social Europeu

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

INE - Instituto Nacional de Estatística

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

MTSS - Ministério do Trabalho e da Segurança Social

NUTS - Unidades Territoriais Estatísticas

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico

OEI - Organização de Estados Iberoamericanos

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG - Organizações Não Governamentais

PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

POEFDS - Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social

POPH - Programa Operacional do Potencial Humano

PRODEP - Programa Operacional de Educação

QAI - Questionário das Aprendizagens Institucionais

QREN - Quadro de Referência Estratégia Nacional

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

UE - União Europeia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

INTRODUÇÃO

A nível pessoal, de referir que ingressei no Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Comunitária, por sentir necessidade de adquirir competências na área da educação e nomeadamente na educação de adultos, considerando ser um complemento valioso para o desempenho da minha recente actividade profissional, enquanto formadora de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e enquanto docente de Cursos de Educação Formação (CEF) e Cursos Profissionais.

No âmbito das minhas recentes funções profissionais, contactei com realidades, até então, por mim desconhecidas, o que me motivou a explorar as sinuosidades que assombram o campo da educação e formação de adultos. Consciente de que a problemática referida, não é uma tarefa fácil, estou convicta de que projectos de investigação na área, e nomeadamente o projecto “*Arqueologia*” das Aprendizagens no concelho de Alandroal” serão de relevante importância, não só para as comunidades locais, como também a nível regional, podendo ser o referido projecto um exemplo a replicar por todo o território nacional, o que seria o ideal.

Neste sentido, a possibilidade de integrar a equipa de investigação que estava a trabalhar no referido projecto, foi por mim aceite, com muito orgulho e motivação, esperando poder contribuir de alguma forma para obtenção dos resultados propostos, nomeadamente no que se refere à freguesia de Capelins (Santo António) objecto deste estudo.

Como refere Nico (2008: 16) 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, 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 nelas residentes.

Ao conjunto de instituições com directas responsabilidades na disponibilização de aprendizagens com características formais (aprendizagens organizadas com critério pedagógico, recorrendo a dispositivos didácticos apropriados e conferindo certificação académica e/ou profissional), teremos, sempre, que adicionar um outro conjunto, bem mais

complexo e rico, de instituições e contextos locais geradores de aprendizagens de âmbito não-formal (aprendizagens que não conferem certificação, mas que possuem um grau razoável de organização e intencionalidade) e informal (que ocorrem nos ambientes quotidianos próprios da malha de relações sociais e familiares existente em cada realidade comunitária de residência, trabalho ou convívio).

O conhecimento desta rede local de instituições e contextos promotores de oportunidades de aprendizagem é essencial para a cartografia completa da realidade educativa de um território (Imaginário, 2007: 27). Um mapa onde todos os *nós* da rede se deverão considerar, porque todos eles são, na realidade, *coordenadas* por onde passam os indivíduos nas suas trajectórias vitais (Nico, 2008: 14)

Assim este trabalho em concreto, tem por objectivo o levantamento e caracterização das aprendizagens institucionais disponibilizadas e concretizadas pela população da freguesia de Capelins (Santo António) - Alandroal na década de 1997- 2007.

A presente investigação assumiu a seguinte questão de partida: Qual o perfil de Aprendizagens Institucionais disponibilizadas e concretizadas na freguesia de Capelins (Santo António) /Alandroal, no período 1997-2007?

A investigação realizada teve como **objectivos gerais**, (tomando como referência o período 1997-2007):

- 1) Identificar e caracterizar **o universo institucional** da Freguesia de Capelins (Santo António) /Alandroal;
- 2) Identificar e caracterizar **o universo das aprendizagens institucionais disponibilizadas e concretizadas** pela população da Freguesia de Capelins (Santo António) /Alandroal;
- 3) **Avaliar a participação da população** da Freguesia de Capelins (Santo António) /Alandroal nos contextos das aprendizagens disponibilizadas pelas instituições da freguesia.

Relativamente à estrutura desta dissertação, optámos por organizar seis capítulos, que se dispuseram da seguinte forma:

Capítulo 1 - A partir do contributo de diferentes autores, procedeu-se a uma tentativa de dar a conhecer a temática da educação de adultos, a nível nacional e a nível internacional.

A partir do pressuposto de que a educação/aprendizagem acontece em todas as circunstâncias, em todos os contextos (formais, não formais e informais), e em todos os momentos da vida. Iniciamos o percurso pelos conceitos de educação e de aprendizagem passando, de seguida, à apresentação do trinómio educativo baseado nos contextos e em que a educação/aprendizagem acontece. Logo após, considerando os momentos em que a educação/aprendizagem acontece, abordamos a temática da Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida e da Educação de Adultos. Neste contexto, passamos a dar uma visão das evoluções históricas, ao nível internacional e nacional da educação de adultos.

Capítulo 2 - Neste capítulo, realizámos uma abordagem:

- i. à relevância do território no contexto da educação de adultos e do desenvolvimento local;
- ii. à importância da existência das redes de educação no território;
- iii. da relevância na constituição de parcerias entre instituições.

Apresentamos, também, os pressupostos da carta educativa, enquanto elemento orientador das políticas educativas a nível local. Por fim apresentamos o conceito de cidade educadora no que refere ao seu empenho e intervenção na Educação de Todos ao Longo da Vida.

Capítulo 3 - Neste capítulo, procurámos realizar a caracterização do território em estudo. Iniciámos uma caracterização do concelho (Alandroal) e, posteriormente, da freguesia de Capelins (Santo António) que é efectivamente o nosso objecto de estudo - nas suas dimensões geográficas, demográficas e socioeconómicas.

Capítulo 4 - Ao longo deste capítulo, foram abordadas as questões de ordem metodológica e de caracterização das várias etapas da investigação. Apresentaremos as opções tomadas em relação à metodologia seguida, sendo de referir que as mencionadas opções estiverem

intimamente ligadas com o desenvolvimento do projecto “*Arqueologia*” das *Aprendizagens no Alandroal*, coordenado pelo Professor Doutor José Bravo Nico.

Capítulo 5 - Apresentamos os resultados provenientes do tratamento estatístico dos dados recolhidos a partir da aplicação dos questionários (QAI I e QAI II). Face à informação apresentada, descreveremos a sua análise interpretativa.

Capítulo 6 - Pretendemos transmitir uma visão conclusiva desta investigação, assim como formular algumas sugestões/recomendações e pistas para futuras investigações, tidas por nós como oportunas, face à temática abordada.

Com a realização deste trabalho, podemos observar que a maioria das aprendizagens institucionais identificadas decorreu no âmbito profissional presente na generalidade das instituições inquiridas, assentando, essencialmente, na formação do pessoal (proprietários e colaboradores) e evidenciando uma certa imposição de natureza funcional/legal.

Identificamos, de facto, a necessidade de o território e os seus principais intervenientes, tomando consciência da sua própria realidade e apropriando-se do respectivo potencial formador, assumirem um maior trabalho em rede intraconcelhia, como um poderoso instrumento de gestão local dos recursos e de aumento da capacidade autóctone da qualificação.

CAPÍTULO 1
- A EDUCAÇÃO ACONTECE EM TODAS AS
CIRCUNSTÂNCIAS

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO ACONTECE EM TODAS AS CIRCUNSTÂNCIAS

1.1. Breve abordagem aos conceitos de Educação/Aprendizagem

Importa abordar o tema da educação e da aprendizagem, na medida em que, ao longo do nosso trabalho de investigação, o conceito de educação e aprendizagem se fundem, nomeadamente quando nos referimos aos diferentes contextos em que os mesmos ocorrem, sendo que ao abordarmos educação formal, não formal e informal e aprendizagem formal, não formal e informal, estaremos, muitas vezes, no mesmo contexto, visto que **educação implica aprendizagem e sem aprendizagem não há educação.**

1.1.1. Educação

A **educação**, remontando à essência e origem humanas, existiu desde que o homem vive em comunidade e se preocupou em proceder à transferência, de geração em geração, da cultura adquirida pelos mais velhos, para os mais novos. Nesta linha de pensamento, Durkheim (2001: 52) define a educação como:

“ (...) uma acção exercida pelas gerações adultas sobre os que ainda não se encontram amadurecidos para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente (...) ”.

No dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, educação é definida como a *“acção de desenvolver no indivíduo, especialmente na criança ou no adolescente, as suas capacidades intelectuais e físicas e de lhes transmitir valores morais e normas de conduta que visam a sua integração social”* AAVV, (Vol. I 2001: 1331).

Já Patrício (1993: 62-63) apresenta algumas definições de educação, dependendo do agente, do campo educativo, do educado e do educador:

- 1) *“A **educação** consiste em dar ao corpo e à alma toda a perfeição de que são capazes” (Platão).*
- 2) *“O verdadeiro fim da **educação** é a obtenção da felicidade por meio da virtude perfeita” (Aristóteles).*
- 3) *“A **educação** é o desenvolvimento integral do homem; é o domínio de todas as coisas” (Comênio).*
- 4) *“A principal finalidade da **educação** é desenvolver uma visão interior cada vez mais penetrante e aprofunda e a consciência da consciência” (Gentile)*
- 5) *“A **educação** é a organização de hábitos de acção adquiridos de forma a adaptar o individuo ao meio e social” (James).*
- 6) *“A **educação** é a arte de formar homens e não especialistas” (Montaigne).*
- 7) *“O fim da **educação** é a formação do homem integral, habilitado nas artes e indústrias” (Rabelais).*
- 8) *“A tarefa da **educação** é efectuar mudanças na mente e no corpo humano” (Thorndike). (O **negrito** é de nossa autoria)*

No sentido de salientar que a educação não está restringida ao espaço escola, também Brandão (1993: 47) aborda o tema da seguinte forma:

“A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da acção de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer

com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando”

A educação não é um acto isolado, como referem Gómez, Freitas & Callejas (2007: 177) segundo os quais:

“O acto educativo está imerso num determinado contexto, que é a síntese de factores como o tempo, o espaço, a história, as experiências, os projectos e as circunstâncias naturais em que se desenvolvem os agentes da prática educativa”.

Corroborando a ideia supracitada, também Libâneo (1998: 22) define a educação, da seguinte forma:

“ (...) educação é o conjunto das acções, processos, influências, estruturas, que intervém no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação activa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”.

Em jeito de síntese, poderemos evidenciar que a educação é um tema tão abrangente e díspar que a necessidade de criar uma distinção se impôs, como refere Trilla-Bernet (2003: 21-22):

“La multitud de procesos, sucesos, fenómenos, agentes o instituciones que se ha convenido en considerar como “educativos” presenta tal diversidad que, después de lo mucho o poco que se pueda decir de la educación “en General”, para poder seguir hablando con sentido de las cosas educativas se impone empezar a distinguirla entre sí. Se impone establecer clases, diferenciarlas según tipos, separarlas, ordenarlas,

taxonomizarlas. Se impone, en definitiva, parcelar el universo de la educación.”

1.1.2. Aprendizagem: uma abordagem teórica

Abordando as teorias de Vygotsky, Giusta refere-nos que:

“O conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tábula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, formadas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de ideias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real” Giusta (1985: 26).

Na perspectiva desenvolvimentista de Piaget (in Berbaum, 1993: 81), a **aprendizagem** é um processo de construção individual, através do qual o indivíduo constrói a sua própria interpretação pessoal da cultura em que está inserido. Podemos concluir, por isso, que os processos de aprendizagem não são meras acumulações de conhecimentos.

Ainda segundo o mesmo autor (Berbaum, 1993: 60-65), a **aprendizagem** tem quatro componentes:

- As características do aprendiz;
- A situação de aprendizagem;
- O objecto de aprendizagem;
- O meio.

Seguindo uma abordagem à componente “*As características do aprendiz*”, referidas por Berbaum , a aprendizagem nos adultos é concebida como um processo de transformação e construção pessoal, em relação aos seus conhecimentos, convicções, comportamentos e atitudes, resultante de uma experiência (Danis, 2001; Alarcão, 2001; Tavares & Alarcão, 1989). Enquadra-se, assim, a aprendizagem nos adultos, centrada em dois eixos: a aprendizagem pela experiência e a aprendizagem pelo significado atribuído à experiência.

Alarcão (2002: 226), referindo-se a Kolb, define aprendizagem experiencial “ (*...*) como um processo transformador da experiência no decorrer da qual se dá a construção de um saber (*...*)”. Partindo de uma experiência concreta, através de processos de observação e reflexão, ela é apreendida, resultando um conhecimento de natureza mais intuitivo, e/ou compreendida, resultando um conhecimento mais reflectido e distanciado, que conduzem à transformação de conceitos e conduzem a novas experiências.

Abordando o conceito de aprendizagem sob outra perspectiva mais abrangente, conforme Paulo Freire (1997: 77), “ *aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repartir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura e à aventura de espírito.*”. Já Bruner (1999: 142), defende que “ *A aprendizagem está tão profundamente arraigada no homem que é quase involuntária, e os aplicados estudantes do comportamento humano até já especularam que a nossa especialização enquanto espécie é uma especialização na aprendizagem*”.

Como refere Nico (2004: 122):

“Quando tentamos delimitar “o que é aprender”, reportamo-nos a uma capacidade inata do ser humano. De facto quando nascemos, somos portadores de todos os mecanismos necessários para realizar aprendizagens infinitas e altamente complexas, ao longo de toda a vida. (1- A UNESCO refere quatro capacidades fundamentais de aprendizagem – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, e aprender a ser). É através dessa capacidade que vamos

conquistando a nossa humanidade. Segundo a teoria sócio-construtiva de Vygotsky, as aprendizagens precedem o desenvolvimento e realizam-se através da interação social, com indivíduos mais competentes.”

A sociedade actual, induz a processos de resiliência, nos sujeitos que se debatem constantemente com mudanças que sentem a necessidade de se adaptarem a novas situações de vária índole, por vezes repentinas. Os diversos processos de mudança impõem novas qualificações e competências, de forma a permitirem que os indivíduos se adaptem aos ambientes organizacionais mais exigentes. “*Estamos na “sociedade da aprendizagem”, onde a vida é um processo contínuo de aprendizagem, no qual a educação tradicional mais não é do que a primeira etapa de um longo percurso que nunca termina*” (Osório, 2005: 34).

A aprendizagem acontece nas relações sociais, interpessoais e colectivas que podem desenvolver-se presencialmente ou à distância. Com o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), criaram-se novos espaços de construção do conhecimento. Como referem Coutinho e Bottentuit Junior (2007a), além da escola, também a empresa, a residência e o espaço social tornaram-se educativos. Agora, com acesso à Internet, é possível aceder ao ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância (“e-learning”) que permite dar respostas às exigências pessoais de conhecimento.

Como anteriormente referimos, ao abordarmos o tema educação também a aprendizagem não está restrita ao universo escola. Como refere (Canário, 2007: 210) “*Mas se todos estamos condenados a aprender, a verdade é que a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola, sendo esta, na sua forma moderna uma invenção histórica muito recente, pela qual passou uma parte ínfima da humanidade*”.

Da mesma forma, no que se refere à necessidade de fragmentar o conceito de educação, também para o termo aprendizagem houve a necessidade de organizar e classificar os diferentes contextos em **aprendizagem formal, não formal e informal**.

Corroborando com a afirmação de Pires (2005: 91):“*A aprendizagem inscreve-se num contínuo temporal (lifelong), e numa multiplicidade de contextos (lifewide), no âmbito da*

Sociedade do Conhecimento”, a educação/aprendizagem acontece em todos os contextos e em todos os momentos da vida.

1.2. A Educação acontece em todos os contextos: os ambientes formais, não formais e informais de aprendizagem.

Importa, no contexto em que se centra este trabalho de investigação, sublinhar de que forma alguns autores definem os conceitos: Formal, Não-Formal e Informal, no que à educação/aprendizagem diz respeito.

Trilla-Bernet (2003: 18) refere que as “*adjetivaciones “informal” o “no formal”, no contexto educacional*”, tiveram origem em 1967 com a “International Conference on World Crisis in Education”, realizada em Williamsburg (Virgínia). O relatório apresentado na conferência deu lugar a conhecida obra de Coombs (1968), sob o título “The World Educational Crisis”, onde a designação de crise da educação se referia essencialmente ao sistema formal de ensino e onde foi abordada a necessidade de alargar os sistemas educativos.

Já posteriormente ao supracitado, e de acordo com a mesma autora, Coombs e os seus colaboradores sentiram a necessidade de distinguir os três conceitos de educação. Segundo Coombs & Ahmed (1975, in Trilla-Bernet, 2003: 19):

*“La **educación formal** comprendería “el ‘sistema educativo’ altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad”. Llamaban **educación no formal** a “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”. Y la **educación informal** la describían como “un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades,*

actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación el medio ambiente".(O negrito é de nossa autoria)

Também Libâneo (1998) identifica três modelos de aprendizagem:

- **Aprendizagem formal**, organizada e planeada com carácter intencional, acontece em ambientes formais de ensino convencional.
- **Aprendizagem não-formal**, com algum tipo de organização, tem carácter intencional, ocorre fora do ambiente escolar convencional, possui alguma formalidade;
- **Aprendizagem informal** que ocorre espontaneamente não sendo intencional, não institucional é desenvolvida em ambientes informais;

Com base no mesmo trinómio educativo e com o intuito de apresentar as distinções entre eles, também Canário (1999, in Cavaco,2002: 29), refere que: a **aprendizagem formal** é “*a que decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidas*” (Leitão *et al*, 2001: 8) e onde se verifica uma “*estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação*”

A **aprendizagem não-formal** “*não conduz a certificados formais e pode ocorrer no local de trabalho (...) organizações ou serviços (...) (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado...)*” (Leitão *et al*, 2001: 8) e constitui “*a única forma de aprendizagem da maioria dos adultos*” (Correia, A. & Cabete, D., in Silva *et al*, 2002);

A **aprendizagem informal** é uma aprendizagem não organizada, intencional ou não, ocorrendo em “*situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais (...) correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas*”.

A Comissão Europeia (CE, 2000: 9) no “*Memorando de Aprendizagem ao longo da Vida*” refere que:

“(…) os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências individuais e não o contrário.”

Ainda no mesmo documento, enumera “três categorias básicas de actividade de aprendizagem com um objectivo:

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

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

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

Também o Conselho Nacional de Educação (CNE, s/d) exhibe os três sistemas de educação da seguinte forma:

*“A **educação formal** é a educação que decorre nas escolas, nas universidades, nos institutos politécnicos e outras instituições de ensino acreditado. Isto é, a educação formal é a que ocorre no*

sistema regular de ensino. Este processo educativo tem currículos e regras de certificação bem definidas.

*A **educação não formal** é a educação que ocorre fora do sistema formal de ensino, sendo complementar a este. É um processo organizado, mas geralmente os resultados da aprendizagem não são avaliados formalmente, embora o seu valor possa ser apreciado por avaliações externas e ter o mesmo grau de credibilidade que o ensino formal. A educação não-formal é voluntária, não hierárquica, e baseia-se na motivação intrínseca dos formandos, que voluntariamente procuram a aprendizagem.*

A educação não formal toma em consideração as necessidades pessoais dos formandos e adequa-se a essas necessidades para responder às suas aspirações. Este tipo de ensino tem maior flexibilidade do que o ensino formal. Este ensino é também referido como aprendizagem ao longo da vida, no caso dos adultos.

*A **educação informal** é a educação que se baseia no que aprendemos espontaneamente a partir do meio em que vivemos, das pessoas com quem nos relacionamos, das múltiplas experiências que se tem ao longo da vida, etc. A educação informal não é necessariamente organizada.*

A distinção que é feita entre os três sistemas de educação refere-se principalmente à forma como estão organizados. A educação formal é a que acontece nas escolas, universidades, politécnicos e escolas profissionais que atribuem graus; a educação não formal é a educação organizada fora do sistema de ensino formal e a educação informal refere-se às restantes aprendizagens não organizadas, como interação com a família, amigos, e todas as experiências pessoais ao longo da vida.

Segundo Silvestre (2003: 46-60), subsistem três modalidades de educação:

Educação Formal- É o ensino institucionalizado, seja ele escolar ou universitário, é presencial, limitado no espaço e no tempo, o ensino é mais teórico e privilegia a avaliação quantitativa, prevê certificados que servem de parâmetros para posterior avanço neste tipo de educação ou reconhecimento de saberes.

Exemplos: Escolas e Universidades. Embora nestas também possam estar inseridas as demais modalidades de educação.

Educação Não Formal – Assemelha-se à educação formal, ao possuir uma intencionalidade e por também privilegiar os saberes. No entanto, diferencia-se por valorizar a prática e o fazer. De certa forma, ela dá conta das lacunas deixadas pelo ensino teórico-disciplinar, fundindo a interdisciplinaridade com as práticas dos diversos saberes, através do conhecimento mais específico. A educação não formal diferencia-se da anterior também pelo predomínio da avaliação qualitativa e da certificação de competências.

Exemplos: Catequese, escoteiros e outros grupos socioculturais e religiosos.

Educação Informal - Está intimamente associada à educação ao longo da vida, sem regras, sem intencionalidade, sem método, rigor e avaliação. Fruto do convívio social ao longo do desenvolvimento humano, dá-se de forma espontânea, permanente, independente do espaço e tempo.

Exemplos: Internet, Televisão, Família, Igreja.

Maria da Glória Gohn, no I Congresso Internacional de Educação, em 2006, apresenta as distinções entre Educação Não Formal, Formal e Informal da seguinte forma:

*“A **educação não-formal** designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se*

*organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. **Em suma, consideramos a educação não-formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social.** Quando tratamos da educação não-formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. **O termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal.** Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: **a educação formal** é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; **a informal** como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e **a educação não-formal** é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas." (O negrito é de nossa autoria).*

A autora refere ainda a necessidade de delimitar de uma forma mais clara as diferenças entre os três tipos de educação/aprendizagem, recorrendo a uma série de questões, que são aparentemente extremamente simples, mas nem por isso simplificadoras da realidade.

Quadro 1 - Características de diferenciação entre: educação formal; não formal e informal

Questão	Formal	Não Formal	Informal
Quem é o educador ou agente em cada campo de educação ou processo de construção do saber?	São os professores.	O grande educador é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos.	Os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa etc.
Onde se educa? Qual é o espaço	São os do território das	Os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as	Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por

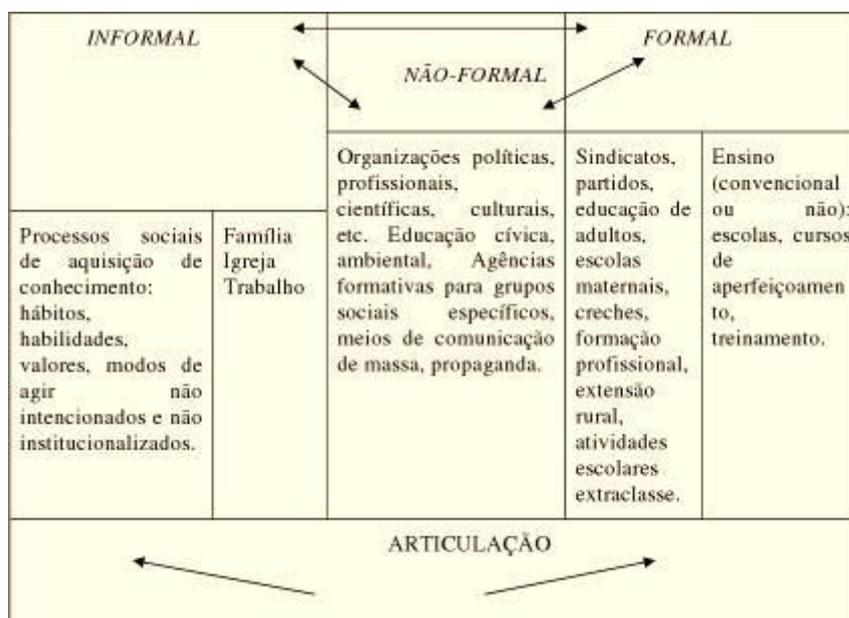
físico territorial onde transcorrem os actos e os processos educativos?	escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo directrizes nacionais.	trajectórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interactivos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação).	referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu etc.
Como se educa? Em que situação, em qual contexto?	A educação formal pressupõe ambientes normalizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente.	Ocorre em ambientes e situações interactivos construídos colectivamente, segundo directrizes, usualmente é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há uma intencionalidade na acção, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. Por isso, situa-se no campo da Pedagogia Social.	Opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados.
Qual a finalidade ou objectivos de cada um dos campos de educação assinaladas?	Destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão activo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc.	Capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Os objectivos não são dados à priori, eles se constroem no processo interactivo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social. A transmissão de informação e formação política e sócio cultural é uma meta, preparar os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.	A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento Trata-se do processo de socialização dos indivíduos.
Quais são os principais atributos de cada uma das modalidades educativas que estamos diferenciando?	Requer tempo, local específico, pessoal especializado. Organização de vários tipos, sistematização sequencial, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc.	Não é, organizada por séries/ idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjectivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade colectiva do grupo; pode colaborar para o desenvolvimento da auto-estima e do empowerment do grupo, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo.	Não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado.

Fonte: Elaboração própria com base em Gohn (2006).

Contrariando a perspectiva de alguns autores, quando para distinguir educação formal da não formal e informal, apresentam o contexto escola com sendo o factor de diferenciação, Afonso (2005: 17) afirma que “*mesmo numa escola tradicional pode haver alguns momentos e espaços de educação e aprendizagem (informal e não formal) que não estejam condicionados pela sequencialidade curricular, pela rigidez da programação, pela avaliação em função da certificação e da classificação, ou pelas assimetrias nas relações entre professores e alunos, apenas para falar em algumas características do paradigma escolar.*”

Similarmente, Libâneo (2005b: 92) apresenta o trinómio educativo (formal, não formal e informal) mas apresenta a existência de diferentes modalidades referentes às práticas educativas e, complementarmente, indica que as mesmas se articulam entre si e se integram como educação-instituição, educação-produto e educação-processo. O autor reforça “*que o sistema educativo não pode desvincular-se do sistema económico, sistema produtivo, sistema cultural e etc.*” Dessa maneira, o mesmo sugere uma sectorização e entrelaçamento das modalidades, apresentando-os em forma de organograma (Quadro 2).

Quadro 2 - Sectorização das modalidades de educação e suas possibilidades de integração e articulação



Fonte: Esquema ilustrativo extraído de LIBÂNEO (2005b: 94, in Marques, 2006: 9)

O autor justifica a posição que ocupa a educação não formal, no centro e muito próxima das outras duas, uma vez que existem entre elas pontos comuns, provenientes de diversos ambientes naturais e sociais.

Ainda o mesmo autor esclarece que a caracterização das modalidades de ensino é a presença ou ausência de intencionalidade dos agentes envolvidos. Por exemplo, a educação formal e a não-formal estão atribuídas à intencionalidade dos agentes, enquanto que a informal ou paralela transcorre dentro da não-intencionalidade.

Contrariando as ideias de Libâneo, anteriormente referidas, Marcia Conner defende que, em ambos os contextos de aprendizagem, a intencionalidade e o inesperado acontecem, como podemos ilustrar pelo Quadro 3, abaixo apresentado.

Quadro 3 - Aprendizagem formal vs. aprendizagem informal

	Formal	Informal
Intencional	Aulas	Leitura
	eLearning	Tutoria
	Reuniões	Coaching
Inesperado	Auto-estudo	Comunidade
	Pesquisa	Trabalho
	Internet	Jogos

Fonte: Adaptado de Marcia Conner (s/d).

Não sendo consensual, os critérios que distinguem o trinómio educativo apresentados pelos diversos autores, concluímos corroborando com a afirmação: “ (...) *la suma de lo educativamente formal, no formal e informal debería abarcar la globalidad del universo de la educación* ” (Trilla-Bernet, 2003: 23), reforçando a convicção de que existe a **necessidade de considerar a totalidade da Educação:**

"No futuro, devido ao ritmo e dinâmica dos processos sociais, a formação dos indivíduos tem de se assumir como processos de

construção, cuja prossecução ultrapassa, necessariamente, os limites dos sistemas formais de ensino". (Teixeira e Fontes, 1996, in Cavaco, 2002)

1.3. A Educação acontece em todos os momentos da vida: evolução histórica da Educação de Adultos

1.3.1. Educação Permanente

De acordo com Canário (2000), o conceito de Educação Permanente surgiu no início dos anos setenta. Sustentado por um relatório publicado pela UNESCO, na mesma época, que vem valorizar o “aprender a ser”, em detrimento da acumulação de conhecimentos, reconhecida até então. Já Osório (2005: 16) refere que *“A própria UNESCO reconhece que os conceitos de “educação ao longo da vida” e “aprendizagem permanente” remontam aos primeiros anos da promoção da educação universal, mas só as recentes tendências, a partir dos anos 60, dos contextos políticos, económicos, sociais e culturais a favoreceram”*.

Para Canário, citando Faure, o conceito de Educação Permanente teve início nos anos setenta, contrariando a perspectiva da educação e formação de adultos como uma acumulação de conhecimentos, passando a ser um processo centrado voltado para o sujeito. Como refere Canário (2000: 87):

“A publicação, pela UNESCO, de um relatório sobre a educação que enfatiza, por oposição a uma lógica de acumulação de conhecimentos, um processo de “aprender a ser” (Faure, 1972) representa um ponto de viragem no pensamento sobre a educação.”

Paulo Freire (1977, in Osório, 2005) apresentou uma dupla crítica à proposta de “Educação Permanente”. Segundo este autor, a educação não necessita do termo "permanente", porque é uma redundância *“os seres humanos são inacabados e estão conscientes do seu*

inacabamento; movem-se numa realidade igualmente inacabada e dinâmica que, para ser, tem que estar a ser”.

Osório (2005) caracteriza a **Educação Permanente** em três aspectos importantes:

- 1) Compreende todas as etapas de vida do ser humano, adaptando-se conforme o indivíduo vai evoluindo na sua maturidade;
- 2) Deve ter em consideração os procedimentos, métodos e meios que influenciam e determinam o processo educacional;
- 3) Deverá implicar a conquista da autonomia individual, através da libertação, da coragem e da vida autêntica, não se limitando, apenas, a permitir ao Homem uma simples adaptação às mudanças que vão ocorrendo naturalmente.

Ainda com referência ao mesmo autor, no Quadro 4, que de seguida apresentamos, ilustram-se as características implícitas ao conceito de **Educação Permanente**:

Quadro 4 - Conceitos de Educação Permanente

EDUCAÇÃO PERMANENTE	... E ALGUMAS DAS SUAS CONSEQUÊNCIAS
<i>1. Designa um projecto;</i>	<i>1. Não é um sistema fechado;</i>
<i>2. Global;</i>	<i>2. Não está sectorializado;</i>
<i>3. Encaminhado para reestruturar o sistema educativo, bem como para desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo;</i>	<i>3. Vai mais além do que a sistema educativo e consequentemente mais além do que as possibilidades de um Ministério da Educação;</i>
<i>4. Neste projecto, o Homem é o sujeito da sua própria educação, através da interacção permanente das suas acções e reflexões;</i>	<i>4. É participativo, descentralizado e aceite pelas exigências sociais;</i>
<i>5. A educação permanente está longe de se limitar ao perímetro da escolaridade;</i>	<i>5. É transversal;</i>
<i>6. Deve abarcar todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos e se consigam adquirir por todos os meios;</i>	<i>6. É integral. Abarca todos os campos de formação pelo que se responsabilizará por todas as instituições implicadas e grupos sociais;</i>

<i>7. Deve contribuir para todas as formas de desenvolvimento da personalidade;</i>	<i>7. Vinculada dos projectos de formação com os projectos de desenvolvimento em todos os âmbitos;</i>
<i>8. Os processos educativos que as crianças, os jovens e os adultos seguem ao longo da vida, independentemente da sua forma, devem se considerados como um todo</i>	<i>8. Vínculo de todos os processos educativos entre si.</i>

Fonte: Adaptado de Osório (2005, in Carvalho, 2010: 37)

1.3.1.1. Do conceito de Educação Permanente ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)

O recente paradigma educativo está relacionado ao conceito de aprendizagem ao longo da vida. Como refere Nico (2011:17), surgiu em “substituição” do conceito do movimento de educação permanente. O que pode também ser fundamentado pelo Memorando da Comissão Europeia (2000). O Estudo “*Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação*”, realizado no âmbito da preparação do QREN- Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013, analisa a evolução deste conceito.

A Educação e Formação ao Longo da Vida surgem como consequência de uma nova ordem que se vai construindo nas sociedades pós-modernas e que se vai consolidando pela influência das grandes decisões políticas em torno das matérias de desenvolvimento social sustentado na economia, emprego, formação e gestão de recursos humanos (Ambrósio, 2001).

Melo refere a “substituição” do conceito de educação permanente por educação ao longo da vida: “*Hoje em dia, temos ainda o conceito, que se lançou nos anos 70, de educação permanente, mas, agora, fala-se mais em aprendizagem ao longo da vida ou educação/formação ao longo da vida. São de novo conceitos que poderiam, a prazo, tornar redundante, ou irrelevante, a própria noção de Educação de Adultos, na medida em que são conceitos bastantes mais alargados e que integram todos os processos de tipo educativo/formativo, desde o berço até à campa, digamos assim*” (in: Cabrito & Canário; 2005: 98).

