

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Os Centros Locais de Aprendizagem e o Desenvolvimento Local

Manuela Alexandra Andrade Ramos Oliveira

Mestrado em Relações Interculturais

2022

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Os Centros Locais de Aprendizagem e o Desenvolvimento Local

Manuela Alexandra Andrade Ramos Oliveira

Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais

Orientadores: Prof. Doutor Lúcio Manuel Gomes de Sousa
Prof.^a Doutora Cristina Maria Lopes Pereira Vieira

2022

Resumo

Numa sociedade global, um dos direitos fundamentais de qualquer indivíduo é o acesso a formação e educação que o prepare para uma cidadania ativa. Em Portugal, existem algumas assimetrias em várias áreas e umas delas diz respeito à localização geográfica das instituições de ensino superior. Apesar de já existir uma oferta diversificada de universidades e institutos politécnicos, ainda há zonas em que existe uma oferta desigual. Nas zonas mais rurais e afastadas dos grandes centros, a oferta é mais escassa e isso dificulta o acesso a essas instituições.

O ensino a distância é um método que permitiu diminuir algumas dessas desigualdades em termos educativos, uma vez que não está limitado em espaço e tempo e é acessível em qualquer lugar do mundo. Esta investigação tem por base a Universidade Aberta (UAb), mais propriamente o projeto dos Centros Locais de Aprendizagem (CLA) que surgiram com o objetivo de descentralizar o acesso ao ensino superior, criando Centros da UAb em zonas rurais e afastadas dos centros urbanos.

O objetivo desta investigação é perceber qual o impacto que os CLA têm no seu meio envolvente enquanto agentes de desenvolvimento, uma vez que focam a sua intervenção local através de atividades formais e não-formais que desenvolvem, com entidades locais, assim como o seu impacto cultural e educacional.

No sentido de responder aos objetivos definidos, foi realizada uma investigação exploratória com catorze parceiros locais de quatro CLA da UAb da região Centro do país.

Esta investigação permitiu-nos concluir que os CLA são considerados agentes de desenvolvimento para a região em que se encontram, havendo um desejo de continuidade das parcerias existentes. No entanto, verificou-se que, em alguns casos, a comunidade ainda desconhece o modelo pedagógico da UAb, assim como o projeto dos CLA e os seus objetivos.

Palavras-Chave: Centro Local de Aprendizagem, Universidade Aberta, desenvolvimento, parceria, comunidade

Abstract

In a global society, one of the fundamental rights of any individual is the access to training and education that prepare them for an active citizenship. In Portugal, there are some asymmetries in several areas and one of them concerns the geographical location of higher education institutions. Although there is already a diversified offer of universities and polytechnic institutes, there are still areas where the offer is not balanced. In more rural areas and areas far from large cities, there is little offer and this makes access to these institutions more difficult.

Distance learning is a method that has allowed to reduce some of these inequalities in educational terms, since it is not limited in space and time and is accessible anywhere in the world. This research is based on the Universidade Aberta (UAb), more specifically on the Centros Locais de Aprendizagem (CLA) a project that emerged with the aim of decentralizing the access to university education, creating UAb Centres in rural areas and far from urban centres.

The aim of this research is to understand what impact the CLAs have on their surroundings as agents of development, since they focus their local intervention through formal and non-formal activities that they develop with local entities, as well as their cultural and educational impact.

In order to respond to the defined objectives, an exploratory research was carried out with fourteen local partners from four CLAs of the UAb in the Central region of the country.

This research allowed us to conclude that the CLAs are considered agents of development for the region in which they are located, and there is a desire for continuity in the existing partnerships. However, it was found that, in some cases, the community is still unaware of the UAb's pedagogical model, as well as the CLAs' project and its objectives.

Keywords: Centro Local de Aprendizagem, Universidade Aberta, development, partnership, community

Agradecimentos

Este trabalho não poderia ter sido concretizado sem a ajuda de muitas pessoas, às quais expresso aqui o meu profundo agradecimento.

Aos meus Orientadores, Professor Lúcio Sousa e Professora Cristina Vieira, pela dedicação, paciência e pelo apoio dado perante as dificuldades que fui encontrando.

Às minhas colegas Coordenadoras de CLA que integraram este estudo exploratório, pela disponibilidade e colaboração.

À minha colega de Mestrado Sandra por todo o apoio moral e amigo neste longo percurso, uma prova de que as amizades se constroem também no ensino *e-learning*.

E finalmente, ao João e aos meus filhos, Duarte e Valentim, obrigada de coração por todo o apoio e compreensão neste caminho.

Índice

<i>Resumo</i>	II
<i>Agradecimentos</i>	V
<i>Lista de abreviaturas e siglas</i>	X
<i>Introdução</i>	1
<i>Capítulo 1 – Educação e Sociedade</i>	4
1.1. Transformações da educação e da sociedade.....	5
1.2. O ensino a distância (EaD) e as novas dinâmicas sociais	10
1.3. Tipos de ensino, formal, informal ou não-formal	14
<i>Capítulo 2 – Educação e desenvolvimento</i>	16
2.1. O papel do ensino superior no desenvolvimento local.....	17
2.2. As universidades EaD e o desenvolvimento local	23
2.3. EaD, parcerias e redes: a força do “local”	26
<i>Capítulo 3 – Metodologia</i>	29
3.1. Objetivos de investigação e perguntas de partida.....	30
3.2. Opções metodológicas	31
3.3. Amostra	33
3.4. Técnica de recolha e análise de dados	35
3.4.1. Pesquisa documental.....	35
3.4.2. Inquérito por entrevista.....	35
3.4.3. Análise temática	37
3.5. Dificuldades e limitações	37
<i>Capítulo 4 – Ensino a distância em Portugal: a Universidade Aberta</i>	39
4.1. Universidade Aberta: percursos e opções.....	40
4.1.1. Ensino a distância na Península Ibérica	45
4.2. Os Centros Locais de Aprendizagem da Universidade Aberta	51
4.3. Os CLA e o contexto local: parcerias e redes locais	54
4.3.1 Centro Local de Aprendizagem do Sabugal	59

4.3.2. Centro Local de Aprendizagem de Cantanhede	63
4.3.3. Centro Local de Aprendizagem de Abrantes	67
4.3.4. Centro Local de Aprendizagem de Porto de Mós	71
4.4. Atividades desenvolvidas e dinâmicas estabelecidas – os CLA em ação	74
4.4.1. Atividades desenvolvidas.....	75
4.4.2. As atividades e a sua promoção	85
<i>Capítulo 5 – Apresentação dos resultados.....</i>	<i>87</i>
5.1. A parceria como paradigma de ação.....	88
5.2. Apresentação e análise de resultados.....	89
5.2.1. Perspetivas sobre a criação do CLA	90
5.2.2. Perceções sobre o papel do CLA no desenvolvimento local	95
5.2.3. Avaliação dos parceiros sobre o CLA a nível local	104
6. Análise e discussão dos resultados.....	112
<i>Conclusão</i>	<i>118</i>
<i>Bibliografia</i>	<i>123</i>
<i>Anexos</i>	<i>134</i>

Anexos

Anexo I. Recortes de jornal sobre a formalização do protocolo entre os municípios e a UAb	133
Anexo II. Guião de entrevista – Entidades parceiras	137
Anexo III. Guião de entrevista – Municípios de acolhimento	139
Anexo IV. Declaração de assentimento Informado	141
Anexo V. Tabela resultado da análise temática	142

Índice de tabelas

Tabela 3.1 Caracterização dos entrevistados	34
Tabela 4.2 População residente na área de abrangência do CLA do Sabugal	61
Tabela 4.3 População residente na área de abrangência do CLA de Cantanhede	65
Tabela 4.4 População residente na área de abrangência do CLA de Abrantes	69
Tabela 4.5 População residente na área de abrangência do CLA de Porto de Mós	73
Tabela 5.6 Diplomados nas áreas de abrangência dos CLA desde a sua abertura	89

Índice de gráficos

Gráfico 4.1 População residente no concelho do Sabugal	60
Gráfico 4.2 População residente no concelho de Cantanhede	64
Gráfico 4.3 População residente no concelho de Abrantes	68
Gráfico 4.4 População residente no concelho de Porto de Mós	72
Gráfico 4.5 Nº de atividades /ano	75
Gráfico 4.6 Nº de atividades por região	76
Gráfico 4.7 Tipologia das atividades	76
Gráfico 4.8 Nº de parceiros por áreas	78
Gráfico 4.9 Áreas dos parceiros por número de atividades	79
Gráfico 4.10 Nº de parcerias por área e território – CLA de Sabugal.....	80
Gráfico 4.11 Nº de parcerias por área e território – CLA de Cantanhede	81
Gráfico 4.12 Nº de parcerias por área e território – CLA do Abrantes	82
Gráfico 4.13 Nº de parcerias por área e território – CLA de Porto de Mós	83

Gráfico 4.14 Nº de atividades por tipologia	84
Gráfico: 4.15 Nº de atividades por contexto	85

Índice de figuras

Figura 4.1 Divisão do território em regiões	56
Figura 4.2 Regiões dos CLA em estudo	58
Figura 4.3 Edifício sede do CLA do Sabugal	59
Figura 4.4 Edifício sede do CLA de Cantanhede	63
Figura 4.5 Edifício sede do CLA de Abrantes	67
Figura 4.6 Edifício sede do CLA de Porto de Mós	71

Lista de abreviaturas e siglas

AAUAb	Associação Académica da Universidade Aberta
ALUMNI	Associação de Antigos Alunos
CEMRI	Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais
CENTED	Centro de Estudo e Ensino a Distância
CLA	Centro Local de Aprendizagem
DACV	Direção de Apoio ao Campus Virtual
DAS	Direção dos Serviços Académicos
DGEEC	Direção Geral de Estatísticas e Educação e Ciência
DR	Delegação Regional
DSD	Direção dos Serviços de Documentação
EaD	Educação a Distância
ELO	Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local
EUA	European Uneversity Association
FUOC	Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya
IES	Instituição de Ensino Superior
IMAVE	Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino
IPED	Instituto Português de Ensino a Distância
MFA	Movimento Forças Armadas
NUTS	Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos
ORVC	Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências
PAA	Plano Anual de Atividades

PDM	Plano Diretor Municipal
PME	Pequenas e Médias Empresas
QCA	Quadro Comunitário de Apoio
RTP	Rádio Televisão Portuguesa
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SAR	Serviço de Apoio ao Reitor
SG	Serviços de Gestão
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAb	Universidade Aberta
UALV	Unidade de Aprendizagem ao Longo da Vida
UKOU	United Kingdom Open University
UMCLA	Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UOC	Universitat Oberta de Catalunya

Introdução

Portugal é um país com notórios desequilíbrios e assimetrias entre o litoral e o restante território em várias áreas. Um exemplo disso é o acesso à educação e, especificamente para este estudo, o acesso ao ensino superior. Mais acentuadas no interior do país, estas desigualdades são já sentidas em quase todo o território nacional que não faça parte da orla costeira.

O acesso à educação e qualificação superior é um direito fundamental de qualquer cidadão e constitui um importante fator de fixação da população em determinada região. Assim, é essencial que se desenvolvam estratégias educativas com o objetivo de garantir “...o acesso pleno à educação, por parte das populações do interior, sem discriminações de acesso”, “...uma rede de ensino público [...] que esteja conectada com as estratégias específicas de desenvolvimento local” e “...aproveitar as potencialidades das universidades e politécnicos” para esse efeito¹.

No ano de 2008, era implementado um projeto que tinha na sua essência a aproximação de uma universidade de ensino a distância à comunidade local, afastada dos centros urbanos. Esta rede tem crescido progressivamente, contando à data da apresentação deste estudo, com 18 Centros Locais de Aprendizagem (CLA), espalhados pelo continente e ilhas.

Segundo Caeiro, Moreira e Henriques (2018, p. 52), a rede dos CLA “...funciona ao serviço do desenvolvimento social e territorial das populações garantindo-lhes um maior acesso à educação superior e reforçando a capacidade de investigação científica e de disseminação do conhecimento da UAb, em articulação com outras instituições, públicas e privadas”.

A escolha da temática deste estudo de investigação surgiu de uma motivação pessoal, uma vez que sendo coordenadora de um CLA da Universidade Aberta (UAb) e após mais de dez anos da criação de alguns deles, senti necessidade de avaliar qual o lugar destes Centros, qual o seu papel junto da comunidade e de que forma contribuem para o desenvolvimento local.

Assim, espera-se com este estudo perceber, a) qual o papel que os CLA têm tido a nível local, b) como os parceiros e a comunidade veem o trabalho que os CLA desenvolvem, e c)

¹ Vide <http://www.cgtp.pt/images/images/2017/12/encontro-assimetrias-2017.pdf>

se estes têm contribuído para colmatar algumas das assimetrias regionais, nomeadamente o acesso à formação e qualificação superior.

A presente dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos:

Primeiro capítulo: fazemos uma delimitação do objeto de estudo no tempo e no espaço, tendo em consideração a sociedade atual, as mudanças que têm vindo a acontecer a nível educativo e os seus desafios para o ensino a distância.

Segundo capítulo: abordamos a temática do ensino superior na sociedade do conhecimento e do ensino superior a distância no âmbito do desenvolvimento local, assim como a importância das parcerias nesse processo.

Terceiro capítulo: apresentamos um retrato do ensino a distância em Portugal e na Península Ibérica, apresentando também os projetos dos CLA e retratando os quatro CLA em estudo e a sua dinâmica a nível local.

Quarto capítulo: descrevemos a metodologia, justificando as opções tomadas e os instrumentos de recolha e análise de dados, identificando algumas dificuldades e limitações ao estudo.

Quinto capítulo: exibimos o estudo de caso, onde procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados. Também se apresentam eventuais pontos de reflexão para melhoria da compreensão do papel dos CLA enquanto elementos de promoção de desenvolvimento social no contexto local.

Por fim, apresentamos as conclusões e a bibliografia utilizada na elaboração da dissertação e os anexos.

Capítulo 1 – Educação e Sociedade

Vivemos num mundo em profunda mudança e que tem, nas últimas décadas, alterado a nossa sociedade sob vários aspetos. Um dos setores que sofreu grande transformação foi o sistema educativo, que passou de um sistema de ensino tradicional, caracterizado por ensino unidirecional, do professor para o estudante, para um ensino centrado no aprendente em que este faz parte integrante da sua própria aprendizagem. No ponto 1.1., irá debater-se de que forma as transformações sociais decorrentes da globalização fizeram com que a própria sociedade procurasse novas formas de aprendizagem e as instituições educativas fossem impelidas a encontrar soluções que dessem resposta a esta nova exigência.

1.1. Transformações da educação e da sociedade

Neste último século, a revolução científica e tecnológica trouxe uma dinâmica de transformação em vários domínios: na ciência e tecnologia, na educação, nas relações económicas sociais e políticas. A este fenómeno evolutivo a literatura chamou *globalização*, que, segundo Ruivo e Mesquita (2010, p. 202), “corresponde a um estágio do desenvolvimento humano e ao aproveitamento das capacidades que a revolução científica e tecnológica trouxe ao Homem”.

Este conceito foi usado pela primeira vez, nos anos 60, por McLuhan (s.d. *apud* Finuras, 2018, p. 12) que referiu que o mundo se iria transformar progressivamente numa aldeia global em que se iriam desenvolver diversos “...processos de produção, mercados, consumidores, clientes, e na transformação dos próprios países, cuja exposição aumentou de forma significativa em termos de interação entre culturas e povos”. Segundo Giddens (2000, p. 17), “a globalização está a reestruturar as nossas formas de viver” e a ciência e a tecnologia permitem o contacto regular com a diversidade, tendo implicações na vida dos indivíduos, seja a nível político, tecnológico ou cultural. Estas implicações são impulsionadas pelo progresso crescente dos sistemas de comunicação, que criaram cidadanias mais ativas e mais reflexivas. O progressivo aumento da mobilidade a nível global, a evolução das tecnologias de informação e comunicação promovem o

desenvolvimento acelerado deste fenómeno (Finuras, 2018). Giddens (2000, p. 22) afirma ainda “...que a globalização, tal como estamos a vivê-la, a muitos respeito não é apenas uma coisa nova, é também algo revolucionário”, é um fenómeno que influencia vários aspetos da vida dos indivíduos, como a vida familiar ou profissional.

Estas mudanças lançaram reptos também a nível educacional e novos paradigmas educacionais foram surgindo. O modelo de escola tradicional que se desenvolveu ao longo do século XIX e era caracterizado por um modelo comunicacional unidirecional em que “...o professor é o centro do processo de ensino/aprendizagem e o detentor do conhecimento e da experiência, enquanto o aluno é um mero reproduzidor desse conhecimento” (Correia & Dias, 1998, pp. 114-115) foi dando lugar ao aparecimento de novos paradigmas educacionais dos quais a informação e a comunicação fazem parte. Segundo Saviani (1991 *apud* Leão, 1999, p. 191), o ensino tradicional pretendia apenas “...transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade”. No ensino tradicional, o aluno detinha um papel passivo no processo de aprendizagem e limitava-se a adquirir os conhecimentos que eram partilhados na sala de aula pelo professor, que detinha todos os conteúdos.

Segundo Miranda (2007), o mundo evoluiu de uma sociedade industrial para uma sociedade baseada no conhecimento em que o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) são a base fundamental do desenvolvimento e da competitividade. No plano educacional, esta nova posição deve estar centrada na construção de sociedades que possam superar os modelos educativos do passado, caracterizados pelos seus métodos de ensino homogéneos, e abordar os novos desafios interculturais ou das “...sociedades de aprendizagem” (Gusmão, 2011, p. 33), mas deve exigir-se igualmente a compreensão de que a diversidade está inserida no contexto não só educacional, mas também no mundo em que estamos e na realidade em que vivemos. Tudo isto leva a um objetivo de transformação de uma escola num sistema de ensino dotado “...de uma eficiente, eficaz e coerente autonomia, aberta às exigências da sociedade e com capacidade para lhes dar

resposta adequada, através da incorporação pedagógica e didática dos novos saberes e dos novos instrumentos proporcionados pelas TIC” (Ruivo & Mesquita, 2010, p. 204).

A revolução tecnológica fruto da globalização impulsionou, portanto, uma verdadeira mudança no campo educacional em que a maior quantidade de informação disponível, as várias formas que esta assume e a rapidez no seu acesso tornaram-se características da sociedade dos nossos dias a “sociedade de informação” ou do conhecimento, como refere Ruivo (2005, s.p.). Sabe-se que a educação é a maior aliada da formação dos indivíduos, cria oportunidades de vida e prepara-os para a sociedade do conhecimento (também chamada de sociedade da aprendizagem permanente) e, por isso, não deve ser negligenciada. (*Idem*, 2005).

Como é referido na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas, no seu objetivo 4-Educação e Qualidade, o maior desafio para a educação de hoje é “...garantir o acesso à educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e “...em todos os níveis para melhorar as vidas das pessoas e promover o desenvolvimento sustentável”, tornando a educação “...um bem público, um bem comum global, um direito humano fundamental e uma base para garantir a realização de outros direitos”². Transformar a escola num espaço de aprendizagem onde se possa apreender novas propostas dinâmicas centradas na troca e na comunicação entre diferentes grupos e diferentes culturas, ou seja, uma escola intercultural, onde a realidade seja “...centrada no diálogo, na relação entre saberes e que objetiva construir uma sociedade mais igualitária e cidadã” (Gusmão, 2011, p. 38). A educação do século XXI deve promover o conhecimento e respeito pela diversidade cultural e a aprendizagem ao longo da vida, investindo na formação dos vários agentes sociais, educativos e políticos (Ramos, 2009).

No entanto, para alargar o debate sobre a educação na diversidade cultural, é necessário olhar a cultura como um processo de construção socio-histórico na educação, nos espaços

² Vide <https://www.ods.pt>

sociais, académicos e mediáticos, assim como perceberem de que forma a pluralidade cultural incentiva à aprendizagem de valores sociais e culturais do Outro (Silva, 2011).

Esta aprendizagem deverá ser iniciada em contexto escolar, adotando medidas que visem respeitar, valorizar e aceitar as pluralidades culturais dos seus integrantes pois, "...a diversidade cultural como princípio educativo extrapola a noção de identidade nacional e se concretiza por meio de experiências e vivências sociais e culturais que envolvem os indivíduos na sociedade" (*Ibidem*, p. 15). Neste contexto educacional, não deve ser esquecida uma outra realidade, que diz respeito à formação contínua de docentes de todos os níveis de educação em relação às competências interculturais (Nunes, 2013).

De acordo com Gusmão (2011, p. 41), no século XXI é "...necessário um saber que reconheça e considere a experiência do indivíduo como sujeito coletivo que tem memória, tradição, história de vida, valores, sentimentos, emoções". Este será o desafio da educação: colocar "...o ensino e aprendizagem a dialogar para construir sociedades de aprendizagem, cuja realidade seria intercultural". O resultado seria uma sociedade de troca, de partilha e "...de comunicação entre sujeitos diferentes, que mantendo as suas diferenças, possam ser iguais perante a lei, perante a vida".

Tais mudanças nos paradigmas educativos fazem com que também as instituições de ensino superior (IES) se vejam impelidas a responder e enfrentar os novos desafios. Espera-se delas não só a formação de recursos humanos, mas também que ofereçam uma educação para a cidadania, e que as suas investigações e pesquisas sejam voltadas para a resolução de problemas e questões da sociedade (Macedo & Horta, 2005). Este ponto é importante, pois mostra outra preocupação presente no ensino superior: a relação estabelecida entre as IES e a comunidade e sociedade envolvente, certificando-se que as suas atividades são colocadas à disposição nos processos de desenvolvimento. Numa sociedade de conhecimento, o ensino superior é considerado um fator fundamental no desenvolvimento social, cultural e económico. Neste âmbito, pode referir-se a dinamização de projetos comunitários em áreas como a educação, formação e inclusão social que acontecem através da partilha de serviços, instalações e outros recursos (Marques, 2018). Pretende-se, nos dias de hoje, que as IES repensem o seu papel e que, para além da

produção e reprodução de conhecimento, preparem os indivíduos para uma cidadania ativa, para o conhecimento científico e tecnológico e também para a aprendizagem voltada para a resolução de problemas da sociedade. A educação na sociedade do conhecimento já não é apenas uma reprodução do conhecimento, mas também uma sociedade de aprendizagem, prevendo da parte dos sistemas educativos uma maior diversificação dos meios e da oferta educativa (Miranda, 2007).

Bernheim e Chauí (2008, s.p.) referem também a globalização do conhecimento, descrevendo-a como o “...processo que envolve as universidades e está estreitamente associado à própria natureza do saber contemporâneo” e que se deve à crescente internacionalização da educação superior, sendo o reflexo do carácter mundial da aprendizagem e da pesquisa. A educação universitária tem desde sempre perseguido a meta de criar, transmitir e disseminar conhecimento, existindo cada vez mais o reconhecimento da importância estratégica do envolvimento do meio académico com a sociedade. Deve existir uma universidade “...que participa em todos os aspectos da vida da sociedade, sem perder seu carácter de academia e que só afirma o que é apropriado afirmar na condição de academia” (Echavarría, 1997 *apud* Bernheim & Chauí, 2008, s.p.).

Considerando que cada vez mais os modelos tradicionais deixam de se adequar a uma nova sociedade baseada na constante busca de conhecimento, as IES, em particular as universidades, devem adaptar-se e tirar partido da sua capacidade de acompanhar a modificação da sociedade e responder aos princípios de uma mudança de paradigmas no ensino superior (Miranda, 2007). Como refere a Magna Charta Universitatum de 1988, as universidades devem assumir a tarefa de difusão de conhecimentos para com as novas gerações o que hoje implica que esta se dirija ao conjunto da sociedade “...cujo futuro cultural, social e económico exige, nomeadamente, um considerável esforço de formação permanente”³. Também a assinatura da Declaração de Bolonha a 19 de junho de 1999, permitiu às IES que se continuassem a adaptar às mudanças da sociedade e do conhecimento científico e que os cidadãos da União Europeia vissem reconhecidas as suas competências académicas, promovendo a mobilidade e empregabilidade destes cidadãos

³ Vide <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>

em qualquer um destes países signatários da Declaração de Bolonha, que se comprometeram a alcançar os objetivos para fortalecer o espaço europeu de Ensino Superior⁴.

A universidade dos dias de hoje tem de ir ao encontro não só dos estudantes em tempo de escolaridade, mas também de novos públicos emergentes “...num esforço de adequação das ofertas educativas e formativas, cada vez mais flexíveis e distribuídas, e também das metodologias científicas e pedagógicas a adoptar” (Miranda, 2007, p. 168).

Uma das respostas às novas exigências da sociedade passa por centrar a evolução do ensino no aprendente e nas suas necessidades ao longo do percurso educativo. Essas respostas implicam uma abordagem flexível e aberta, não só em termos de acesso, mas também em diversidade de conteúdos, espaços e tempos traduzida na possibilidade de esta poder ocorrer em contextos virtuais, envolvendo as escolas, locais de trabalho e comunidades virtuais tendo como suporte as novas TIC (Miranda, 2007). Verifica-se a necessidade de uma maior liberdade no processo de aprendizagem que permita ao estudante a escolha do tempo, ritmo e local de aprendizagem e um processo centrado no aprendente e não no ensinante como acontecia no ensino tradicional (Carmo, 1997). A cada década que passa tem-se verificado que as IES se têm vindo a ajustar às necessidades da sociedade, desenvolvendo uma atitude pró-ativa na promoção dos direitos humanos e políticas de inclusão, que devem ser uma prioridade na vertente responsabilidade social das IES – a destacar no contexto da acessibilidade destas instituições a proposta de acessibilidade digital (Marques, 2018).

1.2. O ensino a distância (EaD) e as novas dinâmicas sociais

A emergência de novas formas de ensino trouxe implicações na pedagogia e economia, sobretudo nas formas de ensino baseadas na internet e na utilização das TIC. Surgiram

⁴Vide: <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/o-processo-de-bolonha-e-o-espaco-europeu-do-ensino-superior>

novas estratégias educativas, envolvendo a utilização de redes digitais síncronas e assíncronas (Miranda, 2007). O ensino a distância veio destacar-se do ensino presencial por diversas razões, de entre as quais o facto de ser baseado numa filosofia de aprendizagem aberta. A partir do século XIX, desenvolveram-se em várias partes do mundo processos de ensino que teriam em comum “...o facto de aprendente e ensinante não se encontrarem normalmente juntos ao longo do processo” que foi caso do ensino por correspondência (Carmo, 1997, p. 191). A emergência do conhecimento e o objetivo de disponibilizar um serviço a quem não tinha meio de chegar a ele esteve sempre presente nos ideais da educação a distância, como referem Moore e Kearsley (2012 *apud* Silva, 2016) “...a ideia principal dos cursos por correspondência era usar a tecnologia disponível para proporcionar acesso à educação àqueles que de outro modo não teriam” (p. 36). Este tipo de ensino apresentou-se como uma ferramenta de política educativa “...com forte capacidade de adaptação a públicos-alvo heterogéneos e a contextos socio-económicos muito diferentes” (Carmo, 2001, p. 51).

Em meados do século XX, com o surgimento da televisão e da rádio como meio de comunicação em massa, passaram a desenvolver-se programas de educação a distância para serem transmitidos via rádio, reduzindo alguma da distância espacial entre professor e aluno apesar de estes continuarem a não poder comunicar em tempo real. Este afastamento foi diminuindo com o aparecimento e uso de outros meios como o telefone e mais tarde, a partir da década de oitenta com o uso da informática e da Internet (Carmo, 1997). Tais acontecimentos tinham já levado, em janeiro de 1987, a uma recomendação do Parlamento Europeu, destacando a “...importância do ensino a distância como instrumento privilegiado para servir populações de estudantes em tempo parcial e recomendando que tais sistemas fossem criados nos países onde ainda não o tinham sido” (Trindade, 2005, p. 94).

No ensino superior, um dos marcos importantes para o ensino a distância foi a fundação, em 1969, da *Open University* no Reino Unido, que veio impulsionar a criação de outras instituições semelhantes em vários países industrializados, como é caso da Alemanha, o Japão e o Canadá e ainda em países em vias de desenvolvimento como foi o caso do Sri

Lanka e o Paquistão (Rurato & Gouveia, s.d.). A chave para o sucesso deste modelo de ensino residiu na conjugação de estratégias como: o cuidado na produção de materiais educativos; a criação de sistemas de interação adequados para apoio dos estudantes; e o desenvolvimento de rigorosos sistemas de avaliação (Carmo, 2001). Foi no início dos anos 90, através da descentralização da rede, sobretudo nos Estados Unidos da América, que as IES começaram a possibilitar aos seus estudantes o acesso à internet (*Idem*, s.d.).

Porém, a verdadeira revolução no ensino a distância, aconteceu no século XXI, aquando da revolução tecnológica e o surgimento da sociedade do conhecimento. A partir deste momento, assistiu-se a um crescimento das universidades virtuais um pouco por todo o mundo e, conseqüentemente, um aumento do ensino a distância. De facto, o desenvolvimento explosivo do acesso à internet e todas as inovações no âmbito das tecnologias de informação e comunicação e conseqüente interesse da parte do público fez com que o ensino a distância se tornasse “...um modelo educacional que faz parte de todas as agendas educativas, em todo o mundo” (Rurato & Gouveia, s.d., p. 162).

No contexto da aprendizagem ao longo da vida, o ensino a distância tem um papel elementar, uma vez que é fundamental que as IES promovam o acesso a essa aprendizagem, desenvolvendo atividades que permitam aos estudantes conciliar a atividade profissional com a académica. O ensino a distância possibilitou também o acesso ao ensino superior de indivíduos que se encontram afastados do mesmo, muitos deles já inseridos no mercado de trabalho, permitindo a valorização das suas experiências e a flexibilização no uso dos métodos pedagógicos utilizados, “...nomeadamente o apoio a tecnologias de informação e comunicação e a estruturação do processo de aprendizagem, nomeadamente em termos de tempos” (Marques, 2018, p. 76). Segundo Ruivo e Mesquita (2010, p. 204),

Uma escola apta a formar jovens possuidores de conhecimentos e aptidões nos campos científico, tecnológico, informático, cultural e dotados de instrumentos críticos e de sólidas bases em áreas que lhe permitam prosseguir uma cada vez mais decisiva educação ao longo da vida, nomeadamente com recurso ao ensino a distância, disponibilizado através de plataformas de *elearning*, que permita que se aprenda, em qualquer hora, em qualquer lugar.

Entre as vantagens do ensino a distância veio destacar-se a discussão assíncrona possibilitada pelo uso da internet, oferecendo diversas mais-valias aos aprendentes, como, por exemplo, a flexibilidade do seu estudo e a não existência de barreiras temporais e espaciais. Alguns autores referem mesmo que a comunicação assíncrona permite aos aprendentes uma participação “...em igualdade de circunstâncias, onde cada um pode enviar mensagens e participar de igual modo, contribuindo com ideias e comentários” (Rurato & Gouveia, s.d., p. 161) e que “...os indivíduos que precisam de aprender à distância têm obrigações acrescidas, tais como emprego, família, responsabilidades, ou outras desvantagens, como viver isolado geograficamente” (Feasley, 1983 *apud* Rurato & Gouveia, s.d., p. 162). O ensino a distância levou a mudanças sociais globais. Como refere Rodriguez e Caro (2002, pp. 2-3), “a educação a distância tenta dar respostas às problemáticas que o ensino presencial não consegue fazer frente e destacam três aspetos centrais: problemas geográficos, problemas de tempo e problemas de demanda”.

As universidades de ensino a distância surgem como uma resposta a estas problemáticas: permitem superar as barreiras geográficas, uma vez que não é necessário existir uma deslocação física; os problemas de tempo, pois é possível combinar a vida familiar e profissional, podendo os estudantes organizar os seus horários de estudo; e as barreiras no que diz respeito à procura de oferta formativa, uma vez que permite ao estudante ter acesso a uma formação mais vasta em conjunto com indivíduos que partilhem os mesmos interesses, mesmo que em pontos diferentes do território (Rodriguez & Caro, 2002). As universidades que adotaram o ensino a distância permitiram assim combater o desequilíbrio resultante da desigual distribuição das IES no território nacional.

A escola deve adaptar-se para formar indivíduos com conhecimentos científicos, tecnológicos, informáticos e culturais que lhes permitam construir conhecimento ao longo da vida, designadamente através do ensino *e-learning* em que não existem constrangimentos de espaço e tempo (Ruivo & Mesquita, 2010). Na sociedade do conhecimento, o uso das novas tecnologias veio trazer novos desafios às escolas, educadores e famílias, que dizem respeito à integração das tecnologias digitais no ambiente educativo, sendo usadas como ferramentas pedagógicas que permitam ao

aprendiz “...investigar, levantar hipóteses, testá-las e redefinir as suas ideias iniciais, construindo, assim, o seu próprio conhecimento”, sendo indispensável que se compreendam as vantagens do desenvolvimento das competências, nos alunos, que “...visem a utilização da informação proporcionada pelos media e pelas tecnologias de informação e de comunicação” (*Ibidem*, pp. 209-212).

1.3. Tipos de ensino, formal, informal ou não-formal

Com os desenvolvimentos ocorridos nas sociedades nas últimas décadas, as alterações na educação foram significativas. O termo “educação” deixou de ser considerado apenas no âmbito escolar e passou a fazer parte de um processo de aprendizagem ao longo da vida e de busca constante de conhecimento. Esta aprendizagem, para além da modalidade educativa formal, engloba também a não-formal e a informal.

Hoje sabe-se que uma educação para o futuro terá de ter obrigatoriamente cariz global, ou seja, aquilo que aprendemos no ambiente formal é apenas uma parte para adquirir competências-chave essenciais ao nosso desenvolvimento, pois adquirimos conhecimentos também em ambientes não-formais e informais (Rodrigues, 2011). Segundo a classificação conceptual apresentada por Rodrigues (2011), a educação formal caracteriza-se pelo processo que resulta em aprendizagens de conteúdos vinculados a um currículo e programas oficiais, visando uma qualificação ou graduação. A educação não-formal é constituída pelo processo que resulta em aprendizagens através do desenvolvimento de atividades que não estão vinculadas a um currículo ou programa oficial, nem têm por objetivo uma qualificação ou graduação. A educação informal é aquela que se realiza não intencionalmente, sem intenção de educar no âmbito de atividades ou processos desenvolvidos, sem qualquer intenção de produzir a aprendizagem. Estas duas últimas formas de educação ocorrem num ambiente fora da escola de maneira não institucionalizada, mas também podem ocorrer num ambiente educativo, coexistindo com a educação formal.

Segundo Gohn (2006, *apud* Bruno 2014, p. 13), “na educação não formal o educador é ‘o outro’” e faz parte do processo de aprendizagem dos indivíduos que o acompanham ao longo da sua vida. A educação não-formal é promovida fora do âmbito escolar e é transmitida através dos espaços culturais, meios de comunicação e por outras instituições ou eventos, tais como feiras, cursos livres, espetáculos, conferências, etc. No âmbito das atividades de âmbito não-formal, desenvolvem-se aprendizagens que irão ter efeitos em várias esferas da vida social de uma comunidade como “...na educação para a cidadania, na integração social, nos percursos educativos formais e, ainda, nos itinerários específicos de integração social de populações com origens diversas” (Hortas & Campos, 2014, p. 1). A educação informal está associada ao processo de socialização dos indivíduos, não existindo uma delimitação por referências étnicas, religiosas, de género, idade ou localidade (Bruno, 2014). Este tipo de aprendizagem surge na nossa socialização enquanto indivíduos e na ação entre o grupo de pares. Como referem Fialho, Santos e Vivas (2012, p. 187), “a educação escolarizada na sua relação com o desenvolvimento científico e tecnológico, não torna a educação redutível ao campo da educação formal”.

