

Sónia Margarida Palma Silva Graça Silva

**O Desenvolvimento Local em Alte. Estudo de caso da oficina de artesãs
de brinquedos de madeira “Da Torre” – Torre/Alte (Algarve)**



2023

Sónia Margarida Palma Silva Graça Silva

**O Desenvolvimento Local em Alte. Estudo de caso da oficina de artesãs
de brinquedos de madeira “Da Torre” – Torre/Alte (Algarve)**

Mestrado em Educação Social

Trabalho elaborado sob a orientação de:

Doutor António Fragoso



UAlg ESEC

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2023

O Desenvolvimento Local em Alte. Estudo de caso da oficina de artesãos de brinquedos de madeira “Da Torre” – Torre/Alte (Algarve)

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura _____

Copyright Sónia Silva

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Dedicatória

Às três GRANDES artesãs da oficina de brinquedos de madeira e bijuteria “Da Torre”.

Primeiramente, e principalmente, à minha mãe Maria Alierte Graça (Leta),

à Ana Maria Elói

e à Silvina Martins,

que foram a minha fonte de inspiração.

À Maria, meu porto de abrigo e que será sempre a minha força e ao Francisco.

Estou feliz

I

Sinto-me feliz e alegre
Como uma flor no jardim
Ao estar junto de vós
Tem muito valor para mim.

II

Todo este convívio me dá força
Para conseguir lutar
O jardim vai florindo
E eu vou-lhe ajudar.

III

A relva vai crescendo
Que é a minha esperança
Para o futuro espero
Que seja esta a mudança.

IV

Para vós eu agradeço
De todo o coração
Por terem compreendido
O facto da minha emoção.

Maria Alierte Graça

Agradecimentos

Esta investigação, da qual fui autora individual, só foi possível com a participação/colaboração de muitos envolvidos.

Um especial agradecimento às três artesãs (Leta, Ana Maria e Silvina) da oficina de brinquedos de madeira e bijuteria “Da Torre”, que aceitaram participar neste trabalho, me acolheram desde a primeira hora e que fizeram com que esta investigação fosse possível. Recuar 34 anos no tempo, não foi tarefa fácil e, por isso o meu enorme agradecimento por todo esse esforço de memória.

Ao meu orientador, Professor Doutor António Fragoso, um agradecimento especial pela sua disponibilidade constante, pelo seu acompanhamento – como grande conhecedor e com bastante trabalho desenvolvido sobre estas matérias do desenvolvimento local e não só –, pela sua dedicação e paciência para comigo. O facto de responder a qualquer dúvida/questão com celeridade, ajudou bastante ao bom desenvolvimento do meu trabalho. Muito obrigada por tudo o que aprendi consigo.

À minha família – à minha filha Maria e ao meu marido Francisco – por terem “vivido” comigo esta aventura, sacrificando o tempo em família em prol do mestrado e pela ajuda incondicional, para que eu conseguisse conciliar toda a minha agenda. Obrigada por tudo e pelo vosso incentivo; e à restante família (pais, irmãos, cunhadas, sobrinha, tios, primas), por todo o apoio demonstrado, pela ajuda e por acreditarem em mim.

À minha melhor amiga Ruth Silva (colega e comadre) e sua família, por toda a ajuda e por ter “permitido” longas ausências do local de trabalho.

Ao João Soares, por ter aceitado participar, contando os três anos da sua vida passados na oficina “Da Torre”.

À Priscila Soares e ao Manuel Soares, por terem aceitado participar nesta minha aventura e pelo apoio e encorajamento. Foi graças ao trabalho de Animadora de Desenvolvimento Local que desempenhei na *In Loco*, que tive o privilégio de contactar com estes seres maravilhosos e muito do que sei e do que sou hoje se deve a essas pessoas e a essa experiência maravilhosa.

Ao Helder Raimundo, porque foi ele o principal responsável por eu ter escolhido este tema, por toda a documentação que me emprestou e por todos os seus contributos.

À Professora Doutora Rosanna Barros, diretora do Mestrado em Educação Social, por todos os ensinamentos e a todas as colegas desta caminhada – pelo prazer que foi conhecê-las e pelos momentos de aprendizagem que vivenciamos – principalmente à Maria João Santos que aceitou o desafio, de juntas, fazermos este mestrado e pelo seu carinho e sua amizade.

À Raquel Prysyzhnyuk pela sua disponibilidade na revisão da escrita e pelo seu apoio e amizade.

A minha gratidão às minhas chefias (Ana Rosa Sousa, Alexandra Pires e Dália Paulo) e colegas (Ricardina Inácio, Helga Serôdio, Ana Isabel Guerreiro, Susana Brás, João Serrão e Ligia Laginha) da Câmara Municipal de Loulé, pelo interesse e por terem aceitado as minhas ausências laborais.

Ao pessoal das entidades a quem recorri (Junta de Freguesia de Alte: Fátima Guerreiro e Idalina Tomás; Casa do Povo de Alte: Carla Correia; Escola Profissional Cândido Guerreiro: Maria do Carmo; Associação *In Loco*: Teresa Colaço, Ana Arsénio, Elsa Gonçalves, Carla Barros e Nelson Domingues), por me ajudarem a chegar aos arquivos.

À Teresa Mascarenhas (Câmara Municipal de Loulé) e à Susana Araújo (Centro de Investigação e Informação do Património de Cacela), pela preciosa colaboração no fornecimento de dados sobre a participação nos eventos de artesanato que organizam.

Ao António Martins (Presidente da Junta de Freguesia de Alte) pelo seu carinho e apoio.

À Ana Cristina Guerreiro pela ajuda na tradução para o inglês.

A todos/as aqueles/as (Amália Cabrita, Teresa Laranjo, Albertina Madeira, Elsa Elói, Francisco Colaço, Fernanda Mestre, Itamara Almeida...) que de alguma forma se mostraram interessados/as, me acompanharam e colaboraram na realização deste trabalho, o meu bem-haja!

Resumo

A formação para o desenvolvimento local chegou a Alte na década de 1980, por meio do projeto RADIAL caminho seguido depois pela Associação *In Loco*. Foi precisamente no âmbito da formação para o desenvolvimento local – tema desta investigação – que surgiram várias experiências, primeiramente nas freguesias rurais de Alte, Cachopo, Azinhal e Martinlongo. O nosso objeto de estudo é uma dessas experiências, trata-se de uma oficina de brinquedos de madeira e bijuteria denominada “Da Torre” (freguesia de Alte – concelho de Loulé), composta atualmente por três artesãs. Sendo das poucas oficinas que ainda hoje é uma realidade, pretendemos perceber como é que essa caminhada de 34 anos tem sido feita.

Optamos por uma abordagem qualitativa e adotamos o paradigma interpretativo, elegendo o estudo de caso como metodologia. Como técnicas de recolha de dados utilizamos as entrevistas narrativas, as entrevistas semiestruturadas, a observação e a análise documental.

A análise de resultados mostra-nos que não tem sido propriamente rentável para as três artesãs viver do artesanato, mas a sua resiliência e o amor ao que fazem têm-nas mantido no ativo.

Nas conclusões apresentam-se as limitações que constituíram algum constrangimento a um melhor desenvolvimento da investigação, entre elas a falta de tempo, e deixam-se dicas para futuras investigações que passam por estudar mais a fundo esta experiência ou outras experiências de formação para o desenvolvimento local, que surgiram na Serra do Caldeirão.

Palavras-chave: desenvolvimento local; formação; mulheres; Alte.

Abstract

Training for local development arrived in Alte in the 1980s, through the RADIAL project, followed later by the *In Loco* Association. It was precisely in the context of training for local development – the subject of this research – that various experiences emerged, in the rural parishes of Alte, Cachopo, Azinhal and Martinlongo. Our object of study is one of these experiences, a wooden toys and jewellery workshop called “Da Torre” (parish of Alte – municipality of Loulé), currently made up of three craftswomen. Being one of the few workshops which is still a reality today, we wanted to understand how this journey has been made.

We adopted a qualitative approach and adopted the interpretive paradigm, choosing the case study as our methodology. As data collection techniques, we used narrative interviews, semi-structured interviews, observation and documentary analysis.

The results analysed show that it hasn't exactly been profitable for the three craftswomen to make a living from handicrafts, but their resilience and love for what they do have kept them going.

In the conclusions, we present the limitations that have been a constraint on the better development of the research, including the lack of time, and we leave hints for future investigations that could include a more in-depth study of this experience or other training experiences for local development, which have emerged in the Serra do Caldeirão.

Keywords: local development; training; women; Alte.

