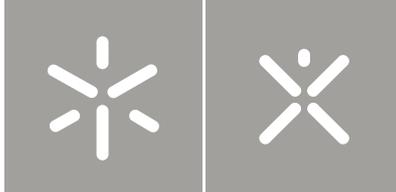


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ricardo Jorge Raleira Monginho

**A investigação no campo da educação  
de adultos em Portugal (2000-2011):  
tendências da produção académica**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Ricardo Jorge Raleira Monginho

**A investigação no campo da educação  
de adultos em Portugal (2000-2011):  
tendências da produção académica**

Tese de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação – especialização  
em Educação de Adultos

Trabalho efectuado sob a orientação da

**Professora Doutora Paula Cristina Oliveira Guimarães**

## **DECLARAÇÃO**

Nome: Ricardo Jorge Raleira Monginho

Endereço eletrónico: ricardomonginho@gmail.com Telefone: 962 491 764

Número do Bilhete de Identidade: 130 452 38 6

Título da dissertação: A investigação no *campo* da educação de adultos em Portugal (2000-2011): tendências da produção académica

Orientadora: Paula Cristina Oliveira Guimarães

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação – especialização em Educação de Adultos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

Este espaço é dedicado a todos os que me ajudaram ao longo desta caminhada e contribuíram para que a presente dissertação se tornasse uma realidade. A todos eles deixo aqui o meu sincero agradecimento.

À Cláudia, antes de quaisquer outros, deixo aqui o meu profundo agradecimento. Apesar de eu não saber como, conseguiu sempre ter paciência, aturar-me, acompanhar-me e apoiar-me ao longo de toda a caminhada, ter sempre uma palavra de incentivo e um carinho que só ela sabe dar.

Quero expressar, também, o meu agradecimento:

- À minha avó, Mariana, por todo o apoio que sempre deu (e continua a dar) e por todo o carinho com que me tem vindo a criar e a ensinar;
- À minha mãe, Teresa, por saber ter estado, ao seu jeito, sempre presente, a dar força, a apoiar, mesmo quando eu não fiz o caminho “a direito”;
- À minha irmã, Carolina, porque sempre torceu (e torce) por mim;
- À Mariana, ao José, à Cátia e ao André Diniz, por me terem acolhido como um dos seus, pela sua disponibilidade e por terem estado sempre presentes;
- Ao Pedro Rocha, pelos diálogos inspiradores, pela visão crítica, pelos conselhos e orientações sempre tão pertinentes;
- À Amanda Franco e à Raquel Pepo Dias, pela preciosa ajuda, na revisão do trabalho;
- Aos meus colegas de mestrado, em especial, à Lipa e à Natália, por aturarem este alentejano em terras minhotas.

Quero deixar, ainda, uma palavra de agradecimento à minha orientadora, Doutora Paula Guimarães, pela forma como soube sempre orientar-me, pela paciência que teve comigo, pela enorme disponibilidade, pela cordialidade com que sempre me recebeu e trabalhou comigo e pela liberdade de ação que me concedeu e que foi decisiva neste meu processo de aprendizagem.

Por fim, como não poderia deixar de o fazer, deixo o meu agradecimento ao avô Henrique, a quem dedico este trabalho. Partiste, mas o que me deste irá acompanhar-me para sempre.

Obrigado a todos!

## **A investigação no *campo* da educação de adultos em Portugal (2000-2011): tendências da produção académica**

### **Resumo**

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação de Adultos, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, pretende mapear a produção académica no *campo* da educação de adultos em Portugal, na última década, e conhecer as suas principais tendências. Neste sentido, estudam-se os trabalhos publicados e as principais estratégias metodológicas mobilizadas.

Este estudo adota uma metodologia qualitativa e utiliza as técnicas de investigação documental (Sousa, 2005) e análise de conteúdo (Bardin, 2009), a partir de um *corpus documental* construído através de um procedimento de amostragem intencional (Afonso, 2010), que compreende setenta e dois documentos publicados em Portugal: i) vinte e um livros, com base em teses de doutoramento ou dissertações de mestrado; e ii) cinquenta e um artigos, publicados em revistas científicas da área da educação.

Nesta dissertação constata-se que: i) apesar da aparente inexistência de uma inter-relação entre muitas das temáticas estudadas, existem determinadas especificidades que lhes são comuns; ii) começa a registar-se a emergência de um conjunto de trabalhos que se inscrevem em linhas cada vez mais consistentes, coerentes e continuadas; iii) apesar desta circunstância, a produção académica no *campo* apresenta características bastante heterogéneas.

Sobre as tendências da produção académica portuguesa no *campo*, há indícios de que acompanham as linhas de pensamento disseminadas, quer pela UNESCO, por exemplo, no que remete para a individualização dos processos e da valorização da educação não formal, como pela UE, no que respeita, sobretudo, ao reconhecimento de conhecimentos adquiridos por via da experiência (entre outros). Complementarmente, muitos trabalhos inscrevem-se em abordagens críticas, refletindo alguns desenvolvimentos históricos da educação de adultos em Portugal, desde 1974, de entre esses, muitos daqueles que se debruçam sobre a análise das políticas públicas.

## **Research in the *field* of adult education in Portugal (2000-2011): trends of academic production**

### **Abstract**

This dissertation, developed in the framework of the Master of Educational Sciences, specialization in Adult Education, in the Institute of Education of University of Minho, aims at mapping the academic production in the *field* of adult education in Portugal in the last decade, and understanding main trends. Thus, it analyses articles and books published and main methodological strategies mobilized in portuguese academic research in adult education.

This study adopts a qualitative methodology and uses the techniques of documentary research (Sousa, 2005) and content analysis (Bardin, 2009), making use of a *documentary corpus*, built through a intentional sampling (Afonso, 2010), which comprises seventy-two documents published in Portugal: i) twenty-one books based on doctoral thesis or master dissertations, and ii) fifty-one articles published in scientific journals in the field of education.

This dissertation reveals: i) that despite the apparent absence of an inter-relationship between many of the subjects studied, there are certain features which are common to them; ii) the emergence of some consistent, coherent and continuous trends of analysis; iii) that despite this last circumstance, the academic production in the *field* is quite heterogeneous.

Data collected show that UNESCO, in what refers to the processes of individualization and valuing non-formal education, has had a great influence in the academic production studied, as well as the EU, particularly in what concerns the recognition of knowledge acquired through experience. In addition, many publications follow critical approaches, reflecting some historical developments of adult education in Portugal since 1974, among these, many of those who focus on the analysis of public policies.

## Índice

<b>Índice de Quadros</b> .....	ix
<b>1. Introdução</b> .....	1
<b>1. Enquadramento teórico</b> .....	4
1.1. Breve história da educação de adultos .....	4
1.1.1. A UNESCO (1949-2009): 60 anos a moldar o <i>campo</i> da educação de adultos .....	4
1.1.1.1. Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA I) .....	5
1.1.1.2. Segunda Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA II) ...	6
1.1.1.3. Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA III) ...	7
A Conferência de Nairobi (Quênia) e a educação permanente .....	9
1.1.1.4. Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA IV) ...	10
1.1.1.5. Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V) .....	11
1.1.1.6. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) .....	12
1.1.1.7. Do “Aprender a ser” à “Educação: um tesouro a descobrir”: sobre os contributos dos relatórios Faure (1972) e Delors (1996) para a construção do campo da educação de adultos .....	14
O relatório Faure (1972) .....	15
O relatório Delors (1996) .....	20
1.1.1.8. Considerações Finais .....	23
1.1.2. A União Europeia (1957-2007): entre contributos e regulação política no campo da educação de adultos .....	25
1.1.2.1. Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000) .....	27
Mensagens-chave .....	28
1.1.2.2. Educação de adultos: nunca é tarde para aprender (2006) .....	32
Mensagens-chave .....	33
1.1.2.3. Considerações Finais .....	36
1.1.3. A educação de adultos em Portugal (1952-1974/1974-2011): apresentação sucinta do percurso percorrido .....	37
1.1.3.1. Momentos histórico-políticos da educação de adultos em Portugal: notas sobre o caminho percorrido desde 1974 .....	38
1.1.3.1.1. Da multiplicação e do fomento das associações de educação popular (1974- 1976) .....	38
1.1.3.1.2. Da “travessia do deserto” ao PNAEBA (1976-1979) .....	39

1.1.3.1.3. A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): sobre o percurso de formalização e escolarização da educação e o seu impacto .....	40
1.1.3.1.4. A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) (1999): do imaginado ao decretado na “nova” política de educação e formação de adultos.....	42
1.1.3.1.5. A Direcção-Geral de Formação Vocacional (2002-2006): entre qualificações e competências para competir .....	44
1.1.3.1.6. A Iniciativa Novas Oportunidades e a Agência Nacional para a Qualificação (2005-2011): sobre certificação, qualificação e competências rumo à competitividade no mercado da educação.....	44
1.1.3.1.7. Considerações Finais .....	47
1.2. Construção teórico-concetual do <i>campo</i> da educação de adultos.....	49
1.2.1. Sobre os conceitos de <i>campo</i> e de <i>campo</i> da educação de adultos.....	49
1.2.1.1. Do conceito de <i>campo</i> : apontamentos breves sobre as suas características e especificidades.....	50
1.2.1.2. Do conceito de <i>campo</i> da educação de adultos: duas propostas .....	53
1988: a proposta contida nos ‘Documentos Preparatórios III’ .....	54
As ofertas propostas .....	55
Eixo escolar .....	55
Eixo extraescolar.....	56
1999: a proposta contida no livro ‘Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática’ .....	59
Plano da diversidade de instituições implicadas nos processos .....	60
Plano da figura do educador de adultos.....	60
1.2.1.3. Uma possível organização do campo da educação de adultos: características e particularidades do conceito adotado.....	63
1.2.1.4. Considerações finais .....	65
<b>2. Metodologia</b> .....	66
2.1. Sobre métodos e técnicas de investigação em ciências sociais.....	66
2.2. Porque nem só pela estrada se fez a viagem: notas sobre o caminho de construção da problemática .....	69
2.3. Como se fez o que se fez: sobre a estratégia metodológica utilizada.....	73
2.3.1. A problemática e o objeto de estudo. Acerca da forma como se caracterizaram e definiram .....	73
2.3.2. O caso e o <i>corpus documental</i> . Apontamentos sobre o processo de construção ....	76

2.3.3. A investigação documental e a análise de conteúdo. Sobre a utilização das técnicas e procedimentos .....	80
2.3.3.1. Técnicas utilizadas: investigação documental e análise de conteúdo .....	80
Investigação documental.....	80
Análise de conteúdo.....	81
2.3.3.2. Um hibridismo que se revelou profícuo: entre a investigação documental e as fases de pré-análise e de exploração do material da análise de conteúdo .....	86
Escolha dos documentos .....	87
Recolha dos documentos .....	89
Preparação dos documentos.....	90
Outras anotações sobre o segundo fragmento .....	94
2.3.3.3. Análise de conteúdo: sobre o tratamento dos dados e a interpretação dos resultados.....	95
2.4. Considerações finais .....	97
<b>3. A produção académica em educação de adultos em Portugal (2000-2011)....</b>	<b>99</b>
3.1. Descrição dos documentos trabalhados.....	99
Sobre os livros .....	99
Sobre os artigos .....	103
Um olhar global sobre os documentos selecionados .....	106
Segundo os autores.....	106
Segundo o vínculo institucional dos autores .....	107
Segundo o ano de publicação.....	108
Segundo a editora responsável pela publicação .....	109
Segundo o local de publicação .....	110
3.2. Resultados da investigação .....	111
i) A epistemologia da produção académica no <i>campo</i> da educação de adultos .....	111
ii) A metodologia da produção académica no <i>campo</i> da educação de adultos.....	112
iii) As condições ideológicas e sociais da produção académica no <i>campo</i> da educação de adultos.....	118
iv) A teoria da produção académica no <i>campo</i> da educação de adultos.....	120
3.3. Alguns contributos para a compreensão da produção académica no <i>campo</i> da educação de adultos em Portugal (2000-2011).....	124
<b>4. Considerações finais .....</b>	<b>131</b>

Acerca deste trabalho: um roteiro global .....	131
Contributos a considerar: algumas ideias-chave .....	132
<i>Colégios invisíveis</i> no campo da educação de adultos em Portugal .....	133
Anotações para trabalho futuro .....	135
<b>5. Referências bibliográficas</b> .....	138
5.1. Livros e artigos referenciados .....	138
5.2. Outros documentos consultados .....	154
<b>6. Anexos</b> .....	157
6.1. Anexo 1 – <i>Corpus Documental</i> .....	157
6.2. Anexo 2 – ‘Ficha Individual’ .....	164
6.3. Anexo 3 – Revistas científicas: sobre os números pesquisados .....	166
6.4. Anexo 4 – Quadros .....	167

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Estrutura conceitual do <i>campo</i> da educação de adultos (adaptado) (Lima <i>et al.</i> , 1988, p. 54).....	55
Quadro 2 – Proposta contida nos ‘Documentos Preparatórios III’ (resumida e adaptada) .....	58
Quadro 3 – Representação global do <i>campo</i> da educação de adultos em Portugal, segundo Rui Canário .....	59
Quadro 4 – Proposta contida no livro ‘Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática’ (resumida e adaptada).....	62
Quadro 5 – <i>Campo</i> da educação de adultos (quadro de análise construído) .....	64
Quadro 6 – Cronograma da investigação.....	72
Quadro 7 – Revistas científicas utilizadas .....	77
Quadro 8 – Explicação da organização dos livros .....	91
Quadro 9 – Explicação da organização das revistas.....	91
Quadro 10 – Explicação das tabelas da ‘Ficha Individual’ .....	94
Quadro 11 – Número de trabalhos por autor (global) .....	107
Quadro 12 – Vínculo institucional dos autores (global).....	108
Quadro 13 – Número de trabalhos publicados por ano (global) .....	108
Quadro 14 – Número de trabalhos por editora (global).....	109
Quadro 15 – Localidade em que foram publicados os documentos (global) .....	110
Quadro 16 – Tipo de paradigmas identificados nos trabalhos selecionados .....	112
Quadro 17 – Orientação metodológica dos trabalhos selecionados .....	112
Quadro 18 – Tipo de investigação de suporte aos trabalhos selecionados.....	113
Quadro 19 – Técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha, análise e tratamento de informações identificados nos trabalhos selecionados .....	114
Quadro 20 – Amplitude das amostras dos trabalhos selecionados.....	115
Quadro 21 – Sujeitos privilegiados nos trabalhos selecionados .....	116
Quadro 22 – Contextos selecionados: contexto geográfico .....	116
Quadro 23 – Contextos selecionados: contexto cronológico .....	117
Quadro 24 – Contextos selecionados: contexto institucional .....	118
Quadro 25 – Origens e motivações dos trabalhos selecionados .....	118
Quadro 26 – Financiamento dos trabalhos selecionados .....	119
Quadro 27 – Temáticas dos trabalhos selecionados .....	120

Quadro 28 – Autores mais utilizados/citados nos trabalhos selecionados .....	121
Quadro 29 – Número de trabalhos por autor nas referências dos trabalhos selecionados .....	122
Quadro 30 – Trabalhos com maior número de referências nos trabalhos selecionados .....	123
Quadro 31 – Número de trabalhos por autor e proveniência dos trabalhos (livros) .....	167
Quadro 32 – Vínculo institucional dos autores (livros) .....	168
Quadro 33 – Número, tipo de trabalhos e vínculo institucional dos orientadores (livros) .....	169
Quadro 34 – Número de trabalhos publicados por ano (livros) .....	170
Quadro 35 – Número de trabalhos por instituição que atribuiu o grau (livros) .....	171
Quadro 36 – Número de trabalhos por editora (livros) .....	172
Quadro 37 – Número de trabalhos por local de publicação (livros) .....	173
Quadro 38 – Número de trabalhos selecionados em cada revista .....	174
Quadro 39 – Número de trabalhos por autor e proveniência dos trabalhos (artigos) .....	175
Quadro 40 – Vínculo institucional dos autores (artigos) .....	177
Quadro 41 – Número de trabalhos publicados por ano e sua proveniência (artigos) .....	178
Quadro 42 – Número de trabalhos por editora (artigos) .....	179
Quadro 43 – Localidade em que foram publicados os documentos (artigos) .....	180

## 1. Introdução

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação de Adultos, no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Ao longo do primeiro ano do referido curso, por diversas vezes se pensou acerca da educação de adultos e do facto de se perceber e conhecer muito pouco do assunto. A verdade é que era um assunto pelo qual se sentia um grande interesse e sobre o qual se queria aprender mais. Todavia, em várias ocasiões se ouviu que, na educação de adultos, havia pouca produção académica; que não eram muitos os autores/investigadores a investir na publicação de documentos científicos; etc. Este facto despertou a vontade de conhecer, efetivamente, quem eram os principais autores a publicar sobre o assunto, bem como perceber as especificidades acerca dos trabalhos que publicavam (onde, quando, em que circunstâncias, etc.).

O trabalho que agora se apresenta permitiu identificar mais trabalhos e autores do que se esperava. Tal como o *campo* da educação de adultos, a reflexão realizada é muito variada e complexa (pois as relações entre as temáticas eleitas para estudo e a *metodologia* utilizada são díspares) e leva a crer, numa primeira abordagem, que se está perante um *campo*, aparentemente, desconexo e no qual não existem relações entre as diferentes áreas (numas existe mais produção que outras e parece não se perceber bem a razão por que tal acontece).

No entanto, na presente investigação constata-se que: i) apesar da aparente inexistência de uma inter-relação entre muitas das temáticas estudadas, existem determinadas especificidades que lhes são comuns; ii) começa a registar-se a emergência de um conjunto de trabalhos que se inscrevem em linhas, cada vez mais, consistentes, coerentes e continuadas; e iii) apesar desta circunstância, a produção académica no *campo* apresenta características bastante heterogéneas, não sendo, de todo, possível a utilização de uma etiqueta que a identifique, claramente.

Como resultado de uma investigação compreensiva sobre a produção académica portuguesa da última década, este trabalho desenvolve-se tendo em consideração a heterogeneidade do campo da educação de adultos (Canário, 2008) e o facto de não existirem muitos estudos que organizem os caminhos que a reflexão e a produção têm seguido (Lima, 2011). Neste sentido, esta dissertação procura dar a conhecer os trabalhos publicados e as principais estratégias metodológicas mobilizadas na prossecução da investigação académica portuguesa em educação de adultos, nos últimos 10 anos, isto é, pretende-se proceder ao mapeamento da produção académica no *campo* da educação de adultos, em Portugal. Deste

modo, estudam-se os polos epistemológico, metodológico e teórico das investigações de suporte aos trabalhos, bem como as condições ideológicas e sociais inerentes à sua produção e publicação.

Para alcançar estes objetivos, adota-se uma metodologia qualitativa e utilizam-se as técnicas de investigação documental (Sousa, 2005) e análise de conteúdo (Bardin, 2009). Recorre-se, também, à construção de um *corpus documental*, através de um procedimento de amostragem intencional (Afonso, 2010). Os procedimentos da investigação documental e da análise de conteúdo, previstos nos manuais de meta-análise da investigação, utilizaram-se neste trabalho de uma forma híbrida, ou seja, foram-se complementando, nem sempre mediante a ordem cronológica habitualmente adotada. O *corpus documental* compreende setenta e dois documentos: i) vinte e um livros, publicados em Portugal, com base em teses de doutoramento ou dissertações de mestrado; e ii) cinquenta e um artigos, publicados em revistas da área da educação, em Portugal.

Os resultados deste trabalho permitem afirmar, entre outras coisas, que i) são muito poucos os trabalhos financiados, e os que o são, obtêm apoio, maioritariamente, por parte da Fundação para a Ciência e a Tecnologia; ii) as investigações de base aos trabalhos publicados suportam-se, maioritariamente, em paradigmas modernos, ou críticos; iii) estudam-se, principalmente, contextos ligados à educação e/ou ao apoio social e os sujeitos são selecionados, normalmente, tendo em consideração a sua profissão/ocupação e/ou a posição/cargo ocupado; e iv) os autores tendem a privilegiar análises qualitativas, em detrimento das quantitativas.

Esta dissertação desenvolve-se ao longo de três capítulos: i) o primeiro, no qual se faz um enquadramento teórico, da história e desenvolvimentos da educação de adultos; ii) o segundo, dedicado à descrição da dimensão metodológica que fundamenta o trabalho desenvolvido; e iii) o terceiro, em que se apresentam e discutem os dados recolhidos e analisados. No primeiro capítulo, abordam-se: i) as influências externas que se fazem sentir no *campo*, nomeadamente por parte da UNESCO e da UE; ii) o caminho percorrido em Portugal, considerando-se as referidas influências e a descontinuidade característica das políticas públicas na educação de adultos; iii) o conceito de *campo* e a sua possível aplicação à educação de adultos, com base em trabalhos de Pierre Bourdieu (2008; 2010; 2011), Bernard Lahire (1999) e Richard Edwards e Robin Usher (1998); e iv) o quadro de análise utilizado, construído especificamente para esta investigação, com recurso aos contributos presentes nos

‘Documentos Preparatórios III’ (Lima *et al.*, 1988) e no livro ‘Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática’ (Canário, 2008). No segundo capítulo são abordados: i) alguns aspetos sobre *métodos* e *técnicas* de investigação em ciências sociais; ii) o processo segundo o qual se construiu a problemática e se desenvolveu a estratégia metodológica mobilizada; iii) o caso e o *corpus documental* a estudar, indicando-se as razões que levaram à adoção de um procedimento de *amostragem intencional*; iv) as *técnicas* e procedimentos eleitos e utilizados; v) o processo de escolha, recolha e preparação dos documentos estudados; e vi) as especificidades da análise de conteúdo, do tratamento e da interpretação dos dados. No terceiro capítulo, desenvolvido ao longo de três momentos: i) apresentam-se os dados; ii) dinamiza-se a discussão dos dados recolhidos e analisados; e iii) levantam-se questões e expõem-se algumas considerações sobre a produção académica portuguesa no *campo* da educação de adultos em Portugal.

## **1. Enquadramento teórico**

Este capítulo pretende, por um lado, descrever e analisar, de forma breve, aquilo que tem sido a educação de adultos, designadamente as perspetivas da UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) e da UE (União Europeia), relativamente à educação e aprendizagem ao longo da vida; por outro, discutir o conceito de *campo* e a sua aplicabilidade à educação de adultos.

Desta forma, o capítulo irá desenvolver-se ao longo de duas partes, ambas contendo subdivisões. Na primeira, que consistirá numa breve narrativa da história da educação de adultos, desde finais da Segunda Guerra Mundial até à atualidade, pretende-se abordar as principais tensões políticas, sociais e económicas, responsáveis pela construção e reconstrução continuada da educação de adultos ao longo das décadas, e identificar os seus principais atores. Na segunda, que comportará a análise e discussão crítica do conceito de *campo*, em primeira instância, e a possibilidade da sua extensão à educação de adultos, em segunda instância, pretende-se apresentar as perspetivas de alguns autores e apontar algumas críticas às mesmas, passando-se então a apresentar uma proposta de mapeamento do *campo* da educação de adultos em Portugal.

Assim, este capítulo terá como objetivo principal fornecer um enquadramento teórico à investigação desenvolvida, para que melhor se compreenda a utilização de alguns conceitos e algumas das opções e estratégias adotadas. Irá focar-se a atenção em alguns eventos e documentos, emanados de diversas iniciativas que têm vindo a ter lugar, quer nacional, quer internacionalmente. Embora se reconheça que alguns destes documentos comportam acordos políticos e que o discurso oficial, por vezes, não corresponde às práticas efetivamente adotadas, pensa-se que é possível, através deles, compreender melhor quais as principais mudanças na educação de adultos e como têm vindo a ocorrer.

### **1.1. Breve história da educação de adultos**

#### **1.1.1. A UNESCO (1949-2009): 60 anos a moldar o *campo* da educação de adultos**

Terminada a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos floresceu. Este florescimento esteve relacionado com fatores diversos mas, principalmente, com a conjuntura de desenvolvimento económico e com as mudanças que a guerra veio impor a todo o mundo. Foi

então, neste cenário de pós-guerra, que começaram a delimitar-se aquelas que viriam a ser as linhas da educação de adultos, tendo assim proliferado diferentes práticas e discursos.

De acordo com Rosanna Barros (2011b, p. 95), “foi a partir da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e das suas diversas agências especializadas, que a educação de adultos se iria constituindo, a nível internacional, como um campo mais específico da acção educativa”. Foi assim, neste contexto, que começou a fazer-se notar a influência de uma agência internacional em particular, na educação de adultos: a UNESCO.

Desde então, a UNESCO tem vindo a assumir a organização de vários eventos que “(...) envolveram a participação de representantes dos Estados membros e tiveram como objetivo definir as políticas internacionais de educação e influenciar o conteúdo das políticas nacionais” (Lima & Guimarães, 2011, p. 113). Destes eventos, têm provindo contributos decisivos para a educação de adultos, quer ao nível do seu crescimento e expansão, quer ao nível do modo como tem vindo a ser pensada ao longo das décadas.

#### 1.1.1.1. Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA I)

Entre 16 e 25 de junho de 1949, quatro anos após o término da Segunda Guerra Mundial, em Elsinore (Dinamarca), a UNESCO organizou a Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA I). Nesta conferência, estiveram presentes representantes de vinte e sete Estados membros, na sua maioria do ocidente (UNESCO, 1949).

Com efeito, o panorama do pós-guerra, em que urgia o empreendimento na reconstrução de um mundo devastado e de uma política social, marcou fortemente os objetivos deste evento, que funcionou “(...) como a força catalisadora da convergência e conjugação de ideias, tendências, aspirações e esforços que [geraram] o clima em que [ganhou] rapidamente consistência o conceito e a realidade do novo sector educativo: a *educação de adultos*” (Dias, 2009, p. 204).

De acordo com o Relatório Oficial, “foram propostas cinco séries de problemas para estudo: objetivos; conteúdo; instituições e problemas de organização; métodos e técnicas; colaboração internacional no campo da educação de adultos” (UNESCO, 1949, p. 7), tendo o debate incidido sobre aspetos como: i) a melhoria das condições de vida dos adultos; ii) a adequação das técnicas e dos métodos (mais tradicionais ou mais modernos); iii) o papel e lugar das instituições (públicas ou privadas, nacionais ou internacionais); e iv) o possível contributo ao

nível do desenvolvimento (económico, social, político e cultural) dos diferentes povos para a consolidação da paz no mundo (Dias, 2009, p. 205).

Como pode constatar-se, procurava-se uma definição da educação de adultos que não partisse, nem da divisão do saber (como o ensino tradicional havia instituído), nem de programas predefinidos, mas que desse oportunidade aos indivíduos de resolver problemas concretos e atuais. No fundo, uma definição que permitisse que os indivíduos se esforçassem, eles mesmos, na procura de soluções. Trata-se de uma mudança, ao nível dos métodos e das técnicas, no sentido de estimular a reflexão dos indivíduos e de dar-lhes liberdade de escolha. De facto, procurava-se uma definição cuja funcionalidade estava diretamente relacionada com a liberdade de escolha dos indivíduos e da qual dependia.

#### 1.1.1.2. Segunda Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA II)

Entre os dias 22 e 31 de agosto de 1960, em Montreal (Canadá), teve lugar a Segunda Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA II). Nesta conferência, marcaram presença representantes de cinquenta e um Estados membros, predominantemente do terceiro mundo (UNESCO, 1960).

É importante referir que esta conferência teve lugar num período em que o progresso mundial e a estabilidade contribuíam para que se vivesse um clima de esperança e segurança. Este facto contribuiu decisivamente para que houvesse uma mudança nas preocupações, até então centradas na Europa, para o terceiro mundo. Como refere Rosanna Barros (2011b, p. 99), “a ênfase seria agora colocada na importância da educação básica de adultos para combater o analfabetismo funcional e o analfabetismo regressivo, ambos vistos como obstáculos ao desenvolvimento económico (...)”.

Efetivamente, os avanços tecnológicos permitiram, por um lado, alargar horizontes, o que levou à mudança da perceção do tamanho das comunidades e do mundo e, por outro, tomar consciência da (inter)dependência económica, social e cultural no mundo, o que contribuiu para que se consolidasse a consciência de que o destino dos povos era um só, comum a todos. Na realidade, entendia-se que

“o nosso primeiro problema é sobreviver. Não é uma questão de sobrevivência do mais forte; ou sobreviveremos juntos, ou pereceremos juntos. A sobrevivência exige que os países do mundo aprendam a viver juntos em paz. «Aprender» é a palavra de ordem. O respeito mútuo, a compreensão e a solidariedade são qualidades que são destruídas pela ignorância e fomentadas pelo conhecimento. No

mundo, actualmente dividido, a educação de adultos assume uma nova importância no campo da compreensão internacional. Desde que o homem aprenda a sobreviver, ele tem diante si oportunidades de desenvolvimento social e de bem estar pessoal como nunca teve” (UNESCO, 1978, p. 59).

Foi neste sentido que nesta conferência se reivindicou “(...) que [a educação de adultos fosse] considerada, em pé de igualdade com a educação escolar tradicional, uma parte, a outra parte, do sistema educativo” (Dias, 2009, p. 206). Assim ganhou força o entendimento que o processo educativo compõe um todo, compreende a totalidade da vida dos indivíduos e tem lugar em todo e qualquer espaço. É este entendimento que dá origem ao conceito de educação permanente, definido pela UNESCO “(...) para responder aos problemas levantados pelas rápidas mudanças tecnológicas, económicas e sociais da sociedade contemporânea, pela complexidade dos papéis pessoais e sociais que cada pessoa é chamada a desempenhar e para oferecer maior igualdade de oportunidades educativas” (UNESCO, 1979, *cit. in* Lima *et al.*, 1988, p. 47).

Na verdade, percebe-se que a reivindicação feita, no sentido de considerar a educação de adultos como parte do sistema educativo, começa a atingir a educação escolar, no momento exato em que esta passa também a ser mais fortemente contestada (Dias, 2009). O modelo escolar entra em crise, tal como a ideia de uma educação que ocorre numa única fase da vida de cada indivíduo. O tema central passa a ser o direito à educação e à cultura e procura-se o envolvimento dos governos, das instituições e das organizações com ligação à formação.

De acordo com José Ribeiro Dias (2009, p. 207),

“é o período dos grandes movimentos de massas nas Universidades de todo o mundo, da crise de Maio de 1968 em França, da erupção das contraculturas, das discussões entre os responsáveis que se irão fazer sentir na *Terceira Conferência Internacional de Tóquio*”.

#### 1.1.1.3. Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA III)

Em 1972, em Tóquio (Japão), entre os dias 25 de julho e 7 de agosto, decorreu a Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA III). Nesta conferência marcaram presença representantes de oitenta e sete Estados membros (UNESCO, 1972).

Como refere Fátima Barbosa (2004, p. 96),

“(...) se no início a educação de adultos [surgiu] de uma estratégia política, que [visava] a recuperação dos países envolvidos na Segunda Guerra Mundial, posteriormente ela desenvolve-se não só como propagação

dos ideais humanistas e marxistas, mas também como possibilidade de intervenção e de colaboração dos países desenvolvidos sobre ou com os países económica e socialmente menos desenvolvidos”.

Com efeito, esta conferência retomou “(...) a problemática da educação de adultos a partir de duas evidências: a crise da educação escolar e o progresso da educação de adultos” (Dias, 2009, p. 211). Desta forma, contribuiu para a consolidação do ideal de educação, enquanto processo permanente, no sentido em que a educação das crianças, a dos jovens e a dos adultos são indissociáveis (Dias, 2009).

Em suma, entende-se que

“(…) não se trata já de apenas ministrar ao homem uma preparação, técnica, especialidade, habilidade ou perícia, que o tornem um bom profissional capaz de realizar bem uma função dentro da máquina produtora da civilização, mas trata-se também e sobretudo de conseguir que ele próprio se desenvolva, atinja o grau de cultura próprio de um ser humano” (Dias, 1982, p. 36).

Conforme se percebe, e de acordo com o que refere José Ribeiro Dias (1982, p. 40), a educação de adultos era tida enquanto

“(…) instrumento essencial para a construção de uma verdadeira sociedade democrática, [com vista à transformação de] (...) todos os homens, a começar pelos mais desfavorecidos, de meras peças da máquina social em cidadãos conscientes da sua dignidade humana e participantes na vida da comunidade (...)”.

Paul Lengrand (1970) corrobora esta ideia, quando refere que a educação permanente constituiu um esforço, no sentido de harmonizar as distintas situações de formação que tinham lugar nos mais variados contextos, como a escola, a família, a fábrica ou o sindicato; ou seja, que a educação tem lugar em todas as fases da existência e possui um carácter contínuo, ao longo do processo de desenvolvimento e construção da personalidade. Assim, para dar lugar a uma comunicação ativa que possibilitasse conceber a educação enquanto edifício coeso, tornava-se necessário o desaparecimento das barreiras que separavam, quer as diferentes ordens, quer os diferentes momentos da ação educativa<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Note-se que também Edgar Faure, em 1972, se referiu à premência de deixar de se considerar a educação uma “atividade acidental”, cujo objetivo passa por possibilitar que o homem encontre os melhores contextos e situações para aprender em todas as idades, e de se recuperar a verdadeira natureza da educação, que é “ser global e permanente”, extrapolando as fronteiras das instituições, programas e métodos a que foi forçada, ao longo das décadas.

## A Conferência de Nairobi (Quênia) e a educação permanente

Em 1976, em Nairobi (Quênia), teve lugar aquela que foi a quarta Conferência Geral organizada pela UNESCO. Desta Conferência Geral, emanou o documento que ficou conhecido como Recomendação de Nairobi sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos. Esta recomendação contribuiu para a consagração da globalidade da vida de cada indivíduo como sendo um processo educativo, entendendo-se que a “(...) educação de adultos não é um fim, mas um meio para permitir a cada indivíduo assumir as suas responsabilidades ao longo das diversas fases da vida” (Universidade do Minho. Projecto de Educação de Adultos, 1977, pp. 3-4).

De facto, esta recomendação avançou que a educação de adultos deveria ser “(...) um subconjunto integrado num projecto global de educação permanente (...) que visa não só reestruturar o sistema educativo existente, mas também desenvolver todo o potencial de formação fora do sistema educativo” (Universidade do Minho. Projecto de Educação de Adultos, 1977, p. 4). Como refere José Ribeiro Dias (1982, p. 6), aludindo à Recomendação de Nairobi, “tendo em conta a maneira completa e desenvolvida como aborda os seus diferentes aspectos, o documento assume as dimensões de um autêntico tratado da educação de adultos”.

Neste sentido, no início dos anos setenta, num período profundamente marcado por rápidas transformações e progressos científicos e tecnológicos, o ideal de educação permanente desponta, trazendo consigo uma visão renovada do homem e “(...) uma forte crítica da escola (...)” (Lima & Guimarães, 2011, p. 115). De acordo com este ideal, assumia-se que o desenvolvimento da pessoa e o da sociedade andariam a par um do outro. Assim, para guiar a humanidade através das mais elevadas exigências profissionais, sociais, políticas, tecnológicas e humanas, a educação/formação e o desenvolvimento dos adultos eram incontornáveis. Na verdade, a ideia generalizada era a de que a humanização do desenvolvimento (que neste período preocupava as nações) poderia conseguir-se através da educação de adultos, uma vez que esta incorporava a vulgarização do progresso (quer científico, quer tecnológico) e tinha em vista o desenvolvimento dos indivíduos na sua globalidade (tanto ao nível das competências e dos conhecimentos, como ao nível dos valores e das atitudes).

Conforme se sabe atualmente, efeitos perversos limitaram o alcance dos ideais da educação permanente: i) a educação permanente foi tendencialmente reduzida ao período escolar; ii) o processo de educação permanente foi confundido com uma conceção redutora da educação de adultos; iii) o que deveria ser o processo de formação permanente confundiu-se

com uma extensão da forma escolar, o que contribuiu para o perpetuamento da escola e, mais ainda, para que a própria sociedade viesse a ser encarada como uma grande sala de aula; iv) não se reconheceram os saberes não adquiridos através da escola, ou de uma formação de tipo escolar, o que levou a que os saberes adquiridos pela experiência (fruto de situações não formais) fossem deixados para segundo plano, distorcendo, por completo, os ideais estruturantes da educação permanente. Resumindo, a educação permanente continuou acorrentada ao formato escolar.

#### 1.1.1.4. Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA IV)

Em 1985, entre os dias 19 e 29 de março, a UNESCO organizou a Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA IV), que decorreu em Paris (França) e na qual marcaram presença representantes de cento e vinte e dois Estados membros, entre os quais, pela primeira vez, Portugal (UNESCO, 1985).

De acordo com o Relatório Final,

“(…) a conferência teve os seguintes assuntos para examinar: i) a evolução da educação de adultos desde 1972 e as suas perspectivas de desenvolvimento, como uma extensão natural da alfabetização; ii) a contribuição que a educação de adultos poderia dar para resolver certos problemas graves do mundo de hoje; iii) prioridades a respeito das atividades educativas com vista a desenvolver o envolvimento dos adultos na vida económica, social e cultural; iv) formas de cooperação internacional e regional mais adequadas à promoção da educação de adultos” (UNESCO, 1985, p. 5).

Nesta quarta conferência, reconheceu-se que “(…) o direito a aprender não é somente um instrumento de desenvolvimento económico; tem de ser reconhecido como um dos direitos fundamentais” (UNESCO, 1985, p. 67) e recomendou-se a promoção da educação de adultos “(…) para o desenvolvimento livre e pleno da personalidade e participação ativa do indivíduo na vida económica, social e cultural como um meio de promover o exercício do direito ao trabalho e o direito do acesso à cultura” (UNESCO, 1985, p. 46).

Por outro lado, nesta conferência, acaba por perceber-se a submissão da educação, e da educação de adultos em particular, às lógicas de mercado e aos interesses económicos, uma vez que se admitiu “(…) a conveniência de ligações eficazes entre a educação e o mundo do trabalho (…)” (UNESCO, 1985, p. 44) e recomendou aos Estados membros a adoção de medidas permissoras de um vínculo mais forte entre a educação de adultos e a educação escolar.

#### 1.1.1.5. Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V)

Entre os dias 14 e 17 de julho de 1997, em Hamburgo (Alemanha), teve lugar a Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), organizada pela UNESCO. Nesta quinta edição das CONFINTEA, estiveram presentes representantes de cento e trinta Estados membros (UNESCO, 1997).

Conforme é referido no Relatório Final,

“uma ambição desta conferência (...) era capturar, refletir e promover o conceito multifacetado de educação de adultos para que os diferentes atores, o estado, a sociedade civil e o setor privado e os parceiros sociais estão a contribuir dentro de um quadro concertado e negociado” (UNESCO, 1997, pp. 12-13).

Na verdade, de modo mais perceptível do que acontecera na CONFINTEA IV, no Plano de Ação para o Futuro desta CONFINTEA V, o aumento do desemprego e a precariedade do emprego são assumidos como algumas das principais preocupações. Em concordância, as já referidas lógicas de mercado e os interesses económicos voltam a dominar os discursos e a serem apontados como necessários à educação de adultos, no sentido de conferir “(...) competências e capacidades específicas para entrar no mercado de trabalho e mobilidade ocupacional, e melhorar a capacidade dos indivíduos para participarem em modelos de emprego diversificados” (UNESCO, 1997, p. 43), denotando-se o relevo da função da educação profissional, no processo contínuo de aprendizagem permanente.

Contudo, de acordo com a declaração aprovada, começa a entender-se a educação de adultos não só como um direito, mas também como um dever que cada indivíduo deve assumir. Como referem Licínio C. Lima e Paula Guimarães (2011, p. 128), “novas exigências requereram novos papéis a serem dados à educação de adultos, em particular que cada indivíduo deve continuar a renovar conhecimentos e competências ao longo da vida”.

Neste sentido, a necessidade de aumentar a produtividade, a competitividade e a empregabilidade, assim como a capacidade de adaptação dos trabalhadores às novas exigências, ao nível da mobilidade e da flexibilidade, vieram substituir as preocupações tão presentes nos discursos da educação permanente, ou seja, o ideal humanista, de formação integral do Homem, multidimensional, foi substituído por um ideal de cariz tecnocrático e mercantilista. De acordo com Licínio C. Lima (2007, p. 22)

“(…) a formação e a aprendizagem ao longo da vida chegam a ser objecto de um tão profundo processo de instrumentalização com vista à eficácia económica e à *performatividade competitiva* que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionalistas e a técnicas de gestão de recursos humanos, pouco ou nada se assemelhando a formas e processos de educação”.

Efetivamente, a importância que se tem vindo a atribuir à educação, à formação e à aprendizagem ao longo da vida reflete uma verdadeira mudança de paradigma que é necessário criticar, uma vez que

“(…) as perspectivas mais pragmatistas e tecnocráticas de formação e aprendizagem ao longo da vida vêm, de fato, subordinando a vida a uma longa sucessão de aprendizagens úteis e eficazes, instrumentalizando-a e amputando-a das suas dimensões menos mercadorizáveis, esquecendo, ou recusando, a substantividade da vida ao longo das aprendizagens” (Lima, 2012a, p. 44).

O ser humano, na sua globalidade, deixa de estar no centro das preocupações da educação e da formação e a ser encarado como mero instrumento, ao serviço de um modelo de desenvolvimento, com impactos e efeitos graves, tanto social como ecologicamente (Finger & Asún, 2003).

#### 1.1.1.6. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI)

A Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), última até ao momento, teve lugar entre os dias 1 e 4 de dezembro de 2009, em Belém (Brasil). Esta edição realizou-se, pela primeira vez, num país do hemisfério sul, num país emergente, facto demonstrativo das mudanças que têm vindo a ter lugar a nível mundial, e contou com a participação de representantes de cento e sessenta Estados membros (UNESCO, 2010a).

De acordo com Licínio C. Lima e Paula Guimarães (2011, p. 131), “este evento teve lugar contra o pano de fundo da crise global, um «contexto completamente diferente» do que enquadrava a Conferência em 1997”. Contudo, como refere Paul Bélanger (2010, p. 80), a verdade é que, mesmo num cenário de crise global, “(…) alguns países decidiram investir na educação de adultos (...) [,] porque reconheceram que esta é um dos fatores-chave para encontrar a saída da crise”.

Tendo em vista a harmonização entre a aprendizagem e educação de adultos e as diversas agendas internacionais para a educação e para o desenvolvimento, a CONFINTEA VI desenvolveu-se de acordo com três objetivos principais:

“Impulsionar o desenvolvimento da aprendizagem e educação de adultos enquanto elemento importante e fator conducente à aprendizagem ao longo da vida, de que a literacia é a base; Destacar o papel crucial da aprendizagem e educação de adultos na realização das agendas de educação e desenvolvimento internacionais atuais (...); e Renovar o impulso e compromisso político e desenvolver ferramentas para implementação, a fim de passar da retórica à ação” (UNESCO, 2010a, p. 5).

No Prefácio do Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE), Koïchiro Matsuura, Ex-Diretor da UNESCO, relembra que “a aprendizagem ao longo da vida está no cerne da missão da UNESCO” (Matsuura, 2010, pp. 8-9). Através de um resumo geral do percurso percorrido, desde a CONFINTEA I, em 1949, à CONFINTEA V, em 1997, o Ex-Diretor reforça os diversos contributos e recomendações de cada uma das CONFINTEA e sublinha que “é preciso traduzir essas recomendações em políticas e programas agora”. É assim, neste sentido, que na CONFINTEA VI se assumem objetivos mais ambiciosos para a educação de adultos e se procura um maior e mais suportado envolvimento dos Estados na mesma.

Com efeito, no primeiro capítulo do GRALE (UNESCO, 2010b, p. 17), faz-se referência ao complexo contexto social, económico e político, a nível mundial, e reconhece-se que “a educação por si só não resolve estes problemas, mas certamente é parte da solução”. Como solução para a resolução dos problemas mencionados, avança-se com a ideia de que “o estabelecimento de uma base sólida para a aprendizagem contínua e o desenvolvimento de capacidades são medidas fundamentais para todas as sociedades” e defende-se a importância da educação de adultos para “(...) aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”, revisitando-se o Relatório Delors, de 1996.

No GRALE, é possível perceber-se mais claramente a heterogeneidade do *campo* da educação de adultos, assente nas mais variadas práticas e formas, em diversos modelos e em diferentes métodos e iniciativas. Estas especificidades do *campo* são, em certa medida, apontadas como uma das causas prováveis para a dificuldade de implementação de políticas, tanto a nível nacional, como a nível internacional, por parte dos governos.

Em suma, percebe-se que, de acordo com o que Paul Bélanger, Chris Duke e Heribert Hinzen defendiam, já em 2007,

“um compromisso renovado e uma ação efetiva de acordo com as políticas de aprendizagem ao longo da vida são necessários a todos os envolvidos, para alcançar o progresso urgentemente necessário através das dimensões formais, não-formais e informais da educação de adultos” (p. 245).

De facto, esta posição enquadra-se, perfeitamente, no ideal defendido e promovido nesta CONFINTEA VI: passar das palavras à ação.

Neste sentido, Paul Bélanger (2010, pp. 81-83) apontou cinco sentidos de ação, para estender (verdadeiramente) a educação ao longo da vida: i) ter uma visão mais ampla daquilo que é a educação de adultos, atualmente; ii) adotar políticas e legislação que reconheçam explicitamente que a realidade da educação em todos os países está a passar por mudanças, uma vez que o número de adultos aprendentes excede largamente o número de jovens a frequentar a escola ou as universidades; iii) mobilizar todos os atores governamentais, económicos e da sociedade civil, uma vez que, sem esta mobilização, a adoção de medidas legislativas não atingirá os resultados esperados<sup>2</sup>; iv) mobilizar recursos financeiros e humanos, o que não se conseguirá fazer sem desenvolver e adotar planos de ação, especificando os objetivos a alcançar e os orçamentos alocados para este fim, e sem enquadrar todas estas medidas na legislação nacional; e v) seguir e monitorar os resultados, com mecanismos transparentes e fazer chegar relatórios regulares a todos os atores públicos, privados e sociais.

Resumindo, conforme acaba de ser referido, foram diversas as alterações trazidas por esta CONFINTEA. Como resultado, tem-se percebido uma retração, por parte dos Estados, no *campo* da educação de adultos e, acompanhando essa retração, uma crescente responsabilização dos indivíduos e outras entidades (nomeadamente privadas e da sociedade civil) na provisão da educação (Lima & Guimarães, 2011). Na realidade, muito trabalho há ainda a ser feito no *campo* da educação de adultos.

1.1.1.7. Do “Aprender a ser” à “Educação: um tesouro a descobrir”: sobre os contributos dos relatórios Faure (1972) e Delors (1996) para a construção do campo da educação de adultos

Seguidamente, irá dedicar-se um curto espaço para apresentação e discussão de dois documentos que marcaram a educação e, por conseguinte, a educação de adultos: i) o Relatório Faure, de 1972; e ii) o Relatório Delors, de 1996.

Neste sentido, começar-se-á por fazer uma análise da estrutura dos documentos, seguindo-se a análise do seu conteúdo e, por fim, aproveitando-se para apresentar e debater

---

<sup>2</sup> Parece importante referir que, pela primeira vez na história das CONFINTEA, o Fórum da Sociedade Civil sobre Educação de Adultos e Educação Popular, que decorreu entre 28 e 30 de novembro de 2009, uns dias antes da CONFINTEA VI, foi palco de interessantes debates, importantes para o desenvolvimento da reflexão e, principalmente, da ação no *campo* da educação de adultos. Uma das ideias principais, surgidas neste Fórum da Sociedade Civil, influenciou decisivamente o rumo dos debates que tiveram lugar na CONFINTEA VI: passar das palavras à ação, tal como já foi mencionado.

algumas das ideias neles plasmadas. Além disto, procurar-se-á dar a conhecer os principais contributos trazidos por estes documentos, para o *campo* da educação de adultos.

#### O relatório Faure (1972)

Publicado com o título original “Aprender a ser”, no mesmo período da Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA III), em 1972, num contexto bastante complicado para a escola e no qual o ideal de educação permanente começava a florescer, este documento, da autoria de Edgar Faure (França), Filipe Herrera (Chile), Abdul-Razzak Kaddoura (Síria), Henri Lopes (República do Zaire), Arthur V. Petrovsky (U.R.S.S.), Majid Rahnema (Irão) e Frederic Champion Ward (E.U.A.), procurou apresentar uma alternativa viável de humanização da educação, ou seja, procurou indicar um caminho possível de retorno à sua “(...) verdadeira natureza, que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições e dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos” (Faure *et al.*, 1977, p. 225), às raízes da educação: daí o título “Aprender a ser”.

Quanto à estrutura do documento, pode dizer-se que foi desenvolvido em três partes, ao longo de nove capítulos, contendo ainda um preâmbulo, da autoria de Edgar Faure, e dois epílogos.