Partindo do princípio de que a educação é um bem universal, pode-se dizer que ela se envolve de um carácter valorativo imprescindível, ou seja, contém no seu todo valores sociais, morais

e políticos, que determinam os resultados globais esperados do processo educativo. Desta forma, D'Hainaut (1980: 42) afirma que:

“Uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interacções, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico do quadro geográfico e físico, assim como do contexto socio-cultural onde se situa o sistema educativo considerado.”

1.3.2. Aprendizagem ao Longo da Vida

O programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013 apresenta a seguinte definição: *“Toda e qualquer actividade de aprendizagem, empreendida numa base contínua, com o objectivo de melhorar conhecimentos, aptidões e competências”*. **Engloba** a educação pré-escolar, os ensinos básico, secundário e superior, a formação inicial e contínua (**formal e não formal**), a educação e formação de adultos e todo um conjunto de outras actividades de formação não sistémicas, sem carácter formal ou institucionalizado, que facilitam a permanente actualização dos saberes e competências e o desenvolvimento de um espírito crítico e empreendedor potenciadores da cidadania activa, do reforço da inserção e coesão social e de uma melhor empregabilidade. Dura ao longo de toda a vida dos indivíduos.

Como iniciativas de âmbito europeu nesta área, existem os seguintes **programas**:

1. **Comenius**, que diz respeito ao ensino pré-escolar e escolar até ao final do ensino secundário, bem como aos estabelecimentos e organizações que oferecem esse ensino.
2. **Erasmus**, diz respeito ao ensino superior formal, bem como a educação e formação profissionais de nível superior, independentemente da duração do curso ou da qualificação, incluindo os estudos de doutoramento. Ao contrário dos programas

precedentes, o programa Erasmus inclui agora a formação profissional de nível superior, tendo esta deixado de ser abrangida pelo programa Leonardo da Vinci.

3. **Leonardo da Vinci**, diz respeito à educação e à formação profissional, com excepção do ensino superior.
4. **Grundtvig**, diz respeito a todas as formas de educação para adultos e visa:
 - Responder ao desafio que o envelhecimento da população europeia representa no domínio da educação.
 - Contribuir para oferecer aos adultos percursos com vista à melhoria dos seus conhecimentos e competências.

Os **objectivos específicos** são:

- Contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida;
- Contribuir para a melhoria da qualidade das possibilidades de aprendizagem ao longo da vida existentes nos Estados Membros e para que estas se tornem mais atractivas e acessíveis;
- Reforçar o contributo da aprendizagem ao longo da vida para a realização pessoal, a coesão social, a cidadania activa, a igualdade entre homens e mulheres e a participação das pessoas com necessidades especiais;
- Contribuir para a promoção da criatividade, da competitividade e da empregabilidade, bem como para o reforço do desenvolvimento do espírito empresarial;
- Contribuir para aumentar a participação de pessoas de todas as idades na aprendizagem ao longo da vida;
- Promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística;
- Reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida na criação de um sentimento de cidadania europeia;
- Promover a cooperação em matéria de garantia de qualidade em todos os sectores da educação e da formação na Europa;

- Explorar os resultados, os produtos e processos inovadores, bem como assegurar o intercâmbio de boas práticas nos domínios abrangidos pelo Programa integrado.
- A educação ao longo da vida, como sustenta Santos (2007), é um reforço à ideia de que nunca é cedo ou tarde demais para se aprender, uma filosofia que tem vindo a ganhar importância pelas entidades responsáveis pelos sistemas educativos dos diversos países europeus.

No entanto, na implementação de estratégias de aprendizagem ao longo da vida parece existir uma visão economicista da educação e das suas finalidades como referem os seguintes autores:

- (Gomes & Neves, 2008: 22) *“(...) uma tendência para uma orientação mais economicista e mais vocacionada para o mercado de trabalho e para a competitividade (...). Portanto, ao nível dos aspectos ideológicos, conseguimos levantar algumas hipóteses que vão no sentido de uma orientação mais economicista camuflada por uma retórica que tenta evidenciar tendências para o desenvolvimento individual e social.”*
- (Alves & Vicêncio, 2008: 29-30) *“(...) é globalmente notória a aceitação do pressuposto de que os níveis mais elevados de escolarização e qualificação favorecem a empregabilidade, entendendo-se que a implementação de estratégias de aprendizagem ao longo da vida é fundamental para assegurar o pleno emprego, bem como a qualidade e produtividade do trabalho (...) esta visão fortemente subjugada a objectivos económicos surge matizada com preocupações de cidadania, inclusão social e desenvolvimento pessoa.”*

1.3.2.1. Espaço Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida

Com o objectivo de facultar a transição para uma sociedade do conhecimento, a Comissão Europeia apoia a aplicação de estratégias e acções concretas com vista à execução de um espaço europeu da aprendizagem ao longo da vida. Trata-se de um objectivo fulcral da Estratégia de Lisboa e, em particular, do programa de trabalho *“Educação e Formação 2010”*. No contexto do objectivo estratégico enunciado no Conselho Europeu de Lisboa, de

Março de 2000, para que a União Europeia (UE) se possa tornar na economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, o quadro integrado de cooperação política “*Educação e Formação 2010*” tem como princípio director a **educação** e a **formação** ao longo da vida, o que se verificará em sinergia com os elementos pertinentes das políticas da juventude, do emprego, da inclusão social e da investigação. As novas orientações integradas, aprovadas em 2005, no âmbito da Estratégia de Lisboa, integram também o objectivo da **aprendizagem ao longo da vida**.

O futuro da Europa depende da competência que os seus cidadãos tiverem para fazer face aos desafios económicos e sociais. Um “espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida” permitirá aos cidadãos europeus passar livremente de um ambiente de aprendizagem para um emprego, de uma região ou de um país para outro a fim de utilizar da melhor forma as respectivas competências e qualificações. Assim, uma “aprendizagem ao longo da vida” recai na aprendizagem que vai do ensino pré-escolar até à pós-reforma (“do berço ao túmulo”), abrangendo também qualquer tipo de educação (**formal, informal ou não formal**).

O papel central do formando, a importância da igualdade de oportunidades, a qualidade e afincamento das possibilidades de aprendizagem, devem estar no centro das estratégias propensas à execução de um espaço de aprendizagem ao longo da vida na Europa.

Os Conselhos Europeus que se sucederam, desde o de Santa Maria da Feira, em 2000, destacaram a necessidade de pôr em prática estratégias coesas e globais de aprendizagem ao longo da vida. Os Estados-Membros comprometeram-se a pôr em prática essas estratégias até 2006.

A Comunicação da Comissão Europeia, de 21 de Novembro de 2001, relativa à concretização do espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida, estabelece os módulos integrantes das estratégias supramencionadas para auxiliar os esforços dos Estados-Membros e dos demais intervenientes. A transformação dos sistemas tradicionais é a primeira etapa a superar para conceder a todos o acesso às ofertas de aprendizagem ao longo da vida. São identificadas outras componentes dada a urgência de:

- **Criar parcerias a todos os níveis da administração pública** (nacional, regional e local), bem como entre os prestadores de serviços educativos (escolas,

universidades, etc.) e a sociedade civil em sentido lato (empresas, parceiros sociais, associações locais, etc.);

- **Identificar as carências do formando e do mercado de trabalho** no contexto da sociedade do conhecimento (incluindo, por exemplo, as novas tecnologias da informação);
- **Disponer dos recursos apropriados** estimulando um aumento dos investimentos públicos e privados bem como novos modelos de investimento.
- Tornar as **oportunidades de aprendizagem mais acessíveis**, principalmente multiplicando os centros locais de aprendizagem nos locais de trabalho e facultando a aprendizagem no local de trabalho. Impõem-se esforços específicos em prol das pessoas desfavorecidas, particularmente deficientes, minorias e elementos do meio rural;
- **Estimular uma cultura da aprendizagem** para motivar os aprendentes (potenciais), ampliar os níveis de participação e provar a todos que é fundamental aprender em qualquer idade;
- **Estabelecer mecanismos de avaliação e controlo da qualidade.** Até ao início de 2003, a Comissão lançou um prémio destinado às empresas que investem na aprendizagem ao longo da vida, a fim de recompensar e divulgar as boas práticas neste domínio.

Tal como o sublinha a Comunicação, para realizar a Europa **da Aprendizagem ao Longo da Vida**, é imprescindível:

- **Valorizar a educação e a formação.** Isto significa valorizar os diplomas e certificados formais, bem como a aprendizagem não formal e informal, a fim de que possam ser reconhecidos todos os tipos de aprendizagem. Estão incluídas a melhoria da transparência e a coerência dos sistemas nacionais de aprendizagem, a elaboração até 2003 de um mecanismo transnacional de

cumulação das qualificações, a definição até ao final de 2002 de um sistema comum de apresentação das qualificações (inspirado no *curriculum vitae* europeu) e a criação e a adopção voluntárias de diplomas e certificados de formação europeia;

- **Reforçar os serviços de informação, orientação e consultoria a nível europeu.** A Comissão lançou, em 2002, um portal da Internet sobre as oportunidades de aprendizagem a nível europeu bem como um fórum europeu de orientação destinado a promover os intercâmbios de informação;
- **Investir mais tempo e dinheiro na educação e na formação.** A Comissão convida o Banco Europeu de Investimento a apoiar a aprendizagem, de preferência na criação de centros locais de formação; pede ao Fundo Europeu de Investimento que apoie o capital de risco neste domínio; sugere aos Estados-Membros que recorram mais ao Fundo Social Europeu e compromete-se a apresentar um balanço dos incentivos fiscais previstos pelos Estados-Membros;
- **Aproximar os aprendentes das ofertas de educação e de formação,** o que se consegue criando centros locais de aquisição de conhecimentos e fomentando a aprendizagem no local de trabalho;
- **Pôr as competências de base ao alcance de todos;**
- **Apoiar a investigação em pedagogias inovadoras para professores, formadores e mediadores,** tendo ao mesmo tempo em conta o papel crescente das tecnologias da informação e da comunicação.

A Comissão, o Parlamento Europeu e as demais instituições europeias, os Estados-Membros, os países do Espaço Económico Europeu (EEE) e os países candidatos, os parceiros sociais, as Organizações Não Governamentais (ONG's) e os organismos internacionais são chamados a colaborar a fim de fazer progredir a Aprendizagem ao Longo da Vida. Neste sentido, a

comunicação da Comissão propõe a criação de uma base de dados que coligirá as boas práticas, as informações e as experiências na matéria, bem como a criação de um grupo de alto nível composto por representantes dos ministérios responsáveis pela aprendizagem ao longo da vida, encarregado de acompanhar a coordenação entre os níveis de decisão (comunitário, nacional, regional e local). A acção será levada à prática por meio de programas, instrumentos e redes, e recorrendo a um número limitado de indicadores.

Em Março de 2002, foi apresentada uma comunicação sobre o tema no Conselho de Barcelona. Em 2003, a Comissão elaborou um relatório sobre os progressos realizados nos Estados-Membros e a nível comunitário no domínio da aprendizagem ao longo da vida. Ulteriormente, foi decidido que o acompanhamento da execução e dos progressos realizados passaria a ser feito no quadro do relatório bienal de execução do programa de trabalho *“Educação e Formação 2010”*.

Esta resolução realça a necessidade de reforçar a implementação activa de uma política de orientação, no âmbito de estratégias nacionais de aprendizagem ao longo da vida. Define quatro eixos de acção para a orientação ao longo da vida, com o objectivo de aumentar:

- A aquisição da capacidade de orientação;
- O acesso a serviços de orientação, em particular para as pessoas provenientes de grupos desfavorecidos;
- A qualidade dos serviços de orientação;
- A coordenação e cooperação entre todos os intervenientes relevantes a todos os níveis.

Com o objectivo de melhorar a oferta de orientação ao longo da vida, devem organizar-se intercâmbios de informações sobre políticas e práticas nacionais, bem como monitorizar-se e avaliar-se adequadamente a sua implementação. Além disso, deve incentivar-se a cooperação a nível nacional, europeu e internacional, podendo por exemplo recorrer-se ao Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, aos Fundos Estruturais Europeus, ao Centro Europeu para o

Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) e à Fundação Europeia para a Formação.

Outros documentos importantes disponibilizados no “ **Espaço Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida**”:

- **Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida [Jornal Oficial L 394, de 30.12.2006].** Esta recomendação visa criar um instrumento de referência que defina as competências-chave para a **aprendizagem ao longo da vida**;
- **Decisão n.º 1720/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Novembro de 2006, que estabelece um programa de acção no domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida [Jornal Oficial L 327, de 24.11.2006];**
- **Resolução do Conselho de 27 de Junho de 2002, relativa à Aprendizagem ao Longo da Vida [Jornal Oficial C 163, de 9.7.2002].** - O Conselho saudou a comunicação da Comissão de Novembro de 2001 intitulada “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”. O Conselho saúda ainda o facto de esta comunicação confirmar a aprendizagem ao longo da vida como um dos princípios orientadores da educação e da formação.

1.3.3. Educação de Adultos

“In practice, Adult Education has always meant politics. Today, changes are needed. Employees and their Education and Learning pose a most serious test for the concepts of learning society and lifelong learning. They can become reality, remain a vision or change into a myth”. (Jankon Berlogan, 1998: 355)

Como refere Canário (2000: 11-12), “ *a educação de adultos, tal como hoje a conhecemos, é um fenómeno recente mas não constitui uma novidade. Concebendo a educação como um*

processo largo e uniforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos.”

O mesmo autor acrescenta ainda que a **educação de adultos**, durante as três décadas posteriores à segunda guerra mundial, registou um incremento bastante significativo “(...) *em que, de modo deliberado e sistemático, ela deixa de estar reservada a um pequeno número e confinada a determinadas categorias socioprofissionais ou socioculturais (...)*”.

Mezirow, deu um contributo importante para a compreensão da aprendizagem dos adultos. O seu principal contributo situa-se na importância que confere à dimensão social e cultural da aprendizagem, na importância da estruturação de sentido consequente da compreensão e reflexão que fazemos sobre a experiência. Como nos diz Pires (2005: 165), para Mezirow:

“(...)a aprendizagem é um processo através do qual se atribui um sentido, partindo das experiências e dos conhecimentos já adquiridos; é uma reinterpretação de uma experiência. A atribuição de sentido – making meaning – é um elemento fundamental da aprendizagem dos adultos”.

No âmbito das ideias de Mezirow, é essencial o conceito de transformação de perspectiva, que significa:

“(...) um processo de reestruturação dos quadros de referência do adulto, ao longo da sua vida, com vista à atribuição e à compreensão do sentido. A transformação de perspectiva ocorre quando o quadro de referência se mostra insuficiente para a compreensão das situações e experiências. A transformação de perspectiva implica o desenvolvimento da “reflexividade crítica”, sobre os pressupostos culturais que orientam o pensamento e os sentimentos dos adultos” (Pires, 2005: 166).

Na sequência da citação anterior, podemos fazer uma analogia com o conceito de *Conscientização*, defendido por Paulo Freire e definido por vários autores como:

“(...) processo através do qual as pessoas compreendem que a sua visão do mundo e o lugar que nele ocupam é modelado por

forças históricas e sociais, que se opõe aos seus interesses pessoais. A “conscientização” conduz à consciência crítica, à capacidade de reflectir e agir sobre o mundo com vista à sua transformação” (Tennant, 1997, Weiler, 1996 in Pires, 2005: 162)

Freire critica o papel transmissivo da educação, sustentando que o formando se deve assumir como produtor de saber. Na sequência desta crítica ao papel transmissivo da educação, realça ainda a importância da **aprendizagem informal**. Freire valoriza a reflexão sobre a experiência ou praxis, dizendo que é através da reflexão que fazem sobre as suas experiências, que os adultos iniciam um processo de tomada de consciência de novas realidades (Pires, 2005).

Segundo Pires (2005: 161), *“Freire é considerado um dos teóricos mais influentes no domínio da educação de adultos, desenvolvendo os fundamentos da “educação crítica”, ou “educação libertadora”, e construindo o conceito-chave de Conscientização”*.

Ainda segundo a mesma autora, nas suas ideias sobre a educação, Freire apresenta uma concepção humanista sobre as pessoas, tendo como expectativa que a educação as leve a uma maior participação no mundo.

A educação e formação de adultos têm como propósito prolongar a qualificação de base dos activos, empregados e desempregados, permitindo aos adultos com baixos níveis de escolaridade a possibilidade de recuperar, complementar e progredir nos seus estudos e, ainda, de reconhecer as competências adquiridas ao longo da vida em diferentes contextos. Tais como são apresentadas na Iniciativa Novas Oportunidades:

- Programa de formação em competências básicas;
- Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC);
- Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA);
- Formações Modulares;
- Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação.

Quadro 5 - Ofertas de formação de adultos

Programação da oferta de formação de adultos de dupla certificação de nível secundário						
12.º ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Cursos de Educação e Formação de Adultos	-	+19 000	+7 000	+14 000	+15 000	+10 000
Total anual	-	19 000 (1)	26 000	40 000	55 000	65 000

(1) Inclui a admissão para cursos EFA do fluxo anteriormente dirigido ao Ensino Recorrente.

Programação da oferta de formação de adultos de dupla certificação ao nível da escolaridade obrigatória						
9.º ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Cursos de Educação e Formação de Adultos	-	+9 250	+1 000	+13 750	+4 000	+6 000
Total anual	8 000	17 250 (1)	18 250	32 000	36 000	42 000

(1) Inclui a admissão para cursos EFA do fluxo anteriormente dirigido ao Ensino Recorrente.

Fonte: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/18>, acedido em 20 de 09 de 2011.

Os cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA) afirmaram-se como uma ferramenta importante das políticas públicas para a qualificação de adultos, uma vez que promovem a diminuição dos seus défices de qualificação e dessa forma estimularam uma cidadania mais activa e melhoram os seus níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional.

Quadro 6 - Número de Inscrições em cursos EFA, em Portugal e na região do Alentejo

(NUT II e NUT III), segundo o ano de início do curso

	Ano de início do Curso EFA	
	2007	2008
Portugal	26589	65243
Alentejo	3600	7262
Alentejo Litoral	533	896
Alto Alentejo	801	1343
Alentejo Central	639	1946
Baixo Alentejo	1003	1422
Lezíria do Tejo	624	1655

Fonte: Nico, L.P. (2011)

1.4. A Evolução Internacional

A nível europeu, o “Livro Branco Sobre a Educação e a Formação” (CE, 1995), colocou a Europa na via da sociedade cognitiva, baseada na aquisição de conhecimentos, onde ensinar e aprender são um processo contínuo ao longo da vida.

O Livro Branco propõe duas respostas para os três "choques motores" identificados entre as numerosas e complexas transformações que atravessam a sociedade europeia, sendo:

- **o choque da sociedade da informação**, que tem como principal repercussão transformar a natureza do trabalho e a organização da produção, de onde decorre a necessidade de o indivíduo se adaptar não só a novos instrumentos técnicos mas também à evolução das condições de trabalho;
- **o choque da mundialização**, que subverte os dados da criação de empregos e anula as fronteiras entre os mercados de trabalho. A manutenção do modelo social europeu pressupõe uma elevação geral das qualificações;
- **o choque da civilização científica e técnica** que, apesar do seu efeito geralmente benéfico, gera um sentimento de ameaça e receios irracionais na sociedade.

As respostas que podem ser fornecidas pela **educação e pela formação**:

- a revalorização da cultura geral como um instrumento de compreensão do mundo para além dos quadros do ensino e ponto de passagem obrigatório para aquisição de novas competências técnicas;
- o desenvolvimento da aptidão para o emprego estimulando a mobilidade dos jovens e dos assalariados; desenvolvendo a aprendizagem e todos os tipos de formação em alternância, fazendo validar as competências adquiridas ao longo da vida, quer tenham sido adquiridas mediante um currículo clássico ou não, oferecendo enfim uma segunda oportunidade aos jovens ameaçados de exclusão.

Segundo o Livro Branco, é construindo o mais rapidamente possível a sociedade cognitiva europeia que poderá ser atingido o objectivo de uma Europa capaz de contribuir simultaneamente para modificar a natureza das coisas à escala planetária e preservar plenamente a consciência individual. O desafio do avanço rumo à sociedade cognitiva é duplo:

- **é económico**, na medida em que, aberta ao mundo, a União Europeia deve reforçar constantemente a sua competitividade, apoiando-se no seu trunfo principal, isto é, na sua capacidade de criar e explorar o saber de uma mão-de-obra de elevado potencial;
- **é social**, porque responde ao imperativo de luta contra a exclusão evitando uma divisão da sociedade entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem.

A aplicação prática do Livro Branco permitiu a definição das três dimensões principais da construção da Europa do conhecimento:

- favorecer a empregabilidade dos jovens e dos trabalhadores;
- aumentar o potencial de conhecimentos;
- contribuir para a construção de uma Europa dos cidadãos.

Na realidade, como menciona (Canário, 2000: 91):

“Dir-se-á, e é verdade, que a perspectiva da educação e formação ao longo da vida, tal como é apresentada no Livro Branco, valoriza fortemente a aquisição de competências estratégicas que permitam “aprender a aprender”, bem como a aquisição de um conjunto de conhecimentos gerais, dotados de universalidade e independentes de uma utilização determinada e imediata”.

Similarmente, Pires (2005) considera que o Livro Branco entende a educação e formação como um meio de garantir a competitividade económica e do emprego, sendo também um contributo para o combate a exclusão social.

1.4.1. As conferências Internacionais da Unesco sobre Educação de Adultos

Várias conferências Internacionais sobre Educação de Adultos foram realizadas desde 1949 até 2009, onde participaram várias organizações internacionais e diferentes países. Portugal participou pela primeira vez, na IV CONFINTEA, em 1985, que decorreu em Paris, onde participaram mais de oito centenas de participantes oriundos de 122 Estados membros da UNESCO.

Quadro 7 - Conferências Internacionais da Unesco sobre Educação de Adultos

Designação	Local	Ano
I CONFINTEA	Elseneur (Dinamarca)	1949
II CONFINTEA	Montreal (Canadá)	1960
III CONFINTEA	Tóquio (Japão)	1972
IV CONFINTEA	Paris (França)	1985
V CONFINTEA	Hamburgo (Alemanha)	1997
VI CONFINTEA	Belém do Pará (Brasil)	2009

Fonte: Nico, L.P. (2011: 34)

Se, em 1960, a Educação de Adultos era vista como um direito, posteriormente, passou a ser vista como uma chave para o século XXI, sendo considerada necessária para promover uma articulação entre todas as dimensões e contextos de aprendizagem, resultando numa verdadeira aprendizagem ao longo da vida.

Como refere Dantas (2005: 3), nas últimas décadas vários organismos internacionais como a UNESCO, a OCDE a UE e a OEI, expressaram a “(...) *necessidade de adaptar os sistemas educativos às necessidades de um mundo tecnologicamente muito avançado, em constante progresso, no qual a informação e o conhecimento são os pilares fundamentais do desenvolvimento(...).*”

Em seguida, revisitaremos cada uma das iniciativas:

CONFITEA I

Realizou-se em 1949, em Elseneur (Dinamarca), conforme refere Canário (2000: 12):

“(...) sob os auspícios da Unesco, que ilustram, por um lado, a dimensão planetária desta expansão da educação de adultos, por outro lado, o papel decisivo desempenhado em todo este processo pelos organismos internacionais saídos da guerra”.

Ainda o mesmo autor:

“(...) nesta primeira conferência internacional (Elseneur) fora particularmente enfatizada a vertente da educação cívica, atribuindo-se à educação de adultos, segundo Bhola(1989, p.4): “o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer esperança aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade, não apenas nacional mas mundial.”

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

Ao encontro desta ideia, Barbosa (*idem*, 93) refere que se reconheceu a:

“(...) capacidade da educação de adultos, como estratégia de promoção da paz e da tolerância entre os povos; a

necessidade de melhorar as condições de vida das massas para criar condições de paz e de entendimento.”

CONFITEA II

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

Segundo Barbosa (2004), nesta conferência começaram a vislumbrar-se algumas pistas no sentido de entender processo de E.A. não só como via de desenvolvimento económico-social, mas também como via potenciadora de um desenvolvimento integral do indivíduo, por meio da sua acção consciente. Além disso, desenvolveu-se a compreensão da interdependência dos sistemas económicos, sociais e culturais.

“A consciência de um destino comum negociada através da integração de todas as diferenças, e a função de cada um dos indivíduos dentro do todo social, são reconhecidas como um dos objectivos da educação de adultos”
(UNESCO, 1960, cit. por Barbosa, *ibid.*: 94).

CONFITEA III

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

De encontro a este processo evolutivo, Barbosa (op. cit.: 96) refere que:

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

Surge, assim, o conceito de Educação Permanente.

CONFITEA IV

A IV Conferência Internacional, decorreu em Paris (França) sob o lema *"Aprender é a chave do mundo"* e contou, de acordo com Silvestre (2003), com um excelente número de participantes (841 participantes, de 122 Estados membros da UNESCO). De salientar o facto de que, pela primeira vez, Portugal esteve presente nas conferências internacionais.

Com base na análise dos resultados obtidos num inquérito desenvolvido pela UNESCO, Barbosa (2004) refere que os países foram divididos em três grandes grupos de trabalho. Portugal fazia parte do primeiro grupo, juntamente com Espanha, Grécia e os países do Terceiro Mundo (países em que a E.A, se encontrava ainda numa fase de muito pouco desenvolvimento).

O mesmo autor salienta, ainda, o facto de, pela primeira vez, não ser tratada separadamente, a educação escolar e a educação extra-escolar, apelando-se à elaboração de políticas e de estruturas que promovam a complementaridade que entre elas deve existir. *“(…) Parece ultrapassado o tempo em que a educação escolar e a extra-escolar eram consideradas como concorrente ou ,mesmo, opostas”* (Ministério da Educação e Cultura, 1986: 13).

CONFITEA V

A V CONFITEA foi a última Conferência Internacional realizada no século XX e decorreu em Hamburgo (Alemanha), em 1997. Como refere Barbosa (2004), foi no âmbito desta conferência que se definiram políticas e estratégias com potencial para condicionar o futuro da educação de adultos, no mundo, sendo que, segundo Ireland (2007: 22), os participantes

“declararam o seu entendimento da aprendizagem e da formação, e como processo que acompanha a vida toda».

Na V CONFINTEA, e conforme já se referira, delineou-se, também, um "Plano de Acção para o Futuro", no qual se expôs, pormenorizadamente, o compromisso assumido de fomentar a E.A.. Constituiu-se, no fundo, como uma "Agenda para o Futuro", estruturada em dez grandes temas, emergentes das preocupações enunciadas na declaração. O Plano de Acção centra-se nas preocupações comuns que se colocam à humanidade, na alvorada do século XXI e no papel essencial que a Educação de Adultos tem a desempenhar para permitir que homens e mulheres de todas as idades defrontem estes desafios imperiosos com saber, coragem e criatividade (UNESCO, 1998: 27).

Sublinha-se, também, a importância de existir uma estreita cooperação e colaboração entre Departamentos Governamentais, Intergovernamentais e Organizações não-governamentais, Empregadores, Sindicatos, Universidades, Centros de Investigação, Meios de Comunicação, Associações Cívicas e Comunitárias, Instrutores de E.A. e Educandos Adultos.

Quadro 8 - Evolução do conceito de E.A. ao longo das cinco CONFINTEA's anteriores.

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

Fonte: Adaptado de Barbosa (2004, in Carvalho, 2010: 51)

CONFITEA VI

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

Antes ainda da CONFINTEA se realizar, chamava-se a atenção para o facto de a mesma exigir:

“(...) esforços redobrados da UNESCO e dos governos nacionais comprometidos com um mundo mais justa e solidário. Não existem soluções fáceis, mas é difícil imaginar um futuro melhor que não dê a devida importância à educação e aprendizagem de adultos”
(Ireland, 2007: 25).

De acordo com Soares & Silva (2008), era espectável que esta CONFINTEA se constituísse como um marco assinalável, pois, pela primeira vez, um país localizado no hemisfério sul organizara, juntamente com a UNESCO, o mais importante evento mundial sobre a E.A.

Ireland (2007: 26) refere que a VI CONFINTEA representava um enorme desafio, pois constituía uma oportunidade de renovar a agenda para a próxima década, sublinhando, ainda, que muito embora o conceito de educação para todos ao longo da vida se tenha tornado um "cliché", continua a constituir-se como uma busca crucial. *“Talvez por ser muito abrangente e impessoal, precisamos acrescentar agora, ao conceito básico de educação para todos ao longo da vida, uma frase que gera um novo enfoque: educação para todos e cada um ao longo da vida”*.

No Quadro 9 apresenta-se um resumo da última CONFINTEA (VI), no sentido de completar o Quadro 8 supra citado.

Quadro 9 - Evolução do conceito de E.A., VI CONFINTEA

VI CONFINTEA (Belém do Pará, 2009)	A aprendizagem ao longo de toda a vida em todos os países é a chave para o futuro. O tempo urge. É tempo de agir.
---------------------------------------	---

Fonte: Elaboração própria

Para além das CONFINTEA's, outros acontecimentos tiveram influência no crescimento e expansão da Educação de Adultos ao nível das políticas internacionais como afirma Melo *et al* (1998), tais como:

- Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação (1972): *"Aprender a Ser: O Mundo de Hoje e Amanhã"* (presidido por Edgar Faure);
- Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos (Nairobi,1976) – que destaca o papel vital da E.A. como parte da aprendizagem e educação durante a vida;
- O relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1996): *"Educação um tesouro a Descobrir"* (presidido por Jacques Delors). Que destaca a importância dos quatro "aprenderes": aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Delors, complementando a "aprender a ser" de Faure, enumera mais três pilares e salienta que, os quatro pilares devem ser considerados como um só, pois entre elas existem muitos pontos comuns de relação e permuta.

A integração dos quatro saberes contribui para uma incorporação das aprendizagens, de modo abrangente e significativa, que levaram a considerar outras e novas competências nas aprendizagens dos adultos, como nos relata Amiguiño (1992: 36). *"Um dos princípios erguidos a partir da reflexão sobre o modo como os adultos se formam é o de que as aquisições escolares formais são apenas uma fracção reduzida do saber global (ser, pensar, sentir, fazer) que cada adulto possui, desenvolve e constrói; aprende-se em todos os lugares e circunstâncias da vida intencionalmente ou não, mas a escola e a formação instituída, continuam a validar os conhecimentos e as aprendizagens que promovem e a ignorar ou desvalorizar os que lhes escapam"*.

1.5. A Evolução Nacional

No contexto nacional, segundo Silvestre (2003), a evolução da educação e formação de adultos tem estado associada aos períodos ricos da história e aos diferentes regimes políticos (monarquia, república, ditaduras, democracia). *“O processo de educação permanente, que adquiriu importância nos últimos trinta anos do século XX, não é uma realidade nova. Os seres humanos sempre estiveram sujeitos à mudança. O homem, como “ser inacabado”, que é proclamado tanto pela antropologia como por outros âmbitos científicos, tentou procurar soluções e adaptar os seus conhecimentos, os seus modelos de conduta, etc., aos desafios estabelecidos pelas diferentes condições materiais e sociais”* (Osório, 2005: 15)

1.5.1. Educação de Adultos - Evolução histórica da Educação e Formação de Adultos em Portugal

O Ministério da Educação (ME) considera que toda a pessoa com mais de 15 anos de idade tem direito ao acesso de oportunidades de formação escolar e profissional, oferecidas pelas modalidades especiais de educação escolar. O Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), através do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), repartiu durante muito tempo a sua oferta de formação por dois grupos etários: o dos *“jovens até aos 25 anos”* e o dos *“adultos maiores de 25 anos”*. (CNE, s/d)

Hoje, a expressão educação e formação de adultos só pode ser entendida no quadro do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, que coloca a tónica na dimensão temporal da aprendizagem e do conceito de aprendizagem em todos os domínios da vida, que acentua a diversidade de espaços, contextos e situações em que acontece a aprendizagem.

A complementaridade e articulação das expressões *“aprendizagem de adultos”* e *“educação e formação de adultos”* não deixam, no entanto, de se referir a processos distintos. Enquanto a primeira aborda, essencialmente, o processo de aprendizagem na perspectiva do sujeito, do aprendente, a última situa-se mais no campo da oferta, das respostas, das oportunidades de aprendizagem.