Índice

Dedicatória	i
Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Glossário de siglas e abreviaturas	xi
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico.....	4
1 Educação (e formação) de adultos em Portugal	5
1.1 O conceito base de educação	5
1.2 Educação de adultos e desenvolvimento local/comunitário.....	5
1.2.1 Educação de adultos na pós-revolução de 1974	8
1.2.2 A introdução do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos.....	10
1.2.3 A educação de adultos e a adesão de Portugal à CEE	12
1.2.4 A componente da formação profissional	13
2 Desenvolvimento comunitário	16
3 Desenvolvimento local.....	18
3.1 As origens do desenvolvimento local	18
3.2 O desenvolvimento local com a entrada de Portugal na CEE.....	19
3.3 O desenvolvimento local e as suas dimensões constitutivas.....	22
3.3.1 Os significados do local	22
3.3.2 Definição básica, objetivos e características do desenvolvimento local.....	22
3.3.3 Participação e as dinâmicas de participação	25
3.3.4 A cultura no desenvolvimento local	27
3.3.5 A educação no desenvolvimento local.....	28
3.3.6 A participação das mulheres no desenvolvimento local	31
3.4 Potencialidades e limitações do desenvolvimento local	33
Capítulo 2 – Fundamentação metodológica	35
1 Modo de investigação – Qualitativa.....	36
2 Paradigma da investigação – Interpretativo.....	39
3 Método de investigação – O estudo de caso	40
4 Técnicas de recolha de informação.....	44
4.1 Entrevistas.....	44
4.1.1 Definições básicas de entrevista	44
4.1.2 Procedimentos de preparação e condução de entrevistas	45
4.1.3 Tipologias e grau de estruturação das entrevistas	46
4.1.3.1 As entrevistas biográficas ou narrativas.....	46
4.1.3.2 As entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas	47
4.2 Observação.....	48
4.3 Análise documental	49
5 Análise de conteúdo.....	50
6 Processo investigativo	53

Capítulo 3 – Resultados – o caso da Oficina “Da Torre” / Análise dos dados	58
1 Contexto local	59
2 Processos de desenvolvimento local na freguesia de Alte (1980/1990)	64
3 O entrecruzar da vida (a minha história)	69
4 O caso “Da Torre”	72
4.1 Cursos de formação profissional promovidos pela Associação In Loco e as diferentes componentes	72
4.2 A escolha da área de formação.....	75
4.3 O processo de seleção e a divulgação.....	76
4.4 A escolha do local	76
4.5 As artesãs resistentes.....	77
4.6 O início do curso	77
4.7 As componentes da formação e a sua articulação	79
4.8 A gestão das bolsas de formação	81
4.9 Causas do abandono.....	81
4.10 Fim da formação e passagem à atividade empresarial.....	82
4.11 O que distingue o brinquedo “Da Torre”	83
4.12 O sucesso comercial da oficina	83
4.13 Criação da bijuteria	84
4.14 Funcionamento quotidiano da oficina.....	85
4.15 Relação com a comunidade e mudanças	86
4.16 Rentabilidade da atividade.....	87
4.17 Investimentos ao longo dos anos	88
4.18 Participação em feiras.....	89
4.19 Visitantes da oficina	92
4.20 Workshops que têm dinamizado	93
4.21 Visibilidade (destaques das suas peças, prémios, publicidade)	94
4.22 Estágios que têm acolhido e investigações sobre a oficina.....	95
4.23 Passagem de testemunho	96
4.24 Em jeito de balanço	96
Capítulo 4 – Discussão de resultados / Conclusão	100
1 Discussão de resultados.....	101
1.1 Trabalho empírico.....	101
1.2 O Programa CPC	101
1.3 Desenvolvimento local e educação de adultos	103
1.4 Processo de investigação.....	104

1.5	Mudanças que o processo causou nas mulheres.....	105
2	Conclusão	107
2.1	A pergunta de partida e os objetivos.....	107
2.2	Limitações da investigação.....	107
2.3	Futuras investigações	108
2.4	Notas finais.....	109
	Referências	111
	Legislação	118

Índice de Figuras

Figura 1 – Sónia com a sua mãe no jardim de casa, com a Escola Primária ao fundo...	69
Figura 2 – Sónia no primeiro dia de aulas, em 1981, na Escola Primária da Torre	69
Figura 3 – Antigo quadro da escola cheio de assinaturas, mensagens, versos, autógrafos e dedicatórias dos visitantes	93
Figura 4 – Identificação numa parede lateral da escola com o nome “Da Torre”	94

Índice de Apêndices e Anexos

Apêndice 1 – Guião para entrevista narrativa	119
Apêndice 2 – Guião para entrevista semi-estruturada	123
Apêndice 3 – Categorias e sub-categorias	126
Apêndice 4 – Seleção da análise de conteúdo	128
Apêndice 5 – Tabela de participação em Formações e Encontros	134
Apêndice 6 – Listagem de Brinquedos, Bijuteria e outros	135
Apêndice 7 – Tabela de Troféus.....	137
Apêndice 8 – Tabela de Lojas	138
Apêndice 9 – Tabela de participação em Feiras e Exposições	139
Apêndice 10 – Tabela de Workshops que têm dinamizado.....	140
Apêndice 11 – Tabela de participação em Programas de Televisão e Rádio	141
Apêndice 12 – Tabela de aparições na imprensa.....	142
Apêndice 13 – Tabela de aparições em folhetos	143
Apêndice 14 – Tabela de aparições em publicações	144
Anexo 1 – Protocolo com a Câmara Municipal de Loulé	145
Anexo 2 – Catálogo “Brinquedos em madeira Da Torre”	147
Anexo 3 – Roteiro turístico “ROTAS caminhos do Algarve”.....	153
Anexo 4 – Cartaz Forum Picoas	154
Anexo 5 – Certificado Menção honrosa	155
Anexo 6 – Certificado Menção honrosa	156
Anexo 7 – Certificado Prémio Nacional de Artesanato	157
Anexo 8 – Certificado Prémio Nacional de Artesanato	158
Anexo 9 – Folheto para apresentação da oficina.....	159

Glossário de siglas e abreviaturas

ADL – Associação de Desenvolvimento Local

ANIMAR – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local em Meio Rural

CACO – Centros de Animação Comunitária

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CCR – Comissão de Coordenação Regional

CEARTE – Centro de Formação Profissional para o Artesanato e Património

CEE – Comunidade Económica Europeia

CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral

CML – Câmara Municipal de Loulé

CPC – Conservação do Património Cultural

DGEA – Direção-Geral da Educação de Adultos

DGEP – Direção-Geral da Educação Permanente

DL – Desenvolvimento Local

DLBC – Desenvolvimento Local de Base Comunitária

EH – Entidade Hospedeira

EPD – Encarregado da Proteção de Dados

ESEC – Escola Superior de Educação e Comunicação

FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

FIA – Feira Internacional do Artesanato

FSE – Fundo Social Europeu

GAL – Grupos de Ação Local

GR – Grande Rota

IDL – Iniciativas de Desenvolvimento Local

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

ILE – Iniciativas Locais de Emprego

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LEADER – Ligação Entre Ações de Desenvolvimento da Economia Rural

NOW – Novas Oportunidades para Mulheres (original New Opportunities for Women)

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAP – Prova de Abridão Profissional

PIDR Ne/Alg – Projeto Integrado de Desenvolvimento Regional do Nordeste Algarvio

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

PRI – Programas Regionais Integrados

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

RADIAL – Rede de Apoio ao Desenvolvimento Integrado do Algarve

RTA – Região de Turismo do Algarve

TASA – Técnicas Ancestrais Soluções Atuais

UE – União Europeia

UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta

Introdução

Quem vive nos territórios do interior, tem perfeita consciência da distância – a vários níveis – a que se encontra dos poderes de decisão. O desequilíbrio entre o litoral e o interior permanecem, desde há longa data, e os poderes de decisão continuam sem olhar para esta situação. Mas têm vindo a ser criadas associações de desenvolvimento local que atuando nestas zonas mais desfavorecidas, têm contribuído para alguma mudança e colocado localidades do interior no mapa. A Associação *In Loco*¹ é um exemplo disso.

Iniciativas de desenvolvimento local e projetos de formação profissional nasceram – a partir de meados da década de 1980 – um pouco por toda a Serra do Caldeirão, pela intervenção da Associação *In Loco* e a freguesia rural de Alte, no interior do concelho de Loulé, não foi exceção.

A ligação do projeto RADIAL² às comunidades da serra (freguesias de Cachopo (concelho de Tavira), Martinlongo (concelho de Alcoutim), Azinhal (concelho de Castro Marim) e Alte), foi crescendo lentamente. A sua atuação, em Alte, começou com os mais novos, quando foram lançadas as bases dos futuros CACO (Centros de Animação Comunitária) e nas diversas freguesias começaram a ser desenvolvidos cursos de formação profissional (Melo, 2012). P. Soares e Melo (1994) apresentam os sete primeiros projetos de formação profissional que foram desenvolvidos, 1987/1988: Curso de tecelagem manual, em Cachopo (concelho de Tavira), que resultou na oficina “A Lançadeira”; Curso de confeção e modelagem, em Martinlongo (concelho de Alcoutim), que resultou na oficina “Linha Serrana”; Curso de bordados e bonecos de juta, também em Martinlongo, que resultou na oficina “A Flor da Agulha”; 1989/1990: Curso de malhas e técnicas associadas, em Cachopo, que resultou na oficina “Malhas de Cachopo”; Curso de doçaria tradicional, em Azinhal (concelho de Castro Marim), que resultou na unidade “A Prova”; 1989/1991: Curso de produção, apanha e transformação de plantas medicinais e aromáticas, em Martinlongo, que resultou em três grupos de produção; Curso de brinquedos e jogos em madeira, em Alte (concelho de Loulé), que resultou na

¹ A história da Associação *In Loco* (s.d.) começa com o projeto RADIAL (Rede de Apoio ao Desenvolvimento Integrado do Algarve) – que se constituiu depois num dos seus projetos – e surge legalmente a 26 de agosto de 1988. Em 1991, a *In Loco* foi reconhecida como associação de desenvolvimento pelo IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional). Tem como missão promover o desenvolvimento local, no interior algarvio (sendo que o seu território de intervenção tem vindo a mudar ao longo do tempo), com vista à melhoria da qualidade de vida nas suas múltiplas dimensões, valorizando as pessoas e as organizações dos próprios locais.