Na primeira parte, composta pelos capítulos 1, 2 e 3 e o epílogo 1, é feito um ponto de situação da educação de adultos, desde um passado mais distante até às dificuldades atuais (1972), focando-se, por fim, os pontos fortes e os pontos fracos do *campo*: procura-se dar a conhecer “(...) a necessidade de reconsiderar pela base as estruturas da educação, e até os seus conceitos” (Faure *et al.*, 1977, p. 145).

Na segunda parte, que compreende os capítulos 4, 5 e 6 e o epílogo 2, são apresentadas perspectivas de futuro, percorrendo-se um caminho que vai, desde as interrogações suscitadas pelas pressões internas e externas ao *campo*, às formas possíveis de transcender as finalidades da educação, passando pelas novas dimensões, para lá do domínio tradicional do empreendimento educativo, asseguradas pelo conjunto dos aspetos científicos e tecnológicos. De acordo com o documento, “*são os próprios termos da relação entre sociedade e educação que mudam de natureza. Uma configuração social que desse este lugar à educação, que a situasse neste lugar, merecia um nome que lhe seria próprio: Cidade Educativa*” (Faure *et al.*, 1977, p. 249).

Na terceira e última parte do documento, desenvolvida ao longo dos capítulos 7, 8 e 9, é apresentado e discutido o ideal de Cidade Educativa, começando por esclarecer-se alguns conceitos como: i) política<sup>3</sup>, ii) estratégia<sup>4</sup> e iii) planificação<sup>5</sup> para, de seguida, se caracterizarem as estratégias educativas e se proporem melhorias e reformas. No fundo, propõe-se o ideal de Cidade Educativa como alternativa ao que existia. Este ideal pressupõe um envolvimento global da sociedade na educação e da educação na sociedade, defendendo a distribuição dos poderes e a responsabilização de todos os indivíduos (singulares ou coletivos), num processo educativo que não deverá cingir-se ao interior dos muros da escola, mas sim, estender-se a outros contextos não formais e informais, conforme se poderá verificar no excerto que seguidamente se apresenta:

“Em vez de se delegar os poderes a uma estrutura única, verticalmente hierarquizada e constituindo um corpo distinto no interior da sociedade, são todos os grupos, associações, sindicatos, colectividades locais, corpos intermediários, que devem encarregar-se, pela sua parte, duma responsabilidade educativa... Noções que pareciam evidentes perdem o seu sentido. Assim acontece com a distinção entre a vida activa e vida inactiva; a concepção actual do estatuto da função pública: a partir de agora, o ensino poderá ser assegurado por outrem que não os funcionários especializados para este efeito; as divisórias verticais tendem a desaparecer; as relações de fronteira que existem entre o domínio da escola e o que se chamou a escola paralela, entre o sector público e o sector privado, entre o corpo docente funcionalizado ou contratado e os que assumem tarefas educativas ocasionais não mais têm sentido” (Faure *et al.*, 1977, pp. 248-249).

Efetivamente, ao longo do documento são desenvolvidos quatro temas principais: i) as questões do desenvolvimento socioeconómico, resultado do progresso científico e tecnológico, e os efeitos sentidos na sociedade – uma vez que “(...) pela primeira vez sem dúvida na história da humanidade o desenvolvimento da educação considerada à escala planetária tende a

---

<sup>3</sup> O conceito de política, neste documento, está estreitamente associado ao conceito de escolha, sendo a política educativa tida em conta como “(...) o resultado de um processo de pensamento que consiste: em harmonizar os objectivos educativos com os objectivos globais; em deduzir, muitas vezes, os objectivos da educação a partir das finalidades da política geral; em assegurar a concordância dos objectivos educativos com os objectivos relativos aos outros sectores da actividade nacional” (Faure *et al.*, 1977, p. 256).

<sup>4</sup> Quanto ao conceito de estratégia, percebe-se que é entendido quase como uma segunda fase da política, seguindo-se a ela e envolvendo “(...) três noções: 1) a organização de elementos reunidos num conjunto coerente; 2) prever qualquer contingência no desenvolvimento dos acontecimentos; 3) a vontade de fazer face ao acaso e de dominá-lo”, tendo como objeto “(...) traduzir a política num conjunto de decisões condicionais, determinando os actos a realizar em função das diferentes situações que se podem apresentar no futuro” (Faure *et al.*, 1977, p. 257).

<sup>5</sup> Relativamente ao conceito de planificação, refere-se no documento que “(...) tem por fim facilitar a tomada de decisões aos diferentes níveis onde se aplicam as directivas estratégicas, fazendo para isso os cálculos necessários para quantificar os termos das escolhas técnicas e vigiando para que os factores requisitados estejam reunidos no momento de executar o trabalho (Faure *et al.*, 1977, p. 258).

preceder o nível do desenvolvimento económico” (Faure *et al.*, 1977, p. 55); ii) a construção de sociedades mais justas e o importante papel a desempenhar pela democracia nesta construção – tendo em conta o facto de que “o drama fundamental do mundo contemporâneo reside no afastamento, cada vez mais acentuado, entre os países industrializados e os países em vias de desenvolvimento” (*Idem*, p. 102); iii) o papel que a educação contínua<sup>6</sup> tem/deverá ter no desenvolvimento das pessoas no sentido de capacitar as pessoas para serem mais elas próprias, ou seja,

“a partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um *processo do ser* que, através da diversidade das suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio” (*Idem*, p. 225);

e iv) a reforma educativa com vista à continuidade dos estudos, que permita “ultrapassar a concepção duma educação limitada no tempo (...) e fechada no espaço” (*Idem*, p. 342), assim como as formas e os conteúdos da prática pedagógica, individualizando e personalizando, tanto quanto possível, a educação<sup>7</sup>, no sentido de tornar a educação e o desenvolvimento mais liberal.

Conforme se percebe, pelo que atrás foi exposto, este relatório procurou romper com a concepção dominante de educação (àquela época), circunscrita à educação formal. Em boa verdade, o documento propõe claramente que se deverá “considerar o ensino escolar não como o fim, mas como o componente fundamental do acto educativo total, nas suas dimensões escolares e não escolares” (Faure *et al.*, 1977, p. 342). No mesmo sentido, outro dos contributos fundamentais deste relatório, está relacionado com o destaque dado à educação dos adultos, considerando-se que “o resultado normal do processo educativo é a educação dos *adultos*” e que esta se reveste “(...) duma importância particular na medida em que constitui um factor determinante para o êxito das actividades escolares dos não-adultos (...)” (*Idem*, pp. 302-303).

Por outro lado, ao propor uma distribuição igualitária dos recursos, entre a educação desenvolvida, tanto em contexto formal como em contexto não formal, reforça a necessidade de se valorizar toda a aprendizagem e procura incutir uma mudança na forma de a entender, negando que esta ocorra num só espaço e num só momento da vida e vincando que são

---

<sup>6</sup> Assumindo-se que “a pedagogia moderna distingue-se por esta passagem da ideia de formação inicial para a ideia de educação contínua” (Faure *et al.*, 1977, p. 191).

<sup>7</sup> No sentido da autodidaxia, uma vez que “a nova ética da educação tende a fazer do indivíduo o senhor e o autor do seu próprio progresso cultural” (Faure *et al.*, 1977, p. 308).

diversos e diferentes os momentos e os espaços de aprendizagem. É neste sentido que “a procura de reais opções, no quadro duma verdadeira estratégia de alternativas (...) [é tida em conta como] uma das principais tarefas da empresa educativa” (Faure *et al.*, 1977, p. 264), tendo em vista o desenvolvimento – e respetiva colocação em prática – do ideal de sociedade educativa ou, conforme se faz referência ao longo do relatório, de Cidade Educativa.

Com efeito, ao longo do relatório, encontra-se um conjunto alargado de recomendações que dão a entender a essência do ideal de Cidade Educativa. Estas recomendações têm por base o ideal de educação permanente, “(...) como ideia mestra das políticas educativas para os anos vindouros” – em que se exige o envolvimento de toda a sociedade no ato educativo – e defendem: i) a multiplicação, tanto das instituições como dos meios educativos, assim como a sua maior acessibilidade – assumindo-se que “a educação deve alargar-se às dimensões de um verdadeiro movimento popular”; ii) a supressão das barreiras entre a educação formal e a não formal; iii) o fortalecimento da educação das crianças em idade pré-escolar, assumindo-se que “*a educação das crianças em idade pré-escolar é um preliminar essencial de toda a política educativa e cultural*”; iv) a abolição das distinções entre aquilo que se entende por ensino geral, ensino científico, ensino técnico e ensino profissional, promovendo-se uma educação congregadora dos diversos tipos de ensino, desde o primário ao secundário, de caráter teórico, tecnológico, prático e manual; v) a expansão do ensino superior, promovendo “(...) uma diversificação muito ampla das estruturas, dos conteúdos e das categorias dos indivíduos que o utilizam”; vi) o desenvolvimento da educação de adultos, não só escolar, mas também extraescolar; vii) a dinamização da alfabetização, particularmente a funcional (dando prioridade à população ativa e com elevados níveis de motivação); viii) o investimento em instituições promotoras e auxiliaadoras da aprendizagem individual, uma vez que “*a autodidaxia, especialmente a autodidaxia assistida, tem um valor insubstituível em todo o sistema educativo*”; ix) a inovação tecnológica, com vista ao desenvolvimento “(...) dum processo unificado, visando uma maior eficácia dos meios e do recursos disponíveis”; x) a profunda mudança das condições de formação dos professores, com vista à formação de educadores, “(...) mais do que especialistas da transmissão de conhecimentos programados (...)”; xi) a livre escolha do aluno, devendo este estar no centro do ato educativo; e xii) o fomento da participação ativa dos indivíduos na sua própria educação e em toda a atividade educativa, com base no pressuposto que “(...) *toda a reforma que não tenha como fim suscitar na massa dos educandos um*

*processo endógeno de participação activa, só [pode] obter resultados marginais” (Faure et al., 1977, pp. 272-342).*

Por fim, pensa-se que é importante abordar outra das ideias presentes no documento e que a UNESCO tem vindo a promover ao longo dos anos: a cooperação internacional.

Assente na ideia de que a solidariedade<sup>8</sup> é necessária a todas as nações, uma vez que o isolamento dos países, por maiores que sejam os seus recursos, corre o risco de estancar o desenvolvimento destes, ao não ser partilhado, o relatório aponta as dificuldades que têm sido sentidas e dá indicações acerca dos pontos a que urge dar atenção, no sentido da promoção da cooperação internacional.

Na verdade, existem dificuldades relacionadas com a emigração dos cientistas e com o não regresso dos estudantes enviados para o estrangeiro, fruto dos processos de cooperação internacional tradicionais. Assim, para além das tradicionais formas de cooperação internacional<sup>9</sup>, apresentam-se, no relatório, algumas propostas de inovação como, por exemplo, i) “(...) a procura de alternativas para as instituições existentes, [ii] o estudo das experiências pedagógicas em curso, [e iii] a ajuda mútua em matéria de inovação educativa” (Faure et al., 1977, p. 371).

Como se viu, trata-se de um documento portador de uma visão humanista da educação que, com base no ideal de educação permanente, expõe a necessidade de criação de um modelo social sólido. De acordo com Licínio C. Lima e Paula Guimarães (2011, pp. 119-120) “(...) a educação permanente tornou-se um dos pilares socioeducativos do Estado-providência, uma componente das políticas sociais e redistributivas do período do pós-guerra”. Este facto fortaleceu a emergência da educação enquanto direito social, passando então a delegar-se no Estado a responsabilidade, não só de a promover, mas também de garantir a igualdade de oportunidades no seu acesso.

---

<sup>8</sup> “(...) um dos factos essenciais do mundo contemporâneo” (Faure et al., 1977, p. 344).

<sup>9</sup> De acordo com o relatório, existem três formas tradicionais de cooperação: i) “(...) organizar trocas de informações, de alunos e de livros entre diferentes países e diferentes culturas, com o fim de alargar o campo dos conhecimentos e enriquecer os métodos de ensino”; ii) “(...) promover a paz e a compreensão internacional pela educação”; iii) “(...) ajudar a educação no interesse do desenvolvimento económico e social, fornecendo aos sistemas de ensino dos países em vias de desenvolvimento, além da colaboração de professores e de peritos, facilidades de formação, material pedagógico, construções escolares, etc.” (Faure et al., 1977, p. 345).

## O relatório Delors (1996)

Este relatório, coordenado por Jaques Delors, contou com a participação de In'am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Karen Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Wor Suhr e Zhou Nanzhao.

Publicado no ano de 1996, pouco antes de ter tido lugar a Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), constituiu um contributo sólido no *campo* da educação, “(...) numa altura em que as políticas educativas [enfrentavam] fortes críticas, ou [eram] relegadas, por razões económicas e financeiras, para a última ordem de prioridades” e pretendeu apresentar “(...) uma via que [conduzisse] a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (Delors *et al.*, 2003, p. 11).

No tocante à organização do documento, refira-se que é composto por três partes, nove capítulos (à semelhança do relatório Faure) e um epílogo que engloba contribuições de onze dos membros da Comissão<sup>10</sup>.

A primeira parte estende-se ao longo dos capítulos 1, 2 e 3 e aborda assuntos que vão desde as preocupações com a interdependência planetária, aos níveis económico, científico, cultural e político e o fenómeno da globalização<sup>11</sup>, convocando a debate as tensões entre o local e o global, até às questões do crescimento económico – e as profundas desigualdades que o têm vindo a acompanhar (sendo a desigualdade entre homens e mulheres aquela que a Comissão considerou mais importante) – e do desenvolvimento humano, assim como a crescente procura de educação para fins económicos, com vista ao aumento da produtividade e, por conseguinte, da competitividade. Pelo meio é também debatida a questão da coesão social e a importância da educação na transformação da diversidade num “(...) factor positivo de compreensão mútua, entre indivíduos e grupos humanos [cuja] (...) maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e activa (...)” (Delors *et al.*, 2003, p. 45).

Na segunda parte, composta pelos capítulos 4 e 5, a Comissão apresenta, num primeiro momento, uma proposta que permitiria à educação vir a dar resposta ao conjunto das suas

---

<sup>10</sup> Por Comissão, entenda-se Comissão responsável pela redação do relatório em análise/debate, cujos membros já foram atrás referidos.

<sup>11</sup> Onde as novas tecnologias desempenharam um papel crucial, na medida em que permitiram encurtar as distâncias e partilhar informações em tempo real.

missões, mais precisamente a ideia dos quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros e aprender a ser (Delors *et al.*, 2003, p. 77) – e defende, num segundo momento, a necessidade da educação ao longo de toda a vida, definida no relatório enquanto “(...) *continuum* educativo, coextensivo à vida e alargado às dimensões da sociedade” (*Idem*, p. 89).

Na terceira e última parte do relatório, desenvolvida ao longo dos capítulos 6, 7, 8 e 9, a Comissão começa por dar a conhecer o seu entendimento, relativamente à educação formal, não formal e informal, sublinhando que existe a necessidade de “(...) repensar e ligar entre si as diferentes sequências educativas, de as ordenar de maneira diferente, de organizar as transições e de diversificar os percursos educativos” (Delors, *et al.*, 2003, p. 103), e termina, à semelhança do que aconteceu no relatório Faure, fazendo referência ao papel da cooperação internacional, desta feita, tendo em conta o facto de se viver na era da globalização e de o mundo poder ser considerado uma autêntica aldeia global. Ainda nesta terceira parte, é também feita referência: i) à importância dos professores, no sentido em que a sua mestria em educação deverá desempenhar um papel crucial, para que se consigam vencer os novos desafios de “(...) contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, dalgum modo, a dominar o fenómeno da globalização [e] favorecer a coesão social” (Delors *et al.*, 2003, p. 131), argumentando-se a favor do investimento, quer na sua formação (inicial e/ou contínua), quer no seu recrutamento (melhorando os processos de seleção, por exemplo), quer nas suas condições de trabalho (procurando incrementar os seus níveis de motivação e melhorar a sua remuneração) e ii) aos desafios que a política terá de enfrentar, na medida em que cada vez se espera mais da educação<sup>12</sup>, cada vez mais se procura educação, e os sistemas educativos “(...) não podem responder indefinidamente, a uma procura que aumenta dia a dia” (Delors *et al.*, 2003, p. 145).

De modo geral, a ideia central em todo o relatório é a de que o mundo se tem tornado, e continuará a tornar-se, cada vez mais complexo. De um lado da questão, está o fenómeno de globalização (económica, científica, tecnológica, etc.) que colocou em evidência um leque de problemas graves, como a diversidade cultural, a migração. Do outro lado, estão os riscos relacionados com o trabalho e o crescente desemprego, as desigualdades sociais e a exclusão,

---

<sup>12</sup> E esta, como refere o relatório, “(...) não pode fazer tudo e algumas das esperanças por ela suscitadas transformar-se-ão em desilusões” (Delors *et al.*, 2003, p. 145) pois, de acordo com Licínio C. Lima (2012, p. 29), “a educação, enquanto direito humano, comporta limites normativos, ético-políticos e morais, que são incompatíveis com fenómenos de amestramento, endoutramento ou condicionamento dos seres humanos”.

quer social, quer ao nível da educação. A verdade é que se nota uma forte argumentação a favor do investimento na educação, considerada imprescindível na construção de um mundo mais justo e mais livre.

Sem dúvida, apesar de se defender o ideal de educação ao longo de toda a vida<sup>13</sup>, estreitamente relacionado com o desenvolvimento humano, percebe-se claramente, ao longo do relatório, a tendência para a sua associação a um quadro de desenvolvimento económico promotor de soluções cada vez mais individualizadas com base: i) na experiência que os indivíduos adquirem ao longo de toda a vida e nas quais estes têm uma responsabilidade cada vez mais direta; ii) nas parcerias com instituições privadas e com instituições da sociedade civil que, assim, veem o seu papel subir de estatuto; e iii) na desresponsabilização do Estado, passando a caber-lhe um papel cada vez mais voltado para a representação da comunidade, ao invés de um papel de promotor/provedor com responsabilidade direta e participação ativa.

Efetivamente, mesmo a ideia de coesão social defendida é uma ideia de carácter dual, uma vez que alguns dos pontos positivos que lhe podem ser apontados são, igualmente, passíveis de serem tidos em consideração pela negativa. Utilizando o exemplo da inclusão dos indivíduos, poderá argumentar-se que o que está em causa, provavelmente, nunca passará de uma inclusão ilusória, na qual os indivíduos nunca serão completamente incluídos, isto é, viverão incluídos, no entanto viverão à margem da sociedade, sendo convocados, enquanto membros da mesma, sempre que os interesses económicos o ditem, e excomungados dela, quando esses mesmos interesses o justifiquem. Torna-se, pois, importante referir que existe uma forte possibilidade de este ideal de coesão social mais não ser que parte de uma agenda de uniformização, de utilidade principalmente técnica, com vista à facilitação do crescimento económico e à promoção da competitividade nos mercados, à escala planetária.

Para terminar, importa referir que, apesar de ao longo de todo o relatório se poder perceber que é dada bastante importância à educação formal, defende-se, sobretudo, a importância de “(...) conceber a educação como um todo” (Delors *et al.*, 2003, p. 88), pelo que à educação não formal e à educação informal foi dado ainda mais relevo.

---

<sup>13</sup> É hoje do conhecimento geral que este ideal de “educação ao longo de toda a vida” acabou por não vingar, com esta designação, apesar dos esforços levados a cabo pela Comissão responsável pela redação deste relatório. A designação caiu em desuso, mas a ideia que a suportava, focada na “(...) adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, (...) para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana” (Delors *et al.*, 2003, p. 89) tem sido aproveitada e repensada, desde então.

O ideal dos quatro pilares da educação, pela primeira vez descritos, organizados e fundamentados deste modo, reforça o que acaba de se afirmar. De facto, o relatório defende que a educação deverá organizar-se em torno do:

“(…) *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes” (Delors *et al.*, 2003, p. 77).

Defende, também, que a educação ao longo de toda a vida, não restrita às tradicionais distinções entre educação inicial e educação permanente, conceito semelhante ao da sociedade educativa, se deverá traduzir no aproveitamento de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade, por parte dos indivíduos.

Com efeito, todas estas razões e contributos fizeram com que se constituísse num documento incontornável na educação e, mais especificamente, no *campo* da educação de adultos.

Em forma de resumo, numa tentativa de dar destaque às ideias mais significativas, desenvolvidas ao longo do relatório, pode dizer-se que: i) são enfatizadas a educação não formal e a informal do indivíduo, colocando-o no centro da ação, na sociedade educativa; ii) percebe-se uma mudança no papel desempenhado pelo Estado, num sentido oposto ao que se defendia no Relatório Faure, ou seja, passa a esperar-se um Estado menos interventivo, com funções de representação da comunidade (conforme já se havia referido anteriormente); iii) adianta-se a ideia dos quatro pilares da educação, nunca antes apresentada desta forma, estruturada e desenvolvida, dando forma ao que a Comissão entende ser uma base que todos os indivíduos devem possuir, uma base abrangente, suportada por uma conceção mais alargada de educação e desenvolvimento; e iv) defende-se o ideal de educação ao longo de toda a vida (expressão que, como já se referiu, acabou por cair em desuso, também), tendo-se abandonado o ideal de educação permanente.

#### 1.1.1.8. Considerações Finais

Como pode perceber-se, a UNESCO tem tido – e continua a ter – um papel importante na moldagem do *campo* da educação de adultos. Efetivamente, esta moldagem tem ela própria evidenciado alterações, relativamente às finalidades da educação, ao entendimento do conceito

de sociedade educativa, ao papel do indivíduo e às iniciativas a promover. Uma evidência clara destas alterações prende-se com as definições de educação de adultos, assumidas pela UNESCO e aceites pela comunidade política e científica, no *campo* da educação de adultos.

Em 1976, na Recomendação de Nairobi sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, surge pela primeira vez uma definição de educação de adultos. Assim, chama-se a atenção para o destaque dado à educação não formal e informal, assim como a determinadas iniciativas, dando a impressão de se estar perante um *campo* abrangente, mas estruturado nos seus contextos, presente na definição citada abaixo:

“a expressão «educação de adultos» designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades, e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural equilibrado e independente” (Universidade do Minho. Projecto de Educação de Adultos, 1977, p. 10).

Mais recentemente, em 1997, na Declaração de Hamburgo – Agenda para o Futuro (UNESCO, 1999), tiveram lugar algumas reformulações da definição apresentada em Nairobi, tendo-se mantido o destaque dado à educação informal. Por exemplo, passou: i) a dar-se mais importância à reflexão realizada pelos indivíduos; ii) a enfatizar-se a importância de cada indivíduo na sociedade, o que tende a sustentar a ideia da crescente “individualização da aprendizagem”, defendida por Richard Edwards e Robin Usher (1998, p. 29); e iii) a dar-se maior destaque aos contextos de aprendizagem, não só formais e estruturados, mas, também, não formais e informais, menos ou nada estruturados, institucionais ou não, sustentando aquilo que os mesmos autores designam por “desinstitucionalização” da educação de adultos.

Posto isto, apresenta-se, de seguida, a definição globalmente aceite, até aos dias de hoje:

“A educação de adultos (...) Engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas «adultas» pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-

formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos” (UNESCO, 1999, pp. 19-20).

Desta forma, tendo-se apresentado e debatido o papel desempenhado pela UNESCO, no *campo* da educação de adultos, seguir-se-á semelhante apresentação e debate, relativo ao papel desempenhado pela União Europeia.

### 1.1.2. A União Europeia (1957-2007): entre contributos e regulação política no campo da educação de adultos

Desde que foi criada, em 1957<sup>14</sup>, a União Europeia (UE), “(...) parceria económica e política de características únicas (...)”, movida pelos objetivos de “(...) incentivar a cooperação económica na Europa, (...) promover os direitos humanos tanto no seu território como no resto do mundo [e] (...) desenvolver o mercado único para que os europeus possam tirar o máximo partido do seu enorme potencial” (União Europeia, 2012b), tem vindo a demonstrar um interesse cada vez maior pela educação e também, ultimamente, pela educação de adultos, ainda que, como se percebe, estes não sejam temas centrais da sua agenda (Lima & Guimarães, 2011).

Um olhar global, de acordo com Fátima Antunes (2008, pp. 17-22), permite a identificação de três períodos, relativos ao desenvolvimento da educação no contexto comunitário: i) o primeiro, no início dos anos 70, marcado por uma primeira tentativa de intervenção na educação, por parte da Comunidade Económica Europeia; ii) o segundo, sensivelmente até meio dos anos 80, ao longo do qual se intensificou a intervenção na educação, culminando na assinatura do Ato Único Europeu<sup>15</sup> (1986); e iii) o terceiro, após a assinatura do Tratado de Maastricht<sup>16</sup> (1992), através do qual a UE vê legitimada a sua competência e ação na educação.

Na verdade, tendo por objetivos: i) “facilitar a adaptação às mutações industriais (...)”; ii) facilitar a inserção e a reinserção profissional no mercado de trabalho; iii) (...) incentivar a mobilidade de formadores e formandos, nomeadamente dos jovens; iv) estimular a cooperação

---

<sup>14</sup> Ver Tratado de Roma. Este tratado foi assinado a 25 de março de 1957 e entrou em vigor a 1 de janeiro de 1958; instituiu a Comunidade Económica Europeia. Em 1992, com o Tratado de Maastricht, a sua designação foi alterada para “Tratado que institui a Comunidade Económica Europeia” (Tratado CE).

<sup>15</sup> O Ato Único Europeu foi assinado a 17 de fevereiro de 1986 e entrou em vigor a 1 de julho de 1987, constituindo “(...) a primeira alteração de grande envergadura do Tratado que institui a Comunidade Económica Europeia (CEE)” (União Europeia, 2012a).

<sup>16</sup> Também conhecido por Tratado da União Europeia.

em matéria de formação entre estabelecimentos de ensino ou de formação profissional e empresas; e v) desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas de formação dos Estados-membros” (União Europeia, 1992b), a formação profissional afigurou-se, enquanto interesse essencial da Comunidade Económica Europeia (CEE), sendo que o termo educação só surgiu, associado a documentos oficiais da UE, pela primeira vez, no Tratado de Maastricht, em 1992, no Artigo 126º e no Artigo 127º (União Europeia, 1992a), um marco decisivo na consagração “(...) da legitimidade da competência e da acção da União Europeia no domínio educativo” (Antunes, 2008, p. 17).

No período posterior a 1986, após a assinatura do Ato Único Europeu, a educação e a formação dirigidas a adultos foram incrementadas, nomeadamente através dos Programas SOCRATES, ERASMUS, COMETT e EURYDICE (Guimarães, 2011). Contudo, foi já na década de 90 que o interesse da UE pela educação de adultos, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, veio a assumir maiores proporções.

Em forma de ilustração do que acaba de referir-se, passam a apresentar-se alguns momentos-chave a que importa dar relevo: i) a publicação do ‘Livro Branco para o Crescimento, Competitividade e Emprego: Desafios e caminhos a seguir rumo ao século 21’<sup>17</sup>, em 1993, no qual se colocam em destaque os problemas relacionados com o desemprego e a exclusão social, bem como a dificuldade de circulação das pessoas dentro do espaço europeu, e se assume que à educação e formação caberão novos papéis, assumindo-se que “o sistema educativo, as leis laborais, os contratos de trabalho, os sistemas de negociação contratual e o sistema de segurança social formam os pilares dos diversos ‘sistemas nacionais de emprego’(...)” (Commission of the European Communities, 1993, p. 16); ii) a publicação do ‘Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva’<sup>18</sup>, em 1995, no qual se estabelecem os objetivos de “favorecer o acesso à educação e à formação, (...) reconhecer a competência adquirida (...) [e] colocar o indivíduo numa rede cooperativa que o apoia” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, pp. 20-24) e se enfatiza a importância da educação e da formação mas, principalmente, da aprendizagem ao longo da vida para o emprego, na sociedade do conhecimento; iii) o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida, em 1996, responsável pelo alento particular, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, ao nível da UE; e iv) a assinatura do Tratado de Amesterdão, a 2 de outubro de

---

<sup>17</sup> Título original: ‘White Paper on Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21<sup>st</sup> century’.

<sup>18</sup> Título original: ‘White Paper on Education and Training: Teaching and training towards the learning society’.

1997, que, de forma particular, através dos Artigos 149º e 150º, como refere Paula Guimarães, “(...) representa um passo importante na criação de uma estratégia europeia de educação e formação” (2011, p. 164).

Como se percebe, os momentos-chave que acabam de apresentar-se marcaram fortemente a educação e, especificamente, o *campo* da educação de adultos. Esta conjuntura levou a que fossem emanados outros dois documentos, relevantes para a construção e moldagem do *campo* da educação de adultos, no ano 2000 e no ano 2006, respetivamente: i) ‘Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida’; e ii) ‘Educação de adultos: nunca é tarde para aprender’.

Assim, de seguida irá dedicar-se um curto espaço de apresentação e debate, de cada um destes dois documentos, procurando salientar-se os seus objetivos e principais contribuições, enquadrando-os enquanto peças-chave produzidas pela UE, no processo de construção e moldagem do *campo* de educação de adultos.

#### 1.1.2.1. Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000)

Aprovado pela Comissão Europeia no ano 2000, o ‘Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida’ “(...) vem dar resposta ao mandato emanado dos Conselhos Europeus de Lisboa e da Feira no sentido de conferir dimensão prática à aprendizagem ao longo da vida”. Trata-se de um documento estruturado em cinco partes, que teve por objetivo “(...) lançar um debate à escala europeia sobre uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida aos níveis individual e institucional, em todas as esferas da vida pública e privada” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 3).

Neste documento, a UE reporta-se à Estratégia Europeia de Emprego e define “(...) a aprendizagem ao longo da vida como toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”. Na verdade, assume que “a aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto”. Por outro lado, afirma também que a aprendizagem ao longo da vida “(...) é uma questão que afecta o futuro de todos, de forma perfeitamente individualizada” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, pp. 3-4), cujos objetivos deverão passar pela promoção da cidadania ativa e pelo fomento da empregabilidade.

Como se percebe, o conceito de aprendizagem ao longo da vida, entendido pela UE, é bastante abrangente e enfatiza o papel do indivíduo no processo de aprendizagem, assim como destaca a importância da existência de um objetivo na aprendizagem, enquanto processo continuado, passível de ocorrer em qualquer contexto.

Tendo em conta a complexidade política e social vivida pelos europeus e o facto de a Europa estar “(...) em transição para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento”, o documento reconhece que o melhor caminho, para que se consiga levar a cabo uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida que permita

i) “construir uma sociedade inclusiva que coloque ao dispor de todos os cidadãos oportunidades iguais de acesso (...); ii) ajustar as formas como são ministradas as acções educativas e de formação (...); iii) atingir níveis globalmente mais elevados de participação mais activa (...); e iv) incentivar e dotar as pessoas de meios para participar mais activamente em todas as esferas da vida pública moderna, em especial na vida social e política a todos os níveis da comunidade e também do plano europeu”,

assim como, cumprir o objetivo de “(...) construir uma Europa onde todos tenham a oportunidade de desenvolver plenamente as respectivas potencialidades, sentindo que podem dar um contributo válido e que pertencem a um projecto de futuro”, terá de passar, obrigatoriamente, pela construção de um “(...) sentido de responsabilidade partilhada relativamente à aprendizagem ao longo da vida entre todos os intervenientes”<sup>19</sup> (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 5).

Posto isto, no quarto capítulo, são apresentadas seis mensagens-chave, que “(...) proporcionam um enquadramento estruturado para um debate aberto sobre a execução de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 4) e serão apresentadas de seguida.

## Mensagens-chave

### Mensagem 1: Novas competências básicas para todos

Esta mensagem-chave tem por objetivo “*garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação*”

---

<sup>19</sup> Quanto aos intervenientes, o documento refere “(...) Estados-Membros, instituições europeias, parceiros sociais e mundo empresarial, autoridades regionais e locais, profissionais da educação e da formação, organizações, associações e grupos da sociedade civil, e, por último, mas não menos importantes, os cidadãos” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 5).

*sustentada na sociedade do conhecimento*” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 11).

Com esta mensagem-chave a UE reforça o seu entendimento de que é crucial que todos dominem “as novas competências básicas consagradas nas conclusões do Conselho Europeu de Lisboa<sup>20</sup>” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 12), uma vez que esse domínio é a base permissora de um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida.

#### Mensagem 2: Mais investimento em recursos humanos

Esta mensagem-chave tem por objetivo *“aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, de modo a dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos”* (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 13).

Com esta mensagem-chave, a UE dá a entender que o aumento do investimento em recursos humanos irá exigir uma mudança cultural, que se traduza em responsabilidades partilhadas – uma vez que uma solução única parece impossível – e a criação de “(...) modalidades claras de co-financiamento da participação em acções de aprendizagem ao longo da vida” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, pp. 13-14). Neste sentido, a UE defende que um possível caminho a seguir deverá passar pela definição de metas para a formação contínua, com base em “acordos-quadro” celebrados entre os parceiros sociais. Por outro lado, refere-se, igualmente, à necessidade de incentivar o investimento ao nível individual, responsabilizando os indivíduos através da participação direta, ativa, na sua própria formação.

#### Mensagem 3: Inovação no ensino e na aprendizagem

Esta mensagem-chave tem por objetivo *“desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida”* (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 15).

Reconhecendo as mudanças que têm vindo a ocorrer, no caminho percorrido, rumo à Era do Conhecimento, ao nível da perceção do que é a aprendizagem, dos contextos em que ocorre e dos seus objetivos, a UE defende a necessidade de se melhorarem as práticas e de se desenvolverem novas abordagens que permitam, simultaneamente: i) rentabilizar as oportunidades provenientes das tecnologias da informação e da comunicação, assim como; e ii)

---

<sup>20</sup> Estas competências vão desde as tecnologias da informação às competências sociais, passando pelas línguas estrangeiras, a cultura tecnológica e o espírito empresarial (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 12).

tornar os indivíduos aprendentes ativos. Neste sentido, a UE sublinha ainda a premência, relativa ao aumento dos investimentos “(...) por parte dos Estados-Membros no sentido de adaptarem, actualizarem e manterem as competências dos indivíduos que trabalham em ambientes de aprendizagem formal e não-formal (...)” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, pp. 15-16), tendo em vista a melhoria da qualidade dos métodos e contextos de ensino e de aprendizagem.

#### Mensagem 4: Valorizar a aprendizagem

Esta mensagem-chave tem por objetivo “*melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal*” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 17).

Com esta mensagem-chave, a UE legitima a importância do reconhecimento das aprendizagens ocorridas em contextos não formais e informais. Por um lado, refere que “garantir a visibilidade e o adequado reconhecimento da aprendizagem constitui um importante elemento da qualidade do serviço prestado”. Por outro, sublinha também a importância de se afirmarem “(...) formas inovadoras de certificação da aprendizagem não-formal para o alargamento do espectro de reconhecimento, independentemente do tipo de aprendente em questão”, na medida em que “o reconhecimento explícito (...) é um meio eficaz de motivar os «aprendentes tradicionais», bem como todos aqueles indivíduos que, por razões de desemprego, responsabilidades familiares ou doença, estiveram por algum tempo afastados do mercado de trabalho” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, pp. 17-18).

#### Mensagem 5: Repensar as acções de orientação e consultoria

Esta mensagem-chave tem por objetivo “*assegurar o acesso facilitado de todos a informações e consultoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida*” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 19).

Tendo em consideração que a transição entre educação/formação e mercado de trabalho era uma situação que, no passado, acontecia uma só vez na vida da maioria das pessoas e que esse facto nos dias de hoje já não se verifica, tão regularmente, a UE afirma neste documento que “(...) uma nova abordagem que considere a orientação enquanto serviço continuamente acessível a todos, vá para além da distinção entre orientação educativa, profissional e pessoal e chegue a novos públicos” é uma necessidade premente. Vai ainda mais

longe, ao referir que “(...) os profissionais da orientação e consultoria poderão ter um papel de «correctores»”, na medida em que deverão ter sempre em conta os interesses do cliente, na busca do que lhe é “(...) pertinente e útil para as suas próprias necessidades” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, pp. 19-20).

#### Mensagem 6: Aproximar a aprendizagem dos indivíduos

Esta mensagem-chave tem por objetivo “*providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, na suas próprias comunidades e apoiadas se necessário em estruturas TIC*” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 21).

Reconhecendo que, para a maioria das pessoas, a aprendizagem tem lugar a nível local, e que é importante que as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida estejam disponíveis localmente, de modo a que não sintam a necessidade ou obrigação de deslocar-se, para suprir as suas necessidades de educação e formação<sup>21</sup>, a UE sublinha as potencialidades das TIC para “(...) chegar às populações disseminadas e isoladas com baixos custos – não apenas no interesse da aprendizagem, mas também em termos da comunicação que contribui para manter a identidade da comunidade para além das grandes distâncias” e refere a necessidade de reorganização e reafetação dos recursos existentes, com vista à criação de “(...) centros adequados de aprendizagem nos locais da vida quotidiana onde se reúnem os cidadãos (...)” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, pp. 21-22).

Conforme se percebe, este documento expõe de forma clara a posição e o entendimento da UE, no que toca a determinadas questões, relativas à educação, à formação e à aprendizagem<sup>22</sup>. Com efeito, a UE tende a colocar a responsabilidade e a centralidade do processo de aprendizagem nos indivíduos, bem como a valorizar a sua autonomia, atribuindo-lhes algumas das competências que, anteriormente, haviam sido responsabilidade do Estado, e afirmando, em tom justificativo, que “(...) *as pessoas são o principal trunfo da Europa e deverão constituir o ponto de referência das políticas da União*” (Comissão das Comunidades Europeias,

---

<sup>21</sup> Ainda assim, a UE ressalva, neste documento, que a oportunidade de as pessoas se deslocarem deverá ser-lhes dada assegurando-se, simultaneamente, que essa mobilidade venha a afigurar-se uma experiência positiva para a própria pessoa (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 22).

<sup>22</sup> Importa fazer referência aos conceitos de aprendizagem formal, não-formal e informal contidos neste documento, representativos da perspetiva da UE, que parecem dar a entender que teve lugar uma espécie de apropriação da ideologia, presente nos conceitos de educação formal, não-formal e informal, definidos nos documentos da UNESCO, vendo-se alterações, somente, ao nível da terminologia adotada: “educação”, por parte da UNESCO, “aprendizagem”, por parte da UE.

2000, p. 6). Por outro lado, apresenta uma definição diferente da educação, enquanto tarefa das empresas e organizações não governamentais (ONG), assim como do indivíduo, distante daquilo que era antigamente – ou seja, uma atividade do Estado, um serviço público –, o que parece dar a entender uma rutura com os ideais emancipatórios e críticos. Resumindo, neste documento a UE defende um Estado presente, maioritariamente ao nível da regulação e avaliação das iniciativas, ficando estas a cargo das empresas, das ONG e dos próprios indivíduos. Isto, de acordo com John Field (2000, p. 259), requer novas capacidades, tanto da parte de quem constrói as políticas, como da parte de quem as provê, exigindo assim “(...) um novo conceito de governo enraizado no reconhecimento da interdependência e das inter-relações entre estado (...), mercado e sociedade civil, onde os valores são explicitados e contestados abertamente e amplamente por processos democráticos através de um espaço público expandido”.

#### 1.1.2.2. Educação de adultos: nunca é tarde para aprender (2006)

Tendo em conta a heterogeneidade dos resultados conseguidos desde 2000, entre os quais se podiam contar progressos mas, igualmente, lacunas e atrasos claros, o Conselho Europeu, reunido em Bruxelas a 25 de março de 2005, afirmou a indispensabilidade de “(...) relançar sem demora a Estratégia de Lisboa<sup>23</sup> e proceder a uma reorientação das prioridades para o crescimento e o emprego” (Conselho da União Europeia, 2005, p. 2). É neste contexto que, em outubro de 2006, surge o documento intitulado ‘Educação de Adultos: nunca é tarde para aprender’ (Comissão das Comunidades Europeias, 2006), trazendo “(...) um novo ímpeto à educação de adultos no contexto da UE” (Lima & Guimarães, 2011, p. 97).

Reconhecendo a educação de adultos, definida como sendo “(...) *todas as formas de aprendizagem empreendida por adultos após o abandono da educação inicial e da formação, independentemente do nível que tenham atingido*<sup>24</sup> (...)”, enquanto componente fundamental da aprendizagem ao longo da vida, este documento “(...) destaca o contributo essencial da educação de adultos – através da aquisição de competências-chave por todos – para a empregabilidade e a mobilidade num mercado de trabalho moderno, assim como para a inclusão social (...)” (Comissão das Comunidades Europeias, 2006, pp. 2-3).

---

<sup>23</sup> A Estratégia de Lisboa “(...) nasceu da vontade de dar um novo impulso às políticas comunitárias, num momento em que a conjuntura económica nunca se tinha revelado tão prometedora, na actual geração, para os Estados-Membros da União Europeia [e] (...) procurou traçar linhas de orientação para que se pudessem aproveitar plenamente as oportunidades decorrentes da nova economia, com o intuito de acabar com a calamidade social que representa o desemprego” (União Europeia, 2000).

<sup>24</sup> Note-se que se trata de uma definição menos elaborada do que a que foi anteriormente apresentada, por parte da UNESCO.

Mais à frente, neste trabalho, são apresentados os desafios enfrentados pela UE, no que toca à educação de adultos: i) a competitividade; ii) as mudanças demográficas; e iii) a inclusão social. Quanto à competitividade, defende-se a importância da inovação e da qualidade da educação e da formação, na medida em que se acredita que só dessa forma será possível melhorar os níveis gerais de competência. Relativamente às mudanças demográficas, destaca-se o fenómeno do envelhecimento da população europeia, enumerando-se os problemas que daí advêm, como o reduzido fluxo de jovens a entrar no mercado de trabalho. Neste sentido, sublinha-se a importância de resolver a questão do abandono escolar precoce e melhorar, por outro lado, as competências e a adaptabilidade dos adultos pouco qualificados, estimulando-os para que melhorem o seu nível de qualificações. No que diz respeito à inclusão social, é feita referência ao papel crucial que a educação de adultos terá de desempenhar, na luta contra a exclusão social, considerando-se que a marginalização de um grande número de pessoas, derivada das mais diversas circunstâncias (como os baixos níveis de educação inicial, o desemprego, o isolamento rural, etc.), assim como, as novas formas de iliteracia, precisam ser combatidas com a maior urgência (Comissão das Comunidades Europeias, 2006).

Tendo em consideração a premência de uma articulação entre a educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida, apresentam-se, no documento, cinco mensagens-chave, visando os intervenientes na educação de adultos.

#### Mensagens-chave

##### Mensagem-chave 1: Eliminar os obstáculos à participação

Com esta mensagem-chave, a UE sublinha a importância de ultrapassar o duplo desafio com que os Estados membros se deparam: “(...) aumentar o volume global da participação na educação de adultos e combater os desequilíbrios em matéria de participação”. Como resposta a este desafio, reconhece-se, no documento, a necessidade de melhorar a qualidade da informação e explorar o potencial educativo de instituições diversas, não só as de educação e formação inicial, mas também centros culturais e clubes desportivos. Com efeito, refere-se que “Haverá, nomeadamente, que desenvolver sistemas de orientação e informação de elevada qualidade, baseados numa abordagem mais virada para o aprendente, assim como prever incentivos financeiros orientados para os indivíduos e apoiar o estabelecimento de parcerias locais” (Comissão das Comunidades Europeias, 2006, pp. 6-7).

## Mensagem-chave 2: Assegurar a qualidade da educação de adultos

Com base no entendimento de que uma oferta de qualidade medíocre produzirá resultados de aprendizagem igualmente medíocres, o documento chama a atenção para quatro dimensões essenciais, na promoção e melhoria da qualidade da educação de adultos: i) os métodos de ensino (que deverão ser devidamente adequados às necessidades específicas dos adultos e ao modo como aprendem); ii) a qualidade do pessoal (considerando-se que a qualidade da educação de adultos está estreitamente relacionada com o desenvolvimento profissional das pessoas que nela trabalham diretamente); iii) a qualidade dos prestadores (apelando-se neste ponto à necessidade de garantir mecanismos adequados de acreditação, garantia da qualidade, controlo interno e externo e avaliação de resultados, tanto ao nível do ensino, como ao nível da aprendizagem); e iv) a qualidade da oferta (tendo em consideração que, segundo o documento, para que seja possível aumentar a participação na educação de adultos, terá que se fomentar a eficácia da oferta ao nível da disponibilidade local (tanto dos espaços de aprendizagem, como das estruturas de acolhimento de crianças), dos serviços de ensino aberto e ensino à distância, dos serviços de informação e orientação, assim como construir programas feitos à medida e mecanismos de ensino flexíveis (Comissão das Comunidades Europeias, 2006).

## Mensagem-chave 3: Reconhecimento e validação dos resultados das aprendizagens

Através desta mensagem-chave, a UE legitima o reconhecimento e a validação da aprendizagem não formal e informal, consideradas “(...) a pedra angular da estratégia de aprendizagem ao longo da vida” (Comissão das Comunidades Europeias, 2006, pp. 8-9). Ainda que se reconheça o valor do reconhecimento e validação dos resultados da aprendizagem, no documento, é deixado o alerta para três desafios que requerem superação: i) conseguir envolver intervenientes pertinentes (conferindo especial relevo aos parceiros sociais), de modo a fomentar a sua adesão e a credibilizar o processo; ii) melhorar a qualidade, tanto dos métodos de avaliação, como das instituições que os terão a seu cargo; e iii) reformular os objetivos de educação e formação, relativamente aos resultados da aprendizagem.

## Mensagem-chave 4: Investir na população que está a envelhecer e nos migrantes

Nesta mensagem-chave, a UE alerta para duas necessidades, interligadas entre si: o envelhecimento ativo e a migração. Por um lado, procura dar-se a entender a importância da

adoção de “políticas «de envelhecimento activo» que abranjam os períodos anterior e posterior à passagem à reforma” (Comissão das Comunidades Europeias, 2006, pp. 9-10), assim como do aumento da idade média da reforma. No entanto, assume-se que tal só será possível através da melhoria das competências dos trabalhadores idosos, assim como do alargamento das suas possibilidades de aprendizagem ao longo da vida. Por outro lado, reforça-se que é urgente dar apoio à integração dos migrantes, tanto na sociedade, como na economia, tendo em vista a rentabilização das competências e experiências educativas que estes possam ter adquirido antes de migrarem.

#### Mensagem-chave 5: Indicadores e valores de referência

Através desta quinta mensagem-chave, a UE dá a entender a sua preocupação, quanto à monitorização da educação de adultos. De facto, são dadas indicações claras quanto à importância desta monitorização na elaboração de políticas, assim como na avaliação dos “(...) retornos da aprendizagem formal, não formal e informal, e o papel geral da aprendizagem informal na vida dos adultos” (Comissão das Comunidades Europeias, 2006, pp. 10-11). Desta forma, a UE prevê ser possível apoiar a elaboração de políticas e programas.

Na verdade, as intenções expressas neste documento, através das cinco mensagens-chave que acabam de se apresentar, encontram no ‘Plano de Acção para a Educação de Adultos: Nunca é Tarde para Aprender’ (Comissão das Comunidades Europeias, 2007) um instrumento de relevo (Guimarães, 2011). Por se considerar que os esforços levados a cabo, até ao momento, não têm surtido os efeitos desejados, ficando bastante aquém das expectativas, destaca-se novamente a necessidade de direccionar a oferta educativa para “(...) os adultos que se encontram numa situação mais desfavorecida devido à sua fraca alfabetização e à inadequação das competências profissionais e/ou falta de capacidade para uma integração bem sucedida na sociedade”. Neste sentido, as propostas concretas deste plano de ação consistem em: i) “analisar os efeitos na educação de adultos das reformas empreendidas pelos Estados-Membros nos diferentes sectores da educação e formação”; ii) “melhorar a qualidade dos serviços prestados no sector da educação de adultos”; iii) “aumentar as possibilidades de os adultos obterem uma qualificação mais elevada, acedendo pelo menos a um nível de qualificação mais elevado”; iv) “acelerar o processo de avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal e informal destinada aos grupos mais desfavorecidos”; e v) “melhorar o controlo do sector da educação de adultos” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007).

### 1.1.2.3. Considerações Finais

De acordo com o que foi apresentado e debatido, pode perceber-se que, à semelhança do que tem acontecido com a UNESCO, também a UE tem tido um papel ativo na moldagem do *campo* da educação de adultos. Contudo, este papel tem vindo a sofrer diversas alterações ao longo dos anos, intensificando-se a ênfase nas competências, nas qualificações, no reconhecimento e validação das aprendizagens, na produtividade e na competitividade, sempre no âmbito da preservação e criação de emprego (Lima & Guimarães, 2011).

