

Universidade Portucalense

Infante D. Henrique

**CONTRIBUTOS DO ENSINO RECORRENTE PARA O
DESENVOLVIMENTO SOCIOEDUCATIVO E ECONÓMICO DOS JOVENS
E ADULTOS
DO CONCELHO DE VILA NOVA DE PAIVA**

Marco António Dias Pereira

Porto, 2007

**Contributos do Ensino Recorrente para o desenvolvimento
socioeducativo e económico dos jovens e adultos do concelho
de Vila Nova de Paiva**

Universidade Portucalense

Infante D. Henrique

**Contributos do Ensino Recorrente para o desenvolvimento
socioeducativo e económico dos jovens e adultos do concelho
de Vila Nova de Paiva**

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense – Infante D. Henrique como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação - Área de especialização em Administração e Planificação da Educação, sob orientação da Professora Doutora Ana Paula Cardoso

Marco António Dias Pereira

Porto, 2007

“Se quiseres um ano de prosperidade, semeia cereais. Se quiseres dez anos de prosperidade, planta árvores. Se quiseres cem anos de prosperidade, educa os homens”.

(Provérbio chinês)

Dedico este trabalho:

Aos meus pais;

À minha esposa;

Aos meus filhos, Pedro e Lara;

À memória do poeta João Aurélio Figueiredo;

E à memória da minha prima Paula Cristina Figueiredo.

AGRADECIMENTOS:

A todos os que comigo trabalharam na educação de adultos:

Ao João Neves Almeida, pelo desafio

À Helena Miquelino, pela paciência

À Teresa Silva, pelo incentivo

Ao Alex, pela sabedoria

À Salet, pelos ensinamentos

À Maria José, pela boa disposição

Ao Couto, pela perspicácia

Ao Vítor Carvalho, pelas sugestões

À Isabel Fonseca, pela eficiência

Ao João Cabral, pela confiança

À Celeste, pela colaboração

Ao José Carvalho, pelas correcções

Ao Avelino, pelas soluções

A todos os Coordenadores Concelhios do Ensino Recorrente da área educativa de Viseu.

Mas também

A todos os que me ouviram

A todos os que me responderam

A todos os que me criticaram

A todos os que me elogiaram

...E especialmente à Professora Doutora Ana Paula Cardoso, minha orientadora, por toda a dedicação e empenho.

Obrigado.

Resumo

Esta investigação traduz-se num estudo desenvolvido na área da educação de adultos, especificamente sobre o 1º e 2º ciclos do ensino recorrente (E.R.), e tem como preocupação central saber se este subsistema de educação trouxe algum contributo para o desenvolvimento socioeducativo e para a melhoria das condições económicas e laborais dos jovens e adultos do concelho de Vila Nova de Paiva.

Após uma pesquisa bibliográfica alargada, procurámos dar resposta a estas questões reflectindo sobre as concepções relativas a “desenvolvimento” que constituíram o suporte fundamental desta investigação e possibilitaram a definição das principais dimensões abordadas no formulário (dimensão educativa geral, saúde e prevenção, cidadania e ambiente e económica/laboral), assim como os indicadores relacionados com cada uma delas.

Considerando os indicadores contemplados, percebemos que após a conclusão do E.R. os sujeitos alteraram positivamente a sua vida e estão cientes que a formação recebida constituiu uma mais-valia para actuarem na sociedade de forma mais consciente e equilibrada. Esta valência de educação de adultos proporcionou o aumento de conhecimentos úteis para a vida, da sua auto-estima, da capacidade em ultrapassar obstáculos, da consciência dos seus direitos cívicos e dos problemas ambientais.

Concluímos, assim, que o investimento nesta modalidade especial de educação no concelho de Vila Nova de Paiva promoveu a melhoria das condições de vida dos sujeitos inquiridos, traduzidas no desenvolvimento de comportamentos benéficos para a saúde e prevenção, numa maior consciência cívica, na sensibilização pelas questões ambientais, no incremento das condições económicas em que vivem e na melhoria da sua situação laboral.

Palavras-chave:

Educação de adultos, ensino recorrente, desenvolvimento sociocultural, desenvolvimento económico/laboral.

Abstract

This investigation ends up on a study developed in the Adult Education Area, specifically about first and second grade of the *Ensino Recorrente (E.R.)* and it is focused on knowing if this education subsystem has brought any outcomes to the social education development and the improvement of economic and labour conditions of young people and adults of the district of Vila Nova de Paiva.

After a stretched bibliography research, we sought to answer these questions reflecting upon the conceptions related to “development” which established the fundamental support of this investigation and allowed the definition of the fundamental dimensions approached in the form (general educational dimension, health and prevention, citizenship and environment and economy /labour), as well as the indicators related to each and every one of them.

Considering the reflected upon indicators, we understand that after the conclusion of the *E.R.*, the subjects have changed their habits considerably and are now more aware that the education received constitutes a positive outcome to participate in a more balanced way in society. This outcome in the adult education has offered them an increase of useful language for long life learning, self-esteem and the ability to rise above obstacles, as well as awareness of their civic rights and of environmental problems.

In conclusion we understand that the investment in this special model of education in the district of Vila Nova de Paiva has promoted better living conditions in the lives of the inquired individuals, which reflected in beneficial behaviours towards health and prevention, in a wider citizenship awareness, in becoming more sensible about environmental issues, in the increase of the economic conditions in which these people live and improving their labour position.

Keywords:

Adult education, *ensino recorrente*, social and cultural development, economic and labour development.

Abreviaturas

ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
CE - Coordenação Educativa
CEPSA'S - Cursos do Ensino Primário Supletivos para Adultos
CNAEBA – Conselho Nacional de Alfabetização de Educação de Base de Adultos
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRVCC - Centro de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências
DGEA - Direcção-Geral de Educação de Adultos
DGEE - Direcção-Geral da Extensão Educativa
D.G.E.P - Direcção Geral da Educação Permanente
DREs - Direcções Regionais de Educação
E.A.- Educação de Adultos
E.E.E.- Educação Extra-Escolar
EFA - Educação e Formação de Adultos
E.R.- Ensino Recorrente
E.R.E.E.E. – Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
M.E - Ministério da Educação
PRODEP - Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal
PNAEBA - Plano Nacional da Alfabetização e Educação de Base de Adultos.
RCC - Referencial de Competências Chave
RVC - Reconhecimento e Validação de Competências

Índice Geral

| | |
|---------------------|------|
| Agradecimentos..... | vi |
| Resumo..... | vii |
| Abstract..... | viii |
| Abreviaturas..... | ix |
| Introdução..... | 1 |

Parte I – Enquadramento Teórico

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 1 - Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar..... | 5 |
| 1.1. Enquadramento legal – Lei de Bases do Sistema Educativo..... | 5 |
| 1.2. O fenómeno do analfabetismo..... | 12 |
| 1.3. O ensino recorrente e a educação extra-escolar em Portugal..... | 17 |
| 1.4. Os 1º e 2º ciclos do ensino recorrente – sua organização..... | 30 |
| | |
| Capítulo 2 - Desenvolvimento Social e Comunitário..... | 39 |
| 2.1. Em torno do conceito de comunidade..... | 39 |
| 2.2. O desenvolvimento local como processo educativo..... | 48 |
| 2.3. O ensino recorrente: Uma mais-valia para o desenvolvimento comunitário | 56 |
| 2.4. Educação de adultos e educação social..... | 61 |
| | |
| Capítulo 3 - Promoção de Educação de Adultos..... | 70 |
| 3.1. Breve resenha histórica da educação de adultos..... | 70 |
| 3.2. Políticas de educação e formação de adultos..... | 80 |
| 3.3. O papel dos agentes locais na educação de adultos..... | 83 |
| 3.4. Da educação à aprendizagem ao longo da vida..... | 89 |

Parte II - Investigação Empírica

| | |
|---|------------|
| Capítulo 4 - Contexto do Estudo e Metodologia..... | 99 |
| 4.1. Caracterização do concelho de Vila Nova de Paiva..... | 99 |
| 4.1.1. Enquadramento histórico-geográfico..... | 99 |
| 4.1.2. Características físicas..... | 102 |
| 4.1.3. Condições económicas..... | 103 |
| 4.1.4. (Des)emprego no concelho..... | 104 |

| | |
|--|------------|
| 4.2. Problemática e objectivos do estudo..... | 105 |
| 4.3. Caracterização da amostra..... | 108 |
| 4.4. Instrumento de recolha de dados..... | 112 |
| 4.5. Procedimento..... | 114 |
| 4.6. Análise estatística dos dados..... | 115 |
| | |
| Capítulo 5 - Apresentação dos Resultados..... | 117 |
| 5.1. Dados biográficos e de caracterização da formação dos inquiridos..... | 117 |
| 5.2. Dados socioeducativos..... | 123 |
| 5.2.1. Dados relativos à dimensão educativa geral..... | 123 |
| 5.2.2. Dados relativos à dimensão de saúde e prevenção..... | 126 |
| 5.2.3. Dados relativos à dimensão de cidadania..... | 132 |
| 5.2.4. Dados relativos à dimensão do ambiente..... | 137 |
| 5.2.5. Dados complementares..... | 141 |
| 5.3. Dados de carácter económico/laboral..... | 143 |
| 5.4. Balanço do contributo do ensino recorrente, em geral..... | 151 |
| | |
| Capítulo 6 – Análise e Interpretação dos Resultados..... | 154 |
| | |
| Conclusão..... | 164 |
| Bibliografia..... | 168 |
| Legislação consultada e referenciada..... | 178 |
| Anexos..... | 179 |
| Anexo 1- Protocolo entre a Junta de Freguesia de Alhais e o CAE de Viseu | 181 |
| Anexo 2 – Dados do INE (2001) sobre o nível de escolaridade da população | 183 |
| Anexo 3 – Carta para solicitar a consulta de livros de termos | 185 |
| Anexo 4 – Formulário (versão preliminar) | 187 |
| Anexo 5 – Formulário (versão final) | 194 |
| Anexo 6 – Carta enviada aos sujeitos que frequentaram o E.R. no concelho de | 201 |
| V.N.Paiva | |
| Anexo 7 – Outputs da análise estatística inferencial | 202 |

Índice de Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Estrutura do Ensino Recorrente..... | 7 |
| Quadro 2 – Estrutura da Educação Extra-Escolar..... | 8 |
| Quadro 3 – Carga horária semanal do 2º ciclo do E.R., por áreas de competências | 36 |
| Quadro 4 -PRODEP II / Medida 3 – Acção 3.3..... | 74 |
| Quadro 5 – Áreas de formação profissionalizante dos cursos EFA..... | 77 |
| Quadro 6 - Número de habitantes, por freguesia, no concelho de V. N. de Paiva... | 100 |
| Quadro 7 - Número de desempregados no concelho de Vila Nova de Paiva..... | 104 |
| Quadro 8 - Características biográficas da amostra..... | 110 |
| Quadro 9 - Atributos de carácter formativo da amostra..... | 110 |
| Quadro 10 -Distribuição dos sujeitos por idades..... | 117 |
| Quadro 11 -Distribuição dos sujeitos por sexos..... | 118 |
| Quadro 12 -Distribuição dos sujeitos por estado civil..... | 118 |
| Quadro 13 -Distribuição dos sujeitos segundo a valência que frequentaram..... | 118 |
| Quadro 14 -Distribuição dos sujeitos segundo o ano de conclusão do curso de E.R..... | 119 |
| Quadro 15 -Distribuição dos sujeitos segundo o número de anos lectivos necessários para serem certificados..... | 119 |
| Quadro 16 -Distribuição dos sujeitos por freguesias de residência..... | 120 |
| Quadro 17 -Distribuição dos sujeitos segundo a fonte de informação sobre o E.R. | 120 |
| Quadro 18 -Distribuição dos sujeitos segundo a principal causa que os motivou a frequentar o E.R..... | 121 |
| Quadro 19 -Distribuição dos sujeitos segundo a apreciação da preparação dada pelo curso de E.R..... | 122 |
| Quadro 20 -Distribuição dos sujeitos segundo a frequência com que desempenhavam tarefas de carácter educativo, antes da conclusão do E.R..... | 125 |
| Quadro 21 -Distribuição dos sujeitos segundo a frequência com que desempenham tarefas de carácter educativo, após a conclusão do E.R..... | 125 |
| Quadro 22 -Distribuição dos sujeitos segundo a frequência com que evidenciavam certos comportamentos relacionados com a saúde e prevenção, antes da conclusão do E.R..... | 128 |
| Quadro 23 -Distribuição dos sujeitos segundo a frequência com que evidenciam certos comportamentos relacionados com a saúde e prevenção, após a conclusão do E.R..... | 129 |
| Quadro 24 -Distribuição dos sujeitos segundo a frequência com que actuavam perante aspectos relacionados com a cidadania, antes da conclusão do E.R..... | 135 |
| Quadro 25 -Distribuição dos sujeitos segundo a frequência com que actuam perante aspectos relacionados com a cidadania, após a conclusão do E.R..... | 136 |
| Quadro 26 -Distribuição dos sujeitos segundo a frequência com que executavam tarefas em prol do ambiente, antes da conclusão do E.R..... | 139 |
| Quadro 27 -Distribuição dos sujeitos segundo a frequência com que executam tarefas em prol do ambiente..... | 140 |
| Quadro 28 -Distribuição dos indivíduos quanto à condição de pertencer à direcção de uma associação, antes e depois da frequência no E.R..... | 142 |
| Quadro 29 -Distribuição dos indivíduos quanto à condição de ser sócio de uma associação, antes e depois da frequência no E.R..... | 143 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 30 -Distribuição dos sujeitos segundo a constituição do agregado familiar, antes e depois da conclusão do E.R..... | 144 |
| Quadro 31 -Distribuição dos sujeitos segundo a titularidade da habitação, antes e depois da conclusão do E.R..... | 144 |
| Quadro 32 -Distribuição dos sujeitos segundo a constituição da sua habitação, antes e depois da conclusão do E.R..... | 145 |
| Quadro 33 -Distribuição dos sujeitos segundo as infra-estruturas da habitação, antes e depois da conclusão do E.R..... | 146 |
| Quadro 34 -Distribuição dos sujeitos segundo a posse de electrodomésticos e equipamentos, antes e depois da conclusão do E.R..... | 147 |
| Quadro 35 -Distribuição dos sujeitos segundo a posse de outros bens e meios, antes e depois da conclusão do E.R..... | 148 |
| Quadro 36 -Distribuição dos sujeitos segundo os rendimentos, antes e depois da conclusão do E.R..... | 149 |
| Quadro 37 -Distribuição dos sujeitos segundo a situação face ao emprego, antes e depois da conclusão do E.R..... | 150 |
| Quadro 38 -Distribuição dos sujeitos segundo o tempo necessário para a obtenção de emprego, após a conclusão do E.R..... | 150 |
| Quadro 39 -Distribuição dos sujeitos segundo o número de empregos que obteve, após a conclusão do E.R..... | 151 |
| Quadro 40 -Distribuição dos sujeitos segundo a avaliação que fazem do contributo dado pelo E.R. para o seu desenvolvimento pessoal..... | 153 |

Introdução

A globalização e as crescentes mudanças que a acompanham, a diversos níveis (científico-tecnológico, económico, demográfico, sociocultural e político), tornam a educação de adultos uma exigência fundamental das sociedades em desenvolvimento, que requerem cada vez mais a participação plena dos cidadãos na sua construção

Após a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, organizada pela UNESCO, em Julho de 1997, em Hamburgo, a educação de adultos ganhou maior visibilidade e mereceu maior atenção por parte dos Estados, para que desencadeassem um investimento prioritário nas dimensões de desenvolvimento pessoal e promoção cultural.

Definida pela UNESCO como todos os processos de aprendizagem que possibilitam aos adultos o desenvolvimento das suas capacidades de forma a satisfazerem, simultaneamente, as suas necessidades e as das sociedades a que pertencem, a Educação de Adultos assume-se como uma estratégia essencial para o desenvolvimento de um país.

Em Portugal, a educação formal dos adultos esteve durante muitos anos reduzida a missões culturais e actividades de alfabetização com pouca incidência nas zonas rurais e com um sucesso bastante reduzido.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 14 de Outubro de 1986, a Educação de Adultos ganhou uma nova dinâmica, designadamente com a criação do Ensino Recorrente e da Educação Extra-escolar. Entendidos como modalidades de educação especial, um dos seus objectivos consignados no Artigo 23.º, é o de “favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade”.

Como desenvolvemos a nossa actividade profissional no concelho de Vila Nova de Paiva no sector do Ensino Recorrente, preocupámo-nos em saber se, de facto, esta valência da Educação de Adultos trouxe alguma mais-valia para as pessoas que a frequentaram.

Esta dissertação visa, assim, averiguar se o Ensino Recorrente, ao nível dos 1º e 2º ciclos, entre 1999 e 2004, contribuiu para o desenvolvimento socioeducativo e económico dos jovens e adultos do concelho de Vila Nova de Paiva.

De uma forma mais objectiva e decorrente do problema em análise, importa clarificar várias questões, a saber:

-Em que medida o E.R. contribuiu para o desenvolvimento educativo geral dos indivíduos?

- Ajudou-os a desenvolver comportamentos benéficos para a saúde e prevenção?
- Contribuiu para o desenvolvimento de uma maior consciência cívica?
- Conduziu-os à sensibilização pelas questões ambientais?
- Contribuiu para o incremento das condições económicas em que vivem?
- Proporcionou uma melhoria da sua situação laboral?

Na delimitação do estudo focalizaram-se os cursos de ensino recorrente desenvolvidos no concelho de Vila Nova de Paiva, desde o ano lectivo de 1998/1999 até ao ano lectivo de 2003/2004.

Realizou-se um trabalho de recolha de informação por intermédio de um inquérito por questionário, mas numa forma específica designada por formulário, aplicado aos formandos que frequentaram, com aproveitamento, os referidos cursos e que após a sua conclusão sempre residiram no concelho.

Com o formulário pretendeu-se recolher informações que permitissem analisar possíveis mudanças de actuação e condições de vida dos indivíduos, e efectuar uma análise comparativa entre a qualidade de vida dos formandos antes de terem frequentado este subsistema de educação e a sua situação actual.

Caberá, porém, abrir desde já um parêntesis com uma observação relativa à educação extra-escolar que, tendo como um dos seus objectivos a promoção da ocupação criativa e formativa dos tempos livres, embora tenha sido alvo de alguma pesquisa bibliográfica e referida neste trabalho, não constituiu objecto de estudo empírico. Isto porque a educação extra-escolar realiza-se num quadro aberto de iniciativas de natureza formal, mas também não-formal, e cidadãos que possuíssem os mais variados níveis de escolarização, desde que o seu nível etário fosse superior a 15 anos, poderiam ter frequentado esta valência de educação de adultos. De facto, grande parte dos indivíduos que frequentaram acções de educação extra-escolar no concelho de Vila Nova de Paiva, de 1999 a 2004, possuíam habilitações superiores ao 2º Ciclo, situação que poderia enviesar os resultados da nossa pesquisa.

A dissertação desenvolve-se segundo um plano organizado em duas partes: a primeira, refere-se ao enquadramento teórico do tema, onde pretendemos estabelecer

um quadro conceptual que nos sirva de referência para a investigação empírica que desenvolvemos, numa segunda parte, na perspectiva das questões enunciadas.

Assim, no Capítulo 1, procedemos à análise do ensino recorrente e educação extra-escolar em Portugal.

No Capítulo 2, delimitamos o conceito de desenvolvimento social e comunitário.

No Capítulo 3, contextualizamos as políticas de educação de adultos e destacamos o papel dos agentes locais.

Na segunda parte desta dissertação (Capítulos 4, 5 e 6) descrevemos o contexto de estudo e a metodologia utilizada, apresentamos os resultados da investigação e, por fim, analisamos e interpretamos esses dados, tendo subjacentes as respostas dos jovens e adultos que concluíram com sucesso os 1º e 2º ciclos do ensino recorrente no concelho de Vila Nova de Paiva.

Não podemos deixar de referir algumas dificuldades e limitações com que nos deparamos ao longo do percurso do nosso trabalho, não para nos desculparmos de eventuais lacunas mas, essencialmente, porque temos consciência de que poderíamos ter ido mais além. Em primeiro lugar, confrontámo-nos com uma escassa bibliografia específica sobre esta temática. No entanto, é para nós gratificante saber que trabalhámos uma matéria pouco estudada mas bastante actual. Em segundo, o facto de desempenharmos a função de coordenador do ensino recorrente, a qual exige bastante disponibilidade e capacidade de mobilização, ocupou-nos, diariamente, muito tempo, o que condicionou a investigação.

Por último, temos consciência que o presente estudo foi realizado com muito empenho e dedicação e que executámos apenas o início de um trabalho, uma vez que não detemos a última palavra e que o contributo académico, que aqui tentámos ensaiar, representa apenas um conhecimento provisório.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - ENSINO RECORRENTE E EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR

1.1. Enquadramento legal – Lei de Bases do Sistema Educativo

Em Outubro de 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e, em consequência, como refere Nogueira (1996), “o aparelho administrativo do sistema educativo sofreu alterações profundas, protagonizadas pela reformulação da Lei Orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei nº 3/87 de 3 de Janeiro) que criou serviços desconcentrados, as Direcções Regionais, com competências delegadas diversas, inclusive na área de apoio e extensão educativa e educação de adultos” (p.143).

Com a publicação desta Lei, assistiu-se a um novo retrocesso na conceptualização (e afirmação) da Educação de Adultos (E.A.) em Portugal.

Atribuindo-lhe um estatuto de menoridade, comparativamente ao sistema escolar, a LBSE remete para uma concepção escolarizante, considerando o Ensino Recorrente (E.R.) de adultos como uma modalidade especial de “educação especial” e definindo a educação extra-escolar (E.E.E.) como um complemento da formação escolar (Ministério da Educação, 1998).

Carneiro (1990) refere que o E.R. “é um ensino de segunda oportunidade adaptado a uma população adulta, às suas necessidades, às suas disponibilidades de tempo e de espaço, às suas responsabilidades profissionais, baseando-se na consciência de que a alfabetização visa adaptar o homem à transformação, tornando-o sujeito e objecto do desenvolvimento económico e social” (citado por Ministério da Educação, 1992, p.5).

A LBSE abrange a educação pré-escolar, a educação escolar e a E.E.E. deixando um espaço específico para a educação especial, formação profissional, E.R., ensino à distância e ensino de português no estrangeiro.

No que respeita ao E.R., este corresponde à vertente da E.A. que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudos, conduz à obtenção de um grau e à atribuição de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo ensino regular. Através desta modalidade é assegurada uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que abandonaram precocemente o sistema educativo e aos que o procuram por razões de promoção cultural ou profissional.

Aos seus destinatários, como é referido no Artigo 20.º da LBSE, são atribuídos “os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso, os planos e os métodos de estudo organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destina, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados”.

Privilegia-se uma pedagogia diferenciada, conducente à autonomia do formando, numa abordagem interdisciplinar e centrada na resolução de problemas reais, recorrendo-se à pluridocência em algumas áreas disciplinares.

Todos os cursos são gratuitos e a idade mínima de acesso ao ensino básico recorrente é de 15 anos.

Foi elaborado o projecto de Lei-Quadro da E.A. pelo Ministério da Educação (M.E.), relativamente ao Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar (E.R.E.E.E.) (cf. Quadro 1). Como se constata:

- O E.R. é uma modalidade especial de educação que visa a obtenção de certificados equivalentes aos do ensino regular (Artigo 4.º);

- Nesse projecto, o E.R. deverá garantir uma escolaridade de segunda oportunidade, em que os desequilíbrios relativos aos níveis educativos deverão ser atenuados (Artigo 5.º);

- O E.R. compreende o ensino básico e secundário e visa a eliminação do analfabetismo e o prosseguimento de estudos (Artigo 6.º);

- A idade mínima para acesso a estes cursos é de 15 anos para o ensino básico e de 18 para o ensino secundário; prevê-se o reconhecimento dos saberes adquiridos, designadamente através da educação extra-escolar, mediante formas de creditação a definir (Artigo 7.º);

- As entidades promotoras de cursos do E.R. poderão ser estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, ou quaisquer entidades públicas ou privadas, sendo livre a sua criação (Artigo 8.º);

- Garantida que seja a qualidade científica e pedagógica, o Estado apoia a criação e financiamento dos cursos mediante apoios diversificados e em função do plano de actividades apresentados e da avaliação da sua execução. Esses planos são independentes do ensino escolar (Artigo 9.º).

Quadro 1 – Estrutura do Ensino Recorrente

| | |
|--|--|
| Definição (Artigo 4.º) | Modalidade especial de educação escolar, visando essencialmente a obtenção de certificados escolares equivalentes ao sistema regular de ensino, organizada de acordo com os grupos etários a que se destina, a experiência de vida adquirida e o nível de conhecimentos. |
| Objectivos (Artigo 5.º) | Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade, atenuar os desequilíbrios entre os diversos grupos etários no que respeita aos seus níveis educativos. |
| Organização (Artigo 6.º) | Compreende como níveis, o ensino básico e secundário; visa no Primeiro ciclo a eliminação do analfabetismo e, no 2º e 3º ciclos, o prosseguimento de estudos ou o desenvolvimento de algumas competências profissionais. |
| Condições de acesso (Artigo 7.º) | A idade mínima para acesso a estes cursos é de 15 anos para o ensino básico e de 18 para o ensino secundário: prevê o reconhecimento dos saberes adquiridos, designadamente através da educação extra-escolar, mediante formas de creditação a definir. |
| Entidades promotoras (Artigo 8.º) | Estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, ou quaisquer entidades públicas ou privadas, sendo livre a sua criação, garantida que seja a qualidade científica e pedagógica e assegurado o respectivo reconhecimento oficial. |
| Incentivos (Artigo 9.º) | O Estado apoia a criação e financiamento dos cursos mediante apoios diversificados e em função do plano de actividades apresentado e da avaliação da sua execução. |
| Planos curriculares (Artigo 10.º) | Independentes do ensino escolar para melhor responderem às características dos destinatários, inclusão de componentes com carácter regional e de natureza artística ou profissional. |

Fonte: Ministério da Educação, Lei-Quadro da E.A.

No que respeita à E.E.E., a citada Lei refere, no seu Artigo 13.º, que esta valência de E.A. comporta um conjunto de actividades educativas e culturais, organizadas fora do sistema escolar, por entidades públicas ou privadas, podendo os seus conteúdos ser reconhecidos e creditados.

Como é referido no Artigo 14.º, os seus objectivos são, essencialmente o

combate ao analfabetismo literal e funcional e a promoção da ocupação criativa e qualitativa dos tempos livres, numa perspectiva de educação permanente.

Organizações públicas e privadas poderão promover a E.E.E., com apoio e incentivo do Estado, desde que seja garantida a qualidade educativa e formativa.

Os Artigos 16.º e 17.º referem, respectivamente, que as condições de acesso a esta valência e o recrutamento de formadores serão da responsabilidade das entidades promotoras.

Quadro 2 – Estrutura da Educação Extra-Escolar

| | |
|---|---|
| Definição (Artigo 13.º) | Conjunto de actividades educativas e culturais de natureza sistemática, sequenciais ou alternadas, organizadas fora do sistema escolar, num quadro de iniciativas múltiplas, públicas ou privadas, podendo articular-se com o ensino recorrente e a educação escolar. Os conteúdos curriculares poderão, eventualmente, ser reconhecidos e creditados como equivalência no ensino recorrente. |
| Objectivos (Artigo 14.º) | Promover o desenvolvimento de conhecimentos e de competências em substituição ou complemento da educação escolar, combater o analfabetismo literal e funcional: promover a ocupação criativa e dos tempos livres, numa perspectiva de educação permanente, com actividades organizadas de forma flexível e diversificada. |
| Entidades promotoras (Artigo 15.º) | O Estado e outras entidades públicas ou privadas (as constantes do Artigo 23.º, Parágrafo 5.º LBSE) desde que o valor educativo e formativo seja assegurado. Dá-se a possibilidade aos parceiros sociais de intervirem, em cooperação, nas acções e projectos. |
| Condições de Acesso (Artigo 16.º) | A estipular pelas entidades promotoras, de acordo com a natureza e os objectivos das diversas actividades. |
| Formadores e animadores (Artigo 17.º) | A recrutar pelas entidades promotoras, de acordo com critérios que garantam o valor educativo e a qualidade pedagógica das acções. |

Fonte: Ministério da Educação, Lei-Quadro da E.A.

O aparelho administrativo do sistema educativo sofreu, também, alterações, através da reformulação da Lei Orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º3/87 de 3 de Janeiro) e da descentralização de certos serviços, como as Direcções Regionais que passaram a delegar áreas, como o apoio e extensão educativa e E.A.

Destaca-se, ainda, a criação do Conselho Nacional de Educação, sendo as suas competências regulamentadas pela Lei n.º 31187, competindo, por iniciativa própria ou em resposta a solicitações remetidas por outras entidades, emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões educativas.

Analisando a legislação existente pode fazer-se o ponto de situação actual da E.A. A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, estabelece o quadro geral do sistema educativo definindo-o como o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (Artigo 1.º, Ponto 2).

A LBSE após uma definição inicial, relativamente lata, dos limites do sistema educativo, organizado na base da educação pré-escolar, da escolar e da E.E.E. (Artigo 4.º), passa de seguida a concentrar-se, quase exclusivamente, na educação escolar de tipo “regular”. Se, por um lado, isto pode indicar a preocupação de não levar a intervenção estatal demasiado longe em matérias parcialmente dependentes da dinâmica social e da liberdade individual (como são, as relativas à E.E.E. e E.R.), perdeu-se, talvez, uma oportunidade de afirmar o papel essencial que este sector do sistema educativo deve desempenhar numa estratégia de desenvolvimento, num país como o nosso, que apresenta, ainda hoje, níveis educativos muito baixos.

Podemos distinguir dois grandes vectores, no âmbito da educação e formação de adultos, presentes na LBSE: uma área de formação, cujos destinatários ou participantes serão os indivíduos, e uma área de intervenção socioeducativa que visa o desenvolvimento de comunidades ou grupos.

Toda a área de intervenção socioeducativa está praticamente ausente dos 64 artigos que compõem esta Lei. “Favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade” (Artigo 23.º, Ponto 3) não chega para aproximar a Lei de Bases da formulação já conseguida pela UNESCO, em 1976. Efectivamente, segundo uma Recomendação sobre o Desenvolvimento da E.A., cada Estado Membro deveria “reconhecer a E.A. como um componente necessário e específico do seu sistema de educação, e como um elemento constitutivo permanente da sua política de desenvolvimento social, cultural e económico”, reconhecendo ainda “como parte integrante do processo educativo as formas de organização colectiva criadas pelos

adultos com vista a solucionar os seus problemas quotidianos” (Ministério da Educação, 1976, p.4).

Já no que se refere à área de formação, o Artigo 4.º refere que “o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (ponto 1). Refere ainda que “a educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de tempos livres” (Ponto 3).

Constituem modalidades especiais de educação escolar, entre outras, “a formação profissional” e “o E.R. de adultos” (Artigo 16.º).

A E.E.E. consiste em englobar "actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e de iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não-formal" (Artigo 23.º, ponto 3).

Os seus objectivos são:

- Promover o desenvolvimento e a actualização de conhecimentos e de competências em substituição ou em complemento da educação escolar;
- Combater o analfabetismo literal e funcional;
- Promover a ocupação criativa e formativa dos tempos livres.

Na opinião de Carneiro (1990), “a E.E.E., pela flexibilidade que apresenta e pela criatividade, torna-se um desafio à dinâmica e ao empenhamento das estruturas sociais regionais, pois tem subjacente um conceito de educação permanente que ultrapassa o âmbito da alfabetização literal ou funcional e adquire a força de uma necessidade face às características actuais do desenvolvimento” (citado por M.E., 1992, p.5).

As actividades da E.E.E. são promovidas, para além do Estado, por diversas entidades como as autarquias, associações culturais e recreativas, sindicatos e outras organizações cívicas diversas.

Nos cursos de E.E.E., estão incluídos cursos de alfabetização e de actualização socioeducativa e socioprofissional. Estes destinam-se a indivíduos que já não se encontram em idade normal de frequência do ensino regular.

O E.R. destina-se aos “indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico ou secundário” (Artigo 20.º, Ponto1). “Este ensino atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudo organizados de modo distinto, tendo

em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados” (Ponto 4).

Para aqueles que não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário, como não tiveram a oportunidade de entrar na escola, a LBSE abre-lhes a via “ensino recorrente” (Artigo 20.º, ponto 2) e, a via “educação extra-escolar” (Artigo 4.º, Ponto 4 e Artigo 23.º). Efectivamente, o Artigo 23.º define como objectivo da E.E.E., “permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência” e ainda “a E.E.E. integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa”.

Conclui-se então que, entre as múltiplas actividades de natureza educativa, realizadas com os objectivos atrás referidos, quer pelo Estado, quer por “autarquias, associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e profissionais e outras” (Artigo 23.º, Ponto 5), algumas delas venham a elaborar módulos cuja acumulação constitua cursos eventualmente reconhecíveis para atribuição de diplomas e certificados do sistema regular.

Este esquema de pontes entre a E.E.E. e a educação escolar justifica a inclusão de ambas dentro do conjunto global de “sistema educativo” coordenado pelo M.E.

O Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP) surgiu como um importante instrumento, apoiado pelas contribuições dos fundos estruturais comunitários e desenvolveu diversos subprogramas, sendo um deles relativo à E.A. (Despacho 94/ME/89), com início em 1990.

Como já referimos, nesta década foi publicada a Lei-Quadro de E.A. (Decreto-Lei nº 74/91 de 9 de Fevereiro) que confirmou o carácter escolarizante e reduccionista da E.A., pois a sua coordenação ficou sob a responsabilidade da Direcção Geral de Extensão Educativa (DGEE), cujas competências seriam "combater o analfabetismo, promover e apoiar a educação recorrente de adultos e a E.E.E. no país, e junto das comunidades portuguesas no estrangeiro".

Em 1993, houve uma reestruturação dos serviços centrais do M.E. que se ocupavam da E.A. Foi extinta a D.G.E.E. e foram dadas competências ao Departamento da Educação Básica para promover e assegurar acções no domínio da E.A. (Decreto-Lei nº 138/93, de 26 de Abril). Mas o objectivo principal do E.R. (ao nível do primeiro

ciclo), e E.E.E. continuou a ser o combate e eliminação do analfabetismo.

1.2. O fenómeno do analfabetismo

Tanto o E.R. como a E.E.E. visam o combate ao analfabetismo e a sua eliminação. Estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, ou qualquer organização pública ou privada, desde que garantam a qualidade das ofertas educativas, poderão participar no combate ao analfabetismo, criando acções educativo/formativas, no âmbito do E.R. e da E.E.E., com o devido reconhecimento oficial.

O analfabeto, na sua acepção original da palavra, significa uma pessoa que, literalmente, não conhece o alfabeto.

Em Portugal, o analfabetismo continua a ser encarado apenas na sua perspectiva mais tradicional – o indivíduo que não sabe ler nem escrever.

Embora, desde 1960, a UNESCO apontasse para uma concepção de alfabetização mais alargada, em que o analfabetismo era definido como a incapacidade de leitura, de escrita e de cálculo adequado para a efectiva participação na respectiva comunidade, as organizações com responsabilidades a este nível, nos países industrializados tendiam a reduzir o analfabetismo apenas a alguns indivíduos em situação específica (doentes, diminuídos físicos ou mentais, inadaptados, entre outros), a pessoas idosas não escolarizadas ou certos imigrantes dos países do terceiro mundo. O analfabetismo assume diferentes significados e implicações nos diversos povos, diversas culturas e sociedades.

Quando se analisa a complexidade de uma sociedade ou das organizações sociais procuram-se estruturas e elementos em que se baseiam, tenta-se compreender o seu funcionamento e simplificam-se os fenómenos através da construção de modelos que se constituem num determinado paradigma sociocultural.

Apesar de Portugal ser um país semi-industrializado, também tem no seu seio estruturas sociais bastante próximas dos países em desenvolvimento. Nas regiões agrícolas do interior do país, onde a cultura oral ainda predomina, o peso social e económico do analfabetismo não é tão importante como nos meios urbanos e industrializados. O próprio desenvolvimento económico das regiões e a produtividade agrícola são factores determinantes na procura do processo de alfabetização.

A produção de um tipo de sociedade explica-se por meio da manutenção ou transformação de um paradigma sociocultural (Bertrand e Valois 1994). Este constitui um conjunto de crenças, de concepções ou generalizações e valores que englobam determinados conhecimentos, uma forma de relacionamento entre a pessoa, a sociedade e a natureza, um conjunto de valores e de interesses, uma forma de agir e um significado global da actividade humana que definem e delimitam, para um determinado grupo social, a dimensão possível do seu campo de acção e da sua prática social e cultural, assegurando, assim, a sua coerência e relativa unanimidade.

O paradigma sociocultural exprime a acção exercida pela sociedade, a partir da sua actividade, sobre as suas práticas sociais e culturais. Ele delimita o que pode ser apreendido e o que vale a pena ser compreendido.

Todas as organizações, através de mecanismos próprios, recebem informações sobre a sua actividade, ou seja, sobre os efeitos da sua acção, para que possam reflectir sobre os métodos, os recursos, as estratégias e os resultados, de forma a decidirem quanto à modificação, cessação ou continuação das actividades.

São várias as organizações que, em Portugal, promovem acções de combate ao analfabetismo (Direcções Regionais de Educação, Autarquias, Associações culturais, IPSS's, entre outras) e possuem mecanismos que possibilitam analisar e avaliar os resultados obtidos.

Bertrand e Valois (1994) distinguem e denominam dois tipos de retorno da informação – retro-informação directa e retro-informação indirecta. A primeira, apoiada nos resultados, indica que a acção atingiu ou não o seu objectivo. A retro-informação indirecta indica as consequências dos resultados. Por exemplo, se as orientações da sociedade apontarem para a formação de farmacêuticos, e as organizações educativas desenvolverem actividades no sentido da obtenção desse fim, se conseguirem com eficiência, estaremos perante uma retro-informação directa, mas se um dos farmacêuticos, após a conclusão dos seus estudos, produzir um fármaco que desencadeie efeitos secundários em determinados cidadãos, levando-os à morte, esta consequência é considerada uma retro-informação indirecta. Estes retornos da informação podem induzir a mudanças no interior das organizações.

Se uma organização promover acções para a redução do analfabetismo no seio de uma determinada comunidade, ela estará a tentar obter certos fins determinados pela sociedade, respeitando a normas, leis e regras específicas que correspondem a níveis de funcionamento da sociedade.

Estes níveis, segundo Bertrand e Valois (1994), são o campo paradigmático, o campo político e o campo organizacional. O campo paradigmático transforma em orientações da actividade social, as generalizações e concepções que englobam uma concepção do conhecimento e das relações entre a pessoa, a sociedade e a natureza, um conjunto de valores e interesses, uma forma de executar e uma significação global da actividade humana, a postura, as atitudes, o conhecimento necessário para ser considerado um sujeito adaptado e integrado na sociedade.

Após a socialização, o cidadão “deixa de ser livre” perante a sociedade, uma vez que segue exemplos, que se comporta mediante normas e regras quase universais. Submetido às actividades do campo organizacional, o homem passa por um processo de socialização que foi definido pelo campo paradigmático segundo leis do campo político. Estão definidos padrões de conhecimento, valores e atitudes, sendo essas aquisições, fins das organizações educativas que vêem a sua actividade ser determinada pelo paradigma sociocultural. A escolha de um paradigma educacional assenta na escolha implícita ou explícita de um paradigma sociocultural.

Existem vários paradigmas educacionais que estruturam as práticas educativas nas sociedades actuais e muitos outros aparecerão no futuro. Contudo, iremos incidir a nossa análise sobre dois paradigmas educacionais: o paradigma racional e o paradigma tecnológico. O primeiro, centrado na transmissão dos conhecimentos e valores dominantes, assenta na dimensão da abordagem mecanicista; o segundo, baseado numa abordagem tecno-sistémica, centra-se na utilização da tecnologia educacional. Estes dois paradigmas dominam a prática pedagógica das nossas sociedades e estão ligados ao paradigma industrial que é um paradigma sociocultural dominante nas sociedades ocidentais.

O *paradigma industrial* estrutura o modelo da sociedade em que vivemos, ele define também a concepção oficial da educação que estrutura actualmente as organizações educativas na maior parte dos países industrializados. Este paradigma caracteriza-se pela aplicação da racionalidade científica às actividades humanas e pela crença no progresso material. A objectividade evidenciada põe em causa a entidade singular que é a pessoa. A eliminação da subjectividade e da unicidade abre caminho à valorização e ao domínio do quantificável. O individualismo alia-se a uma aceitação incondicional das regras de funcionamento da sociedade. A liberdade individual adquire-se pela acumulação de bens. Os valores económicos conduzem à produção

contínua de bens e ao aumento do consumo subordinado às necessidades das pessoas e às exigências da indústria e da tecnologia.

Os temas principais do paradigma industrial são a crença no progresso material, no desenvolvimento económico e tecnológico e na racionalidade científica.

A valorização da produção de pessoas bem adaptadas às sociedades industriais é estruturada a partir do paradigma racional da educação, partindo do princípio de que o aluno deve ser socializado pelo “consumo de conhecimentos” que lhe são transmitidos no sentido de desenvolver as atitudes pertinentes a um funcionamento normal, numa sociedade regularizada pelo paradigma industrial (Bertrand e Valois, 1994).

O paradigma racional valoriza a transmissão de um saber predeterminado, objectivo, como verdade única, contribuindo para a permanência das orientações da sociedade industrial. Como referimos, este paradigma assenta na abordagem mecanicista. O aluno entra para a escola para se submeter a um processo de mudança segundo um modelo único de transformação, idêntico para todos, cujos elementos não variam e são os mesmos de uma escola para outra. Transmitem-se determinados conhecimentos, atitudes e valores e o aluno abandona a escola conforme o modelo sugerido.

O paradigma tecnológico incide mais na eficácia da instrução do que nas finalidades sociais, culturais ou políticas. Esta corrente valoriza mais o “como fazer” do que o “porquê”. Contribui para transformar a educação em ciência, produzindo um ser tecnológico, activo. Este paradigma promove o modo racional do conhecimento.

A abordagem tecno-sistémica preocupa-se em determinar como se faz a educação. Assim sendo, dá pouca importância aos valores sociais e às interrogações ecológicas e muita importância à eficácia de uma comunicação educacional. A educação é vista como uma metodologia de organização das situações de aprendizagem.

A tecnologia tornou-se um factor essencial de transformação social. Sendo Portugal um país semi-industrializado, caracterizado por estruturas sociais dos países industrializados, **como é que poderemos explicar que ainda haja em Portugal uma taxa tão elevada de analfabetos?**

Em Portugal, o processo de escolarização esteve, durante muitos anos (período Salazarista) dependente de uma ideologia corporativista que impediu o acesso à escola das famílias com menos recursos económicos. Podemos, assim, afirmar que as elevadas taxas de analfabetismo da população mais idosa são resultantes da política conservadora da sociedade portuguesa no período do Estado Novo que se opunha à implementação da

generalização da alfabetização e às assimetrias regionais provocadas pelo desigual desenvolvimento económico das regiões.

No entanto, a permanência de elevadas taxas de analfabetismo entre certos grupos etários da população em idade activa, após a realização de campanhas de alfabetização por todo o país, explica-se, em parte, pela ausência de um desenvolvimento económico e social das regiões mais pobres.

As pessoas que procuram um curso de alfabetização são motivadas por razões individuais. Não existe uma motivação colectiva provocada pelo próprio desenvolvimento (Canário, 2000).

Com o desenvolvimento tecnológico, industrial e consequente transformação social, surgiu a necessidade de reciclar um grande número de jovens para os empregar nas novas actividades industriais.

Na maior parte dos países industrializados, pensava-se que a escolaridade obrigatória iria resolver o problema, e que se o analfabetismo existia era apenas um fenómeno residual votado à extinção. Em Portugal, durante muitos anos, considerou-se que se tratava de um fenómeno que apenas dizia respeito às populações mais idosas, em especial às de origem rural.

Em Setembro de 1982, o Director-Geral da UNESCO alertava para o fenómeno que se passava nos países industrializados: “o problema do analfabetismo não se limita unicamente aos países em desenvolvimento, afecta também os países industrializados, mesmo os que gozam de um alto nível de prosperidade material”.

Em 1985, na IV Conferência Internacional da UNESCO sobre E.A., realizada em Paris, era declarado que: “A tomada de consciência por parte de um certo número de países (industrializados, nomeadamente), da existência de um analfabetismo funcional ou iletrismo, como um dos efeitos da crise económica,”.

Com esta declaração, o analfabetismo assumia uma nova forma ou uma variante, designada por analfabetismo funcional, sendo caracterizado como uma incapacidade de domínio das competências e dos meios necessários à inserção profissional, à vida social e familiar e à participação activa na vida da sociedade.

São as exigências da sociedade, no que diz respeito à preparação dos seus indivíduos, visando a integração na actividade social, que vão ditar o grau de analfabetismo funcional.

A obtenção de um determinado grau académico pode assumir níveis de importância diversos. Por exemplo, numa sociedade Ocidental, como é o caso da Portuguesa, possuir o segundo ciclo, como nível de ensino, é insuficiente para uma inserção equilibrada na sociedade, o que poderá já não acontecer com um cidadão Afegão onde as orientações do paradigma sociocultural serão totalmente diferentes da Portuguesa, originando uma necessidade de recorrer a requisitos oriundos de um nível de ensino, provavelmente, inferior.

Do mesmo modo, com a evolução e constante desenvolvimento tecnológico, um nível de qualificação necessário para o desempenho de uma determinada função é actualmente inferior ao que, supostamente, será exigido na próxima década. Por outro lado, a habilitação de um cidadão, o nível de escolarização que atingiu, o certificado que possui, poderá não corresponder às suas competências ou capacidades.

Entre a população que teve contacto com a escrita e que alcançou mesmo um certo grau de instrução, o nível de conhecimentos e atitudes perante a utilização da escrita não é semelhante.

Dentro do mesmo nível de instrução formal (diploma adquirido), o nível de conhecimentos é diferente. Existe um distanciamento entre o nível de ensino adquirido, certificado, formalizado e o nível de conhecimentos reais de quem detém esse nível de escolarização. Assim, na população com baixos níveis de instrução (sem o 2º ciclo, por exemplo), os conhecimentos são diferenciados. Poderá haver pessoas que apresentem uma relação directa entre o nível real e o nível formal, outras manifestam um nível real superior ao formal e, por fim, a fracção que manifesta um nível real inferior ao formal. O nível formal de instrução de uma comunidade não é representativo do nível real de conhecimentos dos seus membros. O nível de instrução da população deve ser, assim, encarado apenas como um indicador dos níveis escolares alcançados.

1.3. O ensino recorrente e a educação extra-escolar em Portugal

A instrução portuguesa na Idade Média era feita em conventos e mosteiros. A escola era algo secundário para a preparação da vida social e profissional e o seu papel destinava-se, sobretudo, às funções especializadas dentro da Igreja.

Com os Descobrimentos, a escola passou a ter um papel mais importante devido ao aparecimento da burguesia e à necessidade de saber ler e escrever.

Depois da perda da Independência e durante o século XVII, o ensino é

monopolizado pela Companhia de Jesus, até que Pombal, em 1759, lhe retira esse poder e torna o ensino primário oficial.

O ensino primário tornou-se obrigatório a partir do ano de 1820, embora o analfabetismo continuasse a ser elevado, não obstante as diversas reformas levadas a efeito.

As primeiras iniciativas relativas à E.A. em Portugal podem ser datadas de 1815, aquando do surgimento do “ensino mútuo” que criou as escolas nos quartéis, de forma a tentar alfabetizar os mancebos para prestar serviço militar (Carvalho, 1986).

A partir de 1848, durante a reforma de Costa Cabral e o predomínio do movimento associativo, surge um movimento de educação popular, destinado a adultos, abrangendo os cursos da instrução primária.

De acordo com Nogueira (1996), entre 1870 e 1880, com a reforma de Rodrigues Sampaio, verificou-se um ainda maior empenhamento do movimento associativo. O industrial Casimiro Freire, empregando o método de João de Deus, criou as primeiras “escolas móveis”, que tentavam suprir as carências da rede estatal, mas, ao mesmo tempo, tentavam lançar a semente do ideal republicano. No entanto, o analfabetismo continuou elevado.

Com a Revolução de 5 de Outubro de 1910, a educação popular entrou em franco desenvolvimento. A obrigatoriedade escolar de 3 anos (1911) passa a ser de 5 anos (1919).

A partir da implementação da República, em 1910, prevaleceu a filosofia de promoção da instrução elementar e da socialização moral e cívica, pois, como refere Silva (1990), os republicanos “fizeram da instrução popular uma das suas principais bandeiras ideológicas”, combinando a “difusão das aquisições básicas de leitura, escrita e cálculo” com a “propaganda e formação de aderentes” (p.17).

Neste período continuavam a utilizar-se as “escolas móveis”, promovendo a sua criação nas freguesias onde não houvesse escolas fixas. Foram criados cursos nocturnos, dominicais e outros, cujo objectivo fundamental era o combate ao analfabetismo.

