
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 27 Número 50

13 de maio 2019

ISSN 1068-2341

A Educação de Adultos nos Espaços Pedagógicos da Intervenção Comunitária

Nuno Fraga



Gorete Pereira

Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação



Glória Gonçalves

Direção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira
Portugal

Citação: Fraga, N., Pereira, G., & Gonçalves, G. (2019). A Educação de Adultos nos espaços pedagógicos da Intervenção Comunitária. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(50).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4335>

Resumo: O presente artigo visa problematizar a educação de adultos em ambientes não formais de aprendizagem. Apresenta-se uma análise às políticas de educação e formação de adultos em Portugal, destacando-se a nível local o potencial de práticas de intervenção pessoal, social e de emancipação desenvolvidas em contextos de Intervenção Comunitária e associadas à dimensão da Aprendizagem ao Longo da Vida. Enquadra-se a metodologia de investigação-ação participativa (IAP) como roteiro de planificação e desenvolvimento das práticas de intervenção. Através da análise de conteúdo a nove projetos de Intervenção Comunitária decorridos entre os anos de 2014 e 2017, foi possível concluir que ao nível do trabalho desenvolvido em ambientes não formais de aprendizagem o foco da Aprendizagem ao Longo da Vida reconstrói-se por práticas de ação participativa, onde os objetivos da intervenção nascem das problemáticas do público-alvo, das suas características enquanto grupo social e cultural específico, com vista à

aquisição de competências e habilidades essenciais à vida em sociedade.

Palavras-chave: Educação de Adultos; Intervenção Comunitária; Investigação-ação Participativa; Aprendizagem ao Longo da Vida; Pesquisa Qualitativa

Adult Education in the pedagogical spaces of Community Intervention

Abstract: This paper aims to problematize adult education in non-formal learning environments. An analysis of the policies of adult education and training in Portugal is presented, highlighting at local level the potential for personal, social and emancipation intervention practices developed in Community Intervention contexts and associated to the dimension of Lifelong Learning. The participatory action research methodology (IAP) is framed as a route of planning and development of intervention practices. Through the analysis of content to nine projects of Community Intervention between 2014 and 2017, it was possible to conclude that at the level of work developed in non-formal learning environments the focus of Lifelong Learning is reconstructed by practices of participatory action, where the objectives of the intervention arise from the problems of the target audience, their characteristics as a specific social and cultural group, with a view to acquiring the skills and abilities essential to life in society.

Keywords: Adult Education; Community Intervention; Participatory action research; Lifelong Learning; Qualitative research

La Educación de Adultos en los espacios pedagógicos de la Intervención Comunitaria

Resumen: El presente artículo tiene por objeto problematizar la educación de adultos en entornos no formales de aprendizaje. Se presenta un análisis de las políticas de educación y formación de adultos en Portugal, sobre todo en el ámbito local, el potencial de las prácticas personales de intervención social y la emancipación desarrollados en contextos de intervención comunitarias y asociados a la dimensión de Aprendizaje a lo largo de la vida. Se enmarca la metodología de investigación-acción participativa (IAP) como guion de planificación y desarrollo de las prácticas de intervención. Por el análisis de contenido a nueve proyectos de Intervención Comunitaria transcurridos entre los años 2014 y 2017, fue posible concluir que a nivel del trabajo desarrollado en ambientes no formales de aprendizaje el foco del Aprendizaje a lo Largo de la Vida, se reconstruye por prácticas de acción participativa, donde los objetivos de la intervención nacen de las problemáticas de la muestra, de sus características como grupo social y cultural específico, para la adquisición de competencias y habilidades esenciales para la vida en sociedad.

Palabras-clave: Educación de Adultos; Intervención comunitaria; Investigación-acción Participativa; Aprendizaje a lo largo de la vida; La investigación cualitativa

Introdução

Nos últimos tempos, temos assistido a uma crescente valorização e investimento na Educação de Adultos¹, perspetivada como ferramenta de intervenção pessoal e social, desencadeadora de processos de emancipação. A análise do sujeito com um papel ativo na dialética pessoa-sociedade, bem como, do paradigma emancipatório, sustentáculo da proposta teórica de Paulo Freire (1997) insere-se nas teorias críticas, que em articulação com as teorias sociais, deverão impulsionar a resolução dos problemas sociais, culturais e ambientais (Bertrand, 2001). Freire (1997,

¹ A partir de 1997, pós Declaração de Hamburgo, o Brasil adota o termo EJA – “Educação de Jovens e Adultos” em substituição ao termo EA – “Educação de Adultos”.

2001, 2009), considera que a função essencial da educação é promover a autonomia e a liberdade, coadjuvando assim a consciencialização para a emancipação.

Assim, a Educação de Adultos estrutura-se num campo metodológico complexo, por via da heterogeneidade dos seus públicos, modelos e técnicas de intervenção. Integra o campo de ação da Aprendizagem ao Longo da Vida que tem vindo a se transformar em agenda política e em campo de pesquisa, requerendo uma reflexão acerca das suas possibilidades de articulação. Os contributos da investigação nesta matéria, com impacto nos sistemas políticos e nas práticas de aprendizagem, devem permitir uma análise crítica da sua contextualização social, assim como, as projeções do que a Aprendizagem ao Longo da Vida poderá ser (Barros, 2013). As intervenções que ocorrem localmente constituem-se uma excelente oportunidade de promoção da participação e formação de adultos, através da operacionalização de projetos e atividades de valorização pessoal e social, de grupos em risco de exclusão social e cultural.

Neste sentido, o presente artigo visa problematizar a Educação de Adultos em ambientes não formais de aprendizagem. O objetivo geral do estudo foi compreender a relação entre a Educação de Adultos e a comunidade, tendo como público-alvo desta intervenção, os jovens e adultos a frequentar Núcleos de Intervenção Comunitária (NIC). Esta intervenção decorre dos Planos de Ação elaborados pelos alunos finalistas da licenciatura em Ciências da Educação, enquanto formadores-estagiários, através da ferramenta de gestão da qualidade – 5W2H (What?, Who?, Why?, Where?, When?, How?, How much?). A licenciatura em Ciências da Educação, não habilitando especificamente para o exercício da docência, forma técnicos superiores de educação capazes de intervir em áreas diversificadas da educação e da formação e animação sociocultural, dentro ou fora do sistema escolar. Na matriz curricular do curso, surge a unidade curricular de Intervenção Comunitária que visa integrar os estudantes em núcleos de estágio, assumidos como ambientes não formais de aprendizagem, que lhes permitam corporificar (Freire, 2009) saberes e competências adquiridos no decorrer da sua formação académica, evidenciando uma abordagem profissional ao trabalho desenvolvido na Educação Social e Comunitária.

No âmbito de uma pesquisa qualitativa, optou-se pela análise de conteúdo a nove relatórios de estágio entre os anos de 2014 e 2017, incidindo sobre os objetivos da intervenção das atividades desenvolvidas e respetiva fundamentação teórica.

Além da introdução, o artigo contém um enquadramento teórico que apresenta os principais conceitos para a compreensão e análise do tema em estudo, a Educação de Adultos nos processos pedagógicos da Intervenção Comunitária. Nesta secção abordamos os diversos significados atribuídos à Aprendizagem ao Longo da Vida, contextualizando-a à luz do pensamento de Freire (1997, 2001, 2009), Barros (2013), Guimarães (2011), Benavente (2004), Lima (2005), Belchior (1990), Dias (1996), Silva (1990), Requejo Osório (2005), Pires (2005, 2007), Martínez (2002) e Tuijnman (1996). Faz-se, igualmente, uma sistematização das políticas de Educação de Adultos em Portugal, enquadradas entre os finais do século XIX e a atualidade. O artigo prossegue com a apresentação das opções metodológicas, com destaque para a investigação-ação participativa (IAP), enquanto metodologia privilegiada da Intervenção Comunitária (Guerra, 2000; Máximo-Esteves, 2008; Menezes, 2010). Posteriormente, apresentamos a análise e a discussão dos dados, assentes na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1995; Esteves, 2006), bem como as considerações finais.

Concluiu-se que a metodologia da investigação sociocrítica associada à investigação-ação participativa constituem-se nos procedimentos adequados a um trabalho significativo na Educação de Adultos, pela proximidade exercida com a comunidade, assistindo-se a uma crescente valorização e investimento nos perfis comunitários da intervenção. Deste modo, as ações desenvolvidas assumiram-se como ferramentas de intervenção pessoal e social, desencadeadoras de uma emancipação. Contudo, face ao dinamismo social atual, seria benéfico um acréscimo do trabalho em rede neste tipo de instituições, salvaguardando recursos e a disseminação de boas práticas.

Aprendizagem ao Longo da Vida, Significados e Conceitos

Nos últimos tempos, assistimos a um incremento e valorização da Educação de Adultos, aceite como mecanismo de intervenção pessoal, social e de emancipação. Perante a emergência das novas realidades atuais, nos domínios económicos, históricos e sociais, regulados pela aceleração, imprevisibilidade, incerteza, hegemonia dos mercados e pela excessiva valorização da componente funcional e tecnicista da dimensão humana, a Educação de Adultos apresenta-se segundo Barros (2013) como o recurso que permite lidar com os desafios do mundo atual e tornar as pessoas mais humanas.

Este reconhecimento tem permitido a legitimação e o enquadramento de ações políticas, educativas e sociais, expressão de uma preocupação evidente com as questões da igualdade de oportunidades, a inovação, a gestão do conhecimento e o envolvimento dos adultos e participação ativa nos processos de aprendizagem, bem como, o reconhecimento da sua natureza social, tópicos positivos da área de Educação de Adultos (Istance, 2011).

A Educação de Adultos caracteriza-se pela heterogeneidade e pluralidade de orientações teóricas, formatos, dispositivos, modalidades, atores e processos envolvidos. Insere-se no conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, visto como “um paradigma que vai ao encontro de necessidades globais e prementes como a coesão social e o acesso à educação para todos” (Barros, 2013, p. 15). Para a autora, em Portugal, a realidade da educação neste domínio é díspar, e regula-se pela instrumentalização, resultado de uma abordagem utilitarista, neoliberal, assente nos fatores de produtividade, empregabilidade e competitividade económica.

Mas, a abordagem à temática - Educação de Adultos - requer um enquadramento concetual, com vista à sua clarificação. Nos discursos e práticas educativas atuais, abundam expressões variáveis, resultantes dos momentos espaço-temporais ou das políticas das três principais organizações intergovernamentais europeias e com atividades reconhecidas no domínio da Educação de Adultos, nomeadamente o Conselho da Europa, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

O reconhecimento e a ênfase colocada nos novos papéis atribuídos ao sujeito que aprende dentro ou fora dos muros da escola, e atendendo aos processos de aprendizagem onde esta flui autonomamente, não provoca estranheza à substituição do conceito Educação ao Longo da Vida pelo termo Aprendizagem ao Longo da Vida, este último verdadeiramente mais preciso.

O paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida assume algumas idiossincrasias no campo da Educação, que se prendem com a variedade e heterogeneidade de causas, objetivos, grupos-alvo e modelos estruturais. Esta diversidade é prejudicial, decorrente da multiplicidade de interpretações, algumas muito redutoras, pondo em causa a sua essência. Nas últimas décadas, a problematização da Aprendizagem ao Longo da Vida tem sido uma realidade. Em matéria de políticas educativas, as práticas discursivas e operacionais têm-se caracterizado pela diversidade e descontinuidade (Centeno, 2011).

Nos anos 60, o Conselho da Europa introduziu o conceito de Educação Permanente, perspetivado como um padrão de educação global, capaz de responder às diversas necessidades dos jovens e adultos da então sociedade europeia. Neste âmbito, as políticas deste organismo regeram-se pela igualdade, participação e globalização.