Apesar de se tratar de uma entidade cujos principais objetivos não estão exclusivamente focados na educação de adultos, na última década e meia, a UE tem vindo a dar-lhe crescente relevo, através de uma apropriação peculiar do conceito de aprendizagem ao longo da vida (atrás apresentada e debatida). Por um lado, tem contribuído para o estreitamento da relação entre educação, aprendizagem e trabalho, assim como para a aceitação social e política do carácter plural dos contextos de aprendizagem. Por outro, o seu papel tem sido decisivo, no que concerne ao encorajamento da adaptabilidade dos indivíduos e da sua flexibilidade, sempre de acordo com lógicas de mercado, promovendo a competitividade numa economia com base no conhecimento<sup>25</sup>.

Em suma, o que se tem verificado, desde o ano 2000, com o ‘Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida’, é que a UE tem vindo a construir uma estratégia para a educação de adultos, procurando sempre alcançar o objetivo de “(...) tornar-se a zona económica mais competitiva do mundo (...)” (União Europeia, 2000).

Posto isto, depois de analisadas as mudanças que têm vindo a ter lugar, ao nível dos discursos adotados por organizações internacionais, como a UNESCO e a UE, no que às múltiplas transmutações dos conceitos diz respeito (desde a educação permanente à aprendizagem ao longo da vida), importa agora indagar acerca do impacto que estas alterações possam ter tido na reflexão e desenvolvimento da produção académica no *campo* da educação de adultos. Uma vez que o presente estudo se centrou na produção académica em Portugal, não foram muitos os trabalhos encontrados sobre este assunto (Edwards & Usher, 1998; entre outros). Todavia, é possível apontar algumas linhas de reflexão/desenvolvimento no *campo* da educação de adultos. A título de exemplo:

- i) O acesso e a participação de adultos em iniciativas de educação formal e não formal

---

<sup>25</sup> De acordo com Licínio C. Lima e Paula Guimarães (2011, p. 109), “a aprendizagem passou a ser vista como um contributo para o crescimento económico das empresas e uma forma de aumentar a probabilidade de as pessoas virem a entrar no mercado de trabalho”.

- (Rubenson, 1976; Schuller, 1986; Sargant, 1991, 1993, 2000; MacGivney, 1994a, 1994b, 2000, 2001a, 2001b, 2004; Sargant, Field, Francis, Schuller, & Tuckett, 1997; entre outros);
- ii) O papel do Estado, no desenvolvimento das políticas públicas (Lima & Afonso, 2006; Lima, 2008; entre outros);
  - iii) Os estudos centrados no indivíduo e na sua história de vida, bem como, sobre a valorização da educação informal através da experiência (Nóvoa, 1988; Nóvoa & Finger, 1988; Pain, 1990; Dominicé, 2000; Alheit *et al.*, 2004; Alheit & Dausien, 2007; entre outros);
  - iv) A educação de adultos idosos, não só sobre os modos e processos de aprendizagem, mas também sobre a problemática do envelhecimento ativo e o bem-estar (Buchanan & Percy, 1969; Percy, Ramsden, & Lewin, 1980; Withnall & Percy, 1994; Troisi & Formosa, 2006; Formosa, 2009; Formosa & Findsen, 2011; entre outros).

Para além do que acaba de se expor, é interessante constatar que ainda há autores que se mantêm fiéis a uma forma de conceber a educação de adultos emancipatória e às suas raízes históricas<sup>26</sup>, dando continuidade a uma profícua reflexão influenciada por Paulo Freire, Ivan Illich e Ettore Gelpi, apesar das alterações no modo como se tem olhado para a educação de adultos. Como exemplos, podem destacar-se os trabalhos levados a cabo por Peter Mayo, Ian Martin, Jim Crowther e Licínio C. Lima, entre outros (ver Mayo, 2001; Crowther & Martin, 2005; Lima, 2012b).

### 1.1.3. A educação de adultos em Portugal (1952-1974/1974-2011): apresentação sucinta do percurso percorrido

A história da educação de adultos em Portugal, anterior a 1974, revela algumas preocupações, no quadro das políticas públicas com a alfabetização e educação de compensação, assim como, de educação não formal (Ruas, 1978; Canário, 2007). Todavia, o ano de 1974 constitui um marco, uma vez que o novo regime político veio revelar orientações políticas de cariz mais democrático.

Posto isto, importa fazer referência a dois aspetos fundamentais para a compreensão do presente trabalho. Numa primeira instância, pretende-se ressaltar o facto de não existir intenção

---

<sup>26</sup> Para maior aprofundamento, acerca das raízes históricas da educação de adultos, poderá ser interessante consultar o trabalho 'As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas', da autoria de Florentino Sanz Fernández (2006).

de dedicar um espaço amplo de discussão dos eventos ocorridos, no primeiro período da educação de adultos em Portugal (anterior a 1974), neste trabalho<sup>27</sup> e, em segunda instância, assumir a intenção de abordar eventos, iniciativas e alterações, ao nível das políticas públicas, ocorridas no período posterior a 1974, considerados relevantes para o *campo* da educação de adultos em Portugal, aos quais será conferido um espaço mais alargado à sua apresentação e debate, seguidamente.

### 1.1.3.1. Momentos histórico-políticos da educação de adultos em Portugal: notas sobre o caminho percorrido desde 1974

Nesta parte do trabalho, irá privilegiar-se a análise da relação entre o Estado e a educação de adultos, no período posterior a 1974. Assim, serão apresentados cronologicamente alguns momentos histórico-políticos, discutindo-se os contributos de cada um deles para a construção do *campo* da educação de adultos no contexto português.

#### 1.1.3.1.1. Da multiplicação e do fomento das associações de educação popular (1974-1976)

No período imediatamente após o 25 de abril, foram diversos os grupos populares que surgiram por todo o país. Como refere Licínio C. Lima (2008, p. 37),

“a mobilização popular que ocorreu logo a partir dos primeiros dias após a data de 25 de Abril de 1974 conheceu múltiplas formas de expressão, tendo, no que à educação de adultos se refere, ficado associada a lógicas de intervenção típicas da educação popular, baseadas em dinâmicas participativas e num activismo socioeducativo que se traduziu numa miríade de iniciativas de auto-organização, de tipo local, dotadas de grande autonomia e, frequentemente, de assinalável criatividade”.

---

<sup>27</sup> Ainda assim, de modo a facilitar o enquadramento do que se pretende abordar adiante nesta parte do capítulo, entende-se que o elencar de alguns eventos, iniciativas e/ou políticas públicas deste período, ainda que de forma superficial, meramente expositiva, poderá revelar-se útil. Nesse sentido, deixam-se as referências, a título ilustrativo: i) o Plano de Educação Popular (PEP), em 1952; ii) a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA), em 1953; iii) a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP), em 1971. Este período, caracterizado por iniciativas, ofertas e políticas públicas de carácter endoutrinador, é demonstrativo daquilo que Alberto Melo designa por “obscurantismo programado” (2012, p. 384). Segundo este autor, “podemos afirmar, sem receio de desmentidos, que não houve em Portugal, até 1974, um verdadeiro sistema de educação de adultos. As vias de educação permanente e educação popular encontravam-se bloqueadas, respectivamente, por um sistema de ensino conservador, escolástico e escolarizante, «infantilista», e por um regime político dogmático e repressivamente paternalista, para o qual qualquer «adulto» (leia-se, sujeito autónomo e participante activo do processo de aprendizagem e da transformação consciente do meio físico e social) era inevitavelmente um «agente de subversão». Numa sociedade em que era proibido ser-se adulto, é natural que não se tivessem constituído e desenvolvido estruturas e práticas de educação de adultos” (2012, p. 114).

Estes grupos, constituídos e movidos “(...) por uma população que suportara o silêncio forçado durante quase 50 anos e ansiava agora por tomar em mãos o seu próprio destino”, tinham, globalmente, objetivos semelhantes, ou seja, “(...) dar satisfação «aqui e agora» a necessidades reprimidas de há longa data” (Melo, 2012, p. 115).

Com efeito, foi somente em finais de 1975, já com a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP) – criada em 1971<sup>28</sup>, ainda durante o período de regime autoritário – mais estabilizada e reorganizada, que a intervenção das estruturas estatais dentro do movimento popular se iniciou, efetivamente. Na verdade, a DGEP passou a apoiar e fomentar ativamente as associações de educação popular, através da dinamização de “(...) uma política pública inovadora no contexto português que procura dar resposta às solicitações de iniciativa popular” (Guimarães, 2011, p. 257)<sup>29</sup>. Esta política pública, na qual é possível perceber algumas influências da UNESCO e dos ideais por ela defendidos e difundidos àquela época, ideais humanistas, cuja bandeira mais representativa era o conceito de educação permanente, inovou pelo facto de procurar estabelecer uma vertente crítica e de emancipação social, na educação de adultos em Portugal.

#### 1.1.3.1.2. Da “travessia do deserto” ao PNAEBA (1976-1979)

Segundo Alberto Melo (2012, p. 118), a partir de finais de julho de 1976 “(...) o movimento de construção da educação de adultos em Portugal fora forçado a uma penosa «travessia do deserto», fruto da indiferença (nos melhores casos) e da incompetência (nos casos mais graves) das hierarquias políticas e administrativas correspondentes”. Este período de crise,

---

<sup>28</sup> Decreto-Lei n.º 408/71, de 20 de maio.

<sup>29</sup> A este respeito, parece importante fazer duas referências. Uma primeira, à promulgação, do Decreto-Lei n.º 384/76, a 20 de maio de 1976. Na prática, este Decreto-Lei veio facilitar o processo de aquisição de personalidade jurídica, por parte das associações de educação popular, e conferir à educação popular maior importância, na medida em que incentivava a constituição de associações de educação popular e conferia-lhes, para além do direito de participarem, “(...) no estabelecimento dos princípios orientadores e no planeamento das actividades da cultura e educação popular”, a possibilidade de passarem “(...) diplomas ou certificados de frequência ou aproveitamento em relação a cursos por elas organizados, bem como poder[ia] ser concedida, por despacho do Ministro da Educação e Investigação Científica, a equivalência dos diplomas ou certificados atrás referidos a graus do ensino oficial” (Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de maio). Uma segunda referência, ainda em 1976, à Portaria n.º 419/76, de 13 de julho, na qual o Governo expressou a sua preocupação em alterar a visão existente, relativamente à educação de adultos, e procurou dar um incentivo extra “(...) [às] iniciativas locais de educação popular que, numa base associativista, pretende[sssem] desenvolver actividades de cunho cultural e educativo”. Note-se que, nesta Portaria, procura colocar-se ênfase nas aprendizagens com significado, que possam vir a ter utilidade para o indivíduo, ao invés de se fomentarem as aprendizagens rígidas, às quais o indivíduo não atribui valor prático, e com as quais, por isso mesmo, começa a desmotivar, vincando-se que “(...) não é relevante a existência de programas rígidos [em educação de adultos] – contendo marcos de um saber teórico desenraizado da prática das populações” (Portaria n.º 419/76, de 13 de julho).

que se traduziu no abrandamento e estagnação das despesas sociais (Guimarães, 2011), só veio a alterar-se algum tempo depois, em meados do ano de 1978, com a reanimação da atividade da DGEP, que culminou na “(...) elaboração de um projecto de Plano de Alfabetização e de Educação Básica de Adultos (PNAEBA)” (Melo, 2012, p. 119).

Com a Lei n.º 3/79, de 20 de janeiro, aprovada pelo Parlamento e publicada em Diário da República, atribuiu-se ao Governo a responsabilidade de elaborar o que viria a ser o PNAEBA. O PNAEBA consistiu num plano de intervenção, no qual se previa “(...) a complementaridade entre educação formal e não formal, reconhecendo desde logo que o âmbito da intervenção [era] *vasto* e que [era] determinante articular a política de educação de adultos com outras de desenvolvimento e de animação cultural” (Guimarães, 2011, p. 267). Este plano de intervenção, numa tentativa de atender às preocupações relacionadas com a educação popular e, simultaneamente, às necessidades e exigências da educação de base dos indivíduos, procurou a “(...) erradicação do analfabetismo, através de diversos programas de execução e de uma estratégia de intervenção que combinava a acção governamental com as associações populares (...)” (Lima, 2008, p. 39).

Fundamentando-se numa definição de educação de adultos abrangente, onde se denota a influencia da conceção proveniente da Recomendação de Nairobi sobre a Educação de Adultos (Universidade do Minho. Projecto de Educação de Adultos, 1977), assim como em objetivos e métodos próximos dos ideais freireanos (Freire, 2010), o PNAEBA constituiu uma política pública de vertente fundamentalmente emancipatória.

#### 1.1.3.1.3. A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): sobre o percurso de formalização e escolarização da educação e o seu impacto

A 14 de outubro de 1986, foi promulgada a Lei n.º 46/86, primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)<sup>30</sup>. A partir deste momento, a educação portuguesa teve, pela primeira vez, uma lei que definiu o seu quadro geral, assim como estabeleceu e definiu os seus princípios gerais e organizativos, desde o ensino pré-primário ao ensino universitário, os seus objetivos, a sua organização e os seus requisitos de acesso.

---

<sup>30</sup> Posteriormente, sofreu alterações por duas vezes: i) a 19 de Setembro de 1997, pela Lei n.º 115/97, e ii) a 30 de Agosto de 2005, pela Lei n.º 49/2005. A última alteração teve maior impacto, na educação de jovens adultos, uma vez que veio regulamentar o regime especial de acesso ao Ensino Superior aos maiores de 23 anos de idade.

Com base na separação entre a educação básica e a formação profissional de adultos, remetendo para a margem um vasto conjunto de áreas e setores como, por exemplo, a intervenção cívica e política, o desenvolvimento local ou a animação sociocultural (áreas e setores de forte expressão entre 1974 e meados dos anos 80, conforme se referiu anteriormente), a LSBE veio definir a educação de adultos enquanto subsetor que integrava duas ofertas: i) o ensino recorrente; e ii) a educação extraescolar.

Relativamente ao ensino recorrente<sup>31</sup>, Paula Guimarães (2011, p. 283) refere que

“(…) surge da necessidade de reestruturar ofertas de educação formal largamente criticadas, por apresentarem marcas referenciáveis à abordagem das políticas centralizadas de educação para o controlo e para a reprodução social e, em consequência, por reflectirem uma forte tradição escolarizante e formalizante na educação de adultos”.

Quanto à educação extraescolar, importa referir que, em comparação com o ensino recorrente, baseou-se num entendimento mais abrangente, recuperando dessa forma diversas finalidades “(…) associáveis à abordagem das políticas participativas de educação crítica que foram estabelecidas pelo PNAEBA” (Guimarães, 2011, p. 285), tendo-se para ela estabelecido seis objetivos: i) eliminar o analfabetismo literal e funcional; ii) contribuir para a igualdade de oportunidades educativas e profissionais daqueles que não frequentaram ou acabaram, prematuramente, percursos de educação formal (nomeadamente através da promoção de iniciativas de alfabetização e educação de base de adultos); iii) promover atitudes de solidariedade social e de participação ativa na comunidade à qual os indivíduos pertencem; iv) preparar para o emprego, através de ações de reconversão e aperfeiçoamento profissionais de sujeitos que não possuam essas qualificações; v) desenvolver capacidades e saber técnico que permitam aos indivíduos a adaptação às inovações científicas e tecnológicas; e vi) promover a ocupação de tempos livres de carácter recreativo e cultural.

Na verdade, apesar de se ter reconhecido o interesse e a abrangência da educação extraescolar, esta acabou por ser relegada para segundo plano, no que concerne aos apoios (seja a nível de recursos humanos, materiais ou financeiros), e, constantemente, dinamizada de

---

<sup>31</sup> O conceito de educação recorrente surgiu com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Por um lado, numa tentativa de ir além dos condicionalismos impostos pelo entendimento mais restrito dos conceitos de ensino e de educação formal e, por outro, procurando facilitar a articulação entre a educação e o trabalho (Guimarães, 2011). Contudo, de acordo com Luís Rothes (2009), o ensino recorrente constitui-se num entendimento revestido por alguma ambiguidade, da aceção proposta pela OCDE, na medida em que é possível encontrar-se, pelo menos, duas aceções do conceito de educação recorrente: i) uma mais abrangente, em linha com a ideologia da OCDE; ii) outra mais circunscrita, na senda da escolarização de segunda oportunidade, correspondendo ao ensino recorrente, terminologia adotada em Portugal.

acordo com as características do modelo escolar, levando a que nunca tenha conseguido alcançar o mesmo relevo do ensino recorrente.

Em suma, com base no facto de: i) não integrar os princípios subjacentes à educação permanente; ii) promover a formalização e normalização das práticas pedagógicas; iii) constituir-se num documento de rotura com a experiência anterior, ao nível da educação emancipatória e crítica; e iv) promover um retorno às prioridades ligadas à escolarização e à educação formal (ainda que este retorno tenha estado associado à expansão do direito à educação), Licínio C. Lima (2008, p. 41) critica o facto de o setor da educação de adultos ser representado de forma fragmentada e insular na LBSE, e afirma que “a Lei de Bases do Sistema Educativo (...) e a reforma educativa da década de 80 [vieram] revelar-se um fracasso em matéria de desenvolvimento da educação de adultos”.

1.1.3.1.4. A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) (1999): do imaginado ao decretado na “nova” política de educação e formação de adultos

A 28 de setembro de 1999, logo após ter tido lugar a CONFINTEA V (1997) e a assinatura do Tratado de Amesterdão (1997), “(...) num período em que se afirmam, no espaço europeu, novas orientações políticas para o sector da educação e formação de adultos (...)” (Roths, 2009, p. 278) e num contexto em que reconhecidamente era urgente proceder ao desenvolvimento de uma política pública de educação de adultos em Portugal, o Governo criou, com o Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) (Diário da República, 1999).

A ANEFA,

“(...) concebida como estrutura de competência ao nível da concepção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos” (Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro),

consistiu no primeiro instituto reservado à educação e formação de adultos em Portugal.

Tendo-lhe sido atribuídas tarefas como: i) desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa específicos para a educação e formação de adultos; ii) promover programas e projetos nos domínios da educação e formação de adultos; iii) apoiar projetos e iniciativas de educação e formação de adultos que se articulem com as

prioridades definidas e revistam um carácter inovador; iv) promover a articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos; v) construir gradualmente um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional; vi) realizar estudos e promover investigação no domínio da educação e formação de adultos, bem como apoiar a formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção socioeducativa; vii) motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas relativamente à possibilidade e oportunidades da aprendizagem ao longo da vida; e viii) colaborar em projetos de cooperação, nos domínios da educação e formação de adultos, dirigidos às comunidades portuguesas de emigrantes, às comunidades imigrantes a residir em Portugal e a países de língua oficial portuguesa (Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro), a ANEFA veio inaugurar a “nova” política de educação e formação de adultos (Barros, 2011a; 2011b).

Com efeito, a ANEFA constituiu uma tentativa de corrigir os marcantes atrasos no domínio da educação de adultos e, simultaneamente, preparar o futuro, assegurando respostas eficazes e adequadas, no sentido de garantir a igualdade de oportunidades e permitir lutar contra a exclusão social. Contudo, apesar de terem sido concebidas ofertas novas e inovadoras para a educação de adultos, de que são exemplo os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC), os cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA)<sup>32</sup> e as ações S@ber + (Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro), Licínio C. Lima (2008, p. 48) é da opinião que “as lógicas modernizadoras, de simples indução e, especialmente, de qualificação de recursos humanos, subordinadas à empregabilidade e à aquisição de competências para competir, predominaram claramente sobre outras vertentes educativas que estavam presentes nos projectos iniciais para a ANEFA”.

Pelas razões atrás referidas, pode afirmar-se que a ANEFA consistiu numa iniciativa pioneira, tanto pela inovação ao nível das ofertas, como pelo cruzamento entre as preocupações com a educação popular e com a educação e formação para a competitividade (ou numa lógica de recursos humanos), ainda que, por situações e constrangimentos de ordem diversa, a sua

---

<sup>32</sup> A base do desenho curricular, conceção e desenvolvimento de duas das ofertas mais marcantes desta “nova” política de educação de adultos (o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e os cursos de Educação e Formação de Adultos) assentaram, em boa parte, no Referencial de Competências-Chave – pedra-chave da ação da ANEFA e outra das realizações da sua responsabilidade que importa referir. Este referencial foi produto do trabalho de uma equipa de trabalho constituída para o efeito (Rothés, 2009).

ação tenha ficado condicionada, acabando por, em 2002, vir a ser extinta<sup>33</sup>, com o Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro.

#### 1.1.3.1.5. A Direcção-Geral de Formação Vocacional (2002-2006): entre qualificações e competências para competir

Criada a 17 de outubro de 2002, pelo mesmo Decreto-Lei que extinguiu a ANEFA, a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) representou um retorno à ideia de reforma educativa que caracterizou as políticas educativas de finais da década de 80.

Tendo a seu cargo as funções de “(...) concepção da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo relativamente à política de formação a cargo do ME [Ministério da Educação], incluindo a certificação das qualificações, coordenando e acompanhando a concretização da mesma” e sendo-lhe imputada a tarefa de “(...) prossecução das atribuições da ANEFA (...)” (Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro), assim como, a gestão do ensino recorrente e da educação extraescolar, a DGFV veio contribuir para a centralização e diminuição da autonomia do serviço público destinado a adultos.

Desta forma, importa fazer referência ao seguinte facto: apesar de as políticas públicas terem ditado a extinção da ANEFA, verificou-se a consolidação de algumas das suas ofertas mais emblemáticas como, por exemplo, o RVCC e os cursos EFA, ainda que estas tenham sofrido algumas alterações que, segundo Paula Guimarães (2011, p. 360), “(...) afectam a concretização dos projectos inicialmente programados”<sup>34</sup>.

#### 1.1.3.1.6. A Iniciativa Novas Oportunidades e a Agência Nacional para a Qualificação (2005-2011): sobre certificação, qualificação e competências rumo à competitividade no mercado da educação

Num contexto marcado pela ausência, cada vez mais vincada, de referências à educação de adultos, em detrimento de discursos e práticas focados nas certificações, nas

---

<sup>33</sup> Importa referir ainda, que a ANEFA acabou por se constituir numa estrutura diferente, e com finalidades de intervenção menos ambiciosas, daquela que Licínio C. Lima, Almerindo Janela Afonso e Carlos Estêvão propuseram no documento “Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a Construção de um Modelo Institucional” (Lima, Afonso, & Estêvão, 1999).

<sup>34</sup> Esta consolidação, por sua vez, suscitou o interesse de vários investigadores e tem levado ao desenvolvimento de diversos estudos cujo objeto são, precisamente, as referidas ofertas. Entre estes estudos podem citar-se os da autoria de Ana Luísa Pires (2005), Patrícia Ávila (2008), Helena Quintas (2008), Cármen Cavaco (2009), Luis Rothes, (2009), Rosanna Barros (2011a), Paula Guimarães (2011) e Lurdes Nico (2011), entre diversos outros, a apresentar adiante, ao longo do próximo capítulo.

qualificações e na educação, formação e/ou aprendizagem ao longo da vida, a ênfase passou a ser colocada “(...) na reformulação da Estratégia Nacional de Aprendizagem ao Longo da Vida, orientada por uma maior articulação com as orientações da UE no âmbito do emprego (...) e da educação/formação” (Guimarães, 2011, p. 361).

Com efeito, o incremento verificado, ao nível da frequência das referências às qualificações, evidenciando a aproximação às orientações da UE<sup>35</sup>, serviu de base para uma reconfiguração, ao nível das ofertas públicas de educação e formação de adultos. Neste sentido, ao Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências foi atribuído especial relevo na agenda política, de que é exemplo notável, por exemplo, a Iniciativa Novas Oportunidades<sup>36</sup>.

Na verdade, o ano de 2005 define um marco, uma vez que assinala o início da dramática extensão da educação e formação de adultos em Portugal (Guimarães, 2012).

Num trabalho de reestruturação e aposta, as políticas públicas de educação e formação de adultos voltaram-se para a Iniciativa Novas Oportunidades. Esta iniciativa, por sua vez, teve um forte impacto no *campo* da educação de adultos, ao ditar a reconversão dos CRVCC, doravante designados por Centros Novas Oportunidades (CNO), a diferentes níveis como: i) o alargamento do seu âmbito de intervenção até ao ensino secundário<sup>37</sup>; ii) a sua inclusão/integração em escolas; e iii) o envolvimento evidente de outras entidades estatais, como o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Deste modo, os CNO passaram a constituir a porta de entrada dos adultos nas ofertas de educação e formação de adultos (tanto ao nível do RVCC, como dos cursos EFA).

Assim, num contexto complexo, em que se verifica: i) que as ofertas que se mantêm são as que se coadunam com os ideais de qualificação dos indivíduos, financiadas pela UE (veja-se o exemplo dos cursos EFA); ii) que a agenda adotada para a educação e formação de adultos “(...) se adequa de modo cada vez mais evidente à abordagem das políticas “mínimas” de educação

---

<sup>35</sup> Como já atrás se referiu, as orientações da UE, principalmente na última década, foram tendencialmente neste sentido, de promoção de uma cultura das qualificações, com vista à competitividade no quase-mercado da educação.

<sup>36</sup> Importa fazer referência, neste ponto, ainda que de modo superficial e sucinto, ao percurso percorrido até ao momento, no que aos centros RVCC diz respeito. Surgidos no ano 2000, sob tutela da ANEFA, os CRVCC tinham em vista melhorar os índices de qualificação escolar dos adultos para, dessa forma, poder vir a dar resposta às cada vez maiores exigências dos mercados de trabalho, globalizados e competitivos. Numa fase inicial foram criados seis CRVCC, tendo este número aumentado exponencialmente, sendo que, em 2001, já se contavam vinte e oito centros, em 2002, quarenta e oito centros e, no final de 2005, momento de transição para a Iniciativa Novas Oportunidades, noventa e oito centros (Lima, 2012).

<sup>37</sup> Note-se que, até então, os CRVCC promoviam a certificação e validação de competências somente ao nível do ensino básico: primeiro, segundo e terceiro ciclos. Evidentemente, este alargamento foi acompanhado pela elaboração de um novo referencial de competências-chave, à semelhança do que já havia sido feito anteriormente, para o RVCC de nível básico, mas com algumas inovações como, por exemplo, os “núcleos geradores” e um sistema de créditos semelhante ao *European Credit Transfer System* (ECTS) (Lima, 2012).

e formação para a competitividade” (Guimarães, 2011, p. 366); e iii) que é necessário diversificar as oportunidades e promover a procura de aprendizagem, por parte dos indivíduos; a DGFV acaba sofrer uma reestruturação, a 27 de outubro de 2006, com o objetivo de articular as respostas para problemas tão significativos e modos diversos de pôr em prática finalidades políticas tão ambiciosas, passando a designar-se Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) (Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de setembro).

A ANQ, “(...) instituto público integrado na administração indirecta do Estado, dotado de autonomia administrativa e financeira e património próprio”, efetivamente criada e aprovada através do Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de julho, possuía atribuições muito diversas como, por exemplo:

- a) Participar na definição da orientação estratégica, das opções políticas e do regime legal relativos às ofertas de educação e formação de jovens e adultos e ao sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC);
- b) Estudar e propor orientações para os modelos de financiamento e para a afectação de recursos relativamente às ofertas de qualificação para jovens e adultos;
- c) Coordenar, dinamizar e gerir a oferta de educação e formação profissional de dupla certificação, destinada a jovens e adultos, bem como os correspondentes dispositivos de informação e orientação, assegurando a complementaridade dos sistemas de educação e formação profissional e a qualidade das referidas ofertas;
- d) Garantir o acompanhamento, monitorização e regulação da oferta de educação e formação profissional de jovens e adultos;
- e) Mobilizar a procura de novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, com vista a promover a elevação dos níveis de qualificação escolar e profissional da população e facilitar a inserção, reinserção e mobilidade profissionais, no contexto do exercício de uma cidadania de participação (...).”

Deste modo, o vínculo entre educação e formação de jovens e adultos vê-se reforçado, contribuindo, por um lado, para o enfraquecimento da agenda política no *campo* da educação de adultos, que vinha sendo trabalhada e melhorada desde 1999 com a ANEFA e, por outro lado, para o relevo do RVCC, comparativamente a outras ofertas, como os cursos EFA, a título de exemplo. Com base no que acaba de se referir, Paula Guimarães (2011, p. 366) afirma que “(...) com a criação desta Agência, regista-se um centramento evidente em orientações consentâneas com as políticas gerencialistas e neoliberais”.

De facto, pode afirmar-se que os CNO constituíram um contributo relevante no *campo* da educação de adultos em Portugal, na medida em que, ao promoverem uma forte extensão

das ofertas<sup>38</sup>, impulsionaram a educação de adultos de uma forma nunca antes dinamizada em Portugal. Todavia, é possível fazer-se referência (e convém que se faça) ao afastamento, cada vez mais evidente, das preocupações com as finalidades e modalidades educativas que ainda havia uma década caracterizavam as políticas públicas. Este facto, como se percebe, acaba por traduzir-se numa rotura com as formas de agir e pensar a educação de adultos, relegando, para segundo plano, o conceito amplo e plurifacetado que esta detinha, obrigando à subordinação da educação à formação, de acordo com os imperativos da competitividade e da empregabilidade (Lima, 2012a)<sup>39</sup>.

#### 1.1.3.1.7. Considerações Finais

Com base no que acaba de se apresentar e debater, é possível perceber a complexidade do *campo* da educação de adultos em Portugal. Por um lado, entende-se a influência de organizações internacionais, como as que já se abordaram; por outro, releva-se a descontinuidade que tem caracterizado as políticas públicas neste *campo*, moldando-o e reconstruindo-o, constantemente.

À semelhança do que tem vindo a acontecer a nível internacional, também em Portugal se percebem mudanças, ao longo dos anos, tendo as competências e as qualificações, assim como o reconhecimento, validação e certificação de competências, passado a dominar os discursos políticos e guiado/condicionado as práticas dos atores.

A história da educação de adultos, em Portugal, conforme atrás se expôs, tem demonstrado a incapacidade de levar avante um investimento, a longo prazo, no *campo* da

---

<sup>38</sup> Note-se que foram criados quatrocentos e cinquenta e seis CNO, envolvendo perto de uma dezena de milhar de agentes da educação e mais de um milhão de participantes inscritos nos processos de RVCC, embora pouco mais de quatrocentos e cinquenta mil tenham sido certificados por esta via (dados da Agência Nacional para a Qualificação de 31 de março de 2011).

<sup>39</sup> Importa deixar uma referência às últimas ocorrências no *campo* da educação de adultos, no que à sua regulação concerne. Todavia, sublinha-se o seu caráter superficial, justificando-se pelo facto de se tratar de um assunto ocorrido já em 2012, fora do período em estudo neste trabalho.

De facto, como se percebe com a exposição que acaba de se fazer, o *campo* da educação de adultos em Portugal tem vindo a sofrer mutações contantes. A última ocorreu a 29 de dezembro de 2011, quando pela primeira vez se fez referência, em Diário da República, à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) (Decreto-Lei n.º 126/2011, de 29 de dezembro). A ANQEP, criada e aprovada a 15 de fevereiro de 2012, com estatuto de "(...) instituto público integrado na administração indirecta do Estado, dotado de autonomia administrativa e financeira e património próprio", tem como missão "(...) coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e de assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, [visando], assim, melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional, contribuindo para a competitividade nacional e para o aumento da empregabilidade" (Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro). Como pode perceber-se, esta instituição passou a substituir a ANQ.

educação de adultos. Diversas evidências podem enumerar-se, para justificar a afirmação anterior. Ora veja-se: i) se num primeiro período (após 1974) se assistiu à multiplicação das associações de educação popular, a verdade é que esse período foi muito curto e rapidamente caiu no esquecimento; ii) como se referiu, nem com a LBSE se garantiu o devido espaço e apoio à educação de adultos; e por fim, iii) o abandono da ANEFA talvez seja a maior evidência da incapacidade a que se faz referência. Na verdade, foi apenas no século XXI, com a extinção da ANEFA e a criação da DGFV, que as políticas públicas em Portugal, no *campo* da educação de adultos, deram passos decisivos, de cariz semelhante ao das políticas educativas do final dos anos 80. Como já foi referido, a Iniciativa Novas Oportunidades, em 2005, iniciou um processo muito expressivo de extensão da educação e formação de adultos em Portugal, ditando a reconversão dos CRVCC e reestruturando as políticas públicas, no *campo* da educação de adultos. Deste modo, ainda que se tenha registado a focalização clara em orientações congruentes com políticas neoliberais, impulsionou-se, como nunca, a educação e formação de adultos em Portugal.

Para concluir, feita uma breve análise das mudanças que têm ocorrido no *campo* da educação de adultos em Portugal, importa indagar acerca de possíveis impactos, fruto das referidas mudanças, ao nível da reflexão e desenvolvimento da produção académica no *campo* da educação de adultos em Portugal. Neste sentido, sublinhando-se: i) que o presente estudo se centra na produção académica em educação de adultos em Portugal, entre 2000 e 2011; e ii) o facto de não ter sido levado a cabo um trabalho exaustivo de pesquisa e organização dos trabalhos produzidos, nem antes, nem após o referido período, no *campo* da educação de adultos em Portugal; passam a indicar-se algumas linhas de reflexão e desenvolvimento, bem como alguns dos autores com trabalhos em cada uma das linhas, sendo que a reflexão aprofundada sobre este assunto será levada a cabo de seguida neste trabalho:

- i) A partir de 1974, até meados da década de 1990, estudos sobre educação popular, desenvolvimento local e/ou envolvimento das Organizações da Sociedade Civil (OSC) (Melo, 1981; Lima & Erasmie, 1982; Lima, 1984, 2006; Silva, 1990; Canário, 2007a; entre outros);
- ii) A partir da promulgação da LBSE, estudos relacionados com o ensino recorrente (Sancho, 1993, 2000; Esteves, 1996; Pinto, Matos, & Rothes, 1998; Badalo, 2012; entre outros);
- iii) Com mais relevância desde a publicação da LBSE e, sobretudo, após a criação da

- ANEFA, estudos sobre a educação de adultos enquanto política pública (Lima *et al.*, 1988; Canário, 2001; Lima, 2008; entre outros);
- iv) Estudos sobre RVCC e Cursos de EFA, que revelam novas preocupações relativas às ofertas, mais concretamente, àquilo que estas têm, do ponto de vista pedagógico (currículo, estrutura, avaliação, etc.) (Quintas, 2008; Ribeiro, 2011; entre outros). Ainda ligados a estas problemáticas, existem um número crescente de trabalhos, relacionados com conhecimentos adquiridos por via da experiência (Cavaco, 2009; Nico, 2011; entre outros);
  - v) Estudos sobre o impacto de orientações, sobretudo da UE, no contexto português (Antunes, 2008; Alves, 2010; Barros, 2011a, 2011b; entre outros);
  - vi) Estudos sobre a literacia (percursos, alterações e impactos, etc.) (Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996; Ávila, 2008; Laranjeira & Castro, 2008; Silva & Dionísio, 2011; Dionísio, Castro, & Silva, 2011; Silva, Arqueiro, & Dionísio, 2012; Silva, Guimarães, & Dionísio, 2012; entre outros);
  - vii) Estudos sobre os agentes (práticas, funções, públicos, etc.) (Rothés, 2003; Loureiro, 2012; entre outros);
  - viii) Estudos sobre o adulto idoso e o envelhecimento (capacidade cognitiva, bem-estar, envelhecimento ativo, etc.) (Lima *et al.*, 2001; Simões, 2002; Veloso, 2011; entre outros).

Posto isto, passar-se-á à segunda parte deste capítulo, onde se abordará o conceito de *campo* e a sua aplicabilidade à educação de adultos.

## **1.2. Construção teórico-concetual do *campo* da educação de adultos**

### 1.2.1. Sobre os conceitos de *campo* e de *campo* da educação de adultos

Sendo que a presente investigação tem como objetivo estudar as principais tendências da investigação e da reflexão no *campo* da educação de adultos em Portugal, afigura-se necessário (se não incontornável) refletir acerca do conceito de *campo*, num primeiro momento, e estreitar esta reflexão a um conceito de *campo* da educação de adultos, num segundo momento. Por um lado, entende-se que este procedimento permitirá a redução do surgimento de interpretações flexiloquas, que a ausência de uma definição explícita ao nível dos conceitos pode gerar, bem como possibilitará um maior distanciamento, relativamente aos pré-conceitos

inerentes à definição de *campo*. Por outro lado, esta tentativa de definição do conceito de *campo* auxiliará uma compreensão mais aprofundada das suas especificidades.

#### 1.2.1.1. Do conceito de *campo*: apontamentos breves sobre as suas características e especificidades

Importa referir, neste momento, que apesar de se pretender apresentar uma definição do conceito de *campo*, isso não será feito tendo em vista a criação de barreiras, em qualquer dos domínios do *campo* da educação de adultos (Canário, 2008). O que se pretende, como já foi referido, é compreender as suas especificidades, uma vez que se acredita, tal como afirma Pierre Bourdieu (2011, p. 68) que

“compreender a génese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir”.

De acordo com o mesmo autor, (2011) a noção de *campo* não se deverá limitar, nem reduzir, exclusivamente, a uma análise do campo intelectual (pois existe uma forte probabilidade de tal assunção vir a enviesar, ou mesmo inviabilizar, a investigação e/ou a reflexão fundada nessa mesma base), mas antes, ser pensada enquanto universo autónomo de relações específicas.

Para que melhor se compreenda o conceito de *campo*, sublinhando-se, desde já, que não há qualquer intenção de iniciar um debate profundo acerca deste assunto, a reflexão que irá levar-se a cabo será apresentada de forma sucinta, dedicando-se-lhe somente alguns parágrafos, fazendo-se uma abordagem aos diferentes elementos estruturantes do conceito. Apresentados e debatidos os elementos referidos, aproveitar-se-á, então, para destacar sucintamente alguns pontos críticos do conceito, com base em Bernard Lahire (1999), e apresentar a posição de Richard Edwards e Robin Usher (1998), relativamente à aplicabilidade do conceito de *campo* à educação de adultos.

Para entender o conceito em questão, torna-se necessário conhecer e assimilar um conjunto de elementos, que passam a elencar-se: i) um *campo* é um sistema e um espaço estruturado de posições; ii) existem regras mediadoras do “jogo” e desafios específicos de cada *campo* que, contudo, não podem reduzir-se às regras do “jogo” ou aos desafios específicos de

um outro *campo*; iii) o espaço específico de um *campo* é um espaço onde ocorrem lutas entre os diversos agentes; iv) as referidas lutas têm lugar em volta da monopolização/manutenção e/ou redefinição do capital específico do *campo* em questão e cuja distribuição apresenta disparidades (facto que, inevitavelmente, dita a existência de dominantes e dominados e contribui para a existência de diferentes posições hierárquicas, dentro do *campo*); v) a estrutura do *campo* é determinada pelas desigualdades da distribuição do capital específico referido (estando relacionada com as forças e tensões entre agentes, instituições, etc., presentes no *campo*); e vi) cada *campo* possui um *habitus*<sup>40</sup> próprio, sendo impossível a quem o não tiver apreendido e incorporado jogar o “jogo” e integrá-lo (Lahire, 1999).

Neste sentido, “(...) são os agentes, ou seja, os cientistas isolados, as equipas ou os laboratórios, definidos pelo volume e pela estrutura do capital específico que possuem, que determinam a estrutura do campo que os determina (...)” (Bourdieu, 2008, pp. 52-53). Por outras palavras, um *campo* é constituído por aqueles que sobre ele refletem e por todos os que intervêm nas diversas áreas que o constituem; e é definido conjuntamente por todos eles e pelas suas relações. Em consequência, de acordo com o que acaba de se expor, um *campo* é “(...) um espaço de forças dotado de uma estrutura e também um espaço de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças” (Bourdieu, 2008, p. 52).

De acordo com Bernard Lahire (1999), uma das principais críticas, passíveis de serem apontadas ao conceito de *campo*, prende-se com o facto de não ser dada a devida importância à compreensão dos agentes que nele atuam, percebendo-se, claramente, a opção por conhecer e entender o plano macro, no qual estes agentes lutam, em torno do já referido capital específico, bem como, assumir que tudo e todos podem ser incluídos num *campo*. Para ilustrar o que acaba de se referir, passa a apresentar-se um pequeno excerto:

“Uma grande parte dos indivíduos das nossas sociedades (as classes populares, que estão excluídas desde o início dos campos de poder) encontram-se fora do campo, incorporados num grande «espaço social» que não tem mais como eixo estruturante o volume e estrutura do capital possuído (capital cultural

---

<sup>40</sup> De acordo com Pierre Bourdieu (2010, p. 270) “(...) o *habitus* é, simultaneamente, *princípio gerador* de práticas objectivamente classificáveis e *sistema de classificação* (*principium divisionis*) dessas práticas”. Por outras palavras, “(...) o *habitus*, enquanto disposição geral e transponível, realiza uma aplicação daquilo que foi directamente adquirido, da necessidade inerente às condições de aprendizagem: é por isso que todas as práticas de um agente (ou de um conjunto de agentes que são produto de condições similares) são sistemáticas enquanto produto da aplicação de esquemas idênticos (ou mutuamente convertíveis) e, ao mesmo tempo, sistematicamente distintas das práticas constitutivas de outro estilo de vida”. Quanto aos estilos de vida, Pierre Bourdieu (2010, p. 272) refere que são “(...) produtos sistemáticos dos *habitus* que, percebidos nas suas relações mútuas segundo os esquemas do *habitus*, se tornam sistemas de sinais socialmente qualificados (como «distintos», «vulgares», etc.).

e capital económico). (...) A teoria dos campos consagra muita energia para iluminar os grandes palcos onde se jogam os jogos de poder, mas pouca para compreender os que montam esses palcos, colocam os cenários ou fabricam os elementos, varrem as tábuas e os bastidores, fotocopiam os documentos ou digitam as cartas, etc. Da mesma forma, todas as atividades em que nós nos inscrevemos apenas temporariamente (a prática de futebol amador, os encontros e discussões ocasionais com os amigos num bar ou na rua, por exemplo) não são atribuíveis a campos sociais particulares, porque essas atividades não são sistematicamente organizadas sob a forma de espaços de posições e de lutas entre os diferentes agentes que ocupam essas posições. A teoria dos campos mostra tão pouco interesse na vida fora de cena ou fora do campo dos agentes que lutam dentro de um campo. Contrariamente, portanto, ao que as fórmulas mais gerais possam deixar pensar, qualquer indivíduo, prática, instituição, localização, interação não pode ser atribuído a um campo” (Lahire, 1999, pp. 34-35).

Portanto, a metáfora de *campo*, conforme se percebe pelo que anteriormente foi exposto, remete para a ideia de que existe um tema/objeto delimitado – porque um *campo* tem limites, tem fronteiras definidas – e que o seu interior se encontra organizado e estruturado de acordo com normas, critérios e regras.

No seguimento desta ideia, procurando iniciar-se o debate sobre uma possível aplicabilidade do conceito à educação de adultos, parece possível fazer-se referência à sua utilidade em dois planos, pelo que importa referi-los: i) um plano macro, relativo à criação de fronteiras que permitam discernir entre o que deve estar dentro e o que deve estar fora de um determinado *campo*, ou seja, “(...) o que deve ser valorizado, o que deve ser feito, e o que é divergente e não vale a pena considerar ou fazer” (Edwards & Usher, 1998, p. 27); e ii) um plano meso-micro, relativo à organização e estruturação interna de um determinado *campo*, isto é, o modo como se deverá sistematizar logicamente a heterogeneidade que o caracteriza e alicerça (Bourdieu, 2011).

Na verdade, a definição de fronteiras que permitam delimitar um *campo* é uma tarefa complexa. No que à educação de adultos concerne, encontram-se na literatura especializada perspectivas diferenciadas (Edwards & Usher, 1998; Canário, 2008), entre as quais transparecem dissemelhanças que, não se contrapondo na totalidade, trazem à discussão argumentos válidos, quer no sentido de dar continuidade e suporte à utilização da metáfora de *campo* (Canário, 2008), quer no sentido contrário, apontando o desbravamento de novos caminhos, em oposição aos “antigos” (Edwards & Usher, 1998), e afirmando a premência da adoção de novas metáforas, com base no argumento que “(...) no mundo contemporâneo não só as fronteiras estão a mudar e a tornar-se mais permeáveis como todas as metáforas estruturantes da ‘limitação’ são elas mesmas questionáveis” (Edwards & Usher, 1998, p. 27).

De acordo com Richard Edwards e Robin Usher (1998), a utilização de novas metáforas na educação de adultos é uma necessidade urgente, pelo que devem procurar-se novos conceitos, não limitadores, cuja conotação não se encontre comprometida em criar fronteiras, organizar e/ou estruturar a educação de adultos, contribuindo, desse modo, para a sua cristalização. Com efeito, a metáfora de *campo* perde a validade, no âmbito da crise do Estado-providência e no momento em que a experiência e os percursos individualizados de formação passam a ser considerados para definir aquilo que é a educação de adultos. É neste sentido, com base nos argumentos que acabam de se referir, que “(...) a noção de charneca – sem limites, aberta, um espaço ingovernável pelos imperativos da razão técnica/instrumental – parece tanto mais ressonante e cheia de recursos” (Edwards, 1997, *cit. in* Edwards & Usher, 1998, p. 27). Em consequência do que acaba de se expor, e por defenderem que o conceito de *campo* sofreu uma desinstitucionalização, no momento em que se passaram a valorizar as aprendizagens por via da experiência, estes autores avançam com uma nova metáfora para a educação de adultos: *moorland* (charneca). A justificação que os leva a fazê-lo, afirmam, tem a ver com o facto de que “na charneca, há mais exploração em aberto, a busca de novas rotas para viajar através de uma complexa ecologia e arqueologia e onde podemos ser enquanto educadores de adultos ‘fadados à glória’ (...)” (Edwards & Usher, 1998, p. 27).

Assim, após uma breve apresentação do conceito de *campo* e de algumas das suas possíveis críticas, tendo sido, também, apresentada uma proposta alternativa para a educação de adultos, passar-se-á a um segundo momento desta parte do capítulo, no qual serão tratadas duas propostas: uma mais antiga (Lima *et al.*, 1988); e outra mais recente (Canário, 2008), com base nas quais se irá dar a conhecer a estrutura e organização do *campo* da educação de adultos utilizada.

#### 1.2.1.2. Do conceito de *campo* da educação de adultos: duas propostas

Pode dizer-se que a educação de adultos é um campo cuja história tem assistido a lutas, avanços e recuos. Este facto, juntamente com o volume de produção escrita existente – que ultrapassa largamente a capacidade de estudar uma parte substancial – complexifica, necessariamente, a tentativa de definição de um *campo* da educação de adultos. Neste sentido, é importante que se compreenda que qualquer proposta de organização de um *campo* de trabalho e de reflexão da educação de adultos é sempre problemática. Esta situação prende-se, sobretudo, com dois fatores: i) a inexistência de um objeto de estudo definido; e ii) a inexistência

de um conjunto de literatura que organize as ofertas e apresente sumariamente aquilo que existe.

Posto isto, não é de estranhar que o que se encontra na literatura sejam documentos díspares, cujos pontos comuns, relativamente a uma possível organização do *campo* da educação de adultos, ora convergem, como divergem. Em virtude dessa disparidade, pode afirmar-se que existem diversas formas de organizar o *campo* da educação de adultos, fazendo utilização de uma multiplicidade de critérios e/ou regras. Assim, passar-se-á à apresentação, sucinta de duas propostas de organização e estruturação do *campo* da educação de adultos em Portugal para, com base nas mesmas, serem dados a conhecer, claramente, os eixos e especificidades do conceito adotado neste trabalho.

1988: a proposta contida nos 'Documentos Preparatórios III'

Elaborado em 1988, pelo Grupo de Trabalho constituído por Licínio C. Lima (seu coordenador), Alberto Melo, Lisete Matos, Manuel Lucas Estêvão e Maria Amélia Mendonça, tendo como um dos seus objetivos base reorganizar a educação de adultos, em concordância com a educação permanente, este documento, para além de ter feito a caracterização da situação da educação de adultos em Portugal, até então, apresentou, também, uma proposta de reorganização do subsistema da educação de adultos.

No que diz respeito a essa proposta, levada a cabo sem perder de vista a articulação com a LBSE, importa referir que destacou dois eixos<sup>41</sup>, através dos quais se propunha (re)organizar o *campo* da educação de adultos em Portugal: i) o eixo da educação escolar; e ii) o eixo da educação extraescolar. Cada um destes eixos contemplava ofertas diversas, mediante os seus destinatários, quer fossem o indivíduo ou grupos sociais.

Ao nível do eixo escolar, a proposta compreendia duas ofertas: i) o ensino recorrente; e ii) a formação profissional (em ambas os destinatários eram o indivíduo)<sup>42</sup>. Relativamente ao eixo extraescolar, podiam encontrar-se quatro ofertas: i) a extensão educativa; ii) a formação para o trabalho; iii) a promoção cultural e cívica; e iv) a intervenção socioeducativa (as três primeiras dirigidas ao indivíduo e a última aos grupos sociais).