No entanto, os resultados conseguidos foram exíguos e a legislação promulgada não conseguiu ser acompanhada por uma prática eficaz. Segundo Nogueira (1996), em 1926, o analfabetismo atingia cerca de 67,8% da população portuguesa.

Em Maio de 1926, o Estado Novo põe termo à República mas não acaba com o analfabetismo. O facto de em cada 100 portugueses, 70 não saberem ler tranquilizava muita gente e, em vez de se contrariar esta situação, ela foi, pelo contrário, incentivada.

De certa forma, o analfabetismo era visto como um aliado do sistema vigente, favorecendo a propagação de teorias obscurantistas. As ideologias fascistas e respectiva política educativa procuraram manter as populações rurais isoladas culturalmente, a todos os níveis, sendo o saber escolar extremamente baixo.

De acordo com Melo e Benavente (1978), as medidas respeitantes à escola foram as seguintes:

- Fecharam-se as escolas normais que asseguravam a formação dos professores do ensino primário e recrutavam-se regentes que apenas possuíam o certificado de estudos primários e não tinham qualquer formação pedagógica;
- A escolaridade obrigatória, aumentada para seis anos sob a República, é reduzida a quatro anos e, posteriormente, a três anos;
- Fecharam-se todas as escolas primárias que não tivessem um mínimo de 45 alunos (o que teve graves consequências em todas as regiões rurais).

Ao nível da E.A., só se verificou um progresso significativo com o Plano de Educação Popular e com a Campanha de Educação de Adultos. Esta campanha começou em 1952 e prolongou-se até 1956, sendo um dos objectivos, adaptar o analfabeto à vida moderna.

As áreas leccionadas eram vastas: educação moral e cívica, familiar e sanitária, organização cooperativa e previdência, agricultura e criação de gado e história da pátria. Mas, na realidade, pouca incidência teve em relação ao problema do analfabetismo da população activa portuguesa.

Durante esta fase de implementação da Campanha de Educação de Adultos, poucas alterações foram introduzidas. Destacaram-se as seguintes:

- Alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos e, posteriormente, para seis (1964);
- Criação de dois projectos de reforma: Projecto do Ensino Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior - ressalto da democratização do ensino e educação permanente (1971);
- O sistema educativo (Lei de Bases de 27/09/1971) passa a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente – esta última passa a ser controlada pela Direcção Geral da Educação Permanente (D.G.E.P.);
- Criação dos Cursos do Ensino Primário Supletivos para Adultos, os CEPASA'S, recomendando uma pedagogia diferenciada para adultos (1971-1974).

O período de abertura política Marcelista e os tempos de euforia da reforma de Veiga Simão não trouxeram nada de novo à E.A.

A D.G.E.P., então criada, não fez mais do que gerir o que ficou da campanha de 1952. Apostou nas missões culturais e actividades de alfabetização ministradas nos cursos supletivos do ensino primário para adultos com forte cariz escolar, sem grande incidência nas zonas rurais e com insucesso muito elevado.

Nas vésperas do “25 de Abril” começaram a diversificar-se as acções de E.A. promovidas pelo Estado através dos seus diversos departamentos: Secretaria de Estado da Agricultura (cursos complementares de aprendizagem agrícola, de empresários agrícolas); Ministério das Corporações (formação profissional); Junta Central das Casas do Povo; Direcção-Geral da Assistência (formação e desenvolvimento comunitário) e Obra das Mães pela Educação Nacional. Refira-se, ainda, a instituição dos exames *ad-hoc* de acesso à universidade para maiores de 25 anos sem a certificação adequada.

Segundo Nogueira (1996), “com o 25 de Abril de 1974 dá-se uma explosão social que reverte, muitas vezes, para a intervenção em práticas de extensão sociocultural” (p.133).

Com a revolução e a democracia, alterou-se o contexto sociopolítico da E.A. As energias contidas libertaram-se e surgiram múltiplas iniciativas de base. A esperança numa nova sociedade passou a constituir um incentivo para aqueles que, agora, através da aquisição de novos saberes, quisessem participar no desenvolvimento do país.

As Campanhas de Alfabetização organizadas pelo Serviço Cívico Estudantil foram as protagonistas do momento. A sociedade civil fervilhava com múltiplas iniciativas, todas elas repletas de ideais democráticos.

Neste período, a E.A. em Portugal era orientada pela D.G.E.P., que encarava a E.A. sob um ponto de vista amplo e plurifacetado, apoiando os processos de desenvolvimento e de democratização e as iniciativas populares que decorriam por todo o país.

O modelo proposto representava o alargamento drástico do campo da E.A e o primado dos métodos de animação, na perspectiva da «educação popular», visando a abertura da administração pública e dando passos para a reorganização do sistema educativo à luz dos desafios postos pela educação popular e das suas exigências específicas.

Na opinião de Lima *et al.* (1998), com o 25 de Abril “assistiu-se a emergência de um movimento associativo popular que, através de associações populares, comissões de

moradores, associações de educação popular e outras organizações e grupos de base, realizava múltiplas actividades, mobilizando largos sectores das populações e assumindo características típicas de mobilização de massas e formas de democracia directa. (...) As inovações e as mudanças introduzidas são geralmente de iniciativa dos grupos e das organizações mais activas, enquanto que o poder (em construção) só muito dificilmente consegue acompanhar o acelerado ritmo de mudança social e enquadrar normativamente tantas iniciativas" (p.82).

Estes movimentos expandem-se também aos órgãos do Estado, começando a fazer parte das estruturas dos vários organismos como é o caso da D.G.E.P.

Mas toda esta euforia de liberdade fez surgir um clima de depressão e retraimento em toda a sociedade, principalmente a partir de 1977, devido ao restringimento do poder.

Por todo o país, as escolas perderam a rigidez a que estavam habituadas e foram introduzidas novas práticas. A escolaridade obrigatória foi prolongada, apesar de tal obrigatoriedade, muitas vezes, ser mais teórica do que prática.

Em relação à E.A., Nogueira (1996) resume-a aos seguintes tópicos:

- Tendências repetitivas e sem grandes inovações, excepção feita aos períodos das "escolas móveis" da República e do após 25 de Abril;
- Identificação, quase como regra, da alfabetização com a E.A.
- Alheamento das metodologias e procedimentos pedagógicos dirigidos à especificidade do adulto;
- Espírito de campanha associada ao objectivo de extinção e combate ao analfabetismo, descurando-se o sentido das culturas locais;
- Intervenções dissociadas dos contextos sociais e económicos;
- Visão centralizadora, verticalizada, planificada de cima para baixo, com pontos de partida muito abstractos e teóricos em que nalguns casos se tentou reforçar e consolidar uma certa cultura oficial;
- Marginalização da educação de adultos face ao sistema nacional de educação e às recomendações internacionais;
- Profusão de discursos políticos traduzidos em práticas inconsequentes.

Visto o analfabetismo ser ainda um problema, foi aprovado por unanimidade, na Assembleia da República, em 1979, um projecto de lei para a sua eliminação. Este foi um catalisador da actividade da D.G.E.P., incumbida da elaboração e coordenação da

execução do Plano Nacional da Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA).

O PNAEBA foi regulamentado pela Lei nº 3/79 e foi apoiado pelo Conselho Nacional de Alfabetização de Educação de Base de Adultos (CNAEBA), tendo desenvolvido um conjunto de actividades sob a coordenação da Direcção Geral de Educação de Adultos (DGEA), no início da década de 80 do século XX.

Este plano teve em conta os grandes princípios dos documentos internacionais, estando também atento à realidade concreta do país. Revelou-se, por isso, um instrumento de grande relevância, qualidade e pertinência.

Com o PNAEBA pretendia-se o desenvolvimento global da sociedade, não só na erradicação do analfabetismo como também na elevação do nível sociocultural e económico das populações. Tinha como principais objectivos:

- Desenvolver, em termos culturais e educativos a população, tendo em vista a sua valorização pessoal e a sua progressiva participação na vida cultural, social e política;
- Assegurar, de modo permanente, a satisfação das necessidades básicas de educação formal e informal, de adultos, através da implementação gradual, em todo o país, de um sistema regionalizado que assegurasse a mobilização e a participação das populações;
- Coordenar a utilização de todos os recursos educativos, que constituísse o embrião de um sistema de educação permanente;
- Assegurar as condições para que todos os adultos interessados tivessem acesso à alfabetização e, progressivamente, aos vários graus de escolaridade obrigatória;
- Assegurar a melhoria da qualidade pedagógica das acções de alfabetização e de educação de base de adultos.

A eliminação gradual do analfabetismo dependia da conjugação de vários factores e competia ao Estado pôr à disposição da população os meios adequados para desencadear as acções de esclarecimento e sensibilização que incentivassem a frequência das acções de alfabetização.

Os objectivos supra indicados não poderiam ser entendidos desligados uns dos outros, pois eles faziam parte de um projecto global de E.A.

No prosseguimento dos objectivos gerais, o PNAEBA visava, ainda, contribuir para:

- Criar, junto dos emigrados portugueses, condições para o desenvolvimento das

novas capacidades e possibilitar o conhecimento dos direitos e obrigações e dos processos e instituições destinados a protegê-los;

- Resolver os problemas de identidade cultural em relação ao meio de origem, permitindo uma intervenção mais positiva no seu próprio país;
- Defender e valorizar as culturas regionais e locais, como parte integrante do património cultural nacional;
- Desenvolver a democracia cultural, a progressiva igualização das oportunidades e a criação de condições que permitissem o desenvolvimento das diversas formas de expressão cultural;
- Atenuar as assimetrias regionais no acesso à educação e à cultura;
- Mobilizar toda a colectividade para o desenvolvimento económico e social das regiões e do país;
- Melhorar a qualidade de vida, preservação da saúde e protecção à infância.

A fim de se atingirem estes objectivos, fixaram-se programas dos quais salientamos:

- Criação e instalação de um Instituto Nacional para a Educação de Adultos;
- Organização de uma rede de centros de cultura e de educação permanente;
- Implementação de programas regionais integrados;
- Alfabetização e Educação Básica elementar;
- Melhoria e incremento do ensino preparatório para adultos.

Neste plano verificou-se uma inovação, pois apontava para uma duração de dez anos. O plano não conseguiu atingir todos os objectivos a que se propunha. Restou o programa de alfabetização que, desde o primeiro momento, foi a maior preocupação da DGEA e o que mais recursos utilizou. Este programa confundiu-se, muitas vezes, com todo o PNAEBA.

A primeira fase terminou em 1985 e a segunda nunca se iniciou. Do PNAEBA ficaram, como grandes marcos, a alfabetização e o ensino preparatório.

O PNAEBA foi, sem dúvida, o ponto mais alto, até hoje, da E.A. em Portugal. Ele gerou mudanças e, pela primeira vez, abriu precedentes no domínio da descentralização e da participação neste subsistema e que, hoje, se reflecte no trabalho quotidiano da E.A.

Segundo Nogueira (1996), o plano era essencialmente prospectivo e operacional, englobando duas fases, de cinco anos cada, verificando-se uma avaliação intermédia e

preconizando sete programas fundamentais:

- Criação e instalação de um Instituto Nacional para a Educação de Adultos;
- Organização de uma rede de Centros de Cultura e Educação Permanente;
- Desenvolvimento de Programas Regionais Integrados;
- Alfabetização e Educação Básica Elementar;
- Melhoria e Incremento do Ensino Preparatório para Adultos;
- Apoio à Educação Popular;
- Acções na Emigração.

Pela primeira vez, era dado ênfase à vertente extra-escolar e a pós-alfabetização, também, não fora esquecida.

Apesar de parecer reunir todas as condições necessárias ao seu bom funcionamento, o certo é que o Plano não resultou. Ao fazer o ponto de situação em 1986, a DGEA assume, claramente a ineficácia do Plano, sobretudo devido à falta de condições estruturais que permitissem o seu sucesso. Por isso, ao fim de cinco anos de implementação, como refere Nogueira (1996), o PNAEBA foi abandonado, mas convém referir “que foi no seu quadro que se lançou e consolidou, em Portugal, um subsistema de E.A. no conjunto da administração pública portuguesa. A intervenção estatal e institucionalizada neste domínio é uma criação da década de 80” (p.138).

Em Outubro de 1986 é publicada a LBSE e com ela são criados o E.R.E.E.E. O E.R. seria entendido como uma modalidade especial de educação escolar que, progressivamente, substituiria os cursos nocturnos, perspectivando uma nova atitude de formação, visando o respeito pela heterogeneidade cultural e promovendo a interacção do homem com o meio ambiente. Correspondia à vertente da E.A. que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudo, conduziria cada cidadão à obtenção de um grau e à atribuição de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo ensino regular. Através desta modalidade seria assegurada uma nova oportunidade, de acesso à escolaridade, aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que abandonaram precocemente o sistema educativo e aos que a procurassem por razões de promoção cultural ou profissional.

Este subsistema de educação, criado em 1986, e que actualmente ainda é desenvolvido em muitos concelhos do nosso país, distingue-se do ensino regular pela enorme flexibilidade na organização curricular, uma vez que os planos curriculares são estabelecidos com base na definição das capacidades individuais a desenvolver em cada

ciclo de ensino e em função dos diferentes perfis e carências dos formandos. Os currículos partem de uma opção metodológica que assegura, permanentemente, a participação de cada formando no processo educativo.

Na actualidade, a população que frequenta os cursos do E.R. é sobretudo constituída por adultos que abandonaram precocemente o sistema escolar e que a ele regressam anos mais tarde e, ainda, por jovens que deixaram, entre outros motivos, por razões de ordem laboral, os cursos diurnos, para ingressarem nos cursos nocturnos.

Sendo assim, os jovens e adultos que frequentam os cursos do Ensino Básico Recorrente apresentam características próprias que os distingue do aluno do mesmo nível de ensino diurno. Estes formandos são portadores de saberes que lhe conferem uma cultura própria, expressão do contexto socioeconómico e cultural em que estão inseridos, e as suas motivações decorrem fundamentalmente da necessidade de uma participação mais activa no quadro social em que se inserem.

De um modo geral, enquanto subsistema de educação, o E.R. deverá contribuir para:

- A compreensão e o respeito pela diversidade dos costumes e das culturas, tendo em vista a paz e a cooperação, tanto no plano nacional, como no internacional;
- A consciencialização das relações que ligam o homem ao seu meio físico e cultural, no sentido de melhorar esse meio, de respeitar e proteger a natureza, o património e os bens comuns;
- A aquisição, só, em grupo e no contexto dos ensinamentos formais e não-formais, de novos conhecimentos, qualificações, atitudes ou comportamentos que contribuam para o desenvolvimento integral da personalidade;
- A articulação progressiva entre a E.A. e as diferentes actividades sociais e profissionais;
- O desenvolvimento da capacidade de criar, só ou em grupo, novos bens materiais, espirituais e estéticos;
- O desenvolvimento da capacidade de discernimento necessária para a utilização dos meios de comunicação social, a interpretação das diversas mensagens dirigidas pela sociedade ao Homem Contemporâneo e para "Aprender a Aprender" e "Aprender a Empreender".

Por sua vez, a E.E.E., uma outra valência de E.A., também criada em 1986, distingue-se do E. R. pela amplitude dos programas e conteúdos e por não constituir um processo dirigido à obtenção de um diploma escolar.

A E.E.E. abrange o conjunto das actividades educativas formais ou não-formais, que se processam fora do sistema de ensino e na multiplicidade das suas actividades. Tem como finalidade aumentar os conhecimentos e desenvolver as capacidades dos indivíduos em complemento ou em suprimento da formação escolar. Visa, portanto, numa perspectiva de educação permanente, a globalidade e a continuidade da acção educativa.

Os cursos de E.E.E. têm como finalidades:

- Permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos, na dupla perspectiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação no desenvolvimento social, económico e cultural;

- Desenvolver a capacidade para o trabalho, bem como uma atitude positiva face à formação e às necessidades de aperfeiçoamento e de valorização pessoal e social.

Podemos classificar os cursos de E.E.E. em quatro categorias:

- 1 - Cursos de alfabetização – Visam fundamentalmente o combate ao analfabetismo literal e funcional;

- 2 - Cursos de actualização – Visam o combate ao analfabetismo regressivo e a actualização de conhecimentos escolares ou outros;

- 3 - Cursos socioeducativos – Visam a formação cultural ou a formação cívica;

- 4 - Cursos socioprofissionais – Visam a formação para o trabalho.

Todos os cursos devem estar integrados em projectos locais de E.A. e, numa perspectiva de desenvolvimento local, devem ser organizados em colaboração com outras entidades.

A grande diversidade de práticas e a grande amplitude do campo de intervenção explicam o carácter fluido deste campo de práticas educativas e a dificuldade em definir com clareza os seus contornos. É, no entanto, possível enunciar um conjunto de traços comuns, presentes na maioria das práticas e contextos de animação sociocultural e de intervenção comunitária. Canário (2000, p.74) enuncia os seguintes aspectos também expostos no Despacho nº 37/SEEBS/93 de 15 de Setembro, que regulamenta os cursos de E.E.E.:

- “O carácter voluntário da participação por parte do indivíduo, grupo e/ou comunidade, neste tipo de acção, como resposta a interesses genuínos dos destinatários, ligados à sua vida cultural e aos seus tempos de lazer;
- O carácter aberto destas actividades que, frequentemente, se dirigem a públicos muito diferenciados na idade, no sexo, na instrução e no estatuto social;
- O carácter “desinteressado” deste tipo de actividades que, não só não supõem requisitos prévios, como também não conduzem à obtenção de diplomas e qualificações;
- O carácter abrangente destas actividades, que se assumem como respostas educativas a necessidades sociais, individuais e/ou colectivas, sentidas no seio de uma comunidade, para as quais as instituições educativas tradicionais não revelam capacidades de responder adequadamente”.

Face aos novos contextos, e ao conjunto de mutações sociais que marcaram a segunda metade do século XX, emerge a necessidade da animação sociocultural.

A vertente da animação sociocultural, como elemento estruturante de processos de mudança social, pode ser bem exemplificada na promoção de dinâmicas locais de desenvolvimento integrado. Como refere Canário (2000), nas etapas fundamentais de um projecto de desenvolvimento local, a dimensão da animação está sempre presente. A animação pode ser uma metodologia eficaz na detecção de interesses e necessidades, na organização e planeamento de actividades com os grupos de cidadãos e, finalmente, no despoletar de processos que conduzem à resolução de muitos problemas e expectativas actuais: os desempregados (jovens ou não), os idosos precocemente afastados da vida social, a criação de serviços de bem-estar, a criação cultural, o contacto cultural, a acção pessoal e colectiva.

A animação sociocultural não pode ser uma mera ocupação dos tempos livres. Ela deve trabalhar no sentido de estruturar as comunidades, organizando os cidadãos em grupos e movimentos com projectos mobilizadores, estimulando a participação das comunidades no processo do seu próprio desenvolvimento. A este respeito, Melo refere: “Por isso o trabalho de animação cultural e social é tão essencial quando se pretende lançar e apoiar um processo de desenvolvimento, elevando a auto-estima colectiva, testando a capacidade local para traduzir as ideias em projectos, para trabalhar como equipa e para relacionar objectivos com meios” (citado por Canário, 2000, p.79).

A animação sociocultural pode dar o seu contributo em múltiplas vertentes do desenvolvimento comunitário, sejam elas económico/laborais, educativas e de dinamização cultural, saúde e defesa do consumidor, preservação e melhoria do meio ambiente, solução de problemas sociais e incentivo da solidariedade e inter-relação social, educação para a ocupação dos tempos livres, desenvolvimento dos meios de comunicação locais, entre outras.

Desta forma, a animação sociocultural e a intervenção comunitária, assumem um papel central nas questões educativas e nas perspectivas de desenvolvimento das comunidades, tendo, portanto, um sentido prospectivo. O que se pretende é que todos tenham acesso à cultura, mas que possam também produzir e viver culturalmente, tendo como meta uma verdadeira democracia cultural.

Basto e Neves (1995) afirmam que “a animação sociocultural, encarada como acção eminentemente pedagógica, visa despertar a razão que mora em cada ser humano, a tomada de consciência de si, das suas potencialidades, das condições necessárias à actualização dessas mesmas potencialidades e dos mecanismos que impedem ou facilitam essa realização” (p.8).

Sendo uma forma de educação não-formal ligada à E.A., a animação sociocultural, respeita os participantes da acção, os seus ritmos, as suas características particulares, os seus saberes práticos, os seus conhecimentos, sem modelos impostos. A animação sociocultural e comunitária, preocupa-se mais com o modo de levar a cabo as acções, do que com as próprias acções. O desenvolvimento das acções estará dependente das dinâmicas que o animador for capaz de implementar.

Na década de oitenta do século XX, aquando da criação das Coordenações Concelhias do E.R.E.E.E., o M.E., através da DGEA, enviou a todos os coordenadores uma Ordem de Serviço nº 21/85, em que referia “que o agente de desenvolvimento é fundamentalmente um agente de mudança e a sua intervenção se pratica ao nível da investigação, da promoção, da execução e da avaliação das acções”.

Determinava esta ordem de serviço que as atribuições dos agentes de E.A ligados ao desenvolvimento regional eram as seguintes:

- Caracterizar a região nos aspectos geográfico, económico, cultural, social e educativo, identificando as suas potencialidades e elementos dinâmicos bem como as instituições e organismos e os projectos de que são portadores;

- Conhecer os centros de poder e de decisão e os circuitos administrativos que permitam fazer avançar o conjunto das potencialidades existentes através de negociações entre os serviços e de mediação entre estes e as comunidades;
- Auscultar as necessidades de formação das comunidades, estimulando e/ou promovendo o aparecimento de actividades inovadoras inseridas em projectos ligados à economia local e regional, que possam ir de encontro a necessidades individuais e colectivas de ocupação;
- Sensibilizar outros serviços, nomeadamente as autarquias, para o apoio e implementação de projectos de desenvolvimento;
- Definir áreas e grupos prioritários de actuação;
- Divulgar e publicitar, em articulação com as respectivas coordenações distritais.

De acordo com Ofício/Circ. Nº 256, de 25 de Julho de 1996 confirmado em 2003, pelo Sr. Director Regional Adjunto da Direcção Regional de Educação do Centro, as funções dos Coordenadores Concelhios, são as que enumeramos:

- Promover o desenvolvimento do concelho a partir do conhecimento das suas realidades socioeconómicas e culturais e tendo em conta os seus recursos endógenos;
- Planificar um conjunto de acções capazes de promover esse desenvolvimento;
- Programar toda a linha de actuação numa perspectiva de educação permanente;
- Promover e participar activamente nas acções de EREEE;
- Estabelecer contactos com estruturas pedagógicas, sociais e administrativas locais numa articulação de interesse e de actuação;
- Recolher, coordenar e divulgar informação actualizada sobre E.A;
- Ser agente de mudança, promotor de práticas inovadoras e criativas;
- Assegurar, de forma sistemática, as ligações com o respectivo Centro de Área Educativa (actualmente denominado por Coordenação Educativa)

O mesmo documento destaca, ainda, as práticas de actuação para o respectivo Coordenador Concelhio. Estas passam por:

- Proceder ao levantamento socioeconómico e cultural do concelho;
- Proceder ao balanço das actividades já realizadas para rastreio das zonas mais carenciadas;

- Analisar e reflectir sobre a taxa de analfabetismo, grupos sem escolaridade obrigatória e outros elementos relevantes com vista à apresentação de propostas de trabalho;
- A partir do estudo destes dados, apresentar um projecto Concelhio realista e exequível;
- Planificar, racionalmente, uma rede de acções de E.R.E.E.E. eficaz e que seja resposta aos estudos efectuados;
- Coordenar e apoiar a execução de todo o processo, em articulação com as estruturas sociais, pedagógicas e administrativas do concelho;
- Apoiar, esclarecer e formar os animadores/monitores através dos meios adequados, incluindo o recurso à realização de reuniões;
- Promover actividades de animação sociocultural que favoreçam o desenvolvimento das comunidades e preservem o passado na riqueza do seu património cultural;
- Incentivar a criação de novas associações e de centros de cultura e educação permanente;
- Incentivar os contactos com as autarquias, associações e outras estruturas congéneres, numa perspectiva de desenvolvimento local e regional;
- Dinamizar, transferir ou criar bibliotecas populares de pequena comunidade com vista ao incentivo à leitura e como medida preventiva de combate ao analfabetismo regressivo;
- Orientar cursos de E.R.E.E.E. sempre que tal se justifique.

Apresentadas as tarefas de Coordenador Concelhio do E.R.E.E.E., facilmente se constata que ele é um animador sociocultural da comunidade em que está inserido, devendo esforçar-se por encontrar os meios mais eficazes e mais certos de realizar aquilo que a comunidade considerar mais útil e pertinente.

1.4. Os 1º e 2º ciclos do ensino recorrente – sua organização

A nível regional, as acções de E.A. são preparadas e implementadas pelas Direcções Regionais de Educação (DREs). Existem equipas de trabalho para a E.A. em cada uma das cinco DREs assim como nas vinte Coordenações Educativas (CE).

A nível local, as acções de E.A. têm por base o trabalho desenvolvido pelos Coordenadores Concelhios do E.R.E.E.E., existentes na maior parte dos concelhos.

Pretende-se uma coordenação entre as acções do M.E., a vários níveis, e a participação de outras entidades, tais como outros Ministérios e as autarquias locais, a partir da mobilização dos intervenientes para a identificação de situações problemáticas e troca de opiniões acerca das diversas formas de resolução. Assim, definem-se os percursos para diferentes áreas de actividade.

É nesta linha de pensamento que Macedo (1994) refere que “é na riqueza dos actores e na sua interacção que se joga uma parte fundamental da coerência, pertinência e qualidade dos projectos” (p.23).

O sucesso das organizações pressupõe a eficácia na sua interacção com a envolvente, assim como na gestão dos seus recursos internos. Para que estes pressupostos se transformem numa gestão de sucesso, as acções internas e externas têm que estar devidamente integradas.

É necessário que as organizações tenham capacidade de gestão na sua relação com o exterior e também uma eficácia de gestão dos seus recursos humanos, tendo por objectivo atraí-los e desenvolvê-los de forma a responderem às solicitações do meio envolvente.

A mobilização eficaz dos recursos humanos com a intenção de implicar nas práticas todos os actores, visando a modificação de uma situação problemática, de forma a melhorar a vida de uma organização educativa, é o ponto de partida para o sucesso na elaboração de um projecto educativo para uma comunidade, que poderá ultrapassar um mero domínio de técnicas e assumir-se como um compromisso colectivo.

A implicação na acção por parte dos interessados é o factor principal para a prossecução dos objectivos. A referida implicação na acção constituirá uma aprendizagem colectiva em que a transformação é concomitante com a mudança na compreensão do meio e o modo de nele agir e actuar.

Para Canário (1999), “a participação dos actores locais (ao nível da tomada de decisões, concretização das decisões e avaliação dos resultados) é a garantia da pertinência das intervenções situando-as no quadro de problemas localmente identificados permitindo fazer mais e melhor através do aproveitamento dos recursos” (p.65).

O E.R., enquanto valência de E.A., é um recurso importante para o aumento dos níveis de escolarização das comunidades e para dotar a população adulta, pouco escolarizada, de mais e melhores competências no desempenho dos diversos papéis

quotidianos, de forma a permitir uma maior participação social dos indivíduos, reduzindo, assim, os desequilíbrios que, porventura, possam existir.

O E.R. organiza-se de forma autónoma no que respeita a condições de acesso, currículos, programas, avaliação dos alunos, etc., tendo em vista adaptar-se aos diferentes grupos, bem como às experiências pessoais e profissionais e aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

A rede de cursos dos 1º e 2º ciclos do E.R. representa uma resposta às necessidades expressa pelas comunidades ou seus representantes, de forma a permitir o acesso das populações à escolaridade básica, em locais não abrangidos pela rede escolar. Por esta razão, há a necessidade de tentar assegurar o seu funcionamento fora dos meios urbanos mais importantes.

Torna-se necessário permitir o acesso à educação às populações mais desfavorecidas, desprovidas de vias de comunicação e rede de transportes. Trata-se portanto, de levar a educação o mais próximo possível de quem dela carece. Em alguns casos, esta aproximação torna-se difícil, e noutros, quase impossível. As condicionantes são várias, geralmente relacionadas com o número insuficiente de formandos para a criação de uma turma, instalações inadequadas, mobiliário concebido para ser utilizado por crianças e não por adultos, entre outras.

Geralmente, estes cursos funcionam em espaços independentes do M.E., na Junta de Freguesia, Salão Paroquial, Casa do Povo, numa Associação cultural, recreativa, social ou desportiva.

Quando os cursos funcionarem em instalações não dependentes do M.E., a sua criação dependerá da assinatura de um protocolo entre a entidade proponente e as estruturas regionais do M.E. A título exemplificativo, apresentaremos um protocolo estabelecido entre a Junta de Freguesia de Alhais e o CAE de Viseu, no ano lectivo de 1998/99 (cf. Anexo 1).

Os locais de funcionamento do E.R. devem apresentar os espaços, o mobiliário e equipamentos adequados às áreas disciplinares de forma a assegurar a qualidade pedagógica.

O E.R. funciona em horário pós-laboral mas em casos devidamente justificados poderá funcionar em horário diurno, se superiormente for autorizado.

A estrutura curricular dos cursos de educação de base de adultos ao nível do 1º ciclo contempla as áreas de Português, Matemática e Mundo Actual, sendo o programa de aprendizagem, de cada curso, organizado numa perspectiva de integração e

transversalidade em função de uma avaliação de tipo diagnóstico e do reconhecimento de saberes adquiridos. Na organização do programa dever-se-á, também, ter em conta os interesses e necessidades dos formandos e da comunidade, articulando-o com outras actividades culturais ou profissionais. O formando deverá ser o centro do processo pedagógico, sendo respeitado o seu ritmo de aprendizagem.

Pretende-se que os formandos descubram o valor dos seus saberes, de forma a proporcionar o aumento da sua auto-estima, adquiram novos conhecimentos, atitudes e competências que contribuam para a melhoria da sua qualidade de vida e adquiram, também, uma estrutura intelectual que os torne aptos para a autoformação.

A avaliação poderá ser, contínua, para os formandos que tenham frequentado o curso durante um mínimo de 150 horas ou 60 dias, ou final, para os que a requeiram como autopropostos.

Sendo contínua, deverá efectuar-se tendo em atenção o uso de critérios de competência. Sendo final, será realizada na segunda quinzena de Junho ou na primeira quinzena de Dezembro, englobando duas partes relacionadas entre si, uma escrita e outra oral. A parte escrita consta de um teste pluridisciplinar com a duração máxima de duas horas, e a oral com a duração máxima de 30 minutos por candidato.

Aos indivíduos nascidos antes de 1 de Janeiro de 1967 que concluíam com aproveitamento o curso do 1º ciclo, serão passados, mediante requerimento, os respectivos diploma e certificado. Aos indivíduos nascidos a partir da data referida será passada certidão de habilitações, para efeitos de prosseguimento de estudos.

O currículo do 2º ciclo do ensino básico visa atingir, entre outros, os seguintes objectivos:

- Comunicar através de diversas formas de linguagem que permitam a compreensão, a expressão, o relacionamento e a participação na vida social;
- Reconhecer a sua importância como agente transformador do meio, da sociedade e da cultura, considerando os valores humanos que devem orientar e dirigir essa transformação;
- Adquirir, reter e usar conhecimentos no âmbito das áreas curriculares definidas, consciente da complementaridade de saberes;
- Consolidar hábitos de leitura, de pesquisa, de análise, de relação, de decisão e outros que lhe permitam informar-se, utilizar a informação e formular juízos críticos numa perspectiva de educação permanente.

O currículo do 2º ciclo do ensino básico apresenta a obrigatoriedade de uma língua estrangeira, apenas para efeitos de continuidade de estudos, no entanto é recomendada a sua frequência (Francês, Inglês ou Alemão) a todos os formandos, numa perspectiva multicultural e necessidade comunicativa. Para além da existência da disciplina/área de competência da Língua Portuguesa, estão incluídos, nos programas de todas as disciplinas, objectivos da disciplina de Língua Portuguesa, aspecto que permite um trabalho conjunto de toda a equipa pedagógica na tentativa de intensificar o trabalho na procura de uma melhoria significativa no domínio da língua materna. De referir, também, a Matemática que, tal como as outras áreas já mencionadas, igualmente integra o currículo do 2º ciclo e assume um importante instrumento de actualização.

O plano de estudos inclui duas áreas disciplinares em regime de co-docência – O Homem e o Ambiente e Formação complementar. A primeira abrange unidades de competência no domínio das Ciências Sociais e das Ciências da Natureza e tem como principal objectivo o reconhecimento do Homem como elemento integrante, interactivo e transformador do ambiente capaz de actuar de forma a preservar a natureza e os seus recursos bem como melhorar a qualidade de vida. A segunda procura proporcionar ao indivíduo uma formação adicional de maneira a permitir a apropriação de novas competências e a adopção de atitudes que lhe permitam agir autonomamente na comunidade. Pretende-se que o adulto seja um receptor activo da sua aprendizagem e que seja bastante interventor, adquirindo competências que o torne capaz de alterar situações pessoais (ou do meio em que vive), visando o desenvolvimento pessoal e comunitário. Desta forma, os formadores terão de preocupar-se mais com os métodos a utilizar do que, propriamente, com as unidades de competência.

Pretende-se que o formando desenvolva capacidades e competências que lhe permitam dar respostas às exigências do quotidiano. Devem, então, privilegiar-se estratégias e actividades em função de situações reais, e promover-se métodos que favoreçam a iniciativa, a autonomia, e a participação. É necessário empenhar os formandos em projectos de pesquisa e intervenção, que se traduzam em acções concretas como, por exemplo, a resolução de um problema local ou de uma carência (maus hábitos alimentares das crianças, falta de energia eléctrica, inexistência de uma associação cultural ou desportiva, falta de segurança na via pública, inexistência de saneamento básico, etc).

A funcionalidade da aprendizagem e a aquisição de práticas sociais são as directrizes mais marcantes da Formação Complementar e, por isso, as actividades a desenvolver devem ir de encontro às motivações e necessidades dos formandos.

A equipa pedagógica assume, assim, um papel fundamental na organização das actividades, devendo:

- Detectar os saberes anteriormente adquiridos, as necessidades de formação, os interesses e as motivações dos elementos do grupo, através de entrevistas, questionários e conversas informais;

- Detectar a sensibilidade dos formandos em relação a problemas da comunidade e à maneira como estes os afectam;

- Fazer um levantamento dos recursos existentes nas escolas e na comunidade;

- Sensibilizar o grupo para os vários temas que esta área pode abranger, com o objectivo de o colocar em posição de fazer a sua própria escolha;

- Dinamizar a formação e fazer um acompanhamento constante, tanto individual como colectivo, da evolução dos formandos.

A Formação Complementar poderá abranger uma grande variedade de temas correspondentes a diversos interesses individuais, e também, a diferentes papéis sociais. Os temas poderão ser tratados mediante negociação com os formandos, de maneira a que haja tempo para que o grupo se estruture e adquira hábitos de trabalho e regras de funcionamento.

É com a flexibilidade de unidades de competência e um grande empenhamento nas estratégias, que a equipa pedagógica terá de encarar esta área, que se pretende aberta e dinâmica.

Após esta descrição curricular, importa apresentar o quadro das áreas de competências com a respectiva carga horária semanal, de acordo com o Despacho 58/88, de 7 de Julho:

Quadro 3 – Carga horária semanal do 2º ciclo do E.R., por áreas de competências

| ÁREA DE COMPETÊNCIA | CARGA HORÁRIA SEMANAL |
|-----------------------|-----------------------|
| Português | 4 h |
| Língua estrangeira | 4 h |
| O Homem e o Ambiente | 4 h |
| Matemática | 3 h |
| Formação Complementar | 2 h |

A avaliação tem por finalidade verificar se foram atingidos os objectivos definidos para cada ciclo de ensino.

No 2.º ciclo do ensino básico a avaliação poderá assumir duas formas – contínua e final. A primeira, de natureza qualitativa, deverá ser descritiva, segundo parâmetros de apreciação previamente definidos e após análise das condições em que decorreu o processo de aprendizagem. Realiza-se por área disciplinar e deverá ter em consideração a evolução do formando nos conhecimentos capacidades e atitudes reveladas em todo o processo de ensino/aprendizagem. A assiduidade constitui factor de ponderação na análise do rendimento do participante, tendo em conta as opções curriculares e metodológicas adoptadas nestes cursos, bem como os princípios da avaliação contínua, sem prejuízo do estipulado no estatuto do trabalhador-estudante (Lei nº 26/81, de 21 de Agosto, Artigo 9.º). Há três momentos específicos de registo de avaliação, determinados regionalmente, em cada ano, pela respectiva DRE e em articulação com o disposto no calendário escolar, sendo apreciado, no último momento de avaliação, o trabalho global desenvolvido pelos formandos.

A avaliação final compreende a realização de uma prova escrita e uma oral, a cada disciplina ou área disciplinar, a que todos os indivíduos maiores de 15 anos, que não se encontrem matriculados ou que tenham anulado a matrícula até 60 dias antes do início da realização das provas, poderão candidatar-se. As provas de avaliação final deverão ser requeridas um mês antes da sua realização. A realização destas provas comporta duas épocas: segunda quinzena de Junho e primeira quinzena de Dezembro.

Aos formandos sujeitos à escolaridade obrigatória de 6 anos, que concluíam com aproveitamento todas as áreas disciplinares do currículo, ser-lhes-á conferido um

diploma. Será passado um certificado aos indivíduos sujeitos à escolaridade obrigatória de 9 anos que concluíam com aproveitamento todas as áreas disciplinares.

Ao formando que conclua, com aproveitamento, todas as áreas, excepto a Língua estrangeira, ser-lhe-á passado certificado de conclusão do 2º ciclo, não podendo prosseguir estudos enquanto não ficar apto no domínio da referida língua. Aos formandos que concluíam todas as áreas do currículo com aproveitamento será conferido um diploma ou certificado com igual valor aos conferidos pelo ensino regular.

Tendo em consideração o disposto no Despacho 58/88 de 22 de Julho e de acordo com a especificidade do currículo, na elaboração dos horários dever-se-á ter em atenção que:

- A área disciplinar de “O Homem e o Ambiente” pressupõe a leccionação por dois professores;

- Uma vez que os objectivos de aprendizagem são únicos, a conjugação eficaz dos dois componentes (natural e social) carece de um trabalho conjunto na aula, para o qual os dois professores disporão de duas horas consecutivas, atribuídas a esta área e leccionadas em simultâneo. Disporão ainda de uma hora, não lectiva, para preparação conjunta de todo o trabalho relativo a este domínio. As duas horas lectivas restantes previstas no currículo para esta área disciplinar, serão leccionadas separadamente, uma por cada professor;

- A área disciplinar de Formação Complementar é da responsabilidade da equipa pedagógica que leccionará em conjunto duas horas, consecutivas, semanais. Para além destas horas lectivas, a equipa pedagógica disporá de mais duas horas (não lectivas) para preparação de todo o trabalho inerente à leccionação desta área disciplinar;

- O E.R. deve ser organizado em função das características de uma determinada comunidade em interacção com outras entidades públicas e privadas facilitadoras de uma educação social e promotoras da integração social dos diversos actores de forma a contribuir para a melhoria das condições de vida de uma determinada comunidade.

À semelhança da maioria dos programas educativos para adultos, que obedecem a uma planificação dos processos interventivos, que são sujeitos a várias etapas, tal também se verifica na programação e construção de actividades no âmbito de projectos de animação sociocultural e intervenção comunitária. As práticas de animação não podem prescindir de algum conhecimento, como seja, o da realidade na qual se pretende trabalhar, a fim de que a acção a desenvolver seja inteligente e eficaz. A análise da realidade deve ser feita com a participação da própria comunidade. Interessará obter

uma descrição do que existe e do que falta, incluindo aspectos naturais, sociais, económicos, recreativos, de saúde, entre outros, fruto não só de estudos já realizados e registos pré-existentes, que convém não esquecer, mas também da própria observação e participação da e na comunidade. É necessário inventariar e ordenar necessidades, confrontá-las com os recursos existentes, induzir outros recursos, imaginar soluções novas. É necessário ainda, hierarquizar essas necessidades e fazer a escolha da acção a desenvolver, tendo em conta as possibilidades reais.

As prioridades serão estabelecidas tendo por base dois tipos de critérios: a importância das necessidades e a exequibilidade, ou seja, a possibilidade de levar por diante um projecto.

Há que definir objectivos muito claros e tê-los sempre presentes, para evitar a dispersão e a improvisação. A definição do objectivo é a expressão de um resultado desejado face a uma determinada acção. Torna-se necessário definir as estratégias a seguir, os recursos materiais, humanos e institucionais, com os quais se pode contar e os que são necessários providenciar, a fim de atingir os objectivos já determinados.

É necessário definir também as tarefas que a cada um são confiadas, a fim de evitar sobreposições e/ou vazios. É importante a responsabilização de cada elemento dentro do grupo de trabalho. Esta planificação da acção deve ser escalonada no tempo, assim como as actividades a desenvolver, indicando os espaços a utilizar e caso seja necessário, espaços alternativos.

Basto e Neves (1995, p.13) chamam ainda a atenção para o facto de que um projecto que pretende interessar as pessoas e levá-las à participação não pode descurar a informação. As pessoas, não só o grupo de trabalho mas os destinatários das acções e a população em geral, têm de ter conhecimento do que se faz e do que se pensa fazer, quando, como e onde. Trata-se de uma função de enorme importância por vários motivos: “trabalhando com e para a comunidade, esta tem direito de saber o que se faz. (...) O conhecimento do que se está a passar motiva, ou pode motivar as pessoas a uma participação mais empenhada, pois temos tendência a valorizar-nos quando alguém nos valoriza. Leva ainda a uma maior responsabilização por parte do grupo base de trabalho, ou seja, os animadores voluntários”.

CAPÍTULO 2 - DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMUNITÁRIO

2.1. Em torno do conceito de comunidade

Do ponto de vista antropológico, o ser humano é um animal gregário. Para sobreviver e perpetuar a espécie, vivia em grupos, que mais tarde, evoluíram para as primeiras comunidades. O conceito, no entanto, não tem sido consensual.

Max Weber (1987) ao procurar traçar algumas premissas sobre o assunto, ressaltou que "o conceito de comunidade é mantido aqui deliberadamente vago e, conseqüentemente, inclui um grupo muito heterogéneo de fenómenos" (p.79), pois também considerava que a ideia de comunidade compreendia relações muito abrangentes.

Autores clássicos, como Ferdinand Tönnies, procuraram delimitar o conceito de comunidade em oposição ao de sociedade. Tönnies (1995) inspirou-se no método Galilaico, que era fundado em duas invenções da cultura grega, a teoria das ideias de Platão e a geometria de Euclides. O método consistia em "escolher somente um caso e livrá-lo das impurezas do mundo observável, a fim de encontrar o princípio de acordo com o qual o caso em questão funcionaria em circunstâncias ideais" (p.49). Por isso, Tönnies procurou criar um conceito de comunidade "pura", idealizada, oposta ao conceito de sociedade, criado pela vida moderna. Para Tönnies, *Gemeinschaft* (comunidade) representava o passado, a aldeia, a família, o calor. Tinha motivação afectiva, era orgânica, lidava com relações locais e com interacção. As normas e o controle davam-se através da união, do hábito, do costume e da religião. O seu círculo abrangia a família, a aldeia e a cidade. Já *Gesellschaft* (sociedade) era a frieza, o egoísmo, fruto da calculista modernidade. Sua motivação era objectiva, era mecânica, observava relações complexas. As normas e o controle davam-se através de convenção, lei e opinião pública. O seu círculo abrangia a metrópole, a nação, o Estado e o Mundo. Para Tönnies, a comunidade seria o estado ideal dos grupos humanos. A sociedade, por outro lado, seria a sua corrupção.

A mudança social, de acordo com Tönnies, seria fruto de dois princípios aparentemente contraditórios: o Aristotélico, em que o homem é um ser social, e o Hobbesiano, no qual o homem revela uma natureza anti-social. Estes dois princípios constituiriam a natureza contraditória do Homem. O ser humano, portanto, aspiraria à

união e ao mesmo tempo, seria contra ela, oscilaria entre a relação e a separação, o colectivo e o individual.

Embora o trabalho de Tönies constituísse uma referência, a sua obra baseava-se em tipos normais, de inspiração Platónica: "Não conheço nenhum estado de cultura ou sociedade em que elementos de *Gemeinschaft* e de *Gesellschaft* não estejam simultaneamente presentes, isto é, misturados" (p.50).

Emile Durkheim escreveu uma resenha à obra de Tönies. Nesta resenha (que está reproduzida em Aldus, 1995 p.113), criticou algumas das ideias do autor e expôs o seu próprio pensamento a respeito dos conceitos de comunidade e sociedade. A crítica que Durkheim faz a Tönies é a de que a *Gesellschaft* também teria um carácter orgânico, ou seja, natural. Segundo Durkheim, a sociedade não teria um carácter menos natural do que a comunidade, pois existiriam pequenas semelhanças de atitude nas pequenas aldeias e grandes cidades. Além disso, Durkheim (citado por Aldus, 1995) afirma (acabando por não confrontar totalmente a ideia de Tönies, de comunidade e sociedade, pois a mesma baseia-se em tipos ideais, e não na observação empírica, como era o método de investigação social defendido por Durkheim), que "nem *Gemeinschaft* nem *Gesellschaft* possuem características que podem ser encontradas unicamente num agrupamento social" (p.118). Durkheim acredita, como Tönies, na natureza da dicotomia entre *Gemeinschaft* e *Gesellschaft*. Admite, também, que aquela se desenvolve primeiro, e a segunda é seu fim derivado.

No entendimento de Weber, o conceito de comunidade baseia-se na orientação da acção social. Para ele, a comunidade funda-se em qualquer tipo de ligação emocional, afectiva ou tradicional. Weber (1987) utiliza como exemplo básico de comunidade, a relação. Nas suas palavras, "chamamos de comunidade a uma relação social na medida em que a orientação da acção social, na média ou no tipo ideal baseia-se num sentido de solidariedade: o resultado de ligações emocionais ou tradicionais dos participantes" (p.77).

Segundo Merlo (1995), é "explicitamente retomado em Tönies a distinção entre comunidade e associação; a própria teoria da racionalização pode ser expressa, em termos töniesianos, como a tendência para a substituição do agir comunitário pelo agir societário" (p.128).

Em Weber, comunidade e sociedade não são mais, necessariamente, alternativas de integração do indivíduo nas estruturas sociais, nem tão pouco conceitos que se excluem mutuamente, ou ainda, que se opõem frontalmente. Para Weber, como para

Durkheim, a maior parte das relações sociais tem o carácter de comunidade e de sociedade. Em qualquer comunidade seria possível encontrar as situações de conflitos e opressão, que de acordo com Tönnies não fariam parte da ideia de comunidade. Para Weber, a comunidade só existiria como tal, quando sobre uma base de um sentimento de situação comum e de suas consequências, estivesse, também, a acção reciprocamente referida, sendo que essa referência traduz o sentimento de constituir um todo.

A visão de uma comunidade como redentora e ideal de convivência humana permeia muitas das visões e ideias da sociologia clássica, bem como a dicotomia entre comunidade e sociedade.

A ideia de comunidade moderna começou a distinguir-se do protótipo antigo, apoiando-se em diferentes princípios de coesão entre os seus elementos constituintes, como sejam, o contraste entre parentesco e território, sentimentos e interesses, entre outros. O conceito de comunidade foi identificado com diversos aspectos, como a coesão social, a base territorial, o conflito e a colaboração para um fim comum, e não mais a ideia de uma relação familiar, como na *Gemeinschaft* Tönniesiana.

Palacios (1998) enumera os elementos que caracterizam essa comunidade: o sentimento de pertença, a territorialidade, a permanência, a ligação entre o sentimento de comunidade, carácter corporativo e emergência de um projecto comum, e a existência de formas próprias de comunicação. O sentimento de pertença seria a noção de que o indivíduo é parte do todo, coopera para uma finalidade comum com os demais membros (carácter corporativo, sentimento de comunidade e projecto comum); a territorialidade, o *locus* da comunidade; a permanência, condição essencial para o estabelecimento das relações sociais.

Outro autor contemporâneo, explica que o significado de comunidade giraria em torno de dois sentidos mais comuns (Beamish, 1995). O primeiro refere-se ao lugar físico, geográfico, como a vizinhança, a cidade, o bairro. Assim, as pessoas que vivem num determinado lugar geralmente estabelecem relações entre si, devido à proximidade física, e vivem sob convenções comuns. O segundo significado refere-se ao grupo social, de qualquer tamanho, que divide interesses comuns, sejam religiosos, sociais, profissionais, etc. Ou seja, Beamish já separa o conceito sob dois aspectos: o do território como elemento principal na constituição do grupo e o interesse comum (e neste caso, o território comum não é mais condição para a existência das relações entre as pessoas) como cerne da constituição do grupo.