² O projeto RADIAL iniciou-se oficialmente a 1 de outubro de 1985 e depois deu origem à Associação *In Loco*. Lidava com o tema da infância e família e criou os primeiros Centros de Animação Infantil em Alte, Cachopo, Azinhal e Martinlongo (Melo, 2012).

oficina “Da Torre”. Estes cursos desenvolveram-se em duas fases, uma em 1987 e outra em 1989 e foram frequentados na sua maioria, ou na sua quase totalidade, por mulheres.

Passadas mais de três décadas, apenas a unidade “A Prova”, algumas tecedeiras isoladamente e a oficina “Da Torre” permanecem no ativo. O meu foco de estudo está precisamente sobre uma dessas unidades – a oficina de brinquedos de madeira e bijuteria “Da Torre”.

A escolha de uma experiência de desenvolvimento local em Alte como problemática, teve por base os seguintes pontos: primeiro, pelo facto de ser natural de Alte e de ter mantido uma forte ligação à terra que me viu nascer, à sua cultura e às suas tradições; segundo, por querer fazer em termos de investigação alguma coisa pela minha terra; terceiro, por ser uma oficina muito familiar, pois uma das artesãs é minha mãe; e por último, mas não menos importante, porque trabalhar a área do desenvolvimento local, me é muito querida, por ter tido uma experiência profissional anterior – muito prazerosa – como Animadora de Desenvolvimento Local na Associação *In Loco*. Sobre esta experiência em concreto, desconheço a existência de investigações. Ou seja, o meu estudo é único e original. Apesar de poder haver alguma complexidade na construção da problemática – uma vez que no princípio da investigação está o problema – esta encontra-se definida (Pacheco, 2006).

A nossa pergunta de partida foi a seguinte: Quais os fatores que permitiram a construção e consolidação de uma oficina de mulheres em meio rural, a partir de um curso de formação profissional? Na sequência desta questão, os objetivos gerais e específicos delineados para esta investigação, foram:

1. Compreender como decorreu a formação e quais os seus resultados;
 - 1.1. Perceber as razões que as levaram a frequentar a formação;
 - 1.2. Perceber quais foram os resultados da formação;
2. Conhecer o processo de transição da formação, para a construção da oficina;
3. Compreender os processos que permitiram tornar a oficina sustentável/viável;
4. Conhecer o perfil das mulheres formandas/artesãs;
 - 4.1. Identificar os obstáculos de género que se colocaram no seu percurso;
 - 4.2. Identificar as mudanças na sua vida, resultantes do seu envolvimento na formação e na construção da microempresa;
 - 4.3. Compreender até que medida a experiência teve impactos sobre a comunidade.

A presente dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos:

No primeiro capítulo é apresentado o enquadramento teórico desta investigação, dividido em subcapítulos: o primeiro Educação (e formação) de adultos em Portugal inicia-se com uma abordagem ao conceito base de educação, seguido de uma análise sobre a Educação de adultos e a sua relação com o desenvolvimento local/comunitário, começando na pós-revolução de 1974, passando pelo Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), pela adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE) e terminando na componente da formação profissional, mais recente. No segundo subcapítulo aborda-se o desenvolvimento comunitário e no terceiro analisamos o desenvolvimento local: as suas origens, as alterações que sofreu com a entrada de Portugal na CEE, e suas dimensões constitutivas. Assim, estudamos os significados do local; a definição básica do desenvolvimento local, objetivos e características; as dinâmicas de participação, a cultura, a educação e a participação das mulheres; por fim, são apresentadas as potencialidades e limitações do desenvolvimento local.

No segundo capítulo é apresentada a fundamentação metodológica, iniciando-se pelo modo de investigação pelo qual optamos, a investigação qualitativa. Segue-se o paradigma da investigação escolhido, o paradigma interpretativo; apresenta-se seguidamente o método usado, o estudo de caso; e as técnicas de recolha de informação que foram utilizadas: entrevistas, observação e análise documental. Também clarificamos a forma como fizemos a análise de dados (análise de conteúdo). Por fim é relatado todo o processo investigativo, tendo em conta os procedimentos éticos e outros aspetos importantes.

No terceiro capítulo é feita uma análise dos dados/resultados da nossa investigação. Este inicia-se por uma breve apresentação do contexto de investigação, mas a parte mais significativa deste capítulo consiste na narração do caso da oficina de artesãs de brinquedos de madeira e bijuteria “Da Torre”.

No quarto capítulo apresenta-se a discussão dos resultados com o cruzamento da teoria e dos resultados encontrados e de seguida apresentam-se nas conclusões, entre outras as limitações da investigação e sugestões para futuras investigações.

De referir que por questões éticas, de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, não se anexam nem as transcrições das entrevistas, nem os diários de campo e apenas se apresenta uma seleção da análise de conteúdo. De referir, ainda, que na escrita foram usadas as normas APA 7ª edição.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

1 Educação (e formação) de adultos em Portugal

1.1 O conceito base de educação

O conceito de educação aparece salvaguardado no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que afirma que “toda a pessoa tem direito à educação” (1948, p. 5), em qualquer parte do mundo. A educação, qualquer que seja ela, “envolve sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática” (Freire, 1981, p. 45) e está presente no decorrer da vida do ser humano – “enquanto ser produtor e produto da cultura” (R. Barros, 2011, p. 95) – considerando a sua tridimensionalidade quer ao nível formal, não formal e informal. Canário (2000) analisa os três níveis de formalização que por serem um *continuum* se articulam de modo fértil: formal – é o ensino prestado pela escola, numa relação professor aluno, com uma estruturação prévia de programas e horários, que visa uma avaliação e certificação; não formal – é caracterizado tanto pela flexibilidade de horários, como de programas e locais, no sentido de “construir situações educativas “à medida” de contextos e públicos singulares” (p. 80) e também pela “aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja que não obedecem aos requisitos do modelo escolar” (Canário, 2006, p. 160); informal – “corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas” (Canário, 2000, p. 80), que ocorrem ao longo da vida das pessoas nos contextos mais diversificados.

Freire (2002) vê no processo educativo uma dimensão crítica e libertadora em que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 69). Ou seja, a educação é antes de tudo “um processo libertador que tem em vista a autonomia das populações e não a sua dependência. Perante o caso do homem esfomeado, não queremos dar-lhe o peixe (embora o possamos fazer temporariamente), mas sim ensiná-lo a pescar” (Melo, 2012, p. 97). É importante que todo o ser humano aprenda – através da educação e não só a “pescar o peixe”, de forma a ganhar a sua própria autonomia. A educação é entendida, aqui, como um fator estratégico tanto de desenvolvimento como de “progresso” (Canário, 2000).

1.2 Educação de adultos e desenvolvimento local/comunitário

O desenvolvimento local, que surge em Portugal na década de 1980, tem a sua “génese” na educação de adultos e Melo (2005) acrescenta até que o relacionamento –

entre desenvolvimento local e educação e formação de adultos – é “estreito e íntimo” (p. 99) e que sem educação e formação de adultos “não há um verdadeiro Desenvolvimento Local” (p. 110).

O propósito inicial da educação (e formação) de adultos é essencial nos processos de desenvolvimento local e intervém a vários níveis e com vários objetivos (Melo, 2005). Todas as conceptualizações e abordagens da educação de adultos estão construídas sobre os alicerces do desenvolvimento industrial moderno e aspiram a “humanizar este processo de desenvolvimento, envolvendo as pessoas na construção dos seus caminhos” (Finger & Asún, 2003, p. 87).

Melo (2005; 2012) defende que a educação de adultos é um sistema educativo e de intervenção cívica vocacionado para a parceria e que abrange todas as atividades estruturadas de aprendizagem para adultos. Nessa parceria – entre os indivíduos, do processo educativo e todos os intervenientes (sectores ministeriais, escola e comunidade) – todos aprendem uns com os outros num processo de autoformação. Por sua vez Quittlet (1986) defende uma educação de adultos feita em planos integrados e que visa, precisamente, o desenvolvimento comunitário. Para Canário (2000) a educação de adultos constitui, também, um fator fundamental do desenvolvimento local enquanto processo educativo envolvendo não apenas os adultos, mas toda a comunidade. A essência da educação de adultos está na “criação do conhecimento endógeno por e para as pessoas” (Finger & Asún, 2003, p. 127).

No conceito de educação de adultos, “há efectivamente uma reivindicação de autonomia e de, digamos, validação, reconhecimento de práticas de aprendizagem que se desenvolvem fora da escola” e nos vários níveis e vários quadrantes das sociedades (Melo, 2005, p. 99). Vejamos várias interpretações/definições de educação de adultos. Começamos por aquela que, porventura, poderá ser a mais completa:

A educação de adultos tem a ver com o permanente acesso a novos conhecimentos por parte de toda a população de um país, quer esta seja analfabeta ou doutorada. É possibilitar a uma população o saber, a evolução do conhecimento, é actualizar continuamente o seu saber, tanto para a vida profissional como para a vida pessoal, familiar, cívica ou cultural. (Melo, 2012, p. 274)

Falar de educação de adultos equivale também a distinguir dois grandes domínios, um relacionado com a alfabetização, da responsabilidade do estado, outro relacionado com a intervenção socioeducativa desenvolvida por associações e outras organizações da

sociedade civil, através da realização de iniciativas de participação social, entre outros domínios de igual importância (Arco, 2003).

Como processos, métodos e técnicas, tanto formais como não formais, destinados a promover o desenvolvimento educacional de adultos, a sua educação permanente, colmatando as deficiências básicas (alfabetização, educação básica, etc.), a sua necessidade de formação (profissional): ou reciclagem para o trabalho (educação compensatória, formação profissional, etc.); para a participação social e política; e de desenvolvimento cultural para responder a um mundo em constante mudança (CLAVES, 1991a).