Por seu lado, a UNESCO, a partir dos trabalhos desenvolvidos pelas Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos, publicou um programa educativo, verdadeiramente

abrangente e integrador de múltiplas atividades científicas, culturais e sociopolíticas, assente numa perspectiva humanista.²

A OCDE, na década de 70 do século XX, utilizou a expressão Educação Recorrente, que se traduziu na disponibilização de algumas oportunidades educativas ao longo da vida, a serem rentabilizadas quando necessárias. Para Barros (2013), esta perspectiva encara a educação contínua como uma alternativa à educação inicial formal e destaca a hegemonia das preocupações económicas, das questões de produtividade e da possibilidade de uma relação mais flexível entre educação e formação (o lazer e a reforma foram também mencionados e submetidos à mesma lógica). Só em 2002 é que a OCDE viria a estabelecer um diretório para a educação, formalizando deste modo o seu reconhecimento por este domínio em termos políticos, pela associação dinâmica do capital humano ao crescimento económico. A educação vocacional e a formação continuam a ser recomendadas, do mesmo modo, que se fortalecem as relações entre empregabilidade e economia (Istance, 2011).

Em síntese, enquanto os programas do Conselho da Europa e da UNESCO se sustentam numa visão humanista da educação, assente nos valores universais de paz, igualdade, interculturalidade, diversidade e direitos humanos, em que a Aprendizagem ao Longo da Vida é condição essencial para o bem-estar das populações e a educação uma responsabilidade coletiva; a OCDE abraçou as vantagens do potencial económico da educação e a implementação de políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida, enquanto força estabilizadora da lógica de oferta e procura, natural ao mercado de trabalho, que é da responsabilidade do indivíduo, principal agente da sua integração socioeconómica.

Em termos práticos a UNESCO suportou a sua abordagem à Educação de Adultos na concetualização de uma política de Educação Permanente, a OCDE concebeu-a como Recorrente e o Conselho da Europa cruzou as duas opções. Com efeito, a perspectiva neoliberal presente nos princípios da OCDE tem se alargado à União Europeia (Kleibrink, 2011, citado em Barros, 2013, p. 22), de modo, que a problematização atual da Aprendizagem ao Longo da Vida se traduz num conceito político híbrido³ (Centeno, 2011).

Olhando aos conceitos vinculados ao tema da Aprendizagem ao Longo da Vida retemo-nos na Educação Permanente suportada na ideia de educação para todos, enquanto processo continuado⁴. O conceito de Educação Permanente remonta o século XVIII, com a referência no relatório de Condorcet, mas só no século XX é que viria a ser adotado (Canário, 1999). Neste

² A perspectiva humanista, assente no pressuposto da vontade do homem para aprender e de uma sociedade mais humana, transformou a Aprendizagem ao Longo da Vida num conceito idealista, consensual, global e flexível, universalmente aceite pelos diferentes países e respetivos regimes políticos. Porém, e segundo Lee & Friedrich (2011), referindo-se ao decénio entre 1990 e 2000, embora reconhecendo o liberalismo social-democrata como ideologia dominante da UNESCO, reportam igualmente o surgimento e apropriação de algumas ideias neoliberais, numa sociedade capitalista e neoliberal (Barros, 2013).

³ Os esforços de cooperação na área da educação e formação para o decénio 2010-2020 têm incidido nas qualificações profissionais, relegando para segundo plano as preocupações sociais. Barros (2013) reconhece que a experiência da UNESCO e da União Europeia mostra que os objetivos gerais definidos por estas organizações, não têm sido acolhidos pelos sistemas educativos dos vários países e que as metas estatísticas, vistas como indicadores de monitorização, não garantem que os objetivos foram atingidos. Por outro lado, o interesse da OCDE pelos benefícios sociais, concretizados no impacto da educação em termos de saúde, participação cívica e envolvimento social, são de facto orientados pelos ganhos económicos calculados.

⁴ Freire (1997) reconhece a redundância de qualificar a educação de permanente, já que educação em permanência é a educação como prática da liberdade e, por isso, a educação é, na sua essência, permanente. O autor relembra que é necessário discutir a educação como prática da domesticação e a educação como prática da liberdade.

sentido, é avançada pela UNESCO em 1965 (Apple & Nóvoa, 1998), a noção de Educação Permanente, surgindo vinculada a um contexto plural, do ponto de vista económico, político, socioeducativo e tecnológico. Seguiram-se algumas publicações relevantes deste organismo, designadamente “An Introduction to Lifelong Education” (Legrand, 1970) e a “Learning to be: The world of education today and tomorrow” (Faure, 1972), que apontam a necessidade da Aprendizagem ao Longo da Vida (Barros, 2013, p. 23).

Num debate sobre a economia global e competitividade, a OCDE (1973) publica o relatório “Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Education”, apostando na educação e formação pós-obrigatórias (Euridyce, 2000). É notório que o debate se foi intensificando em torno da Educação Permanente e a emergência da compreensão do seu termo geral. Algumas publicações oferecem novas perspetivas, com destaque para o trabalho de Dave (1976), que expõe as razões para a compreensão do processo de Educação Permanente. São razões epistemológicas relacionadas com a necessidade de aprender a aprender em resposta às mudanças sociais, razões tecnológicas e laborais, decorrente do progresso constante da tecnologia, e razões culturais, reportadas à transmissão geracional da cultura e à participação popular na cultura tradicional, constituintes de novas formas de aprendizagem e que justificam a emergência da Educação Permanente (Requejo Osório, 2005).

Para este autor, o processo de Educação Permanente que assume uma multiplicidade de aspetos e interconexões, está em constante evolução. A declaração final proferida no Congresso Internacional de Educação de Adultos, promovido pela UNESCO, certifica a Educação Permanente como:

uma das chaves do século XXI... é um conceito sumamente útil para fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentado, para promover a democracia, a justiça e a igualdade entre mulheres e homens, e o desenvolvimento científico, económico e social. Aprender toda a vida significa restabelecer os conteúdos da educação, a fim, de reflectirem factores como a idade, a igualdade entre homens e mulheres, as incapacidades, o idioma, a cultura e as disparidades económicas (V Conferência Internacional de Educação de Adultos, 1997, pp. 14-18).

Perante esta orientação a Educação de Adultos, “concebida em termos gerais e dinâmicos no âmbito de uma Aprendizagem ao Longo da Vida”, considera-se como um contributo para a criação de uma cidadania consciente e tolerante, para o desenvolvimento económico e social, para a promoção da alfabetização, para a mitigação da pobreza e para a preservação do meio ambiente (Requejo Osório, 2005, p. 55).

A partir do ponto de vista complementares de três autores⁵, Requejo Osório (2005) destaca algumas características básicas que abarcam os processos e as atividades da formação permanente designadamente: o carácter global que abarca todo o espaço vital; a sua implicação nas diferentes etapas do sistema educativo, sendo o seu trabalho mais importante a partir da formação básica, transformando-se na vida em formação contínua; abrange as diferentes dimensões da ação educativa (formal, não formal e informal) e, finalmente, admite uma pluralidade de agentes e instituições.

A Educação Permanente coloca a ênfase no processo de autoaprendizagem, gerido pelo sujeito e ininterruptamente. Radica na especificidade dos objetivos e dos métodos, a diferença da Educação de Adultos (Silva, 1990). Produzido, no quadro das democracias ocidentais, o seu centro de interesse é o indivíduo, como pessoa e como cidadão, ou seja, visa a formação plurifacetada – geral, intelectual, cívica, profissional do cidadão, comprometido com a sociedade e o mundo em que vive. Focaliza, deste modo, as alterações estruturais no sistema educativo por forma a desenvolver

⁵ P. Legrand, E. Gelpi e M. A. Escotet.

essa “ação cultural permanente”, que se inicia com o nascimento e se prolonga indefinidamente, e cujo objetivo é facultar uma formação para a construção pessoal (p. 15).

Também a perspectiva de Martínez (2002) aponta a Educação Permanente como a preparação básica para a Aprendizagem ao Longo da Vida e o desenvolvimento de oportunidades que a possibilitem. É um princípio integrador e organizador de toda a educação, estando vinculado ao direito de aprender de forma personalizada. Efetivamente, a Educação Permanente redistribui o ensino no espaço e no tempo. Sendo um processo global, porque abrange o sujeito em qualquer fase do seu ciclo de vida, integra não só os diferentes ciclos do sistema educativo, mas também os diferentes estádios do desenvolvimento da personalidade. É por isso, um conceito integrador, quer do ponto de vista intrapessoal, quer em termos sistémicos.

Para Barros (2013), a Educação Permanente vai ao encontro dos desafios económicos e dos desafios tecnológicos, que impõem uma atualização constante e a nova redistribuição do ciclo de vida, quanto às atividades e objetivos. Estes desafios carecem de políticas ativas impulsionadoras da formação do capital humano e do bem-estar psicológico e social dos indivíduos.

A Educação Permanente acarreta uma sistemática e incessante participação nas estruturas sociais, de acordo, com o conceito de cidades educadoras, (Caballo-Villar, 2008), pois considera que a educação faz parte de todas as atividades humanas (Belchior, 1990). Nas cidades educadoras, a aprendizagem opera-se pela via da experiência e aposta-se na validação das competências adquiridas.

Do ponto de vista operacional, a Educação Permanente emerge da prática da Educação de Adultos, a partir de experiências locais que implicam a ação-reflexão como primeira componente do saber e posterior teorização. Deste modo, a Educação Permanente pressupõe mudanças dos sistemas simbólicos orientadores das práticas individuais e coletivas, situando a educação no contexto do desenvolvimento comunitário e cultural (Belchior, 1990). O autor, propõe uma abertura aos novos movimentos alternativos, de novas identidades, de espaços de intersubjetividade e a novas estruturas de convivência, no sentido de promover a aprendizagem dentro da cultura. São setores preferenciais de intervenção na ótica de Barros (2013), a alfabetização, a educação popular, o desenvolvimento comunitário e a formação contínua de pessoas adultas.

Mas, o termo Educação Permanente tem cedido lugar à terminologia Aprendizagem ao Longo da Vida⁶, apesar de continuar a ter a aprendizagem dos adultos como ponto nevrálgico. Pires (2005) afirma que este é um conceito político, e que a expressão Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, anteriormente designada de Educação Permanente integra a ideia de uma política pública de Educação de Adultos.

A Aprendizagem ao Longo da Vida pode ser compreendida como um paradigma que emerge no contexto da sociedade de conhecimento e informação. A possibilidade de se perspetivar de forma diferente os fenómenos educativos permitiu o surgimento de uma linha de pensamento que valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam a nível pessoal, social e profissional (Pires, 2007). Para Antunes (2008) esta é uma conceção emergente de uma complexa rede de relações intercomunicativas que se estabelece com os outros e com o mundo.

Outro autor, Silvestre (2003) afirma que Educação ao Longo da Vida e Educação Permanente não são sinónimos e, apesar da projeção da primeira, a Educação Permanente é mais abrangente. A Educação e (Formação) ao Longo da Vida tem um significado materialista e capitalista, típico das sociedades individualistas e competitivas, que se sobrepõe aos princípios humanistas e aos valores ambientais, ecológicos e culturais, etc.

⁶ O termo Aprendizagem ao Longo da Vida, surgiu em 1919, mas em 1995, com a publicação do Livro Branco sobre a Educação e a Formação da União Europeia, a Comissão Europeia, em 1997 associa a educação e formação à Aprendizagem ao Longo da Vida, estabelecendo uma nova ação Grundtvig (que integra o programa Sócrates).