O ensino superior promove também a aprendizagem ao longo da vida que, para além dos propósitos de realização pessoal e profissional, não se desenvolve apenas em contextos formais, mas também informais ou não-formais com ou sem objetivos de aprendizagem do ponto de vista do indivíduo (Marques, 2018). A comunicação da Comissão Europeia (2012, p. 2) apresenta a nova estratégia «Repensar a Educação» e afirma que “Os Estados-Membros têm de melhorar o reconhecimento das qualificações e das competências, incluindo aquelas que são adquiridas fora do sistema de educação e formação formal” e que “...a tecnologia e, em particular a internet, deve ser explorada em pleno”. A educação e formação devem ser encaradas como um todo que é adquirido ao longo de toda a vida, e que deve considerar a aprendizagem em todos os seus contextos (formal, informal e não-formal) e em todos os níveis de aprendizagem. Como afirma Jacques Delors (1996, p. 18), “parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no espaço e no tempo. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada.”.

Capítulo 2 – Educação e desenvolvimento

Ao longo dos anos as IES tornaram a sua presença cada vez mais importante, não só no que diz respeito ao desenvolvimento económico como também ao desenvolvimento local. O surgimento do ensino superior a distância, como forma de dar resposta às novas exigências da sociedade do conhecimento, veio colmatar algumas dificuldades do acesso da população ao ensino superior. As IES a distância desempenham um papel importante para o desenvolvimento local e as parcerias estabelecidas entre essas instituições e a sociedade civil são uma mais-valia na promoção deste desenvolvimento.

2.1. O papel do ensino superior no desenvolvimento local

No que diz respeito ao desenvolvimento regional ou local, o ensino superior ocupa um lugar de destaque, uma vez que estas instituições promovem a difusão do conhecimento e aprendizagem, para além da sua cooperação com as instituições locais e regionais estimulando assim, a dinâmica do tecido produtivo regional e local (Lins, 2015).

O conceito de desenvolvimento apresenta uma dimensão histórica bastante vasta, uma vez que tem assumido diversos significados ao longo do tempo. Na perspetiva de Le Bret (*apud* Carmo, 2007), este conceito é um processo dinâmico e inacabado, ou seja, que não tem propriamente um fim e está ligado à noção de solidariedade e à ideia de globalidade. Este conceito traduz situações em que é indispensável acabar com momentos de vulnerabilidade social, substituindo-os por uma dinâmica de crescimento e maturação.

Carmo (2007) faz referência ao relatório do Banco Mundial de 1992 que expõe o desenvolvimento sustentado, considerando que esta é maior tarefa que o ser humano enfrenta, uma vez que muitos indivíduos vivem em condições de pobreza extrema com acesso insuficiente a bens essenciais, quer sejam cuidados de saúde, educação ou habitação. Neste contexto, o objetivo principal do desenvolvimento é proporcionar aos indivíduos condições e oportunidades para o aumento do seu nível de vida.

Como já foi referido anteriormente, também o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1990-93 *apud* Carmo, 2007) define o desenvolvimento humano

como um processo que conduz ao aumento das oportunidades que são oferecidas a cada indivíduo, e que qualquer período de desenvolvimento tem que obedecer a três requisitos: viver muitos anos e com saúde; ter acesso às condições necessárias para viver condignamente ou seja, esta noção de “...o acesso a recursos e serviços que permitem, a uma população, desfrutar de um melhor nível de vida” e “...uma situação que permite tirar partido e aperfeiçoar o potencial humano de um dado conjunto social” (Carmo, 2007, p. 77).

Lopes (2002, p. 19) refere também que o conceito de desenvolvimento deve ser exposto “...em termos de acesso das pessoas, onde estão, aos bens e serviços e às oportunidades que lhes permitam satisfazer as suas necessidades básicas” e nos quais se pode incluir o acesso ao ensino superior que deve estar acessível a todos os que pretendam iniciar ou continuar a sua aprendizagem ao longo da vida.

O termo “local” é um conceito bastante relativo, uma vez que as suas definições e delimitações são muitas. Para Pires (2006 *apud* Silva, 2016, p. 82), o local pode ser definido como um “...continente, um país, uma região, um estado, uma cidade, um bairro ou até mesmo uma rua ou uma escola. Em todos esses lugares, pode-se perceber elementos comuns que unem os mais diversos indivíduos”.

Ao falar de local, não podemos deixar de referir o conceito de comunidade que é muitas vezes associado à ideia de pequenos agregados, quer sejam rurais ou urbanos, e até a grupos profissionais ou organizações. Ou seja, o termo “comunidade” serve, na maior parte das vezes, para circunscrever algo que é semelhante, criando uma fronteira entre os elementos que têm determinadas características e os que não têm. Ao longo dos tempos, foram surgindo várias teorias sobre o fenómeno comunitário e do conceito de comunidade, nasceram várias ideias associadas, tais como alto grau de intimidade pessoal, relações sociais afetivamente alicerçadas, compromisso moral, coesão social e continuidade no tempo (Carmo, 2007).

No entanto, segundo o autor Gallichio (2002 *apud* Silva, 2016), para se definir com clareza o termo “local”, terá de se fazer sempre referência ao “global”, pois a análise do

desenvolvimento local terá em conta o contexto global em que este se encontra inserido. Na era da globalização, deverá ser sempre tido em conta que os cidadãos deverão ser preparados para responsabilidades e deveres no que diz respeito à sua participação na sociedade que vai para além do local (Moreira, 2019).

O conceito de desenvolvimento local é baseado nos pressupostos do paradigma territorialista e nas várias experiências desenvolvidas no terreno por todo o mundo, inclusive em Portugal. Derivado do resultado dessa construção, o conceito “...é polissémico, e, portanto, não encontra homogeneidade quanto às suas possibilidades e limitações enquanto teoria e prática” (Silva, 2016, p. 85). De acordo com Dowbor (2006 *apud* Silva, 2016, p. 81), quando se fala em desenvolvimento local, este pressupõe uma dimensão territorial que “...é essencial, tendo em vista que o deslocamento das iniciativas de desenvolvimento para o nível local permite a aproximação do espaço decisório no qual o cidadão pode efetivamente participar”. Moura (1998 *apud* Silva, 2016, pp. 81-82) refere-se a desenvolvimento local como “...um tipo de práticas que tem como palco a localidade vista enquanto região, cidade, ou outras unidades menores, e como atores/empreendedores, organizações e grupos do lugar, estejam eles situados nas esferas públicas, privadas e/ou quase públicas”.

O desenvolvimento local apresenta-se então como um processo de transformação, de mudança; centrado numa comunidade humana; um processo que parte da existência de necessidades não satisfeitas, procurando dar-lhes resposta a partir da mobilização das capacidades locais, articulando-as com os recursos exógenos e implicando uma metodologia de participação. Este processo “...assume uma lógica integrada, que prevê um trabalho em parceria, com impacto tendencial em toda a comunidade e, seguindo uma grande diversidade de caminhos” (Amaro, s.d. *apud* Guerreiro, 2008, p. 21).

A educação é um fenómeno global e tem um papel fundamental na construção e desenvolvimento de competências para a participação dos cidadãos nos fenómenos globais. Neste panorama de globalização, “surge a necessidade da escola e instituições de ensino superior contribuírem eficazmente para o desenvolvimento de uma cultura de paz, tolerância e cidadania” (Moreira, 2019, p. 3). Neste sentido, é essencial que as instituições

educativas acompanhem os processos de globalização, tendo em conta o local e a diversidade de saberes que daí advêm. A escola deve promover “um diálogo do local com o global, entendendo por Saber local a preservação e desenvolvimento das culturas locais, do conhecimento e práticas locais” (*Ibidem*, p. 4).

Moreira (2019, p. 7) refere o fenómeno da globalização como:

...uma glocalização, isto é, uma globalização humanizada porque negociada e envolvida com os processos que perspectivam a globalização como situada e recontextualizada pelos saberes locais, a preocupação com a educação, com o conhecimento humano, e com a forma como este se aplica.

Esta relação entre o local e global, ou seja, uma rede “glocalizada constitui uma potencial plataforma para fazer emancipar progressivamente as comunidades”, uma vez que nesta rede “qualquer ponto local (o professor, a escola, etc.) pode transformar-se no elemento de entrada no sistema global” (Silva, 2002, pp. 783-786).

Moreira (2019, p. 7) refere ainda que “o sucesso educativo deve incluir o uso de saberes locais no ambiente escolar, comparando-os, relacionando-os e integrando-os com os de outras culturas, elaborando uma nova lógica cultural *glocal*”.

Desde os meados do século XX, que as IES têm vindo a assumir mais importância, quer pelo número crescente de instituições quer pela sua distribuição cada vez mais alargada geograficamente e a sua proximidade com a sociedade. Com origem no conceito clássico, era atribuída às IES primeiro a função de ensino e depois de investigação científica, sendo apontadas como as principais funções das IES “...a criação de conhecimento, o ensino e a responsabilidade para com a região aonde estão inseridas” (Ferreira, 2003, p. 7). No entanto, com a transformação ocorrida através de fenómenos como a globalização e o desenvolvimento tecnológico, as IES passam a ver também reconhecida a sua importância para o desenvolvimento económico e social e, a partir dos anos 1950 e 1960, vários países europeus começaram a discutir a necessidade de descentralização geográfica do ensino superior, apresentando como justificativas “...uma distribuição regionalmente equilibrada de igualdade de oportunidades,” [...] “o aumento da mão-de-obra qualificada e a transferência de conhecimento e inovação às empresas da região” (Lucas, Mangas, Marques & Nicolau, s.d., p. 3).

Em Portugal, foi nos anos 70 que se assistiu à maior transformação do ensino superior português, tendo como consequência o aumento de IES e o aparecimento de um sistema binário de ensino superior, o universitário e o politécnico, “...em que existem diferentes tipos de IES, com diferentes missões, estatutos e regras, e em que existe um setor universitário e um setor não universitário” (Lucas, Mangas, Marques & Nicolau, s.d., p. 3) e as vertentes de ensino público e ensino privado. Estas instituições tinham como missão “...responder às necessidades de recursos humanos altamente qualificados, em especial nas regiões onde as instituições estavam inseridas”, no entanto, a sua dispersão por todo o território nacional acabou por cumprir outra missão, a “de democratizar a oportunidade de acesso ao ensino superior e contribuir para o desenvolvimento local e regional” (*Ibidem*, p. 1).

Em 1979, através do Decreto-Lei n.º 513-T/79⁵, concretizou-se o ensino superior politécnico em Portugal e afirma-se que:

...a coexistência do ensino superior politécnico, impregnado de uma tónica vincadamente profissionalizante, com o ensino superior universitário, de características mais conceptuais e teóricas, traduzindo a real diversificação operada no âmbito do sistema de ensino superior, é o resultado de uma opção ditada por razões de eficiência e de adequação daquele sistema à estrutura socioeconómica em que se insere, sem prejuízo, embora, da conveniente articulação entre ambos os referidos tipos de ensino.

No entanto, a cada subsistema cabem funções específicas como refere o Decreto-Lei de 62/2007⁶, ao ensino universitário cabe “...orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação” e ao ensino politécnico incumbe “concentrar-se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente”.

Hoje verifica-se que a rede de IES em Portugal se caracteriza por uma grande dispersão territorial, sobretudo no que diz respeito aos institutos politécnicos que se encontram mais dispersos do que as universidades e com oferta formativa em todas as cidades sede de distrito (fator que promoveu a igualdade de oportunidades de acesso a este nível de ensino permitindo o ingresso no ensino superior a um número mais alargado de jovens). De acordo

⁵ Vide <https://dre.pt/pesquisa/-/search/430025/details/normal?jp=true%2Fen>

⁶ Vide <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/640339/details/normal?q=62%2F2007>

com a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), em 2017/2018, existiam em Portugal 83 Universidades e 101 Institutos Politécnicos, sendo que na região Centro estão presentes 12 Universidades e 32 Institutos Politécnicos, de salientar que esta é a região do país em que existem mais Institutos Politécnicos⁷. Os Institutos Politécnicos, tendo por base o contexto europeu, são uma referência no desenvolvimento regional assumindo muitas vezes a função de estimular e apoiar a economia local. Em Portugal, à semelhança de outros países europeus, o objetivo da implementação do ensino politécnico era também a promoção do desenvolvimento regional e das relações com as atividades económicas e sociais (Mourato, 2013). Mourato (2013, p. 38) refere que a European University Association (EUA) realça que “um dos pontos fortes dos atuais institutos politécnicos, no sentido da sua diferenciação competitiva, corresponde à sua distribuição geográfica, com o conseqüente apoio à economia regional e local”.

Importa debater de que forma este alargamento territorial das IES contribui ao longo dos anos para o desenvolvimento do país. No que diz respeito às universidades, estas têm vindo a adotar um papel cada vez mais relevante no desenvolvimento económico das regiões aonde se inserem, mas com o passar dos anos têm assumido vários outros papéis para além do económico. Hoje as universidades estão mais atentas ao seu papel de “instituições âncora” do desenvolvimento emergindo como “...*stakeholders* locais e promotores de mudança que atuam em estreita relação com as comunidades locais” (Fernandes, 2011, p. 17), estimulando a qualificação social, cultural e desportiva, gerando a oferta de novas atividades locais. A lei da Autonomia das Universidades, Lei n.º 108/88 de 24 de setembro⁸, refere que “...as universidades são centros de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, que, através da articulação do estudo, da docência e da investigação, se integram na vida da sociedade” tendo como principais áreas chave de atuação, a formação, a investigação, a prestação de serviços à comunidade, o intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras e a cooperação internacional. De referir também o papel que desempenham pelo estabelecimento de parcerias com a comunidade local, e a realização de atividades de extensão e educação comunitária. Verifica-se ainda que a

⁷ Vide http://estatisticas-educacao.dgeec.mec.pt/eef/2018/ensino_superior/estabelecimentos.asp

⁸ Vide <https://dre.pt/home/-/dre/355494/details/maximized>

colaboração entre as universidades e as comunidades locais pode ser levada a cabo de diferentes formas, de entre as quais podemos destacar:

...a colaboração entre os centros de investigação das universidades e os agentes locais na aplicação de conhecimento à resolução de problemas particulares; as parcerias entre as unidades administrativas das universidades e as organizações locais; e, por fim, o envolvimento directo das universidades nos processos de tomada de decisão associados às políticas públicas. (Fernandes, 2011, p. 21).

Em todas as regiões, sobretudo nas menos desenvolvidas, a procura da população pela educação é fortemente influenciada pela estrutura das atividades locais e pelas oportunidades criadas por essa estrutura. As IES exercem no meio envolvente vários efeitos quer pelo lado da procura, através dos rendimentos associados à sua atividade, quer pelo lado da oferta, no que diz respeito ao nível de conhecimento associado aos seus graduados e às suas atividades de investigação. Também a capacidade de interação destas instituições com os restantes agentes económicos, sociais e culturais (públicos ou privados) de determinado território estabelece a maior parte dos efeitos obtidos a nível local (Rego, 2014), não esquecendo que as “...concentrações de estudantes universitários em regiões do interior do país, com densidades de população e atividade produtiva relativamente diminutas” [...] “poderão contribuir para a melhoria da qualificação dos residentes nessas regiões” (*Ibidem*, p. 14).

2.2. As universidades EaD e o desenvolvimento local

Como é referido por Delors (1996, p. 145), alguns dos fatores que podem valorizar o papel cultural das IES são o “...trabalho de grupo, a cooperação com a comunidade circunvizinha, o trabalho de estudantes a serviço da comunidade”. Neste sentido, estamos a falar da criação de parcerias com instituições locais e regionais e o facto de os trabalhos científicos das universidades serem desenvolvidos com base em problemas da sociedade e com o objetivo de apresentar soluções para os mesmos.

No entanto, existem algumas dificuldades e limitações em chegar às comunidades locais ou regionais, por vezes devido ao carácter académico da produção e disseminação de conhecimento e outras vezes pela falta de abertura por parte das instituições regionais e

locais que não demonstram interesse no envolvimento com instituições de ensino superior. Ainda assim, cabe a estas instituições criar estratégias de forma a demonstrar as suas potencialidades, dando-se assim a conhecer e ainda “...incorporando novas demandas à agenda de estudos e pesquisas” procurando resposta para os problemas reais da região (Lins, 2015, p. 4). Também a verificação das necessidades educativas da região pelas universidades e conseqüente desenvolvimento de conteúdos dirigidos para essas necessidades poderá ser um ponto de afirmação na realidade local.

Nesta perspetiva, importa refletir sobre o ensino a distância e o seu papel no desenvolvimento local. O ensino a distância na Europa, segundo alguns autores, terá nascido em 1840, aquando da criação, no Reino Unido, por Sir Isaac Pitman, da primeira escola por correspondência (Carmo, 1997). Seguiu-se uma difusão deste tipo de ensino por toda a Europa. Segundo os dados do estudo publicado em 1989 pelo Instituto para a Pesquisa da Educação a Distância da Fern Universität, no que diz respeito à Europa, esta é a região com a maior número de países a utilizar o modelo de ensino a distância (25 países), e com mais instituições de ensino superior envolvidas neste sistema de ensino (*Ibidem*, p. 197). Contudo, foi em 1969, com a criação da *Open University* do Reino Unido, que surgiu uma nova fase do ensino superior a distância assente em instituições autónomas com modelos pedagógicos válidos de ensino superior a distância. Estes modelos eram, na época, inovadores, uma vez que combinavam materiais escritos com emissões de rádio e de televisão, o contacto obrigatório entre os aprendentes e o sistema de ensino, combinado com materiais pedagógicos atualizados, uma correta seleção de autores e responsáveis pelas disciplinas. Estes modelos inovadores levaram ao sucesso dos mesmos e fez com que sistemas de ensino semelhantes se difundissem por muitas regiões do mundo (Rurato & Gouveia, s.d.).

Segundo Silva (2002, p. 785), estes modelos de ensino permitiram também o estabelecimento de “relações plurais e colaborativas com outras escolas, com colegas, com peritos ou com instituições da mais diversa natureza, potenciando-se a formação de territórios educativos”, permitindo alargar o território local da escola.

Em Portugal, as profundas alterações a nível histórico e económico que se foram sentindo ao longo dos anos, desde a descolonização, passando pela democratização (25 de abril de 1974) até ao desenvolvimento promovido pelo programa Movimento das Forças Armadas (MFA), fizeram com fossem introduzidas novas exigências no sistema educativo português (Carmo, 1997). No ensino superior, verificou-se que, até 1990, existiu uma evolução considerável quer na oferta de estabelecimentos de ensino superior, no orçamento destinado ao ensino superior, no aumento do corpo docente e também ao nível de número de vagas disponíveis. Observou-se também que este acréscimo de oferta correspondeu a um aumento da procura validado no número de estudantes matriculados no ensino médio e superior (*Idem*, 1997). Ainda assim, o retorno do investimento na educação foi mais lento do que o esperado, pois “...prova disso são as percentagens de população habilitada com diversos níveis de ensino, que nos mostram um nível global ainda muito baixo” (*Ibidem*, p. 636). Algumas das razões apresentadas para esta situação foram a oferta de ensino superior insuficiente face às necessidades; o acesso problemático à universidade; a baixa eficácia e a baixa eficiência do subsistema de ensino superior (*Idem*, 1997). Assim, pode dizer-se que, até ao final dos anos 80, o sistema educativo não conseguiu responder eficazmente às necessidades do contexto social, e nesta conjuntura nasceu o projeto da Universidade Aberta (UAb).

As características dos estudantes de uma instituição de ensino superior a distância e dos estudantes do ensino presencial são essencialmente diferentes. Na sua grande maioria, os indivíduos que frequentam a modalidade de ensino a distância são estudantes mais velhos, com vida familiar e profissional ativa e que têm que conciliar os estudos com a família e trabalho. Neste sentido, verifica-se que o ensino a distância tem por objetivo dar resposta a um público que não consegue frequentar o ensino presencial. Silva (2016, p. 209) refere que “...o ensino a distância parece estar vocacionado também para atender às necessidades das classes sociais com menos recursos”, sobretudo, “...em regiões onde o acesso ao ensino superior implica investimentos financeiros diretos ou indiretos”. Deste ponto de vista, poderá atribuir-se ao ensino a distância um grande contributo para o desenvolvimento local, uma vez que permite o acesso ao ensino a uma população que de outra forma não teria possibilidade de prosseguir ou realizar os seus estudos.

Aproximar a comunidade local das IES e permitir o acesso ao ensino superior a todos aqueles que por diversas razões quer sejam espaciais ou temporais não o podiam fazer são um dos objetivos da UAb que, ao criar o projeto dos CLA, fomentou a aproximação da instituição à comunidade local. A maior parte destes Centros foi sediada em localidades que distam dos grandes centros urbanos onde já existe uma oferta a nível de ensino superior, tendo por objetivo a descentralização do acesso a este nível de ensino. Segundo Souza e Alves (s.d., p. 24), “o desenvolvimento local, unido a ação local da sociedade civil e a descentralização administrativa é, acima de tudo, um exercício de cidadania e por isso não é um processo estático, mas um processo permanente de construção e conquistas”. A descentralização do ensino superior é um exercício positivo no processo de desenvolvimento local e coesão social. Um dos passos a ter em conta para o desenvolvimento local é a descentralização de diversos serviços e órgãos públicos por forma a todos os indivíduos terem as mesmas oportunidades e acesso aos diversos serviços, incluindo a educação.

2.3. EaD, parcerias e redes: a força do “local”

Os conceitos *rede* e *parceria* têm vindo a tornar-se, desde as décadas de 1970 e 1980, cada vez mais comuns na nossa sociedade, sendo apontados como “...características expressivas das nossas sociedades e os fenómenos com elas relacionados têm invadido o discurso político, científico e mediático” (Ferreira, 2004 *apud* Alves, 2010, p. 24).

O conceito de parceria surge com maior impacto na Europa nos anos 80, sendo que este conceito à escala local passou a constituir uma estratégia europeia para fazer face aos problemas sociais e “...estratégias territorializadas de desenvolvimento local” (Alves, 2010, p. 23). Este conceito é definido como um processo de ação conjunta entre vários atores e protagonistas, coletivos e individuais, que se juntam para alcançar objetivos comuns, com vista ao desenvolvimento de um determinado território. Carmo (2007, p. 221) refere que “para a qualificação das respostas aos problemas sociais contemporâneos é indispensável uma articulação complexa de recursos, sob forma de uma organização em rede na qual os atores (indivíduos e organizações) se assumem como parceiros”, sendo que a parceria

“sugere um trabalho de um conjunto de grupos, equipas e organizações, dotado de heterogeneidade e identidade”, ou seja, um trabalho colaborativo (Esgaio & Carmo, 2010, p. 17).

Para Carrilho (2008, p. 84), “a parceria constitui uma forma de trabalho que possibilita a dinamização das redes de base local” e “...permite aprofundar a abordagem de rede na medida em que centra a atenção em pressupostos-chave na relação entre actores que têm tradução nas dinâmicas locais”. Esta estratégia de trabalho detém várias características que permitem obter algumas vantagens neste tipo de organização: flexibilidade, aproveitamento de recursos, capacitação organizacional e dos agentes, potencial de inovação, criatividade e envolvimento cívico. No entanto, o trabalho em parceria, sendo considerado um instrumento muito eficaz e eficiente, não deixa de ter as suas exigências e para que tenha sucesso deverá ser um trabalho coletivo, com um objetivo comum e em que não existe uma relação hierárquica entre as partes.

A revitalização das capacidades locais é essencial para o desenvolvimento local, e essa revitalização passa por várias estratégias que, segundo Guerreiro (2008, p. 20), “...implicam um reforço e consolidação de parcerias entre agentes oriundos do exterior e agentes dinâmicos do interior de uma dada zona”, “...através de laços de cooperação entre os vários actores locais que existem num determinado território”. Esta autora refere ainda que “a parceria é uma condição fundamental na dinamização de processos de desenvolvimento local em meio rural” (*Ibidem*, p. 26). Em Portugal, o desenvolvimento local tem sido protagonizado por diversos atores locais, estando a sua intervenção expressa em várias iniciativas e projetos realizados localmente, tendo por objetivo responder às necessidades da população e território.

No caso das IES, estas são, como já vimos, instituições de elevada importância no processo de desenvolvimento local e, no entanto, quando se fala nas instituições de ensino superior a distância, como é o caso da UAb, importa referir a forma como é realizada a sua representação presencialmente. Os CLA são polos que resultam de parcerias entre a UAb e a sociedade civil e local e, no âmbito da “...sua missão de responsabilidade social e académica, funciona ao serviço do desenvolvimento social e territorial das populações”

(Caeiro, Moreira & Henriques, 2018, p. 52). Nas ações promovidas pelos CLA, está bem presente “...a flexibilidade, a valorização de competências e saberes e a organização em rede” notória na importância atribuída às culturas locais, sendo que as mesmas se desenvolvem sobretudo com base em parcerias estabelecidas com a sociedade civil que procuram estabelecer “...uma intervenção, em termos culturais e educativos, enquadrada na respetiva área de influência”. Estas ações, de âmbito formal, não-formal ou informal, têm ainda o objetivo de permitir o acesso à aprendizagem a “...populações que, por circunstâncias geográficas, são particularmente suscetíveis de exclusão”. A presença do ensino superior a distância localmente, através da rede CLA, permite a coexistência entre o local e o global, que se caracteriza “...como geradora de mudança e inovação em comunidades tendencialmente desprovidas de recursos essenciais no acesso a bens culturais e educativos, bem como nas dinâmicas de inclusão social e digital” (Caeiro *et al.*, 2018, pp. 58-59).

Capítulo 3 – Metodología

3.1. Objetivos de investigação e perguntas de partida

Partindo para uma reflexão metodológica mais detalhada, decidiu-se delinear os propósitos e objetivos desta investigação.

A presente investigação desenhou-se em torno das seguintes questões de partida:

- Os CLA existem há mais de dez anos, qual será a perceção dos parceiros locais da UAb sobre o papel destes a nível local?
- Qual será a relevância das atividades de âmbito formal e não-formal desenvolvidas pelos CLA a nível local?
- De que forma estas atividades contribuem para o desenvolvimento cultural e educacional local e qual a perspetiva futura, dos principais parceiros locais, sobre os CLA?
- Qual o contributo dos CLA para a dinamização local e capacitação da população local a nível da sua formação académica?

Tendo como objetivo principal perceber qual o impacto que os CLA têm no seu meio envolvente enquanto agentes de desenvolvimento, focando a sua intervenção a nível local através das atividades formais e não-formais que desenvolvem, em parceria com entidades locais, e a sua relevância a nível cultural e educacional, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Verificar qual a perceção que os principais parceiros no terreno têm do trabalho realizado pelos CLA da região Centro ao longo destes anos;
- Perceber qual a relevância das atividades que os mesmos têm vindo a desenvolver para a região;
- Perceber se as atividades de âmbito formal e não-formal desenvolvidas pelos CLA são encaradas como um fator de desenvolvimento local, quer a nível cultural quer educacional;

- Perceber a perspetiva das entidades parceiras sobre o trabalho desenvolvido com a UAb aos longos dos anos de funcionamento dos CLA e também a perspetiva futura dessas parcerias;
- Perceber como é avaliado o contributo da UAb na capacitação da população local a nível da sua formação académica.

3.2. Opções metodológicas

A metodologia de investigação consiste num processo de seleção da estratégia de investigação que permite a sistematização do conjunto de técnicas e procedimentos para o sucesso da pesquisa científica (Azeredo, 2019). Este processo é o "... conjunto dos meios dispostos convenientemente para alcançar um fim e especialmente para chegar a um conhecimento científico ou comunicá-lo aos outros" (Prado e Silva & Michaelis, 1998, p. 1368).

A metodologia em ciências sociais corresponde ao estudo dos métodos, estes que procuram "... traduzir a conceção global de um planeamento de investigação" (Santo, 2015, p. 13) e que devem ser delineados e adequados aos objetos de análise. Existem diversos tipos de métodos, nomeadamente de investigação quantitativa, métodos de investigação qualitativa e métodos de investigação mista (Sousa & Baptista, 2014).

Tendo em conta os objetivos que se desejava atingir, optou-se por uma metodologia qualitativa que assenta na análise dos problemas, comportamentos e atitudes e na sua compreensão, ou seja, "...não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados, e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos" (Sousa & Baptista, 2014, p. 56). Nesta investigação optou-se especificamente pela realização de entrevistas em profundidade, pretendendo fazer um estudo exploratório, uma vez que não existem ainda estudos desenvolvidos neste contexto.

A pesquisa exploratória permite a construção de questões importantes para a condução do estudo, conhecer mais sobre o assunto, desenvolver teorias e enunciar hipóteses em

trabalhos futuros (Calixto, 2009). Este tipo de pesquisa, segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 28), “objetiva a maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito, ou à construção de hipóteses” e tem como função aumentar a perspectiva de análise e conhecer o pensamento de autores cujas investigações possam auxiliar o investigador na revelação da problemática a estudar (Quivy & Campenhoudt, 2017).

Numa primeira fase, procedeu-se à revisão da literatura através da análise documental, sendo que esta é fundamental para contextualizar teoricamente a problemática apresentada. Para além da pesquisa bibliográfica em base de dados, repositórios institucionais, páginas da web e bibliotecas, foi também desenvolvida uma pesquisa documental a documentos cinzentos, de forma ética (Carmo & Ferreira, 2008).

De salientar aqui a vertente ética que não deve ser subestimada num trabalho de investigação, sendo que “...a sua implementação no terreno da investigação prática passa pela normatização de procedimentos (vertente deontológica), que depende necessariamente das temáticas investigadas e, para cada tema, das realidades específicas nacionais, regionais, locais e mesmo institucionais” (Oliveira, 2013, p. 37). Os aspetos de natureza ética colocam-se ao investigador sempre que o seu trabalho envolva terceiros e os seus interesses e fornecem “...todo um conjunto normativo, contendo regras claras sobre como se deve ou não proceder, enquanto parte integrante da comunidade científica” (*Ibidem*, p. 36).

Os princípios éticos e regras deontológicas têm por objetivo principal a “protecção dos indivíduos, grupos e colectividades objeto de investigação, mas também para a dos investigadores e das instituições que os enquadram” (Almeida, 2013, s.p.). Estes princípios éticos são traduzidos por regras que devem ser seguidas pelos investigadores e que foram adotadas neste estudo exploratório: o conflito de interesses, a confidencialidade e o consentimento informado.

Os investigadores devem evitar os conflitos de interesses que “surgem quando os interesses pessoais impedem ou limitam o desempenho profissional de forma isenta” (Almeida, 2013, s.p.) e foi neste sentido que se optou por não integrar neste estudo o CLA de Mêda, pelo facto de a investigadora ser a Coordenadora deste Centro.

A confidencialidade que é um dever de todos os investigadores e que deve “assegurar a proteção da informação de carácter confidencial a que tenham acesso no decurso de investigação” (*Ibidem*, s.p.), princípio também tido em conta ao longo de todo o estudo exploratório realizado.

O consentimento informado deve ser obtido “quando a informação é recolhida através de qualquer forma de comunicação com os participantes, interação ou intervenção” (Almeida,2013, s.p.), tendo este princípio sido aplicado neste estudo, através do envio por correio eletrónico, aquando do convite para a realização das entrevistas aos parceiros do CLA, sendo o mesmo devolvido por estes em resposta a esse mesmo convite.

3.3. Amostra

Para o desenrolar da investigação, circunscreveu-se o campo de análise no espaço, geográfico e social, e no tempo. Assim, atendendo a que a rede dos CLA se estende por todo o continente e ilhas, optou-se, tendo em conta a pergunta de partida, e por conveniência de conhecimento e deslocação da investigadora, pela delimitação do campo de análise pelos CLA localizados na região Centro identificada como NUTS II e considerada, no âmbito da Política de Coesão da União Europeia, como uma das regiões menos desenvolvidas, ou seja, que têm um PIB per capita inferior a 75% da média da EU-27⁹.

A investigação compreendeu, portanto, quatro CLA: Sabugal, Cantanhede, Abrantes e Porto de Mós.

Em termos de espaço temporal, optou-se por basear esta investigação nos três anos que antecederam o início deste estudo exploratório, de 2017 a 2019, sendo excluídos para efeitos de estudo o CLA de Ansião por o seu tempo de funcionamento não se enquadrar neste período temporal, e o CLA de Mêda visto este ser o local de trabalho da investigadora enquanto coordenadora e, desta forma, evitando o conflito de interesses, achou-se por

⁹ Vide <http://euroogle.com/dicionario.asp?definicion=724>

bem e por uma questão de objetividade e imparcialidade não integrar o CLA de Mêda na investigação com a metodologia qualitativa aqui adotada.

O conjunto de participantes envolveu parceiros locais dos CLA no terreno, que se consideraram essenciais no trabalho desenvolvido pelos mesmos, e os municípios em que se encontram sediados estes CLA, por serem estes os municípios de acolhimento e os principais parceiros da UAb no local. Pretendia-se, dessa forma, realizar 4 entrevistas por cada CLA (1 município de acolhimento e 3 entidades parceiras), ou seja, 16 entrevistas no total. No entanto, foi possível realizar 13 entrevistas através da plataforma ZOOM, sendo que uma décima quarta foi respondida por escrito, visto o participante aceder apenas em participar no estudo, tendo acesso prévio às questões e respondendo dessa forma.

Com o objetivo de conhecer os perfis biográficos dos entrevistados, foi elaborada uma grelha de análise.

Tabela 3.1 – Caraterização dos entrevistados

Nº de entrevista	Sexo	Idade	Habilitações Académicas	Área Profissional
E-1	M	50-55	Mestrado	Técnico do poder local
E-2	M	50-55	Mestrado	Dirigente do sector educativo
E-3	F	40-45	Licenciatura	Técnica do sector educativo
E-4	F	50-55	Licenciatura	Dirigente do sector educativo
E-5	M	40-45	Licenciatura	Dirigente do poder local
E-6	F	40-45	Mestrado	Dirigente do sector educativo
E-7	F	55-60	Licenciatura	Técnica do poder local
E-8	F	55-60	Licenciatura	Dirigente do poder local
E-9	M	50-55	Licenciatura	Dirigente do poder local
E-10	F	55-60	Pós-Graduação	Técnica do poder local
E-11	F	65-70	Diploma de Estudos Avançados	Dirigente do sector educativo
E-12	F	45-50	Licenciatura	Técnica do poder local
E-13	F	50-55	Licenciatura	Dirigente do poder local
E-14	F	50-55	Mestrado	Dirigente do poder local

3.4. Técnica de recolha e análise de dados

Para a recolha e análise de dados, foram usadas as seguintes técnicas qualitativas: pesquisa documental, a entrevista e a análise temática.

3.4.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental foi uma ferramenta de recolha de dados essencial neste estudo, uma vez que este procedimento metodológico é quase sempre a base do trabalho de investigação. Esta técnica possibilita “produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p. 14).

A pesquisa foi realizada em bibliotecas municipais, repositórios abertos e páginas científicas online. Para além disso, foi também feita uma análise a documentos cinzentos dos quais fizeram parte os relatórios de todas as atividades realizadas pelos quatro CLA deste estudo, no período de 2017 a 2019, e ainda a análise de despachos internos da UAb. A análise destes documentos permitiu aceder a informação única e que não se encontra noutras fontes.

3.4.2. Inquérito por entrevista

A recolha de dados, quer seja através de entrevista ou de outro método, “...é o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2014, p. 70), ou seja, é o processo que nos permite recolher as informações concretas e necessárias para a investigação junto dos participantes. (Quivy & Campenhoudt, 2017).

Para este estudo, optou-se por realizar entrevistas semi-estruturadas aos parceiros que mais atividades desenvolveram em conjunto com os CLA da região Centro, em análise.