O termo "comunidade" evoluiu de um sentido quase "ideal" de família, comunidade rural, passando a integrar um maior conjunto de grupos humanos com o passar do tempo. Com o advento da modernidade e da urbanização, principalmente, as comunidades rurais foram desaparecendo, cedendo espaço para as grandes cidades. Com isso, a ideia de "comunidade" como a sociologia clássica a concebia, como um tipo rural, ligado por laços de parentesco em oposição à ideia de sociedade, parece desaparecer, não da teoria, mas da prática.

Oldenburg (citado por Rheingold, 1994 e por Hamman, 1998) afirma que, “as comunidades estariam a desaparecer da vida moderna devido à falta de *“textit great good places”*” (p.61). Segundo o autor, haveriam três tipos importantes de lugares na nossa vida quotidiana: o lar, o trabalho e os "terceiros lugares", referentes àqueles onde os laços sociais fomentadores das comunidades seriam formados, como a igreja, o bar, a praça o clube, entre outros. Esses lugares seriam mais propícios à relação social que ele julga necessária para o "sentimento de comunidade", porque seriam aqueles onde existe o lazer, onde as pessoas se encontram de modo desinteressado para se divertirem (lugares de vida pública informal). Como esses lugares estariam a desaparecer da vida moderna, devido às atribulações do dia-a-dia, as pessoas estariam a sentir que o sentimento de comunidade estaria em falta. O trabalho de Oldenburg revelou que, na maior parte das cidades da América e do Ocidente, realmente havia um declínio desses "terceiros lugares". Oldenburg acredita que esse desaparecimento ocorre por diversas razões, entre elas, a construção padronizada, típica do modernismo, que constituía subúrbios e hostilizava o espaço com suas estruturas. Rheingold aponta, também, esta ausência do "sentimento de comunidade" como uma das causas do surgimento das comunidades virtuais.

A decadência do senso de comunidade, na nossa sociedade, é também atribuída ao surgimento e consolidação do individualismo, ao culto à personalidade. Sennet (citado por Fernback e Thompson, 1998) acredita que a noção de comunidade se desenvolveu da *Gemeinschaft* para a *Gesselschaft*, assim como Tönies explicitou, quando as pessoas passaram a associar a acção pública à expressão da psique de cada um. Com o avanço da industrialização e o surgimento do conceito de sociedade de massas, as pessoas tornaram-se atomizadas e a ordem social passou a caracterizar-se por uma anomia. Sennet acredita que a noção de comunidade como um território limitado foi, neste ponto, substituída pela noção de comunidade como a de mentes iguais, ou de pessoas com pensamentos semelhantes. As ideias de Sennet evidenciam um importante

traço na definição de uma comunidade: um senso de traço comum, característica, identidade ou interesses.

Ao centrarmos a nossa análise na acepção da palavra comunidade, concluímos que se traduz, simplesmente, no conjunto de indivíduos que partilham interesses comuns ou vivem em comum, partilhando escolas, Igrejas, centros de saúde ou hospitais, caminhos, estradas, recintos de recreio, desporto e lazer, abastecimentos de energia eléctrica, água e gás, e diversos serviços prestados por sectores públicos e privados. Ouvimos com frequência falar em comunidade europeia, comunidade africana, comunidade portuguesa, comunidade brasileira residente em Portugal, comunidade escolar, comunidade cristã. Todas elas possuem características comuns que as diferenciam umas das outras, pela sua identidade, pelas suas crenças, pelas suas condições de vida, pela procura de melhores condições, a sua cultura, a sua forma de ser, estar, pensar e querer. Obviamente que, quanto maior for o número de cidadãos pertencentes a uma mesma comunidade, e quanto maior for o número de cidadãos que pertençam a mais do que uma comunidade, mais díspares serão as suas características.

Numa comunidade brasileira residente em Portugal, poderá existir uma determinada percentagem de indivíduos que, não sendo cristãos, possuem determinadas crenças que não são comuns aos indivíduos pertencentes à comunidade cristã. Neste caso, a comunidade brasileira residente em Portugal vive, em comum, determinadas situações relacionadas com aspectos culturais que têm a ver com o facto de se verificar uma mesma nacionalidade ou naturalidade. Por sua vez, o cidadão pertencente à comunidade brasileira residente em Portugal que não é cristão, poderá pertencer à mesma comunidade educativa de um cidadão pertencente à comunidade europeia, portuguesa e cristã.

O facto de existir um polidesportivo numa determinada localidade com mil habitantes, não obriga a que a totalidade dos moradores sejam utentes do referido polidesportivo. Mas a comunidade, definida por questões geográficas, ou seja, a comunidade residente nessa localidade, que pode usufruir de uma forma comum dessa infra-estrutura, deverá ser capaz de se consciencializar da importância dessa infra-estrutura para a maioria dos cidadãos pertencentes a essa mesma comunidade, e em conjunto desenvolver formas para promover a conservação, dinamização e projecção desse espaço. Quanto mais afunilarmos as características de um grupo de cidadãos, mais comuns serão as suas formas de vida e mais aproximada será a sua qualidade de vida e o seu bem-estar.

Relacionando o bem-estar subjectivo e o trabalho em comunidades, Ribeiro (2003, p.1) refere que “bem-estar é estar de bem com a vida, estar de bem consigo mesmo, conforme sucintamente costuma afirmar o senso comum. Estar de bem com a vida ou consigo é, de alguma forma, estar satisfeito com o que se tem, ou com o que se é, ou com o que se faz. Assim, entende-se que uma pessoa tem, é ou faz algo de que gosta. E está satisfeita com isso”.

O bem-estar envolve um processo de desenvolvimento comunitário, numa perspectiva dependente e recíproca, na medida em que, o bem-estar individual é a base do desenvolvimento comunitário e este, por sua vez, influi directamente na definição do bem-estar individual. Este bem-estar concebe a vida como produto da socialização e experiência individual, num compromisso pela busca e aquisição de bens capazes de satisfazerem às aspirações e necessidades dos indivíduos

À medida que avançamos no tempo, vamos assistindo a uma maior concentração de bens materiais, em contraste com a insatisfação das necessidades da população a outros níveis. Importa, neste sentido, salientar a distinção entre desenvolvimento e crescimento, que por vezes se sobrepõem e outras se confundem.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no Relatório que elaborou para a UNESCO (Delors *et al.*,1997,p.70), referiu que “o objectivo de puro crescimento económico revela-se insuficiente para garantir o desenvolvimento humano”. Por sua vez, a mesma Comissão concluiu que os indicadores de desenvolvimento não devem limitar-se, apenas, ao rendimento por habitante, mas compreender, também, dados relativos à saúde, à alimentação e nutrição, acesso à água potável, educação e ambiente. Neste contexto, e conforme a opinião de Salamanca *et al.* (1995, p.4), “o desenvolvimento deve ser um facto humano, fruto de uma inter-relação entre os factores, económicos, sociais, políticos, culturais e ambientais”.

Os modelos de crescimento económico relacionam-se mais com o aumento do produto nacional bruto do que com a melhoria das condições de vida das populações.

O desenvolvimento comunitário é entendido como o conjunto de princípios e métodos que visam o interesse de uma comunidade em melhorar a sua condição de vida, articulando a economia, a educação, a saúde, o ambiente e a cultura, de forma a traduzirem-se, não só em indicadores quantitativos, mas também qualitativos. Trata-se de não reduzir o desenvolvimento a uma vertente económica mas classificá-lo numa lógica de melhoria da qualidade de vida.

As relações comunitárias fortalecem a procura da resolução de problemas comuns localmente sentidos. Essa procura é tanto mais eficaz quanto mais relações comunitárias se instituírem desencadeando um envolvimento profundo, sentido e efectivo em busca de melhores condições de vida. Desta forma, e segundo Salamanca *et al.* (1995), “o desenvolvimento resulta da relação entre a vida interior de cada pessoa e as forças externas que determinam a existência desta” (p.2).

As ambições, individuais e sociais, orientam-se para a aproximação da felicidade para que tendem as nossas acções e projectos. Hoje podemos chamar a este sentimento como o bem-estar, ou seja, a meta das actividades dos seres humanos. A satisfação situa-se neste âmbito cognitivo/afectivo, em que se selecciona, pela, e na memória, regras e representações para conquistar o ter, o ser e o fazer social.

Segundo Ribeiro (2003), “as pesquisas no âmbito da Psicologia indicam o quanto a perseverança e o bom humor contribuem para os estados de satisfação e felicidade, mas não há como saber até que ponto uma pessoa dotada de optimismo, extroversão e bom humor pode dimensionar uma qualidade de vida repleta de bem-estar subjectivo” (p.2).

Para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors *et al.*, 1997), em qualquer nível de desenvolvimento, os aspectos fundamentais, do ponto de vista das pessoas, são: “ter uma vida longa e com saúde, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida decente” (p.72). No entanto, no Colóquio Internacional sobre Desenvolvimento realizado em Paris (1994), o Director da UNESCO, Frederico Mayor, referiu que um processo de desenvolvimento deve acima de tudo, “ fazer despertar todo o potencial daquele que é, ao mesmo tempo, o seu protagonista e último destinatário: o ser humano, o que vive hoje aqui na terra e o que nela viverá no dia de amanhã”. É indispensável que o cidadão se desenvolva para poder pensar no desenvolvimento do seu semelhante.

Para Salamanca *et al.* (1995), “é necessário entender a integridade do ser humano, buscando formas que possibilitem o desenvolvimento e o bem-estar de seu ser em plenitude desde uma perspectiva de satisfação” (p.3). Cada pessoa deverá determinar a forma de se desenvolver plenamente mediante as interacções com outras pessoas na busca de um mesmo fim, participando, assim, de um modo consciente, no seu próprio crescimento.

Nas palavras de Barriga (1980, p.10), “a conduta implica sempre uma relação com o meio ambiente”. Cada pessoa é dotada de um conjunto complexo de

características determinantes de sua personalidade e é parte de um processo de permanentes transformações individuais provocadas pela inserção social.

A sociedade deverá conceber a pessoa como um fim. Desta forma, poderemos dizer que uma comunidade se desenvolve em função de cada um dos seus constituintes e estes, por sua vez, se desenvolvem à medida que a comunidade se torna cada vez mais desenvolvida. As necessidades sentidas induzem comportamentos que culminarão na procura de respostas visando o bem-estar individual e colectivo.

Uma comunidade ao viver suas dificuldades concretas desenvolve, na sua vivência, os seus significados próprios como sendo um registo da sua memória social. A lógica do trabalho comunitário consiste em articular ideias para que pessoas possam pensar coisas que haviam sido pensadas antes de forma diferente, na ousadia de se tentar reler o mundo.

As pessoas querem ser felizes, querem ter coisas como qualquer outra pessoa do nosso tempo, querem melhorar a qualidade de vida. As pessoas simplesmente se desenvolvem, desenvolvendo o conhecimento, e o conhecimento ocorre a todo o instante, na permanente troca inter-subjectiva de leituras e acções, e nada poderá garantir o controle de como uma pessoa irá usar o que conhece. Mas viver bem, exigem-nos ciência para superar obstáculos. Satisfazer-se com o que se tem, é ou faz, é uma acção limitada de um mundo egoísta.

Citando Ribeiro (2003), “a Psicologia revela que o estado de felicidade ocorre quando uma pessoa divide momentos com a família e os amigos; isto é, não dá para ser feliz sozinho” (p.4). A prática do trabalho comunitário, portanto, visa propósitos sociais, objectivando o bem-estar pela acção solidária. Nesta perspectiva, torna-se possível afectar pessoas pela compreensão de leituras, fazendo-as pensar para superar obstáculos.

O manifesto interesse de uma comunidade em responsabilizar-se pela melhoria das suas próprias condições de vida, baseia-se em processos de desenvolvimento de proximidade, marcados pelo seu carácter global, integrado e endógeno, em que a educação tem um papel preponderante.

A educação poderá dotar os cidadãos de capacidades para basear o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades. O princípio geral que deve presidir a esta perspectiva, segundo a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, é o do “incitamento à iniciativa ao trabalho em equipa, às sinergias, ao auto-emprego e ao espírito empreendedor” (Delors *et al.*, 1997, p.73)

Como referem Salamanca *et al.* (1995), “a educação tem o papel de transmitir as ideias, princípios, normas e valores que constituem a identidade e cultura de uma nação, de uma comunidade” (p.1). O acréscimo de escolarização, por si só, não constitui condição essencial para o desenvolvimento de uma comunidade, traduzido pela melhoria da condição de vida das populações. Mas a forma como esse acréscimo é interiorizado, a aprendizagem efectiva de resolução de problemas, a aproximação das áreas de competência às necessidades dos sujeitos, poderão constituir o ponto de partida para a tomada de consciência das situações problemáticas e para a vontade comum em ultrapassar obstáculos, na procura do próprio bem-estar e do bem-estar colectivo.

A educação, no desempenho do seu papel, deverá constituir-se como facilitadora de relações interpessoais, sociais e, conseqüentemente, indutora de desenvolvimento comunitário.

A transformação de condicionantes que limitam o desenvolvimento das pessoas, estabelecendo-se as prioridades em cada espaço de urgência de mudança, ou de acção sobre uma ou algumas delas, constitui a chave principal para a abertura do desenvolvimento colectivo de uma comunidade. Porém, esta transformação terá como ponto de partida uma vontade política consciente individual e colectiva que promova a mudança e maior comunicação entre os seres humanos e suas diferenças.

Como referimos, anteriormente, falar em desenvolvimento de uma comunidade pressupõe que se preceda um desenvolvimento individual dos cidadãos que constituem essa comunidade e, por conseguinte, o desenvolvimento comunitário induzirá o desenvolvimento individual. Um depende do outro.

Existe uma correlação e uma reciprocidade com uma evidente impossibilidade de dissolução. Desenvolvimento individual corresponde à criação de condições para que cada cidadão tenha a oportunidade de estabelecer uma relação dinâmica entre as capacidades de pensar, sentir e construir realidades.

Este compromisso individual implica reconhecer a forma como estabelecemos a nossa relação com o meio natural e os outros seres humanos, possibilitando a apropriação individual sobre as possíveis soluções às carências, bem como a participação activa no processo de alcançar os desenvolvimentos individual e social.

2.2. O desenvolvimento local como processo educativo

O desenvolvimento é um fenómeno bastante complexo, evoluindo conceptualmente no início da segunda metade do século XIX, data a partir da qual, segundo Silva (1982), “passou a constituir um dos objectivos das políticas governamentais dos vários países e a fazer parte do conjunto das principais preocupações das organizações internacionais” (p.7).

O conceito de desenvolvimento é, no entanto, relativo, na medida em que só tem significado por comparação com uma situação inicial ou relativamente a outros países ou outras regiões. Várias são as definições atribuídas a este conceito. Silva (1982, p.8) refere que o conceito de desenvolvimento deve, integrar diferentes aspectos, pois:

“trata-se de um processo global que atinge, não só a economia, mas também o comportamento das pessoas (componente psicológica), as relações sociais (componente sociológica), os valores (componente cultural) e as instituições (componente institucional); é uma mudança orientada para a melhoria das condições de vida das pessoas e deve visar aumentar o nível de satisfação das necessidades e aspirações de uma dada população, especialmente dos seus estratos mais pobres, permitindo-lhe viver no espaço em que se encontram; mobiliza os diferentes recursos disponíveis e potenciais (recursos humanos, materiais e financeiros) com vista à optimização da sua utilização, no contexto das condicionantes criadas pelas relações internacionais; deve ser participado a todos os níveis, o que implica, entre outros requisitos, a repartição equitativa dos seus frutos”.

Por conseguinte, enquanto processo global de mudança, o desenvolvimento afecta todo o funcionamento das sociedades humanas, devendo, deste modo, considerar as diferentes dimensões da realidade e não apenas aspectos parcelares dessa mesma realidade.

No mundo ocidental, os modelos de crescimento assentam principalmente na disponibilidade quantitativa dos factores de produção (recursos materiais, mão-de-obra, capital e tecnologia) e no aumento da produção, negligenciando, na opinião de Cavaco (1995), factores como “a qualidade da mão-de-obra, a capacidade dos empresários, as estruturas organizativas, as condições institucionais, políticas, sociais, culturais, psicológicas e ambientais; e também os efeitos negativos de tal crescimento: avultados custos (nomeadamente os ambientais e de formação), degradação da qualidade de vida, subutilização do trabalho e crescimento do desemprego, exclusão social e problemas de

insegurança e marginalidade” (p.351). Deste modo, as concepções economicistas que identificavam desenvolvimento com crescimento, têm vindo a ser questionadas e atribui-se cada vez mais importância ao social, ao cultural e ao humano.

O crescimento implica aspectos quantitativos sem que se correlacione com os qualitativos. Não apresenta, necessariamente, uma relação lógica com a qualidade socioeconómica de um local, região ou país. Por outro lado, e de acordo com Henriques (1990, p.51), o desenvolvimento consegue-se, fundamentalmente, “através da mobilização integral dos recursos das diferentes regiões para a satisfação das necessidades básicas das respectivas populações”. Este desenvolvimento das populações pode estar articulado, ou não, com as autarquias locais, contribuindo assim para a defesa dos interesses da própria população, para a resolução dos seus problemas e para o reconhecimento e diminuição da insatisfação das suas necessidades básicas.

Segundo Ávila *et al.* (2000), “o desenvolvimento local só se configurará como autêntico se resultar dos dinamismos e ritmos do progresso cultural da comunidade que cobre a localidade a que se refere” (p.75). A comunidade deverá implementar o desenvolvimento, compatibilizando com as suas peculiaridades e catalizando as suas potencialidades. O desenvolvimento local implica, por natureza e essência, que a evolução desenvolvimentista se torne endógena, por envolvimento, por actuação e participação, visando, permanentemente, a processual conquista da auto-sustentabilidade, através da ininterrupta aquisição de capacidades e competências.

Na perspectiva de Melo e Soares (1992, pp. 29-30), o desenvolvimento local é, “uma vontade comum de melhorar o quotidiano; essa vontade é feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um melhor futuro. É aquilo a que se chama, frequentemente, a cultura de desenvolvimento – a situação atingida por uma população ao sentir-se e 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 e sociopolítico”.

É neste sentido que Ávila *et al.* (2000) referem que “o verdadeiro desenvolvimento local implica a formação e educação da própria comunidade em matéria de cultura, capacidades, competências e habilidades que permitam a ela mesma, evidentemente com a ajuda de todos os agentes e factores externos, agenciar e administrar todo o processo de desenvolvimento da respectiva localidade” (p.75).

É necessário que a comunidade se consciencialize dos seus verdadeiros problemas e que esteja preparada para os enfrentar e os ultrapassar, mobilizando os seus recursos de forma equilibrada, tornando toda a sua actividade duradoura e eficaz. Essa tomada de consciência e a preparação para enfrentar as situações quotidianas poderão ser organizadas, veiculadas e monitorizadas pelas organizações educativas.

As organizações educativas visam a obtenção de fins determinados pela sociedade. Esta relação entre educação e desenvolvimento local, para Ávila (2003, p.9) “é indispensável e inter-complementar, tendo em vista que a educação escolar pode, ou mesmo deve, tornar-se dinamismo formador de gerações que capilarizem a cultura do desenvolvimento local endógeno no seio de suas próprias comunidades”.

Educação e desenvolvimento constituem domínios que têm sido dicotomicamente tratados na nossa história. Por um lado, a educação escolar é vista de uma forma muito fechada e demasiadamente centrada no currículo; por outro, o desenvolvimento é entendido de uma forma economicista com submissão a regras, vontades e jogos capitalistas.

Mas essa dicotomia não tem razão de existir, pois, como refere Ávila (2003), “o desenvolvimento local emerge de dinâmicas socioculturais, orientadas para a endogeneização de capacidades, competências e habilidades, nas comunidades/localidades, a fim de que se desenvolvam, em todos os sentidos” (pp.91-92).

A educação para o desenvolvimento local não se reduz a movimentos de educação informal comunitária, mas pode e deve enraizar-se e perpetuar-se, também, na dinâmica escolar.

Para Canário (1997), “o investimento na educação não-formal e informal aparece, assim, como uma dimensão que pode ser decisiva na indução e consolidação de uma dinâmica local de desenvolvimento integrado” (p.5).

Os Presidentes e Secretários-Geral dos Conselhos Económicos e Sociais dos Estados-membros da União Europeia, numa reunião realizada em Lisboa, em 1995, concluíram que a concretização de uma estratégia de desenvolvimento local implicaria que fossem dadas respostas a diversas questões, entre as quais a formação e qualificação profissional. De facto, quando analisamos a sobreposição dos mapas da pobreza e dos baixos níveis de instrução e de qualificação, podemos constatar que são coincidentes. No entanto, e segundo Canário (1999, p.64), “a relação entre a educação e o

desenvolvimento tende a deixar de ser encarada como uma relação de causalidade linear”.

A implicação na acção, por parte dos interessados no processo de desenvolvimento, é o factor principal para a prossecução dos objectivos, e não o acréscimo de escolarização. A referida implicação na acção constituirá uma aprendizagem colectiva, em que a transformação social é concomitante com a mudança na compreensão do mundo e o modo de agir e de actuar no mundo. Não queremos com isto dizer que o desenvolvimento é produto do saber empírico, pelo contrário! A participação de especialistas externos é essencial, uma vez que poderá funcionar como catalizador de todo o processo, na medida em que orienta as manifestações e respostas dos actores locais, no sentido do reforço da capacidade de autonomia, de forma a encetar processos de identificação e resolução de problemas pertinentes, localmente sentidos.

Na perspectiva de Canário (1999), “a participação dos actores locais (ao nível da tomada de decisões, concretização das decisões, e avaliação dos resultados) é a garantia da pertinência das intervenções, situando-as no quadro de problemas localmente identificados permitindo fazer mais e melhor através do aproveitamento dos recursos” (p.65).

Num plano de intervenção/acção dos interessados no processo de desenvolvimento local, não só se verifica um enriquecimento dos saberes científico-sociais mas também um melhor conhecimento das situações problemáticas limitadoras do próprio desenvolvimento. Desta forma, os cidadãos estarão providos de mais e melhores capacidades para ultrapassarem determinados obstáculos, uma vez que, por terem estado envolvidos, sabem e conhecem as situações.

É nesta vertente que Max-Neef (1992) refere que “nós, os economistas, somos especialistas no tema da pobreza; sabemos tudo o que há para saber, mas a pobreza aumenta dramaticamente, o que demonstra que não a compreendemos. Do mesmo modo, acumulámos conhecimentos sobre a natureza e os problemas continuam a agravar-se. Também acumulámos conhecimentos sociais, sociológicos e políticos, mas as situações sociais e políticas agravam-se de dia para dia” (p.20). De facto, como lembra este autor, não basta submetermo-nos a um somatório de saberes sobre determinadas matérias para ultrapassarmos com eficácia e êxito as condicionantes do quotidiano ou problemas pontuais que possam surgir. É necessário, também, compreender o problema no seu todo para que haja a capacidade de mobilização dos

recursos, de forma a articular os conhecimentos adquiridos, a experiência, as aprendizagens empíricas e a vontade em superar obstáculos, visando uma resposta adequada. É necessário sentir para compreender e compreender para superar.

Os indivíduos têm a necessidade de auto-realização. Nas diversas áreas do sector laboral há necessidades de formação, seja ela, escolar, profissional ou formação para a cidadania. Em muitos casos verificam-se carências a estes níveis e, por tal, torna-se indispensável a formação ao longo da vida. Neste contexto, é de extrema importância para o desenvolvimento local o desencadeamento do processo de consciencialização dos cidadãos, da necessidade de auto-sócio-construção, visando a valorização profissional, pessoal, social e, por conseguinte, comunitária. Desta forma, a tomada de consciência conduzirá à procura de novos saberes, desencadeada por uma motivação intrínseca, potenciadora de uma maior autonomia e geradora de uma maior criatividade, proporcionando o envolvimento das populações na resolução dos problemas quotidianos. Na prática, pretende-se a promoção da iniciativa, do sentido crítico e da autonomia, de forma a desenvolverem-se capacidades de adaptação ao meio e de readaptação caso se manifeste alguma alteração do macro ambiente. Pretende-se que o cidadão consiga resolver os seus próprios problemas (e por que não os de um amigo ou um vizinho), em vez de esperar que alguém os resolva.

Cada cidadão, ao aperceber-se das vantagens que poderá obter ao melhorar as suas competências ou adquirir novas competências, ficará muito mais motivado para uma maior satisfação em agir e estar em sociedade, e uma consequente melhoria da sua condição de vida. Desta forma, o indispensável é accionar mecanismos que induzam o envolvimento dos cidadãos na resolução dos problemas, e não compactuar com a passividade e acomodação de alguns, corroborando com as expressões de desabafo: “alguém tem que resolver o problema”, ou então, “ainda ninguém me deu nada”, ou até mesmo, “quando é que me arranjam um subsídio?”.

Um desses mecanismos consiste na promoção de acções formativas que favoreçam o progresso social e a democratização da sociedade, que poderá ser visível nos vários níveis de ensino iniciando-se na educação pré-escolar.

Se é verdade que o empenho na eficácia e eficiência da escolarização das nossas crianças produzirá, no futuro, os efeitos desejados, investir na E.A. gera resultados a curto prazo, a partir dos primeiros momentos da formação, assumindo repercursões imediatas a diversos níveis, contribuindo para o progresso social.

Numa análise dialéctica entre a escola e a sociedade, a E.A. poderá estar harmoniosamente ligada à sociedade que se desejar. Os indivíduos em idade activa, com baixos níveis de escolarização, pertencentes a uma mesma sociedade, reflectem na própria sociedade as suas necessidades e carências manifestadas como uma limitação ao desenvolvimento socioeconómico da mesma.

Na opinião de Canário (1997), “o desenvolvimento educativo das zonas rurais do interior não passa, necessariamente, pela aplicação da receita desenvolvimentista dos anos 60 (“mais escola”), com os resultados parcialmente frustrantes que se conhecem. Acresce que esse tipo de desenvolvimento educativo é coerente com os processos de crescimento económico que estão na base das nossas dificuldades sociais e ambientais de hoje” (pp.5-6). Os planos curriculares deverão ser estabelecidos com base na definição das capacidades individuais a desenvolver e em função das histórias de vida dos formandos, incluindo também componentes de carácter regional. Deverá ter-se em conta uma metodologia que assegure a participação do formando no processo educativo, de forma a maximizar a sua autonomização e qualificação, e como consequência, as capacidades conducentes à alteração das representações e comportamentos por via da consolidação de hábitos de análise, que lhe permita informar-se e utilizar a informação, numa perspectiva de educação permanente e de integração adequada no mundo social e do trabalho.

Paraphrasing Canário (1997), “torna-se imprescindível que a oferta educativa escolar possa fazer parte de políticas educativas integradas e, ao mesmo tempo, de políticas integradas de desenvolvimento regional e local” (p.6). Assim, a autarquia poderá contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, através da realização de um projecto de intervenção global, mobilizador e co-responsável, partindo da vontade comum em ultrapassar problemas devidamente identificados, visando o desenvolvimento local e desencadeando a auto-confiança e bem-estar dos cidadãos.

O poder autárquico deverá ser potenciador de educação para o desenvolvimento, viabilizando a mobilização dos munícipes para uma causa comum.

O principal objectivo do trabalho autárquico deverá centrar-se na melhoria da qualidade de vida da população relacionando áreas como a economia, saúde, ambiente, segurança, justiça, trabalho e educação. Desta forma, e como refere Villar (1998), “o município entendido como administração relacional, compete-lhe criar condições para a relação de todos os agentes, assegurando o imprescindível compromisso dos

interlocutores da comunidade para manter uma relação estável que permita desenvolver a planificação global, organizando e estabelecendo a estrutura de funcionamento para implementá-la com precisão” (pp.74-75).

Os municípios têm sido uma das instituições locais mais solicitadas a trabalhar no campo educativo, quer como interventor autónomo, quer como parceiro do Estado ou das instituições particulares. Indicadores desse fenómeno são tanto as referências legais como as solicitações locais à sua intervenção.

Como refere Fernandes (2000), em Portugal, como nos países da Europa Meridional, só muito mais tarde do que na Europa Nórdica se reconheceu ao município alguma intervenção na educação escolar. Mas o papel dos municípios na educação, quando começou a ser definido pelo Estado no regime liberal, foi objecto de contestação, quer dos professores quer dos municípios, por razões diferentes. Para isso contribuiu o facto de o Estado ver na intervenção municipal uma forma de forçar as Câmaras a contribuir para a sustentação do sistema educativo. E foi a escassez de recursos por parte das Câmaras Municipais e o receio de falhas nos pagamentos ou de dependências políticas locais, por parte dos professores, que estiveram na base das contestações destes últimos.

Em Portugal, o papel do município na educação está estreitamente ligado ao ressurgimento do município como autarquia local. Nas palavras de Oliveira (1995), “a partir de 1974, os municípios portugueses recuperaram, após um ocaso de 140 anos, autonomia que usufruíam no Antigo Regime, e conquistaram novas atribuições e competências próprias e exclusivas. Simultaneamente, com a Lei das Finanças Locais, passaram a dispor de outras capacidades de investimento inexistentes nos períodos liberais, republicano e salazarista” (p.12). Estes dois factores deram ao município uma grande capacidade de intervenção local em todos os domínios, inclusivamente educativos.

Em termos globais, a evolução normativa destes anos de governo democrático revelaram um reconhecimento crescente do papel do município na educação, e alguma contracção do monopólio estatal sobre a educação pública.

Mais concretamente, podemos distinguir três fases nesta evolução: de 1974 a 1986, o município era considerado apenas como um contribuinte líquido para as despesas públicas com a educação escolar; entre 1986 e 1996, aos municípios foram reconhecidas competências educativas de natureza privada em igualdade de circunstâncias com as restantes instituições privadas e cooperativas, e como estas,

também lhes era atribuído o estatuto de parceiro social; a partir de 1996, iniciou-se uma fase de reconhecimento da natureza pública da intervenção municipal na educação.

A LBSE de 1986 abriu uma nova fase no reconhecimento da autarquia como agente educativo. Esta conferiu-lhe competências para a criação de estabelecimentos ou desenvolvimento de acções educativas na educação pré-escolar, na educação especial, na educação recorrente e de adultos, e na formação profissional (Fernandes, 2000).

De facto, o município deixou de ser considerado apenas um contribuinte do sistema educativo ou um gestor de interesses privados no domínio da educação, e passou a ser entendido como uma instituição que participa na gestão dos interesses públicos educativos, ao lado do Estado e com o mesmo estatuto de instituição pública.

Passamos a indicar, citando Fernandes (2000), alguns elementos que nos dão um panorama da intervenção municipal na educação. São relativamente conhecidos os consideráveis investimentos camarários na educação:

- A maior fatia dos investimentos tem-se destinado à renovação e à conservação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico (1º ciclo). Mais recentemente, os municípios passaram também a contribuir para a construção dos estabelecimentos dos 2º e 3º ciclos com a oferta de terrenos. Os transportes escolares são outro contributo dado pelos municípios a todo o ensino básico; Todos eles são encargos dos municípios legalmente estabelecidos (Decreto-Lei 77/84);
- Para além disso, vários outros equipamentos foram constituídos pelos municípios para serviço em geral dos munícipes e disponíveis para todas as escolas: centros culturais, bibliotecas, ludotecas e videotecas, pavilhões e parques gimnodesportivos, piscinas, parques para actividades de lazer e sedes de associações;
- Os municípios têm estimulado o desenvolvimento de diversas actividades de ensino, quer em modalidades formais, quer em modalidades não-formais;
- Apoiam, através de prestações diversas, as escolas do seu concelho. Referimos algumas: transportes para visitas e passeios, ofertas de material, arranjos de jardins e acessos e apoios logísticos.

Esta enumeração deixa vislumbrar, com nitidez, que o âmbito da intervenção municipal na educação tem crescido progressivamente e que, embora centrado na oferta de recursos, também já apresenta algumas incursões na oferta e organização de prestações educativas.

É igualmente neste âmbito que os municípios aplaudem a criação e implementação dos Conselhos Locais de Educação, como um instrumento fundamental na definição da política educativa do concelho. Funcionando como órgão aglutinador de todo o processo, este é responsável pela função de planeamento, através da definição da Carta Escolar, estabelecendo um Projecto Educativo Local (instrumento que traduz a assunção da vontade e do dinamismo da comunidade local) na procura das melhores soluções, servindo também de instrumento de referência para os diversos parceiros envolvidos, numa partilha de responsabilidades, adequando assim os objectivos nacionais à realidade local e aos anseios de toda a comunidade.

Numa visão genérica, considera-se que a gestão mais eficaz canaliza a maior parcela de recursos financeiros, e os melhores talentos profissionais, para o aproveitamento das mais abundantes e rentáveis potencialidades locais.

As administrações públicas devem desenvolver medidas para assegurar a consolidação e propagação das iniciativas da sociedade civil. A educação e a formação de adultos (EFA) não deverão ser, unicamente, preocupação do sistema educativo. A educação encontra-se em permanente transversalidade com as diversas áreas de uma sociedade e é um instrumento social fundamental para a coesão comunitária e pessoal.

Villar (1998) refere que "se fosse possível medir o grau de educabilidade de uma cidade, vila ou freguesia, deveríamos ter como indicadores, não só a quantidade e qualidade de escolas mas também de todas as instituições que geram formação e, sobretudo, deveríamos analisar como interagem e harmonizam todos os agentes" (p. 74). Para isso, torna-se necessário envolver todas as organizações no processo educativo das sociedades de forma a promover a igualdade de oportunidades, a democratização e o progresso e desenvolvimento comunitário.

2.3. O ensino recorrente: Uma mais-valia para o desenvolvimento comunitário

A acelerada transformação do mundo actual é resultado, entre outros, da acção das novas tecnologias da informação e comunicação e da globalização dos mercados. Esta transformação, geradora de novas dinâmicas, implica a colocação de grandes desafios à sociedade portuguesa. Se, por um lado, estes desafios tendem a potenciar as características positivas, por outro lado, acentuam as vulnerabilidades e fragilidades estruturais do país onde o défice de escolarização e de qualificação profissional dos

portugueses é, sem dúvida, um grande obstáculo à capacidade competitiva das empresas, no combate ao desemprego, bem como à melhoria da qualidade do emprego.

Para Canário (1997), “a acção educativa tem um importante contributo a dar aos processos de desenvolvimento global, integrado, qualitativo, das regiões rurais” (p.4). Este contributo deve ser encarado na perspectiva de o processo de desenvolvimento ser coincidente com um processo colectivo de aprendizagem.

A educação não pode limitar-se à escola, mas, ao contrário, deverá ser vivida em diversos momentos de nossas vidas, nas nossas relações de parceria, de família, nas relações comunitárias e nos espaços da vida pública. Por esta razão, e como referem Salamanca *et al.* (1995), “a educação tem um importante compromisso a assumir na construção das ideias e das características de relação que as pessoas geram em nossas sociedades, assim como na permanência ou mudança das condições sociais, económicas, políticas e culturais” (p.2).

Em desenvolvimento e em educação o principal recurso é o ser humano. Onde há pessoas, a acção educativa é possível e a compreensão e transformação da realidade social pode tornar-se uma obra colectiva.

No âmbito do sistema educativo português, a renovação e o desenvolvimento da E.A. assumem particular relevância, num momento em que se exige da população adulta uma participação social cada vez mais activa, e em que as mudanças decorrentes da evolução científica e tecnológica determinam a constante necessidade de novas atitudes, conhecimentos e competências.

Em muitos concelhos do interior do país verifica-se uma certa passividade das populações na procura de melhores condições de vida e no empenho em resolver problemas. As suas principais motivações centram-se no trabalho agrícola, com uma agricultura de subsistência e produção animal para consumo próprio. Mesmo os problemas decorrentes dessas actividades são resolvidos empiricamente, de uma forma individual e isolada, sendo a partilha de conhecimentos e a entajuda, uma atitude escassa e muito restrita, muitas vezes presente entre a família ou um número reduzido de vizinhos.

Nessas regiões agrícolas do interior do país, onde a cultura oral ainda predomina, o peso social e económico dos baixos níveis de instrução não será tão importante como nos meios urbanos e industrializados.

O próprio desenvolvimento económico das regiões e a produtividade agrícola são factores determinantes no processo de alfabetização das populações. As

participações sociais destas populações, centradas na agropecuária, manifestações religiosas e pouco mais, têm que se expandir para que ocorra o desencadear de novas relações potenciadoras da partilha de ambições, preocupações, saberes, necessidades e soluções. De facto, o esquecimento em que vivem algumas populações do interior é fruto da perda de capacidades que apresentavam, pela ligação directa da agricultura ao resto da economia, e por não conseguirem mobilizar-se para, conjuntamente, abraçarem novos desafios visando o desenvolvimento de toda a comunidade.

Como refere Reis (1997, p.1), “a ausência de desenvolvimento nas regiões do interior é sobretudo um problema de insularização dos actores sociais, dos recursos e dos factores da identidade”. E para Canário (1997), “a perda de identidade, a descrença, o conservadorismo, e a baixa auto-estima colectiva, constituem o reverso do isolamento, das perdas demográficas, do encerramento de serviços públicos, e da ausência de perspectivas de emprego” (p.4).

Contrariar esta situação, talvez seja possível com o envolvimento, e a participação dos interessados, a partir de perspectivas de futuro, que emprestem o fundamento às tomadas de iniciativa.

A base que sustenta este envolvimento e esta participação está contida na acção educativa, mas uma acção educativa capaz de centrar todo o processo de aprendizagem na desocultação de competências, valorização de experiências e, principalmente, que seja entendida pelos actores como um processo de auto-sócio-construção.

Desta forma, e não desviando do assunto central do nosso estudo, o importante é que as identidades sejam fortes e que a auto-estima não se extinga, para que se consigam estabelecer relações, colocando pessoas, instituições e organizações no centro do debate, porque elas são as responsáveis pelo desenvolvimento ou pela ausência deste.

Ferrão (1997, p.4) refere que “num mundo crescentemente interactivo não existe lugar para realidades fechadas, há a necessidade de comunicar, há a necessidade de se estabelecer relações inter pessoais para que os cidadãos possam se desenvolver e, por conseguinte, induzir ou promover o desenvolvimento comunitário”.

As relações interpessoais estabelecem-se quando há um objectivo comum, um projecto, um novo desafio. A criação de um curso para elevar os níveis de instrução, de escolarização ou de qualificação de uma população, poderá constituir uma medida potenciadora de relações interpessoais, institucionais e organizacionais.

Para Luhman (1991, citado por Ferreira *et al.*, 2001), “a sociedade actual caracteriza-se por um maior número de possibilidades de estabelecer relações interpessoais, e uma maior intensificação dessas relações” (p.736). As relações intensificam-se à medida que as condicionantes forem surgindo e se dissipando. Desta forma o curso criado, para além de formalmente poder conferir, caso se verifique aptidão, um certificado que, de certa forma, irá contribuir para uma elevação dos níveis de auto-estima de cada indivíduo, constitui um instrumento simultaneamente gerador de uma interacção capaz de facilitar a identificação de problemas, e a mobilização de recursos necessários à resolução dos mesmos, através da dinâmica dos indivíduos na procura de respostas mais eficazes.

Se, por um lado, referimos a implementação de um determinado curso como estratégia para que uma comunidade se desenvolva, por outro, esse curso tem toda a pertinência e legitimidade em existir, pois é um direito do cidadão consignado na LBSE, onde no seu ponto 2 do Artigo 1.º se pode ler: “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa, orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

Mais especificamente para indivíduos que já não se encontram em idade escolar, no ponto 1 do Artigo 20.º podemos ler: “Para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário é organizado um ensino recorrente”. Esta modalidade de ensino apresenta-se como uma segunda oportunidade de educação para os que dela não usufruíram em idade própria ou abandonaram precocemente o sistema regular de ensino. Constitui uma modalidade especial de educação escolar, considerada prioritária face à situação educativa da população adulta portuguesa e às exigências da sociedade contemporânea. Mas se por um lado é um direito, por outro lado, torna-se necessário encaminhar, apoiar, aconselhar os indivíduos para que usufruam desse direito.

Para que se concretize o direito de todos à educação não é condição suficiente a existência de uma oferta educativa relevante. É necessário estimular a procura e criar condições que facilitem o efectivo acesso de todos.

Para que haja uma participação generalizada na EFA é indispensável adequar, diversificar e flexibilizar a oferta educativa de forma a responder às necessidades, características e condições de vida dos vários grupos da população, para que se promovam mecanismos facilitadores de uma efectiva continuidade dos processos de

aprendizagem. Contudo, quando se trata de grupos mais desfavorecidos torna-se necessário reflectir sobre as estratégias de remoção de obstáculos e criação de incentivos e dinâmicas promotoras da aprendizagem ao longo da vida em condições de efectiva igualdade de oportunidades.

Embora exista consenso quanto ao facto de a EFA dever estar acessível a todos, a realidade é que muitos grupos estão, ainda, excluídos.

Segundo Melo *et al.* (2002), “as características de determinados grupos, e os riscos de exclusão a que estão sujeitos requerem, para além de uma oferta adequada às suas necessidades e interesses, políticas específicas com vista à promoção da procura e facilitação do acesso à educação e formação de adultos.” (p.93).

Estas medidas deverão prever mecanismos e critérios que permitam promover e monitorizar a qualidade, a eficiência e a eficácia de todo o sistema, procurando assim garantir que este dê, efectivamente, resposta às necessidades detectadas e às finalidades propostas, considerando o adulto como uma entidade singular, possuidor de histórias de vida e ritmos muito próprios de aprendizagem e desenvolvimento de trabalho, visando o desenvolvimento intelectual do cidadão, fornecendo-lhe indicadores que lhe permita aprender a aprender, conduzindo-o a que possa aprender o que quiser, onde quiser, escolher e procurar a informação que necessita, desenvolvendo, assim, a iniciativa e a auto-estima (Melo *et al.*, 2002).

Num quadro de partilha de responsabilidades com os demais parceiros, a função do Estado não se restringe à organização directa de oferta de EFA, cabe-lhe, também, o papel de aconselhar, financiar, monitorizar e avaliar.

Concretizar o direito de todos à educação implica a responsabilidade, não só de criar oportunidades de aprendizagem mas, também, de motivar as pessoas adultas para o aproveitamento dessas ofertas e assegurar condições para o efectivo acesso à formação ao longo de toda a vida e em todas as situações adequadas da vida em sociedade.

Na década de oitenta do século XX, aquando da criação das Coordenações Concelhias, o M.E., através da DGEA, enviou a todos os coordenadores uma Ordem de Serviço (nº 21/85), que referia que o agente de desenvolvimento é fundamentalmente um agente de mudança e a sua intervenção decorre ao nível da investigação, da promoção, da execução e da avaliação das acções.

O Coordenador Concelhio do E.R.E.E.E. passou a assumir o papel de animador sociocultural e de estratega, identificando carências, investigando causas e consequências, sugerindo parcerias, incentivando as populações, procurando, sempre,

que se conjugassem esforços e possibilidades de reforço da educação e de formação ao longo da vida, através de soluções flexíveis que articulassem a formação e educação por meio de percursos organizados, conducentes ao desenvolvimento do indivíduo na sua plenitude e, por conseguinte, ao desenvolvimento da comunidade onde se insere.

Existe, de facto, uma panóplia de soluções e estratégias para que o Coordenador faça do E.R. fonte de desenvolvimento, e não o classifique como um acréscimo de escolarização, assente na instrução, construída por um somatório de competências adquiridas. É a este propósito que Caldas (2000) sugere que “a Educação de Adultos não pode transformar-se nem esgotar-se na promoção de competências elementares, entenda-se escolares, mas antes recorrer a estratégias de animação comunitária, apoiando projectos de animação e desenvolvimento das comunidades, participando nos projectos das suas associações, dos seus clubes, dos seus grupos teatrais, etc” (p.5).

2.4. Educação de adultos e educação social

Segundo Barriga (1980, p.10), “o enquadramento social de cada indivíduo tem características próprias, independentes dele, que resultaram da evolução histórica e social da humanidade”. O seu comportamento, os actos que realiza são as manifestações mais evidentes de que é um ser humano. O objectivo principal do comportamento assenta na relação com os outros seres humanos. O indivíduo necessita de um seu semelhante para que com ele possa aprender e desenvolver determinados comportamentos.

Maslow deixa bem claro que a natureza humana é, de uma forma inata, boa, e que tende à sua auto-realização. Contudo, esta tendência é débil e vê-se facilmente vencida pelas pressões sociais e ambientais.

Os indivíduos, para satisfazerem as suas necessidades sejam elas, físicas, orgânicas, ou emocionais, têm de actuar no meio que os envolve. Segundo Ribeiro (2003, p.1), “o sujeito que age é uma pessoa capaz de pensar para superar obstáculos, pois, até mesmo encontrar as palavras certas no momento certo exige uma acção do próprio pensamento”. Esta actuação, muitas vezes, está dependente da comunicação com os outros, levando o indivíduo a conviver com pessoas, pertencentes a um grupo ou a vários grupos.

Se centrarmos o nosso estudo na forma como se organizam esses grupos, como o indivíduo exerce influência sobre eles e como os grupos influenciam o indivíduo,

confrontamo-nos com uma enorme complexidade, uma vez que cada indivíduo pertence a mais do que um grupo, desempenhando papéis variados no seio destes.

Em cada papel desempenhado estão presentes atitudes, interesses, opiniões e motivações que dificultam a determinação da influência da conduta individual. Neste sentido, ao tentarmos explicar a conduta de um indivíduo, não podemos esquecer a influência das pressões sociais como seu elemento modelador. Assim, o indivíduo tem de actuar no meio segundo um conjunto de normas, regras, crenças e leis, estabelecidas num paradigma sociocultural, desenvolvendo condutas em conformidade. O indivíduo acaba por adoptar os padrões de conduta da sociedade em que vive, através do processo de socialização.

Barriga (1980) cita uma experiência de Asch, na qual um grupo de indivíduos deveria manifestar a sua opinião acerca do comprimento de determinadas linhas. Todas as pessoas do grupo, excepto uma, estavam avisadas para dar, intencionalmente, uma resposta errada. O sujeito que não estava avisado, deixou-se influenciar pelo critério que a maioria adoptou. Repetiu a experiência com outros grupos e os resultados foram os mesmos, em quase todos os casos. Esta experiência demonstra a influência dos grupos na criação de atitudes e opiniões. Contudo não podemos reduzir os indivíduos a meros actores submissos às características dos papéis que desempenham, esquecendo a sua iniciativa, criatividade e singularidade. Ou seja, não podemos encarar o indivíduo como um objecto, ele é sujeito, e como tal, manifesta a sua subjectividade perante os papéis a desempenhar.

Ao falarmos de indivíduo, grupos, interacções e ambiente social, leva-nos à procura de uma definição para o termo sociedade. Vivemos em sociedade, temos actos sociais, pretendemos e ambicionamos estar socialmente integrados, ouvimos falar em socialização, mas... afinal o que é a sociedade? Como transforma as nossas vidas? Ou será que nós transformamos a dita sociedade? Krech, Crutchfield e Ballachey (citados por Barriga, 1980, p.40) definem sociedade como uma “colectividade organizada em torno de objectivos comuns, que tende a partilhar crenças, atitudes, e condutas colectivas”. Este colectivo encontra-se restrito num contexto geográfico e cultural e, como tal, existem diversas sociedades com características distintas.

O contexto cultural aparece aqui quase como que determinante na definição de uma sociedade. Para Barriga (1980), “a cultura é composta por todos os factos mais ou menos organizados que se dão numa sociedade” (p.40).

Sociedade e cultura são elementos básicos na modelação de algumas características individuais da pessoa, como as referidas por Krech, Crutchfield e Ballachey (citados por Barriga, 1980, p.41): “a forma de conhecimento do mundo por parte dos indivíduos, as motivações, as atitudes, a linguagem e as relações interpessoais”. Na realidade, as formas bem sucedidas de ultrapassar obstáculos e resolver problemas fazem parte da cultura de um determinado grupo. Esta forma de resolver um mesmo problema pode diferir de grupo para grupo, havendo neste caso diferenças nos traços culturais.

A forma de perceber o que nos rodeia, o meio envolvente, o mundo em que vivemos é condicionada pelas experiências anteriores e pelos conhecimentos que possuímos. O mar não tem o mesmo significado para um grupo de pescadores e um grupo de agricultores. A força das correntes, a hora das marés, ou a altura das ondas, fornecem indicadores importantíssimos aos pescadores, podendo não ter qualquer significado para os agricultores. Por outro lado, a situação geográfica de um terreno, a cor da terra e sua densidade e o relevo não transmitem as mesmas informações aos dois grupos com necessidades, história de vida e experiências distintas. Quando falamos de pessoas devemos ter em atenção a sua realidade, o seu percurso de vida e os seus traços culturais.

Nas palavras de Caride e Meira (2000, p.16), “tanto a cultura como a política nos remete formalmente a um mesmo sujeito e objecto social: as pessoas”. De facto as pessoas assumem um duplo papel social, são produtoras de uma sociedade direccionada para o consumo e tornam-se fruto da sociedade que construíram. São as pessoas que identificam as suas necessidades, mas essas necessidades são consequência das exigências sociais.

Actualmente, uma das maiores preocupações da população em geral é sentir-se bem, ser feliz, ter prazer naquilo que faz, porque acredita que alterará positivamente o futuro. Sem poder categorizar-se os elementos concretos que fazem as pessoas felizes, pois obviamente seriam intermináveis e díspares, devido à subjectividade que caracteriza a singularidade humana, importa desenvolver medidas e implementar políticas que atendam às necessidades sociais de forma a garantir um certo nível de qualidade de vida dos cidadãos.

Segundo especialistas internacionais de renome, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento propôs que “o bem-estar humano fosse considerado como a finalidade do desenvolvimento” (Delors *et al.*, 1997, p.71). Com efeito, foi após a 2ª

Guerra Mundial que começou a desenvolver-se na Europa o “estado do bem-estar”, caracterizado pela função dos governos em melhorar a qualidade de vida das populações, mediante uma série de decisões de âmbito social e de economia de mercado. Toda esta intervenção é questionada nas políticas sociais e económicas, optando-se mesmo, por sistemas mistos, nos quais as administrações públicas, a comunidade, as associações e o tecido empresarial, mantenham uma interacção permanente para a resolução das necessidades sociais.

Villar (1998) refere que “a administração tenta modificar as suas competências para definir-se como relacional, potenciando a sua capacidade de aglutinar pessoas e recursos para a consecução de projectos estratégicos territoriais” (p.73). Trata-se de mobilizar a sociedade civil na procura de respostas para os problemas sociais, políticos e económicos de forma a ultrapassar a crise do estado do bem-estar.

Diversos especialistas internacionais de renome referem que “em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns” (Delors *et al.*, 1997, p.45).

Os valores sociais assumem um importante papel nas sociedades e deveriam contribuir para um correcto e equilibrado desenvolvimento das populações pressupondo uma sociedade caracterizada por uma profunda preocupação com a pessoa, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. A produção de bens e serviços, bem como o lucro, deveriam ser orientados para o desenvolvimento da pessoa na sua plenitude. Os mesmos especialistas (Delors *et al.*, 1997) referem que “a educação tem como objectivo essencial, o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social” (p.45).

A educação assume-se como condutora de culturas e valores, e potenciadora de espaços de socialização capazes de estimular projectos comuns.

Para Caride e Meira (2000), “na educação social, a cultura e as culturas são, no mais amplo sentido da expressão, um terreno pedagógico social para a formação integral das pessoas, consideradas na sua complexidade e nos seus direitos que as defendem como sujeitos que devem ambicionar a substituição da passividade do consumo pela criatividade e espírito de iniciativa” (p.24). A diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos poderá constituir um factor de coesão social e comunitária.

Segundo Capucha (1998), “a intervenção comunitária, incidindo globalmente sobre o meio social e não sobre os problemas particulares de alguns indivíduos, deve apoiar-se nas tradições comunitárias e de entajuda, eventualmente existentes, para mobilizar as organizações locais representativas das populações, como comissões de

moradores ou de pais e colectividades culturais e recreativas, para participarem na resolução dos seus problemas, ao invés de assumirem contornos assistencialistas que tendem a gerar reacções de rejeição ou de dependência” (p.149).

Os cidadãos deverão participar activamente na resolução de problemas colectivos devidamente sinalizados. Nas palavras de Salamanca *et al.* (1995), “qualquer política ou programa deve remeter-se aos grupos interessados, deixando de ser receptores passivos e convertendo-se em protagonistas activos individuais e colectivos” (p.4).

A construção de infra-estruturas, bem como a sua utilização colectiva, as diligências e mobilização de recursos para a criação de serviços que visem a melhoria da qualidade de vida de uma comunidade com o apoio das organizações autárquicas e de solidariedade, constituem indicadores de forte intervenção comunitária.

A nível local, num determinado território, torna-se bastante mais exequível um projecto de interacção e de concertação, desde que todos os parceiros tenham bem definido o ponto de partida, a sua participação no projecto e as metas a atingir.

A comunidade local deverá assumir a liderança na elaboração de um projecto integrado no qual a formação deverá ser o veículo transformador da realidade existente, perspectivando uma significativa melhoria do estado do bem-estar. É nesta integração que se deverá potenciar o associativismo e garantir um sistema formativo diferente do escolarizado. As qualificações obtidas por rotinas e repetições, rapidamente são ultrapassadas pelas inovações.

Uma educação social deverá esclarecer os seus actores, que deverão ser implementadores de metodologias, temas e problemas congruentes com as necessidades de uma sociedade local-global. A liderança do processo deverá atender a uma série de acções conducentes a uma correcta utilização das metodologias, de forma a intervir no processo ensino-aprendizagem, tendo sempre presente que a qualidade das instituições de ensino está directamente relacionada com a qualidade dos processos de aprendizagem que se desenvolve nos formandos.

Na opinião de Capucha (1998, p.146), “uma das razões porque uma sociedade com qualidade é a base de uma economia forte, é que a primeira é constituída por pessoas instruídas”. O aumento do nível de escolaridade permite o acesso a uma formação qualificante, tornando-se um elemento facilitador da empregabilidade e redutor do risco de exclusão, potenciando a participação activa na sociedade.

O emprego poderá ser entendido como um dos principais mecanismos de integração social. Estar desempregado não significa só estar privado de fonte de rendimento financeiro, até mesmo porque existem desempregados que recebem subsídios, outros receberão outras participações financeiras. Mas a carga mais intensa, associada ao facto de se estar desempregado, é o marcado afastamento das relações interpessoais que limita e condiciona uma participação social activa.

Na perspectiva deste autor, “no caso dos adultos pouco escolarizados, a prática vem mostrando que os estímulos para que retomem a aprendizagem escolar, ingressando no E.R., produzem resultados muito positivos, porque este passo melhora, significativamente, a auto-estima e potencia as possibilidades de integração e progressão nas carreiras profissionais” (Capucha, 1998). Veremos na segunda parte desta investigação se os resultados obtidos no Concelho de Vila Nova de Paiva confirmam a opinião de Capucha.

Sendo o E.R. uma valência da E.A., dois dos objectivos da E.A. já referidos no Capítulo 1 vão de encontro a esta opinião de Capucha:

- Permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, na dupla perspectiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação activa no desenvolvimento social, económico e cultural;
- Desenvolver a capacidade para o trabalho, através de uma preparação adequada às exigências da vida activa.

Desde 1950 que o mundo tem assistido a um desenvolvimento económico nunca antes visto. A riqueza mundial cresceu consideravelmente em função do aumento da produtividade e do progresso tecnológico, devendo-se, segundo conceituados especialistas internacionais, “à capacidade dos seres humanos de dominar e organizar o meio ambiente em função das suas necessidades, isto é, à ciência e à educação, primeiros motores do progresso económico” (Delors *et al.*, 1997, p.61).

A nova política Norueguesa para a EFA, denominada *Reforma das Competências*, afirma que “uma população com elevados níveis educativos é o recurso mais importante da nação para preservar e criar emprego, assegurar a qualidade de vida e evitar novas divisões de classes sociais” (Melo *et al.*, 2002, p.19). Deste modo, E.A. e educação social manifestam-se de uma forma indissociável, assumindo um papel indispensável no desenvolvimento das sociedades.

Salamanca *et al.* (1995, p.1), quando escrevem sobre o papel da educação, referem que “o seu desempenho está explicitamente ligado à socialização dos

indivíduos em seu contexto”. Desenvolvimento e educação têm de estar, portanto, intimamente relacionados porque contribuem decisivamente para a defesa e promoção da cultura a todos os níveis. Esta é, aliás, uma perspectiva partilhada por vários especialistas, quando afirmam que “no dealbar do século XXI, a actividade educativa e formativa, em todas as suas componentes, tornou-se um dos motores principais do desenvolvimento” (Delors *et al.*, 1997, p.63).

Ao longo da história, verificamos que o homem está em constante mudança e evolução, quer a nível geral, da própria raça, quer a nível específico, como indivíduo. Essa mudança reflecte-se pela transmissão/troca de saberes e vivências marcando uma forma de pensar, de estar e de agir próprias da sua cultura e época. Todas as fases da vida de um indivíduo são boas para adquirir a cultura e a educação.

Apesar da infância ser uma fase muito importante para a aprendizagem, é errado pensar que é a única. A educação é um processo que dura toda a vida, tentando envolver a totalidade do ser e levando-o à participação activa na criação da cultura, da técnica, da ciência, do bem-estar, da riqueza, da paz, da cooperação internacional, enfim, realizando o indivíduo como pessoa e como membro de uma comunidade. Assim, pode dizer-se que a E.A. sempre existiu, desde as sessões da recitação dos mitos nos povos primitivos à proclamação das leis nas civilizações antigas, às grandes manifestações desportivas e culturais dos gregos e romanos, às festas religiosas, peregrinações e biblias abertas das catedrais da Idade Média, às diversas manifestações de cultura popular em todos os tempos. Contudo, a E.A., na opinião de Silva (1990), “começou a ganhar sentido e alguns contornos no decurso do século XIX no quadro de dois grandes processos: a formação de sistemas escolares nacionais e o desenvolvimento de movimentos sociais de massas” (p.12).

Nas últimas décadas, a E.A. foi-se constituindo como um campo específico, surgindo, segundo Silva (1990), três novas perspectivas:

- A *primeira perspectiva* introduz na E.A. as questões da qualificação e formação profissional, realçando a rentabilidade produtiva da mão-de-obra. A expansão da doutrina da modernização através da qualificação dos recursos humanos transforma o E.R. para adultos activos (que haviam abandonado o sistema escolar demasiado cedo), e a formação pós-escolar de trabalhadores, em eixos centrais de convergência das políticas educativas. De facto, os países industrializados vêm, recentemente, tomando consciência de que, também eles têm problemas de analfabetismo regressivo e funcional.

- A *segunda perspectiva* decorre da evolução dos métodos de alfabetização, surgindo conceitos relacionados com a alfabetização funcional, combinação entre a aquisição da leitura e da escrita e a formação de base, designadamente profissional, segundo estratégias intensivas e programas diversificados e flexíveis.

Em vários países é atribuído um importante papel à alfabetização, especialmente nos países em desenvolvimento, pois verifica-se que a alfabetização pode ser também uma gigantesca operação de socialização e de política de massas. Aqui temos que assinalar a importância de Paulo Freire, que propõe um novo quadro para a alfabetização, já não como socialização, mas como “acção cultural para a libertação”. Esta concepção de Freire influenciou muitos movimentos no terceiro mundo, que interpretaram a E.A. do ponto de vista do seu papel na transformação das estruturas sociais.

- A terceira perspectiva é a da educação permanente, o processo de auto-aprendizagem, gerido pelo sujeito e ininterruptamente. O seu centro de interesse é o indivíduo como pessoa e como cidadão. Refere-se a uma formação plurifacetada, geral, intelectual, cívica e profissional do cidadão de certo modo comprometido com a sociedade e com o mundo em que vive. A pluralidade e a diversidade das acções, incluídas sob o lema da E.A., constituem uma contribuição decisiva para o questionamento e a reorganização de todo o sistema educativo. É característico da perspectiva da educação permanente o constante deslocamento das questões de mudança social para a esfera educativa.

O campo da E.A. caracteriza-se pela diversidade das iniciativas que se acolhem entre as suas fronteiras. “Essa pluralidade começa por radicar nos diferentes problemas horizontais sociais que, convergindo, conferem sentido àquele campo, fazendo a sua diferença e a sua convergência a unidade na diversidade que o caracteriza” (Silva, 1990, p.91). São cinco os componentes da E.A. segundo este autor:

1 - A questão do analfabetismo na sua dimensão literal, dos muitos milhões que não adquiriram as capacidades elementares de leitura, escrita e cálculo; na dimensão periliteral, dos que não completaram os níveis de ensino considerados como básicos; na dimensão funcional ou regressiva, dos que vão perdendo o domínio efectivo das competências e saberes que lhes foram transmitidos num momento inicial, escolar;

2 - Diploma escolar (necessidade de o possuir);

3 - A educação permanente, como conceito e como ideal.

4 - As práticas educativas não-formais. É importante que o sentido da E.A. não se alimente apenas da constatação dos défices, sejam eles o analfabetismo, em todas as suas variantes, a insatisfação de necessidades e procuras sociais em educação, a desarticulação orgânica dos diversos níveis e percursos escolares dos modos e canais de formação, a domesticidade e a cidadania e de todos eles com o mundo do trabalho. Esse sentido alimenta-se, também, das práticas sociais, das actividades e das estratégias, associativas (públicas ou privadas), culturais, políticas, sindicais, religiosas ou económicas, formais ou informais.

5 - Os projectos e acções de intervenção social. A contribuição específica da educação supera os limites institucionais do sistema escolar e revela a globalidade virtual do seu impacto face aos processos sociais.

No caso português são três os vectores estruturantes da E.A., “em primeiro lugar, a instalação e a actuação regular da rede pública de serviços, tutelada pela DGEE; em segundo lugar, a intervenção de serviços públicos orientados para outras áreas da vida pública; em terceiro lugar, iniciativas que emergem (...) da sociedade civil, ou seja, iniciativas promovidas e/ou protagonizadas por estruturas sociais não estatais, de diversa natureza” (Silva, 1990, p.93).

CAPÍTULO 3 - PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

3.1. Breve resenha histórica da educação de adultos

A E.A. é um fenómeno recente, mas não constitui uma novidade. Sendo a educação um processo não finalizado, ou seja, não é possível alguém saber tudo em todas as áreas, até mesmo porque a Ciência encontra-se num contexto de permanente mudança, cada dia vivido por um ser humano dá-lhe a possibilidade de aprender algo mais.

Em 1792, em plena Revolução Francesa, Condorcet produziu a declaração que lhe valeu o epíteto de profeta da educação permanente: “a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender” (citado por Schwartz, 1998, p.15). De facto, toda a informação recebida em cada segundo da existência de um cidadão contribui para a sua valorização pessoal e constitui uma mais-valia para aprendizagens seguintes uma vez que facilita a “entrada” de nova informação, que facilitará a compreensão e assimilação da mesma. A aprendizagem, por sua vez, permitirá a aquisição de novas aprendizagens e assim sucessivamente. Poderá parecer uma análise puramente mecânica mas não é, uma vez que o processo é construído e constantemente renovado com a entrada de novas informações.

Nesse mesmo período revolucionário (Revolução Francesa) foi criado o Conservatório Nacional das Artes e Ofícios (CNAM) que permanece actualmente como uma instituição de referência no plano internacional, no domínio da E.A.

Contudo o desenvolvimento da E.A. torna-se mais intenso durante o século XIX e a primeira metade do século XX, em torno de alguns factos essenciais, como indica Terrot: “o nascimento e emergência do conceito, iniciativas do Estado no sentido de tomar a seu cargo a alfabetização dos iletrados, iniciativas associadas à formação profissional e à educação política visando o exercício do sufrágio universal” (citado por Canário, 2000, p.11).

A emergência histórica da E.A. aparece, a partir do século XIX, associada a dois grandes processos sociais: por um lado, o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário); por outro, o processo de formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais que conduziu à emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade.

A partir do final da Segunda Guerra Mundial, regista-se um incremento da E.A. em que, de modo deliberado, ela deixa de ser reservada a um pequeno número e confinada a determinadas categorias socioprofissionais e socioculturais, para passar a ser proposta a todos.

Criada em Novembro de 1945, a UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a E.A., no processo de desenvolvimento dos países categorizados como subdesenvolvidos.

Em 1949, realizou-se na Dinamarca (Elseneur) a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) sob os auspícios da UNESCO, elucidativa da dimensão planetária da expansão da E.A. e do papel decisivo desempenhado em todo este processo pelos organismos internacionais saídos do pós-guerra. Nesta primeira conferência foi particularmente enfatizada a vertente de educação cívica, atribuindo-se à E.A. “o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer esperança aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade” (Bhola, citado por Canário, 2000, p.12).

A E.A. assumia-se como uma espécie de Educação Moral. Dessa forma, a escola, não conseguindo superar todos os traumas causados pela guerra, procuraria fazer um paralelismo, tendo como finalidade principal o contributo para a retoma do respeito pelos direitos humanos e para a construção da paz duradoura. O centro de interesse da E.A. focalizou-se sobre a Europa devastada pela guerra, deslocando-se progressivamente para os países do Terceiro Mundo cuja pobreza se tornou evidente a partir dos anos cinquenta do século XX, em contraste com a prosperidade e rápido crescimento económico do Norte industrializado.

Em 1960, a CONFINTEA realizada em Montreal salientou o papel da E.A. nos processos de desenvolvimento económico. A E.A. passaria a assumir uma prioridade estratégica para os líderes dos países do Terceiro Mundo. Passou a ser vista sob dois enfoques distintos: como uma continuação da educação formal, permanente e como uma educação de base ou comunitária.

Depois da III CONFINTEA, em Tóquio, no ano de 1972, a E.A. volta a ser entendida como suplência da educação fundamental, reintroduzindo jovens e adultos, principalmente analfabetos, no sistema formal de educação.

Durante os trinta anos gloriosos (período que medeia entre o final da Segunda Guerra Mundial e os meados da década de 70 do século XX) quando se verificaram índices de crescimento económico relativamente elevados, as disponibilidades financeiras e a necessidade em produzir mão-de-obra qualificada proporcionaram um aumento na oferta escolar, assumindo-se esta como instrumento decisivo das políticas desenvolvimentistas.

A crise económica mundial desencadeada, no início dos anos 70 do século XX, pelo primeiro choque petrolífero, veio pôr em evidência as limitações de um modelo desenvolvimentista, reduzido à vertente do crescimento económico, baseado no pressuposto da energia barata e numa exploração massiva e não controlada dos recursos naturais.

Este modelo contribuiu para acentuar as assimetrias entre os designados países pobres e países ricos, entre o Norte industrializado e Sul do Terceiro Mundo. Estas assimetrias e o crescimento das desigualdades estavam presentes, também, no interior das regiões dos países ditos desenvolvidos.

O desenvolvimento da E.A., na segunda metade do século XX, deve a sua visibilidade social e política, às ofertas educativas destinadas a adultos pobres e pouco escolarizados. Essas ofertas educativas elaboradas pelo Estado e por organismos internacionais centravam-se na promoção da alfabetização.

A alfabetização e a educação básica de adultos estruturaram-se num sistema de E.R. de forma a oferecer uma segunda oportunidade aos cidadãos com baixos níveis de instrução que, por motivos vários, nunca frequentaram a escola ou se viram obrigados a abandoná-la precocemente.

A importância da educação vista como um factor estratégico de desenvolvimento constituiu uma ideia relativamente consensual. Tratava-se de uma ideia afirmada e concretizada através de políticas de nível mundial durante toda a segunda metade do século XX.

Em 1986, com a LBSE, estabeleceu-se em Portugal o quadro geral do sistema educativo entendido como o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Este sistema deveria desenvolver-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

No caso concreto do nosso objecto de estudo, é criado o E.R. (atribuindo os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular), para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário e também destinado aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo.

As formas de acesso e os planos e métodos de estudo seriam organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados.

Para além deste subsistema de educação, é criada também a E.E.E. numa perspectiva de educação permanente visando a globalidade e a continuidade da acção educativa tendo como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência. Mas só em 1991 é estabelecido o quadro geral de organização e desenvolvimento do E.R.E.E.E.

Em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, é desencadeado um movimento mundial para se oferecer uma educação básica a todos, crianças, jovens e adultos. Entendeu-se a alfabetização de jovens e adultos como a primeira etapa da educação básica, consagrando a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização.

É também, precisamente, em 1990, que surge o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP) assumindo-se como um importante instrumento para o desenvolvimento da E.A. Este Programa teve a duração de quatro anos, sendo seguido pelo PRODEP II que finalizou em 1999 com igual duração.

As acções do PRODEP destinavam-se a elevar os níveis educativos e de qualificação da população jovem e adulta, promovendo o desenvolvimento pessoal e uma melhor inserção social e profissional, pelo que pressupunham:

- Alfabetizar e/ou proporcionar os 1º ou 2º ciclos do E.R. à população que ainda não os possuía;
- Proporcionar uma formação de base aplicada e profissionalizante que se

traduzisse na obtenção de uma qualificação profissional de nível 1” (Direcção Geral de Extensão Educativa, 1993, p.6).

Quadro 4-PRODEP II / Medida 3 – Acção 3.3

| |
|--|
| Objectivos: |
| Redução do analfabetismo |
| Obtenção da escolaridade obrigatória |
| Formação de base aplicada e profissionalizante |
| Qualificação profissional de Nível 1 |
| Destinatários: |
| A partir dos 15 anos |
| Formação Geral: |
| 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Recorrente |
| Formação técnico-prática-Áreas Profissionais: |
| Administração e Serviços |
| Agricultura, Silvicultura, Produção Animal e Pesca |
| Alimentação/Restauração |
| Têxtil e Calçado |
| Artes Gráficas |
| Comunicação Audio-visual e Documentação |
| Construção Civil |
| Electricidade e Electrónica |
| Hotelaria e Turismo |
| Informática |
| Produção Artística / Artes Tradicionais |
| Serviços de Saúde, de Assistência e outros Serviços Pessoais |
| Madeiras e Materiais Conexos |
| Metalomecânica |
| Metalurgia |

Poder-se-á observar no quadro resumo acerca deste programa (cf. Quadro 4) a preocupação em elevar os níveis de instrução da população e proporcionar uma qualificação profissional aos cidadãos, nas mais diversas áreas de formação.

O PRODEP II destinava-se a jovens e adultos a partir dos 15 anos, sem escolaridade obrigatória, desempregados de longa duração com necessidades de actualização e reconversão profissional, com emprego precário, activos não qualificados para valorização ou reconversão profissional ou necessidades profissionais específicas.

O plano curricular abrangia uma formação geral (1º e 2º ciclos do E.R.) e uma formação técnico-prática. A duração dos cursos era de cerca de um ano, podendo abranger várias áreas profissionais.

Como forma de incentivar os formandos eram dadas bolsas de formação, subsídios de refeição e de transporte e seguro.

As comemorações do Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida que decorreram, em Portugal, ao longo de 1996 e do primeiro semestre de 1997, proporcionaram a multiplicação de uma série de iniciativas centradas, por um lado, numa forte revalorização da importância estratégica do investimento da educação e, por outro lado, na ideia de que a educação e a formação não podem restringir-se a etapas delimitadas da vida de cada pessoa mas sim constituir um processo que se desenrola ao longo de toda a existência.

Em 1998, a UNESCO estabeleceu na declaração de Hamburgo a definição do conceito de E.A., citada no Decreto-Lei n.º 387/99, como o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer, simultaneamente, as suas próprias necessidades e as das suas sociedades.

Após esta declaração foi criada em Portugal (1999) a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Esta Agência Nacional possuía uma natureza de instituto público, sujeito à tutela e superintendência dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade e, como é referido no Decreto-Lei n.º 387/99, foi concebida como estrutura de competência ao nível da concepção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da EFA, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos.

A acelerada transformação do mundo actual é resultado da acção das novas tecnologias da informação e comunicação, da globalização dos mercados e, no caso da Europa, em resultado também da própria construção europeia, em especial com o alargamento a Leste. Esta transformação, geradora de novas dinâmicas, implica a colocação de grandes desafios à sociedade portuguesa. Se, por um lado, estes desafios tendem a potenciar as características positivas, por outro, acentuarão as vulnerabilidades e fragilidades estruturais do país. O défice de escolarização e de qualificação profissional dos portugueses é, sem dúvida, um grande obstáculo à capacidade competitiva das empresas, à continuidade dos actuais níveis de emprego, bem como à melhoria da qualidade do emprego.

No sentido de ultrapassar este problema, o Plano Nacional de Emprego (PNE) incentiva uma abordagem de parceria, em que se conjuguem esforços e possibilidades de reforço da educação e de formação ao longo da vida, preferencialmente ao nível da população desempregada, dos trabalhadores em risco de desemprego e dos trabalhadores com baixas qualificações, em especial dos jovens. A criação de soluções flexíveis que articulem a formação e educação, através de percursos organizados, a partir de processos de reconhecimento e validação de saberes e de competências adquiridas e de sistemas modulares de formação, é salientada como um instrumento de reforço e facilitação da qualificação escolar e profissional da população.

No domínio da EFA, o governo e os parceiros sociais, acordaram em 9 de Fevereiro de 2001 que, entre outras medidas, deveria ser produzido, desenvolvido e implementado um quadro Referencial de Competências-Chave (RCC), ao nível da educação/formação básica, conducente, quer à construção de itinerários diversificados de educação/formação para adultos pouco escolarizados ou com qualificação profissional insuficiente, quer à acreditação de conhecimentos e competências adquiridas pela via da formação e/ou em contextos não-formais. Neste contexto, os cursos EFA, regulamentados pelo Despacho Conjunto nº 1083/2000, de 20 de Novembro, pretendem atingir os seguintes objectivos:

- Proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos maiores de 18 anos, pouco qualificados;
- Contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, potenciando as suas condições de empregabilidade;
- Promover a construção de uma rede local de EFA;

- Constituir-se como um campo de aplicação de um modelo inovador de EFA, nomeadamente de dispositivos, tais como: o RCC para a EFA; o processo de reconhecimento e validação de competências (RVC) adquiridas em situações formais e informais de aprendizagem; e os percursos de formação personalizados modulares, flexíveis e integrados.

Quadro 5 – Áreas de formação profissionalizante dos cursos EFA

| | |
|----|---|
| 01 | Administração e Gestão |
| 02 | Agricultura e pesca |
| 03 | Agro – indústrias |
| 04 | Artes e tecnologias artísticas |
| 05 | Ciências humanas exactas e da vida |
| 06 | Comércio |
| 07 | Construção civil e obras públicas |
| 08 | Electricidade, electrónica e telecomunicações |
| 09 | Energia, frio e climatização |
| 10 | Hotelaria/restauração e turismo |
| 11 | Indústrias gráficas e de papel |
| 12 | Informação, comunicação e documentação |
| 13 | Informática |
| 14 | Madeiras, cortiça e mobiliário |
| 15 | Mecânica e manutenção |
| 16 | Metalurgia e metalomecânica |
| 17 | Qualidade |
| 18 | Serviços pessoais e à comunidade |
| 19 | Têxtil e vestuário |

Fonte: Cursos de Educação e Formação de Adultos, roteiro estruturante

A concepção curricular dos cursos EFA, embora flexível, deve respeitar um sistema modular, numa perspectiva de individualização e diferenciação dos percursos de educação/formação, incluindo componentes integradas de formação profissionalizante e de formação de base que conduzam à obtenção de um certificado único. O plano curricular de cada curso, designadamente na formação de base, deve ser estruturado em função dos saberes já adquiridos pelos formandos através da sua experiência pessoal e profissional, bem como dos diferentes contextos socioeconómicos e culturais em que estão inseridos, organizando-se em torno de duas componentes articuladas:

a) *Formação de base*, em áreas relativas ao RCC, organizadas a partir de temas de vida, nas seguintes áreas de competência: Linguagem e comunicação, Matemática para a vida, Tecnologias de informação e comunicação, Cidadania e empregabilidade.

b) *Formação profissionalizante*, em áreas profissionais a definir e ajustar de acordo com os diferentes grupos e contextos, cujos perfis e conteúdos constam dos referenciais da formação do Instituto do emprego e formação profissional (cf. Quadro 5).

As áreas de formação profissionalizante são diversificadas e incluem desde a Administração e Gestão ao Têxtil e Vestuário, passando pela Restauração e Turismo.

Como referimos anteriormente, a ANEFA foi concebida como estrutura de competência, também, para a construção de um sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, sendo criada, no ano 2000, a equipa de projecto de RVC.

Os Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC) acolhem e encaminham os adultos para processos de reconhecimento validação e certificação e para as ofertas disponíveis de educação. Estes surgem a partir de entidades públicas e privadas acreditadas pelo Sistema Nacional de Acreditação de entidades da ANEFA e pretende-se que em 2006 estejam instalados em Portugal 84 Centros.

A validação e a certificação de competências reportam-se ao RCC da ANEFA que está organizado por níveis: Básico 1, Básico 2 e Básico 3, e que abrange quatro áreas de competência: Linguagem e comunicação, Matemática para a vida, Tecnologias da informação e comunicação, Cidadania e empregabilidade.

O reconhecimento é o processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas no qual se procura proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o à consciencialização das suas

competências e promovendo a construção de projectos pessoais e profissionais, significativos.

Nos CRVCC, o reconhecimento de competências constitui o conjunto das actividades assentes numa lógica de balanço de competências, utilizando, para o efeito, um conjunto diversificado de meios (entrevistas individuais e colectivas, actividades práticas, demonstrações, jogos, entre outras).

A validação consiste no acto formal realizado por uma entidade devidamente acreditada que visa a atribuição de uma certificação com equivalência escolar e/ou profissional. Pode ser precedido por uma fase de reconhecimento de competências, acompanhado por um levantamento de necessidades formativas.

Nos CRVCC, a validação de competências faz-se perante um júri de avaliação e baseia-se no conjunto de actividades que visam apoiar o adulto no processo de validação das competências adquiridas ao longo da vida, relativamente às quatro áreas de competência e aos três níveis de certificação escolar.

A certificação é a confirmação oficial das competências adquiridas através da formação e/ou experiência, em princípio, identificadas no processo de reconhecimento, avaliação e validação.

Os CRVCC visam proporcionar ao sujeito a oficialização da validação das suas competências através do registo na carteira pessoal de competências e, sempre que for necessário, por decisão do júri de validação, haverá lugar à emissão de certificados.

Com o Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro. *Lei Orgânica do Ministério da Educação*, a ANEFA foi extinta e surgiu a Direcção Geral da Formação Vocacional ficando esta, responsável pela supervisão do funcionamento de todas as valências de EFA.

Os dados do INE de 2001 permitem-nos identificar que 64,2% da população activa, em Portugal, não possui a escolaridade de 9 anos (cf. Anexo 2). Isto leva-nos a crer que se não forem tomadas medidas para elevar os níveis educativos e de qualificação profissional da população, num futuro próximo, as consequências serão negativas no que respeita a afirmação cultural e económica, cidadania activa e coesão social.

3.2. Política de educação e formação de adultos

Com a actual política de construção europeia, o relevo que é dado à importância da educação e da formação inscreve-se, principalmente, numa visão de sobredeterminação da educação por uma lógica economicista que induz uma visão redutora e pobre dos fenómenos educativos.

Uma orientação política de oferta e gestão cultural inspira-se em “princípios estratégicos e pragmáticos que tratam de adequar as iniciativas culturais às necessidades dos cidadãos, enfatizando a sua rentabilidade e eficácia em função das necessidades sociais e exigências do território” (Caride e Meira, 2000, p.27).

Os vários discursos sobre a educação ao longo da vida parecem ter, como ponto fulcral, o pensamento de que a formação deve ser orientada para a formação profissional, e de que a formação profissional está dependente do tecido empresarial. No entender de Capucha (1998), “o mercado de trabalho tem vindo a alterar-se a favor de um aumento do nível de qualificações e competências em paralelo com o aumento da precaridade do emprego” (p.29). Parece, pois, que a educação passou a constituir um elemento fundamental das políticas de gestão social do desemprego, tendo como finalidades o aumento da produtividade e a criação de postos de trabalho.

Para Canário (1998) e também, em parte, como foi referido acima por Capucha, “a subordinação da educação à lógica mercantil, induz a que a própria educação se organize adoptando a racionalidade económica do mercado” (p.2).

Este entendimento da educação como um instrumento subordinado à economia de mercado, vem conferir sentido à lógica do ter em detrimento à lógica do ser. Não há dúvidas de que nas nossas sociedades, cada vez mais escolarizadas, aumentou significativamente a produção de riqueza, mas é igualmente verdade que se verifica um acréscimo das desigualdades, que, na opinião de Canário (1998, p.4), não se trata de “um mero problema de eficácia económica, em que a educação competiria assegurar uma mão-de-obra cada vez mais qualificada, mas de um problema civilizacional que recoloca no centro do debate as questões da distribuição das riquezas produzidas, a redução massiva e a transformação do trabalho, bem como a transformação da sua relação com os tempos de lazer, o desenvolvimento de valores e de práticas sociais não baseadas na competição e na procura do lucro, e que possam prenunciar uma sociedade solidária”.

Todas as medidas e projectos desenvolvidos no seio de uma política mobilizadora têm como base colmatar carências formativas no sentido de reduzir as lacunas existentes no sector laboral que, de alguma forma, têm limitado a produtividade do país, pondo em risco a capacidade competitiva. Sem dúvida que “o aumento dos níveis de escolaridade vai permitindo ganhos de produtividade geral e de aumento da competitividade” (Capucha, 1998, p.38). Porém, esses ganhos de produtividade não se podem traduzir em trabalho precário sem estabilidade e sem protecção social mas devem evidenciar um aumento da qualidade da produção elevando-se os níveis de satisfação dos consumidores e dos trabalhadores.

Este tipo de preocupação demonstra a influência paradigmática da sociedade, no sistema político e educativo, na medida em que as organizações estabelecem as suas finalidades mediante as orientações e necessidades das sociedades. Tudo isto faz parecer que, actualmente, as políticas de EFA estão mais direccionadas para formar do que educar.

Segundo a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors *et al.*, 1997) “a educação não serve apenas para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia” (pp.74-75). O sistema educativo deverá estar ao serviço da cultura, de forma a não o equacionarem como produção de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, mas sim numa perspectiva de enriquecimento cultural. A primeira situação é muito limitada e específica, balizada pelos pressupostos políticos de uma intervenção capitalista; a segunda torna-se muito mais abrangente, considerando o indivíduo como uma entidade singular, possuidor de histórias de vida e ritmos muito próprios de aprendizagem e desenvolvimento de trabalho, visando o desenvolvimento intelectual do cidadão, fornecendo-lhe indicadores que lhe permitam aprender a aprender, conduzindo-o a que possa aprender o que quiser onde quiser e escolher e procurar a informação que necessita, desenvolvendo, assim, a iniciativa e auto-estima e promovendo o enriquecimento cultural.

A cultura ou a promoção cultural e das culturas não poderá desenvolver-se separada da política. É sem dúvida necessária uma planificação estratégica como método para o desenvolvimento cultural das comunidades. Neste sentido, e como referem Caride e Meira (2000), “tanto a cultura como a política nos remete formalmente a um mesmo sujeito e objecto social: as pessoas” (p.16).

De facto, as pessoas assumem um duplo papel social, são produtoras de uma sociedade direccionada para o consumo e tornam-se fruto da sociedade que construíram.

São as pessoas que identificam as suas necessidades mas essas necessidades são consequência das exigências sociais.

Segundo estes autores, “as organizações sociais devem repensar as suas relações com as administrações públicas fazendo valer a sua importante significação social e reivindicar o seu carácter mediador e sua participação no desenho, desenvolvimento e controle social das políticas institucionais, dos projectos, actividades, equipamentos e espaços” (idem, p.28).

As administrações públicas devem desenvolver medidas para assegurar a consolidação e propagação das iniciativas da sociedade civil. A EFA não deve ser, só, preocupação do sistema educativo. A promoção da E.A. deverá ser um âmbito prioritário de actuação visando uma maior participação na vida social e cultural e implicação directa nos assuntos públicos.

A educação encontra-se em permanente transversalidade com as diversas áreas de uma sociedade, e é um instrumento social fundamental para a coesão comunitária e pessoal e por tal facto torna-se necessário envolver todas as organizações no processo educativo das sociedades de forma a promover a igualdade de oportunidades, a democratização das sociedades e o progresso e desenvolvimento comunitário. Desta forma, Villar (1998) refere que “se fosse possível medir o grau de educabilidade de uma cidade, vila ou freguesia, deveríamos ter como indicadores, não só a quantidade e qualidade de escolas mas também de todas as instituições que geram formação e, sobretudo, deveríamos analisar como interagem e harmonizam todos os agentes” (p. 74).

Em suma, torna-se imprescindível que as políticas de EFA prevejam mecanismos e critérios que permitam promover e monitorizar a qualidade, a eficiência e a eficácia de todo o sistema, procurando assim garantir que este dê efectivamente resposta às necessidades detectadas e às finalidades propostas, no respeito pelos princípios estabelecidos. Isto é, à luz de um conceito abrangente de qualidade social e educativa para todos e de uma interpretação dos conceitos de eficiência e eficácia que não seja meramente economicista ou produtivista.

A função do Estado não se deverá restringir à organização directa de oferta de EFA, cabe-lhe, também, o papel de aconselhar, financiar, monitorizar e avaliar. O desenvolvimento da aprendizagem das pessoas adultas requer, pois, parcerias entre diversas organizações, sejam, políticas, educativas, financeiras, religiosas, desportivas ou recreativas, mobilizando toda a sociedade civil de forma a facilitar a E.A.

3.3. O papel dos agentes locais na educação de adultos

- **A Autarquia como agente local educativo**

Uma das várias organizações que, frequentemente, e em várias localidades, se assume como principal parceira das organizações promotoras de E.A., e que, em alguns casos, até elabora projectos e candidaturas apresentando-se como entidade promotora, é a Autarquia.

De acordo com a Constituição Portuguesa, e no que refere o Artigo 237.º, a organização democrática do Estado compreende a existência de autarquias locais definidas como “pessoas colectivas territoriais dotadas de órgãos representativos que visam a prossecução de interesses próprios das populações respectivas”.

O Artigo 2º. do Decreto-Lei nº 100/84 refere que as autarquias locais devem garantir o desenvolvimento, a educação, o ensino e a defesa da qualidade de vida do respectivo agregado populacional.

Os municípios têm sido uma das instituições locais mais solicitadas a trabalhar no campo educativo, quer como interventores autónomos, quer como parceiros do Estado ou das instituições particulares. Indicadores desse fenómeno são tanto as referências legais como as solicitações locais à sua intervenção.

Em termos globais, a evolução normativa destes anos de governo democrático revelam um reconhecimento crescente do papel dos municípios na educação e alguma contracção do monopólio Estatal sobre a educação pública.

As autarquias apoiam a promoção de acções formativas que possam favorecer o progresso social e a democratização da sociedade. Esse apoio poderá ser visível nos vários níveis de ensino, iniciando-se no pré-escolar.

A comunidade local deverá assumir a liderança na elaboração de um projecto integrado, no qual a formação deverá ser o veículo transformador da realidade existente, perspectivando uma significativa melhoria do estado do bem-estar. É nesta integração que as autarquias deverão potenciar o associativismo e garantir um sistema formativo diferente do escolarizado. Trata-se de mobilizar a sociedade civil na procura de respostas para os problemas sociais, políticos e económicos de forma a ultrapassar a crise do já referido estado.

A nível local, num determinado território, torna-se bastante mais exequível um projecto de interacção e de concertação desde que todos os parceiros tenham bem

definido o ponto de partida, a sua participação no projecto e as metas a atingir. A intervenção prioritária é facilmente seleccionada desenvolvendo-se políticas de auto-gestão. Neste contexto, o poder local assume um maior protagonismo e responsabilidades acrescidas.

- **Coordenação concelhia do ensino recorrente**

A rede de coordenações concelhias foi criada no início da década de oitenta do século XX e é constituída predominantemente por professores do 1º ciclo do ensino básico destacados para o desempenho da tarefa de coordenador, e de outros elementos que trabalham com ele. Esta rede de coordenações esteve ligada às respectivas Câmaras Municipais e existia um protocolo entre Câmara/Direcção-Geral da Educação de Adultos (DGEA).

Competia à DGEA, de acordo com a minuta do protocolo, o destacamento de um professor que assumisse, a coordenação das acções no concelho em estreita ligação com a respectiva Câmara Municipal (pelouro da cultura), o destacamento de professores para acções no terreno, a concessão de bolsas e subsídios a associações de educação popular e outras entidades congéneres. Ao mesmo tempo asseguraria a formação de todos os animadores/monitores da sua directa responsabilidade, o acompanhamento das acções no terreno e o apoio em material didáctico-pedagógico específico.

Competia à Câmara Municipal o apoio financeiro, designadamente para despesas de funcionamento, instalações, equipamento e deslocações, e o apoio logístico-administrativo, para o que deveria incluir no seu orçamento uma verba global afecta ao projecto.

A gestão do projecto seria da responsabilidade conjunta da Câmara Municipal e do Coordenador Concelhio.

As entidades intervenientes comprometiam-se a desenvolver esforços no sentido de aplicarem os objectivos e métodos do desenvolvimento local integrado, tendo em vista:

- Promover a coordenação das actividades em curso na região, nos domínios económico, social, cultural e educativo;

- Favorecer o reconhecimento e expansão da dimensão socioeducativa e sociocultural, especialmente da E.A., no quadro de projectos de desenvolvimento local integrado;

- Garantir a participação efectiva e o exercício de decisão ao nível das várias instâncias locais, funcionando as estruturas centrais e regionais, essencialmente, como suporte organizativos e técnicos;

- Retirar a máxima rentabilidade social dos investimentos, através de uma compatibilidade do financiamento local, regional e central;

- Proceder ao levantamento e utilização sistemáticos dos recursos, de várias ordens, existentes a nível local;

- Promover a comunicação e intercâmbio com experiências relevantes nos domínios da E.A. e de animação sociocultural.

Contudo, duas décadas depois da constituição desta rede, estes coordenadores continuam a não dispor de um estatuto claro: formalmente estão ligados à Coordenação Educativa mas trabalham normalmente nas instalações da autarquia, sendo chamados a desempenhar tarefas administrativas e pedagógicas que exigem uma autonomia que não possuem. Esta situação coloca entraves ao nível do relacionamento com a autarquia e outros parceiros locais.

A escassez de recursos, nomeadamente financeiros, limita a acção destas coordenações, tornando-as dependentes de eventuais recursos disponibilizados pela autarquia local.

Grande parte das tarefas atribuídas ao Coordenador Concelhio está na área da animação cultural e ele funciona como uma espécie de animador cultural dentro do concelho em que está inserido.

- **A animação sociocultural na educação de adultos**

A animação sociocultural constitui, hoje, um campo fundamental da acção educativa que abrange públicos muito diversos. Como afirma Canário (2000), “a crescente relativização da importância da instituição escolar, cujo monopólio educativo foi seriamente abalado nas últimas décadas, é concomitante com a visibilidade social crescente de uma área de intervenção educativa não formalizada, bem como com o reconhecimento da sua importância estratégica” (p.71).

Os novos contextos, e o conjunto de mudanças sociais que marcaram a segunda metade do século XX, fazem emergir a necessidade da animação sociocultural. Surgem, atribuídas a esta, uma diversidade de funções sociais. Bernard enuncia e sintetiza cinco grandes funções:

1. *Uma função de adaptação e de integração*, a qual tem como principal finalidade promover a sociabilidade dos indivíduos, numa perspectiva de conformidade com as mutações próprias da sociedade industrial.

2. *Uma função recreativa* ligada ao tempo de lazer; a sociedade industrial “não tolera a desorganização nem a preguiça, mesmo nos tempos livres” e, por isso, trata de organizar a sua ocupação, encarregando-se dos divertimentos e actividades lúdicas.

3. *Uma função educativa*, em que a animação sociocultural é entendida como uma “escola paralela” que permite completar as formações anteriores e, ao mesmo tempo, aprofundar interesses culturais específicos.

4. *Uma função ortopédica*, visando promover o reequilíbrio de uma sociedade marcada por perturbações permanentes, contribuindo assim, para uma regulação da vida social.

5. *Uma função crítica*, em contraponto à sua vertente de normalização social, a animação sociocultural pode exercer um importante contributo para a construção e exercício de um pensamento crítico que possa garantir o pleno exercício da democracia (citado por Canário, 2000, pp.76-77).

Basto e Neves (1993) alertam para que não se confunda animação sociocultural e comunitária com assistência social. Segundo estes autores “a animação sociocultural e comunitária não visa resolver problema algum concreto. (...) A animação sociocultural e os seus agentes surgem como provocadores que têm em vista desencaminhar as pessoas da rotina, desafiando-as para encontros de reflexão” (p.11).

As práticas de animação não podem prescindir de algum conhecimento, como seja, o da realidade na qual se pretende trabalhar, a fim de que a acção a desenvolver seja inteligente e eficaz. A análise da realidade deve ser feita com a participação da própria comunidade. Interessará obter uma descrição do que existe e do que falta, incluindo aspectos naturais, sociais, económicos, recreativos, de saúde, entre outros, fruto não só de estudos já realizados e de registos pré-existentes, que convém não esquecer, mas também da própria observação e participação da, e na comunidade. É necessário inventariar e ordenar necessidades, confrontá-las com os recursos existentes, induzir outros recursos, imaginar soluções novas. É necessário ainda, hierarquizar essas necessidades e fazer a escolha da acção a desenvolver, tendo em conta as possibilidades reais. O estabelecimento de prioridades, deve ser feito, tendo por base dois tipos de

critérios: a importância das necessidades e a exequibilidade, ou seja, a possibilidade de levar por diante uma necessidade (Basto e Neves, 1993).

Há que definir objectivos muito claros e tê-los sempre presentes, para evitar a dispersão e a improvisação. A definição do objectivo é a expressão de um resultado desejado, face a uma determinada acção. Torna-se necessário definir as estratégias a seguir, os recursos materiais, humanos e institucionais, com os quais se pode contar e os que é necessário providenciar, a fim de atingir os objectivos já determinados.

É necessário definir também as tarefas que a cada um são cometidas, a fim de evitar sobreposições e/ou vazios. É importante a responsabilização de cada elemento dentro do grupo de trabalho.

Esta planificação da acção deve ser escalonada no tempo, assim como as actividades a desenvolver, indicando os espaços a utilizar e caso seja necessário, espaços alternativos.

Importa saber se o caminho e a estratégia traçada nos levam aos fins previstos. Por isso, a avaliação tem de ser sistemática, para evitar gastos inúteis de energia e a desmotivação e descrença. Deve, portanto, incluir-se na planificação, momentos de avaliação intercalar e avaliação final, recorrendo a tipos, métodos e recursos de avaliação variados, a fim de assegurar uma maior credibilidade dos dados obtidos (Basto e Neves, 1993).

No decurso de todo este processo, o animador deve ser um agente de comunicação no grupo e entre vários grupos, e ser um facilitador, onde mais importante que fazer, é ajudar a que o grupo faça. Para isso, vai fornecendo às pessoas os meios, as técnicas, os métodos de análise, planificação e execução de projectos, a fim de as capacitar para a realização de projectos futuros, isto é, trabalhar com as pessoas no sentido da autonomia e da participação.

Limbos (1988) propõe uma definição do papel de animador, delimitando três funções fundamentais: técnico em organização; agente revelador; iniciador de acções.

- *Técnico em organização*

- Ajuda o grupo a situar-se e a estruturar aquilo que vai realizar (objectivos, problemas, conteúdos) e como se vai proceder (métodos, técnicas, meios, programas).
- Mantém o grupo dentro do quadro determinado e chama a atenção dos seus membros, se eles se afastam do conteúdo previsto ou transpõem o plano.
- Estimula a participação de cada membro.

- Dinamiza o grupo, pondo em evidência as diversas fases do andamento do processo.
- Faz referência a diferentes pontos de vista, com o intuito da aproximação, fazendo o possível para que cada membro compreenda e acolha as opiniões dos outros membros.
- Mostra o caminho, efectua as sínteses, marcando as etapas, para que haja progressos.
- *Agente revelador*
 - Esforça-se por revelar, sem equívocos, os aspectos confusos ou subjacentes, clarificando aquilo que é exprimido (nomeadamente ao nível das emoções, do ambiente), a fim de eliminar certas crenças e barreiras.
 - Faz reflectir o grupo sobre as situações e os acontecimentos que constituíram dificuldades no desenrolar da discussão ou do trabalho (por exemplo, sobre as razões da não participação da tensão, do bloqueio).
 - Facilita as análises, as constatações, as elucidações.
 - Fornece (sem interpretar) os esclarecimentos sobre o porquê e o como de certas situações vividas durante a reunião.
- *Iniciador de acções*
 - Põe em evidência tudo o que permite dismantelar uma acção, por ocasião da elaboração das decisões. Favorece, também, a eficácia do grupo.
 - Sugere em função daquilo que é procurado pelos membros, várias escolhas ou soluções possíveis.
 - Ajuda o grupo a desenvolver estruturas de avaliação da acção decidida.

O desempenho do Coordenador Concelhio não constitui tarefa fácil. Para além de todo o processo técnico pedagógico inerente às valências de EFA, ele é confrontado, muitas vezes, com situações de subvalorização do seu trabalho. Situações essas motivadas pela falta de visibilidade dos projectos e por falta de conhecimento, por parte da população em geral, das normas e procedimentos na implementação de determinadas acções, bem como das atribuições que lhe são conferidas.

É necessário difundir as ofertas educativas existentes na comunidade, bem como os resultados obtidos nas acções realizadas, para despertar o interesse de futuros candidatos e dar a devida importância à educação ao longo da vida, contribuindo, assim, para o desenvolvimento pessoal, social e comunitário.

3.4. Da educação à aprendizagem ao longo da vida

O conceito de educação ao longo da vida deve ser encarado como uma construção contínua, da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir.

O crescente protagonismo do conceito de “formação ao longo da vida” já só vagamente remete para a matriz de que efectivamente procede — o ideal de educação ao longo da vida, ou educação permanente, consoante seja traduzido do inglês ou do Francês. Pelo menos, desde o Relatório Faure (1972) (“Aprender a Ser”), publicado a par de outros documentos da UNESCO, que o princípio da educação permanente foi considerado a “pedra angular” do ideal de “cidade educativa” e a “ideia mestra” para as políticas educativas futuras.

A profunda reconceptualização que vem ocorrendo ao longo das últimas décadas, só superficialmente retornando à designação de “educação ao longo da vida”, coincidiu já, entre nós, com a sua descoberta por políticos, economistas e gestores; não só desconhecendo ou desvalorizando a genealogia do conceito, com a vantagem de se basear numa certa diferença linguística a partir de traduções que privilegiaram a língua inglesa (“*lifelong education*”), mas também e sobretudo a partir do momento em que alguns dos pressupostos políticos, assumidos pelos textos fundadores, foram revistos.

Com efeito, o conceito de educação ao longo da vida conferia centralidade à educação, não apenas em termos pedagógicos mas também enquanto objecto de políticas sociais e, portanto, à sua provisão e organização enquanto direito humano básico, responsabilizando o Estado pela garantia das condições de igualdade de oportunidades. Neste sentido, a educação ao longo da vida revelou-se um dos pilares educativos do Estado Providência, articulando-se com as políticas sociais e redistributivas mais típicas dos diversos modelos que assumiu em vários países após a Segunda Guerra Mundial. O ideal de educação ao longo da vida, conferindo sentido e integrando diversas modalidades e formas de educação/formação, institucionalizadas ou não, assumiria como objectivo último a educação para a participação e a cidadania democrática, para o desenvolvimento e a transformação, para o esclarecimento e a autonomia dos cidadãos.

Segundo o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors *et al.*, 1997, p.51), “é ao longo de toda a vida que a educação deve valorizar o pluralismo cultural apresentando-o como uma fonte de riqueza humana”.

Educação ao longo de toda a vida não se trata de uma simples adaptação ao emprego. Não deverá ser encarada como um meio promotor de maior crescimento económico mas antes deverá ser concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa.

Dissociado da sua origem teórica e utópica, este conceito está, actualmente, reduzido a uma estreita definição centrada em fornecer o mercado de trabalho com as aptidões e as competências exigidas pelo poder económico (Bélanger, 1998).

Assim, são dirigidos não apenas a utentes mas especialmente a clientes e consumidores, de acordo com as suas necessidades individuais e as suas estratégias competitivas, com vista à construção de biografias formativas hiper racionais e à aquisição de competências para competir. Segundo o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI “observa-se em muitos países industrializados um aumento sensível dos meios financeiros dedicados à formação permanente” (Delors *et al.*, 1997, p.63). A educação fica para trás face à insistência na formação (profissional, contínua...) e na sua maior capacidade de modernização e adaptação funcional à economia e ao mercado.

O ano de 1996 foi designado *Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida*. A ideia de criar condições que permitam a todos os cidadãos ter acesso ao saber ao longo da vida inscreve-se numa concepção democrática do funcionamento das nossas sociedades. O avanço para a sociedade de informação e a aceleração do progresso científico e técnico correm o risco de dar origem a uma “dicotomia crescente entre *os-que-sabem* e *os-que-não-sabem*” (Delors *et al.*, 1997).

A educação ao longo da vida está a ressurgir, já não como política *standard*, mas sim na desordem, por troços e em fragmentos, na indústria, nos movimentos sociais e na intimidade do quotidiano. Está a ressurgir, atravessando fronteiras institucionais, e até frequentemente do lado de fora das instituições tradicionais de E.A., com formas e com vozes contraditórias.

Há que reconhecer que as crescentes aspirações e exigências para se actuar com mais autonomia e competência em todas as áreas da vida, trabalho, saúde, meio ambiente ou poder local, estão a alterar completamente o debate sobre a educação ao longo da vida. É necessário identificarmos as novas questões referentes à educação ao longo da vida na pós-modernidade, e reconstruí-las dentro de cada contexto cultural. Em relação estreita com os outros aspectos sociais, os diferentes projectos de educação

ao longo da vida estão a chegar à primeira linha dos debates sociais da pós-modernidade.

Já se não pode falar no singular de educação ao longo da vida. O que está a emergir é uma multiplicidade de modelos de sociedades de aprendizagem: diferentes expressões de requisitos, diferentes aspirações, diferentes relações sociais, que permitem diferentes negociações dos projectos educativos (Bélanger, 1998).

A educação e formação ao longo da vida deverá ser entendida na óptica da aprendizagem, uma vez que, não é possível ensinar se não houver alguém que aprenda. Nas palavras de Lima (2002), “a responsabilização individual, a racionalidade económica, o “ethos” mercantil, forçaram não apenas a uma deslocação da educação para a formação, mas também desta para a aprendizagem” (p.21). A aprendizagem ao longo da vida surge, assim, predominantemente orientada para a resolução dos problemas de competitividade económica e para o reforço das vantagens competitivas de indivíduos, empresas e nações.

Paralelamente à procura actual predominante de adaptação da força de trabalho às novas tecnologias, também se devem considerar muitas outras procuras ou projectos: a crescente procura por parte de grupos de mulheres para aceder ao poder através da educação, a exigência dos movimentos ecológicos de acções mais competentes, o impulso de um número gradual de adultos preocupados com a saúde, o simples mas geral e genuíno desejo de auto-desenvolvimento pessoal, a necessidade dos adultos emigrantes dominarem a língua e a cultura do novo país, as reivindicações das minorias para proteger e revitalizar a sua cultura, o desejo dos pais em desempenharem um papel activo na educação inicial dos filhos, entre outras (Lima, 2002).

Segundo Azevedo (2004), “o conceito de aprendizagem ao longo da vida inscreve-se numa concepção lata de aprendizagem, orientada para a prossecução de objectivos de desenvolvimento económico, mas sobretudo de realização pessoal e também de inclusão social e de justiça” (p.26).

A aprendizagem centra a actividade na pessoa, e é um acto individual que envolve activamente o cidadão. É importante que cada indivíduo aprenda o que necessita para se sentir realizado. Na opinião de Rêgo (2004, p.27), “uma pessoa que está sempre disponível para aprender mais (...) tem maiores recursos para a vida privada e mais possibilidades na vida profissional”. A interiorização de valores e atitudes depende da livre escolha individual.

A aprendizagem ao longo da vida comporta a aprendizagem que vai do ensino pré-escolar até à pós-reforma, e abrange qualquer tipo de educação (formal, informal ou não-formal). Os contextos da aprendizagem são muito diferentes e desiguais. Algumas pessoas vivem em ambientes muito estimulantes, enquanto muitas outras executam trabalhos muito repetitivos. A fase crítica inicial da vida educativa, a educação escolar, está longe de ser a mesma para os diferentes grupos sociais e sociedades. As diversas e crescentes formas de pressão para a libertação das forças criativas latentes na população adulta estão também desigualmente articuladas nas várias sociedades. “Uma sociedade que procura organizar-se de modo a que seus membros se encontrem regularmente em aprendizagem, gera uma cidadania exigente, inova no conhecimento, renova-se na criação de riqueza, evolui mais consistentemente e mais depressa, e oferece mais condições de bem-estar” (Rêgo, 2004, p.27).

Cabe ao sistema educativo fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as seleccionar com espírito crítico, preparando-os para lidarem com uma enorme quantidade de informações, sabendo distinguí-las do verdadeiro conhecimento.

A aprendizagem ao longo da vida assume-se, actualmente, como instrumento fundamental para a competitividade de um país, não só para tornar os cidadãos melhor preparados para o desempenho das suas funções, mas também para permitir que se actualizem e acompanhem o progresso e a evolução científica e tecnológica.

As aceleradas e constantes transformações que o mundo tem sofrido têm de ser acompanhadas, também, de respostas em conformidade, por parte dos seres humanos. Estes, por sua vez, sentem a necessidade de procurar informação que, após transformadas em conhecimento, melhor respondem aos desafios com que diariamente são confrontados.

O Conselho Europeu de Vila da Feira, que decorreu em Junho de 2000, instou a Comissão e os Estados-Membros a circunscrever estratégias coerentes destinadas a proporcionar a todos os europeus o acesso a ofertas de aprendizagem ao longo da vida.

Os módulos constitutivos das estratégias supracitadas foram estabelecidos tendo em vista a necessidade de:

- Criar parcerias a todos os níveis da administração pública (nacional, regional e local) mas também entre os prestadores de serviços educativos (escolas, universidades, entre outros) e a sociedade civil em sentido lato (empresas, parceiros sociais, associações locais, etc.).

- Identificar as necessidades do formando e do mercado de trabalho no contexto da sociedade do conhecimento (incluindo, por exemplo, as novas tecnologias da informação).

- Mobilizar os recursos adequados fomentando o aumento dos investimentos públicos e privados bem como novos modelos de investimento.

- Tornar as ofertas de aprendizagem mais acessíveis, nomeadamente multiplicando os centros locais de aprendizagem nos locais de trabalho e facilitando a aprendizagem no local de trabalho: impõem-se esforços específicos para com as pessoas particularmente susceptíveis de exclusão, nomeadamente deficientes, minorias e elementos do meio rural.

- Fomentar uma cultura da aprendizagem para motivar os aprendentes (potenciais), aumentar os níveis de participação e demonstrar a todos que é indispensável aprender em qualquer idade.

- Instaurar mecanismos de avaliação e controlo da qualidade.

Foram também evidenciadas as acções de apoio às estratégias, revelando a necessidade de:

- Valorizar a educação e a formação. Isto significa dar valor aos diplomas e certificados formais, à aprendizagem não-formal e informal a fim de poderem ser reconhecidos todos os tipos de aprendizagem. Estão incluídas a melhoria da transparência e a coerência dos sistemas nacionais de aprendizagem, a elaboração até 2003 de um mecanismo transnacional de cumulação das qualificações, a definição até ao final de 2002 de um sistema comum de apresentação das qualificações e a criação e a adopção voluntárias de diplomas e certificados de formação europeia.

- Reforçar os serviços de informação, orientação e aconselhamento a nível europeu. A Comissão lançará, em 2002, um site na Internet sobre as ofertas de aprendizagem a nível europeu bem como um fórum europeu de orientação destinado a promover os intercâmbios de informação.

- Investir mais tempo e dinheiro na aprendizagem. A Comissão convidou o Banco Europeu de Investimento a apoiar a aprendizagem de preferência na criação de centros locais de formação; pediu ao Fundo Europeu de Investimento que apoiasse o capital de risco neste domínio; sugeriu aos Estados-Membros que recorressem mais ao Fundo Social Europeu e comprometeu-se a apresentar um balanço dos incentivos fiscais previstos pelos Estados-Membros.

- Aproximar os aprendentes das ofertas de aprendizagem. Isto seria possível com a criação de centros locais de aquisição de conhecimentos e com o fomento da aprendizagem no local de trabalho.

- Colocar as competências de base ao alcance de todos.

- Apoiar a investigação em pedagogias inovadoras para professores, formadores e mediadores, tendo ao mesmo tempo em conta o papel crescente das tecnologias da informação e da comunicação.

A aprendizagem ao longo da vida, em qualquer idade, em qualquer momento, reunidas as condições e as vontades, transforma a informação em conhecimento activo, uma vez que os aprendentes estimulados renovam a sua consciencialização e sensibilidade, tornando-se produtivos agentes de construção do mundo, investindo na sua criação e transformação (Azevedo, 2004).

O Relatório para a UNESCO aponta quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo os pilares do conhecimento: “*aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer* para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes” (Delors *et al.*, 1997, p.77)

O documento descentra o processo educativo de determinados períodos da vida humana, enfatizando que: O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro. A educação primária pode ser considerada bem sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele.

A máxima *aprendizagem ao longo da vida* tornou-se, por conseguinte, central para as políticas (educativas, sociais e económicas) que, ao consignarem como sua finalidade a construção de uma sociedade integralmente educativa, proporcionaram formas de (melhor) orientar a educação e a formação para as necessidades das pessoas tal como estas evoluem ao longo da existência. É, pois, este o sentido em que aí são enunciadas como as suas duas grandes metas: a conciliação de objectivos culturais, sociais e económicos; e o aparecimento de formas alternativas de, a partir da reformulação das estruturas já existentes, organizar o processo educativo.

Altas taxas de desemprego entre os não qualificados, o reconhecimento crescente da importância do “capital humano” para o crescimento económico e o desenvolvimento social – em paralelo com o interesse público num melhor desenvolvimento pessoal e social – revelaram a necessidade de aumentar as oportunidades de aprendizagem para as pessoas adultas, dentro de um contexto alargado de educação e formação ao longo da vida. Em função do país e do contexto, estas oportunidades podem estar ligadas ao emprego, à necessidade de se adquirirem ou se elevarem as competências básicas, ou podem tentar responder a preocupações de natureza social e cívica. Contudo, existem também, e ao mesmo tempo, fortes desigualdades em termos de acesso e de oferta.

O investimento em conhecimento e competências gera retornos económicos directos às pessoas e retornos económicos colectivos à sociedade. No entanto, as pessoas não estão apenas interessadas nas suas potencialidades para ganhar dinheiro. Vivemos numa sociedade onde a diversidade de contextos, culturas, conhecimentos e competências deve ser valorizada e encorajada. Pretende-se uma sociedade em que as pessoas se envolvam activamente nas suas comunidades, a nível local e nacional, e em que a aprendizagem possa capacitá-las para isso.

A aprendizagem ao longo da vida contribui para o desenvolvimento da sociedade através da realização de outras finalidades sociais, tais como a participação cívica, o desenvolvimento sustentável, a melhoria da saúde e do bem-estar, a redução da criminalidade e uma maior coesão social (Lengrand, 1981).

A pessoa adulta procura aprender a desenvolver-se de forma integral, com uma visão ampla do mundo e de si, apropriando-se de (re)aprendizagens pessoais, culturais, sociais, cívicas, profissionais, operacionalizáveis nos respectivos projectos de vida, na participação activa na comunidade, na aquisição de competências alargadas e potenciadoras de empregabilidade, no mercado de trabalho em mudança, no ganho incomensurável de auto-confiança, auto-estima e auto-reconhecimento.

A Educação Permanente é um campo muito diversificado e cheio de conflitos. Se existe uma universalidade no direito de aprender, para além das fronteiras institucionais e etárias, também existe, por outro lado, uma grande descontinuidade nos contextos e nas visões da aprendizagem e, por conseguinte, uma pluralidade da educação ao longo da vida (Bélanger, 1998).

Finger (2004, p.33) diz-nos que “não se aprende por se ter aprendido, aprende-se por se ter mudado uma situação, por ter melhorado o nível de vida, aprende-se para se

ter mais justiça, para se ser mais competente, para participar democraticamente na sociedade”.

A aprendizagem ao longo da vida, em qualquer idade, em qualquer momento, reunidas as condições e as vontades, transforma a informação em conhecimento activo, uma vez que os aprendentes estimulados renovam a sua consciencialização e sensibilidade, tornando-se produtivos agentes de construção do mundo, investindo na sua criação e transformação. Segundo Azevedo (2004, p.26), “aprender ao longo da vida significa empenhar-se de forma permanente e perseverante na procura de mais informação, de mais aptidões, de mais experiência, e de mais partilha”.

Aprender a organizar múltiplas fontes de informação, aprender a aprender, enfrentar a dimensão social da formação do conhecimento, aprender a auto regular o esforço de aprendizagem, aprender a esquecer e a desaprender quando seja necessário e dar espaço à aprendizagem nova, combinar, em doses adequadas, o conhecimento codificado e tácito, converter o conhecimento inerte em conhecimento activo de forma permanente, estes são só alguns dos desafios urgentes que formam parte de nossa cultura da aprendizagem. “Aprender ao longo da vida não dispensa, nem substitui, a aprendizagem escolar, mas desafia-a, obrigando-a a reinventar-se e a sintonizar-se com a interpelação do mundo que rodeia” (Azevedo, 2004, p.26).

Assiste-se, de facto, a um desenvolvimento significativo da informação disponível para os cidadãos. O aluno chega à escola trazendo consigo a imagem de um mundo que ultrapassa em muito os limites da família e da sua comunidade. As mensagens mais variadas — lúdicas, informativas, publicitárias — que são transmitidas pelos meios de comunicação social, entram em concorrência ou em contradição com as que se aprendem na escola.

Portanto, hoje, a escola e os professores encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves para uma compreensão das mudanças que vêm se desenvolvendo e para o tipo de sociedade que apontam - a da informação e do conhecimento.

A Escola tem que passar a ser encarada como um lugar de aprendizagem ao invés de um espaço onde o professor se limita a transmitir o saber ao aluno; deve tornar-se o local por excelência onde são elaborados os meios para desenvolver atitudes e valores e adquirir competências. Só assim a Escola será um dos pilares da sociedade do conhecimento (Azevedo, 2004).

Por isso, o conceito de educação deve evoluir ultrapassando as fronteiras de espaço e tempo em que o aluno faz o seu período de escolarização, para dar lugar a um processo de aprendizagem durante toda a vida, isto é, possibilitando a cada um a capacidade de saber conduzir sua vida num mundo onde a rapidez das mudanças se alia ao fenómeno da globalização, no qual se requer um alto grau de competitividade, que mais que nunca exigirá a disposição para aprender e reaprender continuamente. É como nos diz Azevedo (2004, p.26), “mais do que preparação para a vida, a aprendizagem surge como parte integrante da própria vida, valorizada em todas as suas dimensões, pessoal e comunitária, espiritual e material. Neste sentido, já não se trata de aproximar a educação da vida, mas de aprender na e com a vida transformando a experiência de cada um em capital de conhecimento e de cultura, colocado solidariamente ao serviço de todos”.

Ainda estamos longe de poder transitar da retórica em direcção à implementação real. Por décadas, a educação permanente e ao longo da vida esteve associada ao léxico educacional. Agora, importa questionar o porquê da aprendizagem: um cidadão aprende para quê? Que mais-valias ele retira das aprendizagens? Cada indivíduo deverá procurar aprender, tendo como principal objectivo, transformar positivamente a sua vida.

Este último aspecto, precisamente, será objecto de análise e de investigação empírica apresentada nos próximos capítulos, a partir do estudo de uma amostra de jovens e adultos do concelho de Vila Nova de Paiva.

PARTE II
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 4-CONTEXTO DO ESTUDO E METODOLOGIA

4.1. Caracterização do concelho de Vila Nova de Paiva

4.1.1. Enquadramento histórico-geográfico

Está associado a Vila Nova de Paiva o célebre escritor Aquilino Ribeiro. Aquilino refere na sua obra “Terras do Demo” que “aldeias montesinhas que moram nos picotos da Beira, olham a Estrela, o Caramulo, a cernelha do Douro e, a norte, lhes parece gamela emborcada o Monte Marão. O vale, que as explora, trata-as despiciamente por Terras do Demo. Sem dúvida, nunca Cristo ali rompeu as sandálias, passou el-rei a caçar ou os apóstolos da igualdade em propaganda. Bárbaras e agrestes, mercê apenas do seu individualismo se têm mantido, sem perdas nem lucros, à margem da civilização” (p. 7).

A qualificação de Aquilino para as terras que na sua maior parte pertencem ao concelho de Vila Nova de Paiva está bem certa. Vila Nova de Paiva sede do concelho ainda tem quase um “ar de aldeia”. A rua principal é de Aquilino Ribeiro, patrono da terra e da escola EB 2 e 3.

O concelho, situado na parte norte do Distrito de Viseu, é composto por sete freguesias, Alhais, Fráguas, Pendilhe, Queiriga, Touro, Vila Cova à Coelheira e Vila Nova de Paiva.

Nas inquirições de D. Afonso III já se encontravam referenciadas todas as povoações que formam o actual concelho, com excepção da Queiriga que pertenceu ao termo da cidade de Viseu, até ser incorporada a este, em 1836.

Um decreto governamental de 2 de Março de 1883 determinou que Barrelas se passasse a denominar Vila Nova de Paiva, passando a sede do concelho de Fráguas até 1895. Só em 1898, ficou reconhecida como concelho de Vila Nova de Paiva.

Devido à riqueza arqueológica que possui, desde a Pré-História até ao povoamento nas épocas romana e alto medieval, o concelho tem sido alvo de investigação por parte de historiadores a partir do fim do século XIX, dando mesmo origem a um roteiro arqueológico.

A ocupação humana mais remota reconhecida no alto Paiva ocorreu nos últimos séculos do V milénio a.C. É deste período que datam as cerca de duas centenas de túmulos monumentais (as antas ou dólmenes), localmente conhecidas como orcas, e que

integram a tipologia de edifícios funerários megalíticos comuns a toda a fachada atlântica da Europa.

Em 2001, com uma área total de 175,2 Km², o concelho de Vila Nova de Paiva, tinha 6141 habitantes, registando uma densidade populacional de 35,1 habitantes por Km², uma das mais baixas da região centro do país.

O concelho tem características acentuadamente rurais, apresentando maior número de habitantes nas freguesias compostas por mais lugares, como é o caso de Vila Cova à Coelheira e de Touro. No entanto, é em Vila Nova de Paiva, sede do concelho, que se regista o maior número de habitantes (apesar de ser a freguesia menor em termos de área total), pois as pessoas tendem a fixar-se em pólos mais desenvolvidos, garantindo desta forma melhores condições de vida, através do acesso mais facilitado a uma maior variedade de bens, de oferta de emprego e de melhores serviços de saúde, de habitação, de educação e de cultura. No Quadro 5 podemos observar o número de habitantes, por freguesia.

Quadro 6 - Número de habitantes, por freguesia, no concelho de Vila Nova de Paiva

| FREGUESIAS | n° habitantes |
|--|------------------|
| | 2001 |
| Alhais | 527 |
| Fráguas | 279 |
| Pendilhe | 648 |
| Queiriga | 712 |
| Touro | 1247 |
| Vila Cova à Coelheira | 1317 |
| Vila Nova de Paiva | 1411 |
| Total da pop. residente no concelho | 6141 |

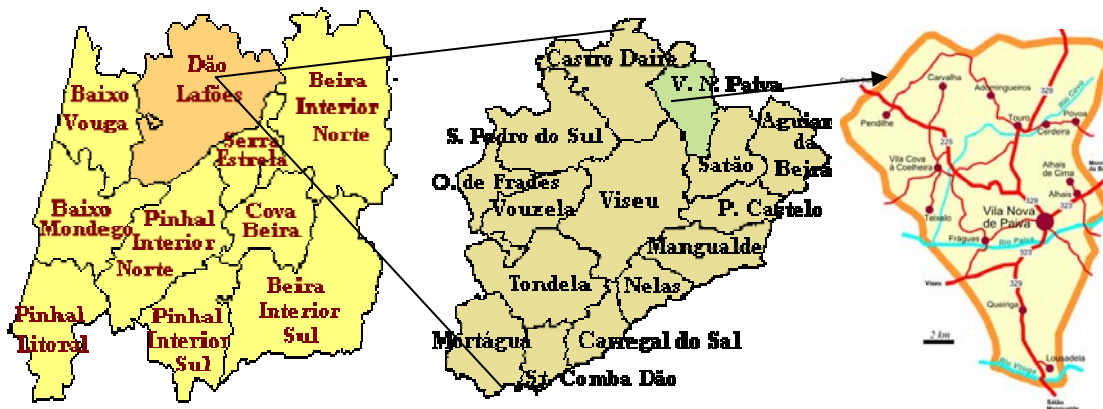


Fig. 1- Localização geográfica do concelho de Vila Nova de Paiva

Fonte: www.ccr-c.pt

O concelho de Vila Nova de Paiva está situado na parte setentrional do distrito de Viseu, mais concretamente na sub-região Dão-Lafões. É delimitado, a Norte, pelo concelho de Moimenta da Beira; a Sul, pelo concelho de Viseu; a Este, pelo concelho de Sátão; e a Oeste, pelo concelho de Castro Daire.

No que concerne a acessos, este concelho possuía, até Agosto de 2002, uma extensão total de 137,6 Km de vias pavimentadas, dos quais 33 Km de EN 323 e EN 225 (estas estradas apesar de se denominarem ainda por EN já foram desclassificadas como tal), 38 Km de Estradas Municipais e 66 Km de caminhos municipais. Recentemente entraram em funcionamento novos traçados externos à sede do concelho.

Actualmente, já está em funcionamento um novo empreendimento, desenvolvendo-se em 10,2 Km no sentido Norte/Sul com traçado nos concelhos de Sátão e Vila Nova de Paiva. A nova estrada nacional EN 329 inaugurada em 2002 é uma alternativa à antiga EN 329 que passa no interior das freguesias e se encontra em mau estado de conservação, possuindo um traçado sinuoso. A actual EN 329 passa a constituir um acesso privilegiado de Vila Nova de Paiva para Sul ligando-se à EN 229 (variante a Sátão).

Em suma, a acessibilidade para o exterior é assim assegurada fundamentalmente por três estradas: a EN 323, a EN 225 e a EN 229.

O concelho é servido por uma empresa de camionagem que possui carreiras interurbanas e municipais. Algumas destas carreiras são utilizadas simultaneamente para o transporte escolar.

4.1.2. Características físicas

- **Geomorfologia**

O concelho de Vila Nova de Paiva situa-se no planalto da Beira Alta e a sua altitude média é de 750 metros, estando o seu ponto mais elevado na Serra da Nave, freguesia de Touro, com a altitude de 1016 metros.

As formações geológicas predominantes são rochas eruptivas de origem granítica e algumas metamórficas. Uma das riquezas económicas do concelho, o minério, foi temporariamente explorado, na freguesia de Queiriga, na primeira metade do século passado, sendo mais efectiva a extracção do estanho e volfrâmio. Esta actividade, na década de 40 do século XX, chegou a empregar meio milhar de operários. Actualmente, destas minas retiram-se apenas areia e feldspato para a construção civil.

A paisagem é agreste. Os solos são pobres, o que condiciona o tipo de agricultura.

- **Clima e vegetação**

A região de que faz parte o concelho de Vila Nova de Paiva tem um clima temperado de tipo marítimo em transição para o continental. A temperatura média anual ronda os 12,5 °C. Trata-se de uma região de Invernos frios (temperatura média mínima, 2°C e a temperatura média máxima, 14°C), em que são frequentes as geadas mas é rara a queda de neve, e Verões moderados (temperatura média mínima, 23°C e a temperatura média máxima, 29°C).

A precipitação média oscila entre os 1400mm/1600mm, valores elevados explicados, em parte, pela altitude.

A mancha florestal é dominada pelo pinheiro, sendo também constituída por castanheiros e carvalhos.

- **Hidrografia**

A rede hidrográfica deste concelho é muito ramificada, dividindo-se por duas bacias vertentes, a do Rio Paiva e a do Rio Vouga. O primeiro é um dos afluentes da margem esquerda do Rio Douro enquanto que o segundo se dirige directamente para o Oceano. O Rio Vouga, a Sul, apresenta-se como limite administrativo do concelho de Vila Nova de Paiva.

O concelho é atravessado de Norte para Oeste pelo Rio Paiva e delimitado a Sul pelo Rio Vouga.

O Rio Paiva nasce na Serra de Leomil (concelho de Moimenta da Beira) a cerca de 1000 metros de altitude, o seu vale é pouco encaixado, de vertentes de fraco pendor até junto de Fráguas.

Os principais afluentes distribuem-se pela margem direita e são o Rio Mau; Rio Côvo e a Ribeira da Lapa.

4.1.3. Condições económicas

- **Sector primário**

O sector primário tem vindo a decrescer nas últimas décadas, constatando-se um maior decréscimo na década de 90. De 1981 a 1991 os habitantes do concelho dedicavam-se em grande número à agricultura, silvicultura e pecuária, sendo o sector primário, aquele que detinha mais mão-de-obra. Actualmente, não tendo grande significado em termos de população activa, este sector assume-se como um complemento à economia do agregado familiar.

O território é abundante em água de regadio, o que facilita e potencia a produção agrícola de milho, batata, horticultura e centeio. No entanto, verifica-se uma baixa taxa de produtividade e um elevado grau de subaproveitamento dos solos.

A agro-pecuária é um sector em desenvolvimento produzindo-se uma grande quantidade de leite em algumas freguesias. Prevalece a pastorícia de gado ovino e caprino, enquanto a produção ovípara assume uma crescente importância.

- **Sector secundário**

Este sector tem vindo a crescer lentamente, passando a ser o segundo mais representativo em termos de população activa. Para isso contribuiu a criação do Parque Industrial do concelho com um total de 42 empresas (em 2004) na área da indústria transformadora, dividindo-se em:

- Indústria Alimentar (10)
- Indústria Têxtil (3)
- Indústria de Couro e Produtos de Couro (1)

- Indústria de Madeira e da Cortiça e suas Obras (5)
- Fábrica de Outros Produtos Minerais Não Metálicos (3)
- Indústrias Metalúrgicas de Base e de Produtos Metálicos (15)
- Indústrias Transformadoras, não especificadas (5).

- **Sector terciário**

O Sector terciário é, actualmente, o sector com maior significado no concelho de Vila Nova de Paiva, empregando 52% da população activa (INE, 2001), embora os estabelecimentos aqui existentes sejam de dimensão reduzida e de fraco volume de vendas.

4.1.4. (Des)Emprego no concelho

Quadro 7- Número de desempregados no concelho de Vila Nova de Paiva

| ANO | Sexo | | Categoria | | Tempo de Inscrição | | Habilitações Literárias | | | | | N.º Desempregados | N.º Desempregados Subsidiados |
|------|------|-----|-------------|--------------|--------------------|---------|-------------------------|--------------------|----------------------|------------------|----------------|-------------------|-------------------------------|
| | M | F | 1.º Emprego | Novo Emprego | <1 ano | ≥ 1 ano | Até 4 anos de esc. | (6-9) anos de esc. | (11-12) anos de esc. | C. Médio Bachar. | Curso Superior | | |
| 2000 | 188 | 251 | 62 | 377 | 282 | 157 | 169 | 220 | 36 | 3 | 11 | 439 | 159 |
| 2001 | 162 | 243 | 38 | 367 | 159 | 246 | 171 | 196 | 26 | 2 | 10 | 405 | 246 |
| 2002 | 173 | 218 | 29 | 362 | 241 | 150 | 163 | 178 | 30 | 3 | 17 | 391 | 283 |
| 2003 | 195 | 303 | 46 | 452 | 290 | 208 | 205 | 226 | 43 | - | 24 | 498 | 294 |
| 2004 | 199 | 290 | 35 | 454 | 253 | 236 | 212 | 223 | 31 | - | 23 | 489 | 301 |

Fonte: Centro de Emprego de Viseu

Ao analisar os dados disponibilizados pelo centro de emprego de Viseu, verifica-se que embora a nível nacional o número de desempregados tenha aumentado, no concelho de Vila Nova de Paiva, diminuiu de 2000 a 2002, ainda que de forma ténue. Porém, no ano de 2003, verificou-se um significativo aumento do número de

desempregados (498), comparativamente ao ano de 2002 (391) e, em 2004, constatou-se uma pequena descida (489) face ao ano transacto.

O maior número de desempregados encontra-se entre os indivíduos do sexo feminino e entre os que estão à procura de um novo emprego.

De acordo com os dados fornecidos pelo Centro de Emprego de Viseu, no que diz respeito ao número de pedidos de recursos humanos das entidades empregadoras, apenas se verificaram 15 pedidos durante o ano de 2002 e 13 durante os anos de 2003 e 2004, contra 40 relativos a 2001.

No que concerne ao nível de habilitações, e num universo de 489 desempregados, observa-se que, em 2004, a maior fatia possui baixo nível de escolaridade, sendo que 212 indivíduos não têm mais do que o 4.º ano de escolaridade e 223 possuem entre o 6.º e o 9.º ano de escolaridade.

4.2. Problemática e objectivos do estudo

O Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro, que regulamenta o ensino recorrente e a educação extra-escolar, mais concretamente o seu Artigo 3.º, estabelece como primeiro objectivo da educação de adultos “ permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, na dupla perspectiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação activa no desenvolvimento social, económico e cultural”. A análise deste artigo suscitou-nos particular interesse em apreciar se, de facto, no concelho de Vila Nova de Paiva, onde desempenhamos a nossa actividade profissional, o ensino recorrente, uma valência de educação de adultos, estaria a atingir este objectivo consignado na Lei.

Na realidade, estudos no âmbito da educação social e do desenvolvimento local têm sublinhado a importância da melhoria das competências gerais dos indivíduos na sua participação social. Nas palavras de Ávila *et al.* (2000) “o verdadeiro desenvolvimento local implica a formação e educação da própria comunidade em matéria de cultura, capacidades, competências e habilidades que permitam a ela mesma, evidentemente com a ajuda de todos os agentes e factores externos, (...) todo o processo de desenvolvimento da respectiva localidade” (p.75).

Numa outra vertente, Capucha (1998) afirma que “no caso dos adultos pouco escolarizados, a prática vem mostrando que os estímulos para que retomem à

aprendizagem escolar ingressando no ensino recorrente produzem resultados muito positivos porque, este passo, melhora significativamente a auto-estima e potencia as possibilidades de integração e progressão nas carreiras profissionais” (p.147).

Tendo subjacente estes dados, admitimos como plausível a hipótese geral de que o acréscimo de escolarização da população adulta do concelho de Vila Nova de Paiva, através da frequência das valências do ensino recorrente, designadamente dos 1º e 2º ciclos, poderia contribuir para o desenvolvimento comunitário do concelho.

Deste contexto emergiu a nossa pergunta de partida colocada logo no início do trabalho: O ensino recorrente, ao nível do 1º e 2º ciclos, contribuiu para o desenvolvimento comunitário do concelho de Vila Nova de Paiva?

Esta pergunta inicial revelou-se, no entanto, demasiado geral e abrangente o que nos levou a redefini-la em termos mais específicos, através de uma questão principal, desdobrada em algumas sub-questões.

Na especificação do problema tivemos a preocupação de incluir algumas das principais dimensões do desenvolvimento comunitário, definidas com base na revisão da literatura da especialidade (Silva, 1982; Salamanca *et al.*, 1995; Delors *et al.*, 1997, entre outros), a saber:

- Dimensão socioeducativa
- Dimensão cultural
- Dimensão económico/laboral

Na realidade, como refere Silva (1982), o conceito de desenvolvimento deve integrar diferentes aspectos, pois: “trata-se de um processo global que atinge, não só a economia, mas também o comportamento das pessoas (componente psicológica), as relações sociais (componente sociológica), os valores (componente cultural) e as instituições (componente institucional); é uma mudança orientada para a melhoria das condições de vida das pessoas e deve visar aumentar o nível de satisfação das necessidades e aspirações de uma dada população, especialmente dos seus estratos mais pobres, permitindo-lhe viver no espaço em que se encontram; mobiliza os diferentes recursos disponíveis e potenciais (recursos humanos, materiais e financeiros) com vista à optimização da sua utilização, no contexto das condicionantes criadas pelas relações internacionais; deve ser participado a todos os níveis, o que implica, entre outros requisitos, a repartição equitativa dos seus frutos” (p.8).

Neste seguimento, Salamanca *et al.* (1995) sublinham que “o desenvolvimento deve ser um facto humano, fruto de uma inter-relação entre os factores, económicos, sociais, políticos, culturais e ambientais” (p.4).

Assim, a questão principal e as sub-questões poderão ser enunciadas nos seguintes termos:

Questão principal:

- Será que a frequência do ensino recorrente ao nível dos 1º e 2º ciclos, contribuiu para o desenvolvimento socioeducativo e económico dos jovens e adultos do concelho de Vila Nova de Paiva?

Sub-questões:

- Em que medida contribuiu para o desenvolvimento educativo geral dos indivíduos?

- Ajudou-os a desenvolver comportamentos benéficos para a saúde e prevenção?

- Contribuiu para o desenvolvimento de uma maior consciência cívica?

- Conduziu à sensibilização pelas questões ambientais?

- Contribuiu para o incremento das condições económicas em que vivem?

- Proporcionou uma melhoria da sua situação laboral?

De acordo com o exposto, foram definidos alguns **objectivos específicos** orientadores do trabalho empírico:

1- Identificar as características biográficas e de carácter formativo dos jovens e adultos que frequentam o ensino recorrente.

2- Conhecer a opinião dos jovens e adultos relativamente à formação proporcionada pelo ensino recorrente.

3- Apreciar o contributo da frequência do ensino recorrente para o desenvolvimento socioeducativo dos indivíduos, nas dimensões consideradas (educação, saúde e prevenção, cidadania e ambiente).

4- Analisar o contributo da frequência do ensino recorrente ao nível das condições económicas de vida dos sujeitos.

5- Averiguar o contributo da frequência do ensino recorrente na melhoria da situação laboral dos jovens e adultos.

6- Fazer um balanço dos contributos do E.R., em geral.

4.3. Caracterização da amostra

Segundo os dados do INE, verificou-se uma diminuição da população no distrito de Viseu, entre 1991 e 2001. Esta situação afectou quase todos os concelhos, à excepção dos de Viseu, Santa Comba Dão e Vila Nova de Paiva, em que houve um aumento da população residente.

No concelho de Vila Nova de Paiva o número de residentes passou de 6.088, em 1991, para 6141, em 2001, manifestando uma densidade populacional de 35,1 habitantes/Km² (Governo Civil do Distrito de Viseu, 2005). Este aumento da população residente está, em parte, associado à imigração, sobretudo dos países do leste e também ao retorno de alguns emigrantes.

O envelhecimento da população é, também, um fenómeno que afecta este concelho. Os indivíduos com idade igual ou superior a 65 anos, segundo o recenseamento de 2001, representam 22,5% da população residente.

De acordo com os mesmos censos, 16,6% dos residentes no concelho de Vila Nova de Paiva, não possuíam qualquer nível de escolarização e 35% atingiram o 1º ciclo do ensino básico. Embora a percentagem de indivíduos sem o 2º ciclo tenha diminuído, em 2001 ainda se situava nos 51,6%, um valor apreciável, mas que não se traduz em elevados índices de procura das valências do E.R.

Segundo dados fornecidos pela Coordenação Educativa de Viseu, dos 51,6% que, em 2001, não possuíam o 2º ciclo, apenas 5,4%, até 2004, se matricularam no E.R. e somente 1,3% concluiu com aproveitamento o curso de E.R. que frequentou. Considerando as percentagens que em 2001 não possuíam o 6º ano e que até 2004 conseguiram concluir com aproveitamento o 2º ciclo do E.R., constatamos que 50,3% da população residente no concelho de Vila Nova de Paiva ainda não possui o 6º ano.

A população do nosso estudo é constituída pela totalidade dos formandos que concluíram com aproveitamento os 1º e 2º ciclos do E.R. no concelho de Vila Nova de Paiva e que, desde essa altura, residem neste concelho. Esta opção fundamenta-se na

necessidade de observarmos a evolução dos indicadores de desenvolvimento socioeducativo e económico dos jovens e adultos de Vila Nova de Paiva. Embora a E.E.E. tenha sido alvo de alguma pesquisa bibliográfica e referida neste trabalho, não constituiu objecto de estudo empírico, dado que esta valência se realiza num quadro aberto de iniciativas de natureza formal mas, também, não-formal, e se destina a cidadãos que possuam os mais variados níveis de escolarização, desde que tenham mais de 15 anos de idade. De facto, grande parte dos indivíduos que frequentaram acções de educação extra-escolar no concelho de Vila Nova de Paiva de 1998 a 2004, possuíam habilitações superiores ao 2º Ciclo, situação que poderia desvirtuar a nossa pesquisa.

Para identificar os sujeitos que constituem a população-alvo, enviámos uma carta ao Orientador Educativo do ensino recorrente e educação extra-escolar do Centro de Área Educativa de Viseu (cf. Anexo 3), solicitando autorização para consultar os livros de termos existentes em Arquivo.

De um total de 119 adultos retirámos a nossa amostra, seleccionando todos os formandos que concluíram com aproveitamento o ensino recorrente, de 1999 até 2004. A escolha deste período temporal deve-se ao facto de 1998 ter sido o último ano de implementação de cursos para adultos no âmbito do Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP). Uma vez que este programa se destinava a jovens e adultos, com características específicas que poderiam desvirtuar o objectivo desta investigação, optámos por seleccionar os indivíduos que frequentaram o E.R. após o término do PRODEP. Desta forma constituem a nossa amostra os jovens e adultos residentes no concelho de Vila Nova de Paiva que concluíram com aproveitamento o E.R., após o ano de 1998 (78 indivíduos).

Do total de 78 formandos retirámos 3 aos quais aplicámos o pré-teste do formulário. Em consequência, o efectivo da nossa amostra passou a ser de 75 sujeitos. Contudo, este número não veio a ser o definitivo, pois foram contactados individualmente e inquiridos 64 sujeitos (85,3%). Quanto aos 11 indivíduos que não integraram a amostra, 2 tinham falecido, 4 mudaram a residência para outro concelho e 5 emigraram.

Assim sendo a amostra final é constituída maioritariamente (82,8%) por elementos de sexo feminino, casados (78,1%) e com idades compreendidas entre os 17 e os 65 anos, com predomínio de sujeitos que têm entre os 35 e os 44 anos (35,9%) (cf. Quadro 8).

Quadro 8 - Características biográficas da amostra

| Características | Categorias | N | % |
|-----------------|--------------|----|------|
| Idade | < 25 anos | 5 | 7,8 |
| | 25 a 44 anos | 34 | 53,1 |
| | ≥ a 45 anos | 25 | 39,1 |
| Sexo | Masculino | 11 | 17,2 |
| | Feminino | 53 | 82,8 |
| Estado civil | Solteiro | 7 | 11,0 |
| | Casado | 50 | 78,1 |
| | Viúvo | 2 | 3,1 |
| | Divorciado | 5 | 7,8 |
| Total | - | 64 | 100 |

Quadro 9 - Atributos de carácter formativo da amostra

| Características | Categorias | N | % |
|------------------------------|------------------|----|------|
| Valência | 1º Ciclo do E.R. | 13 | 20,3 |
| | 2º Ciclo do E.R. | 51 | 79,7 |
| Duração da formação | 1 ano lectivo | 56 | 87,5 |
| | 2 anos lectivos | 6 | 9,4 |
| | + de 2 anos | 2 | 3,1 |
| Ano de conclusão da formação | 1999 | 15 | 23,4 |
| | 2000 | 16 | 25,0 |
| | 2001 | 7 | 10,9 |
| | 2002 | 9 | 14,1 |
| | 2003 | 4 | 6,3 |
| | 2004 | 13 | 20,3 |
| Total | — | 64 | 100 |

Verifica-se também que 79,7% dos inquiridos concluíram, com aproveitamento, o 2º ciclo do E.R. e que uma grande parte (87,5%) precisou apenas de um ano lectivo para obter a certificação. Os anos de 1999 e 2000 foram aqueles em que se constatou um maior índice de certificação, respectivamente, de 23,4% e 25% (cf. Quadro 9).

A totalidade dos inquiridos reside no concelho de Vila Nova de Paiva, condição indispensável para pertencer à amostra. Observando a distribuição da residência dos sujeitos que constituem a amostra, pelas várias freguesias do concelho, constatamos que a única freguesia na qual não reside qualquer formando é a de Queiriga e que a freguesia de Touro é aquela em que há uma maior percentagem de formandos (29,7%), logo seguida de Vila Cova à Coelheira e Vila Nova de Paiva com 20,3% cada uma (cf. Figura 2).

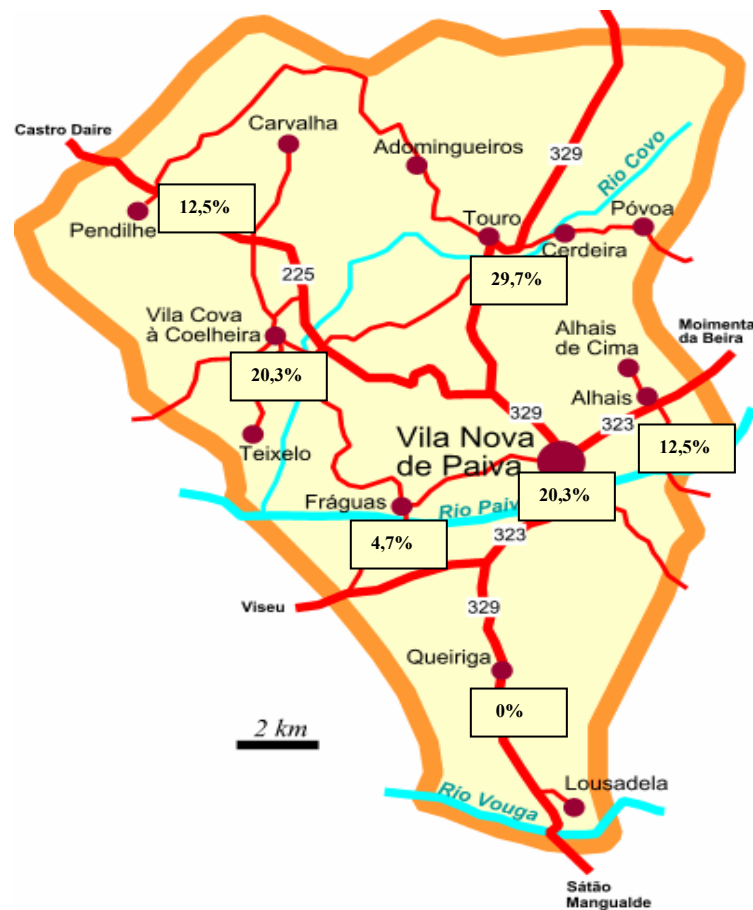


Figura 2- Distribuição da amostra pelas várias freguesias do concelho de Vila Nova de Paiva

4.4. Instrumento de recolha de dados

A técnica de pesquisa que utilizámos foi o inquérito por questionário, mas numa forma específica designada por “cédula ou formulário” (Pardal e Correia, 1995, pp. 51-52).

Este instrumento de recolha de informação obedece globalmente às mesmas regras de construção do questionário, no entanto, nas palavras de Pardal e Correia (1995), “a cédula ou formulário requer a presença de alguém que registe as respostas (o entrevistador)” (p.52).

O questionário é uma importante técnica de recolha de dados. Pode abranger um grande número de pessoas num lapso de tempo reduzido, é utilizado frequentemente para se obter informações sobre um dado assunto que, segundo Silva e Pinto (1986), “uma vez analisado, poderá permitir a determinação de relações entre diversas variáveis” (p.57). Trata-se de um instrumento bastante eficaz desde que se defina com muito rigor o que se procura e onde se pretende chegar.

Como referem Ghiglione e Matalon (1993), “para construir um questionário é obviamente necessário saber com exactidão o que procuramos” (p.115). Essa construção e a formulação das questões que o constituem são as fases mais importantes do seu desenvolvimento. Nada pode ficar entregue ao acaso, ou porventura, ser reestruturado numa fase posterior. O rigor, a antecipação e a pertinência, são indispensáveis à elaboração de um bom questionário.

Nas palavras de Ghiglione e Matalon (1993), “não podemos deixar certos pontos imprecisos, dizendo que mais tarde, perante as respostas, os tornaremos mais precisos. *Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores, até às conclusões finais.*” (p.119).

Após um levantamento exaustivo de todos os cidadãos que concluíram, com aproveitamento, os 1º e 2º ciclos do ensino recorrente no concelho de Vila Nova de Paiva, e atendendo a que pudesse existir algum distanciamento entre nível de instrução formal e real, considerou-se o formulário como sendo o instrumento que melhor serviria as nossas intenções, sem pôr em risco a interpretação dos itens e, por conseguinte, as respostas.

Como o nosso estudo requeria dados relativos a um mesmo sujeito, em dois momentos da sua vida separados por um considerável lapso de tempo, poderia existir a

necessidade de, permanentemente, relembrar o momento a que cada resposta dizia respeito, a fim de não permitir ambiguidade nas respostas.

Com o propósito de alcançarmos respostas fiáveis, tivemos a preocupação de atender a alguns requisitos na sua construção de entre os quais destacamos a:

- Garantia de confidencialidade das respostas;
- Utilização de uma linguagem clara e objectiva na formulação das questões;
- Inclusão de instruções breves e claras, impressas a negrito;
- Organização do formulário de maneira a que os inquiridos não se apercebessem da importância que era atribuída a cada questão;
- Localização das questões mais “ameaçadoras” no final do questionário.

O instrumento subdivide-se em três partes, tendo optado por elaborar sobretudo questões fechadas ou de escolha múltipla, ao invés de questões abertas.

Na primeira parte do formulário procurámos apurar dados biográficos dos sujeitos (idade, sexo, estado civil, etc) e de caracterização da formação recebida (valência de E.R. frequentada, ano de certificação, etc), num total de 11 itens, 9 de resposta curta e 2 de resposta aberta.

A segunda parte foi elaborada tendo em consideração a dimensão socioeducativa, designadamente indicadores relativos às áreas da educação, saúde, cidadania e ambiente. Esta parte é composta por sete questões relativas à dimensão da educação, oito questões relacionadas com a dimensão da saúde e prevenção, sete questões sobre a dimensão da cidadania e cinco questões relativas à dimensão do ambiente. Em todas estas questões os sujeitos devem dar duas respostas: uma referente ao momento anterior à frequência no E.R. e outra relativa ao momento posterior à conclusão do curso. Esta parte do formulário é ainda constituída por mais duas questões relacionadas com a dimensão da cidadania, que não foram colocadas no seguimento das outras sete já referidas uma vez que a escala de possibilidades de resposta eram diferentes, e por oito questões gerais que pretendem caracterizar a formação recebida.

A terceira parte é constituída por dez questões relativas à dimensão económico/laboral. Estas questões foram propositadamente introduzidas nesta parte do formulário uma vez que poderiam constituir um factor inibidor de respostas. Desta forma, após algum tempo em contacto com o investigador e familiarizados com o instrumento de recolha de dados, os sujeitos sentiriam maior descontração tornando-se mais colaborantes nas respostas.

Com a divisão do formulário em três partes pretendeu-se agrupar, com uma certa lógica, os diversos itens de cada dimensão seleccionada, de forma a facilitar o seu preenchimento.

A versão provisória (cf. Anexo 4) foi submetida a um pré-teste, a partir do qual, posteriormente, se estabeleceu a versão definitiva (cf. Anexo 5). Após a aplicação do pré-teste foi necessário proceder à inclusão de uma nova alternativa de resposta relativamente ao item 21, que visava recolher dados quanto aos rendimentos dos sujeitos. Inicialmente, não previmos que alguns sujeitos poderiam referir que, tanto antes como após a frequência do E.R, não auferiam qualquer rendimento. O pré-teste foi, também, um momento fundamental para que se delineassem estratégias mais adequadas para inquirir todos os sujeitos da amostra.

O nome dos indivíduos é mencionado no formulário porque poderia haver a necessidade de recorrer novamente à pessoa questionada para algum esclarecimento pontual. Porém, desde o início, esclarecemos os sujeitos de que seria salvaguardada a confidencialidade das respostas.

4.5. Procedimento

Foram estabelecidos contactos com o Orientador Educativo do E.R.E.E. da área educativa de Viseu para que facultasse as moradas de todos os sujeitos. Posteriormente, uma vez que desempenhávamos funções na coordenação do E.R. de Vila Nova de Paiva e tínhamos conhecimento que um número significativo de sujeitos não tinha levantado o certificado de conclusão do curso, enviámos uma carta (cf. Anexo 6) solicitando que se dirigissem à referida coordenação com o objectivo de procederem ao levantamento do certificado e de colaborarem numa investigação que estava a ser feita no concelho. Na carta foi referido o dia e hora do levantamento do certificado e explicitado a forma como colaborariam na investigação. Foi prevista a presença de cada sujeito de 30 em 30 minutos.

Dos 41 formandos a quem foram enviadas cartas, compareceram 28. Os restantes 13, bem como os 34 que já possuíam o certificado, foram abordados, na maior parte dos casos, em casa e, alguns, no local de trabalho, pelo investigador.

Estamos convictos de que esta estratégia foi bastante eficaz, embora muito trabalhosa e demorada. Permitiu-nos tomar contacto directo com todos os indivíduos

que constituem a amostra e verificar que, de facto, cumprem os requisitos estabelecidos para o estudo.

No final pudemos constatar que o número de formulários conseguidos foi bastante razoável (64) tendo em conta o máximo possível (75).

Os questionários foram aplicados individual e presencialmente com a garantia de que o sujeito estava totalmente disponível para o efeito sem qualquer compromisso que condicionasse a veracidade das respostas.

Tendo sido apresentadas aos sujeitos, de uma forma clara e sucinta, as finalidades da investigação, intensificando o propósito de distinguirem com clareza os momentos anterior e posterior à frequência da valência de E.R., os sujeitos revelaram boa compreensão das questões, não tendo sido necessário prestar muitos esclarecimentos adicionais.

Tentámos motivar os indivíduos invocando a importância das suas respostas para avaliar a eficácia das valências de E.A. no concelho, visando uma possível reestruturação ou continuidade das mesmas.

Os sujeitos colaboraram e não revelaram qualquer tipo de resistência ou hesitação na exteriorização das respostas, tendo sido, algumas vezes, necessário fornecer indicadores para que nas questões relativas ao momento anterior à conclusão do E.R., se situassem no tempo, com rigor, para que fosse garantida a veracidade das respostas.

De referir ainda que um assinalável número de inquiridos, ao responder a determinados itens, o fizeram de uma forma alargada o que acarretou um enorme dispêndio de tempo.

As diligências efectuadas para a obtenção de informações, visando a prossecução dos objectivos de recolha de dados, foram proficuas, uma vez que providenciaram um conjunto suficiente de dados para responder aos objectivos definidos.

4.6. Análise estatística dos dados

A análise dos resultados obtidos foi feita através da estatística descritiva e inferencial, recorrendo ao programa SPSS, versão 13.0.

Na análise descritiva, apresentamos os dados descritivos – frequências absolutas (nº de respostas) e frequências relativas simples (percentagens) para cada uma das variáveis consideradas. A sua apresentação é efectuada de forma sequencial, de modo a ilustrar, em quadros pormenorizados, os dados relativos a todos os itens que fazem parte do formulário.

A análise inferencial serviu para verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis medidas em dois momentos no tempo (antes de frequentar o E.R. e depois), aceitando como diferenças significativas aquelas que possuíam um valor de probabilidade associado inferior a 0,05 (Howell, 2006).

A técnica de estatística inferencial por nós utilizada foi o Teste do Sinal, por ser considerado o mais adequado quando estamos perante medidas de pré-teste e pós-teste numa mesma amostra e as variáveis possuem nível de mensuração ordinal (Howell, 2006; Pestana & Gageiro, 2003). Na apresentação de resultados iremos apenas apresentar o valor p (nível de significância ou probabilidade de cometer erro tipo 1) uma vez que o cálculo deste teste possui duas expressões, binomial e teste do sinal, e no caso do último não é apresentado valor de prova.

Na comparação de diferenças entre variáveis nominais dicotómicas, de um momento de medida para o outro, optou-se pela leitura do teste de McNemar apontado como o mais adequado para este tipo de dados (Pestana & Gageiro, 2003).

A fim de não sobrecarregar o texto relativo à apresentação dos resultados, iremos apenas referir, para cada variável, se existem (ou não) diferenças estatisticamente significativas e o valor de probabilidade associado, deixando em anexo (cf. Anexo 7) a informação mais pormenorizada relativamente à análise estatística efectuada.

CAPÍTULO 5-APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1. Dados biográficos e de caracterização da formação dos inquiridos

- *Idade*

A idade dos inquiridos está compreendida entre os 17 e 65 anos, valores representativos do amplo leque etário que constitui a nossa amostra. Pela análise do Quadro 10, podemos constatar que um número significativo de adultos (23) tem idades que variam entre os 35 e os 44 anos, representando 35,9% dos sujeitos inquiridos.

Seguem-se, em percentagem decrescente, os adultos que têm idades compreendidas entre os 45 e os 60 anos (29,7%) e depois os que têm entre 25 e os 34 anos (17,2%).

Com mais de 60 anos e com menos de 25 anos registam-se, respectivamente, 6 (9,4%) e 5 (7,8%) sujeitos.

Quadro 10-Distribuição dos sujeitos por idades

| Idade | N | % |
|------------------|----|------|
| Menos de 20 anos | 2 | 3,1 |
| 20 a 24 | 3 | 4,7 |
| 25 a 29 | 6 | 9,4 |
| 30 a 34 | 5 | 7,8 |
| 35 a 39 | 12 | 18,7 |
| 40 a 44 | 11 | 17,2 |
| 45 a 49 | 6 | 9,4 |
| 50 a 54 | 6 | 9,4 |
| 55 a 60 | 7 | 10,9 |
| Mais de 60 anos | 6 | 9,4 |
| Total | 64 | 100 |

- *Sexo*

Como ilustra o Quadro 11, a maioria dos inquiridos que constitui a nossa amostra (82,8%) é do sexo feminino; apenas uma pequena parte (17,2%) corresponde a elementos do sexo masculino.

Quadro 11-Distribuição dos sujeitos por sexos

| Sexo | N | % |
|-----------|----|------|
| Masculino | 11 | 17,2 |
| Feminino | 53 | 82,8 |
| Total | 64 | 100 |

- *Estado civil*

Uma elevada percentagem de sujeitos é casado (78,1%). Dos restantes inquiridos, 7 (10,9%) são solteiros, 5 (7,8%) divorciados e 2 (3,1%) viúvos (cf. Quadro 12).

Quadro 12-Distribuição dos sujeitos por estado civil

| Estado civil | N | % |
|---------------|----|------|
| Solteiro(a) | 7 | 10,9 |
| Divorciado(a) | 5 | 7,8 |
| Viúvo(a) | 2 | 3,1 |
| Casado(a) | 50 | 78,1 |
| Total | 64 | 100 |

- *Valência frequentada*

Como se constata no Quadro 13, uma elevada percentagem de sujeitos (79,7%) frequentou o 2º ciclo do ensino recorrente; apenas uma minoria (20,3%) frequentou o 1º ciclo.

Quadro 13-Distribuição dos sujeitos segundo a valência que frequentaram

| Valência | N | % |
|----------|----|------|
| 1º Ciclo | 13 | 20,3 |
| 2º Ciclo | 51 | 79,7 |
| Total | 64 | 100 |

- *Ano de conclusão do curso de E.R.*

Em 2000 foi o ano em que se certificou um maior número de formandos (16), ou seja, 25% da nossa amostra. Em 1999 foram certificados 15 sujeitos (23,4%). De referir

ainda que, nos anos de 2001, 2002 e 2003, as percentagens de certificação desceram, situando-se nos 11, 14, e 6 pontos percentuais, respectivamente. Contudo, em 2004, esta percentagem voltou a subir, atingindo os 20,3% (cf. Quadro 14).

Quadro 14-Distribuição dos sujeitos segundo o ano de conclusão do curso de E.R.

| Ano | N | % |
|-------|----|------|
| 1999 | 15 | 23,4 |
| 2000 | 16 | 25,0 |
| 2001 | 7 | 10,9 |
| 2002 | 9 | 14,1 |
| 2003 | 4 | 6,3 |
| 2004 | 13 | 20,3 |
| Total | 64 | 100 |

- *Tempo para a certificação*

Um ano lectivo foi o tempo necessário para que 56 (87,5%) inquiridos concluíssem o ciclo de ensino em que se matricularam. Para 6 (9,4%) foram necessários dois anos lectivos e apenas 2 (3,1 %) necessitaram mais de 2 anos lectivos para concluírem, com aproveitamento, a valência de E.R.

Quadro 15-Distribuição dos sujeitos segundo o número de anos lectivos necessários para serem certificados

| Duração | N | % |
|----------------------|----|------|
| 1 ano lectivo | 56 | 87,5 |
| 2 anos lectivos | 6 | 9,4 |
| + de 2 anos lectivos | 2 | 3,1 |
| Total | 64 | 100 |

- *Freguesia de residência*

Antes de terem frequentado o ensino recorrente, 19 (29,7%) inquiridos residiam na Freguesia do Touro, 13 (20,3%) na sede do concelho, igual percentagem na freguesia de Vila Cova à Coelheira, 8 (12,5%) em Alhais, 8 (12,5%) em Pendilhe e somente 3 (4,7%) residiam na Freguesia de Fráguas. De salientar a inexistência de qualquer sujeito residente em Queiriga (cf. Quadro 16).

Após a frequência do E.R., globalmente, as percentagens mantiveram-se, notando-se uma ligeira quebra na freguesia de Touro (23,4%) e um ligeiro aumento em Vila Nova de Paiva (23,4%) e Vila Cova à Coelheira (23,4%).

Quadro 16-Distribuição dos sujeitos por freguesias de residência

| Residência | | | | |
|-----------------------|-------|------|--------|------|
| Freguesia | Antes | | Depois | |
| | N | % | N | % |
| Alhais | 8 | 12,5 | 8 | 12,5 |
| Fráguas | 3 | 4,7 | 3 | 4,7 |
| Pendilhe | 8 | 12,5 | 8 | 12,5 |
| Queiriga | - | - | - | - |
| Touro | 19 | 29,7 | 15 | 23,4 |
| Vila Cova à Coelheira | 13 | 20,3 | 15 | 23,4 |
| Vila Nova de Paiva | 13 | 20,3 | 15 | 23,4 |
| Total | 64 | 100 | 64 | 100 |

- *Fonte de informação sobre a existência do E.R.*

Quando questionados sobre quem lhes forneceu a informação acerca da existência do E.R., 31 sujeitos (48,4%) assinalaram o Coordenador Concelhio do ensino recorrente e educação extra-escolar como principal informante.

A Comissão Local de Acompanhamento, recentemente designada por Núcleo Local de Inserção, foi a fonte de informação para 22 indivíduos (34,3%). Apenas 5 sujeitos (7,8%) indicaram a Assistente Social e, em igual percentagem, 3 (4,7%) referiram ter sido informados por familiares ou por amigos.

Quadro 17-Distribuição dos sujeitos segundo a fonte de informação sobre o E.R.

| Fontes de informação | N | % |
|--|----|------|
| Coordenador Concelhio | 31 | 48,4 |
| Comissão Local de Acompanhamento do RMG* | 22 | 34,3 |
| Assistente social | 5 | 7,8 |
| Familiares | 3 | 4,7 |
| Amigos | 3 | 4,7 |
| Total | 64 | 100 |

*RMG-Rendimento Mínimo Garantido, actualmente designado por Rendimento Social de Inserção (RSI)

- *Motivos que levaram a frequentar o E.R.*

Não perder a prestação de Rendimento Mínimo Garantido que recebiam (actualmente designado por Rendimento Social de Inserção) foi o principal motivo que levou 16 inquiridos (25%) a frequentarem o E.R. Para 14 sujeitos (21,9%), o que mais pesou na decisão de frequentar esta valência de E.A. foi a vontade de concluir o ciclo de ensino em que se matricularam; em número idêntico (14), foi a convicção de que concluir o ciclo de ensino facilitaria a obtenção de emprego.

A motivação alicerçada na vontade de aprender foi o factor preponderante na decisão em frequentar o E.R. para 9 (14,1%) sujeitos; a possibilidade de ingresso na formação profissional foi também mencionada por 4 (6,3) sujeitos. Somente 3 inquiridos (4,7%) foram motivados pela intenção de prosseguir estudos. Curiosamente dos 4 indivíduos (6,3%) que referem outros motivos, 2 (3,1%) revelam que frequentaram o E.R. por respeito ao Coordenador Concelhio, 1 admite que queria acompanhar a esposa e um outro sujeito por ter sido obrigado pelo tribunal (cf. Quadro 18).

Quadro 18-Distribuição dos sujeitos segundo a principal causa que os motivou a frequentar o E.R.

| Motivos da frequência do E.R. | N | % |
|------------------------------------|----|------|
| Não perder a prestação de RMG* | 16 | 25,0 |
| Concluir 6º ano ou 4º ano | 14 | 21,9 |
| Facilitar a obtenção de emprego | 14 | 21,9 |
| Aprender mais | 9 | 14,1 |
| Ingressar em formação profissional | 4 | 6,3 |
| Prosseguir estudos | 3 | 4,7 |
| Outros | 4 | 6,3 |
| Total | 64 | 100 |

*RMG-Rendimento Mínimo Garantido, actualmente designado por Rendimento Social de Inserção (RSI)

- *Apreciação da preparação dada pelo curso de E.R.*

Quando é pedido aos sujeitos para classificarem a formação recebida no que concerne ao desenvolvimento de capacidades/competências específicas, verifica-se que a *capacidade de comunicar por escrito* e a *capacidade de comunicar oralmente* são aqueles a que um maior número de sujeitos atribuiu pontuações mais elevadas (cf. Quadro 19).

Assim, relativamente a cada uma delas, 30 (46,9%) e 26 (40,6%) inquiridos, respectivamente, atribuem-lhe a pontuação máxima (4 pontos), logo seguidos de 32 (50%) e 34 (53,1%) sujeitos que lhe atribuem a pontuação seguinte (3 pontos), respectivamente. Apenas 2 (3,1%) e 4 (6,3%) formandos lhe atribuem 2 pontos.

Seguem-se, por ordem decrescente de importância, a capacidade de argumentar (rebater pontos de vista), depois a capacidade de trabalhar em equipa e por fim o conhecimento sobre o funcionamento das instituições públicas e outras organizações (cf. Quadro 19).

No que diz respeito à *capacidade de argumentar*, 23 sujeitos (35,9%) classificam a preparação dada pelo curso como nota máxima, logo seguidos dos 37 (57,8%) que lhe atribuem 3 pontos. Apenas 4 (6,3%) inquiridos lhe atribuem 2 pontos.

Quanto ao *desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa*, 14 formandos (21,9%) atribuem a nota máxima (4 pontos) à preparação dada pelo curso, enquanto que 33 (51,6%) lhe atribuem 3 pontos e 16 (25%) 2 pontos.

A apreciação relativamente aos *conhecimentos adquiridos sobre o funcionamento das instituições públicas e outras organizações* é aquela a que um menor número de formandos (15) atribui a pontuação máxima (4 pontos) e um maior número atribui a pontuação mais baixa: 25 (39,1%) inquiridos atribuem-lhe 2 pontos e 2 (3,1%) conferem-lhe mesmo a nota mínima (1 ponto) (cf. Quadro 19).

Quadro 19-Distribuição dos sujeitos segundo a apreciação da preparação dada pelo curso de E.R.

| Capacidades/Conhecimentos | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
|--|------------|-----|----|------|----|------|------------|------|
| | Valor mín. | | | | | | Valor máx. | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Trabalhar em equipa | 1 | 1,6 | 16 | 25,0 | 33 | 51,6 | 14 | 21,9 |
| Argumentar (rebater pontos de vista) | - | - | 4 | 6,3 | 37 | 57,8 | 23 | 35,9 |
| Comunicar oralmente | - | - | 4 | 6,3 | 34 | 53,1 | 26 | 40,6 |
| Comunicar por escrito | - | - | 2 | 3,1 | 32 | 50,0 | 30 | 46,9 |
| Funcionamento das instituições públicas e outras | 2 | 3,1 | 25 | 39,1 | 27 | 42,2 | 10 | 15,6 |

5.2. Dados socioeducativos

5.2.1. Dados relativos à dimensão educativa geral

- *Interpretar cartas*

Metade dos inquiridos (32) refere que, antes de terem frequentado o E.R. só, às vezes, conseguia decodificar o conteúdo das cartas que recebiam de entidades diversas e 20 (31,3%) revelam que raramente conseguiam perceber essas cartas. Só uma pequena percentagem as percebia muitas vezes (14,1%) ou sempre (3,1%) (cf. Quadro 20).

No entanto, 20 (31,3%) inquiridos referem que, após a conclusão do E.R., às vezes, não conseguem perceber o conteúdo de certas cartas que recebem, enquanto que 41 (64,1%) revelam que percebem muitas vezes o assunto dessas cartas e 3 (4,7%) percebem sempre o teor das cartas que recebem (cf. Quadro 21).

Estas diferenças verificaram-se estatisticamente significativas ($p=.000$). (cf. Anexo 7)

- *Escrever cartas*

Como se observa, 25 sujeitos (39,1%) referem que, antes de terem frequentado o E.R., nunca escreveram cartas a familiares ou amigos. Também uma elevada percentagem (40,6%) revela que raramente escreviam cartas e 9 sujeitos (14,1%) só às vezes, escreviam aos seus familiares ou amigos. Uma pequena percentagem (4,7%) escrevia muitas vezes e apenas uma pessoa refere que sempre escreveu cartas (cf. Quadro 20).

Após a conclusão do E.R., 23 (35,9%) inquiridos admitem que nunca escrevem cartas a familiares ou amigos, 20 (31,3%) raramente escrevem e 17 (26,6%) só, às vezes, escrevem cartas. Uma pequena percentagem (4,7%) refere que escreve muitas vezes aos familiares e amigos e apenas uma pessoa admite que escreve sempre (cf. Quadro 21).

Estas diferenças possuem um nível de probabilidade associado considerado como estatisticamente significativo ($p=.049$).

- *Ler jornais*

Um número significativo de sujeitos (38), representando 59,4% da amostra, refere que, antes de ter frequentado o E.R., nunca tinha lido um jornal, 18 sujeitos (28,1%) revelam que raramente liam e 8 (12,5%) referem que só, às vezes, liam jornais (cf. Quadro 20).

Após a conclusão do E.R., apenas 5 (7,8%) inquiridos referem que nunca lêem jornais, 21 (32,9%) afirmam que raramente o fazem. Todavia, 28 (43,8%) inquiridos referem que, às vezes, lêem um jornal, 9 sujeitos (14,1%) admitem ler muitas vezes os jornais e uma pessoa refere mesmo que lê sempre o jornal (cf. Quadro 21).

Estas diferenças verificaram-se estatisticamente significativas ($p=.000$).

- *Utilizar computadores*

Uma elevada percentagem de sujeitos (98,4%) refere que, antes de ter frequentado o E.R., nunca utilizou um computador e uma única pessoa revela que, raramente utilizava o computador (cf. Quadro 20).

Por sua vez, embora 37 sujeitos (57,8%) referem que após a conclusão do E.R. nunca utilizam computadores, 9 (14,1%) afirmam que raramente utilizam, 17 (26,6%) admitem que, às vezes, trabalham com computadores e uma pessoa alega que trabalha muitas vezes (cf. Quadro 21).

Estas diferenças são suportadas do ponto de vista estatístico ($p=.000$).

- *Utilizar a Internet*

A totalidade dos inquiridos referiu que, antes da frequência do E.R., nunca utilizou a Internet (cf. Quadro 20).

Já no que diz respeito ao período posterior à conclusão do E.R., embora 39 sujeitos (60,9%) continuem sem ter contacto com a Internet, 13 sujeitos (20,3%) referem que raramente utilizam a Internet e 12 (18,8%) admitem que, às vezes, a utilizam (cf. Quadro 21).

Estas diferenças comprovaram ser estatisticamente significativas ($p=.000$).

Quadro 20-Distribuição dos sujeitos segundo a frequência com que desempenhavam tarefas de carácter educativo, antes da conclusão do E.R. (n=64)

| | Antes | | | | | | | | | |
|---|--------------|------|-----------|------|----------|------|--------------|------|--------|-----|
| | Nunca | | Raramente | | Às vezes | | Muitas vezes | | Sempre | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Perceber cartas recebidas de entidades, sem recorrer a ajudas | 1 | 1,6 | 20 | 31,3 | 32 | 50,0 | 9 | 14,1 | 2 | 3,1 |
| Escrever cartas a familiares ou amigos | 25 | 39,1 | 26 | 40,6 | 9 | 14,1 | 3 | 4,7 | 1 | 1,6 |
| Ler Jornais | 38 | 59,4 | 18 | 28,1 | 8 | 12,5 | - | - | - | - |
| Trabalhar com computadores | 63 | 98,4 | 1 | 1,6 | - | - | - | - | - | - |
| Utilizar a Internet | 64 | 100 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Ouvir rádio | - | - | 8 | 12,5 | 41 | 64,1 | 13 | 20,0 | 2 | 3,1 |
| Ver televisão | 1 | 1,6 | 2 | 3,1 | 19 | 29,7 | 40 | 62,5 | 2 | 3,1 |

Quadro 21-Distribuição dos sujeitos segundo a frequência com que desempenham tarefas de carácter educativo, após a conclusão do E.R. (n=64)

| | Depois | | | | | | | | | |
|---|---------------|------|-----------|------|----------|------|--------------|------|--------|-----|
| | Nunca | | Raramente | | Às vezes | | Muitas vezes | | Sempre | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Perceber cartas recebidas de entidades, sem recorrer a ajudas | - | - | - | - | 20 | 31,3 | 41 | 64,1 | 3 | 4,7 |
| Escrever cartas a familiares ou amigos | 23 | 35,9 | 20 | 31,3 | 17 | 26,6 | 3 | 4,7 | 1 | 1,6 |
| Ler Jornais | 5 | 7,8 | 21 | 32,9 | 28 | 43,8 | 9 | 14,1 | 1 | 1,6 |
| Trabalhar com computadores | 37 | 57,8 | 9 | 14,1 | 17 | 26,6 | 1 | 1,6 | - | - |
| Utilizar a Internet | 39 | 60,9 | 13 | 20,3 | 12 | 18,8 | - | - | - | - |
| Ouvir rádio | - | - | 1 | 1,6 | 29 | 45,3 | 31 | 48,4 | 3 | 4,7 |
| Ver televisão | - | - | - | - | 11 | 17,2 | 50 | 78,1 | 3 | 4,7 |

- *Ouvir rádio*

Uma pequena percentagem de inquiridos (12,5%) refere que, antes de ter frequentado o E.R., raramente ouvia rádio. Já um número significativo de sujeitos (41), representando 64,1% da amostra, admite que às vezes ouvia rádio. Ouvir rádio “muitas vezes” e “sempre” foram as opções assinaladas por 13 (20%) e 2 (3,1%) inquiridos, respectivamente (cf. Quadro 20).

Após a conclusão do E.R., somente uma pessoa refere que raramente ouve rádio. Uma assinalável percentagem (45,3%) afirma que às vezes ouve rádio enquanto que uma percentagem maior (48,4%) admite que ouve rádio muitas vezes. Um pequeno número de indivíduos (3), representando 4,7% da amostra, admite ouvir sempre rádio (cf. Quadro 21).

Estas diferenças são estatisticamente significativas ($p=.000$).

- *Ver televisão*

Uma pessoa refere que, antes de ter frequentado o E.R., nunca via televisão e 2 (3,1%) mencionaram que raramente viam televisão. Uma percentagem razoável (29,7%) refere que só, às vezes, via televisão enquanto que a maioria dos sujeitos revela que via televisão muitas vezes (62,5%) ou sempre (3,1%) (cf. Quadro 20).

Após a conclusão do E.R., constata-se que apenas 11 sujeitos (17,2) referem que só às vezes vêem televisão, ao passo que 50 (78,1%) admitem que vêem muitas vezes e 3 (4,7%) revelam que vêem sempre televisão (cf. Quadro 21).

Estas diferenças revelaram-se estatisticamente significativas ($p=.000$).

5.2.2. Dados relativos à dimensão de saúde e prevenção

- *Consultas médicas*

Mais de metade dos inquiridos (36) refere que, antes de ter frequentado o E.R., raramente ia a consultas médicas e 2 (3,1%) referem que nunca foram a uma consulta; 22 sujeitos (34,4%) revelam que, às vezes, iam a uma consulta médica e somente 4 (6,3%) admitem terem ido muitas vezes a consultas (cf. Quadro 22).

Após ter concluído o E.R., só uma pessoa admite nunca ter ido a uma consulta médica, apesar de metade dos sujeitos referir ainda que raramente vão. Por sua vez, 24 sujeitos (37,5%) revelam que, às vezes, vão a consultas médicas e 7 (10,9%) admitem ir muitas vezes às referidas consultas (cf. Quadro 23).

Estas diferenças verificaram-se estatisticamente significativas ($p=.035$).

- *Fazer análises*

Dois inquiridos (3,1%) referem que, antes de ter frequentado o E.R., nunca fizeram análises e um elevado número de sujeitos (43), representando 67,2% da amostra, referem que raramente o fizeram. Quinze sujeitos (23,4%) revelam que, às vezes, faziam análises e somente 4 (6,3%) admitem que o faziam muitas vezes (cf. Quadro 22).

Após ter concluído o E.R., somente uma pessoa refere que nunca fez análises; 40 inquiridos (62,5%) admitem que raramente o fazem; 16 (25%) admitem que, às vezes fazem análises e 7 (10,9%) revelam que fazem análises muitas vezes (cf. Quadro 23).

Estas diferenças podem ser assumidas como estatisticamente significativas ($p=.021$).

- *Participar em rastreios*

Um elevado número de sujeitos (48), correspondendo a 3/4 da amostra, admite nunca ter participado em rastreios, antes de frequentarem o E.R., e 15 (23,4%) referem que raramente participaram. Somente uma pessoa revela ter participado muitas vezes em rastreios (cf. Quadro 22).

A frequência com que os indivíduos participam em rastreios, após terem concluído o E.R., não alterou muito comparativamente ao período que antecedeu a conclusão do curso. Como podemos verificar no Quadro 23, 46 sujeitos (71,9%) revelam que nunca participam em rastreios e 16 (25%) referem que raramente participam. Uma pessoa, apenas, refere que só, às vezes, participa em rastreios e, também, uma pessoa admite participar muitas vezes em rastreios.

Efectivamente, estas diferenças não se verificaram estatisticamente significativas ($p=.804$).

Quadro 22-Distribuição dos sujeitos segundo a frequência com que evidenciavam certos comportamentos relacionados com a saúde e prevenção, antes da conclusão do E.R (n=64).

| | Antes | | | | | | | | | |
|---|-------|------|-----------|------|----------|------|--------------|------|--------|------|
| | Nunca | | Raramente | | Às vezes | | Muitas vezes | | Sempre | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Ir a consultas médicas | 2 | 3,1 | 36 | 56,2 | 22 | 34,4 | 4 | 6,3 | - | - |
| Fazer análises | 2 | 3,1 | 43 | 67,2 | 15 | 23,4 | 4 | 6,3 | - | - |
| Participar em rastreios | 48 | 75,0 | 15 | 23,4 | - | - | 1 | 1,6 | - | - |
| Informar-se sobre as causas de certas doenças | 17 | 26,6 | 39 | 60,9 | 6 | 9,4 | 1 | 1,6 | 1 | 1,6 |
| Cuidar da alimentação (evitar determinados alimentos, e utilizar outros) | 17 | 26,6 | 37 | 57,8 | 8 | 12,5 | 2 | 3,1 | - | - |
| Identificar símbolos, muitas vezes presentes em rótulos de alguns produtos | 38 | 59,4 | 20 | 31,3 | 5 | 7,8 | 1 | 1,6 | - | - |
| Guardar os medicamentos e produtos de limpeza, fora do alcance das crianças | 4 | 6,3 | 1 | 1,6 | 8 | 12,5 | 8 | 12,5 | 43 | 67,2 |
| Recorrer a serviços de protecção e prevenção de acidentes, em caso de necessidade | 23 | 35,9 | 16 | 25,0 | 21 | 32,8 | 2 | 3,1 | 2 | 3,1 |

Quadro 23-Distribuição dos sujeitos segundo a frequência com que evidenciam certos comportamentos relacionados com a saúde e prevenção, após a conclusão do E.R (n=64).

| | Depois | | | | | | | | | |
|---|---------------|------|-----------|------|----------|------|--------------|------|--------|------|
| | Nunca | | Raramente | | Às vezes | | Muitas vezes | | Sempre | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Ir a consultas médicas | 1 | 1,6 | 32 | 50,0 | 24 | 37,5 | 7 | 10,9 | - | - |
| Fazer análises | 1 | 1,6 | 40 | 62,5 | 16 | 25,0 | 7 | 10,9 | - | - |
| Participar em rastreios | 46 | 71,9 | 16 | 25,0 | 1 | 1,6 | 1 | 1,6 | - | - |
| Informar-se sobre as causas de certas doenças | 1 | 1,6 | 1 | 1,6 | 29 | 45,3 | 32 | 50,0 | 1 | 1,6 |
| Cuidar da alimentação (evitar determinados alimentos, e utilizar outros) | 3 | 4,7 | 1 | 1,6 | 25 | 39,1 | 34 | 53,1 | 1 | 1,6 |
| Identificar símbolos, muitas vezes presentes em rótulos de alguns produtos | 6 | 9,4 | 2 | 3,1 | 26 | 40,6 | 28 | 43,8 | 2 | 3,1 |
| Guardar os medicamentos e produtos de limpeza, fora do alcance das crianças | 2 | 3,1 | - | - | 1 | 1,6 | 9 | 14,1 | 52 | 81,3 |
| Recorrer a serviços de protecção e prevenção de acidentes, em caso de necessidade | 6 | 9,4 | 6 | 9,4 | 36 | 56,2 | 15 | 23,4 | 1 | 1,6 |

- *Informar-se sobre as causas de certas doenças*

Antes de terem frequentado o E.R., 17 sujeitos (26,6%) referem nunca se terem informado sobre as causas de determinadas doenças e 39 (60,9%) admitem raramente o ter feito. Apenas 6 (9,4%) inquiridos mencionaram que, às vezes, se informavam. Uma só pessoa revela que procurava essa informação muitas vezes e uma outra admite que estava sempre informada sobre as causas de determinadas doenças (cf. Quadro 22).

Após terem frequentado o E.R., somente uma pessoa alega nunca se ter informado sobre as causas de determinadas doenças e uma outra refere que raramente se informa. Um número significativo de indivíduos (29), representando 45,3% da amostra, refere que às vezes se informa e metade dos sujeitos (32) refere que se informam muitas vezes sobre as causas de determinadas doenças. Um inquirido diz que se mantém sempre informado (cf. Quadro 23).

Estas diferenças podem considerar-se estatisticamente significativas ($p=.000$).

- *Cuidar da alimentação*

Como se pode verificar pela análise ao Quadro 22, a maioria dos indivíduos (57,8%) refere que, antes de ter frequentado o E.R., raramente se preocupava com a sua alimentação e 17 sujeitos (26,6%) referem mesmo que nunca tiveram esses cuidados. Uma pequena percentagem (12,5%) admite que, às vezes, tinha certos cuidados e um número reduzido de sujeitos (2), representando 3,1% da amostra refere que tinha, muitas vezes, cuidado com a sua alimentação.

Após a frequência do E.R., apenas 3 (4,7%) sujeitos referem que nunca têm cuidado com a alimentação e só uma pessoa revela que raramente o faz. Um assinalável número de sujeitos (25), representando 39,1% da amostra, admite que, só às vezes, tem cuidado com a alimentação, enquanto que a maioria dos indivíduos (53,1%) revela que os cuidados com a alimentação são muitas vezes considerados. Uma pessoa refere ainda ter sempre cuidado com a sua alimentação (cf. Quadro 23).

Estas diferenças revelam-se estatisticamente significativas ($p=.000$).

- *Identificar símbolos*

A maioria dos indivíduos (59,4%) afirma que, antes de ter frequentado o E.R., nunca identificava símbolos nos rótulos de alguns produtos e um assinalável número de sujeitos (20), representando 31,3% da amostra, raramente os identificava. Uma pequena percentagem de indivíduos (7,8%) revela que, às vezes, identificava os referidos símbolos. Somente uma pessoa refere que identificava muitas vezes os símbolos nos rótulos de alguns produtos (cf. Quadro 22).

No entanto, após a conclusão do E.R., só 6 inquiridos (9,4%) admitem nunca identificar símbolos nos rótulos de alguns produtos e 2 (3,1%) referem que raramente o fazem. Por sua vez, 26 sujeitos (40,6%) admitem que às vezes identificam os referidos símbolos e 28 indivíduos (43,8%) revelam que identificam muitas vezes símbolos nos rótulos de alguns produtos. Dois (3,1%) sujeitos afirmam que identificam sempre estes símbolos (cf. Quadro 23).

Estas diferenças verificaram-se estatisticamente significativas ($p=.000$).

- *Guardar os medicamentos e produtos de limpeza*

Um número significativo de sujeitos (43), equivalente a 67,2% da amostra, refere que, antes de ter frequentado o E.R., guardava sempre os medicamentos e produtos de limpeza fora do alcance das crianças e 8 (12,5%) também tinham muitas vezes esse cuidado. Idêntico número (8) refere que só às vezes guardava os medicamentos e produtos de limpeza. De notar ainda que uma pessoa alega que raramente o fez enquanto que 4 indivíduos (6,3%) admitem nunca terem tido esse cuidado (cf. Quadro 22).

Por outro lado, após a conclusão do E.R., um elevado número de sujeitos (52) representando 81,3% da amostra, afirma guardar sempre os medicamentos e produtos de limpeza fora do alcance das crianças e 9 sujeitos (14,1%) referem que muitas vezes o fazem. Uma pessoa admite que só às vezes tem esses cuidados e duas pessoas (3,1%) alegam nunca os ter guardado (cf. Quadro 23).

Na verdade podemos afirmar que estas diferenças são estatisticamente significativas ($p=.000$).

- *Recorrer a serviços de protecção e prevenção de acidentes*

Uma reduzida percentagem da amostra (3,1%) refere que, antes de ter frequentado o E.R., se fosse necessário recorrer a serviços de protecção e prevenção de acidentes, o fariam sempre ou muitas vezes. Seriam capazes de, às vezes, recorrer a esses serviços 21 sujeitos (32,8%), enquanto 16 sujeitos (25%) afirmam que raramente o fariam. Um assinalável número de indivíduos (23), representando 35,9% da amostra admite que nunca recorreria a serviços de protecção e prevenção de acidentes em caso de necessidade (cf. Quadro 22).

Contudo, após a frequência do E.R., a maioria dos inquiridos (56,2%) refere que, às vezes, recorre a serviços de protecção e prevenção de acidentes e uma razoável percentagem (23,4%) o faz muitas vezes. Uma pessoa admite que recorre sempre a esses serviços enquanto que um reduzido número de sujeitos (6), representando 9,4% da amostra, revela que raramente recorre a esses serviços. Apenas seis sujeitos (9,4%) referem que nunca recorrem a serviços de protecção e prevenção de acidentes (cf. Quadro 23).

Estas diferenças verificaram-se estatisticamente significativas ($p=.000$).

5.2.3. Dados relativos à dimensão de cidadania

- *Exercer o direito de voto*

Quando questionados sobre a frequência com que exerciam o direito de voto, 23 sujeitos (35,9%) referem que, antes de terem concluído o E.R., raramente o fizeram enquanto que 21 indivíduos (32,8%) admitem que, só às vezes, votavam, e 12 (18,8%) referem que nunca votavam. Só 2 inquiridos (3,1%) admitem ter votado muitas vezes e 6 elementos da amostra (9,4%) referem que sempre exerceram o direito de voto (cf. Quadro 24).

Após a conclusão do E.R., um significativo número de indivíduos (23), representando 35,9% da amostra, afirma votar sempre e 21 sujeitos (32,8%) admitem exercer, muitas vezes, o direito de voto.

Um razoável número de indivíduos (13), representando 20,5% da amostra, refere que só às vezes exerce o direito de voto e 3 sujeitos (4,7%) referem que raramente votam. Apenas 4 sujeitos (6,3%) admitem que nunca votam (cf. Quadro 25).

Estas diferenças são suportadas de um ponto de vista estatístico ($p=.000$).

- *Informar-se sobre a situação político/social do país*

A maioria dos sujeitos (37), representando 57,8% da amostra, refere que, antes de ter frequentado o E.R., nunca se informou sobre a situação política e social do país e 15 indivíduos (23,4%) referem que, às vezes, se informavam sobre a mesma. Um pequeno número de sujeitos (9), representando 14,1% da amostra, admite que nunca se informou sobre esta situação. Apenas 3 sujeitos (4,7%) referem que se informaram muitas vezes sobre a situação político e social do país (cf. Quadro 24).

No entanto, após a conclusão do E.R., 31 sujeitos (48,4%) referem ter-se informado muitas vezes sobre a referida situação e um número significativo de indivíduos (22), representando 34,4% da amostra, afirmam que às vezes se informam sobre a mesma. Sete inquiridos (10,9%) referem que raramente se preocupam em obter essas informações e apenas 2 sujeitos (3,1%) admitem que se informam sempre sobre a situação político social do país (cf. Quadro 25).

Estas diferenças verificaram-se estatisticamente significativas ($p=.000$).

- *Informar-se sobre os seus direitos enquanto cidadão*

A maioria dos sujeitos (33), representando 51,6% da amostra, refere que, antes de ter frequentado o E.R., raramente se informava sobre os seus direitos enquanto cidadão e um assinalável número de indivíduos (21), representando 32,8% da amostra, revela que, só às vezes, se informava sobre esses direitos. Sete sujeitos (10,9%) referem que nunca se informavam sobre os seus direitos, ao passo que 3 sujeitos (4,7) referem que se informavam muitas vezes (cf. Quadro 24).

No entanto, após ter concluído o E.R., a maioria dos sujeitos (38), representando 59,3% da amostra, revela que se informa muitas vezes sobre os seus direitos enquanto cidadão e um número significativo de indivíduos (23), representando 35,9% da amostra,

refere que, só às vezes, se informa sobre os seus direitos. Somente 1 sujeito admite que raramente se informa sobre os seus direitos e apenas 2 sujeitos (3,1%) referem que se informam, sempre, sobre os seus direitos enquanto cidadão (cf. Quadro 25).

O teste estatístico efectuado suportou-nos a hipótese de existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de observação ($p=.000$).

- *Executar tarefas em regime de voluntariado*

Uma elevada percentagem de inquiridos (85,9%) refere que, antes de ter concluído o E.R., nunca executou tarefas em regime de voluntariado e uma pequena parte (7,8%) revela que raramente executou essas tarefas. Apenas 4 sujeitos (6,3%) referem que, às vezes, exerciam voluntariado (cf. Quadro 24).

Após a conclusão do E.R., 46 (71,9%) inquiridos referem nunca executar tarefas em regime de voluntariado e 8 (12,5%) afirmam que raramente as executam. Idêntico número de sujeitos (8) revela que às vezes executa as referidas tarefas e 2 referem que, muitas vezes, exercem voluntariado (cf. Quadro 25).

Estas diferenças verificaram-se estatisticamente significativas ($p=.003$).

Quadro 24-Distribuição dos sujeitos segundo a frequência com que actuavam perante aspectos relacionados com a cidadania, antes da conclusão do E.R. (n=64)

| | Antes | | | | | | | | | |
|---|-------|------|-----------|------|----------|------|--------------|-----|--------|-----|
| | Nunca | | Raramente | | Às vezes | | Muitas vezes | | Sempre | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Exercer o seu direito de voto | 12 | 18,8 | 23 | 35,9 | 21 | 32,8 | 2 | 3,1 | 6 | 9,4 |
| Informar-se sobre a situação político/social do país | 9 | 14,1 | 37 | 57,8 | 15 | 23,4 | 3 | 4,7 | - | - |
| Informar-se sobre os seus direitos, enquanto cidadão | 7 | 10,9 | 33 | 51,6 | 21 | 32,8 | 3 | 4,7 | - | - |
| Executar tarefas de voluntariado | 55 | 85,9 | 5 | 7,8 | 4 | 6,3 | - | - | - | - |
| Reivindicar obras de beneficiação dos espaços públicos na sua Freguesia | 43 | 67,2 | 14 | 21,9 | 6 | 9,4 | - | - | 1 | 1,6 |
| Liderar um grupo | 32 | 50,0 | 24 | 37,5 | 7 | 10,9 | 1 | 1,6 | - | - |
| Exprimir ideias e pontos de vista próprios | - | - | 20 | 31,3 | 39 | 60,9 | 4 | 6,3 | 1 | 1,6 |

- *Reivindicar obras de beneficiação*

Um elevado número sujeitos (43), equivalente a 67,2% da amostra, refere que, antes de ter frequentado o E.R., nunca reivindicou obras de beneficiação dos espaços públicos da freguesia onde reside; 14 sujeitos (21,9%) revelam que raramente o fizeram e 6 (9,4%) admitem que só às vezes reivindicavam essas obras. Somente 1 indivíduo refere que sempre reivindicou obras de beneficiação (cf. Quadro 24).

Após a conclusão do E.R., embora só 1 indivíduo refira que sempre reivindicou obras nos espaços públicos da freguesia onde reside, 5 sujeitos (7,8%) afirmam que o fazem muitas vezes e um significativo número de indivíduos (17), representando 26,6% da amostra, revela que, às vezes, reivindica obras de beneficiação. Contudo, 16 sujeitos (25%) referem que raramente reivindicam essas obras e um número assinalável de inquiridos (25) admite que nunca reivindicou obras de beneficiação dos espaços públicos das freguesias onde reside (cf. Quadro 25).

Estas podem considerar-se estatisticamente significativas ($p=.000$).

Quadro 25-Distribuição dos sujeitos segundo a frequência com que actuam perante aspectos relacionados com a cidadania, após a conclusão do E.R. (n=64)

| | Depois | | | | | | | | | |
|---|--------|------|-----------|------|----------|------|--------------|------|--------|------|
| | Nunca | | Raramente | | Às vezes | | Muitas vezes | | Sempre | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Exercer o seu direito de voto | 4 | 6,3 | 3 | 4,7 | 13 | 20,3 | 21 | 32,8 | 23 | 35,9 |
| Informar-se sobre a situação político/social do país | 2 | 3,1 | 7 | 10,9 | 22 | 34,4 | 31 | 48,4 | 2 | 3,1 |
| Informar-se sobre os seus direitos, enquanto cidadão | - | - | 1 | 1,6 | 23 | 35,9 | 38 | 59,3 | 2 | 3,1 |
| Executar tarefas de voluntariado | 46 | 71,9 | 8 | 12,5 | 8 | 1,5 | 2 | 3,1 | - | - |
| Reivindicar obras de beneficiação dos espaços públicos na sua Freguesia | 25 | 39,1 | 16 | 25,0 | 17 | 26,6 | 5 | 7,8 | 1 | 1,6 |
| Liderar um grupo | 18 | 28,1 | 14 | 21,8 | 31 | 48,4 | 1 | 1,6 | - | - |
| Exprimir ideias e pontos de vista próprios | - | - | 1 | 1,6 | 30 | 46,9 | 30 | 46,9 | 3 | 4,7 |

- *Liderar grupos*

Metade dos elementos da amostra (32) refere que, antes de ter frequentado o E.R., nunca tinha liderado um grupo e um número significativo de sujeitos (24) admite que raramente liderou. Só 7 sujeitos (10,9%) revelam que, às vezes, lideravam grupos e uma pessoa afirma que liderou muitas vezes (cf. Quadro 24).

Após a conclusão do E.R., apenas 1 sujeito refere que lidera grupos muitas vezes. Por sua vez, 31 sujeitos (48,4%) referem que, às vezes, lideram grupos. No entanto, 14 indivíduos (21,8%) dizem que raramente o fazem e 18 inquiridos (28,1%) admitem que nunca desempenharam o papel de líder (cf. Quadro 25).

Estas diferenças são assumidas como estatisticamente significativas ($p=.000$).

- *Exprimir ideias e pontos de vista próprios*

A maioria dos elementos da amostra (60,9%) refere que, antes de ter frequentado o E.R., só às vezes exprimia os seus pontos de vista e um assinalável número de sujeitos (20), representando 31,3% da amostra, revela que raramente o fazia. Apenas 4 indivíduos (6,3%) afirmam que exprimiam muitas vezes as suas ideias e somente 1 sujeito admite que sempre exprimiu as suas ideias e pontos de vista (cf. Quadro 24).

Contudo, após a conclusão do E.R., 3 sujeitos (4,7%) referem que exprimem sempre os seus pontos de vista; 30 sujeitos (46,9%) revelam que exprimem muitas vezes as suas ideias e um idêntico número de indivíduos (30) refere que, só às vezes, exprime os seus pontos de vista. Somente 1 indivíduo admite que raramente o faz (cf. Quadro 25).

Estas diferenças verificaram-se estatisticamente significativas ($p=.000$).

5.2.4. Dados relativos à dimensão do ambiente

- *Consumir água tendo em consideração a necessidade de economizar*

A maioria dos sujeitos (56,3%) afirma que, antes de ter frequentado o E.R., às vezes economizava água; 3 sujeitos (4,7%) revelam que o faziam muitas vezes e um

razoável número de sujeitos (15) representando 23,4% da amostra, diz que sempre economizou água.

Contudo, 6 sujeitos (9,4%) referem que raramente tinham em consideração a necessidade de economizar a água e 4 sujeitos (6,3%) admitem que nunca tiveram em conta essa necessidade (cf. Quadro 26).

Todavia, após a conclusão do E.R., somente 1 indivíduo admite que, nunca ou raramente, considera a necessidade de economizar água, 10 sujeitos (15,6%) referem que às vezes consomem água tendo em atenção essa necessidade e 15 indivíduos (23,4%) alegam que muitas vezes consomem água tendo em conta a necessidade de a economizar. A maioria dos sujeitos (57,8%) afirma que tem sempre em mente a economia da água (cf. Quadro 27).

Efectivamente as diferenças apresentadas possuem significância estatística ($p=.000$).

- *Apagar as luzes em divisões da casa que não estão a ser usadas*

Antes da frequência do E.R., somente 1 sujeito admite que nunca apagava as luzes das divisões da casa que não estavam a ser utilizadas e 11 sujeitos (17,2%) revelam que só às vezes o faziam. Para 2 sujeitos (3,1%), apagar as luzes dos espaços que não estavam a ser utilizados era uma tarefa que muitas vezes era executada. A grande maioria dos sujeitos (78,1%) refere que sempre apagou as luzes desses espaços (cf. Quadro 26).

No entanto, após a conclusão do E.R., a quase a totalidade dos indivíduos (93,8%) refere que apaga sempre as luzes dos compartimentos da casa que não estão a ser utilizados e somente 2 sujeitos (3,1%) referem que o fazem, às vezes, ou muitas vezes (cf. Quadro 27).

As diferenças relatadas são consideradas como estatisticamente significativas ($p=.001$).

- *Comprar produtos em embalagens reutilizáveis*

A maioria dos sujeitos (53,1%) refere que, antes de ter concluído o E.R., nunca comprou produtos em embalagens reutilizáveis; um assinalável número de sujeitos (20) representando 31,3% da amostra, revela que raramente comprava esses produtos e 9

indivíduos (14,1%) afirmam que, às vezes, compravam. Apenas um sujeito refere que sempre comprou produtos em embalagens reutilizáveis (cf. Quadro 26).

No entanto, após terem concluído o E.R., 16 sujeitos (25%) admitem nunca comprar produtos em embalagens reutilizáveis; 11 indivíduos (17,2%) revelam que raramente compram esse tipo de produtos; 29 (45,3%) referem que às vezes compram os referidos produtos e 7 sujeitos (10,9%) alegam que compram muitas vezes produtos em embalagens reutilizáveis. Somente um sujeito revela que compra sempre esse tipo de produtos (cf. Quadro 27).

Estas diferenças verificaram-se estatisticamente significativas ($p=.000$).

Quadro 26-Distribuição dos sujeitos segundo a frequência com que executavam tarefas em prol do ambiente, antes da conclusão do E.R. (n=64)

| | Antes | | | | | | | | | |
|--|-------|------|-----------|------|----------|------|--------------|-----|--------|------|
| | Nunca | | Raramente | | Às vezes | | Muitas vezes | | Sempre | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Consumir água, tendo em conta a necessidade de a economizar | 4 | 6,3 | 6 | 9,4 | 36 | 56,3 | 3 | 4,7 | 15 | 23,4 |
| Apagar as luzes em divisões da casa que não estão a ser usadas | 1 | 1,6 | - | - | 11 | 17,2 | 2 | 3,1 | 50 | 78,1 |
| Comprar produtos em embalagens reutilizáveis | 34 | 53,1 | 20 | 31,3 | 9 | 14,1 | - | - | 1 | 1,6 |
| Comprar produtos agrícolas biológicos | 54 | 84,4 | 9 | 14,1 | 1 | 1,6 | - | - | - | - |
| Separar e colocar o vidro em contentores próprios para ser reciclado | 63 | 98,4 | - | - | - | - | - | - | 1 | 1,6 |

Quadro 27-Distribuição dos sujeitos segundo a frequência com que executam tarefas em prol do ambiente, após a conclusão do E.R. (n=64)

| | Depois | | | | | | | | | |
|--|--------|------|-----------|------|----------|------|--------------|------|--------|------|
| | Nunca | | Raramente | | Às vezes | | Muitas vezes | | Sempre | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Consumir água, tendo em conta a necessidade de a economizar | 1 | 1,6 | 1 | 1,6 | 10 | 15,6 | 15 | 23,4 | 37 | 57,8 |
| Apagar as luzes em divisões da casa que não estão a ser usadas | - | - | - | - | 2 | 3,1 | 2 | 3,1 | 60 | 93,8 |
| Comprar produtos em embalagens reutilizáveis | 16 | 25,0 | 11 | 17,2 | 29 | 45,3 | 7 | 10,9 | 1 | 1,6 |
| Comprar produtos agrícolas biológicos | 33 | 51,6 | 10 | 15,6 | 21 | 32,8 | - | - | - | - |
| Separar e colocar o vidro em contentores próprios para ser reciclado | 38 | 59,4 | - | - | 1 | 1,6 | 1 | 1,6 | 24 | 37,5 |

- *Comprar produtos agrícolas biológicos*

A grande maioria dos sujeitos (84,4%), antes de ter frequentado o E.R., nunca tinha comprado produtos agrícolas biológicos e 9 sujeitos (14,1%) referem que raramente o fizeram. Somente um indivíduo revela que às vezes comprava os referidos produtos (cf. Quadro 26).

Contudo, um assinalável número de sujeitos (21), representando 32,8% da amostra, admite que, após ter concluído o E.R., às vezes compra produtos agrícolas biológicos; Dez sujeitos (15,6%) referem que raramente o fazem, ao passo que a maioria dos sujeitos (51,6%) revela que nunca compra tais produtos (cf. Quadro 27).

Estas diferenças podem ser assumidas como estatisticamente significativas ($p=.000$).

- *Separar e colocar o vidro em contentores próprios para ser reciclado*

Quando são questionados sobre a frequência com que separavam e colocavam o vidro em contentores próprios, apenas 1 sujeito refere que, antes de ter concluído o E.R., sempre o fez. Os restantes 63 sujeitos representando 98,4% da amostra, admitem que nunca separaram o vidro para ser reciclado (cf. Quadro 26).

Após a conclusão do E.R., 38 (59,4%) inquiridos referem que nunca separam e colocam o vidro em contentores próprios em contraponto aos 24 sujeitos (37,5%) que o fazem sempre. Apenas um sujeito alega que só às vezes o faz e um outro diz que recicla este material muitas vezes (cf. Quadro 27).

Estas diferenças verificaram-se estatisticamente significativas ($p=.000$).

5.2.5. Dados complementares

- *Ser membro da direcção de uma associação*

Quase a totalidade dos sujeitos (62), representando 96,9% da amostra, refere que, antes de ter frequentado o E.R., nunca pertenceu à direcção de uma associação; apenas 2 sujeitos (3,1%) referem que foram membros da direcção de uma associação por um período superior a 2 anos.

Após terem concluído o E.R., 3 sujeitos (4,7%) referem que pertenceram à direcção de uma colectividade por um período superior a 1 ano e inferior a 2 anos e somente 1 indivíduo diz pertencer à direcção de uma associação há mais de 2 anos. A maioria dos sujeitos (93,8%), porém, afirma que nunca pertenceu à direcção de uma associação.

De um momento para o outro de observação as diferenças não podem ser consideradas estatisticamente significativas ($p=.625$) (Quadro 28).

Quadro 28-Distribuição dos indivíduos quanto à condição de pertencer à direcção de uma associação, antes e depois da frequência no E.R. (Teste do Sinal para verificação das diferenças)

| Pertencer à direcção de uma associação | Antes | | Depois | | p |
|--|-------|------|--------|------|------|
| | N | % | N | % | |
| Nunca | 62 | 96,9 | 60 | 93,8 | .625 |
| Inferior a 1 ano | - | - | - | - | |
| Superior a 1 ano e inferior a 2 | - | - | 3 | 4,7 | |
| Superior a 2 anos | 2 | 3,1 | 1 | 1,6 | |
| Total | 64 | 100 | 64 | 100 | |

- *Ser sócio de uma associação*

Como podemos observar no Quadro 29, só 5 sujeitos (7,8%) afirmam que, antes de terem frequentado o E.R., foram sócios de uma colectividade por um período superior a 2 anos e 2 indivíduos referem que também o foram, só que por um período superior a 1 ano e inferior a 2 anos. Um elevado número de sujeitos (57), representando 89,1% da amostra, referem que nunca foram sócios de uma associação.

Após a conclusão do E.R., um número bastante inferior de sujeitos (36), representando 56,6% da amostra, refere que nunca foi sócio de uma colectividade; 4 sujeitos (6,3%) revelam que o foram, apenas por um período inferior a 1 ano e 2 indivíduos (3,1%) afirmam que foram sócios de uma associação por um período superior a 1 ano e inferior a 2 anos. Um assinalável número de sujeitos (22), representando 34,4% da amostra, revela que é sócio de uma colectividade há mais de 2 anos.

Estas diferenças verificaram-se estatisticamente significativas ($p=.000$) (Quadro 29).

Quadro 29-Distribuição dos indivíduos quanto à condição de ser sócio de uma associação, antes e depois da frequência no E.R. (Teste do Sinal para verificação das diferenças)

| Ser sócio de uma associação | Antes | | Depois | | p |
|---------------------------------|-------|------|--------|------|------|
| | N | % | N | % | |
| Nunca | 57 | 89,1 | 36 | 56,3 | .000 |
| Inferior a 1 ano | - | - | 4 | 6,3 | |
| Superior a 1 ano e inferior a 2 | 2 | 3,1 | 2 | 3,1 | |
| Superior a 2 anos | 5 | 7,8 | 22 | 34,4 | |
| Total | 64 | 100 | 64 | 100 | |

5.3. Dados relativos à dimensão económico/laboral

- *Constituição do agregado familiar*

Antes de terem frequentado o E.R., o agregado familiar de 11 inquiridos (17,2%) era constituído por uma ou duas pessoas. Três ou quatro pessoas era a constituição do agregado familiar de 40 sujeitos (62,5%). Uma pequena percentagem (10,9%) refere que o seu agregado familiar era constituído por cinco ou seis pessoas e 6 inquiridos (9,4%) revelam que pertenciam a um agregado familiar composto por mais de seis pessoas.

Após a frequência do E.R., 17 inquiridos (26,6%) têm um agregado familiar composto por uma ou duas pessoas; a maioria dos sujeitos (41), representando 64,1% da amostra, pertence a agregados constituídos por três ou quatro pessoas e 3 (4,7%) constituem agregados familiares compostos por cinco ou seis pessoas, sendo o mesmo número de sujeitos pertencentes a agregados familiares constituídos por mais de seis pessoas.

Estas diferenças podem ser consideradas estatisticamente significativas ($p=.000$) (Quadro 30).

Quadro 30-Distribuição dos sujeitos segundo a constituição do agregado familiar, antes e depois da conclusão do E.R. (Teste do Sinal para verificação das diferenças)

| Agregado familiar | Antes | | Depois | | p |
|-------------------|-------|-------|--------|-------|------|
| | N | % | N | % | |
| 1 ou 2 pessoas | 11 | 17,2 | 17 | 26,6 | .000 |
| 3 ou 4 pessoas | 40 | 62,5 | 41 | 64,1 | |
| 5 ou 6 pessoas | 7 | 10,9 | 3 | 4,7 | |
| + de 6 pessoas | 6 | 9,4 | 3 | 4,7 | |
| Total | 64 | 100.0 | 64 | 100.0 | |

- *Titularidade da habitação*

A maioria dos sujeitos (76,6%) refere que, antes de ter frequentado o E.R., possuía habitação própria; 3 sujeitos (4,7%) afirmam que residiam em habitação arrendada e 12 sujeitos (18,8%) respondem “outra”, sendo que 8 indivíduos (12,5%) residiam em casa dos pais e 4 (6,3%) residiam em casa de um familiar. (cf. Quadro 31).

Após a conclusão do E.R., 54 sujeitos (84,4%) referem que possuem habitação própria, 6 (9,4%) revelam que residem em habitações arrendadas e 4 inquiridos (6,3%) responderam, “outra”, sendo que 3 (4,7%) residem em casa dos pais e 1 (1,6%) reside em casa de um familiar (cf. Quadro 31). Estas mudanças de um momento para o outro de observação revelaram-se estatisticamente significativas apenas relativamente à situação “outra”, evidenciando uma diminuição apreciável do número de sujeitos que não possuem uma habitação

Quadro 31-Distribuição dos sujeitos segundo a titularidade da habitação, antes e depois da conclusão do E.R. (Teste de McNemar para verificação das diferenças)

| Titularidade da habitação | Antes | | Depois | | p |
|---------------------------|-------|-------|--------|-------|------|
| | N | % | N | % | |
| Própria | 49 | 76,6 | 54 | 84,4 | .063 |
| Arrendada | 3 | 4,7 | 6 | 9,4 | .250 |
| Outra. Qual? | 12 | 18,8 | 4 | 6,3 | .008 |
| Total | 64 | 100.0 | 64 | 100.0 | |

- *Constituição da habitação*

Como podemos verificar no Quadro 32, todos os inquiridos referem que, antes de ter frequentado o E.R., a habitação onde residiam tinha quartos e a quase totalidade dos sujeitos (63), representando 98,4% da amostra, refere que residiam em habitações com cozinha. Uma elevada percentagem (89,1%) refere também que a habitação tinha sala de estar e casa de banho.

Após a conclusão do E.R., todos os inquiridos afirmam que a habitação onde residem tem cozinha, casa de banho e quartos e a quase totalidade (92,2%) afirma que a mesma possui também sala.

Os testes de McNemar realizados para a analisar as diferenças na constituição da habitação permitiram-nos afirmar que em nenhuma das partes constituintes da habitação se notaram diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 32-Distribuição dos sujeitos segundo a constituição da sua habitação, antes e depois da conclusão do E.R. (Teste McNemar para verificação das diferenças)

| Constituição da habitação | Antes | | Depois | | p |
|---------------------------|-------|------|--------|------|-------|
| | N | % | N | % | |
| Cozinha | 63 | 98,4 | 64 | 100 | 1.000 |
| Sala | 57 | 89,1 | 59 | 92,2 | .500 |
| Casa de banho | 57 | 89,1 | 64 | 100 | 1.000 |
| Quartos | 64 | 100 | 64 | 100 | 1.000 |

- *Infra-estruturas da habitação*

Antes de terem frequentado o E.R., 61 sujeitos (95,3%) tinham água canalizada nas suas residências. Um elevado número de inquiridos (62), representando 96,9% da amostra, residiam em habitação abastecida por energia eléctrica e 36 sujeitos (56,3%) em habitação com saneamento básico. Metade dos sujeitos refere que possuía telefone da rede fixa.

Actualmente, a totalidade dos sujeitos refere que a habitação onde residem é abastecida por energia eléctrica e rede pública de água potável. O saneamento básico

chega às habitações de 59 sujeitos (92,2%) e 36 indivíduos (56,3%) possuem rede telefónica (fixa) (cf. Quadro 33).

Na análise estatística das diferenças nas infra-estruturas da habitação antes e depois dos cursos de formação verificamos que se podem assumir estas diferenças como estatisticamente significativas relativamente ao saneamento básico ($p=.000$).

Quadro 33-Distribuição dos sujeitos segundo as infra-estruturas da habitação, antes e depois da conclusão do E.R. (Teste de McNemar)

| Infra-estruturas da habitação | Antes | | Depois | | p |
|-------------------------------|-------|------|--------|------|-------|
| | N | % | N | % | |
| Água canalizada | 61 | 95,3 | 64 | 100 | 1.000 |
| Electricidade | 62 | 96,9 | 64 | 100 | 1.000 |
| Saneamento básico | 36 | 56,3 | 59 | 92,2 | .000 |
| Telefone | 32 | 50,0 | 36 | 56,3 | .581 |
| Outra. Qual? | - | - | 1 | 1,6 | 1.000 |

- *Electrodomésticos e outros equipamentos existentes*

A totalidade dos sujeitos refere que, antes de ter frequentado o E.R., possuía fogão; 62 sujeitos (96,9%) revelam que possuíam frigorífico e televisão. Uma elevada percentagem de indivíduos (71,9%) tinha esquentadores em casa e a maioria dos sujeitos (56,3%) refere que tinha aquecedores. Um assinalável número de indivíduos (21), representando 32,8% da amostra, refere que possuía vídeo e 14 sujeitos (21,9%) possuíam máquina de lavar a roupa. De referir, ainda, que nenhum dos sujeitos possuía máquina de lavar louça ou leitor de DVD.

Actualmente, a totalidade dos inquiridos refere que possui frigorífico, fogão e televisão; 62 sujeitos (96,9%) revelam que possuem esquentador e 54 (84,4%) possuem aquecedores em casa. Um elevado número de sujeitos (51), representando 79,7% da amostra, já possuem vídeo e 31 sujeitos (48,4%) têm máquina de lavar a roupa. Para 9 inquiridos (14,1%), o DVD já é uma realidade em suas casas e 5 sujeitos (7,8%) possuem já uma máquina de lavar a louça (cf. Quadro 34).

Nesta categoria de bens foi possível detectar diferenças consideradas como estatisticamente significativas de um momento para o outro de medida as referentes à

existência de máquina de lavar roupa ($p=.000$), esquentador ($p=.000$), aquecedores ($p=.000$) e vídeo ($p=.000$).

Quadro 34-Distribuição dos sujeitos segundo a posse de electrodomésticos e equipamentos, antes e depois da conclusão do E.R. (Teste de McNemar)

| Electrodomésticos e equipamentos | Antes | | Depois | | p |
|----------------------------------|-------|------|--------|------|-------|
| | N | % | N | % | |
| Frigorífico | 62 | 96,9 | 64 | 100 | 1.000 |
| Fogão | 64 | 100 | 64 | 100 | 1.000 |
| Máquina de lavar roupa | 14 | 21,9 | 31 | 48,4 | .000 |
| Máquina de lavar louça | - | - | 5 | 7,8 | 1.000 |
| Esquentador | 46 | 71,9 | 62 | 96,9 | .000 |
| Aquecedores | 36 | 56,3 | 54 | 84,4 | .000 |
| Televisão | 62 | 96,9 | 64 | 100 | 1.000 |
| Vídeo | 21 | 32,8 | 51 | 79,7 | .000 |
| DVD | - | - | 9 | 14 | 1.000 |

- *Outros bens/meios que possui*

Um elevado número de inquiridos (55), representando 85,9% da amostra, refere que, antes de ter frequentado o E.R., possuía uma conta bancária mas só 13 indivíduos (20,3%) tinham Cartão Multibanco. Quinze sujeitos (23,4%) possuíam automóvel, 12 (18,8%) tinham motorizada e 6 (9,4%) alegam que possuíam telemóvel. Somente 1 indivíduo revela que possuía um computador (cf. Quadro 35).

Actualmente, a totalidade dos sujeitos refere que possui uma conta bancária e 51 indivíduos (79,7%) admitem ter Cartão Multibanco. Um elevado número de sujeitos (55), representando 85,9% da amostra, refere que possui telemóvel e metade dos sujeitos revela que tem automóvel. O número de inquiridos que possui motorizada manteve-se em 11 (17,2%), ao passo que aumentou bastante o número daqueles (10) que possui computador (cf. Quadro 35).

Relativamente a outros bens revelaram-se diferenças estatisticamente significativas na existência de computador ($p=.004$), carro ($p=.000$), telemóvel ($p=.000$) e Cartão Multibanco ($p=.000$).

Quadro 35-Distribuição dos sujeitos segundo a posse de outros bens e meios, antes e depois da conclusão do E.R. (Teste de McNemar)

| Outros bens/meios que possui | Antes | | Depois | | p |
|--|-------|------|--------|------|-------|
| | N | % | N | % | |
| Computador | 1 | 1,6 | 10 | 15,6 | .004 |
| Telemóvel | 6 | 9,4 | 55 | 85,9 | .000 |
| Automóvel | 15 | 23,4 | 32 | 50,0 | .000 |
| Motorizada | 12 | 18,8 | 11 | 17,2 | 1.000 |
| Conta aberta numa instituição bancária | 55 | 85,9 | 64 | 100 | 1.000 |
| Cartão Multibanco | 13 | 20,3 | 51 | 79,7 | .000 |

- *Os rendimentos*

Metade dos inquiridos refere que, antes de ter frequentado o E.R. auferiam rendimentos muito abaixo do ordenado mínimo nacional e 14 sujeitos (24,9%) admitem que não tinham qualquer rendimento. Um número reduzido de indivíduos (9), representando 14,1% da amostra, refere que tinha rendimentos aproximadamente igual ao ordenado mínimo nacional e 6 (9,4%) admitem que o seu rendimento era abaixo desse ordenado. Somente 1 indivíduo refere que tinha rendimentos acima do ordenado mínimo e apenas 2 sujeitos (3,1%) referem que auferiam rendimentos muito acima do ordenado mínimo (cf. Quadro 36).

Actualmente, após terem concluído o E.R., nenhum dos sujeitos refere não ter qualquer rendimento. Embora 12 sujeitos (18,8%) admitam que auferem rendimentos mensais muito abaixo do ordenado mínimo nacional e 11 (17,2%) abaixo do ordenado mínimo, 25 indivíduos (39,1%) ganham, mensalmente, uma quantia aproximadamente igual ao ordenado mínimo e 15 (23,4%) têm rendimentos mensais acima do ordenado mínimo. Apenas uma pessoa revela que auferem um rendimento mensal muito superior ao ordenado mínimo nacional (cf. Quadro 36).

Estas diferenças apresentaram-se estatisticamente significativas ($p=.000$).

Quadro 36-Distribuição dos sujeitos segundo os rendimentos, antes e depois da conclusão do E.R. (Teste do Sinal para verificação de diferenças)

| Os rendimentos | Antes | | Depois | | p |
|--|-------|-------|--------|-------|------|
| | N | % | N | % | |
| Muito acima do ordenado mínimo | 2 | 3,1 | 1 | 1,6 | .000 |
| Acima do ordenado mínimo | 1 | 1,6 | 15 | 23,4 | |
| Aproximadamente igual ao ordenado mínimo | 9 | 14,1 | 25 | 39,1 | |
| Abaixo do ordenado mínimo | 6 | 9,4 | 11 | 17,2 | |
| Muito abaixo do ordenado mínimo | 32 | 50,0 | 12 | 18,8 | |
| Sem qualquer rendimento | 14 | 21,9 | - | - | |
| Total | 64 | 100,0 | 64 | 100,0 | |

- *Situação face ao emprego*

Como podemos verificar pela análise ao Quadro 37, antes de terem frequentado o E.R., 27 inquiridos (42,2%) estavam à procura do 1º emprego mas não se encontravam inscritos no IEFP. Outros 23 (35,9%) também procuravam o 1º emprego já inscritos no IEFP. A trabalhar por conta de outrem estavam 6 sujeitos (9,4%) e trabalhadores por conta própria eram 3 (4,7%). Igual número de sujeitos (3), representando 4,7% da amostra, referem que eram desempregados de longa duração e apenas 2 inquiridos (3,1%) admitem que estavam a receber subsídio de desemprego.

Contudo, actualmente, um assinalável número de sujeitos (29), representando 45,3% da amostra, refere que é trabalhador por conta de outrem; 19 sujeitos (29,7%) continuam à procura do 1º emprego mas todos eles inscritos no IEFP; Um pequeno número de indivíduos (7), representando 10,9% da amostra refere que trabalha por conta própria; 4 sujeitos (6,3%) estão reformados e o mesmo número de sujeitos (4) encontram-se em situação de desemprego de longa duração. Somente uma pessoa afirma que recebe subsídio de desemprego (cf. Quadro 37).

Resumindo, após o cálculo do Teste de McNemar verificamos diferenças estatisticamente significativas somente no que concerne a ser trabalhador por conta de outrem ($p=.000$) (Quadro 37).

Quadro 37-Distribuição dos sujeitos segundo a situação face ao emprego, antes e depois da conclusão do E.R. (Teste de McNemar)

| Situação face ao emprego | Antes | | Depois | | p |
|---|-------|-------|--------|-------|-------|
| | N | % | N | % | |
| À procura do 1º emprego inscrito no IEFP | 23 | 35,9 | 19 | 29,7 | .597 |
| À procura do 1º emprego não inscrito no IEFP | 27 | 42,2 | - | - | 1.000 |
| Desempregado a receber subsídio de desemprego | 2 | 3,1 | 1 | 1,6 | 1.000 |
| Desempregado de longa duração | 3 | 4,7 | 4 | 6,3 | 1.000 |
| Trabalhador por conta própria | 3 | 4,7 | 7 | 10,9 | .125 |
| Trabalhador por conta de outrem | 6 | 9,4 | 29 | 45,3 | .000 |
| Reformado | - | - | 4 | 6,3 | 1.000 |
| Total | 64 | 100.0 | 64 | 100.0 | |

- *Tempo decorrido entre a conclusão do curso de E.R. e a obtenção de emprego*

Um significativo número de inquiridos (26), representando 40,6% da amostra, refere que ainda está à procura de emprego. Por outro lado, 17 sujeitos (26,6%) revelam que, um ano após a conclusão do E.R., obtiveram emprego e 10 (15,6%) referem que conseguiram empregar-se, num lapso de tempo, compreendido entre 6 meses e um ano, após a conclusão do curso.

Alguns elementos da amostra (9), representando 14,1% desta, referem que já estavam empregados, antes de terem frequentado o E.R., e assim continuaram após a conclusão do curso. Apenas 2 sujeitos (3,1%) afirmam que obtiveram emprego em apenas 6 meses após a conclusão do E.R. (cf. Quadro38).

Quadro 38-Distribuição dos sujeitos segundo o tempo necessário para a obtenção de emprego, após a conclusão do E.R.

| Tempo para a obtenção de emprego | N | % |
|---|----|------|
| Ainda estou à procura de emprego | 26 | 40,6 |
| Já estava empregado antes de frequentar o ER e continuei, sempre, empregado | 9 | 14,1 |
| Menos de seis meses | 2 | 3,1 |
| Entre seis meses e um ano | 10 | 15,6 |
| Mais de um ano | 17 | 26,6 |
| Total | 64 | 100 |

- *Empregos que teve, após a conclusão do E.R.*

Um elevado número de sujeitos (27), representando 42,2% da amostra, refere que, desde a conclusão do E.R., não obteve qualquer emprego. No entanto, a maioria dos sujeitos (57,9%) revela que, após a conclusão do E.R., esteve sempre empregado, sendo que 27 indivíduos (42,2%) tiveram sempre o mesmo emprego; 9 sujeitos (14,1%), mudaram de emprego uma vez e apenas um indivíduo admite já ter mudado de emprego duas vezes (cf. Quadro 39).

Quadro 39-Distribuição dos sujeitos segundo o número de empregos que obteve, após a conclusão do E.R.

| Nº de empregos | N | % |
|----------------|----|------|
| Nenhum | 27 | 42,2 |
| 1 | 27 | 42,2 |
| 2 | 9 | 14,1 |
| 3 ou mais | 1 | 1,6 |
| Total | 64 | 100 |

5.4. Balanço do contributo do ensino recorrente, em geral

Grande parte dos sujeitos inquiridos (49), representando 76,6% da amostra, refere que o curso de E. R. contribuiu muito para a aquisição de conhecimentos úteis para a vida e 15 (23,4%) referem que o E.R. contribuiu bastante para a aquisição desses conhecimentos (cf. Quadro 40).

O E.R. contribuiu também muito para que 41 sujeitos (64,1%) aumentassem a auto-estima e bastante para 17 sujeitos (26,6%). Uma pequena percentagem de indivíduos (7,8%) refere que o E.R. pouco contribuiu para o aumento da auto-estima e uma só pessoa admite que não teve qualquer influência.

Quando questionados quanto ao contributo do E.R. para o aumento da capacidade de intervenção na sociedade, a maioria dos inquiridos (39), representando 60,9% da amostra, refere que foi bastante, 15 indivíduos (23,4%) revelam que

contribuiu muito e 10 (15,6%) admitem que o E.R. pouco contribuiu para o aumento dessa capacidade.

Também a maioria dos sujeitos (37), representando 57,8% da amostra, refere que o E.R. contribuiu bastante para o aumento da consciência dos problemas ambientais e 12 inquiridos (18,8%) referem que contribuiu muito. No entanto, um considerável número de sujeitos (14), representando 21,9% da amostra, admite que o E.R. pouco contribuiu para o aumento dessa consciencialização e uma pessoa alega mesmo que não teve qualquer influência.

Quanto à qualidade de vida, a maior parte dos inquiridos (44) representando 68,8% da amostra, refere que o E.R. contribuiu bastante ou muito (10,9%) para a sua melhoria. Contudo, 12 sujeitos (18,8%) afirmam que o E.R. pouco contribuiu para a melhoria da qualidade de vida e uma pessoa alega que nada influenciou a sua qualidade de vida.

Podemos constatar também que 48 inquiridos (75%) referem que o E.R. contribuiu muito para o aumento da valorização da educação e 26 (25%) admitem que contribuiu bastante.

Já no que diz respeito à capacidade em ultrapassar obstáculos, 44 sujeitos (68,8%) admitem que o E.R. contribuiu bastante ou mesmo muito (23,4%) para o incremento dessa capacidade. Só 5 inquiridos (7,8%) referem que pouco contribuiu para a mesma.

Quando questionados quanto ao contributo dado pelo E.R. para o aumento da consciência dos direitos enquanto cidadão, podemos verificar, pela análise ao Quadro 40 que, 42 sujeitos (65,6%) referem que ele foi bastante importante, 19 indivíduos (29,7%) revelam que contribuiu muito para essa consciência e apenas 3 sujeitos alegam que pouco contribuiu para isso.

Quadro 40-Distribuição dos sujeitos segundo a avaliação que fazem do contributo dado pelo E.R. para o seu desenvolvimento pessoal

| Contributo do E.R. para melhoria / aumento | Nada | | Pouco | | Bastante | | Muito | | Total | |
|--|------|-----|-------|------|----------|------|-------|------|-------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Aprendizagem de conhecimentos úteis para a vida | - | - | - | - | 15 | 23,4 | 49 | 76,6 | 64 | 100 |
| Auto-estima (consideração que faz de si próprio) | 1 | 1,6 | 5 | 7,8 | 17 | 26,6 | 41 | 64,1 | 64 | 100 |
| Capacidade de intervenção na sociedade | - | - | 10 | 15,6 | 39 | 60,9 | 15 | 23,4 | 64 | 100 |
| Consciência dos problemas ambientais | 1 | 1,6 | 14 | 21,9 | 37 | 57,8 | 12 | 18,8 | 64 | 100 |
| Qualidade de vida, em geral | 1 | 1,6 | 12 | 18,8 | 44 | 68,8 | 7 | 10,9 | 64 | 100 |
| Valorização da educação | - | - | - | - | 16 | 25,0 | 48 | 75,0 | 64 | 100 |
| Capacidade de ultrapassar obstáculos | - | - | 5 | 7,8 | 44 | 68,8 | 15 | 23,4 | 64 | 100 |
| Consciência dos seus direitos enquanto cidadão | - | - | 3 | 4,7 | 42 | 65,6 | 19 | 29,7 | 64 | 100 |

CAPÍTULO 6-ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são analisados os resultados que, de forma circunstanciada foram já expostos no capítulo anterior, tendo por base a problemática e os objectivos formulados.

As referências teóricas de Silva (1992), Salamanca et al. (1995) e Delors et al. (1997) constituíram um ponto de partida e, simultaneamente, esteios fundamentais de suporte à investigação desenvolvida, na medida em que foi a partir da sua concepção de “desenvolvimento” que definimos as dimensões fundamentais abordadas no formulário (socioeducativa e económico/laboral), assim como os indicadores relacionados com cada uma delas.

A análise das *características biográficas e de carácter formativo dos jovens e adultos que frequentaram o ensino recorrente* no concelho de Vila Nova de Paiva de 1999 a 2004, deu-nos algumas pistas relativamente ao seu perfil: são indivíduos maioritariamente do sexo feminino, casados, com idades compreendidas entre os 17 e os 65 anos, com predomínio do escalão etário dos 35 aos 44 anos, e que concluíram com aproveitamento o 2º ciclo do ER.

Segundo dados do INE, a percentagem de mulheres sem o 6º ano de escolaridade, no concelho de Vila Nova de Paiva, tanto em 1991 como em 2001, era muito superior à dos homens. O mesmo acontece relativamente à percentagem de desempregados sem o 6º ano. Se juntarmos a estes dados o imperativo legal de, até 1967, a escolaridade obrigatória ser de quatro anos, não é de admirar que na nossa amostra existam maioritariamente indivíduos do sexo feminino e com 40 ou mais anos.

O curso do 2º ciclo é a valência de E.R. mais procurada tendo sido frequentado por 79,7% dos indivíduos. Trata-se de um Ciclo composto por dois anos e concluí-lo em apenas um ano torna-se aliciante e poderá, em parte, justificar a maior adesão, comparativamente aos cursos do 1º Ciclo. Além disso, segundo dados do INE, em 2001, no concelho de Vila Nova de Paiva, 15% da população não possuía qualquer nível de ensino e 35% possuía o 1º Ciclo. Objectivamente, visto que em 2001, o concelho de Vila Nova de Paiva tinha 6141 habitantes, haveria 921 potenciais formandos para frequentar um curso do 1º Ciclo, e 2149 para o 2º Ciclo.

Os inquiridos precisaram na sua esmagadora maioria de apenas um ano lectivo para concluir a valência de E.R.

Os formandos são provenientes de diversas freguesias do concelho, especialmente de Touro (29,7%) e da sede do concelho e de Vila Cova à Coelheira (ambas com 20,3%).

O coordenador concelhio do ensino recorrente e educação extra-escolar foi a principal fonte de informação acerca da existência do E.R. para quase metade dos inquiridos. A Comissão Local de Acompanhamento, recentemente designada por Núcleo Local de Inserção, foi também uma fonte privilegiada para uma parte (34,3%) relevante da amostra.

Como referimos na revisão teórica desta investigação, não há um motivo comum, desencadeado pelo desenvolvimento, para os cidadãos procurarem mais instrução. Essa motivação passa por razões de ordem pessoal, ou por situações específicas que diferem muito de caso para caso. No concelho de Vila Nova de Paiva, muitos indivíduos só se convenceram da importância em aumentar o seu nível de instrução formal, frequentando uma valência do E.R., quando se aperceberam que teriam uma contrapartida financeira. Isto aconteceu quando foi criado o Rendimento Mínimo Garantido em 1999, actualmente designado por Rendimento Social de Inserção. Daí que o principal motivo que levou um quarto dos inquiridos a frequentar o E.R foi o de não perder a prestação do Rendimento Social de Inserção que recebiam. No entanto, 21,9% dos sujeitos afirmam que a principal motivação foi a vontade de concluir o ciclo de ensino em que se matricularam.

Conhecer a opinião dos jovens e adultos relativamente à formação proporcionada pelo ensino recorrente é um objectivo deste estudo. A este propósito pode afirmar-se que os inquiridos fazem, em geral, uma apreciação bastante favorável da formação recebida, classificando, por ordem decrescente de importância, as capacidades de comunicar por escrito e oralmente, a capacidade de argumentar (rebatêr pontos de vista) e de trabalhar em equipa e o conhecimento do funcionamento das instituições públicas e outras organizações.

As capacidades de comunicar por escrito e oralmente são aquelas que recebem uma pontuação máxima (4 pontos) por uma percentagem relativamente elevada de inquiridos, respectivamente, de 46,9% e 40,6%. Seguem-se as capacidades de argumentar e de trabalhar em equipa que são classificadas num nível três pela maioria dos sujeitos, respectivamente por 58% e 52%.

O conhecimento adquirido sobre o funcionamento das instituições públicas e outras organizações é o menos valorizado: apenas 15,6% lhe atribui pontuação máxima, apesar de ainda 42,2% lhe atribuir 3 pontos.

Apreciar o contributo da frequência do ensino recorrente para o desenvolvimento socioeducativo dos indivíduos nas dimensões consideradas (educação, saúde e prevenção, cidadania e ambiente) é um outro objectivo fundamental desta investigação

Analisando os sete indicadores relativos à **dimensão educativa geral** podemos concluir que o primeiro - perceber, facilmente, cartas recebidas de entidades, tais como, Câmara Municipal, Segurança Social, Centro de Saúde e Finanças - sofreu um assinalável incremento, após a frequência do E.R. Assim, se 82,8% dos inquiridos referem que, antes de ter concluído o E.R., muitas vezes não compreendiam sozinhos as cartas que recebiam, actualmente, 68,7% afirmam que compreendem, a maior parte das vezes, as cartas enviadas pelas referidas entidades, sem recorrerem à ajuda de familiares e de amigos. Tal pode ser facilmente entendido se pensarmos que 97% dos inquiridos consideram que o E.R. que frequentaram aumentou a sua capacidade de comunicar por escrito.

A correcta interpretação de cartas provenientes de entidades administrativas diversas constitui, sem dúvida, uma mais-valia para os cidadãos que, assim, poderão, de forma mais adequada, aceder a um direito, cumprir um dever ou usufruir de um serviço, sem que tal constitua um problema de resolução complexa ou que seja necessária a intervenção de terceiros.

Escrever cartas, porém, é uma actividade que revela um aumento menos acentuado: se 39,1% dos formandos nunca escreviam a familiares ou amigos e 40,6% raramente escreviam cartas, actualmente essa percentagem é de 35,9% e de 31,3% respectivamente.

Ler jornais, ouvir rádio e ver televisão são indicadores que registaram um aumento substancial, comparando os momentos, anterior e posterior à conclusão do E.R. Assim, se 59,4% dos formandos, antes de ter frequentado o E.R., nunca tinha lido um jornal, após a sua conclusão essa percentagem desceu consideravelmente (7,8%).

Ouvir rádio e ver televisão são actividades cuja frequência revelou um acréscimo de realçar: 20% e 62,5% da amostra refere que antes de ter frequentado o E.R., muitas

vezes o faziam; após a conclusão do E.R. essa percentagem aumentou, atingindo os 48,4% e 78,1%, respectivamente.

Utilizar o computador e a Internet são ainda comportamentos pouco frequentes, apesar de também, aqui, se notar uma diminuição estatisticamente significativa na frequência dos que afirmam que nunca utilizaram o computador (de 98,4% para 57,8%, após a conclusão do E.R.).

De realçar que nenhum dos inquiridos havia utilizado a Internet antes de frequentar o E.R. Contudo, após a sua conclusão, constata-se que 20,3% e 18,8% raramente, ou às vezes, a utilizam.

Considerando agora os indicadores respeitantes à **dimensão da saúde e prevenção**, em termos comparativos (antes e depois da frequência do E.R.), podemos verificar que a frequência com que os indivíduos participavam em rastreios, antes de concluir o E.R. é relativamente idêntica àquela com que participam actualmente. Todavia, a atitude face às consultas médicas e análises sofreu uma alteração positiva e a procura de informação sobre as causas de determinadas doenças e a preocupação com a alimentação, aumentaram significativamente. A percentagem de sujeitos que nunca ou raramente se tinha informado sobre as causas de determinadas doenças, antes de ter frequentado o E.R. (26,6% e 60,9%) diminuiu bastante após a conclusão do E.R. (ambas para 1,6%). Como consequência, verifica-se, também, um aumento significativo do número de indivíduos que às vezes (45,3%) e muitas vezes (50%) se informam sobre as causas de determinadas doenças.

Quanto aos hábitos alimentares, a maioria dos indivíduos (57,8%), antes de ter frequentado o E.R., raramente se preocupava com a sua alimentação. Contudo, somente um sujeito, após a conclusão do E.R., afirma que raramente se preocupa enquanto que 53,1% dos inquiridos admite preocupar-se muitas vezes com a sua alimentação.

A identificação de símbolos nos rótulos de alguns produtos, bem como o acondicionamento de produtos de limpeza e de medicamentos, fora do alcance das crianças, foram comportamentos que se alteraram significativamente, após a conclusão do E.R. Esta alteração é traduzida por uma maior preocupação em prevenir o acidente. Quanto à identificação de símbolos presentes nos rótulos de alguns produtos, a maioria dos indivíduos (59,4%), antes de ter frequentado o E.R., nunca os tinha identificado, ao passo que, 26 sujeitos (40,6%) admitem que, após a conclusão do curso, às vezes identificam os referidos símbolos e 28 indivíduos (43,8%) revelam que identificam muitas vezes símbolos nos rótulos de alguns produtos.

Apesar de uma elevada percentagem da amostra (67,2%) referir que, antes de ter frequentado o E.R., guardava sempre os medicamentos e produtos de limpeza fora do alcance das crianças, quando se analisa apenas o momento posterior à conclusão do curso de E.R., verifica-se que esse valor aumenta ainda mais (81,3%).

Idêntica tendência se verifica quanto à iniciativa em recorrer a serviços de protecção e prevenção de acidentes: antes de ter frequentado o E.R., somente 3,1%, o fariam sempre ou muitas vezes, já no que diz respeito ao período posterior à conclusão do E.R., se fosse necessário recorrer a esses serviços, 23,4% seriam capazes de o fazer.

Considerando as características que dizem respeito à **dimensão da cidadania**, a frequência do E.R. fez com que, em geral, aumentasse o interesse pelas questões políticas e sociais do país. Verificámos este facto, não só quando a questão foi colocada directamente, mas também quando analisámos a frequência com que os inquiridos votavam, antes e após a frequência do E.R. Se antes de concluírem o E.R. somente 9,4% votavam sempre, após a conclusão do E.R. 35,9% dos inquiridos afirmam que votam em todas as eleições.

Comparando a frequência com que os sujeitos se informavam sobre a situação política e social do país, constatámos que a maioria (57,8%), antes de ter frequentado o E.R., raramente se informava, havendo até uma pequena parte (14,1%) que nunca procurou essa informação. Mas, actualmente, só alguns (10,9%) se preocupam em obter essas informações e apenas dois sujeitos (3,1%) nunca se informam sobre a situação política e social do país. Por outro lado, podemos verificar que, antes de concluir o E.R., apenas 3 sujeitos (4,7%) se informavam muitas vezes sobre a situação política e social do país e que, presentemente, esse número sofreu um aumento significativo (31 sujeitos, correspondente a 48,4%).

Sobre a procura de informação acerca dos direitos enquanto cidadão, a comparação feita entre as frequências nos dois momentos (antes e depois da conclusão do E.R.) permite-nos observar variações bastante interessantes. A maioria dos sujeitos (51,6%), antes de ter frequentado o E.R., raramente se informava sobre os seus direitos enquanto cidadão e uma pequena parte (10,9%) nunca se tinha informado sobre os seus direitos. Mas, após a conclusão do curso, apenas um sujeito refere raramente se informar sobre os seus direitos e não há registo de qualquer caso que nunca se tenha informado sobre os seus direitos enquanto cidadão.

Também a confirmar esta tendência, antes da conclusão do E.R., apenas 3 sujeitos (4,7%) se informavam muitas vezes sobre os seus direitos enquanto cidadão, situação que se alterou completamente após a conclusão do E.R., verificando-se que 59,3% dos inquiridos se informam muitas vezes sobre os seus direitos.

O E.R. contribuiu para que os inquiridos se consciencializassem dos seus direitos enquanto cidadãos. Esta consciencialização induz um aumento da capacidade reivindicativa. Quem não conhece os seus direitos, não tem nenhum suporte para reivindicar uma melhor situação para si, ou para um grupo de pessoas que partilhem de idêntica situação.

No caso de uma reivindicação ser relativa a uma melhoria comum, como é o caso da construção de novas infra-estruturas de utilização pública, o conhecimento dos direitos individuais, poderá trazer benefícios colectivos. Comparando as frequências com que, antes e após terem concluído o E.R., os sujeitos reivindicam obras de beneficiação nos espaços públicos da freguesia onde residem, constatamos alterações apreciáveis e significativas em termos estatísticos

Com efeito, uma elevada percentagem de inquiridos (67,2%), antes de ter frequentado o E.R., nunca reivindicou essas obras, no entanto, após a conclusão do E.R., essa percentagem diminuiu consideravelmente, atingindo os 39,1%. Também antes da conclusão do E.R., só uma pequena parte da amostra (9,4%) às vezes fazia essas reivindicações. Mas actualmente atinge uma percentagem superior (26,6%). De referir ainda que actualmente, 7,8% da amostra reivindica muitas vezes obras de beneficiação nos espaços públicos das freguesias onde residem.

Contrariamente a esta atitude, a frequência com que os sujeitos desempenharam tarefas em regime de voluntariado, pouco se alterou quando comparada com a situação actual. Verificamos que, antes da frequência do E.R., 85,9% dos sujeitos nunca tinha desempenhado esse tipo de tarefas e, actualmente, 71,9% dos inquiridos refere que nunca executam tarefas em regime de voluntariado.

Por outro lado, a atitude dos sujeitos no que diz respeito à liderança de grupos, sofreu uma notável alteração quando comparamos os momentos, anterior e posterior à conclusão do E.R. Constatamos que, antes de ter frequentado o E.R., metade dos elementos da amostra (50%) nunca tinha liderado um grupo e uma pequena parte da amostra (10,9%) só às vezes liderava grupos. Contudo, verifica-se que 28,1% dos inquiridos, após a conclusão do E.R., nunca lideraram e 48,4% dos sujeitos da amostra admitem que, actualmente, às vezes lideram grupos.

A percentagem de indivíduos que, só às vezes, exprimiam os seus pontos de vista passou de 60,9%, antes de terem frequentado o E.R., para 46,9% após a conclusão do curso que frequentaram, assim como a percentagem dos indivíduos que raramente exprimiam os seus pontos de vista, que passou de 31,3% (antes) para 1,6% (depois). De modo similar, a percentagem de indivíduos que exprimiam, muitas vezes, os seus pontos de vista (6,3%), antes de concluir o E.R., é muito inferior quando comparada com a percentagem dos que actualmente o fazem (46,9%).

Das características analisadas referentes à dimensão da cidadania, constatamos que a condição de pertencer à direcção de uma associação é a que apresenta menor alteração quando comparados os momentos anterior e posterior à frequência do E.R. Na realidade, não se verificam diferenças estatisticamente significativas quando se observam estes dados. De facto, 96,9% dos sujeitos referem que, antes da frequência do E.R., nunca tinha exercido qualquer cargo directivo numa associação, o que pouco se altera quando comparado com a situação actual, em que 93,8% admite nunca ter pertencido à direcção de uma associação. Contudo, relativamente à condição de ser sócio de uma associação, a percentagem de sujeitos que nunca o foram diminuiu significativamente quando comparados os momentos antes (89,1%) e depois (56,6%) da conclusão do E.R.

Considerando as características que dizem respeito à **dimensão ambiente**, verificamos que, após a conclusão do curso, os sujeitos preocupam-se mais com a necessidade de economizar a água do que antes da conclusão do curso, visto que 57,8% dos sujeitos terem sempre em consideração a necessidade de a economizar, enquanto que, antes da conclusão, somente 24% dos indivíduos tinham sempre em mente essa necessidade. Por outro lado, antes da conclusão do curso, 6,3% dos indivíduos nunca tinham essa preocupação, enquanto que, após a conclusão do E.R. somente 1 indivíduo, nunca considera essa necessidade.

Situação similar se constata quando verificamos que, após a conclusão do curso, os sujeitos preocupam-se, também, com o consumo equilibrado de energia eléctrica, uma vez que quase a totalidade dos sujeitos (93,8%), após a conclusão do E.R., apaga sempre as luzes das divisões da casa que não estão a ser utilizadas, enquanto que, antes da conclusão do curso, a percentagem dos que o faziam era ligeiramente inferior (78,1%).

A maioria dos sujeitos da amostra (53,1%), antes de concluir o E.R., nunca tinha adquirido produtos comercializados em embalagens reutilizáveis, havendo ainda uma

percentagem significativa de sujeitos (31,3%) que raramente comprava esses produtos. Mas após a conclusão do E.R., esses valores percentuais diminuíram significativamente, cifrando-se nos 25% e 17,2%, respectivamente. De referir ainda que, após a conclusão do E.R., 10,9% dos inquiridos compram, muitas vezes, esses produtos, enquanto que, antes da conclusão do E.R., nenhum sujeito o fazia com essa frequência.

A aquisição de produtos agrícolas biológicos, no período anterior à frequência do E.R., não era uma preocupação para a grande maioria dos sujeitos, uma vez que 84,4% admite nunca ter comprado esse tipo de produtos. No entanto, após a conclusão do E.R., a percentagem de indivíduos que nunca adquiriu esses produtos diminuiu bastante, atingindo os 51,6%. De realçar o facto de 32,8% dos sujeitos, após a conclusão do E.R., às vezes, adquirirem esses produtos, o que antes da conclusão do curso só se verificava em 1,6% dos casos.

A preocupação em separar e colocar o vidro em contentores próprios sofreu um aumento considerável, quando comparados os momentos antes e depois da conclusão do E.R., visto que quase a totalidade dos sujeitos (98,4%), antes da conclusão do E.R. nunca tinha efectuado essa acção e após a conclusão, uma percentagem significativa de sujeitos (37,5%) coloca, sempre, o vidro em contentores específicos.

*Analisar o contributo da frequência do ensino recorrente ao nível das condições económicas da vida dos sujeitos é também um objectivo deste estudo. Considerando as características relativas às **dimensões económica e laboral**, ao compararmos a constituição do agregado familiar dos sujeitos, antes e depois da conclusão do E.R., não verificamos alterações relevantes, salvo no que diz respeito aos agregados constituídos por uma ou duas pessoas, que passaram de 17,2% (antes) para 26,6% (depois).*

A percentagem de sujeitos que refere que, antes de frequentar o E.R., possuía casa própria é elevada. Contudo, após a conclusão do E.R. sofre uma ligeira alteração, passando de 76,6% para 84,4%. Verifica-se ainda uma diminuição estatisticamente significativa do número de sujeitos que viviam ou em casa dos pais ou de familiares (“outra”). Esta alteração, por si só, pode constituir um indicador de melhoria da situação económica dos sujeitos da amostra mas não se restringe à titularidade da habitação. Também verificamos melhorias no que diz respeito à constituição e às infra-estruturas das mesmas, uma vez que alguns sujeitos referem que, antes de frequentar o E.R. residiam em habitações que não tinham cozinha e casa de banho (1,6% e 10,9%,

respectivamente) e, actualmente, a totalidade dos sujeitos residem em espaços constituídos por estas divisões.

Constatamos também que 4,7% e 3,1% dos inquiridos, antes da frequência do E.R., viviam em habitações sem abastecimento de água canalizada e energia eléctrica e que, actualmente, a totalidade dos sujeitos residem em espaços abastecidos por estas infra-estruturas.

De realçar que 43,7% dos inquiridos referem que, antes da frequência do E.R., as habitações onde residiam não tinham saneamento básico. Situação esta que após a conclusão do E.R. só se verifica em 7,8% dos casos.

Com a melhoria da constituição das habitações e das infra-estruturas surgem outras necessidades e novas motivações. De facto, verifica-se que após a conclusão do E.R. os sujeitos que constituem a amostra residem em habitações com equipamentos que não possuíam antes da frequência do E.R. Analisando os dados que dispomos, verificamos que nenhum dos sujeitos possuía máquina de lavar louça, apenas 21,9% tinha máquina de lavar roupa e 71,9% admitem que tinha esquentador. Actualmente, 7,8% dos sujeitos já possui máquina de lavar louça, 48,4% tem máquina de lavar roupa e 96,9% dos inquiridos referem que residem em habitações equipadas com esquentador. Presentemente, a totalidade dos sujeitos possui frigorífico e televisão, o que não se verificava antes da frequência do E.R., uma vez que 3,1% dos inquiridos refere que não possuía estes electrodomésticos. De salientar as diferenças estatisticamente significativas no que concerne aos seguintes electrodomésticos e equipamentos: máquina de lavar roupa, esquentador, aquecedores e vídeo.

A aquisição de outros bens, como sejam, o computador, telemóvel e automóvel, evidenciou também alterações significativas. Se antes da frequência do E.R. apenas 1,6% dos sujeitos possuía computador, 9,4% tinha telemóvel e 23,4% dos inquiridos admite que possuía automóvel, após a conclusão do E.R., estas percentagens sofreram um considerável incremento cifrando-se nos 15,6%,85,9% e 50%, respectivamente.

A situação face ao emprego e os rendimentos dos sujeitos também sofreu uma melhoria significativa. Se antes da frequência do E.R., apenas uma pequena parte da amostra (14,1%) estava empregada (4,7% por conta própria e 9,4% por conta de outrem), 59,4% dos sujeitos auferiam rendimentos abaixo do ordenado mínimo nacional e 21,9% não tinham qualquer rendimento, actualmente, verifica-se que 56,2% dos sujeitos está empregado (10,9% por conta própria e 45,3% por conta de outrem) e, apesar de ainda se verificar uma assinalável percentagem de indivíduos com

rendimentos mensais inferiores ao ordenado mínimo nacional, nenhum dos inquiridos refere não ter qualquer rendimento.

Verificamos, também, que 85,9% dos sujeitos, antes da frequência do E.R. possuía uma conta bancária, mas apenas 20,3% refere que tinha Cartão Multibanco. Actualmente, a totalidade dos sujeitos possui conta bancária e 79,7% afirmam que têm Cartão Multibanco.

Fazendo um *balanço geral dos contributos do E.R.*, a totalidade dos inquiridos, refere que este foi bastante significativo para a aprendizagem de conhecimentos úteis para a vida e para a valorização da educação. O E.R. contribuiu, também, bastante para que mais de 90% dos sujeitos aumentassem a auto-estima, a capacidade em ultrapassar obstáculos e a consciência dos seus direitos. A constatação do contributo do E.R. para o aumento da auto-estima de 91% dos inquiridos vem corroborar as palavras de Capucha (1998) quando refere que, “no caso dos adultos pouco escolarizados, a prática vem mostrando que os estímulos para que retomem a aprendizagem escolar ingressando no ensino recorrente produzem resultados muito positivos porque, este passo, melhora significativamente a auto-estima” (p.147).

O E.R. contribuiu também para o aumento da capacidade de intervenção na sociedade e da consciência dos problemas ambientais para uma grande parte da amostra, 84,3% e 76,6%, respectivamente.

Ao referirem que o E.R. contribuiu para o aumento de diversas capacidades e sentimentos, seria contraditório se não referissem que o curso que frequentaram foi bastante significativo para a melhoria da qualidade de vida. Efectivamente, 79,7% dos indivíduos que constituem a amostra, referem que o E.R. contribuiu bastante para a melhoria da qualidade de vida.

Conclusão

O presente estudo teve como propósito analisar o contributo do E.R. para o desenvolvimento comunitário do concelho de Vila Nova de Paiva. A pesquisa bibliográfica, porém, viria a revelar-nos que o mero crescimento económico era insuficiente para definir o conceito de desenvolvimento e que este deveria ser entendido num sentido mais amplo, como consequência da inter-relação de factores económicos, sociais, políticos, culturais e ambientais.

A questão geral foi então redefinida procurando averiguar-se até que ponto a frequência do E.R., ao nível do 1º e 2º ciclos, terá contribuído para o desenvolvimento socioeducativo e económico dos jovens e adultos do concelho de Vila Nova de Paiva.

Simultaneamente, atentos às palavras de Capucha (1998) quando refere que “no caso dos adultos pouco escolarizados, a prática vem mostrando que os estímulos para que retomem a aprendizagem escolar, ingressando no E.R., produzem resultados muito positivos” (p.146), analisámos as condições de vida dos jovens e adultos que frequentaram o E.R. no concelho de Vila Nova de Paiva. Esta análise foi feita a partir da comparação entre a situação desses jovens e adultos, antes da frequência do E.R. e após a conclusão do curso.

Para o efeito, foi inquirida uma amostra representativa da totalidade dos formandos que concluíram com aproveitamento os 1º e 2º ciclos do E.R., entre 1999 e 2004.

O percurso que traçámos permitiu-nos confrontar os resultados obtidos com os objectivos definidos, de modo a dar resposta às questões mais específicas enunciadas a partir da questão geral.

Considerando as variáveis que dizem respeito à *dimensão educativo geral*, destacamos as diferenças significativas entre: o número de sujeitos que conseguia interpretar cartas recebidas de entidades diversas sem recorrer à ajuda de familiares ou amigos e o número que actualmente consegue; o número de indivíduos que nunca tinha lido um jornal e os que actualmente referem que lêem; a percentagem de indivíduos que nunca utilizou um computador, antes e depois da conclusão do E.R., e a percentagem de indivíduos que nunca utilizou a Internet, antes e depois da conclusão do E.R.

Relativamente a aspectos relacionados com a *dimensão saúde e prevenção*, não se registaram diferenças notórias quanto à frequência com que os sujeitos participavam em rastreios, antes da conclusão do E.R., comparativamente àquela que se verifica

actualmente. Já no que concerne à comparação entre as frequências com que os sujeitos iam a consultas médicas e faziam análises, antes da conclusão do E.R., e aquelas que se registam actualmente, verificam-se diferenças estatisticamente significativas. Relativamente à procura de informação sobre as causas de determinadas doenças e aos cuidados com a alimentação, verificaram-se alterações importantes quando comparamos os momentos antes e depois da conclusão do E.R., uma vez que a maioria dos sujeitos referiu que, antes da conclusão do E.R., raramente se informavam sobre as causas de certas doenças e raramente tinham cuidados com a alimentação e, actualmente muitas vezes procuram essas informações e muitas vezes têm esses cuidados.

Tendo em consideração os itens referentes à *dimensão de cidadania*, as frequências que dizem respeito ao exercício do direito de voto, à participação em tarefas em regime de voluntariado, à informação sobre a situação político/social do país e sobre os direitos enquanto cidadão, sofrem alterações importantes, quando comparados os momentos antes e depois da conclusão do E.R. No mesmo sentido, o número de sujeitos que, antes da conclusão do E.R., nunca reivindicou obras de beneficiação dos espaços públicos da freguesia onde reside, exprimiu ideias e pontos de vista próprios e liderou um grupo, diminuiu significativamente, quando comparado com o número actual.

Já no que diz respeito à ocupação de cargos de direcção numa colectividade, de um momento para o outro de observação, as diferenças não podem ser consideradas significativas, como revela a análise estatística efectuada.

Analisando as variáveis relativas à *dimensão do ambiente*, o número de sujeitos que, antes de concluir o E.R., sempre consumiu água tendo em consideração a necessidade de a economizar, assim como o número de indivíduos que, sempre, apagou as luzes das divisões da casa que não estavam a ser utilizadas, aumentou quando comparado com os números verificados após a conclusão desta modalidade de educação. Já no que se refere ao número de sujeitos que, antes de ter concluído o E.R., nunca tinha comprado produtos em embalagens reutilizáveis e produtos agrícolas biológicos, bem como ao número de indivíduos que nunca separaram e colocaram o vidro em contentores próprios, diminuiu bastante comparativamente ao momento posterior à conclusão do E.R.

Ao averiguarmos até que ponto a frequência do E.R. contribuiu para o incremento das *condições económicas* em que vivem os sujeitos, constatamos que embora uma grande parte, antes de ter concluído o E.R., já possuísse habitação própria, após a conclusão do curso, o número de indivíduos com habitação própria aumentou.

Este aumento é, também, acompanhado pela melhoria das condições de habitabilidade, nomeadamente ao que se refere ao número de divisões que constituem a habitação, as infra-estruturas e os electrodomésticos que os sujeitos possuem.

Outro aspecto relacionado com a *dimensão económica*, no qual se verifica uma alteração bastante significativa, é a posse de Cartão Multibanco. Actualmente a esmagadora maioria dos sujeitos possui este cartão, o que se verificava apenas numa percentagem reduzida dos inquiridos, antes de ter concluído o E.R.

Analisando a variável *rendimentos*, que objectivamente nos fornece dados financeiros dos indivíduos que constituem a amostra, verificamos que a maior parte dos sujeitos (81,3%), antes da conclusão do E.R., auferiam remunerações de valor inferior ao ordenado mínimo nacional ou não tinham qualquer rendimento. Após a conclusão do E.R. os valores mensais auferidos por mais de metade dos sujeitos do estudo são iguais ou superiores ao ordenado mínimo nacional.

De referir, ainda, que metade dos sujeitos, actualmente, possui automóvel, o que, antes da conclusão do E.R., só se verificava em menos de um quarto da amostra.

Ao tentarmos verificar se a frequência do E.R. proporcionou uma melhoria da situação laboral dos indivíduos, constatamos que uma grande parte dos sujeitos (85,9%), antes de concluir o E.R., encontrava-se em situação de desemprego, mas após a conclusão do E.R. a percentagem de desempregados diminuiu bastante (37,6%). De salientar o facto de, actualmente, todos os desempregados estarem inscritos no IEFP.

Tomados na sua globalidade, os resultados obtidos vão no sentido de sublinhar o significativo contributo do E.R. para a melhoria das condições de vida dos jovens e adultos que nele participaram. No entanto, saber em que medida esta melhoria se deve ao E.R. e/ou a outras variáveis ligadas ao contexto social e cultural, é algo que não podemos apurar com rigor dado o carácter descritivo do nosso estudo.

Uma outra limitação prende-se com a desiderabilidade social de algumas respostas, ou seja, a tendência a emitir aquelas das quais resulta maior aprovação social. Poderá ter acontecido, com alguns sujeitos, querer dar uma imagem positiva da formação recebida, pelo menos em alguns dos itens, tendo em conta que o investigador era também o coordenador concelhio do E.R.

O estudo que realizámos não esgota todas as possibilidades de entendimento quanto aos contributos do E.R. para o desenvolvimento comunitário no concelho de Vila Nova de Paiva. Algumas características que encontrámos no nosso trabalho exigem

outros estudos, como sejam, por exemplo, analisar a eficácia dos cursos de E.R. realizados no âmbito do PRODEP e comparar os benefícios que trouxe para os formandos com o contributo dado pelos cursos de E.R. sem a componente técnico-prática.

Seria também interessante, neste sector de ensino (E.R.) comparar as opiniões dos formandos beneficiários de Rendimento Social de Inserção com as opiniões dos que não beneficiam desse rendimento. Em primeiro lugar, porque as motivações para o ingresso neste subsistema de educação são diferentes e, em segundo, porque supostamente os beneficiários do Rendimento Social de Inserção têm características mais homogéneas no que se refere a situação laboral, rendimentos e cidadania.

No seguimento da investigação que realizámos, poder-se-ia efectuar um estudo semelhante a nível nacional para podermos aferir se a situação geográfica ou as taxas de desemprego concelhias influenciariam os resultados da investigação.

Terminamos citando Melo *et al.* (2002, p.96): “As políticas de EFA deverão prever mecanismos e critérios que permitam promover e monitorizar a qualidade, a eficiência e a eficácia de todo o sistema, procurando assim garantir que este dê efectivamente respostas às necessidades detectadas e às finalidades propostas, no respeito pelos princípios estabelecidos, isto é, à luz de um conceito abrangente de qualidade social e educativa para todos e de uma interpretação que não seja meramente produtivista”.

Bibliografia

- Alcoforado, J. (2000). *Educação de adultos e trabalho*. Tese de Mestrado, não publicada, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Aldus, J. (1995). *O intercâmbio entre Durkheim e Tönnies quanto à natureza das relações sociais*. São Paulo: Ed. USP.
- Alferes, V. (1993). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ávila, V., & Paulitsch, R. (2003). Desenvolvimento local e educação política urbana para a relevância rural. *Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, 7, 65-72.
- Azevedo, J. (2004). Comunidade de aprendentes: O início de um caminho. *Aprender ao Longo da Vida*, 1, 25-26.
- Barriga, S. (1980). *Psicologia Geral*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Basto, M., & Neves, E. (1993). Animação comunitária, o que é? Como se faz? Quem faz?. *Animação Comunitária*. Porto: Ed. Asa.
- Batista, I. (1998). *Ética e educação – Estatuto ético da relação educativa*. Porto: Ed. Universidade Portucalense.
- Beamish, A. (1995). *Communities on-line: A study of community-based computer networks*. Tese de Mestrado em Planeamento de Cidades. Massachusetts: Instituto de Tecnologia de Massachusetts, disponível em <http://albertimmit.edu/arch/4.207/anneb/thesis/toc.html>
- Bélangier, P. (1998). El sorprendente retorno de la educación a lo largo de la vida. *Sectores Emergentes en el Campo de la Educación Permanente*. Local: Universitat de les Illes Balears.

- Benavente, A. *et al.* (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Conselho Nacional de Educação.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais: Escola e sociedades*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.
- Bexiga, F. (1993). *A escolarização do curso nocturno do 2º ciclo do ensino básico: Estudo das influências do currículo e recursos humanos e materiais*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- Blanchet, A. (1987). *Interviwer: Les techniques d'enquête en Sciences Sociales*. Paris: Dunot.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, E. (1996). *Princípios e orientações para a administração da escola secundária*. Porto: Prof. Edições.
- Caldas, M. (2000). Ensino recorrente. *A Página da educação*, 97
- Camara, Pedro *et al.* (1997). *Humanator: Recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Ed. Dom Quixote.
- Canário, R. (1997). *Educação e perspectivas de desenvolvimento do interior*.
http://www.presidencia-republica.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/1_3.html.
- Canário, R. (1998). *Pensar o futuro da educação*.
<http://www.presidencia-republica.pt/pt/biblioteca/outros/educacao/2.html>.

- Canário, R. (1999). *Educação de adultos – Um campo e uma problemática*. Lisboa: Ed. Educa.
- Caramujo, M. (2003). *Educação de adultos – Caminho para o bem-estar*. Coimbra.
- Caride, J., & Meira, P. (2000). *La Educación Social en las políticas culturales: Hacia una construcción pedagógica de la democracia cultural*. Santiago de Compostela: Ed. Tórculo.
- Chauvet, A. (1999). *Métodos de gestão: O guia*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.
- Chiavenato, I. (1995). *Recursos humanos*. São Paulo: Atlas S.A.
- Craveiro, L. (1979). *Cultura, participação e desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho.
- Comissão Científica das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal (1996). *Educação de Adultos em Portugal – Situação e Perspectivas*. Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal
- Delors, J. et al. (1997). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Ed. Asa.
- Dias, J. (1979). *A educação de adultos, a pessoa e a comunidade: Projecto de educação de adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- Dias, J. (1979). *A educação de adultos: A introdução histórica*. Braga: Universidade do Minho.

- Dias, J. (1982). *A educação de adultos; educação permanente: Evolução do conceito de educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Dias, J. et al. (1983). *Curso de iniciação à educação de adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- Direcção Geral de Extensão Educativa (1990). Alfabetização. Lisboa: *Revista Forma* nº 44.
- Direcção Geral de Extensão Educativa (1992). Prodep – Programa de Desenvolvimento Educativo Para Portugal. Lisboa: *Revista Forma* nº38, 2-9.
- Direcção Geral de Extensão Educativa (1993). Prodep. Lisboa: *Revista Forma*, nº44, 1-7.
- Erasmie, T. (1979). *A educação de adultos numa perspectiva sócio-económica*. Braga: Universidade do Minho.
- Faure, E. et al. (1972). *Apprendre à être*. Paris: Unesco.
- Fernback, J., & Thompson, B. (1998). *Virtual communities: Abort, retry, failure?* Disponível em <http://www.well.com/user/hlr/texts/vccivil.html>.
- Ferrão, J. (1997). Jornada da interioridade. *Reconstruir o interior destruindo a interioridade: Para uma estratégia activa de inclusão de actores*. Online em http://www.presidenciairepublica.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/2_2.html
- Ferreira, J. et al. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw – Hill.

- Finger, M. (2004). Adaptar a aprendizagem aos novos desafios da sociedade. *Aprender ao Longo da Vida*, 1, 33-36.
- Fontes, I. (1992). Alfabetização. *Cadernos de formação*, 2. Lisboa: Direcção Geral de Extensão Educativa/ PRODEP.
- Frada, J.J.C. (1993). Guia prático para a elaboração e apresentação de trabalhos científicos. 3ª Ed. Lisboa: Edições Cosmos.
- Ghiglione, R., & Matalon, B.(1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Governo Civil do Distrito de Viseu (2005). *O Distrito de Viseu em números: Contributo para uma caracterização económico-social*. Viseu: Governo Civil do Distrito de Viseu.
- Hamman, R. (1999). *Computer networks linking network communities: Effects of AOL use upon pre-existing communities*. Disponível em <http://www.socio.demon.co.uk/cybersociety/>.
- Henriques, M. (1990). *Municípios e desenvolvimento*. Lisboa: Escher.
- Hébert, M. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.
- Howell, D. (2006). *Statistical methods for Psychology* (6th ed.). USA: Thomson Wadsworth.
- Imaginário, L. *et al.* (1998). *Adaptação/reinserção dos adultos pouco escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação profissional.

- Javeau, C. (1982). *L'enquête par questionnaire*. Paris : Ed. De l'Université de Bruxelles.
- Leitão, J. (2001). *Cursos de educação e formação de adultos: Orientações para a acção*. Lisboa: Ed. ANEFA
- Leitão, J. (2002). *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: Roteiro Estruturante*, Lisboa: Ed. ANEFA.
- Leite, C. et al. (2001). *Projectos curriculares de escola e turma – Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Ed. Asa.
- Lengrand, P. (1970). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. (1994). *Educação de adultos: Fórum I*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. et al. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2002). A vida ao longo da educação e a educação ao longo da vida. *Jornal a página da educação*, Ano 11 (115), 21.
- Lima, M. (1987). *Inquérito sociológico: Problemas e metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Macedo, B. (1994). *A Construção do P.E.E*. Lisboa: *Noesis*, 20-24.
- Matos, L. (1986). 4ª Conferência Internacional da UNESCO Sobre a Educação de Adultos: Recomendações. *Pensar Educação*, nº14. Lisboa: Direcção de Serviços de Acção Educativa.
- Max-Nef, M. (1992). *Chamar desenvolvimento a um suicídio colectivo*. Lisboa: Ed. Rede.

- Mayor, F. *et al.* (1990). *1990 - Ano Internacional da Alfabetização*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Melo, A., & Benavente, A. (1978). Educação popular em Portugal -1974/76. *Horizonte*, 4.
- Melo, A., & Soares, P (1994). *Serra de Caldeirão: Construindo a vontade colectiva de mudança*. Lisboa: Ed. Formar.
- Melo, A. *et al.* (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos: O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Ed. ANEFA.
- Merlo, V. (1995). *Rumo à origem da Sociologia Rural: Vontade humana e estrutura social ao pensamento de Ferdinand Tönnies*. São Paulo: Ed. USP.
- Ministério da Educação. (1976). Recomendação da UNESCO sobre a educação de adultos. *Pensar educação*, nº2.
- Ministério da Educação (1979). *Relatório de síntese, Trabalho preparatório para o PNAEBA*. Lisboa: Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação. (1984). Alfabetizar para quê? *Pensar educação*, nº11.
- Ministério da Educação (1988). Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Lima, L. *et al.* Orgs. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1989). *Educação para a saúde*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação (1992). Cadernos de formação, nº2. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Educação. (1995). Alfabetização científica e tecnológica. *Pensar Educação*, nº16.
- Nogueira, A. (1996). Para uma educação permanente à roda da vida. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Norbeck, J. (1981). *Formas e métodos de educação de adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, C. (1995). *História dos municípios e do poder local*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Palácios, M. *Quotidiano e Sociabilidade no Cyberespaço: Apontamentos para Discussão*. Online em <http://facom/ufba/br/pesq/cyber/palacios/cotidiano.html>
- Pardal, L., & Correia, E.(1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pestana, M. & Gageiro, J.(2003). *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Silabo.
- Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos. (1985). Coimbra: Edição APCEP.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rêgo, M. (2004). As duas metades da humanidade. *Aprender ao longo da vida*, 1, 33-36.
- Reis, F., & Mesquita, L. (1995). Animação comunitária e associativismo. *Animação Comunitária*. Lisboa: Coleção Cadernos Pedagógicos.

- Reis, J. (1997). Jornada da interioridade. *Interior, desenvolvimento e território*.
Disponível em
http://www.presidenciairepublica.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/2_1.html.
- Rheingold, H. (1994). La comunidad virtual: Una sociedad sin frontera. Barcelona:
Gedisa Editorial.
- Ribeiro, A. (1985). *Terras do demo*. Lisboa: Ed. Bertrand.
- Ribeiro, C. (2003). II Congresso de Psicologia da UFRJ: *Bem-estar subjectivo e o trabalho em comunidades*. Disponível em www.psicologia.com.pt.
- Ribeiro, J. (1982). *A educação de adultos: A pessoa e a comunidade*. Braga:
Universidade do Minho.
- Salamanca *et al.* (1995). Educação para a tolerância: Ou a busca do humano. *La Piragua*, 11, 69-78. Disponível em
<http://www.dhnet.org.br/direitos/bibpaz/textos/tolerancia.html>
- Schwartz, B. (1998). Education permanente et formation des adultes: Évolution des pratiques, évolution des concepts. *Education permanente*, 92, 7-21.
- Silva, A.; Pinto, J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A. (1990). *A educação de adultos: Educação para o desenvolvimento*. Porto: Edições ASA.
- Silva, M. (1982). *Planificação regional – Conhecimentos básicos*. Lisboa: Direcção Geral de Educação de Adultos.
- Simões, A. (1979). *Educação permanente e formação dos professores*. Coimbra: Almedina.

Simões, A. (1979). O adulto em perspectiva: Diferenças de comportamento associados à idade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XIII, 3 – 66.

Simões, A. (1987). Atitude dos adultos face ao ensino nos CEBASs. *Revista portuguesa de pedagogia*, Ano XXI, 199 – 219.

Toto, P., & Ferdinand, T. (1995). *Um racionalista romântico*. São Paulo: Ed.USP.

Villar, M. (1998). Escola e município: Cara unha acción socioeducativa territorial renovada. *Revista Galega de Educación*, 31, 72-80.

Weber, M. (1987). *Conceitos básicos de Sociologia*. São Paulo: Editora Moraes.

Legislação consultada

Lei nº 26/81, de 21 de Agosto, nº2, art. 9º

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Lei nº 311/87

Dec.-Lei nº 100/84

Dec.-Lei nº3/87 de 3 de Janeiro

Dec.-Lei nº 74/91 de 9 de Fevereiro)

Dec.-Lei nº 138/93, de 26 de Abril)

Dec.-Lei 387/99

Dec.-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro

Despacho Normativo Nº58/88 de 22 de Julho

Despacho nº 37/SEEBS/93 de 15 de Setembro

Despacho conjunto nº 1083/2000, de 20 de Novembro

Despacho conjunto nº 1092/2000 de 24 de Novembro

Portaria 243/88 de 19 de Abril

Ofício/circ Nº 256, de 25 de Julho de 1996

Ordem de Serviço nº 21/85,

Ordem de Serviço nº 21/85

Anexos

Anexo 1

Protocolo entre a junta de Freguesia de Alhais e o CAE de Viseu



Direção Regional de Educação do Centro.
Centro da Área Educativa de Viseu
Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar.
Coordenação Concelhia de Vila Nova de Paiva

DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO CENTRO DA ÁREA EDUCATIVA DE VISEU PROTOCOLO

Reconhecendo a necessidade de assegurar a formação geral/técnico-prática do curso de 2º ciclo do ensino recorrente e Educação extra – escolar;

Tendo em conta que só uma solução de compromisso com outra entidade permite a disponibilização dos espaços e equipamentos adequados à orientação do curso em causa;

A Direção Regional de Educação do Centro e a Junta de Freguesia de Alhais acordam em estabelecer o seguinte Protocolo de colaboração nos termos que a seguir se descrevem:

1. À Direção Regional de Educação do Centro compete:
 - a) Assegurar a organização e funcionamento do curso e consequentemente, a qualidade Pedagógica e a eficácia da formação;
2. à segunda entidade compete:
 - a) Garantir as condições de adaptabilidade e suficiência das instalações e equipamentos afectos ao funcionamento do curso.

Viseu, _____ de Agosto de 1999.

Pela DREC

Pela Junta de Freguesia

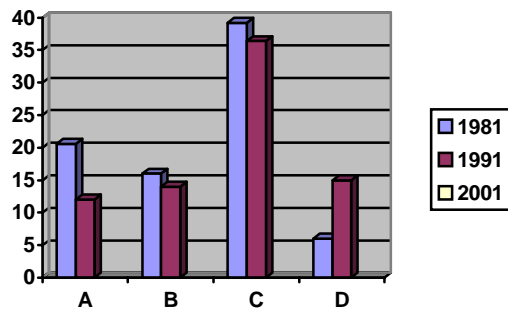
O Coordenador do Centro
da Área Educativa

O Presidente

Anexo 2

Dados do INE (2001) sobre o nível de escolaridade da população

%



A- Não sabe ler nem escrever

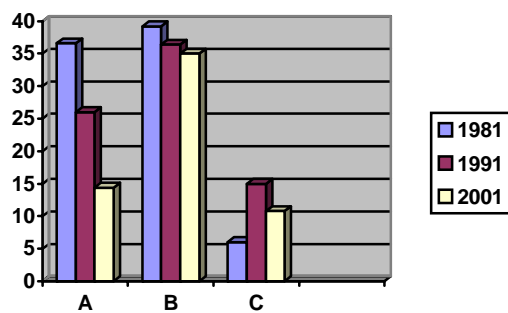
B- Sabe ler e escrever mas não possui qualquer nível de instrução

C- Possui o 1º Ciclo

D- Possui o 2º Ciclo

Se somarmos A e B obtemos a percentagem da população Portuguesa que não possui qualquer nível de ensino. Assim temos:

%



A- Não possuem qualquer nível de ensino

B- Possuem o 1º Ciclo

C- Possuem o 2º Ciclo

Anexo 3

Carta para solicitar a consulta de livros de termos

Exº Senhor:

Orientador do ensino recorrente e educação extra-escolar
do Centro da área educativa de Viseu

No âmbito da tese de mestrado que estou a realizar na Universidade
Portugalense – Infante D. Henrique, venho por este meio solicitar-lhe que me autorize
consultar os livros de termos de avaliação contínua dos formandos do concelho de Vila
nova de Paiva, desde o ano lectivo 1998/1999.

Agradeço a atenção disponibilizada apresentando os meus melhores cumprimentos.

Viseu, 18 de Fevereiro de 2005.

Anexo 4

Questionário (versão preliminar)

QUESTIONÁRIO

Este questionário insere-se no âmbito de uma tese de mestrado na área das Ciências da Educação, que decorre na Universidade Portucalense/Escola Superior de Educação de Viseu, e tem como principal objectivo conhecer o contributo do ensino recorrente no desenvolvimento comunitário do Concelho de Vila Nova de Paiva. Sem a sua colaboração não será possível realizar este estudo.

A si, que frequentou uma das valências deste subsistema de educação e obteve certificação, peço-lhe que responda com sinceridade, uma vez que será garantida a confidencialidade das respostas.

I PARTE

DADOS BIOGRÁFICOS E DE CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

1 - Nome _____

2 - Idade _____ anos

3 - Sexo

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

4 - Estado Civil

| | |
|----------------|--------------------------|
| Casado(a) | <input type="checkbox"/> |
| Solteiro(a) | <input type="checkbox"/> |
| Divorciado(a) | <input type="checkbox"/> |
| Viúvo(a) | <input type="checkbox"/> |
| União de facto | <input type="checkbox"/> |

5 - Em que valência de Educação de adultos obteve certificação?

| | |
|----------|--------------------------|
| 1º Ciclo | <input type="checkbox"/> |
| 2º Ciclo | <input type="checkbox"/> |

6 - Em que ano obteve a referida certificação? _____

7 - Quanto tempo foi necessário para ser certificado(a) na valência que se matriculou?

| | |
|----------------------|--|
| 1 ano lectivo | |
| 2 anos lectivos | |
| + de 2 anos lectivos | |

8 - Assinale a Freguesia onde residia antes de ter frequentado o ensino recorrente e onde reside actualmente

| | Antes | Depois |
|-----------------------|-------|--------|
| Alhais | | |
| Fráguas | | |
| Pendilhe | | |
| Queiriga | | |
| Touro | | |
| Vila Cova à Coelheira | | |
| Vila Nova de Paiva | | |

9 - Como soube da existência do ensino recorrente?

10 - Qual foi o principal motivo que o(a) levou a frequentar o ensino recorrente?

11 - Faça uma apreciação da preparação dada pelo curso de ensino recorrente que frequentou.

Classifique as seguintes aquisições numa escala de 1 a 4, em que 1 corresponde ao valor **mínimo** e 4 ao valor **máximo**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1 - Capacidade de trabalhar em equipa | | | | |
| 2 - Capacidade de argumentar (rebater pontos de vista) | | | | |
| 3 - Capacidade de comunicar oralmente | | | | |
| 4 - Capacidade de comunicar por escrito | | | | |
| 5 - Conhecimentos sobre o funcionamento das instituições públicas e outras organizações | | | | |

II PARTE
DADOS SOCIOEDUCATIVOS

12 - Tendo em consideração os momentos, anterior e posterior à sua frequência do ensino recorrente, classifique as seguintes acções, de acordo com a presente escala:

1 - se a resposta for **nunca**

2 - se a resposta for **raramente**

3 - se a resposta for **às vezes**

4 - se a resposta for **muitas vezes**

5 - se a sua resposta for **sempre**

| | Antes | | | | | Depois | | | | |
|---|-------|---|---|---|---|--------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1- Perceber, facilmente, cartas recebidas de entidades como, Câmara Municipal, Segurança social, Centro de Saúde, Finanças, etc, sem recorrer a ajuda de familiares ou vizinhos | | | | | | | | | | |
| 2 - Escrever cartas a familiares ou amigos | | | | | | | | | | |
| 3 - Ler Jornais | | | | | | | | | | |
| 4 - Trabalhar com computadores | | | | | | | | | | |
| 5 - Utilizar a Internet | | | | | | | | | | |
| 6 - Ouvir rádio | | | | | | | | | | |
| 7 - Ver televisão | | | | | | | | | | |
| 8 - Ir a consultas médicas | | | | | | | | | | |
| 9 - Fazer análises | | | | | | | | | | |
| 10 - Participar em rastreios | | | | | | | | | | |
| 11 - Informar-se sobre as causas de certas doenças | | | | | | | | | | |
| 12 - Cuidar da alimentação (evitar determinados alimentos, e utilizar outros | | | | | | | | | | |
| 13 - Identificar símbolos, tais como, tóxico, nocivo, inflamável, explosivo, corrosivo, etc, muitas vezes presentes em rótulos de alguns produtos | | | | | | | | | | |
| 14 - Guardar os medicamentos, bem como os produtos de limpeza, fora do alcance das crianças | | | | | | | | | | |
| 15 - Recorrer a serviços de protecção e prevenção de acidentes, em caso de necessidade | | | | | | | | | | |
| 16 - Exercer o seu direito de voto | | | | | | | | | | |
| 17 - Informar-se sobre a situação político social do país | | | | | | | | | | |
| 18 - Informar-se sobre os seus direitos, enquanto cidadão | | | | | | | | | | |
| 19 - Executar tarefas em regime de voluntariado (por exemplo: fazer peditórios, prestar serviços em lares de idosos, centros de saúde, etc) | | | | | | | | | | |
| 20 - Reivindicar obras de beneficiação dos espaços públicos na sua Freguesia | | | | | | | | | | |
| 21 - Liderar um grupo | | | | | | | | | | |
| 22 - Expressar ideias e pontos de vista próprios | | | | | | | | | | |
| 23 - Consumir água, tendo em conta a necessidade | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| de a economizar | | | | | | | | | | |
| 24 - Apagar as luzes em divisões da casa que não estão a ser usadas | | | | | | | | | | |
| 25 - Comprar produtos em embalagens reutilizáveis | | | | | | | | | | |
| 26 - Comprar produtos agrícolas biológicos | | | | | | | | | | |
| 27 - Separar e colocar o vidro em contentores próprios para ser reciclado | | | | | | | | | | |

13 - Atendendo aos momentos, anterior e posterior à sua frequência do ensino recorrente, assinale a resposta que melhor se adequa à sua situação

| | | |
|---|--------------|---------------|
| 1 - Membro da direcção de uma associação | | |
| | Antes | Depois |
| Nunca | | |
| Durante um período inferior a um ano | | |
| Durante um período superior a um ano e inferior a dois anos | | |
| Durante um período superior a dois anos | | |
| 2 - Ser sócio de uma associação | | |
| | Antes | Depois |
| Nunca | | |
| Durante um período inferior a um ano | | |
| Durante um período superior a um ano e inferior a dois anos | | |
| Durante um período superior a dois anos | | |

14 - Pensando, agora, no período da sua vida posterior à frequência do ensino recorrente, refira em que medida a formação proporcionada contribuiu para o aumento/melhoria dos aspectos mencionados, de acordo com a seguinte escala:

- 1 - Nada**
- 2 - Pouco**
- 3 - Bastante**
- 4 - Muito**

| | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 - Aprendizagem de conhecimentos úteis para a vida | | | | |
| 2 - Auto estima (consideração que faz de si próprio) | | | | |
| 3 - Capacidade de intervenção na sociedade | | | | |
| 4 - Consciência dos problemas ambientais | | | | |
| 5 - Qualidade de vida em geral | | | | |
| 6 - Valorização da educação | | | | |
| 7 - Capacidade de ultrapassar obstáculos | | | | |
| 8 - Consciência dos seus direitos enquanto cidadão | | | | |

III PARTE
DADOS ECONÓMICO-LABORAIS

Tendo em atenção os momentos, anterior e posterior à sua frequência do ensino recorrente, indique:

15 - Composição do agregado familiar

| | Antes | Depois |
|----------------|--------------|---------------|
| 1 ou 2 pessoas | | |
| 3 ou 4 pessoas | | |
| 5 ou 6 pessoas | | |
| + de 6 pessoas | | |

16 - Titularidade da habitação

| | Antes | Depois |
|--------------|--------------|---------------|
| Própria | | |
| Arrendada | | |
| Outra. Qual? | | |

17 - Constituição da habitação

| | Antes | Depois |
|-------------------|--------------|---------------|
| Cozinha | | |
| Sala | | |
| Casa de banho | | |
| Quartos. Quantos? | | |

18 - Infraestruturas da habitação

| | Antes | Depois |
|-------------------|--------------|---------------|
| Água canalizada | | |
| Electricidade | | |
| Saneamento básico | | |
| Telefone | | |
| Outra. Qual? | | |

19 – Electrodomésticos e outros equipamentos existentes

| | Antes | Depois |
|------------------------|--------------|---------------|
| Frigorífico | | |
| Fogão | | |
| Máquina de lavar roupa | | |
| Máquina de lavar louça | | |
| Esquentador | | |
| Aquecedores | | |
| Televisão | | |
| Vídeo | | |
| Outro. Qual? | | |

20 - Outros bens/meios que possui

| | Antes | Depois |
|--|-------|--------|
| Computador | | |
| Telemóvel | | |
| Automóvel | | |
| Motorizada | | |
| Conta aberta numa instituição bancária | | |
| Cartão Multibanco | | |
| Outro. Qual? | | |

21 - Os seus rendimentos

| | Antes | Depois |
|--|-------|--------|
| Muito acima do ordenado mínimo | | |
| Acima do ordenado mínimo | | |
| Aproximadamente igual ao ordenado mínimo | | |
| Abaixo do ordenado mínimo | | |
| Muito abaixo do ordenado mínimo | | |

22 - Situação face ao emprego

| | Antes | Depois |
|---|-------|--------|
| À procura do 1º emprego, inscrito(a) no IIEFP | | |
| À procura do 1º emprego, não inscrito(a) no IIEFP | | |
| Desempregado a receber subsídio de desemprego | | |
| Desempregado de longa duração | | |
| Trabalhador(a) por conta própria | | |
| Trabalhador(a) por conta de outrem | | |
| Reformado(a) | | |

23 - Quanto tempo decorreu entre a conclusão do curso de ensino recorrente que frequentou e a obtenção de emprego?

| | |
|---|--|
| Ainda estou à procura de emprego | |
| Já estava empregado antes de frequentar o E.R. e continuei sempre empregado | |
| Menos de 3 meses | |
| Entre 3 a 6 meses | |
| Entre 6 meses e 1 ano | |
| Mais de 1 ano | |

24 - Quantos empregos teve desde a conclusão do curso de ensino recorrente?

| | |
|-----------|--|
| Nenhum | |
| 1 | |
| 2 | |
| 3 ou mais | |

Muito Obrigado

Anexo 5
Questionário (Versão Final)

QUESTIONÁRIO

Este questionário insere-se no âmbito de uma tese de mestrado na área das Ciências da Educação, que decorre na Universidade Portucalense/Escola Superior de Educação de Viseu, e tem como principal objectivo conhecer o contributo do ensino recorrente no desenvolvimento comunitário do Concelho de Vila Nova de Paiva. Sem a sua colaboração não será possível realizar este estudo.

A si, que frequentou uma das valências deste subsistema de educação e obteve certificação, peço-lhe que responda com sinceridade, uma vez que será garantida a confidencialidade das respostas.

I PARTE

DADOS BIOGRÁFICOS E DE CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

1 - Nome _____

2 - Idade _____ anos

3 - Sexo

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

4 - Estado Civil

| | |
|----------------|--------------------------|
| Casado(a) | <input type="checkbox"/> |
| Solteiro(a) | <input type="checkbox"/> |
| Divorciado(a) | <input type="checkbox"/> |
| Viúvo(a) | <input type="checkbox"/> |
| União de facto | <input type="checkbox"/> |

5 - Em que valência de Educação de adultos obteve certificação?

| | |
|----------|--------------------------|
| 1º Ciclo | <input type="checkbox"/> |
| 2º Ciclo | <input type="checkbox"/> |

6 - Em que ano obteve a referida certificação? _____

7 - Quanto tempo foi necessário para ser certificado(a) na valência em que se matriculou?

| | |
|----------------------|--|
| 1 ano lectivo | |
| 2 anos lectivos | |
| + de 2 anos lectivos | |

8 - Assinale a Freguesia onde residia antes de ter frequentado o ensino recorrente e onde reside actualmente.

| | Antes | Depois |
|-----------------------|-------|--------|
| Alhais | | |
| Fráguas | | |
| Pendilhe | | |
| Queiriga | | |
| Touro | | |
| Vila Cova à Coelheira | | |
| Vila Nova de Paiva | | |

9 - Como soube da existência do ensino recorrente?

10 - Qual foi o principal motivo que o(a) levou a frequentar o ensino recorrente?

11 - Faça uma apreciação da preparação dada pelo curso de ensino recorrente que frequentou.

(Classifique as seguintes aquisições numa escala de 1 a 4, em que 1 corresponde ao valor *mínimo* e 4 ao valor *máximo*)

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1 - Capacidade de trabalhar em equipa | | | | |
| 2 - Capacidade de argumentar (rebater pontos de vista) | | | | |
| 3 - Capacidade de comunicar oralmente | | | | |
| 4 - Capacidade de comunicar por escrito | | | | |
| 5 - Conhecimentos sobre o funcionamento das instituições públicas e outras organizações | | | | |

II PARTE
DADOS SOCIOEDUCATIVOS

12 - Tendo em consideração os momentos anterior e posterior à sua frequência do ensino recorrente, classifique as seguintes acções, de acordo com a presente escala:

1 - se a resposta for **nunca**

2 - se a resposta for **raramente**

3 - se a resposta for **às vezes**

4 - se a resposta for **muitas vezes**

5 - se a resposta for **sempre**

| | Antes | | | | | Depois | | | | |
|--|-------|---|---|---|---|--------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1- Perceber, facilmente, cartas de entidades, tais como, Câmara Municipal, Segurança social, Centro de Saúde, Finanças, sem recorrer a ajuda de familiares ou vizinhos | | | | | | | | | | |
| 2 - Escrever cartas a familiares ou amigos | | | | | | | | | | |
| 3 - Ler jornais | | | | | | | | | | |
| 4 - Trabalhar com computadores | | | | | | | | | | |
| 5 - Utilizar a Internet | | | | | | | | | | |
| 6 - Ouvir rádio | | | | | | | | | | |
| 7 - Ver televisão | | | | | | | | | | |
| 8 - Ir a consultas médicas | | | | | | | | | | |
| 9 - Fazer análises | | | | | | | | | | |
| 10 - Participar em rastreios | | | | | | | | | | |
| 11 - Informar-se sobre as causas de certas doenças | | | | | | | | | | |
| 12 - Cuidar da alimentação (evitar determinados alimentos e utilizar outros) | | | | | | | | | | |
| 13 - Identificar símbolos, tais como, tóxico, nocivo, inflamável, explosivo, corrosivo, muitas vezes presentes em rótulos de alguns produtos | | | | | | | | | | |
| 14 - Guardar os medicamentos, bem como os produtos de limpeza, fora do alcance das crianças | | | | | | | | | | |
| 15 - Recorrer a serviços de protecção e prevenção de acidentes, em caso de necessidade | | | | | | | | | | |
| 16 - Exercer o seu direito de voto | | | | | | | | | | |
| 17 - Informar-se sobre a situação política do país | | | | | | | | | | |
| 18 - Informar-se sobre os seus direitos, enquanto cidadão | | | | | | | | | | |
| 19 - Executar tarefas em regime de voluntariado (por exemplo, fazer peditórios, prestar serviços em lares de idosos, centros de saúde, etc) | | | | | | | | | | |
| 20 - Reivindicar obras de beneficiação dos espaços públicos na sua Freguesia | | | | | | | | | | |
| 21 - Liderar um grupo | | | | | | | | | | |
| 22 - Expressar ideias e pontos de vista próprios | | | | | | | | | | |
| 23 - Consumir água, tendo em conta a necessidade | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| de a economizar | | | | | | | | | | |
| 24 - Apagar as luzes em divisões da casa que não estão a ser utilizadas | | | | | | | | | | |
| 25 - Comprar produtos em embalagens reutilizáveis | | | | | | | | | | |
| 26 - Comprar produtos agrícolas biológicos | | | | | | | | | | |
| 27 - Separar e colocar o vidro em contentores próprios para ser reciclado | | | | | | | | | | |

13 - **Atendendo aos momentos anterior e posterior à sua frequência do ensino recorrente, assinale a resposta que melhor se adequa à sua situação.**

| | | |
|---|--------------|---------------|
| 1 - Membro da direcção de uma associação | | |
| | Antes | Depois |
| Nunca | | |
| Durante um período inferior a um ano | | |
| Durante um período superior a um ano e inferior a dois anos | | |
| Durante um período superior a dois anos | | |
| 2 - Ser sócio de uma associação | | |
| | Antes | Depois |
| Nunca | | |
| Durante um período inferior a um ano | | |
| Durante um período superior a um ano e inferior a dois anos | | |
| Durante um período superior a dois anos | | |

14 - **Pensando, agora, no período da sua vida posterior à frequência do ensino recorrente, refira em que medida a formação proporcionada contribuiu para o aumento/melhoria dos aspectos mencionados, de acordo com a seguinte escala:**

- 1 - Nada
- 2 - Pouco
- 3 - Bastante
- 4 - Muito

| | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 - Aprendizagem de conhecimentos úteis para a vida | | | | |
| 2 - Auto estima (consideração que faz de si próprio) | | | | |
| 3 - Capacidade de intervenção na sociedade | | | | |
| 4 - Consciência dos problemas ambientais | | | | |
| 5 - Qualidade de vida, em geral | | | | |
| 6 - Valorização da educação | | | | |
| 7 - Capacidade de ultrapassar obstáculos | | | | |
| 8 - Consciência dos seus direitos enquanto cidadão | | | | |

III PARTE
DADOS ECONÓMICO-LABORAIS

Tendo em atenção os momentos anterior e posterior à sua frequência do ensino recorrente, indique:

15 - Composição do agregado familiar

| | Antes | Depois |
|----------------|--------------|---------------|
| 1 ou 2 pessoas | | |
| 3 ou 4 pessoas | | |
| 5 ou 6 pessoas | | |
| + de 6 pessoas | | |

16 - Titularidade da habitação

| | Antes | Depois |
|--------------|--------------|---------------|
| Própria | | |
| Arrendada | | |
| Outra. Qual? | | |

17 - Constituição da habitação

| | Antes | Depois |
|-------------------|--------------|---------------|
| Cozinha | | |
| Sala | | |
| Casa de banho | | |
| Quartos. Quantos? | | |

18 - Infraestruturas da habitação

| | Antes | Depois |
|-------------------|--------------|---------------|
| Água canalizada | | |
| Electricidade | | |
| Saneamento básico | | |
| Telefone | | |
| Outra. Qual? | | |

19 – Electrodomésticos e outros equipamentos existentes

| | Antes | Depois |
|------------------------|--------------|---------------|
| Frigorífico | | |
| Fogão | | |
| Máquina de lavar roupa | | |
| Máquina de lavar louça | | |
| Esquentador | | |
| Aquecedores | | |
| Televisão | | |
| Vídeo | | |
| Outro(s). Qual(ais)? | | |

20 - Outros bens/meios que possui

| | Antes | Depois |
|--|-------|--------|
| Computador | | |
| Telemóvel | | |
| Automóvel | | |
| Motorizada | | |
| Conta aberta numa instituição bancária | | |
| Cartão Multibanco | | |
| Outro(s). Qual(ais)? | | |

21 - Os seus rendimentos

| | Antes | Depois |
|--|-------|--------|
| Muito acima do ordenado mínimo | | |
| Acima do ordenado mínimo | | |
| Aproximadamente igual ao ordenado mínimo | | |
| Abaixo do ordenado mínimo | | |
| Muito abaixo do ordenado mínimo | | |
| Sem qualquer rendimento | | |

22 - Situação face ao emprego

| | Antes | Depois |
|---|-------|--------|
| À procura do 1º emprego, inscrito(a) no IIEFP | | |
| À procura do 1º emprego, não inscrito(a) no IIEFP | | |
| Desempregado a receber subsídio de desemprego | | |
| Desempregado de longa duração | | |
| Trabalhador(a) por conta própria | | |
| Trabalhador(a) por conta de outrem | | |
| Reformado(a) | | |

23 - Quanto tempo decorreu entre a conclusão do curso de ensino recorrente que frequentou e a obtenção de emprego?

| | |
|---|--|
| Ainda estou à procura de emprego | |
| Já estava empregado antes de frequentar o E.R. e continuei sempre empregado | |
| Menos de 6 meses | |
| Entre 6 meses e 1 ano | |
| Mais de 1 ano | |

24 - Quantos empregos teve desde a conclusão do curso de ensino recorrente?

| | |
|-----------|--|
| Nenhum | |
| 1 | |
| 2 | |
| 3 ou mais | |

Muito Obrigado!

Anexo 6

Carta enviada aos sujeitos que frequentaram o ER no concelho de Vila
Nova de Paiva.



Direcção Regional de Educação do Centro.
Centro da Área Educativa de Viseu
Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar.
Coordenação Concelhia de Vila Nova de Paiva

Exmo. Sr. ou Sr.^a:

Vimos por este meio solicitar a V.Ex^a que se dirija à Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar de Vila Nova de Paiva no dia de Abril do corrente ano, às h, para receber o certificado de conclusão do curso que frequentou no ano lectivo / e para participar num estudo que está a ser feito no concelho, no âmbito de uma tese de mestrado, sobre administração e planificação da educação.

A sua participação **não é obrigatória** mas é indispensável para podermos tirar algumas conclusões sobre a importância que o Ensino Recorrente teve para si.

Necessitamos, simplesmente, que responda a algumas questões.

Sem outro assunto de momento, subscrevemo-nos apresentando os nossos melhores cumprimentos.

O Coordenador:

(Marco António Dias Pereira)

Vila Nova de Paiva, 8 de Abril de 2005.

Anexo 7

Outputs da análise estatística inferencial