---

<sup>41</sup> No documento em análise utiliza-se a designação "modalidade". Neste trabalho optou-se por utilizar a designação "eixo", de modo a uniformizar o texto no seu todo, tornando mais coerente a leitura, bem como a compreensão dos termos utilizados.

<sup>42</sup> Note-se que, neste eixo, não se apresentavam ofertas destinadas a grupos sociais.

**Quadro 1 – Estrutura conceitual do campo da educação de adultos (adaptado) (Lima *et al.*, 1988, p. 54)**

<b>Eixos</b>	<b>Escolar</b>	<b>Extraescolar</b>
<b>Destinatários</b>		
Individuo	Ensino Recorrente Formação Profissional	Extensão Educativa Formação Para o Trabalho Promoção Cultural e Cívica
Grupos Sociais		Intervenção Socioeducativa

As ofertas propostas

Para facilitar, tanto a compreensão imediata como uma possível comparação, posterior, dos conceitos adotados, irão apresentar-se breves definições, relativas a cada uma das ofertas atrás enunciadas, incidindo-se, principalmente, nos objetivos, destinatários e instituições envolvidas. Neste sentido, começar-se-á pelas ofertas que a presente proposta contemplou, ao nível do eixo escolar, passando-se, logo de seguida, às apresentadas no eixo extraescolar.

Eixo escolar

Relativamente ao ensino recorrente, importa mencionar que esta proposta assume como referência o conceito expresso na LBSE, ou seja, trata-se de uma oferta que pretende “(...) assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos”, destinada a “(...) indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário (...)” (Lima *et al.*, 1988, pp. 194-195) (a partir dos quinze anos, ao nível do ensino básico, e dos dezoito anos, ao nível do secundário) e dinamizada tanto nas escolas (instituição responsável pelo ensino recorrente) como em qualquer outra instituição que tivesse iniciativa de criação de cursos, dentro da oferta em questão.

No que diz respeito à formação profissional, esta proposta refere-a como sendo uma “(...) modalidade especial de educação escolar (...)”, dirigida a indivíduos “(...) que tenham concluído a escolaridade obrigatória, [...] que não concluíram até à data limite da mesma e [...] trabalhadores que pretendem o aperfeiçoamento ou a reconversão profissionais”, e define como seu objetivo “(...) proporcionar o desenvolvimento de atitudes e de competências gerais que permitam aos indivíduos concorrer no mercado de emprego” (Lima *et al.*, 1988, pp. 198-209),

afirmando a existência de formas institucionais diversificadas, no que ao seu funcionamento diz respeito<sup>43</sup>.

#### Eixo extraescolar

Quanto à promoção cultural e cívica, a presente proposta “designa o conjunto de atividades tendentes a desenvolver no adulto o sentido de cidadania, reforçando as suas capacidades de compreensão e de apreciação crítica dos meios sociais em que se integra e de empenhamento criativo na sua transformação” (Lima *et al.*, 1988, p. 53). Neste sentido, sublinha-se que

“o princípio orientador de todo este sector da Educação de Adultos será pois, o de alicerçar o seu desenvolvimento na variedade, autonomia e criatividade dos promotores privados e descentralizados, por um lado, e por outro lado, na capacidade técnica, financeira e organizativa das estruturas do Estado (...)” (Lima *et al.*, 1988, pp. 213-216),

com vista ao desenvolvimento de um vasto leque de competências (literárias, comunitárias, etc.).

No que respeita à intervenção socioeducativa, “(...) conjunto de iniciativas coerentemente integradas em que se inclui necessariamente uma valência educativa, tendo como objectivo a capacitação de um determinado grupo populacional para uma participação activa na resolução de um problema socioeconómico que o afecta” (Lima *et al.*, 1988, p. 53), defende-se que deverá obter apoio, financeiro e técnico, do Estado que possibilite a qualquer instituição/organismo (público ou privado) levar a cabo uma promoção sustentada dos projetos de intervenção socioeducativa.

Em relação à extensão educativa, importa referir que é entendida nesta proposta como sendo um conjunto de atividades, passíveis de serem dinamizadas por várias instituições, tendo por objetivo possibilitar que cada indivíduo aumente conhecimentos e desenvolva potencialidades, enquanto complemento da educação escolar ou compensação da sua carência (Lima *et al.*, 1988). Assumindo-se que, também, competirá ao Estado realizar atividades de extensão educativa no âmbito extraescolar, bem como apoiar a sua dinamização, por parte de outras instituições/organismos (quer públicos, quer privados), ressalva-se, ainda, a possibilidade de reconhecimento de qualquer atividade de extensão educativa no ensino recorrente,

---

<sup>43</sup> Um aspeto interessante a relevar está relacionado com o facto de se perceber que, para além da relação com o ensino recorrente, esta oferta e a formação para o trabalho constituem uma mesma oferta, em eixos distintos, ou seja, a formação profissional é a oferta apresentada no eixo escolar e a formação para o trabalho é a oferta apresentada no eixo extraescolar.

procurando-se, deste modo, contribuir para o reforço da valorização e articulação das aprendizagens decorrentes da participação em ofertas do eixo extraescolar.

Por fim, quanto à formação para o trabalho, última oferta presente nesta proposta, ao nível do eixo extraescolar, entende-se que tem como objetivo geral permitir o aperfeiçoamento e reconversão dos adultos, “(...) tendo em vista a igualdade de oportunidades (...)”. Sucintamente, trata-se de uma oferta que se aproxima da formação profissional (oferta do eixo escolar), referindo-se que “(...) deverá ser polivalente, abrangendo a formação para os perfis profissionais não integrados na formação profissional (enquanto modalidade especial de educação escolar) (...)”, ou seja, deverá constituir-se numa oferta que consista em “(...) formação para a empregabilidade [...], para a organização e para a criação de auto-emprego, individual ou cooperativo[, bem como,] para o exercício de actividades socialmente úteis” (Lima *et al.*, 1988, pp. 211-212).

Apresentada a proposta contida nos ‘Documentos Preparatórios III’ (Quadro 2), na qual, conforme se expôs, a (re)organização do *campo* da educação de adultos, em Portugal, é feita mediante dois eixos (escolar e extraescolar), irá passar-se à apresentação de uma outra proposta, mais recente, da autoria de Rui Canário, presente no livro ‘Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática’ (publicado em 1999).

**Quadro 2 – Proposta contida nos ‘Documentos Preparatórios III’ (resumida e adaptada)**

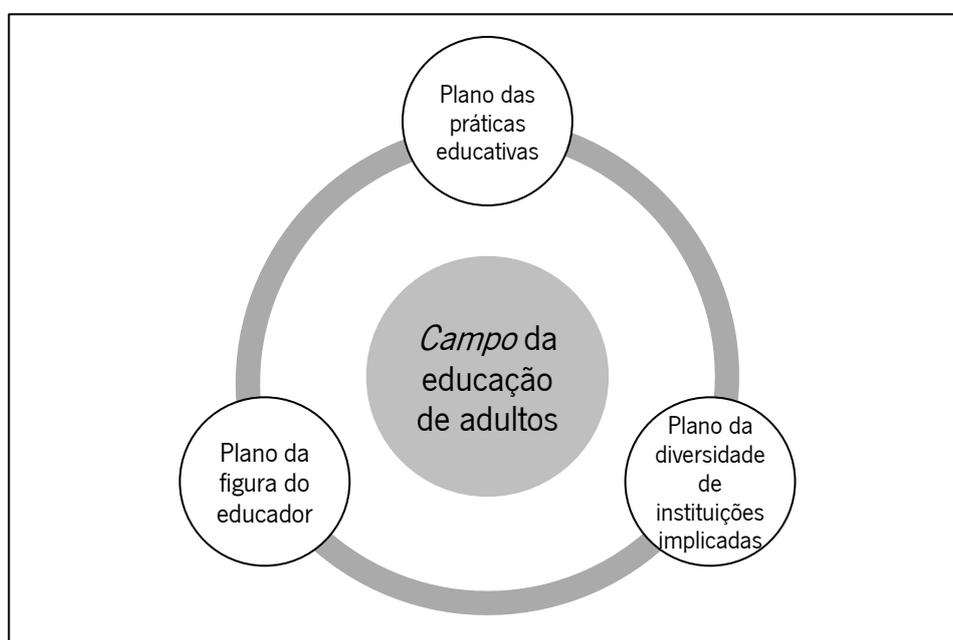
<b>Eixo</b>	<b>Ofertas</b>	<b>Objetivo(s)</b>	<b>Destinatário(s)</b>	<b>Instituição(ões) envolvida(s)</b>	<b>Observações</b>
<b>Escolar</b>	a. Ensino Recorrente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar uma segunda oportunidade</li> <li>• Suprir necessidades de reconversão e/ou aperfeiçoamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indivíduos que já não se encontram em idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário</li> <li>• A partir dos 15 anos de idade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola (instituição responsável)</li> <li>• Qualquer instituição pública ou privada</li> </ul>	
	b. Formação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar o desenvolvimento de atitudes e de competências</li> <li>• Proporcionar oportunidades de aperfeiçoamento ou reconversão profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indivíduos que tenham concluído a escolaridade obrigatória ou não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualquer instituição pública ou privada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Versão escolar da oferta “f”</li> <li>• Possibilidade de articulação com as ofertas “a” e “f”</li> </ul>
<b>Extraescolar</b>	c. Promoção Cultural e Cívica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o sentido de cidadania</li> <li>• Reforçar capacidades de compreensão e de apreciação crítica</li> <li>• Promover o desenvolvimento de um vasto leque de competências</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indivíduos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualquer instituição pública ou privada</li> </ul>	
	d. Intervenção Socioeducativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a autonomia e a intervenção ativa dos cidadãos</li> <li>• Capacitar para uma participação activa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo populacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualquer instituição pública ou privada</li> </ul>	
	e. Extensão Educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar o aumento de conhecimentos e o desenvolvimento de potencialidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indivíduos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualquer instituição pública ou privada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilidade de reconhecimento de qualquer atividade realizada na oferta “a”</li> </ul>
	f. Formação para o Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir o aperfeiçoamento e reconversão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indivíduos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualquer instituição pública ou privada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Versão extraescolar da oferta “b”</li> </ul>

1999: a proposta contida no livro ‘Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática’

Na proposta de 1999, da autoria de Rui Canário, apresentada no livro ‘Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática’, o *campo* da educação de adultos, em Portugal, encontra-se organizado assente num tríplice de planos<sup>44</sup>, ou seja,

“(…) em primeiro lugar o plano das práticas educativas (finalidades, modos e públicos); em segundo lugar ao nível da diversidade de instituições implicadas, de forma directa ou indirecta, nos processos de educação dos adultos; em terceiro lugar ao nível da diversidade dessa nova figura do educador, a caminho de processos de profissionalização, que é o educador ou formador de adultos” (Canário, 2008, p. 13).

**Quadro 3 – Representação global do *campo* da educação de adultos em Portugal, segundo Rui Canário**



Estes planos representam os critérios-chave utilizados pelo autor para, de algum modo, organizar a heterogeneidade e a complexidade do *campo*. Contudo, ressalve-se que esta proposta não se esgota numa divisão em três planos. O autor propõe mais, ao referir-se à existência de quatro polos, dentro do plano das práticas educativas, bem como algumas características, relativas a cada um dos restantes planos.

Uma vez que o plano das práticas educativas foi, efetivamente, mais aprofundado nesta proposta, a apresentação que se segue incidirá, primeiramente, no plano das instituições implicadas nos processos de educação de adultos e, de seguida, no plano da figura do

<sup>44</sup> Note-se que, ao longo do documento, é possível encontrar variações, ao nível da terminologia utilizada, em termos como “plano” ou “eixo”. Assim, numa tentativa de uniformizar o discurso ao longo deste trabalho, optou-se pela adoção da terminologia “plano”.

educador. Terminada essa apresentação, focar-se-á, então, a atenção no plano das práticas educativas.

#### Plano da diversidade de instituições implicadas nos processos

Segundo Rui Canário (2008, pp. 16-17), um dos critérios a ter em consideração, ao organizar o *campo* da educação de adultos, em Portugal, é o plano da diversidade de instituições implicadas (direta ou indiretamente) nos processos de educação de adultos. Neste sentido, segundo o autor, haverá, pelo menos, dois aspetos a salientar: i) o contexto onde ocorre a aprendizagem; e ii) a finalidade da instituição. No que concerne ao contexto onde ocorre a aprendizagem, esta proposta assume que todos os contextos deverão ser considerados válidos, na medida em que “as organizações sociais representam sempre contextos educativos”. Quanto à finalidade da instituição (“aquilo que as distingue (...)” ), esta proposta vai no sentido de que é possível identificar dois tipos: i) as que perseguem deliberadamente finalidades educativas; e ii) as que não o fazem. Note-se que, ainda dentro das primeiras, o autor alerta para a existência de diferenças entre elas, na medida em que é possível que algumas assumam as finalidades educativas como: i) atividade principal; ou ii) atividade secundária.

#### Plano da figura do educador de adultos

No plano da figura do educador, esta proposta alerta para a distinção entre dois tipos de atores sociais: i) aqueles que têm intervenção direta e ativa nos processos educativos; e ii) aqueles que não têm. Por um lado, alerta para a importância do reconhecimento social do papel do educador, na medida em que todo e qualquer indivíduo, pertencente a uma sociedade, é um agente de formação, ainda que informal. Por outro lado, refere, claramente, a existência de agentes formais de educação de adultos, ressaltando que é possível encontrar diversas designações para estes agentes, uma vez que “(...) o ofício de formador ou educador de adultos corresponde a uma multiplicidade de tarefas distintas (...)”<sup>45</sup> (Canário, 2008, p. 17). Neste sentido, esta proposta avança com uma possível definição para o conceito de formador de adultos, que passa a citar-se: “(...) pessoa que realiza um trabalho de formação dirigido a adultos” (Lesne, 1978, *cit. in* Canário, 2008, p. 18).

---

<sup>45</sup> Rui Canário (2008, pp. 17-18), citando Marcel Lesne (1978, p. 236), refere-se a múltiplas designações alternativas ao formador, que passam a enumerar-se: “(...) instrutor, professor, monitor, animador, interveniente, responsável ou animador de formação, conselheiro de formação, conceptor, agente de mudança, psicossociólogo, formador inter empresas, formador analista, engenheiro de formação, etc.”.

## Plano das práticas educativas

Conforme foi referido anteriormente, ao nível do plano das práticas educativas, isto é, “(...) o “território” das práticas sociais da educação de adultos” (Canário, 2008, pp. 13-16), esta proposta define quatro polos: i) alfabetização; ii) formação profissional; iii) desenvolvimento local; e iv) animação sociocultural. De modo a facilitar o próximo ponto deste capítulo, no qual se irão apresentar e descrever as características e especificidades do *campo* da educação de adultos utilizado neste trabalho, dedicar-se-á, de seguida, um espaço para apresentação sucinta dos quatro polos que acabam de se referir.

No que diz respeito ao polo da alfabetização, Rui Canário (2008, p. 14) refere que se trata de “(...) uma oferta educativa de segunda oportunidade dirigida, a adultos (...)”, compensatória ou supletiva. Na verdade, esta proposta encontra fundamento sólido no facto de a UNESCO, desde a década de sessenta<sup>46</sup>, ter vindo a dedicar muita atenção e a definir orientações com vista à eliminação do analfabetismo. Este facto leva o autor a afirmar “(...) a importância desta temática no desenvolvimento da educação de adultos e na sua ‘imagem’ social”. Por outro lado, é interessante perceber que o entendimento mobilizado nesta proposta sobre o conceito de alfabetização é mais alargado, na medida em que contempla, também, a educação de base e ressalva que, no caso português, estas

“(...) têm vindo a estruturar-se [...] através da concentração de recursos num sistema de ensino recorrente, susceptível de permitir àqueles cujo percurso escolar foi marcado pelo insucesso e/ou pelo abandono precoce, a possibilidade de iniciar, reiniciar ou aprofundar estudos, em particular ao nível da educação básica” (*Idem*, p. 49).

Quanto à formação profissional, ressaltando a sua estreita ligação aos “(...) primórdios da educação de adultos e ao conceito de educação permanente”, esta proposta refere que “(...) corresponde aos processos de *formação profissional contínua* orientados para a qualificação e requalificação acelerada da mão-de-obra, entendidas como requisitos prévios e indispensáveis a uma política desenvolvimentista” (Canário, 2008, p. 14). Ou seja, “a formação contínua corresponderia a momentos de ‘reciclagem’ que viriam remediar a inevitável obsolescência dos conhecimentos adquiridos” (*Idem*, p. 42).

---

<sup>46</sup> A este nível, atente-se à importância da CONFINTEA II e de outras iniciativas, nomeadamente, a Conferência Mundial de Teerão, em 1965, eventos estes que procuraram caminhos com vista à promoção da alfabetização funcional.

No que se refere ao polo do desenvolvimento local – “(...) práticas de articulação entre a educação de adultos e o desenvolvimento a uma escala local, com forte valorização da participação directa dos interessados” – esta proposta sublinha o particular relevo que os processos e práticas que lhe estão associados assumem, ao nível da “(...) reflexão sobre os conceitos e práticas de educação de adultos”. Por um lado, a sobreposição dos processos de desenvolvimento educativo fomenta o levantamento de várias questões, que contestam a “forma escolar”, a qual mantém a sua dominância na educação de adultos. Por outro, porque estes processos e estas práticas “(...) se instituem como momentos de síntese dos diferentes pólos que definem a educação de adultos (...)” e trazem, à luz, o dinamismo e a heterogeneidade dos processos, opondo-se a “uma visão analítica e estanque dessas várias dimensões” (Canário, 2008, pp. 14-15).

Relativamente ao último polo do plano das práticas educativas – a animação sociocultural – esta proposta apresenta-o como sendo uma “(...) estratégia de intervenção social e educativa ao serviço de projectos de desenvolvimento em contextos socialmente deprimidos (...)”. De acordo com o autor, “(...) a grande contribuição que a animação sociocultural induziu na reflexão e acção educativas consistiu em pôr em evidência a dimensão quantitativa e qualitativa dos fenómenos educativos não formalizados e/ou não deliberados” (Canário, 2008, pp. 15-16).

**Quadro 4 – Proposta contida no livro ‘Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática’ (resumida e adaptada)**

<b><i>Campo da educação de adultos</i></b>		
Plano da diversidade de instituições implicadas nos processos	Plano da figura do educador de adultos	Plano das práticas educativas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com finalidades educativas               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade primária</li> <li>• Atividade secundária</li> </ul> </li> <li>• Sem finalidades educativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecido socialmente               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formador</li> <li>• Instrutor</li> <li>• Professor</li> <li>• Etc.</li> </ul> </li> <li>• Não reconhecido socialmente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polo da alfabetização</li> <li>• Polo da formação profissional</li> <li>• Polo do desenvolvimento local</li> <li>• Polo da animação sociocultural</li> </ul>

Posto isto, apresentada a proposta contida no livro ‘Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática’ que, como se verificou, assenta em três planos, irá passar-se à última parte do capítulo, na qual se apresentará a estrutura do *campo* da educação de adultos utilizada ao longo deste trabalho.

### 1.2.1.3. Uma possível organização do *campo* da educação de adultos: características e particularidades do conceito adotado

As duas propostas que acabam de se apresentar permitem perceber que, apesar da diversidade de práticas educativas, instituições/organizações envolvidas e atores, é possível harmonizar as “discordâncias” e congregar, de um modo globalmente aceite, a heterogeneidade existente. Sendo estas duas propostas interessantes, o trabalho levado a cabo, que incide sobre a reflexão no *campo* da educação de adultos, permitiu uma organização de alguma forma distinta. Neste sentido, a partir da proposta contida nos ‘Documentos Preparatórios III’ e no livro ‘Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática’, construiu-se um quadro de análise dos documentos selecionados e com os quais se trabalhou. Aqui, deverá notar-se que o referido quadro de análise visa exclusivamente sistematizar e compreender os documentos selecionados, que se constituem em reflexões sobre temas/problemáticas específicos.

Este quadro de análise, que incide sobre o *campo* da educação de adultos, inclui cinco subcampos. A saber: i) políticas/orientações; ii) contextos/organizações/projetos com finalidades educativas; iii) atores/sujeitos; iv) práticas educativas; e v) temáticas.

Posto isto, irá dedicar-se um breve espaço de apresentação e descrição dos setores que constituem cada um dos subcampos do quadro de análise construído para este trabalho:

- i) No subcampo das políticas/orientações, incluem-se as análises de orientações para a educação de adultos, por parte de organizações internacionais como a UNESCO, a UE ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), entre outras; as políticas públicas nacionais; e as políticas e orientações das empresas e/ou OSC/ONG, no âmbito da educação, formação e aprendizagem;
- ii) No subcampo dos contextos/organizações/projetos com finalidades educativas, incluem-se as análises sobre organizações de educação formal (escola); organizações de educação não formal; e projetos e iniciativas com fins educativos;
- iii) No subcampo dos atores/sujeitos, incluem-se as análises sobre o educador, formador, animador, professor, etc., de adultos; o educando, formando, aluno, participantes, etc.; e outros tipos de sujeitos;
- iv) No subcampo das práticas educativas, incluem-se análises sobre alfabetização/escolarização/literacia (educação de base); formação profissional

(contínua); desenvolvimento local/animação/extensão educativa; e reconhecimento de conhecimentos adquiridos por via da experiência;

- v) No subcampo das temáticas, incluem-se análises gerais, como a cidadania, a aprendizagem ou a formação experiencial, ou seja, problemáticas não específicas e que, por essa razão, não se enquadram em nenhum dos subcampos atrás referidos.

Em síntese, o *campo* da educação de adultos, considerado neste trabalho, inclui diferentes subcampos, que vão desde as políticas/orientações às práticas educativas. Contudo, importa sublinhar que, apesar de se ter construído um quadro de análise organizado, tal facto não invalida ou impossibilita a existência de hibridização entre os vários subcampos, ou seja, é possível que alguns dos documentos estudados analisem problemáticas transversais a dois ou mais subcampos.

**Quadro 5 – *Campo da educação de adultos (quadro de análise construído)***

	Subcampos	Setores
<b><i>Campo da educação de adultos</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas/Orientações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Supranacional</li> <li>Nacional</li> <li>Empresarial e/ou OSC/ONG</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextos/Organizações/Projetos com finalidades educativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizações de educação formal</li> <li>Organizações de educação não formal</li> <li>Projetos/Iniciativas/Atividades</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atores/Sujeitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educador/Formador/Professor/etc.</li> <li>Educando/Aluno/Formando/etc.</li> <li>Outros sujeitos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Práticas educativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alfabetização/Escolarização/Literacia</li> <li>Formação Profissional (contínua)</li> <li>Desenvolvimento Local/Animação/Extensão Educativa</li> <li>Reconhecimento de conhecimentos adquiridos por via da experiência</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Temáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprendizagem</li> <li>Cidadania</li> <li>Formação experiencial</li> <li>Participação/Educação parental</li> <li>Modelos educativos</li> <li>Igualdade de oportunidades</li> <li>Bem-estar (subjeto)</li> <li>Estudos de género</li> <li>Reflexividade</li> </ul>

É ainda de relevar que, para além dos subcampos e respetivos setores atrás indicados, outras áreas/domínios poderão emergir.

#### 1.2.1.4. Considerações finais

Para concluir o presente capítulo, passam a abordar-se alguns aspetos. Tal como se havia feito referência, o objetivo deste capítulo prendeu-se com a descrição e análise do que tem sido a educação de adultos e com a discussão do conceito de *campo* e a sua possível aplicação à educação de adultos. Neste sentido, numa primeira parte, abordaram-se duas perspetivas (a da UNESCO e a da UE), procurando fazer-se um enquadramento global da história e desenvolvimento da educação de adultos, tendo sido, de seguida, apresentados e discutidos momentos-chave da educação de adultos em Portugal. Numa segunda parte, dedicou-se atenção ao conceito de *campo*, com base na teoria de Pierre Bourdieu (2008; 2010; 2011), e apresentaram-se algumas críticas à mesma, recorrendo-se aos trabalhos de Bernard Lahire (1999), bem como, aos de Richard Edwards e Robin Usher (1998). Na parte final deste capítulo, fez-se uma abordagem às propostas de organização do *campo*, presentes nos 'Documentos Preparatórios III' e no livro 'Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática' para, com base nas mesmas, dar a conhecer o quadro de análise mobilizado.

Deste modo, o presente capítulo constitui o suporte do presente trabalho, na medida em que, como foi referido anteriormente, nele se desenvolve todo o enquadramento teórico, sendo que a sua ausência impossibilitaria o progresso da investigação.

## 2. Metodologia

Neste capítulo, procurar-se-á dar a conhecer o percurso percorrido, desde o início da presente investigação até ao momento. Além disso, aproveitar-se-á para esclarecer a maneira como o caminho foi percorrido.

O presente capítulo encontra-se estruturado em três partes: a primeira, incidirá, de forma breve e teórica, sobre alguns *métodos* e *técnicas* de investigação em ciências sociais; a segunda, compreenderá a apresentação do processo de construção da problemática e de definição do objeto de estudo; a terceira, consistirá na exposição da estratégia metodológica que se utilizou na investigação.

Desta forma, o objetivo principal, neste capítulo, passará por esclarecer aquilo que se fez, a maneira como se fez, os diversos momentos em que se fez, por que razão se fez e com que objetivo se fez, assim como, em certa medida, apresentar simultaneamente, sempre que tal se justifique, críticas à investigação desenvolvida.

### 2.1. Sobre métodos e técnicas de investigação em ciências sociais

Na bibliografia especializada sobre metodologias de investigação em ciências sociais, é possível encontrar variadas obras. Entre essas obras, consegue perceber-se o caráter mais abrangente de umas, incidindo sobre diversos *métodos* e *técnicas* (Almeida & Pinto, 1975, 1995; Erasmie & Lima, 1989; Bogdan & Biklen, 1994; De Ketele & Roegiers, 1999; Albarello *et al.*, 2005; Sousa, 2005; Quivy & Campenhoudt, 2008; Silva & Pinto, 2009; Bell, 2010; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010), e o caráter mais específico de outras, focadas num *método* ou *técnica* em particular (Ghiglione & Matalon, 1997; Burgess, 2001; Bardin, 2009; Yin, 2010).

Perante isto, compreender o que é a *metodologia*, o que são os *métodos* e o que são as *técnicas* afigurou-se uma tarefa complexa. Isto é, conforme se poderá confirmar, através da consulta da bibliografia especializada, não parece existir consenso no que respeita à utilização destes termos. Por exemplo, no tocante à análise de conteúdo, encontram-se autores que a definem como sendo uma *técnica* (Vala, 2009), outros que a entendem como um conjunto de *técnicas* (Bardin, 2009), outros que a vêem como um *método* (Quivy & Campenhoudt, 2008) e outros ainda que a classificam como sendo um conjunto de procedimentos (Sousa, 2005).

Para se compreender melhor a terminologia adotada ao longo desta investigação, fundamentar-se-á, de modo sucinto, o que se entende por *metodologia*, *métodos* e *técnicas*.

João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto (1975, p. 380) referem que

“as *técnicas de investigação* são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na *recolha e tratamento* da informação requerida pela actividade de pesquisa. O inquérito por questionário, a entrevista, o teste, as escalas de atitudes, a regressão simples, constituem exemplos das várias técnicas utilizadas em ciências sociais.”

Com algumas diferenças, mas ainda na mesma linha de pensamento, Jean-Marie De Ketele e Xavier Roegiers (1999, p. 154) sublinham a importância da ordem em que os procedimentos devem ser efetuados e avançam que “uma técnica é um conjunto de procedimentos preestabelecidos que devem ser efectuados numa certa ordem e, eventualmente, num certo contexto mais ou menos condicionado consoante as técnicas”.

Quanto aos *métodos*, João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto (1975, p. 381) referem que têm funções como “a selecção de técnicas, o *contrôle* da sua utilização, a integração dos resultados parciais obtidos” (1975, p. 381). Por essa razão, dizem que “compete, assim, aos métodos organizar criticamente as práticas de investigação, sendo o seu campo de incidência constituído pelas operações propriamente técnicas, das quais portanto se distinguem” (1975, p. 381). É também nesse sentido que Jean-Marie De Ketele e Xavier Roegiers (1999, p. 154) definem que “o método é um conjunto mais ou menos estruturado e coerente de princípios que devem orientar o conjunto dos procedimentos do processo no qual se inscreve (nomeadamente as técnicas utilizadas)”. Em suma, os *métodos* “(...) são as próprias práticas críticas de investigação” (Almeida & Pinto, 1975, p. 385).

Consequentemente, no mesmo sentido, “a metodologia será, assim, a organização crítica das práticas de investigação” (Almeida & Pinto, 1975, p. 384), ou seja, trata-se da maneira como se investiga. Note-se que, a forma como se investiga estará diretamente relacionada com os objetivos que se pretendem alcançar com a investigação (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 151).

De uma forma geral, se o objetivo passar por “desenvolver a compreensão aprofundada” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 72-74) de um dado problema, estudando-o com recurso a um caso ou a uma “amostra pequena”, pode considerar-se que a investigação fará uso de uma abordagem qualitativa; se, por outro lado, o objetivo for “encontrar factos [ou] encontrar relações entre variáveis”, fazendo uso de uma amostra “ampla [e/ou] estratificada” pode considerar-se que a investigação fará uso de uma abordagem quantitativa.

Todavia, apesar de, com frequência “ (...) a abordagem qualitativa ser apresentada como contrastando com a quantitativa” (Bruyn, 1966; Rist, 1977, *cit. in* Bogdan & Biklen, 1994, p. 70), pensa-se que é possível conjugar ambas as abordagens. O facto de algumas *técnicas* serem habitualmente associadas a uma abordagem, não deverá ser condição suficiente para a sua não utilização noutra abordagem.

No plano dos *métodos*, João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto (1995, pp. 94-95), com base em Ernest Greenwood (1965), fazem a distinção de três métodos, dois deles de matriz quantitativa: i) o método experimental, “importado da física e da biologia, onde constituiu o procedimento mais importante da ruptura com as teses pré-teóricas dessas disciplinas”, e ii) o método de medida ou análise extensiva, sendo este “o mais utilizado nas investigações sociológicas”; e um de matriz qualitativa: iii) o estudo de casos ou análise intensiva, que tem “a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade”, sendo um *método* mais flexível, no domínio das *técnicas*, que os dois anteriores.

Por fim, ao nível das *técnicas*, dar-se-á destaque à classificação proposta por João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto (1995, p. 102). Estes autores dividem as *técnicas* em documentais e não documentais. Dentro das documentais, referem as clássicas e as modernas, desdobrando estas últimas em semântica quantitativa e em análise de conteúdo. No que diz respeito às não documentais, os autores indicam a observação participante, que dividem em observação-participação e participação-observação; a experimentação; e a observação não participante, estendendo-se esta última *técnica* à entrevista (nas variantes clínica, em profundidade e centrada), aos testes e medidas de atitudes e opiniões, e ao inquérito por questionário. Note-se que não se percebe uma divisão clara entre aquilo que são (ou podem ser) consideradas *técnicas* de recolha e *técnicas* de análise ou tratamento da informação. Os próprios autores salvaguardam este facto, e justificam a opção que fizeram ao proceder desta forma, dizendo que “tentar separar os dois níveis de classificação seria provavelmente complicar a compreensão global das distinções” (1995, p. 103).

Com base no exposto, esta investigação foi desenvolvida seguindo uma estratégia qualitativa, tratando-se de um estudo exploratório de um caso, feito com recurso às *técnicas* de investigação documental<sup>47</sup>, no processo de recolha e tratamento de informações, e à análise de conteúdo<sup>48</sup>, enquanto conjunto de *técnicas* de análise, no processo de análise das comunicações.

---

<sup>47</sup> Alberto Sousa (2005, p. 88) adianta o seguinte, na explicação acerca da diferença entre pesquisa documental e investigação documental: “Alguns autores distinguem «pesquisa documental» ou de fontes primárias de «investigação documental» ou de fontes secundárias. As fontes

## 2.2. Porque nem só pela estrada se fez a viagem: notas sobre o caminho de construção da problemática

Para esta segunda parte do capítulo, o objetivo passará por dar a conhecer a estrada que se percorreu ao longo da investigação. Contudo, ainda não será nesta parte do capítulo que os *métodos* e *técnicas* utilizados serão apresentados, de modo mais detalhado. A abordagem que se fará à *metodologia* será superficial, somente com o intuito de dar a entender o modo como se pensou levar a cabo a investigação. Para debater o modo como a mesma foi conduzida, efetivamente, reserva-se a terceira e última parte do capítulo.

Portanto, aqui irá abordar-se o processo através do qual se conduziu a investigação, dando-se a conhecer também os diversos formatos que este foi assumindo no decorrer da mesma. Procurar-se-á explicitar a problemática e o objeto de análise, assim como os principais objetivos e perguntas<sup>49</sup>.

Como se poderá perceber, a investigação foi-se desenvolvendo passo a passo, caminhando entre a teoria e a prática, ora colocando-se o foco nas leituras, ora passando-se à recolha de documentos, numa cumplicidade que veio a revelar-se bastante proveitosa.

Posto isto, o que se pretende dizer é que, apesar de o primeiro período, representado no Quadro 6, se referir à recolha de documentos e à leitura sobre o tema e a sobre metodologia, isso não significa que não se tenha dedicado algum tempo à escrita e à reflexão, assim como à forma como se pretendia conduzir a investigação, ou à forma como se tencionava analisar os documentos a recolher.

Na verdade, as fases constantes no referido Quadro estiveram constantemente relacionadas umas com as outras. A escrita e reflexão sobre os capítulos, secções e outras partes do trabalho não se cingiram à última fase da caminhada, muito pelo contrário, foram-se fazendo ao longo desta, de forma mais ou menos equilibrada. Deste modo, a razão da sua

---

primárias são documentos oficiais, legislação, censos, relatos, biografias, cartas, artigos de jornais, fotografias, filmes, videograções, gravações sonoras, gráficos, mapas e outras fontes materiais que ainda não receberam tratamento analítico. As fontes secundárias incluem estudos de interesse histórico recorrendo a dados originais, relatórios de investigações empíricas, livros abordando questões teóricas, teses, monografias, artigos científicos, etc.”.

<sup>49</sup> Ver 2.3.3.1. Técnicas utilizadas: investigação documental e análise de conteúdo – Análise de conteúdo.

<sup>50</sup> Importa salientar que os passos dados na investigação não seguiram rigidamente as estruturas usualmente utilizadas numa investigação, não se guiaram estritamente por um manual de meta-análise da investigação, como o de Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (2008) ou o de Judith Bell (2010), para dar apenas dois exemplos. Contudo, note-se que apesar de não se terem seguido “as etapas do procedimento” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 27), os momentos fundamentais de Rutura, Construção e Verificação cumpriram-se.

apresentação no último período do Quadro 6, prende-se, somente, com o facto de este ter sido, efetivamente, o período em que a escrita e a reflexão representaram a maior carga de trabalho na caminhada.

Quando se iniciou o presente trabalho (em janeiro de 2011), pretendia-se vir a conhecer os principais temas de investigação e os principais autores no *campo* da educação de adultos. Nesse sentido, elegeu-se a produção académica, enquanto problemática sobre a qual a investigação iria incidir<sup>50</sup>. Assim, o objetivo principal seria dar resposta a três questões: i) ‘Quais as problemáticas estudadas e os quadros teórico-conceituais de referência?’; ii) ‘Como são efetuadas as investigações, em termos metodológicos?’; iii) ‘Como podem ser interpretadas as principais conclusões das investigações realizadas?’.

Com base nas leituras efetuadas, definiu-se que a abordagem qualitativa seria a mais indicada à investigação que pretendia desenvolver-se, tendo-se optado por este tipo de abordagem. Quanto ao *método* a utilizar, a análise documental pareceu o mais adequado. No entanto, numa fase mais avançada (de janeiro a março de 2012), sentiu-se a necessidade de proceder a reformulações, tanto ao nível dos objetivos, como da *metodologia*. Neste sentido, construiu-se o objetivo principal da investigação, que passou a ser: mapear e analisar as principais áreas de reflexão no *campo* da educação de adultos<sup>51</sup>.

Assim, acompanhando a reformulação dos objetivos, procedeu-se à definição da problemática e do objeto de estudo. Estreitou-se um pouco a problemática, tendo o objeto de estudo passado a ser a produção académica em educação de adultos em Portugal, ou seja, a própria ciência, tendo-se levado a cabo a análise ao nível dos polos epistemológico, metodológico e teórico (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010, pp. 15-27), assim como das condições ideológicas e sociais<sup>52</sup> (Pinto, 1976; Pinto, 1978) das investigações em educação de adultos em Portugal. No que respeita à *metodologia*, foi neste momento que se passou a abordar a

---

<sup>50</sup> Importa sublinhar que a problemática que se propunha trabalhar foi escolhida com o intuito de dar um contributo na área das Ciências da Educação, mais especificamente no *campo* da educação de adultos.

<sup>51</sup> Inicialmente, pensava-se que a investigação iria ser descritiva, pelo que talvez não fosse possível ir além da apresentação dos principais temas e autores no *campo* da educação de adultos em Portugal. Por esta razão, com base nas leituras efetuadas (tanto dos documentos recolhidos até ao momento, como de livros de *metodologia*) e, também, pelo facto de se ter percebido que os objetivos iniciais representavam um grau de dificuldade bastante elevado, procurou-se redefinir objetivos e adequar a *metodologia* pensada no início.

<sup>52</sup> Dedicar-se-á mais atenção à explicação do entendimento que esta investigação teve, acerca das condições ideológicas e sociais das investigações, ao longo dos próximos capítulos.

investigação enquanto estudo exploratório de um caso, e a fazer-se uso da *técnica* de investigação documental e do conjunto de *técnicas* que constituem a análise de conteúdo<sup>53</sup>.

No sentido de dar continuidade ao esclarecimento do que se fez ao longo do caminho, passa a explicar-se o que ocorreu no período compreendido entre março e maio de 2012.

No período a que agora se faz referência, no qual já se tinha procedido à definição do objeto de estudo e à reformulação dos objetivos e da estratégia metodológica, adequando-os e articulando-os melhor entre si, deu-se início à segunda recolha de documentos e à organização dos mesmos. Esta segunda recolha constituiu-se num contributo substancialmente maior que a recolha anterior, em termos de quantidade de documentos, para a constituição do *corpus*<sup>54</sup> com que se viria a trabalhar.

Como se vê no Quadro 6, foi, também, neste período que se dedicou uma maior atenção à construção daquele que viria a ser o dispositivo de análise dos documentos recolhidos, acerca do qual importa referir que passou por diversas reformulações, sendo que a versão final só foi considerada pronta a utilizar após a sua utilização numa primeira análise<sup>55</sup>.

Para concluir, parece mais interessante proceder ao esclarecimento das principais tarefas levadas a cabo nos dois últimos períodos (maio a agosto de 2012 e setembro a outubro de 2012), conjuntamente, pois todas elas estiveram ainda mais interrelacionadas que as tarefas descritas nos períodos anteriores. Desta forma, e para que melhor se compreenda o que se fez e quando se fez, note-se que foi no período compreendido entre maio e outubro de 2012 que teve lugar uma das partes com maior volume de trabalho da investigação desenvolvida. Pode dizer-se que foi o período que exigiu mais tempo e dedicação do autor. Com efeito, foi o período em que se fez uma última recolha de documentos e se procedeu à verificação mais atenta de todos os documentos selecionados ao longo do caminho percorrido; foi o período em que teve lugar a segunda análise de todos os documentos e no qual se fez a revisão minuciosa de todas as análises desenvolvidas; foi o período em que, finalmente, o autor se dedicou a compilar, refletir e escrever o texto final que aqui se lê.

---

<sup>53</sup> Relembre-se que o objetivo desta parte do capítulo passa por dar a conhecer o que se fez ao longo da caminhada, o que significa que a resposta ao como se fez será dada mais à frente, na próxima parte. Nessa parte será abordado o caso estudado, o seu processo de construção e as suas características, assim como os procedimentos utilizados na investigação efetivamente realizada.

<sup>54</sup> Ver Vala (2009, pp. 109-110), sobre a constituição do *corpus*.

<sup>55</sup> Ver 2.3.3.2 - Um hibridismo que se revelou profícuo: entre a investigação documental e as fases de pré-análise e de exploração do material da análise de conteúdo – Preparação dos documentos –, à frente neste capítulo.

**Quadro 6 – Cronograma da investigação**

<b>Período</b>	<b>Fases/ações</b>
De janeiro a setembro de 2011	Primeiras leituras sobre: - o tema - a metodologia
De setembro a outubro de 2011	Definição inicial: - da problemática - dos objetivos - da metodologia
De outubro a dezembro de 2011	Segundas leituras sobre: - o tema - o objeto de estudo - a metodologia Definição do tema, do objeto de estudo e dos objetivos
De dezembro de 2011 a janeiro de 2012	Primeira recolha de documentos
De janeiro a março de 2012	Primeira leitura dos primeiros documentos recolhidos Definição do objeto de estudo Reformulação dos objetivos Definição do caso a estudar Primeiras escritas sobre a metodologia
De março a maio de 2012	Segunda recolha de documentos Organização dos documentos recolhidos Construção e sucessivas reformulações do dispositivo de análise dos documentos recolhidos Preparação dos documentos recolhidos para análise Primeira análise dos documentos recolhidos Primeiras escritas sobre o enquadramento teórico
De maio a agosto de 2012	Terceira recolha de documentos Segunda análise dos documentos recolhidos
De setembro a outubro de 2012	Escrita do capítulo sobre o enquadramento teórico Escrita do capítulo sobre a metodologia Revisão da análise dos documentos recolhidos Escrita dos restantes capítulos, secções e outras partes do trabalho

Em suma, tratou-se de uma investigação no quadro das Ciências da Educação, no *campo* mais específico da educação de adultos, que teve como objeto de análise a produção académica e como objetivos principais perceber quais as principais tendências da investigação,

ao mesmo tempo que teve como principal finalidade proceder à caracterização da produção acadêmica no referido *campo*.

Como se verificou, consistiu numa investigação feita por um caminho nem sempre a direito e ao longo do qual surgiram diversas questões. Contudo, as constantes preocupações com os conceitos (a sua origem e definição, as controvérsias que os rodeavam, etc.), com os dados recolhidos e com a análise que se ia fazendo, vieram a revelar-se bastante proveitosas, tendo contribuído de forma decisiva para a melhoria do presente trabalho e para a aprendizagem do autor, ao nível do saber-fazer.

### **2.3. Como se fez o que se fez: sobre a estratégia metodológica utilizada**

Nesta terceira e última parte do capítulo, pretende-se levar a cabo a descrição, pormenorizada, daquilo que realmente se fez no decorrer da investigação. Nesse sentido, percorrer-se-ão os três grandes momentos da investigação: i) caracterização geral da problemática e definição do objeto de estudo; ii) construção do caso e definição do *corpus documental* a estudar; e iii) investigação documental e análise de conteúdo do *corpus documental* constituído para estudar o caso que se selecionou. Assim, irá procurar-se, em cada um dos três momentos, explicar quais os objetivos que se pretendia atingir, quais as *técnicas* utilizadas no processo de recolha e análise de informações, e quais os procedimentos usados para registar e tratar a informação recolhida. Conforme já se tinha exposto atrás, dar-se-á relevo à forma como se foi procedendo ao longo da investigação: esse será o objetivo principal desta terceira parte do capítulo. Contudo, refira-se que a explicação a que atrás se faz referência pretende-se mais aprofundada nos segundo e terceiro grandes momentos da investigação, dado terem sido estes os mais aprofundados e os que requereram mais tempo de dedicação.

#### 2.3.1. A problemática e o objeto de estudo. Acerca da forma como se caracterizaram e definiram

Acerca do primeiro grande momento do percurso de investigação que se tem vindo a descrever, e com vista à facilitação da compreensão da pertinência da investigação realizada, aproveitar-se-á para transcrever um excerto da autoria de Licínio C. Lima, através do qual é possível perceber-se a relevância da problemática eleita para esta investigação. Por um lado, releva a importância de se tomar conhecimento daquilo que, efetivamente, se produz e que, note-se, não é assim tão pouco quanto à primeira vista possa pensar-se. Por outro, releva a

urgência de se estudar essa produção e de sobre ela se refletir, de forma a que se possa, posteriormente, criticá-la e, assim, apresentar contributos para o *campo* da educação de adultos:

“Está por realizar, entre nós, um “estado da arte” da produção académica portuguesa em Educação de Adultos. A tarefa é tão necessária quanto arriscada, e este não é o único paradoxo que em seu torno se pode identificar. Por um lado, lamentamo-nos, com frequência, da falta de tradição educativa, política e também académica da Educação de Adultos em Portugal, facto incontornável quando comparado com a generalidade dos países da Europa, com os Estados Unidos da América e, até mesmo, com o Brasil, por exemplo. (...). Mas, por outro lado, a nossa falta de tradição e a correspondente escassez de trabalhos parece induzir, contraditoriamente, pouco estudo acerca dos contributos disponíveis, de que resulta um certo desconhecimento de um campo académico que seria, teoricamente, relativamente fácil de inventariar e conhecer. Acresce a tudo isto a conhecida tendência portuguesa para apreciar os autores estrangeiros, de que resulta um certo cosmopolitismo e alguma erudição, embora, por vezes, lamentavelmente sustentados pela ignorância daqueles que nos precederam e de alguns dos mais importantes contributos nacionais. Em resumo, queixamo-nos, compreensivelmente, de uma herança marcada por poucos contributos académicos na nossa área de investigação, mas, não obstante, nem os contributos que consideramos escassos acabamos por conhecer em profundidade para, com eles, estabelecer diálogo, crítica ou ruptura” (2011, p. 21).

Com base no que acaba de se expor, optou-se, neste primeiro momento do percurso, por proceder a diversas leituras exploratórias de alguma da produção académica portuguesa em educação de adultos em Portugal. Estas leituras tiveram como principal objetivo obter uma visão global da mesma.

Em simultâneo, porque as leituras feitas não se limitaram apenas aos documentos que tencionava vir a analisar-se numa fase posterior, leram-se alguns trabalhos de autores que haviam levado a cabo um trabalho de mapeamento e análise de produção académica, semelhante ao que se pretendia desenvolver. Isto é, procurou-se conhecer e aprender o modo como outros autores decidiram proceder, ao longo das investigações que levaram a cabo. Por um lado, estudaram-se os trabalhos levados a cabo por Almerindo Janela Afonso (Afonso, 2005; 2010), no *campo* da sociologia da educação; por Pedro Abrantes (Abrantes, 2004), no *campo* da sociologia da ciência; e por Fernando Albuquerque Costa (Costa, 2007a; 2007b), na área da tecnologia em educação<sup>56</sup>; assim como se aproveitou para visitar um trabalho prévio, da autoria de Pedro Rocha, Ricardo Monginho, Manuela Ferreira e Cristina Rocha (Rocha,

---

<sup>56</sup> Note-se que, a utilização do conceito de campo e de área, aplicados nesta frase, não representam necessariamente a terminologia utilizada pelo autor no presente trabalho, ou uma situação irrefletida e involuntária, mas procuram corresponder à utilização que os autores referidos fizeram dos conceitos nos seus trabalhos de investigação.

Monginho, Ferreira, & Rocha, 2011), na área da educação. Por outro, no intuito de compreender quais os principais aspetos a considerar no desenvolvimento de uma investigação científica, estudaram-se diversos manuais de meta-análise da investigação como, por exemplo, Bogdan e Biklen (1994), Quivy e Campenhoudt (2008), Bell (2010). Desta forma, com base no estudo destes materiais, foi possível perceber que toda a investigação científica deverá alicerçar-se epistemológica, metodológica e teoricamente, sendo os seus autores, simultaneamente, influenciadores e influenciados ideológica e socialmente.

Posto isto, já com algum conhecimento acerca da forma como outros investigadores haviam procedido e do que os manuais de meta-análise da investigação sugerem e defendem, começou-se a pensar acerca de quais deveriam ser os documentos a considerar. Assim, à semelhança do que Fernando Albuquerque Costa (2007b) havia feito, recorreu-se a um processo de seleção de um conjunto de descritores<sup>57</sup> que permitisse balizar criteriosamente a investigação documental e direcionar a seleção dos documentos a estudar.

Deste modo, após um curto período em que se trabalhou o conjunto de descritores atrás referido, tomou-se a decisão de compor um *corpus* de documentos ou, como daqui em diante se passará a fazer-lhe referência, um *corpus documental*. Nesse sentido, decidiu-se constituir um *corpus documental* composto por teses de doutoramento, dissertações de mestrado e artigos publicados, cujo objeto fosse a educação de adultos, provenientes da área das Ciências da Educação. Note-se que a opção por este tipo de documento esteve relacionada com a perceção que se tinha da relevância do seu contributo, ao nível da produção académica no *campo* da educação de adultos.