Apesar, da pluralidade de opiniões quanto ao conceito e utilização diferenciada dos dois termos atrás referidos, são múltiplas as fontes que se reportam preferencialmente à Aprendizagem ao Longo da Vida. A noção de aprendizagem tem implícita a ideia de responsabilidade pessoal do sujeito pelo seu percurso educativo. Por outro lado, a Educação ao Longo da Vida indicia a necessidade de políticas públicas com atuação sistemática e coerente.

Em 1996 a UNESCO adota o conceito de Educação ao Longo da Vida, enquanto a OCDE opta pelo conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, apresentando do ponto de vista discursivo o desenvolvimento individual e social do ser humano, numa vertente sistémica centrada nos conhecimentos e competências a adquirir por cada sujeito.

Em Portugal, entre 1999 e 2006, assistiu-se a uma oscilação terminológica, com alternância na utilização dos dois termos. Esta flutuação na sua utilização surge desfasada da Europa, que desde meados da década de 90, com o Ano Europeu de Educação e Formação ao Longo da Vida em 1996, e com o Tratado de Amesterdão em 1997, já tinha acontecido a designada viragem discursiva. Entre 2002 e 2005 verifica-se em Portugal uma insistência na abordagem às questões de empregabilidade e qualificação no respeitante à operacionalização e concretização do princípio de Aprendizagem ao Longo da Vida, insistência essa que ainda persiste.

A avaliação à forma como foi operacionalizada a Aprendizagem ao Longo da Vida nos últimos tempos não é muito positiva, pela ausência de paralelismo com os conceitos originais. Os princípios libertadores e emancipatórios, vistos como utópicos, foram substituídos por ações mais “realistas” de manutenção dos atuais sistemas sociais, com a educação formal inicial a determinar o acesso ao mercado de trabalho. Tendencialmente a Aprendizagem ao Longo da Vida foi-se confinando às questões laborais, enquadrando-se nos princípios de eficácia e competitividade (Olesen, 2006, cit. Barros, 2013). Esta situação, viria a condicionar todo o tecido social e laboral, pois o homem menos realizado, será também menos produtivo, para além dos custos na qualidade de vida e na realização das pessoas e das comunidades. Este cenário é verdadeiramente incompatível com os propósitos da Aprendizagem ao Longo da Vida, isto é, tornar a sociedade mais humana.

Concetualmente as relações entre Educação Permanente/Aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação de Adultos nem sempre foram precisas, mas essa dificuldade foi superada nos múltiplos debates e conferências internacionais. Hoje a Educação de Adultos é vista como toda a gama de atividades de aprendizagem formal, não formal e informal – tanto no plano geral como profissional – desenvolvidas pelos adultos depois de concluída a fase inicial de ensino e formação (Resolução 2011/C 372/01).

Também a União Europeia em 2008, através de uma Resolução de 16 de janeiro relativa à Educação de Adultos, com o tema “Nunca é tarde para aprender” apela aos Estados-Membros para que promovam a aquisição de conhecimentos e desenvolvam uma cultura de Aprendizagem ao Longo da Vida, designadamente através da aplicação de políticas de igualdade dos sexos destinadas a tornar a Educação de Adultos mais atrativa, acessível e eficaz.

Quanto à sua definição e como esclarece Tuijnman (1996) o conceito de Educação de Adultos desenvolve-se, no início do século XX, perfilhando diferentes expressões: educação popular, formação profissional, formação contínua, educação cívica, etc., em função do ponto de vista e práticas arrogadas. Em 1976, na Conferência de Nairobi⁷ emerge uma definição referente à Educação de Adultos encarada como um corpo total dos processos educativos organizados. A Conferência de Hamburgo⁸, em 1997, intitulada “Aprender na Idade Adulta: uma Chave para o Século XXI”, voltaria a refletir sobre este conceito, afirmando que se trata de um conjunto de

⁷ 19ª Conferência Geral da UNESCO

⁸ V Conferência Internacional de Educação de Adultos Hamburgo, UNESCO, 1997

processos de aprendizagem. Registamos a evolução concetual, o que transposto para a Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida, legítima a escolha desta última (Eurydice, 2000). Na opinião de Pires (2005), a opção pela expressão Aprendizagem de Adultos, é resultante da valorização do desenvolvimento pessoal dos indivíduos e respetivas implicações para o desenvolvimento do meio.

Mais recentemente, em maio de 2009, em Belém do Pará (Brasil), teve lugar a VI Conferência Internacional da UNESCO, em Educação de Adultos⁹, que viria a traduzir-se numa importante plataforma para o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal no âmbito global. Registou-se um esforço no desenvolvimento de ferramentas de intervenção em situações educativas concretas, para além da análise global da situação de educação e da aprendizagem de jovens adultos, de acordo com as novas questões políticas, culturais, sociais e económicas internacionais, que constam do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2010)¹⁰.

Foi apresentada, portanto, uma tipologia de Educação de Adultos numa perspetiva internacional, definida em termos de alfabetização, em termos de desenvolvimento de recursos humanos ou em termos de Aprendizagem ao Longo da Vida, em conformidade com as preocupações e as necessidades sentidas pelos países (Barros, 2013).

Na retoma da discussão concetual acerca da expressão Aprendizagem ao Longo da Vida, constatamos que a nível europeu existe uma clara força unificadora, sendo o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, um princípio básico impulsionador da mudança fundamental e necessária. A Comissão Europeia define-o como “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e ou relacionada com o emprego” visando “a realização pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e empregabilidade/adaptabilidade” (Comissão das Comunidades Europeias, 2001).

Em síntese, a construção da significação do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida revela diferentes contornos, que variam em função da apropriação que os sistemas políticos e educativos fazem do mesmo. Em Portugal ele é percecionado como impulsionador de mudanças sociais e educacionais, expressas nas medidas das políticas de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida¹¹.

Desde 2002, que o Conselho da Europa vem definindo as dimensões de Aprendizagem ao Longo da Vida, respetivamente: o princípio organizador e o processo intrínseco aos sujeitos, na qualidade de atores/construtores da sua aprendizagem; a sua abrangência que vai da idade pré-escolar à pós-reforma, abarcando a aprendizagem formal, não-formal e informal, e destaca a sua ligação à estratégia europeia de emprego e integração de pessoas e grupos socialmente excluídos, bem como a escassez de investimento privado.

⁹ CONFINTEA VI.

¹⁰ Contém os seguintes objetivos: 1) impulsionar o reconhecimento da educação e aprendizagem de adultos como elemento importante que contribui para a Aprendizagem ao Longo da Vida, da qual a alfabetização constitui alicerce; 2) enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem de adultos para a realização das atuais agendas internacionais de desenvolvimento e educação: Educação para Todos (EPT), objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD), a Iniciativa de Alfabetização para o Empowerment (LIFE), e Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS); 3) renovar o compromisso e o *momentum* político e desenvolver os instrumentos para sua implementação, visando passar da retórica à ação (Barros, 2013).

¹¹ Cursos EFA; processos RVCC, incluídos no Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos 1999-2006.

De momento, decorrem alguns programas em Portugal e na Europa, que procuram consagrar o aumento da empregabilidade e da coesão social, a construção de uma sociedade do conhecimento que promova um desenvolvimento económico sustentável e a integração, cooperação e mobilidade dos sistemas educativos e de formação. Há uma certa transversalidade das propostas, no concerne à Aprendizagem ao Longo da Vida, percecionada como “instrumento de mudança dos sistemas de educação e formação num novo pacto entre o estado e a sociedade civil, com a transferência de responsabilidades para esta última” (Barros, 2013, p. 37).

Em Portugal, a concretização da Aprendizagem ao Longo da Vida segue a lógica das diretrizes e políticas europeias, embora com fórmulas e combinações distintas que demonstram a sobrevalorização dos aspetos instrumentais. Assim, reconhece-se à Aprendizagem ao Longo da Vida competências de modificação dos sistemas de educação e formação, no quadro das políticas económicas de emprego. Em termos de conteúdo programático-operacional, a Aprendizagem ao Longo da Vida tem-se caracterizado pela divergência e ambivalência de referências a uma política social multidimensional e/a uma política económica, tendência agora mais dissipada. Esta dissonância entre estas orientações permitiu que a Educação de Adultos, de desenvolvimento comunitário e local e de cidadania participativa, se resignasse em benefício da certificação escolar e qualificação profissional e com as políticas de emprego. Esta cedência originou na opinião de Barros (2013) uma obsessão com a questão da qualificação da população, concretizada na Iniciativa Novas Oportunidades e na emergência da Agência Nacional para a Qualificação.

Com efeito, a perspetiva economicista da Aprendizagem ao Longo da Vida, limita a germinação de outras lógicas opostas ao mero inventário de competências e respetivas creditações. Atualmente, ainda coexistem estas duas orientações, operando através de duas comunidades interpretativas e de ação com influência e domínios de intervenção distintos. Todavia, a Aprendizagem ao Longo da Vida, perspetivada como política social multidimensional, perdeu espaço de intervenção, discussão e influência no âmbito das decisões governativas no domínio da educação, isto apesar, do reconhecimento da importância do acesso e participação em atividades de Aprendizagem ao Longo da Vida.

A conceção da Aprendizagem ao Longo da Vida enquanto condição existencial afigura-se como um rumo desejável, particularmente no contexto português, não só porque se traduz numa necessidade estrutural face às condições em que vivemos, mas também porque abre o leque de possibilidades em termos do funcionamento humano integrado e promove a autonomia, a construção de identidade(s) e a participação social. (Barros, 2013, p. 41).

Em Portugal, tal como na Europa a Aprendizagem ao Longo da Vida assume-se como uma componente elementar do modelo social europeu, previsto pela Estratégia Europeia para o Emprego, ao serviço da operacionalização dos desígnios do mercado de trabalho (Siteo, 2006). Esta propensão para a instrumentalização da Aprendizagem ao Longo da Vida, desprestigia a sua essência, a humanização da sociedade e a emancipação do homem. Assim, a sua equação inicial reconhecidamente original e talvez utópica deverão manter-se, orientando as políticas de Educação de Adultos.

A Estratégia Europa 2020 para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo perfilha que a Aprendizagem ao Longo da Vida e o desenvolvimento de competências são elementos decisivos da resposta à crise económica e ao envelhecimento da população, assim como da estratégia económica e social mais ampla da União Europeia.

Com efeito, a crise pôs em evidência a importância da Educação de Adultos na consecução dos objetivos da Estratégia Europa 2020, pois vai permitir – sobretudo aos trabalhadores de mais idade e com menos qualificações – uma melhor adaptação às mudanças do mercado e do trabalho

em sociedade. A Educação de Adultos oferece às pessoas na situação de desempregados, as reestruturações e a transição profissional, uma oportunidade de melhorarem as suas competências ou de se reconvertermem profissionalmente, contribuindo deste modo, para a inclusão social a cidadania e o desenvolvimento pessoal.

A Educação de Adultos em Portugal

As iniciativas de Educação de Adultos que tiveram lugar desde finais do século XIX até à I República caracterizam-se pela variedade e pela intervenção de organizações da sociedade civil. Estas ações impulsionadas por associações populares, movimentos operários e sindicatos envolvem processos de alfabetização, palestras, etc. Até à usurpação do Estado Novo (1926), dá-se a criação de inúmeras sociedades de instrução e recreio, que na luta pela erradicação do analfabetismo, organizam cursos, dinamizam bibliotecas e outras atividades de educação popular (Dias, 1996).