A entrevista semi-estruturada possibilita um maior grau de liberdade ao entrevistado e permite uma maior flexibilidade na formulação das perguntas por parte do entrevistador, não importando a ordem pela qual são colocadas “...competindo ao técnico reencaminhar a entrevista sempre que a conversa se afaste dos objetivos a que se propôs” (Azeredo, 2019, p. 21). Este método de recolha de dados permite combinar perguntas abertas e perguntas fechadas, o que dá maior liberdade ao entrevistado, não deixando, no entanto, que este fuja ao tema. Neste tipo de entrevista, é possível ao investigador controlar a duração da mesma, permitindo um maior aprofundamento das questões e não deixando qualquer dúvida sobre o objetivo da pergunta, sendo que o investigador deverá esforçar-se por dirigir a entrevista no sentido dos objetivos da mesma, sempre que o discurso do entrevistado se começar a afastar desses mesmos objetivos (Quivy & Campenhoudt, 2017). Este tipo de entrevista segue um conjunto de questões, mas é realizada num contexto muito semelhante a uma conversa informal entre o entrevistado e o entrevistador possibilitando uma maior colaboração, para que a investigação alcance os seus objetivos (Boni & Quaresma, 2005).

Para este estudo, antes das entrevistas, foram definidos os objetivos e construídos os guiões das mesmas. O guião de entrevista permite fazer a recolha de informação e deve ser constituído por um conjunto de questões abertas, semi-abertas ou fechadas (Sousa & Baptista, 2014). A construção do guião de entrevista tem por objetivo organizar a sequência das questões através da definição de tópicos, para que o entrevistador não se desvie demasiado e se possa centrar nos objetivos da sua entrevista, ou para que este possa encaminhar melhor o desenvolvimento da entrevista para uma melhor orientação dos resultados como instrumento de recolha e posterior análise de dados (Craveiro, 2007).

O guião de entrevista elaborado para este estudo foi preparado, tendo em conta o enquadramento teórico e os objetivos da investigação.

3.4.3. Análise temática

A análise de dados é uma etapa fundamental em qualquer investigação, pelo que após a recolha desses dados, foi feita uma seleção da informação mais relevante para responder às questões da investigação. Foi adotada a análise temática que é identificada por Boyatzis (1998 *apud* Costa, Moreira e Sá, 2021, p. 14) como “...um meio de ver, encontrar relações, analisar e quantificar dados qualitativos”.

A análise temática pode ter uma abordagem dedutiva ou indutiva, consoante a forma como nos são apresentados os dados. Na abordagem dedutiva, a análise dos dados “parte de um conjunto de categorias ou temas predeterminados” (Costa, Moreira & Sá, 2021, p. 16) dirigido pelo interesse teórico do investigador naquela área. Na abordagem indutiva, “os temas identificados estão diretamente associados aos próprios dados” (*Ibidem*, p.16), ou seja, não existe uma definição de temas prévia à análise dos dados. Nesta abordagem, e segundo Braun e Clarke (2006, s.p.), “os temas identificados podem ter pouca relação com a questão específica que foram feitas aos participantes”, ou seja, é “um processo de codificação dos dados, sem tentar se encaixar em um quadro de codificação preexistente, ou preconceitos analíticos do pesquisador”.

Considerando as questões e objetivos de investigação, para análise das entrevistas realizadas, foram definidas três dimensões com base numa abordagem indutiva:

- 1) Perspetivas sobre a criação do CLA
- 2) Perceções sobre o papel do CLA no desenvolvimento local
- 3) Avaliação dos parceiros sobre o CLA a nível local

3.5. Dificuldades e limitações

No decorrer desta investigação, deparámo-nos com alguns constrangimentos na implementação das entrevistas em consequência da pandemia que o país atravessou, o que nos obrigou a uma reorganização pessoal e profissional. Neste sentido, optou-se pela

realização das entrevistas por videoconferência através do programa de software ZOOM. Não obstante, e ainda como consequência destes constrangimentos, verificaram-se algumas dificuldades quanto à celeridade na resposta aos pedidos de colaboração dos parceiros, assim como a sua disponibilidade para a realização das entrevistas.

Capítulo 4 – Ensino a distância em Portugal: a Universidade Aberta

4.1. Universidade Aberta: percursos e opções

No período que antecedeu a Revolução de 25 de Abril de 1974, Portugal vivia momentos conturbados em que a “...Constituição não garantia o direito dos cidadãos à educação, à saúde, ao trabalho, à habitação”¹⁰, tendo como consequência o facto de a maioria da população não ter acesso a um bem essencial: a educação. Consequentemente, sobretudo nos meios mais rurais, a maioria da população era analfabeta ou detinha poucos estudos.

Todavia, e com o objetivo de melhorar a instrução pública e colmatar a enorme carência de formação da população, o Estado Português expandiu a utilização dos meios audiovisuais. Nesse seguimento, em 1964, foi criado o Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE) no Ministério da Educação Nacional cujo objetivo era, entre outros, o de promover “...a realização de programas de radiodifusão e televisão escolares”, “...a aquisição, produção, troca e distribuição de material de cinema, projecção fixa, fotografia e gravação sonora para fins didácticos e culturais, e orientar a sua utilização” (João, 2018, p. 11).

No contexto do IMAVE, foi criada a Telescola através do Decreto-Lei n.º 46 136, de 31 de dezembro¹¹, que teve emissões regulares de 1965 a 1987 e que permitia aos alunos, nos postos de receção espalhados por todo o país, assistir às aulas através das emissões transmitidas pela Rádio Televisão Portuguesa (RTP).

Naquela época, o acesso à escola era difícil e os meios rurais eram ainda mais prejudicados, sendo que esta situação foi em parte ultrapassada graças à criação da telescola. De facto, sobretudo no que diz respeito ao meio rural, esta foi uma solução apresentada para o problema de distância no acesso ao estabelecimento de ensino. Já no que diz respeito às zonas suburbanas do país, este método veio resolver o problema da sobrelotação nas escolas.

¹⁰ Vide <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=crono25ahora>

¹¹ Vide https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/554171/details/maximized?p_p_auth=UyG4mEw3

Em 1965, foi criado o Curso Unificado da Telescola ou Ciclo Preparatório TV que permitiu a extensão da escolaridade até ao sexto ano. Estima-se que cerca de mais de um milhão de estudantes beneficiaram deste sistema educativo até ao final dos anos 80 (João, 2018).

Em 1977, iniciou-se o ano propedêutico para os estudantes que terminavam o 11º ano e pretendiam ter acesso ao ensino superior, e que “...demonstrou a possibilidade de desenvolver um programa de ensino a distância, centralizado, dirigido a uma grande audiência adulta, geograficamente dispersa”¹². Enquanto não se criava um 12º ano, no ano propedêutico seriam lecionadas cinco disciplinas em regime de ensino a distância em que se combinavam “...emissões televisivas com cadernos de apoio sobre cada uma das matérias de estudo e uma rede de setenta centros de apoio nas escolas secundárias do país” (João, 2018, p. 12).

Esta última experiência levou a que em 1979 fosse criado o Instituto Português de Ensino a Distância (IPED) “...com o objectivo de adquirir conhecimentos, competência profissional, instalações, equipamento e preparar o caminho para a futura Universidade Aberta” (Grave-Resendes e Nunes, s.d., s.p.). O IPED foi uma instituição transitória até à criação da UAb, cujo projeto por parte do Conselho Científico-Pedagógico do IPED foi concluído em 1984. Este projeto enfrentou resistência de carácter político e cultural durante alguns anos, mas a 2 de julho de 1988, no término da conferência *Long Term Developments for European Distancie Education*, em que estavam representadas todas as universidades abertas europeias, foi anunciada pelo Ministério de Educação Português a decisão de se criar a Universidade Aberta de Portugal (*Ibidem*, s.d).

Nesse ano, através do Decreto-Lei n.º 444/88, de 2 de dezembro¹³, foi fundada a UAb cujo objetivo prioritário era:

...atingir as zonas e os sectores da população que não têm, em grande parte dos casos, possibilidade de frequência presencial de instituições de ensino formais; igualmente se lhe atribui uma vocação

¹² Vide <http://www2.uab.pt/uab25/>

¹³ Vide

<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/357130/details/maximized?perPage=50&q=educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica>

de educação não formal e formação permanente da população adulta em geral e de sectores sociais ou profissionais específicos.

Outro objetivo era ainda o de “...motivar a preservação e reforço da nossa identidade cultural, dentro e fora do País, para incentivar um melhor conhecimento da nossa língua e cultura, para intensificar as acções de cooperação no mundo da língua portuguesa”.

A primeira etapa da UAb inicia-se entre a data da sua criação a 2 de dezembro de 1988 e a tomada de posse do reitor eleito, professor Armando Rocha Trindade, a 12 de julho de 1994. Alguns dos aspetos marcantes destes primeiros anos assentavam em:

...lançar as bases da organização e funcionamento da Universidade, pôr em marcha os primeiros cursos e toda a logística inerente aos serviços académicos, montar os serviços técnicos e iniciar a produção de blocos multimédia para o ensino e a emissão de programas radiofónicos e televisivos. (João, 2018, p. 16).

No que diz respeito às suas instalações, a UAb herdou a sede do IPED, o Palácio Ceia, e foram alugadas outras instalações dispersas pela cidade de Lisboa. Para além destas instalações, a Universidade dispunha também de delegações em Coimbra e no Porto e ocupava parcialmente, através de protocolos com politécnicos e universidades, instalações em vinte estabelecimentos de ensino superior onde funcionavam os Centros de Apoio. Estes centros tinham como objetivo “...proporcionar aos estudantes inscritos nos cursos formais um apoio científico-pedagógico individualizado” e deveriam estar equipados com “...os documentos *scripto*, áudio, vídeo e informáticos de suporte aos cursos em lecionação e com o equipamento necessário para a sua utilização” (João, 2018, pp. 18-29). Era nestes Centros de Apoio que os estudantes realizavam os exames finais e tinham atendimento presencial pelos docentes dos estabelecimentos.

No que diz respeito à área de investigação, esta iniciou-se no princípio dos anos 80 com o IPED, ao qual se seguiram outros centros de investigação como o Centro de Estudo de Ensino a Distância (CENTED). Deste, podemos destacar a criação, em 1989, pela Professora Maria Beatriz Rocha-Trindade, do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), que foi o primeiro centro de investigação na área das migrações em Portugal e que se mantém até hoje. A UAb participava também na organização de cursos

internacionais, como a organização conjunta da UAb e UNED, em 1989, da Semana Luso-Espanhola de Pedagogia (João, 2018).

Em fevereiro de 1990, lecionou-se o primeiro curso na UAb, a Profissionalização em Exercício, respondendo a um pedido do Ministério da Educação com o objetivo de formar professores para depois os integrar na carreira docente do ensino preparatório e secundário. Tendo-se verificado que, para além dos docentes, indicados pelo Ministério da Educação, existia ainda um grande número que pretendia fazer aquela formação, foi aberto o curso de Qualificação em Ciências da Educação que, logo no primeiro ano letivo, 1990/1991, contou com 475 inscritos. A procura foi tão acelerada que ao fim de três anos, já tinham frequentado a formação pedagógica 7172 professores. A primeira licenciatura foi na área de Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses e Franceses e a esta se seguiram outras, uma vez que a criação de novos cursos era vital para o lançamento da Universidade (João, 2018).

Em 17 de fevereiro de 1990, foi para o ar a primeira emissão da UAb na RTP2. Realizavam-se às terças-feiras, quintas-feiras e sábados, tendo passado, a partir de outubro de 1990, a concentrar o horário de emissão apenas ao sábado. Também a Rádio Renascença transmitia as emissões radiofónicas todos os dias úteis da semana. Num período de cinco anos, a UAb produziu 327 vídeos, 201 audiogramas, 56 manuais e antologias de textos, tendo muitos deles passado a ser usados por outros estabelecimentos de ensino superior (João, 2018). Durante todos estes anos e até 2006, a UAb funcionou segundo um modelo de autoaprendizagem, ou seja, os conteúdos eram difundidos através de manuais escritos, videocassetes e audiocassetes e por canais de rádio e televisão.

A UAb, no contexto legal português, tem como missão “...a criação, transmissão e difusão da cultura, dos saberes, das artes, da ciência e da tecnologia, ao serviço da sociedade através da articulação do estudo, do ensino, da aprendizagem, da investigação e da prestação de serviços” (Dias, 2016, p. 6). O ensino a distância surgiu como um agente ativo no processo de transformação da nossa sociedade, sendo que a UAb “...afirma-se na acessibilidade sem os constrangimentos do tempo e do espaço” (*Ibidem*, p. 48). Ao longo dos anos, a evolução foi significativa e com a revolução tecnológica, em 2007, foi adotado

pela UAb, o Modelo Pedagógico Virtual. Este modelo abre as portas à aprendizagem colaborativa através das suas turmas virtuais não esquecendo, ainda assim, a autoaprendizagem¹⁴.

A UAb, nos seus Estatutos, no n.º 2 do Artigo 1º, define o ensino a distância como:

...a modalidade de ensino em que a comunicação pedagógica se realiza sem co-presença física e se processa através de mediações tecnológicas, privilegiando, na sua vertente online, processos de comunicação em rede e multidireccionais e possibilitando a existência de comunidades virtuais, bem como de processos de ensino e aprendizagem contínuos.

A UAb estrutura-se em unidades orgânicas, unidades organizacionais e serviços, cujas atividades visam contribuir para a prossecução das orientações estratégicas definidas pelos órgãos de governo da Universidade, no respeito pelo seu projeto educativo, científico e cultural, mediante a unidade e eficácia de atuação¹⁵.

Os departamentos, unidades orgânicas da UAb, dividem-se em Ciências e Tecnologia, Ciências Sociais e de Gestão, Educação e Ensino a Distância, e Humanidades. Segundo o n.º 1 do Artigo 5º da Republicação do Regulamento da Estrutura Orgânica da Universidade Aberta, os departamentos são “...estruturas permanentes de organização científica-pedagógica e de gestão de recursos afetos, vocacionados para a criação, transmissão e difusão da cultura, dos saberes, das artes, da ciência e da tecnologia”.

Fazem também parte da estrutura da UAb as unidades organizacionais (equiparáveis às unidades orgânicas) que estão, em articulação com os departamentos, “...vocacionadas para a criação, o desenvolvimento e a oferta de programas e cursos de aprendizagem ao longo da vida, bem como para a coordenação das atividades de ensino-aprendizagem e formação de âmbito local”¹⁶. A Unidade de Aprendizagem ao Longo da Vida (UALV) é uma das unidades organizacionais da UAb que funciona sob a dependência direta e coordenação do Reitor. Esta unidade tem por missão “...organizar e gerir recursos específicos em áreas estratégicas para a Universidade, vocacionadas para a criação, desenvolvimento e oferta

¹⁴ Vide <http://www2.uab.pt/uab25/>

¹⁵ Vide https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2019/01/organograma_2019.pdf

¹⁶ Vide http://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2018/02/estrutura_organica_e_alteracoes.pdf

de programas e cursos de aprendizagem ao longo da vida, em articulação com os departamentos”¹⁷.

A UAb dispõe ainda de serviços permanentes, serviços flexíveis e serviços desconcentrados. Os serviços permanentes são estruturas nucleares da UAb dos quais fazem parte os Serviços de Apoio ao Reitor (SAR); Direção de Apoio ao Campus Virtual (DACV); Direção dos Serviços de Documentação (DSD); Direção dos Serviços Académicos (DSA); Serviços de Gestão (SG); Delegações Regionais (DR). No que diz respeito aos serviços de estrutura orgânica flexível, estes constituem uma componente variável da UAb “...que visa a adaptação, em permanência, dos serviços às necessidades e a otimização dos recursos”¹⁸. Por fim, temos os serviços desconcentrados que são “...estruturas de organização e gestão dos recursos humanos e materiais que atendem à realização das necessidades dos estudantes e formandos da Universidade, localizando-se onde ela desenvolve a sua atividade”¹⁹. Fazem parte dos serviços desconcentrados as Delegações Regionais (DR) e os Centros Locais de Aprendizagem (CLA).

4.1.1. Ensino a distância na Península Ibérica

Lançando um olhar comparativo sobre o ensino a distância na península ibérica, para além da UAb, podemos destacar a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e a Universitat Oberta de Catalunya (UOC) em Espanha. Pretendeu-se, desta forma, analisar como é que estas universidades implementaram estruturas desconcentradas que vão ao encontro das necessidades locais, em comparação com o que aconteceu em território nacional com os CLA.

A UNED surgiu para suprir uma lacuna no sistema educativo espanhol, sobretudo no ensino superior e defender o direito à igualdade de oportunidades em educação, proporcionando

¹⁷ Vide http://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2018/02/estrutura_organica_e_alteracoes.pdf

¹⁸ Vide http://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2018/02/estrutura_organica_e_alteracoes.pdf

¹⁹ Vide http://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2018/02/estrutura_organica_e_alteracoes.pdf

também meios alternativos de educação aos indivíduos que por vários motivos não podiam seguir um sistema de ensino tradicional. Neste sentido, foi publicada a Lei Geral da Educação de 4 de agosto de 1970 e na sequência desta lei foi criada uma Comissão encarregue de criar as bases do ensino universitário a distância pelo Decreto n.º 1106/71 de 6 de maio, e após um ano foi criada a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) pelo Decreto-Lei n.º 2310/72 de 18 de agosto e entrando em funcionamento no início de 1973 (Carmo, 1997).

O seu objetivo inicial foi aumentar o número de estudantes e após isto descentralizar o ensino superior para zonas longe dos grandes centros urbanos e, sob influência da *United Kingdom Open University* (UKOU), criou Centros Regionais ou Centros Associados com o intuito de criar locais onde os estudantes poderiam “...usufruir de recursos materiais e humanos para se apoiar no seu processo de aprendizagem, nomeadamente no que dizia respeito ao apoio tutorial” (Carmo, 1997, p. 427). Estes Centros são unidades da estrutura académica da UNED e que segundo o Art. 67º do Capítulo V dos Estatutos da UNED “...desarrollan territorialmente las actividades propias de la universidad y contribuyen al progreso sociocultural del entorno donde se ubican”²⁰ e foram criados por iniciativa de entidades locais ou outras entidades públicas ou privadas que tinham como interesse comum o desenvolvimento de recursos humanos locais. São estas entidades que garantem o correto funcionamento dos Centros, a sua estabilidade financeira e que regulamentam a constituição do consórcio, fundação ou entidade legal, bem como do conselho de administração, direção ou órgão do governo. Estes Centros podem também ser subsidiados por iniciativa da UNED de acordo com a legislação em vigor²¹.

A UNED oferece um ensino através da modalidade de ensino a distância, que se caracteriza pela utilização das tecnologias de informação e comunicação, bem como o apoio presencial

²⁰ Tradução livre da autora: “desenvolvem territorialmente as atividades da universidade e contribuem para o progresso sociocultural do ambiente onde estão localizados” (Art.º 67.º do Capítulo V dos Estatutos da UNED).

²¹ Vide http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/SECRETARIA/NORMATIVA_OLD/NORMATIVA%20GENERAL%20UNED/REAL_DECRETO_426_2005_ESTATUTOS.PDF

aos estudantes através de professores/tutores dos Centros Associados. Estes Centros seriam “um local onde o estudante podia usufruir de recursos materiais e humanos para se apoiar no seu processo de aprendizagem, nomeadamente no que dizia respeito a apoio tutorial” (Carmo, 1997, p. 427). Um dos principais objetivos desta universidade é o de “...garantizar la igualdad de oportunidades” e permitir “...el acceso a los estudios superiores a personas que no habrían podido conseguirlo por razones de renta, por su lugar de residencia o por cualquier otra dificultad²²”²³.

Nos anos 90, esta instituição apostou na difusão através dos meios de comunicação e das novas tecnologias e mais tarde, a partir do ano 2000 e graças à internet, a “distância” entre a universidade e os seus estudantes ficou ainda mais curta e à distância de um “clic”. À data da publicação deste estudo, a UNED é a maior universidade de Espanha com mais de 260 mil estudantes e conta já com 183 Centros Associados distribuídos por Espanha e por vários outros países.

Os Centros Associados são o principal canal de comunicação entre os estudantes e a Universidade, e a sua principal função dentro da instituição é a de oferecer aos seus estudantes os serviços necessários para o desenvolvimento de grande parte da sua vida académica. Para este efeito, cada um tem a sua própria estrutura académica e administrativa sob a alçada da Universidade e tem por objetivo responder às necessidades dos seus alunos. No momento da inscrição na Universidade, cada estudante fica automaticamente associado a um Centro, existindo a possibilidade de o aluno optar por outros consoante as suas necessidades, sendo que a única exceção é que o Centro escolhido deve lecionar o curso em que o estudante se matriculou, caso queira ter apoio tutorial gratuito. Além disto, a integração num Centro permite aos estudantes o encontro presencial com outros colegas, o que possibilita estabelecer uma relação de apoio no desenvolvimento da aprendizagem.

²² Tradução livre da autora: “garantir a igualdade de oportunidades” e permitir “o acesso ao ensino superior a pessoas que não o teriam conseguido por razões de rendimentos económicos, local de residência ou qualquer outra dificuldade”.

²³ Vide http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,499271&_dad=portal&_schema=PORTAL

O centro associado funciona como um centro de recursos e um centro de comunicação e nele pode auferir de serviços administrativos como informações sobre o seu percurso académico; sessões tutoriais em que o acompanhamento dos estudantes é feito por tutores que fornecem todo o apoio aos estudantes e dão apoio presencial, assim como a avaliação contínua dos mesmos; acesso a práticas de laboratório subjacentes aos respetivos cursos, biblioteca e mediateca; acesso a atividades culturais como seminários, conferências, jornadas, visitas guiadas, visionamento de documentários/filmes (videofórum), encontros temáticos, passeios didáticos²⁴; facultam a possibilidade de aquisição de material didático para os estudantes; são um local de realização das provas presenciais; disponibilizam biblioteca e videoteca; permitem a realização de videoconferências entre Centros, assim como a possibilidade de assistir às transmissões educativas da UNED; permitem ainda aos estudantes fazerem parte dos órgãos de administração do seu Centro, bem como participar das eleições para a representação dos estudantes nos órgãos da Universidade²⁵; e são também um local de encontro com os colegas.

A UOC iniciou a sua atividade no ano letivo de 1995/1996 com 200 estudantes e hoje tem um universo de 200 mil estudantes. A Fundació para la Universitat Oberta de Catalunya (FUOC) é uma fundação privada sem fins lucrativos que se rege pelo Código Civil da Catalunha relativo às pessoas coletivas, assim como pelas restantes normas legais e regulamentares que são aplicáveis²⁶ e na qual participam representantes da sociedade catalã. A FUOC foi criada por iniciativa da “Generalitat de Catalunya” a 6 de outubro de 1994, com o objetivo de impulsionar uma oferta educativa universitária não presencial. Os principais objetivos da FUOC são: garantir a correta e eficaz gestão da Universidade; garantir a oferta de serviços e reconhecer os direitos de acesso e permanência aos seus alunos, sem qualquer discriminação; e garantir a mais alta qualidade de ensino a todos os seus elementos. A FUOC é regida por várias entidades de grande prestígio social que são a Generalitat de Catalunya; a Federació Catalana de Cajas de Ahorro; a Cámara Oficial de

²⁴ Vide <https://blogs.uned.es/centrosasociados/>

²⁵ Vide http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,26882163&_dad=portal&_schema=PORTAL

²⁶ Vide https://seu-electronica.uoc.edu/portal/_resources/ES/documents/seu-electronica/FUOC-Estatuts-2014_esp.pdf

Comercio, Industria y Navegación de Barcelona e o Instituto de Estudios Catalanes²⁷ e por pessoas singulares ou coletivas relevantes, social, cultural, científica ou profissionalmente.

Ao longo dos últimos anos, esta universidade tem vindo a adaptar a sua oferta pedagógica às necessidades da sociedade e tem centrado o seu modelo educacional no estudante como construtor do seu conhecimento, promovendo a construção de um espaço de conhecimento global e a investigação na sociedade do conhecimento além-fronteiras. Este modelo é pensado para se adaptar e evoluir ao longo do tempo e ao mesmo ritmo da evolução da internet e da sociedade do conhecimento.

A aprendizagem colaborativa está também presente neste modelo pedagógico, permitindo um enriquecimento de conhecimentos pelos estudantes²⁸. Conforme o regulamento de organização e funcionamento, a UOC tem como objetivo tornar o conhecimento possível para todos, não só na Catalunha mas no mundo inteiro independentemente do espaço e do tempo; oferecer formação de acordo com a procura; desenvolver uma metodologia ao serviço da aprendizagem; promover a investigação e a inovação na sociedade do conhecimento; impulsionar a cooperação universitária; colaborar com a comunidade envolvente; e empenhar-se num compromisso ético para com a sociedade dentro do âmbito do modelo da Universidade privada complementar às demais universidades do Sistema Universitário da Catalunha.

A presença da UOC expandiu-se progressivamente no território catalão e espanhol com uma extensa rede de Sedes e Pontos UOC, descentralizando também para a arena internacional, consolidando uma sede no México como um eixo de expansão para o mercado latino-americano. Também criou três centros de investigação especializados na sociedade da informação e do conhecimento, no *e-learning* e na saúde digital²⁹.

Este é um modelo dinâmico e flexível que procura adaptar-se ao estudante. Dispõe de 5 Sedes Institucionais, que são os espaços principais de trabalho da equipa docente, investigadores e gestão da UOC e que não oferecem qualquer serviço ao estudante. Para

²⁷ Vide http://www.uoc.edu/estudiant/portal/guia/es/lauoc/estructura_organitzacio/fundacio/index.html

²⁸ Vide <http://www.uoc.edu/portal/es/universitat/model-educatiu/index.html>

²⁹ Vide https://www.uoc.edu/opencms_portal2/opencms/ES/universitat/memories/list.html

além destas sedes, dispõe também de 14 Sedes Territoriais cuja missão fundamental é oferecer serviços à comunidade da UOC e fortalecer as relações institucionais com entidades e com o tecido socioeconómico e cultural do seu ambiente. Também promove atividades nas várias áreas da UOC e desenvolve ações de cooperação para promover a participação dos membros da comunidade universitária.

As Sedes Territoriais UOC são os escritórios da própria universidade com serviços específicos para estudantes e onde podem receber informação sobre a oferta pedagógica da universidade e sobre o seu modelo pedagógico; esclarecer dúvidas relativamente ao ingresso ou gestão académica; entregar documentação relacionada com o percurso académico; empréstimo bibliotecário; realizar reunião de grupo ou trabalho; participar em eventos académicos e institucionais, workshops, sessões informativas sobre a universidade, seminários, encontro com autores.

Existem ainda 45 Pontos UOC distribuídos por Espanha, Andorra e no resto do mundo que têm por objetivo garantir a proximidade aos alunos e facilitar o desenvolvimento de determinados procedimentos. Estes Pontos estão localizados em outras entidades que colaboram com a UOC. Nos Pontos da UOC, os estudantes têm disponíveis serviços como o empréstimo bibliotecário; espaços para realização de reuniões de trabalho, assim como o acesso a equipamentos informáticos e o acesso a informação sobre a oferta formativa da universidade³⁰.

Espanha, um país com uma grande diversidade socioeconómica e caracterizado por um sistema de ensino superior que se veio a verificar ser insuficiente, viu nascer a UNED e mais tarde a UOC, com uma estrutura simultaneamente centralizada e desconcentrada. Estas duas instituições, quer no seu arranque quer nos anos que se seguiram, contaram com um forte apoio político, sendo este apoio verificado aquando da criação dos Centros Associados e dos Pontos UOC, que contaram na sua maioria com sólidas alianças locais. Em Portugal, foi criada a Universidade Aberta, num quadro de mudança rápida e com uma rede de ensino superior já existente, mas ainda em fase de afirmação. Inicialmente, a UAb

³⁰ Vide http://www.uoc.edu/estudiant/portal/guia/es/lauoc/on_som/index.html

estruturou-se de uma forma centralizada e procurou criar uma rede de Centros de Apoio a partir das instituições de ensino superior já existentes (Carmo, 1997). Mais tarde, com a criação dos CLA, a UAb aproxima-se do que já existe no país vizinho, desenvolvendo assim um apoio descentralizado mais dinâmico e próximo dos seus estudantes.

A UNED e a UOC, à semelhança da UAb, têm um modelo pedagógico centrado no estudante como o ator principal; o ensino em que o docente desenvolve um conjunto de funções; e os conteúdos e a forma como estes chegam ao estudante no ensino a distância (UNED, 2005). Verifica-se também uma similitude entre os Centros Locais de Aprendizagem, os Centros Associados da UNED e o Pontos UOC, no que diz respeito às atividades de âmbito formal, não-formal e informal que estes centros desenvolvem como conferências, workshops, feiras, e as parcerias que incrementam com as entidades locais. Algumas diferenças que se verificam são sobretudo a nível dos serviços prestados aos estudantes, uma vez que os Centros Associados disponibilizam apoio tutorial, práticas de laboratório, possibilidade de aquisição de material didático e a possibilidade de os estudantes fazerem parte dos órgãos de administração do Centro, o que não acontece com os CLA da UAb e Pontos UOC. Poderá dizer-se que existe uma maior similitude entre os CLA e os Pontos UOC, no que diz respeito às suas funções e objetivos.

4.2. Os Centros Locais de Aprendizagem da Universidade Aberta

Como já foi anteriormente referido, durante muitos anos a UAb estabeleceu protocolos com outras instituições de ensino superior e criou uma rede de Centros de Apoio. No entanto, e tendo em conta que a UAb é uma instituição em contante evolução, verificou-se que era necessário apostar num sistema diferente dos Centros Associados, que se aproximasse ainda mais dos estudantes e da população local. Assim, surgiu o projeto Centros Locais de Aprendizagem (CLA) da UAb da responsabilidade de um Grupo de Trabalho criado em 2007 através do Despacho n.º 7/R/2007 que funcionava sob a responsabilidade, àquela data, do Pró-Reitor para os Assuntos Académicos e Extensão Universitária. Este grupo, em 2009, viria a transformar-se na Unidade de Missão para os

Centros Locais de Aprendizagem (UMCLA) criada através do Despacho n.º 400/R/2009 de 18 de dezembro sob a coordenação do Vice-Reitor responsável por esta área.

Mais tarde, o Despacho n.º 81/R/2015 altera a designação da UMCLA para Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem (Caeiro, Moreira & Henriques, 2016). A UMCLA “é uma estrutura permanente da Universidade Aberta que tem por função enquadrar o funcionamento dos Centros e promover o desenvolvimento de projetos de investigação em áreas prioritárias dos CLA”³¹. A UMCLA funciona na direta dependência do Reitor, integrando-se nela um elemento da equipa reitoral a quem compete a coordenação geral e um Professor da UAb responsável pela coordenação executiva, sendo que, no seu todo, a equipa é constituída por 13 membros. A UMCLA integra também a Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local (ELO) dos quais fazem parte investigadores como membros efetivos e não doutorados e coordenadores dos CLA como membros associados³².

Foi no âmbito deste Grupo de Trabalho que foram criados, em 2008, os primeiros CLA da UAb, resultantes de parcerias com a sociedade civil, pretendendo, entre outros objetivos, favorecer o acesso de vários setores populacionais à Sociedade de Informação e do Conhecimento e descentralizar o ensino superior, permitindo assim o acesso a este ciclo de estudos de forma mais igualitária aos indivíduos que se encontram mais afastados dos centros urbanos.

Neste sentido, estes Centros têm por finalidade desenvolver atividades educativas de âmbito, formal, não-formal e informal; facultar o apoio logístico e instrumental aos estudantes residentes na respetiva área de abrangência do CLA; coordenar e organizar o processo de avaliação presencial; e divulgar a oferta educativa da Universidade³³. Os CLA facultam ainda o serviço de apoio ao estudante para esclarecimento de dúvidas e o acesso a computadores com ligação à Internet. À data da redação deste documento, contam-se já 18 CLA distribuídos pelo continente e ilhas: Abrantes, Ansião, Cantanhede, Coruche,

³¹ Vide <http://www.uab.pt/web/guest/organizacao/umcla/apresentacao>

³² Despacho n.º 12/R/2017 e Despacho n.º 179/VR/DC/2018.

³³ Vide <http://portal.uab.pt/cla/>

Grândola, Mêda, Montijo, Peso da Régua, Ponte de Lima, Porto de Mós, Reguengos de Monsaraz, sabugal, São João da Madeira, Silves, Madalena, Praia da Vitória, Ribeira Grande, Madeira.

Os CLA são serviços “...orientados para a diversificação e otimização das atividades [...] nos espaços territoriais em que tem interesse próprio, agindo os seus responsáveis sob a coordenação da Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem (UMCLA)”³⁴. Cabe a estes Centros, em estreita articulação com a entidade coordenadora, UMCLA, promover e gerir atividades académicas que decorram na sua área de intervenção geográfica, assim como atividades de formação de interesse local e regional. Compete ainda aos CLA apoiar os estudantes, em articulação com os serviços centrais e delegações, nas áreas científica, académica, administrativa e logística. Por fim, promover e desenvolver projetos de cooperação e parcerias, com a administração local e empresas, nas áreas da formação e do serviço à comunidade.

No âmbito da sua atividade, os CLA, através dos seus Coordenadores, desenvolvem ações de carácter formal, não-formal e informal em prol dos estudantes da sua área de abrangência, mas também da comunidade local. Estas atividades são realizadas com base num Plano Anual de Atividades (PAA) cujo conteúdo é tido em conta aquando da elaboração do Plano de Atividades da UMCLA e seguindo as linhas estratégicas da UAb. De entre as ações desenvolvidas, podemos destacar a realização de formações de curta duração, seminários, palestras, workshops, participação em feiras, entre outros. Para além destas, os CLA promovem ainda atividades que não constam do PAA por serem atividades consideradas de âmbito informal, das quais se destacam jantares, encontros e convívios de estudantes. Para além desta dinâmica, os Coordenadores são responsáveis pela gestão da avaliação presencial, o atendimento ao público e o estabelecimento de uma ponte entre os estudantes e os serviços gerais da UAb.

³⁴ Vide http://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2018/02/estrutura_organica_e_alteracoes.pdf

4.3. Os CLA e o contexto local: parcerias e redes locais

Os CLA são núcleos criados através de protocolos estabelecidos com a comunidade local, mais propriamente com os municípios onde estão sediados. Estes núcleos são vocacionados para a promoção das especificidades das comunidades em que se encontram inseridos, através de atividades culturais, científicas ou académicas que se desenvolvem na sua grande maioria com base nas parcerias estabelecidas com as diversas instituições locais.

Um dos pressupostos dos CLA é a exigência da criação de “...parcerias com a sociedade civil, via por excelência para a otimização de sinergias educativas e culturais”, sendo que as parcerias estabelecidas com as Câmaras Municipais, por um lado, e as associações culturais, profissionais e cívicas, por outro, “têm resultado na identificação de novas necessidades e novos públicos que, no futuro, podem ter um forte impacto nos processos de desenvolvimento e inovação da UAb” (Caeiro *et al.*, 2018, p. 58). Estas parcerias permitem a dinamização das redes locais, levando ao desenvolvimento da dinâmica local na promoção de atividades de âmbito cultural e educacional. O estabelecimento de parcerias representa o trabalho colaborativo que possibilita a agregação de “...uma diversidade de percepções e recursos, permite a criação de sinergias através da partilha desses recursos”; sendo que, “...devem ter alguma continuidade no tempo, não devendo ser encaradas como uma mera opção ou oportunidade excepcional que as organizações podem utilizar”; são também “...parte integrante da gestão e práticas quotidianas”; e “...existe interdependência entre organizações que a ela pertencem” (Esgaio & Carmo, 2010, p. 19). No âmbito do trabalho desenvolvido pelos CLA, as parcerias são uma estratégia fundamental para a disseminação dos princípios que os regem e uma forma de captação dos diversos públicos a nível local.