Contudo, rapidamente se percebeu que as tarefas de recolha e análise de um *corpus documental*, constituído de acordo com os critérios atrás referidos, seriam incomportáveis. Seriam demasiados documentos, facto que impossibilitaria a sua recolha e análise, no espaço de tempo previsto para a realização desta investigação.

Por estas razões, afigurou-se necessária a construção de um caso, traduzido num *corpus documental*, que permitisse realizar o estudo que se havia iniciado e se pretendia concluir. Resumindo, percebeu-se que esta primeira seleção de documentos precisaria ser ajustada, pelo que foi necessário passar a uma segunda fase da investigação, que, seguidamente, se passa a descrever.

---

<sup>57</sup> A maioria destes descritores consistiu em trabalhos académicos como teses de doutoramento e dissertações de mestrado, tendo-se recorrido, principalmente, às bibliografias utilizadas.

### 2.3.2. O caso e o *corpus documental*. Apontamentos sobre o processo de construção

Conforme acaba de ser referido anteriormente, sentiu-se necessidade de construir um caso, passível de ser representado por um *corpus documental*, no sentido de levar a cabo a investigação inicialmente pensada. Por essa razão, o segundo grande momento do percurso de investigação foi dedicado a isso mesmo. A primeira seleção de documentos apontou para a constituição de um *corpus documental* demasiadamente extenso, razão suficiente para que se tenha sentido necessidade de pensar numa estratégia alternativa, que possibilitasse a construção de um *corpus documental* com que fosse possível trabalhar, num espaço de tempo curto, como aquele de que se dispunha<sup>58</sup>.

Neste sentido, decidiu-se definir critérios que ajudassem na tarefa de construção de um *corpus documental* que se conseguisse, efetivamente, vir a analisar<sup>59</sup>. Recorreu-se, à semelhança daquilo que Almerindo Janela Afonso (2010, p. 13) havia feito, ao procedimento de *amostragem intencional*<sup>60</sup>. Este procedimento fez-se com recurso aos cinco critérios indicados seguidamente:

1. Publicação;
2. Nacionalidade do autor;
3. Idioma de publicação;
4. Período de publicação;
5. Local de publicação.

Indicados os critérios utilizados nesta segunda fase de seleção de documentos, passar-se-á à descrição daquilo em que cada um deles consistiu e à justificação da sua adoção. Quanto ao critério de publicação, pode dizer-se que consistiu no facto de o documento em causa estar, ou não, publicado. Ou seja, de acordo com este critério, os documentos a incluir no *corpus documental* teriam obrigatoriamente que ter sido publicados. No caso das teses de doutoramento e dissertações de mestrado, teriam de se encontrar publicadas em livro. No caso dos artigos, optou-se por selecionar revistas científicas de publicação periódica, tendo a referida

---

<sup>58</sup> Jean-Marie De Ketele e Xavier Roegiers (1999, p. 38) referem mesmo que “a quantidade dos documentos para analisar determinará o tipo de análise: uma análise exaustiva dos documentos ou, pelo contrário, uma análise por amostragem ou por selecção”.

<sup>59</sup> Acerca deste assunto, o procedimento adotado é referido por Jorge Vala (2009, p.109) como sendo usual, ou seja “(...) se os documentos-fonte susceptíveis de permitir o estudo do problema foram produzidos independentemente da pesquisa, o analista procede habitualmente a uma escolha, e dentro do tipo de documentos escolhidos terá ainda muitas vezes que proceder a alguma selecção, com base em critérios que explicitará. Estes critérios podem ser de ordem qualitativa ou quantitativa”.

<sup>60</sup> João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto (1975, p. 406) referem que “o pressuposto básico da amostragem intencional é o de que, com «boa» intuição e uma estratégia adequada, é possível selecionar os elementos que devem ser incluídos na amostra (os elementos da população tidos como «típicos»)”.

seleção recaído sobre oito revistas científicas, conforme se pode perceber pelo Quadro 7, que abaixo se apresenta:

**Quadro 7 – Revistas científicas utilizadas**

<b>Nome da publicação</b>	<b>Instituição responsável pela publicação</b>
1. Educação, Sociedade & Culturas	Universidade do Porto
2. Educação: Temas e Problemas	Universidade de Évora
3. Investigar em Educação	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
4. Revista de Educação	Universidade de Lisboa
5. Revista Lusófona de Educação	Universidade Lusófona
6. Revista Portuguesa de Educação	Universidade do Minho
7. Revista Portuguesa de Pedagogia	Universidade de Coimbra
8. Sísifo	Universidade de Lisboa

Importa referir que a razão principal, que levou à criação deste primeiro critério (e sua posterior adoção), esteve relacionada com a procura de garantias, relativamente à seleção de documentos integrantes da “esfera de promoção da cultura científica” (Machado & Conde, 1988; Conceição *et al.*, 2008) ou, por outras palavras, documentos já integrados nos “circuitos de circulação e consumo [da ciência]” (Verón, 1970, *cit. in* Nunes, 2005, p. 30), fator que interessava bastante a esta investigação.

Relativamente ao segundo critério atrás referido, a sua adoção procurou garantir que todos os documentos incluídos no *corpus documental* fossem de autoria portuguesa, o que certamente se compreenderá, face aos objetivos definidos para esta investigação e atrás descritos neste capítulo. Com este critério, documentos publicados em Portugal por autores estrangeiros, não vieram a integrar o *corpus documental* analisado.

No que respeita ao critério do idioma de publicação, pretendeu-se com ele assegurar que todos os documentos constantes no *corpus documental* tinham sido publicados em língua portuguesa de Portugal<sup>61</sup>. Desta forma, todos os documentos publicados noutra língua acabaram por não vir a ser incluídos no *corpus documental* a estudar.

Sobre o critério do período de publicação, importa dizer que consistiu na definição de um período cronológico, no qual houvesse possibilidade de aceder a todos os documentos. Deste modo, elegeu-se o período compreendido entre o ano 2000 e o ano 2011, inclusive, pois

<sup>61</sup> Note-se que se tem presente que as publicações noutra língua representam um objeto vasto e com crescente interesse, na produção académica em Portugal. No entanto, conforme já se referiu, constrangimentos relativos ao tempo disponível para realização da presente investigação ditaram a necessidade de proceder deste modo.

acreditou tratar-se de um período frutífero, interessante e mais pertinente para estudar, dado o recente investimento dos diversos Governos no *campo* da educação de adultos.

Por último, com o critério do local de publicação, procurou garantir-se que os documentos constituintes do *corpus documental* haviam sido publicados em Portugal. A utilização deste critério justificou-se pelo facto de se considerar que existirão diferenças, ao nível da “esfera de promoção da cultura científica” (Conceição *et al.*, 2008), entre os documentos publicados em Portugal e os documentos publicados noutra qualquer país<sup>62</sup>.

Em síntese, consideraram-se como possíveis documentos a incluir, no caso a estudar, os que cumpriam os cinco critérios que acabam de se referir, ainda que se tenha optado pela exclusão de teses de doutoramento, dissertações de mestrado e artigos cuja temática central incidisse sobre a formação de professores ou sobre a formação de profissionais cuja prática profissional principal não era a Educação. Refira-se que a opção pela exclusão destes documentos se prendeu com o volume de produção académica, nestas condições – cuja análise seria impossível de levar a cabo, nesta investigação, devido ao que já atrás foi exposto –, assim como, pelo facto de se acreditar que o vasto volume de produção académica existente nesse âmbito poderia, na fase de análise que pretendia levar-se a cabo, vir a enviesar a investigação.

Como se poderá perceber, a utilização destes critérios no processo de seleção de documentos, apesar da sua aparente simplicidade, não deixou de se fazer acompanhar por algumas dúvidas e questões. Uma das situações que obrigou a maior reflexão prendeu-se com um documento da autoria de António Fragoso (2009), pois foi feito com base numa tese de doutoramento, publicado em livro, dentro do período que se havia estabelecido (cumprindo alguns dos critérios definidos), mas o local de publicação foi Xátiva, em Espanha, e o idioma em que foi publicado foi o castelhano (não cumprindo, assim, dois dos critérios definidos). Outra das situações que levantou questões foi um documento da autoria de José Simão Ferreira (2007) que, tal como aquele a que atrás se fez referência, tratava-se de um livro publicado, com base numa tese de doutoramento, dentro do período eleito, tendo sido redigido em português de

---

<sup>62</sup> Concluída a apresentação e descrição dos critérios utilizados na construção do *corpus documental* com o qual se trabalhou, parece importante referir que a definição clara dos critérios, atrás debatidos, não se fez *a priori*, ou seja, numa fase inicial de recolha de documentos, estes critérios não tinham sido ainda definidos da forma que atrás se apresentou. A definição dos critérios constituiu num processo de reflexão, que teve lugar ao longo da primeira recolha de documentos e da sua primeira análise. Por exemplo, o critério relativo ao período de publicação, que levou a que o *corpus documental* fosse constituído somente por documentos publicados entre 2000 e 2011, só tomou forma concreta após a análise de alguns documentos – apesar de já antes se ter percebido a necessidade de levar a cabo a definição de um critério, que permitisse proceder à delimitação a um espaço de tempo, mais curto, dos documentos a recolher com vista à construção do *corpus documental*.

Portugal, mas cujo local de publicação foi Santiago de Compostela, em Espanha (o que fazia com que não cumprisse um dos critérios definidos). Contudo, pelas razões que passam a explicar-se, ambos os documentos acabaram por vir a fazer parte do *corpus documental* analisado.

Na verdade, admitiu-se que ambos os documentos deveriam ser tidos em conta, pelos seguintes factos: i) as investigações de suporte a cada um deles tiveram lugar em Portugal (Cachopo e Vila Nova de Gaia, respetivamente), sendo, possivelmente, relevantes e pertinentes na “esfera de promoção da cultura científica” (Conceição *et al.*, 2008); e ii) ambas as investigações foram desenvolvidas a um nível pós-graduado (doutoramento) e orientadas por académicos cujo contributo, no *campo* da educação de adultos, tem vindo a ser uma constante, no referido *campo* (Emilio Lucio-Villegas Ramos, orientador de António Fragoso; Agustín Requejo Osório, orientador de José Ferreira).

Em conclusão, com esta segunda seleção de documentos, já com critérios definidos, compôs-se o caso a estudar, tendo-se construído um *corpus documental* composto por setenta e dois documentos, entre teses de doutoramento, dissertações de mestrado e artigos<sup>63</sup>. Como se pôde verificar, foi-se procedendo a um estreitamento de forma gradual, com base nos critérios definidos e, desta forma, chegou-se a um *corpus documental* que permitiu estudar o caso pretendido.

Contudo, ainda que a utilização do referido procedimento de seleção de documentos tenha sido adotada de uma forma consciente, parece importante deixar uma nota, relativa ao que um procedimento do tipo utilizado possibilita incluir/excluir e os riscos que comporta. Por um lado, permite trabalhar com documentos que circulam na já referida “esfera de promoção da cultura científica” (Conceição *et al.*, 2008), ou seja, documentos a que a maioria dos investigadores do *campo* da educação de adultos acede, sobre os quais reflete e com os quais dialoga. Por outro lado, comporta o risco de ao não abranger a diversidade/amplitude da produção académica no *campo* da educação de adultos – uma vez que tende a privilegiar autores, já de si privilegiados, devido aos mais diversos fatores, responsáveis pela modelação do circuito da cultura científica (como, por exemplo, a sua proveniência geográfica, as suas ligações institucionais, a sua área de especialidade ou até, no caso de dissertações e teses, o orientador) – contribuir diretamente para perpetuar os *colégios invisíveis* (Larsson, 2010), atores cada vez mais poderosos e influentes, no circuito da cultura científica, capazes de ditar quais os

---

<sup>63</sup> Ver Anexo 1 – *Corpus documental*.

autores/trabalhos que merecem aprovação e divulgação, assim como, os que devem ser reprovados e, por conseguinte, votados ao esquecimento.

### 2.3.3. A investigação documental e a análise de conteúdo. Sobre a utilização das técnicas e procedimentos

Para finalizar este capítulo, irá proceder-se à descrição, detalhada, da forma como as *técnicas* e os procedimentos foram, efetivamente, utilizados, no decorrer da investigação. Nesse sentido, de modo a facilitar a compreensão da forma como se procedeu, esta última parte irá ser dividida em três fragmentos, que se pretende que constituam um todo coerente, isto é, ter-se-á um primeiro fragmento sobre as *técnicas* utilizadas (uma abordagem teórica, descritiva, fundamentada); um segundo fragmento, sobre uma primeira fase de utilização das *técnicas* (os procedimentos levados a cabo na escolha, recolha e organização dos documentos); e um terceiro fragmento, sobre a segunda fase de utilização das *técnicas* (os procedimentos levados a cabo na análise de conteúdo propriamente dita).

#### 2.3.3.1. Técnicas utilizadas: investigação documental e análise de conteúdo

Conforme já se referiu atrás, a presente investigação fez-se com recurso à *técnica* de investigação documental e ao conjunto de *técnicas* que constituem a análise de conteúdo. Posto isto, passa a explicar-se em que consistem, assim como os procedimentos e atividades que lhes estão associados.

#### Investigação documental

De acordo com Alberto Sousa (2005, p. 88-90), “a investigação documental pode ser considerada como um procedimento indirecto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente”. Segundo este autor, os procedimentos associados à investigação documental tendem a seguir, ainda que de uma forma flexível, quatro passos: um primeiro, de definição do problema; um segundo, de elaboração do plano de trabalho; um terceiro, de identificação das fontes documentais; e um quarto, de recolha dos dados.

De forma geral, o primeiro passo pretende-se que conduza à formulação de hipóteses, no sentido de orientar a direção que a investigação deverá seguir, no processo de pesquisa e

recolha das informações. Quanto ao segundo passo enunciado, Alberto Sousa (2005, p. 89) refere que “não há regras para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa documental, efectuando-o cada investigador do modo que melhor se adaptar aos seus hábitos”. Ainda assim, o autor refere também que, apesar dessa liberdade, o investigador deverá elaborar um plano, flexível e dinâmico, no qual deverão constar os dias e locais onde pretende vir a levar a cabo a pesquisa. Relativamente ao terceiro passo,

“tratam-se dos procedimentos de consulta de referências bibliográficas, de bases de dados, de catálogos, de fichas catalográficas e de outras listagens por assunto ou por títulos de obras, procurando a indicação de prováveis fontes documentais focando a área temática do estudo” (*Idem*, p. 89).

Por último, o quarto passo deverá consistir na recolha dos dados propriamente dita, tendo-se em atenção, para além dos dados, algumas das características do local onde os dados foram recolhidos como, por exemplo, “(...) autor, data, título da obra, cidade, editora e páginas” (*Idem*, p. 89). É neste quarto passo que tem lugar a requisição, fotocópia e/ou aquisição de documentos, assim como a organização dos dados, através de fichas<sup>64</sup> elaboradas com esse propósito específico.

Conforme se percebe, a utilização desta *técnica* comporta vantagens e desvantagens, com as quais terá de se contar. Ao nível das vantagens, pode referir-se que a investigação documental, devido às especificidades que possui, relativas ao tipo de informações que possibilita recolher, permite levar a cabo uma investigação mais transversal, incidindo sobre um espaço de tempo mais alargado, ou por outras palavras, “(...) [permite] o conhecimento de uma série de factos muito mais vasta do que a que se poderia investigar directamente” (Sousa, 2005, p. 88). Já no que toca às desvantagens, talvez a principal esteja relacionada com a “(...) possibilidade de algumas das fontes [poderem] eventualmente conter dados errados ou conclusões inadequadas (...)”.

## Análise de conteúdo

Segundo Laurence Bardin (2009, p. 44), uma maneira de se fazer o resumo daquilo que é o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo pode ser a seguinte:

---

<sup>64</sup> Estas fichas consistem, essencialmente, em resumos dos documentos, sendo elaboradas de forma livre, quanto ao formato, e não sendo necessário seguir-se um procedimento rígido no seu preenchimento. Estas fichas poderão conter informação diversa, relativa ao objeto que pretende estudar-se. De um modo geral, Alberto Sousa (2005, p. 91) refere cinco tipos de registo mais usuais: resumo geral da obra; resumo dos conteúdos; citações; comentários; e o tratamento dos dados.

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens e indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Quanto ao procedimento, Laurence Bardin (2009, p. 121) refere-se à sua organização em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência<sup>65</sup> e a interpretação.

Sobre a pré-análise, pode afirmar-se que se trata de uma primeira fase de organização, cujo objetivo passará por “(...) tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais (...)” (Bardin, 2009, p. 121). De forma geral, ainda que não havendo uma obrigatoriedade ao nível da sua sucessão cronológica, podem ser enumerados enquanto objetivos, ou finalidades, desta fase de pré-análise: i) escolher os documentos que se pretende vir a analisar ; ii) formular hipóteses e objetivos; e iii) elaborar indicadores, no sentido de fundamentar a interpretação final.

Para esta primeira fase, Laurence Bardin (2009, pp. 122-127) identifica diversas atividades que considera como não estruturadas: i) a leitura flutuante; ii) a escolha dos documentos; iii) a formulação das hipóteses e dos objetivos; iv) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; e v) a preparação do material. A leitura flutuante consistirá num primeiro contacto com os documentos que tenciona vir a analisar-se. Quanto à escolha dos documentos, importa ter em conta que poderá incidir sobre um universo de documentos determinado *a priori* ou, por outro lado, sobre um universo de documentos suscetível de prover a informação necessária à consecução dos objetivos. Note-se que, uma vez definido sobre que tipo de documentos poderá vir a ser feita a análise, muitas vezes afigura-se necessário constituir um *corpus*. A mesma autora (2009, p. 122), refere que “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”<sup>66</sup>. Segundo Laurence Bardin (2009, pp. 122-124), a constituição de um *corpus* “implica, muitas vezes, escolhas,

---

<sup>65</sup> De modo a que melhor se entenda o conceito de *inferência*, passa a transcrever-se um excerto, da autoria de Laurence Bardin (2009, p. 41): “Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. (...). Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra”.

<sup>66</sup> Recorde-se que, já anteriormente neste trabalho, se fez referência ao conceito de *corpus*, definido por Jorge Vala (2009), que segue neste mesmo sentido.

selecções e regras”. Neste sentido, a mesma autora enuncia quatro regras principais<sup>67</sup>: i) exaustividade; ii) representatividade; iii) homogeneidade; e iv) pertinência. No que diz respeito à atividade de formulação das hipóteses e dos objetivos, convém referir que nem sempre a formulação de hipóteses tem lugar (nem é obrigatório que tenha), ao iniciar-se uma investigação. É possível levar a cabo uma análise sem hipóteses pré-definidas. Desta forma, nesta atividade poderão ter lugar dois tipos de procedimentos<sup>68</sup>: i) fechados; e ii) exploratórios. Relativamente à atividade de referenciação dos índices e elaboração de indicadores, pode dizer-se que “se se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas – e a sua organização sistemática em indicadores”. Por fim, terminando a explicação relativa às atividades desta primeira fase da análise de conteúdo, discutir-se-á em que consiste a atividade de preparação do material. Conforme se poderá perceber, “trata-se de uma preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal («edição»)”, isto é, ao nível da preparação material, asseguram-se cópias e enumeram-se os documentos (entre outras coisas), ao nível da preparação formal, ou edição, “(...) alinham[-se] os enunciados intactos, proposição por proposição, até à transformação linguística dos sintagmas, para padronização e classificação por equivalência”.

Em relação à exploração do material, podendo ser considerada uma segunda fase da análise de conteúdo, Laurence Bardin (2009, p. 127) refere tratar-se de uma “(...) fase [,] longa e fastidiosa, [que] consiste essencialmente em operações de codificação<sup>69</sup>, decomposição ou enumeração<sup>70</sup>, em função de regras previamente formuladas”.

---

<sup>67</sup> No que toca aos objetivos/finalidades de cada uma destas regras, pode afirmar-se que, tendo-se o *corpus* definido: i) será necessário garantir que todos os elementos desse *corpus* irão ser tidos em conta, sem exceção injustificada – exaustividade; ii) poderá utilizar-se uma amostra para analisar, desde que o processo de construção dessa amostra seja rigoroso (ainda que seja importante compreender, conforme refere Laurence Bardin (2009, p. 123) que “nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e portanto o alcance da análise) se este for demasiado importante”) – representatividade; iii) precisará assegurar-se que os documentos que constituem o *corpus* são homogêneos, ou seja, convém reduzir a singularidade de cada documento, utilizando para isso critérios claramente definidos – homogeneidade; e iv) deverá acautelar-se a adequabilidade de cada um dos documentos aos objetivos que a investigação pretende atingir – pertinência.

<sup>68</sup> Muito resumidamente, os procedimentos fechados “são métodos de observação que funcionam segundo o mecanismo da indução e servem para a experimentação de hipóteses”. Os procedimentos exploratórios “permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, funcionam segundo o processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses” (Bardin, 2009, p. 125).

<sup>69</sup> De acordo com Laurence Bardin (2009, p. 129), “tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto”.

<sup>70</sup> Ver nota de rodapé número 71, relativamente à discussão codificação vs. enumeração.

Sobre este ponto, parece importante referir, relativamente à codificação, que esta tende a ser feita utilizando dois tipos de unidades<sup>71</sup>: i) unidade de registo; e ii) unidade de contexto. A unidade de registo<sup>72</sup> “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2009, p. 130). Desta forma,

“a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo” (Bardin, 2009, p. 133).

Portanto, conforme se pode perceber pelo anteriormente exposto, ambas as unidades (de registo e de contexto) acabam por estar, intimamente, ligadas uma à outra.

Por fim, relativamente à terceira e última fase da análise de conteúdo, compreendendo o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, poderá dizer-se que se trata da fase mais importante em todo o processo – não querendo menosprezar a importância das fases anteriores, muito pelo contrário, pois reconhece-se, claramente, que sem a execução rigorosa dos procedimentos e atividades que as compõem, esta última, da análise de conteúdo, de pouco ou nada serviria.

De acordo com o que foi dito, será nesta fase que se irá proceder à categorização para depois, através de indução, ou inferência (para fazer uso do termo atrás referido), interpretar os factos. Laurence Bardin (2009, pp. 145-147) refere-se à categorização como sendo “(...) uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. Assim, de acordo com a mesma autora, a categorização pode ser levada a cabo, segundo quatro critérios<sup>73</sup> (i) semântico; ii) sintático; iii) léxico; e iv) expressivo), em duas etapas (i) o inventário [“isolar os elementos”]; e ii) a classificação [“repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens”]), por meio de dois processos inversos

---

<sup>71</sup> Jorge Vala (2009, p. 115) refere ainda uma terceira unidade de análise: unidade de enumeração. Esta unidade trata-se de uma “(...) unidade em função da qual se procede à quantificação”. Laurence Bardin (2009, pp. 134-140) também faz referência a esta unidade, retratando-a não como ‘unidade’ de enumeração, mas como ‘regra’ de enumeração.

<sup>72</sup> Laurence Bardin (2009, pp. 130-133) avança, a título de exemplo, as seguintes unidades de registo: i) a palavra; ii) o tema; iii) o objeto ou referente; iv) o personagem; v) o acontecimento; evi) o documento.

<sup>73</sup> Mais especificamente: i) categorias temáticas, onde os temas ficam agrupados em categorias – semântico; ii) os verbos e adjetivos – sintático; iii) “(...) classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos (...)” – léxico; e iv) “(...) por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem” – expressivo (Bardin, 2009, p. 146).

(i) sendo fornecido um sistema de categorias [procedendo-se então à distribuição dos elementos por essas categorias]; e ii) não sendo fornecido um sistema de categorias [emergindo estas da classificação que se vai fazendo]]<sup>74</sup>.

Na verdade, o complexo conjunto das *técnicas* da análise de conteúdo que pode ser utilizado, nesta última fase do processo, é composto por seis *técnicas*, cada uma delas com diferentes características, objetivos, fases e procedimentos (Bardin, 2009, pp. 197-274). A primeira, sobre a qual não se pretende escrever muito mais, visto ser a que tem vindo a ser descrita, trata-se da análise categorial. Esta *técnica* “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. A segunda, análise de avaliação, “tem por finalidade medir as *atitudes* do locutor quanto aos objetos de que ele fala (...) [e] considera[-se] que a linguagem representa e reflecte directamente aquele que a utiliza”. A terceira, análise da enunciação, “apoia-se numa concepção da comunicação como processo e não como dado. Funciona desviando-se das estruturas e dos elementos formais”, isto é, “(...) assenta numa concepção do discurso como palavra em acto [e] (...) considera que na altura da produção da palavra é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações”. A quarta, análise proposicional do discurso (APD), “pode ser considerada uma variante da análise temática, que procura resolver algumas insuficiências da divisão em categorias”, e tem como objetivo “(...) identificar o «universo de referências» dos agentes sociais. Por outras palavras, como e através de que estrutura argumentativa se exprimem as questões e as acções dos agentes”. A quinta, análise da expressão, usualmente aplicada a setores como “(...) a investigação da autenticidade de um documento (literatura e história), a psicologia clínica (psicoterapia, psiquiatria), os discursos políticos ou os que são susceptíveis de veicular uma ideologia (retórica)”. A sexta, a análise das relações, está orientada “(...) não mais para a simples frequência de aparição dos elementos do texto, mas para as *relações* que os elementos do texto mantêm entre si”.

Em conclusão, tendo em consideração tudo aquilo a que atrás se fez referência, percebe-se, por um lado, a complexidade inerente à análise de conteúdo, por outro, a mais-valia

---

<sup>74</sup> Relativamente às categorias, Laurence Bardin (2009, pp. 147-148) enumera aquelas que considera as qualidades de um conjunto de categorias boas: i) a exclusão mútua (“cada elemento não pode existir em mais de uma divisão”); ii) a homogeneidade (“um único princípio de classificação deve governar a sua organização [das categorias]”); iii) a pertinência (“uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido”); iv) a objetividade e a fidelidade (“as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises”); e v) a produtividade (“um conjunto de categorias é produtivo se fornece dados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos”).

que ela pode constituir, não só no plano da recolha e organização das informações, mas igualmente no plano da interpretação propriamente dita. Trata-se de um conjunto de *técnicas* com um vasto campo de aplicação (Quivy & Campenhoudt, 2008, pp. 229-231), e que apresenta diversas vantagens como o facto de possibilitar “(...) uma grande distância em relação a interpretações espontâneas (...)” e um “(...) controle posterior do trabalho de investigação (...)”, ao mesmo tempo que consegue (através de algumas das *técnicas* que compõe o conjunto) não prejudicar a profundidade do trabalho ou a originalidade característica de cada investigador (ainda que, note-se, a construção regrada e organizada de algumas das referidas *técnicas* seja possível). Contudo, poderão apontar-se também algumas desvantagens como, por exemplo, o facto de algumas das suas *técnicas* se basearem em pressupostos demasiadamente simples, como a análise categorial ou, num sentido contrário, demasiadamente complexos e trabalhosos, como a análise avaliativa (*Idem*, p. 231).

Na verdade, seria um erro assumir a relativa simplicidade inerente à utilização da *técnica* de análise categorial como uma desvantagem – no que à presente investigação diz respeito. Efetivamente, foi pelo facto de esta *técnica* permitir uma análise simples (note-se que não foi de todo uma análise básica ou rudimentar, a que se levou a cabo) que se conseguiu desenvolver uma análise de conteúdo consistente e extremamente frutífera, tanto ao nível das considerações que possibilitou tecer, como ao nível das hipóteses para trabalho futuro que dela surgiram.

#### 2.3.3.2. Um hibridismo que se revelou profícuo: entre a investigação documental e as fases de pré-análise e de exploração do material da análise de conteúdo

Não poderá declarar-se que se fez utilização da *técnica* de investigação documental, exatamente como atrás foi descrita. Da mesma forma, também não será possível afirmar que foram seguidos, escrupulosamente, os passos atrás apresentados, no que diz respeito às fases de pré-análise e de exploração do material da análise de conteúdo. Na verdade, o que foi feito revestiu-se de algum hibridismo, na medida em que se fez pela interseção, entre os procedimentos característicos da investigação documental, as atividades típicas da fase de pré-análise e os procedimentos da fase de exploração do material da análise de conteúdo, isto é, não se seguiu somente um dos caminhos. De facto, o percurso seguido construiu-se, com base nos passos da investigação documental, nas atividades da pré-análise e nos procedimentos da

exploração do material da análise de conteúdo, apesar de nem sempre se ter privilegiado a ordem cronológica a eles, normalmente, associada.

Pode afirmar-se que esta primeira fase de escolha, recolha e organização dos documentos se fez passo a passo, como não poderia deixar de ser. Contudo, a forma híbrida como foi levada a cabo, ora fazendo uso dos contributos da investigação documental, ora aproveitando aquilo que as fases de pré-análise e exploração do material da análise de conteúdo tinham a oferecer, carece de uma exposição.

Pelas razões que acabam de se referir, procurar-se-á explicar como se fez esta parte da investigação, de acordo com os três conjuntos de procedimentos (interrelacionados) que tiveram lugar: i) escolha; ii) recolha; e iii) organização dos documentos.

### Escolha dos documentos

A escolha dos documentos contemplou um conjunto de procedimentos vasto, tendo sido iniciada em janeiro de 2011 e terminada somente em agosto de 2012. Consistiu num processo moroso, cujo desenvolvimento acompanhou a investigação quase na sua totalidade.

Adotou-se um procedimento exploratório<sup>75</sup>, tendo sido através dos objetivos construídos que a direção da pesquisa foi orientada. Contudo, sublinhe-se, pelas razões que acima se referiram neste capítulo, esse facto não deverá ser tido em consideração enquanto uma fragilidade da presente investigação, mas, sim, enquanto opção metodológica<sup>76</sup>.

Assim, uma das atividades desenvolvidas, e à qual importa fazer referência, foi a leitura flutuante<sup>77</sup>, o primeiro contacto com os documentos, isto é, a leitura superficial. A sua importância prende-se com duas razões principais: a primeira relacionada com o tempo que lhe foi dedicado; a segunda com o importante contributo que deu a esta investigação, tendo sido, em grande parte, através dela que se tornou possível construir um *corpus documental* sólido<sup>78</sup>.

---

<sup>75</sup> Já anteriormente apresentado atrás neste capítulo, em 2.3.3.1. Técnicas utilizadas: investigação documental e análise de conteúdo – Análise de conteúdo.

<sup>76</sup> Poderão perceber-se, ao longo do parágrafo, algumas características tanto do primeiro procedimento da investigação documental, como da terceira atividade da fase de pré-análise da análise de conteúdo – i) definição do problema e ii) formulação das hipóteses e dos objetivos, respetivamente.

<sup>77</sup> A leitura flutuante foi já atrás descrita (em 2.3.3.1. Técnicas utilizadas: investigação documental e análise de conteúdo – Análise de conteúdo) e representa a primeira atividade da fase de pré-análise da análise de conteúdo.

<sup>78</sup> Note-se que, apesar de a leitura flutuante ser tida com uma primeira atividade na fase de pré-análise da análise de conteúdo, foi uma atividade desenvolvida ao longo de um período de tempo vasto, não tendo sido circunscrita a um primeiro momento apenas.

Outro dos passos que requer apresentação e descrição é a identificação das fontes documentais<sup>79</sup>. Este passo consistiu na consulta de referências bibliográficas e teve lugar em locais distintos, tais como bibliotecas e centros de investigação. À semelhança do que aconteceu com a leitura flutuante, a identificação das fontes documentais constituiu um passo demorado, tendo-se iniciado em janeiro de 2011 e terminado apenas em agosto de 2012. Quanto a este, refira-se que não foi de todo estanque, uma vez que esteve intimamente ligado à recolha dos documentos, numa lógica de minimização de custos (deslocações do autor aos locais onde se encontravam os documentos) e maximização de oportunidades (uma vez que muitos dos documentos eram propriedade de bibliotecas, pareceu conveniente assegurar a sua requisição ou cópia imediata, sempre que se percebeu o seu interesse, procurando assegurar que o acesso a esses documentos, numa fase posterior, não constituiria um problema).

Em suma, foi através dos processos que acabam de se referir que a escolha dos documentos se desenvolveu e que se conseguiu definir quais os documentos a incluir no *corpus documental*<sup>80</sup> que viria a estudar-se. Repare-se que esta escolha não incidiu sobre um universo de documentos predeterminados, mas, sim, sobre um universo de documentos suscetível de fornecer a informação necessária à consecução dos objetivos, como atrás já se havia feito referência, tendo sido esta a principal razão pela qual se recorreu à construção do já referido *corpus documental*. Relativamente à construção deste, importa ainda referir que se recorreu ao procedimento de *amostragem intencional*, tendo-se obedecido aos critérios atrás mencionados e explicados, e cumprido as quatro regras principais, também já atrás enunciadas, da autoria de Laurence Bardin (2009), ou seja: i) garantiu-se que todos os elementos do *corpus* foram tidos em conta, não se tendo deixado de parte nenhum dos documentos identificados, injustificadamente (regra da exaustividade); ii) garantiu-se, através do procedimento de *amostragem intencional*, a representatividade do material de análise (representatividade); iii) garantiu-se a homogeneidade dos documentos a recolher, com base nos cinco critérios supracitados (homogeneidade); e iv) garantiu-se que todos os documentos escolhidos seriam pertinentes na consecução dos objetivos da investigação (pertinência).

Concluindo, com base nas razões que acabam de se expor e nos procedimentos e atividades atrás descritos, conseguiram selecionar-se vinte e um livros (quinze com origem em

---

<sup>79</sup> Conforme já foi feita referência no presente capítulo, em 2.3.3.1. Técnicas utilizadas: investigação documental e análise de conteúdo – Investigação documental –, a identificação das fontes documentais é tida como terceiro passo da investigação documental.

<sup>80</sup> Repare-se que a construção de um *corpus*, no que ao processo diz respeito, foi já anteriormente descrita e pode ser enquadrada na fase de pré-análise da análise de conteúdo, enquanto segunda atividade.

teses de doutoramento; seis com origem em dissertações de mestrado) e cinquenta e um artigos (todos eles provenientes das oito revistas a que atrás se fez referência), num total de setenta e dois documentos<sup>81</sup>.

### Recolha dos documentos

Quanto à fase de recolha dos documentos<sup>82</sup>, a descrição da forma como foi feita irá focar quatro pontos que, pensa-se, terão sido os mais importantes, ao longo do processo: i) quando ocorreu; ii) o planeamento; iii) onde ocorreu; e iv) de que forma ocorreu.

A recolha dos documentos foi um processo que ocorreu entre dezembro de 2011 e agosto de 2012. Conforme já se fez referência, acima, este processo foi desenvolvido em estreita ligação com a consulta e escolha dos documentos, não tendo, por essa razão, obedecido a datas rígidas. O plano inicial contemplava, somente, a duração prevista para a recolha de artigos e livros, tendo-se optado por dedicar uma semana a cada uma das oito revistas (num total de oito semanas), assim como quatro semanas para os livros fruto de teses de doutoramento e duas semanas para os livros fruto de dissertações de mestrado. Este plano inicial perspetivava assim uma duração de catorze semanas, para o processo de recolha dos documentos. Na realidade, a recolha de artigos e livros acabaram por se sobrepor uma à outra, não tendo havido uma delimitação, entre os dias em que se recolheram somente artigos e os dias em que se recolheram somente livros. Por esta e pelas razões já atrás abordadas, o processo acabou por estender-se, não pelas catorze semanas previstas, mas por trinta e seis semanas, até ficar concluído.

Relativamente aos locais de recolha, podem referir-se três cidades: Braga, Évora e Coimbra. Em Braga, recolheram-se documentos na Universidade do Minho, tanto na Biblioteca de Ciências da Educação (BCE) e no Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação, como na Biblioteca Geral (BGUM) do Campus de Gualtar (no período compreendido entre dezembro de 2011 e agosto de 2012). Em Évora, a recolha teve lugar no Colégio Pedro da Fonseca da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, mais propriamente, no Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) (nos dias 10, 11 e 12 de janeiro de 2012). Em

---

<sup>81</sup> Consultar Anexo 1 – *Corpus documental*.

<sup>82</sup> Refira-se que a recolha de documentos levada a cabo apresenta algumas características da investigação documental (o seu quarto passo), assim como uma pequena parte da fase de pré-análise da análise de conteúdo (o assegurar das cópias dos documentos, previsto na quinta atividade).

Coimbra, procedeu-se à recolha dos documentos na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (nos dias 9, 10, 11, 12 e 13 de abril de 2012).

Para finalizar a explicação do modo como se procedeu à recolha dos documentos, abordar-se-ão, seguidamente, as duas formas através das quais a recolha foi levada a cabo. A primeira, tendo sido também a mais utilizada, foi a fotocópia dos documentos. Refira-se que a fotocópia de alguns documentos, cuja requisição estava interdita, teve lugar na própria biblioteca, enquanto que a de outros documentos, passíveis de serem requisitados, teve lugar numa reprografia. A segunda forma de recolha, realizada de duas formas diferentes, foi a aquisição dos documentos. No caso de o documento em questão se encontrar disponível, para venda, em livrarias, a aquisição foi feita na própria livraria, ou *online*. No caso de haver alguma proximidade com o autor, o documento foi adquirido através do contacto direto com o mesmo.

#### Preparação dos documentos

Relativamente à preparação dos documentos<sup>83</sup>, não poderia deixar de se fazer referência a dois instrumentos, ainda que o papel de um deles tenha tido mais relevância ao nível da organização e não tanto ao nível da preparação dos documentos, propriamente dita. Atente-se que a duração desta fase foi, em tudo, semelhante à fase de escolha dos documentos, tendo tido início e fim nas mesmas datas.

Começar-se-á, então, por apresentar e descrever o instrumento utilizado na organização dos documentos. Em essência, este instrumento consistiu numa tabela, construída com recurso ao Microsoft Office Excel 2010. Esta tabela desdobrava-se em dez separadores, tendo sido atribuído um código geral a cada um deles, vindo a informação a ser posteriormente registada nos mesmos. Estes códigos gerais tinham a seguinte correspondência:

- T – livros cuja investigação de base foi uma tese de doutoramento;
- D – livros cuja investigação de base foi uma dissertação de mestrado;
- RA – artigos da revista “Revista Portuguesa de Educação”;
- RB – artigos da revista “Sísifo”;
- RC – artigos da revista “Investigar em Educação”;

---

<sup>83</sup> Importa referir que este conjunto de procedimentos poderá assemelhar-se, em parte, ao que foi, acima, descrito na preparação do material, quinta atividade da pré-análise, ao mesmo tempo que apresentará algumas semelhanças com a fase de exploração do material da análise de conteúdo.

- RD – artigos da revista “Educação, Sociedade & Culturas”;
- RE – artigos da revista “Revista de Educação”;
- RF – artigos da revista “Revista Lusófona de Educação”;
- RG – artigos da revista “Educação: Temas e Problemas”;
- RH – artigos da revista “Revista Portuguesa de Pedagogia”.

O objetivo com que se atribuíram estes códigos estava relacionado com o facto de se ter sentido que a organização dos documentos recolhidos poderia vir a ser um dos aspetos mais importantes ao longo da investigação, pelo que convinha simplificar a forma de identificar cada documento.

Continuando a descrição do formato e conteúdo da tabela, importa referir que, nos dois separadores referentes aos livros, utilizaram-se dez colunas, cujos nomes atribuídos e respetivos objetivos passam a apresentar-se, no Quadro 8:

**Quadro 8 – Explicação da organização dos livros**

<b>Nome atribuído à coluna</b>	<b>Objetivo(s)</b>
Código	Facilitar a identificação de cada documento recolhido
Título	Registar o título do documento
Autor	Registar o autor do documento
Orientador(es)	Registar quem orientou a tese de doutoramento ou dissertação de mestrado
Ano de publicação	Registar o ano em que o livro foi publicado
Instituição que conferiu o grau	Registar em qual das instituições de ensino superior tinha sido defendida a tese de doutoramento ou dissertação de mestrado
Editora	Registar a editora responsável pela publicação do livro
Localidade	Registar em que localidade tinha sido publicado o livro
Posse do documento	Registar se já se tinha fotocopiado ou adquirido o documento
Ponto de situação	Registar se já se tinha preparado o documento para a análise de conteúdo, ou não

Quanto aos restantes oito separadores, correspondentes a cada uma das revistas, utilizaram-se doze colunas que, tal como se procedeu anteriormente, serão apresentadas abaixo, no Quadro 9:

**Quadro 9 – Explicação da organização das revistas**

<b>Nome atribuído à coluna</b>	<b>Objetivo(s)</b>
Código	Facilitar a identificação de cada documento recolhido
Ano de publicação	Registar o ano em que o artigo foi publicado

<b>Nome atribuído à coluna</b>	<b>Objetivo(s)</b>
Volume	Registar o volume da revista (caso existisse)
Número	Registar o número da revista
Páginas	Registar o intervalo de páginas a que correspondia o artigo
Título	Registar o título do artigo
Autor(es)	Registar o(s) autor(es) do documento
Filiação institucional do(s) autor(es)	Registar a que instituição tinha(m) o(s) autor(es) ligação(ões) (quando essa ligação existia)
Editora	Registar a editora/instituição responsável pela publicação da revista
Localidade	Registar em que localidade a revista tinha sido publicada
Posse do documento	Registar se já se tinha fotocopiado ou adquirido o documento
Ponto de situação	Registar se já se tinha preparado o documento para a análise de conteúdo, ou não

Conforme se perceberá, pelo que acaba de se apresentar, para todos os documentos recolhidos foi feito um registo e atribuído um código, constituído por uma das letras acima apresentadas (mediante o tipo de documento – livro ou artigo de revista) e um número. Assim, a título de exemplo, “T-04” corresponderia a um livro, publicado com base numa tese de doutoramento; “D-03” corresponderia a um livro, publicado com base numa dissertação de mestrado; “RD-17” corresponderia a um artigo, publicado na revista “Educação, Sociedade & Culturas”; “RA-09” corresponderia a um artigo, publicado na revista “Revista Portuguesa de Educação”; e assim sucessivamente, de igual forma.

Desta forma, terminada a apresentação e descrição do instrumento utilizado na organização dos documentos, passará a apresentar-se e descrever-se o instrumento utilizado na preparação dos documentos para a análise de conteúdo.

No que respeita à preparação dos documentos, tarefa à qual foi dedicado bastante tempo e reflexão, importa fazer referência a dois aspetos que constituíram os principais focos do trabalho realizado: i) a construção do dispositivo de preparação da análise de conteúdo; e ii) o preenchimento do dispositivo construído.

Relativamente à construção do dispositivo, ao qual se deu o nome de ‘Ficha Individual’, cabe dizer que começou a ser construído com base nas impressões retiradas da primeira leitura dos documentos, fruto da qual se percebeu que poderia vir a ser necessário utilizar diversas tabelas, dentro de cada ‘Ficha Individual’. Neste sentido, esta foi construída com recurso ao Microsoft Office Word 2010, tendo-se utilizado dez tabelas, com o objetivo de captar informação, relativa a tópicos específicos do documento em questão. Assim, o processo de construção da

‘Ficha Individual’ decorreu ao longo de três meses (de março a maio de 2012), tendo sido necessário recorrer-se à sua reconstrução por mais do que uma vez. Note-se que esta construção e reconstrução, se desenvolveu com recurso à aplicação da ‘Ficha Individual’ a documentos, em tudo semelhantes aos que integravam o *corpus documental*, excetuando-se o facto de terem sido publicados num período anterior ao ano 2000.

De acordo com o que acaba de se referir, a versão final da ‘Ficha Individual’<sup>84</sup>, utilizada na preparação dos documentos para análise de conteúdo, continha dez tabelas e um cabeçalho, cuja apresentação e explicação, acerca da forma como se preencheram, passam agora a fazer-se. O cabeçalho continha três espaços: i) autor(es); ii) título; e iii) código. Como se perceberá, no espaço dedicado ao(s) autor(es), pressupunha-se o registo do nome do(s) autor(es); no espaço do título, pretendia-se que se colocasse o título do documento em questão; no espaço do código, o objetivo passaria pela anotação do código do documento, conforme se explicou acima, para que, ao fazer-se a análise de conteúdo, a identificação do documento pudesse ser simplificada. Quanto às tabelas, todas se encontravam numeradas e eram compostas por três colunas: i) código; ii) unidade de contexto; e iii) unidade de registo<sup>85</sup>. As linhas relativas à coluna do código preencheram-se com uma letra; as linhas relativas à coluna da unidade de contexto preencheram-se com excertos do documento que estava em preparação; as linhas relativas à coluna da unidade de registo preencheram-se, por norma, utilizando uma ou mais palavras, procurando sintetizar-se aquilo a que a unidade de contexto fazia referência. Pode dizer-se que todas as tabelas eram semelhantes entre si, à exceção de uma, a número ‘2’, que continha dois espaços anexos, dedicados ao financiamento da investigação de suporte – procurando registar-se se existiu financiamento ou não e, tendo existido, por parte de que entidade ou instituição – e à origem da comunicação de suporte – procurando registar-se se a investigação de suporte tinha tido origem numa comunicação/conferência, num projeto de investigação/intervenção, etc. ou não.

Posto isto, passar-se-á, de seguida, no Quadro 10, à apresentação e descrição dos objetivos previstos para cada uma das tabelas:

---

<sup>84</sup> Consultar Anexo 2 – ‘Ficha Individual’.

<sup>85</sup> Os procedimentos adotados apresentam diversas semelhanças face aos procedimentos previstos para a fase de exploração do material da análise de conteúdo.

**Quadro 10 – Explicação das tabelas da ‘Ficha Individual’**

<b>Número</b>	<b>Designação</b>	<b>Objetivo(s)</b>
1.	Temas centrais	Captar informação relativa ao tema abordado no documento
2.	Origem (motivações)	Captar o que esteve na origem da produção do documento, quais as suas motivações
3.	Finalidades (objetivos)	Captar que tipo de finalidades tinha o documento/Captar os principais objetivos da investigação de suporte ao documento
4.	Contexto	Captar em que contexto tinha sido desenvolvida a investigação de suporte ao documento
5.	Sujeitos	Captar com que sujeitos tinha sido desenvolvida a investigação de suporte ao documento
6.	Amplitude da amostra	Captar a amplitude da amostra utilizada na investigação de suporte ao documento
7.	Orientação metodológica	Captar qual ou quais as orientações metodológicas utilizadas na investigação de suporte ao documento
8.	Técnicas e procedimentos de recolha, análise e tratamento de informações	Captar quais as <i>técnicas</i> e procedimentos utilizados na recolha, na análise e no tratamento das informações na investigação de suporte ao documento
9.	Tipo de análise	Captar o tipo de análise que guiou a investigação de suporte ao documento
10.	Principais conclusões/resultados/inoваções	Registar as principais conclusões, resultados e/ou inovações presentes no documento

Portanto, a preparação dos documentos para análise decorreu por duas vias, que se complementaram e foram sendo feitas paralelamente. Uma primeira, de organização, e uma segunda, de sistematização da informação, propriamente dita, conforme acaba de se descrever acima.

Outras anotações sobre o segundo fragmento

Finalmente, para terminar este segundo fragmento da fase final do capítulo, parece importante esclarecer o facto de não se ter dado relevo ao segundo procedimento da investigação documental. Na verdade, nunca existiu um plano escrito, relativo à consulta dos documentos. Como já atrás se referiu, a consulta, a escolha e a recolha dos documentos nunca

foram feitas de forma isolada umas das outras (exemplo disso foi a deslocação a Coimbra, onde a consulta, a escolha e a recolha tiveram lugar quase em simultâneo).

Outra referência que parece relevante fazer, está relacionada com a quarta atividade da pré-análise da análise de conteúdo, atrás descrita, e que acabou por não se realizar pela ordem cronológica prevista na *metodologia*. Como se verificou, o facto de não terem sido construídas hipóteses acabou por fazer com que esta atividade não tenha tido lugar, logo após a recolha dos documentos, mas, sim, já numa fase mais avançada, na análise de conteúdo levada a cabo, descrita de seguida, no último fragmento da parte final deste capítulo.

Por último, pelo significado e peso que tiveram no processo de aprender a fazer investigação, irão abordar-se algumas das dificuldades sentidas ao longo desta etapa da investigação. Por um lado, ao nível da escolha dos documentos, a leitura flutuante levada a cabo contemplou um universo tão vasto de documentos que se tornou complicado, a dada altura, conseguir manter o foco no que era verdadeiramente importante para a investigação<sup>86</sup>. Por outro lado, ao nível da recolha, nem sempre os livros e artigos se encontravam disponíveis.

#### 2.3.3.3. Análise de conteúdo: sobre o tratamento dos dados e a interpretação dos resultados

Neste terceiro fragmento da fase final do capítulo, procurar-se-á dar a conhecer a forma como o tratamento dos dados e a interpretação dos resultados foram feitos, quais as opções tomadas e as razões que sustentaram essas opções.

Refira-se, desde já, que a análise realizada consistiu num processo relativamente simples, mas demorado, de grande labor e reflexão, tendo as tarefas sido desenvolvidas entre maio e outubro de 2012. O tratamento dos dados, propriamente dito, decorreu, maioritariamente, nos meses de maio, junho, julho e agosto de 2012, tendo sido a sua interpretação realizada nos meses de setembro e outubro de 2012.

Optou-se por realizar uma análise qualitativa, complementada por uma análise quantitativa<sup>87</sup>. Assim, com base nas razões mencionadas e nas características de cada uma das seis diferentes *técnicas* de análise de conteúdo acima apresentadas, elegeu-se a *técnica* de

---

<sup>86</sup> Para que se possa ter uma noção, fazendo-se referência somente às oito revistas científicas selecionadas, consultaram-se cento e trinta e sete números, contemplando um total aproximado de mil e duzentos artigos. Consultar Anexo 3 – Revistas científicas: sobre os números pesquisados.

<sup>87</sup> Esta opção metodológica foi feita de modo consciente e derivou do facto de se ter sentido necessidade de utilizar, conforme refere Laurence Bardin (2009, p. 141), “(...) um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses”.

análise categorial temática, para desenvolver a análise de conteúdo qualitativa. Por outro lado, ao nível da análise de conteúdo quantitativa, optou-se por levar a cabo uma análise estatística descritiva.

Relativamente à análise qualitativa, importa referir que foi um processo em que as categorias foram fornecidas *a priori*<sup>88</sup>, fruto do estudo dos documentos referidos (ver 2.3.1. A problemática e o objeto de estudo. Acerca da forma como se caracterizaram e definiram). Trabalhou-se inicialmente com três categorias: i) polo epistemológico; ii) polo metodológico (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010) e iii) condições ideológicas e sociais (Pinto, 1976; 1978).

Quanto ao polo epistemológico, utilizou-se um analisador principal, com o objetivo de perceber em que paradigmas as investigações em estudo se enquadram (qualitativos ou quantitativos): os objetivos, intenções e finalidades enunciados pelos autores (de que são espelho os verbos eleitos para sua expressão). No que respeita ao polo metodológico utilizaram-se cinco analisadores principais: i) a orientação metodológica das investigações (estudo de caso, estudo exploratório, etc.); ii) o tipo de investigação desenvolvido (qualitativo, quantitativo ou misto); iii) as técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha, análise e tratamento de informações (inquérito, observação, etc.); iv) as amostras, tanto ao nível da sua amplitude, como ao nível da caracterização dos sujeitos; e v) os contextos onde as investigações tiveram lugar (institucional, geográfico, cronológico). Por último, em relação às condições ideológicas e sociais das investigações, utilizaram-se três analisadores principais: i) as origens e motivações da investigação desenvolvida (doutoramento, mestrado, relação com projetos de investigação, etc.); ii) a existência, ou não, de financiamento; e iii) as temáticas dos trabalhos<sup>89</sup>.

No que concerne à análise quantitativa levada a cabo, pode dizer-se que foi feita com recurso a uma categoria, também ela fornecida *a priori*, tendo-se trabalhado o polo teórico (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010, pp. 21-23) das investigações.

Por todas as razões já referidas ao longo do capítulo, relacionadas com o reduzido espaço de tempo disponível para levar a cabo a presente investigação, mas também com a (in)capacidade do autor para estudar, de forma aprofundada, a multidisciplinaridade das

---

<sup>88</sup> Não será feita uma abordagem mais extensa neste ponto, no que diz respeito à *metodologia*, uma vez que esta já foi, extensamente, discutida atrás.

<sup>89</sup> Importa, ainda, referir que se recorreu à utilização, apenas com o objetivo de confirmar algumas das análises realizadas, de um software de análise qualitativa de dados: o webQDA.

Ciências da Educação, entendidas enquanto componentes da “pluralidade das Ciências Sociais” (Nunes, 2005), o trabalho realizado, a este nível, foi relativamente simples.

Efetivamente, o que se desenvolveu consistiu num procedimento de contagem dos autores presentes nas referências bibliográficas dos trabalhos constantes no *corpus documental*, tendo-se, posteriormente, utilizado *técnicas* de amostragem e estatística descritiva simples, para conhecer os quadros teóricos de referência. Em suma, procurou-se saber quais os autores mais utilizados/citados nas investigações para, dessa forma, perceber quais são os autores de referência no *campo* da educação de adultos em Portugal. Diversas questões surgiram, como por exemplo: i) ‘Integrando as Ciências da Educação o quadro multiaxífero das Ciências Sociais (Nunes, 2005), será que existe um conjunto diversificado de autores citados e, conseqüentemente, discrepâncias acentuadas ao nível do número de citações?’; ii) ‘Será que se verifica uma predominância, ao nível da variedade de autores estrangeiros, relativamente aos nacionais?’; e iii) ‘Ainda que se verifique essa predominância, será que o número de citações de autores estrangeiros é superior ao número de citações de autores nacionais?’.

Para finalizar, resta dizer que todas as categorias e analisadores que acabam de se referir serão abordados, de forma mais aprofundada e atenta, no próximo capítulo<sup>90</sup>.

## **2.4. Considerações finais**

Em forma de conclusão deste capítulo, abordam-se, agora, alguns aspetos. Conforme já tinha sido referido, o objetivo do capítulo passou por dar a conhecer o percurso percorrido, desde que se deu início à investigação, até ao momento, aproveitando-se, também, para apresentar e clarificar os diversos aspetos inerentes à forma como se percorreu o caminho.

Tal como já se fez referência, e por tudo o que anteriormente se apresentou e descreveu, o percurso consistiu num caminho de profícua aprendizagem e crescimento pessoal do autor, no qual surgiram diversas dúvidas e, ao longo do qual, se experimentaram mudanças ao nível emocional. Se, por um lado, havia noção de que se estava a aprender e que a investigação estava a desenvolver-se adequadamente, de acordo com o que se pretendia e

---

<sup>90</sup> Uma última referência que gostaria de se acrescentar está relacionada com a utilização de um bloco de notas, ao longo de toda a investigação. Não poderá afirmar-se que constituiu um instrumento muito importante, pois foi utilizado, maioritariamente, para tirar breves anotações de natureza diferente. Numa fase inicial, anotaram-se dúvidas, referências que se achava que poderiam vir a ser úteis numa fase posterior, etc. Numa fase mais avançada, tomaram-se notas acerca de tudo aquilo que não cabia na ‘Ficha Individual’, apontaram-se algumas dificuldades sentidas, ao nível da escolha e recolha dos documentos, ou no preenchimento da ‘Ficha Individual’, etc. Na verdade, foram-se tomando notas, com o objetivo de poder descrever, de forma mais rica e completa, aquilo que foi o caminho percorrido.

esperava; por outro, chegou a pensar-se que nunca mais acabaria, questionou-se (tantas vezes) se se havia procedido bem na escolha dos documentos e se a preparação destes para análise estaria a ser feita de acordo com aquilo que se iria precisar adiante.

Enfim, foi um percurso percorrido, ao longo de vinte e um meses, onde esteve sempre presente a preocupação com o “fazer bem feito” e, ao longo do qual, se desenvolveram competências diversas, fruto da *metodologia* adotada, ao nível do saber-fazer<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> Para finalizar, não poderia deixar de se fazer referência ao facto de o cronograma apresentado conter um planeamento que, na realidade, devido a um conjunto muito variado de dificuldades e constrangimentos (de ordem profissional, académica e pessoal), acabou por ultrapassar-se. Ressalve-se, para todos os efeitos, que esta consistiu numa pequeníssima alteração, sem quaisquer implicações práticas ao nível dos procedimentos descritos ao longo deste trabalho.

### **3. A produção académica em educação de adultos em Portugal (2000-2011)**

Este último capítulo pretende apresentar e discutir os dados recolhidos e analisados, bem como, esclarecer aspetos específicos, relativos à forma como se procedeu, e que ainda não tenham sido abordados no capítulo anterior.

Neste sentido, o presente capítulo irá desenvolver-se em duas partes: i) uma primeira, de apresentação dos dados; e ii) uma segunda, dedicada à sua discussão. Esta opção tem por objetivos i) facilitar a compreensão dos dados recolhidos e da sua análise, bem como, ii) levantar questões relativas às *especificidades* (Stoer, 1986) da produção académica em educação de adultos em Portugal. Por outras palavras, na primeira parte vai-se proceder à exposição dos dados, dá-los a conhecer, de modo organizado, para facilitar, tanto a compreensão específica e aprofundada da dimensão empírica deste trabalho, como o desenrolar da segunda parte. Na segunda parte vão-se discutir e criticar diversos aspetos, com base nos dados analisados, para levantar questões que possibilitem, no final deste trabalho, apresentar algumas considerações sobre a produção académica em educação de adultos em Portugal.

#### **3.1. Descrição dos documentos trabalhados**

Conforme já se fez referência, no segundo capítulo deste trabalho, recolheram-se e analisaram-se 72 documentos (entre livros e artigos).

Sobre os livros

Quanto aos livros (21), importa referir que 15 tiveram por base teses de doutoramento e 6 dissertações de mestrado. Para descrever de modo mais pormenorizado estes documentos, recorrer-se-á a sete aspetos que permitiram a sua organização ao longo deste trabalho: i) nome do autor; ii) vínculo institucional do autor; iii) nome e vínculo institucional do(s) orientador(es); iv) ano de publicação; v) instituição que conferiu o grau; vi) editora; e vii) localidade em que foi publicado.

Assim, cronologicamente:

- Dentro dos livros que tiveram por base teses de doutoramento, trabalhou-se com os seguintes documentos: 2003, Fernando Ilídio Ferreira, da Universidade do Minho, orientado por João Formosinho, grau atribuído pela Universidade do Minho, publicado em Lisboa, numa parceria entre a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) e a Fundação

para a Ciência e a Tecnologia (FCT) (Ferreira, 2003); 2004, Fátima Barbosa, da Universidade do Minho, orientada por Agustin Requejo Osório, grau atribuído pela Universidad de Santiago de Compostela, publicado no Porto, por Estratégias Criativas (Barbosa, 2004); 2005, Ana Luísa Pires, do Instituto Politécnico de Setúbal, orientada por Teresa Ambrósio, grau atribuído pela Universidade Nova de Lisboa, publicado em Lisboa, numa parceria entre a FCG e a FCT (Pires, 2005); 2007, José Luís Ferreira, da Escola Superior de Saúde Jean Piaget (Vila Nova de Gaia), orientado por Agustin Requejo Osório, grau atribuído pela Universidad de Santiago de Compostela, publicado em Santiago de Compostela, pelo Servizo de Publicacións e Intercambio Científico (Ferreira, 2007); 2008, Helena Quintas, da Universidade do Algarve, orientada por Isabel Santana da Cruz, grau atribuído pela Universidade do Algarve, publicado em Lisboa, pela Agência Nacional para a Qualificação I.P. (Quintas, 2008); 2008, Patrícia Ávila, do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (I.S.C.T.E.), orientada por António Firmino da Costa, grau atribuído pelo I.S.C.T.E., publicado em Lisboa, pela Celta Editora (Ávila, 2008); 2009, António Fragoso, da Universidade do Algarve, orientado por Emilio Lucio-Villegas Ramos, grau atribuído pela Universidad de Sevilla, publicado em Xátiva, numa parceria entre a L'Ullal Ediciones e a Dialogos (Fragoso, 2009); 2009, Armando Loureiro, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, co-orientado por Artur Cristóvão e Telmo Caria, grau atribuído pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, publicado em Cascais, por Sururu, Produções Culturais, Lda (Loureiro, 2009); 2009, Cármen Cavaco, da Universidade de Lisboa, orientada por Rui Canário, grau atribuído pela Universidade de Lisboa, publicado em Lisboa, pela Educa e pela Unidade de I&D de Ciências da Educação (UI&D de C.E.) (Cavaco, 2009); 2009, Luís Rothes, da Universidade do Porto, co-orientado por José Alberto Correia e Licínio C. Lima, grau atribuído pela Universidade do Porto, publicado em Lisboa, numa parceria entre a FCG e a FCT (Rothes, 2009); 2011, Esmeraldina Veloso, da Universidade do Minho, orientada por Carlos Gomes, grau atribuído pela Universidade do Minho, publicado em Vialonga, por Coisas de Ler (Veloso, 2011); 2011, Lurdes Nico, da Universidade de Évora, orientada por José Verdasca, grau atribuído pela Universidade de Évora, publicado em Mangualde, por Edições Pedagogo (Nico, 2011); 2011, Paula Guimarães, da Universidade de Lisboa, orientada por Licínio C. Lima, grau atribuído pela Universidade do Minho, publicado em Braga, pelo Centro de Investigação em Educação da Universidade do

Minho (CIED-I.E. da U.M.) (Guimarães, 2011); 2011, Rosanna Barros, da Universidade do Algarve, orientada por Licínio C. Lima, grau atribuído pela Universidade do Minho, publicado em Lisboa, por Chiado Editora (Barros, 2011a; 2011b);

- Dentro dos livros que tiveram por base dissertações de mestrado, os documentos trabalhados foram os seguintes: 2002, Cármen Cavaco, da Universidade de Lisboa, orientada por Rui Canário, grau atribuído pela Universidade de Lisboa, publicado em Lisboa, pela Educa e pela UI&D de C.E. (Cavaco, 2002); 2002, Cristina Barcoso, da Escola Básica 2,3 de Montenegro (Faro), orientada por António Nóvoa, grau atribuído pela Universidade de Lisboa, publicado em Lisboa, pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (M.T.S.S.) (Barcoso, 2002); 2003, Carlos Alberto Silvestre, do Instituto Piaget (Macedo de Cavaleiros), orientado por Clara Costa Oliveira, grau atribuído pela Universidade do Minho, publicado em Lisboa, pelo Instituto Piaget (Silvestre, 2003; 2011); 2003, Mirna Montenegro, Instituto das Comunidades Educativas de Setúbal, orientada por Rui Canário, grau atribuído pela Universidade de Lisboa, publicado em Lisboa, pela Educa e pela UI&D de C.E. (Montenegro, 2003); 2006, José Pedro Amorim, Universidade Católica do Porto, orientado por Luís Imaginário, grau atribuído pela Universidade do Minho, publicado em Lisboa, pela Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (Amorim, 2006).

Em resumo, trabalharam-se 21 livros: 15 provenientes de teses de doutoramento (13 de autores diferentes e 2 da autoria de Rosanna Barros) e 6 provenientes de dissertações de mestrado (4 de autores diferentes e 2 da autoria de Carlos Alberto Silvestre) (ver 5. Anexos – Quadro 31).

No que diz respeito à instituição a que pertence(m) o(s) autor(es), ou seja, o seu vínculo institucional, encontraram-se 13 instituições, sendo que a Universidade do Algarve e a Universidade do Minho são as que estão representadas em maioria, existindo um vínculo entre estas e 3 autores<sup>92</sup> (ver 5. Anexos – Quadro 32).

No que diz respeito aos orientadores, encontraram-se 16 nomes diferentes: 13 ao nível das teses de doutoramento e 4 ao nível das dissertações de mestrado). Quanto aos primeiros, cada um foi responsável pela orientação de um trabalho, à exceção de Agustin Requejo Osório (2 orientações) e Licínio C. Lima (1 coorientação e 3 orientações). Dos segundos, 2 deles

---

<sup>92</sup> A pesquisa efetuada contemplou a mais recente informação disponível *online*.

orientaram um trabalho cada, sendo que Rui Canário orientou 2 e Clara Costa Oliveira outros 2<sup>93</sup> (ver 5. Anexos – Quadro 32).

Ao nível do ano de publicação, dos 15 livros baseados em teses de doutoramento, encontrou-se 1 em 2003, 1 em 2004, 1 em 2005, 1 em 2007, 2 em 2008, 4 em 2009 e 5 em 2011; e dos 6 livros que tiveram por base dissertações de mestrado, foi possível identificar 2 em 2002, 2 em 2003, 1 em 2006 e 1 em 2011 (ver 5. Anexos – Quadro 34).

No que toca à instituição que atribuiu o grau, encontraram-se 10 instituições, sendo que, 8 delas atribuíram o grau de doutor e 2 delas atribuíram, tanto o grau de doutor, como o grau de mestre. Das que atribuíram o grau de doutor destacam-se 2: a Universidade do Minho (4 graus atribuídos, originando 5 livros) e a Universidad de Santiago de Compostela (2 graus atribuídos); as restantes 8 atribuíram, cada uma, um grau. Das instituições que atribuíram ambos os graus, a Universidade de Lisboa foi responsável por 1 grau de doutoramento e 3 graus de mestre, enquanto a Universidade do Minho teve a seu cargo a atribuição de 6 graus: 2 de mestre (1 deles resultando também em dois livros) e 4 de doutor (já referidos) (ver 5. Anexos – Quadro 35).

Para finalizar, no que às editoras concerne, importa referir que foram encontradas 18 diferentes: 10 publicaram, cada uma, um livro (8 com base em teses de doutoramento e 2 com base em dissertações de mestrado); 2 publicaram, cada uma, 2 livros (a Chiado Editora, com base em teses de doutoramento; o Instituto Piaget, com base em dissertações de mestrado). Note-se que também se encontraram 7 publicações em parceria: a FCG e a FCT (3 livros, com base em teses de doutoramento); a Educa e a Unidade de I&D de Ciências da Educação (3 livros – 1 com base numa tese de doutoramento e 2 com base em dissertações de mestrado); e a L'Ullal Ediciones e a Dialogos (1 livro publicado em parceria, com base numa tese de doutoramento) (ver 5. Anexos – Quadro 36).

Por fim, ao nível das localidades em que foram publicados os livros, identificaram-se 8 cidades diferentes. À exceção de Lisboa, que foi local de publicação de 14 dos 21 livros com que se trabalhou (8 com base em teses de doutoramento e 6 com base em dissertações de

---

<sup>93</sup> Note-se que Licínio C. Lima co-orientou um trabalho, com José Alberto Correia, e orientou outros dois. A razão pela qual se fez referência a três trabalhos, nos quais teve a seu cargo a orientação, tem a ver com o facto de um desses trabalhos ter dado origem não a um, mas a dois livros. Situação semelhante ocorreu com Clara Costa Oliveira. Na verdade, Clara Costa Oliveira orientou um trabalho, tendo esse trabalho dado origem a dois livros, um em 2003, outro em 2011.

mestrado<sup>94</sup>), cada uma das restantes 7 cidades foi local de publicação de um livro (ver 5. Anexos – Quadro 37).

### Sobre os artigos

Relativamente aos artigos (51) e à sua proveniência (revista em que se encontram publicados), importa precisar primeiramente o seguinte, por ordem decrescente do número de artigos trabalhados: 24 encontram-se na Revista Portuguesa de Pedagogia, 7 na Revista Portuguesa de Educação, 7 na revista Educação, Sociedade & Culturas, 6 da Revista Lusófona de Educação, 4 na revista Sisifo, 2 na Revista de Educação e 1 na revista Investigar em Educação<sup>95</sup>. Para proceder a uma descrição mais detalhada destes documentos, serão utilizados cinco aspetos, que permitiram a sua organização: i) nome do(s) autor(es); ii) vínculo institucional dos autores; iii) ano de publicação; iv) editora; e v) localidade em que foi publicado.

Passam então a apresentar-se, alfabética e cronologicamente<sup>96</sup>, os documentos trabalhados:

- Dentro dos artigos selecionados na revista Educação, Sociedade & Culturas (7), publicada em parceria pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto e pelas Edições Afrontamento, no Porto: 2001, Armando Loureiro e Artur Cristóvão, ambos da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Loureiro & Cristóvão, 2001); 2003, Cármen Cavaco, da Universidade de Lisboa (Cavaco, 2003); 2003, Abílio Amiguiinho, do Instituto Politécnico Portalegre (Amiguiinho, 2003); 2003, Mirna Montenegro, do Instituto das Comunidades Educativas de Setúbal (Montenegro, 2003); 2004, Natércia Pacheco, Manuela Terrasêca, Teresa Medina e Cristina Nogueira, da Universidade do Porto (Pacheco, Terrasêca, Medina & Nogueira, 2004); 2011, Armando Loureiro, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Loureiro, 2011); 2011, Miguel Marques Ribeiro, da Associação Nacional de Oficinas de Projectos (Ribeiro, 2011);

---

<sup>94</sup> Atente-se que, dos documentos com que se trabalhou, todos os livros que tiveram por base dissertações de mestrado, foram publicados em Lisboa.

<sup>95</sup> Neste ponto parece importante fazer referência a uma ausência. Conforme se apontou atrás, no segundo capítulo, para além de a pesquisa de artigos ter incidido sobre as revistas que acabam de se enumerar, uma oitava revista foi também considerada: a revista Educação: Temas e Problemas. Contrariamente ao que se pensava, na altura em que se decidiu incluir esta revista no estudo, não foram encontrados artigos sobre educação de adultos em nenhum dos números consultados, pelo que acabou por não se considerar a mesma.

<sup>96</sup> Alfabeticamente, no que diz respeito ao nome das revistas. Cronologicamente, no que toca à data de publicação de cada artigo, na revista em questão.

- Na revista Investigar em Educação (1), publicada pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (não se encontrou referência ao local de publicação): 2003, Justino Magalhães, da Universidade de Lisboa (Magalhães, 2003);
- Na Revista de Educação (2), publicada pela Universidade de Lisboa, em Lisboa: 2000, António Fragoso, da Universidade do Algarve (Fragoso, 2000); 2004, Helena Marchand, da Universidade de Lisboa (Marchand, 2004);
- Dos artigos selecionados da Revista Lusófona de Educação (6), publicada pela UID Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa: 2005, António Fragoso, da Universidade do Algarve (Fragoso, 2005a); 2007, Joaquim Marques e Teresa Sarmento, da Universidade do Minho (Marques & Sarmento, 2007); 2007, Paulo Granjo, da Universidade de Lisboa (Granjo, 2007); 2008, Alexandra Aníbal, Hélder Touças, Luísa Dornellas, Paula Morgadinho, Mafalda Seoane e Vanessa Veríssimo, da Câmara Municipal de Lisboa (Aníbal *et al.*, 2008); 2009, Madalena Mendes, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Mendes, 2009); 2010, Licínio C. Lima, da Universidade do Minho (Lima, 2010);
- Na Revista Portuguesa de Educação (7), publicada pelo Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Braga: 2000, Armando Loureiro e Artur Cristóvão, ambos Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Loureiro & Cristóvão, 2000); 2002, Maria Clara Keating, da Universidade de Coimbra (Keating, 2002); 2005, António Fragoso, da Universidade do Algarve (Fragoso, 2005b); 2005, Abílio Amiguiinho, do Instituto Politécnico de Portalegre (Amiguiinho, 2005); 2010, Mariana Gaio Alves, da Universidade Nova de Lisboa (Alves, 2010); 2010, Armando Loureiro, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Loureiro, 2010); 2010, Ana M. Costa e Silva, M. Alfredo Moreira, Teresa Freire, Ana Paula Caetano, Isabel Freire e Ana Sousa Ferreira, os primeiros três autores da Universidade do Minho, os restantes da Universidade de Lisboa (Silva, Moreira, Freire, Caetano, Freire & Ferreira, 2010);
- Na Revista Portuguesa de Pedagogia (24), publicada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em Coimbra: 2001, António Simões, da Universidade de Coimbra (Simões, 2001); 2001, Licínio C. Lima, da Universidade do Minho (Lima, 2001); 2001, Luís Alcoforado, da Universidade de Coimbra (Alcoforado, 2001); 2001, Rui Canário, da Universidade de Lisboa (Canário, 2001); 2001, Maria

Márcia Trigo, da ANEFA (Trigo, 2001); 2001, Alberto Melo, da Universidade do Algarve (Melo, 2001); 2001, Margarida P. Lima, António Simões, Cristina M. C. Vieira, Albertina L. Oliveira, Joaquim Armando G. A. Ferreira, Maria do Rosário M. M. Pinheiro e Armanda P. M. Matos, da Universidade de Coimbra (Lima *et al.*, 2001); 2002, António Simões, da Universidade de Coimbra (Simões, 2002); 2003, António Simões, Joaquim Armando G. A. Ferreira, Margarida P. Lima, Maria do Rosário M. M. Pinheiro, Cristina M. C. Vieira, Armanda P. M. Matos e Albertina L. Oliveira, da Universidade de Coimbra (Simões *et al.*, 2003); 2003, Peres Monteiro, do Instituto Politécnico da Guarda (Monteiro, 2003); 2004, Maria Filomena Gaspar, da Universidade de Coimbra (Gaspar, 2004); 2005, Natália Ramos, da Universidade Aberta (Ramos, 2005); 2005, António Simões, da Universidade de Coimbra (Simões, 2005); 2007, Esmeraldina Veloso, da Universidade do Minho (Veloso, 2007a); 2007, Albertina Lima de Oliveira, da Universidade de Coimbra (Oliveira, 2007); 2007, José Américo Pereira, sem indicação de vínculo institucional (Pereira, 2007); 2007, Cármen Cavaco, da Universidade de Lisboa (Cavaco, 2007a); 2007, Luís Alcoforado e Cristina Maria Vieira, da Universidade de Coimbra (Alcoforado & Vieira, 2007); 2007, Mário Caramujo e Joaquim Armando Ferreira, o primeiro sem indicação de vínculo institucional, o segundo da Universidade de Coimbra (Caramujo & Ferreira, 2007); 2007, Esmeraldina Veloso, da Universidade do Minho (Veloso, 2007b); 2007, Maria da Conceição Ramos, da Universidade do Porto (Ramos, 2007); 2007, Andreia Jorge e Joaquim Armando Ferreira, a primeira sem indicação de vínculo institucional, o segundo da Universidade de Coimbra (Jorge & Ferreira, 2007); 2007, Inês de Paiva Coelho, sem indicação de vínculo institucional (Coelho, 2007); 2011, Margarida Pedroso de Lima, Albertina Oliveira e Patrícia Godinho, as duas primeiras da Universidade de Coimbra, a última sem indicação de vínculo institucional (Lima, Oliveira & Godinho, 2011);

- Por último, na revista *Sísifo* (4), publicada pela Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em Lisboa: 2007, Ana Luísa Pires, do Instituto Politécnico de Setúbal (Pires, 2007); 2007, Cármen Cavaco, da Universidade de Lisboa (Cavaco, 2007b); 2008, Isabel Passarinho, da Câmara Municipal de Cascais (Passarinho, 2008); 2008, Alda Bernardes, da Universidade de Lisboa (Bernardes, 2008).

De forma resumida, trabalharam-se 51 artigos: 7 provenientes da revista *Educação, Sociedade & Culturas*, 1 da revista *Investigar em Educação*, 2 da *Revista de Educação*, 6 da

Revista Lusófona de Educação, 7 da Revista Portuguesa de Educação e 24 da Revista Portuguesa de Pedagogia (ver 5. Anexos – Quadro 38).

Em suma, identificaram-se 56 autores diferentes, dentro dos 51 artigos com que se trabalhou, sendo que i) 39 pertencem a um só autor, ii) 6 pertencem a dois autores, iii) 1 pertence a três autores, iv) 1 pertence a quatro autores, v) 2 pertencem a seis autores e vi) 2 pertencem a sete autores (ver 5. Anexos – Quadro 39).

No que ao vínculo institucional dos autores respeita<sup>97</sup>, encontraram-se 17 instituições (com um total de 50 autores vinculados e 5 sem referência a um vínculo institucional), entre universidades (9 diferentes, com 37 autores vinculados), institutos politécnicos (3 diferentes, com 3 autores vinculados), associações (1, com um autor vinculado), câmaras municipais (2 diferentes, como 7 autores vinculados) e outros (2 instituições diferentes, como 2 autores vinculados)<sup>98</sup> (ver 5. Anexos – Quadro 40).

No que diz respeito ao ano de publicação, encontraram-se 2 no ano 2000, 8 em 2001, 2 em 2002, 6 em 2003, 3 em 2004, 5 em 2005, 14 em 2007, 3 em 2008, 1 em 2009, 4 em 2010 e 2 em 2011 (ver 5. Anexos – Quadro 41).

Quanto às editoras, foram encontradas 8 diferentes: 6 publicaram em nome próprio e 2 publicaram em parceria (Edições Afrontamento e Universidade do Porto – Centro de Investigação e Intervenção Educativas) (ver 5. Anexos – Quadro 42).

Por fim, ao nível das localidades em que foram publicados os artigos, identificaram-se 4 cidades diferentes: i) Braga (7), ii) Coimbra (24), iii) Lisboa (12) e iv) Porto (7) (ver 5. Anexos – Quadro 43).

Um olhar global sobre os documentos selecionados

Segundo os autores

Seguidamente passa a apresentar-se o Quadro 11, no qual poderá observar-se a distribuição dos trabalhos selecionados, segundo os autores. Neste Quadro contemplam-se todos os documentos (72), ou seja, livros e artigos. Conforme se poderá confirmar, entre os trabalhos selecionados e os 68 autores diferentes encontrados, os autores com maior número de trabalhos publicados são Cármen Cavaco (5 enquanto autora única), Armando Loureiro (5 – 3

---

<sup>97</sup> A pesquisa efetuada contemplou a mais recente informação disponível *online*.

<sup>98</sup> Note-se que não foi possível encontrar referência ao vínculo institucional de 5 dos 56 autores dos textos selecionados.

enquanto autor único e 2 em coautoria) e António Simões (5 – 3 enquanto autor único e 2 em coautoria).

**Quadro 11 – Número de trabalhos por autor (global)**

Nome do autor	N.º de trabalhos selecionados		
	Autor único	Co-autor	Total
Alcoforado, Luís	1	1	2
Amiguinho, Abílio	2	0	2
Barros, Rosanna	2	0	2
Cavaco, Cármen	5	0	5
Cristóvão, Artur	0	2	2
Ferreira, Joaquim Armando	0	4	4
Fragoso, António	4	0	4
Lima, Licínio C.	2	0	2
Lima, Margarida	0	3	3
Loureiro, Armando	3	2	5
Matos, Armanda	0	2	2
Montenegro, Mirna	2	0	2
Oliveira, Albertina	1	3	4
Pinheiro, Maria do Rosário	0	2	2
Pires, Ana Luísa	2	0	2
Silvestre, Carlos Alberto	2	0	2
Simões, António	3	2	5
Veloso, Esmeraldina	3	0	3
Outros <sup>99</sup>	28	21	49

Segundo o vínculo institucional dos autores

Abaixo apresenta-se o Quadro 12, contendo a distribuição dos trabalhos que se selecionaram, segundo o vínculo institucional dos autores. À semelhança do que se fez no Quadro 11, o Quadro seguinte abrange todos os documentos selecionados. Como pode perceber-se, encontraram-se 23 instituições, sendo que a maioria dos vínculos institucionais se verificam entre os autores e universidades (45 em 63).

<sup>99</sup> Aqui enquadram-se todos os autores de quem se selecionou somente 1 trabalho. Entre eles encontram-se: Mariana Gaió Alves, José Pedro Amorim, Alexandra Aníbal, Patrícia Ávila, Fátima Barbosa, Cristina Barcoso, Alda Bernardes, Ana Paula Caetano, Rui Canário, Mário Caramujo, Inês Coelho, Luísa Dornellas, Ana Sousa Ferreira, Fernando Ilídio Ferreira, José Luís Ferreira, Isabel Freire, Teresa Freire, Maria Filomena Gaspar, Patrícia Godinho, Paulo Granjo, Paula Guimarães, Andreia Jorge, Maria Clara Keating, Justino Magalhães, Helena Marchand, Joaquim Marques, Teresa Medina, Alberto Melo, Madalena Mendes, Peres Monteiro, M. Alfredo Moreira, Paula Morgadinho, Lurdes Nico, Cristina Nogueira, Natércia Pacheco, Elisabete Passarinho, José Américo Pereira, Helena Quintas, Maria da Conceição Ramos, Natália Ramos, Miguel Ribeiro, Luís Rothes, Teresa Sarmento, Mafalda Seoane, Ana Maria Silva, Manuela Terrasêca, Hélder Touças, Maria Márcia Trigo e Vanessa Veríssimo.

**Quadro 12 – Vínculo institucional dos autores (global)**

<b>Instituição</b>	<b>N.º de autores vinculados</b>	
ANEFA	1	
Associação Nacional de Oficinas de Projecto	1	
Câmara Municipal de Cascais	1	
Câmara Municipal de Lisboa	6	
Escola Básica 2, 3 de Montenegro	1	
Instituto das Comunidades Educativas de Setúbal	1	
Instituto Piaget	1	
Instituto Politécnico da Guarda	1	
Instituto Politécnico de Portalegre	1	
Instituto Politécnico de Setúbal	1	
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa	1	
Universidade Aberta	1	
Universidade de Coimbra	10	
Universidade de Évora	1	
Universidade de Lisboa	10	
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	2	
Universidade do Algarve	4	
Universidade do Minho	9	
Universidade do Porto	6	
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	1	
Universidade Nova de Lisboa	1	
Sem referência encontrada	5	
23	68	Total

Segundo o ano de publicação

No Quadro que se apresenta de seguida encontra-se a distribuição, por ano de publicação, dos trabalhos selecionados. Como pode perceber-se, 2007 foi o ano em que se registou um maior número de trabalhos publicados (15). Contudo, importa fazer referência ainda ao número de trabalhos publicados, tanto em 2003 (9), como em 2011 (9), uma vez que nestes anos se registou o segundo maior volume de trabalhos publicados.

**Quadro 13 – Número de trabalhos publicados por ano (global)**

<b>Ano</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>
	N.º Trabalhos
2000	2
2001	8
2002	4
2003	9

Ano	Trabalhos selecionados	
	N.º Trabalhos	
2004	4	
2005	6	
2006	1	
2007	15	
2008	5	
2009	5	
2010	4	
2011	9	
	72	Total

Segundo a editora responsável pela publicação

No Quadro 14, abaixo, passa a apresentar-se a distribuição global dos trabalhos selecionados, segundo as 24 editoras responsáveis pela sua publicação. Como é possível confirmar, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade Coimbra foi a editora responsável pela publicação de 24 dos 72 trabalhos selecionados (publicação em nome próprio), seguindo-se-lhe o Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, tendo sido responsável pela publicação de 8 dos 72 trabalhos selecionados (publicação em nome próprio). Por outro lado, atentando-se ao número de publicações em parceria, importa destacar duas editoras, responsáveis pela publicação de 7 dos 72 trabalhos que se selecionaram, a Edições Afrontamento e o Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto.

**Quadro 14 – Número de trabalhos por editora (global)**

Editora	Trabalhos selecionados		
	N.º de publicações	Publicação em nome próprio	Publicação em parceria
Agência Nacional para a Qualificação, I.P.	1	1	0
Celta Editora	1	1	0
Chiado Editora	2	2	0
Coisas de Ler	1	1	0
Dialogos	1	1	0
Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho	1	1	0
Edições Afrontamento	7	0	7
Edições Pedagogo	1	1	0
Educa	3	0	3
Estratégias Criativas	1	1	0

<b>Editora</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>		
	N.º de publicações	Publicação em nome próprio	Publicação em parceria
Fundação Calouste Gulbenkian	3	0	3
Fundação para a Ciência e Tecnologia	3	0	3
Instituto Piaget	2	2	0
L'UllalEdiciones	1	1	0
Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social	1	1	0
Servizo de Publicacións e Intercambio Científico	1	1	0
Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação	1	1	0
Sururu, Produções Culturais, Lda	1	1	0
Unidade de I&D de Ciências da Educação	7	4	3
Universidade de Coimbra – FPCE	24	24	0
Universidade de Lisboa – DE-FC	2	2	0
Universidade do Minho – CIED-IE	8	8	0
Universidade do Porto – CIIE	7	0	7
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – UID OPECE	6	6	0
24	72 (59NP + 13P)		Total

Legenda 1 – NP = Nome próprio/P = Parceria

#### Segundo o local de publicação

Relativamente ao local de publicação dos trabalhos selecionados, conforme poderá confirmar-se pela análise do Quadro 15, apresentado imediatamente abaixo, encontraram-se 9 localidades diferentes, sendo que grande parte foi publicado em Lisboa (26) e em Coimbra (24), tendo-se verificado ainda um número interessante de publicações tanto em Braga (8) como no Porto (8).

**Quadro 15 – Localidade em que foram publicados os documentos (global)**

<b>Localidade</b>	<b>N.º de trabalhos selecionados</b>
Braga	8
Cascais	1
Coimbra	24
Lisboa	26
Mangualde	1
Porto	8

<b>Localidade</b>	<b>N.º de trabalhos selecionados</b>	
Santiago de Compostela (Espanha)	1	
Vialonga	1	
Xátiva (espanha)	1	
Sem referência à localidade de publicação	1	
9	72	Total

### **3.2. Resultados da investigação**

Uma vez feita a descrição pormenorizada dos documentos selecionados, com os quais efetivamente se trabalhou, passar-se-á de seguida à apresentação dos resultados encontrados, seguindo-se a lógica descrita no capítulo anterior, mediante os quatro polos estudados: i) epistemológico, ii) metodológico, iii) das condições ideológicas e sociais e iv) teórico.

#### i) A epistemologia da produção académica no *campo* da educação de adultos

Conforme, se referiu, o estudo realizado neste trabalho, ao nível da epistemologia da produção académica no *campo* da educação de adultos em Portugal, fez-se da seguinte forma. Procurou-se perceber que tipo de paradigmas de investigação esteve na base de cada um dos trabalhos selecionados: i) tradicionais, ou positivistas; ou ii) modernos, ou críticos. Para tal, admitindo-se que existe uma correlação entre os verbos utilizados pelos autores, ao fazerem a descrição dos objetivos e finalidades da(s) investigação(ões) por detrás do(s) trabalho(s) da sua autoria, e os tipos de paradigmas de investigação (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 69-71), procedeu-se primeiramente à identificação e contagem do número de vezes que foram referidos estes verbos e, posteriormente, à sua categorização, mediante as duas tipologias de paradigmas já enunciadas.

Neste sentido, a análise conduzida permitiu identificar a utilização de 79 verbos diferentes, num total de 235 referências.

Observando-se os verbos com um número total de referências de, pelo menos, dez vezes – número que se considerou suficiente para compreender de modo abrangente a realidade estudada – foi possível apurar cinco verbos, os mais utilizados pelos autores, correspondendo eles a 76 referências (aproximadamente um terço do número total de referências).

A este respeito importa fazer referência ao verbo mais referenciado – o verbo “compreender” –, com 21 referências, podendo consultar-se o Quadro abaixo para conhecer

detalhadamente o número de referências identificado em cada verbo, bem como, o tipo de paradigma ao qual se fez a sua associação, nesta investigação.

**Quadro 16 – Tipo de paradigmas identificados nos trabalhos selecionados**

Verbos	N.º de referências	Tipo de paradigma		
		Qualitativo	Quantitativo	
Analisar	14	X		
Apresentar	15		X	
Compreender	21	X		
Identificar	16		X	
Perceber	10	X		
5	76 (45L + 31T)	3	2	Total

Legenda 2 – L = Paradigma qualitativo/T = Paradigma quantitativo

ii) A metodologia da produção académica no *campo* da educação de adultos

Relativamente ao polo metodológico da produção académica no *campo* da educação de adultos em Portugal, a investigação levada a cabo apoiou-se em cinco analisadores, como já foi indicado no capítulo anterior: i) a orientação metodológica das investigações (estudo de caso, estudo exploratório, etc.); ii) o tipo de investigação desenvolvido (qualitativo, quantitativo ou misto); iii) as técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha, análise e tratamento de informações (inquérito, observação, etc.); iv) as amostras, tanto ao nível da sua amplitude, como ao nível da caracterização dos sujeitos e v) os contextos onde as investigações tiveram lugar (institucional, geográfico, cronológico).

Posto isto, passar-se-á à apresentação dos resultados obtidos com a análise de conteúdo levada a cabo a cada um dos analisadores.

Relativamente à orientação metodológica das investigações de suporte aos trabalhos selecionados há três aspetos que importa salientar: i) só foi possível identificar a orientação metodológica de 46 dos 72 trabalhos selecionados; ii) identificaram-se 11 tipos diferentes de orientação metodológica; iii) o estudo de caso é a orientação metodológica de eleição, tendo sido identificado como opção privilegiada em 11 trabalhos.

**Quadro 17 – Orientação metodológica dos trabalhos selecionados**

Orientação metodológica	N.º de referências
Estudo biográfico	2
Estudo comparativo	2

<b>Orientação metodológica</b>	<b>N.º de referências</b>	
Estudo de caso	11	
Estudo descritivo	2	
Estudo experimental	1	
Estudo exploratório	7	
Estudo longitudinal	2	
Estudo transversal	2	
Etnografia	7	
Investigação-ação	2	
Reflexão teórica <sup>100</sup>	8	
11	46	Total

Quanto ao tipo de investigação, ou estratégia metodológica (Loureiro, 2009), desenvolvido pelos autores dos trabalhos selecionados, como pode ver-se representado no quadro abaixo, identificaram-se, 56 referências, sendo que, 39 corresponderam a trabalhos apoiados numa investigação de tipo qualitativo e 17 a trabalhos noutras vertentes (5 numa vertente quantitativa e 12 numa vertente mista). Contudo, não foi possível identificar referências ao tipo de investigação que serviu de suporte a 16 dos 72 trabalhos selecionados.

**Quadro 18 – Tipo de investigação de suporte aos trabalhos selecionados**

<b>Tipo de investigação</b>	<b>N.º de referências</b>	
Mista	12	
Qualitativa	39	
Quantitativa	5	
	56	Total

No que respeita às técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha, análise e tratamento de informações, ainda que só tenha sido possível identificar referências em 50 dos 72 trabalhos selecionados, a análise conduzida permitiu identificar 35 diferentes, perfazendo um total de 162 referências.

Atentando-se nas técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha, análise e tratamento de informações onde a análise conduzida permitiu identificar um número total de referências de, pelo menos, cinco vezes – número considerado satisfatório para uma compreensão abrangente das especificidades da investigação de suporte aos trabalhos selecionados – apuraram-se 13 diferentes, representando as opções mais utilizadas pelos

<sup>100</sup> Neste tipo de trabalho englobam-se os que i) analisam teorias de outros autores, ii) estudam modelos educativos ou iii) fazem a revisão de diversos estudos publicados.

autores, fazendo correspondência a 127 referências (mais de três quartos do número total de referências encontradas).

Deste modo, parece importante referir que o maior número de referências foi verificado ao nível do inquérito por entrevista (29), seguindo-se a análise de conteúdo (18), informação que pode ser consultada no Quadro abaixo<sup>101</sup>.

**Quadro 19 – Técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha, análise e tratamento de informações identificados nos trabalhos selecionados**

<b>Técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha, análise e tratamento de informações</b>	<b>N.º de referências</b>	
Análise de conteúdo	18	
Análise documental	10	
Análise estatística	6	
Escala	7	
Gravação/Registo <sup>102</sup>	7	
Grelha <sup>103</sup>	5	
Guião de entrevista	5	
Inquérito por entrevista <sup>104</sup>	29	
Inquérito por questionário <sup>105</sup>	9	
Notas de campo	11	
Observação <sup>106</sup>	8	
Testes	6	
Transcrição/Relatório de entrevista	6	
13	127	Total

No que à amplitude das amostras diz respeito, acerca das quais foi possível identificar referências em 40 dos 72 trabalhos selecionados, parece importante fazer referência ao facto de se ter optado por agrupar as várias referências que se foram encontrando, em quatro grupos: i) menos de 10 sujeitos; ii) 11 a 50 sujeitos; iii) 51 a 100 sujeitos e iv) mais de 100 sujeitos. Esta opção afigurou-se necessária, na medida em que a diversidade de referências encontradas se

<sup>101</sup> Note-se que em vários trabalhos se identificaram mais do que uma referência a técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha, análise e tratamento de informações.

<sup>102</sup> Aqui foram consideradas todas as referências a gravações ou registos em diversos formatos, como áudio (3), vídeo (2) e fotografia (1), ou casos em que as referências não especificavam o tipo de gravação ou registo levado a cabo (3).

<sup>103</sup> Aqui consideraram-se todas as referências a grelhas de análise (4) e/ou grelhas de observação (1).

<sup>104</sup> Relativamente ao inquérito por entrevista, o número apresentado contemplou todas as referências feitas a inquérito por entrevista aberta/não diretiva/não dirigida/não estruturada (5), semidiretiva/semiestruturada (11), em grupo (3), biográfica/em profundidade (7), informal (6) ou mesmo quando o tipo de inquérito por entrevista conduzido não era especificado (6).

<sup>105</sup> Aqui consideraram-se todas as referências feitas a inquérito por questionário aberto (1) ou mesmo quando não especificado (8).

<sup>106</sup> Neste aspeto foram consideradas as referências a observação participante (4), não participante (3) e naturalista (1).

constituía num conjunto de informações demasiadamente heterogéneas, tornando a análise das mesmas, mediante critérios uniformes, uma tarefa bastante complexa. Deste modo, um dos resultados que parece interessante, fruto da análise levada a cabo, tem a ver com o facto de praticamente metade (19) das referências identificadas serem relativas a amostras com um número de sujeitos entre 11 e 50, número superior ao identificado para qualquer outra dimensão de amostra.

**Quadro 20 – Amplitude das amostras dos trabalhos selecionados**

<b>Amplitude da amostra</b>	<b>N.º de referências</b>	
Menos de 10 sujeitos	10	
11 e 50 sujeitos	19	
51 a 100 sujeitos	1	
Mais de 100 sujeitos	10	
4	40	Total

Ainda relativamente às amostras selecionadas nas investigações que estiveram na base dos trabalhos selecionados, dinamizou-se a análise dos sujeitos privilegiados. Assim, à semelhança do que foi necessário fazer, ao nível da amplitude das amostras, também neste ponto foi adotada uma solução que passou pela constituição de grupos – seis –, englobando cada um deles sujeitos com características semelhantes entre si, do seguinte modo: sujeitos selecionados i) pela área de residência<sup>107</sup>, ii) pela idade/faixa etária<sup>108</sup>, iii) pela posição/cargo ocupado<sup>109</sup>, iv) pela profissão/ocupação<sup>110</sup>, v) pelas habilitações literárias<sup>111</sup> e/ou vi) pelo parentesco<sup>112</sup>.

No que toca aos resultados, identificaram-se referências em 48 dos 72 trabalhos selecionados. O grupo com maior número de referências identificadas foi o dos sujeitos

<sup>107</sup> Aqui enquadram-se todos os trabalhos em que foram identificadas referências a uma seleção dos sujeitos tendo em consideração o facto de serem habitantes de uma determinada localidade (ex: Lisboa, Porto, Évora, etc.), região (ex: Norte, Alentejo, Minho, etc.) ou área (ex: urbana/rural).

<sup>108</sup> Aqui enquadram-se todos os trabalhos em que foram identificadas referências a uma seleção dos sujeitos i) tendo em consideração o facto de pertencerem a determinada faixa etária (idoso, adulto, jovem adulto, etc.) e/ou ii) encontrando-se dentro de um intervalo de idades específico.

<sup>109</sup> Aqui estão enquadrados todos os trabalhos nos quais foram identificadas referências a uma seleção dos sujeitos segundo a posição ou cargo que desempenham (ex: dirigente, presidente, etc.).

<sup>110</sup> Aqui contemplam-se todos os trabalhos em que foi possível identificar referências a uma seleção dos sujeitos por consideração à sua profissão ou ocupação profissional (ex: formador, técnico, profissional de RVCC, etc.).

<sup>111</sup> Aqui enquadram-se todos os trabalhos em que se identificaram referências a uma seleção dos sujeitos mediante as suas habilitações literárias (ex: analfabeto, 1.º ciclo, secundário, etc.).

<sup>112</sup> Aqui estão enquadrados todos os trabalhos em que foram identificadas referências a uma seleção dos sujeitos segundo o grau de parentesco (ex: pais, mães, etc.).

selecionados pela profissão/ocupação (33), contrastando em larga escala com o grupo dos sujeitos selecionados pelas habilitações literárias (3)<sup>113</sup>.

**Quadro 21 – Sujeitos privilegiados nos trabalhos selecionados**

<b>Sujeitos selecionados</b>	<b>N.º de referências</b>	
Pela área de residência	8	
Pela idade/faixa etária	7	
Pela posição/cargo ocupado	14	
Pela profissão/ocupação	33	
Pelas habilitações literárias	3	
Pelo parentesco	4	
6	69	Total

Por fim, em relação aos contextos eleitos pelos autores para as investigações que estiveram na base dos trabalhos selecionados, identificaram-se referências em 49 dos 72 trabalhos selecionados. Uma vez que as referências encontradas são de ordens distintas, ou seja, correspondem a diferentes tipologias de contextos de investigação, procedeu-se à construção de três grupos (um para cada uma das tipologias) de modo a organizar as referências coerentemente: i) contexto geográfico; ii) contexto cronológico e iii) contexto institucional<sup>114</sup>.

Ao nível do contexto geográfico, o grupo constituiu-se da seguinte forma: i) dois grandes grupos (contextos nacional e internacional); ii) seis subgrupos, dentro do grupo dos contextos nacionais, constituídos por cinco regiões (Alentejo, Algarve, Centro, Lisboa e Norte) e todo o país<sup>115</sup>. Assim, identificaram-se um total de 38 referências, pertencendo o maior número ao grupo “nacional”, subgrupo “Região Norte” (13).

**Quadro 22 – Contextos selecionados: contexto geográfico**

<b>Contexto geográfico</b>	<b>N.º de referências</b>
- Nacional	34
Todo o país	4
Região Alentejo	4

<sup>113</sup> Note-se que a seleção dos sujeitos não se fez somente por critérios característicos de um dos seis grupos constituídos neste trabalho para a sua análise, ou seja, em alguns trabalhos as referências indicaram que a seleção dos sujeitos foi feita, por exemplo, tendo em consideração, tanto a área de residência, como a posição/cargo ocupado.

<sup>114</sup> Note-se que, ainda assim, dentro destes três grupos foram registadas diferenças ao nível do número de referências identificadas, isto é, quanto i) ao contexto geográfico identificaram-se 38 em 49; ii) ao contexto cronológico identificaram-se 27 em 49; e iii) ao contexto institucional identificaram-se 41 em 49.

<sup>115</sup> O grupo dos relativo às referências a contextos internacionais identificadas não contemplou qualquer subgrupo.

<b>Contexto geográfico</b>	<b>N.º de referências</b>	
Região Algarve	5	
Região Centro	8	
Região Lisboa	2	
Região Norte	13	
- Internacional	2	
2 (6 + 0)	38 (36 + 2)	Total

No que se refere ao contexto cronológico, identificaram-se 27 referências. A este nível optou-se pela constituição de seis grupos, tendo em consideração a duração da investigação de suporte a cada um dos trabalhos selecionados: i) menos de 12 meses; ii) entre 12 e 23 meses; iii) entre 24 e 35 meses; iv) entre 36 e 47 meses; v) entre 48 e 59 meses; e vi) 60 meses ou mais. Posto isto, a análise levada a cabo permitiu perceber que o maior número de referências identificado diz respeito a investigações de suporte com uma duração entre 12 e 23 meses (8) ou 60 meses ou mais (8) são as mais comuns.

**Quadro 23 – Contextos selecionados: contexto cronológico**

<b>Contexto cronológico</b>	<b>N.º de referências</b>	
Menos de 12 meses	5	
entre 12 e 23 meses	8	
entre 24 e 35 meses	0	
entre 36 e 47 meses	4	
entre 48 e 59 meses	2	
60 meses ou mais	8	
6	27	Total

Relativamente ao contexto institucional, identificaram-se 41 referências. Dada a heterogeneidade que as caracterizava, optou-se pela construção de grupos que permitissem organizá-las logicamente. Desta forma, com base nos principais fins associados a cada uma das instituições em questão, constituíram-se cinco grupos: i) apoio social<sup>116</sup>; ii) educação<sup>117</sup>; iii) empresa<sup>118</sup>; iv) governo<sup>119</sup>; e v) saúde<sup>120</sup>. Como pode perceber-se, no Quadro abaixo, o maior número de referências verificou-se ao nível das instituições de educação (22).

<sup>116</sup> Aqui reuniram-se referências como, por exemplo, sobre associações de desenvolvimento local (ADL), instituições particulares de solidariedade social (IPSS), entre outros.

<sup>117</sup> Aqui reuniram-se referências a Centros RVCC, centros de educação e formação, salas de aula, entre outras.

<sup>118</sup> Aqui reuniram-se referências como, por exemplo, sobre microempresas, empresas nacionais e transnacionais, entre outras.

<sup>119</sup> Aqui identificou-se somente uma referência, relacionada com uma Câmara Municipal.

<sup>120</sup> Aqui reuniram-se referências a clínicas, centros médicos, hospitais, etc.

**Quadro 24 – Contextos selecionados: contexto institucional**

<b>Contexto institucional</b>	<b>N.º de referências</b>	
Apoio social	10	
Educação	22	
Empresa	5	
Governo	1	
Saúde	3	
5	41	Total

iii) As condições ideológicas e sociais da produção académica no *campo* da educação de adultos

No respeitante às condições ideológicas e sociais da produção académica no *campo* da educação de adultos em Portugal, a investigação realizada apoiou-se em três analisadores, conforme indicação no capítulo anterior: i) as origens e motivações da investigação desenvolvida (doutoramento, mestrado, relação com projetos de investigação, etc.); ii) a existência, ou não, de financiamento e iii) as temáticas dos trabalhos.

Adiante passam a apresentar-se os resultados obtidos, através da análise de conteúdo que se desenvolveu.

Quanto às origens e motivações da investigação de suporte aos trabalhos selecionados, acerca das quais foi possível identificar referências em 58 dos 72 trabalhos, pode dizer-se que se recorreu a um procedimento prévio de construção de cinco grupos: i) provas académicas (doutoramento ou mestrado); ii) comunicação/conferência/intervenção; iii) prática profissional; iv) ligação a um projeto de intervenção/investigação; e v) ligação a várias investigações/projetos de investigação.

Como pode perceber-se, no Quadro que se apresenta de seguida, o maior número de referências identificado diz respeito ao grupo das provas académicas (37), sendo que a prática profissional (2) foi o grupo onde menos referências foram identificadas.

**Quadro 25 – Origens e motivações dos trabalhos selecionados**

<b>Origens e motivações</b>	<b>N.º de referências</b>	
Comunicação/Conferência/Intervenção	4	
Ligação a um projeto de intervenção/investigação	11	
Ligação a várias investigações/projetos de investigação	4	
Prática profissional	2	
Provas académicas	37 (27D + 10M)	
5	58	Total

Legenda 3 – D = Doutoramento/M = Mestrado

Ao nível do financiamento só foi possível identificar 15 referências nos 72 trabalhos selecionados. Contudo, feita a análise destas referências, foi possível distinguir quatro instituições/entidades/programas responsáveis pelo financiamento. Entre estas instituições/entidades/programas, o número de referências que mais chamou a atenção foi o da Fundação para a Ciências e a Tecnologia (10), pelo contraste perceptível no Quadro abaixo.

**Quadro 26 – Financiamento dos trabalhos selecionados**

<b>Instituição/Entidade/Programa responsável pelo financiamento</b>	<b>N.º de referências</b>	
FEDER/POCTI SFA 160 490	2	
Fundação Calouste Gulbenkian	2	
Fundação para a Ciência e a Tecnologia	10	
PRODEP	1	
4	15	Total

Por fim, no que diz respeito às temáticas dos trabalhos selecionados, a análise de contudo realizada fez uso do quadro de análise construído (detalhadamente apresentado atrás e resumido no Quadro 5).

Deste modo, sobre os resultados obtidos, e que podem observar-se no Quadro abaixo, importa referir dois aspetos: i) em todos os trabalhos selecionados foram identificadas referências, num total de 113; ii) só no subcampo reservado aos trabalhos que incidem sobre contextos, organizações e/ou projetos com fins educativos se verificou uma diferença assinalável (13), quando comparado com os restantes subcampos (no subcampo das políticas/orientações, identificaram-se 30 referências; no dos atores/sujeitos, 27; no das práticas educativas, 22; e no das temáticas, 21).

Todavia, destacam-se quatro setores, dentro dos subcampos, nos quais foram identificadas um maior número de referências: i) políticas/orientações – nacionais (17); ii) políticas/orientações – supranacionais (12); iii) atores/sujeitos – outros sujeitos (12); e iv) práticas educativas – reconhecimento de conhecimentos adquiridos por via da experiência (11)<sup>121</sup>.

<sup>121</sup> Note-se ainda, que alguns dos trabalhos não incidem exclusivamente sobre um setor de um subcampo, tendo-se verificado diversos trabalhos que indiciavam hibridização temática.

**Quadro 27 – Temáticas dos trabalhos selecionados**

<b>Subcampos</b>	<b>Setores</b>	<b>N.º de referências</b>	<b>Subtotal</b>
Políticas/Orientações	Supranacionais	12	30
	Nacionais	17	
	Empresas	1	
Contextos, Organizações e/ou Projetos com fins educativos	Organizações de educação não formal	5	13
	Organização de educação formal	2	
	Projetos, iniciativas e/ou atividades	6	
Atores/Sujeitos	Educador, formador, professor	8	27
	Educando, formando, aluno	7	
	Outros sujeitos	12	
Práticas educativas	Alfabetização, escolarização, literacia, educação de base	4	22
	Formação profissional	1	
	Desenvolvimento local, animação, extensão educativa	6	
	Reconhecimento de conhecimentos adquiridos por via da experiência	11	
Temáticas	Aprendizagem	2	21
	Formação experiencial	2	
	Cidadania	2	
	Participação/educação parental	3	
	Modelos educativos	4	
	Igualdade de oportunidades	1	
	Bem-estar (subjetivo)	4	
	Estudos de género	2	
Reflexividade	1		
		<b>Total</b>	<b>113</b>

iv) A teoria da produção académica no *campo* da educação de adultos

Quanto ao polo teórico das investigações de suporte aos trabalhos selecionados, a análise levada a cabo foi quantitativa, como já atrás se fez referência. Na verdade, tendo em vista conhecer os quadros teóricos de referência, ou seja, quais os autores mais utilizados/citados nos trabalhos selecionados, o trabalho de análise realizado foi bastante simples e desenrolou-se em duas fases: i) uma primeira, que consistiu na contagem dos autores presentes nas referências bibliográficas dos trabalhos selecionados; e ii) uma segunda, de identificação dos trabalhos mais referenciados/citados, de cada um dos vinte e cinco autores mais utilizados/citados.

Desta forma, a análise realizada permitiu perceber os seguintes dados globais, sobre os 72 trabalhos selecionados: identificaram-se i) 3798 autores – 933 portugueses (24,57%),

2722 estrangeiros (71,67%) e 143 associações/outros<sup>122</sup> (3,77%); ii) 9193 referências a trabalhos, nas bibliografias – 3492 trabalhos de portugueses (37,99%), 5112 trabalhos de estrangeiros (55,60%) e 589 trabalhos de associações/outros (6,41%).

No que diz respeito aos autores mais utilizados/citados, parece importante sublinhar o número de referências aos trabalhos da autoria de Licínio C. Lima (178), Alberto Melo (133) e Rui Canário (122).

A este respeito pode consultar-se o Quadro abaixo, onde constam os resultados obtidos com a análise levada a cabo.

**Quadro 28 – Autores mais utilizados/citados nos trabalhos selecionados**

<b>Autor</b>	<b>Número de referências</b>	<b>Autor nacional</b>	<b>Autor estrangeiro</b>	<b>Associação/ Outro</b>	
Licínio C. Lima	178	X			
Alberto Melo	133	X			
Rui Canário	122	X			
Paulo Freire	108		X		
Boaventura S. Santos	87	X			
Augusto Santos Silva	75	X			
António Nóvoa	67	X			
Luis Rothes	64	X			
Stephen Stoer	61	X			
José Alberto Correia	59	X			
Almerindo Janela Afonso	57	X			
Ana Benavente	49	X			
António Simões	45	X			
Pierre Bourdieu	42		X		
Marie-Christine Josso	38		X		
Gaston Pineau	37		X		
Ana Oliveira Pires	36	X			
Anthony Giddens	36		X		
Paula Guimarães	36	X			
Peter Jarvis	36		X		
--	--	--	--	--	--
UNESCO	79			X	
Comissão Europeia/Comissão das Comunidades Europeias	62			X	
OCDE	45			X	
ANEFA	42			X	
Assembleia da República – Programas de Governos Institucionais	42			X	
25	1636	14	6	5	<b>Total</b>

<sup>122</sup> Aqui consideraram-se todos os trabalhos de entidades (nacionais ou internacionais) como, por exemplo, a UNESCO, a OCDE, a Comissão Europeia, a ANEFA, etc.

Outro aspeto interessante que foi possível analisar, com o trabalho desenvolvido, tem a ver com o número de trabalhos por autor. Aqui importa salientar alguns autores, como Licínio C. Lima (61), Rui Canário (54) e Alberto Melo (52). Os resultados obtidos podem consultar-se no Quadro abaixo.

**Quadro 29 – Número de trabalhos por autor nas referências dos trabalhos selecionados**

<b>Autor</b>	<b>Número de trabalhos identificados</b>
Licínio C. Lima	61
Rui Canário	54
Alberto Melo	52
António Nóvoa	35
Boaventura S. Santos	35
Paulo Freire	31
Ana Oliveira Pires	26
José Alberto Correia	26
Stephen Stoer	26
Augusto Santos Silva	25
António Simões	24
Paula Guimarães	24
Almerindo Janela Afonso	23
Luís Rothes	23
Gaston Pineau	20
Pierre Bourdieu	20
Peter Jarvis	18
Ana Benavente	14
Anthony Giddens	14
Marie-Christine Josso	10
--	--
Comissão Europeia/Comissão das Comunidades Europeias	35
OCDE	35
UNESCO	33
ANEFA	25
Assembleia da República – Programas de Governos Institucionais	17
25	734
	<b>Total</b>

Para terminar, passam a indicar-se os trabalhos mais utilizados/citados. Neste ponto, porque parece interessante focar a atenção num grupo mais restrito, que permita perceber efetivamente quais os trabalhos responsáveis pelo molde teórico, construído e reconstruído, do *campo* da educação de adultos, optou-se por apresentar somente os trabalhos em que o número de referências identificado foi igual ou superior a dez. Desta forma, foi possível identificar 16 referências bibliográficas: i) 10 de trabalhos de autores nacionais, ii) 3 de trabalhos de autores estrangeiros e iii) 3 de trabalhos de associações ou outros.

Como se poderá confirmar, no Quadro abaixo, há três trabalhos que se destacam dos restantes. Um da autoria da Rui Canário (23), um da autoria de Paulo Freire (23) e outro da autoria de Augusto Santos Silva (20).

**Quadro 30 – Trabalhos com maior número de referências nos trabalhos selecionados**

<b>Número de referências</b>	<b>Referência bibliográfica do trabalho</b>
23	Canário, R. (1999). <i>Educação de adultos. Um campo e uma problemática</i> . Lisboa: Educa.
23	Freire, P. (2010). <i>Pedagogia do Oprimido</i> (49.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
20	Silva, A. S. (1990). <i>Educação de adultos. Educação para o desenvolvimento</i> . Porto: Edições ASA.
14	Josso, M-C. (2002). <i>Experiências de Vida e Formação</i> . Lisboa: Educa.
11	Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). <i>A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica</i> . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
11	Lima, L. C. (1996). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil. <i>Inovação</i> (9), pp. 283-297.
11	Lima, L. C., Estêvão, M. L., Matos, L., Melo, A., & Mendonça, M. A. (1988). <i>Documentos Preparatórios III. Comissão de Reforço do Sistema Educativo</i> . Lisboa: Ministério da Educação.
11	Melo, A., Queirós, A. M., Silva, A. S., Rothes, L., & Ribeiro, M. (1998). <i>Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos</i> . Lisboa: Ministério da Educação
11	Santos, B. S. (1997). <i>Pela mão de Alice. O social e o político na transição pós-moderna</i> . São Paulo: Cortez.
10	Giddens, A. (1992). <i>As Consequências da Modernidade</i> . Oeiras: Celta.
10	Lima, L. C., Afonso, A. J., & Estêvão, C. (1999). <i>Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a Construção de um Modelo Institucional</i> . Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
10	Melo, A. & Benavente, A. (1978). <i>Educação Popular em Portugal (1974-1976)</i> . Lisboa: Livros Horizonte.
10	Melo, A., Lima, L. C. & Almeida, M. (2002). <i>Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa</i> . Lisboa: ANEFA.
--	--
15	UNESCO (1998). <i>V Conferência Internacional de Educação de Adultos</i> . Lisboa: Ministério da Educação
12	Comissão Europeia (1994). <i>White Paper on Growth, Competitiveness and Employment</i> . Brussels: Official Publication Department of the European Communities.
10	Comissão das Comunidades Europeias (2000). <i>Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida</i> . Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
16 (13 + 3)	16 (10AN + 3AE + 3AO)
	<b>Total</b>

### **3.3. Alguns contributos para a compreensão da produção académica no *campo* da educação de adultos em Portugal (2000-2011)**

Conforme já se referiu, nesta segunda parte do terceiro capítulo do presente trabalho, o objetivo passará pela discussão dos dados analisados. Por um lado, irão levantar-se questões, relativas à produção académica no *campo* da educação de adultos em Portugal; por outro, irão apresentar-se algumas considerações sobre esta produção.

Note-se que as questões e considerações que vão apresentar-se terão por base o caso estudado, não sendo, de todo, generalizáveis à produção académica portuguesa em educação de adultos. Neste sentido, para evitar interpretações ambíguas, quer-se esclarecer que a linguagem utilizada daqui em diante, no levantamento das questões e na apresentação de certas considerações, terá sempre e somente em consideração os dados e conceitos anteriormente tratados (apresentados e debatidos ao longo do trabalho).

Depois de observados os trabalhos constantes no *corpus documental*, com que se levou a cabo esta investigação, e os dados obtidos através da sua análise, importa agora, numa tentativa de dar profundidade a este trabalho, indagar sobre alguns aspetos que caracterizam a produção académica no *campo* da educação de adultos em Portugal.

Neste sentido, com consciência que a análise realizada permitiu que se levasse a cabo um exercício de reflexão sobre possíveis pontos de interesse no processo de aprofundamento do conhecimento da produção académica no *campo* da educação de adultos, optou-se por cruzar as diversas variáveis analisadas, no sentido de perceber a existência/inexistência de relações entre elas e, dessa forma, conseguir extrapolar possíveis implicações dessas inter-relações na construção e reconstrução do *campo* da educação de adultos em Portugal.

Posto isto, surge uma questão inicial, que abrirá portas à continuação da discussão: como poderá caracterizar-se a produção académica no *campo* da educação de adultos, em termos da sua homogeneidade/heterogeneidade?

De facto, como pôde verificar-se, ainda que tenha sido possível identificar algumas especificidades que caracterizam esta produção, praticamente todos os analisadores estudados mostraram discrepâncias em sentido oposto àquelas que parecem ser as tendências globais. Ora veja-se, a título de exemplo: é um facto que foram identificadas temáticas com um maior número de trabalhos associados, (políticas e orientações nacionais – ver Lima, 2001; Trigo, 2002; Barcoso, 2002; Rothes, 2009; Barros, 2011a; e Guimarães, 2011; entre outros/políticas

e orientações supranacionais – ver Ramos, 2007; Alves, 2010; e Lima 2010; entre outros/dentro dos atores/sujeitos – outros sujeitos – ver Lima *et al.*, 2001; Cavaco, 2002; Ferreira, 2007; e Granjo, 2007; entre outros/práticas educativas – reconhecimento de conhecimentos adquiridos por via da experiência – ver Pires, 2005; Amorim, 2006; Cavaco, 2009; e Nico, 2011; entre outros); no entanto, encontraram-se igualmente trabalhos noutras temáticas (práticas educativas – desenvolvimento local, animação, extensão educativa – ver Loureiro & Cristóvão, 2000; e Ferreira, 2003; entre outros/práticas educativas – formação profissional – ver Bernardes, 2008/temáticas – estudos de género – ver Coelho, 2007; e Pereira, 2007). Por outro lado, repare-se que, apesar de a maioria dos trabalhos seleccionados terem tido origem em provas académicas (doutoramento ou mestrado), identificaram-se diversos trabalhos com outras origens; e mais exemplos poderiam ser enumerados.

Como se percebe, a produção académica no *campo* da educação de adultos em Portugal apresenta características bastante heterogéneas, não sendo de todo possível a aplicação de um rótulo identificativo, restritivo do espectro de interesses de investigação e de práticas dos atores que nele interagem. De facto, esta heterogeneidade é consentânea com o carácter do próprio *campo* da educação de adultos em Portugal.

No que respeita ao financiamento, deverá considerar-se que o *campo* da educação de adultos em Portugal usufrui de alguma espécie de privilégios?

Como pôde constatar-se, só uma minoria da produção obteve financiamento. E mais, analisando-se a proveniência desse financiamento, conseguiu-se perceber que a esmagadora maioria da produção financiada recebeu financiamento por parte de uma mesma instituição: a FCT.

Ainda assim, será que se consegue identificar um padrão de financiamento, ou seja, conseguir-se-á perceber a existência de subcampos/setores que tendam a receber financiamento?

Quanto a esta questão, os dados parecem deixar perceber a existência de um padrão, ainda que se verifiquem exceções ao mesmo. Na verdade, se se prestar atenção aos dez trabalhos financiados pela FCT, consegue perceber-se que a maioria procurou estudar os sujeitos (7) (ver Lima *et al.*, 2001; Cavaco, 2003; Simões *et al.*, 2003; Gaspar, 2004; Granjo, 2007; e Loureiro, 2009, 2011). Contudo, há exceções, como alguns estudos sobre políticas e orientações (2) (ver Barros, 2011a, 2011b) ou sobre práticas educativas (1) (ver Ávila, 2008).

Ainda a este respeito, importa salientar que parece existir também uma relação entre a quantidade de trabalhos produzidos e o financiamento recebido. Repare-se que dos dez trabalhos financiados pela FCT, quatro pertencem aos três autores com maior número de trabalhos estudados nesta investigação: Cármen Cavaco<sup>123</sup>, Armando Loureiro e António Simões<sup>124</sup>.

Quanto ao tipo de paradigmas de investigação que aparentam orientar a produção académica em educação de adultos, parece verificar-se uma tendência (ainda que pouco acentuada) para levar a cabo investigações apoiadas em paradigmas modernos (ver Cavaco, 2009; e Barros 2011 1; a título de exemplo), em detrimento de paradigmas tradicionais (ver Loureiro & Cristóvão, 2001; Simões, 2005; a título de exemplo). Note-se que, apesar de se terem identificado quarenta e cinco referências a paradigmas modernos, foram igualmente identificadas trinta e uma referências a paradigmas tradicionais, ou positivistas.

Que especificidades podem ser enunciadas, relativamente aos contextos eleitos para as investigações levadas a cabo no *campo* da educação de adultos?

Como se viu atrás, a análise levada a cabo, ao nível dos contextos, fez-se mediante três categorias, ou seja, estes não foram analisados globalmente, mas sim separadamente, tendo-se optado por estudar, em primeiro lugar, quais os tipos de contextos passíveis de identificação nos trabalhos seleccionados e, em segundo lugar, o número de referências identificadas, dentro de cada um destes tipos de contextos.

Quanto aos contextos cronológicos, foi possível entender a existência de uma opção por dois cenários: i) um de duração mais curta, entre doze e vinte e três meses (ver Gaspar, 2004; Ávila, 2008; Quintas, 2008; Barros, 2011a; entre outros); e ii) um de duração mais longa, sessenta meses, ou mais, (ver Barcoso, 2002; Amiguinho, 2003; Ferreira, 2007; entre outros). Note-se que estas, apesar de serem as opções mais comuns, não constituem, de todo, as opções de eleição, uma vez que, como já se referiu, os contextos cronológicos identificados são bastante variáveis, podendo decorrer i) em menos de doze meses (ver Passarinho, 2008, a título de exemplo); ii) entre trinta e seis e quarenta e sete meses (ver Fragoso, 2009, a título de

---

<sup>123</sup> Note-se que, para além de ter tido um trabalho financiado pela FCT, é a única autora do *corpus documental* estudado que recebeu também financiamento da FCG (ver Cavaco, 2007, 2009).

<sup>124</sup> Atente-se no facto de António Simões ser um dos três autores com maior número de trabalhos seleccionados para esta investigação. Note-se ainda que é o décimo segundo autor português mais utilizados/citados (com vinte e quatro dos seus trabalhos referidos, totalizando quarenta e cinco referências), apesar de nenhum dos dezasseis trabalhos mais utilizados/citados seja da sua autoria.

exemplo); ou ainda, iii) entre quarenta e oito e cinquenta e nove meses (ver Guimarães, 2011, a título de exemplo).

Já no que toca aos contextos geográficos, pode afirmar-se que existe uma clara preferência por estudar contextos nacionais. Dentro destes, nota-se alguma afinidade para desenvolver estudos nas regiões Norte (ver Rothes, 2009; Guimarães, 2011; Veloso, 2011; entre outros) e Centro (ver Lima *et al.*, 2001; Simões *et al.*, 2003). Ainda assim, identificaram-se autores cujas preferências passam pelo estudo de todo o território nacional (ver Amiguiinho, 2005; Silva *et al.*, 2010; entre outros), da região Alentejo (ver Cavaco, 2002; Nico, 2011; entre outros), da região Algarve (ver Fragoso, 2000; Melo, 2001; entre outros) ou da região Lisboa (ver Aníbal *et al.*, 2008; entre outros).

Em relação aos contextos institucionais, consegue perceber-se facilmente a preferência dos autores pela consecução de investigações em contextos ligados à educação (ver Cavaco, 2009; Loureiro, 2009; Barros, 2011 1, 2011 2; entre outros) e ao apoio social (ver Ferreira, 2003; Rothes, 2009; Guimarães, 2011; entre outros), em detrimento de outros contextos, como o empresarial (ver Bernardes, 2008; entre outros), o governamental (ver Aníbal *et al.*, 2008) ou da saúde (ver Lima *et al.*, 2001; Lima, Oliveira & Godinho, 2011; entre outros).

No plano dos sujeitos privilegiados pelos investigadores, haverá evidência de alguma preferência, por parte dos autores?

Sobre este tópico, os dados evidenciam que existe efetivamente uma predileção bastante acentuada para estudar sujeitos tendo em consideração a sua profissão/ocupação (ver Quintas, 2008; Montenegro, 2002; 2003; Silva *et al.*, 2010; Silvestre, 2003, 2011; entre outros) e/ou a posição/cargo ocupado (ver Pacheco, Terrassêca, Medina & Nogueira, 2004; Veloso, 2007a; entre outros). Consequentemente denota-se um interesse menos sublinhado na eleição de sujeitos tendo em consideração a sua área de residência (ver Ferreira, 2003; Keating, 2002; entre outros), a sua idade/faixa etária (ver Jorge & Ferreira, 2007; entre outros), as suas habilitações literárias (ver Monteiro, 2001; Pereira, 2007; entre outros) ou o parentesco (ver Fragoso, 2002; Marques & Sarmiento, 2007; entre outros).

No que respeita às amostras, os dados mostram que a produção académica em educação de adultos em Portugal tende a dinamizar-se fazendo recurso a amostras heterogéneas, relativamente à sua dimensão. Ainda assim, parece transparecer uma leve preferência por trabalhar com amostras entre 11 e 50 sujeitos (ver Pires, 2005; Guimarães, 2011; entre outros), em detrimento de amostras com menos de 10 (ver Quintas, 2008; Nico,

2011; entre outros), mais de 100 (ver Ávila, 2008; Ferreira, 2007; entre outros), ou entre 51 e 100 sujeitos (ver Veloso, 2011).

O que pode dizer-se, acerca das orientações metodológicas da produção académica em educação de adultos em Portugal? Nota-se algum padrão de escolha, por parte dos autores?

Na verdade, ao nível das orientações metodológicas eleitas pelos investigadores, a primeira consideração que pode retirar-se dos dados analisados prende-se com a heterogeneidade que as caracteriza. Como pôde ver-se atrás, identificaram-se referências a diversas orientações metodológicas eleitas pelos autores para basear as investigações de suporte à produção estudada. Apesar disso, saliente-se que foi possível perceber a opção dos autores, principalmente, pelos estudos de caso (ver Cavaco, 2009; Rothés, 2009; Barros, 2011a, 2011b; Guimarães, 2011; entre outros), pelas reflexões teóricas (ver Magalhães, 2003; Marchand, 2004; entre outros), pelos estudos exploratórios (ver Bernardes, 2008; entre outros) ou pela etnografia (ver Ferreira, 2003; Loureiro, 2009, 2010, 2011; entre outros). Deste modo, orientações metodológicas como a investigação-ação (ver Marques & Sarmiento, 2007; entre outros) ou os estudos experimentais (ver Lima, Oliveira & Godinho, 2011), entre outros, parecem tender a ser gradualmente afastadas para outro plano.

Posto isto, será possível identificar uma opção clara por um tipo de análise?

De facto é possível. Os dados permitem inferir que os autores tendem a privilegiar análises qualitativas (ver Fragoso, 2000; Cavaco, 2009; Guimarães, 2011; entre outros), em detrimento das quantitativas (ver Lima *et al.*, 2001; Simões *et al.*, 2003; entre outros). Contudo, importa sublinhar que foram identificadas ainda algumas referências a trabalhos de autores que optaram por análises mistas (ver Amorim, 2006; Ávila, 2008; Quintas, 2008; entre outros).

Com base nas três últimas questões levantadas, sobressai uma outra questão pertinente: conseguirá perceber-se alguma relação entre as opções dos autores, quer ao nível das orientações metodológicas, quer ao nível dos tipos de análise que tendem a privilegiar, e as suas preferências no referente às técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha, análise e tratamento de informações?

Efetivamente parece existir uma correlação direta entre estes três aspetos. Se se atentar nas técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha, análise e tratamento de informações, verifica-se que existe uma predileção pelas de cariz mais qualitativo, como o inquérito por entrevista (ver Rothés, 2009; Barros, 2011 1; Guimarães, 2011; entre outros) e a análise de conteúdo (ver Cavaco, 2009; Rothés, 2009; Barros, 2011 1; Guimarães, 2011; entre outros),

parecendo existir menor apreço pelas de cariz mais quantitativo, como o inquérito por questionário (ver Amorim, 2006; Ferreira, 2007; entre outros), os testes (ver Amorim, 2006; Quintas, 2008; entre outros) ou a análise estatística (ver Lima *et al.*, 2001; Monteiro, 2003; Ferreira, 2007; entre outros).

Além de todas as considerações apresentadas, chama-se a atenção para a distribuição da produção académica ao longo do período estudado nesta investigação. Veja-se que parecem existir ciclos de maior e menor produção académica, podendo a este respeito indicar-se dois ciclos de maior fulgor de publicação: i) um bienal (ver número de trabalhos em 2001, 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011); e ii) um quadrienal (ver número de trabalhos em 2003, 2007 e 2011). Este facto poderá, de alguma forma, comprovar a estreita relação entre a produção académica e a realização de investigações com origem em provas académicas (doutoramento ou mestrado – o primeiro com uma duração de quatro anos; o segundo com uma duração de dois anos).

Outro aspeto a referir está relacionado com a discrepância entre a quantidade de trabalhos publicados em Lisboa (26) e em Coimbra (24), quando comparados com o resto do país. Repare-se que apenas vinte e dois trabalhos foram publicados noutras localidades. Este facto poderá, de algum modo, explicar a diferença acentuada entre o número de autores vinculados a instituições no sul do país (abaixo de Lisboa) e o número de autores vinculados a instituições no centro e norte do país (de Lisboa para Norte), dentro dos autores mais utilizados/citados. Talvez em virtude do que acaba de se expor, dos catorze autores nacionais mais utilizados/citados, apenas Alberto Melo esteve vinculado a uma instituição do sul do país.

Por outro lado, estas ilações poderão não ser lineares, na medida em que, apesar de as universidades de Lisboa, Coimbra e Minho liderarem o “ranking” das instituições com maior número de autores vinculados (dez, dez e nove, respetivamente), apenas metade dos catorze autores mais utilizados/citados se encontram vinculados a estas instituições: i) António Nóvoa, Paula Guimarães e Rui Canário<sup>125</sup>, na Universidade de Lisboa; ii) António Simões<sup>126</sup> e Boaventura Sousa Santos, na Universidade de Coimbra; e iii) Almerindo Janela Afonso e Licínio C. Lima, na Universidade do Minho.

No plano dos trabalhos com maior número de referências (ver Quadro 30), poderiam destacar-se alguns aspetos. Talvez o mais interessante esteja relacionado com as datas de

---

<sup>125</sup> Importa, ainda, atentar no facto de Rui Canário, recentemente, se ter aposentado.

<sup>126</sup> Situação semelhante à de Rui Canário. António Simões também se encontra já aposentado.

publicação dos dezasseis trabalhos elencados. Com efeito, apenas três destes trabalhos foram originalmente publicados no século XXI. Isto sublinha-se, demonstra claramente que todos os trabalhos demoram um determinado tempo até serem assimilados e incluídos na “esfera de difusão da cultura científica” (Machado & Conde, 1988; Conceição *et al.*, 2008).

Para concluir, sublinha-se que é interessante perceber que há formas bastante diferentes de contribuir para a construção, reconstrução e moldagem do *campo* da educação de adultos. Repare-se, por exemplo, nos contributos de Rui Canário e Licínio C. Lima. Ambos se apresentam como autores incontornáveis, com trabalhos “de leitura obrigatória” para todos os investigadores que pretendam estudar a educação de adultos em Portugal, nos últimos anos (o primeiro com 122 referências, o segundo com 178; terceiro e primeiro autores mais utilizados/citados). Todavia, um olhar atento permite perceber que os contributos destes investigadores não são semelhantes.

Na verdade, apesar de Rui Canário ter publicado diversos documentos, contributos sólidos para a educação de adultos, ao longo dos anos, o seu trabalho encontra-se fortemente marcado por um dos trabalhos que publicou: o livro ‘Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática’. Este trabalho representa aproximadamente vinte por cento de todas as referências, identificadas, a trabalhos seus, ou seja, praticamente uma em cada seis referências. Neste sentido, parece poder afirmar-se que este livro identifica claramente o autor dentro do *campo*.

Já o contributo de Licínio C. Lima é diferente, na medida em que se trata de um autor com um número de trabalhos utilizados/citados bastante superior ao de Rui Canário, não sendo, de todo, possível rotular o seu trabalho pela publicação de um livro ou artigo em particular. De facto, como se percebe (ver Quadro 30), Licínio C. Lima é autor/coautor de mais de sessenta trabalhos dos quais foi possível identificar referências, sendo que, nos trabalhos mais utilizados/citados da sua autoria foram identificadas onze referências (em cada um), representando estas referências pouco mais de dez por cento (aproximadamente 6% em cada trabalho) do total de referências a trabalhos seus identificadas, ou seja, praticamente doze em cada cem referências. Deste modo, percebe-se que se trata de um autor responsável por vários contributos sólidos na construção, reconstrução e moldagem do *campo* da educação de adultos, não rotulável por nenhum trabalho em especial, mas sim por diversos contributos incontornáveis.

#### 4. Considerações finais

Acerca deste trabalho: um roteiro global

O presente trabalho, desenvolvido ao longo de três capítulos, procurou contribuir para o mapeamento da produção académica em educação de adultos em Portugal.

Neste sentido, no primeiro capítulo procurou fazer-se um enquadramento teórico da educação de adultos, tendo-se abordado:

- i) o papel de duas organizações internacionais com ação no *campo* (a UNESCO e a UE), apresentando-se e discutindo-se, por um lado, as diversas alterações evidenciadas, quer ao nível das finalidades da educação, quer ao nível do entendimento do conceito de sociedade educativa, bem como o papel do indivíduo e as iniciativas a promover; por outro, as mudanças verificadas ao longo dos anos, nomeadamente, a intensificação da ênfase nas competências, nas qualificações, no reconhecimento e validação das aprendizagens, na produtividade e na competitividade, no domínio da preservação e criação de emprego (Lima & Guimarães, 2011, p. 108);
- ii) o caminho percorrido em Portugal, atentando-se nas influências tanto por parte das organizações internacionais referidas, como pela descontinuidade que caracterizou – e continua a caracterizar – as políticas públicas na educação de adultos;
- iii) o conceito de *campo*, focando-se a perspetiva de Pierre Bourdieu (2008; 2010; 2011) e apresentando-se algumas críticas à mesma, com recurso aos trabalhos de Bernard Lahire (1999), Richard Edwards e Robin Usher (1998), assim com uma possível aplicação deste conceito à educação de adultos;
- iv) o quadro de análise mobilizado, construído especificamente para esta investigação, contemplando os contributos presentes nos ‘Documentos Preparatórios III’ e no livro ‘Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática’.

Relativamente ao segundo capítulo, fez-se a descrição metodológica do trabalho levado a cabo, segundo seis aspetos/momentos-chave, tendo-se apresentado:

- i) algumas perspetivas sobre *métodos* e *técnicas* de investigação em ciências sociais, de modo a fundamentar as opções tomadas;
- ii) o processo de construção da problemática e de desenvolvimento da estratégia metodológica mobilizada, com o objetivo de fundamentar o modo como se procedeu;
- iii) o caso e o *corpus documental* a estudar, explicando-se a adoção de um procedimento de *amostragem intencional*;

- iv) as *técnicas* e procedimentos eleitos e utilizados, fundamentando as escolhas efetuadas com base nos diversos manuais de meta-análise da investigação enunciados e com os quais se havia dialogado anteriormente;
- v) o processo de escolha, recolha e preparação dos documentos estudados, procurando elucidar as particularidades do caminho percorrido, nomeadamente, as dificuldades sentidas;
- vi) as especificidades da análise de conteúdo, do tratamento e da interpretação dos dados.

Por fim, o terceiro capítulo, desenvolvido ao longo de três partes, dedicou-se à aos dados recolhidos e analisados:

- i) na primeira parte, focou-se a atenção na apresentação dos dados propriamente dita;
- ii) na segunda parte, foi dinamizada a discussão dos dados recolhidos e analisados;
- iii) na terceira e última parte, levantaram-se questões e expuseram-se algumas considerações sobre a produção académica portuguesa no *campo* da educação de adultos em Portugal.

Contributos a considerar: algumas ideias-chave

O presente trabalho permitiu tecer algumas considerações interessantes sobre a produção académica, no *campo* da educação de adultos em Portugal.

Efetivamente, a produção académica neste *campo* possui algumas especificidades, segundo as quais vai sendo regulada, e que importa salientar, como:

- i) a sua heterogeneidade, consentânea com as características do próprio *campo* (pois incide sobre diversas temáticas e provém de várias origens);
- ii) o escasso financiamento, obtido, maioritariamente, por via da FCT, parecendo privilegiar-se um setor em particular (o subcampo dos atores/sujeitos, mais especificamente, o setor “outros sujeitos”);
- iii) a forte inter-relação, condicionante, entre a realização de investigações no âmbito de provas académicas e a própria produção académica no *campo*, de que são prova os ciclos periódicos de produção identificados e discutidos;
- iv) a centralização geográfica, pois a maioria da produção académica encontra-se publicada em Lisboa ou Coimbra;
- v) a diversidade metodológica:
  - parecendo assentar principalmente em paradigmas modernos ou críticos;

- privilegiando o estudo do contexto nacional (com especial incidência sobre as regiões Norte e Centro) e dos contextos institucionais ligados à educação e ao apoio social;
- evidenciando uma predileção pela escolha de sujeitos com base na sua profissão/ocupação e/ou posição/cargo ocupado;
- fazendo uso, principalmente, de análises qualitativas e optando, claramente, pela utilização de técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha, análise e tratamento de informações também qualitativos.

Posto isto, há ainda um outro aspeto a relevar, relacionado com a esfera de promoção da cultura científica. De facto, os resultados desta investigação evidenciam que é preciso algum tempo, até que os trabalhos passem a integrar os circuitos de divulgação da cultura científica. Ora veja-se, investigadores que vêm contribuindo há mais anos tendem a ser mais utilizados/citados e não se encontraram tantos trabalhos deles, no *corpus documental* selecionado (vejam-se os casos de Licínio C. Lima, Rui Canário e Alberto Melo); por outro lado, investigadores com um menor número de publicações, que começaram a contribuir, para o *campo*, mais recentemente, tendem a ser menos utilizados/citados, apesar de se terem selecionado um maior número de trabalhos de sua autoria (vejam-se as situações de Cármen Cavaco e Armando Loureiro).

#### *Colégios invisíveis* no *campo* da educação de adultos em Portugal

Segundo Staffan Larsson (2010), é possível identificar redes através das quais os investigadores divulgam o seu trabalho e dialogam com os pares, ou seja, *colégios invisíveis*. Estes *colégios invisíveis*: i) por um lado, exercem uma forte pressão sobre os próprios investigadores, ao constituírem um espelho fiel das (des)igualdades e (dis)semelhanças entre estes; ii) por outro, assumem um papel crucial na divulgação do conhecimento científico, uma vez que regulam, implacavelmente, quais os contributos que merecem destaque e quais os que não deverão considerar-se.

Para este autor, existem alguns indicadores a ter em consideração, e que permitem identificar os limites/as fronteiras dos *colégios invisíveis*, dentro do *campo* da educação de adultos e, dessa forma, conhecê-los: i) as publicações e citações, enquanto medidores da reputação dos investigadores e impulsionadores de uma economia de publicações e citações; ii) o financiamento, importante nesta reflexão pelo facto de se verificarem discrepâncias entre as diferentes regiões de um país, as diferentes regiões da Europa e as diferentes regiões do mundo;

iii) o idioma, uma vez que os autores que publicam trabalhos em língua inglesa têm uma maior probabilidade de serem lidos e estudados e, desta forma, de virem a ser citados e reconhecidos pelo seu trabalho; e iv) a localização geográfica, enquanto fator condicionante na facilidade/dificuldade de acesso aos trabalhos publicados e, também, de publicar de conhecimento científico.

Com este enquadramento por base, é possível identificar determinados *colégios invisíveis* e tecer algumas considerações sobre os mesmos. Para fundamentar o que acaba de se expor, dar-se-ão exemplos de dois *colégios invisíveis* no *campo* da educação de adultos em Portugal: i) um nacional, em torno do financiamento; e ii) um regional, em torno de um objeto de estudo/uma temática em particular, recorrendo a sujeitos específicos e fazendo uso de *métodos* característicos.

Relativamente ao primeiro *colégio*, algumas das suas características são o facto de conseguir perceber-se uma tendência para apoiar trabalhos com origem em teses de doutoramento (apesar de alguns projetos de investigação também terem sido contemplados<sup>127</sup>), bem como autores que preenchem um, ou ambos, destes dois atributos: i) serem autores que começam a ser reconhecidos no *campo*, com um leque de trabalhos publicados já vasto (veja-se Armando Loureiro, a título de exemplo); e/ou ii) serem autores que orientados por investigadores de reconhecido mérito (vejam-se os casos de Rosanna Barros, orientada por Licínio C. Lima, ou Carmén Cavaco, orientada por Rui Canário)<sup>128</sup>. Para além do que acaba de expor-se, releva o facto de que estes trabalhos tendem a ser publicados em Lisboa (7 em 15) ou Coimbra (5 em 15) – outro traço característico deste *colégio invisível*.

Quanto ao segundo *colégio*, é possível defini-lo, com base nos seguintes aspetos: i) o facto de ter como objeto de estudo ou temática privilegiada o bem-estar do adulto/idoso; ii) os trabalhos serem publicados exclusivamente em Coimbra, não tendo sido identificados em qualquer outra revista ou livro do *corpus documental* estudado; iii) terem por base estudos transversais ou experimentais; e iv) privilegiarem o uso de testes, escalas e inquéritos por questionário (vejam-se os trabalhos de Lima *et al.*, 2001, Simões *et al.*, 2003, e Lima, Oliveira & Godinho, 2011).

De acordo com o apresentado, parece haver condições de suporte para afirmar que existem algumas redes de atores, apesar de a base empírica deste trabalho não permitir

---

<sup>127</sup> A este respeito podem ver-se os trabalhos de Margarida Pedrosa Lima *et al.* (2001) e António Simões *et al.* (2003).

<sup>128</sup> Note-se que, tanto Rosanna Barros como Carmén Cavaco são também autoras que têm vindo, gradualmente, a ser reconhecidas no *campo*.

discernir nitidamente quão próximas são estas redes. Na verdade, as ténues ligações entre os contextos nacionais e os seus atores e interesses representam uma pequena parte das dificuldades, residindo talvez a maior dificuldade no facto de a educação de adultos não ser uma disciplina com um objeto de estudo definido e de não existir, em Portugal, uma revista científica dedicada, especificamente, a este *campo*. Consequentemente, o enraizamento do hábito de publicar trabalhos em revistas que diferem o seu foco, ou seja, revistas de sociologia ou de educação, num sentido mais geral, tem sido favorecido, constituindo um dos problemas da educação de adultos. Staffan Larsson (2010, p. 108) corrobora esta ideia, e afirma que “com isto vem a miopia – podem-se sempre abrir novas conexões e deixar as antigas, não prestando atenção aos *campos* de investigação e aos seus desenvolvimentos uma vez que há várias redes de atores, fracamente ligadas e um pouco como as amebas”.

#### Anotações para trabalho futuro

Este trabalho, ao procurar fazer um mapeamento da produção académica em educação de adultos em Portugal, constitui um documento para os investigadores e educadores do *campo*. Contudo, devido aos mais variados constrangimentos, já referidos, não engloba toda a produção académica, deixando, por isso, margem para trabalho futuro e poderá assumir-se como um ponto de partida, para novas investigações. Este ponto de partida poderá ser complementado com algumas reflexões sobre as ausências neste *campo*. Por exemplo, em termos de problemáticas, por um lado: i) contrariamente ao que poderia esperar-se, não se identificaram trabalhos sobre OSC ou ONG; ii) não foi possível estudar trabalhos sobre os adultos que não participam em atividades dinamizadas no *campo*; iii) não se encontraram documentos, publicados, sobre a dimensão educativa/deseducativa do trabalho; ou iv) não se conseguiram trabalhar documentos com incidência nas características educativas dos movimentos sociais; por outro: i) foram identificados diversos trabalhos sobre políticas públicas, bem como sobre o adulto idoso ou o reconhecimento de conhecimentos adquiridos por via da experiência.

Com efeito, o presente trabalho poderá ser continuado e aprofundado, bastando, para isso, que se olhe para o mesmo de uma outra forma, ou seja, uma vez que foi desenvolvido mediante o olhar singular do seu autor, um leque de possibilidades poderá abrir-se a outro(s) autor(es) que pretenda(m) investir na sua continuação. Entende-se, de facto, que encarar o *campo*, o *corpus documental*, etc., doutra perspetiva poderá levantar novas questões, algumas das quais ficam, desde já, em aberto, constituindo possíveis pontos de partida para novas investigações:

- i) se o *corpus documental* selecionado incidir sobre outro tipo de fontes, como livros de atas de encontros/eventos científicos, quais serão os resultados obtidos?
- ii) se o *corpus documental* contemplar os trabalhos de autoria portuguesa, publicados fora de Portugal, será que se obtêm os mesmos resultados?
- iii) para compreender melhor a postura epistemológica dos autores, seria proveitoso dinamizar um estudo aprofundado que contemplasse entrevistas a estes?
- iv) será que o estudo da “literatura cinzenta” permitiria conhecer melhor as opções metodológicas que regeram os trabalhos?
- v) até que ponto seria interessante dinamizar um estudo especificamente sobre as condições ideológicas e sociais da produção académica neste campo, aprofundando-se a investigação ao nível daquilo que está na origem de cada um dos trabalhos, a (in)existência, proveniência e critérios de atribuição de financiamentos, bem como aquilo que leva os autores a optarem pelo estudo de uma temática em detrimento de outra?
- vi) caso o trabalho desenvolvido, nesta investigação, no que respeita ao polo teórico, seja realizado por uma equipa multidisciplinar, é possível aprofundar o seu estudo, ir além da contagem das referências bibliográficas e acrescentar uma nova dimensão de análise, isto é, poderão estudar-se as áreas do conhecimento de que são provenientes os trabalhos de base a esta produção académica.

Como se percebe, estas são apenas algumas conjeturas acerca de possíveis orientações de trabalho futuro, uma vez que existe uma multiplicidade de possibilidades para dar seguimento ou iniciar uma nova investigação, então, com “outras lentes”, neste *campo* emergente e fragmentado, sem um objeto de estudo ou estratégias metodológicas específicos nem, tampouco, um referencial teórico basilar a todos (ou à maioria) dos trabalhos e investigações desenvolvidos.

Em modo de conclusão, resta referir que o presente trabalho permitiu compreender um pouco melhor as tendências da produção académica no *campo* da educação de adultos, na última década. Na verdade, há indícios de que acompanham as linhas de pensamento disseminadas, quer pela UNESCO, por exemplo, no que remete para a individualização dos processos e da valorização da educação não formal, quer pela UE, no que respeita, sobretudo, ao reconhecimento de conhecimentos adquiridos por via da experiência (entre outros). Complementarmente, muitos trabalhos inscrevem-se em abordagens críticas, refletindo alguns

desenvolvimentos históricos da educação de adultos em Portugal, desde 1974. De entre esses, muitos daqueles que se debruçam sobre a análise das políticas públicas.

Por fim, dizer que a presente investigação contribuiu para que se aprendesse a pesquisar, a refletir criticamente e a conduzir uma investigação, será dizer pouco. Na realidade, ter-se-á que dizer abertamente que representou um contributo incomensurável para a aprendizagem do autor. Aprendeu-se devido ao caminho percorrido, mas principalmente devido à maneira como se percorreu esse caminho. Aprendeu-se de modo intenso, ao longo de um caminho de investigação constituído por diversos momentos que se traduziram em crescimento pessoal.