Durante o período de vigência do Estado Novo, as atividades destas associações viriam a ser reduzidas, por força das restrições à liberdade de expressão e de associação, impostas pelo sistema político. Já na década de 50 do século passado, assiste-se ao lançamento de uma política pública de alfabetização de caráter extensionista: o Plano de Educação Popular¹², que visava a promoção de cursos de Educação de Adultos, orientados para o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, bem como, o cumprimento do então ensino primário. Sob as diretrizes deste Plano, a intervenção predominante do Estado prolongar-se-ia até 1974, tendo-se criado, entretanto, outros cursos de cariz profissional, nas chamadas escolas industriais e profissionais (Lima et. al., 1988, cit. Guimarães, 2011; Ruas, 1978). Neste período e na opinião de Magalhães (1996) é evidente o controlo do Estado nas questões de alfabetização e a identificação pedagógica e didática com a instrução primária elementar. Mesmo em termos de objetivos finais, a conclusão dos cursos de adultos implicava a realização de um exame final com equivalência à terceira classe.

Benavente (2004) reportando-se a esse período da nossa história, vai reconhecer a grande centralização do Estado na educação, admitindo no que concerne à escolarização, esta era imposta e não resultante de dinâmicas sociais. Isto é, a obrigatoriedade formal da escola precedia às práticas sociais, uma vez que “a escola começa por ser uma retórica e uma obrigação imposta que é preciso levar à prática. Ou seja, a escolaridade obrigatória não é uma necessidade sentida pelas pessoas, famílias, mas sim uma obrigação decidida e imposta pelo Estado”. A mesma autora sustenta que o voluntarismo do Estado impulsiona grandes reformas que não são acompanhadas, no entanto, das respetivas dinâmicas sociais e que os resultados alcançados “ficam sempre aquém das expectativas o que, paradoxalmente, leva a novas reformas” (p. 74). Decorrente das elevadas taxas de analfabetismo da população portuguesa, regista-se um vazio de políticas públicas, entre os anos de 1926 e 1974.

Após o 25 de Abril

Após a revolução de 1974, a situação socioeducativa da população portuguesa, era particularmente negativa (25% era analfabeta), determinando a reinvenção de políticas educativas de adultos, o que resultou numa oferta pública alargada. Deste modo, é criado em 1975, o Plano Nacional de Alfabetização. Entre 1975 e 1976, a Direção Geral da Educação Permanente (DGEP), entretanto, designada a partir de 1979, por Direção Geral de Educação de Adultos (DGEA), vai mediar as parcerias estabelecidas entre as associações de Educação Popular e o Ministério da Educação, numa lógica de descentralização, nunca antes vista.

¹² Este programa era dirigido aos mais de 40% de analfabetos da população portuguesa. Os cursos de Educação de Adultos em regime normal dirigiam-se a todos os maiores de 14 anos.

Durante estes dois anos, são suspensos os cursos de ensino primário supletivo de adultos, emergindo novas forças motivacionais com vista à implementação de uma nova política de Educação de Adultos, suportada no associativismo de Educação Popular e relativamente afastada do domínio da Escola, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 384/76¹³, de 20 de maio. Algum tempo depois, com a publicação da Portaria n.º 419/76, de 13 de julho, são revistos os conteúdos, agora mais flexíveis, objetivos e normas de aprendizagem dos adultos e enfatiza-se as competências de comunicação, expressão e análise crítica (Belchior, 1990), apresentando uma nova conceção de Educação de Adultos, que estimulava a aprendizagem dos sujeitos, enquanto agentes da sua educação e agentes criadores de uma verdadeira cultura nacional.

Neste período, ocorreram inúmeras intervenções de Educação Popular, apoiadas num ativismo socioeducativo das associações populares, cooperativas, de trabalhadores, culturais e recreativas de caráter local. Estas práticas não enquadravam nenhuma orientação política e refletiam a natureza das suas orientações descentralizadas.

Deste modo, e segundo Guimarães (2011), de 1974 a 1976 ocorre um aumento expressivo dos níveis de participação social, cultural e política dos portugueses, resultante da sua participação, envolvimento e desenvolvimento em projetos educativos centrados na resolução de problemas locais. As atividades eram direcionadas para a redução do analfabetismo e para a promoção da animação sociocultural e das ações socioeducativas (Lima, 2005).

Em 1979 é aprovada a Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro, que determinou a criação do Plano Nacional de Alfabetização e a Educação de Base de Adultos (PNAEBA), proposta inovadora no cenário nacional da Educação de Adultos, com base nas recomendações da UNESCO. Tratava-se de uma importante ferramenta, de descentralização e participação ao nível da Educação de Adultos, e de um instrumento de orientação que estabelecia um quadro geral de referência para o desenvolvimento da Educação Básica de Adultos. O PNAEBA concertava a ação governamental com as associações populares e sugeria a criação do Instituto Nacional de Educação de Adultos. Na opinião de Barros (2013), este Plano pode ser considerado um dos mais positivos na história da Educação de Adultos, pelo seu caráter prospetivo e pela forma como a Educação de Adultos foi globalmente perspetivada, com enfatização de ações educativas extraescolares e a Educação Popular.

A década seguinte, anos 80, foi marcada por algumas fragilidades discursivas que denotam entendimentos mais latos ou mais restritos da Educação de Adultos, presentes nos normativos aprovados nesse período. De forma gradual, vão surgindo evidências de que o PNAEBA, não passou do plano das intenções, tendo sido abandonado (Lima, 2005). Foi também, neste período, em 1986, que correu a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁴ (LBSE), que organizou o sistema educativo português em educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar. No artigo 16º desta lei, são definidas as modalidades especiais de educação escolar, onde na alínea c, se integra o ensino recorrente de adultos (que prevê a atribuição de diplomas e certificados iguais aos atribuídos pelo ensino regular aos indivíduos que ultrapassaram a idade de frequência dos Ensino Básico e Secundário).

Portugal realizou nas últimas décadas um considerável esforço de qualificação da sua população adulta. No ano 2000 foi criada a ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), cujos objetivos visavam a realização de cursos articulados de Formação Profissional (EFA) e, ainda a construção de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) destinados a reconhecer e validar competências adquiridas ao Longo da Vida para fins escolares e/ou profissionais. Iniciava-se, deste modo, um percurso válido, conforme

¹³ Definem-se os objetivos principais das associações de Educação Popular, nomeadamente o fomento de cursos de adultos, numa perspetiva de educação contínua.

¹⁴ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

reconhecimento internacional, com a criação de um sistema complexo e inúmeros instrumentos legislativos. Em 2007, surgem os Centros Novas Oportunidades (CNO), substituindo os Centros RVCC, numa lógica de funcionamento semelhante, contudo, alargando significativamente a cobertura territorial (OP.EDU, 2016)

A partir de 2011, assiste-se a um novo desinvestimento na Educação de Adultos, numa lógica de intervenção que se afasta das recomendações políticas e cenários de educação e aprendizagem europeus. Este caminho político leva à extinção dos Centros Novas Oportunidades e à sua substituição pelos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP). Todavia, “A rede criada perdeu relevância política e social e foi, manifestamente insuficiente para dar resposta às necessidades de formação e qualificação da população adulta menos escolarizada e menos qualificada, que aspirava à necessária certificação escolar e profissional” (OP.EDU, 2016, p. 26).

Entretanto, desde 2016, com a publicação da Portaria 232/2016 de 29 de agosto que cria o Programa Qualifica, assiste-se a uma renovada tentativa de dinamização da Educação de Adultos em Portugal. O Programa apresenta como metas globais até 2020, as seguintes:

Garantir que 50% da população ativa conclui o ensino secundário;

Alcançar uma taxa de participação de adultos em atividades de aprendizagem ao longo da vida de 15%, alargada para 25% em 2025;

Contribuir para que tenhamos 40% de diplomados do ensino superior, na faixa etária dos 30- 34 anos;

Alargar da rede de Centros Qualifica. (Portal Qualifica, 2018)

No entender do grupo de investigadores que elaboraram o Relatório de 2016 do Observatório de Políticas de Educação, Formação e Ciência,

O Programa Qualifica, do atual Governo, substitui, sem mudança de lógica, os Centros criados pelo Governo dos anos da troika após ter destruído um sistema longamente elaborado e inscrito na sociedade portuguesa de “Novas Oportunidades”. Estamos longe da educação permanente fundamental num País de baixos níveis de literacia. (OP.EDU, 2016, p. 29)

Segundo o referido Relatório, Portugal tem uma das populações ativas com menos qualificações no espaço europeu, com três milhões de jovens e adultos que abandonaram a escola sem concluir o ensino secundário. Por outro lado, embora se tenha registado uma grande melhoria, temos ainda uma taxa de analfabetismo muito elevada, uma das maiores da Europa¹⁵.

Opção Metodológica: A Pesquisa Qualitativa

A investigação poderá ser classificada segundo dois padrões, quantitativo e qualitativo, aos quais são atribuídos, distintas definições e especificidades. Os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis. Os seguidores deste tipo de estudos defendem que todo o trabalho assenta num esquema livre de valores (Denzin & Lincoln, 2006). Já a investigação de carácter qualitativa operacionaliza-se na leitura interpretativa dos dados, e visa “descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores

¹⁵ Na década de 70, um em cada quatro portugueses não sabia ler (25%). Segundo dados do INE atualmente, são menos de 5%, isto é, cerca de 500 mil portugueses são analfabetos. A maioria são idosos que vivem no interior do país. Contudo, cerca de 30 mil são jovens e adultos (18-65).

intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p. 28). Os investigadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima entre o pesquisador e o objeto de estudo, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Procuram soluções para as questões, que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

A pesquisa qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados designam-se de qualitativos e são ricos em pormenores descritivos de pessoas, locais e conversações. A abordagem à investigação não visa a resposta a questões prévias ou à averiguação de hipóteses, porém, favorece a compreensão de comportamentos a partir da ótica dos sujeitos, ou seja, as questões de investigação são formuladas com o intuito de estudar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, locus da recolha de dados.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características essenciais: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; (5) o investigador procura compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

No essencial, a investigação qualitativa apresenta-se como uma das principais tendências da investigação atual e dispõe de um lugar de destaque nas Ciências Sociais, nomeadamente no estudo da sociedade, concentrando-se na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem. Para um conhecimento mais profundo do pensamento dos seres humanos deverá propor-se a utilização de abordagens qualitativas que permitem explorar o comportamento, as perspetivas e as experiências das pessoas estudadas.

A Investigação Crítica: Da Tradição ao Pluralismo Metodológico

Nas últimas décadas, temos sido confrontados com a emergência de diversas linguagens científicas, diversidade de posições epistemológicas e com novas perspetivas de investigação (Morgado, 2016). Consequentemente as múltiplas vantagens resultantes da discussão acesa entre paradigmas têm sido amplamente aclamadas, relegando para um plano secundário a hegemonia de uma única perspetiva ou pensamento. Esta abertura ao pluralismo teórico tem permitido globalmente a convergência das diferentes perspetivas e a aceitação de novas formas de ver o mundo, bem como, o surgimento de conceções distintas para um mesmo problema, em oposição à rigidez imposta pelas abordagens de modelo único.

Desde modo, a par de alguma discussão resultante da investigação científica reificada, muitos estudiosos têm progressivamente validado a existência de três grandes paradigmas no domínio da investigação em Ciências Sociais e Humanas¹⁶ – o paradigma positivista ou quantitativo, o paradigma interpretativo ou qualitativo e o paradigma sociocrítico ou emancipatório. (Bisquerra, 1989; Latorre et al., 1996; Morin, 1983; Popkewitz, 1988).

¹⁶ Os paradigmas explicam e estruturam as respetivas práticas de investigação e oferecem distintas visões da realidade. O paradigma *empírico-analítico*, de carácter positivista, está associado ao controlo empírico e ao domínio técnico. O paradigma *simbólico*, orientado para a prática reporta as interações sociais e comunicativas que ocorrem nas situações sociais e invoca os pontos de vista dos indivíduos para configurar o sentido da realidade e o desenvolvimento do conhecimento. E, por fim, o paradigma *crítico*, de índole reflexiva, cujo enfoque se configura numa vertente política e orientada para a mudança social. Procura a compreensão das rápidas transformações sociais, com base nas relações entre valor, interesse e ação (Popkewitz, 1988).