Os CLA têm na sua base o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil e correspondem a estruturas físicas distribuídas por todo o continente e ilhas sob a forma de “...uma malha geograficamente coerente”. A criação dos CLA aconteceu em simultâneo “com a corrente virtualização da UAb” e as alterações que a sociedade do conhecimento

provocou na Educação Superior impuseram “...a integração de esforços de diferentes grupos sociais, que conduzam à identificação de novas vias de aprendizagem”, “...sendo prioritária a intervenção enquadrada nas dinâmicas locais e orientada para a aquisição de competências no uso das Tecnologias Digitais” e a existência de “...parcerias com a sociedade local e civil, via por excelência para a optimização de sinergias educativas e culturais” (Despacho n.º 53/R/2012, pp. 4-5).

Tendo em conta a pergunta de partida deste estudo, pretende-se perceber qual o impacto que os CLA têm no seu meio envolvente enquanto agentes de desenvolvimento, focando a sua intervenção a nível local através das atividades formais, não-formais e informais que desenvolvem, em parceria com entidades locais, e o seu impacto a nível cultural e educacional, e pelo facto de o CLA do qual sou coordenadora se encontrar localizado na região centro do país, delimitou-se o campo de análise pelos CLA desta região.

A caracterização da região em que se encontram sediados os CLA em estudo é apresentada de acordo com os três níveis da Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS) para as unidades territoriais portuguesas. Criada pelo Eurostat em 1970, esta nomenclatura teve por objetivo “...a harmonização das estatísticas dos vários países em termos de recolha, compilação e divulgação de estatísticas regionais”³⁵ e foi implementada pela primeira vez em Portugal através da resolução do Concelho de Ministros n.º 34/86 no seguimento da adesão do nosso país à Comunidade Económica Europeia.

Cada Estado-Membro é dividido em 3 níveis (NUTS I, NUTS II e NUTS III), sendo que o segundo e terceiro níveis (NUTS II e NUTS III) são, nessa ordem subdivisões, do primeiro e segundo níveis. A publicação do Regulamento (CE) n.º 1059/2003 (NUTS 2003) do Parlamento Europeu e do Concelho, de 26 de maio, fez com que as alterações às unidades territoriais portuguesas para fins estatísticos passassem a processar-se sob o enquadramento legal europeu e, desde então, já ocorreram três revisões aos anexos do regulamento. A nova e última versão NUTS, até ao momento da publicação deste estudo,

³⁵ Vide <https://www.pordata.pt/O+que+sao+NUTS>

é a NUTS 2013 e apresenta simplesmente algumas alterações nos limites territoriais das unidades de nível 3. Verifica-se uma diminuição de 30 para 25 no número de NUTS III, sendo que esta passa de um efetivo populacional de 352 073 indivíduos (NUTS 2003) para uma média de 422 487 residentes (NUTS 2013). A NUTS I abrange o Continente e as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, a NUTS II engloba 7 regiões e a NUTS III é constituída por 25 regiões.

Figura 4.1 - Divisão do território em regiões





Fonte: PORTDATA

As NUTS II formam a matriz territorial de referência no destino dos fundos estruturais e de coesão da União Europeia promovendo o desenvolvimento equilibrado dos Estados Membros e das Regiões, objetivo primário da Política de Coesão. A possibilidade de uma determinada região ter acesso a financiamentos comunitários destinados a projetos está sujeita à elegibilidade regional e para definir essa elegibilidade a Comissão Europeia baseia-se em dados estatísticos. Essa elegibilidade é definida, de maneira geral, pelo nível de desenvolvimento das regiões NUTS II que, no âmbito da Política de Coesão da União Europeia, considera estas regiões como uma das menos desenvolvidas, ou seja, que têm um PIB *per capita* inferior a 75% da média da EU-27³⁶.

Em Portugal, no âmbito da aplicação do Quadro Comunitário de Apoio (QCA I) (1988-1993) e QCA II (1994-1999), todas as regiões NUTS II foram consideradas elegíveis para financiamento no contexto do “Objetivo 1: promover o desenvolvimento e o ajustamento estrutural das regiões com atrasos de desenvolvimento”. No Acordo de Parceria 2014-2020 (Portugal 2020), os fundos estruturais apoiam regiões NUTS II que se distinguem em três categorias: regiões menos desenvolvidas (região Norte, região Centro, região Alentejo e

³⁶ Vide <https://euroogle.com/dicionario.asp?definicao=724>

Região Autónoma dos Açores), regiões de transição (Algarve) e regiões mais desenvolvidas (Área Metropolitana de Lisboa e a Região Autónoma da Madeira)³⁷.

Todos os CLA alvo de estudo pertencem à NUTS II (Região Centro) e, no que diz respeito à NUTS III, encontram-se na Região de Coimbra (Cantanhede), Região de Leiria (Porto de Mós), Médio Tejo (Abrantes) e Beiras e Serra da Estrela (Sabugal)³⁸, sendo estas regiões consideradas menos desenvolvidas no âmbito da Política de Coesão da União Europeia.

Figura 4.2 - Regiões dos CLA em estudo



Fonte: PORTDATA

A investigação compreendeu, portanto, quatro CLA: Sabugal, Cantanhede, Abrantes e Porto de Mós.

³⁷ Vide [https://www.compete2020.gov.pt/admin/images/NUTS2013_\(1\).pdf](https://www.compete2020.gov.pt/admin/images/NUTS2013_(1).pdf)

³⁸ Vide [https://www.compete2020.gov.pt/admin/images/NUTS2013_\(1\).pdf](https://www.compete2020.gov.pt/admin/images/NUTS2013_(1).pdf)

4.3.1 Centro Local de Aprendizagem do Sabugal

O CLA do Sabugal encontra-se sediado na Biblioteca Municipal desta cidade, com cerca de 2608 habitantes³⁹, pertencente ao distrito da Guarda, na Beira Alta.

Figura 4.3 – Edifício sede do CLA do Sabugal



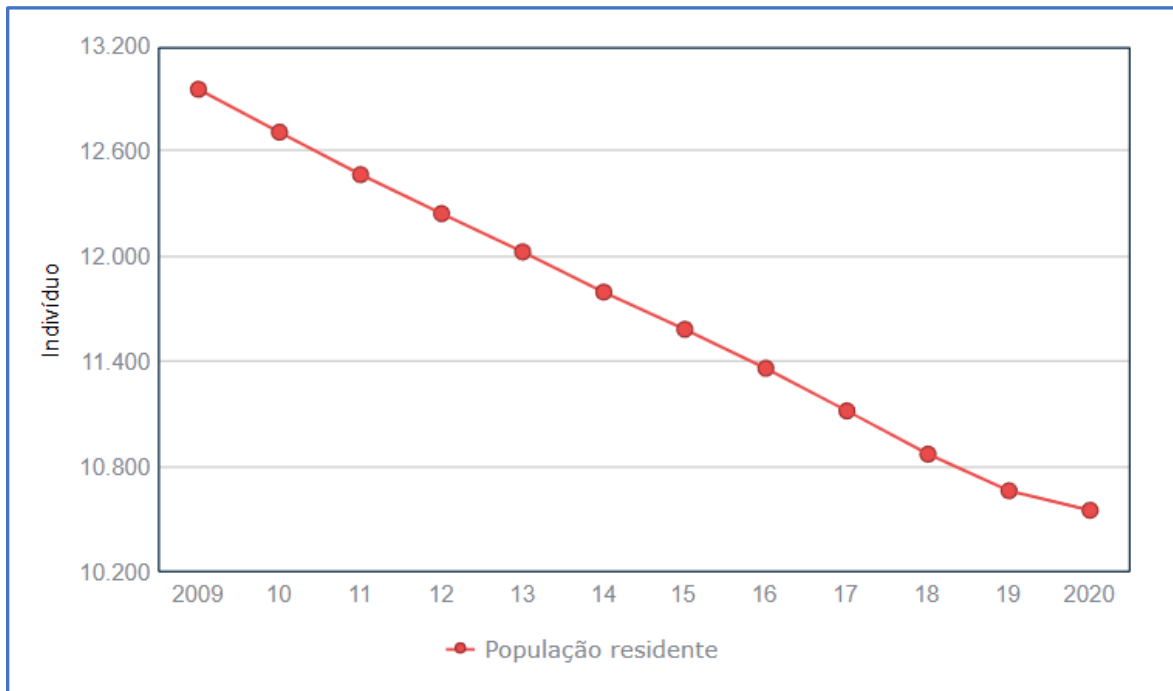
Fonte: Centro Local de Aprendizagem do Sabugal

O concelho do Sabugal localiza-se na Raia Central, região portuguesa que apresenta alguns aspetos preocupantes como a desindustrialização, despovoamento e a emigração para cidades que possam trazer melhores oportunidades de vida. Tem características marcadamente rurais, aliado a importantes valores naturais e uma paisagem pouco humanizada que, entre os anos de 2009 e 2020, viu diminuir a sua população residente de 12.958 para 10.555 habitantes, como se pode visualizar no gráfico que se segue.

³⁹ Vide

https://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0010745&selTab=tab0

Gráfico 4.1 - População residente no concelho do Sabugal



Fonte: PORDATA

Relativamente ao índice de envelhecimento, verifica-se que, ao contrário dos restantes municípios de acolhimento dos CLA, o concelho de Sabugal viu o seu índice de envelhecimento diminuir de 511,4 em 2011 para 462 em 2020⁴⁰.

Este concelho encontra-se localizado na sub-região da Beiras e Serra Estrela que detém uma superfície de cerca de 6 305 km², representado 22% do território da Região Centro e é composta por 15 municípios⁴¹, sendo que 9 (Almeida, Belmonte, Covilhã, Fundão, Gouveia, Guarda, Manteigas, Sabugal, Seia) fazem parte da área de abrangência do CLA do Sabugal. Para além destes 9 concelhos, a intervenção deste CLA está ainda dirigida para os concelhos de Castelo Branco, Idanha-a-Nova e Penamacor, perfazendo um total de 12

⁴⁰ Vide

https://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0008258&contexto=pi&selTab=tab0

⁴¹ Vide <https://cimbse.pt/wp-content/uploads/2019/08/Plano-de-Mk-e-Comunicacao-das-Beiras-e-Serra-da-Estrela.pdf>

concelhos. Em seguida, apresentam-se algumas das características da população residente na área de abrangência deste CLA.

Tabela 4.2 - População residente na área de abrangência do CLA do Sabugal

Período de referência dos dados	Local de residência (NUTS - 2013)	População residente (N.º) por Local de residência (NUTS - 2013), Sexo e Grupo etário; anual		
		Sexo		
		HM	H	M
		Grupo etário		
		Total		
		N.º	N.º	N.º
2019	Castelo Branco	51987	24661	27326
	Idanha-a-Nova	8043	3813	4230
	Penamacor	4755	2350	2405
	Almeida	5830	2688	3142
	Belmonte	6398	3050	3348
	Covilhã	46787	22180	24607
	Fundão	26495	12630	13865
	Gouveia	12387	5618	6769
	Guarda	38969	18535	20434
	Manteigas	3007	1414	1593
	Sabugal	10585	4961	5624
	Seia	22234	10512	11722

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE)

No que diz respeito à rede educativa do concelho do Sabugal, esta sofreu um reordenamento, tendo em conta as dinâmicas sociodemográficas dos últimos anos, como de resto se verificou em muitos outros concelhos, tendo resultado no encerramento de alguns estabelecimentos de ensino pré-escolar e 1º ciclo nas freguesias e na concentração dos estabelecimentos de ensino nas povoações com mais dinamismo. No que concerne ao ensino superior e segundo dados da PORTDATA, a região da Beira e Serra da Estrela conta com 5 instituições de ensino superior no total dos seus 15 municípios⁴² no entanto, nenhuma delas se localiza no concelho do Sabugal.

Relativamente ao grau de instrução da população, e sendo este um fator importante para o desenvolvimento económico e social do concelho, verificamos que, segundo dados dos Censos, em 2011, num total de 11 540 indivíduos, 24.1% não detinha qualquer

⁴² Vide <https://www.pordata.pt/Municipios>

escolaridade, 60% tinha o ensino básico (1º, 2º ou 3º ciclo), 9.5% detinha o ensino secundário e apenas 5.8% dos indivíduos possuíam uma formação de ensino superior⁴³.

No plano territorial, este concelho detém um posicionamento estratégico devido à sua proximidade aos distritos de Guarda e Castelo Branco e a Espanha. Já no que diz respeito a acessibilidades, não é dos mais privilegiados, uma vez que não se encontra diretamente servido pelos principais eixos rodoviários da Beira Interior Norte (A23 e A25), o que traz algumas desvantagens quando se fala no estabelecimento de grandes empresas para o desenvolvimento do concelho.

Em termos empresariais, e segundo o Plano Estratégico do Sabugal 2025 (2013), não existiam à data empresas-âncora no Concelho, sendo o tecido empresarial constituído essencialmente por microempresas com menos de 10 trabalhadores. Segundo o mesmo plano, em 2010, “apenas se contava com uma empresa ou instituição equiparada com mais de 50 trabalhadores e apenas 20 empresas detinham entre 10 a 49 trabalhadores”, refletindo bem a fragilidade do tecido económico da região. De facto, segundo dados de 2018, num total de 1 363 empresas sediadas no concelho, todas elas são Pequenas e Médias Empresas (PME)⁴⁴.

⁴³ *Vide*

<https://www.pordata.pt/Municipios/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+com+15+e+mais+anos+segundo+os+Censos+total+e+por+n%C3%ADvel+de+escolaridade+completo+mais+elevado-69>

⁴⁴ *Vide*

<https://www.pordata.pt/Municipios/Empresas+n%C3%A3o+financeiras+total+e+por+dimens%C3%A3o-916>

4.3.2. Centro Local de Aprendizagem de Cantanhede

O CLA de Cantanhede encontra-se sediado na Biblioteca Municipal da cidade, com cerca de 8828 habitantes⁴⁵ e que é sede do maior concelho do Distrito de Coimbra, situado na Beira Litoral.

Figura 4.4 – Edifício sede do CLA de Cantanhede



Fonte: Centro Local de Aprendizagem de Cantanhede

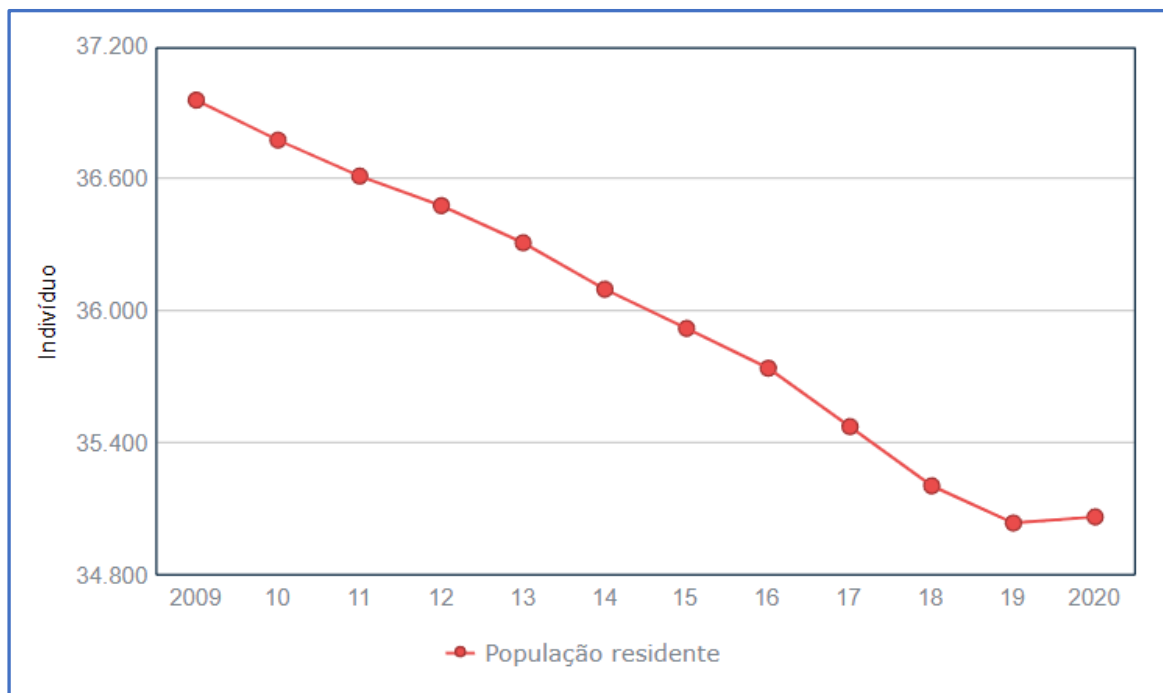
É um município com 390.9km² de área⁴⁶ que, entre 2009 e 2020, viu a sua população residente diminuir de 36.959 para 35.067, verificando-se que existiu um ligeiro aumento de população desde o ano de 2019, como se pode visualizar no gráfico que se segue.

⁴⁵ Vide

https://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0010745&selTab=tab0

⁴⁶ Vide <https://www.podata.pt/Municipios>

Gráfico 4.2 - População residente no concelho de Cantanhede



Fonte: PORTDATA

Este município é subdividido em 14 freguesias num total de 168 povoações⁴⁷. O município é limitado a norte pelos Municípios de Vagos, Oliveira do Bairro e Anadia, a leste por Mealhada, a sudeste por Coimbra, a sul por Montemor-o-Velho e por Figueira da Foz, a noroeste por Mira e a Oeste tem costa no Oceano Atlântico.

Este concelho encontra-se localizado na região de Coimbra (NUTS III), conta com cerca de 460 mil habitantes e tem uma área de 4 336 km² distribuída por três distritos diferentes (Coimbra, Aveiro e Viseu) dos quais fazem parte 19 municípios sendo que 8 (Cantanhede, Figueira da Foz, Mealhada, Mira, Montemor-o-Velho, Mortágua, Penacova, Soure) fazem parte da área de abrangência do CLA de Cantanhede. Para além destes 8 concelhos, a intervenção deste CLA está ainda dirigida para os concelhos de Águeda, Anadia, Oliveira do Bairro e Vagos, perfazendo um total de 12 concelhos. Em seguida, apresentam-se algumas das características da população residente na área de abrangência deste CLA.

⁴⁷ Vide <https://www.cm-cantanhede.pt/mcsite/Content/?MID=2&ID=807&MIID=220>

Tabela 4.3 - População residente na área de abrangência do CLA de Cantanhede

Período de referência dos dados	Local de residência (NUTS - 2013)	População residente (N.º) por Local de residência (NUTS - 2013), Sexo e Grupo etário; Anual		
		Sexo		
		HM	H	M
		Grupo etário		
		Total		
		N.º	N.º	N.º
2019	Águeda	46075	22089	23986
	Anadia	27258	13017	14241
	Oliveira do Bairro	24277	11536	12741
	Vagos	22740	10751	11989
	Cantanhede	35011	16594	18417
	Figueira da Foz	58747	27687	31060
	Mealhada	19914	9391	10523
	Mira	11832	5601	6231
	Montemor-o-Velho	25224	12036	13188
	Mortágua	8803	4087	4716
	Penacova	13694	6410	7284
Soure	17120	8064	9056	

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE)

O concelho de Cantanhede é marcado por uma forte diversidade paisagística e socioeconómica. Porém, a acompanhar a diminuição da população residente, verifica-se o aumento do seu índice de envelhecimento de 192,7 em 2011 para 241,4 em 2020⁴⁸.

No que diz respeito ao grau de instrução da população, verificamos que, segundo dados dos Censos, em 2011, num total de 11 540 indivíduos, 15.2% da população não detinha qualquer escolaridade, 60.2% tinha o ensino básico (1º, 2º ou 3º ciclo), 12.9% detinha o ensino secundário e apenas 10.9% dos indivíduos possuíam uma formação de ensino superior⁴⁹. Segundo dados da PORTDATA, a região de Coimbra conta com 19 instituições de ensino superior no total dos seus 19 municípios⁵⁰. Porém, nenhum deles se localiza no concelho de Cantanhede.

Em termos de acessibilidades, os principais eixos de ligação do concelho são a A1, A17 e a A41 que garantem o acesso a grandes cidades do país como o Porto e Lisboa. De referir ainda o IP3 que possibilita a ligação ao interior do país. Estas vias são essenciais para o

⁴⁸ Vide

https://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0008258&contexto=pi&selTab=tab0

⁴⁹ Vide <https://www.pordata.pt/Municipios>

⁵⁰ Vide <https://www.pordata.pt/Municipios>

desenvolvimento do concelho, assim como o acesso às principais plataformas nacionais de transporte (marítimo e aéreo) como os portos de Aveiro e Leixões, aeroporto internacional Francisco Sá Carneiro, no Porto e também a Espanha.

Em termos económicos e empresariais, o concelho caracteriza-se essencialmente por “empresas do sector do material de transporte de produtos metálicos, indústrias alimentares e construção”, mas não se verifica uma distinta predominância de um setor em relação aos outros. Segundo o Programa Estratégico de Desenvolvimento do Município de Cantanhede, se, por um lado, o “...Comércio e a Construção lideram no número de Empresas e Sociedades, a Indústria Transformadora destaca-se pelo volume de negócios que gera e pelo número de postos de trabalho” (p. 9). De referir que no concelho, segundo dados de 2018, num total de 5 133 empresas, apenas duas são de grande dimensão, sendo todas as restantes PME⁵¹.

⁵¹ Vide <https://www.podata.pt/Municipios>

4.3.3. Centro Local de Aprendizagem de Abrantes

O CLA de Abrantes encontra-se sediado no Edifício Pirâmide da cidade de Abrantes, com cerca de 16 138⁵² habitantes e sendo pertencente ao distrito de Santarém, na província do Ribatejo, Região Centro (NUTS II) e sub-região do Médio Tejo (NUTS III).

Figura 4.5 - Edifício sede do CLA de Abrantes



Fonte: Centro Local de Aprendizagem de Abrantes

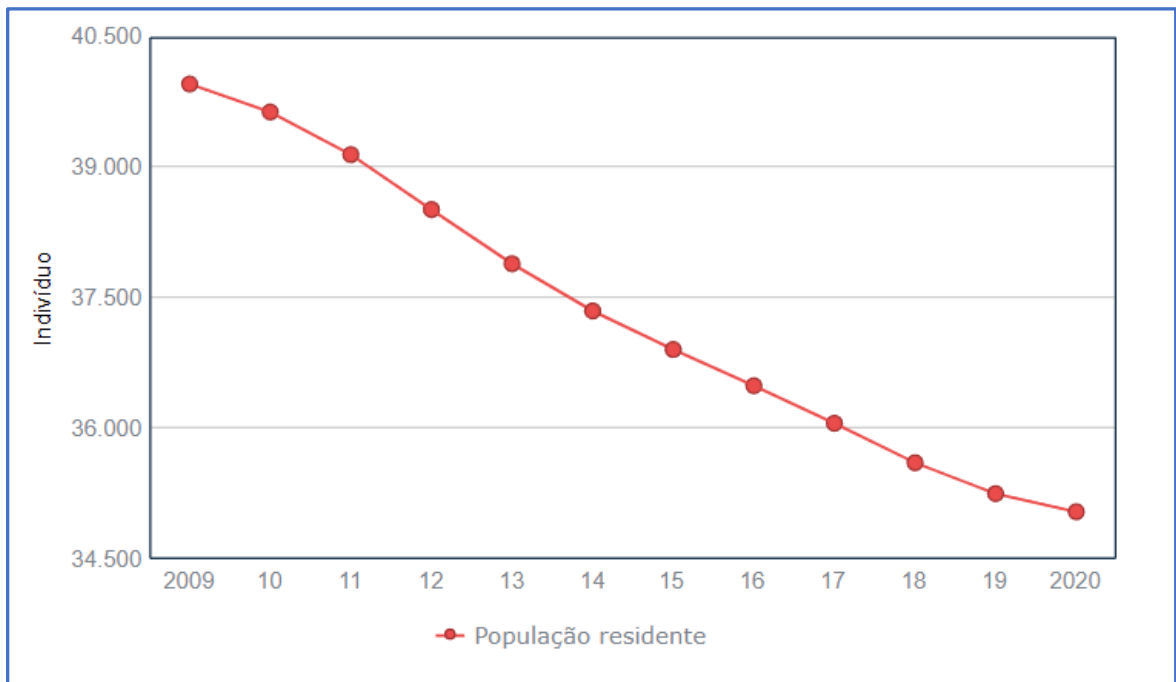
É sede de município com 714,7 km² de área⁵³ e, entre 2009 e 2020, viu a sua população residente diminuir de 39.959 para 35.045, conforme o gráfico que se segue.

⁵² Vide

https://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0010745&selTab=tab0

⁵³ Vide <https://www.podata.pt/Municipios>

Gráfico 4.3 - População residente no concelho de Abrantes



Fonte: PORTDATA

Este município está subdividido em 13 freguesias, sendo limitado a Norte pelos Municípios de Vila de Rei, Sardoal e Mação, a Leste por Gavião, a Sul por Ponte de Sor e a Oeste por Chamusca, Constância, Vila Nova da Barquinha e Tomar.

A Médio Tejo (NUT III) conta com cerca de 247 330 habitantes e tem uma área de 3 344 km² que se distribuem por treze municípios, sendo que 11 (Abrantes, Alcanena, Constância, Entroncamento, Ferreira do Zêzere, Mação, Sardoal, Tomar, Torres Novas, Vila de Rei, Vila Nova da Barquinha) fazem parte da área de abrangência do CLA de Abrantes. Para além destes 11 concelhos, a intervenção deste CLA está ainda dirigida para os concelhos de Gavião, Nisa, Ponte Sor, Proença-a-Nova e Vila Velha de Rodão, perfazendo um total de 16 concelhos. Em seguida, apresentam-se algumas das características da população residente na área de abrangência deste CLA.

Tabela 4.4 - População residente na área de abrangência do CLA de Abrantes

Período de referência dos dados	Local de residência (NUTS - 2013)	População residente (N.º) por Local de residência (NUTS - 2013), Sexo e Grupo etário; Anual		
		Sexo		
		HM	H	M
		Grupo etário		
		Total		
		N.º	N.º	N.º
2019	Proença-a-Nova	7298	3439	3859
	Vila Velha de Ródão	3144	1451	1693
	Abrantes	35130	16777	18353
	Alcanena	12809	6097	6712
	Constância	4030	1856	2174
	Entroncamento	21558	10096	11462
	Ferreira do Zêzere	7959	3745	4214
	Mação	6267	2971	3296
	Sardoal	3741	1796	1945
	Tomar	36748	17374	19374
	Torres Novas	34933	16595	18338
	Vila de Rei	3323	1492	1831
	Vila Nova da Barquinha	7461	3594	3867
	Gavião	3263	1540	1723
	Nisa	6061	2870	3191
Ponte de Sor	14994	7139	7855	

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE)

O concelho de Abrantes viu ainda, entre os anos de 2011 a 2020, aumentar o seu índice de envelhecimento de 207,4 para 276,2⁵⁴

No que diz respeito ao grau de instrução da população, verifica-se que, num total de 34 378 indivíduos, em 2011, 12.8% da população residente não detinha qualquer escolaridade, 61.9% tinha o ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo), 14.3% tinha concluído o ensino secundário e apenas 10.3% da população possuía formação superior. Segundo dados da PORTDATA, a região do Médio Tejo conta com 2 instituições de ensino superior no total dos seus 13 municípios⁵⁵, sendo que dessas duas instituições, uma está localizada no concelho de Abrantes.

⁵⁴ Vide

https://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0008258&contexto=pi&selTab=tab0

⁵⁵ Vide <https://www.pordata.pt/Municipios>

Em termos de acessibilidades, graças à sua localização geoestratégica, Abrantes é considerada a cidade mais central do país sendo que os principais eixos de ligação do concelho são a A23 que permite a ligação à A1 e a Espanha. Dista a pouco mais de 1 hora do aeroporto de Lisboa e 2 horas do aeroporto Francisco Sá Carneiro no Porto⁵⁶.

Em termos económicos, Abrantes é sustentada por um tecido industrial virado para a indústria da energia elétrica, agroalimentar, exploração florestal, materiais de construção, materiais de transporte, componentes para automóveis, máquinas, equipamentos e peças metálicas. No concelho de Abrantes, estão localizadas cerca de 11% das empresas da Médio Tejo, sendo que 65% da população é empregada no setor terciário, quase um terço do total de empregados desenvolve a sua atividade no setor secundário e 3.5% dedica-se ao setor primário⁵⁷. No que diz respeito ao tecido empresarial, verifica-se que, em 2018, num total de 3 077 empresas, 3 075 eram PME e apenas 2 eram Grandes Empresas⁵⁸.

⁵⁶ Vide <http://cm-abrantes.pt/>

⁵⁷ Vide <https://mediotejo.pt/index.php/abrantes#%C3%A1reas-de-especializa%C3%A7%C3%A3o>

⁵⁸ Vide

<https://www.podata.pt/Municipios/Empresas+n%C3%A3o+financeiras+total+e+por+dimens%C3%A3o-916>

4.3.4. Centro Local de Aprendizagem de Porto de Mós

O CLA de Porto de Mós encontra-se sediado no Edifício Espaço Jovem na Vila de Porto de Mós, cidade com cerca de 6005⁵⁹ habitantes e pertencente ao distrito de Leiria, na província da Estremadura, Região Centro (NUTS II) e Região de Leiria (NUTS III).

Figura 4.6 – Edifício sede do CLA de Porto de Mós



Fonte: Município de Porto de Mós⁶⁰

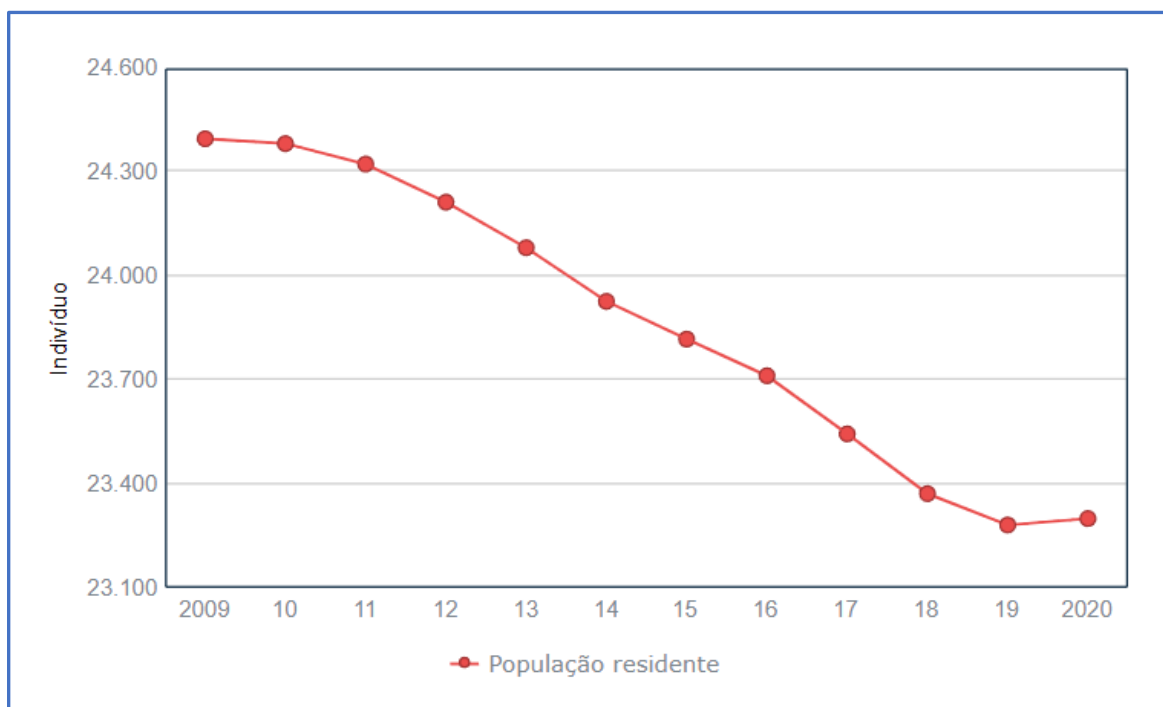
Porto de Mós é sede de município com 261.83 km² de área e, entre 2009 e 2020, viu a sua população residente diminuir de 24.397 para 23.300, notando-se, no entanto, um ligeiro aumento de população residente de 2019 a 2020, como se pode observar no gráfico seguinte.

⁵⁹ Vide

https://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0010745&selTab=tab0

⁶⁰ Vide <https://www.municipio-portodemos.pt/>

Gráfico 4.4 - População residente no concelho de Porto de Mós



Fonte: PORTDATA

A Região de Leiria detém uma superfície de cerca de 2 449 km² e é composta por 10 municípios, sendo que 4 (Batalha, Leiria, Marinha Grande, Porto de Mós) fazem parte da área de abrangência do CLA de porto de Mós. Para além destes 4 concelhos, a intervenção deste CLA está ainda dirigida para os concelhos de Alcobaça, Bombarral, Leiria, Nazaré, Óbidos, Ourém, Peniche e Rio Maior, perfazendo um total de 12 concelhos. Em seguida, apresentam-se algumas das características da população residente na área de abrangência deste CLA.

Tabela 4.5 - População residente na área de abrangência do CLA de Porto de Mós

Período de referência dos dados	Local de residência (NUTS - 2013)	População residente (N.º) por Local de residência (NUTS - 2013)		
		Sexo		
		HM	H	M
		Grupo etário		
		Total		
		N.º	N.º	N.º
2019	Alcobaça	53555	25571	27984
	Bombarral	12558	6056	6502
	Caldas da Rainha	51912	24564	27348
	Nazaré	14165	6644	7521
	Óbidos	11850	5732	6118
	Peniche	26501	12637	13864
	Batalha	15963	7601	8362
	Leiria	125267	60021	65246
	Marinha Grande	38508	18222	20286
	Porto de Mós	23275	11287	11988
	Ourém	44044	20862	23182
Rio Maior	20379	9722	10657	

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE)

O concelho de Porto de Mós, entre os anos de 2011 a 2020, viu o seu índice de envelhecimento aumentar de 137,6 para 193,2⁶¹. Este município é um dos 16 concelhos do distrito de Leiria e é subdividido em 10 freguesias, sendo limitado a Norte pelos Municípios de Leiria e da Batalha, a Leste por Alcanena, a Sul por Santarém e Rio Maior e a Oeste por Alcobaça.

Este concelho detém um património bastante diversificado em diferentes áreas de interesse como a cultura, o património histórico, o turismo de natureza e de lazer e a gastronomia.

No que diz respeito ao grau de instrução da população, e sendo este um fator importante para o desenvolvimento económico e social do concelho, verificamos que, num total de 20 684 indivíduos, 12.4% não detinham qualquer escolaridade, 64.1% tinham o ensino básico (1º, 2º ou 3º ciclo), 13.5% detinham o ensino secundário e apenas 8.9% possuíam uma

⁶¹ Vide

https://ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0008258&contexto=pi&selTab=tab0

formação de ensino superior⁶². Segundo dados da PORTDATA, a região de Leiria conta com 5 instituições de ensino superior no total dos seus 10 municípios⁶³, no entanto, nenhuma delas se localiza no concelho de Porto de Mós.

Em termos de acessibilidades, os principais eixos de ligação do concelho que se encontram na zona litoral centro do país são a A1 e o IC2. Porém, e segundo é referido na 1ª revisão ao Plano Diretor Municipal (PDM), “...as ligações ao IP1/A1, a nascente, são um pouco dificultadas, quer pela distância a que se encontram os seus nós de acesso (Fátima, a cerca de 17 Km de Porto de Mós; Torres Novas, a 27 Km), quer pela orografia do terreno” (p. 15). De referir ainda a Estrada Nacional 243 que constitui o principal eixo de ligação no sentido Sul (via IP1/A1) ao Interior Centro e à Médio Tejo, através da continuidade assegurada pelo IP6 a partir do Nó de Torres Novas.