A educação de adultos é uma educação aberta a todos, para que se atualizem e para evitarem entrar numa velhice prematura (Quitllet, 1986). Finger e Asún (2003) acrescentam que tanto na teoria, como na prática, a educação de adultos “tem sido muito boa no despertar das consciências” (p. 147). Melo (2012) refere que a educação de adultos “pode perfeitamente processar-se através de actividades de aplicação prática e de intervenções de tipo social, económico e cultural” (p. 302). Por último, Cavaco (2002) entende-a, no seu sentido mais amplo, como sendo a totalidade dos processos educativos (alfabetização, ensino recorrente, formação profissional, educação extra-escolar) – quer sejam formais, não formais ou informais – que estão presentes ao longo da vida.

A educação de adultos pode ainda ser uma segunda oportunidade, para aqueles que não puderam frequentar a escola na altura devida, ou que cedo foram rejeitados por ela. Embora se designe como de segunda oportunidade, é muitas vezes uma primeira ocasião em que são oferecidas, aos adultos, facilidades de aprendizagem e o carácter voluntário da educação de adultos vem introduzir no universo da pedagogia um elemento de liberdade (Melo, 2012).

É na trimensuralidade (nível formal, não formal e informal) que a educação de adultos ajuda as pessoas a sair do silêncio (libertando-se). Neste caminho, são essenciais as metodologias e os processos participativos, assim como “a construção da luta cultural e educativa que pressupõe a construção de um tecido social rico e dinâmico” (Lucio-Villegas, 2012, p. 15).

Um projeto político-educativo de educação de adultos foca-se nos direitos humanos básicos “como o direito à educação e, sobretudo, às novas aprendizagens dos cidadãos adultos, à revalorização das culturas locais num quadro de globalização e à intervenção individual e colectiva no sentido de melhorar as condições da existência humana” (L. C. Lima, 1996a, p. 66), de forma a contrariar os baixos níveis educativos da

população adulta portuguesa. Melo (2012) conclui que a educação e formação de adultos é “um dever de toda a sociedade portuguesa” (p. 307).

Importa também referir que uma parte significativa dos processos de desenvolvimento local têm sido construídos, em Portugal, a partir da educação de adultos (Melo, 2012). Ou seja,

Pelo simples facto de participarem, consciente e activamente, nessas intervenções, as pessoas estão a formar-se, a educar-se, a ganhar conhecimentos e competências e uma maior confiança nas suas capacidades; ganham uma maior e melhor compreensão do que é a sua sociedade, a sua comunidade e de qual é e pode ser o seu próprio papel nessa sociedade e nessa comunidade. (p. 305)

Estas aprendizagens são fundamentais e ao mesmo tempo são fontes de prazer e de satisfação para os adultos, que ganham, assim, maior consciência de controlo e domínio sobre si, sobre a comunidade e sobre o mundo.

1.2.1 Educação de adultos na pós-revolução de 1974

Até 1974 praticamente não tinha havido em Portugal trabalho no campo da educação de adultos (Melo, 2012; Silva, 1990).

Após a revolução de 25 de abril de 1974, os coletivos de organização popular que foram sendo criados, tinham como objetivos satisfazer as necessidades reprimidas durante longa data. A democratização da educação e da cultura ganhou um lugar de destaque nesta altura. Mas a própria organização autogerida que foi sendo criada para fazer face aos múltiplos problemas do quotidiano, já era uma forma de educação de adultos em movimento (Melo, 2012). Os movimentos do poder popular que cresceram rapidamente visavam potenciar novas formas de gestão assentes na organização, e na participação das populações na resolução dos problemas do quotidiano (Marie, 2017). As formas de expressão da educação de adultos ocorreram associadas “a uma lógica típica da educação popular” (L. C. Lima & Guimarães, 2018, p. 609), com dinâmicas participativas e iniciativas de auto organização, de tipo local.

Assim, na história da educação de adultos, o que sobressai não são as reformas educativas do governo, mas as ações desenvolvidas no âmbito dos vários movimentos sociais e que se situavam “entre a educação escolar e extra-escolar, a educação formal e não formal, a animação sociocultural e a sensibilização política, o desenvolvimento comunitário e a formação profissional, a cultura popular e a popularização da cultura” (Melo, 2012, p. 102). A animação sociocultural constitui-se como um campo estratégico,

pois abrangia um conjunto de práticas educativas de âmbito não formal e informal, no sentido de desenvolver a interação entre pessoas e comunidades, valorizando o património cultural e promovendo a integração e participação das pessoas adultas (Canário, 2000).

Novos desafios se colocavam ao sistema educativo português, face à necessidade de se promover o desenvolvimento social, económico e cultural. As primeiras medidas de intervenção da Direção-Geral da Educação Permanente (DGEP) no pós 25 de abril visavam o apoio às atividades de natureza educativa que aconteciam nos espaços de organização popular (Melo, 2012). L. C. Lima e Guimarães (2018) destacam, de entre uma variedade de atores coletivos emergentes dessa altura, precisamente, as associações populares (novas associações e grupos mais ou menos informais) que partindo de baixo (da comunidade) para cima (para o Estado) numa perspectiva política e organizacional de tipo descentralizado e autónomo, foram desenvolvendo iniciativas de auto organização, de tipo local – “muitas vezes associadas a processos de reivindicação política e social, projetos culturais, melhoramentos locais e dinâmicas de desenvolvimento comunitário” (p. 609) – com vista à mobilização da população, permitindo o seu esclarecimento e a produção de novos saberes (Marie, 2017).

A DGEP passou a assumir todas as funções de orientação tanto das ações de educação de adultos (no campo da alfabetização), como do apoio às atividades socioeducativas de adultos, lançando-se “as bases do que se pretendia que viesse a ser o sistema da educação de adultos” (Melo, 2012, p. 300) em Portugal. Ao invés de se preocupar com o que faltava às populações preocupou-se, antes, com o que “elas tinham em abundância (...): a cultura popular, o saber, o saber dizer, o saber fazer” e sem se darem conta “os adultos teriam “escrito” ou ajudado a escrever um livro” (p. 92). Ou seja, através da articulação entre a educação de adultos típica da educação popular relacionada com o pensamento de Paulo Freire e os processos de desenvolvimento local, a escrita entraria ao serviço da cultura que detinham.

A DGEP instalou “um sistema de educação de adultos baseado na autogestão dos grupos locais” (Melo, 2012, p. 101), através da constituição de Associações de Educação Popular³ criadas e geridas pelos próprios adultos e que tiveram um papel primordial como interlocutores privilegiados da administração pública, que lhes passou a atribuir subsídios, para assim poderem adequar de forma integral os processos de aprendizagem

³ O Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de maio, define o estatuto das Associações de Educação Popular, associações essas que desenvolviam atividades culturais e educativas.

às necessidades sentidas pelos adultos a partir da cultura local, do património oral e dos seus saberes – favorecendo a afirmação da sua autonomia – mobilizando-os para o desenvolvimento do país. Isto quer dizer que durante um tempo breve, o protagonismo do Estado deslocou-se para a sociedade civil.

1.2.2 A introdução do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

A sucessivos Governos Provisórios, corresponderam sucessivas reformas políticas, a que se associou uma penosa “travessia do deserto” da educação de adultos em Portugal (Melo, 2012, p. 118). A atividade da DGEP, que foi substituída pela Direção-Geral da Educação de Adultos (DGEA), culminou no ano de 1979 com um importante instrumento – o PNAEBA – que traçava as grandes linhas estratégicas de desenvolvimento da educação de adultos, através do seu programa de abordagens territoriais ao desenvolvimento, com novos processos, novos atores sociais e novas metodologias de inspiração na educação popular. O plano, que estava enraizado na educação popular, na educação não formal e práticas emancipadoras, pretendia prosseguir com os projetos que tinham sido iniciados após abril de 1974, dando importância às associações locais (Marie, 2017) e procurando dar resposta às necessidades sentidas pelos adultos.

A Lei n.º 3/79, publicada a 10 de janeiro iniciou o PNAEBA, que tinha como meta a erradicação do analfabetismo através de diversos programas e uma estratégia de intervenção, com especial destaque ao desenvolvimento de Programas Regionais Integrados (PRI).

Os objetivos adotados e os métodos propostos pelo PNAEBA pareciam próximos do pensamento de Paulo Freire e visavam fazer da educação de adultos um espaço de criação permanente, tanto organizativa como pedagógica (Melo, 2012). O PNAEBA estabeleceu uma nova organização territorial tanto dos serviços de alfabetização como da educação de base, tendo descentralizado a ação da DGEA através da criação de coordenações distritais e concelhias (Marie, 2017) e traçou sete programas e metas, tendo como horizonte temporal de execução o período de 10 anos dividido em duas fases de cinco anos cada, com início em 1980 (Ministério da Educação, 1979).

As ações de educação de adultos implementadas em articulação com outros setores de intervenção, eram concebidas em função das necessidades que as gentes locais manifestavam. Tinham como objetivo intervir junto dos grupos – socialmente,

economicamente e culturalmente – mais desfavorecidos, numa perspectiva de educação para o desenvolvimento (Arco, 2003), de forma a contribuir para a mudança, para a elevação do nível educativo e para a melhoria da qualidade de vida das populações. Defendia-se a necessidade de assegurar a participação da população no planeamento, na programação, e, depois, na execução, “através, designadamente, das autarquias, das associações e grupos culturais e dos organismos representativos dos trabalhadores e das entidades patronais” (Ministério da Educação, 1979, p. 125).

