

**1º CONGRESSO DE ESTUDOS RURAIS**  
**SOCIEDADE, CONHECIMENTO E POLÍTICA**

**As Práticas de Educação de Adultos no Contexto do Desenvolvimento Local:  
para uma análise do uso do conhecimento abstracto pelos profissionais das  
associações de desenvolvimento local. Um Estudo Comparativo de Casos**

**Armando Loureiro**

UTAD – Departamento de Ciências da Educação

### **Introdução**

A educação de adultos tem sido vista como um instrumento de desenvolvimento local e, por outro lado, este é apontado como um espaço privilegiado para a prática de educação de adultos.

O que pretendemos, neste momento, é realizar algumas reflexões tendo por base um projecto de doutoramento (que se encontra em fase embrionária) cujos objectivos são: estudar associações de desenvolvimento local que se constituam como espaços educativos de adultos, procurando identificar e caracterizar a diversidade de práticas que neles emergem; procurar ver até que ponto e como os profissionais das associações de desenvolvimento local mobilizam o conhecimento abstracto a que têm acesso (sobre desenvolvimento local e sobre educação de adultos) para agirem profissionalmente; e, desta forma, contribuir para a discussão em torno do objecto de estudo da sociologia da educação, que deve dar conta de novas formas de educação e de novos contextos de aprendizagem para além da escola, bem como da capacidade de uso de conhecimento abstracto por parte de outros actores envolvidos no processo educativo.

Trata-se de um estudo comparativo de casos, estando prevista a realização, numa primeira fase, de um estudo expedito/exploratório sobre as associações de desenvolvimento local da região Norte que realizem actividades de educação de adultos, a partir do qual seleccionaremos uma amostra dos casos acerca dos quais realizaremos uma investigação intensiva e comparativa.

As reflexões que se seguem centram-se no objecto de estudo tradicional da sociologia da educação, na discussão em torno do mesmo e em propostas de alteração, que passam, por exemplo, pelo estudo de contextos educativos não formais de adultos (como são as associações de desenvolvimento local) e pela análise da capacidade de uso de conhecimento abstracto dos actores envolvidos na concepção e

concretização de programas e acções de educação de adultos em contextos de desenvolvimento local. Terminamos lançando algumas questões que pensamos serem úteis tendo em conta os objectivos da investigação.

### **Sociologia da Educação: tendências**

Diversos autores consideram que a origem da sociologia da educação remonta às origens da própria Sociologia e como tal consideram como seus fundadores Durkheim, Weber, Marx, entre outros clássicos da disciplina mãe (Ribolzi,1988; Cabanas,1989; Saha,1997).

Apesar desta concordância a leitura das obras de sociologia da educação dão-nos conta de uma variedade de formas de a abordar. Seja quanto à delimitação do seu objecto de estudo, das abordagens teóricas utilizadas (correntes funcionalistas, do conflito e da reprodução, da resistência, etc.), dos autores considerados como fazendo parte desta disciplina, das designações usadas, entre outros aspectos. De toda esta diversidade a que nos preocupa é a última, porque as outras dão conta da vivacidade da própria disciplina enquanto esta traduz uma série de confusões.

Será que falar de sociologia da educação é a mesma coisa que falar de sociologia educacional, de sociologia pedagógica, de pedagogia social, de pedagogia sociológica, ou de outras designações? Não, não estamos a falar do mesmo. No entanto, a confusão tem existido. Por exemplo, para Wallner (1980:265) a «*sociología de la educación y la de la formación* por regla general son comprendidas bajo la denominación *sociología pedagógica*». Para Ardigò (1970) a sociologia da educação é uma sociologia aplicada. Não cabendo no âmbito deste trabalho realizar uma discussão profunda sobre este problema<sup>1</sup>, gostaríamos de esclarecer apenas a diferença entre sociologia da educação e sociologia educacional, que coincide com a designação sociologia pedagógica (Cabanas,1989), pois têm sido aquelas que mais vezes se utilizam de forma indiferenciada.

A primeira, refere-se ao estudo sociológico da educação enquanto facto social, trata-se de um ramo da Sociologia cujo interesse é analítico e descritivo (Lenhard, 1981; Cabanas,1989). A segunda, insere-se na primeira, mas trata-se de uma ciência aplicada aos problemas, necessidades e soluções da escola (Fainholc,1979; Lenhard,1981; Cabanas,1989; Jarvis,2000). Portanto, a sociologia da educação, em nosso entender, não deve ser vista como uma disciplina normativa, o que é o caso da

---

<sup>1</sup> Caso exista interesse em desenvolver este aspecto ver: Fainholc (1979:7-28); Lenhard (1981:17-18); Cabanas (1989:27-32; 1998:68-71); Afonso (1992:83-84); Colom *et al.*(1992:15-33); Ibáñez e Serrano (2000:27-33).

pedagogia, mas sim como uma das ciências da educação de âmbito analítico e descritivo.

Mais do que esta discussão interessa-nos perceber o que tem feito, a que temas se tem dedicado a sociologia da educação. Embora o seu objecto de estudo seja muitas vezes definido de forma ampla, considerando vários temas, várias instituições educativas, etc., a verdade é que ela se tem centrado preferencialmente na análise da educação formal, do sistema de ensino, da escola (os saberes, os alunos – sobretudo do ensino básico e secundário – os professores...), seja por estudo directo do sistema de ensino ou da escola, seja pela análise das suas relações com a sociedade e os seus diferentes agentes. O que não quer dizer que não existam sinais de modificação e que não hajam referências a outros contextos educativos, como tentaremos mostrar adiante.

O que acabámos de referir é confirmado e por vezes defendido por vários autores. Mónica (1977:989), afirmava que «esta disciplina não é mais do que a aplicação da perspectiva sociológica à análise duma instituição, neste caso, a escola». Muito mais próximo de nós no tempo, Bonal e Rambla (1998:141-142) afirmam que «Nos últimos vinte e cinco anos a sociologia da educação recorreu fundamentalmente às teorias da reprodução e da correspondência com o fim de explicar de que forma a escola de massas mantém e reforça as desigualdades sociais, e às teorias da resistência para explicar como alguns grupos de alunos produzem uma subcultura contra-escolar.».