Em termos económicos e empresariais, “...as freguesias de Porto de Mós possuem uma maior percentagem de activos empregados no sector secundário, exceptuando-se São Bento, onde 30.4% da população continua afectada ao primário, e a Vila de Porto de Mós (São João Baptista e São Pedro), onde há um claro predomínio do terciário” (PDM, p. 9). De referir que no concelho, segundo dados de 2018, num total de 2 866 empresas, apenas duas são consideradas Grandes Empresas, sendo as restantes PME⁶⁴.

4.4. Atividades desenvolvidas e dinâmicas estabelecidas – os CLA em ação

Um dos objetivos dos CLA era a dinamização de atividades de âmbito sociocultural, tendo como público alvo a comunidade local. Ao longo dos anos, através do estabelecimento de parcerias com entidades locais ou regionais, os CLA foram desenvolvendo diversas atividades quer de âmbito formal, não-formal e informal, tentando dar resposta às necessidades da população.

⁶² Vide

[https://www.pordata.pt/Municipios/Popula%3%a7%3%a3o+residente+com+15+e+mais+anos+por+n%3%advel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+segundo+os+Censos+\(percentagem\)-380](https://www.pordata.pt/Municipios/Popula%3%a7%3%a3o+residente+com+15+e+mais+anos+por+n%3%advel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+segundo+os+Censos+(percentagem)-380)

⁶³ Vide <https://www.pordata.pt/Municipios>

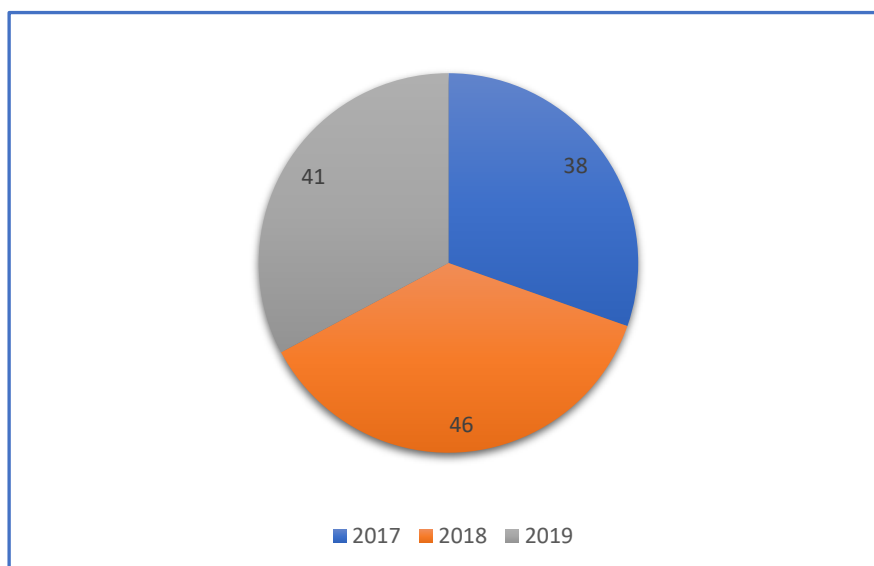
⁶⁴ Vide

<https://www.pordata.pt/Municipios/Empresas+n%3%a3o+financeiras+total+e+por+dimens%3%a3o-916>

4.4.1. Atividades desenvolvidas

Com base na análise dos relatórios de atividades realizadas durante os três anos (Relatórios de Atividades dos CLA⁶⁵), de 2017 a 2019, elaborados pelos quatro CLA em estudo, verificou-se que estes desenvolveram uma série de atividades formais e não-formais num total de 125 atividades. A colaboração e o estabelecimento de parcerias foram essenciais para o bom desenvolvimento destas atividades e para o envolvimento da comunidade local. Em termos de espaço temporal, verifica-se que, das 125 atividades, 38 foram realizadas em 2017, 46 em 2018 e 41 em 2019.

Gráfico 4.5 – Nº de atividades/ano



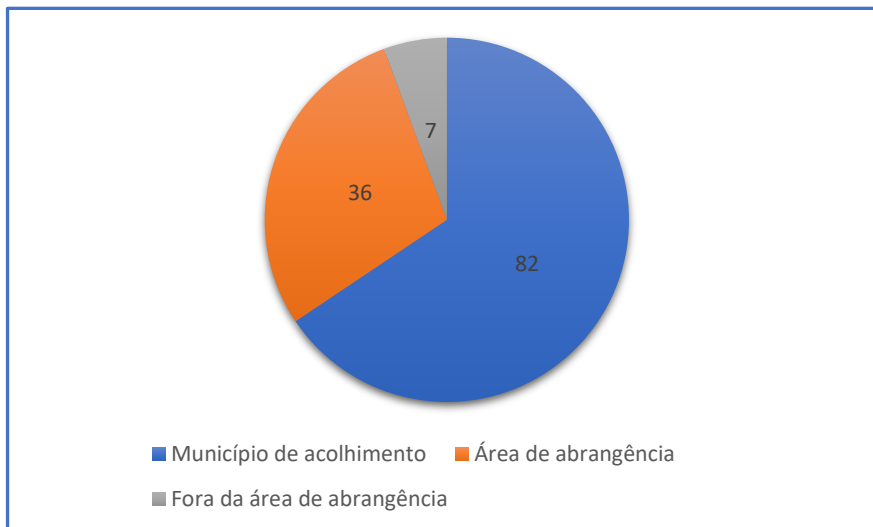
Fonte: Relatórios de Atividades dos CLA (2017, 2018, 2019)⁶⁶

No que diz respeito às ações realizadas, das 125 atividades, a grande maioria foi realizada no município de acolhimento do CLA (82), tendo as restantes 43 sido realizadas na restante área de abrangência dos CLA ou fora dela.

⁶⁵ Foram analisados todos os relatórios das atividades desenvolvidas pelos quatro CLA no período que vai de 2017 a 2019.

⁶⁶ Estes gráficos foram elaborados com base na informação recolhida através da análise documental que foi realizada aos relatórios de atividades, no período de 2017 a 2019, de cada um dos CLA em estudo.

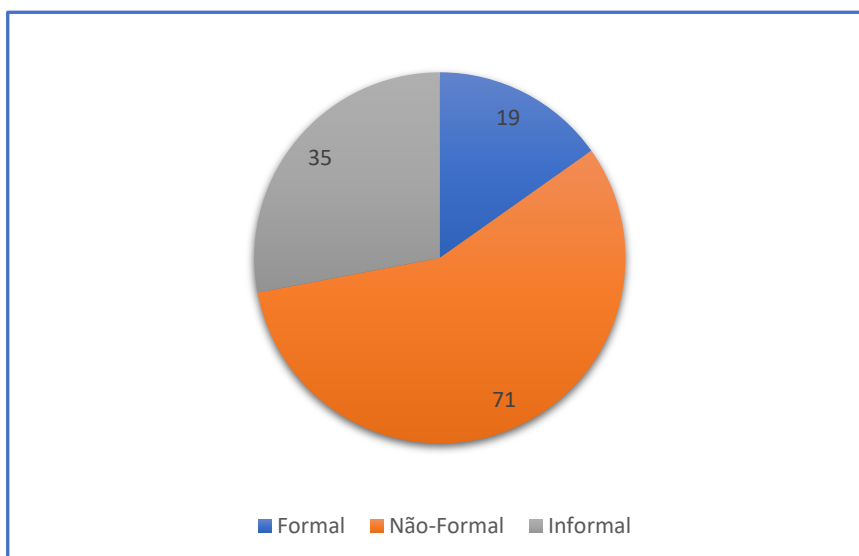
Gráfico 4.6 – Nº de atividades por região



Fonte: Relatórios de Atividades dos CLA (2017, 2018, 2019)

Relativamente ao tipo de atividades verifica-se que a grande maioria das atividades realizadas são de âmbito não-formal (71), seguidas das atividades de âmbito informal (35) e por último as atividades formais (19).

Gráfico 4.7 – Tipologia das atividades



Fonte: Relatórios de Atividades dos CLA (2017, 2018, 2019)

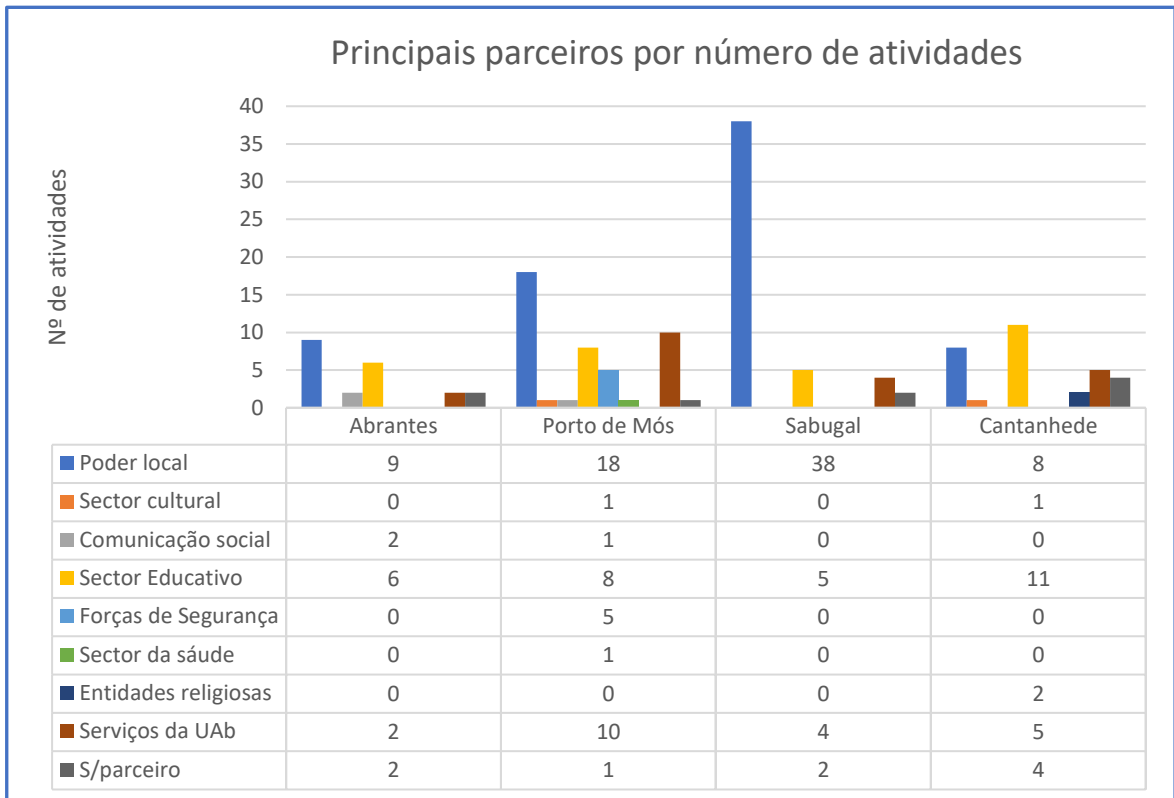
Em relação às parcerias estabelecidas para o desenvolvimento destas 125 atividades, 48 foram realizadas com parceiros protocolados, ou seja, entidades que ao longo do período

de existência do CLA até ao final de 2019 estabeleceram protocolos com a UAb. Dessas 48 atividades, podemos ainda destacar que 37 foram realizadas com os principais parceiros da UAb, os municípios de acolhimento dos CLA.

Como se pode observar no gráfico 4.7, no que se refere aos parceiros dos CLA nas atividades desenvolvidas ao longo destes três anos, podemos mencionar que estes são de áreas de atuação bastante diversificadas, tais como poder local (Municípios, Juntas de Freguesia), saúde (Administração Regional de Saúde), educação (Ensino Básico e Secundário, Ensino Superior, Ensino Profissional, Centros Qualifica, Centros de Formação de Professores), cultura (Associações, Museus), comunicação social (Rádio e Jornal), forças de segurança (Guarda Nacional Republicana, Estabelecimentos Prisionais) e religião (Instituições Religiosas). De salientar ainda diversos serviços da UAb, como a Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem (UMCLA), os Centros Locais de Aprendizagem (CLA), a Associação Académica da Universidade Aberta (AAUAb), a Associação dos Antigos Alunos da Universidade Aberta (ALUMNI), o Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), a Unidade Móvel de Investigação de Estudos do Local (ELO), que foram eles também parceiros fundamentais em algumas das atividades.

Importa referir que uma atividade pode envolver mais do que um parceiro, pelo que o número de entidades parceiras pode superar o número total de ações desenvolvidas.

Gráfico: 4.8 – Nº de parceiros por áreas e por CLA



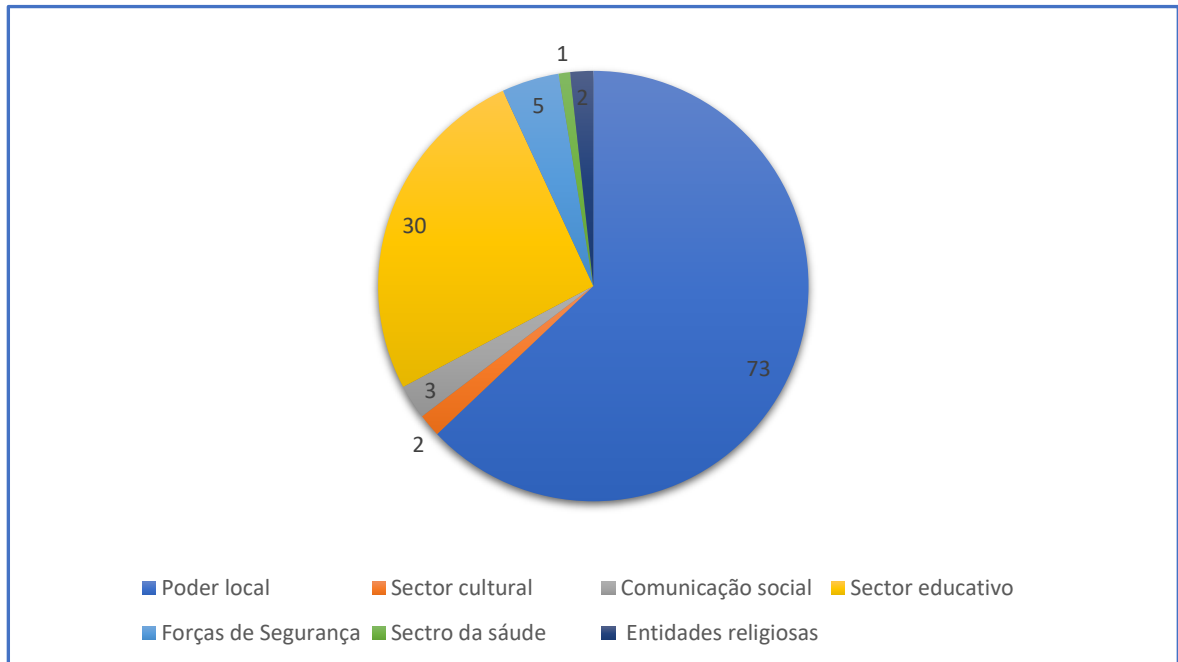
Fonte: Relatórios de Atividades dos CLA (2017, 2018, 2019)

Perante estes dados, verifica-se uma ausência de parcerias e de desenvolvimento de atividades com empresas ou associações locais. Esta conclusão poderá significar que esta é uma área em que o CLA deverá tentar procurar saber quais as necessidades educativas desse público para que a oferta possa ser dirigida nesse sentido. Também a existência de um número baixo de empresas em algumas das regiões poderá ser um fator que contribui para a ausência destas parcerias.

No prosseguimento desta análise de dados, irão ser colocados de lado os dados referentes às atividades em parceria com os serviços da UAb e as atividades desenvolvidas apenas

pelos CLA, uma vez que para o estudo em questão o principal interesse diz respeito às parcerias desenvolvidas com as entidades locais.

Gráfico 4.9 – Áreas dos parceiros por número de atividades

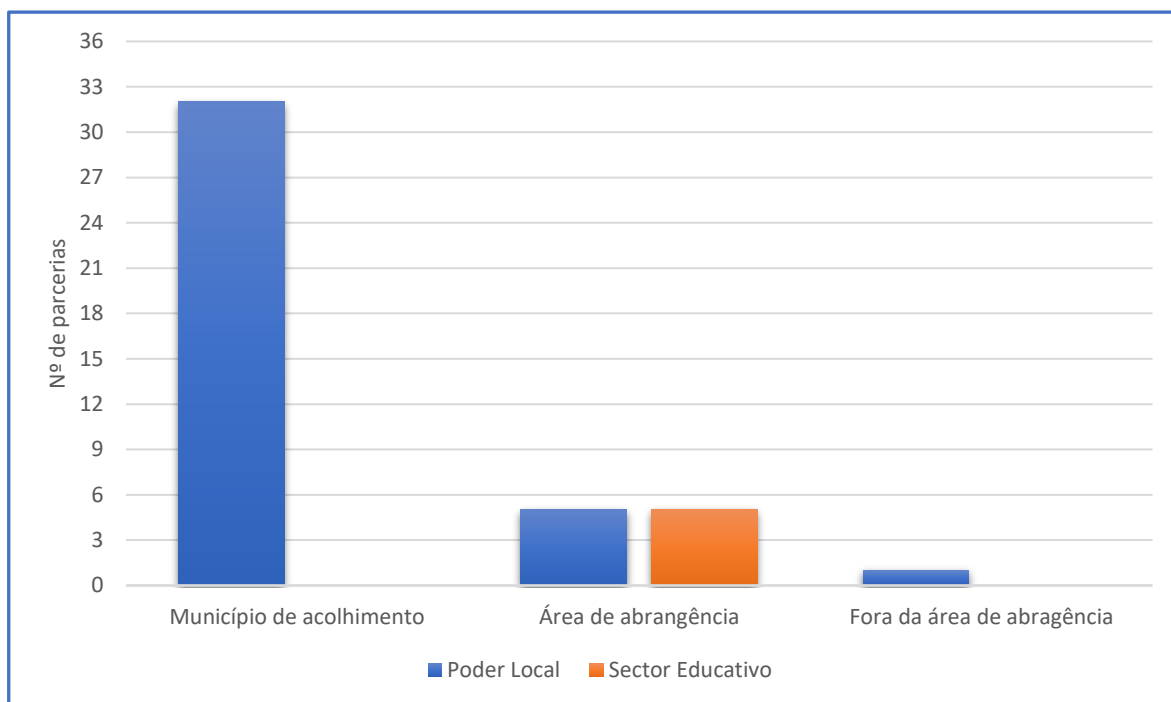


Fonte: Relatórios de Atividades dos CLA (2017, 2018, 2019)

No gráfico anterior, podemos verificar quais as áreas dos parceiros que desenvolveram as atividades com os CLA, sendo que constatamos que existem duas áreas em maior destaque, o poder local e a educação.

Em seguida, passa-se a uma análise mais estruturada das atividades realizadas em cada um dos CLA: Sabugal, Cantanhede, Abrantes, Porto de Mós.

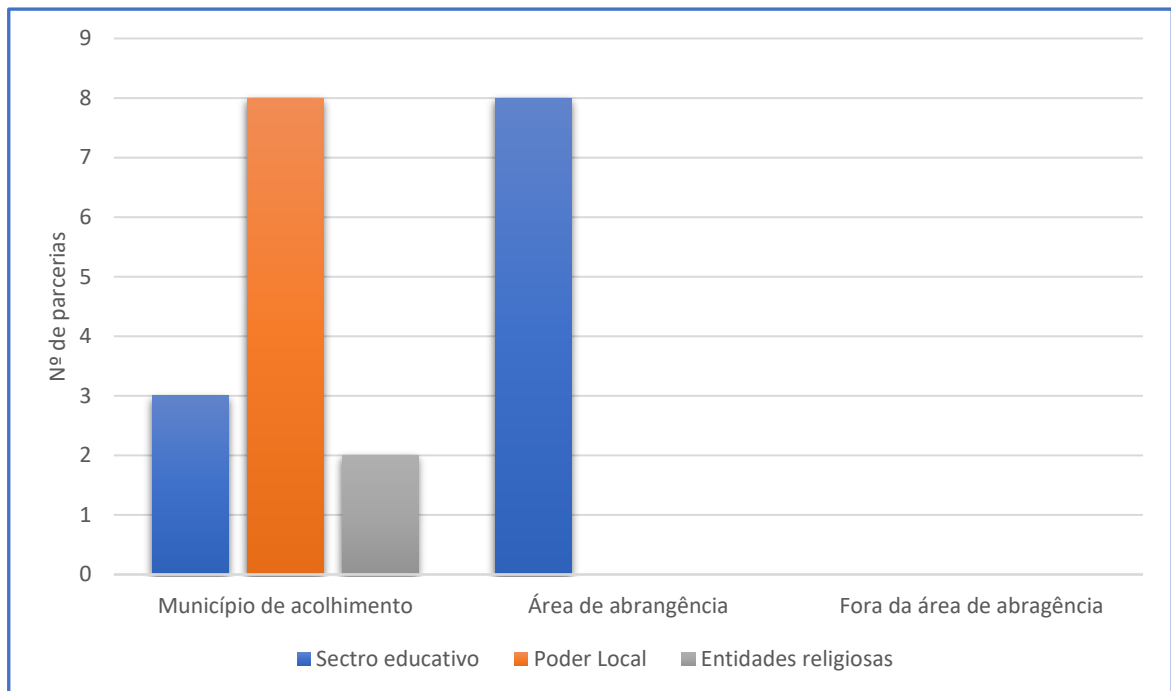
Gráfico 4.10 – Nº de parcerias por área e território – CLA do Sabugal



Fonte: Relatórios de Atividades dos CLA (2017, 2018, 2019)

No CLA do Sabugal, verifica-se que as entidades que mais ações desenvolveram em parceria com o CLA foram da área do poder local e educação, sendo o poder local o parceiro que dinamizou mais atividades com o CLA e que o mesmo é do município de acolhimento do CLA, seguido da educação fora do município de acolhimento, mas dentro da área de abrangência do CLA.

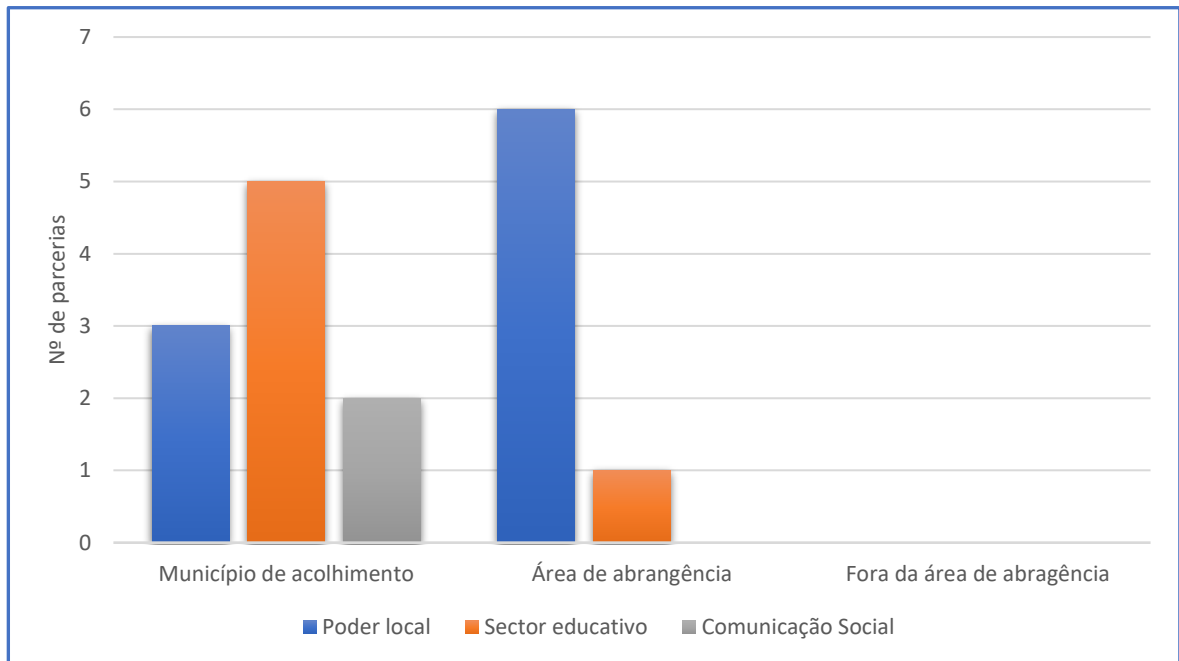
Gráfico 4.11 – Nº de parcerias por área e território – CLA de Cantanhede



Fonte: Relatórios de Atividades dos CLA (2017, 2018, 2019)

No CLA de Cantanhede, verificamos que as entidades que mais ações desenvolveram em parceria com o CLA foram das áreas da educação, do poder local e da religião. Observa-se que o parceiro que dinamizou mais atividades com o CLA é da área da educação e que este é em grande maioria de fora do município de acolhimento do CLA, mas dentro da área de abrangência do mesmo, seguido do poder local no município de acolhimento e, por fim, a área da religião também no município de acolhimento.

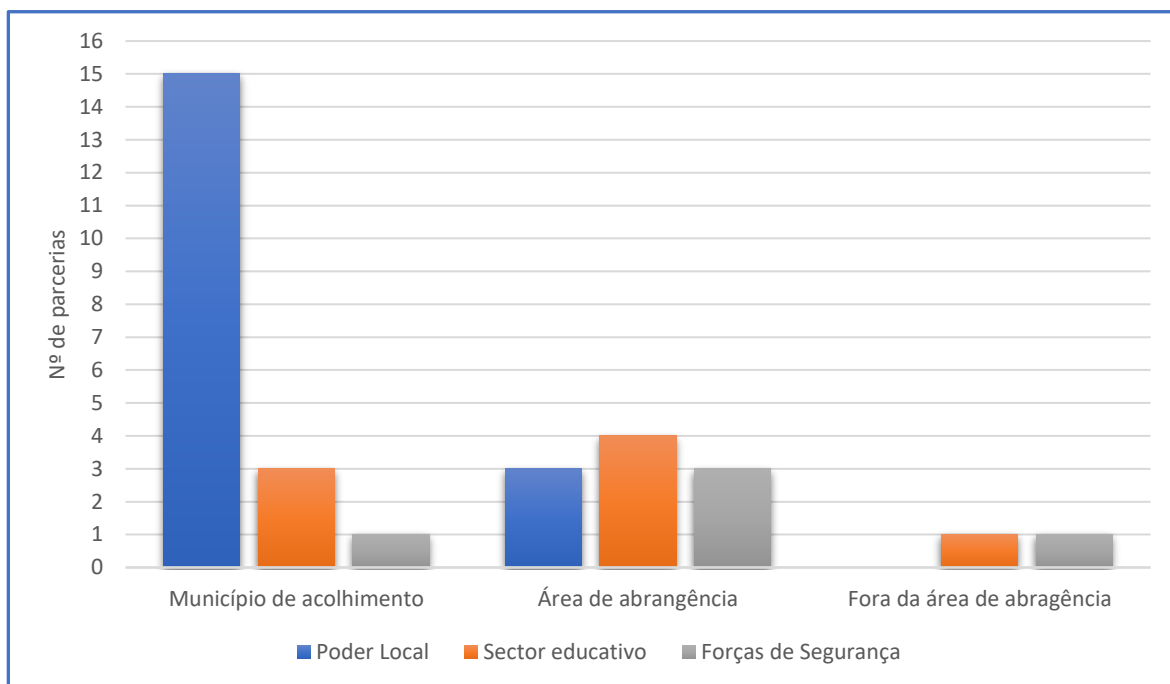
Gráfico 4.12 – Nº de parcerias por área e território – CLA de Abrantes



Fonte: Relatórios de Atividades dos CLA (2017, 2018, 2019)

No CLA de Abrantes, verifica-se que as entidades que mais ações desenvolveram em parceria com o CLA foram da área do poder local, educação e comunicação social. Além disso, observa-se que o parceiro que dinamizou mais atividades com o CLA foi o poder local e que o mesmo é de fora do município de acolhimento do CLA, mas dentro da área de abrangência do mesmo, seguido da educação no município de acolhimento e, por fim, a comunicação social também no município de acolhimento.

Gráfico 4.13 – Nº de parcerias por área e território – CLA de Porto de Mós



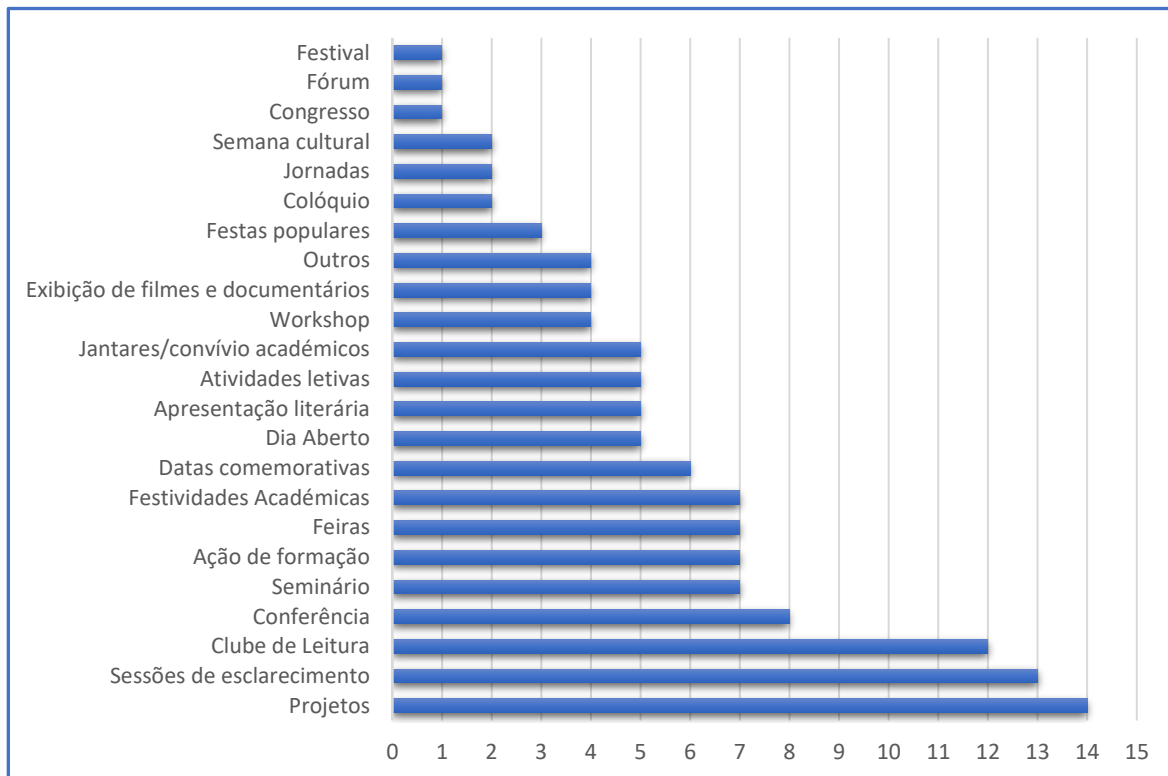
Fonte: Relatórios de Atividades dos CLA (2017, 2018, 2019)

No CLA de Porto de Mós, verifica-se que as entidades que mais ações desenvolveram em parceria com o CLA foram das áreas do poder local, educação e forças de segurança. Constatase que o parceiro que dinamizou mais atividades com o CLA é o poder local e que o mesmo é do município de acolhimento do CLA, seguido da educação fora do município de acolhimento, mas dentro da área de abrangência e, por fim, as forças de segurança, também na área de abrangência do CLA.

Da análise que podemos fazer dos quatro CLA em estudo, confirma-se que todos eles desenvolvem a grande maioria das suas ações em parceria com entidades do poder local, sendo que em dois dos CLA, Abrantes e Cantanhede, estas entidades são na sua grande maioria fora do município de acolhimento, mas dentro da área de abrangência dos CLA. Nestes dois CLA, as entidades que mais têm desenvolvido atividades em parceria, no município de acolhimento, são da área da educação. De destacar ainda o CLA do Sabugal, uma vez que dos quatro CLA, neste apenas se destacam duas áreas de parceria, o poder local e a educação, ao invés dos outros três CLA em que temos três áreas. Também de

salientar que dois dos CLA, Abrantes e Cantanhede, não têm qualquer área de parceria fora da sua área de abrangência.

Gráfico 4.14 – Nº de atividades por tipologia



Fonte: Relatórios de Atividades dos CLA (2017, 2018, 2019)

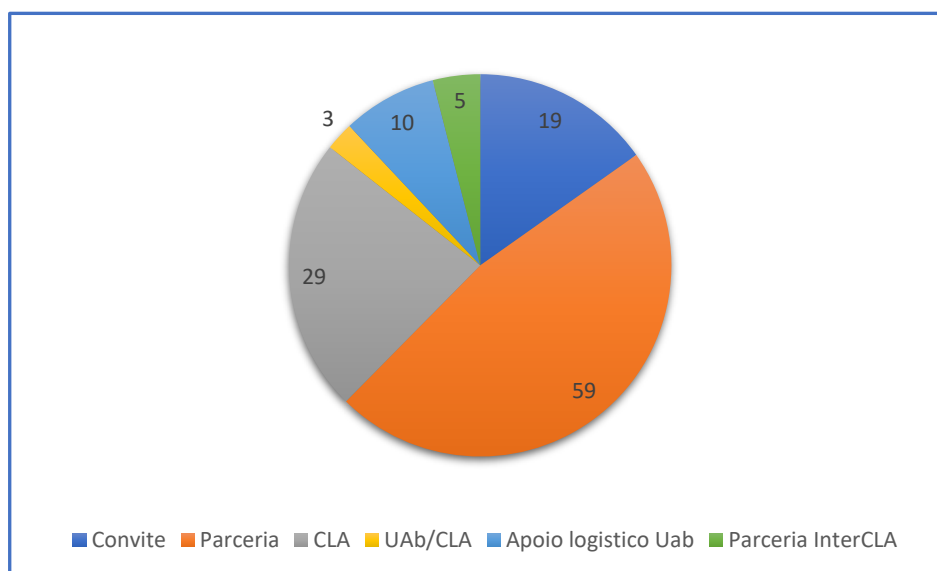
No que toca à tipologia das atividades desenvolvidas, esta é bastante diversificada, das quais podemos salientar, em maior número, a participação em projetos, seguida da promoção de sessões de esclarecimento sobre a UAb, os clubes de leitura, as conferências, os seminários, as ações de formação (na sua maioria acreditadas para professores), a participação em feiras e festividades académicas, a celebração de datas comemorativas, as apresentações literárias, o Dia Aberto da UAb, o apoio logístico em atividades de componente letiva, os jantares/convívios, os workshops, a exibição de filmes e documentários, a presença em festas populares, colóquios, jornadas, participação em semanas culturais, congressos, fóruns e presença em festivais.

4.4.2. As atividades e a sua promoção

Das ações analisadas, verificou-se que a grande maioria constitui ações em que os coordenadores dos CLA são os principais organizadores, ou organizadores em conjunto com os parceiros ou ainda, com o apoio das entidades parceiras, mas também se identificam atividades em que os coordenadores são convidados a participar no evento em representação da UAb.

Estas atividades que se realizam no âmbito da atuação dos CLA desenvolvem-se, portanto, de formas bastante distintas: podem estar na base de parcerias existentes com entidades locais (59 ações); podem também ser organizadas e desenvolvidas apenas pelos CLA e tendo o apoio fundamental (logístico) de algum parceiro local (29 ações); podem constituir ações organizadas pela UAb que depois são desenvolvidas localmente nos CLA (3 ações); podem ser atividades promovidas numa parceria entre vários CLA (5 ações); podem ainda ser atividades ou representações institucionais a convite de algum parceiro local (19 ações); e podem também ser atividades em que os CLA apenas facultam apoio logístico localmente a atividades da UAb (10 ações).