Mesmo com escassa informação, Silva (1990) faz em 1989 um balanço dos PRI e conclui que estes proporcionaram o aparecimento “e alguma continuidade de iniciativas locais conduzidas por preocupações de tipo endógeno e participativo” (p. 51), mas como não foram integrados institucionalmente, nem valorizados acabaram por “diluir-se” no tempo, o que terá também condicionado alguns dos objetivos do desenvolvimento regional, nomeadamente os problemas já conhecidos dos meios rurais como a desertificação, o desenvolvimento económico, a fixação de jovens, etc.

Canário (2006) considera a aprovação do PNAEBA (1979) como uma espécie de “canto do cisne” da educação de adultos em Portugal. O Programa teve um importante investimento em temáticas como a educação popular – tendo desenvolvido atividades da área da alfabetização e da educação de base –, mas como nos anos seguintes o voluntarismo inicial diminuiu, perdeu-se uma ocasião para implementar uma nova política no país (L. C. Lima, 1996a; Marie, 2017). A aplicação do PNAEBA comprovou tanto a “centralidade do movimento associativo” como a “oscilação da vontade política dos vários governos” (Marie, 2017, p. 387).

As políticas de educação de adultos foram intermitentes devido à inexistência de um fio condutor, minimamente estável, tendo mudado com frequência ao longo dos vários períodos políticos (L. C. Lima & Guimarães, 2018), não sendo reconhecido o contributo da educação de adultos “em termos de construção da cidadania democrática” (...) e “onde cada cidadão concreto participa, localmente, na tomada de decisões políticas concretas” (L. C. Lima, 1996b, pp. 283, 292). Toda esta variedade de designações de organismos e programas surgia consoante a mudança de governo e assim a mudança das políticas educativas.

1.2.3 A educação de adultos e a adesão de Portugal à CEE

Com a adesão de Portugal, em 1986, à CEE, hoje denominada de União Europeia (UE), ocorreram transformações que “aceleraram a mudança do projeto educativo” português (Marie, 2017, p. 387), de forma a combater tanto o “atraso” que se vivia, como a promover a “modernização” do país (Canário, 2006).

Nessa altura, em que se registava uma mudança na área política e social face à adesão de Portugal à CEE, foi também aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e tanto a lógica da educação popular, como a centralidade do movimento associativo foram desvalorizadas e marginalizadas pelas orientações políticas dominantes (Alcoforado & Ferreira, 2011; L. C. Lima & Guimarães, 2018; Marie, 2017). A educação popular enfraqueceu com a convergência europeia e deu lugar à formação profissional e à educação recorrente (L. C. Lima, 2005; Marie, 2017). Esta centralidade da formação profissional mostra a importância de preparar jovens e adultos para a evolução do mercado de trabalho, ao invés da educação popular que tinha como centralidade “a conscientização para a participação na transformação social” (Marie, 2017, p. 385) e que foi posta de lado. Ou seja, a tentativa de fundação de uma democracia participativa foi substituída pelo desenvolvimento económico, “em busca de maior competitividade e a braços com um problema de desemprego estrutural” (L. C. Lima, 1996b, p. 290).

Os novos desafios de Portugal não contemplaram a educação de adultos como uma variável estratégica, mas como uma estratégia de modernização e controlo social. Passaram a estar em cima da mesa os processos de globalização económica associados à modernização económica, a eficácia e eficiência da gestão pública e privada, o aumento da produtividade e da competitividade (L. C. Lima & Guimarães, 2018). Seguiu-se a aprovação do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) – financiado pelo Fundo Social Europeu (FSE) e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) – que financiava projetos nas várias áreas educativas, entre elas a educação de adultos, mas centradas nas modalidades de ensino recorrente e de formação profissional e inscritas tanto numa orientação de qualificação de mão de obra, como de modernização económica. As ADL’s (Associação de Desenvolvimento Local) tiveram um papel primordial na aplicação desses fundos comunitários.

Estando as práticas educativas para adultos remetidas, na nova LBSE, para a periferia das suas prioridades – com exceção para alguns projetos inovadores de investigação-ação e de desenvolvimento local – a aposta passou para a formação profissional, que se realizou no âmbito dos quadros comunitários de apoio, com vista

tanto a diminuir a diferença de produtividade dos trabalhadores, como a contribuir para a transformação progressiva dos modelos produtivos de Portugal, em relação aos seus congéneres dos restantes países da CEE (Alcoforado & Ferreira, 2011). Era, precisamente, no setor da formação profissional que a influência da política da União Europeia na regulação do sistema educativo, mais se verificava (Barroso, 2003).

1.2.4 A componente da formação profissional

De entre os múltiplos campos de acção das ADL's, Portela (1997) destaca, precisamente, “a formação profissional e as tentativas de micro e pequenas empresas, designadamente de mulheres e gente sem trabalho” (p. 57). Este campo voltado para a formação em meio rural, visando geralmente o desenvolvimento de atividades produtivas (viabilizando emprego, benefícios económicos, auto realização) é decisivo, mas não sendo de todo possível sem o estabelecimento de parcerias (H. Raimundo, 2006).

A Associação *In Loco* iniciou a sua intervenção na Serra do Caldeirão numa época em que a situação de falta de emprego, empobrecimento, isolamento e marginalização eram preocupantes. Para inverter essa situação de “deserto” a que a serra algarvia estava destinada, era necessário criar novas atividades económicas e contribuir para a melhoria da qualidade de vida das populações nos aspetos material, social, educativo e cultural. A esse grande objetivo de partida chamaram-lhe desenvolvimento integrado (Melo, 2012).

A Associação *In Loco* (2001) através da sua intervenção concreta e polivalente, procurava fazer educação de adultos e formação para a cidadania. A formação profissional representa(va) uma das formas mais estruturadas e eficazes, de promoção dos indivíduos, de qualificação e inserção profissional, assim como de integração social. Um dos pilares fundamentais de intervenção da *In Loco* foi a formação e foi através desta que se conseguiu chegar a mais pessoas. Ou seja, a formação foi a “porta aberta” para a Serra do Caldeirão, com a intenção manifestada de provocar alterações no dia a dia das populações do interior algarvio, através das ações de intervenção socioeducativa (Melo, 2012).

Nos primeiros anos de atuação da *In Loco*, P. Soares e Melo (1994) destacam no âmbito da formação dois projetos de grande importância estratégica: as ações de formação profissional para o autoemprego ou para a produção (incluindo os cursos para mulheres), com vista ao lançamento de iniciativas económicas; e a formação em alternância para animadores de desenvolvimento rural integrado, com vista à concretização de um projeto de desenvolvimento para a zona serrana. O nosso foco será, apenas, sobre o primeiro.

As primeiras ações de formação profissional foram organizadas pelo antecessor direto da *In Loco* – o Projeto RADIAL – no quadro do Programa CPC⁴ do IEFP (Associação *In Loco*, 2001). Este Programa de Formação para o Desenvolvimento, tinha um dispositivo virado para a formação nos mais variados domínios e em que se incentivava à criação de micro-empresas ou negócios por parte dos formandos. Em diversas zonas constituiu, mesmo, um forte incentivo ao empreendedorismo oriundo do local, como é exemplo a freguesia de Alte. P. Soares e Melo (1994) para desenharam essa estratégia de intervenção para o desenvolvimento tiveram em consideração três pontos essenciais: a ausência de uma perspectiva de desenvolvimento por parte da população; o papel central desempenhado pela mulher na vida social e económica; e a ausência de estruturas empresariais ou de serviços públicos que pudessem gerar emprego.

P. Soares e Melo (1994) acrescentam que quando a *In Loco* organizou os primeiros cursos de formação profissional foi, precisamente, no sentido de responder a necessidades reais formuladas pela população local. Os cursos foram pensados e organizados com vista a criação de pequenas unidades produtivas e relacionavam-se com as potencialidades de cada território. Começaram por ser pedidos pelos autarcas das várias freguesias de intervenção e por grupos locais bastante diversificados, de onde se destacavam as próprias mulheres. As mulheres (muitas delas donas de casa e que nunca tinham trabalhado para fora) eram os elementos mais disponíveis, motivados e estavam desejosas de encontrar uma atividade remunerada fora do espaço doméstico. Mas não fazia sentido

organizar cursos de simples reprodução do passado; se esses cursos deviam um dia dar origem a uma empresa com viabilidade no mundo de hoje, no mercado actual, não se podia apenas reproduzir o que era feito há 20 ou há 50 anos atrás. Era preciso que as pessoas ficassem capacitadas e formadas para inovar, para criar e para conhecer as novas tendências da moda, do mercado, dos consumidores citadinos, nacionais e estrangeiros. (Melo, 2012, p. 304)

A *In Loco* lançou, entre 1987 e 1991, sete projetos de formação profissional e de criação de emprego para mulheres, utilizando uma metodologia de projeto que desse

⁴ O IEFP promoveu o Programa Conservação do Património Cultural – incentivos ao emprego, com vista a estimular a criação de emprego, quer através da criação de atividades independentes, quer através da contratação, em diversas actividades ligadas ao património cultural.