Quadro 10 - O desenvolvimento histórico da educação e formação de adultos em Portugal, apresentado pelo CNE

	Marcos Históricos das intervenções tuteladas pelos ministérios da Educação e do Trabalho e Segurança Social
1992 1993	- Criação do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra (1962), do Instituto de Formação Profissional Acelerada e do 1º Centro de Formação Profissional Acelerada ou Formação Profissional de Adultos (1963), com o objectivo de qualificar trabalhadores num curto espaço de tempo, desde que tivessem mais de 18 anos e soubessem ler, escrever e contar.
1971	- No âmbito da reestruturação do ME, é criada a Direcção-Geral de Educação Permanente (1971), que promove actividades de alfabetização e cursos supletivos de ensino primário para adultos, com programas e métodos diferentes dos do ensino regular, criando igualmente uma rede de bibliotecas fixas e itinerantes, como forma de promover a leitura.
1976	- Em 1976, na Assembleia da República, é aprovado o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) , com vigência prevista para a década de 1980-1990. Esta medida retoma a centralidade do Estado no domínio da educação de adultos, embora mantendo uma perspectiva abrangente e global de articulação com outras entidades públicas e privadas e com o desenvolvimento local. - Reconhecimento das Associações de Educação Popular como interlocutores da Administração Central para a Educação de Adultos (1976)
1979	- Criação da Direcção-Geral de Educação de Adultos (1979), em substituição da DGEP, e início da implantação de redes de coordenações distritais e concelhias de Educação de Adultos, integradas nos serviços descentrados das Direcções Regionais de Educação. - Criação do IEFP, Instituto do Emprego e Formação Profissional (1979), no quadro do Ministério do Trabalho.
1980 1985	- Início de uma articulação sistemática (assinatura de protocolos e promulgação de despachos) entre Educação e Trabalho (1980-1985), estreado-se, em regime experimental, três cursos de ensino recorrente no local de trabalho. - Em 1985, procede-se à reestruturação do IEFP, descentralizando a sua intervenção através dos Centros de Emprego e dos Centros de Formação Profissional e passando a ser uma instituição tripartida com representação da Administração, das confederações patronais e sindicais. - A aprovação da Lei da Formação em Cooperação (1985) permite um aumento do envolvimento de empresas e outras entidades na formação profissional contínua.
1986	- Em 1986, é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo que não contempla a perspectiva ampla e plurifacetada da educação de adultos, presente no PNAEBA.
1989 1993	- As ajudas comunitárias de pré-adesão e o Subprograma para a Educação de Adultos do PRODEP I, permitem a avaliação de projectos regionais integrados articulados com actividades de educação popular, alfabetização e educação de base com actividades pré-profissionais e/ou reciclagem e, ainda, promover cursos de formação para Agentes de Desenvolvimento e Animadores de Bibliotecas. Introduce-se uma componente de formação profissional na formação de base de adultos, permitindo uma certificação escolar de 1º e 2º ciclos e o nível I de qualificação profissional (1989-1993). - Com o Fundo Social Europeu (FSE), augmentou-se exponencialmente a formação profissional oferecida não só pelo IEFP , como também por outros organismos públicos no âmbito da Agricultura e Pescas, da Indústria, do Turismo, da Administração Pública e da Saúde. - A Lei-quadro da Educação de Adultos consagra o ensino recorrente de adultos e a educação extra-escolar como as suas duas vertentes primordiais (1991).
1994 1999	- Com o PRODEP II, perde-se a visão mais global de educação de adultos, restringindo-se os apoios quase exclusivamente ao ensino recorrente (1994-1999). - Em 1996, cria-se a Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida e é apresentada a Magna Carta sobre Educação e Formação ao Longo da Vida (1997), na sequência de orientações estratégicas internacionais (CEE e OCDE) que colocam estas temáticas no centro dos debates.

	- O Plano Nacional de Emprego (1998) constitui o primeiro suporte legal para os actuais desenvolvimentos da Educação e Formação de Adultos, sendo que no Pilar I “Melhorar a empregabilidade” se refere o lançamento do “Programa da Sociedade Saber+” , que visa a educação e formação de adultos ao longo da vida. Criam-se Programas de Educação/Formação e Socioprofissionais, destinados a jovens e adultos sem a escolaridade obrigatória, com vista à obtenção de uma dupla certificação. Constitui-se o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de adultos .
1999 2000	- Em 1999, é criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) , tutelada pelo ME e MTSS, que publica o Referencial de Competências-chave para a Educação Básica de Adultos (2000); constrói o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) ; concebe os Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível básico, com dupla certificação escolar (1º, 2º e 3º ciclos) e profissional (níveis I e II) – (2000), com financiamento do POEFDS; cria os primeiros Centros RVCC (2000) com financiamento do PRODEP III e as Acções S@ber+ , acções de formação de curta duração , com financiamento do POEFDS e PRODEP III.
2002	- Em 2002, é extinta a ANEFA e criada a Direcção Geral de Formação Vocacional , tutelada exclusivamente pelo Ministério da Educação.
2005	- A criação da Iniciativa Novas Oportunidades , em 2005, marca uma viragem na prioridade política atribuída às questões da qualificação dos portugueses, visando, entre outros objectivos, elevar a “formação de base da população activa, gerar as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à modernização da economia, bem como possibilitar a progressão escolar e profissional dos cidadãos”.
2006	- Em 2006, é publicado o Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de adultos , de nível secundário.
2007	- A criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) , em 2007, reafirma a importância da existência de um organismo com tutela conjunta do MTSS e do ME, aprovando-se, de acordo com os parceiros sociais, a Reforma da Formação Profissional e o Sistema Nacional de Qualificações. São criados os Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário e as Ofertas Modulares de Formação, com financiamento do POEFDS/POPH que integram o Catálogo Nacional de Qualificações.
2008 2010	- Em 2008, dá-se início ao alargamento e diversificação da rede de Centros RVCC , passando a designar-se Centros Novas Oportunidades. O número de Centros RVCC passa de 270, em 2006, para 454 Centros Novas Oportunidades em funcionamento, em 2010. Estes Centros têm financiamento PRODEP/POPH.
2011 2012	- Em 2012, surge a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP,I.P.) é um instituto público integrado na administração indirecta do Estado, sob a tutela dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade Social, visa, melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional de dupla certificação destinada a jovens e adultos.

Fonte: Elaboração própria

1.5.2. Metas e objectivos para os próximos anos, ao nível da Educação e Formação de Adultos

Portugal optou por participar activamente no programa da União Europeia *Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF2020)*. Este programa define os objectivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus no horizonte de 2020.

Posteriormente, Portugal decidiu envolver-se também no *Projecto Metas Educativas 2021*, que decorre no âmbito da Organização de Estados Ibero-americanos, da qual Portugal faz parte. Este programa assume como objectivo central a melhoria da educação nos países do espaço Ibero-americano.

Portugal assumiu compromissos de convergência em relação aos princípios enunciados e a algumas das metas definidas no Quadro Estratégico EF2020 da UE e no Projecto Metas Educativas 2021 da OEI. No que confere à E.A o programa de educação 2015 apresenta o seguinte objectivo:

- **Aumentar a oferta de educação e formação de adultos** *Domínios da EF2020 (UE) e das Metas Educativas 2021 (OEI) “Aprendizagem ao longo da vida”*. O investimento a este nível tem sido assegurado pela Iniciativa Novas Oportunidades, num esforço conjunto dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social, de parceiros sociais e comunidades locais, nomeadamente das comunidades educativas, e principalmente das escolas, dos Centros Novas Oportunidades e dos centros de formação.

Quadro 11 - Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e Formação (EF2020) União Europeia para o domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida

Domínio: Aprendizagem ao longo da vida	Objectivo: Aumentar a participação dos adultos, em particular dos adultos pouco qualificados, na aprendizagem ao longo da vida.	Meta: Até 2020, uma média de pelo menos 15% de adultos deverá participar na aprendizagem ao longo da vida.	Situação Nacional: 6,5% Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, 2009 (dados referentes a 2008)
--	--	---	--

Fonte: http://www.min-edu.pt/data/programa_educacao_2015.pdf, acedido em 04 de 08 de 2011.

CAPÍTULO 2
– DA EDUCAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO LOCAL: UMA
ABORDAGEM TERRITORIAL

CAPÍTULO 2 – DA EDUCAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO LOCAL: UMA ABORDAGEM TERRITORIAL

2.1. A Educação e o Desenvolvimento Local

Fazer da educação um “*eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local num processo educativo são as duas faces de políticas integradas de desenvolvimento, referidas a um território encaradas como um espaço físico, social e cultural*” (Canário, 2000: 67). O mesmo autor, menciona também que na construção destas políticas a formação de adultos tem um papel relevante a desempenhar. Também Melo salienta a enorme necessidade de se aliar o Desenvolvimento Local à Educação e Formação de Adultos. “*Sem Educação e Formação de Adultos, quanto a mim, não há um verdadeiro Desenvolvimento Local. (...) Se não for “ um processo que ponha em movimento e sinergia actores locais, não se tratando assim de , de um processo educativo e formativo. E, como tal, dificilmente será um processo sustentável, porque não tem, e nunca terá, o apoio, a compreensão e o reconhecimento por parte das populações locais. Daí que a Educação e Formação de Adultos seja sempre essencial nos processos de Desenvolvimento local*” (in Cabrito e Canário, 2005: 110).

De referir que, por outro lado, as características da população residente são também um elemento muito importante na compreensão de outros factores, tais como, “*o porquê da articulação/desarticulação e da manutenção/diminuição das solidariedades primárias entre a população*” e “*o porquê da maior ou menor intervenção*” local. Ou seja, “*a própria identidade territorial do interventor parece constituir-se como determinante para o levar a cabo determinadas intervenções sociais, bem como o tipo de intervenção que se procura fazer*” (Ruivo, 2002: 38; 49).

Canário (2000: 65) refere que os processos de desenvolvimento local remetem para dois conceitos fundamentais: o de **participação** e o de **endogeneidade**. A endogeneidade diz respeito ao modo como são identificados e mobilizados os recursos locais. Sendo que os recursos locais mais importantes são as pessoas, a endogeneidade surge como imprescindível em qualquer processo de desenvolvimento. A participação é também indispensável na

perspectiva em que devem ser as próprias pessoas as protagonistas do processo de desenvolvimento. A participação é considerada como um processo que conduz ao *empowerment*, ou seja, uma prática que visa conferir poder às pessoas. *Empowerment* é um processo de construção de capacidades e confiança para tomar decisões sobre a própria vida a nível individual e colectivo. O processo de capacitação é facilitado, criando a consciência sobre os seus próprios direitos e responsabilidades, oportunidades educacionais e políticos, de desenvolvimento de competências para a utilização produtiva de recursos e pelo envolvimento em actividades colectivas e da vida comunitária.

Nóvoa (1992, citado por Canário 2000: 66) refere que:

(...) os processos de desenvolvimento local perspectivam-se com processos educativos, globalizados a nível local, capazes de colocar o enfoque nos processos de aprendizagem, valorizando os conhecimentos experienciais, a interacção colectiva na resolução de problemas locais. É este o ponto de partida para instituir dinâmicas locais, simultaneamente educativas e de desenvolvimento, cujo carácter endógeno, se caracteriza pelas características seguintes:

- *Primazia do particular e do específico: o desenvolvimento define-se como um processo múltiplo que vem 'de baixo', não resultando de políticas centralizadas e uniformes. O processo de desenvolvimento baseia-se na acção dos actores locais e na valorização dos recursos das colectividades locais;*
- *Predominância da acção e da auto-organização dos actores locais: os actores locais são mais importantes do que os instrumentos e as políticas. Os actores auto-organizam-se em torno de iniciativas e empreendimentos e projectos comuns ou convergentes;*

- *Tónica na valorização dos recursos qualitativos locais: estímulo prioritário à qualificação profissional, à investigação e à inovação. Enfatização das relações interactivas (redes, comunicações, informações);*
- *Perspectiva do desenvolvimento como um processo participado e negociado: transferência de poder do nível central para os níveis local e regional. Criação de hábitos e práticas de parceria, ou seja de cooperação contratual entre os parceiros locais, em torno de projectos comuns;*
- *Fazer da educação um eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local num processo educativo são as duas faces de políticas integradas de desenvolvimento, referidas a um território encarado como um espaço físico, social e cultural. Na construção destas políticas a formação de adultos tem um papel relevante a desempenhar.*

Nesta linha de ideias, também Danis e Solar (2001) afirmam que a aprendizagem e desenvolvimento relacionam-se entre si de uma forma directa e estreita uma vez que o desenvolvimento comanda as aprendizagens e estas influenciam o desenvolvimento.

Da mesma forma, Melo (2007) referencia que, em Portugal, os campos da educação de adultos e do desenvolvimento local encontram-se interligados, ou pelo menos têm uma relação de grande proximidade. Ainda o mesmo autor afirma que as dinâmicas desenvolvidas por diversas organizações ligadas ao desenvolvimento local desde meados dos anos 80, estiveram na origem de diversos momentos e processos de educação de adultos, nomeadamente de educação formal, não-formal e informal.

2.2. A Comunidade Educativa

Paralelamente ao conceito de território, surge o conceito de comunidade, que é descrito por alguns autores como pequenos agregados rurais (aldeias, freguesias, vilas), agregados urbanos (cidades, bairros), grupos profissionais (a comunidade médica, a comunidade científica) ou organizações (a comunidade escolar).

Hillary (1950, citado por Soczek), após estudar diversas definições do **conceito de comunidade**, concluiu que existem três pontos concordantes na maioria das descrições: a **partilha de um espaço físico, as relações e laços comuns e a interação social**.

Dos diversos conceitos de comunidade apresentados por Soczek referenciando outros autores, salientamos os conceitos relevantes para o nosso estudo:

- Rappaport (1977) define a comunidade como um **grupo social que partilha características e interesses comuns**;
- Nos estudos efectuados por Diez *et al* (1996), é referido que, para que exista uma comunidade, é necessário que os membros que a integram possuam um **sentimento de consciência de uma forma de vida partilhada**;
- De acordo com Ornelas (2002), uma comunidade é considerada competente quando utiliza, desenvolve e obtém recursos. O importante de uma comunidade será **realçar as capacidades e qualidades dos indivíduos que a integram**. Se assim não acontecer, os sistemas sociais criados vão impossibilitar que os sistemas naturais de uma comunidade, tais como a **vizinhança**, as **associações locais** e os **recursos existentes** consigam resolver os problemas que surjam. Desta forma, é de extrema importância a compreensão dos sistemas naturais de uma qualquer comunidade, pois são estes que promovem a sua sustentabilidade;
- Ainda outro autor, Sarason (1972), defende que os membros de uma comunidade são melhor servidos quando esta providencia o desenvolvimento pessoal a todos os

membros. Logo, é importante **encontrar aqueles que, na comunidade, resolvem as dificuldades e providenciam actividades de melhoramento dessa comunidade;**

- Por fim, reportando-nos ao dicionário inglês Random House (*in* Vidal, A., 1988, citado por Soczek (2004), a definição de *community* é-nos explicada e significa um “*grupo social de qualquer tamanho cujos membros residem numa localidade específica, partilham o mesmo governo e tem uma herança e história comuns*”.

2.3. As Redes de Educação no Território: instituições escolares e não escolares

Relativamente ao presumível valor da comunidade local no seio da escola, Ferreira (2005: 20) defende-o nos seguintes moldes:

“Nos últimos anos, o local tem sido alvo de um interesse crescente, em termos políticos, sociais e científicos. A proliferação de noções, como autonomia, participação, comunidade, contrato, projecto e parceria, e a emergência de políticas de gestão local da escola, de desenvolvimento local e comunitário, de parceria entre serviços, instituições e profissionais da educação, da saúde e do serviço social é exemplo disso”.

O autor acima referido recusa fortemente a integração escolar numa rede de dinâmicas locais de desenvolvimento, chamando a atenção de que na verdade a escola pode constituir um problema de comunidades isoladas e não um problema de si própria. As redes de Aprendizagem ao Logo da Vida devem antes de mais assumir a rede de qualificação territorial como:

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

uma verdadeira coesão social que garanta efectivas condições de igualdade de oportunidades na realização pessoal, familiar e profissional de cada cidadão” (Nico, 2008:10).

A realidade educativa portuguesa, principalmente no território alentejano, revela-nos a presença simultânea de variadas redes de aprendizagem, que se justapõem e, frequentemente, se conflituam, numa relação autofágica, sem qualquer sentido estratégico nem benefício prático para o território e para as populações que nele habitam.

Assistimos, segundo Nico (2008: 11-14), presentemente, no Alentejo, à presença de, no mínimo, seis redes de aprendizagem, sendo elas:

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

b) a rede formal de formação, que, dependendo do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, se materializa através de um sistema dotado de relativa autonomia de funcionamento e se concretiza através de dezenas de Centros de Formação que disponibilizam percursos de aprendizagem para jovens e adultos. Em algumas realidades territoriais, ainda é evidente a sobreposição desta oferta formativa com

a que é disponibilizada pelas escolas oficiais, facto que multiplica investimentos em infra-estruturas, adiciona custos de funcionamento e promove, paradoxalmente, uma competição por um público-alvo que é escasso, atendendo à depressão demográfica com que o interior se vê confrontado;

c) a rede formal de ensino superior, sob a tutela do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que se operacionaliza através de dezenas de estabelecimentos de ensino superior – universitários e politécnicos, públicos e privados – que asseguram uma ampla oferta curricular. O regime de autonomia de que o ensino superior goza, no contexto jurídico português, tem impedido, quase sempre, qualquer diálogo entre as instituições. Se, num passado ainda próximo, a geração do acesso ao ensino superior possibilitou a viabilidade de toda a oferta formativa, actualmente as circunstâncias alteraram-se dramaticamente, em consequência da variável demográfica e da, intensa e desigual, competição entre as instituições que se localizam no interior – mais recentes e, por isso mesmo ainda em período de consolidação dos seus projectos e dos seus relacionamentos com os territórios de acolhimentos – e aqueles que operam nas grandes zonas metropolitanas e no litoral - mais antigas, com maior sedimentação institucional e territorial, com uma maior capacidade de atrair os seus estudantes e localizadas em territórios com demografia mais favorável. Esta nova realidade determina, mais do que nunca, a necessidade de uma articulação mais séria e partilhada entre as instituições de ensino superior do interior do país, não com o objectivo de reforçar uma circunscrição fragilizante ao território que as acolhe, mas para a potenciação de todos os seus recursos físicos, técnicos e humanos, no sentido de as fazer ombrear com as suas congéneres nacionais e internacionais;

d) uma rede formal de qualificação promovida por dezenas de instituições privadas – instituições particulares de solidariedade social,

associações de desenvolvimento local, fundações, entre outras – que proporcionam um alargado espectro de oportunidades de formação, quase sempre de cariz profissionalizante. Na realidade, desde a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (actual União Europeia) e do conseqüente acesso aos quadros comunitários de apoio – particularmente aos programas de desenvolvimento do mundo rural -, verificou-se uma autêntica revivificação do movimento associativo local, através do aparecimento de centenas de associações de desenvolvimento local, através do aparecimento de centenas de associações de desenvolvimento local. Estas instituições, geradas na sociedade civil, acolheram milhares de jovens qualificados – muitas vezes oriundos dos contextos urbanos – que tiveram um papel fundamental na respectiva matriz de funcionamento. De um paradigma voluntário e com pouca formalidade organizativa e de funcionamento, estas associações introduziram um paradigma altamente profissional e organizaram-se, muitas vezes, em torno de projectos de qualificação territorial, institucional e pessoal. Em muitos territórios (concelhos e freguesias), a actividade educativa e formativa destas instituições tem, ainda hoje, uma importância quase evidente à acção das instituições da rede formal de Educação e Formação, particularmente no que se refere à aprendizagem ao longo da vida;

e) uma rede não formal de aprendizagem, resultante da acção de centenas de instituições da sociedade civil (escolas de música e de teatro, associações juvenis, organizações não governamentais, agrupamentos de escuteiros, grupos religiosos, entre outros) que foram criando e concretizando iniciativas locais que com maior ou menor conteúdo educacional, sempre foram uma oportunidade mais fácil e mais próxima de acesso a ambientes de aprendizagem marcados por uma forte componente relacional e por uma intensa convivialidade. Em cada freguesia, são várias as instituições desta natureza envolvendo, normalmente, muitas das famílias e das pessoas aí residentes. Quase

sempre, estas instituições possuem instalações físicas e recursos técnicos de alguma qualidade e importância no contexto local;

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

Além destas seis redes de aprendizagem, de acordo com o mesmo autor, existem ainda outras redes locais que, em muitas das dimensões atrás referidas, serão complementares e, por isso mesmo, deverão articular-se com as anteriormente descritas:

1) *“rede social, que compreende a totalidade das instituições que desenvolvem actividades de natureza social, no apoio às comunidades, famílias e indivíduos, num determinado território (normalmente de dimensão concelhia);*

2) *rede cultural constituída por centenas de instituições que promovem actividade cultural e que, na actualidade, estão dotadas de infraestruturas de qualidade assinalável.”*

2.4. A Constituição de Parcerias Educativas

Para Hiernaux (1997, cit. por Carrilho, 2008: 84), *“a parceria é considerada uma relação entre actores em torno da utilização de recursos e/ ou descoberta de interesses comuns*

articuláveis. Considera-se a existência de interesses comuns um dos elementos-chave cuja articulação é traduzida na utilização conjunta de recursos disponibilizados”.

Carrilho (2008: 90) apresenta uma definição de Parceria, como sendo o “*a parceria é o processo através do qual dois ou mais actores se relacionam na base de pressupostos-chave que têm tradução na dinâmica subjacente ao projecto.*” O mesmo autor defende ainda que a Parceria facilita a articulação entre actores quando apoiada por um enquadramento organizativo, mesmo sendo temporário, para a combinação de recursos com vista ao alcance de objectivos por via do desenvolvimento de determinadas tarefas e respectiva avaliação. Este processo implica a existência de um protocolo ou mesmo contrato entre Parceiros com a explicitação, mais ou menos formal, de deveres e direitos das instituições e uma perspectiva temporal de médio prazo.

“A parceria não é um fim em si ou um objectivo a atingir. É um modo de funcionamento e de organização das relações entre os actores de instituições diferentes. Enquanto tal, a sua orientação e o sentido que tomam ficam dependentes dos objectivos perseguidos pelos actores e das dinâmicas de conjunto em que se inscrevem.” Valente (1998: 13).

Para abordar o conceito de parceria em termos escolares, Silva (1993) invoca para a necessidade de uma escola intervencionista, conquistadora de um espaço social cada vez mais alargado (espaços extra escolares), criando **parceiros** intervenientes que protagonizem os interesses colectivos, dos quais emerge todo o processo de **Desenvolvimento Comunitário**. Assim, em termos escolares, a parceria é:

“(…) a atitude partilhada pelos defensores dos valores da participação e da transposição para o interior das escolas da essência do verdadeiro ideal democrático, sendo, também, a via para melhorar a qualidade das decisões, a eficácia e a qualidade dos serviços prestados.” Diogo (1998: 72).

Às autarquias (câmaras municipais), a quem é outorgado o direito de intervenção na educação, deve-se-lhes reconhecer o importante papel de “parceiro socioeducativo” (parceria de parceiros sociais e educativos).

Este papel do poder local como parceiro na educação é tanto mais relevante quanto mais se afirma a convicção de que o partenariado tem um papel importante no processo de territorialização da educação, e o processo de territorialização da acção educativa não passa ao lado das questões do desenvolvimento local (Canário, 1995: 155-158). Neste contexto, o partenariado envolve a execução de *“(...) acções onde os actores provenientes de instituições ou organizações diferentes se propõem elaborar em comum uma estratégia de trabalho para a resolução de problemas; implica portanto um envolvimento comum e reciprocidade de benefícios e de dificuldades.”* (Marques; 1998: 127).

No reconhecimento do papel importante, quer das parcerias quer do partenariado no desenvolvimento local e no processo de territorialização educativa, é, pois, imprescindível a participação do poder local nestas relações de parceria e de partenariado na área da educação, como comenta e recomenda o Conselho Nacional de Educação Português (CNE, 1995: 23):

- É suposto o poder local ter e assumir responsabilidades territorializadas de desenvolvimento das diversas áreas sociais, nomeadamente de ser mentor e agente indutor e actor do desenvolvimento local (Canário, 1999: 42-44);
- Portanto, a intervenção do poder local (autarquias) na área da educação justifica-se num processo de parceria na educação contextualizado num processo de territorialização da acção educativa e de desenvolvimento local, na certeza de que o papel da educação é determinante para corrigir determinadas assimetrias existentes (Lima, 1992: 14-31). Assim, neste pressuposto, compreendemos melhor o apelo à intervenção do poder local na área educação. A importância das autarquias locais enquanto parceiro socioeducativo na área da educação e, em particular, da escola tem vindo a ser reconhecida e a sua intervenção alargada, com solicitação e abertura a outros níveis de participação.

2.5. A Carta Educativa

Designa-se por Carta Educativa, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos. A Carta Educativa diz respeito a um determinado concelho e **visa melhorar a educação, o ensino, a formação** e a cultura, bem como gerir a utilização dos recursos educativos, de acordo com as ofertas de educação e formação.

A responsabilidade de elaboração da Carta Educativa pertence às Câmaras Municipais, sendo apoiada, tecnicamente, pela Direcção Regional de Educação.

A Carta Educativa tem como suporte de actuação a Lei de Bases do Sistema Educativo Português e propõe-se a dar uma solução adaptada às necessidades de redimensionamento da rede educativa; atenuar as diferenças inter e intra-regionais do acesso ao ensino adequando a rede educativa às características regionais e locais.

A Carta Educativa é, actualmente, entendida, a nível municipal, como **o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos** a localizar no concelho, **de acordo com as ofertas de educação formação que seja necessário satisfazer**, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento sócio demográfico de cada município (artº10.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro). Como refere (Prata, 2003: 21) “*A intervenção do poder local em matéria educativa surge, hoje, como fundamental no processo de territorialização educativa*”.

Os objectivos da Carta Educativa nos termos do Artº11 do DL nº7/2003, de 15 de Janeiro são os seguintes:

1 - *Assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, para que, em cada momento as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura efectiva do município.*

2 - *A Carta Educativa é, necessariamente, o reflexo, a nível municipal do processo de ordenamento a nível nacional da rede de ofertas de educação e formação com vista a assegurar a racionalização e complementaridade dessas ofertas e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos e os respectivos*

agrupamentos e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projectos educativos das escolas.

3 - *A Carta Educativa deve promover o desenvolvimento do **processo de agrupamento de escolas** com vista à criação das condições mais favoráveis ao **desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas**, bem como as condições para a **gestão eficiente e eficaz dos recursos educativos disponíveis**.*

4 - *A Carta Educativa deve incluir uma **análise prospectiva**, fixando objectivos de **ordenamento progressivo a médio e longo prazo**.*

5 - *A Carta Educativa deve garantir a coerência da **rede educativa** com a **política urbana** do município.*

A elaboração da carta educativa é da competência da **Câmara Municipal**, sendo **aprovada pela Assembleia Municipal** respectiva, após discussão e **parecer do Conselho Municipal de Educação**. O Ministério da Educação, através das Direcções Regionais de Educação, presta o apoio técnico necessário, disponibiliza toda a informação indispensável à elaboração da Carta Educativa e suporta 50% das respectivas despesas.

A Carta Educativa, integrando o Plano Director Municipal, está **sujeita a ratificação governamental, mediante parecer prévio vinculativo do Ministério da Educação**, entidade com a qual as câmaras municipais devem articular estreitamente as suas intervenções, de forma a garantir o cumprimento dos princípios, objectivos e parâmetros técnicos estatuídos quanto ao reordenamento da rede educativa, bem como a eficácia dos programas e projectos supra municipais ou de interesse supra municipal. (artº19.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro).

A Carta Educativa pode ser de âmbito **Municipal** ou de âmbito **Supra Municipal** quando os municípios se articulem entre si, nomeadamente através das respectivas federações e associações, e com o Ministério da Educação o desenvolvimento de instrumentos de planeamento e ordenamento da rede educativa de nível supra municipal (art.º 19º do D.L. nº 7/2003 de 15 de Janeiro).

Compete ao **C.M.E. deliberar no acompanhamento do processo de elaboração e actualização da Carta Educativa**, o qual deve resultar de estreita colaboração entre os órgãos Municipais e os serviços do Ministério da Educação que, assegurando a salvaguarda das necessidades de oferta educativa do concelho, deve garantir o adequado ordenamento da rede educativa nacional e municipal (alínea b) do art.º 4 do D.L. nº 7/2003 de 15 de Janeiro). Sendo a Carta Educativa um instrumento de planeamento crucial para o desenvolvimento das políticas locais e de apoio à decisão em matéria de política educativa, **a sua revisão é obrigatória sempre que a rede de um concelho não esteja adequada aos princípios, objectivos técnicos e parâmetros definidos** para o reordenamento da rede educativa.

Cabe ao Ministério da Educação, em colaboração com as Câmaras Municipais a **obrigatoriedade de avaliar a necessidade de revisão** da respectiva carta educativa de **cinco em cinco anos**. À revisão da Carta Educativa são aplicáveis os procedimentos previstos para a respectiva aprovação (art.º 20 do D.L. nº 7/2003 de 15 de Janeiro).

Para Pinhal e Dinis (2002: 20) com a elaboração da carta educativa os municípios passaram a poder intervir “(...) *de maneira mais efectiva na definição da oferta educacional dos seus territórios, podendo assumir essa definição em termos estratégicos, ligada com as respectivas políticas de desenvolvimento local (...)*”.

Os Conselhos Municipais de Educação podem constituir um poderoso incentivo à criação de dinâmicas colectivas e de políticas conjuntas que sejam compatíveis com a lógica de funcionamento do território educativo (Pinhal; 2002). No sentido de um trabalho conjunto, numa linha educativa, para o desenvolvimento de políticas e comportamentos que implementem a qualidade de vida dos cidadãos, o seu compromisso com o espírito de cidadania e os valores de uma democracia participativa e solidária, surge a “**Cidade Educadora**” como uma proposta integradora da vida comunitária que engloba a Administração Local e todo o tipo de instituições e associações públicas e privadas. Como afirma Machado (2004: 164), “*Perspectivada do lado da acção interventora na cidade, a ideia de Cidade Educadora comporta um conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social e cultural em que os homens vivem e interagem e que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa da cidade, através da **educação formal**, da **educação informal** e da **educação não-formal***”.

Também Figueras (2008: 19) refere que o conceito de cidade educadora se apresenta como:

“(...) significativa de uma proposta integradora de educação formal, não formal e informal, gerada pela cidade, para todos os seus habitantes e reveladora de um compromisso político, público e activo, que respeita às famílias e às escolas, mas também aos municípios, associações, indústrias culturais, empresas, instituições e entidades colectivas”

2.6. As Cidades Educadoras

“Cidade Educativa” tornou-se conhecida a partir do Relatório “Aprender a Ser” publicado pela UNESCO. *“Se aprender é acção de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e económicas, então é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos sistemas educativos e pensar na criação duma sociedade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro.”* (Faure, 1977:34). Deste modo, podemos afirmar que o conceito de cidade educadora foi criado por Edgar Faure, em 1977.

“Ser Cidade Educadora é um compromisso de todos (municípios e sociedade civil pública e privada), na construção de uma Cidade mais Educadora, Cidadã, Democrática e Solidária, que entende o seu empenhamento e intervenção na Educação de Todos ao Longo da Vida, afirmando o local num mundo global, aberta a outras cidades e outros projectos, numa construção e valorização de um trabalho em rede (nacional e internacional) (CML, 2009a: 7).

A **Cidade Educadora** é um sistema complexo em constante evolução e pode exprimir-se de diferentes formas, mas dará sempre prioridade absoluta ao investimento **cultural** e à **formação permanente da sua população**.

O relatório da UNESCO sobre o Futuro da Educação, para o ano 2000, apresenta o conceito de Cidade Educadora, como:

“(...) um enquadramento teórico que surge como expressão da nova sensibilidade e concepção que se vem desenvolvendo sobre as funções, os recursos e as potencialidades dos núcleos urbanos” (Villar-Caballo, 2001:14).

Ainda o mesmo autor, refere que a cidade educadora é então conceptualizada como um quadro teórico onde confluem o sistema formativo integrado, o associativismo, as políticas socioculturais, a sociedade civil, a organização e intervenção comunitária, ou o trabalho em rede, entre outros. Ou seja, onde têm lugar de relevância os contextos e situações interactivas de construção de saberes colectivos que situamos no campo da educação não formal e da Pedagogia Social. Neste contexto:

As cidades que partilham esta “filosofia de intervenção”, entendem pela experiência vivida, que a educação não é mais um exclusivo da família e das instituições formais de ensino mas, também da, na e pela cidade, pelas suas diferentes gentes, nos seus espaços e tempos, onde se produzem vários cenários formais e informais, conscientes e inconscientes de comunicação e partilha de aprendizagens (...) é um processo que se realiza ao longo da vida (CML, 2009d: 3).

A Cidade Educadora constitui-se, assim, como um modelo (Machado 2004) que, baseada no quadro legal de competências atribuída aos municípios, requer diálogo entre a sociedade civil e estruturas administrativas, pressupõe a cooperação público-privada e a participação dos cidadãos, pretende superar a fragmentação e a duplicação de redes de serviços e a racionalização dos recursos existentes.

Também Durkheim (1989: 105) alude que a concepção da cidade educadora obriga a uma mudança na organização da sociedade nas suas estruturas, nos seus serviços, na sua dinâmica, ou seja, uma mudança na ideia que o homem tem de si mesmo, porque a ideia que temos do

papel do cidadão se transforma radicalmente; passa a ser activo, conscientemente participante e actor da evolução dinâmica e funcionamento do seu meio envolvente.

2.6.1. O movimento das Cidades Educadoras

O movimento das Cidades Educadoras teve início em 1990, com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona. Um grupo de cidades representadas pelos seus governos locais, definiu como objectivo comum trabalhar conjuntamente em projectos e actividades no sentido de melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir da sua implicação activa, no uso e evolução da própria cidade, de acordo com uma Carta de princípios (CML, 2009b). Assentando em vinte princípios, a referida carta defende que *“todos os cidadãos e todas as instituições locais são solidariamente responsáveis pela educação de todos, jovens e adultos, num processo estrategicamente orientado para a expansão das potencialidades económicas, ecológicas e culturais do território e, conseqüentemente, para o aumento das condições de realização e felicidade dos seus habitantes”* (Pinto, 2001: 9).

As cidades representadas no “I Congresso Internacional das Cidades Educadoras”, que teve lugar em Barcelona em Novembro de 1990, reuniram na Carta inicial, os princípios fundamentais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais. A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

2.6.2. A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)

A *AICE - Associação Internacional de Cidades Educadoras* é uma organização cujos membros são Cidades integradas em projectos para a melhoria da vida dos seus cidadãos. A sua criação ocorreu no âmbito do III Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Bolonha, e tem como objectivos:

- Promover o cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras;
- Impulsionar colaborações e acções concretas entre as Cidades;
- Participar e cooperar activamente em projectos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns;
- Aprofundar o discurso das Cidades Educadoras e promover a sua concretização;
- Influir no processo de tomada de decisões dos Governos e das Instituições Internacionais em questões de interesse para as Cidades Educadoras;
- Dialogar e colaborar com diferentes organismos nacionais e internacionais.

Actualmente as Cidades portuguesas membros da AICE são as seguintes: Águeda, Albufeira, Almada, Amadora, Azambuja, Barreiro, Braga, Câmara de Lobos, Cascais, Chaves, Esposende, **Évora**, Fafe, Grândola, Guarda, Leiria, Lisboa, Loures, Miranda do Corvo, Moura, Odivelas, Oliveira de Azeméis, Porto, Paredes, Paços de Ferreira, Palmela, Pombal, Portimão, Rio Maior, Sacavém, Santa Maria da Feira, Santarém, Santo Tirso, São João da Madeira, Sesimbra, Sever do Vouga, Silves, Sintra, Torres Novas, Torres Vedras, Trofa, Vila Franca de Xira, Vila Nova de Famalicão, Vila Real.

CAPÍTULO 3
– CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO EM ESTUDO

CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO EM ESTUDO: Capelins (Santo António)

Figura 1 - Foto do território em estudo (Capelins -Santo António)



Capelins (Santo António) é uma das 6 freguesias do **concelho de Alandroal**

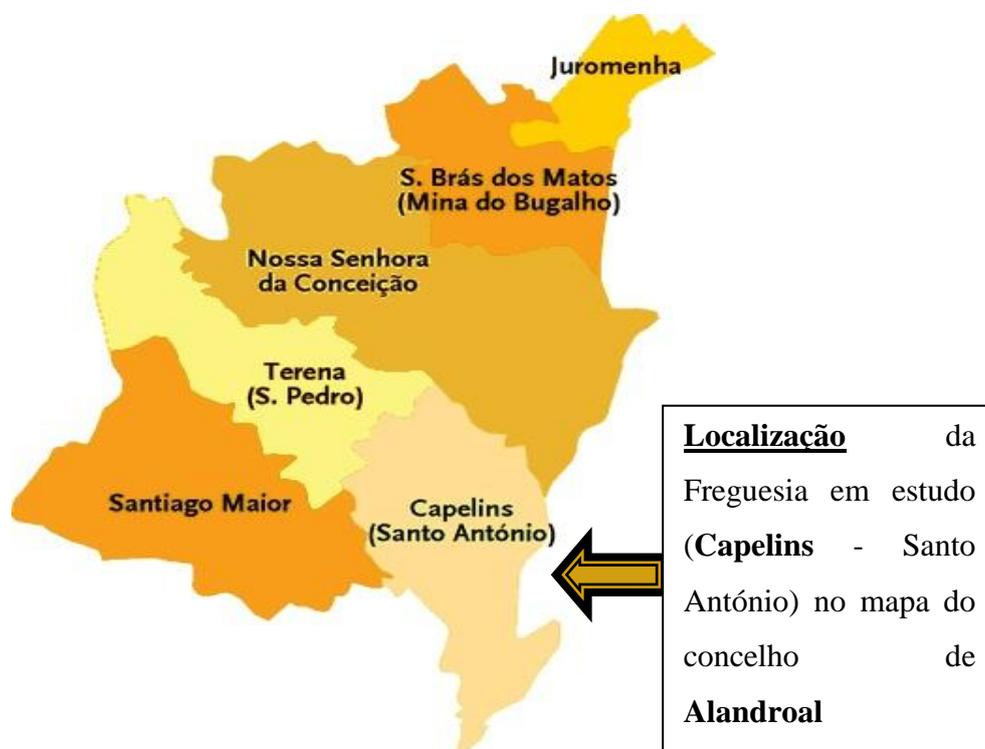


Figura 2 - Mapa do território do concelho de Alandroal

3.1. Caracterização do concelho de Alandroal

Sendo que o território em estudo (**Capelins – Santo António**) se insere no concelho de **Alandroal**, importa apresentar alguns dos aspectos que caracterizam o concelho. No sentido de se enquadrar, de forma necessariamente breve, o contexto, descrevem-se, em seguida, alguns dos aspectos que foram considerados mais significativos do território.

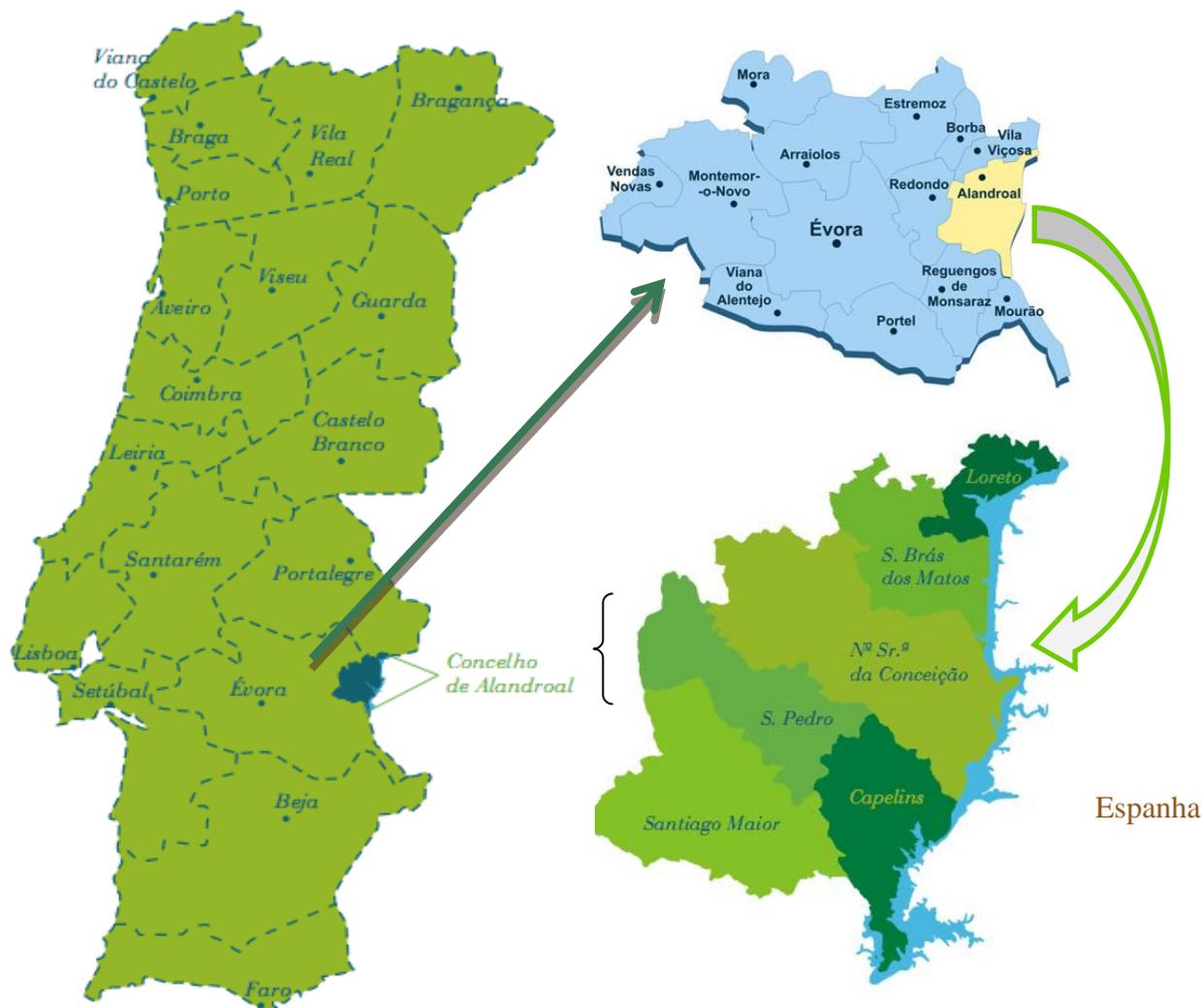
Figura 3 - Foto aérea da vila de Alandroal



Fonte: <http://portugalfotografiaaerea.blogspot.com/2011/08/alandroal.html>

3.1.1. Localização Geográfica do concelho de Alandroal

Figura 4 – Localização Geográfica do concelho de Alandroal



O Concelho de Alandroal pertence ao Distrito de Évora, região do Alentejo e sub-região do Alentejo Central. O seu território faz fronteira: a norte, com o concelho de Vila Viçosa; a sul, com Reguengos de Monsaraz e Mourão; a oeste, com Redondo e a nordeste, com o concelho de Elvas. No entanto, a maior e com grande potencial é a fronteira que estabelece com o país vizinho (Espanha, comunidade autónoma da Estremadura), que é delimitada, por cerca de 60 km, pela linha de água da albufeira da barragem do Alqueva.

O Alandroal foi fundado em 1298 por D. Lourenço Afonso, Mestre de Avis, e elevado à categoria de vila em 1486, por uma Carta de Foral atribuída por D. João II. O nome de

Alandroal deve-se a neste concelho crescerem aloendros, cuja madeira é usada no artesanato local.

3.1.2. Resultados preliminares (censos 2011) – Região do Alentejo

Segundo os resultados preliminares (Censos 2011), a **região do Alentejo** contava com 758.739 pessoas. Nos últimos dez anos, a redução foi de 2% e, nos últimos 30 anos, a região regista menos 60.598 pessoas. Das cinco regiões NUTS III¹, apenas uma, a Lezíria do Tejo, inverte esta tendência. Tendo-se verificado uma redução da população mais significativa nas zonas do interior.

3.1.3. Análise Demográfica do concelho de Alandroal

De acordo com os dados disponibilizados pelos resultados preliminares do Recenseamento de 2011, o concelho de Alandroal tem uma população de 5.928 habitantes, com uma área de 544,1 km² apresentando assim uma densidade populacional de 10,90 habitantes por km².

Com uma população residente de 6585 indivíduos em 2001, o concelho assistiu a um decréscimo populacional, de cerca de 10%, na última década.

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

¹ As **NUTS** (Nomenclaturas de Unidades Territoriais - para fins Estatísticos) designam as sub-regiões estatísticas em que se divide o território dos países da União Europeia, incluindo o território português. De acordo com o Regulamento (CE) n.º 1059/2003 do Parlamento Europeu e do Conselho de 26 de Maio de 2003, relativo à instituição de uma Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais Estatísticas (NUTS), estas estão subdivididas em 3 níveis: NUTS I, NUTS II e NUTS III.

De acordo com os dados disponibilizados pelos procedimentos de recenseamento realizados desde o ano de 1900 até 2011, a partir do ano de 1960 a população residente do concelho de Alandroal tem vindo a registar uma acentuada diminuição. É uma realidade que se pode verificar pelo Gráfico 1, de seguida apresentado.

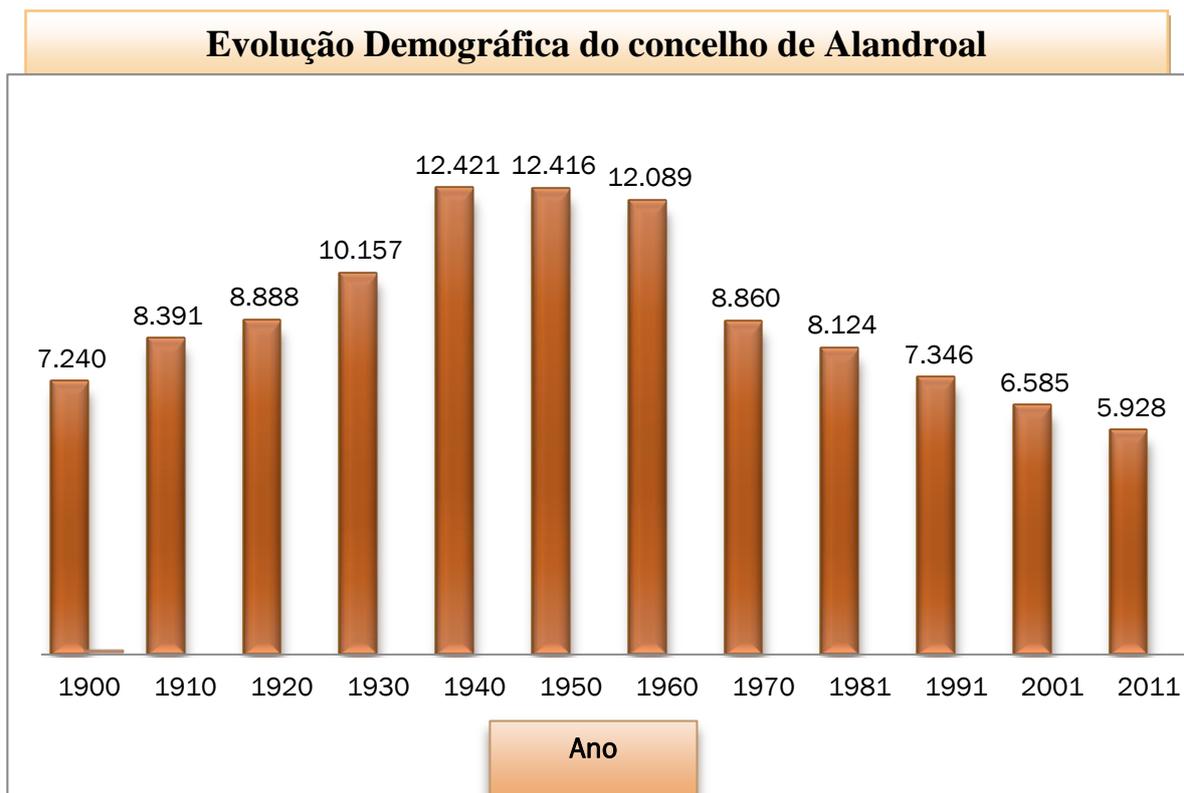


Gráfico 1 - Evolução Demográfica do concelho de Alandroal

3.1.4. Descrição das Freguesias

O concelho de Alandroal é formado por **seis freguesias**: **Alandroal** (Nossa Senhora da Conceição), **Terena** (São Pedro), **Juromenha** (Nossa Senhora do Loreto), **São Brás dos Matos** (Mina do Bugalho), **Capelins** (Santo António de Capelins) e **Santiago Maior**.

Alandroal (Nossa Senhora da Conceição), com 156,60 km² de área e **1.867 habitantes** (INE, 2011). Densidade: 11,92 hab/km².

A freguesia inclui a vila de Alandroal e a aldeia do Rosário.

Localizada no centro do concelho, tem as freguesias de São Brás dos Matos (Mina do Bugalho) a nordeste, Capelins (Santo António) a sul e Terena (São Pedro) a sudoeste, o concelho de Vila Viçosa a norte e a Espanha a leste.

- **É a maior freguesia do concelho em área mas apenas a segunda em população e em densidade demográfica.**

Terena (São Pedro), com 82,95 km² de área e 768 habitantes (INE, 2011).

Densidade: 9,26 hab/km².

A freguesia inclui esta localidade e Hortinhas.

Localizada no centro do concelho, tem as freguesias de Nossa Senhora da Conceição a nordeste, Capelins a sueste e Santiago Maior a sudoeste, e os concelhos do Redondo a oeste e de Vila Viçosa a norte.

- **É a 4ª freguesia do concelho em área, mas a 3ª em população e em densidade demográfica.**

Santiago Maior, com 113,02 km² de área e 2.292 habitantes (INE, 2011).

Densidade: 20,27 hab/km².

Fazem parte desta freguesia as localidades de Aldeia dos Marmelos, Aldeia das Pias, Aldeia da Venda, Orvalhos, Cabeça de Carneiro, Seixo e Casas Novas de Mares.

Localizada no sudoeste do concelho, tem as freguesias de São Pedro a nordeste, Capelins a leste e os concelhos de Reguengos de Monsaraz a sul e Redondo a oeste.

- **É a 2ª maior freguesia do concelho em área, mas a maior quer em população quer em densidade demográfica.**

Pertenceu, até 1836, ao extinto concelho de Terena.

Figura 5 – Descrição das Freguesias



Descrição das Freguesias (cont.)



Juromenha (Nossa Senhora do Loreto), com 33,05 km² de área e **107 habitantes** (INE, 2011).
Densidade: 3,24 hab/km².

Antigo concelho de Portugal extinto em 1836, tendo como freguesias: Matriz de Juromenha, São Brás dos Matos e Vila Real (esta última, desde 1815, de jure mas não de facto).

Localizada na extremidade nordeste do concelho, tem a freguesia de São Brás dos Matosa sul e oeste, os municípios de Vila Viçosa a noroeste, Elvas a norte e o Território de Olivença a sueste.

- **É a mais pequena das 6 freguesias do concelho quer em área, quer em população, quer em densidade demográfica.**

São Brás dos Matos (Mina do Bugalho), com 72,66 km² de área e **367 habitantes** (INE, 2011).
Densidade: 5,05 hab/km².

Esta freguesia é constituída por uma só aldeia (Mina do Bugalho) e um lugar (São Brás dos Matos).

Localizada a norte do concelho, tem as freguesias de Nossa Senhora do Loreto a nordeste e de Nossa Senhora da Conceição a sul e oeste, o município de Vila Viçosa a norte e oeste e a Espanha a leste.

- **É a 5ª maior freguesia do concelho tanto em área como em população e em densidade demográfica.**

Até cerca de 1836 pertenceu ao extinto concelho de Juromenha.

Capelins (Santo António), com 86,57 km² de área e **527 habitantes** (INE, 2011).

Densidade: 6,09 hab/km².

Fazem parte desta freguesia os aglomerados populacionais de Ferreira de Capelins e Montes Juntos.

Localizada na extremidade sueste do concelho, a freguesia de Capelins tem por vizinhos as freguesias de Santiago Maior a oeste, Terena a noroeste e Nossa Senhora da Conceição a norte, os municípios de Mourão a sueste e Reguengos de Monsaraz a sudoeste e a Espanha a leste.

- **É a 3ª freguesia do concelho em área, a 4ª em população e também a 4ª em densidade demográfica.**

Pertenceu, até 1836, ao extinto concelho de Terena.

3.1.5. Evolução demográfica das freguesias do concelho de Alandroal

Tabela 1 - Evolução demográfica das freguesias do concelho de Alandroal

Freguesias	1991	2001	2011
Santiago Maior	2.784	2.557	2.292
Alandroal (Nossa Senhora da Conceição)	2.015	1.938	1.867
Terena (São Pedro)	1.009	859	768
Capelins (Santo António)	871	673	527
Mina do Bugalho (São Brás dos Matos)	494	412	367
Juromenha (Nossa Senhora do Loreto)	173	146	107

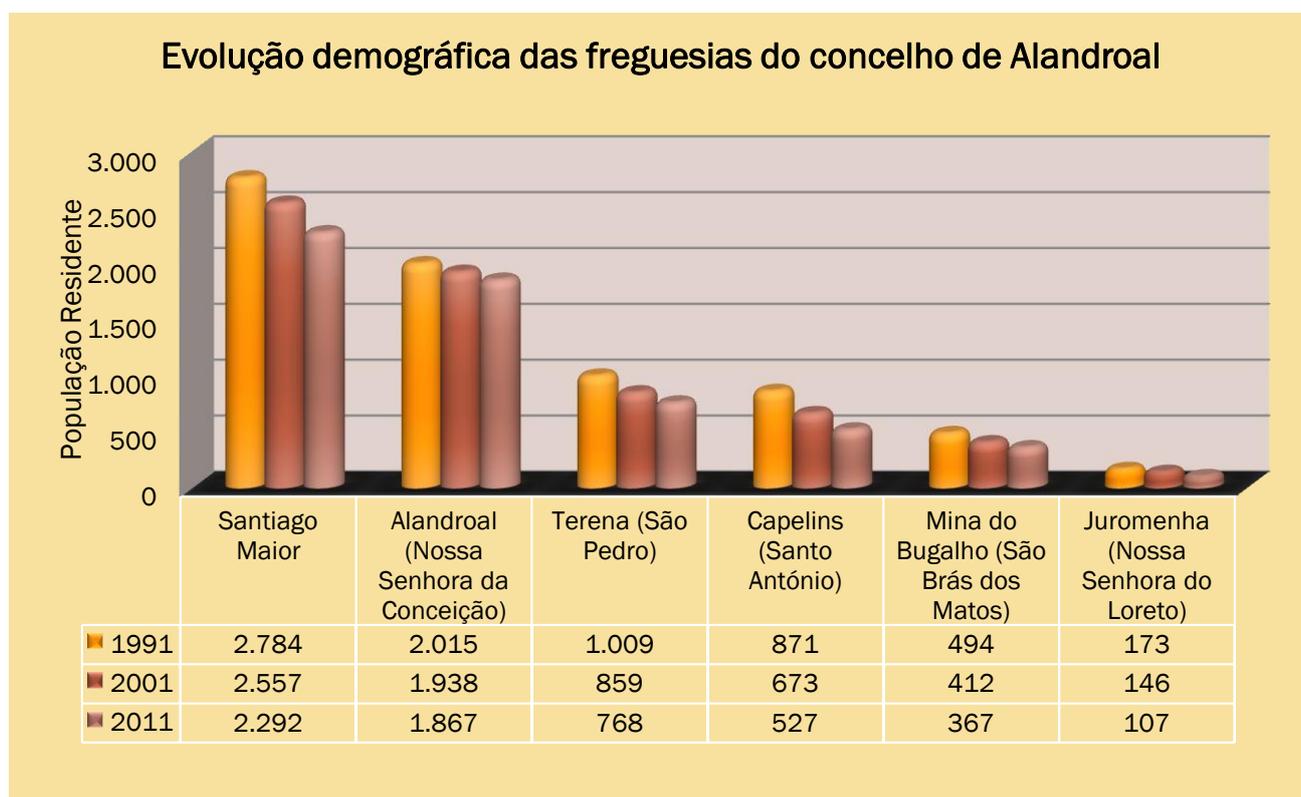


Gráfico 2 - Evolução demográfica das freguesias do concelho de Alandroal

Como já anteriormente se apresentou, existe uma diminuição da população em todo o concelho de **Alandroal**. Essa realidade, como se pode observar pela Tabela 1 e pelo Gráfico 2, ocorre também em todas as freguesias do concelho.

3.1.6. Análise Socioeconómica

A população activa caracteriza-se pelas baixas qualificações escolares, uma vez que cerca de metade da população em idade activa possui apenas o 1º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente aos restantes níveis de ensino têm pouca representação, especialmente o Ensino Superior que apresenta apenas 5.83% da população em idade activa.

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

3.1.7. Análise do grau de instrução da população activa no concelho

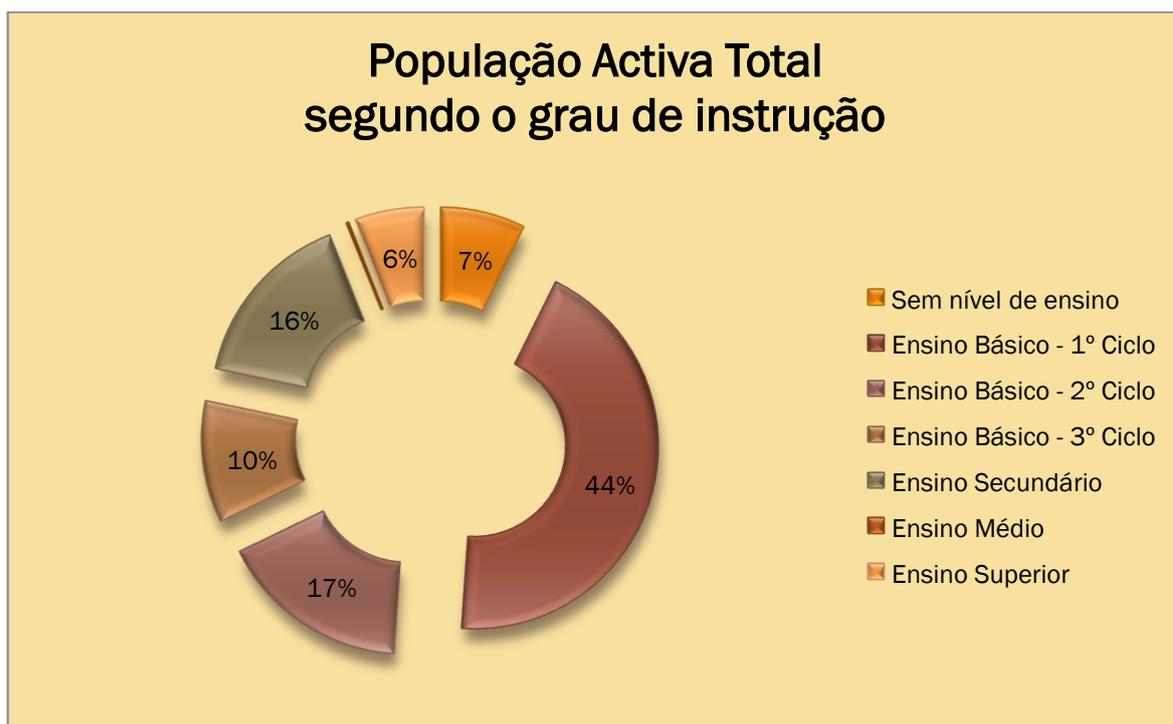
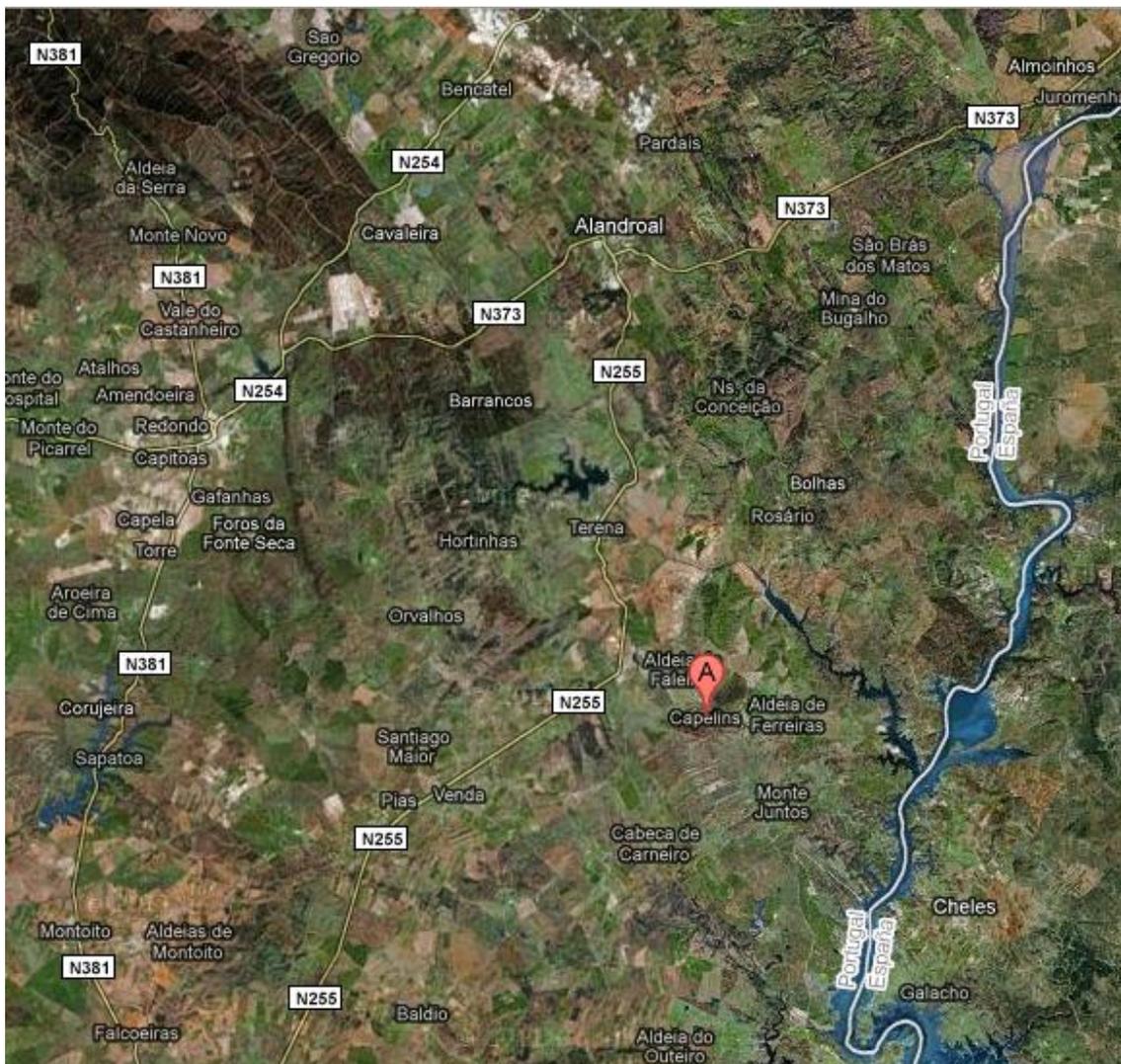


Gráfico 3 – População activa, segundo o grau de instrução

3.2. A Freguesia de Capelins (Santo António) / Alandroal

3.2.1. Localização Geográfica da Freguesia de Capelins (Santo António)

Figura 6 - Localização Geográfica da Freguesia de Capelins (Santo António)



Fonte: Google Maps

A freguesia de Capelins (Santa António) insere-se no concelho de Alandroal e é composta pelos aglomerados populacionais de Ferreira de Capelins e de Montes Juntos. Tem, por vizinhos, as freguesias de Santiago Maior (a oeste), Terena (a noroeste), e Nossa Senhora da Conceição (a norte), os municípios de Mourão (a sueste) e Reguengos de Monsaraz (a sudoeste) e Espanha (a leste).

Tem o nome alternativo de Santo António, sendo que o nome oficial da freguesia é Capelins (Santo António). Esta freguesia pertenceu, até 1836, ao extinto concelho de Terena.

Com 86,57 km² de área e 527 habitantes (INE, 2011), possui uma densidade de 6,09 hab/km². Sendo a 3^a freguesia do concelho em área e a 4^a em população, e também a 4^a em densidade demográfica.

3.2.2. Evolução Demográfica da População Residente na Freguesia de Capelins

Tabela 2 - População Residente

		2001	2011	Variação %
População Residente	H	317	245	- 22,71%
	M	356	282	-20,79%
	Total	673	527	-21,69%

Segundo os dados do INE (2011), a população residente em Capelins (Santo António) apresenta uma variação total de -21,69%, em relação a 2001.

3.2.3. População Activa

Tabela 3 - População Activa

População Activa Total - Valor Absoluto	2001	
	H	167
	M	180
	Total	347

Relativamente à população activa, devido ao facto de não estarem ainda disponibilizados pelo INE os dados referentes aos censos de 2011 para a freguesia em estudo, apresentamos os dados de 2001. Assim, na Freguesia de Capelins, podemos observar pelos dados representados pela Tabela 3, que a população activa na freguesia apresenta um total de 347 indivíduos, sendo que 180 são mulheres e 167 são homens.

3.2.4. A População Activa, segundo o grau de instrução

Tabela 4 - A População Activa, segundo grau de instrução

População Activa, segundo o grau de instrução	2001	
	H	M
Sem nível de ensino	9	18
Ensino Básico - 1º Ciclo	89	112
Ensino Básico - 2º Ciclo	31	18
Ensino Básico - 3º Ciclo	11	7
Ensino Secundário	22	17
Ensino Médio	-	-
Ensino Superior	5	8
Total	167	180

A população activa distribui-se segundo o grau de escolaridade e pelo género como se apresenta na Tabela 4 e pelo Gráfico 4 o que permite deduzir que a maioria da população activa da Freguesia de Capelins possui, como grau de instrução, o 1º Ciclo do Ensino Básico.

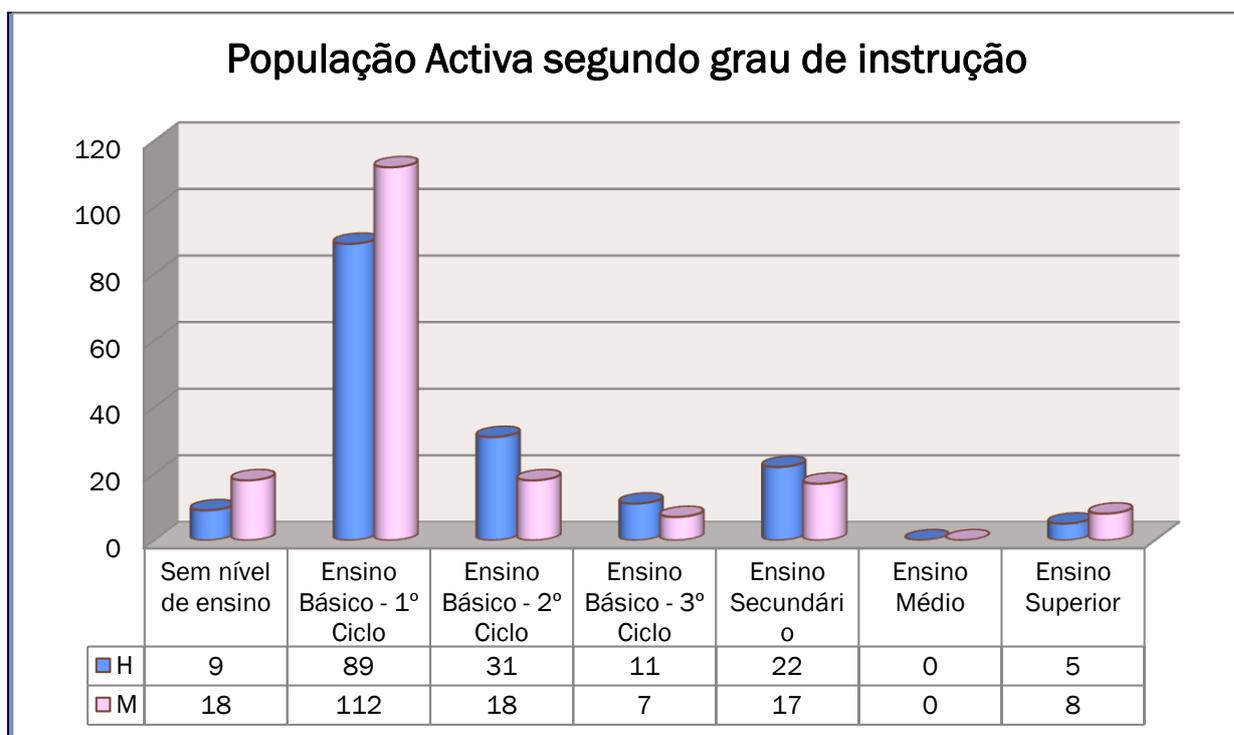


Gráfico 4 - População Activa segundo grau de instrução

3.2.5. População Empregada, por Ramos de Actividade

Tabela 5 - População Empregada por Ramos de Actividade

População Empregada Por Ramos de Actividade	2001	
	H	M
Agricultura/Pecuária	43	27
Indústria	20	9
Construção	24	-
Comércio	11	9
Serviços	23	25
Total	121	70

Relativamente ao ramo de actividade, é de referir que a maioria da população trabalha na área da agricultura/pecuária, onde se verifica uma maior incidência de homens. Segue-se a actividade da construção, logo a seguida, do ramo de serviços.

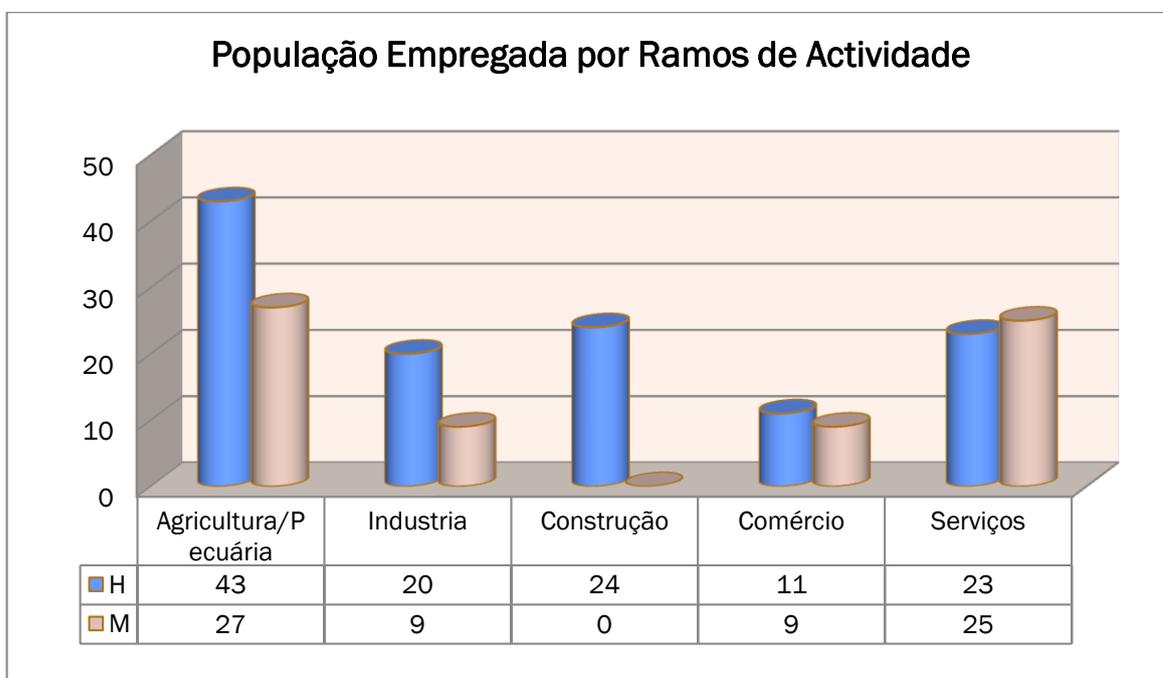


Gráfico 5 - População Empregada por Ramos de Actividade

3.2.6. População Desempregada

Tabela 6 - População Desempregada

População Desempregada	2001	
	H	M
Valor Absoluto	H	M
<25 anos	-	-
25-44 anos	3	2
45-54 anos	1	1
≥ 55 anos	3	-
Total	7	3

No que se refere ao número de população desempregada na Freguesia de Capelins, podemos observar que a maioria são homens (7), sendo que o número de mulheres é de 3, (INE, 2001). Com um total de 10 desempregados, numa população activa de 347 indivíduos o que corresponde a uma percentagem de aproximadamente 2,8%.

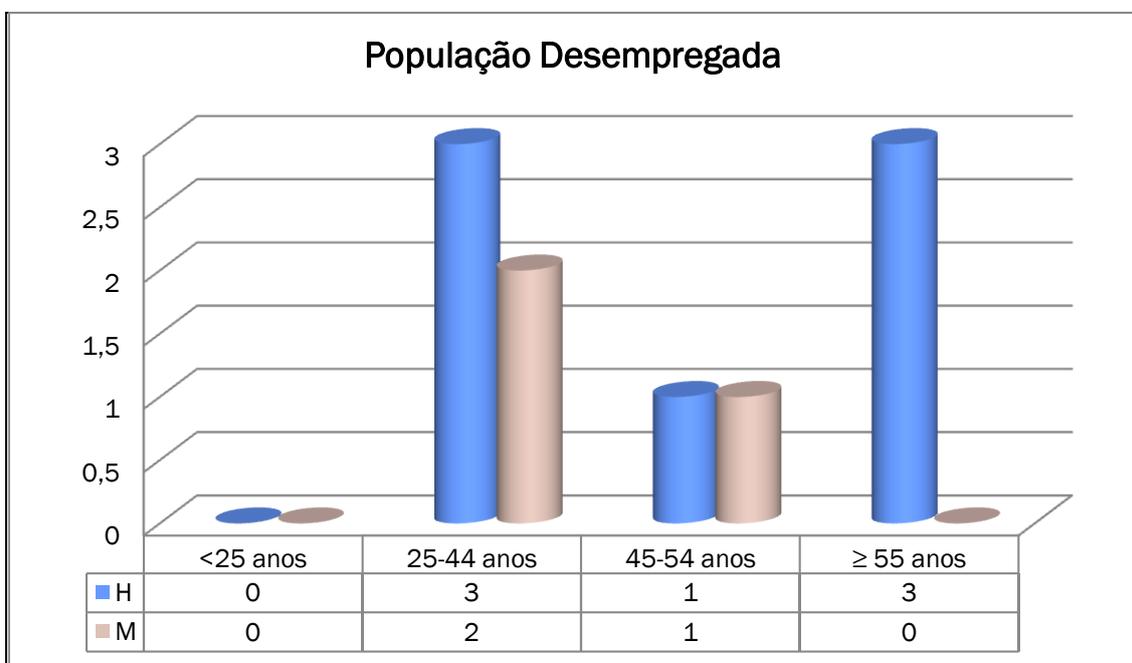


Gráfico 6 - População Desempregada

Sendo que, pela observação do Gráfico 6, é de referir que a população desempregada encontra-se com maior incidência na faixa etária maior ou igual a 55 anos, seguida da faixa etária dos 25 aos 44 anos e, por fim, na faixa etária dos 45 aos 54 anos.

3.2.7. Economia, Cultura e Serviços

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística de 2001, as actividades económicas de maior relevo, na Freguesia de Capelins, são a Agricultura, a Pecuária e a Construção Civil.

As Actividades Culturais realizadas tradicionalmente na Freguesia de Capelins, são:

- Festa de Maio;
- Festa das Neves;
- Festa em Honra de Santo António.

As Associações e Colectividades identificadas como existentes na Freguesia de Capelins, pelos dados disponíveis pelo INE (2001) são o Centro Cultural de Montes Juntos e o Centro Cultural de Ferreira de Capelins.

Relativamente às necessidades sentidas, a população da Freguesia de Capelins recorre à Freguesia de Nossa Senhora da Conceição, sede de concelho, para usufruir de alguns serviços não existentes, tais como:

- Superfícies Comerciais;
- Banco ou Caixa Multibanco;
- Comércio de Vestiário e Calçado.

Como anteriormente já foi referenciado, ao nível dos serviços de proximidade existentes, são assinaladas como necessidades o reforço dos serviços já existentes na freguesia, o Apoio Domiciliário, Electricistas e Pedreiros.

CAPÍTULO 4
– METODOLOGIA E TÉCNICAS UTILIZADAS

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E TÉCNICAS UTILIZADAS

Ao longo deste capítulo, abordamos as questões de ordem metodológica e de caracterização das várias etapas da investigação. Apresentamos as opções tomadas em relação à metodologia seguida.

4.1. Opções Metodológicas

Na elaboração de um trabalho de investigação, **a metodologia estabelece o caminho para o desenvolvimento e concretização dos seus objectivos**. Esta consiste, como refere Quivy e Campenhoudt (1992: 151) “(..) no *prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e análise. É composta por conceitos e hipóteses estritamente articulados entre si para, em conjunto, formarem um quadro de análise coerente.*”

A metodologia adoptada na pesquisa depende directamente do objectivo do estudo, segundo Quivy e Campenhoudt (1992: 41),” *a intenção dos pesquisadores em ciências sociais não é só descrever, mas compreender os fenómenos e, para tanto, torna-se necessário recolher dados que mostrem o fenómeno de forma inteligível.*”

A metodologia concretizada recorreu a uma plataforma procedimental e instrumental, de acordo com os objectivos da investigação do Projecto “Arqueologia das Aprendizagens no Concelho de Alandroal”.

4.2. O Projecto “Arqueologia’ das Aprendizagens no Concelho de Alandroal’

O presente estudo enquadra-se no projecto “Arqueologia” das Aprendizagens no Concelho de Alandroal (Refº. FCT: PTDC/CED/81388/2006), que teve como objectivo o levantamento e a caracterização do universo de aprendizagens disponíveis e concretizadas no concelho de Alandroal durante a década de 1997 a 2007 e de avaliar a importância relativa que os contextos formais, não formais e informais de aprendizagens assumiram nos conjuntos

individuais e comunitários de aprendizagens. Este projecto foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, e teve, como investigador responsável, o Professor Doutor José Bravo Nico (Professor Auxiliar da Universidade de Évora).

4.2.1. Principais fases da concretização do projecto de investigação

- Contactos institucionais;
- Divulgação do projecto no território;
- Estabelecimento de parcerias;
- Definição da metodologia a seguir em cada freguesia;
- Cartografia institucional do território - construção de instrumentos de recolha de informação (Questionários de Aprendizagens Institucionais - QAI);
- Concretização experimental da metodologia e dos instrumentos na freguesia de Juromenha;
- Trabalho de campo (aplicação de questionários QAI em cada uma das freguesias);
- Construção de base de dados para posterior análise da informação;
- Esclarecimento de dúvidas nos QAI;
- Preparação da elaboração do Relatório Anual de Progresso;
- Divulgação dos resultados.

4.2.2. Parcerias

O projecto "*Arqueologia' das Aprendizagens no Concelho de Alandroal*" teve como parceiros a Câmara Municipal de Alandroal e as Juntas de Freguesia Locais, a Direcção Regional de Educação do Alentejo, a Delegação do Alentejo do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), a Suão - Associação para o Desenvolvimento Comunitário e o jornal Diário do SUL.

Com o estabelecimento destas parcerias estavam asseguradas as condições necessária para a concretização do referido projecto, havendo uma colaboração estreita entre os diversos intervenientes na investigação e as instituições, possibilitando um acesso facilitado e privilegiado à informação necessária ao Projecto.

4.2.3. - Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

São vários os métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados que se podem utilizar numa investigação e cabe ao investigador seleccionar os que respondam melhor aos "*objectivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise*" (Quivy e Campenhoudt, 1992: 186).

A técnica e instrumento de recolha de dados adoptada foi o inquérito por questionário, o que como refere Bell (2002: 85), "*É possível que considere que um estudo que recorre apenas a inquéritos é inevitavelmente quantitativo; este, porém, poderá também possuir características qualitativas*" nos permitiu extrair dados quantitativos e também qualitativos.

Simultaneamente à concretização da cartografia institucional, a equipa de investigação foi executando os procedimentos necessários à elaboração e validação do primeiro instrumento de recolha de informação a ser utilizado: o **Questionário das Aprendizagens Institucionais – QAI** (Anexo A e B). O aparecimento da estrutura deste instrumento socorreu-se de uma versão proveniente do projecto de investigação intitulado *Cartografia Educacional das Freguesias de Torre dos Coelheiros, Nossa Senhora de Machede e São Miguel de Machede*, desenvolvido pelo Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, entre 2002 e 2004, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Neste âmbito, o QAI foi adaptado às novas ocorrências científicas e contextuais da presente investigação sendo sujeito, à *posteriori*, a um procedimento de validação que reuniu duas situações: a submissão da versão provisória a um conjunto de peritos e, posteriormente, a sua aplicação preliminar a um pequeno conjunto de instituições.

Partindo da identificação e caracterização do conjunto de aprendizagens concretizadas por indivíduos adultos residentes no território em estudo, no período de 1997 a 2007, pretendeu-se avaliar a importância relativa que os contextos formais, não-formais e informais de aprendizagem assumiram nos conjuntos individual e comunitário de aprendizagens, assumindo-se, como contexto territorial de investigação, o concelho de Alandroal.

No território considerado, procedeu-se à inventariação do conjunto de aprendizagens concretizadas, na década de 1997 a 2007, pela população aí residente.

4.2.4. Questionário de Aprendizagens Institucionais – QAI I e QAI II

Na primeira parte da investigação, procurámos caracterizar os ambientes não formais de aprendizagens na freguesia de Capelins (Santo António). Para isso, utilizou-se o questionário ao qual se deu o nome de “*Questionário das Aprendizagens Institucionais*” (QAI I). Este questionário foi adaptado, sendo que já anteriormente tinha sido utilizado para outros estudos no sentido de efectuar uma cartografia educacional (Nico, 2004).

O recurso ao Inquérito por Questionário possibilita, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992: 188), “*o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões; a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão.*”

A aplicação dos questionários (QAI I e QAI II) teve como objectivos recolher informação relativa aos seguintes aspectos das instituições e da aprendizagem por elas promovidas:

- Caracterização Institucional
- Área de actividade
- N.º de sócios/proprietários
- Natureza estatutária
- Data de fundação
- Actividades desenvolvidas entre 1997 e 2007
- Plano anual de actividades
- Calendário e horário de funcionamento
- Destinatários
- Estatuto dos trabalhadores
- Organização e administração
- Enumeração das actividades
- Caracterização das aprendizagens
- Período de concretização
- Potenciadores (iniciativa, conceptualiza e implementa)
- Objectivos

- Público-Alvo (quem, quantos)
- Local de ocorrência
- Duração (frequência, horário)
- Avaliação (se existente como e quem a implementa/ou)
- Certificação (se existente, de que tipo)
- Financiamento (quem)
- Parcerias
- Recursos utilizados
- Natureza da participação (obrigatoriedade)
- Relevância das aprendizagens

4.2.5. Descrição das principais fases do Projecto

Entre Junho e Outubro de 2008, uma equipa de investigadores, com a ajuda voluntária de estudantes da Universidade de Évora e jovens do concelho de Alandroal, esteve no terreno e aplicou o QAI ao universo de instituições locais (considerando-se instituição toda a pessoa colectiva devidamente identificada e fiscalmente activa).

Nas situações descritas, entendeu-se que a trajectória da investigação que, em 2007, iniciámos, teria que passar, obrigatoriamente, pelo recenseamento de todas as instituições em actividade no território do concelho de Alandroal e, conseqüentemente da freguesia em estudo, independentemente da respectiva área de actividade. Como tal, adoptámos como *instituição* toda a *entidade*, juridicamente existente e fiscalmente activa. Como *aprendizagem institucional*, foi ponderada toda a oportunidade de aprendizagem reconhecida em qualquer contexto que mostrasse um mínimo de intencionalidade e estruturação e que tivesse resultado da acção das instituições inquiridas, no período em estudo - 1997-2007. Foram estabelecidos protocolos com as autarquias locais (Câmara Municipal e Juntas de Freguesia), a Direcção Regional de Educação do Alentejo, a Delegação Regional do Alentejo do Instituto do Emprego e Formação Profissional e o Agrupamento de Escolas de Alandroal, com o objectivo de se reunirem as condições indispensáveis ao bom funcionamento da pesquisa.

Desde o início de concretização do projecto, a Câmara Municipal de Alandroal disponibilizou, à equipa de pesquisa, um gabinete, nas suas instalações físicas, e uma funcionária, a tempo inteiro, com formação académica adequada aos objectivos do projecto.

Desde Janeiro de 2008, uma equipa de investigadores esteve no terreno a concretizar o procedimento metodológico da pesquisa, de acordo com as fases seguintes:

- 1.^a Fase (Janeiro de 2008 a Junho de 2009): Aplicação dos *Questionários das Aprendizagens Institucionais I e II (QAI I e QAI II)* – de um universo de 328 instituições identificadas, 286 instituições disponibilizaram-se a participar. Esta primeira fase teve como objectivo identificar e caracterizar as instituições existentes no território assim como as aprendizagens por elas organizadas e disponibilizadas.
- 2.^a Fase (A partir de Junho de 2009): Aplicação do *Questionário das Aprendizagens Pessoais (QAP)*. A segunda fase destinou-se a identificar e caracterizar o universo de aprendizagens realizadas pela população adulta residente no território - concelho de Alandroal, durante a década de 1997-2007, com base numa amostra semi-estratificada de 1084 indivíduos recenseados nas freguesias do território em estudo.

Com o objectivo de obter a identificação e caracterização do território a estudar, o mais fidedigna possível, contemplando várias dimensões (demográfica, geográfica, institucional, social, e cultural), recorreu-se a várias fontes de informação e foram estabelecidos vários contactos com entidades significativas no concelho de Alandroal, que pudessem disponibilizar informação relevante para o Projecto. Na posse desta informação, foi possível à equipa de investigação, proceder à elaboração da listagem institucional, por cada freguesia do concelho de Alandroal, isto é, identificar todas as instituições, em cada freguesia, susceptíveis de proporcionar formação à população local.

No decorrer das restantes tarefas da investigação e como anteriormente se referiu, optou-se pela aplicação de questionários. No seu processo de construção, a equipa de investigação estabeleceu quais os itens a incluir no mesmo e qual a informação / análise que se pretendia com o mesmo.

Devido às suas características demográficas a freguesia de Juromenha foi estabelecida como freguesia piloto, para a testagem, de todos os instrumentos de recolha de informação no terreno. Nesse âmbito, os dados dessa freguesia, no que diz respeito às aprendizagens institucionais, foram recolhidos no processo de validação do já referido instrumento de recolha de informação.

Após uma primeira aplicação do questionário no terreno, foram feitos os devidos reajustamentos e o mesmo submetido a um painel de especialistas.

Seguiram-se novas deslocações ao terreno (Juromenha), para aplicação do Questionário das Aprendizagens I e II. Com a informação recolhida, foram feitas pequenas adaptações ao instrumento, chegando-se à versão final do mesmo.

A aplicação do Q.A.I. I e II foi generalizada ao resto das freguesias do concelho. A ordem das freguesias, foi estabelecida de acordo com as suas dimensões geográficas e populacionais. Sendo que as freguesias de São Brás dos Matos (Mina do Bugalho) e Capelins (Santo António) foram as freguesias que se seguiram.

Em simultâneo, também se realizaram, pontualmente, reuniões de coordenação com os parceiros do Projecto para dar a conhecer o seu ponto de situação, fornecendo-se informações várias e pontuais acerca de actividades a desenvolver, como o caso da candidatura IPJ – Programa OT L Curta Duração.

Após conclusão da primeira fase da recolha de informação no terreno, através da aplicação do questionário das aprendizagens institucionais, às restantes freguesias que compõem o concelho de Alandroal, procedeu-se à organização e análise da informação / dados recolhidos, introduzidos na base de dados do programa de software estatístico SPSS.

4.3. Definição do Estudo

Este projecto em concreto, entendeu-se como um estudo de caso, dado que como refere Bell (2002), pressupõe que o investigador identifique, estude, observe, questione e interprete o caso em estudo.

“A grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso.

Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações” (Bell, ibid.: 23).

Ponte (1994: 3) caracteriza o estudo de caso da seguinte modo:

“Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.”

Foram assumidos como objectivos centrais deste estudo:

- i. Identificar e caracterizar o conjunto de aprendizagens disponíveis e concretizadas pela população residente na Freguesia de Capelins na década de 1997 a 2007;
- ii. Avaliar a importância relativa aos contextos formais, não-formais e informais de aprendizagem, no conjunto das aprendizagens concretizadas pela população residente na Freguesia de Capelins (Santo António), no período em estudo;

4.3.1. Definições da População e da Amostra

Como referem Almeida & Freire (2007: 113) é importante clarificar, desde logo alguns conceitos, tais como: universo; população e amostra. Universo “(...) diz respeito a todos os sujeitos, fenómenos ou observações passíveis de serem reunidas como obedecendo a

determinada característica.” População remete para o “(...) conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno”. «O Conceito de amostra (...) [deve ser entendido como sendo] O conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população”. Que, como refere Sousa (2005: 64) “a amostra é uma parte do todo”.

Neste estudo foi assumido o universo das instituições disponíveis em Capelins (Santo António), “grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” (Tuckman, 2000: 338).

Das 18 instituições recenseadas da freguesia em estudo, foram inquiridas 16, sendo o objectivo a obtenção de uma cartografia o mais completa possível, das aprendizagens que as mesmas proporcionaram à população, na década em causa.

4.3.2. Tratamento e Análise dos Dados

Após a recolha de dados, a fase seguinte da pesquisa é a análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre intimamente relacionados, como refere Gil (1999: 168) “A análise tem como objectivo organizar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objectivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.”

Uma rigorosa e correcta interpretação dos dados recolhidos, tendo em conta os objectivos da investigação, é indispensável para que a mesma possa ampliar o conhecimento e o saber sobre a temática do estudo e da investigação. Segundo Sousa (2005), a correcta análise de dados deve ter em conta os seguintes procedimentos: exploração da documentação; tratamento dos dados; pré-análise; inferência e interpretação.

Wolcott (citado por Vale, 2004) revela três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: descrição, análise e interpretação. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A análise é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspectos essenciais e identificar factores chave. Por último, a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e relações a partir dos dados obtidos.

Após a recolha de dados, por meio da aplicação dos questionários, procedeu-se ao tratamento estatístico, que correspondeu, após a codificação de todas as variáveis, à construção de uma base com recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 17.0, a qual, contribuiu como um pilar fundamental para a prosseguimento desta investigação.

Ao nível de apresentação dos dados neste trabalho, perante a melhor qualidade gráfica, comparativamente com os gráficos elaborados em SPSS, optámos por recorrer ao programa informático Microsoft Excel 2007 para a realização das tabelas, dos gráficos e histogramas.

Após a apresentação dos dados, procedemos à análise e interpretação dos mesmos.

Os dados dos questionários foram agrupados em tabelas onde estão presentes todos os elementos relativos aos participantes no estudo. Essa organização, a apresentação da frequência absoluta e da frequência relativa, e o excerto descritivo que acompanha cada tabela, correspondem à análise e interpretação que é feita e que procura corresponder às questões de partida e aos objectivos da investigação.

Após a recolha de dados, a fase seguinte da pesquisa é a análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre intimamente relacionados, como refere Gil (1999: 168): “ *A análise tem como objectivo organizar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objectivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.*”

Os dados recolhidos foram “(...) *classificados em termos de frequência e distribuição*” (Duarte, 2009: 6)

CAPÍTULO 5
– ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Com a finalidade de identificar e caracterizar o conjunto de aprendizagens organizadas e disponibilizadas pelo conjunto de instituições existentes na freguesia de Capelins (Santo António) – Alandroal, no período em análise (1997- 2007), foi realizado, previamente, um rigoroso processo de recenseamento institucional, tendo sido identificadas 18 instituições (considerou-se instituições toda a pessoa colectiva, jurídica constituída e institucionalmente activa) em Capelins, sendo que **16** dessas **Instituições** responderam ao Inquérito por Questionário – QAI I.

5.1. As Instituições Inquiridas na freguesia de Capelins (Santo António)

As instituições inquiridas na freguesia de Capelins (16), encontram-se na tabela seguinte:

Tabela 7 - Instituições inquiridas em Capelins (Santo António)

Instituições Inquiridas em Capelins (Santo António)
Café Galindro
Café Guadiana
Café O Bom
Café O Centro
Café/Pastelaria/Restaurante Hortelã da Ribeira
Centro Cultural de Montejuntos
Dias Coutinho - Gado Bovino
Domingos Moreira - Materiais de Construção
Herdade do Roncanito
José Moreira - Materiais de Construção
Junta de Freguesia de Sto António de Capelins
Mercearia Aurélia Catarina Cardoso
Mercearia do Centro (Vicência)
Mini-Mercado Deolinda
Mini-Mercado Veva
Mercearia Domingos Pacheco

Após o recenseamento das instituições existentes na freguesia em estudo, procedeu-se à aplicação do **questionário QAI I**, que teve como objectivo **identificar e caracterizar cada uma das instituições**. Através da aplicação deste questionário, em cada uma das instituições inquiridas, podemos analisar as variáveis apresentadas na Figura 7.

Figura 7 - Variáveis analisadas com base no questionário QAI I



5.1.1. A área de actividade das instituições inquiridas

O procedimento de inquérito à dimensão institucional da freguesia de Capelins (Santo António), no período de 1997 a 2007, tentou caracterizar, em primeiro lugar, o âmbito de actividade económica das 16 instituições que foi possível inquirir. As categorias identificadas para agrupar as referências à área de actividade económica das instituições inquiridas foram construídas com base na **Classificação Portuguesa de Actividades Económicas (Decreto-Lei nº 381/2007, de 14 de Novembro)**. A informação recolhida no âmbito desta variável, encontra-se distribuída na Tabela 8, que se apresenta, em seguida.

Tabela 8 - Área de actividade Económica das Instituições Inquiridas na FCSA

Área de actividade Económica das Instituições	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos	6	37,50
Alojamento, restauração e similares	5	31,25
Agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca	2	12,50
Construção	1	6,25
Administração Pública e defesa; segurança social obrigatória	1	6,25
Actividades Artísticas, de espectáculos, desportivas e recreativas	1	6,25
Total	16	100,00

De acordo com o conteúdo da Tabela 8, podemos verificar que:

- a) 6 instituições (correspondendo a 37,50% do universo inquirido) dedicaram-se ao comércio e às actividades relacionadas com a pequena reparação de veículos;
- b) 5 instituições (correspondendo a 31,25% do universo inquirido) dedicaram a sua actividade ao alojamento e à restauração, num cluster que podemos denominar como turismo local;
- c) 2 instituições (correspondendo a 12,50% do universo inquirido) eram instituições relacionadas com a actividade no sector primário, nomeadamente com as actividades de agricultura, pecuária, floresta e pesca;

Ainda de acordo com a informação contida na tabela anterior, podemos verificar que **a maioria das instituições é pequena ou microempresa do sector comercial** (das áreas da restauração, pequenas oficinas e turismo).

5.1.2. O número de sócios ou elementos que compõem as instituições inquiridas

Um dos aspectos conhecidos, através do inquérito aplicado, prendeu-se com o número de sócios ou elementos que compõem as instituições inquiridas. Nesta dimensão, a informação recolhida encontra-se disponível na Tabela 9.

Tabela 9 - Número de sócios ou elementos que compõem as instituições inquiridas

Nº Sócios	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
1	12	75,00
2	2	12,50
210	1	6,25
Sem resposta	1	6,25
Total	16	100,00

- a) 12 instituições (correspondendo a 75,00% do universo inquirido) tem apenas um sócio, o que significa que estamos perante microempresas que têm apenas um único proprietário;
- b) 2 instituições (correspondendo a 12,50% do universo inquirido) tem dois sócios;

De salientar também a existência de uma única instituição, identificada como sendo o Centro Cultural de Montejuntos, que apresentou um número bastante significativo de sócios (210), sendo, certamente, uma instituição de grande importância na freguesia de Capelins.

5.1.3. A data de Fundação das Instituições Inquiridas

Um dos aspectos constantes do Questionário das Aprendizagens I, prendeu-se com a antiguidade das instituições da freguesia de Capelins (Santo António). Esta informação encontra-se disponível na Tabela 10 e Gráfico 7.

Tabela 10 - Data de Fundação das Instituições Inquiridas

Ano de Fundação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
1963	1	6,25
1969	1	6,25
1981	3	18,75
1983	1	6,25
1986	1	6,25
1989	3	18,75
1991	1	6,25
1994	3	18,75
1998	1	6,25
2007	1	6,25
Total	16	100,00

De acordo com o conteúdo da Tabela 10 e pelo Gráfico 7, podemos verificar o seguinte:

- 14 instituições (correspondendo a 87,50%) foram criadas posteriormente ao 25 de Abril de 1974;**
- A instituição mais antiga remonta o ano de 1963;**
- Os anos de **maior dinâmica** na criação de instituições foram **1981, 1989 e 1994**. Cada um apresenta a criação de três instituições;
- Nos restantes anos, verifica-se a criação de apenas uma instituição, em cada ano.

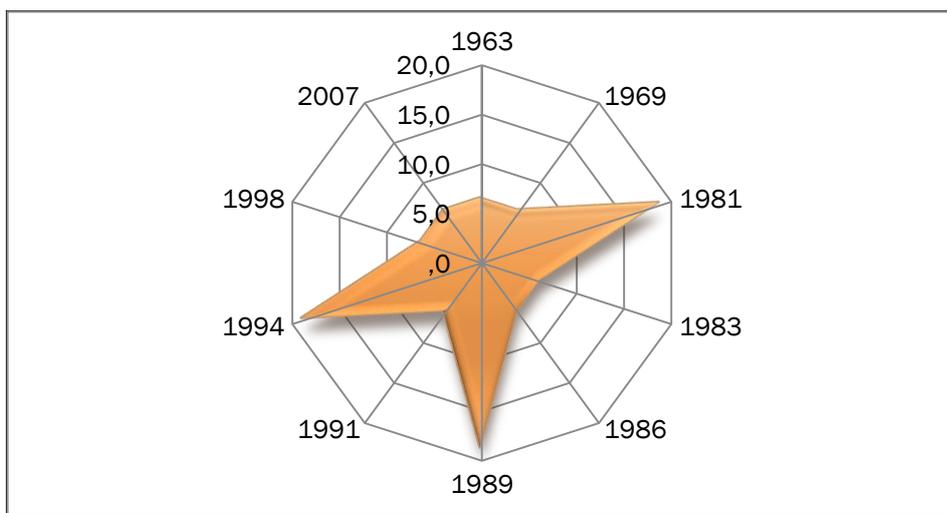


Gráfico 7 - Data de Fundação das Instituições Inquiridas

5.1.4. A continuidade da actividade

Um dos aspectos estudados referiu-se à interrupção de actividade das instituições. Essa informação encontra-se na Tabela 11.

Tabela 11 - Interrupção de actividade

Interrupção	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não	9	56,25
Sim	4	25,00
Sem resposta	3	18,75
Total	16	100,00

Com base na análise de conteúdos da **Tabela 11**, podemos verificar:

- a) **A maioria das instituições** (9, no total de 16) respondeu **não ter interrompido a sua actividade** durante o período em estudo ou seja entre 1997 e 2007, o que corresponde a uma percentagem de 56,25%;

- b) **Apenas 4 instituições afirmaram ter interrompido a sua actividade** durante o período em análise (1997-2007).

5.1.5. A natureza estatutária das instituições

Relativamente à natureza estatutária do universo inquirido, a informação recolhida encontra-se disponibilizada na Tabela 12, abaixo apresentada.

Tabela 12 - Natureza estatutária das instituições

Natureza	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Privado	14	87,50
Público	2	12,50
Total	16	100,00

Como se pode verificar a partir da Tabela 12, da análise efectuada à variável ‘natureza estatutária’, verificamos que:

- a) **A maioria** (14 das 16 instituições inquiridas) **é de natureza privada** o que representa 87,50 %;
- b) **Apenas duas das instituições são públicas**, identificadas como sendo a **Junta de Freguesia de Capelins** e o **Centro Cultural de Montejuntos**.

5.1.6. A Natureza Jurídica e Funcional

Relativamente à natureza jurídica e funcional a que pertencem o universo das instituições inquiridas, a informação recolhida encontra-se inscrita na Tabela 13 abaixo apresentada.

Tabela 13 - Natureza Jurídica e Funcional

Natureza Jurídica e Funcional	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Empresa	14	73,75
Autarquia	1	5,25
Instituição Particular de Solidariedade Social	1	5,25
Associação de Desenvolvimento Local	1	5,25
Associação Juvenil	1	5,25
Outra	1	5,25
Total	19	100,0

A informação inscrita na Tabela 13 apresenta o total de 19 instituições pelo facto de algumas das instituições inquiridas afirmaram possuir actividade em mais do que uma área funcional.

Da leitura da informação inscrita na Tabela 13, verifica-se o seguinte:

- a) **A maioria (14), o que corresponde a 73,75%, das instituições inquiridas eram empresas.**
- b) As restantes áreas funcionais têm pouca expressão, registando apenas a existência de uma instituição para cada uma das naturezas jurídicas e funcionais constantes da Tabela 13.

5.1.7. A área de actividade institucional

No que respeita à área de actividade funcional indicada pelas instituições inquiridas, a informação recolhida encontra-se na Tabela 14.

Tabela 14 - Área de Actividade

Área de Actividade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Comercial/Restauração	13	52,00
Agrícola e Pecuária	5	20,00
Cultural	2	8,00
Desportiva	2	8,00
Recreativa/Lazer	2	8,00
Educacional	1	4,00
Total	25	100,00

Foram identificadas 25 referências às actividades desenvolvidas pelas instituições inquiridas. Sendo este um número superior ao número de instituições identificadas (16), tal significa que **algumas instituições terão promovido mais do que uma actividade**, no período em estudo. Sendo que, de acordo com o conteúdo da Tabela 14, podemos verificar o seguinte:

- a) **As actividades predominantes foram as que se relacionam com o comércio e a restauração**, como já tinha sido registado anteriormente. Na realidade, foram identificados 13 registos nesta categoria, o que corresponde a 52% do universo de actividades identificadas;
- b) Foram identificadas **5 actividades** relacionadas com a **agricultura e pecuária** o que corresponde a 20% dos casos;
- c) Nas **áreas culturais, desportivas, recreativas/lazer e pecuária** foram identificados apenas **dois registos** em cada uma das áreas de actividade funcional referidas, o que corresponde a 8% em cada uma das áreas acima mencionadas;
- d) **As actividades explicitamente direccionadas para a educação dos residentes na freguesia de Capelins foi referida apenas uma vez**, o que corresponde a 4% do universo de actividades identificadas nas instituições inquiridas.

5.1.8. O Plano Anual de Actividades

Relativamente à organização institucional do trabalho, uma das preocupações assumidas pelo processo de inquérito traduziu-se no conhecimento da existência de documentos organizadores do trabalho das instituições. Neste âmbito, uma primeira variável estudada foi a existência do Plano Anual de Actividades. A informação recolhida nesta dimensão encontra-se inscrita na Tabela 15, que se segue:

Tabela 15 - Plano Anual de Actividades

Plano Anual de Actividades	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não	12	75,00
Sim	3	18,75
Sem Resposta	1	6,25
Total	16	100,0

Da análise efectuada à tabela 15, retira-se o seguinte:

- a) **A maioria (12) das instituições inquiridas** na freguesia de Capelins, com actividade registada no período de 1997-2007, **não possuía Plano Anual de Actividades**, o que corresponde a 75% do universo inquirido;
- b) Apenas 10 instituições inquiridas (correspondendo a 18,75% do universo) possuíam Plano Anual de Actividades.

5.1.9. O Período de Funcionamento

Um dos aspectos estudados referiu-se ao período de funcionamento das instituições, tendo as mesmas sido inquiridas relativamente à modalidade de funcionamento praticado ao longo do ano. Essa informação está disponível na Tabela 16.

Tabela 16 - Período de Funcionamento

Período de Funcionamento	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Contínuo (todo o ano)	14	87,50
Em determinadas alturas do ano	2	12,50
Total	16	100,00

Da leitura da informação constante na Tabela 16, podemos verificar o seguinte:

- a) **A maioria (14) das instituições inquiridas** (correspondendo a 87,50% do universo) referiu ter **funcionamento de forma contínua**, ao longo da década em estudo (1997-2007);
- b) Apenas 2 instituições revelaram um carácter não contínuo no respectivo funcionamento. Verificando-se, pelos questionários aplicados, que estas instituições dedicaram-se a actividades sazonais, como a actividade cinegética, a produção de azeite ou actividades no período de férias escolares.

Da análise efectuada da informação inscrita na Tabela 16, podemos concluir que **existe alguma regularidade no funcionamento das instituições** existentes na freguesia de Capelins.

5.1.10. O Horário de Funcionamento

No que respeita ao horário de funcionamento das instituições inquiridas, verificou-se o seguinte:

Tabela 17 - Horário de Funcionamento

Horário de Funcionamento	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Geral (Laboral)	15	93,75
Outro	1	6,25
Total	16	100,00

Da informação registada na Tabela 17, podemos referir o seguinte:

- a) **A maioria das instituições inquiridas**, (15 correspondendo a 93,75% do universo) **possui horário normal de funcionamento** (foi considerando horário normal quando se verificou que a instituição praticou o horário laboral ou o horário comum das instituições da sociedade civil). Este facto interfere na dinâmica institucional e na oferta, podendo impossibilitar que a população residente na freguesia de Capelins possa participar na vida dessas instituições e usufruir de aprendizagens que apenas se realizem em horário de trabalho laboral;
- b) **Apenas uma** das instituições inquirida **revelou possuir horário de funcionamento pontual**. Sendo uma a instituição que funciona apenas quando ocorrem as respectivas reuniões dos seus órgãos sociais ou em que labora apenas quando há matéria-prima.

5.1.11. O Acesso do Público às Instituições

No que respeita à informação relativa ao acesso do público às instituições inquiridas, no período em estudo, podemos observar pela Tabela 18:

Tabela 18 - Acesso do Público

Acesso do Público	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Geral (sem restrições)	10	62,50
Condicionado (com restrições)	6	37,50
Total	16	100,00

No que respeita às modalidades, através das quais os cidadãos tiveram acesso às instituições, verificou-se o seguinte:

- a) **10 instituições** (62,50% do universo inquirido) **não colocaram**, no período em estudo, **qualquer restrição no acesso ao público**;

- b) **6 instituições** (37,50% do universo inquirido) **apresentaram restrições**, que podem ser de acesso condicionado apenas a sócios, colaboradores e/ou funcionários.

5.1.12. O Vínculo do Pessoal nas Instituições

No que respeita à natureza do vínculo que os cidadãos adultos da freguesia de Capelins estabeleceram com as instituições inquiridas, verificou-se o seguinte:

Tabela 19 - Vínculo do pessoal nas instituições

Vínculo/vencimento do pessoal	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sem resposta	9	56,25
Remunerado	7	43,75
Total	16	100,00

Apenas 7 das 16 instituições inquiridas responderam a esta questão, o que corresponde a apenas 43,75%, referindo **que o seu pessoal é remunerado**.

5.1.13. O Tipo de Contabilidade

Um dos aspectos mais estruturantes da vida institucional diz respeito à organização contabilística. Neste âmbito, o processo de inquérito recolheu as seguintes informações, constantes da Tabela 20 e do Gráfico 8.

Tabela 20 - Tipo de Contabilidade

Tipo de Contabilidade	Organizada	Não Organizada	Sem Resposta
Empresa de Contabilidade	5		
Contabilista individual	3		
Técnico Oficial de Contas	3		
Própria Instituição	1		
Não Organizada		1	
Sem resposta			3
Total	12	1	3

Tipo de Contabilidade	Organizada (%)	Não Organizada (%)	Sem Resposta (%)
Empresa de Contabilidade	31,25	0,0	0,0
Contabilista individual	18,75	0,0	0,0
Técnico Oficial de Contas	18,75	0,0	0,0
Própria Instituição	6,25	0,0	0,0
Não Organizada	0,0	6,25	0,0
Sem resposta	0,0	0,0	18,75
Total	75,00	6,25	18,75

Importa agora analisar das 12 respostas que afirmaram possuir contabilidade organizada verificar a cargo de quem está essa actividade.

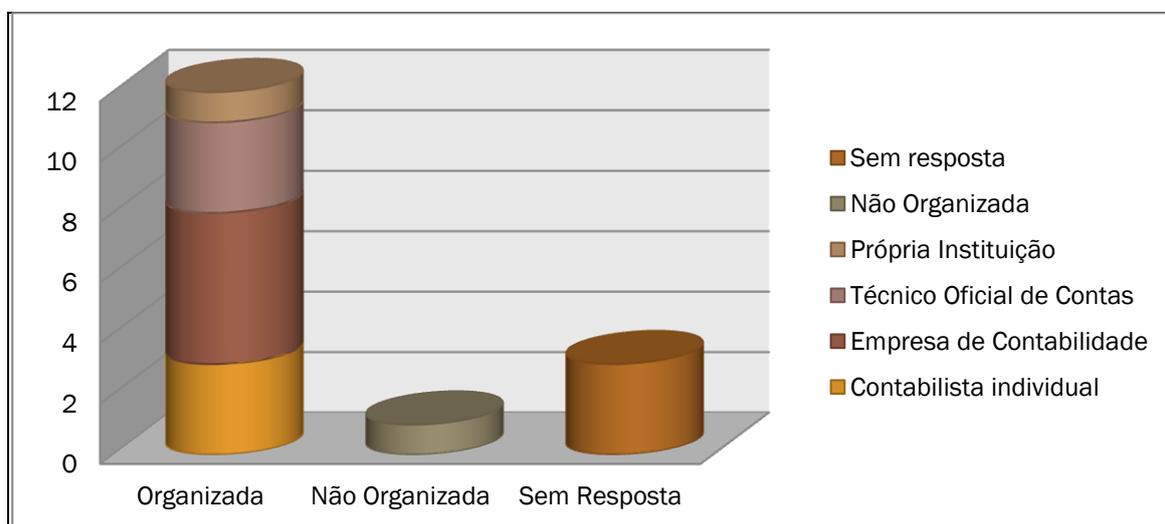


Gráfico 8 - Tipo de Contabilidade

Da análise da informação contida na Tabela 20 e Gráfico 8, retiram-se 2 factores:

- a) **12 instituições** (correspondendo a 75% dos casos) **possuem contabilidade organizada**, sendo que:
- I. Em **5 dos casos têm a sua contabilidade a cargo de uma empresa de contabilidade**;
 - II. Em **3 dos casos afirmaram ter a sua contabilidade a cargo de um técnico oficial de contas**;
 - III. Em mais **3 casos referiram que a sua contabilidade está a cargo de um contabilista individual**;

IV. **Apenas uma** das instituições refere que a organização da **contabilidade é da responsabilidade da própria instituição.**

b) Apenas **1 instituição afirmou não possuir contabilidade organizada.**

5.1.14. O Funcionamento dos Órgãos Sociais nas Instituições

Outro dos aspectos relevante na vida institucional diz respeito ao funcionamento dos órgãos sociais e a organização interna das instituições, de 16 instituições inquiridas, apenas 4 responderam a esta questão (correspondendo a 43,75% do universo inquirido), sendo que 9 das instituições não respondeu à questão o que corresponde a uma percentagem de 56,25%.

Tabela 21 - Trabalho Administrativo

Trabalho Administrativo	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sem resposta	9	56,25
Reuniões de Direcção	3	18,75
Reuniões de Assembleia	3	18,75
Outro tipo de Reuniões	1	6,25
Total	16	100,00

De acordo com o inscrito na Tabela 21, verificamos o seguinte:

- 3 instituições (correspondendo a 18,75% do universo inquirido) referiram realizar reuniões de Direcção;
- 3 instituições (correspondendo a 18,75% do universo inquirido) mencionaram realizar reuniões de Assembleia-Geral;
- Apenas 1 instituição referiu realizar outro tipo de reuniões.

Relativamente à análise do funcionamento dos Órgãos Sociais nas instituições, abordámos a periodicidade com que as instituições realizam os trabalhos administrativos. A informação encontra-se inscrita na Tabela 22 e Gráfico 9, de seguida apresentados.

Tabela 22 - Funcionamento dos Órgãos Sociais nas Instituições

Trabalho Administrativo			Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Periodicidade	Reuniões de Direcção	Periódicas	2	66,75
		Pontuais	1	33,25
Registos	Reuniões de Direcção	Com Actas	3	100,00
Trabalho Administrativo			Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Periodicidade	Reuniões de Assembleia	Periódicas	2	66,75
		Pontuais	1	33,25
Registos	Reuniões de Assembleia	Com Actas	3	100,00

Das instituições que afirmam realizar reuniões de direcção e de assembleia, podemos observar pelo Tabela 22 e Gráfico 9, que:

- a) relativamente às Reuniões de Direcção, 2 realizaram-se periodicamente e apenas 1 foi pontual. Em todas elas foram elaboradas actas de reunião.
- b) relativamente a reuniões de Assembleia-Geral, tal como acontece nas reuniões de Direcção, 2 foram periódicas e apenas 1 apresentou ser pontual. Em todas elas, foram elaboradas actas.

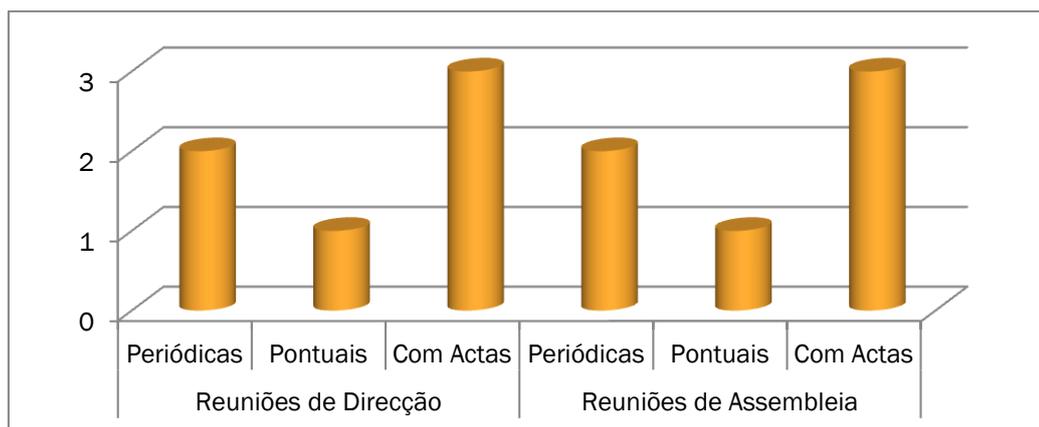


Gráfico 9 - Trabalho Administrativo

5.1.15. O Relacionamento Interinstitucional

Por fim, o último aspecto considerado para caracterizar o funcionamento das instituições, prendeu-se com a análise à variável ‘relacionamento interinstitucional’ que diz respeito ao estabelecimento de parcerias. Neste âmbito, a informação recolhida encontra-se inscrita na Tabela 23.

Tabela 23 - Relacionamento Interinstitucional

Relacionamento Interinstitucional	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sem resposta	8	50,00
Não se aplica	3	18,75
Parcerias Sem Protocolo	2	12,50
Outro	2	12,50
Parcerias Com Protocolo	1	6,25
Total	16	100,00

Como se pode observar pela Tabela 23, 8 instituições não responderam a esta questão, o que corresponde a 50% do universo inquirido. Os restantes 50% das instituições que responderam a esta questão, referiram o seguinte:

- a) **3 instituições** (correspondendo a 18,75% do universo inquirido) referiram que a **constituição de parcerias não se aplica ao tipo de instituição** em causa.
- b) **2 instituições** (correspondendo a 12,50% do universo) **afirmaram a realização de parcerias mas sem protocolo;**
- c) **2 outras instituições** (correspondendo a 12,50% do universo) **referiram a realização de outro tipo de parceria;**
- d) **Apenas uma instituição** do universo das instituições inquiridas (16), **referiu a realização de parcerias no âmbito da sua actividade normal através de celebração de protocolos de parceria com outras entidades.**

Pela análise realizada ao tipo de relacionamento interinstitucional no que se refere à realização de parcerias efectuada pelas instituições inquiridas na freguesia de Capelins (Santo António), podemos considerar que **existiu uma ausência generalizada de parcerias**, o que significa também, a **existência de um trabalho mais individualizado dentro de cada uma das instituições.**

No entanto, quando observamos os resultados da questão da identificação de parcerias, é registada a existência de parcerias com a Associação de Comerciantes, Junta de Freguesia, Câmara Municipal de Alandroal, com Badajoz e duas delas com a Associação Comercial do Distrito de Évora.

Posteriormente, e com o objectivo de **caracterizar o tipo de aprendizagens disponibilizadas** pelas instituições que foram identificadas pelo questionário QAI I, e realizadas pela população residente na freguesia em estudo (Capelins (Santo António) /Alandroal), foram aplicados os **Questionários de Aprendizagens Institucionais II - QAI II.**

5.2. As Aprendizagens Institucionais disponibilizadas e concretizadas na Freguesia de Capelins (Santo António).

Figura 8 - As variáveis analisadas com base no questionário QAI II



Foram **identificadas 30 aprendizagens realizadas e disponibilizadas pelas 16 instituições** existentes na freguesia de Capelins, no período em análise (1997 a 2007).

Foram consideradas, como **aprendizagens institucionais, todo o universo de aprendizagens (de qualquer âmbito de formalidade) construídas e/ou disponibilizadas pelas instituições inquiridas, no período em estudo (1997-2007).**

5.2.1. A Área das Aprendizagens Institucionais

No sentido de classificar e organizar o universo de aprendizagens institucionais identificadas na freguesia de Capelins (Santo António), recorreu-se à **Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF)**, de acordo com o estabelecido na portaria nº 256/2005, de 16 de Março. A CNAEF encontra-se estruturada em três categorias hierarquicamente organizadas (grandes grupos, áreas de estudo e áreas de educação e formação) e é esse o critério que adoptámos. O primeiro critério de classificação (Grandes Grupos) determinou a seguinte distribuição:

Tabela 24 - A Área das Aprendizagens Institucionais (CNAEF/Grandes Grupos)

CNAEF - Grandes Grupos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Ciências Sociais, comércio e direito	17	56,75
Serviços	6	20,00
Programas gerais	3	10,00
Ciências, matemática e informática	2	6,75
Agricultura	1	3,25
Artes e Humanidades	1	3,25
Total	30	100,00

Quando se classificaram os episódios de aprendizagens, pelas áreas de estudo da CNAEF, resultou a distribuição evidenciada pela Tabela 25:

Tabela 25 - As Áreas das Aprendizagens Institucionais (CNAEF / Áreas de Estudo)

CNAEF - Áreas de Estudo	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Ciências empresariais	17	56,75
Serviços Pessoais	4	13,25
Desenvolvimento pessoal	3	10,00
Informática	2	6,75
Serviços de transporte	1	3,25
Serviços de Segurança	1	3,25
Artes	1	3,25
Agricultura, silvicultura e pescas	1	3,25
Total	30	100,00

A distribuição dos 30 episódios de aprendizagem identificados pelas áreas de educação e formação da CNAEF resultou na Tabela 26.

Tabela 26 - As áreas das Aprendizagens Institucionais (CNAEF/Área de Educação e Formação)

CNAEF – Áreas de Educação e Formação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Secretariado e trabalho administrativo	4	13,3
Enquadramento na organização/empresa	4	13,3
Desenvolvimento pessoal	3	10,0
Comércio	3	10,0
Contabilidade e fiscalidade	3	10,0
Gestão e administração	2	6,7
Informática na óptica do utilizador	2	6,7
Turismo e lazer	2	6,7
Artes do espectáculo	1	3,3
Finanças, banca e seguros	1	3,3
Produção agrícola e animal	1	3,3
Hotelaria e restauração	1	3,3
Desporto	1	3,3
Serviços de transporte	1	3,3
Segurança e higiene no trabalho	1	3,3
Total	30	100,0

Da análise da informação organizada nas tabelas anteriores, verifica-se o seguinte:

- a) **Predominaram as aprendizagens relacionadas com os contextos organizacionais das empresas** (17 referências, correspondendo a 56,75% do total);
- b) **Outra importante área de estudo foi a denominada “Serviços Pessoais”,** com 4 registos (13,25% do universo). Nesta área, encontraram-se as aprendizagens relacionadas com as **actividades de lazer, turismo, hotelaria e restauração.**

5.2.2. O Período de Concretização das Aprendizagens

Relativamente ao período de concretização das aprendizagens institucionais identificadas nas 16 instituições inquiridas na freguesia de Capelins (Santo António), no período em estudo (1997 a 2007), podemos verificar a respectiva distribuição, através da Tabela 27.

Tabela 27 - Período de Concretização das Aprendizagens

Período	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
1997	1	2,16
1998	1	2,16
1999	2	4,35
2000	5	10,87
2001	4	8,70
2002	4	8,70
2003	4	8,70
2004	7	15,22
2005	7	15,22
2006	7	15,22
2007	4	8,70
Total	46	100,00

Através da análise da Tabela 27, podemos verificar o seguinte:

- Os anos com maior número de aprendizagens promovidas pelas instituições** da freguesia de Capelins (Santo António) foram **2004, 2005 e 2006**, verificando-se, em cada um dos anos, a realização de 7 concretizações de aprendizagens, o que corresponde a uma percentagem de 15,22% cada;
- O ano de 2000, com 5 concretizações de aprendizagens, correspondeu a 10,87% do universo de aprendizagens;
- Ocorreu um acréscimo significativo de aprendizagens desde o início do período em análise (1997) até ao ano de 2006.

5.2.3. Os objectivos das Aprendizagens Institucionais

Um dos aspectos mais importantes e que caracterizam a essência das aprendizagens promovidas pelas instituições da freguesia de Capelins (Santo António), no período em estudo, prendeu-se com os objectivos assumidos para esses momentos de formação. Quando inquiridas sobre os verdadeiros objectivos promovidos pelas aprendizagens organizadas e disponibilizadas à população de Capelins, as instituições indicaram o seguinte:

Tabela 28 - Os objectivos das Aprendizagens Institucionais

Objectivo da Aprendizagem	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Formação do Pessoal da Instituição	14	27,45
Promoção da Informação	7	13,73
Carácter Lúdico/Recreativo	7	13,73
Formação Profissional	7	13,73
Promoção da Cultura	5	9,80
Modernização da Própria Instituição	4	7,84
Outros Objectivos	3	5,88
Desenvolvimento Local	2	3,92
Formação Escolar	1	1,96
Formação Profissional e Escolar	1	1,96
Total	51	100,00

Através da análise da Tabela 28, podemos constatar que foram referenciados 51 objectivos nas aprendizagens identificadas. Tal significa que, em alguns episódios de aprendizagem, existiu mais do que um objectivo. Destacaram-se:

- a) **A formação do pessoal da própria instituição**, com 14 referências, correspondendo a 27,45% do universo de objectivos identificados;
- b) **As aprendizagens relacionadas com a formação profissional, as de carácter lúdico ou recreativo e a promoção da informação**, com 7 casos identificados cada, o que corresponde a uma percentagem de 13,73% do total dos 51 objectivos identificados;

- c) **Cerca de metade dos objectivos decorreram da própria instituição**, com a formação do seu pessoal. Se somarmos a formação de pessoal da instituição com a formação profissional e com a modernização da própria instituição, obtemos um total de 25 objectivos o que é aproximadamente 50% dos 51 objectivos identificados.

5.2.4. A Responsabilidade da Existência das Aprendizagens

Apresenta-se, em seguida, a informação relativa à responsabilidade da existência, concepção e concretização das aprendizagens identificada no universo de instituições estudado.

Tabela 29 - Responsabilidade da Existência das Aprendizagens

Responsabilidade da Existência da Aprendizagem	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não/sem resposta	26	86,75
Outra Instituição	4	13,25
Total	30	100,00

Em 30 aprendizagens identificadas, apenas 4 reflectem esta questão (correspondendo a 13,3% do universo). As instituições respondentes referiram que a responsabilidade da existência das aprendizagens foi da responsabilidade de outras instituições.

5.2.5. A Concepção das Aprendizagens

Relativamente à variável da concepção das aprendizagens institucionais, verificou-se o seguinte:

Tabela 30 - A Concepção das Aprendizagens

Concepção das Aprendizagens	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Própria Instituição	11	36,75
Outra Instituição	9	30,00
Não/sem resposta	9	30,00
Parceria de outra Instituição	1	3,25
Total	30	100,00

Da leitura da informação inscrita na Tabela 30, retiram-se os seguintes factos:

- a) **Em 11 episódios de aprendizagem, a responsabilidade da concepção foi da própria instituição**, o que corresponde a 36,75% do universo das aprendizagens identificadas.
- b) Em 9 episódios de aprendizagem, a concepção ficou a cargo de outra instituição o que corresponde a 30% do universo.
- c) De salientar a existência de uma parceria.

5.2.6. A Concretização das Aprendizagens Institucionais

Relativamente à variável concretização das aprendizagens institucionais, verificou-se o seguinte:

Tabela 31 - Concretização das Aprendizagens

Concretização das Aprendizagens	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Própria Instituição	13	43,35
Não/sem resposta	13	43,35
Outra Instituição	3	10,00
Parceria de outra Instituição	1	3,30
Total	30	100,00

Da análise efectuada à variável ‘concretização das aprendizagens’, da informação constante na Tabela 31, a referir que:

- a) **Em 13 episódios de aprendizagens institucionais identificados, a concretização foi da responsabilidade da própria instituição**, o que corresponde a 43,35% do universo de aprendizagens;
- b) Em 3 episódios de aprendizagens institucionais, a concretização das aprendizagens ficou a cargo de outra instituição, o que corresponde a 10% do total;

- c) A existência de uma parceria na concretização de um dos episódios de aprendizagem institucionais.

De salientar, do que foi possível observar da análise realizada, que a dinâmica institucional que leva às aprendizagens nasce fora das instituições mas nas fases de concepção e concretização, as instituições da freguesia de Capelins, já assumem um papel mais relevante, mais actuante.

5.2.7. O Público-alvo das Aprendizagens

Relativamente ao público-alvo das aprendizagens sinalizadas durante o processo de inquérito, verificou-se, através da informação inscrita na Tabela 32 e Gráfico 10.

Tabela 32 – O Público-Alvo das Aprendizagens

Público – Alvo das Aprendizagens		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Empresa	Funcionário	14	46,67
	Proprietário	10	33,33
Toda a Comunidade		4	13,34
Jovens		1	3,33
Adultos em Idade Activa		1	3,33
Total		30	100,00

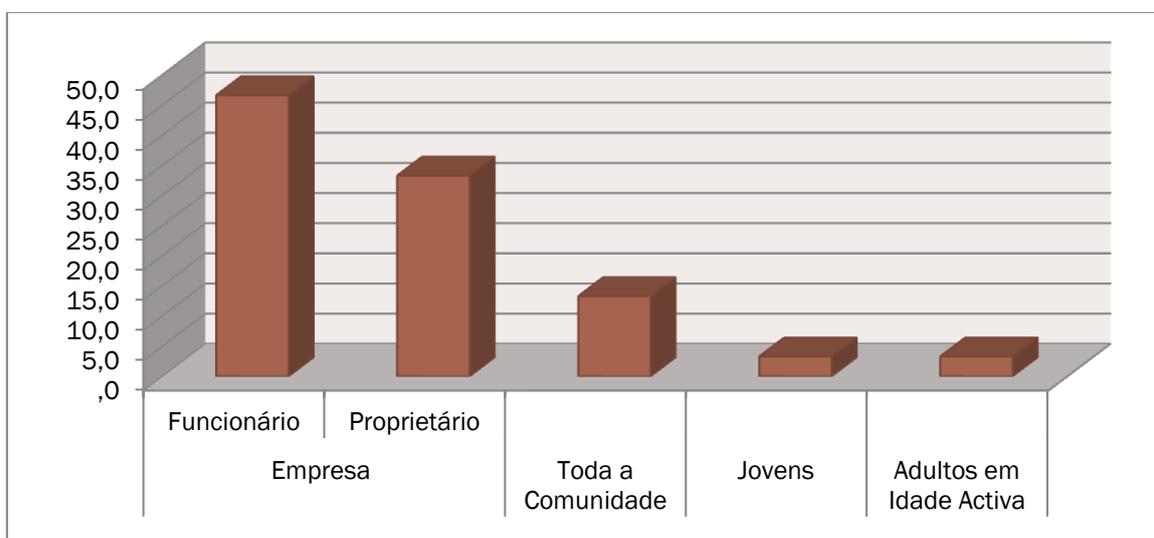


Gráfico 10 - Público-Alvo das Aprendizagens

Da análise da informação constante na Tabela 32 e Gráfico 10, verifica-se que:

- a) **Predominaram as aprendizagens dirigidas à dimensão empresarial** (proprietários e funcionários das micro e pequenas empresas existentes na freguesia de Capelins);
- b) Foi, ainda, evidente um outro conjunto significativo de aprendizagens: as que foram **dirigidas a todos os habitantes da freguesia de Capelins**, independentemente da sua circunstância.

5.2.8. O Género dos Participantes nas Aprendizagens

Relativamente à variável género dos participantes nas aprendizagens, verifica-se, através da informação inscrita na Tabela 33, que as aprendizagens que estiveram presentes na freguesia de Capelins, no período em análise, não tiveram qualquer tipo de discriminação de género visto que, **das 30 aprendizagens identificadas, todas elas estiveram abertas a ambos os sexos.**

Tabela 33 - Género dos Participantes nas Aprendizagens

Género	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Ambos	30	100,0
Total	30	100,0

5.2.9. O Número de Participantes das Aprendizagens

Relativamente ao número de participantes envolvidos nas 30 aprendizagens institucionais identificadas, verifica-se o seguinte:

Tabela 34 - Número de Participantes das Aprendizagens

Nº de Participantes	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Até 10	17	56,66
11 - 20	6	20,00
Mais de 30	5	16,67
Sem resposta	2	6,67
Total	30	100,00

Como se pode deprender da análise da Tabela 34:

- a) **Prevaleceram as actividades de aprendizagem que envolveram até 10 participantes** (17 referências, correspondendo a 56,66% do universo);
- b) As actividades de aprendizagem com maior escala humana (mais de 30 participantes) foram apenas 5 (correspondendo a 16,67% do total das situações de aprendizagem identificadas).

É normal o facto de a maioria das aprendizagens ter um número reduzido de participantes uma vez que, como já anteriormente podemos constatar, as aprendizagens foram dirigidas essencialmente para o interior das instituições e estas são, na sua maioria, micro empresas.

De salientar também a existência de 5 aprendizagens, das 30 identificadas, com um número de participantes acima de 30, o que revela que algumas das aprendizagens foram pensadas **para a população em geral da freguesia** de Capelins (Santo António).

5.2.10. O Local da Realização das Aprendizagens

Quando inquiridas sobre o local onde promoveram as aprendizagens que disponibilizaram à população da freguesia de Capelins (Santo António), as instituições referiram o que se encontra inscrito na Tabela 35, que se segue:

Tabela 35 - O Local da Realização das Aprendizagens

Local da Realização	Freguesia	Outra Freguesia	Vários Locais	Sem resposta	Total
Instituição	16	0	0	0	16
Outro Local	0	12	0	0	12
Instituição e outra freguesia	0	0	1	0	1
Sem Resposta	0	0	0	1	1
Total	16	12	1	1	30

- a) **A maioria das aprendizagens** disponibilizadas pelas instituições da freguesia de Capelins (Santo António) **ocorreu na instituição** (16 referências, correspondendo a 53,3% do total);

- b) 12 das aprendizagens disponibilizadas pelas instituições da freguesia de Capelins(Santo António) foram concretizadas em outro local distinto daquele em que se localiza a instituição promotora.