Associado a uma miscelânea de tendências, presentes em Lather (1992) e nas inúmeras designações relativas ao paradigma sociocrítico, tais como: “neo-marxista”, “feminista”, “freiriano”, “participatório”, “transformista” e “emancipatório” este paradigma congrega, presentemente, um leque de investigadores a quem o paradigma interpretativo não respondeu eficazmente.

Em Coutinho (2013) deparamo-nos com a ideia, de que, o paradigma crítico/emancipatório, constitui a versão moderna da filosofia marxista, com origem na escola de Frankfurt na Alemanha do início do século XX. São fundamentos filosóficos as críticas de Adorno e Habermas à economia liberal, de Marcuse à alienação consumista das sociedades capitalistas, as ideias de Paulo Freire no domínio pedagógico – expresso na sua pedagogia da libertação e, recentemente as ideias de Michael Apple e Henry Giroux nos EUA (Gitlin, Siegel & Boru, 1993; Marques, 1999).

Conceptualmente, este paradigma crítico é suportado pela Teoria Crítica de Habermas (1974), de onde deriva a designação com que ficou conhecido. Nesta abordagem crítica são questionados o reducionismo do paradigma positivista e o conservadorismo do paradigma interpretativo e introduz-se explicitamente a ideologia no processo de produção do conhecimento científico. O autor, ao considerar a existência de um terceiro tipo de conhecimento ligado à sua Teoria Crítica – o conhecimento emancipatório, assume, que este deve servir para desmascarar as ideologias e a situação de opressão e dominação presentes na sociedade, onde proliferam os conflitos de interesses e de poder (Coutinho, 2013), “configurada pelos valores políticos, culturais, étnicos, de género, etc.” (Amado, 2014, p. 53).

Na investigação crítica, segundo Carspecken (1996) há uma preocupação com as desigualdades sociais, pelo que, toda a investigação visa a mudança social positiva. A sociedade contemporânea é injusta, desigual, subtil e opressiva para muitos. Critica-se a cumplicidade dos educadores na reprodução de um sistema social desigual e estimula-se a consciencialização e participação nas lutas sociais em nome da justiça social e da paz entre os povos e nações (Amado, 2014).

Segundo Freire (1997, p. 110), cujo nome está também associado a esta abordagem, “A Educação é uma forma de intervenção no mundo”, a quem compete o trabalho de conscientização e politização dos oprimidos, pelo que, a investigação deverá assumir obrigatoriamente uma dimensão política. Os teóricos críticos, não reconhecem a objetividade como um elemento desejável da investigação, que tem como finalidade a transformação social e a autonomia dos sujeitos.

A nível metodológico, o paradigma crítico apresenta algumas semelhanças com o paradigma qualitativo, muito embora, a integração da componente ideológica confira um carácter mais interventivo, que segundo Coutinho (2013) estará na origem de estudos sobre o curriculum (Apple, 1979), a administração educativa (Giroux, 1983), a formação de professores (Zeichner, 1983) e na disseminação de metodologias de investigação agrupadas em torno da designação “Investigação-Ação” (Gómez, et. al., 1996).

Assumindo a distância das nossas perspetivas aos paradigmas positivista e interpretativo, decorrentes do excessivo objetivismo e neutralidade do primeiro e alguma orientação para a subjetividade do segundo, logramos a proximidade e comunhão ao paradigma sócio-crítico, que integra nas suas práticas de investigação a conceção ideológica e valorativa presente na investigação e determina o conhecimento daí emergente. Concomitantemente e com base nos princípios filosóficos de Habermas segundo os quais uma investigação deverá integrar um propósito de mudança, este paradigma incide o seu foco no conhecimento emancipatório, que desnuda as ideologias que condicionam o acesso ao conhecimento e opera na transformação da realidade (Coutinho, 2005, 2013).

Esta perspetiva teórica, que enquadra um maior dinamismo, interatividade social, maior proximidade com o real, corporizada na praxis, na participação, na reflexão crítica e intencionalidade

transformadora, torna-se uma referência teórica essencial aos investigadores das Ciências Sociais e Humanas. E é precisamente neste contexto teórico, vocacionado para a intervenção e transformação, que se enquadra toda a ação que aqui estudamos, a partir das dinâmicas que caracterizam a investigação-ação participativa.

Investigação-Ação Participativa (IAP)

Compreender a cidade e em particular os mundos que lhe subsistem é saber intervir nos seus diversos locais, na busca incessante pelo entendimento das suas idiossincrasias, dos seus costumes e tradições, das suas liberdades e das suas opressões, numa perspetiva e análise de desvelamento e (des)construção de perfis comunitários que potenciem a qualidade de vida, holística e sistemicamente, dos seus cidadãos e cidadãs. Importa, pois, entender a intervenção comunitária por via da problematização e da transformação de contextos, com o intuito de, numa visão Freiriana do processo, desbloquear diálogos, redes saudáveis de comunicação, propiciadoras e promotoras de um espaço inclusivo, participativo e democrático.

Partimos do “pressuposto de que a ação e o desenvolvimento humanos são, inevitavelmente, ação e desenvolvimento em contexto” (Menezes, 2010, p. 29), o que implica a interação de diversos atores sociais, em que os seus papéis e manifestações enriquecem a comunidade e cujo objetivo é a participação na mudança social e comunitária. O desvelar do corpo teórico-prático da unidade curricular de Intervenção Comunitária esteve assente, simultaneamente, numa perspetiva psicológica e numa perspetiva sociológica, na medida em que aquele que age na comunidade, não só deverá compreender a palavra, o particular, a pessoa, como também, deverá estar consciente e problematizar o mundo, isto é, o contexto, o local, o espaço onde proliferam as palavras, as pessoas e as suas ações e/ou inações.

Neste contexto, foram objetivos da prática dos alunos em contexto de estágio, decorrentes da unidade curricular de Intervenção Comunitária, os seguintes:

1. Compreender as bases do enquadramento da Intervenção Comunitária.
2. Reconhecer e compreender o potencial da perspetiva psicológica e sociológica na Intervenção Comunitária.
3. Compreender o potencial da Conceção Antropológica de Freire para a Intervenção e Desenvolvimento Comunitários.
4. Entender o potencial da Intervenção Comunitária nas políticas de desenvolvimento local.
5. Desvelar a Participação dos cidadãos e das cidadãs do território como um direito e um dever que subsiste à mudança social.

Os projetos dos NICs indexados aos relatórios de estágio assumem claramente as configurações metodológicas de investigação-ação participativa, cujas dinâmicas implementadas pelos estudantes permitiram em simultâneo, a produção de conhecimentos sobre a realidade estudada, a inovação decorrente da rutura de práticas tradicionais e singularidade de cada caso, a promoção de mudanças sociais e, ainda, a aquisição de novas competências pelos seus intervenientes. Os estudantes-estagiários assumiram o perfil de formadores nos diferentes NICs, decorrente da habilitação que lhes confere a licenciatura em Ciências da Educação. Relativamente ao público-alvo das diversas intervenções analisadas regista-se que são jovens adultos, na sua maioria com fracas habilitações académicas, desempregados ou à procura do primeiro emprego, oriundos de contextos sociais desfavorecidos económica e socialmente.

Entre as ideias que se estruturam na literatura sobre a investigação-ação, detemo-nos na aceção de Guerra (2000) acerca da sua especificidade, que emerge da interação intencional da investigação e da ação, designada de “paradigma da interação”. Assim, a investigação-ação é uma

metodologia ambiciosa que procura abarcar todos os ingredientes da investigação e, mais ainda, os ingredientes da ação. “O conhecimento é produzido em confronto direto com o real, tentando transformá-lo, e o saber social é produzido coletivamente pelos actores sociais desconstruindo o papel de “especialista” normalmente atribuído ao cientista social” (p. 75).

Não obstante, e reconhecendo a complexidade e ambiguidade do conceito de investigação-ação, de modo a esclarecer o seu âmbito, reportamos de seguida, algumas das suas significações. Apontada como uma metodologia de investigação, e atendendo ao seu significado concetual pressupõe uma ação orientada pelas problemáticas implícitas num determinado contexto, e que, posteriormente enquadra a apresentação de propostas para colmatar as necessidades e problemas inventariados e respetiva verificação dos seus efeitos.

Segundo Cohen e Manion (1990) a metodologia acima enunciada, consiste num procedimento *in loco*, que visa lidar com um problema concreto, localizado num determinado contexto. Todo o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) por períodos temporais variáveis, utilizando-se diversos modos de avaliação.

Ainda a propósito da sua definição, Máximo-Esteves (2008) refere que a investigação-ação conflui num “processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82). Com efeito, toda a dinâmica processual que caracteriza a investigação-ação discorre por diversas etapas: identificação/definição do problema da questão a investigar, decorrente de observações realizadas no contexto; estruturação/planificação de estratégias orientadoras da própria ação; operacionalização da ação; reflexão e avaliação das decisões e estratégias implementadas e reformulação/ajustamentos quando necessários.

Também Guerra (2000) reportando-se às várias definições de investigação-ação, retoma de Alcides Monteiro (1988) algumas aceções que realçam diferentes dimensões presentes no conceito: 1) processo de investigação que envolve investigadores e atores na procura da solução para um problema vivido pelos segundos; 2) na investigação-ação participativa (PAR), algumas pessoas da comunidade estudada participam ativamente com o investigador nos processos de investigação, desde a definição inicial até à apresentação final dos resultados e discussão das suas implicações na ação; 3) na investigação-ação, o investigador assume claramente uma intervenção ativa. O conhecimento, e a rutura necessária à sua produção, emerge do confronto entre as diferentes lógicas de ação presentes.

Por fim, e visando a clarificação dos processos categoriais inerentes ao conceito de investigação-ação, que a demarcam dos processos tradicionais de investigação, revisitamos Guerra (2000) que assume tratar-se de um processo continuado e não pontual, que influencia todo o percurso de investigação; implica que os grupos “objetos” do conhecimento se constituam como “sujeitos” do conhecimento; o seu ponto de partida não é uma teoria ou uma combinação de hipóteses, mas sim um problema, uma prática real e concreta; visa a resolução de problemas e enfatiza o processo de mudança social exigido pela investigação-ação em detrimento do seu resultado; o investigador é um apoiante dos sujeitos implicados na ação.

Estas novas posturas e considerações sobre o conhecimento e a ação têm justificado a disseminação da investigação-ação enquanto modalidade de investigação, cujas condições propiciadoras e foco temático para a sua prática, assumiram alguma similaridade em vários contextos geográficos e culturais distintos, apesar das diferenças assinaladas, em questões substantivas de natureza epistemológica. Se na Europa, a investigação-ação se sustenta no paradigma interpretativo-

hermenêutico,¹⁷ na Austrália a corrente dominante assenta na teoria social crítica, inspirada por Habermas¹⁸ como reconhece (Máximo-Esteves, 2008).

A existência de vários tipos de conhecimento, influenciados pelos interesses que subsidiam, não permite à ciência, a apresentação de uma perspectiva neutra ou objetiva da realidade. O conhecimento sofre a influência dos interesses associados à satisfação das necessidades humanas, enraizadas culturalmente e transformadas em condições sociais¹⁹; por isso, não é um produto desinteressado, resultante de um ato de abstração intelectual “puro”, efetuado por um outsider, ou seja, um investigador externo, desprovido da cultura local e das preocupações do quotidiano.