OBJECTIVOS (no que aos trabalhadores diz respeito):

Formar os desempregados em profissões que satisfaçam a necessidade de profissionais nas diversas atividades ligadas ao património cultural em geral;

Promover a sua participação na busca de oportunidade e na concretização do seu próprio emprego (IEFP, 1988).

sentido concreto às diversas aprendizagens e que permitisse transformar a formação profissional num processo vivo, numa “coisa real” (P. Soares & Melo, 1994). A metodologia utilizada levava a que teoria e prática estivessem profundamente interligadas. As aprendizagens mais teóricas faziam-se em função da criação de uma empresa (por exemplo: o design permitia criar peças interessantes e vendáveis, a gestão colocava as mulheres a gerir os seus stocks e a gerir os rendimentos resultantes das vendas). Cada um destes cursos/projetos de formação profissional

transformou-se na procura do modo de capacitar tecnicamente as formandas, de construir um colectivo, de passar da aprendizagem à produção, de encontrar formas e padrões para os objectos produzidos, de iniciar o escoamento da produção, de viabilizar a pequena unidade produtiva. (P. Soares & Melo, 1994, p. 15)

Se os cursos visavam, precisamente, a criação de pequenas iniciativas empresariais, condição para a fixação da população do interior, a sua viabilização era difícil (Raposo, 1995). O objetivo destes cursos não era apenas fornecer competências técnicas, mas acima de tudo promover “o espírito de associação e empreendimento das formandas” (Projecto RADIAL - Associação "IN LOCO", 1992, p. 10). Ou seja, o Projeto RADIAL começou “timidamente a dar uma pequena resposta ao problema da falta de emprego” (Melo, 2012, p. 303). As ações de formação profissional que foram desenvolvidas nas freguesias serranas, “deram ao meio rural uma imagem diferente: de crescimento de microempresas rurais femininas, de revitalização do artesanato” (H. Raimundo, 2006, p. 223). Como refere Frago (2005a) o desenvolvimento local pode não resolver o problema do desemprego crescente, embora possa contribuir para a criação e manutenção de alguns empregos.

2 Desenvolvimento comunitário

Existe uma panóplia de expressões em torno do desenvolvimento, mas não existe um conceito universal de desenvolvimento que seja comum para todos os continentes e países. Caride Gómez et al. (2007) sugerem um conceito singular em função das expectativas e das necessidades dos seus cidadãos, que habitam neste mundo globalizado. Uma vez que já não é exclusivo da sociedade ocidental, o desenvolvimento “condiciona e afecta a vida de todas as pessoas e culturas” (p. 89).

Abordaremos o desenvolvimento comunitário e o desenvolvimento local por ordem de surgimento, e porque são conceitos que geram alguma confusão. O desenvolvimento comunitário emerge como campo teórico e prático depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e representou, na maioria dos países ocidentais, um instrumento normalizador que participava na promoção de grandes ideais de modernização de qualquer sociedade, como o crescimento económico e o individualismo (Fragoso, 2005b).

Os programas de desenvolvimento comunitário surgem dos movimentos associativos e das múltiplas atividades comunitárias que se organizaram a partir do século XIX, como a educação popular, formação agrícola, ajuda recíproca, etc. Após a Segunda Guerra Mundial, a reconstrução europeia ergue-se através da aplicação desses programas, altura em que surge o movimento de desenvolvimento comunitário (Caride Gómez et al., 2007) e os processos educativos não formais ganham visibilidade através da afirmação e do desenvolvimento da formação de adultos (Canário, 2006). O conceito de desenvolvimento e as suas práticas, a partir dessa altura, alcançaram uma maior relevância do que em qualquer outra época, dando lugar à proliferação de teorias e a formas de pensamento orientadas para fundamentar “o protagonismo do modelo ocidental como protótipo ideal para a mudança” (Caride Gómez et al., 2007, p. 35), através de uma estratégia tanto económica como política, que se destinava a consolidar as bases do projeto de modernização universal.

O desenvolvimento comunitário surge como prática de ação social a partir de 1950 “através de programas nacionais de desenvolvimento comunitário orientados para a melhoria das condições de vida dos camponeses” (Caride Gómez et al., 2007, p. 101) dos países do Terceiro Mundo. Condições essas que passavam por novas soluções para resolver a miséria provocada, de entre outros, pela fome e pela doença. As Nações Unidas

apresentaram, em 1954, a sua primeira definição oficial de Desenvolvimento Comunitário, que entrou na linguagem internacional para designar

O conjunto dos processos pelos quais os habitantes de um país unem os seus esforços aos poderes públicos com o fim de melhorarem a situação económica, social e cultural das colectividades, associar estas colectividades à vida da nação e permitir-lhes contribuir sem reservas para o progresso do país. (Caride Gómez et al., 2007, p. 103)

A principal faceta do desenvolvimento comunitário “é a tentativa de harmonizar as políticas sociais com o desenvolvimento económico” (Borges et al., 2020, p. 108). Ou seja, o desenvolvimento de um território não se mede ou não se resume, exclusivamente, pelo crescimento económico, mas tem que exigir uma “análise complementar das dinâmicas sociais, culturais, educativas e políticas existentes na comunidade” (Saúde et al., 2018, p. 56).

Para abordarmos a definição de desenvolvimento comunitário, não podíamos deixar de apresentar – mesmo que superficialmente – o que é a comunidade. A comunidade será o principal recurso para alcançar um estado de bem-estar (Marchioni, 1997). Para o autor a comunidade compõe-se de quatro elementos fundamentais de cariz estrutural que são, ao mesmo tempo, elementos de conhecimento da comunidade e elementos que irão participar diretamente na ação social comunitária – que se alimenta desses quatro elementos e das suas interrelações mútuas e gerais: o território, a população, a demanda e os recursos.

Para Nunes e Hoven (1996), comunidade pode ser definida por duas dimensões: pelas características e experiências que são comuns entre os seus membros, como sendo pessoais ou do território; pelos interesses, também, comuns e que ligam entre si os membros no seu conjunto. É com base na combinação destas duas dimensões (características e interesses comuns) que se organiza o trabalho comunitário, tanto numa base territorial (melhoria das condições de vida...), como categorial (grupos de mulheres, desempregados...). No trabalho comunitário podem ser considerados, sobretudo, os seguintes princípios básicos: uma mudança real que só é possível através da plena participação das pessoas envolvidas; o princípio da autodeterminação das pessoas e comunidades, permitindo escolher o seu próprio caminho de desenvolvimento; e o ritmo do desenvolvimento, que não deve ser imposto do exterior, dependendo da capacidade e vontade dos indivíduos para melhorar e desenvolver a sua comunidade.

3 Desenvolvimento local

3.1 As origens do desenvolvimento local

O Desenvolvimento Local (DL) é posterior ao desenvolvimento comunitário – mas com nítidas convergências – sendo o nosso foco no desenvolvimento local, nas décadas de 1980 e 1990. Assim como o tema da educação de adultos, também o tema do desenvolvimento local é de difícil definição e bastante ambíguo (Melo, 2005).

“Como é que um território se pode viabilizar dentro do contexto actual?” (Melo, 2005, p. 106). É na resposta a este tipo de pergunta que o desenvolvimento local começa e têm surgido duas estratégias diferentes, que não podem ser colocadas em total oposição uma à outra. Uma das estratégias é a de “assimilação ao próprio processo de economia mundial” (p. 106), reforçando os territórios com uma qualidade cada vez mais elevada e tornando-os mais competitivos no sentido de atrair investimentos vindos do exterior e que ali possam vir gerar empregos. Investimentos não tanto em termos de competitividade, mas no sentido de aumentar o “grau de excelência, de qualidade, de saber fazer” (p. 106), dos recursos que estavam por explorar utilizando-os de outra maneira ou melhor, saber definir e aplicar uma estratégia integrada. A outra estratégia é de tipo endógeno, no sentido de tentar – com tudo aquilo que existe no território, os recursos locais – “alcançar melhores resultados, melhores processos, e aumentar, de certo modo, a produtividade, a qualidade, etc., sem depender tanto do exterior” (p. 107).

As zonas rurais encontravam-se (na década de 1980) em estagnação e para assegurar o seu desenvolvimento era “necessário criar no seu seio uma forte dinâmica” e lutar tanto pela sobrevivência, como pela melhoria das condições de vida, o que implicava uma intervenção vinda do exterior, mas exigindo “uma forte participação local e também uma mudança radical nas mentalidades”, levando estas zonas “para o caminho do desenvolvimento positivo, genuíno e auto-sustentado⁵” (Melo, 2012, pp. 177-178). A intervenção vinda do exterior buscava “uma gradual coerência e coesão” (p. 179) de forma a consolidar os diversos projetos de desenvolvimento local, de entre outros, através da conceção e gestão de programas de educação e de formação para os participantes e do apoio à criação de estruturas locais participativas. A tal mudança de mentalidades resultará – como empreendimento coletivo – “da capacidade de um grupo local influente

⁵ Desenvolvimento auto-sustentado, deverá ser realizado por aqueles que habitam nas zonas rurais (quer tenham nascido lá ou lá se tenham instalado) (Melo, 2012).

para pensar e agir dentro do quadro de um projecto comum: sobreviver e melhorar as condições locais de existência” (p. 179).