Naturalmente, tal facto reflecte-se na selecção dos temas considerados como prioritários para a disciplina e também no próprio título de muitas obras. Por exemplo, Cesareo (1972), citado por Cabanas (1989), propôs cinco áreas de estudo: a relação entre o sistema educativo e a estrutura social; os determinantes sociais da educabilidade; as instituições escolares; o pessoal docente como grupo profissional; e os efectivos do sistema escolar. Quanto aos títulos podemos ilustrar com as seguintes obras: *Uma sociologia na escola primária* (Berger,1980); *Sociologie de L'école: pour une anayse de l'établissement scolaire* (Beaudot,1981); *Sociología educacional y escolar* (Ribolzi,1988); *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos* (Lima,1988); *Life in School. The Sociology of Pupil Culture* (Hammersley e Woods,1989); *Sociologie de L'École* (Duru-Bellat e van Zanten,1992); *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento* (Esteves e Stoer,1992); *Sociologia da Escola* (Pinto,1995); etc., etc.

Se fizermos uma análise geográfica da questão chegaremos à mesma conclusão, ou seja, ao predomínio do sistema de ensino e da escola como temas de estudo. Numa obra publicada em primeira mão em França, em 1990, e organizada

por Forquin, cujo objectivo foi realizar um apanhado geral da sociologia da educação com base nas publicações feitas na década de oitenta na *Revue Française de Pédagogie*, fica claramente retractada a situação a que nos temos vindo a referir<sup>2</sup>, pois os capítulos apresentam-se-nos assim: sociologia das desigualdades de acesso à educação (escolar entenda-se); abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares; a “nova sociologia da educação” na Grã-Bretanha (cujo centro de análise é o que é ensinado nas escolas e como é ensinado); as tendências da pesquisa em sociologia da educação na França (1975-1983), tendo sido a evolução mais notória de pesquisa as centradas nos docentes e nas suas práticas; abordagens etnográficas em sociologia da educação: escola e comunidade, estabelecimento escolar, sala de aula; e etnometodologia e educação, centrando-se a análise uma vez mais na escola (Forquin *et al.*,1995).

Um outro livro publicado no mesmo país, no início da década de oitenta, dá-nos conta duma série de estudos realizados nos Estados Unidos, Inglaterra, Hungria, Polónia e Québec acerca dos estabelecimentos escolares (pré-escolar, básico, secundário) analisados na sua totalidade, como sistemas complexos de comportamentos humanos, como organizações específicas. Nessa obra defende-se a necessidade de se desenvolver este tipo de estudos na França, defende-se a necessidade de se desenvolver uma sociologia da escola: «L`équivalent d`un ouvrage comme celui de Shipman sur la sociologie de l`école n`existe pas en France...» (Beaudot *et al.*,1981:2).

Dez anos depois Duru-Bellat e van Zanten (1992:1) confirmam o estudo preferencial da escola e defendem-no claramente: «La réssuite scolaire, l`insertion des jeunes, la définitions des programmes, l`evolution du métier d`enseignant,, ou la vie dans les établissements (...) son (...) l`objet de recherches dans un des champs les plus riches de la sociologie française, la sociologie de l`éducation. (...) la plupart des travaux menés dans ce champ concernant les institutions d`enseignement, essentiellement d`ailleurs les formations initiales. La formation permanente et plus largement les formes non scolaires d`apprentissage et d`enseignement sont beaucoup moins étudiées.». Um pouco adiante escreve-se: «Même si, par commodité, le terme consacré de sociologie de l`éducation est fréquemment utilisé dans cet ouvrage, c`est bien à la scolarisation qu`il est consacré (...) d`où le titre de *Sociologie de l`école*.» (2). Aliás uma destas autoras, poucos anos depois, refere que os temas mais recentes de

---

<sup>2</sup> Embora exista uma alusão ao não escolar como uma nova dimensão no campo de análise. Devemos elucidar que apenas o cap. 4 diz respeito exclusivo à França, os outros referem-se a diferentes espaços, tendo particular relevo a Grã-Bretanha, os Estados Unidos e , claro, a própria França.

investigação no contexto francês são: a relação entre a escola e o espaço local, o estabelecimento escolar, e a experiência escolar dos alunos (Van Zanten, 1998).

Esta tem sido a tendência geral, como cremos ter já mostrado, e que pode ainda ser confirmada por outros estudos em Portugal, como nos comprova o trabalho realizado por Stoer e Afonso (1998/1999) acerca do desenvolvimento da sociologia da educação no nosso país, em Itália (Ribolzi, 1988), em Espanha (Lerena, 1987; Campos, 1998), e nos Estados Unidos e na América Latina (Torres e Rivera, 1994).

Evidentemente que este interesse tem razões. Bonal (1998) justifica tal facto com a importância que a educação formal, consubstanciada na instituição escola, teve e tem nas sociedades modernas, quer por sido vista, numa primeira fase, como forma de coesão social, quer pelo sentido estruturante e legitimador que assumiu depois. Para este autor o germen da sociologia da educação encontra-se no século XIX, numa fase de grandes transformações sociais, aquando da transição da sociedade do Antigo Regime para a Sociedade industrial, altura em que a «educación universal, institucionalizada en la escuela, se erige como el mejor mecanismo para asegurar la adaptación social de los individuos» (18), o que justifica que as primeiras teorias sociológicas da educação se debruçassem sobre a instituição escolar. Em segundo lugar, a partir da segunda metade do século XX a escola assume um papel fundamental como subsistema social de atribuição e legitimação das posições sociais dos indivíduos, o que explica que o objecto central da disciplina passe a ser «la explicación de las desigualdades sociales y de los mecanismos por los que éstas se constriyen, se mantienen, se legitiman, se reproducen o se modifican» (20).

Mas esta grande razão (a da importância que a educação formal tem assumido nas nossas sociedades), com a qual concordamos, serve hoje, também, para justificar a necessidade dum cada vez maior abertura da sociologia da educação às “outras educações”. Parece-nos inegável o papel cada vez mais relevante que a educação não escolar e a educação de adultos, por exemplo, têm vindo a assumir. É o próprio Bonal (1998:21) que admite que novos espaços educativos se abrem em virtude da importância que vêm assumindo: «En realidad, la complejidad de la sociedad actual está revalorizando las formas de educación no reglada e informal como aspectos com cada vez más peso específico en la adquisición de capital cultural, y, por lo tanto, en la estructuración de las posiciones sociales. Se abren así nuevos espacios de producción teórica en la sociología de la educación.»

Na verdade, a sociologia da educação, tal como outras ciências, não é imutável, sofre transformações teóricas, metodológicas, vai incluindo novas áreas de estudo, enfim, vai transformando o seu próprio objecto de estudo. Como refere Hinojal (1987:523): «En contra del creer popular (...) la ciencia, es un saber poco seguro y

cambiante. Si fuera seguro, no estaría constantemente en revisión, no cambiaría y sería outra coisa, una doctrina o una creencia.» É, portanto, de algumas dessas transformações recentes que gostaríamos de dar conta daqui em diante, isto porque marcam “rupturas”, ainda que de âmbito diferente, com aquilo que esta ciência tem vindo a desenvolver. Num primeiro momento referimo-nos, muito brevemente, a alguns desses estudos, para depois de forma particular nos concentrarmos nas transformações que dizem respeito à investigação que pretendemos desenvolver.

Destacamos, por exemplo, os estudos realizados sobre o ensino superior (Resende e Vieira,1993; Vieira,1995; Arroteia,1996; Cabrita,1997; Grácio,1997; Meek,1997; Loureiro,1999), pois como vimos ela tem-se dedicado preferencialmente aos níveis de ensino precedentes; os estudos sobre políticas educativas, sobretudo os que reflectem sobre a crise do Estado Providencia e consequentes processos de desregulação de que Bonal (1998:181,185-186) dá conta e que entre nós mereceu a reflexão de Lima (2000) acerca do caso concreto da educação de adultos; os estudos dedicados à educação multi e intercultural (Cortesão e Stoer,1995b; Souta,1997; Stoer e Cortesão,1999); e ainda as novas abordagens teóricas e empíricas sobre a relação entre educação e emprego (Correia *et al.*,1993; Bonal,1998:172-179).

### **A Sociologia, o uso do conhecimento abstracto e as “outras educações”**

Nesta parte desenvolve-se, ainda que brevemente, o que constitui, no âmbito da sociologia da educação, o quadro de referência teórico a explorar, que, em nosso entender, marca “rupturas” com o que tradicionalmente vem sendo feito. Começamos por chamar a atenção para a necessidade de se desenvolverem estudos que se centrem na capacidade de usar o conhecimento abstracto, na capacidade reflexiva dos actores (por “oposição” aos estudos centrados nos conteúdos, nos saberes) e, de seguida, referimo-nos às “outras educações” como forma de dar conta de outros contextos educativos, de outras formas de educação para além da escola e como forma de dar conta de outros actores envolvidos no processo educativo (realizando-se aqui uma interpenetração entre o que é designado por sociologia da educação não escolar e sociologia da educação de adultos). Pretendemos, assim, contribuir, ainda que de forma limitada, para a discussão em torno da reactualização do objecto de estudo da sociologia da educação.

A questão da reflexividade e do uso do conhecimento abstracto em situações concretas deve ser enquadrada na teoria sociológica que permite estudar a relação entre a estrutura e as práticas sociais (Giddens,1995; Bourdieu,1994; Touraine,1978) e também nas questões do uso da escrita (Lahire,1993; Benavente *et al.*,1996; Caria e Vale,1997; Reis,1997; Caria,2000b).

Como explicam Bonal e Rambla (1998:144) para os três primeiros autores os agentes sociais podem reproduzir as estruturas existentes ou podem modificá-las através da sua acção: «Para eles é um postulado que os agentes sociais tornam actuais algumas regras profundas de sentido, das quais podem surgir fenómenos como a rotulagem (isto é, são agentes estruturados). Não obstante, incorporam um segundo postulado, segundo o qual agentes sociais podem inventar novas regras de sentido por meio da sua acção (isto é, são agentes estruturantes)». Ou seja, a estrutura e os actores sociais, através da sua acção, mantêm uma relação dialéctica: «os agentes podem reproduzir a estrutura mas também podem produzir novos significados que, por sua vez, se convertem em estrutura...» (146-147).

Mas, os actores não agem somente também são reflexivos, isto é tanto «as formas de conhecimento especializado como as formas de conhecimento quotidiano comportam uma certa reflexividade sobre as condições de vida dos/as agentes e sobre as suas próprias acções. Ao actuarem, os agentes conseguem compreender alguns aspectos da sua situação social, seja de uma forma implícita (...consciência prática – Giddens), ou de uma forma explícita (consciência reflexiva – Giddens...)» (Bonal e Rambla,1998:147). O primeiro tipo de consciência refere-se ao «âmbito das intenções, onde o contexto, a transmissão e a imediatez são imprescindíveis para completar o sentido; a segunda abarca o âmbito dos raciocínios, que recorrem a esquemas minimamente abstractos, ou seja, desligados dessa imediatez contextual» (147).

Pensamos que a sociologia da educação deve desenvolver investigações nesta área. Não queremos com isto dizer que ela tenha simplesmente ignorado a questão da reflexividade dos actores sociais, mas a sua análise tem, a maior parte das vezes, deixado de fora outras dimensões da acção social. Como nos lembra Bonal (1998: 202-203) é preciso tentarmos saber que relação existe entre a consciência discursiva/reflexiva, as condicionantes da acção e a prática: «La sociología de la educación ha tendido a interpretar el discurso de los actores como la respuesta automática a los condicionamientos o como el discurso que sirve de base a las acciones educativas, sin cuestionar la relación entre conciencia discursiva y la conciencia práctica, o entre la conciencia discursiva y las propias prácticas. Los discursos de los agentes son tomados como simples informaciones de la situación

social». Enfim, «A construção sociológica dos objectos dos estudo em educação deve ter em consideração todos os comportamentos do esquema da acção social. Especialmente, deve fazer finca-pé na análise da consciência reflexiva e a sua relação com as condicionantes e as práticas» (Bonal e Rambla,1998:152).

Quando falamos de conhecimento abstracto estamos, na linha de Caria (2000), a referir-nos aos conhecimentos que resultam de discursos escritos de origem científica, ideológica, técnica e filosófica e à sua recontextualização, que tanto pode ser escrita como oral. Trata-se, portanto, de problematizar «o uso e as recontextualizações que os grupos profissionais escolarizados fazem do conhecimento abstracto em contextos interactivos e organizacionais, isto é, como é que dele se apropriam para o inserirem em contextos de acção profissional e como o articulam com outras formas de saber, designadamente os saberes tácitos da experiência profissional» (Caria,2000c:2). Daí a importância dos estudos acima referidos.

Não podemos deixar de referir que existem já alguns estudos concretos nesta área. Destacamos três teses de doutoramento: duas desenvolvidas em Espanha, uma por Bonal, em 1994, sobre os professores como agentes de mudança educativa, partindo-se da hipótese que através da indução externa de um tipo de conhecimento poder-se-ia potencialmente modificar os seus discursos e praticas (*El professorat com agent de canvi. Una avaluació sociològica a partir d'una experiència de recercació en coeducació*) e outra por Rambla, no ano seguinte, sobre os «raciocínios que o professorado e as mães, em três escolas, com diferentes tipos de pedagogia, projectam sobre os alunos (*La formació de les aspiracions educatives*) (Bonal e Rambla,1998); e uma terceira desenvolvida entre nós por Caria em 1997 sobre o uso que os professores fazem do conhecimento abstracto em contexto profissional (*O uso do conhecimento em contexto de trabalho – um estudo etno-sociológico da cultura dos professores na conjuntura da reforma educativa (1992/94)*) (Caria,2000b).

### As “outras educações”

Frequentemente confunde-se educação com escolaridade e, conseqüentemente, associa-se a educação a um processo que só ocorre com crianças e jovens. É verdade que a escola é uma instituição de extrema importância no contexto educativo e na sociedade em geral, mas mais importante que ela é a própria educação. Isto é, a escola não existiu sempre, nem sabemos se irá perpetuar-se, o que sabemos é que o que sempre existiu e continuará existindo, é a função educativa. Ora, esta função assume diversas formas, é levada a cabo por diferentes agentes (Bernet,1998). Por isso, é que se fala de “outras educações” para além da escolar, para além da formal,



como sejam a não formal, a informal e a educação de adultos<sup>3</sup>, podendo esta assumir qualquer das modalidades antes referida.

Efectivamente, o universo educativo é muito amplo, sendo vários os autores a referirem-se às extensões que o conceito vem tendo (Cabanas,1991; Bernet,1993; Mialaret,1999). Tais extensões apontam em três grandes sentidos: a educação ocorre durante toda a vida das pessoas, ou seja, a educação é permanente e, portanto também abrange os adultos; a educação assume múltiplas formas, metodologias; e é posta em prática por diferentes agentes, instituições, acontece em diferentes situações sociais. Estas duas últimas extensões levam-nos para a diferenciação da educação em: formal, não formal e informal.

Existem várias definições acerca destes três tipos de educação, como por exemplo esta: a educação formal é «o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas», a não formal «embora obedeça também a uma estrutura e organização (...) e possa levar a uma certificação (...), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto», e a informal «abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado» (Documentos Preparatórios III, C.R.S.E., 1988; citado por Afonso,1992). Todas elas nos remetem para critérios que nos permitem relacionar estes tipos de educação, como sejam a duração do acto educativo, a sua universalidade, o seu carácter institucional, a sua estruturação/organização/sistematização, a intencionalidade dos agentes, entre outros. Segundo Bernet (1998) o que distingue claramente a educação informal dos outros dois tipos de educação é a diferenciação e a especificidade do processo educativo, ou seja, estaremos perante um acto educativo informal quando este ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais; e o que distingue com clareza a educação formal da não formal é o seu carácter estrutural ou não. Isto é, a educação formal é aquela que ocorre dentro do sistema educativo legal e a não formal é a que fica à margem desse organigrama. Isto não quer dizer que se negue o outro grande critério normalmente avançado para distinguir estes dois tipos de educação, o metodológico, e que portanto não se possa tratar a educação não formal a partir dos métodos utilizados, o que se defende é que esta educação não é, em sentido estrito, um método ou uma metodologia.

O que fica claro é que a educação não acontece só na escola e não é um processo que recai exclusivamente sobre crianças e jovens. Na verdade, como já

---

<sup>3</sup> Uma abordagem mais profunda sobre esta matéria pode ser vista em Bernet (1993)

referimos, quer a educação não formal e a informal, quer a educação de adultos vêm assumindo cada vez maior notoriedade.

A educação de adultos começa a surgir, tal como hoje é entendida, «no decurso do século XIX, no quadro de dois grandes processos: a formação de sistemas escolares nacionais e o desenvolvimento de movimentos sociais de massas» (Silva,1990:11), e tem vindo a converter-se numa preocupação internacional, sobretudo a partir da 2ª Grande Guerra Mundial, como comprovam as diferentes Conferências efectuadas pela UNESCO (Elsinore em 1949, Montréal em 1960, Tóquio em 1972, Paris em 1985, e Hamburgo em 1997). Simultaneamente, ela tem vindo a alargar o seu âmbito de actuação, começando a ser entendida como um instrumento de desenvolvimento local pelo menos a partir de Conferência de Paris.

Também entre nós, a educação de adultos é um tema central e actual, pelo menos por dois motivos, como refere Silva (1990): por um lado, pelas necessidades educativas da nossa população e pela deficiente resposta do sistema educativo; e, por outro lado, porque ela tem vindo a ser constantemente colocada na ordem do dia por um conjunto de iniciativas sociais dirigidas ao desenvolvimento social, local ou regional, que se têm revelado como espaços educativos de adultos. Refira-se que, para além deste autor, outros têm chamado a nossa atenção para a importância crescente destas iniciativas em Portugal (Roths,1998; Melo *et al.*, 1998;Canário,1999;entre outros). Há ainda um outro motivo que justifica a sua centralidade, é que a educação de adultos parece estar a tornar-se numa prioridade da política educativa no nosso país, isto ao contrário do que vinha sendo hábito, como referem, por exemplo, Lima (1994) ou Melo *et al.* (1998). Na verdade, recentemente uma série de factos levam a pensar que tal está a ocorrer: através do Despacho nº 10534/97 de 16 de Outubro foi constituído um Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos, que produziu um Documento Estratégico que esteve na base da constituição (por Resolução do Conselho de Ministros nº 92/98 de 14 de Julho) do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, tendo este como função a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, entretanto criada (Decreto - Lei nº 387/99), dotando-se, desta forma o país «finalmente de uma estrutura pública exclusivamente vocacionada para a promoção da aprendizagem de pessoas adultas ao longo da vida...» (Melo,1999:3).

Quanto à educação não escolar (informal e não formal), devemos elucidar que a que particularmente nos interessa é educação não formal, ou seja, aquela que ocorre fora da escola de forma perfeitamente diferenciada, intencional, e organizada. É, por isso, a ela que nos referimos.

A explicação da sua expansão remete-nos para factores de ordem variada, há, no entanto, um em relação ao qual parece haver acordo geral: a crise da educação escolar, que se traduz no incumprimento das tarefas que lhe foram sendo incumbidas (Bernet,1998; Afonso,2001)<sup>4</sup>. Crise que vem sendo reforçada porque apesar disso continuam a ser-lhe atribuídas novas tarefas e novas exigências sem que se lhe proporcionem condições para o seu cumprimento (Afonso,2001). Desta forma, a educação não formal vem assumindo essencialmente dois tipos de funções: complementaridade e/ou substituição da escola, no que se refere a tarefas que tradicionalmente lhe dizem respeito; e a assunção de novas tarefas exigidas pela sociedade (Bernet,1998).

Existem diversos indicadores que nos ajudam a confirmar a sua importância actual: a constituição, desde os anos sessenta, de grupos institucionalizados para a estudarem; o acolhimento que o conceito foi tendo na Unesco; a presença de trabalhos em revistas internacionais de educação (sendo de destacar volumes monográficos a ela dedicados – *International Review of Education*, vol. 28, nº2, 1982, e *Perspectives*, vol. XIII, nº1, 1983), numa das mais prestigiadas obras de ciências da educação da actualidade – *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Husén e Postlethwaite,1989) (Bernet,1998). É de destacar ainda os âmbitos de actuação que se lhe atribuem: alfabetização, formação profissional, ócio e tempo livre, educação para o consumo, para a saúde, educação urbana, ambiental, animação sociocultural, educação cívica, sexual, física e desportiva, etc. (Vários,1998; Bernet,1998).

Sendo assim, pensamos que a sociologia da educação deve ter em conta esta realidade, deve estudar esses “novos” contextos educativos, deve dedicar-se à educação de adultos, tal como deve continuar a dedicar-se à escola. Ou seja, defende-se que integre no seu objecto de estudo a educação não escolar, mas não se defende a criação, tal como referiu Afonso (1992:85-86), de «um novo *objecto teórico* que origine uma nova ciência (...).É, isso sim, a sociologia da educação dando conta de novas formas de educação e de novos contextos de aprendizagem que não se confinam à escola (...) e que podem e devem (...) constituir-se como um novo *objecto real*».

A mesma observação fazemos em relação à educação de adultos, defendemos o seu estudo, a sua integração no objecto de estudo da sociologia da educação, não defendemos que se crie uma nova ciência. O que pensamos é que o desenvolvimento de estudos dedicados às pessoas adultas, por parte da sociologia da educação, tal

---

<sup>4</sup> Bernet (1998:209-221), para além deste factor, refere ainda: o aumento da procura social da educação, a crise económica, o desenvolvimento tecnológico, as exigências do sector produtivo, transformações na estrutura familiar e na vida quotidiana.

como referiu Flecha, no prólogo da obra de Jarvis (1989), relativamente ao contexto espanhol, pode ser benéfico para: a própria sociologia da educação que tem estado muito restringida à educação escolar; para o conhecimento acerca da educação de adultos, cuja fundamentação científica e crítica está num estado muito incipiente; e para a formação inicial e permanente de todos os profissionais implicados no campo da educação de adultos, através de cursos de sociologia da educação devidamente orientados, tendo por base, por exemplo, os entendimentos da UNESCO acerca desta matéria. Jarvis (1989) também afirmava que, apesar de na década de 80, no Reino Unido e também nos EUA, terem surgido alguns indícios de um interesse da sociologia da educação pela educação de adultos, existia um enorme vazio na literatura referente a este tipo de educação do ponto de vista sociológico e que era necessário inverter esta situação. O seu livro foi uma tentativa válida neste sentido.

Enfim, trata-se, em nosso entender, de dar realce, através das designações sociologia da educação não escolar e sociologia da educação de adultos, a dois campos de análise que têm sido desprezados. Como referem Sola *et al.* (1998), a sociologia da educação deve considerar que o seu objecto de estudo é o conjunto da educação e não apenas o sistema escolar, pensando, os autores, que nos últimos anos se tem caminhado neste sentido.

Na verdade, apesar de considerarmos que muito há ainda por fazer e que estas duas áreas continuam a ser deficitárias, sobretudo no nosso país, há alguns sinais de inversão que têm sido dados e que, sem pretendermos ser exaustivos, passamos a referir.

No que diz respeito à defesa da sociologia da educação dever estudar os âmbitos não formais e informais da educação gostaríamos de destacar, entre nós, o trabalho desenvolvido, por Afonso (1992); e a existência, na Universidade do Minho, de uma Licenciatura em Educação que tem uma disciplina denominada *Sociologia da Educação Não-Escolar*, como parte do ramo de especialização em *Educação de Adultos e Intervenção Comunitária*. A nível internacional é de referir a obra de Pain (1990), na qual o autor realça a importância de se estudar a educação informal, acabando por defender o estudo de todas as actividades educativas (entenda-se formais, não formais e informais), por parte da sociologia da educação.

Quanto aos estudos dedicados à educação de adultos são de referir os trabalhos desenvolvidos por Jarvis (1989), por Llavador e Llavador (1996), por Flecha (1997) e por Cabo (2000). Para além destes contributos é de salientar a inclusão do tema educação de adultos, ainda que a maior parte das vezes de forma muito breve, em algumas, poucas, obras (Cabanas, 1989; Torres e Rivera, 1994) e em conferências (*VI Conferencia de Sociología da Educación* – Zaragoza, 1998) de sociologia da

educação. Neste particular é de destacar o realce que é dado à educação de adultos, como um dos campos da sociologia da educação, na *International Encyclopedia Of The Sociology Of Education*, através dum artigo de Jarvis (1997). Merecem relevo também as jornadas ocorridas em Espanha (Las Palmas), no ano de 1989, totalmente dedicadas à educação de adultos - *Jornadas de Sociología de la Educación de Adultos*. Entre nós, gostaríamos de destacar o trabalho feito pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

Julgamos que uma das formas possíveis de contribuir para a discussão e enriquecimento do objecto de estudo da sociologia da educação, na linha do que vimos defendendo, é através da investigação da educação de adultos em situações de desenvolvimento, ou seja, é procurar identificar que práticas de educação de adultos são concretizadas pelas associações de desenvolvimento local e procurar perceber como é que tais agentes transferem o conhecimento abstracto acerca do próprio desenvolvimento local e da educação de adultos para a sua acção. Porquê o estudo da educação de adultos nestes contextos educativos não formais que são as associações de desenvolvimento local? Porque, como ficou indiciado acima e procuramos realçar de seguida, elas têm assumido particular relevo na concretização de tais práticas educativas.

### **A educação de adultos no contexto do desenvolvimento local**

As relações entre a educação e o desenvolvimento têm sido objecto de múltiplas análises, que, apesar de terem pontos de vista diferentes, têm visto na primeira um instrumento estratégico de concretização do segundo. Com efeito, esta ideia tem sido proclamada a diversos níveis, pelo menos nos últimos 50 anos.

A OCDE, entre outras organizações, têm-se destacado na difusão da funcionalidade económica da escolarização (Silva,1990), o que se tem traduzido na, entre outras consequências, passagem de sistemas escolares de elites para sistemas escolares de massas.

No entanto, não é apenas a dimensão económica que está em causa. Como foi referido na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, ao longo da década transacta uma série de conferências concentrou a atenção do mundo em problemas internacionais decisivos (alimentação, ambiente...) e em todas elas os dirigentes mundiais viram a educação «como um elemento vital numa estratégia para alimentar os processos de desenvolvimento sustentado» (UNESCO,1998:28).

Não há dúvida, portanto, que ela tem sido proclamada, quer teórica, quer politicamente, como um forte meio para se atingir o desenvolvimento, e tem-no sido na sua globalidade bem como através do enfatizar de alguma das suas partes constituintes. Uma dessas partes, que particularmente nos interessa, é a educação de adultos.

Na verdade, são múltiplos os exemplos que nos mostram este facto. Um dos documentos onde tal ideia vem expressa por diversas vezes é o que resultou da Conferência acima referida. Nele se declara que a educação de adultos é «um conceito poderoso para fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável, para fomentar a democracia, a justiça, a igualdade entre mulheres e homens e o desenvolvimento científico, social e económico ...» (UNESCO,1998:15). Jarvis (1989) refere-se precisamente ao papel que esta instituição tem tido na promoção desta ideia, pois desde a 2ª Grande Guerra Mundial que a contempla como um instrumento para o desenvolvimento dos países do terceiro mundo. Também entre nós se vem defendendo que a educação de adultos deve ser integrada «nas estratégias de desenvolvimento do país» (Lima,1994:71).

A educação de adultos tem sido defendida, como vimos, como um meio de desenvolvimento em geral e também lhe têm sido atribuídas fortes potencialidades para a concretização do desenvolvimento local.

A este nível, devemos dizer que teoricamente esta questão se encontra estruturada, grosso modo, de duas formas complementares: por um lado, vê-se a educação de adultos como um elemento muito importante de desenvolvimento local e encaram-se os processos de desenvolvimento local (ou pelo menos parte deles) como espaços privilegiados de educação de adultos.

Quintana (1991) afirma que a educação de adultos, segundo a actual tendência mundial, é apontada como um instrumento de desenvolvimento das comunidades locais e de capacitação dos indivíduos para se promoverem em comunidade, e refere uma série de casos (Canadá, Egipto, Projecto nº9 do Conselho de Cooperação Cultural da Europa - “ Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário “, etc.) para o tentar mostrar. Para este autor há algumas razões que fazem com que a educação de adultos seja um ponto essencial do desenvolvimento local: porque para se iniciar um processo deste género é preciso sensibilizar a população, é necessário torná-la consciente dos seus problemas, dos seus recursos, é útil identificar os meios a utilizar para os resolver, e é necessário formar o potencial humano existente.

No nosso país têm sido vários os autores que se têm referido a esta potencialidade da educação de adultos. Por exemplo, Silva (1990:70) identificou uma série de actividades que designou por «*iniciativas para o desenvolvimento (...) que se*

dirigem estrategicamente para a identificação de problemas colectivos locais, e para a escolha e realização de soluções por via da mobilização prioritária de recursos e vontades locais», a saber:

- iniciativas dinamizadas por serviços públicos, embora extravasem as áreas de influência rotineira da administração estatal e as suas formas normais de actuação (acções de recuperação e promoção de produtos tradicionais, etc.);
- iniciativas levadas a cabo por associações culturais ( DELTA - PEGO, etc.);
- iniciativas dinamizadas por instituições do ensino superior (Projecto Radial - iniciado pelo então Instituto Politécnico de Faro - cujo objectivo foi responder ao grave problema social provocado pela desertificação da Serra Algarvia, através duma metodologia assente na formação da comunidade e da criação de unidades de produção na sequência dos cursos de formação inicial, etc.).

Quanto à questão de se encarar o desenvolvimento local como espaço de práticas educativas de adultos, ela tem sido problematizada de diversas formas. Canário (1999) identificou quatro tipos de práticas de educação de adultos: alfabetização, formação profissional, animação sócio-cultural e desenvolvimento local. Esta última designa o conjunto de articulações que se estabelecem entre a educação de adultos e o desenvolvimento a uma escala local, com uma forte valorização da participação dos interessados e é entendida como um processo colectivo de aprendizagem. O autor defende que o estudo destes processos é relevante, porque permite reflectir sobre os conceitos e práticas de educação de adultos, por dois motivos: por um lado, porque possibilita questionar a forma escolar que continua a ser dominante na educação de adultos; por outro, porque estes processos de desenvolvimento local são momentos de confluência das diferentes práticas existentes (animação, alfabetização, formação profissional), o que torna possível contrariar determinadas visões estanques do fenómeno.

Para além do autor referido, muitos outros (Silva,1990; Melo *et al.*,1998; Rothes,1998; etc.) alertam-nos para o aparecimento, no nosso país, de um conjunto vasto de projectos de desenvolvimento local que, com designações diversas (animação ou educação para o desenvolvimento, educação comunitária ou “extra-escolar” de adultos, etc.), se apresentam como espaços educativos e se constituem em «contextos excelentes de realização das diferentes modalidades do trabalho educativo com adultos» (Rothes,1998:46).

Muitas destas iniciativas têm surgido fora ou nas franjas da rede pública (Melo *et al.*,1998), junto de estruturas associativas ligadas ao desenvolvimento local, que têm demonstrado uma forte sensibilidade para a educação de adultos (Rothes,1998), por

isso não as devemos subestimar quando pretendemos realizar um estudo sobre a educação de adultos e o desenvolvimento local. Lima (1994) refere-se ao recente surgimento no nosso país de um conjunto de actividades e projectos de intervenção sócio educativa, entre os quais está todo um conjunto de iniciativas dinamizadas por associações, grupos e outras instituições locais. Melo *et al.* (1998) identificam vários contextos de actuação relativos a este tipo de educação, nos quais inserem os projectos comunitários e as estruturas associativas locais que os concretizam. Da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos da UNESCO, resultaram uma série de recomendações que, julgamos, ajudam a justificar a escolha destes espaços como unidades de análise, precisamente porque nos remetem para eles como contextos importantes de realização de educação de adultos, por exemplo, afirma-se que é necessário «reconhecer e financiar adequadamente o crescente papel (...) dos grupos locais na criação de oportunidades educativas» (UNESCO,1998:11). Lima *et al.* (1999), responsáveis pelo estudo para a construção de um modelo institucional da então projectada e entretanto criada Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, realizaram alguns considerandos que também reforçam a nossa escolha: por um lado, consta das atribuições da referida Agência a promoção, o financiamento, o acompanhamento e avaliação, a validação e certificação, a investigação e difusão, de programas e projectos de educação e formação de adultos, entre outros, no domínio do desenvolvimento comunitário; por outro, estava prevista, na proposta para a criação do modelo institucional, a existência de Órgãos Locais, constituídos por Concelhos Locais de Educação e Formação de Adultos, nos quais teriam assento «dois representantes de colectividades locais e associações de desenvolvimento local, ou similares» (linha c), o que demonstra a importância que se atribui a estas entidades como agentes educativos de adultos.

No nosso caso concreto interessa-nos, como já referimos, procurar ver até que ponto e como, nestes contextos, os profissionais (dirigentes, técnicos...) das associações de desenvolvimento local mobilizam o conhecimento abstracto a que tiveram e têm acesso (sobre desenvolvimento local e sobre educação de adultos) para agirem profissionalmente, ou seja, interessa-nos tentar perceber qual é a sua capacidade de uso desse conhecimento.

De seguida procuramos, ainda que de forma não muito estruturada, levantar algumas questões prévias que, pensamos, nos poderão ajudar a atingir os objectivos definidos.

## **Nota final**



Um dos propósitos da nossa investigação é tentar identificar e caracterizar as práticas de educação de adultos que emergem nas associações de desenvolvimento local. Sendo assim, questões como as que se seguem poderão tornar-se úteis:

- Que práticas educativas são contempladas e de que forma se combinam (alfabetização, animação, formação profissional...) ?
- O que é que se ensina? Que cultura(s) é (são) tida(s) em conta? Que tipo de conhecimentos constam dos programas?
- Que áreas de intervenção são abrangidas pelas actividades educativas (saúde, ambiente, economia, lançamento de cooperativas, criação de emprego...)?

O uso do conhecimento abstracto por parte dos actores envolvidos na concepção e realização de programas e acções simultâneas de desenvolvimento local e de educação de adultos é a nossa maior preocupação. Julgamos que interrogações deste género nos ajudarão a compreender a relação entre discurso e acção e condicionantes da acção:

- os actores em análise têm conhecimento abstracto sobre desenvolvimento local e sobre educação de adultos?
- que discurso têm sobre tais temas? Quais são as suas concepções?
- usam o conhecimento de que são portadores para agirem? De que forma(s)?
- reflectem sobre a sua prática? Tal reflexão serve, de alguma forma, para realimentar o conhecimento prévio e a própria acção?
- existem estruturas que condicionam o uso do conhecimento abstracto e a acção? Como é que tais estruturas (políticas, poderes supranacionais, nacionais, locais, organizacionais...) podem condicionar o transporte do conhecimento para a acção, a própria acção e também a reflexividade dos actores sobre a sua acção?
- os actores e consequentemente a associações de desenvolvimento local, são agentes que contribuem para regulação ou emancipação dos locais onde actuam?

Desta forma, esperamos ter dado um primeiro e incompleto contributo para a discussão em torno do objecto de estudo da sociologia da educação

### **Referências Bibliográficas**

Afonso, A. (1992). "Sociologia da Educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?". em A. Esteves e S. Stoer (orgs.). *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Afrontamento: Porto.

- Afonso, A. (2001): "Os Lugares da Educação". Em O. Simson (org.). *Educação Não-Formal: Cenários da Criação*. Centro de Memória Unicamp: Campinas. (no prelo).
- Ardigò, A. (1970): "Sociología de la Educación". Em F. Alberoni (org.). *Cuestiones de Sociología*. Herder: Barcelona.
- Arroteia, J. (1996). *Ensino Superior em Portugal*. Fundação J.J. Magalhães: Aveiro.
- Beudot, A.(1981). *Sociologie de l'école – pour une analyse de l'établissement scolaire*. Dunod: Paris.
- Benavente, A. et al. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Berger, I. (1980). *Uma socióloga na escola primária*. Livros Horizonte: Lisboa.
- Bernet, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Anthropos: Barcelona.
- Bernet, J. (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel: Barcelona.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós: Barcelona.
- Bonal, X. e Rambla, X. (1998). A Importância da Reflexividade na Sociologia da Educação, *Educação, Sociedade & Culturas*. 9, 141-156.
- Bourdieu, P. (1994). *Per a una sociología reflexiva*. Herder: Barcelona.
- Cabanas, J. (1989). *Sociología de la Educación*. Dykinson: Madrid.
- Cabanas, J. (1991): "La Educación Más Allá de la Escuela". Em V. Hoz (dir.). *Tratado de Educación Personalizada – Iniciativas Sociales en Educación Informal, nº28*. Rialp: Madrid.
- Cabo, A. (2000). *Hacia una sociología curricular en educación de personas adultas*. Octaedro: Barcelona.
- Cabrito, B. (1997). A equidade no sistema universitário português: da universidade do discurso à contradição das práticas, *Análise Psicológica*. 4 (XV), 507-526.
- Campos, R. (coord.), (1998). *VI Conferencia de Sociología de la Educación - Informes*. ICE/Universidad de Zaragoza: Zaragoza.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Educa: Lisboa.
- Caria, T. (2000b). *A Cultura Profissional dos Professores – o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

- Caria, T. (2000c). Desenvolvimento sobre o uso do conhecimento em grupos profissionais escolarizados no contexto de trabalho: o caso dos professores e outros, *Documento de trabalho ASPTI* nº14, 1-23.
- Caria, T. e Vale, A. (1997). O uso racionalizado da cultura. O caso da relação entre a consciência metafonológica e a aquisição da leitura, *Educação, Sociedade & Culturas*. 8, 45-72.
- Colom, A. et al. (1992). *Modelos de Intervención Socioeducativa*. Narcea: Madrid.
- Correia, J. et al. (1993). A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo Em Portugal, *Cadernos de Ciências Sociais*. vols. 12/13.
- Cortesão, L. e Stoer, S. (1995b). *Projects, Pathways, Synergies in Field of Inter/Multicultural Education – Final Report*. Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, University of Oporto.
- Duru-Bellat, M. e Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de L'École*. Armand Colin: Paris.
- Esteves A. e . Stoer S. (orgs.) (1992). *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Afrontamento: Porto.
- Fainholc, B. (1979). *Introducción a la Sociología de la Educación*. Hvmánitas: Buenos Aires.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós: Barcelona.
- Forquin, J. (org.), (1995). *Sociologia da Educação. Dez anos de pesquisa*. Vozes: Petrópolis.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Amorroutu: Buenos Aires.
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Educa: Lisboa.
- Gusmão, M. e Marques, A. (trad.), (1978b). *Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos: Elsinore (1949), Montreal (1960), Tóquio (1972)*. Universidade do Minho/Projecto de Educação de Adultos: Braga.
- Hammersley, M. e Woods, P. (eds.), (1989). *Life in School. The sociology of pupil culture*. Open University Press.
- Hinojal, I. (1987): "Clasicos y Neoclasicos en Sociología de la Educación". Em C. Larena (ed.). *Educación y Sociología en España*. Akal: Madrid.
- Ibáñez, R. e Serrano, G. (2000). *Pedagogía Social y Sociología da la Educación*. Universidad Nacional de Educación A Distancia: Madrid.
- Jarvis, P. (1989). *Sociología de la Educación Continua y de Adultos*. El Roure: Barcelona.

- Jarvis, P. (1997): "Sociology of Adult Education". Em L. Saha (ed.). *International Encyclopedia Of The Sociology Of Education*. Pergamon: Oxford
- Jarvis, P. (2000). *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. Routledge: Londres.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires – sociologie de L'échec scolaire à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon: Lyon.
- Lenhard, R. (1981). *Sociologia Educacional*. Pioneira: São Paulo.
- Lerena, C. (ed.), (1987). *Educación y Sociología en España*. Akal: Madrid.
- Lima, L. (1998). *Gestão das Escolas Secundárias. A participação dos Alunos*. Livros Horizonte: Lisboa.
- Lima, L. (1994). "Forum de Educação de Adultos (1987 - 1993)". Em L. Lima (org.) *Educação de Adultos. Forum I*. Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos: Braga.
- Lima, L. (2000): "Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma crítica do Gerencialismo e da Educação Contábil". Em L. Lima (org.) *Educação de Adultos. Forum II*. Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos: Braga.
- Lima, L. et al. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*. Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho: Braga.
- Llavador, F. y Llavador, J. (1996). *Política y Prácticas de la Educación de Personas Adultas*. Universitat de València: Valência.
- Loureiro, A. (1999). *A Universidade e o Apoio à Comunidade: o caso da UTAD*. UTAD: Vila Real (dissertação de mestrado).
- Meek, V. (1997): "Sociology of Higher Education". Em L. Saha (ed.). *International Encyclopedia Of The Sociology Of Education*. Pergamon: Oxford.
- Melo, A. (1999). Temos Agência Nacional!, *Saber mais*, 3, 3.
- Melo, A. et al. (1998). "Uma aposta educativa na participação de todos". *Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Gabinete da Secretaria de Estado da Educação e Inovação: Lisboa.
- Mialaret, G. (1999). *Ciências da Educação*. Livros e Leituras: Lisboa.
- Mónica, M. (1977). Correntes e controvérsias em sociologia da educação, *Análise Social*, vol. XIII (52) 989-1001.
- Pain, A. (1990). *Éducation Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. L'Harmattan: Paris.

- Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. McGRAW-HILL: Lisboa.
- Quintana, J. (1991). *Pedagogía Comunitaria. Perspectivas mundiales de educación de adultos*. Narcea:Madrid.
- Reis, F. (1997). Da antropológia da escrita à literacia. Algumas reflexões sobre o estudo nacional sobre Literacia, *Educação, Sociedade & Culturas*. 8, 105-120.
- Resende, J. e Vieira, M. (1993). A sociologia e o ensino superior em Portugal: um levantamento e algumas interrogações, *Cadernos de Ciência Sociais*. 12/13, 53-79.
- Ribolzi, L. (1988). *Sociología educacional y escolar*. Narcea: Madrid.
- Roths, L. (1998). Os Projectos de Desenvolvimento Local como Contextos de Excelência da Educação de Adultos: Realidade e Desafios, *A Rede*, Novembro/edição especial, 46-47.
- Saha, L. (ed.), (1997). *International Encyclopedia Of The Sociology Of Education*. Pergamon: Oxford.
- Silva, A. (1990). *Educação de Adultos, Educação para o desenvolvimento*. ASA: Porto.
- Sola, M. et al. (1998). La escuela si es corresponsable de las desigualdades sociales y si contribuye a cambiarlas, *VI Conferencia de Sociología de la Educación – Informes*. 46, 27-34.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & educação*. Profedições: Porto.
- Stoer, S. e Afonso, A. (1999). 25 Anos de Sociologia da Educação em Portugal: alguns percursos, problemáticas e perspectivas, *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 52/53, 307-331.
- Stoer, S. e Cortesão, L. (1999). «Levantando a Pedra». *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Afrontamento: Porto.
- Torres, C. e Rivera, G. (1994). *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas*. Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Le Seuil: Paris.
- Universidade do Minho (2000). *Guia de Cursos de Licenciatura – 2000/2001*. Universidade do Minho: Braga.
- Unesco, (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Van Zanten, A. (1998): “Sociologie de L`Éducation”. Em P. Champy e C. Étévé (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l`éducation et de la formation*. Nathan: Paris
- Vários (1989). *Jornadas de Sociología de la Educación de Adultos*. Las Palmas.

Vários (1998). *Educación no formal*. Ariel: Barcelona.

Vieira, M. (1995). Transformações recentes no campo do ensino superior, *Análise Social*. XXX (131-132), 315-373.

Wallner, E. (1980). *Sociología. Conceptos y problemas fundamentales*. Herder: Barcelona.