A partir da teoria dos interesses constitutivos do conhecimento de Habermas, Carr e Kemmis (1994) foram classificadas as tradições de investigação-ação em três modalidades: a) Investigação-ação “técnica”; b) Investigação-ação “prática” e c) Investigação-ação “emancipatória” ou “crítica”, que a operacionalizam em função das situações, contextos, pessoas e condições em que se processa. Neste sentido, fundamentam-se em diferentes critérios: os objetivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento que geram, as formas de ação e o nível de participação (Máximo-Esteves, 2008). Pelas finalidades previstas na sua conceção, tais como, a emancipação dos imperativos tradicionais, da autodeceção e coerção, consideramos a modalidade de investigação-ação emancipatória ou crítica, a que melhor enquadra toda a intervenção operada no âmbito dos NICs.

A investigação-ação emancipatória ou crítica extravasa a ação pedagógica, convergindo na transformação do próprio sistema e assumindo um papel de facilitador na implementação de soluções promotoras da melhoria da ação. Zubber-Skerritt (1996) considera que os desígnios desta conceção são mais vastos e profundos, dado que engloba as duas anteriores e inclui outras, pois, para além do desenvolvimento técnico (maior eficácia) e prático (melhor compreensão da situação pelos participantes), intenta emancipá-los dos ditames da tradição e de todas as condições limitadoras da mudança e transformação do sistema (Máximo-Esteves, 2008).

A investigação-ação emancipatória diligencia no sentido, do desenvolvimento dos profissionais e da sua situação de trabalho, pela prática da autocrítica e crítica, permitindo-lhes uma maior consciencialização dos aspetos culturais confluentes e pressões daí resultantes, com vista à transformação social. Segundo Kemmis, (2001) esta modalidade prevê a reunião dos aspetos pessoais, profissionais e políticos dos professores e do seu trabalho, operacionalizando-os em investigação e ação de natureza colaborativa. O autor, assume como finalidade última, a transformação das consciências e das situações, e ainda, o desocultar da insatisfação, alienação, distorção ideológica e das injustiças resultantes de todo o tipo de opressão e domínio.

A Técnica de Análise de Conteúdo e os Projetos de Intervenção Comunitária

A história da análise de conteúdo, como método científico, remonta os tempos da 1ª Grande Guerra, como instrumento para o estudo da propaganda política. Na 2ª Grande Guerra foi

¹⁷ cujos princípios ontológicos e epistemológicos o afastam do paradigma positivista.

¹⁸ A leitura da sua obra por Kemmis (2001, in Máximo-Esteves, 2008), tem contribuído para a compreensão e explicação para questões epistemológicas fundamentais como os dilemas entre a objetividade e subjetividade do conhecimento, as relações entre a esfera individual e a esfera social das realidades cognitivas e culturais e as relações entre a teoria e a prática.

¹⁹ De acordo, com Máximo-Esteves (2008), os aspetos fundamentais da existência social: o trabalho, a interação e o poder, suportam os *três tipos de interesses* sociais – técnico, prático e emancipatório, que, por sua vez, originam os *tipos de conhecimento* – instrumental, prático e emancipatório, mediante o recurso a *métodos de investigação* que guiam a pesquisa do conhecimento de acordo com os interesses que o suportam (empírico-analítico ou positivista, hermenêutico ou interpretativo e métodos de teoria crítica ou investigação-ação).

igualmente utilizada na análise de jornais, com vista à deteção de indícios da propaganda nazi, nos meios de comunicação dos EUA (Amado, 2014).

Desde então, com mais ou menos hesitações de carácter epistemológico e metodológico, a análise de conteúdo tem vindo a ser aplicada em muitos domínios das Ciências Humanas, adquirindo progressivamente alguma relevância, sendo rara a investigação que, de modo exclusivo ou combinado com outras técnicas, não a utilize.

O conceito de análise de conteúdo tem sofrido uma evolução ao longo dos tempos, progredindo dum sentido mais descritivo e quantitativo, numa fase inicial, para uma conceção mais interpretativa, inferencial em fases, ulteriores.

Efetivamente, a análise de conteúdo, na definição dos seus criadores Berelson e Lazarsfeld (1952) é uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Esta definição, que viria a tornar-se célebre, espelha bem um período de predominância do paradigma positivista em investigação em que a preocupação de objetividade estava necessariamente ligada à quantificação (Bardin, 1995). O primeiro propósito consistia, portanto, em proceder à descrição objetiva, sistemática e por vezes, quantitativa de tais conteúdos. Nesta fase, a análise incidia nas denotações (primeiro sentido do discurso) e não sobre as conotações (reflexos dos pontos de vista subjetivos de quem fala ou escreve).

Para Osgood (1959, citado em Vala, 1986), outro histórico desta técnica se deve um grande impulso rejuvenescedor, pela tomada de consciência de que a sua função já não é meramente descritiva dos conteúdos manifestos, como até então se considerava, mas é, um processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente perceptível e à espera de ser desocultado.

Mais tarde, a definição de Krippendorff (1990, p. 28, citado em Amado, 2014), continua a sublinhar o papel inferencial da análise de conteúdo, mas avança um pouco quanto às questões de validação. Para o autor, trata-se de “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”.

Posteriormente, Bardin (1995, p. 38) vai referir-se à análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. É assim destacada a finalidade (implícita ou explícita) de qualquer análise de conteúdo, cuja intenção “(...) é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de receção), inferência que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

De forma gradual, a perspectiva qualitativa da análise dos dados vai ganhando terreno. O tratamento estatístico torna-se uma possibilidade e não uma obrigatoriedade e a análise de conteúdo deixa de ser apreendida como um processo simplesmente descritivo, podendo mesmo incluir inferências e, portanto, interpretações. Em síntese Robert e Bouillaguet (1998, p. 4) englobando as diferentes perspectivas de análise clarificam:

A análise de conteúdo *strito sensu* define-se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata.

Trata-se de uma técnica e não um método como descreve Guerra (2006) que, com uma dimensão descritiva, visa dar conta do que foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do investigador face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teóricos-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência. A escolha da técnica mais adequada para analisar o material recolhido depende dos objetivos e do estatuto da pesquisa, bem como do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador. O tratamento do

conteúdo é, portanto, variável de pesquisa para pesquisa e de investigador para investigador e pode adotar os seguintes formatos: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso (Bardin, 1995). Os trabalhos de investigação em educação utilizam com maior incidência a análise de conteúdo categorial.

Recentemente, Esteves (2006) sintetizou os procedimentos que deverão ser seguidos na análise de conteúdo e apresentou-os sob a forma de etapas, muito embora faça referência que estas constituem basicamente um esforço para conferir uma certa linearidade ao processo. O primeiro momento reporta-se à constituição do corpus documental para análise, que pode ser constituído por documentos já existentes ou por documentos criados pelo investigador.

Todas as considerações conceptuais acerca desta técnica de análise determinaram que a utilizássemos no tratamento dos dados inventariados a partir dos projetos de intervenção selecionados. Na investigação que aqui reportamos, o processo de análise e interpretação dos dados assumiu um carácter interativo na construção de significados e conhecimento do real. Procedemos a uma análise circunstanciada dos 9 projetos e recorremos à análise de conteúdo, expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento da informação recolhida (Esteves, 2006). No essencial, a análise de conteúdo procede à análise de material não estruturado, de forma sistemática por meio de um sistema de categorias teoricamente orientadas.

Com vista à sistematização de toda a informação foi construída uma tabela (tabela 1) que integra informação útil como: o código atribuído ao núcleo de intervenção comunitária (NIC), o local, tema e ano da intervenção.

Tabela 1

Locais/Temas dos Projetos de Intervenção Comunitária

Código	Local da Intervenção	Tema da Intervenção	Ano da Intervenção
NIC1	Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira	“Idade também é documento”	2016/2017
NIC2	Olho-te – Associação Artística de Solidariedade Social	“Promover a inclusão dos cidadãos através de metodologias de educação não formal”	2016/2017
NIC3	Atelier de Artes Plásticas da Quinta Falcão - SociohabitaFunchal	“O ano internacional do turismo sustentável para o desenvolvimento nos Açores”	2016/2017
NIC4	Centro Comunitário do Canto do Muro	“Canto do Muro Saudável, um Bairro mais Feliz”	2016/2017
NIC5	Centro Comunitário das Murteiras	“Intervir é dar e receber...”	2014/2015
NIC6	Centro Comunitária Quinta Falcão	“O que vocês sabem, eu já me esqueci”	2014/2015
NIC7	Programa Escolhas	“Reaprendendo a Ser” “Formação para a Parentalidade”	2014/2015
NIC8	Departamento de Educação e Qualidade de Vida da Câmara Municipal do Funchal	““A aprendizagem não tem limites”: As Crianças e os Idosos são a nossa Prioridade.”	2015/2016
NIC9	Centro Comunitário da Quinta Josefina	“Recriando Lares”	2016/2017

Os Projetos dos Núcleos de Intervenção Comunitária (NIC) (cf. tabela 1), aqui analisados, resultam do trabalho desenvolvido pelos alunos finalistas da licenciatura em Ciências da Educação da Universidade da Madeira, entre os anos de 2014 e 2017, no âmbito dos estágios curriculares da unidade curricular de Intervenção Comunitária. Procedeu-se a uma análise de conteúdo dos relatórios de estágio em Intervenção Comunitária, tendo por base as seguintes categorias e subcategorias: Educação de Adultos (subcategorias: Educação Utilitária ou Libertadora; Educação Permanente e Integral; Literacia e Alfabetização; Cidadania e Participação); Relação Dialógica (subcategoria: Adultos e Comunidade).

Análise e Discussão dos dados

A investigação-ação participativa, como prática emergente nas investigações de processos formativos, tem vindo progressivamente a assumir grande relevância, estando consubstanciada numa prática reflexiva e, eventualmente, transformadora, que cristaliza um conhecimento mais aprofundado das situações educativas de uma realidade concreta, em ambientes não formais de aprendizagem.

Tal facto é visível pelo enquadramento dado pelos formadores-estagiários à sua ação pautada pelos princípios da investigação-ação participativa, compreendida por estes atores sociais como: “um processo contínuo e não pontual, que influencia todo o percurso da investigação” requerendo “uma dinâmica em todos os contextos”; estimulando “a produção de saberes sobre a realidade” (NIC1) e promovendo “o surgimento de mudanças sociais e a construção de competências nos intervenientes”. (NIC2)

Os projetos dos NICs assumem claramente as configurações metodológicas de investigação-ação participativa, cujas dinâmicas implementadas pelos formadores permitiram em simultâneo, a produção de conhecimentos sobre a realidade estudada, a inovação decorrente da rutura de práticas tradicionais e a singularidade de cada caso, a promoção de mudanças sociais e, ainda, a aquisição de novas competências pelos seus participantes.

Entre as ideias que se estruturam na literatura sobre a investigação-ação, detemo-nos na aceção de Guerra (2000) acerca da sua especificidade, que emerge da interação intencional da investigação e da ação, designada de “paradigma da interação”. Assim, a investigação-ação é uma metodologia ambiciosa que procura abarcar todos os ingredientes da investigação e, mais ainda, os ingredientes da ação. “O conhecimento é produzido em confronto direto com o real, tentando transformá-lo, e o saber social é produzido coletivamente pelos actores sociais desconstruindo o papel de “especialista” normalmente atribuído ao cientista social” (p. 75).

Com efeito, toda a dinâmica processual que caracteriza a investigação-ação discorre por diversas etapas, utilizadas na construção dos diversos projetos estudados: identificação/definição do problema da questão a investigar, decorrente de observações realizadas no contexto; estruturação/planificação de estratégias orientadoras da própria ação; operacionalização da ação; reflexão e avaliação das decisões e estratégias implementadas e reformulação/ajustamentos quando necessários.

Pelas finalidades previstas na sua conceção, tais como, a emancipação dos imperativos tradicionais, da autodeceção e coerção, consideramos a modalidade de investigação-ação emancipatória ou crítica, a que melhor enquadra toda a intervenção operada no âmbito dos NICs.