É, precisamente, na década de 1980 que a história do desenvolvimento local rompe em Portugal (Albino, 2004), e dada a estagnação que o país se encontrava houve diversos fatores que contribuíram para a sua “explosão”. Foi através dos PRI, no âmbito do PNAEBA, que as abordagens territoriais ao desenvolvimento foram, verdadeiramente, experimentadas pela primeira vez. Os PRI foram criados em meios rurais menos desenvolvidos onde não existiam dinâmicas locais endógenas por parte da população, que até na própria tomada de consciência sentia dificuldades (Silva, 1990). Assim, a partir o início da década de 1980, foram implementados a título experimental nas regiões norte e sul do país os primeiros PRI que se desenvolveram durante os dois primeiros anos de execução do programa no Minho e Trás-os-Montes (região norte), em 1981 e no Alentejo (região sul), em 1982 (Ministério da Educação, 1979). No âmbito dos PRI, surgiu no Algarve o Projeto Integrado de Desenvolvimento Regional do Nordeste Algarvio (PIDR Ne/Alg) (1983-1989), desenhado “no sentido de perspectivar o desenvolvimento de uma zona desfavorecida através da identificação de problemas e necessidades locais em que se procurava privilegiar os recursos endógenos, na implementação de um leque de projectos de animação e desenvolvimento comunitário” (Arco, 2003, p. 20). O PIDR, de forma a contribuir para uma melhor qualidade de vida das pessoas adultas, procurou possibilitar-lhes o desenvolvimento não só em conhecimentos, mas também nos aspetos sociais, afetivos, artísticos, éticos, estimulando as relações interrelacionais, favorecendo o aumento da autoestima, quebrando o isolamento físico e social.

A principal herança que ficou do PNAEBA foi, talvez, a definição e o ensaio das “abordagens territoriais integradas” (Canário, 2006, p. 179), através dos PRI. Em suma, a raiz do desenvolvimento local é precisa e é caracterizada por um impulso de carácter local e endógeno, assente na mobilização voluntária, que tem por objetivo “originar acções com as quais se produzem sinergias entre agentes, tendo em vista qualificar os meios de vida e assegurar o bem estar social” (Reis, 1998).

3.2 O desenvolvimento local com a entrada de Portugal na CEE

As preocupações com o desenvolvimento começavam a ser colocadas na ordem do dia e o processo de integração europeia de Portugal – em 1986 – contribuiu para isso, acentuando “o contacto e o conhecimento dos problemas de crescimento urbano e produtivo nos outros países e a necessidade de desenvolver políticas concertadas, com

vista ao desenvolvimento integrado das zonas mais desfavorecidas e deprimidas, sobretudo as do meio rural” (H. Raimundo, 2006, p. 229).

A partir de então, num país com debilidades socioeducativas estruturais, a lógica da educação popular e do associativismo perdeu protagonismo e sobreviveu nas margens do sistema educativo. As ADL's que emergiram, em número considerável, na transição das décadas de 1980 e 1990, no Portugal despovoado (Portela, 1997), tinham a ambivalência como uma das suas características próprias e mais marcantes e foram responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos acima referidos, na lógica democrática-emancipatória.

Estas ADL's ocuparam os novos espaços de intervenção local abertos através do acesso a programas e fundos comunitários (L. C. Lima & Guimarães, 2018) e que privilegiavam, entre outras, áreas como emprego e formação. Encetaram-se também algumas experiências de desenvolvimento local no âmbito do programa ILE (Iniciativas Locais de Emprego) da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) de fomento, precisamente, do autoemprego (Moreno, 2003). O aparecimento dessas ILE – que tinham como objetivo reduzir as taxas de desemprego das economias locais – levou a que a estratégia do desenvolvimento local ganhasse um novo reforço, convertendo-se num dos pilares do processo de reestruturação produtiva dos anos 1980 e 1990 (Cabugueira, 2000).

É no final dos anos 1980 que aparecem clara e definitivamente as preocupações, como também as políticas e as medidas para o ordenamento e o desenvolvimento rural, na mesma altura (1987/8) em que “começa a ser considerado como uma necessidade social e política na Europa” (V. C. Barros⁶, 1998, p. 9). Os processos de desenvolvimento ao nível local que se realizaram eram pensados numa lógica próxima à da educação popular e eram desenvolvidos com as populações desfavorecidas de comunidades periféricas um pouco por todo o país rural.

O 1.º Quadro Comunitário de Apoio foi implementado em 1990 (Monteiro, 2004) e a partir daí o acesso aos programas do FSE originou uma força renovada nas ADL's que, graças aos programas, escapavam ao controlo do estado. Mas a entrada de Portugal na CEE trouxe às ADL's, para além da “oferta” de meios financeiros, uma forte “procura” externa de cooperação transnacional com parceiros europeus (Portela, 1997). Multiplicavam-se pelos 12 países da CEE, centenas de projetos – “experiências

⁶ Secretário de Estado do Desenvolvimento Rural na altura.

pedagógicas” – de “nível local e micro-económico”, com vista ao “desenvolvimento de personalidades e de comunidades” (Melo, 2012, p. 174) e Portugal não foi exceção.

No ano seguinte, em 1991, é lançado o programa comunitário LEADER I⁷, tendo iniciado “um processo bastante consistente de promoção da inovação e de valorização de identidades territoriais e dos recursos endógenos em meio rural” (Moreno, 2003, p. 314), trabalho desenvolvido por 20 Grupos de Ação Local (GAL) integrados em ADL’s. Com o aumento da abrangência do programa, nas fases que se seguiram, também os GAL aumentaram (LEADER II: 48 GAL; LEADER +: 52 GAL), tendo a “dinâmica LEADER” tido avaliações positivas.

O LEADER permitiu às ADL’s construir caminhos de desenvolvimento, tirando proveito das potencialidades do programa, no sentido de contrariar os problemas do espaço rural (envelhecimento, emigração, êxodo rural, desemprego, etc.),

respondendo a desafios, aumentando a qualidade de vida, dotando os territórios de novas características e oportunidades para os tornar mais atractivos (...), afirmando os seus actores (...) e incentivando à reinvenção de políticas locais de atractividade, tendo geralmente por base os recursos endógenos. (Souto⁸, 2022, p. 61)

Decerto que sem a intervenção do LEADER (ao longo destas três décadas) “os territórios estariam mais esvaídos de pessoas e de identidade e as economias locais mais depauperadas” (Souto, 2022, p. 62). O inovador programa europeu LEADER permitiu “desenvolver uma estratégia coerente de desenvolvimento local integrado” (Melo, 2012, p. 335).

O processo de integração na CEE fez com que, naturalmente, a ANIMAR (Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local em Meio Rural) e os seus associados não deixe “de se integrar em dinâmicas europeias de promoção de territórios desfavorecidos, designadamente em áreas rurais, numa clara aposta em contribuir para a diversificação participativa inerente ao fortalecimento da democracia”, ou seja não podem ignorar o contexto internacional deste processo – “do global e do local ao

⁷ Comemoraram-se, em 2021, os 30 anos do LEADER (Ligação Entre Ações de Desenvolvimento da Economia Rural) – Programa de Iniciativa Comunitária – destinado a promover o desenvolvimento e a valorizar as especificidades de cada território em meio rural (Souto, 2022): LEADER I (1991-1993); LEADER II (1994-1999); LEADER + (2000-2006); DLBC – Desenvolvimento Local de Base Comunitária (2014-2020).

⁸ Minha Terra – Federação Portuguesa de Associações de Desenvolvimento Local.

«glocal»” (Moreno, 2003, p. 316). Portela (1997, p. 55) referia mesmo que “a Europa é o modelo a seguir e a fonte de verbas por excelência.”

3.3 O desenvolvimento local e as suas dimensões constitutivas

3.3.1 Os significados do local

O conceito de local é visto como um local definido, essencialmente, pelas pessoas que o habitam e que se interrelacionam, produzindo redes sociais e culturais, que, em si, definem a rede de comunidade (Fragoso, 2005a). Ou seja, esse desenvolvimento local “é para as pessoas; e que é para as pessoas “onde estão”, porque não é legítimo que sejam sempre e só as pessoas a deslocarem-se para procurar o desenvolvimento que lhes não chega” (Lopes, 2006, p. 46).

O processo de desenvolvimento local pode ter lugar em qualquer território – ou local – (quer seja rural, urbano ou com outras classificações), desde que a “população local” ou “comunidade” estejam mobilizadas internamente de forma consciente e continuada (Moreno, 1998). O local é caracterizado por uma espécie de duplo carácter: por um lado, representa “o *locus* da vida social, o lugar onde os acontecimentos, fenómenos e práticas sociais adquirem visibilidade” junto das comunidades locais; por outro lado, “não pode escapar às formas de relação que lhe são externas” (Fragoso, 2005a, p. 63). Mas o local é também valorizado e reconhecido como espaço de construção de políticas educativas (Barroso, 2013), que através do trabalho conjunto dos diversos atores permitirá tornar mais coerente tanto a gestão dos recursos existentes, como dos efeitos desejados em prol do desenvolvimento dessas comunidades (Saúde et al., 2018).

Só a nível local é possível inventariar com rigor a natureza e o volume das necessidades por satisfazer; definir estratégias e itinerários para uma utilização gratificante de todos os meios locais; identificar os recursos endógenos (incluindo as pessoas), pouco, nada ou mal valorizados; e avaliar em função do grau e do nível de satisfação de necessidades locais assim alcançadas (Melo, 1997).

3.3.2 Definição básica, objetivos e características do desenvolvimento local

Na definição de desenvolvimento local as imprecisões persistem, “pelo facto de insistirem no que o desenvolvimento local não é e não tanto naquilo que é ou pode ser” (Amiguinho, 2005, p. 14). As intervenções e projetos, que foram surgindo em Portugal no pós 25 de abril

salientavam, pelo menos, três aspectos que vieram a ser essenciais na conceptualização do DL: 1) a participação e emancipação social; 2) a incidência privilegiada no local de vivência; 3) a preocupação de contribuir para a melhoria geral das condições de vida das Comunidades Locais. (Albino, 2004, p. 12)

Apesar dos seus limites, a mudança alcançada pelo desenvolvimento local é, além de desejada, necessária. É necessário trabalhar numa perspectiva de desenvolvimento local, trabalhando “a partir da valorização das pessoas e dos recursos locais” (Melo, 2012, p. 306).