## 5. Referências bibliográficas

### 5.1. Livros e artigos referenciados

- Abrantes, P. (2004). Sociologia e ciências da educação: a distância entre nós. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 45, 117-130.
- Afonso, A. J. (2005). A sociologia da educação em Portugal. Elementos para a configuração do «estado da arte». In A. Teodoro, & C. A. Torres, *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI* (pp. 129-158). Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, A. J. (2010). Caminhos, cumulatividade e ambivalência. Continuando a tecer o campo da sociologia da educação em Portugal (2004-2009). In P. Abrantes, *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp. 13-49). Lisboa: Mundos Sociais.
- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Alcoforado, L. (2001). O modelo da competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 67-83.
- Alcoforado, L., & Vieira, C. M. (2007). A educação de pessoas adultos como promotora da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 173-193.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2007). Lifelong learning and biography: A competitive dynamic between the macro and the micro-levels of education. In L. West, P. Alheit, A. S. Anderson, & B. Merrill, *Using biographical and life history approaches in study of adult and lifelong learning european perspectives* (pp. 57-70). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Alheit, P., Becker-Schmidt, R., Gitz-Johansen, T., Ploug, L., Olesen, H. S., & Rubenson, K. (2004). *Shaping an emerging reality: researching lifelong learning*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1975). Teoria e investigação empírica nas ciências sociais. *Análise Social*, 365-445.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.

- Alves, M. G. (2010). A educação no contexto das sociedades e das políticas centradas na aprendizagem ao longo da vida: construção teórico-metodológica de um projecto de pesquisa. In M. G. Alves, *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos* (pp. 5-24). Lisboa: UIED | FCT.
- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 93-118.
- Amiguiño, A. (2003). Educação e mundo rural: Percursos biográficos, intervenção e pesquisa. *Educação, Sociedade & Culturas*(20), 9-42.
- Amiguiño, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 7-43.
- Amorim, J. P. (2006). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Aníbal, A., Touças, H., Dornellas, L., Morgadinho, P., Seoane, M., & Veríssimo, V. (2008). Vidas reconhecidas: O projecto de educação e formação de adultos na Câmara Municipal de Lisboa. *Revista Lusófona de Educação*, 11(11), 149-159.
- Antunes, F. (2008). *Nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: actores, processos, instituições. Subsídios para debate*. Coimbra: Almedina.
- Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos. Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.
- Badalo, C. J. (2012). *O regresso à escola na idade adulta: reflexões e relatos dos participantes de um projeto de investigação-acção no ensino secundário recorrente*. Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto de Educação (documento policopiado).
- Barbosa, F. (2004). *A educação de adultos. Uma visão crítica*. Porto: Estratégias Criativas.
- Barcoso, C. (2002). *O Zé analfabeto no cinema. O cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952 a 1956*. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. (2011a). *A criação do reconhecimento de adquiridos experienciais (RVCC) em Portugal. Uma etnografia crítica em educação de adultos*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (2011b). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Chiado Editora.
- Bélanger, P. (2010). Appendix G. From rethoric to action. *CONFINTEA VI. Sixth International Conference on Adult Education. Final Report* (pp. 19-83). Belém do Pará: UNESCO.
- Bélanger, P., Duke, C., & Hinzen, H. (2007). Policy, legislation and financing for adult education. *Convergence*, 245-252.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bernardes, A. (2008). Políticas de formação em grandes empresas - Situação actual e perspectivas futuras. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*(6), 57-70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2008). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2010). *A distinção. Uma crítica social da faculdade do juízo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (2011). *O poder simbólico*. Lisboa: Edições 70.
- Buchanan, D., & Percy, K. (1969). *Emerging patterns in L.E.A. adult education*. London: National Institute of Adult Education (England and Wales).
- Burgess, R. G. (2001). *A pesquisa de terreno*. Oeiras: Celta Editora.
- Canário, R. (2001). A "aprendizagem ao longo da vida". Análise crítica de um conceito e de uma política. *Políticas de Formação ao Longo da Vida* (pp. 46-62). Lisboa: Agência Nacional para os Programas Sócrates e Leonardo da Vinci.

- Canário, R. (2001). Adultos - da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 85-99.
- Canário, R. (2007a). A educação e o movimento popular do 25 de Abril. In R. Canário, *Educação popular & movimentos sociais* (pp. 11-35). Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Canário, R. (2007b). *Educação popular & movimentos sociais*. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Canário, R. (2008). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Educa.
- Caramujo, M., & Ferreira, J. A. (2007). Educação e formação de adultos e bem-estar: Estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 207-222.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas*(20), 125-147.
- Cavaco, C. (2007a). Reconhecimento e validação de adquiridos esperienciados - A emergência de actividades profissionais na educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 133-150.
- Cavaco, C. (2007b). Reconhecimento, validação e certificação de competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*(2), 21-34.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Coelho, I. P. (2007). Género e envolvimento parental na escola: Implicações para a educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 359-373.
- Conceição, C. P., Gomes, M. C., Abrantes, P., & Costa, A. F. (2008). Promoção de cultura científica. Experiências da sociologia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 57, 51-81.

- Costa, F. A. (2007a). Tecnologias educativas: Análise das dissertações de mestrado realizadas em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*(3), 7-24.
- Costa, F. A. (2007b). Tendências e práticas de investigação na área das tecnologias em educação em Portugal. In A. Estrela, *Investigação em Educação. Teorias e práticas* (pp. 169-224). Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Crowther, J., & Martin, I. (2005). Is there any space left for "really useful knowledge" in the knowledge society? In A. Bron, E. Kurantowics, H. S. Olesen, & L. West, *'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning* (pp. 442-451). Poland: Wydawnictwo Naukowe.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W. & Nanzhao, Z. (2003). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dias, J. R. (1982). *Educação de adultos. Introdução histórica*. Braga: Universidade do Minho. Projecto de Educação de Adultos.
- Dias, J. R. (2009). *Educação. O caminho da nova humanidade: das coisas às pessoas e aos valores*. Porto: Papiro.
- Dionísio, M. L., Castro, R. V., & Silva, A. C. (2011). Adult literacy biographies: trajectories for changing lives. *17th European Conference on Reading - Literacy and Diversity*. Mons.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Edwards, R., & Usher, R. (1998). Modern field and postmodern moorland: adult education bound for glory or bound and gagged. In D. Wildemeersch, M. Finger, & T. Jansen, *Adult education and social responsibility* (pp. 27-56). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Erasmie, T., & Lima, L. C. (1989). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação. Uma introdução*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.

- Esteves, M. J. (1996). O retorno à escola: uma segunda oportunidade? Trajectórias sociais e escolares dos jovens e adultos que frequentam os cursos do ensino recorrente de adultos. *Inovação*(9), 219-239.
- Faure, E., Felipe, H., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Fernández, F. S. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Ferreira, F. I. (2003). *O estudo do local em educação. Dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Ferreira, J. S. (2007). *Educación na terceira idade: Estudio do colectivo de pessoas maiores no contexto comunitário de Vila Nova De Gaia*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Field, J. (2000). Governing the ungovernable: why lifelong learning policies promised so much yet deliver so little. *Educational Management Administration & Leadership*, 249-261.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Formosa, M. (2009). *Class dynamics in later life: Older persons, class identity and class action*. Hamburg: Lit Verlag.
- Formosa, M., & Finsen, B. (2011). *Lifelong learning in later life: A handbook on older adult learning*. Amsterdam: Sense.
- Fragoso, A. (2000). Avaliação de projectos sociais: o caso do projecto "entre-mães". *Revista de Educação*, 9(2), 59-73.
- Fragoso, A. (2005). Contributos para o debate teórico sobre o desenvolvimento local: Um ensaio baseado em experiências investigativas. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 63-83.
- Fragoso, A. (2005). Desenvolvimento participativo: Uma sugestão de reformulação conceptual. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 23-51.

- Fragoso, A. (2009). *Desarrollo comunitario y educación*. Xátiva: L'UllalEdiciones/Dialogos.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia do oprimido* (49.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaspar, M. F. (2004). Educação parental e educação pré-escolar: Uma parceria a construir, um projecto sócio-educativo a investir. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1, 2 e 3), 255-268.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática* (3.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Granjo, P. (2007). Aprendendo o perigo e a ser um de nós. Integração profissional na indústria da refinação. *Revista Lusófona de Educação*, 9(9), 103-159.
- 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 do Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Guimarães, P. (2012). *Reinterpreting lifelong learning: meanings of adult education policy in Portugal, 1999-2010*. Obtido em 14 de novembro de 2012, de International Journal of Lifelong Education: <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2012.733970>
- Jorge, A., & Ferreira, J. A. (2007). Transição de alunos surdos para o ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 335-357.
- Keating, M. C. (2002). O poder de dar nomes às coisas: sobre reconhecimentos e aprendizagens em práticas e discursos. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 131-167.
- Lahire, B. (1999). Champ, hors-champ, contrechamp. In B. Lahire, *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques* (pp. 23-58). Paris: La Découverte.
- Laranjeira, R., & Castro, R. (2008). Educação e formação de adultos em Portugal. Concepções de literacia/letramento no discurso pedagógico oficial. *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 1-15). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Larsson, S. (2010). Invisible colleges in the adult education research world. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA)*, 1(1-2), 97-112.
- Lengrand, P. (1970). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas* (4.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, F. (2012). *Os Processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e o desempenho no mercado de trabalho*. Lisboa: ANQEP.
- Lima, L. C. (1984). *Inquérito às autarquias locais do distrito de Braga. Uma perspectiva sócio-educacional*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L. C. (2001). Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões pós-reformistas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 41-66.
- Lima, L. C. (2006). *Educação não escolar de adultos*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário, & B. Cabrito, *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Lima, L. C. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na "sociedade da aprendizagem". *Revista Lusófona de Educação*, 15(15), 41-54.
- Lima, L. C. (2011). António Simões, um académico pioneiro da educação permanente e de adultos em Portugal. In L. Alcoforado, J. A. Ferreira, A. G. Ferreira, M. P. Lima, C. Vieira, & S. M. Ferreira, *Educação e Formação de Adultos. Políticas, práticas e investigação* (pp. 21-37). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Lima, L. C. (2012a). *Aprender para ganhar, conhecer para competir. Sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2012b). Educación permanente en tiempos de crisis: volviendo a Freire, Gelpi e Illich. In M. A. Barberán, I. C. Llopis, & P. A. Guadas, *Educación permanente, vida recibida y cambio de civilización* (pp. 41-62). Xátiva: Edicions del Crec.

- Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2006). Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos. In L. C. Lima, *Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo* (pp. 205-229). Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L. C., & Erasmie, T. (1982). *Inquérito às associações do distrito de Braga*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2011). *European strategies in lifelong learning. A critical introduction*. Leverkusen Opladen: Barbara Budrich Publishers.
- Lima, L. C., Afonso, A. J., & Estêvão, C. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a construção de um modelo institucional*. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L. C., Estêvão, M. L., Matos, L., Melo, A., & Mendonça, M. A. (1988). *Documentos Preparatórios III. Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, M. P., Oliveira, A. L., & Godinho, P. (2007). Promover o bem-estar de idosos institucionalizados: Um estudo exploratório com treino em mindfulness. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 165-183.
- Lima, M. P., Simões, A., Vieira, C., Oliveira, A., Ferreira, J. A., Pinheiro, M. R., & Matos, A. (2001). O bem-estar subjectivo na meia idade: Do mito à realidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 149-170.
- Loureiro, A. (2009). *O trabalho técnico intelectual em educação de adultos: Contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa*. Cascais: Sururu, Produções Culturais, Lda.
- Loureiro, A. (2010). A dinâmica do saber em local de trabalho: o caso de uma equipa técnica de educação e formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 93-118.
- Loureiro, A. (2011). O trabalho, os saberes e as aprendizagens em técnicos de educação de adultos. *Educação, Sociedade & Culturas*(31), 105-122.

- Loureiro, A. (2012). "Novos" territórios e agentes educativos em sociologia da educação: o caso da educação de adultos. *Revista Lusófona de Educação*(20), 123-139.
- Loureiro, A., & Cristóvão, A. (2000). A universidade ao encontro da comunidade: traços do perfil da actividade de extensão de uma universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 243-266.
- Loureiro, A., & Cristóvão, A. (2001). O que diz a comunidade? A extensão universitária vista pelos actores externos (um estudo de caso). *Educação, Sociedade & Culturas*(15), 75-97.
- MacGivney, V. (1994a). *Wasted potential: training and career progression for part-time and temporary workers*. Leicester: NIACE.
- MacGivney, V. (1994b). *Women, education and training: barriers to access, informal starting points and progression routes*. Leicester: NIACE.
- MacGivney, V. (2000). *Excluded men: Men who are missing from education and training*. Leicester: NIACE.
- MacGivney, V. (2011a). *Fixing or changing the pattern?: Reflections on widening adult participation in learning*. Leicester: NIACE.
- MacGivney, V. (2001b). *Informal learning in the community: A trigger for change and development*. Leicester: NIACE.
- MacGivney, V. (2004). *Men earn, women learn: Bridging the gender divide in education and training*. Leicester: NIACE.
- Machado, F. L., & Conde, I. (1988). A divulgação científica em Portugal: Do lado da produção. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 5, 11-38.
- Magalhães, J. P. (2003). Alfabetização e educação de adultos. *Investigar em Educação*(2), 173-201.
- Marchand, H. (2004). O desenvolvimento da reflexividade na vida adulta: Teoria, dados e implicações na formação. *Revista de Educação*, 12(1), 91-102.

- Marques, J., & Sarmiento, T. (2007). Investigação-acção e construção da cidadania. *Revista Lusófona de Educação*, 9(9), 85-102.
- Matsuura, K. (2010). Prefácio. *Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos* (pp. 8-9). Brasília: UNESCO.
- Mayo, P. (2001). Education for radical humanization in neo-liberal times - A review of Paulo Freire's later work. *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 22(4), 369-397.
- Melo, A. (1981). Educação de adultos: conceitos e práticas. In M. Silva, & I. Tamen, *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Melo, A. (2001). Agir localmente, pensar globalmente: Testemunho de um percurso inspirado em Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 115-122.
- Melo, A. (2012). *Passagens revoltas 1970-2012. 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Lisboa: Sítio do Livro.
- Mendes, M. (2009). Os sete pecados da governação global. Paulo Freire e a reinvenção das possibilidades de uma pedagogia democrática e emancipatória da educação. *Revista Lusófona de Educação*, 14(14), 61-76.
- Monteiro, J. P. (2003). Contributos para a análise da emergência das Universidades de Terceira Idade em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 133-156.
- Montenegro, M. (2002). *Aprendendo com ciganos. Processos de ecoformação*. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Montenegro, M. (2003). Aprendendo com ciganos: Processos de ecoformação. *Educação, Sociedade & Culturas*(20), 149-165.
- Nico, L. P. (2011). *A escola da vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nóvoa, A. S. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In A. S. Nóvoa, & M. Finger, *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 107-129). Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

- Nóvoa, A. S., & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Nunes, A. S. (2005). *Questões preliminares sobre as ciências sociais* (13.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira, A. L. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 43-76.
- Pacheco, N., Terrasêca, M., Medina, T., & Nogueira, C. (2004). Avaliação da Universidade Popular do Porto: Pistas para a biografia institucional de um associativismo militante. *Educação, Sociedade & Culturas*(22), 41-62.
- Pain, A. (1990). *Education informelle: les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Armattan.
- Passarinho, I. (2008). Assistente Social - Percursos e Construção Identitária. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*(6), 21-34.
- Percy, K., Ramsden, P., & Lewin, J. (1980). *Independent study: Two examples from English higher education*. Surrey: Society for Research into Higher Education.
- Pereira, J. A. (2007). Agentes, suposições e outros intervenientes na modelação do género. A construção social da diferença no discurso das mulheres pouco escolarizadas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 101-132.
- Pinto, J. M. (1976). Ideologias: inventário crítico dum conceito: Localização do objecto ideologias no quadro das principais problemáticas sociológicas. *Análise Social*, 12(1), 127-152.
- Pinto, J. M. (1978). Comunicação/In-Comunicação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 1, 91-99.
- Pinto, J., Matos, L., & Rothes, L. A. (1998). *Relatório do estudo de avaliação do ensino recorrente*. Lisboa: Lisboa: Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação e Inovação (documento policopiado).
- Pires, A. L. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: Uma problemática educativa. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*(2), 5-20.
- Quintas, H. (2008). *Educação de adultos: Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Quiy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. C. (2007). Aprendizagem ao longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 299-333.
- Ramos, N. (2005). Relações e solidariedades intergeracionais na família - Dos avós aos netos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 195-216.
- Ribeiro, M. M. (2011). O(s) trabalho(s) educativo(s) no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Contributos para a transformação dos ofícios de ensinar e de aprender em educação de adultos. *Educação, Sociedade & Culturas*(31), 123-142.
- Rocha, P., Monginho, R. R., Ferreira, M., & Rocha, C. (2011). Epistemologias da educação dos jovens investigadores em educação: o caso do 'ENJIE'. *XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. II*, pp. 325-330. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Roths, L. (2003). A formação dos educadores de adultos em Portugal. Trajectos e tendências. *Forum*(34), 35-62.
- Roths, L. (2009). *Recomposição induzida no campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Ruas, H. B. (1978). Educação de adultos em Portugal, no passado e no presente. In M. J. Gusmão, & A. J. Marques, *Educação de Adultos* (pp. 269-300). Braga: Universidade do Minho. Projecto de Educação de Adultos.
- Rubenson, K. (1976). *Adult education and undereducated young men*. Stockholm: Department of Educational Research.

- Sancho, A. V. (1993). *A escola na educação de adultos. A educação de adultos na escola. Um estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado).
- Sancho, A. V. (2000). A educação de adultos na escola. 2.º ciclo nocturno. In L. C. Lima, *Educação de adultos. Forum II* (pp. 57-74). Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.
- Sangant, N. (1991). *Learning and 'leisure': a study of adult participation in learning and its policy implications*. Leicester: NIACE.
- Sangant, N. (1993). *Learning for a purpose. Participation in education and training by adults from ethnic minorities*. Leicester: NIACE.
- Sargant, N. (2000). *Motivation for and barriers to participation in adult learning - a study across Norway, Spain and Great Britain*. Leicester: NIACE.
- Sargant, N., Field, J., Schuller, T., & Tuckett, A. (1997). *The learning divide: A report of the findings of a UK-wide survey on adult participation in education and learning carried out for the NIACE, the national organisation for adult learning, by the Gallup Organisation*. Leicester: NIACE.
- Schuller, T. (1986). *Age, capital and democracy: Member participation in pension scheme management*. Aldershot: Gower.
- Silva, A. C., & Dionísio, M. L. (2011). A leitura literária em biografias vernáculas de adultos em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. *IX Jogo do Livro e III Fórum Ibero-Americano de Letramentos e Aprendizagens*, (pp. 1-12). Belo Horizonte.
- Silva, A. C., Arqueiro, A., & Dionísio, M. L. (2012). Vidas letradas de adultos em processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. (pp. 123-130). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria.
- Silva, A. C., Guimarães, P., & Dionísio, M. L. (2012). Transições para a literacia dominante: perspectivas de coordenadores de centros de educação e formação de adultos. *Roteiro*, 37(1), 9-22.

- Silva, A. M., Moreira, M. A., Freire, T., Caetano, A. P., Freire, I., & Ferreira, A. S. (2010). Novos actores no trabalho em educação: Os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação, 23*(2), 119-151.
- Silva, A. S. (1990). *Educação de adultos: Educação para o desenvolvimento*. Porto: Edições ASA.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (2009). *Metodologia das ciências sociais* (15.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Silvestre, C. A. (2003). *Educação/Formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silvestre, C. A. (2011). *Educação e formação de adultos e idosos. Uma nova oportunidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Simões, A. (2001). Discurso de abertura das 2.ªs Jornadas Modelos e práticas em educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 7-11.
- Simões, A. (2002). Um novo olhar sobre os idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1, 2 e 3), 559-569.
- Simões, A. (2005). Envelhecer bem? - Um modelo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 217-227.
- Simões, A., Ferreira, J. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. R., Vieira, C., Matos, A., & Oliveira, A. (2003). O bem-estar subjectivo dos adultos: Um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 5-30.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980. Uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trigo, M. M. (2001). O presente e o futuro da educação de adultos em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 101-114.
- Troisi, J., & Formosa, M. (2006). *Supporting carers of older people in Europe: The national background report for Malta*. Hamburg: Lit Verlag.

- Universidade do Minho. Projecto de Educação de Adultos. (1977). *Quarta Conferência Internacional da UNESCO sobre a educação de adultos. Nairobi 26 Outubro-30 Novembro 1976*. Braga: Universidade do Minho. Projecto de Educação de Adultos.
- Vala, J. (2009). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-127). Porto: Edições Afrontamento.
- Veloso, E. (2007a). As Universidades da Terceira Idade em Portugal: Um contributo para a análise da sua emergência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 263-284.
- Veloso, E. (2007b). Contributos para a análise da emergência das Universidades de Terceira Idade em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(2), 233-258.
- Veloso, E. (2011). *Vidas depois da reforma. Políticas públicas no contexto português e práticas educativas numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Vialonga: Coisas de Ler.
- Withnall, A., & Percy, K. (1994). *Good practice in the education and training of older adults*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (4.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

## **5.2. Outros documentos consultados**

Comissão das Comunidades Europeias. (1995). Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e aprender: Rumo à sociedade cognitiva. Bruxelas: União Europeia. Obtido de União Europeia.

Comissão das Comunidades Europeias. (2000). Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

Comissão das Comunidades Europeias. (2006). Educação de adultos: Nunca é tarde para aprender. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

Comissão das Comunidades Europeias. (2007). Plano de Acção para a Educação de Adultos: Nunca é Tarde para Aprender. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

Commission of the European Communities. (1993). White Paper on Growth, competitiveness and employment. The challenges and ways forward into the 21st century. Brussels: Office for Official Publications of the European Communities.

Conselho da União Europeia. (2005). Conselho Europeu de Bruxelas. Conclusões da Presidência. Bruxelas: União Europeia.

Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro.

Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de maio de 1976.

Portaria n.º 419/76, de 13 de julho.

Lei n.º 3/79, de 20 de Janeiro de 1979.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro.

Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro.

Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro.

Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de julho.

Decreto-Lei n.º 126/2011, de 29 de dezembro.

Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro.

UNESCO. (1949). Summary Report of the International Conference on Adult Education. Elsinore, Denmark 19-25 June 1949. Paris: UNESCO.

UNESCO. (1960). Second World Conference on Adult Education. Montreal: UNESCO.

UNESCO. (1972). Third International Conference on Adult Education. Tokyo 25 July - 7 August 1972. Final Report. Tóquio: UNESCO.

UNESCO. (1978). Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.

UNESCO. (1985). Fourth International Conference on Adult Education. Paris, 19-29 March 1985. Final Report. Paris: UNESCO.

UNESCO. (1997). Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg, Germany 14-18 July 1997. Final Report. Hamburg: UNESCO.

UNESCO. (1999). Declaração de Hamburgo. Agenda para o Futuro. Brasília: SESI-UNESCO.

UNESCO. (2010a). Confintea VI. Sixth International Conference on Adult Education. Final Report. Living and learning for a viable future: the power of adult learning. Belém do Pará, Brazil 1-4 December 2009. Belém: UNESCO.

UNESCO. (2010b). Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: UNESCO.

União Europeia. (29 de julho de 1992a). Jornal Oficial das Comunidades Europeias. Tratado da União Europeia, assinado em Maastricht em 7 de Fevereiro de 1992. Obtido em 14 de outubro de 2012, de União Europeia: [http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/tif/JOC\\_1992\\_191\\_\\_1\\_PT\\_0001.pdf](http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/tif/JOC_1992_191__1_PT_0001.pdf)

União Europeia. (31 de agosto de 1992b). Jornal Oficial das Comunidades Europeias. Tratado da União Europeia, incluindo o texto do Tratado que institui a Comunidade Europeia. Obtido

em 14 de outubro de 2012, de União Europeia: [http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992E/tif/JOC\\_1992\\_224\\_\\_1\\_PT\\_0001.pdf](http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992E/tif/JOC_1992_224__1_PT_0001.pdf)

União Europeia. (2000). Conselho Europeu extraordinário de Lisboa (Março de 2000): Para uma Europa da inovação e do conhecimento. Obtido em 14 de outubro de 2012, de União Europeia:

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c10241\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_pt.htm)

União Europeia. (2012a). Ato Único Europeu. Obtido em 14 de outubro de 2012, de União Europeia:

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/institutional\\_affairs/treaties/treaties\\_singleact\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_singleact_pt.htm)

União Europeia. (2012b). Informações gerais sobre a União Europeia. Obtido em 14 de outubro de 2012, de União Europeia: [http://europa.eu/about-eu/basic-information/index\\_pt.htm](http://europa.eu/about-eu/basic-information/index_pt.htm)

## **6. Anexos**

### **6.1. Anexo 1 – *Corpus Documental***

#### **Livros (21)**

Amorim, J. P. (2006). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos. Competências-chave na sociedade do conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.

Barbosa, F. (2004). *A Educação de adultos. Uma visão crítica*. Porto: Estratégias Criativas.

Barcoso, C. (2002). *O Zé analfabeto no cinema. O cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952 a 1956*. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Barros, R. (2011a). *A criação do reconhecimento de adquiridos experienciais (RVCC) em Portugal. Uma etnografia crítica em educação de adultos*. Lisboa: Chiado Editora.

Barros, R. (2011b). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Chiado Editora.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Ferreira, F. I. (2003). *O estudo do local em educação. Dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Ferreira, J. S. (2007). *Educación na terceira idade: Estudio do colectivo de persoas maiores no contexto comunitário de Vila Nova De Gaia*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

Fragoso, A. (2009). *Desarrollo comunitario y educación*. Xátiva: L'UllalEdiciones/Dialogos.

- 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 do Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Loureiro, A. (2009). *O trabalho técnico intelectual em educação de adultos: contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa*. Cascais: Sururu, Produções Culturais, Lda.
- Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com ciganos: Processos de ecoformação*. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Nico, L. P. (2011). *A escola da vida: Reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais em Portugal*. Mangualde: Edições Pedago.
- Pires, A. L. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Quintas, H. (2008). *Educação de adultos: Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Roths, L. (2009). *Recomposição induzida no campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: FCG e FCT.
- Silvestre, C. A. (2003). *Educação/Formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silvestre, C. A. (2011). *Educação e formação de adultos e idosos. Uma nova oportunidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veloso, E. (2011). *Vidas depois da reforma. Políticas públicas no contexto português e práticas educativas numa Universidade da Terceira Idade em Portugal*. Vialonga: Coisas de Ler.

## **Artigos (51)**

- Alcoforado, L. (2001). O modelo da competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 67-83.
- Alcoforado, L., & Vieira, C. M. (2007). A educação de pessoas adultos como promotora da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 173-193.
- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: Entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 93-118.
- Amiguiño, A. (2003). Educação e mundo rural: Percursos biográficos, intervenção e pesquisa. *Educação, Sociedade & Culturas*(20), 9-42.
- Amiguiño, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 7-43.
- Aníbal, A., Touças, H., Dornellas, L., Morgadinho, P., Seoane, M., & Veríssimo, V. (2008). Vidas reconhecidas: O projecto de educação e formação de adultos na Câmara Municipal de Lisboa. *Revista Lusófona de Educação*, 11(11), 149-159.
- Bernardes, A. (2008). Políticas de formação em grandes empresas - Situação actual e perspectivas futuras. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*(6), 57-70.
- Canário, R. (2001). Adultos - da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 85-99.
- Caramujo, M., & Ferreira, J. A. (2007). Educação e formação de adultos e bem-estar: Estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 207-222.
- Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas*(20), 125-147.
- Cavaco, C. (2007a). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais - A emergência de actividades profissionais na educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 133-150.

- Cavaco, C. (2007b). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*(2), 21-34.
- Coelho, I. P. (2007). Género e envolvimento parental na escola: Implicações para a educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 359-373.
- Fragoso, A. (2000). Avaliação de projectos sociais: o caso do projecto "entre-mães". *Revista de Educação*, 9(2), 59-73.
- Fragoso, A. (2005). Contributos para o debate teórico sobre o desenvolvimento local: Um ensaio baseado em experiências investigativas. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 63-83.
- Fragoso, A. (2005). Desenvolvimento Participativo: Uma sugestão de reformulação conceptual. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 23-51.
- Gaspar, M. F. (2004). Educação parental e educação pré-escolar: Uma parceria a construir, um projecto sócio-educativo a investir. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1, 2 e 3), 255-268.
- Granho, P. (2007). Aprendendo o perigo e a ser um de nós. Integração profissional na indústria da refinação. *Revista Lusófona de Educação*, 9(9), 103-159.
- Jorge, A., & Ferreira, J. A. (2007). Transição de alunos surdos para o ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 335-357.
- Keating, M. C. (2002). O poder de dar nomes às coisas: Sobre reconhecimentos e aprendizagens em práticas e discursos. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 131-167.
- Lima, L. C. (2001). Políticas de educação de adultos: Da (não) reforma às decisões pós-reformistas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 41-66.
- Lima, L. C. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na "sociedade da aprendizagem". *Revista Lusófona de Educação*, 15(15), 41-54.
- Lima, M. P., Oliveira, A. L., & Godinho, P. (2007). Promover o bem-estar de idosos institucionalizados: Um estudo exploratório com treino em mindfulness. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 165-183.

- Lima, M. P., Simões, A., Vieira, C., Oliveira, A., Ferreira, J. A., Pinheiro, M. R., & Matos, A. (2001). O bem-estar subjectivo na meia idade: Do mito à realidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 149-170.
- Loureiro, A. (2010). A dinâmica do saber em local de trabalho: O caso de uma equipa técnica de educação e formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*(23)2, 93-118.
- Loureiro, A. (2011). O trabalho, os saberes e as aprendizagens em técnicos de educação de adultos. *Educação, Sociedade & Culturas*(31), 105-122.
- Loureiro, A., & Cristóvão, A. (2000). A universidade ao encontro da comunidade: Traços do perfil da actividade de extensão de uma universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 243-266.
- Loureiro, A., & Cristóvão, A. (2001). O que diz a comunidade? A extensão universitária vista pelos actores externos (um estudo de caso). *Educação, Sociedade & Culturas*(15), 75-97.
- Magalhães, J. P. (2003). Alfabetização e educação de adultos. *Investigar em Educação*(2), 173-201.
- Marchand, H. (2004). O desenvolvimento da reflexividade na vida adulta: Teoria, dados e implicações na formação. *Revista de Educação*, 12(1), 91-102.
- Marques, J., & Sarmiento, T. (2007). Investigação-acção e construção da cidadania. *Revista Lusófona de Educação*, 9(9), 85-102.
- Melo, A. (2001). Agir localmente, pensar globalmente: Testemunho de um percurso inspirado em Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 115-122.
- Mendes, M. (2009). Os sete pecados da governação global. Paulo Freire e a reinvenção das possibilidades de uma pedagogia democrática e emancipatória da educação. *Revista Lusófona de Educação*, 14(14), 61-76.
- Monteiro, J. P. (2003). Contributos para a análise da emergência das Universidades de Terceira Idade em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 133-156.

- Montenegro, M. (2003). Aprendendo com ciganos: Processos de ecoformação. *Educação, Sociedade & Culturas*(20), 149-165.
- Oliveira, A. L. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 43-76.
- Pacheco, N., Terrasêca, M., Medina, T., & Nogueira, C. (2004). Avaliação da Universidade Popular do Porto: Pistas para a biografia institucional de um associativismo militante. *Educação, Sociedade & Culturas*(22), 41-62.
- Passarinho, I. (2008). Assistente Social - Percursos e Construção Identitária. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*(6), 21-34.
- Pereira, J. A. (2007). Agentes, suposições e outros intervenientes na modelação do género. A construção social da diferença no discurso das mulheres pouco escolarizadas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 101-132.
- Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: Uma problemática educativa. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*(2), 5-20.
- Ramos, M. C. (2007). Aprendizagem ao longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 299-333.
- Ramos, N. (2005). Relações e solidariedades intergeracionais na família - Dos avós aos netos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 195-216.
- Ribeiro, M. M. (2011). O(s) trabalho(s) educativo(s) no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Contributos para a transformação dos ofícios de ensinar e de aprender em educação de adultos. *Educação, Sociedade & Culturas*(31), 123-142.
- Silva, A. M., Moreira, M. A., Freire, T., Caetano, A. P., Freire, I., & Ferreira, A. S. (2010). Novos actores no trabalho em educação: Os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 119-151.
- Simões, A. (2001). Discurso de abertura das 2.ªs Jornadas Modelos e práticas em educação de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 7-11.

- Simões, A. (2002). Um novo olhar sobre os idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1, 2 e 3), 559-569.
- Simões, A. (2005). Envelhecer bem? - Um modelo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 217-227.
- Simões, A., Ferreira, J. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. R., Vieira, C., Matos, A., & Oliveira, A. (2003). O bem-estar subjectivo dos adultos: Um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 5-30.
- Trigo, M. M. (2001). O presente e o futuro da educação de adultos em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(1), 101-114.
- Veloso, E. (2007a). As Universidades da Terceira Idade em Portugal: Um contributo para a análise da sua emergência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(3), 263-284.
- Veloso, E. (2007b). Contributos para a análise da emergência das Universidades de Terceira Idade em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*(2), 233-258.

## 6.2. Anexo 2 – ‘Ficha Individual’

### Ficha individual

<b>Autor</b>		<b>Código</b>	
<b>Título</b>			

#### 1. Problemática

##### 1.1. Temas centrais

<b>Código</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Pág.</b>	<b>Unidades de Registo</b>
A			•
B			•

#### 2. Origem (motivações)

<b>a) Financiamento</b>	<b>Financiado</b>	<b>Não financiado</b>	<b>Sem referência</b>	
<b>b) Com origem numa comunicação/conferência</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não se sabe</b>	
<b>Código</b>	<b>Unidades de Contexto</b>		<b>Pág.</b>	<b>Unidades de Registo</b>
A				•
B				•

#### 3. Finalidades (objetivos)

<b>Código</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Pág.</b>	<b>Unidades de Registo</b>
A			•
B			•

#### 4. Contexto e sujeitos do estudo

##### 4.1. Contexto

<b>Código</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Pág.</b>	<b>Unidades de Registo</b>
A			•
B			•

##### 4.2. Sujeitos

<b>Código</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Pág.</b>	<b>Unidades de Registo</b>
A			•
B			•

#### 5. Amplitude da amostra

<b>Código</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Pág.</b>	<b>Unidades de Registo</b>
A			•
B			•

#### 6. Orientação metodológica

<b>Código</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Pág.</b>	<b>Unidades de Registo</b>
A			•
B			•

#### 7. Técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha, análise e tratamento de informações

<b>Código</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Pág.</b>	<b>Unidades de Registo</b>
A			•
B			•

#### 8. Tipo de análise

<b>Código</b>	<b>Unidades Contexto</b>	<b>Pág.</b>	<b>Unidades de Registo</b>
A			•
B			•

#### 9. Principais conclusões/resultados/ inovações

<b>Código</b>	<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Pág.</b>	<b>Unidades de Registo</b>
A			•
B			•

### 6.3. Anexo 3 – Revistas científicas: sobre os números pesquisados

<b>Nome da revista</b>	<b>Informação sobre a primeira publicação consultada</b>	<b>Informação sobre a última publicação consultada</b>
Educação, Sociedade & Culturas	Ano 2000/Número 13	Ano 2011/Número 32
Educação: Temas e Problemas	Ano 2005/Volume 1/Número 1	Ano 2009/Volume 4/Número 8
Investigar em Educação	Ano 2002/Número 1	Ano 2006/Número 5
Revista de Educação	Ano 2000/Volume 9/Número 1	Ano 2011/Volume 18/Número 2
Revista Lusófona de Educação	Ano 2000/Volume 9/Número 1	Ano 2011/Volume 18/Número 1
Revista Portuguesa da Educação	Ano 2000/Volume 13/Número 1	Ano 2011/Volume 22/Número 1
Revista Portuguesa de Pedagogia	Ano 2000/Números 1, 2 e 3	Ano 2011/Número 3
Sísifo	Ano 2006/Número 1	Ano 2010/Número 12

## 6.4. Anexo 4 – Quadros

**Quadro 31 – Número de trabalhos por autor e proveniência dos trabalhos (livros)**

Autor	Trabalhos selecionados		
	N.º Trabalhos	Proveniência	
Amorim, José Pedro	1	D	
Ávila, Patrícia	1	T	
Barbosa, Fátima	1	T	
Barcoso, Cristina	1	D	
Barros, Rosanna	2	T	
Cavaco, Cármen	2	D + T	
Ferreira, Fernando Ilídio	1	T	
Ferreira, José Luís Simão	1	T	
Fragoso, António	1	T	
Guimarães, Paula	1	T	
Loureiro, Armando	1	T	
Montenegro, Mirna	1	D	
Nico, Lurdes	1	T	
Pires, Ana Oliveira	1	T	
Quintas, Helena	1	T	
Roths, Luís	1	T	
Silvestre, Carlos Alberto	2	D	
Veloso, Esmeraldina	1	T	
18	21	6D + 15T	Total

Legenda 4 – D = Dissertação/T = Tese

**Quadro 32 – Vínculo institucional dos autores (livros)**

<b>Instituição</b>	<b>N.º de autores</b>	
Escola Básica 2, 3 de Montenegro	1	
Escola Superior de Saúde Jean Piaget	1	
Instituto das Comunidades Educativas	1	
Instituto Piaget	1	
Instituto Politécnico de Setúbal	1	
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa	1	
Universidade Católica do Porto	1	
Universidade de Évora	1	
Universidade de Lisboa	2	
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	1	
Universidade do Algarve	3	
Universidade do Minho	3	
Universidade do Porto	1	
13	18	Total

**Quadro 33 – Número, tipo de trabalhos e vínculo institucional dos orientadores (livros)**

<b>Orientador</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>					<b>Vínculo Institucional</b>
	<b>N.º e tipo de trabalhos</b>				<b>Total</b>	
	<b>Dissertação</b>		<b>Tese</b>			
	<b>Orientador</b>	<b>Co-orientador</b>	<b>Orientador</b>	<b>Co-orientador</b>		
Ambrósio, Teresa	0	0	1	0	1	U. Nova de Lisboa
Canário, Rui	2	0	1	0	3	U. Lisboa
Caria, Telmo	0	0	0	1	1	U.T.A.D.
Correia, José Alberto	0	0	0	1	1	U. Porto
Costa, António Firmino da	0	0	1	0	1	I.S.C.T.E.
Cristóvão, Artur	0	0	0	1	1	U.T.A.D.
Cruz, Isabel Santana da	0	0	1	0	1	U. Algarve
Formosinho, João	0	0	1	0	1	U. Minho
Gomes, Carlos	0	0	1	0	1	U. Minho
Imaginário, Luís	1	0	0	0	1	U. Minho
Lima, Licínio C.	0	0	3	1	4	U. Minho
Nóvoa, António	1	0	0	0	1	U. Lisboa
Oliveira, Clara Costa	2	0	0	0	2	U. Lisboa
Osório, Agustín Requejo	0	0	2	0	2	U. Santiago de Compostela
Ramos, Emilio Lucio-Villegas	0	0	1	0	1	U. Sevilla
Verdasca, José	0	0	1	0	1	U. Évora
16			21			Total

**Quadro 34 – Número de trabalhos publicados por ano (livros)**

<b>Ano</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>	
	N.º Trabalhos	Proveniência
2000	0	-
2001	0	-
2002	2	2D
2003	3	2D + 1T
2004	1	1T
2005	1	1T
2006	1	1D
2007	1	1T
2008	2	2T
2009	4	4T
2010	0	-
2011	6	1D + 5T
	21	6D + 15T
		Total

Legenda 5 – D = Dissertação/T = Tese

**Quadro 35 – Número de trabalhos por instituição que atribuiu o grau (livros)**

<b>Instituição</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>		
	N.º Trabalhos	N.º e graus atribuídos	
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa	1	1D	
Universidad de Santiago de Compostela	2	2D	
Universidad de Sevilla	1	1D	
Universidade de Évora	1	1D	
Universidade de Lisboa	4	3M + 1D	
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	1	1D	
Universidade do Algarve	1	1D	
Universidade do Minho	8	2M + 4D	
Universidade do Porto	1	1D	
Universidade Nova de Lisboa	1	1D	
10	21	5M + 14D	Total

Legenda 6 – M = Mestre/D = Doutor

**Quadro 36 – Número de trabalhos por editora (livros)**

Editora	Trabalhos selecionados		
	N.º e proveniência dos trabalhos		
	N.º de publicações	Publicação em nome próprio	Publicação em parceria
Agência Nacional para a Qualificação, I.P.	1	1T	0
Celta Editora	1	1T	0
Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho	1	1T	0
Chiado Editora	2	2T	0
Coisas de Ler	1	1T	0
Dialogos	1	1T	0
Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho	1	1D	0
Edições Pedago	1	1T	0
Educa	3	0	2D + 1T
Estratégias Criativas	1	1T	0
Fundação Calouste Gulbenkian	3	0	3T
Fundação para a Ciência e Tecnologia	3	0	3T
Instituto Piaget	2	2D	0
L'UllalEdiciones	1	1T	0
Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social	1	1D	0
Servizo de Publicacións e Intercambio Científico	1	1T	0
Sururu, Produções Culturais, Lda	1	1T	0
Unidade de I&D de Ciências da Educação	3	0	2D + 1T
18		21 (6D + 15T) <sup>129</sup>	Total

Legenda 7 – D = Dissertação/T = Tese

<sup>129</sup> Este valor corresponde ao número total de trabalhos selecionados e que tiveram por base dissertações de mestrado ou teses de doutoramento.

**Quadro 37 – Número de trabalhos por local de publicação (livros)**

<b>Localidade</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>	
	N.º e proveniência dos trabalhos	
Braga (Portugal)	1T	
Cascais (Portugal)	1T	
Lisboa (Portugal)	6D + 8T	
Mangualde (Portugal)	1T	
Porto (Portugal)	1T	
Santiago de Compostela (Espanha)	1T	
Vialonga	1T	
Xátiva (Espanha)	1T	
8	21 (6D + 15T)	Total

Legenda 8 – D = Dissertação/T = Tese

**Quadro 38 – Número de trabalhos selecionados em cada revista**

<b>Revista</b>	<b>N.º de trabalhos selecionados</b>	
Educação, Sociedade & Culturas	7	
Investigar em Educação	1	
Revista de Educação	2	
Revista Lusófona de Educação	6	
Revista Portuguesa de Educação	7	
Revista Portuguesa de Pedagogia	24	
Sísifo	4	
7	51	Total

**Quadro 39 – Número de trabalhos por autor e proveniência dos trabalhos (artigos)**

Autor	Trabalhos selecionados		
	N.º Trabalhos e sua proveniência		
	Autor único	Co-autoria	Total
Alcoforado, Luís	1RH	1RH	2
Alves, Mariana Gaio	1RA	0	1
Amiguiinho, Abílio	1RA + 1RD	0	2
Aníbal, Alexandra	0	1RF	1
Bernardes, Alda	1RB	0	1
Caetano, Ana Paula	0	1RA	1
Canário, Rui	1RH	0	1
Caramujo, Mário dos Santos	0	1RH	1
Cavaco, Cármen	1RB + 1RD + 3	0	3
Coelho, Inês de Paiva	1RH	0	1
Cristóvão, Artur	0	1RA + 1RD	2
Dornellas, Luísa	0	1RF	1
Ferreira, Ana Sousa	0	1RA	1
Ferreira, Joaquim Armando	0	4RH	4
Fragoso, António	1RA + 1RE + 1RF	0	3
Freire, Isabel	0	1RA	1
Freire, Teresa	0	1RA	1
Gaspar, Maria Filomena	1RH	0	1
Godinho, Patrícia	0	1RH	1
Granjo, Paulo	1RF	0	1
Jorge, Andreia	0	1RH	1
Keating, Maria Clara	1RA	0	1
Lima, Licínio C.	1RF + 1RH	0	2
Lima, Margarida Pedroso	0	3RH	3
Loureiro, Armando	1RA + 1RD	1RA + 1RD	4
Magalhães, Justino Pereira de	1RC	0	1
Marchand, Helena	1RE	0	1
Marques, Joaquim	0	1RF	1
Matos, Armanda	0	2RH	2
Medina, Teresa	0	1RD	1
Melo, Alberto	1RH	0	1
Mendes, Madalena	1RF	0	1
Monteiro, Peres J. G.	1RH	0	1
Montenegro, Mirna	1RD	0	1
Moreira, M. Alfredo	0	1RA	1
Morgadinho, Paula	0	1RF	1
Nogueira, Cristina	0	1RD	1
Oliveira, Albertina	1RH	3RH	4
Pacheco, Natércia	0	1RD	1

Autor	Trabalhos selecionados		
	N.º Trabalhos e sua proveniência		
	Autor único	Co-autoria	Total
Passarinho, Isabel	1RB	0	1
Pereira, José Américo	1RH	0	1
Pinheiro, Maria do Rosário	0	2RH	2
Pires, Ana Luísa de Oliveira	1RB	0	1
Ramos, Maria da Conceição	1RH	0	1
Ramos, Natália	1RH	0	1
Ribeiro, Miguel Marques	1RD	0	1
Sarmiento, Teresa	0	1RF	1
Seoane, Mafalda	0	1RF	1
Silva, Ana M. Costa e	0	1RA	1
Simões, António	3RH	2RH	5
Terrasêca, Manuela	0	1RD	1
Touças, Hélder	0	1RF	1
Trigo, Maria Márcia	1RH	0	1
Veloso, Esmeraldina	2RH	0	2
Veríssimo, Vanessa	0	1RF	1
Vieira, Cristina	0	3RH	3
56	39	12	Total

Legenda 9 – RA = “Revista Portuguesa de Educação”/RB = “Sísifo”/RC = “Investigar em Educação”/RD = “Educação, Sociedade & Culturas”/RE = “Revista de Educação”/RF = “Revista Lusófona de Educação”/RH = “Revista Portuguesa de Pedagogia”

**Quadro 40 – Vínculo institucional dos autores (artigos)**

<b>Instituição</b>	<b>N.º de autores vinculados</b>	
ANEFA	1	
Associação Nacional de Oficinas de Projeto	1	
Câmara Municipal de Cascais	1	
Câmara Municipal de Lisboa	6	
Instituto das Comunidades Educativas de Setúbal	1	
Instituto Politécnico da Guarda	1	
Instituto Politécnico de Portalegre	1	
Instituto Politécnico de Setúbal	1	
Universidade Aberta	1	
Universidade de Coimbra	10	
Universidade de Lisboa	9	
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	2	
Universidade do Algarve	2	
Universidade do Minho	7	
Universidade do Porto	4	
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	1	
Universidade Nova de Lisboa	1	
Sem referência encontrada	5	
17	55	Total

**Quadro 41 – Número de trabalhos publicados por ano e sua proveniência (artigos)**

Ano	Trabalhos selecionados	
	N.º Trabalhos	Proveniência
2000	2	1RA + 1RE
2001	8	1RD + 7RH
2002	2	1RA + 1RH
2003	6	1RC + 3RD + 2RH
2004	3	1RD + 1RE + 1RH
2005	5	2RA + 1RF + 2RH
2006	0	0
2007	14	2RB + 2RF + 10RH
2008	3	2RB + 1RF
2009	1	1RF
2010	4	3RA + 1RF
2011	3	2RD + 1RH
	51	7RA + 4RB + 1RC + 7RD + 2RE + 6RF + 24RH
		Total

Legenda 10 – RA = “Revista Portuguesa de Educação”/RB = “Sísifo”/RC = “Investigar em Educação”/RD = “Educação, Sociedade & Culturas”/RE = “Revista de Educação”/RF = “Revista Lusófona de Educação”/RH = “Revista Portuguesa de Pedagogia”

**Quadro 42 – Número de trabalhos por editora (artigos)**

<b>Editora</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>		
	N.º de publicações	Publicação em nome próprio	Publicação em parceria
Edições Afrontamento	7	0	7
Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação	1	1	0
Universidade de Coimbra - FPCE	24	24	0
Universidade de Lisboa – DE-FC	2	2	0
Universidade de Lisboa – UI&D de CE	4	4	0
Universidade do Minho – CIED-IE	7	7	0
Universidade do Porto - CIIE	0	0	7
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – UID OPECE	6	6	0
8		51 (44NP + 7P)	Total

Legenda 11 – NP = Nome próprio/P = Parceria

**Quadro 43 – Localidade em que foram publicados os documentos (artigos)**

<b>Instituição</b>	<b>N.º de trabalhos selecionados</b>	
Braga	7	
Coimbra	24	
Lisboa	12	
Porto	7	
Sem referência à localidade de publicação	1	
4	51	Total