A investigação-ação emancipatória ou crítica extravasa a ação pedagógica, convergindo na transformação do próprio sistema e assumindo um papel de facilitador na implementação de soluções promotoras da melhoria da ação.

A análise comparada aos objetivos de intervenção foi, também, ao encontro do que é assinalado por Barros (2013) quando afirma que são setores preferenciais de intervenção da

Educação de Adultos: a alfabetização, a educação popular, o desenvolvimento comunitário e a formação contínua de pessoas adultas. Deste modo, destacaram-se nos projetos de intervenção as seguintes categorias de análise assumidas como áreas de atuação, subcategorias e respetivas unidades de contexto (tabela 2):

Tabela 2

Componentes de análise aos Projetos de Intervenção Comunitária

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto
Área de atuação 1: Educação de Adultos	Educação Utilitária ou Libertadora	<ul style="list-style-type: none"> - Criar estratégias para trabalhar com a população sénior tendo em conta as suas necessidades, realidades e expectativas. (NIC1) - Contribuir para a divulgação da arte e da cultura, enquanto instrumentos de combate à exclusão social. (NIC2) e potenciar a inclusão de jovens e cidadãos socialmente desfavorecidos. (NIC2) - Desenvolver medidas de prevenção à violência. (NIC4) - Promover uma formação básica no âmbito da gestão financeira familiar. (NIC4 & NIC7) - Facilitar a realização de tarefas diárias na vida dos idosos, através da prática de exercício físico, melhorando a sua mobilidade e qualidade de vida. (NIC5) - Estimular a autoconfiança, a independência e o autocuidado nos adultos. (NIC8 & NIC9)
	Educação Permanente e Integral	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a educação artística através de práticas não formais estimulando a memória, a imaginação e a criatividade na população adulta. (NIC2) - Implementar formações com o intuito de desenvolver uma alimentação saudável, bem como competências-chave para o desenvolvimento de hábitos de vida saudável. (NIC5) - Promover um bem-estar pessoal, nas dimensões física e mental, através de atividades que promovam o exercício físico e a cultura geral. (NIC5)
	Literacia e Alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a leitura e desenvolver a cognição na população adulta. (NIC1 & NIC6) - Promover junto da população adulta estratégias de ação com o objetivo do desenvolvimento dos horizontes pessoais e culturais e a garantia da sua formação crítica e emancipadora. (NIC1 & NIC6) - Promover a importância da formação junto da população de jovens adultos. (NIC4)

Tabela 2 (Cont.)

Componentes de análise aos Projetos de Intervenção Comunitária

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto
	Cidadania e Participação	<ul style="list-style-type: none"> - Reduzir a inatividade gerada pela reforma promovendo uma atitude participativa e consciente de intervenção cívica. (NIC1) - Difundir a importância da interculturalidade. (NIC2) - Incutir a vinculação de princípios de cidadania e participação ativas. (NIC2 & NIC9) - Capacitar a interação social, promovendo o convívio, a partilha de saberes e de experiências. (NIC8) - Promover ações de sensibilização sobre a violência no seio da família. (NIC4)
Área de atuação 2: Relação Dialógica	Adultos e Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a ecointeligência, recorrendo à utilização de materiais reciclados e reutilizáveis, sensibilizando para a manutenção do bairro/comunidade. (NIC1 & NIC7) - Reforçar a intergeracionalidade e as relações entre microcomunidades apelando à inclusão e ao sentido de pertença e união na comunidade. (NIC2) - Implementar bons hábitos para uma habitação saudável de modo a desenvolver um melhor ambiente no bairro/comunidade. (NIC4) - Desenvolver formações nas áreas temáticas do Eco Turismo, Cultura e História das ilhas dos Açores, proporcionando-lhes diversão, lazer e conhecimentos a nível cultural e ambiental. (NIC3)

Relativamente à área de atuação 1: Educação de Adultos, a análise configurou-se de acordo com quatro subcategorias que emergiram da análise de conteúdo realizada aos relatórios de estágio, a saber: Educação Utilitária ou Libertadora, Educação Permanente e Integral, Literacia e Alfabetização e Cidadania e Participação. Quanto à área de atuação 2: Relação Dialógica, esta é extensível à subcategoria de análise: Adultos e Comunidade.

Salientamos que o foco das intervenções aqui reportadas resulta da construção de uma Matriz de Análise SWOT, através da qual os formadores-estagiários identificaram os pontos fortes e fracos, as ameaças e as oportunidades do respetivo Núcleo de Estágio. Esta análise contribuiu para a construção de um perfil comunitário e posteriores estratégias de intervenção nos eixos mais deficitários, que de seguida relatamos.

Neste sentido, relativamente à subcategoria de análise – Educação Utilitária ou Libertadora – as ações de intervenção que foram dinamizadas caracterizaram-se por combater fenómenos de exclusão social, na medida em que, foram criadas estratégias de intervenção com a população sénior tendo em conta as suas necessidades, realidades e expectativas (NIC1). No trabalho desenvolvido pelo NIC1 observou-se a estimulação da leitura e o desenvolvimento da cognição na população adulta (subcategoria: Literacia e Alfabetização) através de atividades em torno da educação pela arte,

na vertente das artes plásticas, da música, da literatura e das artes cénicas. As dinâmicas de grupo aqui geradas contribuíram para a redução da inatividade resultante dos processos de reforma, promovendo uma atitude participativa e consciente de intervenção cívica (subcategoria: Cidadania e Participação). Tal facto, verificou-se ao nível da dinamização de ações de formação em Alfabetização de Adultos, estratégia esta, essencial para uma melhoria da compreensão e apropriação do real. Este é um trabalho contínuo e sistemático. Partia-se, numa linha freiriana, do conhecimento ingénuo, resultante dos saberes e vivências populares, para transformá-los em conhecimento científico.

A educação pela arte torna-se numa dimensão de trabalho transversal a outras planificações de outros Núcleos de Intervenção Comunitária, nomeadamente a proposta do NIC2 que visa contribuir para a promoção da arte e da cultura, enquanto instrumentos de combate à exclusão social, de cidadãos socialmente desfavorecidos. Procurou-se, desta forma, colocar o jovem e o adulto perante situações práticas que os auxiliassem na resolução de problemas quotidianos, com respostas diferenciadas das práticas comumente aceites na linguagem formal da escola. Desta forma, vamos ao encontro de Freire (2001) quando afirma que devemos “respeitar a linguagem popular tanto quanto temos que respeitar o conhecimento das classes populares para, com elas, ir além dele” (Freire, 2001, p. 139). Este Núcleo, em particular, e por estar inserido num bairro social, desenvolveu um conjunto de estratégias que propunham o reforço da intergeracionalidade e as relações entre microcomunidades, apelando à inclusão e ao seu sentido de pertença e união (subcategoria: Adultos e Comunidade), perspectiva validada por Belchior (1990), quando afirma que os espaços de intervenção não devem excluir sistemas sociais de intersubjetividade, bem como novas estruturas de convivência.

É notória a utilização de atividades no âmbito da educação artística através de práticas não formais estimulando a memória, a imaginação e a criatividade na população adulta (subcategoria: Educação Permanente e Integral), como linguagem privilegiada para os processos de conexão das microcomunidades, no entendimento do ser conectivo de Paulo Freire (1997, 2009). Em última análise e como consequência dos processos de conexão das microcomunidades difundiu-se a importância da interculturalidade, bem como incutiu-se a vinculação de princípios de cidadania e participação ativas (subcategoria: Cidadania e Participação).

Esta última abordagem, também partilhada pelo NIC9 e pelo NIC8, permitiu estimular a autoconfiança, a independência e o autocuidado nos adultos (subcategoria: Educação Utilitária ou Libertadora). Algumas estratégias utilizadas percorreram processos formativos que objetivaram o trabalho em torno do desenvolvimento de competências de gestão do orçamento familiar e da promoção da saúde e bem-estar. O NIC4 e o NIC7 também promoveram uma formação básica no âmbito da gestão financeira familiar. Os processos formativos estruturavam-se a partir de metodologias ativas que capacitavam a interação social, a partilha de saberes e de experiências (NIC8) (subcategoria: Cidadania e Participação). As atividades desenvolvidas potenciaram junto do adulto a compreensão necessária para uma gestão financeira equilibrada, dado que, os auxiliou na elaboração do orçamento familiar reconhecendo rendimentos e despesas e apurando o respetivo saldo; na aprendizagem de estratégias úteis para a procura de novas oportunidades para aumentar os rendimentos da família, nomeadamente trabalhando a capacidade em saber diferenciar despesas fixas e variáveis e entre despesas necessárias e supérfluas.

As ações dinamizadas no âmbito desta subcategoria de análise, Educação Utilitária ou Libertadora, pretendiam ainda potenciar a inclusão dos jovens e dos adultos, socialmente desfavorecidos, com ferramentas essenciais à procura de emprego, como o trabalho em torno da elaboração do currículo vitae ou a preparação para as entrevistas de emprego. Os formadores pretendiam deste modo estimular as competências dos jovens e adultos em contexto de formação, útil e funcional, e com isso contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida.

Noutro âmbito de análise, verificou-se ser uma preocupação muito presente para o NIC4 a aquisição de competências que permitissem o desenvolvimento de medidas de prevenção à violência (subcategoria: Educação Utilitária ou Libertadora), concretamente a promoção de ações de sensibilização, junto da população de jovens adultos (subcategoria: Literacia e Alfabetização), sobre a violência no seio da família (subcategoria: Cidadania e Participação). Esta intervenção constituiu-se como um contributo para a criação de uma cidadania consciente e tolerante, para o desenvolvimento económico e social, para a promoção da alfabetização, para a mitigação da pobreza e para a preservação do meio ambiente (Requejo Osório, 2005). Estas ações tinham como objetivo implementar bons hábitos para uma coabitação saudável de modo a desenvolver um melhor ambiente no bairro/comunidade.

Na sua maioria, os Núcleos de Estágio encontram-se nos Centros Comunitários do Concelho do Funchal, pelo que se subentende o reforço das estratégias que proporcionavam a sensibilização para a manutenção do bairro/comunidade, através de workshops que estimulavam a ecoinTELigência dos cidadãos participantes, recorrendo à utilização de materiais reciclados e reutilizáveis (NIC1; NIC7) (subcategoria: Adultos e Comunidade). Estas ações promoviam junto da população adulta a aquisição de estratégias de ação com o objetivo do desenvolvimento dos seus horizontes pessoais e culturais e a garantia da sua formação crítica e emancipadora (NIC1; NIC6) (subcategoria: Literacia e Alfabetização).

As ações de intervenção, foram, deste modo, convergentes com a estratégia Europa 2020 para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Estas ações tornaram perceptível que a Educação de Adultos oferece às pessoas na situação de desempregados, as reestruturações e a transição profissional, uma oportunidade de melhorarem as suas competências ou de se reconverterem, contribuindo deste modo, para a inclusão social, a cidadania e o desenvolvimento pessoal. Todavia, “é hoje sabido que os sectores populares mais carenciados e menos organizados têm dificuldades acrescidas em participar. A participação democrática é uma forma de investimento público para o qual o capital político mínimo, o de ser formalmente cidadão, não basta.” (Santos, 2003, p. 457).

Outra dimensão que se desvelou como relevante nos processos formativos dos diversos Núcleos de Estágio incidiu na problemática do envelhecimento ativo, em particular no trabalho desenvolvido pelo NIC5, cujas estratégias trabalhadas facilitavam a realização de tarefas diárias na vida dos idosos, através da prática de exercício físico, melhorando a sua mobilidade e qualidade de vida (subcategoria: Educação Utilitária ou Libertadora).