5.2.11. A Duração das Aprendizagens

Relativamente ao período de tempo em que decorreram as aprendizagens, verificou-se o seguinte:

Tabela 36 – A Duração das Aprendizagens

Duração das Aprendizagens	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sem Resposta	10	33,30
2-7 dias	9	30,00
1 dia	8	26,70
Mais de 14 dias	3	10,00
Total	30	100,00

Das 20 referências de aprendizagem que recolhemos, resulta o seguinte:

- a) **9 aprendizagens** (correspondendo a 30% do total) tiveram uma **duração entre 2 e 7 dias**;
- b) 8 aprendizagens (correspondendo a 28,70% do total) duraram apenas 1 dia;
- c) 3 aprendizagens (correspondendo a 10% do total) duraram mais de duas semanas.

De salientar que existem 12 aprendizagens com tempo de duração relativamente extensos, o que deixa prefigurar a existência de cursos devidamente organizados e com prolongamento no tempo.

5.2.12. A Frequência das Aprendizagens

No que se refere à frequência de ocorrência das aprendizagens institucionais, a informação recolhida encontra-se distribuída na Tabela 37.

Tabela 37 - A Frequência das Aprendizagens

Frequência das Aprendizagens	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sem Resposta	19	63,30
Episódica	6	20,00
Permanente	5	16,70
Total	30	100,00

Da análise da Tabela 37, verifica-se:

- a) **6 aprendizagens** (correspondendo a 20% do total) apresentaram **carácter pontual ou episódico**;
- b) 5 aprendizagens (correspondendo a 16,70% do total) ocorreram permanentemente.

5.2.13. O Horário das Aprendizagens

O horário das aprendizagens foi um dos aspectos acerca do qual foi recolhida informação, que se encontra inscrita na Tabela 38, que a seguir se apresenta.

Tabela 38 - Horário das Aprendizagens

Horário das Aprendizagens	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Laboral	20	66,70
Outro Horário	6	20,00
Sem Resposta	4	13,30
Total	30	100,00

Da análise à Tabela 38, verifica-se o seguinte:

- a) **Predominaram as aprendizagens que ocorreram em horário laboral.** Foram aqui identificadas **20 aprendizagens** (correspondendo a 66,70% do universo de aprendizagens identificadas);
- b) Ocorreram 6 aprendizagens em outro horário (correspondendo a 20% das situações que foram disponibilizadas pelas instituições da freguesia de Capelins (Santo António).

Os dados anteriores **reforçam o carácter interno destas aprendizagens** uma vez que elas aconteceram em horário laboral o que pressupões que a maioria foi orientada e destinada preferencialmente para os colaboradores das instituições.

5.2.14. A Avaliação das Aprendizagens

Um dos aspectos mais importantes que caracterizaram as aprendizagens disponibilizadas pelo conjunto de instituições existentes na freguesia de Capelins (Santo António) refere-se à natureza da sua avaliação. Relativamente a este aspecto, apresentamos, na Tabela 39, as características principais dos processos de avaliação mobilizados pelas aprendizagens identificadas.

Tabela 39 - A Avaliação das Aprendizagens

Avaliação das Aprendizagens	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não	18	60,00
Sim	7	23,30
Sem resposta	5	16,70
Total	30	100,00

No que respeita à avaliação das aprendizagens institucionais, podemos verificar que:

- a) **18 das 30 aprendizagens identificadas** (o que corresponde a 60% do total) **não foram avaliadas;**

- b) **Apenas 7 aprendizagens** (correspondendo a 23,30% do universo de aprendizagens) **referiram ter existido processo de avaliação.**

5.2.15. O Momento da Avaliação das Aprendizagens

Relativamente ao momento em que a avaliação ocorre, podemos observar os dados apresentados na Tabela 40:

Tabela 40 - O Momento da avaliação das Aprendizagens

Momento da Avaliação das Aprendizagens	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Ao Longo da Aprendizagem	6	85,70
No Final da Aprendizagem	1	14,30
Total	7	100,00

Da informação constante na Tabela 40, podemos observar:

- a) **em 6 das 7 aprendizagens que tiveram avaliação** (o que corresponde a 85,70% do total das aprendizagens que referiram realizar avaliação das mesmas) a avaliação **decorreu ao longo da aprendizagem;**
- b) Apenas 1 referência para a realização da avaliação no final da aprendizagem.

5.2.16. A Avaliação das Aprendizagens – Quem avalia

Um dos aspectos relevantes na concretização do procedimento de avaliação, prendeu-se com a identificação do responsável por esse mesmo processo de avaliação. Desta dimensão, apresentamos, em seguida (Tabela 41), a informação recolhida.

Tabela 41 – Quem avalia as Aprendizagens

Quem Avalia	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sem Resposta	26	86,70
Hetero-Avaliação	4	13,30
Total	30	100,00

Com base na informação inscrita na Tabela 41:

- a) Em 26 das 30 aprendizagens identificadas não ocorreu qualquer referência a esta questão, o que corresponde a uma percentagem de 86,70% do total das aprendizagens disponibilizadas pelas instituições existentes na freguesia de Capelins (Santo António);
- b) **Apenas 4 referências indicaram a utilização do processo de hetero-avaliação**, o que corresponde a 13,30% do universo das aprendizagens.

5.2.17. A Certificação das Aprendizagens

Um último aspecto, relativo ao processo de avaliação das aprendizagens institucionais disponibilizadas pelas instituições existentes na freguesia de Capelins (Santo António) – Alandroal, refere-se à certificação proporcionada pelas aprendizagens. A informação recolhida nesta dimensão encontra-se na Tabela 42 e Gráfico 11.

Tabela 42 - A Certificação das Aprendizagens

Certificação		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Formal	Profissional	13	43,35
	Académica	1	3,33
	Académica e Profissional	0	0,0
Não Formal		12	40,00
Informal	Laboral	2	6,66
	Amigos	1	3,33
	Comunidade Local	1	3,33
	Total	30	100,00

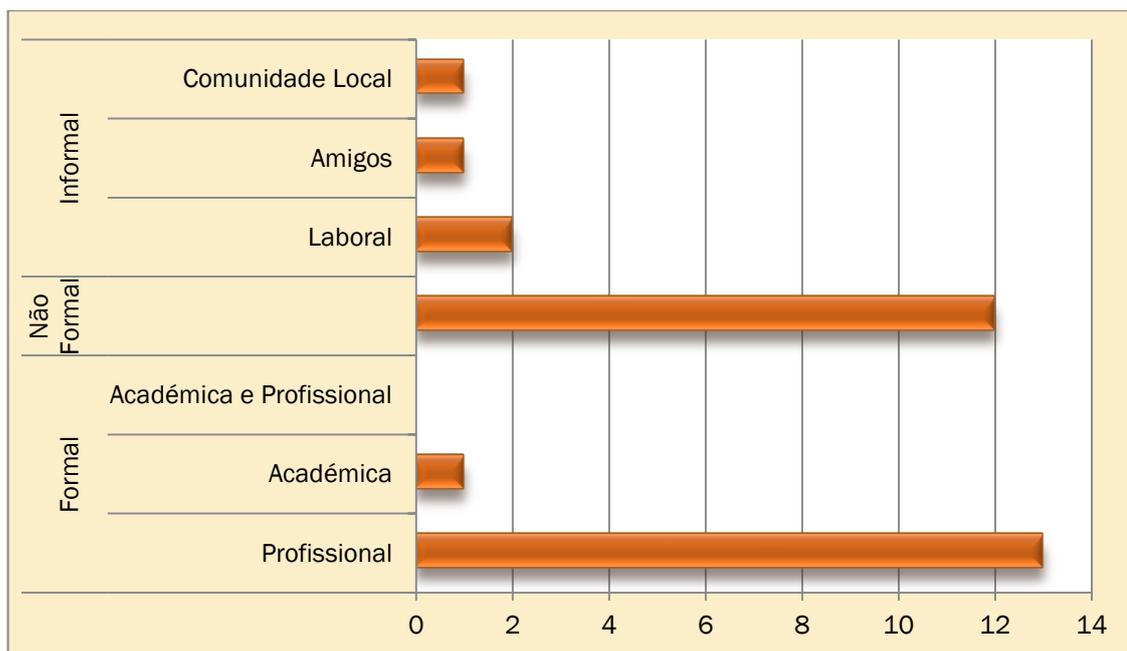


Gráfico 11 - A Certificação das Aprendizagens

No que respeita à certificação das aprendizagens, verifica-se:

- a) **O total das aprendizagens (30) foi certificado;**
- b) **14 aprendizagens foram certificadas formalmente**, sendo que **13 conferiram certificação profissional** (correspondendo a 43,35% do total) e só **1 aprendizagem conferiu certificação académica** (3,33% do total);
- c) **A certificação não formal e informal** (sem equivalência académica ou profissional) **caracterizou 16 aprendizagens** (correspondendo a 53,32% do total).

5.2.18. O Financiamento das Aprendizagens

No que se refere ao financiamento necessário para a organização e concretização das aprendizagens institucionais, verifica-se o seguinte:

Tabela 43 - O Financiamento das Aprendizagens

Financiamento	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não	15	50,00
Sim	11	36,70
Sem resposta	4	13,30
Total	30	100,00

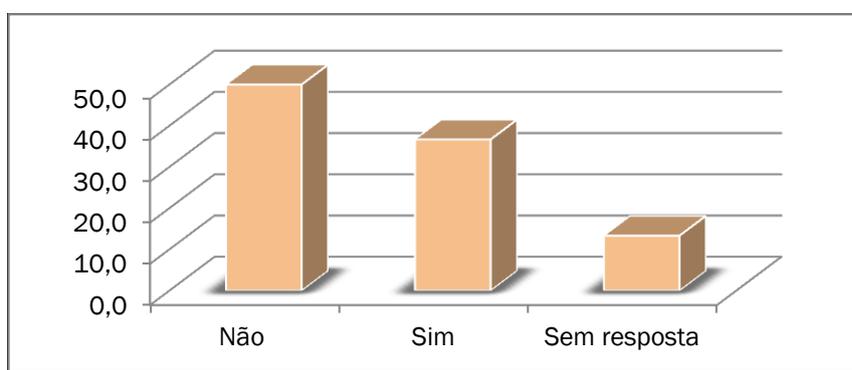


Gráfico 12 - O Financiamento das Aprendizagens

Da leitura da informação anterior, retiram-se os seguintes factos:

- a) **15 aprendizagens** (correspondendo a 50% do total) **não envolveu qualquer financiamento;**
- b) **11 aprendizagens** (correspondendo a 36,70% do total das aprendizagens) **foram financiadas.**

5.2.19. O Tipo de Financiamento das Aprendizagens

Nas 11 aprendizagens que referiram possuir financiamento, importou identificar qual a proveniência e o tipo de financiamento obtido.

Tabela 44 - O Tipo de Financiamento das Aprendizagens

Tipo de Financiamento		Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Próprio		8	72,70
Exterior	Institucional	2	18,20
	Particular	1	9,10
	Total	11	100,00

Da leitura da informação inscrita na Tabela 44, retiram-se os seguintes factos;

- a) **8 das 11 aprendizagens** (correspondendo a 72,70% do total) **foram financiadas pela própria instituição;**
- b) **3 das 11 aprendizagens** (correspondendo a 27,30% do total) **foram financiadas com recurso ao exterior**, sendo que apenas **1 das aprendizagens foi financiada através do estabelecimento de parcerias.**

5.2.20. A Existência de Parcerias na Concretização das Aprendizagens

Uma das dimensões presentes no processo de inquérito referia-se à identificação e caracterização de eventuais parcerias na concretização das aprendizagens institucionais. A informação recolhida nesta dimensão encontra-se estruturada na Tabela 45.

Tabela 45 - A Existência de Parcerias

Parcerias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não	23	76,70
Sim	6	20,00
Sem resposta	1	3,30
Total	30	100,00

Com base na Tabela 45, verificou-se que:

- a) **23 aprendizagens não envolveram estabelecimento de parcerias** o que corresponde a 76,70% do universo considerado;
- b) **6 aprendizagens** (o que corresponde a 20% do universo) **envolveram o estabelecimento de parcerias**.

5.2.21. As Características das Parcerias

No que se refere à designação das instituições com quem se concretizou as parcerias, podemos verificar pelo exposto na Tabela 46.

Tabela 46 - As Características das Parcerias

Características das Parcerias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Instituições Públicas	5	83,30
Sem resposta	1	16,70
Total	6	100,00

A partir da análise da Tabela 46, verifica-se:

- a) **A grande maioria das parcerias é instituição pública (5)** o que corresponde a uma percentagem 83,30% do total das aprendizagens que referiram a realização de parcerias;
- b) Foram referidas, explicitamente, como parceiros, a Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional e a Escola do 1º Ciclo e o Município de Chelles (Espanha).

5.2.22. A Localização das Instituições Parceiras

Relativamente à localização das instituições parceiras, verifica-se o seguinte:

Tabela 47 - Localização das Instituições Parceiras

Localização das Instituições Parceiras	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Exterior ao Concelho	3	50,00
Freguesia	2	33,30
Outra Freguesia	1	16,70
Total	6	100,00

- a) **3 das parcerias identificadas localizaram-se no exterior do concelho** de Alandroal (correspondendo a 50% das parcerias sinalizadas);
- b) 2 das instituições parceiras localizaram-se na mesma freguesia;
- c) E apenas em 1 dos casos, a instituição parceira localizou-se em outra freguesia que não a freguesia de Capelins (Santo António).

A maioria das parcerias envolvidas nas aprendizagens identificadas **localizou-se fora do concelho** de Alandroal.

5.2.23. A Condições de Obrigatoriedade em Frequentar as Aprendizagens

Da análise à dimensão da obrigatoriedade em frequentar as aprendizagens disponibilizadas pelas instituições da freguesia de (Capelins Santo António), durante o período em estudo (1997 a 2207), podemos observar pelos dados inscrito na Tabela 48, abaixo apresentada.

Tabela 48 - Condições de Obrigatoriedade

Condição de Obrigatoriedade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não Obrigatoriedade da Participação	24	80,00
Sem resposta	4	13,30
Obrigatoriedade da Participação	2	6,70
Total	30	100,00

Da informação inscrita na Tabela 48, podemos concluir:

- a) **A grande maioria (24) das aprendizagens realizadas** (correspondendo a 80% do total das aprendizagens identificadas), **não impôs qualquer obrigatoriedade de participação;**
- b) Apenas 2 das aprendizagens referiram obrigatoriedade de participação.

5.2.24. A Relevância das Aprendizagens

Outra das dimensões analisada prendeu-se com a relevância das aprendizagens. A informação apresenta-se inscrita na Tabela 49.

Tabela 49 - A Relevância das Aprendizagens

Relevância das Aprendizagens	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Pessoais	22	42,40
Profissionais	18	34,60
Sociais	9	17,30
Familiares	2	3,80
Escolares/Académicas	1	1,90
Total	52	100,00

Relativamente à variável ‘relevância das aprendizagens’, é de referir que:

- a) A relevância mais referida centrou-se na **dimensão pessoal, atingindo 22 referências**, correspondendo a 42,30% dos casos;
- b) Seguiu-se a **dimensão profissional, com 18**, o que corresponde a 34,60% do total;
- c) A **dimensão social apresenta 9 referências**, correspondendo a 17,30% do total;
- d) Por fim, surge a **dimensão pessoal com 2 ocorrências** e a **dimensão escolar/académica com apenas 1 referência**.

CAPÍTULO 6
– CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1. Conclusões

Com o intuito de apresentar as conclusões que fomos obtendo no decorrer do nosso estudo, de uma forma organizada e na tentativa de evitar repetições desnecessárias, como expõe Teixeira & Fontes (1996:348) “ (...) *estas considerações finais que, num momento em que se pretende estar a concluir uma reflexão, se proceda a uma leitura mais sistematizada e globalizante da problemática construída e desenvolvida ao longo desta pesquisa (...)*”.

Nesse sentido, optámos, nesta fase do trabalho, por adoptar a estrutura de apresentação de conclusões, proposta por Trindade (1991: 381; 1996:195).

Assim sendo, dispusemos a apresentação das conclusões em três níveis:

- Nível descritivo;
- Nível crítico da estrutura da investigação;
- Nível crítico da instrumentalidade da investigação.

6.1.1. Nível descritivo

No território em estudo (Freguesia de Capelins (Santo António) / Alandroal - localizado na região Alentejo ao sul de Portugal), onde tal como em qualquer outro contexto geográfico, social e cultural, existe um universo de oportunidades de aprendizagens. Foi com base nessa certeza que o nosso estudo se propôs a identificar e caracterizar a fileira do universo de oportunidades de aprendizagens disponibilizadas pelas instituições e concretizadas pela população residente na freguesia de Capelins (Santo António) / Alandroal, na década de 1997-2007.

Tendo por base as questões de partidas e os objectivos definidos no âmbito da investigação, dos resultados obtidos podemos extrair as seguintes conclusões:

1. **Foram identificadas 18 instituições na freguesia em estudo (Capelins), sendo que participaram na análise 16 dessas instituições, o que correspondeu a uma percentagem de 88, 89% dos casos.**
2. Sendo Capelins uma freguesia localizada no espaço rural, **verificou-se, no que respeita à área de actividade económica institucional, uma predominância do cluster do sector do comércio por grosso e a retalho e no sector de reparação de veículos automóveis e motociclos**, o que, *à priori*, não seria o espectável.
3. Foi identificada, numa das instituições, um número muito elevado de sócios, sendo certamente de grande importância para a freguesia de Capelins (Santo António). A instituição em causa foi identificada como sendo o **Centro Cultural de Montejustos**.
4. **A maioria (14 do universo de 16) das instituições é de natureza privada (microempresas).**
5. **A área de actividade funcional da maioria das instituições encontra-se no âmbito do comércio e restauração.**
6. **A maioria das instituições não possuiu restrições no acesso do público**, no entanto o seu funcionamento decorreu em horário laboral o que pode não ter satisfeito a disponibilidade dos indivíduos da freguesia.
7. **A maioria das instituições revelou possuir alguma organização**, no que respeita à sua administração.
8. **Relativamente ao relacionamento interinstitucional, não existiu uma grande dinâmica** nesse sentido e quando existiu foi **exterior à freguesia**.

9. A taxa de aprendizagens institucionais (número de aprendizagens/número de instituições) foi de 1,88 sendo que se verificou a **existência de uma maioria no cluster das aprendizagens relacionadas com as ciências sociais, comércio e direito**, de acordo com a classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF/Grandes Grupos).
10. **O período em que ocorreu a maioria das aprendizagens localiza-se nos anos 2004, 2005 e 2006**, sendo que ocorreu um acréscimo significativo deste no início do período em análise (1997).
11. **O principal objectivo das aprendizagens estudadas assentou na formação do pessoal da instituição e foi da responsabilidade dessa mesma instituição**, no que respeita à sua concepção e financiamento.
12. Relativamente à **relevância das aprendizagens**, a grande ênfase verificou-se na relevância **pessoal e profissional**.
13. **A grande maioria das aprendizagens realizadas não determinou qualquer condição de obrigatoriedade na sua frequência**.
14. No que respeita à **certificação das aprendizagens** realizadas, verificou-se que **a grande maioria foi de carácter formal e não formal** sendo que a certificação informal teve muito pouca relevância (quase inexistente), o que revelou um universo, ainda pouco conhecido, de contextos não-formais e informais de educação e promotor de um contributo muito significativo no processo de qualificação dos indivíduos residentes na freguesia de Capelins (Santo António).
15. Na identificação de eventuais **parcerias na concretização das aprendizagens**, **verificou-se a sua quase inexistência** e quando estas existiram foram realizadas com instituições localizadas fora do concelho de Alandroal.

6.1.2. Nível Crítico da estrutura da investigação

As opções metodológicas delineadas no início da investigação não sofreram alterações. De referir que o instrumento de recolha de dados QAI já tinha sido utilizado noutra projecto de investigação e que foi adaptado por forma a corresponder aos objectivos propostos para esta investigação em concreto.

Indicaremos, nesta dimensão, os aspectos que nos parecem ser mais relevantes e que decorreram do nosso percurso de pesquisa:

Aspectos positivos na estrutura da investigação:

- **O contacto directo com a população** por parte da equipa de investigação;
- O facto de o processo de inquirição ter decorrido no **ambiente** onde os inquiridos se encontravam inseridos;
- O estabelecimento de uma **relação próxima entre o investigador e os participantes**;
- A existência de técnicos pertencentes à Câmara Municipal de Alandroal, na equipa de investigação, sendo **conhecedores de algumas das realidades locais e pessoais, facto que ajudou bastante no estabelecimento dos contactos**;
- **A colaboração directa de membros de instituições locais**, o que facilitou a abordagem aos indivíduos inquiridos.

Aspectos menos positivos na estrutura da investigação:

- A **escala geográfica, institucional e humana** que pressupunha (no âmbito de todo o concelho);
- A **infra-estrutura de recursos humanos, técnicos e financeiros** que exigia para a sua adequada concretização.

6.1.3. Nível crítico da instrumentalidade da investigação

Existe actualmente, em Portugal, a percepção de que, para além das instituições com directas responsabilidades na disponibilização de ofertas educativas em contexto formal de aprendizagem, existe também outro conjunto de instituições e contextos locais geradora de aprendizagens não formais e informais. São contextos de aprendizagem que se geram nos ambientes quotidianos próprios das relações sociais e familiares existentes em cada realidade comunitária de residência, trabalho ou convívio, assim como, associações e entidades locais que muito contribuem para o enriquecimento dos contextos não formais de educação. Sendo estes diversos contextos de aprendizagem promotores de desenvolvimento pessoal e local das comunidades em que se inserem, considera-se que **esta investigação se pode constituir como um importante contributo para a compreensão dos diversos processos de aprendizagem dos indivíduos de Capelins (Santo António)**. A descodificação das possibilidades de aprendizagem existentes no território e da forma como foram utilizadas pelos indivíduos aí residentes **permite a reflexão em torno de eventuais estratégias e dispositivos de aprendizagem que podem ser construídos, a fim de favorecer a aprendizagem destes indivíduos.**

Deseja-se que esta investigação tenha, fundamentalmente, alcançado o seu propósito: **contribuir para a revalorização científica, pedagógica e social das instituições locais no território em estudo, particularmente no papel educador e formador.**

6.2. Considerações Finais

A conclusão da cartografia da rede de instituições e de aprendizagens disponibilizadas e concretizadas pelos indivíduos residentes em determinado território, permite avaliar, de forma objectiva e clara, a presença das instituições da sociedade civil na construção, individual, familiar e comunitária, no processo de construção dos diferentes projectos educativos, tal como refere Imaginário (2007: 27) “ (...) *algo se poderia ganhar se alargássemos o conceito de “instituição com capacidade educativa” a organizações (e instituições) cuja vocação primeira não é a de oferecer educação e formação.*”

Deve existir entre os diversos sistemas de qualificação e os territórios um objectivo comum na promoção de dinâmicas de desenvolvimento e de coesão social e, desse modo, **apostar na valorização de toda a qualificação**, independentemente da sua origem ou característica.

“A participação dos actores locais (ao nível da tomada de decisão, concretização das decisões e avaliação dos resultados) é que permite transformar o processo de desenvolvimento num trabalho que uma comunidade realiza sobre si própria (...)” (Canário, 2000: 65). *Tendo em conta “a própria identidade territorial do interventor parece constituir-se como determinante para o levar a cabo determinadas intervenções sociais, bem como o tipo de intervenção que se procura fazer”* (Ruivo, 2002: 49). *(...) no Desenvolvimento Local (...) há tantas outras aprendizagens (...) que se fazem nestes processos e que levam, frequentemente, as pessoas que integram estes processos a apaixonarem-se, a trabalharem intensamente. Porque vêem que estão elas próprias a crescer, que estão a desenvolver-se, que estão a aprender numa dinâmica que é, par elas, no fundo, uma educação/formação de natureza informal.”* (Melo, 2005: 111 e 112).

Identificada alguma fragilidade na concretização de parcerias, pensamos que, para além de outros benefícios, como refere Melo (in Cabrito & Canário, 2005: 110), *”Tratando-se de um pequeno território, terá que entrar em negociações permanente com outros actores e outros territórios dentro do mesmo concelho, depois da região, depois do país, depois, certamente, da união Europeia e por ai fora.”* (Negrito da nossa autoria).

A importância das redes de relação constitui uma peça essencial para a concretização de determinados objectivos de ordem local. *“O apoio social reflecte o reconhecimento da capacidade das pessoas e das suas redes lidarem com os problemas e promoverem o bem-estar (...), tendo a investigação demonstrado que há vantagens tanto para quem é ajudado*

como para quem ajuda: (...).” (Menezes, 2007: 100). Tal como todos, certamente, acreditamos “*muito nas intervenções sociais locais que resultam da cooperação de várias entidades, que partilham recursos e vontades para promover um harmonioso e coeso desenvolvimento social.*” (Azevedo, 2005: 7-9). (Negrito da nossa autoria)

Relevamos também a importância da **acção comunitária que tenha como propósito principal a promoção nas pessoas e nos grupos de uma atitude de participação activa no processo do seu próprio desenvolvimento.**

“A participação é uma garantia da pertinência das intervenções, situando-as no quadro dos problemas localmente identificados, permite fazer mais e melhor através de um mais eficaz aproveitamento dos recursos internos e externos, tem um valor formativo, intrínseco, para os participantes, favorecendo a responsabilização colectiva e constituindo-se como um factor de conscientização susceptível de funcionar como elemento catalizador de novas, e cada vez mais autónomas, iniciativas” (White, Cit. In: Canário; 2000: 65).

BIBLIOGRAFIA

AAVV. (2001). "Educação". Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Editorial Verbo.

ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp. 217-238.

ALMEIDA, L., & FREIRE T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: PsiQuilíbrios.

ALVES, M. & VICÊNCIO, A. M. (2008). Relatório de Análise de Documentos da União Europeia sobre “*Competências-chave da Aprendizagem ao Longo da Vida*”, Projecto PEE, UIED – FCT/UNL (documento policopiado).

AFONSO, A. (2005). A Sociologia da Educação em Portugal. Elementos para a configuração do “estado da arte”. In Teodoro, A. e Torres, C. (orgs.). *Educação Crítica & Utopia. Perspectivas para o Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a formação. Construir a mudança*. Lisboa: Educa.

AMBRÓSIO, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento: Contributo para uma mudança reflexiva da educação*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa.

ANQ. (2007). *MAPA - os percursos do projecto*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

ARROTEIA, J. et al (2000). *Gafanha da Nazaré: escola e comunidade numa sociedade em mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AZEVEDO, C. & AZEVEDO, A. (2004). *Metodologia Científica, Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos*. Lisboa: UCE.

AZEVEDO, J. (2004). “Comunidade de aprendentes. O início de um caminho.” *Revista Aprender ao Longo da Vida*, N.º 1, pp. 25-28.

- AZEVEDO, J. (2005). “Respostas Integradas a Múltiplos Problemas” *Revista Escolhas n.º 01*, Junho.
- BELL, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.
- BARROS de OLIVEIRA, J. H. (2005). *Psicologia da Educação* (vol. I e II). Porto: Livpsic-Psicologia.
- BOTTENTUIT, J.; COUTINHO, C.; DULCLERCI A., (2006). M-learning e Webquests: as novas tecnologias como recurso pedagógico. *Proceedings of 8th International Symposium on Computers in Education (SIIE2006)*. León : Servicio de Imprenta de la Universidad de León. Vol. 2, pp. 346-353.
- BODGAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Colecção Ciências da Educação, 12. Porto: Porto Editora (Tradução portuguesa; edição original língua inglesa, 1991).
- BRANDÃO, C. (1993). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, Colecção Primeiros Passos.
- BRUNER, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- BRUNER, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- CANÁRIO, R. (1996). “Educação e Território”. In *Revista Noesis*, n.º 38, pp. 55.
- CANÁRIO, R. (1996). “Nota de Apresentação”. In Natália Alves et al. *A escola e o espaço local: políticas e actores*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional
- CANÁRIO, R. (1997). Educação e Perspectivas de Desenvolvimento do «Interior». In *Debates da Presidência da República – Perspectivas de desenvolvimento do Interior*, pp. 31-45. Lisboa: INCM.
- CANÁRIO, R. (2000). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: ANEFA/Educa -Formação.
- CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (2005). *Educação e Formação de Adultos - Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. (Org.) (2007). *Educação Popular & Movimentos Sociais*. EDUCA/Unidade de I & D de Ciências da Educação.

CAPUL, M., LEMAY, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social*, Porto: Porto Editora.

CARIDE, J., FREITAS, O. e VARGAS, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: ProfEduções.

CARMO, H. (2001). *Problemas Sociais Contemporâneos*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARMO, H. (2007). Parceria Escola-Comunidade na Educação para a Cidadania, “*Revista Europeia de Inserção Social*” (2) ISPA, no prelo.

CARRILHO, T. (2008). Conceito de parceria: três projectos locais de promoção do emprego. In: *Análise Social*. Vol. XLIII. 81-107.

CARVALHO, L. (2010). *A aprendizagem de indivíduos não-alfabetizados pertencentes a comunidades com elevados índices de analfabetismo*. Dissertação apresentada à Universidade de Évora para a obtenção do Grau de Doutora em Ciências da Educação. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

CAVACO, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Educa – Formação.

CMA (s.d.). *Diagnóstico Social 2004. Rede Social do Concelho de Alandroal*. Alandroal: Câmara Municipal de Alandroal.

CMA (2006). *No Território, Planeamento e Ordenamento do Território*, Lda. Volume I e II. Alandroal: Câmara Municipal de Alandroal.

CML (2009a). *Historial Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras*. Lisboa: Lisboa, Cidade Educadora (documento policopiado).

CML (2009b). *Lisboa, Membro activo do Movimento das Cidades Educadoras*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa (documento policopiado).

CML (2009d). *Cidades Educadoras Associação Internacional*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa (documento policopiado).

COMISSÃO EUROPEIA COM (1995). Livro Branco sobre a Educação e a Formação - *Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva*. Disponível em: http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_pt.htm, acedido em 21 de 07 de 2011.

COMISSÃO EUROPEIA (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: SEC.

CONNER, M. “*Informal Learning*.” 1997-2009. Disponível em <http://marciaconner.com/resources/informal-learning/>, acessado em 12 de 09 de 2011.

CRESWELL, J. (2007). *Projecto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.

D’HAINAUT, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos*, Coimbra: Almedina.

DANIS, C. (2001). Processos de aprendizagem nos adultos numa perspectiva de desenvolvimento. In Danis C. & Solar C. (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento de adultos* Lisboa: Instituto Piaget, pp. 21-84.

DANIS, C. & Solar, C. (2001). Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos: Uma perspectiva. In Danis C. & Solar C. (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 11-20.

DELORS, J. et al (1996). *Educação - um tesouro a descobrir*. (Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI). Rio Tinto: Edições Asa.

DIAS, J. (1982). *A Educação de Adultos. A Pessoa e a Comunidade*. Braga: Universidade do Minho.

DIOGO, J. (1998). *Parceria escola família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

DUARTE, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação, n°11*, pp.113-132. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>, acessado em 30 de 07 de 2011.

DUARTE, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES e-WORKING PAPER, n. ° 60/2009. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf, acessado em 10 de 08 de 2011.

DURKHEIM, E. (1989). *As regras do método sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.

DURKHEIM, E. (2001). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.

FIGUERAS, P. (2008). *Ciudades Educadoras, una apuesta de futuro. “Educación y Vida Urbana: 20 años de ciudades educadoras”*. Barcelona: Edição da Asociación Internacional de Ciudades Educadoras e editora Santillana, pp. 18-23.

FIGUEIREDO, C. (2002). Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica. In ABRANTES, P.; FIGUEIREDO, C. ; SIMÃO A. *Reorganização curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

FONTES, A. & FREIXO, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Edição Paz e Terra.

FREIRE, P. (2008). *Professora sim Tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.

FERREIRA, F. (2005). *O Local em Educação, Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GIL, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas

GIUSTA, A. (1985). Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. In: *Educ. Rev. Belo Horizonte*, pp. 24-31.

GOHN, M. (2010). *Educação não formal e o Educador Social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez Editora.

GÓMEZ, J., FREITAS, O. & CALLEJAS, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.

IMAGINÁRIO, L. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego. In *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional Sobre Educação*. Lisboa: CNE, pp. 23-30.

INE, Instituto Nacional de Estatística (2007). *Classificação Portuguesa das Actividades Económicas Rev. 3*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.

INE, Instituto Nacional de Estatística (s.d.). Instituto Nacional de Estatística 2011, Resultados Preliminares. Disponível em: www.ine.pt, acedido em 22 de 09 de 2011.

IRELAND, T. (2004). Balanço Intercalar da V CONFINTEA. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, nº1, pp. 40-411.

IRELAND, T. (2007). De Hamburgo a Bancoc: a V CONFINTEA revisitada. *Reveja - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Volume I, nº.0, pp. 20-26.

LIBÂNEO, J. (1998). *Pedagogia e Pedagogos, Para quê?* São Paulo: Cortez Editora.

LIBÂNEO, J. (2005b). *Democratização da Escola Pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Editora Loyola.

MEC (1986). *Quarta Conferencia Internacional da Unesco sobre a Educação de Adultos - Recomendações*. Pensar a Educação. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

MACHADO, J. (2004). *Cidade Educadora e Administração Local da Educação na Cidade de Braga*. Actas do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Ateliê: Cidades. Campos e Territórios.

MACHADO, J. (2005). Cidade Educadora e coordenação local da educação. In Fernandes A.; Ferreira F.; Formosinho J.; Machado J.(orgs.) *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 225-264.

MARQUES, A. (2006). *Processos de Aprendizagens Musicais paralelos à aula de Instrumento: três estudos de caso*. Dissertação apresentada à Universidade de Brasília para a obtenção do Grau de Mestre.

MARQUES, M. (1998). Comunidades Educativas e parcerias. In *Colóquio/Educação e Sociedade; Fundação Calouste de Gulbenkian, nº4 – Nova Série*. Out. 1998, pp. 123-140.

MELO, A. & BENAVENTE, A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.

MELO, A. & SOARES, P. (1994). *Construindo a vontade colectiva de mudança*. Serra do Caldeirão: Formar.

MELO, A. (1994). Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural. In *Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho.

MELO, A. et al (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos: documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.

MELO, A., LIMA, L., ALMEIDA M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O contexto internacional e a situação Portuguesa*. ANEFA - 1.ª Edição.

MELO, A. (2007). Sobre a origem dos centros de reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal. In *O impacto da certificação de competências na vida das pessoas. A experiência da Esdime*. Esdime

MENEZES, I. (2007). *Intervenção Comunitária: Uma Perspectiva Psicológica*. Porto: Legis Editora.

MONTEIRO, N. (1997). Poder local e corpos intermédios: especificidades do Portugal moderno numa perspectiva histórica comparada. In SILVEIRA, L., *Poder central, poder regional, poder local - Uma perspectiva histórica*. Lisboa: Ed. Cosmos.

NICO, B. et al (2004). *Aprender no Alentejo - I Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

NICO, B. et al. (2005). *Aprender no Alentejo - III Encontro Regional de Educação*. Évora: Universidade de Évora.

NICO, B. et al (2008). *Aprender no Alentejo - IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Universidade de Évora.

NICO, B. (2008). Aprender no Interior Português: Vértices para um pensamento integrado e uma acção responsável. In Bravo Nico (Org.). *Aprendizagens do Interior: reflexões e fragmentos*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 9-19.

NICO, B. (2009). *Pedagogia do Positivo: Uma década de palavras geradoras na Imprensa*. Mangualde: Edições Pedagogo.

NICO, B. (s.d.). <http://www.bravonico.com/docs/022.pdf>.

NICO, B. (2009a) (Org.). *Relatório de Progresso do Projecto "Arqueologia" das Aprendizagens no Concelho de Alandroal - Ano de 2008*. Évora: Universidade de Évora.

NICO, L. (2011). *A Escola da Vida - Reconhecimento e Validação dos Adquiridos Experienciais em Portugal. Fragmentos de uma década (2000-2010)*. Edições Pedagogo, Lda.

NOGUEIRA, I. (2007). *Contextos educativos não formais: reconhecimento, valorização e capacidade motivacional - relatório nacional*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

NÓVOA, A. (1988). A Formação tem que passar por aqui : as Histórias de Vida no Projecto Prosalus. In Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.), *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Departamento de Recursos Humanos.

- OSÓRIO, A. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PATRÍCIO, M. (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PINHAL, J.; DINIS, L. (2002). Aumento da autonomia das entidades locais. In BARROSO, J.; AFONSO, N.; CANÁRIO, R.; DINIS, L.; MACEDO, B.; PINHAL, J., *Análise da evolução dos modos de regulação institucional do sistema educativo em Portugal –Projecto Reguleducnetwork* (cap. 2). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa: Centro de Estudos da Escola.
- PINTO, J. (2001). Prefácio. In, M. CABALLO-VILLAR (2001). *A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Edições Piaget.
- PIRES, A. (2004a). O reconhecimento e a validação das aprendizagens dos adultos: contributos para a reflexão educativa. *Revista Trajectos*, 4. Lisboa: ISCTE.
- PIRES, A. (2005). *Educação e Formação ao longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PONTE, J. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-studo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-studo%20caso).pdf), acedido em 30 de 09 de 2011.
- PRATA, M. (2003). À Procura de um sentido(s) na intervenção em educação. Município da Golegã: Pelouro da Educação.
- QUIVY, R.; VAN CAMPENHOUDT, L. (1992) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- REGO, A. (1999). *Vigotski, Uma Perspectiva Histórica-Cultural da Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- ROTHES, L. (2005). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos - lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Tese apresentada para obtenção de grau de Doutor em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- ROTHES, L. (2007). Educação e formação de adultos em Portugal: Circunstâncias e desafios. In *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 75-83.
- RUIVO, F. (2002). *Poder local e exclusão social*. Coimbra: Quarteto Editora.

SANTOS, A. (2007). *As TIC e o Desenvolvimento de Competências para Aprender a Aprender: um estudo de caso de avaliação do impacto das TIC na adopção de métodos de trabalho efectivos no 1º Ciclo EB*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

SEVERINO, A. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez.

SHAFFER, D.; SERLIN, R. (2004). *What good are statistics that don't generalize?* Washington: Educational Researcher.

SILVA, A. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Edições Asa.

SILVA, M. (1993). *Educação e Sociedade de Risco*. Lisboa: Gradiva Publicações.

SILVESTRE, C. (2003). *Educação/Formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos.

SOARES, L. & SILVA, F. (2008). Educação de Jovens e Adultos: preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil. *Reveja - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Volume II, nº1, pp.7-20.

SOCZEK, D. (2004). Comunidade, utopia e realidade: uma reflexão a partir do pensamento de Zygmunt Bauman. Curitiba: *Revista Sociológica e Política*. Universidade Aberta.

SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (1989). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

TEIXEIRA, L. & FONTES, M. (1996). Literacia numa vila do interior: trabalhadores fabris e do pequeno comércio. In A. Benavente (Coord.). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 311-356.

TRILLA-BERNET, J. (2003). *La educación fuera de la escuela - ambitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.

TRINDADE, V. (1991). *Contributo para o Estudo da Atitude Científica dos Professores de Ciências*. Tese apresentada para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Évora: Universidade de Évora.

TRINDADE, V. (1996). *Estudo da Atitude Científica dos Professores: do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.

TUCKMAN, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TUCKMAN, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1975). *L'Éducation en Devenir*. Paris: UNESCO. Tradução portuguesa “A Educação do Futuro”. Lisboa: Livraria Bertrand.

UNESCO, (1976) Recommendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session. Nairobi, 26 Nov. 1976. Paris: UNESCO, 1976. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF, acessado em 13 de 09 de 2011.

UNESCO (1998). *V Conferencia Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos*. UNESCO - Hamburgo 1997. Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

VALE, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em Educação Matemática: O estudo de caso. In Isabel Vale; José Portela e José Subtil. *Revista da Escola Superior de Educação*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação, pp. 5, 171-202.

VALENTE, M. (1998). *Síntese*. Colóquio Educação e Sociedade, 4, pp.11-14. Disponível em: http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/v13n1/art06_martins.pdf, acessado em 12 de 08 de 2011.

VILLAR, M. B. CABALLO (2001). *A Cidade Educadora – Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.

WENGER, E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março
- Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro
- Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro
- Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de Julho
- Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho
- Despacho Conjunto n.º 650/2001, de 20 de Julho
- Despacho n.º 26401/2006, de 29 de Dezembro
- Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho
- Portaria n.º 86/2007, de 12 de Janeiro
- Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de Fevereiro

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida [Jornal Oficial L 394 de 30.12.2006]. Esta recomendação visa criar um instrumento de referência que defina as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida.

Decisão n.º 1720/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Novembro de 2006, que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida [Jornal Oficial L 327 de 24.11.2006].

Resolução do Conselho de 27 de Junho de 2002, relativa à Aprendizagem ao Longo da Vida [Jornal Oficial C 163 de 9.7.2002].

SÍTIOS CONSULTADOS

http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/III/_en.html

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_pt.htm

<http://sisifo.fpce.ul.pt>

<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do?idxar=923>

<http://www.alv.gov.pt/main.asp>

<http://www.anq.gov.pt/>

<http://www.cm-alandroal.pt>

http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=291%3Aeducacao-e-formacao-de-adultos&catid=42&lang=pt

http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=364%3Aeducacao-nao-formal-e-informal-no-iec&catid=42%3Anoticias-e-cne&lang=en

<http://www.dgidc.min-edu.pt>

http://www.eb23-maximinus.rcts.pt/Historial_CEFs.htm

<http://www.edcities.org>

<http://www.evoradigital.biz>

<http://www.gepe.min-edu.pt/np4/9.html>

<http://www.iefp.pt>

<http://www.mctes.pt>

<http://www.min-edu.pt>

<http://www.novasoportunidades.gov.pt>

<http://www.paulofreire.org>

<http://www.portugal.gov.pt/Iniciativa>

<http://www.qca.pt/pac/aprendizag.asp>

ANEXOS

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

Centro de Investigação em Educação e Psicologia

Projecto “Arqueologia” das Aprendizagens no Concelho do Alandroal

PTDC / CED / 81388 /2006

Questionário das Aprendizagens Institucionais

Q.A.I. (I)

Freguesia	Instituição			Local / Sítio de Freguesia			Endereço		

1. Freguesia

- Juromenha
- Alandroal (Nossa Senhora da Conceição)
- Santiago Maior
- Santo António de Capelins
- São Brás dos Matos
- São Pedro - Terena

2. Caracterização da Instituição:

2.1 Designação: _____

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

2.3 Data de Fundação: _____

2.3.1. Ocorreu Interrupção de Actividade:

- Sim
- Não

2.3.1.1. Data de Reinício de Actividade: _____

2.4 Natureza Estatutária:

Público

Privado

Outra

Qual?: _____

2.4.2. Natureza jurídica e funcional

Autarquia

Instituição Particular de Solidariedade Social

Associação de Desenvolvimento Local

Associação Juvenil

Empresa

Cooperativa

Estabelecimento de Ensino

Outra

Qual?: _____

2.4.3. Área de Actividade

Cultural

Educacional

Social

Religiosa

Comercial / Restauração

Industrial

Desportiva

Recreativa / Lazer

Agrícola

Outra

Qual?: _____

3. Actividades Desenvolvidas entre 1997 e 2007

3.1.A Instituição possui Plano Anual de Actividades:

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

3.2.Quotidiano

3.2.1. Funcionamento

<input type="checkbox"/>	Contínuo (ao longo de todo o ano)
<input type="checkbox"/>	Em determinadas alturas do ano
	<i>Quais?</i> _____
<input type="checkbox"/>	Pontualmente
	<i>Quando?:</i> _____
<input type="checkbox"/>	<i>Outro</i>
	<i>Qual?:</i> _____

3.2.2. Horário de Funcionamento

<input type="checkbox"/>	Geral (Laboral)
<input type="checkbox"/>	Reduzido (Um período / pós laboral)
<input type="checkbox"/>	Pontual
<input type="checkbox"/>	<i>Outro horário</i>
	<i>Qual?:</i> _____

3.2.3. Acesso do Público

<input type="checkbox"/>	Geral (sem restrições)
<input type="checkbox"/>	Condicionado (com restrições)
	<i>Quais?:</i> _____
<input type="checkbox"/>	<i>Outro</i>
	<i>Qual?:</i> _____

3.1.4. Pessoal

Remunerado

Voluntário

Outro vínculo

Qual?: _____

3.1. Organização e Administração

3.2.1. Contabilidade

Organizada

Pela Própria Instituição

Quem Organiza: _____

Por uma entidade Exterior

Qual?: _____

Não Organizada

3.2.2. Trabalho Administrativo

Reuniões de Direcção

Periódicas

Qual ou Regularidade ou periodicidade? _____

Pontuais

Com Actas

Sem Actas

Reuniões de Assembleia

Periódicas

Qual ou Regularidade ou periodicidade? _____

Pontuais

- Com Actas
 Sem Actas

Outro tipo de Reuniões

Qual?: _____

3.2.3. Relacionamento Interinstitucional

Parcerias

Quais: _____

Com Protocolo

Sem Protocolo

Outro

Qual: _____

ANEXO B - Questionário das Aprendizagens Institucionais Q.A.I. (II)

Centro de Investigação em Educação e Psicologia

Projecto “Arqueologia” das Aprendizagens no Concelho do Alandroal

PTDC / CED / 81388 /2006

Questionário das Aprendizagens Institucionais

Q.A.I. (II)

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

4. Caracterização da Actividade que envolve Aprendizagem:

4.1. Designação: _____

4.2.1. Responsabilidade da Concepção da Actividade

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

Qual? / Quem?: _____

4.2.2. Responsabilidade pela Concretização da Actividade

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

Qual?: _____

- Formadores**
 - Da Instituição
 - De outra Instituição da Freguesia

- De outra Instituição de outra Freguesia do concelho
- Exterior ao Concelho

De onde?: _____

4.2.3. Objectivos da Actividade

- Desenvolvimento Local
- Promoção da Cultura
- Promoção da Informação
- Promoção do Apoio Social
- Carácter Lúdico / Recreativo
- Modernização da própria Instituição
- Formação do Pessoal da Instituição
- Formação Profissional
- Formação Escolar
- Formação Profissional e Escolar
- Outro(s) Objectivo(s)

Quais: _____

4.2.4. Público – Alvo

4.2.4.1. Grupo – Alvo

- Toda a Comunidade Local**
- Grupo Específico**
- Jovens
- Adultos em Idade Activa
- Empresários
- Famílias
- Destinado a um sector de profissional em particular

Qua?l: _____

4.2.4.2. Faixa Etária

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

Qual: _____

4.2.4.3. Género

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

4.2.3. Número de Participantes

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

4.2.4. Local de Realização

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

Onde?: _____

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

Qual?: _____

Em que instituição? _____

4.2.5. Duração da Actividade

<input type="checkbox"/>	1 Dia
<input type="checkbox"/>	2 – 7 Dias (1 semana)

- 8 – 14 Dias (2 semanas)
- Mais de 14 Dias
- Permanente
- Pontual

4.2.6. Horário

- Geral (Laboral)
- Reduzido (Extra Laboral)
- Pontual
- Outro horário

Qual?: _____

4.2.9. Avaliação

- Sim**
 - Ao Longo da Aprendizagem
 - No Final da Aprendizagem
- Não**

4.2.10. Certificação

- Sim**
 - Equivalência Académica
 - Equivalência Profissional
 - Equivalência Académica e Profissional
 - Social (da responsabilidade da Própria Instituição)
 - Certificado de Participação no evento
- Não**

4.2.11. Financiamento da Actividade

- Sim**
 - Própria Instituição
 - Com recurso ao Exterior
 - Institucional
 - Particular

<input type="checkbox"/>	Contrato resultante de candidatura
<input type="checkbox"/>	Subsídio
<input type="checkbox"/>	Não

4.2.12. Parcerias

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

4.2.12.1. Em caso afirmativo

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

4.2.13. Recursos Utilizados

- Tecnológicos
- Materiais
- Humanos
- Outros recursos

Quais?: _____

4.2.14. Natureza da Participação

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

4.2.15. Relevâncias das Aprendizagens

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

Quais: _____

4.2.16 Outros aspectos relevantes

- 1) _____

- 2) _____

- 3) _____

ANEXO C - D. R. – I Série-B – Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março – CNAEF

MINISTÉRIO DAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS

E DO TRABALHO

Portaria n.º 256/2005

A Portaria n.º 316/2001, de 2 de Abril, aprovou a Classificação Nacional de Áreas de Formação (CNAF), a utilizar na recolha e tratamento de dados sobre formação profissional, nos inquéritos e estudos e na identificação da oferta formativa. A CNAF baseia-se na Classificação Internacional Tipo da Educação, da UNESCO, bem como na classificação das áreas de formação elaborada sob supervisão do Gabinete de Estatísticas das Comunidades Europeias (EUROSTAT) e do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), com o objectivo de suprir a inexistência de uma classificação internacional harmonizada na área da formação, inicial e contínua.

Entretanto, o EUROSTAT e o CEDEFOP actualizaram a classificação das áreas de formação, que passou a designar-se por Classificação das Áreas de Educação e Formação. Com base nesta actualização, procedeu-se à revisão da CNAF e, tendo em consideração a inexistência de uma classificação harmonizada que constituísse um instrumento técnico de coordenação estatística na área da educação e formação, o Conselho Superior de Estatística adoptou a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF) com vista à sua utilização, para fins estatísticos e com carácter vinculativo, pelas entidades produtoras de estatísticas no âmbito do Sistema Estatístico Nacional.

Ao mesmo tempo, o Conselho Superior de Estatística recomendou às entidades da Administração Pública que a CNAEF seja adoptada na elaboração de documentos administrativos passíveis de aproveitamento para fins estatísticos, bem como preconizou que a referida Classificação seja alterada em conformidade com posteriores actualizações dos instrumentos comunitários. Nesse sentido, procede-se à aprovação da CNAEF, de acordo com a versão adoptada pelo Conselho Superior de Estatística.

Assim:

Nos termos do disposto no n.º 1 do artigo 4.º e no n.º 1 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 405/91, de 16 de Outubro:

Manda o Governo, pelo Secretário de Estado Adjunto e do Trabalho, o seguinte:

1.º

Objecto

É aprovada a actualização da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação, em anexo à presente portaria, a adoptar na recolha e tratamento de dados sobre a formação profissional, nomeadamente no âmbito do Fundo Social Europeu, nos inquéritos e estudos e na identificação da oferta formativa.

2.º

Actualização dos cursos de formação

Os cursos de formação que constituem a oferta formativa disponível devem ser actualizados em conformidade com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação.

3.º

Revogação

É revogada a Portaria n.º 316/2001, de 2 de Abril.

O Secretário de Estado Adjunto e do Trabalho, Luís Miguel Pais Antunes, em 15 de Fevereiro de 200

ANEXO

Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação

I – Introdução

A educação e a formação profissional assumem actualmente um papel de grande relevância na preparação das pessoas para a inserção ou reinserção no mercado de trabalho, pelo que se torna necessário dispor de informação detalhada, completa e comparável que permita definir, acompanhar e avaliar eficazmente as políticas de formação. Isto é válido para a globalidade da formação, já que se aplica tanto à formação inicial como à formação contínua.

Apesar das recolhas de dados que têm sido feitas para melhorar essa base de informação, verificou-se que foi sistematicamente ignorado um aspecto essencial da formação: a informação sobre os seus conteúdos. Tal situação deve-se à ausência de uma classificação internacional que servisse de referência a todas as recolhas de dados, tornando-as comparáveis.

A Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) foi concebida pela UNESCO para constituir um «instrumento de classificação que permita compilar e avaliar as estatísticas educativas tanto a nível nacional como a nível internacional». O sistema foi revisto e actualizado em 1997.

Embora a CITE contenha uma classificação das áreas de estudo, estas são demasiado genéricas para permitir recolher dados relativos às áreas de formação profissional. Assim, foi elaborada uma subclassificação das áreas de estudo da CITE com o duplo objectivo de aumentar o nível de detalhe e de precisão e, ao mesmo tempo, manter a lógica e a estrutura da referida Classificação.

A subclassificação das áreas de estudo da CITE foi elaborada a pedido e sob supervisão do Gabinete de Estatística das Comunidades Europeias (EUROSTAT) e do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), tendo sido aprovada em 1996.

O EUROSTAT propôs-se utilizar esta classificação em diversas recolhas de dados: inquérito ao ensino e formação profissional (VET), inquérito à formação contínua nas empresas (CVTS), questionário UOE revisto para as estatísticas da educação e módulo ad hoc Aprendizagem ao Longo da Vida do Inquérito às Forças de Trabalho.

A fim de permitir a comparabilidade dos dados entre os Estados membros da União Europeia, foi construído o manual que estabelece linhas directrizes claras para a aplicação das

áreas de formação, com especificação de regras a observar e a apresentação detalhada de exemplos, devendo servir de guia à elaboração das classificações nacionais.

Este manual foi adaptado à realidade portuguesa no âmbito da Comissão Interministerial para o Emprego, dando origem à Classificação Nacional de Áreas de Formação (CNAF), aprovada pela Portaria n.º 316/2001, de 2 de Abril.

A classificação comum constituiu a 1.ª etapa no processo de recolha de dados comparáveis. A 2.ª etapa consiste na aplicação uniforme da referida tabela por todas as entidades que prosseguem actividades de formação, quer se trate de formação inicial ou formação contínua.

A aplicação da CNAF permite:

A nível nacional, a identificação e codificação dos cursos de formação, a elaboração de estatísticas, o planeamento e avaliação da formação e, ainda, a elaboração de estudos vários sobre esta temática;

A nível internacional, a utilização de dados nacionais sobre a formação profissional, permitindo a comparação com os dados de outros países.

II - Actualização da classificação das áreas de educação e formação

Em 1999, o EUROSTAT e o CEDEFOP actualizaram a Classificação das Áreas de Formação, que passou a designar-se por Classificação das Áreas de Educação e Formação.

A alteração mais significativa verificou-se na área das ciências ambientais, que eram anteriormente classificadas no campo 850, «Protecção ambiental», e passam a sê-lo no campo 422, «Ciências do ambiente».

Procedeu-se a outras alterações de designações de forma a torná-las mais claras e perceptíveis aos utilizadores, mas nenhuma delas interferirá com os resultados das estatísticas de educação e formação profissional. As áreas alteradas foram as seguintes:

CNAF 2001		CNAEF 2004
141	Formação de professores e formadores	143+144+145+146.
224	Filosofia, história e ciências afins	225+226.
310	Ciências sociais e do comportamento	311+312+313+314.
420	Ciências da vida	421+422.
440	Ciências físicas	441+442+443.
460	Matemática e estatística	461+462.
722	Serviços de saúde	725+726+727.
850	Protecção do ambiente	851+852+853.

A presente portaria adopta esta actualização na Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF).

III - Estrutura da classificação das áreas de educação e formação

A CITE de 1997 utiliza um código de dois dígitos, num sistema hierárquico de classificação das áreas, em que o primeiro dígito indica o «grande grupo» e o segundo dígito o «subgrupo». A classificação tem nove «grandes grupos» e 25 «subgrupos». As estatísticas internacionais da educação são estabelecidas a partir dos «subgrupos» que, no presente manual, são designados «áreas de estudo».

QUADRO N.º 1

Áreas de estudo na CITE de 1997

Grandes grupos - Áreas de estudo

Programas gerais:

Programas de base;

Alfabetização;

Desenvolvimento pessoal.

Educação:

Formação de professores/formadores e ciências da educação.

Artes e humanidades:

Artes;

Humanidades.

Ciências sociais, comércio e direito:

Ciências sociais e do comportamento;

Informação e jornalismo;

Ciências empresariais;

Direito.

Ciências, matemática e informática:

Ciências da vida;

Ciências físicas;

Matemática e estatística;

Informática.

Engenharia, indústrias transformadoras e construção:

Engenharia e técnicas afins;

Indústrias transformadoras;

Arquitectura e construção.

Agricultura:

Agricultura, silvicultura e pescas;

Ciências veterinárias.

Saúde e protecção social:

Saúde;

Serviços sociais.

Serviços:

Serviços pessoais;

Serviços de transporte;

Protecção do ambiente;

Serviço de segurança.

Desconhecido ou não especificado.

Um terceiro nível para a educação e formação profissional. - A fim de classificar a educação e formação profissional, foi criado um terceiro nível taxinómico no sistema da CITE. Juntou-se

um terceiro dígito que indica a «área de educação e formação», como é referido no quadro n.º 2. Foram definidas 77 «áreas de educação e formação». Foram ainda consideradas, nas áreas de estudo que comportam duas ou mais áreas de formação, uma área para os programas transversais cujo código termina em «0» e outra área cujo código termina em «9» para os programas não classificados noutra área de formação.

Cada área de educação e formação inclui um certo número de programas de formação. As descrições das áreas, assim como os índices deste manual, índice sistemático e índice alfabético, destinam-se a servir de linhas de orientação na afectação de cada programa a uma área. Isso permitirá padronizar as decisões que cada país tem de tomar de forma que os casos duvidosos sejam decididos da mesma maneira em todos os países.

Programas de educação e formação. - Esta classificação visa estabelecer uma taxinomia dos programas de educação e formação. A classificação utiliza a definição da Organização Internacional do Trabalho (OIT) segundo a qual um programa de formação é uma «acção de formação definida em função de um conteúdo e de objectivos precisos, de grupos alvo e dos resultados pretendidos». Em relação a outras, a definição da OIT tem a vantagem de fazer referência ao conteúdo da formação.

A partir do momento em que as «áreas de educação e formação» classificam os programas de formação, a classificação pode ser utilizada nas estatísticas sobre formação, envolvendo a participação em programas de ensino e formação e o tipo de certificados e diplomas obtidos no final desses programas.

QUADRO N.º 2

Estrutura das áreas de educação e formação

Grandes grupos (CITE)	Áreas de estudo (CITE)	Áreas de educação e formação	Programas/conteúdos
×	××	×××	—
	××	×××	—
		×××	—
	××	×××	—
			—
			—
			—

Classificação em função do conteúdo da formação. - A lógica subjacente à classificação das áreas de educação e formação é a do conteúdo da formação (ver nota 1). Os programas de educação e formação são agrupados em função das semelhanças dos seus conteúdos. Os grupos de programas são, por sua vez, agrupados em áreas restritas ou alargadas, em função das semelhanças dos saberes dispensados. É o conteúdo principal do programa que determina a sua afectação a uma área específica.

A distinção entre as diversas áreas não tem em conta as motivações pessoais para a participação num programa (interesse pessoal, lazer, formação tendo em vista um emprego, etc.) nem o sector de actividade inerente a determinada área de formação.

Afectação independente do nível. - A presente classificação não leva em conta o nível da formação dispensada. Pelo contrário, a classificação é feita independentemente do nível da formação, porque o principal critério de agregação é o conteúdo da formação.

Assim, uma área de formação pode integrar programas de vários níveis de educação e formação.

Programas de formação profissional ao nível do ensino secundário. - Existem programas de formação profissional longos (2-3 anos), ao nível do ensino secundário, que conduzem a uma qualificação profissional: por exemplo, electrotecnia e electrónica. Nesses programas, por vezes, é consagrada uma carga horária maior a matérias complementares à preparação da

actividade propriamente dita. Esses programas devem, apesar de tudo, ser classificados na área de formação correspondente à matéria dominante 523, «Electrónica e automação».

IV - Classificação das áreas de educação e formação

O sistema hierárquico das áreas, estabelecido pela CITE, ao qual foram acrescentadas as áreas de formação, é apresentado no quadro sinóptico seguinte. As descrições das áreas de formação apresentam de forma mais precisa a afectação dos programas de formação às diferentes áreas. Recorda-se que é o conteúdo principal de um programa, ou um conjunto de programas de formação, que condiciona a sua afectação a uma determinada área de educação e formação.

QUADRO N.º 3

Quadro sinóptico de classificação das áreas de educação e formação

Grandes grupos	Áreas de estudo	Áreas de educação e formação
0 Programas gerais	01 Programas de base	010 Programas de base.
	08 Alfabetização	080 Alfabetização.
	09 Desenvolvimento pessoal	090 Desenvolvimento pessoal.
1 Educação	14 Formação de professores/formadores e ciências da educação.	140 Formação de professores/formadores e ciências da educação (*).
		142 Ciências da educação.
		143 Formação de educadores de infância.
		144 Formação de professores do ensino básico (1.º e 2.º ciclos).
		145 Formação de professores de áreas disciplinares específicas.
		146 Formação de professores e formadores de áreas tecnológicas.
		149 Formação de professores/formadores e ciências da educação — programas não classificados noutra área de formação.
2 Artes e humanidades	21 Artes	210 Artes (*).
		211 Belas-artes.
		212 Artes do espectáculo.
		213 Audio-visuais e produção dos <i>media</i> .
		214 <i>Design</i> .
		215 Artesanato.
		219 Artes — programas não classificados noutra área de formação.

Grandes grupos	Áreas de estudo	Áreas de educação e formação
	22 Humanidades	220 Humanidades (*). 221 Religião e teologia. 222 Línguas e literaturas estrangeiras. 223 Língua e literatura materna. 225 História e arqueologia. 226 Filosofia e ética. 229 Humanidades — programas não classificados noutra área de formação.
3 Ciências sociais, comércio e direito	31 Ciências sociais e do comportamento 32 Informação e jornalismo	310 Ciências sociais e do comportamento (*). 311 Psicologia. 312 Sociologia e outros estudos. 313 Ciência política e cidadania. 314 Economia. 319 Ciências sociais e do comportamento — programas não classificados noutra área de formação. 320 Informação e jornalismo (*). 321 Jornalismo e reportagem. 322 Biblioteconomia, arquivo e documentação (BAD). 329 Informação e jornalismo — programas não classificados noutra área de formação.
	34 Ciências empresariais	340 Ciências empresariais (*). 341 Comércio. 342 <i>Marketing</i> e publicidade. 343 Finanças, banca e seguros. 344 Contabilidade e fiscalidade. 345 Gestão e administração. 346 Secretariado e trabalho administrativo. 347 Enquadramento na organização/empresa. 349 Ciências empresariais — programas não classificados noutra área de formação.
	38 Direito	380 Direito.

4 Ciências, matemática e informática	42 Ciências da vida 44 Ciências físicas 46 Matemática e estatística 48 Informática	420 Ciências da vida (*). 421 Biologia e bioquímica. 422 Ciências do ambiente. 429 Ciências da vida — programas não classificados noutra área de formação. 440 Ciências físicas (*). 441 Física. 442 Química. 443 Ciências da terra. 449 Ciências físicas — programas não classificados noutra área de formação. 460 Matemática e estatística (*). 461 Matemática. 462 Estatística. 469 Matemática e estatística — programas não classificados noutra área de formação. 480 Informática (*). 481 Ciências informáticas. 482 Informática na óptica do utilizador. 489 Informática — programas não classificados noutra área de formação.
5 Engenharia, indústrias transformadoras e construção.	52 Engenharia e técnicas afins 54 Indústrias transformadoras	520 Engenharia e técnicas afins (*). 521 Metalurgia e metalomecânica. 522 Electricidade e energia. 523 Electrónica e automação. 524 Tecnologia dos processos químicos. 525 Construção e reparação de veículos a motor. 529 Engenharia e técnicas afins — programas não classificados noutra área de formação. 540 Indústrias transformadoras (*). 541 Indústrias alimentares. 542 Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro. 543 Materiais (indústrias da madeira, cortiça, papel, plástico, vidro e outros). 544 Indústrias extractivas. 549 Indústrias transformadoras — programas não classificados noutra área de formação.
	58 Arquitectura e construção	580 Arquitectura e construção (*). 581 Arquitectura e urbanismo. 582 Construção civil e engenharia civil. 589 Arquitectura e construção — programas não classificados noutra área de formação.
6 Agricultura	62 Agricultura, silvicultura e pescas 64 Ciências veterinárias	620 Agricultura, silvicultura e pescas (*). 621 Produção agrícola e animal. 622 Floricultura e jardinagem. 623 Silvicultura e caça. 624 Pescas. 629 Agricultura, silvicultura e pescas — programas não classificados noutra área de formação. 640 Ciências veterinárias.
7 Saúde e protecção social	72 Saúde 76 Serviços sociais	720 Saúde (*). 721 Medicina. 723 Enfermagem. 724 Ciências dentárias. 725 Tecnologias de diagnóstico e terapêutica. 726 Terapia e reabilitação. 727 Ciências farmacêuticas. 729 Saúde — programas não classificados noutra área de formação. 760 Serviços sociais (*). 761 Serviços de apoio a crianças e jovens. 762 Trabalho social e orientação. 769 Serviços sociais — programas não classificados noutra área de formação.

8 Serviços	81 Serviços pessoais	810 Serviços pessoais (*). 811 Hotelaria e restauração. 812 Turismo e lazer. 813 Desporto. 814 Serviços domésticos. 815 Cuidados de beleza. 819 Serviços pessoais — programas não classificados noutra área de formação.
	84 Serviços de transporte	840 Serviços de transporte.
	85 Protecção do ambiente	850 Protecção do ambiente (*). 851 Tecnologia de protecção do ambiente. 852 Ambientes naturais e vida selvagem. 853 Serviços de saúde pública. 859 Protecção do ambiente — programas não classificados noutra área de formação.
	86 Serviços de segurança	860 Serviços de segurança (*). 861 Protecção de pessoas e bens. 862 Segurança e higiene no trabalho. 863 Segurança militar. 869 Serviços de segurança — programas não classificados noutra área de formação.
9 Desconhecido ou não especificado	99 Desconhecido ou não especificado ...	999 Desconhecido ou não especificado.

(*). Programas transversais, em cuja classificação o «0» deve ser usado na terceira posição.