Gráfico 4.15 – Nº de atividades por contexto



Fonte: Relatórios de Atividades dos CLA (2017, 2018, 2019)

As atividades que têm por base uma parceria são as mais numerosas, sendo seguidas das atividades desenvolvidas pelos CLA com o apoio logístico dos parceiros locais. As ações organizadas pela UAb e reproduzidas localmente na realidade dos CLA são as que estão em menor número.

Capítulo 5 – Apresentação dos resultados

Neste capítulo, procede-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos pelo trabalho de campo. Para uma melhor compreensão, optou-se por estruturar este capítulo, tendo em conta a categorização que esteve na base da análise temática.

5.1. A parceria como paradigma de ação

Através das parcerias estabelecidas com municípios de regiões consideradas mais afastadas dos grandes centros e, por isso, muitas vezes, desfavorecidas no acesso a bens e serviços, a UAb criou os CLA com o objetivo de promover o acesso à formação superior a um conjunto de indivíduos que de outra forma não seria possível. A presença da UAb nestas regiões, materializada nos CLA e nos seus coordenadores, visa colmatar também o sentimento de “ausência académica” que uma instituição de ensino superior online poderia deixar transparecer presencialmente. No terreno, os coordenadores do CLA tinham a competência de

... uniformizar e consolidar práticas e rotinas norteadas pelo profissionalismo e pela eficácia, no que se refere ao suporte logístico e instrumental aos estudantes na área, à coordenação do processo de avaliação presencial e à divulgação da oferta educativa da UAb. (Caeiro *et al*, 2018, p. 56).

Competia-lhe também a promoção de “sinergias sócio-culturais, educativas e cívicas, enquadradas nas dinâmicas locais e respeitando as especificidades da respectiva zona de influência” (*Idem*, 2018).

Este é um modelo inovador e considerado intimamente ligado às dinâmicas locais, visto que existe uma proximidade física com a comunidade e com as necessidades da região. Para além deste aspeto e como é referido no Projeto de Desenvolvimento da Rede dos Centros Locais de Aprendizagem da Universidade Aberta (2016-2022, p. 3), a “...sua estrutura em rede visa a inclusão sociocultural, profissional e educativa das populações afastadas dos grandes centros urbanos e apoia-se no trabalho concertado dos seus coordenadores com as instâncias centrais da UAb”.

No conjunto dos quatro CLA em estudo, os que têm mais tempo de existência são o CLA do Sabugal e o CLA de Abrantes, ambos foram inaugurados no ano 2008. Posteriormente, foi

criado o CLA de Cantanhede em 2009 e, por último, o CLA de Porto de Mós em 2013. Todos os CLA foram estabelecidos através da celebração de protocolos entre a UAb e as autarquias locais (cf. anexo I) as quais confere atribuições “...ao nível das infra-estruturas e dos equipamentos identificados como necessários à realidade física CLA” e, por outro lado, atribui à “...UAb completa autonomia e responsabilidade na concepção e gestão do Centro, consubstanciada, em primeira instância, na selecção, remuneração e formação do respectivo coordenador” (Despacho n.º 53/R/2012, p. 5).

Na Tabela 3.5, apresentada em seguida, pode-se observar o número de diplomados pela UAb pertencentes à área de abrangência de cada um dos CLA em estudo desde o ano em que estes foram criados até ao ano de 2021.

Tabela 5.6 - Diplomados nas áreas de abrangência dos CLA desde a sua abertura

	1º ciclo			2º ciclo			3º ciclo		
	Diplomados	F	M	Diplomados	F	M	Diplomados	F	M
CLA Abrantes	80	40	40	17	9	8	5	1	4
CLA Cantanhede	115	67	48	17	7	10	3	2	1
CLA Porto de Mós	67	37	30	18	14	4	8	7	1
CLA Sabugal	58	40	18	27	15	12	1	1	0

CLA Abrantes - desde 2008/09

CLA Cantanhede - desde 2009/10

CLA Porto de Mós - desde 2013/14

CLA Sabugal - desde 2008/09

Fonte: Gabinete de Gestão Académica e Curricular da UAb

5.2. Apresentação e análise de resultados

Neste ponto procedeu-se à apresentação e análise dos resultados obtidos através da realização das entrevistas semi-estruturadas aos 14 parceiros dos CLA no terreno.

5.2.1. Perspetivas sobre a criação do CLA

Na análise desta dimensão, procurou-se perceber como foram criados os CLA, com que objetivos e como foi encarada a existência de uma universidade naquele local. Procurou-se também identificar como foi realizado o primeiro contacto dos parceiros com os CLA, quais eram as suas expectativas iniciais à presença de uma universidade com a especificidade da UAb na região e se essas expectativas foram cumpridas.

➤ Primeiro contacto com o CLA

O estabelecimento de protocolos para a criação de um CLA localmente foi uma inovação para os concelhos que se propuseram a receber este projeto. Como foi já referido, os primeiros CLA iniciaram funções em 2008, tendo sido a primeira vez que a comunidade tomou conhecimento deste projeto.

Esta foi uma oportunidade para os municípios que acolheram o projeto dos CLA de ter presente localmente uma instituição de ensino superior num local considerado mais rural ou mais afastado dos grandes centros por diversas razões, sendo também um fator distintivo para esses concelhos relativamente a outros, pelo facto de estes terem este tipo de oferta de ensino. Para além disso, era objetivo destes municípios promover a democratização do acesso ao ensino superior e a diminuição das desigualdades sociais, sobretudo na área da educação.

[...] pela importância obviamente que tem a disponibilização do ensino superior num território com as nossas características [...] nós município de ... temos uma política de apoiar e investir no ensino superior [...] porque temos a noção de que o ensino, a oferta de ensino superior é um fator distintivo [...] no desenvolvimento territorial em si, mas também na possibilidade que confere de sobretudo a zonas mais fragilizadas ou pessoas mais fragilizadas dos ponto de vista económico [...] quando nós democratizamos o acesso ao ensino superior estamos também a contribuir para diminuir as desigualdades sociais porque alargamos o acesso de oportunidades a todos ou a um grupo mais alargado [...]. (E-13)

Para além de possibilitar o acesso ao ensino superior e também a formação contínua à comunidade, estes municípios tinham também como propósito a captação de novos públicos até de concelhos vizinhos.

[...] na altura foi o município que ... entrou em contacto com a Universidade Aberta para perceber da possibilidade de haver um núcleo, um CLA no ... [...] na altura o principal objetivo seria dar a possibilidade à população [...] de ter acesso à Universidade Aberta, de ter um polo da Universidade Aberta [...] a ideia seria [...] poder também captar outros, outros alunos até ao ..., não só aqui do território. (E-8)

Após a formalização destes protocolos e a abertura dos primeiros CLA, o primeiro contacto estabelecido com a comunidade concretizou-se de diversas formas. Para alguns indivíduos, aconteceu com bastante agrado, uma vez que já conheciam a UAb, como é o caso de um dos entrevistados que já tinha sido estudante da UAb: "[...] porque eu também fiz uma licenciatura na Universidade Aberta e lembra-me aqui há uns anos de ter conhecimento do CLA de... [...]" (E-1). Mas também outros tiveram conhecimento da existência do CLA por intermédio de estudantes da UAb daquela região.

Recordo, eu trabalho, eu trabalho na Biblioteca e quando soube que ia existir o CLA soube por intermédio, soube por um, um colega da Universidade [...] ele comentou que íamos ter um Centro Local e que iria funcionar lá na Biblioteca. (E-12)

Noutros casos, o contacto dos parceiros com estes Centros foi realizado de forma casual, em contexto laboral e com alguma curiosidade, uma vez que não estavam tão familiarizados com a UAb, como refere um deles: "[...] eu lembro-me de ir a uma sessão solene lá em cima no salão nobre da apresentação do CLA, teve cá até o Reitor [...]" (E-10). Outro teve o primeiro contacto através da participação em reuniões de trabalho em que também estava presente o Coordenador do CLA, "[...] eu penso que conheci o CLA logo, eu acho que, não sei, numa reunião do município, terá sido em dois mil e dezasseis talvez [...]" (E-6). Também a presença do CLA em atividades que envolviam outros parceiros permitiu que estes tomassem conhecimento da existência de um CLA da UAb na região.

[...] nós desenvolvemos o processo de ... em itinerância e desenvolvemos os nossos processos no concelho d.... precisamente nas mesmas instalações onde está a funcionar o Centro Local de Aprendizagem da Universidade Aberta [...] Aí foi o primeiro contacto [...]. (E-4)

[...]eu penso que a primeira vez até foi numa feira do livro que fizemos, nós temos uma feira do livro anual e a primeira vez terá sido, portanto, com uma presença com algumas pronto, com algumas publicações na nossa feira do livro [...]. (E-5)

Mas também se verificou que, da parte de alguns parceiros, esse primeiro contacto fez-se porque existiu a necessidade de procurar uma entidade que respondesse às carências existentes para cumprimento dos objetivos a que estes se propunham, e foi aí que tiveram

conhecimento da existência de um CLA da UAb naquela região e de como poderia ser vantajoso o estabelecimento de uma parceria para a dinamização de ações em conjunto.

Foi em dois mil e oito quando o meu ingresso no Centro, [...] nós na altura tínhamos uma função [...] de proceder ao encaminhamento de formandos após a conclusão de saídas de certificação escolar [...] e na altura entramos em contacto com a Universidade Aberta, com o Centro Local de Aprendizagem de ... e marcamos uma reunião [...]. (E-3)

A criação dos CLA veio também divulgar a UAb junto das comunidades, uma vez que pelo facto de esta ser uma universidade com um modelo pedagógico diferente, ainda existia muito desconhecimento e desconfiança acerca da mesma, levando os indivíduos a pensar na UAb como uma universidade privada, como se verificou pelas respostas dadas, "[...] eu confesso que no início, eu e se calhar a como a maior parte das pessoas, desconhecíamos que a Universidade Aberta ... é uma universidade pública [...]." (E-4). Os CLA permitiriam que os indivíduos conhecessem melhor o modelo pedagógico da UAb e as suas potencialidades.

[...] Foi sempre uma admiração ... quando tivemos conhecimento que é uma universidade pública, com métodos de ensino distintos, que funciona à distância ... e que permite pronto a quem não tem condições de estar presencialmente [...] de o fazerem à distância com a metodologia que está implementada a nível da Universidade Aberta. (E-4)

➤ **Expectativas e áreas prioritárias de atuação do CLA**

Após o estabelecimento do primeiro contacto com o CLA ou o conhecimento da sua existência, quais eram as expectativas iniciais dos parceiros e as áreas de atuação que estes consideravam que deveriam ser prioritárias na atuação do CLA, tendo em conta a região em que se encontra localizado?

Um dos parceiros referiu o seu agrado por ter verificado, após algumas iniciativas em conjunto com o CLA, que "[...] inicialmente uma expectativa que se resumia mais a uma sessão de esclarecimento revelou-se uma parceria muito próxima, nós trabalhamos de forma muito próxima com o Centro Local de Aprendizagem [...]" (E-3).

A presença do CLA era vista também numa vertente de divulgação da UAb, como refere um dos entrevistados com grande entusiasmo "[...] a divulgação, portanto, do ensino online não é, como divulga também as potencialidades da Universidade Aberta [...]" (E-11). As

expectativas eram grandes sobretudo no que diz respeito à sensibilização da população para a formação, isto é, a criação dos CLA era também vista como uma oportunidade para fazer chegar junto da população a informação de que existe a possibilidade de prosseguir estudos ou complementar a sua formação inicial.

A expectativa era grande [...] que fosse também uma oportunidade para divulgar as diferentes propostas formativas, que fosse uma oportunidade para sensibilizar a comunidade em geral, para ... não só este recurso importantíssimo, mas para a importância da formação da qualificação deste investimento que é determinante, não apenas para o percurso profissional como é evidente, mas também para o percurso pessoal de autorrealização de conhecimento [...]. (E-9)

Para os estudantes da UAb que pertenciam ao concelho onde seria sediado o CLA e para os que residiam na sua área de abrangência, foi também uma oportunidade para estes, uma vez que iriam ter presente um local onde solicitar apoio enquanto estudantes da universidade.

[...] fiquei muito satisfeita achei que era muito, muito importante para ... ter um polo de uma universidade e ainda por cima conhecendo o funcionamento da Universidade Aberta [...] eu pessoalmente achei fantástico e recomendo, recomendo a toda a gente e achei que ia ser muito bom, um apoio para os alunos. (E-12)

A existência do CLA é apontada como o motivo que permitiu o acesso à formação a um conjunto de indivíduos que de outra forma não teriam essa possibilidade como refere um dos parceiros, "Eu acho que é sempre importante ter este tipo de ensino deslocalizado, não ser só nas grandes cidades é uma oportunidade para quem quer continuar a estudar, para sua aprendizagem ao longo da vida [...]. (E-10)

Neste seguimento, poderá referir-se a expectativa da população, no que diz respeito ao acesso à formação que era tida como sendo um fator de desenvolvimento territorial, uma vez que iria permitir o aumento das habilitações académicas dos indivíduos destas regiões consideradas mais desfavorecidas.

[...] mais um contributo para, para o desenvolvimento destas regiões do interior do país, quer dizer aqui o acesso ao ensino superior numa zona de baixa densidade [...] julgo que continua a ser uma expectativa muito positiva porque entendo que pode ser também um motor, mais um motor de desenvolvimento destas regiões mais deprimidas. (E-1)

[...] umas das coisas que eu acho que o CLA traz e trouxe [...] portanto, desde logo a democratização do acesso ao ensino superior que é um fator distintivo quando, quando se é um município com as nossas características ou não, mas é um facto distintivo no desenvolvimento territorial [...]. (E-13)

Também ainda na perspetiva de desenvolvimento local, um dos entrevistados fez referência ao projeto dos CLA como “[...] uma porta aberta para a troca de conhecimento

e de experiências com outros estudantes e profissionais das mais diversas áreas e uma forma muito interessante de promoção do próprio território" (E-14). Pelos seus objetivos e propósitos iniciais, a existência do CLA fez com que existisse movimentação de indivíduos, quer seja pela dinamização de atividades ou pela realização de provas de avaliação como refere um dos parceiros, "A formação da própria população e poder enfim, também trazer outros até ao ..., de outros concelhos, concelhos aqui limítrofes [...]". (E-8)

Para além das expectativas iniciais relativamente à presença do CLA naquele local, foi importante perceber quais eram as áreas de atuação do CLA consideradas prioritárias pela comunidade. Alguns parceiros referiram "[...] a aprendizagem contínua, a aprendizagem ao longo da vida, ... o facto de hoje em dia também termos de ser um bocadinho mais ecléticos" (E-8) e ainda que "[...] a resposta é mais necessária aqui sobretudo para os adultos para a formação de adultos [...] daqueles adultos que também não conseguiram terminar e querem fazer formações [...]" (E-6).

Foi também mencionada a necessidade da relevância da formação para os recursos humanos das entidades locais, como refere um dos parceiros "[...] nós temos uma, um leque muito grande de IPSS, lares, centros de dia ... e outras variantes que eventualmente poderiam, cujo os trabalhadores eventualmente os profissionais poderiam beneficiar de pelo menos, de complementos de formação [...]" (E-5).

A importância de se criarem formas de acesso ao ensino superior foi também uma das expectativas iniciais dos indivíduos sobretudo através do acesso a maiores de 23 anos pensando naqueles que por diversos motivos não teriam concluído o ensino secundário e que teriam aqui uma oportunidade de prosseguir estudos no ensino superior.

Nós acabamos por, por nos aproximarmos muito mais da área de educação tá bem, ... e nessa área a distinguir quer sejam os cursos ... que possibilitam para ingresso por exemplo, através de maiores de 23, como também as respostas das licenciaturas [...]. (E-3)

A formação contínua de professores foi também uma área bastante destacada durante as entrevistas, talvez aqui também pelo facto de alguns dos parceiros entrevistados estarem de alguma forma ligados à área da educação e, por isso, o seu maior interesse nesta área. A presença do CLA da UAb foi vista como uma forma de proporcionar o acesso aos docentes de formação contínua nos vários grupos disciplinares, quer em quantidade como em

qualidade. Neste aspeto, é de referir algumas das áreas apontadas como prioritárias como, por exemplo, a área de ambiente.

[...] eu quero, quero estreitar relações com o CLA, porque estreitar relações com o CLA é estreitar relações com a Universidade Aberta não é, evidentemente é esse o grande objetivo, qual é o meu grande objetivo? É aumentar a qualidade da formação fornecida aos professores desta, do âmbito geográfico do Centro de Formação [...]. (E-2)

É assim a formação de professores tem que dar resposta aos vários grupos disciplinares não é, [...] eu considero que todas as formações que têm sido feitas têm sido excelentes, são excelentes aliás, agora quais são os temas que cada vez mais nós temos de insistir, alterações climáticas, ambiente, [...], portanto, e a consciencialização é bom que comece a ser incutida nas pessoas e eu penso que estas temáticas de facto são urgentes ... e pronto devem integrar cada vez mais a formação de professores [...]. (E-11)

Alguns parceiros referem ainda outras áreas que consideram prioritárias a desenvolver no âmbito da ação do CLA e a importância do desenvolvimento de novas parcerias na área da indústria, numa componente do desenvolvimento de formação nessas áreas para a fixação de indivíduos localmente.

[...] por exemplo, nós agora temos um parque industrial aqui que até tem bastante, não tinha mas neste momento até já começa a ter algumas empresas, se calhar era importante, se calhar a ligação da universidade com o parque por exemplo industrial [...] E se calhar a ligação ao mercado em termos de indústria, de parque industrial isso seria talvez bastante importante para os jovens de forma a que eles se, acabem por se sedentarizar aqui [...]. (E-10)

[...] aqui a região ..., tem uma forte componente na área industrial, na área da metalomecânica, na área das engenharias, nós temos também uma forte componente na área agroalimentar [...] e eu creio por exemplo, que era um, um bom desafio para nós ambas as instituições, ambas neste caso as três instituições, Câmara Municipal, Universidade Aberta e a pensarmos como é que nós podemos estreitar a nossa relação[...]. (E-13)

5.2.2. Perceções sobre o papel do CLA no desenvolvimento local

Na análise desta dimensão, procurou-se compreender qual a perceção que os parceiros têm do CLA e da sua atividade a nível local. A relação que existe com a comunidade local, a relevância das atividades que este desenvolve para a região e se a comunidade se costuma envolver e participar nessas ações. Será que o CLA consegue dar resposta às necessidades locais de formação e desenvolvimento?

➤ **Relação entre o CLA e a comunidade local**

Após mais de dez anos de existência de alguns CLA, tentou-se perceber qual a relação que estes têm desenvolvido com a comunidade local. Será que é uma relação de proximidade em que população se envolve nas ações do CLA ou será uma relação apenas de procura de um serviço que é oferecido, neste caso, por uma instituição de ensino superior?

Na maior parte dos casos, esta relação é definida como uma relação próxima, quer pela presença do CLA nas diversas atividades realizadas no concelho quer pelas desenvolvidas também com e para os estudantes da UAb.

[...] muita proximidade, resultado do trabalho desenvolvido ao longo dos anos. A sua presença assídua em muitas atividades e a relação estabelecida com os próprios alunos tem levado a isso mesmo e a que o CLA seja visto como um parceiro, não apenas no âmbito formativo, mas de uma forma mais ampla. (E-14)

A presença física da UAb através do CLA e da sua coordenação, a existência de um local ao qual os indivíduos se podem deslocar e apresentar as suas dúvidas ou questões vem reforçar a relação de proximidade que existe com a comunidade, como refere um dos entrevistados, "[...] é assim essa proximidade, a possibilidade que se tem de a pessoa, até mesmo para uma informação, se deslocar a... [...] eu pessoalmente acho que de facto é importante." (E-11)

Porém, também a localização do CLA em termos de espaço físico, e o facto de este se encontrar, em alguns casos, num local partilhado com outros serviços, fazem a diferença nessa relação com a população, como refere um dos parceiros, "[...] a localização eu penso que a localização é muito importante [...] quando há esta proximidade física, eu acho que permite depois também que nasçam outras coisas." (E-8)

Destaca-se ainda a presença física, não apenas do serviço, mas também de um coordenador e a sua importância na facilidade de comunicação, uma vez que permite o estabelecimento de uma “ponte” entre a UAb e a própria comunidade, tornando a resolução de problemas e questões mais ágil.

[...] a comunicação tão fluida não seria certamente assegurada não é, há aqui uma comunicação muito próxima e muito célere [...] isso faz toda a diferença, só o facto de conhecermos o interlocutor do lado de lá faz muita diferença [...]. (E-3)

[...] ter um rosto quebra um bocado o ensino abstrato não é, [...] é o rosto não é, portanto quem se desloca a ... tem alguém com quem falar, alguém que lhe dá uma resposta concreta e é uma pessoa que lá está não é, [...]. (E-11)

Esta presença física e, por consequência, a relação que se estabelece com a comunidade, permitem que os indivíduos deem a conhecer ao CLA as necessidades locais no que diz respeito à formação, como menciona um dos parceiros, "[...] a ação do CLA por assim dizer, vem ter ao encontro com as questões que atualmente são mais eminentes, mais preocupam a comunidade." (E-3)

Esta relação de proximidade e de abertura por parte do CLA perante as necessidades locais é promovida também pelo tempo de existência deste, como é referido por um dos parceiros, "[...] já há uma relação de proximidade [...] pelo tempo que o CLA está ... [...] já existe esse percurso, já foram feitas muitas atividades com a comunidade, já há uma cara conhecida das pessoas [...]" (E-8) , e pela relação da sua coordenação com a comunidade, "[...] há uma relação amigável e as pessoas estão abertas às iniciativas que o CLA promove [...]" (E-10) o permite que o CLA dirija a sua ação no sentido de dar resposta a estas necessidades. Por consequência, leva a que a comunidade reflita sobre as oportunidades que se encontram à sua disposição, no que diz respeito à sua formação, e permite que estes promovam ações nesse sentido.

[...] sobretudo ajuda a formar uma consciência no sentido de os próprios munícipes irem pensando porque não, porque não, porque não melhorar, porque não investir numa área de formação que tanto gostava e não tive oportunidade até agora, porque não em termos profissionais jogar aqui com a possibilidade de melhorar as minhas qualificações portanto, serve também pela presença física não é [...] desta inquietação que naturalmente vai induzindo nalgumas pessoas no sentido de perceber o que é que podem aproveitar. (E-9)

No entanto, foi também referido por parte de um dos parceiros que "[...] a maior parte das pessoas nem sequer sabem o que é a Universidade Aberta, como é que funciona a Universidade Aberta, não sabem que é exatamente uma universidade pública, e que funciona à distância [...]" (E-12) o que poderá querer dizer, que dependendo dos locais, existe ainda algum desconhecimento sobre a UAb, os seus propósitos e objetivos, podendo ter que existir, por parte do CLA e do município âncora, uma divulgação mais dirigida e em maior quantidade da UAb.

A questão da relação com a comunidade tem sido vista, como já foi referido anteriormente, como uma relação de proximidade, mas também em alguns casos a UAb ainda não é do conhecimento geral e, portanto, alguns indivíduos desconhecem qual o tipo de relação existente da comunidade com o CLA, como refere um dos entrevistados "[...] eu não sei, eu sei que as pessoas conhecem, eu sei que a população do concelho conhece agora não sei qual é que é o tipo de envolvimento [...] não lhe consigo responder mais do que isto." (E-6).

Verificou-se que alguns parceiros apontam que o facto de desconhecerem essa relação do CLA com comunidade é devido a estes não residirem no município de acolhimento do CLA, "[...] é difícil para mim ... perceber isso porque não vivo em [...] mas de facto não tenho noção do impacto que isso tem na comunidade, quer dizer lá está porque não, não isso não consigo responder." (E-2)

➤ **Relevância das atividades do CLA**

No que diz respeito às atividades que o CLA desenvolve, quer sejam formais ou não-formais, tentou-se perceber qual é a sua relevância para os parceiros e para os territórios. Serão as atividades desenvolvidas do interesse da comunidade local e com base nas suas necessidades?

De uma forma geral, as atividades são consideradas de enorme relevância, também pela sua diversidade e pelo facto de serem realizadas com base nas necessidades demonstradas localmente.

[...] pelo carácter pedagógico diversifica a oferta formativa existente no concelho, formal e não-formal, e isso é logo uma mais-valia muito importante e depois sendo um concelho com características muito próprias de um forte associativismo ... a permanente atualização de conhecimentos, a possibilidade de encontrar em algumas dessas ações um modo de desenvolvimento e dinamização sociocultural é também uma mais-valia para o concelho, porque é evidente apesar de ser uma instituição de ensino a distância o facto de o CLA estar sediado aqui, há claro uma proximidade enfim que constitui uma mais-valia. (E-9)

Dinamiza, em parceria com o município, ações de formação para a comunidade educativa e envolve-se em muitas das atividades e programas do projeto educativo municipal. Em suma, todas as atividades são relevantes, ainda que em diferentes esferas e no alcance de diferentes públicos. (E-14).

Como já foi referido, a proximidade com a comunidade permite o conhecimento das necessidades locais, sendo as atividades, quer sejam formais ou não-formais, desenvolvidas com base nesse conhecimento. Esse fator é apontado como pertinente, aquando da realização dessas mesmas atividades, tendo em conta a participação da comunidade.

[...] as atividades são desenvolvidas muito em função das necessidades que existem no território ... e por isso também normalmente têm adesão, eu acho que podemos ver, podemos medir ou monitorizar a importância que determinada entidade tem, pela adesão que a população tem às suas atividades e eu penso que nesse caso podemos dizer que as atividades do CLA são relevantes porque a adesão, por parte da população existe. (E-8)

E neste aspeto, volta-se a fazer referência às atividades formais, neste caso a formação de professores que se “[...] revelou muito importante, produtiva, profícua porque foi ao encontro neste caso dos professores que se inscreveram voluntariamente, digamos assim, e que tiveram oportunidade de desfrutar de uma formação que depois tem muita relevância no terreno [...]” (E-1).

Mas para além destas atividades apresentadas, os entrevistados apontam também a pertinência das atividades não-formais, muitas vezes dirigidas aos estudantes, como salienta um dos parceiros, “[...] eu tenho conhecimento que são feitas as receções ao caloiro no início de ano, [...] é feito, é feita a bênção, é feita a queima das fitas, penso que continuam a fazer, fazem-se encontros de alunos [...]” (E-12), e também aquelas que são desenvolvidas a pensar na comunidade no geral, o que permite desenvolver o sentimento de proximidade já relatado anteriormente uma vez que “[...] as pessoas acabam por familiarizar-se mais com os outros, com o próprio CLA e sentem-se mais à vontade [...]” (E-7)

Para alguns parceiros, a atividade e as ações que o CLA desenvolve são tão relevantes e presentes no território, que referem que não imaginam a sua não existência.

Eu, quer dizer, pra mim se calhar é tão, tão normal que elas existam que não consigo imaginar que elas não existissem e, portanto, eu acho que isso diz tudo sobre a importância que eu acho que elas têm, é quase ... faz parte do ADN, podem ser potenciadas, podem ser amplificadas, sim claro [...]. (E-13)

No entanto, também aqui se verificou que um dos parceiros não tinha conhecimento se existia envolvimento da comunidade nas atividades, ou não tinha qualquer opinião sobre

as atividades que o CLA desenvolve e sobre a sua pertinência, como se pode verificar numa das respostas dadas, “[...] sei que têm muitas atividades, que estão envolvidos em muita coisa, colaboram até a nível local, mas em concreto, portanto, não vou inventar não lhe sei dizer” (E-11)

Um dos entrevistados refere o seguinte: “[...] eu sei que as pessoas conhecem, eu sei que a população do concelho conhece, agora não sei qual é que é o tipo de envolvimento nessas atividades [...]” (E-6), outros simplesmente, dizem não conhecer “Pois lá está não, não... Não tenho, não tenho se se se eu tivesse o mínimo de conhecimento [...]” (E-2) e até mesmo por uma questão de não proximidade à atividade do CLA “[...] não tenho um conhecimento tão próximo delas, portanto também não, não, não posso estar a avaliar.” (E-3)

➤ **Relevância do CLA nas necessidades locais de formação**

Tendo em conta as atividades que são desenvolvidas pelo CLA e toda ação que este tem localmente, qual é a relevância da presença do CLA ao nível das necessidades locais de formação? Será que a presença física de uma universidade com as características da UAb veio colmatar algumas dessas necessidades?

Pode referir-se que o CLA e a sua atividade são vistos de forma positiva, à semelhança de outras entidades locais que também oferecem formação e com os quais os entrevistados estabeleceram também parcerias, como é referido por um deles: “É evidente que aquilo que fazemos com o CLA e fazemos com outras instituições à partida já, já está comprovado que é de relevância para a comunidade educativa.” (E-2).

No entanto, é de destacar que o CLA é visto como um parceiro que desenvolve as suas ações tendo em conta o público específico e dirigido.

[...]um agente educacional e formativo por natureza [...] as atividades que desenvolve, seja por iniciativa própria, seja em parceria [...] são atividades vocacionadas para a formação pessoal ou profissional dos seus participantes e desenvolvidas tendo em vista um público-alvo específico [...]. (E-14)

Ao encontro da perspetiva anterior, destaca-se a perceção de que o facto de ser uma instituição de ensino superior a dinamizar estas ações faz com que sejam desmistificados estereótipos ligados à formação de adultos.

[...] reconhecemos que por nós é uma parceria muito acarinhada de grande valor [...] que promove aprendizagens [...] Até para, e aqui a Universidade Aberta também tem sido ótima nessas ações, até para quebrar aqui algum estereótipo associado a estes programas de educação de adultos [...]. (E-3)

As atividades desenvolvidas pelo CLA em parceria também são referidas como algo positivo e dinamizador de aprendizagem, uma vez que a participação da comunidade nessas atividades promove a divulgação da oferta pedagógica da UAb e permite que os indivíduos tenham conhecimento da existência da mesma.

[...] faz com que também muita gente se junte a elas, e acho que isso acaba por ser um potenciador de, para já de aprendizagem com o próprio evento não é, e depois de promoção daquilo que as pessoas ainda podem fazer mais para saber mais, pra aprender mais, [...] eu acho que o facto de estar e participar e de se envolver faz com que mostre também o papel que pode ter e de intervenção e chamar as pessoas para também para formação[...]. (E-6)

Mas também, para além da presença do CLA e da sua ação no terreno, no que diz respeito à parceria estabelecida, realça-se a resposta às necessidades locais de formação na oferta pedagógica que é oferecida pela UAb. O acesso ao ensino superior é um fator de destaque pela metodologia utilizada na UAb, uma vez que permite a frequência do mesmo sem os condicionamentos do tempo e espaço.

[...] temos candidatos que de outra forma não poderiam aceder, prontos... não são muitos aqueles que prosseguem, mas temos alguns e o número se calhar até significativo que prosseguiu para o ensino superior e pessoas a trabalhar no ativo, com, com despesas inerentes à deslocação que teria que haver para se deslocarem a uma universidade física não é, sem dúvida nenhuma que é sempre uma perspetiva que eles ponderam ... e que é tomada em conta para a tomada de decisão de prosseguir ou não os seus estudos. (E-4)

[...]eu por exemplo, nunca tinha ideia, estava fora de questão de tirar uma licenciatura, é assim nem pensava numa coisa dessas [...] claro que ao aparecer isto tive que aproveitar a oportunidade [...] É uma oportunidade que temos que não, ... ir para uma universidade estava fora de questão prontos, sair aqui do nosso ambiente, enquanto que conseguir fazer isso e estar no nosso espaço, na nossa família não há, não há nada que se possa comparar [...]. (E-7)

Ainda neste seguimento, um outro parceiro menciona que “[...] eu próprio tenho falado com várias pessoas, portanto que fizeram os seus cursos através da Universidade Aberta nesta região e se não fosse isso não, não teriam um curso superior [...]” (E-1)

Para além da formação de nível superior, a formação de professores é considerada fundamental, destacando também a profissionalização em serviço, que permitiu profissionalizar professores de forma cómoda e evitando deslocações, salvaguardando mais uma vez o fator de proximidade que existe entre a UAb e os indivíduos através da presença local do CLA.

[...] a profissionalização em exercício não é, que nós temos muitos, muitos associados nossos que têm feito a profissionalização em exercício através da Universidade Aberta [...] portanto a avaliação é extraordinariamente positiva por tudo não é, porque evita deslocamentos, porque os apoios são prestados efetivamente, porque as respostas às questões que se colocam são respondidas senão na hora mas com alguma celeridade e portanto o retorno que tenho de toda a gente é muito positivo.[...] ao nível da profissionalização em exercício tem sido extraordinariamente importante [...] porque lá está, porque há uma relação de proximidade, há ali um espaço físico não é, embora as aulas depois sejam à distância, mas há um espaço físico [...]. (E-11)

No que diz respeito às necessidades locais de formação, um dos entrevistados refere também, relativamente à formação de docentes, que “[...] já foi feito o levantamento de necessidades, já sinalizamos as áreas que tínhamos maior carência, portanto sim, agora é importante também darmos a conhecer à Universidade Aberta [...]” (E-3), sendo apontado por um dos parceiros a necessidade de “[...] haver formação na área das TIC para os professores do agrupamento pronto, porque sentíamos que realmente era aqui uma lacuna muito grande.” (E-8)

Não esquecendo que os CLA têm uma área de abrangência composta por vários concelhos e que a resposta às necessidades de formação deve ser também alargada a esse território.

[...] e se calhar para outros concelhos aqui à nossa volta [...], portanto há realmente uma diversidade, [...] concelhos aqui à nossa volta, que se calhar ainda têm enfim, as janelas que não estão devidamente preenchidas e que, portanto, o CLA ou outras entidades naturalmente possam ocupar esse espaço [...]. (E-5)

O aumento das habilitações literárias da população de um determinado concelho é visto como uma mais-valia não só para esse mesmo concelho, mas para o território.

[...] podem ser para já um fator de desenvolvimento para as próprias pessoas que têm acesso ... por exemplo, a uma formação superior, que em termos de habilitações para o nosso território também aumenta o potencial certo, portanto estamos a aumentar o potencial dos nossos recursos, das nossas pessoas [...]. (E-8)

➤ **Relevância do CLA nas necessidades locais de desenvolvimento**

Tentou-se também perceber qual a relevância do CLA, no que diz respeito às necessidades de desenvolvimento a nível local, sendo que esta categoria está ligada à anterior, uma vez que o desenvolvimento local também se faz dando resposta às necessidades locais de formação.

As estratégias locais para o desenvolvimento são essenciais em qualquer município, sendo que as entidades envolvidas nessas estratégias são fundamentais para o desenvolvimento

local. Assim, a integração do CLA nessas estratégias, como o Conselho Municipal de Educação ou o Conselho Local de Ação Social, é relevante para a prossecução dos objetivos do CLA a nível local tanto em termos culturais como educativos.

[...] o nosso projeto educativo municipal, uma das áreas tem a ver com promover ... ou diminuir a retenção escolar, ou diminuir o insucesso escolar, e cada um de nós é chamado, no âmbito do seu trabalho normal, a desenvolver atividades que complementarmente, porque a redução do insucesso escolar não se faz só dentro da escola, faz-se fora da escola, faz-se nas famílias, faz-se nos clubes desportivos, nas associações culturais, faz-se neste trabalho integrado e complementar [...]. (E-13)

Nesse seguimento, a promoção de oferta pedagógica junto das comunidades, tarefa desenvolvida pelo CLA, é referida como “[...] muito importante porque é um saber científico, pedagógico que está também ao serviço da comunidade e isso tem-se revelado muito positivo [...]” (E-1).

No que se refere à resposta às necessidades locais, o CLA permite uma resposta mais personalizada tendo em conta o público-alvo e, por isso, é considerado um agente desenvolvimento do território.

[...] para qualquer instituição local de chegar junto do CLA e solicitar apoio em áreas específicas, obter uma opinião especializada e credível ou dar uma formação aos seus utentes, profissionais ou população e ter um professor a falar do assunto. Este tipo de proximidade entre entidades é um benefício claro para os agentes do território. (E-14)

As ações que o CLA desenvolve localmente são também referidas por alguns parceiros como, de uma forma indireta, uma resposta no que concerne às necessidades locais de desenvolvimento, dado que promovem a movimentação de indivíduos de outros concelhos e que acabam por usar e beneficiar dos serviços locais, como é o caso deste entrevistado que refere que “[...] tivemos hipótese de trazer pessoas para o ... que até não, não frequentavam e que acabaram por conhecer o CLA e que acabaram por se tornar leitoras da biblioteca [...]” (E-10).

A existência local do CLA e a sua ação no terreno, seja através de ações formais ou não-formais, são vistas com um fator de desenvolvimento local, uma vez que contribuem para que os indivíduos adquiram formação, seja ela formal ou não-formal, aumentando as suas competências e, por isso, o território acaba por ter uma população com uma cidadania mais ativa e participativa.

[...] a forte proximidade seja em contextos formais, seja em contextos informais constitui claramente uma mais-valia não apenas aqui no concelho, mas toda a região e sobretudo essa perspetiva em termos do desenvolvimento local, obviamente que dotar os cidadãos com mais competências, competências diversificadas, possibilitando muitas vezes ou na maior parte das vezes a requalificação profissional é claramente um fator de desenvolvimento local [...]. (E-9)

O fator económico é também um ponto importante no desenvolvimento de qualquer território e neste aspeto é salientada a importância da existência do CLA localmente. Numa perspetiva de visão dos potenciais interessados em estudar na UAb, residentes no concelho ou concelhos limítrofes, estes acabam por ter benefícios económicos, uma vez que não precisam de ir desenvolver a sua formação para locais mais distantes.

[...] ao nível das deslocações que as pessoas têm que efetuar, também essas deslocações, para além, portanto, do benefício que lhes faz a elas próprias, também tem alguns reflexos em termos de economia local não é, se não houvesse o CLA [...]. (E-11)

Numa outra perspetiva, um dos parceiros refere a importância da existência do CLA no desenvolvimento local numa vertente mais social, que diz respeito ao desenvolvimento de ações de aprendizagem ao longo da vida e que vão ao encontro do envelhecimento ativo da população.

[...] tem a ver com o envelhecimento ativo ... que não é só físico é também é cognitivo [...] estamos a promover um envelhecimento ativo que no nosso território é absolutamente fundamental, portanto, o CLA tem participado sempre nesta dinâmica e tem ajudado nesta dinâmica. (E-8)

5.2.3. Avaliação dos parceiros sobre o CLA a nível local

Nesta dimensão, pretendeu-se perceber de que forma os parceiros avaliam a presença do CLA ao longo destes anos a nível local e como tem sido o trabalho desenvolvido pelo CLA? Será que têm sido cumpridos os objetivos e as expectativas iniciais dos parceiros? Como tem sido a colaboração em parceria? Qual é a perspetiva de futuro desta parceria e quais as melhorias apontadas?

➤ Avaliação do CLA e perspetivas de futuro

Perceber qual é a avaliação que é feita de um projeto após a sua implementação pode ser uma ferramenta preciosa para o prosseguimento do mesmo e foi isso que se tentou

desenvolver com esta dimensão. A avaliação que é feita do trabalho desenvolvido pelo CLA, pelos parceiros no terreno e a avaliação dessa parceria e quais as perspetivas de futuro.

Nesta avaliação, um dos pontos que se realça é a proximidade com a comunidade que já foi um fator destacado anteriormente. A realização de ações tendo por base as necessidades da comunidade permite que estas se sintam entusiasmadas em participar nas diversas ações, o que acaba por fortalecer a relação de proximidade com o CLA.

[...] a proximidade com as comunidades, com a população, com as populações é muito importante [...] a realização de alguns eventos paralelos, de eventos que suscitem entusiasmo das próprias comunidades leva a uma maior promoção da existência neste caso do CLA ..., leva a uma maior visibilidade da sua necessidade no território [...]. (E-1)

Esta proximidade com a comunidade local leva ao conhecimento das necessidades educativas da comunidade e a promoção de uma resposta adequada nesse sentido.

[...] de facto é um trabalho mesmo muito positivo e que responde à comunidade do concelho nomeadamente [...] a importância que tem a Universidade Aberta, para além de tudo aquilo que eu disse, da qualificação, da formação, esta forma de olhar a pessoa e o processo educativo [...] o CLA tem aqui também um papel como parceiro muito interessante. (E-9)

A avaliação que é feita é positiva, como é referido por um dos parceiros: “A avaliação só pode ser positiva [...] o CLA e os demais agentes sociais e culturais do concelho é um objetivo que faz sempre sentido para nós” (E-14). No entanto, também se verifica que o CLA poderia desenvolver ainda mais trabalho, se tivesse mais apoio ou iniciativa dos parceiros locais.

[...] um trabalho notável [...] só não faz um trabalho melhor é mesmo por falta de apoio [...] não há por exemplo uma iniciativa no sentido de dizer sei lá por parte do ... ou qualquer coisa, dizer assim olha vamos desenvolver uma atividade com o CLA, temos aqui uma universidade vamos desenvolver uma atividade [...] se o CLA der o primeiro passo tá tudo bem [...]. (E-12)

Neste seguimento, destacam-se aspetos como o dinamismo e a proatividade do CLA na dinamização da sua atividade a nível local e a capacidade de dar resposta atempadamente às questões que possam surgir.

O trabalho tem sido muito positivo [...] e deste ponto de vista ... a Universidade Aberta e o CLA em concreto têm uma particularidade que é uma enorme capacidade de adaptação e, aliás sobretudo de antecipação de cenários e isso é uma mais valia, [...] essa capacidade de adaptação, de se antecipar, de tentar encontrar respostas onde geralmente não há e é difícil [...]. (E-9)

Um dos parceiros destaca a presença física do CLA através da coordenação, como forma de apoio à comunidade no geral, como um fator positivo a nível local.

É assim acho que é uma mais valia para as pessoas do concelho e para as zonas mais próximas [...] e tem dado muitas oportunidades a quem de outra forma não o faria[...] além disso as pessoas estão muito satisfeitas com a ... com o apoio prestado pela coordenadora tem sido uma pessoa muito acessível e de fácil trato bom, e isso ajuda a que as pessoas se comuniquem mais porque pronto quando a pessoa é simpática quando está a atender é sempre meio caminho andado não é, é sempre diferente. (E-7)

A avaliação do CLA em termos de desenvolvimento local é muito positiva, sendo que um dos entrevistados refere mesmo “[...] que o trabalho é muito positivo, muito positivo, portanto de elevada relevância para a o território, para as mais valias que traz à população [...]” (E-8).

O desenvolvimento de atividades localmente, com base nas necessidades da população, atrai indivíduos de outros concelhos ou regiões, o que potencia o desenvolvimento do próprio território, sendo este aspeto visto como positivo.

Tem sido também um promotor do território, dando a conhecer as suas características ou o seu tecido empresarial, dependendo do objeto de estudo em causa. Ter no ensino superior um parceiro é o que garante projetos inovadores, credíveis e concretizáveis. (E-14)

A existência de CLA da UAb no concelho é vista como um fator de competitividade relativamente a outros, uma vez que a oferta de formação de nível superior pode, para além de atrair pessoas para esse concelho para estudar, fixar empresas dado que a presença de uma instituição de ensino superior localmente também poderá indicar a existência de mão de obra qualificada.

[...] para nós, o podermos dizer que temos oferta de ensino superior é um fator que nos distingue não é, é um fator que nos permite ser mais competitivos, é a algo que nós podemos dizer a qualquer pai de família, empresa que se queira aqui instalar dizer atenção para além de todo mais que eu já referi no início [...] nós temos um ... muito importante quer para as pessoas quer para as empresas que é temos uma oferta de ensino superior [...]. (E-13)

Tendo em conta esta avaliação, é importante estabelecer perspetivas de futuro e pensar em novos projetos ou dar continuidade aos que já existem, como refere um dos parceiros “[...] a avaliação é extremamente positiva ... aqui claro que há sempre terreno para melhorarmos, mas no fundo esta estas melhorias traduzem-se já em ações que estão que estão em andamento [...]” (E-3)

➤ **Colaboração entre o parceiro e o CLA**

O trabalho que o CLA desenvolve ou tem vindo a desenvolver também diz muito sobre a relação de parceria que se estabelece com as diferentes entidades com as quais este promove as suas ações. Assim, e segundo as respostas dos entrevistados, a colaboração é muito positiva, existindo “[...] um contacto quase simultaneamente mútuo das duas partes e que resultou muito bem, tem vindo a resultar [...]” (E-1), sublinhando um dos parceiros que “[...] tem sido assim a colaboração pronto, só tenho bem a dizer, tem corrido muito bem, é uma senhora muito prestável tenho a melhor das impressões da Coordenadora do CLA.” (E-10)

Um dos entrevistados refere que a colaboração tem ido ao encontro do que se pretende desta parceria, salientando que “[...] tem sido feita, portanto, basicamente aquilo em que se traduz a articulação com a Universidade Aberta, com o Centro Local de Aprendizagem [...]” (E-4)

Um outro entrevistado refere que “[...] é uma articulação muito saudável [...] e acho que ambos os lados têm sido bastante solícitos e disponíveis [...]” (E-3), sendo também referido que esta boa relação se deve ao facto de “[...] o CLA ocupar um espaço que não é não está todo adstrito ao CLA não é, [...] faz com que haja uma relação próxima, a coordenadora do CLA facilmente entra em contacto connosco o contrário também acontece [...]” (E-13)

A localização do espaço do CLA é mais uma vez referida neste caso. O facto de este se encontrar junto de outros serviços municipais permite que exista um contacto mais célere com o principal parceiro do CLA, o município de acolhimento, possibilitando o desenvolvimento de ações de forma colaborativa.

[...] às vezes é o CLA, às vezes é a ... que vem ter connosco e nos diz, olhe isto pode ser interessante aqui para até porque ela está enfim, como ela está no edifício, [...] e onde está o serviço de educação e de ação social, onde está também a universidade sénior, acaba por se criar ali uma dinâmica muito interessante e a ... vamos lá ver, já tem uma relação muito próxima com os técnicos o que permite que, ela tenha conhecimento de determinadas atividades através da Universidade Aberta que podem ser interessantes para o território, como de outras vezes é o próprio município, os próprios técnicos do município, que têm determinadas atividades e que consideram trazer para a mesa também a Universidade Aberta [...] portanto, acontece nas duas formas ... às vezes somos nós que vamos ter com o CLA, às vezes é o CLA que vem ter connosco. (E-8)

Numa outra perspetiva, um dos parceiros menciona que os pedidos de colaboração surgem mais da parte do CLA existindo depois uma boa receptividade da parte do parceiro.

Vêm do CLA mais, o CLA puxa muito há sempre ideias de um lado ou do outro e pronto depois colaboramos todos, mas o CLA a ... normalmente é que tem sempre temos as ideias e nós abarcamos logo [...]. (E-7)

No entanto, outros entrevistados referem que a parceria assume um carácter mais pontual e que, na maior parte das vezes, acontece em iniciativas que têm origem na Câmara Municipal, ou seja, são atividades em que o CLA é convidado a integrar a organização em conjunto com outras entidades locais. Também é feita referência ao facto de o parceiro do CLA apenas se envolver nas atividades no que diz respeito ao apoio logístico.

[...] fomos convidados para participar e o convite até partiu da Câmara Municipal e do Centro de Saúde, mas o CLA fez parte de todo este projeto [...] o CLA está é sempre nas atividades aonde nós participamos normalmente o convite surge do município porque o município aqui tem essa intervenção e esse papel aglutinador, funciona muito bem, mas o CLA está sempre connosco, [...]. (E-6)

É assim, até agora e mais recentemente antes da pandemia claro, houve uma atividade [...] o apoio da ... é maioritariamente em termos de logística, é assim, o que é solicitado pelo CLA é cedido e é, não é negado nada ao CLA pronto, e todo o apoio é prestado, mas, não sinto que haja uma grande motivação, [...] no sentido de desenvolver atividades em parceria com o CLA ou seja, eu penso que o CLA não é sentido como um parceiro [...]. (E-12)

Outro parceiro assume que não tem existido muita colaboração nem dinamização de atividades com o CLA, também derivado à pandemia que quebrou um pouco essa cooperação.

[...] tínhamos a ... projetada pra 2020 que depois não se realizou, este ano naturalmente também não ... e não temos tido assim realmente, fizemos qualquer coisa online na área da ..., porque também tínhamos algum, também tínhamos alguma tradição de fazer seminários [...] portanto aqui muito a pensar nos professores do nosso concelho, mas também da região [...] e isso fez-se qualquer coisa, mas não houve digamos participação do CLA. (E-5)

➤ **Avaliação da parceria**

Perceber qual é a avaliação que as entidades com as quais o CLA trabalha fazem da parceria é fundamental para este estudo, uma vez que permite perceber o que poderá estar a correr de forma menos positiva e compreender o que poderá ser feito para contribuir para a sua melhoria.

Assim, e segundo as respostas obtidas neste estudo, a avaliação foi sobretudo positiva, existindo uma colaboração mútua e originando atividades que permitem chegar a um público mais abrangente.

Eu faço uma avaliação muito positiva inclusivamente porque é uma parceria exemplar dos dois lados, [...] porque essa parceria como eu digo, dizia, permite, tem permitido por um lado chegar aos vários públicos desde a educação ambiental para crianças e jovens das escolas [...] mas também doutros públicos no caso aqui professores que permitiu a formação deles próprios, o caso até de lares da região portanto, um público um pouco mais sénior [...] portanto, diria que é uma avaliação muito muito positiva. (E-1)

Outros dão destaque a algumas áreas com as quais os parceiros mais se identificam, como é o caso da formação no geral, como forma de oportunidade de qualificação da comunidade, uma vez que, como refere um dos parceiros, “[...] este trabalho em rede pois constitui um uma mais valia muito grande, porque permite uma maior eficiência em todas as intervenções, uma maior partilha e rentabilização dos recursos locais, mais massa crítica, capacidade de criação, de inovação, [...]” (E-9)

A parceria existente é avaliada como estando a cumprir os objetivos do protocolo estabelecido com a UAb, existindo uma troca mútua de conhecimentos e experiências.

[...] baseiam-se na aproximação do ensino e formação às populações, facilitando o acesso ao ensino superior através de um regime de *e-learning*, [...] as parcerias que temos estabelecido com o CLA têm, também, permitido uma troca de experiências muito enriquecedoras, no âmbito escolar, profissional e cultural, concretizadas nas mais diversas atividades. (E-14)

Neste sentido, e pensando no futuro da parceria, é também dada abertura para a evolução da mesma, continuando a trabalhar áreas como a “[...] área da gerontologia especificamente também é muito importante, a área da educação pelos professores que temos pelo território [...]” (E-8) e também a formação de professores, “Eu penso que essas essas parcerias são todas elas uma mais-valia, portanto, eu estabeleci essas parcerias com o centro local, mas como sabe a nível da Universidade Aberta, ao nível da formação de professores [...]” (E-11)

No entanto, também são apontados pontos de melhoria, como é o caso referido por um dos parceiros que, perspetivando em relação ao futuro, refere que “[...] há algumas coisas que nós temos de melhorar, até dependem aqui do nosso espaço físico [...]” (E-10)

O envolvimento do CLA nas estratégias locais, como o Conselho Municipal de Educação, das quais fazem parte os parceiros, é também visto como algo afirmativo que acaba por reforçar a parceria existente como menciona um dos entrevistados, “[...] esta dinâmica em que somos parceiros estratégicos e, portanto ... participamos em fóruns importantes como

o conselho municipal de educação como outras, [...] para tentar encontrar melhores soluções que vão encontro precisamente de dos munícipes.” (E-9).

[...] a minha avaliação é muito positiva [...] acho que o vosso trabalho é muito próximo, [...] sempre nas atividades todas, todas que, que são do concelho e nas reuniões em que estamos por exemplo no conselho municipal de educação, [...] na rede social [...] eu acho que é extremamente positiva a minha avaliação. (E-6)

Portanto, evidenciar-se o trabalho em rede como algo muito vantajoso e “[...] cada vez mais importante e além disso nós aqui também tentamos o mais possível pensar não tomar como uma ilha, mas, mas no contexto de uma, uma região [...].” (E-5). Salienta-se que o trabalho em rede é visto como positivo, mas que deve ser um trabalho com um envolvimento contínuo de todos os parceiros.

[...] todo o trabalho em rede é algo que nós valorizamos, temos bem a noção que criar redes por mais difícil que seja é sem dúvida o mais fácil e o mais difícil é o investimento contínuo árduo na sua mobilização e na sua estruturação no seu trabalho em conjunto [...]. (E-13)

➤ **Perspetivas de futuro da parceria**

No seguimento do ponto anterior, tentou-se perceber quais as perspetivas de futuro da parceria do ponto de vista dos parceiros locais e se existem sugestões de melhoria para o futuro.

A visão dos entrevistados relativamente às parcerias existentes é de uma perspetiva de continuidade, como refere este parceiro “[...] eu invisto muito nas parcerias, portanto só posso desejar que o nosso futuro em comum seja, seja glorioso não é” (E-2). É também referido o reforço do trabalho que já é realizado e o desenvolvimento de novas atividades em parceria com o objetivo de obter resultados positivos para ambos os intervenientes.

Eu julgo que as perspetivas desta parceria são de muita expectativa e de reforço ainda muito mais, maior deste trabalho que tem sido feito para se dar continuidade a às ações que se têm desenvolvido [...] porque as parcerias só, só se justificam se ambas as partes retirarem benefícios dela e julgo que é o que tem acontecido e que pode continuar a acontecer dando continuidade reforçando as ações e as atividades que previstas. (E-1)

Outro entrevistado reforça também a importância de manter esta parceria e que a mesma “[...] seja cada vez mais forte e, e consigamos entrar aqui noutras áreas até que a própria universidade considere que possam ser interessantes para o território [...].” (E-8), salientando também a importância mais uma vez da existência do CLA “[...] porque é assim,

se não fosse o CLA nós não tínhamos se calhar muitas das atividades que temos não é, assim havendo a parceria há sempre um apoio e as atividades são sempre muito maiores corre melhor." (E-7)

Nesta continuidade, um dos entrevistados faz referência à parceria pelo facto de esta ser "[...] bastante positiva [...] quer da Universidade Aberta quer do município e, portanto, o trabalho desenvolvido cumpre todos os objetivos da Universidade Aberta, bem como do município, pelo que é de continuar [...]" (E-9).

A UAb é a única instituição de ensino superior público a distância e esta é vista como uma oportunidade de muitos indivíduos de aumentarem a sua formação. É referida como uma instituição de referência na área de *e-learning* e da expansão da língua portuguesa pelo mundo.

[...] estamos perante uma das mais prestigiadas, uma não, a mais prestigiada instituição de ensino superior à distância com provas dadas, com um trabalho absolutamente notável, que merece da nossa parte de facto rasgados elogios pelo bem e pelo quanto contribuíram para ... não apenas a qualificação de tantos portugueses, não só criaram oportunidades numa perspetiva ... possibilidades numa perspetiva de igualdade de oportunidades, há tanta gente que de outra forma não teria possibilidade de investir em si ... nas suas qualificações etc., e depois o contributo com as diferentes ações tem dado para expansão quer da língua portuguesa quer da cultura portuguesa de uma forma também notável [...]. (E-9)

Em termos de estratégias para o futuro, são apontadas formas de potenciar o trabalho em parceria “[...] pensando nestas áreas do empreendedorismo e da inovação [...]” (E-13) mas também pensar mais além, como refere um dos parceiros “[...] as parcerias de futuro são ambiciosas, são muito ambiciosas, portanto não ainda não desistimos de os ter connosco no nosso objetivo de internacionalização [...]” (E-3) e identificar “[...] pontos comuns e de momentos comuns em que se pudessem desenvolver outro tipo atividades conjuntas, no sentido de facilitar e de promover a divulgação dos dois programas não é, das duas entidades.” (E-4), ou ainda “Se calhar [...] também pensarmos na possibilidade de nos ajudar aqui com alguma formação pros professores” (E-6)

Outros parceiros sublinham a vontade de continuar a trabalhar em parceria com o CLA, investindo em novas formas de dinamizar esta colaboração. Neste ponto, importa desenvolver estratégias para colmatar algumas dificuldades que têm sido encontradas nos últimos anos.

[...] não estamos a pensar em deixar de trabalhar com o CLA não, isso tá longe disso [...] De uma forma geral é um muito bom porque acho que tem corrido muito bem [...] para o futuro acho que há algumas coisas que nós temos de melhorar, até dependem aqui do nosso espaço físico [...] para desenvolver se calhar os projetos, se calhar que pretenderiam desenvolver em termos de espaço físico [...] mas acho que podemos continuar podemos sempre pensar noutras coisas que se podem fazer [...]. (E-10)

[...] penso que era muito bom que continuássemos a promover, portanto outras atividades, portanto, semelhantes no modelo aquelas que nós já fizemos não é, acho que é uma mais valia para todos, aliás tivemos sempre uma adesão muito, muito grande às atividades que tivemos. (E-11)

As perspetivas de futuro passam muito por continuar a desenvolver um trabalho concertado e continuado entre instituições e, dessa forma, garantir as melhores condições de trabalho, de aprendizagem e de crescimento para o próprio CLA, os seus alunos, os agentes locais e a própria população. (E-14)

A UAb, pelo seu modelo pedagógico, poderá ainda encontrar algumas dificuldades de afirmação junto da comunidade e de outras universidades, pelo que é salientada a necessidade de consciencialização desta mesma comunidade para a existência do CLA e o trabalho que este desenvolve em parceria com outras entidades locais.

[...] de sensibilização por parte dos dirigentes políticos[...] porque lá está, é uma mais valia e eu não sei se as pessoas têm consciência, se os decisores políticos têm consciência da mais valia que é, do trabalho que está a ser desenvolvido [...] e eu acho que se os decisores políticos tiverem consciência que de facto há muito trabalho que não está a ser feito ... e muitos meios e meios técnicos e humanos etc... que estão ser subaproveitados [...] eu penso que a nível superior os decisores políticos tendo esta consciência eu penso que as coisas podiam mudar ou pelo menos tenho esperança que sim. (E-12)

6. Análise e discussão dos resultados

O estabelecimento de protocolos com a sociedade civil para a criação do projeto dos CLA foi uma inovação para os concelhos que se propuseram a recebê-lo. Tendo em consideração os objetivos iniciais do referido projeto, pode-se verificar que estes foram ao encontro dos objetivos dos parceiros entrevistados, sobretudo os representantes dos municípios de acolhimento dos CLA: proporcionar o acesso a formação superior à população, não só do concelho, mas do território com o objetivo de também trazer novos indivíduos à região e assim promover o desenvolvimento local/regional.

As instituições de ensino superior promovem a difusão do conhecimento e aprendizagem, para além da sua cooperação com as instituições locais e regionais, estimulando, assim, a dinâmica do tecido produtivo regional e local (Lins, 2015). Isso acontece através do estabelecimento de parcerias com as instituições locais, apontado pelos parceiros como

uma atuação que deve continuar a ser desenvolvida para colmatar algumas necessidades de formação – os CLA têm também essa finalidade, o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil.

A criação e implementação dos CLA assentam em parcerias com a sociedade civil e local, condição sem a qual não seria possível levar a cabo este projeto cuja “missão de responsabilidade social e académica, funciona ao serviço do desenvolvimento social e territorial das populações” (Caeiro *et al.*, 2018, p. 52), e foi neste âmbito que os CLA têm desenvolvido a sua ação no terreno, promovendo e desenvolvendo projetos de cooperação e parcerias com a administração local e empresas, nas áreas da formação e do serviço à comunidade⁶⁷, ressaltando aqui o facto de as parcerias com empresas da região serem ainda bastante escassas.

Analisando a rede de parceiros dos quatro CLA em estudo, nos anos em que se baseou esta investigação, verifica-se que a administração local e os serviços educativos são os que mais se envolvem com os CLA. Isto poderá significar, por um lado, que os principais empregadores naquele território serão os municípios e as instituições ligadas à educação, mas, por outro, também pode querer dizer que a aproximação às empresas locais ainda não estará muito desenvolvida.

Estas parcerias estabelecidas, por um lado, com as Câmaras Municipais e, por outro lado, com as associações culturais, profissionais e cívicas, “têm resultado na identificação de novas necessidades e novos públicos que, no futuro, podem ter um forte impacto nos processos de desenvolvimento e inovação da UAb” (Caeiro *et al.*, 2018, p. 58). Alguns autores, como Guerreiro (2008, p. 26), referem mesmo que “a parceria é uma condição fundamental na dinamização de processos de desenvolvimento local em meio rural”.

Resultante do estabelecimento destas parcerias, é possível observar benefícios mútuos para ambas as instituições, UAb e instituições locais, e a população abrangida. A localização de um Centro na região permitiu que os municípios e os seus residentes tivessem acesso à oferta pedagógica de uma Universidade quer seja através da educação formal ou não-

⁶⁷ Vide http://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2018/02/estrutura_organica_e_alteracoes.pdf

formal, para além da possibilidade de projetos de investigação da UAb serem dirigidos diretamente à realidade local. Já para a UAb, a proximidade com o terreno estalecida através dos CLA permitiu uma maior divulgação da instituição e da sua oferta, assim como a captação de novos públicos.

No entanto, são as parcerias estabelecidas com o sector da educação que acabaram por ir mais ao encontro às expectativas iniciais dos entrevistados, tendo sido feita uma grande referência à formação contínua de professores, à possibilidade de acesso ao ensino superior e à sensibilização da população para a aprendizagem ao longo da vida. Fatores estes que levam ao desenvolvimento local, como refere Lins (2015, p. 3): “a universidade sobressai amplamente entre as instituições que promovem a aprendizagem, a difusão do conhecimento e a inovação, notadamente no âmbito local e regional.”.

Foi possível verificar pelos discursos dos participantes que o CLA tem um impacto positivo localmente, quer pela relação estabelecida com a comunidade local, quer pela relevância atribuída às atividades que este tem vindo a desenvolver (formais, não-formais ou informais), contribuindo assim para a aprendizagem ao longo da vida, o que, como refere Marques (2018, p. 72), “serve propósitos de realização pessoal, cidadania ativa e inclusão social, não se desenvolvendo apenas em contextos formais (aprendizagem formal), [...] com ou sem objetivos de aprendizagem ou intencionalidade do ponto de vista do aprendente (aprendizagem não formal e informal)”.

Os discursos dos participantes demonstram também que já havia, por parte de alguns, aquando da implementação do CLA localmente, um conhecimento da existência do mesmo ou dessa possibilidade, dado que na altura eram estudantes da UAb ou já tinham tido alguma ligação à mesma, ficando satisfeitos com essa novidade. A existência dos CLA foi considerada uma mais-valia quer para os estudantes, como fator de proximidade à UAb, quer para a população em geral, como forma de acesso à formação, sendo, de facto, também essa a premissa dos CLA, o de apoiar os estudantes nas áreas científicas, académicas, administrativas e logísticas e promover e gerir atividades de formação de interesse local e regional.

No âmbito das respostas relativamente à relevância das atividades que o CLA desenvolve localmente, podemos destacar a importância dada às atividades não-formais e informais, porque, com base nas reações dos parceiros, permitem a criação do sentimento de pertença dos estudantes da UAb, ajudando também a desenvolver a relação de proximidade com a comunidade local. Depois, as atividades de âmbito geral que englobam as formais e as não-formais às quais é dado um destaque importante, uma vez que permitem a atualização de conhecimentos da população e a dinamização de atividades com base nas necessidades dessa mesma população.

Aqui é também de destacar o facto de as ações que são desenvolvidas pelo CLA, de uma forma geral, e a realização das provas de avaliação da UAb fazerem com que exista mobilidade de fora para dentro do concelho de indivíduos, estudantes ou não, que acabam por trazer alguma dinâmica a nível económico, contribuindo assim também para o desenvolvimento local. De ressaltar que, no seguimento da pandemia, apenas as provas de acesso à UAb se realizam presencialmente, pelo que a movimentação de estudantes pelos diversos territórios diminuiu substancialmente. No entanto, este aspeto económico também é visto sobre outra perspetiva para o desenvolvimento local, uma vez que, derivado ao modelo pedagógico da UAb, permite que a população se cultive em termos educativos de uma forma mais económica, no que diz respeito às deslocações e estadias, para além de fixar a população jovem localmente.

Relativamente à relevância do CLA a nível das necessidades locais de formação e desenvolvimento, destacamos, em termos educativos, a relação do CLA com a comunidade local que aponta para uma relação de proximidade, sendo indicados como fatores que contribuem para essa relação o tempo de existência do CLA, as atividades dinamizadas por este, a atitude de compromisso e disponibilidade da coordenação e a localização física do CLA. Esta relação permite o conhecimento das carências formativas da população, o que possibilita que essa formação seja disponibilizada ao público conforme essas necessidades. Segundo Guerreiro (2008, p. 21), o desenvolvimento local:

...parte da existência de necessidades não satisfeitas a que se procura responder, antes de mais a partir da mobilização das capacidades locais [...], o que implica uma pedagogia e uma metodologia de participação, pressupondo uma dinâmica de empowerment. Assume uma lógica integrada, que prevê

um trabalho em parceria, com impacto tendencial em toda a comunidade e, segundo uma grande diversidade de caminhos.

Neste âmbito, é feita referência assídua à formação contínua de professores, à formação de recursos humanos das empresas/entidades locais, à possibilidade de acesso ao ensino superior, ou seja, de uma forma geral, à formação da comunidade, sendo este um aspeto encarado como um fator de desenvolvimento local e o CLA apontado como um agente do território.

Um outro aspeto importante é a avaliação dos parceiros sobre o trabalho desenvolvido pelo CLA e verifica-se que esta é positiva, sendo novamente salientada a relação do CLA com a comunidade local, permitindo o desenvolvimento de ações que tenham em conta as necessidades dessa comunidade, o que acaba por ser também um fator de valorização do trabalho do Centro. E aqui podem salientar-se os aspetos que foram referenciados, tais como a capacidade de dinamismo, a proatividade e a adaptação do CLA na procura de respostas para as carências do local. De destacar também a avaliação positiva à presença física do CLA, o que facilita o apoio direto facultado à comunidade, nutrindo a relação de proximidade já referida anteriormente. Ainda nesta avaliação, é importante distinguir a apreciação positiva por parte dos representantes dos municípios de acolhimento dos CLA do impacto local que é visto como um fator diferenciador na região no que diz respeito à oferta de formação a nível superior e de aprendizagem ao longo da vida e, por isso, muito positivo e motivo de desenvolvimento local. De facto, as parcerias são referidas como fulcrais no processo de desenvolvimento local, uma vez que, como refere Amaro (s.d. *apud* Guerreiro, 2008, p. 21), este processo “...assume uma lógica integrada, que prevê um trabalho em parceria, com impacto tendencial em toda a comunidade e, seguindo uma grande diversidade de caminhos”.

Relativamente à colaboração entre o CLA e o parceiro local, esta é vista por todos como positiva. Além disso, existe um contributo mútuo com total disponibilidade de ambas as partes para o desenvolvimento de projetos e atividades. No entanto, é de referir a menção por parte dos entrevistados também ao facto de a parceria decorrer por vezes de forma pontual ou apenas na cedência de apoio logístico, por parte do parceiro sempre que o CLA o solicita e ainda da falta de iniciativa dos parceiros na promoção de atividades conjuntas.

Todavia, de uma forma geral, a avaliação feita por todos os entrevistados da parceria entre a entidade e o CLA é muito positiva, tanto no que diz respeito à formação ou às atividades desenvolvidas como no envolvimento do CLA nas estratégias locais conjuntamente com os municípios de acolhimento, na busca de respostas que vão ao encontro das necessidades locais da população.

A parceria e o trabalho em rede são referidos como fatores para uma maior eficiência na rentabilização de recursos, meios e saberes, procurando dar resposta ao objetivo de encontrar as melhores soluções para a procura dos indivíduos, quer seja a nível da formação, quer no que diz respeito à aquisição de competências pessoais, o que vem ao encontro do que é referido por Guerreiro (2008, p. 25) relativamente ao conceito de parceria, sendo esta definida como:

...um processo de acção conjunta entre vários actores e protagonistas, colectivos e individuais, que se mobilizam para alcançar objectivos comuns, e que disponibilizam e partilham recursos para, de forma articulada, definirem e negociarem estratégias e caminhos para a implementação de acções que viabilizem esses objectivos, avaliando continuamente e em conjunto os seus resultados e processos.

No que diz respeito às perspetivas de futuro das parcerias existentes, estas são de uma visão de continuidade, de reforço do trabalho que já é realizado e de desenvolvimento de novas atividades em conjunto. Estas parcerias poderão ser reforçadas por novas estratégias em áreas como o empreendedorismo, a inovação e a internacionalização – salientadas pelos entrevistados que participaram nesta investigação. De destacar a importância da continuidade da sensibilização dos agentes políticos no território para a UAb, enquanto instituição de ensino superior a distância e todas as suas possibilidades, assim como as potencialidades da existência dos CLA.

Conclusão

Com a realização deste estudo, tentou-se perceber de que forma o projeto dos CLA – com o objetivo de descentralizar o acesso à formação superior, procurando intervir localmente em termos culturais e educativos, tendo em conta as especificidades da sua área de atuação – tem sido percebido pelo olhar de quem se envolve diretamente nas suas atividades e ações no terreno: os parceiros locais.

Qual o impacto que os CLA têm no seu meio envolvente enquanto agentes de desenvolvimento, focando a sua intervenção a nível local através das atividades formais e não-formais que desenvolvem, em parceria com entidades locais, e o seu impacto a nível cultural e educacional?

Poderá concluir-se que o projeto dos CLA implementado nos quatro concelhos tratados tem dado frutos e tem cumprido os objetivos a que se propunha, uma vez que se verificou que existe uma maior divulgação da oferta existente e, conseqüentemente, o acesso de mais indivíduos à formação. A existência de um CLA da UAb é referida como um fator distintivo para o concelho em termos de competitividade na área educativa, tendo como consequência a atração de indivíduos para aquele território.

O projeto dos CLA foi, de uma forma geral, bem recebido pela comunidade local que viu aqui uma oportunidade para prosseguir os seus estudos ou aumentar a sua formação profissional e pessoal, uma vez que a presença local do CLA ajudou na divulgação da instituição de ensino superior UAb e das possibilidades que o seu modelo pedagógico oferece. Reforçar ainda a ideia de que os CLA são vistos como parceiros importantes que vieram trazer à comunidade local, não só às pessoas, mas também às próprias entidades, novas oportunidades de formação e qualificação.

Também para os estudantes que se encontram nesses quatro concelhos e a sua respetiva área de abrangência foi algo muito positivo porque puderam, a partir daquele momento, dirigir-se a um local e presencialmente obter as respostas e orientações para as suas dúvidas de uma forma mais célere. Para além disso, a dinâmica criada pelos CLA, através das atividades que desenvolve, sejam elas, formais, não-formais ou informais, possibilitou que esses estudantes se pudessem envolver na dinâmica da universidade e, assim, criarem um sentimento de pertença à instituição. Perante o exposto, poderá dizer-se que o projeto

dos CLA acabou por dar um impulso na formação da comunidade e o aumento das habilitações académicas dos habitantes daquela região. Essa situação está bem presente quando os parceiros referem a importância do aumento das habilitações literárias dos recursos humanos das instituições e, no caso da administração local, a progressão na carreira desses recursos humanos.

No que diz respeito às parcerias estabelecidas ao longo destes anos, verificou-se que são de facto muito importantes, o que se conclui pelo elevado número de ações desenvolvidas em parceria com entidades locais e logo de seguida as atividades organizadas pelos CLA, que têm por base o apoio logístico das entidades locais que, na grande maioria das vezes, são os municípios de acolhimento.

As perspetivas de futuro são de uma visão de continuidade, apontando para novas estratégias a adotar e que poderão dar um novo impulso ao projeto dos CLA.

Após a análise dos dados, não poderíamos deixar de realçar alguns aspetos para posterior reflexão.

Alguns entrevistados fizeram referência ao facto de existirem ainda muitos indivíduos que desconhecem a essência da UAb e, por isso, acabam por se afastar e não se envolver nas suas atividades. Também a proximidade geográfica a outras instituições de ensino superior poderá ser um factor de afastamento a este modelo de ensino.

Ainda de referir que mais de 50% das ações desenvolvidas pelos CLA em estudo, segundo a análise efetuada aos relatórios de atividades no período de 2017 a 2019, são realizadas nos municípios de acolhimento o que nos leva a concluir que poderá ter que existir uma maior intervenção na área abrangência dos CLA permitindo assim chegar ainda a mais públicos.

Verificou-se também que alguns dos parceiros apenas se envolvem na organização e dinamização das atividades pensadas em conjunto, mas não conhecem o CLA, os seus objetivos ou atividades que este desenvolve em maior profundidade. Esta situação levou-nos a concluir que poderão estar a ser colocadas de lado outras potencialidades, como a dinamização de mais ações e o desenvolvimento de projetos em conjunto.

A referência que é feita, pelos parceiros, ao facto de não existir o aproveitamento da existência de um CLA localmente, mencionando a não manifestação de interesse por parte dos agentes políticos de promover e rentabilizar esse recurso, deve também ser alvo de reflexão, indo ao encontro do que é referido e que tem a ver com a sensibilização por parte da própria UAb e dos agentes políticos para o propósitos e objetivos do projeto dos CLA.

Neste sentido, salientam-se algumas sugestões de melhoria que poderão ser colocadas em prática no âmbito do projeto dos CLA ou projetos semelhantes:

- As universidades devem promover uma maior divulgação localmente, utilizando para isso, por exemplo, os meios de comunicação locais;
- Implementar estratégias de aproximação aos concelhos envolventes ao local sede da universidade ou à estrutura descentralizada, neste caso os CLA;
- Dinamizar as parcerias constantemente para que se mantenha o comprometimento de ambas as partes, por exemplo com a realização de encontros/reuniões duas vezes ao ano para análise e planificação de atividades;
- Propor encontros anuais entre estruturas da UAb e os parceiros locais por forma a consolidar a parceria.

Esperamos que este trabalho possa servir para a construção de uma reflexão sobre possíveis estratégias a adotar para a continuação ou promoção de projetos como o que foi objeto neste estudo. Avaliar de que forma a frequência do ensino superior online permite a fixação de pessoas em territórios rurais e qual a visão da sociedade em relação ao ensino a distância e o seu impacto em zonas mais descentralizadas das zonas urbanas pós-pandemia Covid-19.

Estruturas locais de apoio aos estudantes, de desenvolvimento de atividades e formação com base nas necessidades da comunidade são possíveis, pela presença de uma estrutura desconcentrada que estabeleça relações com o local e que desenvolve estratégias para dar resposta a essas necessidades.

Numa altura em que passamos por uma pandemia que obrigou o mundo a reinventar-se, no caso dos CLA, algumas das suas principais funções deixaram de existir, como é o caso do apoio logístico à realização das provas de avaliação presenciais, visto que estas se realizam agora quase todas em formato digital. Também as ações que, na sua maioria se realizavam presencialmente, tomaram, após a pandemia, um formato mais cómodo ao serem realizadas online através das plataformas existentes e que possibilitam essas ações.

De facto, o projeto dos CLA deverá ser alvo de reflexão num pensamento de pré-pandemia e pós-pandemia, em que a rede dos CLA a nível nacional passou de uma rede física para uma rede digital que permitiu chegar a um maior número de indivíduos, estudantes ou não. Perante isto, estará na altura de o projeto dos CLA se reinventar, acompanhando as mudanças que a própria sociedade atravessa, definindo novos objetivos e finalidades que acompanhem as expectativas da comunidade assim como redefinição do papel dos parceiros locais.

Bibliografia

Almeida, J. F. de (2013, junho). *Ética da Investigação em Ciências Sociais*. Revista da Associação Portuguesa de Sociologia, (6). Disponível em: <https://revista.aps.pt/pt/etica-da-investigacao-em-ciencias-sociais/> [20 de outubro de 2019].

Alves, J. E. (2010). *Parceiros em rede: Estratégias territorializadas para o desenvolvimento local nas áreas do emprego e formação*. Porto: Fronteira do Caos Editores. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/3063> [18 de junho de 2020].

Azeredo, Z. (Coord.). (2019). *Teoria e prática em investigação qualitativa*. Lisboa: Edições Piaget.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Bernheim, C., & Chauí, M. (2008, dezembro). *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: Cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília UNESCO, 2008. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/666> [26 de junho de 2020].

Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005, janeiro/julho). *Aprendendo a Entrevistar: Como fazer Entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, 2 (1), 68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976> [26 de junho de 2020].

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using Thematic Analysis in Psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3 (2), 77-101. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a> [22 de outubro de 2021].

Bruno, A. (2014, junho). *Educação Formal, Não Formal e Informal: Da Trilogia aos Cruzamentos, dos Hibridismos a outros Contributos*. *Medi@ções*, 2 (2), 10-25. Disponível em: <http://mediacoes.eses.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68> [30 de janeiro de 2018].

Caeiro, D., Moreira, J. A. & Henriques, S. (2016, julho). *Projeto de Desenvolvimento da Rede de Centros Locais de Aprendizagem da Universidade Aberta, 2016-2022*. Lisboa:

Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/6429> [08 de julho de 2020].

Caeiro, D., Moreira, J., A. & Henriques, S. (2018). *A Rede dos Centro Locais de Aprendizagem da Universidade Aberta ao Serviço do Desenvolvimento Social e Territorial em Portugal*. Acesso aberto: Da visão à ação. Contextos, Cenários e Práticas. Coleção Ciência Cultura nº4. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/17301> [17 de junho de 2020].

Calixto, L. (2009, março/abril). *Estudos de Caso sobre Custos Ambientais: Ênfase nos Procedimentos Metodológicos*. RAM – Revista de Administração Mackenzie, 10 (2). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ram/v10n2/05.pdf> [23 de junho de 2020].

Carmo, H. (1997). - *Ensino superior a distância – volume I: Contexto mundial*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, H. (1997). - *Ensino superior a distância – volume II: Modelos Ibéricos*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, H. (2001, junho). *A função Social das Universidades Abertas*. *Discursos, Língua, Cultura e Sociedade*. (pp. 45-58). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/4349> [18 de junho de 2020].

Carmo, H. (2007). *Desenvolvimento comunitário*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Carmo, H., Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia de auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/5963> [18 de junho de 2020].

Carrilho, T. (2008). *Conceito de parceria: Três projetos locais de promoção do emprego*. *Análise Social*, XLIII (1), 81-10. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218640394P7hUA1qo9Ns32NK9.pdf> [18 de junho de 2020].

Comissão Europeia (2012, novembro). *A Comissão apresenta nova estratégia «Repensar a Educação»*. Comunicado de imprensa. Disponível em: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_pt.htm [28 de março de 2018].

Correia, A., P., S. & Dias, P. (1998). *A Evolução dos Paradigmas Educacionais à Luz das Teorias Curriculares*. Revista Portuguesa de Educação 11 (1), 113-122. Portugal: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/490/1/AnaPaulaSousa.pdf> [01 de junho de 2020].

Costa, A. P., Moreira, A. & Sá, P. (Coords). (2021, março). *Reflexões em Torno de Metodologias de Investigação: Análise de Dados*. UA Editora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/30773> [20 de outubro de 2021]

Craveiro, M., C., F., G. (2007). *Formação em contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/7085> [22 de setembro de 2021].

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf [09 de abril de 2020].

Dias, P. (2016). *Plano estratégico 2015|2019*. Lisboa: Universidade Aberta.

Esgaio, A. & Carmo, H. (2010). *Intervenção local e gestão de parcerias*. Coleção REA - Sociologia. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/1838> [16 de junho de 2020].

Fernandes, R., G., T. (2011). *Impactos locais e regionais da Universidade do Porto*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/7560> [14 de junho de 2020].

Ferreira, M., M. (2003). *Educação intercultural*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

Fialho, N., Santos, M., C., & Vivas, M., I. (2012, junho/dezembro). *Equidade e Coesão Social na Perspectiva da Educação e Desenvolvimento Científico e Tecnológico*. Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Unísul, Tubarão, Número Especial, 184-200. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1173> [27 de março de 2018].

Finuras, P. (2018). *Globalização e gestão das diferenças culturais: Para melhor compreender a gestão das pessoas e das diferenças culturais num mundo complexo e global*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.

Giddens, A. (2000). *O Mundo na era da globalização*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, (2000).

Guerreiro, M., I., A. (2008). *Associações de desenvolvimento local: Que contributo para o desenvolvimento local? O estudo de caso da ADPM*. Tese Mestrado em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais – Análise e Gestão. Lisboa: ISCTE. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/1448> [17 de junho de 2020].

Gusmão, N., M., M. de (2011). *Antropologia, diversidade e educação: Um campo de possibilidades*. Antropóloga e professora titular do DECISE – Departamento de Ciências Sociais na Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Ponto-e-vírgula, (10), 32-45. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/13898> [14 de abril de 2020].

Grave-Resendes, L., & Nunes, A. (s.d). *Educação a distância e aberta em Portugal*. Disponível em: <http://www.lmi.ub.es/teeode/THEBOOK/files/portugue/html/5port.htm> [02 de junho de 2020].

Hortas, M., J., & Campos, J. (2014). *Educação Formal e Não Formal: Entre a Formação e a Intervenção*. Interações (29) 1-7. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes> [27 de março de 2018].

João, M., I. (2018). *A fundação da Universidade Aberta (1988-1994)*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/7734> [10 de julho de 2020].

Kauark, F., S., Manhães, F., C., & Medeiros, C., H. (2010). *Metodologia da pesquisa: Um guia prático*. Itabuna/ Bahia: Via Litterarum. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/livrode Metodologia da pesquisa 2010_011120181549.pdf [10 de julho de 2020].

Leão, D., M., M. (1999, julho). *Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista*. Cad. Pesqui. (107), São Paulo. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200008> [16 de abril de 2020].

Lins, H., N. (2015, dezembro). *Ensino Superior a Distância: Possível Coadjuvante no Desenvolvimento Regional*. XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. Mar del Plata – Argentina. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/135881/101_00017.pdf?sequence=1 [09 de janeiro de 2019].

Lopes, A. (2002). *Globalização e Desenvolvimento Regional*. *Gestão e Desenvolvimento*, 11, 9-25. Disponível em: http://www4.crb.ucp.pt/biblioteca/GestaoDesenv/GD11/gestaodesenvolvimento11_9.pdf [23 de janeiro de 2018].

Lucas, E., P., Mangas, N., Marques, J. P., & Nicolau, A. (s.d.). *A importância do ensino superior politécnico em Portugal para o desenvolvimento regional: O caso do Politécnico de Leiria*. Disponível em: https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/11-ELucas_NMangas_JMarques_ANicolau_A-importancia-do-ensino-superior.pdf [16 de junho de 2020].

Macedo, A., & Horta, C. (Orgs.). (2005, abril). *Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior*. *Revista Estudos*, 23 (34). Disponível em: <https://abmes.org.br/editora/detalhe/19/revista-estudos-n-34> [19 de julho de 2018].

Marques, R. (Coord.). (2018). *Livro verde sobre responsabilidade social e instituições de ensino superior*. ORSIES: SA PRESS FORUM - Comunicação Social. Disponível em: https://www.orsies.forum.pt/images/PDF/Livro_Verde.pdf [5 de julho de 2018]

Miranda, E., M. (2007). *Ensino superior: Novos Conceitos em Novos Contextos*. Revista de Estudos Politécnicos, V (8), 161-182. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/tek/n8/v5n8a08.pdf> [02 de setembro de 2020].

Moreira, D. (2019). *Sem educação não há globalização: Para uma globalização plural e humanizada*. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9343> [19 de outubro de 2021].

Mourato, J. (2013). *A rede de ensino superior em Portugal: Perspetiva institucional*. Redes de Ensino Superior: contributos perante os desafios do desenvolvimento. Disponível em: https://www.academia.edu/34461538/A_rede_de_ensino_superior_em_Portugal_perspetiva_institucional [14 de junho de 2020].

Nunes, M., S., F. (2013). *Diversidade cultural no contexto escolar estudo de caso: Escola secundária de São Miguel*. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Campus Universitário da Cidade da Praia. Cabo Verde. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/38682665.pdf> [30 de abril de 2020].

Oliveira, L., A. (2013). *Ética em investigação científica: Guia de boas práticas com estudos e caso*. Lisboa: Lidel.

Plano Estratégico do Sabugal 2025 (2013, julho). Diagnóstico. Gabinete Oliveira das Neves. Disponível em: <https://www.cm-sabugal.pt/camara-municipal/plano-estrategico-sabugal-2025/> [10 de setembro de 2020].

Prado e Silva, A., & Michaelis, H. (1998). *Michaelis: Moderno dicionário da língua portuguesa*. (5ª ed.). Melhoramentos.

Primeira Revisão ao Plano Diretor Municipal de Porto de Mós (2011, fevereiro). Análise e Diagnóstico. Volume I. Município de Porto de Mós. Disponível em: <https://www.municipio->

portodemos.pt/cmportomos/uploads/document/file/210/01_relatorio_de_analise_e_dia_gnostico.pdf [07 de setembro de 2020].

Programa Estratégico de Desenvolvimento do Município de Cantanhede (2020). Disponível em: https://www.cm-cantanhede.pt/mcsite/media/upload/2015/201531212331_PedCantanhede.pdf [04 de setembro de 2020].

Projeto de Desenvolvimento da Rede dos Centros Locais de Aprendizagem da Universidade Aberta, 2016-2022. UMCLA - Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem da Universidade Aberta. Julho 2016.

Quivy, R. & Campenhoudt, L., V. (2017). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, N. (2009, janeiro/abril). *Diversidade Cultural, Educação e Comunicação Intercultural: Políticas e Estratégias de Promoção do Diálogo Intercultural*. Revista Educação em Questão. Natal, 34 (20), 9-32). Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3941> [30 de março de 2020].

Rego, C. (2014, abril/maio). *A Rede de Ensino Superior em Portugal: Contributos para a Reflexão*. Revista Ensino Superior. Disponível em: <https://www.snesup.pt/cgi-bin/artigo.pl?id=EuEkEyulylAciRghKz> [16 de junho de 2020].

Rodrigues, A., A., V. (2011). *A educação em ciências no ensino básico em ambientes integrados de formação*. Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/7226> [12 de abril de 2019].

Rodriguez, A. G. & Caro, E.M. (2002, junho). *La Formación Permanente y el E-learning. La Experiencia de los Ingenieros de Minas de España*. Agencia de Educación y Formación Virtual (AEFV). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10317/981> [19 de outubro de 2021].

Ruivo, J. (2005, março). *Contextos de Aprendizagem para a Sociedade do Conhecimento*. Conferência – XIV Jornadas Pedagógicas da ANP. Castelo Branco. Disponível em

[http://www.academia.edu/549838/Contextos de Aprendizagem para a Sociedade do Conhecimento](http://www.academia.edu/549838/Contextos_de_Aprendizagem_para_a_Sociedade_do_Conhecimento) [17 de dezembro de 2018].

Ruivo, J., & Mesquita, H. (2010). *Educação e Formação na Sociedade do Conhecimento*. In Separata. Aula. Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca: expresión, estética y educación, (16), 201-214. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1551> [23 de julho de 2018].

Rurato, P., & Gouveia, L. (s.d.). *História do ensino a distância: Uma abordagem estruturada*. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61006674.pdf> [12 de julho de 2018].

Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guindani, J. (2009, julho). *Pesquisa documental: pistas práticas e metodológicas*. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, 1(1), 1-15. Disponível em <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351> [26 de novembro de 2021].

Santo, E., P. (2015). *Introdução à metodologia das ciências sociais: Génese, fundamentos e problemas*. Lisboa: Edições Sílabo.

Silva, B. (2002). *A glocalização da educação: da escrita às comunidades de aprendizagem*. In O Particular e o Global no virar do Milénio. Cruzar de Saberes em Educação. Atas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 779-788. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/16311> [18 de outubro de 2021].

Silva, N., N. da (2011, julho/dezembro). *A Diversidade Cultural como Princípio Educativo*. Paidéia r. do cur. De ped. Da Fac. De Ci. Hum., Soc. E da Sáu., Univ. Fumec Belo Horizonte, 8 (11), 13-29. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1307> [5 de abril de 2020].

Silva, K. (2016). *Educação a distância e desenvolvimento local sustentável: As experiências de Brasil e Portugal*. Tese de Doutoramento. Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/12722> [18 de março de 2018].

Sousa, M., J., & Baptista, C., S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (5ª ed). Lisboa: Pactor.

Souza, L., & Alves, A. (s.d.). *Desenvolvimento local em um contexto de globalização*. Disponível em: <http://municípioecunha.net/files/DesenvolvimentoLocalContextode%20Globalizacao.pdf> [30 de janeiro de 2018].

Trindade, A., R. (2005). *Dimensão europeia do ensino a distância*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/256> [17 de julho de 2018].

Universidad Nacional de Educación a Distancia (2005). *Modelo Pedagógico*. San José: Costa Rica, (2005). Disponível em: <https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/24.pdf> [13 de março de 2018].

Documentos cinzentos

Despacho N.º 7/R/2007 – Criação do Grupo de Trabalho para o Projeto dos CLA

Despacho N.º 400/R/2009 – Criação da UMCLA

Despacho N.º 53/R/2012 - Unidade de Missão para os Centros Locais de Aprendizagem

Despacho N.º 81/R/2015 – Alteração da designação da UMCLA

Despacho N.º 12/R/2017 – Designação dos Membros da UMCLA

Despacho N.º 179/VR/DC/2018 – Novos Membros da UMCLA

Fonseca, A. (2017,2018,2019). *Relatório de Atividades do CLA de Sabugal*. UMCLA: Universidade Aberta.

Silva, S. (2017,2018,2019). *Relatório de Atividades do CLA de Porto de Mós*. UMCLA: Universidade Aberta.

Valente, S. (2017,2018,2019). *Relatório de Atividades de Cantanhede*. UMCLA: Universidade Aberta.

Vasques. L. (2017,2018,2019). *Relatório de Atividades do CLA de Abrantes*. UMCLA: Universidade Aberta.

Documentos legislativos

Estatutos da Universidade Aberta. Disponível em: <https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2018/04/Estatutos-da-Universidade-Aberta-revistos.pdf> [20 de março de 2018].

Regulamento n.º 570/2015. *Republicação do Regulamento da Estrutura Orgânica da UAb*. Diário da República, 2ª série, N. 162, 20 de agosto de 2015. Disponível em https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2018/02/estrutura_organica_e_alteracoes.pdf [20 de março de 2018].

Anexos

Anexo I – Recortes de jornais sobre a formalização dos protocolos entre os Municípios e a UAb

Câmara do Sabugal assinou protocolo com UAb

Segunda-feira, 14 Julho, 2008 in Câmara e Juntas, Ensino/Educação, Sabugal | Tags: centro local aprendizagem, cla, distância, educação, Sabugal, uab, universidade aberta | by jclages | Deixe um comentário

A Câmara Municipal do Sabugal celebrou na passada quinta-feira, 10 de Julho, em Lisboa, um protocolo de cooperação com a Universidade Aberta (UAb) com vista à criação de um Centro Local de Aprendizagem (CLA).



A Câmara Municipal do Sabugal, representada pelo Presidente Manuel Rito Alves e pelo vereador da Cultura e Educação António Robalo, e a Universidade Aberta (UAb), representada pelo Reitor Carlos Reis e pelo Pró-Reitor Domingos Caeiro, assinaram na quinta-feira, 10 de Julho, um protocolo de cooperação com vista à criação de um Centro Local de Aprendizagem (CLA).

Com o mesmo objectivo estiveram presentes os representantes das câmaras municipais da Mêda, Abrantes, Coruche, Grândola, Pêso da Régua, Ponte de Lima, Ribeira Grande (Açores) e Silves.

No discurso de abertura com uma tranquila postura de catedrático o Reitor Carlos Reis defendeu uma cerimónia sem formalidades excessivas saudando em especial os presidentes de Câmara presentes e considerou que o acto tinha importantes consequências para a UAb e para as autarquias.

«Esta cerimónia tem um significado formal e um significado simbólico: a construção de parcerias e clarificar a concepção e motivação dos CLAs através do Plano Estratégico para 2006-2010 da Universidade Aberta», disse o Reitor da UAb acrescentando uma nota pessoal dando conta de «uma carta que recebeu do Presidente da Câmara da Mêda que coincidia com os projectos da Universidade de expansão para locais sem ensino superior».

Carlos Reis acentuou a ideia de que as universidades devem estar ligadas à sociedade civil com *«aprendizagem ao longo da vida e uma ligação mais estreita às expectativas dos cidadãos»*. E deixou a todos um projecto em primeira mão destacando o papel privilegiado das autarquias como parceiros: *«Já foram dados, através de escritura pública, os primeiros passos para a criação de uma associação denominada Associação Portuguesa de Educação à Distância.»*

Fonte: <https://capeiaarraiana.wordpress.com/tag/universidade-aberta/>

Escrito por José Carlos Silva

CANTANHEDE

“Utilizar as potencialidades do ensino à distância”

Destinado a acolher estudantes e formandos da Universidade Aberta (UAb) do seu âmbito geográfico, a Câmara de Cantanhede e o reitor deste estabelecimento de ensino, Carlos Reis, assinaram, ontem, um protocolo de colaboração que vai permitir a esta universidade privada abrir portas nesta cidade em instalações equipadas e criadas para o efeito já a partir de Setembro próximo. Este era um desejo de João Pais de Moura, que o ano passado estabeleceu contactos com a Universidade Aberta e esta se mostrou receptiva à parceria ontem formalizada.

O futuro Centro Local de Aprendizagem (CLA) da Universidade Aberta vai, provisoriamente, instalar-se (e funcionar) na Biblioteca Municipal, estando prevista, posteriormente, a sua instalação definitiva no edifício da antiga Cobai, onde (também) vai instalar-se o Conselho Empresarial do Centro/Câmara de Indústria e Comércio do Centro (CEC/CCIC).

Com 15 cursos de licenciatura e 19 mestrados, a Universidade Aberta, com este protocolo, pretende favorecer o acesso «de amplos sectores populacionais à sociedade de informação e conhecimento», conforme referiu o reitor Carlos Reis, sendo que a acção deste novo Centro Local de Aprendizagem privilegia a aquisição de competências no uso das tecnologias digitais, bem como o desenvolvimento de outras competências, «académicas, profissionais, culturais e cívicas», em diferentes áreas. Neste sentido, advogou Carlos Reis, este Centro (e os 10 criados em outros tantos municípios), dinamizam acções educativas de âmbito formal, não formal e informal, «com vista à oferta de oportunidades de aprendizagem às populações» que, por circunstâncias geográficas, são particularmente susceptíveis de exclusão.

Esta parceria é considerada, quer por João Moura, quer por Carlos Reis, como um contributo muito importante para «utilizar as potencialidades do ensino à distância», e daí a satisfação de ambos no aproveitar desta potencialidade que, segundo o autarca, o cidadão comum também pode fruir as tecnologias do futuro Centro Local de Aprendizagem.

Valências

O CLA de Cantanhede vai integrar a rede do Centro de Documentação/Biblioteca central da UAb com três metros quadrados por cada 20 estudantes que podem aceder a um serviço de livreria on-line da UAb para os apoiar; uma sala de exames com capacidade para 150 lugares; uma sala de informática equipada com serviços de videoteca e videoconferência para visionamento em grupo ou individual; e uma de eventos (Salão de Actos) com capacidade mínima de 150 lugares.

À Universidade Aberta compete a nomeação de um coordenador para o Centro de Aprendizagem que deve ser preferencialmente «originário ou a residir no município de Cantanhede», sendo sua função elaborar o plano anual de actividades, coordenar as execução das actividades académicas, promover parcerias de âmbito local e regional, identificar novos públicos, entre outras funções.

Além de acolher os estudantes e formandos da UAb do seu âmbito geográfico, o CLA/Cantanhede organiza-se, na sua estrutura académica, de acordo com o regulamento geral e normas que derivam dos órgãos daquela universidade.

Estes Centros Locais de Aprendizagem da Universidade Aberta, conclui Carlos Reis, são núcleos vocacionados «para a promoção de actividades orientadas pelos princípios da aprendizagem ao longo da vida» e resultam da criação de parcerias entre aquela universidade e a sociedade civil, procurando, remata aquele responsável, desenvolver uma intervenção «em termos culturais e educativos, enquadrada nas dinâmicas locais» e de acordo «com as especificidades da respectiva área de influência».

Fonte: <https://livrozilla.com/doc/1636248/%C3%BAltima-hora---universidade-aberta>

Edifício Pirâmide acolhe Universidade Aberta

02 OUTUBRO 2014



A Universidade Aberta (UAb) vai instalar o Centro Local de Aprendizagem de Abrantes no Edifício Pirâmide, onde os alunos desta instituição passarão a dispor de um centro de documentação, biblioteca e uma sala com dois computadores.

O protocolo de cooperação foi assinado na terça-feira, 30 de setembro, entre Maria do Céu Albuquerque, a presidente da Câmara de Abrantes, e Paulo Silva Dias, o reitor da UAb, universidade pública de ensino a distância que está na cidade desde 2008 através de uma parceria com a autarquia.

A parceria com a escola é "um privilégio que nos orgulha", referiu Céu Albuquerque, considerando que "qualifica a cidade e o território, e promove a acessibilidade à aprendizagem".

A autarca salientou ainda que, num tempo de crise económica e financeira em que o desemprego é uma realidade para muitas famílias, "disponibilizar estes dispositivos aos cidadãos é contribuir para terem acesso a novas oportunidades, quer na escolaridade normal, quer enquanto trabalhadores ativos".

Paulo Silva Dias, Reitor da UAb, salientou a necessidade de aproximação às autarquias para encontrar soluções práticas com vista à qualificação da população "servindo o país e a lusofonia".

Fonte: <https://www.rederegional.com/educacao/10329-edificio-piramide-acolhe-universidade-aberta>

Universidade Aberta em Porto de Mós



03 fevereiro 2014

Foi oficialmente aberto o Centro Local de Aprendizagem, em Porto de Mós, no dia 31 de Janeiro, no salão Nobre da Câmara Municipal de Porto de Mós...

Foi oficialmente aberto o Centro Local de Aprendizagem da Universidade Aberta, em Porto de Mós, no dia 31 de Janeiro, no salão Nobre da Câmara Municipal de Porto de Mós.

A cerimónia foi presidida pelo Presidente da Câmara, João Salgueiro e pelo Reitor da Universidade Aberta, Professor Doutor Paulo Dias. Estiveram, ainda, presentes na mesa o Vice-reitor da Universidade Aberta, Professor Doutor Domingos Caeiro, a Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Porto de Mós, Anabela Martins e a Coordenadora do Centro Local de Aprendizagem da Universidade Aberta, Dra. Séfora Silva. Segundo a mesma, "os CLAs resultam dum projeto de expansão e aproximação da UAb às populações, nomeadamente aquelas cuja localização geográfica as torna mais ávidas de uma oferta de ensino superior público de qualidade, sem constrangimentos de deslocações. Nesse sentido os CLA constituem-se como estruturas locais de apoio aos estudantes residentes nas áreas geográficas abrangidas e que procuram dotar as populações de habilitações académicas, profissionais, culturais e cívicas.

Esse projeto funciona em parceria com as autarquias e, no caso, resulta dum protocolo de colaboração assinado com a Câmara Municipal liderada por João Salgueiro, em Março de 2012. O CLA está sediado no Espaço Jovem de Porto de Mós, no centro da vila, funcionando às segundas, terças e quintas entre as 16 e as 18 horas e às quartas e sextas-feiras, das 15:30 às 18 horas.

Estas estruturas são núcleos vocacionados para a promoção de atividades orientadas pelos princípios da Aprendizagem ao Longo da Vida, na medida em que pretendem dinamizar ações educativas de âmbito formal, não-formal e informal, com vista à oferta de oportunidades de aprendizagem às populações que, por circunstâncias geográficas, são particularmente susceptíveis de exclusão.

Pretendendo favorecer o acesso de amplos sectores populacionais à Sociedade da Informação e do Conhecimento, a ação destes centros privilegia a aquisição de competências no uso das Tecnologias Digitais, bem como o desenvolvimento de outras competências - académicas, profissionais, culturais e cívicas - em diferentes áreas, mas também facilitar o acesso ao ensino superior promovendo a realização de licenciaturas, mestrados, doutoramentos ou formação de âmbito específico.

Cabe ainda aos Centros Locais de Aprendizagem facultar o suporte logístico e instrumental aos estudantes residentes na respetiva área de intervenção, assim como a responsabilidade de coordenação e organização do processo de avaliação presencial."

Fonte: https://www.municipio-portodemos.pt/pages/1291?news_id=263

Anexo II - Guião de entrevista – Entidades parceiras

1. Para início de conversa, gostaria de lhe perguntar se se recorda quando e em que circunstâncias teve conhecimento da existência do Centro local de Aprendizagem e da Universidade Aberta na região?
2. Nessa altura, quais eram as suas expectativas em relação à presença do CLA na região?
3. Tendo em conta essas expectativas que acabou de referir, quais as áreas que considera prioritárias para atuação do CLA da Universidade Aberta?
4. Neste momento, o CLA já existe há alguns anos e tem desenvolvido algumas ações no terreno. Como descreve a relação que este tem com a comunidade local?
5. Das atividades que têm sido desenvolvidas pelo CLA, poderá dizer-se que umas têm um carácter pedagógico, como, por exemplo, ações de formação, workshops, seminário e outras poderão ser consideradas não-letivas, como é caso de convívios de estudantes. Qual a relevância que estas diferentes formas de atividades podem ter para a região?
6. Tenho também conhecimento que a ... e o CLA têm desenvolvido algumas atividades em parceria ao longo destes últimos anos. O que o motivou a colaborar com a UAb?
7. Nessa colaboração, como é efetuada a articulação na definição das atividades que são desenvolvidas? Quem faz a sugestão das diversas atividades?
8. Tendo em conta estas ações desenvolvidas pelo CLA ao longo destes anos, na sua opinião, como descreveria a relevância dessas atividades no que diz respeito às necessidades locais de desenvolvimento?
9. Por exemplo, se pensarmos nas instituições locais, qual é a mais-valia das atividades que têm vindo a ser desenvolvidas?
10. Considera que a presença do CLA nesta região permitiu o aumento das habilitações académicas da comunidade local? Por exemplo, na sua instituição, tem conhecimento de algum colaborador que frequente ou tenha frequentado a UAb?
11. De uma forma geral, qual é a avaliação que faz do trabalho desenvolvido pelo CLA nestes últimos anos e o que considera que poderá ser melhorado?

12. Agora voltando um pouco atrás no assunto da nossa conversa, mais propriamente, à parceria desenvolvida entre a “entidade” e o CLA, qual a avaliação que faz desta parceria no que diz respeito à resposta de necessidades locais de formação?
13. Para término desta conversa, gostaria de lhe perguntar quais são as perspectivas de futuro em relação a esta parceria?

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Idade:

Sexo:

Habilitações académicas:

Profissão atual:

Entidade:

Anexo III - Guião de entrevista – Municípios de acolhimento

1. Para início da nossa conversa, gostaria de lhe perguntar se se recorda quem iniciou as conversações para a formalização deste protocolo entre o Município e a Universidade Aberta? Com que objetivos? Acha que esses objetivos se mantêm, porquê?
2. Nessa altura, e até mesmo antes da formalização do protocolo com a UAb, quais eram as expectativas que o Município tinha em relação à relevância da presença da Universidade Aberta localmente?
3. Tendo em conta essas expectativas que acabou de referir, quais as áreas de atuação que o Município considera serem prioritárias para a ação do CLA? Porquê?
4. O Município tem sido um parceiro fundamental do CLA no desenvolvimento de várias atividades ao longo destes anos. Como é efetuada a articulação na definição das atividades que são desenvolvidas? Quem propõe as atividades e com que objetivos?
5. Das atividades que têm sido desenvolvidas, poderá dizer-se que umas têm um carácter pedagógico, como, por exemplo, ações de formação, workshops, seminário e outras poderão ser consideradas não-letivas, como é caso de convívios de estudantes. Qual a relevância que estas diferentes formas de atividades podem ter para a região?
6. No âmbito destas atividades, como descreve a relação que o CLA tem com a comunidade local? Podemos considerar que é uma relação de proximidade ou mais de âmbito profissional? Porquê?
7. Tendo em conta as ações desenvolvidas pelo CLA, em parceria não só com o município, mas também com outras entidades locais, na sua opinião, como descreveria a relevância dessas atividades no que diz respeito às necessidades locais de desenvolvimento? Considera que as mesmas podem ser um fator de desenvolvimento local? Porquê?
8. Por exemplo, se pensarmos nas instituições locais, qual é a mais-valia das atividades que têm vindo a ser desenvolvidas e da presença do CLA na região? Para a instituição e para os recursos humanos?
9. De uma forma geral, qual é a avaliação que faz do trabalho desenvolvido pelo CLA nestes últimos anos e o que considera que poderá ser melhorado?

10. Agora voltando ao ponto inicial, da nossa conversa, mais propriamente, ao protocolo entre o Município e a Universidade Aberta, qual a avaliação que faz desta parceria no que diz respeito à resposta de necessidades locais de formação?
11. Para término desta conversa, gostaria de lhe perguntar quais são as perspectivas de futuro em relação a esta parceria entre a UAb e o Município de ...?

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Idade:

Habilitações académicas:

Funções e cargo no município:

Anexo IV – Modelo de assentimento informado

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

Declaro que aceito participar no estudo “Os Centros Locais de Aprendizagem e desenvolvimento local” tendo sido informado/a sobre o objetivo da investigação, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal. Foi-me assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Anexo V – Tabela resultado da análise temática

Dimensão	Categoria	Subcategoria
Perspetivas sobre a criação do CLA	Primeiro contacto com o CLA	Formalização do Protocolo UAb/CLA
		Ligação à Universidade Aberta
		Âmbito profissional
	Expectativas e áreas de atuação prioritárias do CLA	Formação superior
		Formação contínua de professores
		Aprendizagem ao Longo da Vida
		Sensibilização da comunidade para a formação
		Apoio presencial aos estudantes
		Desenvolvimento local/regional
		Dinamização de atividades formais e não-formais
Parcerias com empresas locais/regionais		
Internacionalização		
Perceções sobre o papel do CLA no desenvolvimento local	Relação entre o CLA e a comunidade local	Relação pontual/formal
		Relação de proximidade
		Relação inexistente
		Desconhecimento
	Relevância das atividades do CLA	Atividades formais
		Atividades não-formais
		Atividades no geral
		Desconhecimento
	Relevância do CLA nas necessidades locais de formação	Ensino superior
		Formação contínua de professores
		Aprendizagem ao longo da vida
	Relevância do CLA nas necessidades locais de desenvolvimento	Educativo
		Social
Local		
Económico		
		Relação com a comunidade local

Avaliação dos parceiros sobre o CLA a nível local	Avaliação do CLA e perspectivas de futuro	Dinamismo e produtividade
		Presença física
		Relevância para a região
	Colaboração entre o parceiro e o CLA	Colaboração mútua/parceria
		Colaboração pontual
		Colaboração da entidade no apoio logístico
	Avaliação da parceria	Formação
		Desenvolvimento de atividades
		Envolvimento nas estratégias locais
	Perspetivas de futuro da parceria	Continuidade
		Estratégias futuras