Foram igualmente implementadas formações com o intuito de desenvolver uma alimentação saudável, bem como competências-chave para o desenvolvimento de hábitos de vida saudável, como forma de promoção do bem-estar pessoal, nas dimensões física e mental. Acresce a estas atividades ações de promoção do exercício físico e de cultura geral (subcategoria: Educação Permanente e Integral; Educação Utilitária ou Libertadora).

Com Freire, afirmamos que “(...) para o homem, o mundo é uma realidade objectiva, independente dele, possível de ser conhecida. (...) o homem (...) não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta da sua abertura à realidade, que faz ser o ente de relações que é.” (Freire, s.d., p. 39). Este ser com o mundo preconizou-se em ações desenvolvidas com vista ao desenvolvimento da ecoinTELigência, ao reforço da intergeracionalidade e às relações entre microcomunidades apelando à inclusão e ao seu sentido de pertença, como referidos anteriormente. Neste âmbito, um dos projetos desenvolvidos incidiu nas áreas temáticas do Eco Turismo, Cultura e História das ilhas dos Açores. Foram trabalhados junto da população adulta conceitos e tradições com vista à compreensão do outro, à aceitação da diferença e à tolerância, dado que, como nos alerta Freire (s.d.), “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, (...) uma pluralidade na própria singularidade” (p. 40).

Pelo exposto, entendeu-se que os projetos de intervenção comunitária desenvolvidos por estes alunos se alicerçaram em quatro fases essenciais da investigação-ação, de onde se desvelam momentos de planeamento, ação, reflexão e avaliação (Máximo-Esteves, 2008). Estas fases, operacionalizam cenários de aprendizagem ao longo da vida que consubstanciam vivências significativas à população dos Núcleos de Intervenção Comunitária, reconhecendo e compreendendo o potencial da perspetiva psicológica e sociológica na Intervenção Comunitária, ao mesmo tempo que contribuíram para a participação dos cidadãos e das cidadãs do território como um direito e um dever que subsiste à mudança social.

Considerações Finais

Toda a intervenção desenvolvida junto das populações dos Núcleos de Intervenção Comunitária (NICs), converge claramente para uma investigação crítica, com a assunção da dimensão ideológica, não se limitando a descrever e a compreender a realidade, mas assumindo um papel interventivo transformador, orientando o conhecimento para a emancipação e libertação de cada indivíduo. No essencial, a configuração política assumida pela intervenção orientada para a mudança social produziu um impacto significativo, pelo contributo no acesso a melhores condições de vida e de formação pessoal e social dos envolvidos. A todos os projetos dinamizados, consignamos uma importância vital para as suas comunidades, pelo potencial de mudança em prol do desenvolvimento da consciência crítica e da emancipação dos sujeitos.

No âmbito dos projetos de intervenção comunitária que foram analisados, verificou-se que a metodologia da investigação-ação participativa foi uma estratégia adequada ao trabalho com a população jovem e adulta porque permitiu uma ação contínua e de proximidade com a comunidade. Esta proximidade com o locus da ação, premiou uma análise holística do contexto e por conseguinte uma melhor visão daqueles que são os pontos fortes e os pontos fracos do seu contexto social, bem como as oportunidades e as ameaças que circunscreveram o seu sistema de relações. Reconheceu-se e compreendeu-se o potencial da perspetiva psicológica e sociológica na Intervenção Comunitária, isto é, os projetos enquadraram a visão de Carl Rogers quando afirma que:

(...) não há nada mais fácil para aceitar verdadeiramente uma pessoa e os seus sentimentos do que compreendê-la. (...) Qualquer pessoa é uma ilha, no sentido muito concreto do termo; a pessoa só pode construir uma ponte para comunicar com outras ilhas se primeiramente se dispôs a ser ela mesma e se lhe é permitido ser ela mesma. Descobri que é quando posso aceitar as atitudes e as crenças que a constituem como elementos integrantes reais e vitais, que eu posso ajudá-la a tornar-se pessoa: e julgo que há nisto um grande labor. (Rogers, 1985, p. 32)

Assim, encontrou-se como principais características da Investigação-ação Participativa as seguintes:

1. “O problema nasce na comunidade” (Ramos, 2005, p. 21). É com ela e através dela que as soluções são encontradas, por percursos de proximidade que descrevem e analisam a problemática. Temos como produto, a “tomada de consciências de seus próprios recursos” (Ramos, 2005, p. 21) e com ela a capacidade reforçada de potenciá-los em prol de sistemas de ação benéficos à comunidade.
2. “O fim último da pesquisa é a transformação radical da realidade social e a melhora da vida das pessoas envolvidas” (Ramos, 2005, p. 21). Esta preocupação com a comunidade, mais concretamente com o melhoramento das suas práticas, induziu nos participantes sentimentos de implicação e envolvimento necessários ao sucesso da intervenção. Desta forma, compreende-se que “a Pesquisa

Participante” exija “a participação plena e integral da comunidade” (Ramos, 2005, p. 21) ao longo do processo de evolução da realidade social.

Deste modo, a Educação de Adultos pressupõe mudanças dos sistemas simbólicos orientadores das práticas individuais e coletivas, situando a educação no contexto do desenvolvimento comunitário e cultural. Propõe-se uma abertura aos novos movimentos alternativos, de novas identidades, de espaços de intersubjetividade e a novas estruturas de convivência, no sentido de promover a aprendizagem dentro da cultura.

A análise aos projetos de intervenção comunitária permitiu a legitimação das práticas pedagógicas e o enquadramento de ações políticas, educativas e sociais, expressão de uma preocupação evidente com as questões da igualdade de oportunidades, a inovação, a gestão do conhecimento e o envolvimento dos adultos e participação ativa nos processos de aprendizagem, bem como, o reconhecimento da sua natureza social, tópicos positivos da área de Educação de Adultos, como assinalado por Istance (2011). Embora não fosse uma variável deste estudo, verificou-se a necessidade de aprofundar e revitalizar o trabalho em rede, de modo a que as demais instituições pudessem potenciar os seus projetos, partilhando recursos, estratégias e boas práticas.

Referências

- Amado, J. (2014). A investigação em Educação e seus paradigmas. In J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed; pp. 19-71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, M. (2008). *Educação, saúde e desenvolvimento*. Coimbra: Almedina.
- Bardin, L. (1995). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. (2013). *Educação de Adultos. Conceitos, processos e marcos históricos – Da globalização ao contexto português*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Belchior, F. (1990). *Educação de Adultos e Educação Permanente: A realidade Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (2004). O pacto educativo para o futuro: Um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, (34), 69-108.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guia practica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Caballo-Villar, M. (2008). *A cidade educadora: Nova perspectiva de organização da Intervenção municipal* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Centeno, V. (2011). Lifelong learning: A policy with a long past but a short history. *Internacional Journal of Lifelong Education*, 30, 133-150.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa. (Research methods in education)*. Madrid: La Murialia.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.). *O planeamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, J. (1996). A Educação de Adultos em Portugal no contexto da E=educação ao longo da vida. – Situações, alternativas, recomendações. *Parecer 1/1996*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2000). *Aprendizagem ao longo da vida: A contribuição dos sistemas educativos dos Estados membros da União Europeia*. Lisboa: Unidade Portuguesa Eurydice.
- Freire, P. (1997). *Política e educação*. (7ª ed.). S. Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2001). *A educação na cidade* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2009). *A pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (s.d.). *Educação como prática de liberdade*. Lisboa: Dinalivro.
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação - O planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia, Publicações Universitárias e Científicas.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006): A emergência da educação e formação para a competitividade*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice*. London: Heineman.
- Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post structuralist perspectives. *Theory and Practice*, 31(1), 87-99.
- Latorre, A., Del Rincon, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lima, L. (2005). Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão dos recursos humanos. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.). *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 91-102). London: Sage.
- Istance, D. (2011). Education at OECD: Recent themes and recommendations. *European Journal of Education*, 46(1), 87-100.
- Magalhães, J. (1996). Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime. *Educação, Sociedade & Culturas.*, 5, 7-35.
- Martínez, M. (2002). *Educación permanente y educación social: Controversias e compromissos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Menezes, I. (2010). *Intervenção comunitária: Uma perspetiva psicológica* (2.ª ed.). Porto: Livpic/Legis Editora.
- Morgado, J. (2016). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morin, E. (1983). *O paradigma perdido*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- OP.EDU (2016). *Educação 2016: Transição e expetativas*. Lisboa: Observatório de Políticas de Educação, Formação e Ciência.
- Pires, A. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pires, A. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, (2), 5-19.
- Portal Qualifica. (2018). *Quais as metas do programa qualifica?* Disponível em: <https://www.qualifica.gov.pt/#/programaQualifica>
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideologia em investigação educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Portugal (1976). Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio – [regulamenta o regime especial das associações locais].
- Portugal (1976). Portaria 419/76, de 13 de julho - [estabelece as normas orientadoras do processo de aprendizagem e dos critérios e forma de avaliação final de educação básica para adultos].
- Portugal (1979). Lei 3/79, de 10 de Janeiro - [regulamenta os princípios de eliminação do analfabetismo].
- Portugal (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – [Lei de bases do sistema educativo – estabelece o quadro geral do sistema educativo].
- Portugal (2011). Resolução do Conselho sobre uma agenda renovada no domínio da Educação de Adultos. 2011/C 372/01. *Jornal Oficial da União Europeia*.
- Ramos, E. (2005). Epistemologia e pesquisa participativa: Constrói-se o conhecimento em cooperação? Fenix. *Revista Pernambucana de Educação Popular e Educação de Adultos*, 4, 21-32.
- Requejo Osório, A. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Robert, A., & Bouillaguet, A. (1999). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*. (7.ª ed.) Lisboa: Moraes Editores.
- Santos, B. (Ed.). (2003). *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo-formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sitoe, R. (2006). Aprendizagem ao longo da vida: Um conceito utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão*, 2006, 12(2), 283-290
- Tuijnman, A. (1996). *International encyclopedia of adult education and training*. (2ª ed.) Oxford: Elsevier.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp.102-128). Porto: Ed. Afrontamento.

Sobre os Autores

Nuno Fraga

Universidade da Madeira – Centro de Investigação em Educação
nfraga@uma.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3382-6357>

Doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa), Mestre em Educação na Área de Administração Educacional. É Professor Auxiliar a tempo integral e em regime de dedicação exclusiva na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, sendo o atual Diretor do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira e do curso de 2.º Ciclo em Ciências da Educação – Administração Educacional (Mestrado).

Gorete Pereira

Universidade da Madeira – Centro de Investigação em Educação
goretepereira@staff.uma.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1804-8104>

Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade da Madeira, na especialidade de Inovação Pedagógica, Mestre em Ciências da Educação na Área de Supervisão Pedagógica pela Universidade da Madeira. É Professora Auxiliar a tempo integral e em regime de dedicação exclusiva na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira. Tem dado seguimento a investigações decorrentes das suas áreas de interesse (Cenários de Aprendizagem, Contextos da Prática Pedagógica, Processos de Supervisão Pedagógica, Educação de Infância e Movimentos Pedagógicos) na qualidade de investigadora integrada do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).

Glória Gonçalves

Direção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira
ggoncalves@gmail.com

Mestre em Ciências da Educação na Área de Supervisão Pedagógica. É Diretora de Serviços de Educação Especial na Direção Regional de Educação e colabora com a Universidade da Madeira, como Assistente Convidada, nomeadamente na orientação de estágios curriculares em Ciências da Educação.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 27 Número 50

13 de maio 2019

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, PubMed, QUALIS A1 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de
Pernambuco Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de
Fora, Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio
Grande do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **María Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-

CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada
Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University
Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University
Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville
Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland
Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolfe
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel