

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

PROJECTO DE DOUTORAMENTO

Paulo Manuel Alfaiate Pires

Dezembro de 2007

PROJECTO DE DOUTORAMENTO

Ramo de Doutoramento: **Ciências da Educação**

Tema:

- A) Avaliar o perfil de aprendizagem dos indivíduos residentes num determinado território – o caso do município de Gavião.**

- B) Avaliar o impacto dos investimentos direccionados para actividades de aprendizagem em contexto formal, não formal e informal – o caso do município de Gavião.**

Palavras-Chave: **Aprendizagem; Educação; Educação Não Formal; Educação Informal; Educação de Adultos; Educação e Municípios; Desenvolvimento Local; Território.**

Proponente: **Paulo Manuel Alfaiate Pires**

Orientador: **Professor Doutor José Carlos Bravo Nico**

ÍNDICE

1.	Fundamentação do Tema	4
2.	Objectivos da Investigação	6
3.	Impacto esperado do projecto	7
4.	Questões de partida	8
5.	Breve Revisão da Literatura	9
5.1.	Aprendizagem	9
5.2.	Educação	13
5.3.	Educação Não Formal e Educação Informal	23
5.4.	Educação de Adultos	27
5.5.	Educação e Municípios	32
5.6.	Desenvolvimento Local	38
5.7.	Território	41
6.	Metodologia	44
6.1.	Inquérito por questionário Aplicado	46
7.	Calendarização da Investigação	49
8.	Bibliografia	50

1. FUNDAMENTAÇÃO DO TEMA

Se tomarmos como referência a última década, facilmente se observa que a quantidade de espaços de cariz desportivo, cultural e recreativo tem vindo a aumentar no concelho de Gavião.

Também é pacífico assumir-se que os cidadãos residentes nas pequenas Vilas e Aldeias têm direito às mesmas condições e oportunidades do que aqueles que vivem em locais de maior densidade populacional; ou então, é frequente referir-se que o desenvolvimento das áreas mais interiorizadas terá de passar, entre outros factores, pela criação e modernização de espaços das mais variadas vertentes para atrair população, com um especial destaque para aqueles que, pela sua génese, proporcionam momentos de lazer, onde o tempo livre de cada um pode e deve ser rentabilizado da forma mais harmoniosa. Em suma, facultar-se mais e melhores condições que permitam um conseqüente aumento da qualidade de vida dessas pessoas que, por opção ou condicionadas por esta ou aquela causa, tiveram de permanecer nas regiões vulgarmente designadas por regiões desfavorecidas, como é o caso do concelho de Gavião.

Face ao apresentado anteriormente, também não é menos verdade que devido à fraca densidade populacional transversal a essas zonas, assistimos ao surgimento de um fenómeno que se caracteriza pela participação das mesmas pessoas em muitas das actividades oferecidas pelas estruturas criadas para o efeito. Convém recordar que unicamente nos debruçamos sobre aquelas instituições onde se praticam actividades que pressupõem aprendizagens.

Hoje em dia é moda as crianças e jovens frequentarem aulas de música, natação, judo, dança, etc., deixando muitas vezes para segundo plano as tarefas escolares e outras, como por exemplo as “brincadeiras” próprias das suas idades, as quais contribuem de forma muito marcante para o seu desenvolvimento pessoal e social. Por outro lado, o facto das crianças e jovens

frequentarem muitas actividades em simultâneo pode condicionar o sucesso ao nível da aprendizagem que supostamente deveria existir face ao esforço despendido. Também é certo que nem todas as actividades exigem o mesmo grau de dedicação, no entanto se não existe tempo para se realizarem as tarefas complementares que algumas delas exigem, como é o caso da música, então podemos estar perante uma situação que se vai agravando gradualmente, ou seja, ao avanço progressivo no nível de exigência subjacente ao funcionamento da própria actividade pode não corresponder um grau de desempenho de iguais proporções, porque não houve tempo para rever conteúdos, exercitar fora do contexto real em que dura a actividade, etc. Em suma, poderemos estar na posse de aprendizagens cada vez menos profundas e consolidadas? É outra dimensão do problema...

Na abordagem que efectuámos recentemente no âmbito desta temática (dissertação de Mestrado), tentámos centrar mais a nossa atenção no impacto que as novas medidas de política educativa para o 1º Ciclo do Ensino Básico e Educação de Adultos apresentam junto das instituições e menos no consequente efeito sentido pelos indivíduos.

Contudo, a escolha efectuada fez-nos surgir muitas mais dúvidas que aquelas que tínhamos, ao princípio. São essas curiosidades, que iremos tentar aprofundar nesta investigação, ou seja, direccionar uma linha de investigação ancorada, não só nas instituições mas também nos indivíduos, enquanto destinatários finais das aprendizagens que lhes são proporcionadas, sem esquecer a sua própria condição de actores activos neste processo.

2. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

- Caracterizar o *território educativo* do concelho de Gavião, na última década, no que concerne à diversidade dos ambientes de aprendizagem (formais, não formais e informais);
- Conhecer e avaliar a relação existente entre a diversidade de ambientes de aprendizagem formais, não formais e informais e o conjunto de aprendizagens concretizadas pelos indivíduos residentes no município de Gavião, nos últimos dez anos;
- Relacionar o perfil de vida (familiar, profissional e comunitária) com as características das aprendizagens concretizadas nos últimos dez anos, por parte da população residente no concelho de Gavião;
- Avaliar o impacto do investimento que tem sido direccionado para actividades que pressupõem aprendizagens dirigidas, essencialmente em contexto formal e não formal.

3. IMPACTO ESPERADO DO PROJECTO

Através da concretização deste projecto, pretende-se:

- Contribuir para o conhecimento do conjunto de aprendizagens concretizadas por indivíduos residentes no município de Gavião, nos últimos dez anos;
- Avaliar a importância relativa dos ambientes formais, não formais e informais de aprendizagem no conjunto das aprendizagens concretizadas no quotidiano, por parte dos indivíduos residentes no município de Gavião, nos últimos dez anos;
- Avaliar da relação existente entre a oferta de actividades que pressupõem aprendizagens (e respectivo investimento) no município de Gavião e as aprendizagens, de facto, realizadas pelos indivíduos aí residentes;
- Mobilizar a comunidade académica para uma maior atenção para as questões relacionadas com a gestão local e territorial dos processos educativos e formativos;
- Contribuir para a construção de políticas locais e regionais, de base territorial;

4. QUESTÕES DE PARTIDA

- Que evolução ocorreu ao nível da quantidade e diversidade de ambientes de aprendizagem (formal, não formal e informal) no município de Gavião, nos últimos dez anos?
- Que alterações ocorreram ao nível do tipo de aprendizagens praticadas pelos indivíduos residentes nesse território (município), nos últimos dez anos?
- Qual a relação existente entre a quantidade e diversidade de ambientes de aprendizagem disponíveis nas freguesias do concelho de Gavião (e respectivo investimento) e o perfil de aprendizagem dos indivíduos residentes nesse território, em igual período?

5. BREVE REVISÃO DA LITERATURA

5.1. Aprendizagem

“ (...) Aprender é talvez a actividade mais banal, aquela que praticamos mais correctamente”.

J. Berbaum (1992: 25)

Para o autor supracitado, aprender permite responder a um impulso, a um desejo de mudança que corresponde a uma necessidade de aplicar e aumentar as potencialidades que fazem parte de nós próprios. Assim, a aprendizagem aparece como um meio de satisfazer uma necessidade, que não se satisfaz através de uma acção imediata.

Nesse sentido, a educação promove o desenvolvimento integral do indivíduo, levando à aprendizagem de determinados conhecimentos e à aquisição e desenvolvimento de determinadas competências, necessárias à vida em sociedade. Torna-se, por isso, necessário, clarificar o que se entende por “desenvolvimento” e por “aprendizagem”.

O desenvolvimento pode ser considerado o processo através do qual as pessoas, a partir das estruturas disponíveis em cada momento, se apropriam da cultura do grupo social no qual se inserem.

Para Piaget (cit. J. Berbaum, 1993: 43), existem quatro factores que contribuem para o desenvolvimento dos conhecimentos:

- *A hereditariedade, que se prolonga na maturação;*
- *O meio físico, correspondente à experiência com os objectos;*
- *O meio social, que intervém pela transmissão dos saberes culturais e pelas relações interpessoais;*
- *A equilibração, que intervém em relação com os factores anteriores, mas que possui as suas próprias leis de organização e de evolução.*

As investigações de Piaget (cit. J. Berbaum, 1993: 44) incidiram principalmente no estudo da evolução dos conhecimentos em função da idade (maturação) e mostram a relação entre as respostas dadas pelo sujeito a situações materiais e sociais e o seu estágio de desenvolvimento mental. Os sujeitos definem os esquemas mentais em função dos objectos a que são aplicados, construindo novos esquemas sempre que uma nova situação já não permite o reajustamento necessário.

O desenvolvimento do indivíduo deve-se às interações sociais estabelecidas entre ele próprio e os agentes que consigo interagem. Assim, na perspectiva desenvolvimentista de Piaget (cit. J. Berbaum, 1993: 81-83), 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. Aprender significa, por isso, fazer uma interpretação pessoal da realidade, complementada pela respectiva interacção pessoal.

Daí, resulta que os processos de aprendizagem não são uma mera acumulação de conhecimentos, mas uma construção individual que implica mudanças qualitativas e de complexidade crescente, nas estruturas e esquemas mentais.

Os colaboradores de Piaget afirmaram que *“Na maioria dos casos os resultados das aprendizagens estão directamente ligados ao nível que cada sujeito tinha à partida, de modo que a ordem hierárquica (dos sujeitos classificados em função do seu estágio de desenvolvimento) se mantém; mas, depois da aprendizagem, o desvio dessa ordem acentua-se. Os sujeitos mais avançados tiram, portanto, mais proveito dos exercícios e das informações de que dispõem, de maneira idêntica durante as aprendizagens”* (cit. J. Berbaum, 1993: 44-45). Isto significa que para favorecer a aprendizagem deverá existir um encontro entre a organização dos esquemas mentais do sujeito e as situações com as quais é confrontado.

As teorias desenvolvidas por Piaget e por Vygotsky (cit. A. Fontes & O. Freixo, 2004: 16), colocam a ênfase na importância da interacção entre o meio

externo (social) e a criança. Enquanto Piaget realça o aspecto psicossocial, Vygotsky enfatiza a importância do contexto sociocultural no significado atribuído às actividades do indivíduo.

Segundo A. Fontes & O. Freixo (2004: 16-17), Vygotsky considera que ambiente e indivíduos interagem constantemente, acrescentando que este autor considera a aquisição e desenvolvimento do conhecimento como um processo onde as funções psicológicas do homem são mediadas pela cultura. Sendo assim, Vygotsky atribui à escola um papel muito importante na construção do conhecimento *“(...) a interacção do indivíduo com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e esta é que conduz ao desenvolvimento”*.

Por outro lado, a teoria construtivista, defendida por D. Ausubel (2003), explica os processos da aprendizagem partindo do pressuposto que *“todos nós construímos a nossa própria concepção do mundo em que vivemos a partir da reflexão sobre as nossas próprias experiências”*. Segundo este autor, as aprendizagens do indivíduo estão organizadas em conjuntos hierarquizados de conhecimentos. Quando se recebe uma nova informação tenta-se incluí-la nesses conjuntos. Se o indivíduo conseguir realizar esse processo com sucesso ocorre uma “aprendizagem significativa”. Se as novas informações não encontrarem o seu conjunto estamos perante uma “aprendizagem por recepção”. Os dois tipos de aprendizagem formam um processo contínuo, já que o conhecimento adquirido na aprendizagem por recepção vai, gradualmente, permitindo o encaixe de novos conhecimentos.

D. Ausubel (2003: 4) identifica, entre outros, dois tipos de aprendizagens: **significativa por recepção** (o indivíduo recebe conhecimentos e consegue relacioná-los com os conhecimentos da estrutura cognitiva que já tem); **significativa por descoberta** (o indivíduo chega ao conhecimento por si só e consegue relacioná-lo com os conhecimentos anteriormente adquiridos). Para o autor anteriormente referido, deve incentivar-se a “aprendizagem significativa”, sendo esta uma aprendizagem integral e relacionada. Aprender envolve produzir mudanças nos conceitos prévios.

Ainda para este autor, a aquisição e retenção de conhecimentos está restringida aos contextos de instrução formais das escolas e universidades, onde professores e alunos interagem com vista a este fim, sendo este o melhor âmbito para a utilização e melhoramento sistemáticos da *aprendizagem por recepção* e de *aprendizagem por retenção significativa* (D. Ausubel, 2003: 4). A aquisição e retenção de conhecimentos são actividades profundas e de toda a vida, tornando-se essenciais para o desempenho competente das tarefas quotidianas. Ainda assim, podem ocorrer processos psicológicos idênticos subjacentes à aquisição e retenção formais de conhecimento, de modo informal, através da leitura, da televisão, do discurso oral intelectual, entre outros.

Segundo J. Libâneo (1998), existem três modelos de aprendizagem: a **aprendizagem informal** que é de carácter espontâneo não intencional, não institucional, desenvolvida em ambientes informais; a **aprendizagem não formal**, que possui carácter intencional, com um grau mínimo de organização, que ocorre fora do ambiente escolar convencional, mas com certa formalidade; a **aprendizagem formal**, caracterizada por ser estruturada, organizada e planeada com carácter intencional e realiza-se em instituições de ensino convencional.

Por essa razão, a variedade de modalidades educativas que a sociedade possui, não permite reduzir o sistema educativo ao sistema de ensino das escolas, existindo, actualmente, instituições que exercem um papel muito importante ao nível do sistema do sistema educativo e da comunidade.

Os ambientes formais e não formais dificilmente se autonomizam um do outro, uma vez que os alunos são seres culturais com actividades em várias áreas, havendo cada vez mais uma intercepção entre elas.

Reflectiremos, agora, um pouco mais sobre os conceitos de educação formal, educação não formal e educação informal.

5.2. Educação

O conceito de educação possui vários significados, o que dificulta a sua definição. Com efeito, o termo educação é como um poliedro de muitas faces. Chamamos educação, de facto, a coisas tão variadas como: a actuação do educador relativamente ao seu educando; a qualidade de uma pessoa que foi educada; o sistema escolar de um país; o comportamento segundo as normas de urbanidade; o nível de instrução de uma população; a formação da força de trabalho; o desenvolvimento pessoal quando orientado; a transmissão cultural no seio de uma sociedade; etc. Assim, pode dizer-se que a palavra educação assume uma dimensão pessoal, social, relacional, cultural, política, artística, existencial, económica, psicológica, jurídica, afectiva, institucional, histórica, laboral, ética e comercial. Sendo tudo isto, a Educação assume-se como um termo em que os diferentes sentidos têm algo em comum, algo que os une e que justifica que a todos eles se aplique a mesma palavra.

Analisando o significado do termo educação verifica-se que ele designa a acção de educar e é por vezes também o resultado dessa acção. Consiste em exercer uma acção sobre o educando, para que ele atinja o desenvolvimento pleno, ou seja, promover sucessivas modificações no educando para que ele fique preparado para a vida na sociedade, de que é membro. Este processo implica sempre colaboração e intencionalidade, já que se desenvolve com seres inteligentes e livres. Intencionalidade porque a acção do educador visa um fim, colaboração porque a mesma só será eficaz se se verificar uma reacção por parte dos indivíduos.

Por outro lado, se nos debruçarmos sobre a história da educação verificamos que se exaltou durante muito tempo a parte racional do Homem, chegando-se ao extremo de o definir unicamente como inteligência, o que levou ao surgimento de um conceito que favorecia apenas a educação da mente, sobrevalorizando-se a memória mas reduzindo-se a mesma a um mero exercício de decorar.

O Homem, como ser consciente, deseja efectuar uma caminhada de liberdade e perfeição. O ser humano constitui o sujeito transcendente de todo o processo educativo e a autonomia de cada um é a consequência directa do percurso de formação da personalidade humana. Todo o sistema educativo apoia-se em determinados princípios filosóficos da ideia de Homem. O grande centro da educação é o educando, enquanto entidade digna e valiosa, ao serviço do qual se ordena o processo educativo.

Actualmente, a concepção que temos de Homem leva-nos a um novo conceito de educação – uma educação mais personalizada. Esta não se reduz à transmissão de conhecimentos mas abarca a pessoa como um todo, devendo ser uma educação integral, que responda às necessidades de cada um, desenvolvendo todas as suas faculdades.

O conceito de educação teve uma enorme evolução ao longo dos últimos trinta anos. Da educação entendida como “escolar” (até aos anos 50) passou-se à educação de adultos e desta à educação permanente, nos anos 70, quando se concluiu que a educação deve ser um processo contínuo. Esta nova abordagem está em perfeita sintonia com o desenvolvimento humano, em que o Homem deixa de estar sujeito aos projectos traçados por outros e é convidado a ser o autor dos seus próprios projectos, passando a ser sujeito activo no processo educativo. A verdade surge de uma procura de cada um, o Homem aprende a conhecer-se e a delinear o seu projecto existencial. Neste novo conceito deixa de ser o professor o protagonista, o que detém o saber, e passa a ser o aluno o centro de todo o processo. Por sua vez o professor passa a definir-se como aquele que acompanha e questiona. O professor não é responsável por conduzir o processo educativo, mas sim por criar condições ao aluno para que ele se torne capaz de marcar o seu rumo.

Neste sentido, o conceito de educação não estabelece princípios para se saber se será mais positivo para o educando tomar como norma a natureza ou a cultura, se há-de ser maior ou menor a iniciativa que se deve deixar ao aluno, se devemos reprimir algo nele, se devemos deixar de manipular totalmente, ou até que ponto devemos ser tolerantes com o seu egocentrismo.

Numa altura em que as crianças e os jovens passam cada vez mais tempo na escola e menos com a família, em que a família mais alargada e as relações de vizinhança desapareceram, o professor assume um papel insubstituível e as competências pessoais para a prática pedagógica começam a ser determinantes na sua formação. Torna-se imprescindível que o professor seja a ponte entre o mundo dos valores e da técnica e o educando. O professor deve possuir uma consciente visão do mundo, construída com base na ciência, na filosofia, na religião e também no saber do senso comum. Actualmente, esta necessidade da profissão docente torna-se evidente dado o avanço do mundo e a sua modernização, o que trouxe, sem dúvida, novas competências à educação e em particular ao professor.

Muitos autores da área da pedagogia apoiam esta perspectiva, há já alguns anos. Como exemplo, pode apontar-se M. Patrício (1993) que defende uma prática pedagógica com base na relação inter-pessoal, tendo em vista a formação plena do Homem, considerando sempre a sua individualidade.

A educação transforma-se assim num processo de aperfeiçoamento no qual o sujeito deverá atingir níveis superiores de existência. Para isso, é necessário um conhecimento exacto do sujeito, nomeadamente a sua possibilidade e necessidade de ser educado, para que saibamos o que podemos e devemos fazer com ele. Assim, os fins são em função não apenas de exigências objectivas mas também da natureza do sujeito, pois dela depende o que esperamos dele. A educação deve preocupar-se com a adequação do sujeito aos fins, devendo definir um esquema básico dessa relação.

Tomando como referência o domínio da pedagogia, temos duas vertentes do vocábulo educação, são elas “acção” e “efeito de educar”. Por educação como acção, entende-se a actividade de educar tendo em vista produzir nas pessoas efeitos educacionais. Por educação como efeito entendem-se as consequências ou resultados de educar. O primeiro liga-se ao “fazer” e o segundo a um “facto”, ou seja, um fenómeno que pertence à

realidade objectiva, sendo que a pedagogia se ocupa da educação como “acção” e as ciências da educação do “facto”.

Segundo J. Cabanas (2002: 54), as definições de educação podem dividir-se em “*formais*” e “*reais ou materiais*”. As primeiras dizem respeito à sua estrutura genérica, mas sem especificar no que consiste programaticamente a actividade concreta de educar. Por outro lado, as definições “*reais*” são aquelas que indicam o que se está a fazer com o indivíduo e em que sentido se pretende orientá-lo.

No que concerne a definições “*formais*”, encontramos J. Castañé (cit. J. Cabanas, 2002: 56) que define educação como “ (...) *desenvolvimento intencional de aperfeiçoamento*” e V. Garcia Hoz (cit. J. Cabanas, 2002: 56) que vê a educação como “ (...) *aperfeiçoamento intencional das potencialidades especificamente humanas*”. São definições formalmente exactas, mas que não indicam o que entende por perfeição humana e como esta ocorre no indivíduo.

Nesta linha, a Liga Internacional da Educação Nova define educação da seguinte forma: “*a educação consiste em favorecer um desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, quer enquanto indivíduo, quer como membro de uma sociedade regida pela solidariedade. A educação é inseparável da evolução social, constituindo uma das forças que a determinam*”, (cit. J. Cabanas, 2002: 57).

Já para J. Dewey (cit. J. Cabanas, 2002: 57), “ (...) *educação é uma constante reorganização ou reconstrução da experiência*”. Para Dewey, o pensamento é instrumento de crescimento, transformação e aperfeiçoamento da realidade, defendendo a investigação como forma de atingir o conhecimento. Parte-se do problema para chegar à solução, a qual gera novos problemas, que por sua vez exigem novas soluções. Esta doutrina reveste-se de particular importância pedagógica, na medida em que a identificação do conhecimento através da investigação implica a adopção de metodologias activas no âmbito da educação. Trata-se, pois, de aprender fazendo o próprio conhecimento, bem como a própria aprendizagem.

As grandes linhas da teoria de Dewey compreendem a exigência de uma educação activa, de uma educação aberta a todos os domínios da experiência humana, a exigência de uma educação democrática, porque só a democracia demonstra a necessidade de o homem ter uma actividade expansiva e criadora, exigindo uma educação verdadeiramente eficaz, ou seja, aquela que realmente o aperfeiçoa. Como fragilidades desta teoria, M. Patrício (1993: 85) aponta sobretudo a sua “ (...) *concepção do homem, da consciência, da pessoa e do espírito*”.

Quanto às definições “*reais ou materiais*”, eis alguns exemplos. Como referia Platão, educação é “*a formação que desde a infância exercita o Homem na virtude e lhe inspira o vivo desejo de chegar a ser um cidadão perfeito capaz de governar e de ser governado de acordo com a recta justiça*” (cit. J. Cabanas, 2002: 57).

Para Kant (cit. J. Cabanas, 2002: 57) a educação humana “*é a educação da personalidade, a educação de um ser que trabalha livremente, que se basta a si próprio e que é um membro da sociedade*”. Estas definições foram construídas com base na filosofia pessoal dos seus autores. Eles expressam no que consiste realmente a educação e no modo como o ser humano será influenciado por ela.

Numa vertente relacionada com o idealismo encontramos Fröbel (cit. J. Cabanas, 2002: 57), para quem “*educar é fazer com que a Natureza se vá ajudando, suave e lentamente, a si mesma, limitando-se o indivíduo a reconhecer que as circunstâncias ambientais apoiam o trabalho da Natureza*”.

Pelo contrário, H. Key e o naturalismo (cit. J. Cabanas, 2002: 57) definem educação como sendo o “*desenvolvimento espontâneo de uma mera facticidade vital*”. A concepção naturalista da educação é a base de muitas correntes pedagógicas contemporâneas. Esta corrente tem início no séc. XVIII mas é actualmente adoptada em muitos ambientes como sinal de progressismo. Ideias como: autogestão escolar; possibilidade de opção nos estudos; não repressão das crianças; diminuição do protagonismo do professor

no ensino; organização das aulas segundo os interesses dos alunos; o mito de aprendizagem sem esforço e muitos outros aspectos da educação de hoje são a base da Pedagogia naturalista.

Na definição de W. Dilthey (cit. J. Cabanas, 2002: 57) entende-se uma atitude mais espiritualista, educação é a *“actividade planeada mediante a qual os adultos procuram formar a vida anímica dos seres em desenvolvimento. (...) Formar é toda a actividade que produz a perfeição dos processos de uma alma. Formação é todo o tipo de aperfeiçoamento dessa alma”*.

Desde os anos 70 que diversos autores sentiram necessidade de clarificar o conceito de educação, muitas vezes considerado semelhante a termos como: aprendizagem; conhecimento; compreensão; instrução; ensino; formação.

J. Esteve (cit. J. Cabanas, 2002: 58) desenvolveu investigações sobre o tema, não conseguindo chegar às conclusões esperadas, nomeadamente, não chegou a um acordo sobre se educação é ou não um termo valorativo, sobre se existe um só conceito de educação ou vários, ou ainda sobre a relação entre educação e preparação para o mercado de trabalho.

Dois filósofos da linguagem, Peters & Wilson (cit. J. Cabanas, 2002: 59), desenvolveram também investigações partindo dos mesmos dados linguísticos e utilizando métodos analíticos equivalentes, tendo chegado a descrições bastante distintas do termo educação.

W. Gallie (cit. J. Cabanas, 2002: 59), explica que existem conceitos sobre os quais não se encontra uma única definição e que são aqueles para os quais existem diversas utilizações na linguagem. Assim, e já que cada uma das utilizações se baseia em pontos de vista bem definidos, a discussão sobre o significado do termo é inevitável. O mesmo autor refere *“que um conceito, para ser essencialmente contestável, tem de reunir estas cinco condições: tem de ser de tipo valorativo, fazendo referência a algum valor; tem de possuir um carácter internamente complexo, devendo esta complexidade poder reduzir-se*

a um conjunto de aspectos ordenados segundo uma hierarquia de importância; o emprego do conceito tem de variar se as circunstâncias variarem; quem o utiliza tem de saber que existem também outras acepções, mas que, não obstante, existe um modelo originário do sentido do conceito que se impõe aos restantes; a última condição é que exista a crença racional de que a discussão (na qual cada defensor de um dado sentido pretende demonstrar a sua razão) contribuirá para a clarificação do conceito.”

Assim sendo, o termo educação torna-se num conceito polémico, uma vez que admite diferentes concepções e muitas vezes as mesmas são contraditórias, dependendo dos fins educacionais que se pretendem, possuindo problemas estruturais e funcionais, sendo o principal o de saber se ao educar temos de salvaguardar as tendências, necessidades e manifestações do educando, ou se pelo contrário, temos de corrigir ou superar submetendo-o a valores e normas.

Esta será uma questão que nunca esteve nem estará encerrada. Apesar da sua aparente subvalorização a questão educativa acaba por estar sempre presente, surgindo logo que alguma crise se faz sentir.

De acordo com a afirmação de J. Castañé (cit. J. Cabanas, 2002: 53) *“saber com profundidade e exactidão o que é educação, implicaria não apenas defini-la segundo certos princípios essenciais, como também ver de que modo se realiza e é condicionada historicamente e como influencia a história num contexto sócio-cultural concreto”*.

As muitas tentativas efectuadas para definir o termo educação, levam a concluir que todas elas se revelaram insuficientes, dado que muitas vezes se confundem com os seus propósitos e com o que se designa por *“processo educativo”*.

Na opinião de D. Justino (2005: 17), *“O propósito da educação é o de capacitar as novas gerações para aceitar e vencer os desafios colocados pelas sociedades em que se inserem, de uma forma autónoma, livre, responsável e*

cooperativa.” O que nos leva a afirmar que os propósitos variam em função da sociedade, da sua cultura, do seu tempo e das suas aspirações.

Do mesmo modo, pode concluir-se que a educação não está limitada à escola nem às instituições que formalmente a concretizam, nem a um período específico do desenvolvimento do ser humano. Podemos aqui abordar duas expressões amplamente conhecidas e que vão ao encontro desta ideia, nomeadamente no que respeita à realidade portuguesa. *“Mais educação”*, através do aumento da cobertura e do tempo dedicado à educação formal e inicial. Atribuição de maior valor social à escolarização que se traduza num acrescido empenhamento por parte dos diferentes actores sociais, concretizando a ideia de educação e formação ao longo da vida. *“Melhor educação”*, entendida como a forma eficiente como se promovem as capacidades das novas gerações em função das finalidades sociais e culturais que se propõem atingir.

A educação tem por missão, em todo o mundo, estabelecer vínculos sociais com origem em referências comuns, entre as pessoas. Neste sentido, um dos seus objectivos visa o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. *“Define-se como um veículo de culturas e de valores, como construção dum espaço de socialização, e como caminho de preparação dum projecto comum”* (J. Delors, 1996: 45).

Actualmente, os sistemas educativos encontram-se submetidos a uma série de tensões, decorrentes de sociedades ameaçadas pela desorganização e ruptura de laços sociais, uma vez que se trata de respeitar a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, mantendo, no entanto, a necessidade de homogeneidade que implica a utilização de regras comuns. Neste âmbito, a educação enfrenta grandes desafios: por um lado é acusada de estar na origem de muitas exclusões sociais; por outro lado, é a ela que se faz apelo para restabelecer regras de vida colectiva.

Na perspectiva da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI *“(…) é no seio dos sistemas educativos que se forjam as*

competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender” (1996: 103).

Defende, ainda, esta Comissão, que haja uma complementaridade entre a educação formal e a informal. Neste sentido, os sistemas educativos devem adaptar-se às novas exigências, repensando e ligando entre si as várias etapas do processo, de modo a organizar as transições e a diversificar os percursos educativos.

J. Dewey (2002: 15) considerou, ainda, que a necessidade de aprender e ensinar desempenham um papel fundamental na sobrevivência das várias sociedades. Contudo, e segundo o autor atrás referido, não podemos deixar que a noção de educação seja limitada a um plano formal ou escolar. As escolas são, com efeito, um local fundamental para a educação dos jovens, mas esta não se reduz apenas a elas.

Há vinte e cinco anos atrás, o *relatório Faure* (cit. R. Carneiro, 2001: 47) propôs a ideia de *“aprender a ser”*, conceito que se mantém, todavia, central nos desafios da educação dos dias de hoje, ainda que os actuais percursos da sociedade e as profundas mudanças ocorridas a todos os níveis, obriguem a ter uma visão mais ampla das políticas e estratégias na educação, para além da meramente funcional. A educação é vista como um instrumento de crescimento económico, podendo actuar também como alavanca da confiança social e de valores partilhados. Deve apelar à necessidade de responder a novas fontes de informação, à diversidade nos conteúdos de multimédia, a novos meios de aprender numa sociedade em rede, ou seja, promover o gosto de aprender em todas as épocas da vida, devendo, igualmente, estabelecer uma ligação entre conhecimento e aptidões, aprendizagem e competências.

A educação pode ajudar-nos, assim, a compreender a nossa existência e a prepararmo-nos para a mudança e para as decisões sobre o futuro. Hoje, a educação é encarada como essencial para a coesão social, para o desenvolvimento económico, para a competitividade sustentável para o progresso humano, assim como para a construção da paz mundial.

Actualmente, é amplamente reconhecida a importância do papel de cada indivíduo na sociedade em que se insere, bem como, a sua responsabilidade pela construção da mesma. Esta responsabilidade ultrapassa a formação moral e cívica, implicando cada vez mais, o domínio de competências e aptidões muito vastas e profundas. Só assim se consegue dar resposta à permanente evolução e mudança a que estamos expostos, no mundo actual. Será este o grande desafio da educação, formar homens que apliquem na prática os seus saberes, com competência e ao mesmo tempo que não ponham de lado as suas raízes. Coloca-se em paralelo a inovação e a tradição, cidadãos capazes de inovar permanentemente sem desprezarem as suas tradições mais ancestrais, capazes de reflectir sobre os seus actos, capazes de encontrar soluções que resolvam os desafios do presente, caminhando para a consolidação do futuro, capazes de perante a vastidão imensa de informação a seleccionarem automaticamente, contribuindo, também, para a sua cultura pessoal. A educação deve, pois, fornecer a cada indivíduo, a capacidade de desenvolver todas as suas potencialidades: aprendendo a viver em sociedade; a ser consciente; responsável.

Por tudo isto, podemos estar perante um conceito que conduzirá a uma maior articulação entre Educação e Formação, à avaliação permanente e pública das escolas, ao aprofundamento do papel da comunidade e autarquias locais na educação do seu território, a uma cada vez maior autonomia das escolas, a uma maior cooperação entre escola do Estado e escolas particulares e cooperativas, a uma necessidade emergente de modernização da Administração Educativa, à necessidade de um maior planeamento e gestão de recursos humanos, materiais e financeiros, e ainda à melhoria e ordenamento da rede escolar.

5.3. Educação Não Formal e Educação Informal

Tendo em conta o mundo global em que vivemos, C. Silvestre (2003) defende que a educação, para além do contexto escolar, passando pela autoformação através de meios postos à disposição dos indivíduos (como é caso da Internet) não deve deixar de lado a ideia de que estes se devem educar/ formar em comunhão com os outros. Este autor defende, igualmente, que se devem rever os ideias que preconizam a educação e formação do ser humano, incluindo neles novas formas e contextos com vista a atingir o bem-estar do homem.

Para C. Silvestre (2003: 48), *“(...) a educação/ formação integral do homem não acontece nem se aprende só na escola/ sistema escolar (educação formal). Vai-se processando na e ao longo da vida de uma forma permanente (através também da educação não formal e educação informal)”*.

M. Rodrigues (cit. C. Silvestre, 2003: 48), enquadrada na mesma perspectiva, afirma que *“(...) a oferta de recursos humanos num país não provém apenas do seu sistema formal de ensino”*. Deixa de se pensar na educação/ formação apenas como momentos instituídos e organizados, inscrevendo-se em momentos mais alargados em que qualquer lugar ou pessoa contribuem para essa educação/ formação.

M. Lesne (C. Silvestre, 2003: 48), refere ainda que *“(...) a literatura pedagógica já admite que a educação [formação] de um individuo é um processo que se desenrola ao longo da sua vida, mesmo quando a formação social a que ele pertence se não encarrega dela de forma organizada, pelo próprio jogo de interações que ele mantém com o seu meio natural e social.”*

Ainda nesta perspectiva e transmitindo a ideia de continuidade do processo educativo, Faure (cit. C. Silvestre, 2003: 50) defende que *“De uma forma consciente ou não, o homem sempre se instruiu, educou e formou ao longo da sua vida e de uma forma permanente, quer pela influência do meio,*

quer pelos efeitos das suas experiências, das concepções da vida e conteúdos do saber e que vão modelando os seus comportamentos (...)”.

Para A. Hamadache (cit. C. Silvestre, 2003: 50), *“(...) foram as insuficiências e as imperfeições do sistema escolar do tipo clássico que suscitaram um crescente interesse pelas formas não escolares da educação/formação enquanto complemento ou até mesmo substituto da escola .”*

Os conceitos de educação não formal e educação informal pretendem designar o amplo e heterogéneo leque de processos educativos não escolares, surgindo quando se verificou que a escola:

- Não é a única detentora do saber nem a única fonte legítima de aprendizagem;
- Não é o depósito exclusivo do conhecimento, o local onde se preparam as pessoas – cidadãos para a vida;
- Não responde às necessidades do indivíduo; sente crescentes dificuldades em responder a uma procura cada vez mais premente e diversificada (C. Silvestre, 2003: 50-51).

Na definição de educação não formal preconizada pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo de 1988 (cit. C. Silvestre, 2003: 52), pode ler-se: *“a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e de locais e à flexibilidade na adaptação dos conceitos de aprendizagem a cada grupo concreto.”* A mesma Comissão referindo-se à educação informal define-a como aquela que *“abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo um «processo permanente» e não organizado”* (cit. C. Silvestre, 2003: 52).

Na opinião de R. Canário (cit. C. Cavaco, 2002: 29) o nível não formal é caracterizado *“ (...) pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas «à medida» de contextos e públicos singulares.”*

No tipo de ambientes de aprendizagem a que o autor anterior implicitamente se refere, os objectivos centram-se na socialização do indivíduo, residindo a diferença nos meios e na forma de os atingir, ou seja, estamos perante contextos educativos menos burocráticos e menos hierarquizados.

Como exemplo, temos várias estruturas organizacionais, nomeadamente: Centros Culturais, Recreativos e Desportivos; Associações Juvenis e Centros de Desenvolvimento Comunitário, entre outros, os quais normalmente dirigem as suas actividades a faixas etárias muito diversificadas.

No âmbito da educação não formal, podem apontar-se, entre outras, duas funções, nomeadamente:

- 1- Função de substituição (substituir total ou parcialmente a família, vigilância, aliviar disfunções escolares, acolhimento);
- 2- Função de complementaridade (criar espaços de socialização, formar através do lazer, facilitar o desenvolvimento de projectos, cultivar e implementar diversidade).

Conceitos como educação não formal ou aprendizagem ao longo da vida devem, hoje, fazer parte do novo conceito de educação. A escola não pode isolar-se, deve estar aberta à comunidade, deve estar em sintonia com ela, sendo, por isso, necessário uma maior interacção entre a educação formal e os agentes educativos que desenvolvem processos de educação não formal, não devendo os dois conceitos serem considerados concorrentes, mas sim complementares, actuando no sentido do enriquecimento do processo educativo e proporcionando melhores condições de aprendizagem. Aqui, o associativismo¹ desempenha um papel importante na medida em que se trata

¹ Associação é uma " (...) organização formal em que grupos de pessoas, na base de interesses comuns ou recíprocos, cooperam de forma estável para alcançarem certos objectivos previamente definidos" Quitério, (cit. Revista ESES, 2001: 95), sem que o seu objectivo principal seja o lucro. Considera-se organização formal dado que (...) " o sistema de normas por que se rege, e cada uma das normas em particular, são expressão de formas idealizadas de

de uma das vias que contribui para a transformação e melhoria da sociedade, assumindo-se como um espaço de vivências pessoais e colectivas e transmissão de valores (solidariedade, justiça, fraternidade, responsabilidade, educação para a paz, educação para o ambiente, formação de um espírito crítico, etc.) ou ainda como um espaço onde os jovens podem reforçar o seu desenvolvimento pessoal, partilhar experiências, responsabilidades e desafios.

O termo educação informal aparece relacionado com educação formal e educação não formal, encontrando-se, por vezes, sobreposto à modalidade de educação não formal, outras vezes o prefixo “in” tem um sentido pejorativo.

C. Cavaco (2002: 29), ao falar da educação informal, refere tratar-se de “ (...) acções que não têm, normalmente, finalidade educativa mas apresentam efeitos educativos.” Nesta perspectiva, e na linha de pensamento de T. Bernet e A. Pain (cit. C. Cavaco, 2002: 29), educação informal apresenta-se na continuidade de educação formal e não formal.

Na opinião de R. Canário (cit. C. Cavaco, 2002: 29), educação informal “ (...) corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas”.

A educação informal é, pois, uma modalidade educativa não organizada, intencional ou não e que é designada de educativa em consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos, aos quais se encontram associados processos de aprendizagem e formação através da experiência, que possibilitam a aquisição de saberes e que têm origem na vida das pessoas.

acção e relação socialmente instituídas” Quitério (cit. Revista ESES, 2001: 95), derivando a sua principal intervenção da interacção existente entre os seus membros. Do ponto de vista legal, são instituições livres e voluntárias, possuindo uma divisão interna, ao nível das tarefas e procedimentos, estipulados nos respectivos estatutos.

A educação informal dá-se ao longo da vida, numa diversidade de contextos e também nas situações de educação formal e não formal. Podemos dizer que as três modalidades de educação formal, não formal e informal são complementares, ou seja, nenhuma destas modalidades pode, isoladamente, responder às necessidades de formação dos indivíduos.

A educação informal apresenta um conjunto de características que a distingue da educação formal. Os processos educativos ocorrem, normalmente, fora das estruturas formalizadas, não havendo, por isso, um conteúdo definido, nem um programa preestabelecido. Também não são exigidos pré-requisitos aos sujeitos, centrando-se o foco na acção e não na aprendizagem. O indivíduo tem aqui um papel decisivo no processo, não havendo, por parte de quem exerce a função educativa, o devido reconhecimento social.

A educação informal não tem subjacente um processo contínuo e permanente. A experiência concretiza a educação informal, apresentando um carácter local, resultante do contacto com uma situação concreta, num determinado contexto. De acordo com C. Cavaco (2002: 39), o saber experiencial compreende dimensões como saber, saber-fazer e saber-ser. Quando o indivíduo incorpora o saber experiencial no seu comportamento está a atribuir valor educativo às mensagens, às situações e às vivências.

5.4. Educação de Adultos

De acordo com A. Osorio (2005: 217), *“A educação de pessoas adultas, como conjunto de teorias, estratégias e modelos organizativos, teve uma origem comum – o advento da sociedade industrial”*, tendo visto as suas primeiras experiências nos finais do séc. XVIII e ao longo do séc. XIX.

As mudanças político-sociais, o desenvolvimento e a consolidação dos sistemas educativos, assim como as transformações científicas e tecnológicas da primeira metade do séc. XX, conduziram à necessidade de olhar para a educação de adultos, assumindo esta, com o tempo, diferentes

expressões (educação popular, formação profissional, formação contínua, educação cívica).

Hely (cit. A. Osorio, 2005: 220), produziu uma ampla reflexão sobre este tema, defendendo a ideia de que as mudanças ocorridas na sociedade em meados do séc. XX tornaram clara a ideia de que educação de adultos é um processo permanente. Foi a prática da acção educativa, por parte da sociedade, que conduziu a uma reflexão sobre um conjunto de intervenções formativas que ultrapassam o espaço escolar.

As conferências internacionais realizadas em vários países, sob a alçada da UNESCO, vieram protagonizar um papel importante na história da educação de adultos, das quais destacamos a conferência geral de Nairobi, em 1976, e a conferência internacional de Hamburgo, em 1997, das quais saíram duas definições do conceito de educação de adultos. Segundo A. Osorio (2005: 60), ambas coincidem nas ideias básicas, afirmando que:

- a) *O processo de educação de adultos é algo organizado, que tem uma clara intenção de produzir uma aprendizagem, qualquer que seja o seu conteúdo, nível e método (...);*
- b) *É possível desenvolver as situações desta aprendizagem nos contextos tanto «formais como informais» (declaração de Nairobi) ou «formais ou não» (a declaração de Hamburgo explicita, posteriormente, no final que a educação de adultos compreende «a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal»);*
- c) *A finalidade desta aprendizagem é «desenvolver as suas capacidades, ampliar os seus conhecimentos e melhorar as suas qualificações e comportamentos» (...);*
- d) *Com a intenção de alcançar o seu desenvolvimento pessoal pleno e a participação no desenvolvimento social, económico e cultural, independente e equilibrado (ou nos termos mais sintéticos de Hamburgo: «atender às suas próprias necessidades e às da sociedade»).*

Ao longo dos anos, a perspectiva sobre a educação de adultos alargou-se deixando de ser centrada nos processos de alfabetização, encarada como

uma compensação, passando a enquadrar-se numa perspectiva de educação permanente.

Foi também afirmada, não só a relação entre a educação de adultos e os processos formais de educação, mas também a sua relação com os não formais e informais, no sentido do desenvolvimento de capacidades, ampliação de conhecimentos e melhoria de qualificações na perspectiva de um desenvolvimento pessoal pleno e de uma maior participação no desenvolvimento social, económico e cultural.

P. Legrand (cit. A. Osorio, 2005: 18), ao aprofundar o estudo acerca da educação permanente considera que se trata de integrar a educação de adultos num sistema que se dedique à aprendizagem permanente, integrando, segundo o autor, duas vertentes: por um lado, uma série de aprendizagens com origem no passado e que se vão ampliando sem interrupções ao longo da vida; por outro lado, uma série de aprendizagens para além das escolares que ocorrem fora das instituições tradicionais.

Para J. Sarramona (cit. A. Osorio, 2005: 52), *“o conceito de educação de adultos é mais restritivo do que o de educação permanente (...)”*.

Já na opinião de G. Weil (cit. A. Osorio, 2005: 52), *“(...) a formação contínua de adultos representa exclusivamente uma etapa na implantação progressiva da educação permanente.”*

Em Portugal, a educação de adultos foi pautada por uma série de políticas educativas descontínuas, a partir de 1974, que revelaram a total ausência de um fio condutor entre elas.

As orientações, neste domínio, foram mudando com frequência, interrompendo ou abandonando certas políticas para dar lugar a outras e assim sucessivamente.

O regime democrático viria a sentir necessidade de reinventar políticas educativas de adultos, tendo em conta os níveis de analfabetismo da população portuguesa.

A categoria “educação de adultos” desapareceu do discurso político, tornando-se no sector mais crítico e problemático do sistema de educação ao longo da vida, em Portugal.

Duas lógicas distintas viriam a adquirir protagonismo: por um lado, a lógica do controlo social, com orientações escolarizantes, com o controlo directo da política e da administração da educação, o que resultou na redução da educação de adultos; por outro lado, a lógica da modernização económica e da mão-de-obra qualificada centrada em orientações “vocacionalistas”.

Segundo L. Lima (cit. R. Canário & B. Cabrito, 2005: 35) *“A formação técnico – profissional para a competitividade revela-se impotente face à dimensão dos problemas de educação de base de adultos, e tanto mais quanto se manifesta resistente à sua articulação com os universos típicos da educação de adultos e da educação popular, a partir de projectos educativos mais amplos que, compreendendo-a no seu interior, lhe confirmam sentido educativo e cívico em termos substantivos e, mesmo, lhe assegurem condições de maior eficácia formativa”*.

Se olharmos para a história, vemos que em Portugal existiram variados tipos de mobilizações populares que em tudo se assemelharam com intervenções típicas da “educação popular”, embora silenciadas durante o Estado Novo, a partir das quais emergiram muitas associações populares. Já desde meados do século XIX, com o regime republicano, o associativismo veio a ser alargado a grupos cénicos, bibliotecas, orfeões, bandas de música, entre outros, tratando-se de bons exemplos de “instrução popular” e de modos de alfabetização.

Mais tarde, na década de 70, vários actores e instituições assumiram um papel muito importante, incidindo sobre acções de alfabetização, projectos de

animação cultural e sócio – educativa e actividades de educação de base de adultos, mas todas estas acções denotaram a carência de um fio condutor pré definido e orientador.

Na segunda metade dos anos 80, as questões relativas à educação de adultos foram colocadas de parte, em detrimento de alguns princípios, tais como: a modernização económica e de infra-estruturas, a eficácia da gestão pública e privada, entre outros.

Para R. Canário (1997: 42), a educação de adultos foi reduzida à dimensão de ensino recorrente, na tentativa de acolher os jovens que fracassam ou abandonam precocemente a escola.

Ainda de acordo com J. Leitão (2002: 75), é hoje muito valorizada a ideia de que *“(...) o crescimento da pessoa no que se refere à aquisição de competências, dos saberes e conhecimentos necessários a viver num mundo complexo em acelerada mudança já não tem lugar num único tempo e num único espaço como se aceitava no passado.”*

Às sociedades actuais é colocado hoje o desafio de aceitar que a aprendizagem tem lugar permanentemente e ao longo da vida, em diferentes tempos e locais. O modelo concebido para os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) teve em consideração estes pressupostos, no sentido de dotar os adultos activos de conhecimentos e competências que lhes permitam a melhoria das qualificações profissionais, facilitando a diversificação de itinerários formativos, partindo do reconhecimento e validação das competências antes adquiridas. A perspectiva de que todos os momentos de vida se traduzem em situações de aprendizagem traduziu-se numa aposta pelos cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA), onde a formação mais académica e a formação profissional aparecem interligadas. Os saberes académicos não são vistos numa perspectiva escolarizante, mas antes, todos os saberes são contextualizados, as experiências e os saberes já adquiridos são valorizados e reconhecidos e a avaliação é centrada nos recursos e na reflexão pessoal dos sujeitos, ao mesmo tempo que se propõem

adquirir outras competências, que vão do domínio profissional aos saberes aplicáveis ao seu quotidiano.

Esta perspectiva de educação/formação desenvolve-se não apenas nos contextos formais, mas também nos não formais e informais.

5.5. Educação e Municípios

A participação dos municípios na educação foi considerada como um elemento integrante na territorialização da política educativa levada a efeito pelo Estado. Pretendia-se envolver os municípios na consecução de objectivos ligados à educação. Mas esse envolvimento dependeu do modo de organização e gestão do sistema educativo dos diferentes países. Em Portugal, e olhando a história, verifica-se que o liberalismo português tinha uma visão muito restritiva de município quer quanto à sua representação política quer quanto à sua autonomia em relação ao poder central, o que produzia consequências na intervenção dos municípios na educação. Como afirma o historiador C. Oliveira (A. Fernandes, cit. J. Costa *et al*, 2004: p. 36) “*o liberalismo português instaurou uma administração local centralista e hierarquizada que visa o controlo efectivo do território nacional e das comunidades locais pelo Terreiro do Paço*”.

Para autores como J. Gaudin (A. Fernandes, cit. J. Costa *et al*, 2004: p. 36), o que está subjacente a esta centralização é a ideia de que os concelhos e as comunidades locais representam interesses privados que têm de ser tutelados pelo Estado-Nação, o qual representa o interesse geral.

Assim, quando se trata de questões nacionais, como é o caso da educação, os municípios eram apenas os mandatários para executar as determinações centrais e nunca uma autoridade com autonomia local. É nesta perspectiva que enquadrámos Portugal, até há pouco tempo.

Desde a constituição liberal de 1822, os municípios tinham a atribuição de “*cuidar das escolas das primeiras letras e de outros estabelecimentos de*

educação que foram pagos por rendimentos públicos” (art. 223º). Tratava-se de envolver os municípios, utilizando os seus recursos para a tarefa nacional de expandir o ensino primário a toda a população. Esta tarefa nunca foi totalmente assumida devido à escassez de recursos, ao desinteresse e à resistência local quer de professores quer de autarcas.

Durante a II República efectuaram-se alterações que reflectiram um novo enquadramento dos municípios na organização política do país, restaurando a autonomia municipal na Constituição e reforçando as suas receitas com a Lei das Finanças Locais, o que levou à alteração do comportamento municipal na educação. Também o contexto político e social conduziu a uma participação mais activa na educação por parte das Câmaras Municipais. Segundo A. Fernandes (cit. J. Costa *et al*, 2004: p. 37), a participação dos municípios na administração e gestão da educação foi-se alargando, num percurso que passou por três fases:

- *Serviço periférico de apoio à educação infantil e básica obrigatória;*
- *Um parceiro privado com uma função supletiva em relação ao sistema educativo público;*
- *Um participante público na promoção e coordenação local da política educativa.*

De acordo com o autor, a primeira fase vai desde 1976 (1ª eleição municipal) a 1986 (promulgação da LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo). Nesta fase, as atribuições locais mantêm-se as mesmas de épocas anteriores. A lei de 1984 (Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de Março) definiu novos encargos municipais para o sector da educação, concretamente no que diz respeito a construções, equipamentos e manutenção das escolas do *ensino primário*, havendo novas responsabilidades na *educação infantil*, nos transportes escolares, na ocupação de tempos livres, na acção social escolar e nos equipamentos da *educação de adultos*. Tudo se concentra na parte financeira e não na gestão de projectos educativos. Foi sem dúvida a Lei de Bases do Sistema Educativo, o marco que suscitou movimentos no sentido de um maior envolvimento municipal na educação.

A segunda fase inicia-se com a LBSE. O papel educativo dos municípios começa a ser alterado, o que se torna patente em várias disposições da referida lei. Trata-se de novas áreas que não estavam suficientemente cobertas pelo sistema educativo público (educação pré-escolar, formação profissional, educação especial, ocupação de tempos livres), onde o Estado não tinha capacidade nem considerava prioritário investir. A criação das escolas profissionais de educação tecnológica, profissional e artística através de parcerias foi a forma mais marcante da intervenção dos municípios. Outra mudança importante foi o **reconhecimento dos municípios como parceiros sociais na definição e gestão da política educativa nacional e local**, passando a participar, através da Associação Nacional dos Municípios Portugueses (ANMP), no Conselho Nacional de Educação, criado em 1987 e no Conselho Consultivo das Escolas Básicas e Secundárias a partir de 1989.

Também a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) procurou dar aos municípios um papel interventivo na educação, elaborando duas propostas que foram retomadas mais tarde: os **Conselhos Locais de Educação**, onde os municípios faziam parte da coordenação e viam a sua participação na direcção dos jardins-de-infância e escolas básicas e secundárias. A lei situa os municípios no mesmo plano de empresas, associações, cooperativas, instituições de solidariedade social, ou seja, como se fosse um participante privado no processo educativo.

A terceira fase da definição do papel dos municípios na educação inicia-se em 1995, com tomada de posse do XIII Governo Constitucional. Tratava-se de reforçar o papel dos municípios como parceiros educativos locais, sendo-lhes solicitada, entre outras, a sua participação no apoio à promoção do sucesso educativo das escolas situadas nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (1996). Os municípios vêm igualmente reforçado o seu papel na expansão da rede de educação infantil, através da abertura de jardins-de-infância e finalmente, em 1998, passam a integrar as respectivas Assembleias de Escola, primeiro a título experimental (1991) e mais tarde generalizado a todas as escolas públicas.

A principal inovação dá-se com a criação dos **Conselho Local de Educação**, de iniciativa municipal, com funções consultivas e de coordenação local das políticas educativas com outras políticas sociais. Assim, os municípios deixam de ser considerados como parceiros privados, passando a assumir-se como parte integrante da administração da educação pública. Surge, então, o Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, em que o Conselho Local de Educação passa a denominar-se Conselho Municipal de Educação e em que os municípios têm a função de elaborar a carta educativa concelhia, além de poder negociar contratos de autonomia, promover medidas de desenvolvimento educativo e elaborar projectos educativos municipais. Dá-se assim uma aproximação aos municípios do Norte da Europa, que desde sempre tiveram um papel activo e determinante na expansão da educação escolar.

Desde 1974 que se discute a participação municipal na educação, bem como o seu papel na gestão das escolas, tendo-se acentuado esta discussão a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo. Existem várias disposições legais que apontam para a participação dos municípios em áreas educativas que antes eram reservadas ao Estado. No entanto, as díspares interpretações neste campo conduzem a práticas que nada reflectem a desejável relação entre escolas/ municípios e Governo, ainda envolvida em incompreensões.

Com a mudança política de Abril de 1974 e depois de consolidada a Constituição de 1976, assiste-se ao renascimento dos municípios, enquanto expoentes máximos da democracia local. Este renascimento traz consigo a eleição dos seus órgãos por sufrágio universal, o alargamento das suas competências, o princípio do controlo jurisdicional e sobretudo o aumento das suas receitas através de taxas e impostos locais e da sua participação no orçamento do Estado. A figura do administrador desaparece e os governadores civis deixam de intervir na vida municipal, a não ser em situações excepcionais. Este novo quadro leva a que os municípios possam investir em sectores antes impensáveis, o que muda grandemente a imagem das Câmaras Municipais perante as populações. Estas deixam de ser vistas como um mero prolongamento do governo para passarem a ser encaradas como portadoras

de anseios e aspirações próprias e conseqüentemente legítimas representantes das populações perante o poder central.

Os municípios passam a investir na educação, situação que só em 1984 passou a estar prevista na lei, com a transferência de novas atribuições educativas para as autarquias (Decreto-Lei 77/94, de 9 de Março).

Acrescente-se que já antes havia esforços nesse domínio, fruto das pressões dos munícipes, sobretudo na recuperação de edifícios para a educação pré-escolar e primária, equipamento e materiais escolares, apoios à educação de adultos, actividades de ocupação de tempos livres, bibliotecas municipais, cursos de formação e alfabetização.

Antes do 25 de Abril a situação dos municípios era degradante. Com o aumento das receitas houve um novo folgo, no entanto as carências ao nível dos serviços básicos era enorme. Por outro lado, os quadros técnicos municipais eram mínimos ou inexistentes, o que ajuda a contextualizar o esforço das autarquias no domínio da educação.

Verifica-se, não obstante as limitações assinaladas, uma enorme diferença entre o município actual e os seus antecessores, situando-se o único ponto comum na área territorial que se tem mantido sem alterações, tudo o resto são diferenças. Deixam de ser unidades organizacionais espalhadas pelo território nacional ao serviço do Estado, sem autonomia e sem recursos próprios, para se tornarem em unidades autónomas administrativamente e com meios financeiros, podendo desenvolver políticas locais próprias, incluindo o domínio da educação.

Ultrapassada a questão da resolução de carências básicas dos concelhos, que absorveram grande parte das receitas concelhias, na fase inicial da história dos municípios pós 25 de Abril, existe agora a disponibilização de mais recursos para a educação e cultura, passando estas a ser as prioridades nos projectos camarários. Torna-se assim, previsível que o futuro nos traga municípios mais sensíveis às questões culturais e educativas,

havendo maior investimento nestas áreas. Pode, então o município actual assumir maior intervenção na educação substituindo o poder central?

Devemos reconhecer o avanço da legislação portuguesa no que se refere ao papel dos municípios na educação, de um simples financiador obrigatório da educação básica, os municípios passaram a ser parceiros e finalmente agentes activos da educação local. Esta mudança partiu do Estado, que deixou de ser centralista e autoritário, mas também, é fundamental que se diga, das autarquias nas quais ocorreram muitas mudanças (a começar pelo perfil do autarca).

Os municípios portugueses estão actualmente muito mais sensíveis a abertos a questões da educação e dispõem também de mais meios para poder pôr em prática esta sensibilidade. Para ilustrar o que atrás foi dito podem dar-se alguns exemplos: renovação da rede de escolas do 1º ciclo e abertura de salas de jardins-de-infância; a criação de parques desportivos, de bibliotecas municipais e de centros culturais; os apoios à educação permanente; as semanas culturais e visitas de estudo; as actividades de enriquecimento curricular e de projectos educativos patrocinados pelos municípios. Alguns municípios criaram mesmo departamentos de educação e em alguns casos equipas de professores a trabalharem com as escolas do concelho.

Torna-se também importante verificar a mudança no relacionamento entre municípios e governo e municípios e professores, já que estas eram relações problemáticas em tempos passados. Houve sempre tensões entre autarquias e governo relativamente à questão da educação, por se transferirem competências sem a consequente transferência de verbas adequadas às novas responsabilidades. A ANMP teve aqui um papel importante como mediador entre as duas partes.

Também a relação entre municípios e professores não foi sempre pacífica. A intervenção dos municípios na educação foi recebida com resistência por parte dos professores, temerosos da perda da sua autonomia

profissional. O tempo veio desmentir esses temores e existe actualmente um relacionamento de colaboração em actividades e projectos.

É nesta multiplicidade de facetas que os municípios têm actuado, sendo executores de políticas governamentais e, ao mesmo tempo, promotores de iniciativas locais que nos conduzem à emergência de uma política educativa local. Pode-se igualmente afirmar que não existe progresso sem uma população devidamente educada, o que implica o desenvolvimento de competências, de experiências e a aquisição de um certo número de conhecimentos e valores capazes de contribuir para a melhoria da qualidade de vida e sobretudo para a transformação dos quadros de vida actuais.

Os municípios deverão promover as políticas educativas locais, que incluem a educação formal e não formal, a cultura, as fontes de informação e a descoberta da realidade existente no seu território.

5.6. Desenvolvimento Local

“(...) O desenvolvimento local é, antes de mais, uma vontade comum de melhorar o quotidiano; essa vontade é feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um melhor futuro. É aquilo a que se chama frequentemente a “cultura de desenvolvimento”; a situação atingida por uma população ao sentir-se ao capacitar-se para analisar os problemas actuais, para pôr em equação necessidades e recursos, para conceber projectos de melhoria integrando as dimensões de espaço e de tempo e para, enfim, abranger com esses projectos finalidades de desenvolvimento global-pessoal como colectivo económico, cultural, sociopolítico” A. Melo e P. Soares (cit. R. Canário, 2000: 65).

A história do Desenvolvimento Local nasce nos anos 80. No entanto, verifica-se a existência de antecedentes que, de algum modo, podem ser considerados como precursores deste movimento, os quais, dada a sua relevância, tentaremos aqui abordar, ainda de forma relativamente sucinta.

Em primeiro lugar, podemos referir as iniciativas comunitárias (de comunidade local) que foram realizadas em vários pontos do país rural. Neste âmbito, fizeram-se as primeiras tentativas para superar a visão exclusivamente agrícola das comunidades rurais, tentando-se fazer frente ao fenómeno da emigração crescente e à perda de actividades económicas que pudessem vir a pôr em risco o sustento futuro dessas zonas. Essas tentativas foram desenvolvidas na base da educação, reflexão e animação. Como exemplo, podemos referir iniciativas, não muito formais, levadas a cabo em associações de carácter cultural e outras, no sentido de consciencializar o cidadão para o seu envolvimento em pequenos projectos de desenvolvimento da comunidade.

Nesta procura de referências para o emergir do conceito de Desenvolvimento Local, não podemos deixar de referir o 25 de Abril de 1974, com o desencadear de processos e iniciativas sociais, sempre com a perspectiva de despertar as pessoas e as comunidades para as suas necessidades, os seus direitos, obrigações e capacidades próprias.

Cruzando todos estes processos que vinham desde os anos 60/70 do século passado, iam surgindo várias iniciativas, como o combate ao analfabetismo, o que gerou uma participação local muito alargada, em particular das pessoas menos jovens das comunidades rurais e urbanas que queriam aprender a ter acesso à informação, por exemplo.

De acordo com J. Albino (2004: 12), todas estas intervenções fazem com que três aspectos venham a ser essenciais na conceptualização de Desenvolvimento Local:

- 1- A participação e emancipação social;*
- 2- A incidência privilegiada no local de vivência;*
- 3- A preocupação de contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades locais.*

Nos primórdios do Desenvolvimento Local estão claramente as Autarquias Locais da época pós 25 de Abril, pelo que não podemos ignorar o seu papel na resposta às necessidades básicas das populações locais. Elas constituem as primeiras entidades que recebem e tentam responder às

reivindicações locais, apelando a uma maior ou menor participação das comunidades locais.

Dos variadíssimos processos com vista ao Desenvolvimento Local vamos referir, como exemplo, dada a sua pertinência na reflexão que aqui fazemos e a sua proximidade em termos geográficos (referentes ao distrito de Portalegre), o *“Projecto de Escolas Rurais”* concebido, em 1990, com o objectivo de combater o isolamento das escolas e comunidades rurais por via de um trabalho de rede e de comunicação sócio- cultural das localidades de inserção das escolas.

Outro exemplo, também do distrito atrás referido, é o Museu Rural de Alpalhão (Nisa), criado igualmente a partir de uma iniciativa do Instituto das Comunidades Educativas (ICE). Este instituto tendeu a transformar-se numa rede de processos, de base territorial, desenvolvidos em torno de iniciativas locais, onde a escola intervém como dinamizadora e espaço de aprendizagem de âmbito comunitário.

Destacamos, ainda, a Educação de Infância Itinerante e a rede de Centros de Recursos, ainda que pudéssemos exemplificar esta dinâmica através de muitas outras iniciativas.

No que se refere a políticas Europeias, salienta-se a criação da iniciativa comunitária LEADER (Ligação entre Acções de Desenvolvimento da Economia Rural) que, a partir de 1991, veio responder a um conjunto de propostas e reivindicações a nível Europeu. Este programa foi dirigido por organizações motivadas para o desenvolvimento rural. Deste modo, muitas Associações Socio-Profissionais, Autarquias e Associações Sócio-Culturais, entre outras, despertaram para a possibilidade de conceber, dirigir e avaliar um conjunto de iniciativas vocacionadas e pensadas um determinado território.

5.7. Território

O território é cada vez mais um espaço de sentido alargado que, entre as suas fronteiras, pode aliar aquilo que é próprio da sua população, a cultura que aí se protagoniza, à forma como se organizam socialmente. Assim, “ (...) *no intercâmbio gerado pela conjugação destes elementos, vai-se prefigurando uma rede, que traduz novas possibilidades de (re) criação e inovação, por sua vez, perceptíveis em novos interesses e reivindicações, outros gostos e outros valores e na procura constante de alternativas diversas*” (Vilaça e Guerra, 2000: 89).

Para F. Ferreira (J. Formosinho *et al*, 1999: 211), a reflexão sobre território educativo é feita na perspectiva do local “ (...) *entendido como o palco da manifestação quotidiana da acção social. É o contexto da acção e da legitimação dos actores e das suas práticas (...)*”.

Também conceitos como parcerias, partenariado, contrato, redes e outros têm sido utilizados para descrever e interpretar o fenómeno de territorialização das políticas educativas uma vez que, de acordo com R. Canário (1997: 43), “*A territorialização da acção educativa está, hoje, no centro dos debates sobre as actuais políticas educativas*”.

Muitos actores locais têm vindo a desencadear inúmeras experiências de territorialização educativa. Mas, como defende Charlot & Beillerot (cit. R. Canário, 1997: 43) “ (...) *as políticas educativas não podem apenas ser “deduzidas”, é necessário que sejam “construídas” com a participação dos actores locais.*”

Deve, por isso, existir uma articulação de interesses, de recursos e de acções, ao mesmo tempo que nela devem intervir vários parceiros: famílias, associações culturais e desportivas, autarquias, entre outros, agindo de modo global na acção educativa e fazendo parte integrante das estratégias de desenvolvimento local.

No que concerne às zonas rurais, como aquela que é objecto do nosso estudo, o processo educativo deverá estar intimamente ligado ao desenvolvimento local desse território. Essa acção educativa reveste-se, assim, de um papel decisivo quanto ao seu contributo para o desenvolvimento desses meios, na medida em que o processo de desenvolvimento coincide com o processo de aprendizagem.

Para A. Amiguinho *et al.* (1994: 49), *“O desenvolvimento local como consequência de ser visto à luz de outro paradigma e porque o próprio conceito de desenvolvimento tem integrado novas dimensões, é, assim, encarado numa perspectiva multidimensional apelando a metodologias que façam da participação dos actores locais o eixo central de intervenção.”*

Vista nesta perspectiva, a participação dos actores locais pode transformar o trabalho que uma comunidade realiza sobre si própria, aprendendo a conhecer-se e a transformar-se, deixando de depender exclusivamente do exterior e aproveitando os recursos internos, onde cada indivíduo poderá tirar partido desta intervenção activa através do aumento da sua formação pessoal.

Assim, o desenvolvimento local perspectiva-se como processo educativo a nível local, acentuando a tónica nos processos de aprendizagem, valorizando os conhecimentos experienciais e a interacção colectiva na resolução de problemas locais, tal como nos refere R. Canário (2000:67), *“Fazer da educação um eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local num processo educativo são duas faces de políticas integradas de desenvolvimento, referidas a um território encarado como espaço físico, social e cultural.”*

Inverter a situação de “despovoamento” das zonas rurais implica o envolvimento e a participação dos interessados, a partir da descoberta das potencialidades da sua localidade e do que isso poderá trazer ao seu futuro. É neste contexto que os ambientes de educação não formal e informal não podem nem devem ser subestimadas, pois elas desempenham um papel

fundamental nas nossas aprendizagens mais significativas. Nesta perspectiva, torna-se imprescindível o papel das instituições educativas não escolares (associações culturais, bandas filarmónicas...), como também o papel das instituições cuja vocação não é a educativa, como autarquias, empresas, etc. O investimento na educação não formal e informal pode mesmo ser decisivo para o desenvolvimento local.

Actualmente, assiste-se a um emergir da educação escolar, como uma das vertentes fundamentais das políticas de desenvolvimento local, baseada nos recursos endógenos, implicando metodologias de carácter participativo. Partindo deste carácter participativo podemos caracterizar este conceito como um processo de aprendizagem colectiva, que de um ponto de vista pedagógico se resume na valorização das experiências dos alunos e dos seus saberes, concluindo-se que, de acordo com R. Canário (2005: 157), *“Nem a educação se esgota nas organizações escolares, nem os problemas da escola podem ser resolvidos pensando, exclusivamente, em termos de educação escolar”*.

Nesta óptica, deixa de se pensar isoladamente em problemas como o analfabetismo, articulando-se, ao nível de um território, políticas de intervenção integrada e que envolvem o sistema escolar, a educação de adultos, a inserção profissional dos jovens, a criação de emprego, a educação não formal, entre outros. Tudo isto deve passar por uma acção concertada de diferentes parceiros a nível local: escolas, autarquias, associações locais, centros de formação profissional, etc.

6. METODOLOGIA

A selecção da metodologia por parte de quem realiza um estudo desta natureza, tal como para a grande maioria dos investigadores, representa uma tarefa de elevada importância e de difícil decisão.

Tomando em consideração as particularidades da investigação descritiva que nos propusemos realizar, assim como os objectivos subjacentes à mesma, optámos por uma abordagem recorrendo à utilização de procedimentos quantitativos e qualitativos.

Alguns autores, como R. Bogdan & S. Biklen (1994: 16), referem-se a este tipo de investigação como aquela cujos *“...dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”*.

Outros, como L. Cohen & L. Manion (1990: 103) dizem-nos ainda que a maioria dos estudos em educação são descritivos na medida em que *“Observan a individuos, grupos, instituciones (...) com el fin de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos que constituyen sus diversos campos de investigación”*.

Segundo R. Bogdan & S. Biklen (1994: 97), *“outros investigadores fazem estudos de caso comparativos. Dois ou mais estudos de caso são efectuados e depois comparados e contrastados (...)”*.

Dada a especificidade decorrente das questões de partida, bem como da delimitação geográfica do território onde se irá desenrolar a investigação, optámos por seguir uma base metodológica assente nos princípios que orientam os chamados *estudo de casos*, dado que a abordagem conceptual subjacente à mesma *“...consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”* (Merriam, cit. R. Bogdan & S. Biklen, 1994: 89), para além de entendermos ser este o paradigma metodológico que mais fidelidade confere à

nossa investigação e que melhor satisfaz a nossa tentativa de análise, compreensão e interpretação profunda da dinâmica dos fenómenos que ocorrem num determinado contexto territorial, havendo, também por essa razão, a preocupação em que este estudo de casos tente realçar os aspectos particulares desse mesmo contexto, definidos nos objectivos de partida, permitindo, simultaneamente, uma verdadeira consolidação e clarificação dos aspectos teóricos em análise.

Sem perdermos de vista o tipo de abordagem teórica por nós seleccionada para encetarmos esta longa caminhada – estudo de caso, iniciaremos a primeira fase processual do nosso estudo recorrendo à ideia deixada por A. Sousa (2005: 140), quando este resume os procedimentos relativos à operacionalização de uma investigação desta natureza (estudo de caso) às seguintes etapas:

1º Recolha, a mais exhaustiva possível, dos dados sobre o caso em estudo e o contexto em que se encontra inserido;

2º Análise qualitativa desses dados, procurando-se constantes relações, discrepâncias, frequências e elementos de vários significados;

3º Efectuar inferências a partir da análise e extrair conclusões.

No que concerne à recolha e ao tratamento dos dados, esta investigação irá privilegiar a utilização simultânea de métodos quantitativos (inquérito por questionário) e de métodos qualitativos, através de técnicas diversificadas.

“Nenhuma abordagem depende unicamente de um só método, da mesma forma que não exclui determinado método apenas porque é considerado «quantitativo», «qualitativo» ou designado por «estudo de caso» (...)”

(J. Bell, 1997: 85)

A este respeito, J. Bell (1997: 85) diz-nos ainda que *“É possível que considere que um estudo que recorre apenas a inquéritos é inevitavelmente quantitativo; este, porém, poderá também possuir características qualitativas”*.

6.1. Inquérito por Questionário Aplicado ²

“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas (...) ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”.

(R. Quivy & L. Campenhoudt, 1992: 190)

A técnica de recolha de dados que iremos privilegiar para a concretização deste trabalho de investigação apoia-se no inquérito por questionário aplicado, por considerarmos que será o instrumento que melhor se adapta ao perfil da população alvo desta investigação, permitindo, desta forma, identificar a realidade institucional (forma, não formal e informal) referente aos últimos dez anos, caracterizando esses ambientes do ponto de vista das actividades que aí se desenvolvem no geral e aquelas que pressupõem aprendizagens específicas em particular, assim como conhecer *“ (...) o que, em determinado momento, está a acontecer”*. (B. Tuckman, 1994: 307).

Por outro lado, Kirk e Miller (cit. M. Hébert *et al*, 1990: 81), referem-se à investigação qualitativa como aquela que tem vindo a centrar os seus esforços na concretização de procedimentos de validação, descorando os aspectos relacionados com a fidelidade. Estes autores, ao basearem este conceito de fidelidade essencialmente ao nível da explicitação dos mecanismos de observação, salientam que as *notas tomadas no trabalho de campo* devem converter-se num instrumento de extrema utilidade na verificação dessa mesma fidelidade, recomendando ao investigador que este registe nas suas notas as respostas às eventuais questões previamente definidas (questionário,

² R. Quivy & L. Campenhoudt (1992: 190) denominam esta técnica de aplicação do questionário por *«administração indirecta»*, isto é, *“ (...) quando o próprio inquiridor o completa a partir das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido”*.

p. e.), assim como incorpore nos seus apontamentos o contexto dos acontecimentos e/ ou das palavras que está a observar.

Também Erikson (cit. M. Hébert *et al*, 1990: 84) ao referir-se à investigação interpretativa como aquela que “ (...) exige a acessibilidade do investigador a dados sobre as concepções, os significados ou os valores expressos mais ou menos explicitamente pelos indivíduos (...)”, destaca igualmente a relação de confiança que é necessário estabelecer entre o investigador e os indivíduos, em particular com os *informadores-chave*³, como condição essencial para a construção de uma relação de cooperação por parte destes face à missão do investigador.

R. Bogdan & S. Biklen (1994: 48), refere-nos ainda que uma das características dos investigadores qualitativos prende-se com o facto destes terem necessidade de frequentar os locais de estudo, na medida em que estes “ (...) devem ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”.

Para estes autores o significado do contexto e a influência que este representa no comportamento humano é de tal ordem que, sempre que possível, os investigadores qualitativos deslocam-se ao local de estudo, no sentido de poderem, *in loco*, apropriarem-se deste envolvimento em toda a sua dimensão.

Este aspecto metodológico terá como principal objectivo garantir que a informação recolhida é a mais fidedigna possível face à realidade em causa, permitindo, simultaneamente, obtermos uma visão tão precisa quanto possível do contexto físico em que cada instituição se apoia para efectuar a gestão diária das suas actividades.

³ Expressão utilizada por Erikson (cit. M. Hébert *et al*, 1990: 84) ao referir-se ao papel determinante de potenciais inquiridos em oposição a outros cujo papel pode ser de menor relevância.

Por outro lado, ao contactarmos directamente com os inquiridos, poderemos efectuar uma apresentação personalizada do nosso trabalho de investigação, bem como da técnica de recolha de dados em causa, na qual salientaremos os aspectos que nos pareçam mais pertinentes, nomeadamente: os objectivos do estudo; a instituição académica no âmbito da qual o mesmo se desenvolve; a apresentação breve do questionário e a razão da sua aplicação.

7. CALENDARIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

DATAS	ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO
Até Dezembro de 2007	Elaboração do Projecto de Investigação
Janeiro a Março de 2008	Estabelecimento de parcerias Actualização da Cartografia Institucional do município de Gavião
Abril de 2008	Construção/ adaptação dos instrumentos de recolha de dados
Maió a Junho de 2008	Testagem dos instrumentos de recolha de dados
Julho de 2008 a Junho de 2009	Aplicação dos instrumentos de recolha de dados
Julho a Dezembro de 2009	Análise dos dados
Janeiro a Junho de 2010	Revisão da Literatura Elaboração de um quadro teórico conceptual
Julho a Dezembro de 2010	Redacção das componentes teórica e empírica da dissertação de doutoramento
Janeiro de 2011	Entrega da dissertação de doutoramento

8. BIBLIOGRAFIA

Albino, José (2004). *Contributo para a História do Desenvolvimento Local em Portugal*. Vialonga: ANIMAR.

Amiguinho, Abílio et al. (1994). “Escolas e Processos de Desenvolvimento Comunitário: o exemplo das Escolas Isoladas”. *Revista Aprender*, nº16, 45-59.

Apple, Michael & Nóvoa, António (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.

Ausubel, David (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas Lda.

Bell, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.

Belmiro, Cabrito (2003). “O Ensino Vocacional em Portugal: da promessa dos anos oitenta às novas realidades”. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, nº3, 34-43.

Berbaum, Jean (1992). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de educação João de Deus.

Berbaum, Jean (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Cabanas, José (2002). *Teoria da educação – Conceção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa.

- Cabanas, José (2002).** *Teoria da educação – Conceção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa.
- Calhau, Carlos (2006).** *Parcerias entre escolas e outras instituições do concelho de Moura*. Dissertação apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de Mestre em Educação. Évora, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Camps, Victoria (1998).** *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda Anaya.
- Canário, Rui & Cabrito, Belmiro (2005).** *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Canário, Rui (1996).** “Educação e Território”. *Revista Noesis*, nº 38, 55.
- Canário, Rui (1997).** “Educação e Perspectivas de Desenvolvimento do «Interior»”. *Debates da Presidência da República - Perspectivas de Desenvolvimento do Interior*, 31-45. Lisboa: INCM.
- Canário, Rui (2000).** *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA/ ANEFA.
- Canário, Rui (2005).** *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, Roberto (2001).** *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cavaco, Cármen (2002).** *Aprender fora da escola – Percursos de formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- CNE & CNJ (2001).** *Educação e Associativismo – Para além da escola*. Lisboa, Conselho Nacional da Educação/ Ministério da Educação.

- CNE (1995).** *Educação, Comunidade e Poder Local*. Lisboa, Conselho Nacional da Educação/ Ministério da Educação.
- CNE (1997).** *Educar e Formar ao Longo da Vida*. Lisboa, Conselho Nacional da Educação/ Ministério da Educação.
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence (1990).** *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Costa, Jorge et al. (2002).** “Gestão escolar, autonomia e participação. Balanço de 25 anos de política educativa em administração escolar”. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, nº2, 64-87.
- Costa, Jorge et al. (2004).** *Gestão Curricular - Percursos de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge et al. (2004).** *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- D’ Oliveira, Teresa (2002).** *Teses e dissertações – recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. Lisboa: Editora RH.
- Delors, Jacques et al. (1996).** “Educação – um tesouro a descobrir.” *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para século XXI*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Dewey, John (2002).** *A Escola e a Sociedade A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D’ Água.
- Dewey, John (2002).** *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Dias, José & Araújo, Alberto (1998).** *Filosofia da educação – Temas e problemas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Duarte, António (2002).** *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional – Uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Eco, Umberto (2004).** *Como se Faz uma Tese em Ciências da Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Finger, Matthias & Asún, José (2003).** *A Educação de Adultos numa Encruzilhada – Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Fontes, Alice & Freixo, Ondina (2004).** *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, João et al. (1999).** *Comunidades Educativas – Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.
- Gomes, Duarte (2000).** *Cultura Organizacional – Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Goodson, Ivor (2001).** *O Currículo em Mudança – Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Hébert, Michelle et al. (1990).** *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hill, Manuela Magalhães & Hill, Andrew (2005).** *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Justino, David (2006).** “As time goes by”, a educação entre rumos e destinos”. *Educação, Temas e Problemas, nº1*, 13-36. Évora: Centro de Investigação em Educação Paulo Freire – Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora - Edições Colibri.
- Leite, Carlinda (2005).** *Mudanças Curriculares em Portugal – transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Libâneo, José (1998).** *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio (2000).** *Educação de adultos. Fórum II*. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, Licínio (2006).** *Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo*. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- Martins, Édio et al. (2000).** *Manual para elaboração da Carta Educativa*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento – Ministério da Educação.
- Martins, Susana (2001).** “Novos associativismos espaços renovados de participação, cidadania e educação”. *A Revista da ESES*, nº 11, 89-117.
- Moreira, António & Pacheco, José (2006).** *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, António et al. (1997).** *Currículo: questões atuais*. São Paulo: Papirus Editora.
- Neves, José (2000).** *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.

- Nico, Bravo (2001).** *Tornar-se Estudante Universitário: contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia Curricular de sucesso (tese de Doutoramento, policopiada).* Évora: Universidade de Évora.
- Nico, Bravo (2004).** “Cartografia das aprendizagens da freguesia de Torre de coelheiros – a dimensão institucional.” *Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar – políticas e gestão local de educação.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nico, Bravo et al. (2004).** *Aprender no Alentejo – I Encontro Regional de Educação.* Évora: Departamento de Pedagogia e Educação Universidade de Évora.
- Nico, Bravo et al. (2004).** *Aprender no Alentejo – II Encontro Regional de Educação.* Évora: Departamento de Pedagogia e Educação Universidade de Évora.
- Nico, Bravo et al. (2005).** *Aprender no Alentejo – III Encontro Regional de Educação.* Évora: Departamento de Pedagogia e Educação Universidade de Évora.
- Nunes, Dália et al. (2006).** *Carta Educativa do Gavião.* Portalegre: Associação de Municípios do Norte Alentejano – Câmara Municipal de Gavião.
- Oliveira, César et al. (1996).** *História dos Municípios Portugueses e do Poder Local – dos finais do Idade Média à União Europeia.* Lisboa: Círculo de Leitores.
- Osorio, Agustín (2003).** *Educação permanente e educação de adultos.* Lisboa: Instituto Piaget – Horizontes Pedagógicos.
- Osorio, Agustín (2005).** *Educação Permanente e Educação de Adultos.* Lisboa: Instituto Piaget.

- Pacheco, J. et al. (1999).** "Marco Epistemológico". In J. Pacheco (Org.). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pacheco, José (2001).** *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José (2005).** *Estudos Curriculares – Para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, Manuel (1993).** *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Phillips, Estelle M. & Pugh, D.S. (1998).** *Como preparar um Mestrado ou Doutoramento*. Mem-Martins: Lyon Multimédia Edições.
- Quivy, Raymond & Luc Campenhoudt (1992).** *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- Ribeiro, António (1995).** *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, Ilda et al. (2001).** "A Administração Educacional em contexto Local". *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, nº1, 54-65.
- Santos, Inácio (2001).** *Escola Básica Integrada: A dualidade em questão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- Santos, Inácio (2005).** *Escola – Cosmética*. Dissertação apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de Mestre em Educação. Évora, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Savater, Fernando (1997).** *O valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.

- Silva, Adelina et al. (2004).** *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas Psicológicas e Educacionais.* Porto: Porto Editora.
- Silva, Isabel et al. (1998).** *Dicionário Enciclopédico das freguesias – vol. 4.* Matosinhos: Minhaterra.
- Silva, Isabel et al. (2002).** *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade.* Lisboa: ANEFA – Ad Litteram.
- Silva, Tomás (2000).** *Teorias do Currículo.* Porto: Porto Editora.
- Silvestre, Carlos (2003).** *Educação/ formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/ formativo.* Lisboa: Instituto Piaget – Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, Alberto (2005).** *Investigação em Educação.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, Gonçalo (1998).** *Metodologia da investigação – redacção e apresentação de trabalhos científicos.* Porto: Livraria Civilização Editora.
- Torres, Leonor (1997).** *Cultura Organizacional Escolar.* Oeiras: Celta Editora.
- Tuckman, Bruce (2002).** *Manual de investigação em educação (2ª edição).* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, José (2005).** *Território e Desenvolvimento Local.* Oeiras: Celta Editora.
- Vilaça, Helena & Guerra, Paula (2000).** *Espaço urbano enquanto contexto específico de dinamismos associativos: o caso da freguesia de Matosinhos e Leça da Palmeira.* Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, nº10, 79-129.