Para que haja desenvolvimento, é necessário e imprescindível, haver participação das pessoas de forma a originar mudanças e conseqüentemente melhoria na sua qualidade de vida. Só haverá verdadeiro desenvolvimento com a participação ativa e consciente das populações – as verdadeiras interessadas – “induzida através de um processo educativo, lento mas intenso” (Melo, 2012, p. 178). Para haver desenvolvimento, tem de haver mudança (Fragoso, 2005a). Para Caride Gómez et al. (2007) os indivíduos é que têm eles próprios que ser os “agentes de mudança” (p. 87) e não ser meramente passivos, mas sim participantes. Para Melo (2012) a “uma vontade comum de melhorar o quotidiano” – no sentido de “construir um melhor futuro” (p. 174) – chama-se desenvolvimento local que define também como sendo a

base de revitalização socio-económica, de multiplicação de actividades e de criação de empregos, com efeito duradouro e impacto profundo sobre as economias locais, se assentar numa base de forte mobilização do conjunto dos recursos de um dado território, e essencialmente da sua população. (pp. 665-666)

Para Fragoso (2005a) desenvolvimento local integra como principais objetivos: promover a melhoria das condições de vida das pessoas; o aumento da sua autoconfiança e dos seus níveis de organização. Este define também desenvolvimento local como a “possibilidade das populações poderem expressar uma ideia de futuro num território visto de forma aberta e flexível, onde esteja ausente a noção do espaço como fronteira, concretizando acções que possam ajudar à (re)construção desse futuro” (p. 64).

De entre um conjunto alargado de características do processo de desenvolvimento local, evidencia-se: que este se inicia a partir do interesse das populações através da sua participação a todos os níveis; que se pretende promover o controlo de pessoas e grupos dos processos simultaneamente ao nível das decisões, dos recursos, assim como das vantagens obtidas; que tem de ter um carácter endógeno e integrado; tem que se constituir como um processo profundamente educativo e coletivo (Fragoso, 2005a); é um processo

de conquista de autonomia por parte das populações e uma tomada de consciência das relações com o meio envolvente (Cabugueira, 2000).

Melo (2012) reforça, precisamente, que o desenvolvimento endógeno é “um processo educativo profundo e duradouro” e “exige um “empurrão” decisivo vindo exterior” (pp. 171, 178); por sua vez para Cabugueira (2000) “tende a apropriar-se dos contributos dos actores e a configurá-los no contexto local, dando-lhes uma forma específica e adaptada às características e às necessidades das populações” (p. 131). Para Amiguinho (2005) existem algumas características que reúnem consenso: implicação progressiva e participação; atividades de compromisso social; contextualização territorial; criação e gestão partilhada de capacidades e recursos; promoção da cidadania, sobressaindo os seus aspetos humanos.

O desenvolvimento local valoriza o território através dos seus recursos humanos e materiais, através de um processo educativo e formativo, numa negociação alargada com outros atores e outros territórios (locais, regionais, nacionais e até mesmo da UE) e “não voltar costas ao mundo” (Melo, 2005, p. 110). Daí que o estabelecimento de parcerias seja uma das condições fundamentais para o futuro do desenvolvimento local, portanto nenhum projeto pode viver isolado. É importante sublinhar que para Cabugueira (2000) “não há desenvolvimento sem que as colectividades locais manifestem a vontade de assumir o seu próprio futuro” (p. 130). Para Portela (1997) as relações preferenciais das ADL’s são estabelecidas com as autarquias, os centros do IEFP e as CCRs (Comissão de Coordenação Regional) e Melo (2005) acrescenta que os projetos de desenvolvimento local assentam em parcerias que geram cumplicidade entre pessoas das associações, dum ministério, de empresas locais, etc., criando uma certa comunidade territorial – uma comunidade de aprendizagem – para o desenvolvimento local “reforçada pelo conjunto de aprendizagens informais que se vão realizando” (p. 112). Por sua vez Claves (1991b) refere a propósito das parcerias que, hoje, é “impossível pensar a intervenção social, cultural ou educativa, o desenvolvimento da comunidade, sem contemplar a actuação de todos os agentes públicos, sociais e privados” (p. 114) e dentro de cada território é necessário que a organização do poder seja descentralizada (Melo, 2012). O autor reforça que há que procurar nestas parcerias, a nível local, cooperação entre os atores ditos culturais e atores económicos e conseqüentemente melhor entendimento entre eles. Resumindo, sem parcerias, dificilmente, haverá desenvolvimento local.

3.3.3 Participação e as dinâmicas de participação

O desenvolvimento afeta “todos os territórios, tanto os “desenvolvidos” como os “subdesenvolvidos” e em todas as escalas” (Caride Gómez et al., 2007, p. 92), sendo que “o povo representa o recurso mais importante que se pode utilizar no processo de desenvolvimento” (p. 94), por via da sua estimulação e participação real (sujeitos ativos) nas iniciativas que se promovam. A participação é para Canário (2000) um dos conceitos fundamentais do desenvolvimento local.

A participação social e a articulação do tecido associativo são chave para uma intervenção o mais plena possível de cidadania organizada. Participação que constituía um requisito necessário para o êxito, mas que não foi uma conquista fácil. Devido à falta de hábitos e atitudes democráticas, manteve vivos medos e resistências, que se tornaram obstáculos ao pleno desenvolvimento dos objetivos pretendidos (CLAVES, 1991b).

Para se alargar e aprofundar o nível de participação das populações, num projeto de desenvolvimento local integrado, é necessário desenvolver um trabalho contínuo de animação e apoiar iniciativas de pequena escala. As populações acabam por se envolver conjuntamente, desde o início, de forma positiva/interessada e aos poucos “o projecto acaba por pertencer à população local e a equipa externa de intervenção não é mais que um parceiro, embora importante” (Melo, 2012, p. 180). Esse trabalho de animação cultural e social é essencial no processo de desenvolvimento das populações rurais (descrentes). É através da participação que se eleva a confiança e a autoestima coletiva, “testando a capacidade local para traduzir ideias em projectos, para trabalhar como equipa, para relacionar objectivos com meios, etc.” (p. 179), no sentido de superarem sentimentos como desesperança, impotência e inferioridade. A importância decisiva da animação afirma-se na superação destes sentimentos, pois “implica um trabalho de renovado autoconhecimento das próprias comunidades, num processo de “conscientização” (termo chave do pensamento de Paulo Freire)” (Canário, 2000, p. 79; Melo, 2012).

Melo (2012) refere que os processos realizados numa abordagem participativa, como o trabalho cultural e o trabalho social, são válidos no desenvolvimento local das zonas rurais em estagnação e aprofundam o nível de participação das populações envolvidas. Certamente, que a satisfação pela participação é um contributo positivo para a autoestima e para a autoconfiança, sendo que estas se podem conjugar “com a afirmação de uma identidade sócio-pessoal, no invocar e restituir do sentido da vida e das condições de existência, não apenas pessoais mas de toda a comunidade” (Amiguinho, 2005, p. 27).

A participação ao nível da tomada e concretização de decisões, assim como da avaliação dos resultados, “permite transformar o processo de desenvolvimento num trabalho que a comunidade realiza sobre si própria, aprendendo a conhecer-se, a conhecer a realidade e a transformá-la”, no sentido de “prevenir efeitos, perversos, de acréscimo de dependência em relação ao exterior e, ao mesmo tempo, criar condições favoráveis ao êxito das iniciativas de desenvolvimento”, por parte dos atores locais (Canário, 2000, p. 65).

Existem IDL (Iniciativas de Desenvolvimento Local), que resultam do empenhamento de cidadãos e que correspondem a processos de cidadania ativa no decurso da participação em contextos de desenvolvimento. Por forma a produzir um *empowerment* e conseqüente autonomização das próprias comunidades é necessário assumir, nos momentos da intervenção, a voz crítica do empenhamento das populações como um recurso a incentivar e a promover (Monteiro, 2004). Ou seja, promover a participação significa a possibilidade de empoderar as pessoas. Participação essa estimulada por processos de animação, podendo o empoderamento ser visto como individual ou como coletivo (organizacional / territorial) (Moreno, 2003). Mas “só será possível falar de um processo de desenvolvimento se a dinâmica assim gerada tiver criado, ou reforçado, vários projectos locais, relativamente independentes uns dos outros, mas todos eles associados ao mesmo processo de animação social e cultural do território” (Melo, 2012, p. 178). A propósito do Projeto RADIAL, Melo (2012) refere que o objetivo principal era, precisamente, “o de fomentar o empoderamento das populações locais” (p. 327).

O desenvolvimento local será cada vez mais “uma escola de democracia, no sentido de democracia mais participativa, uma escola também de cidadãos mais informados e que aprendem a conhecer melhor a sua sociedade e a conhecer melhor o que é a política” (Melo, 2005, p. 108). Lucio-Villegas (2012) reforça a ideia quando refere que “pensar em participação é pensar sobre democracia” (p. 14), democracia que é um estilo para ser vivido e não um estilo de vida, apenas, para ser ensinado.

Em suma, num processo de desenvolvimento a participação dos atores locais é fundamental, mas “por si só, não resolve os problemas de desenvolvimento” das coletividades, impondo-se “o aparecimento de estruturas de apoio ao desenvolvimento, para fazer face à complexidade desta problemática e colmatar o vazio institucional existente nas comunidades, sobretudo rurais” (Cabugueira, 2000, p. 133).

3.3.4 A cultura no desenvolvimento local

Nas palavras de Melo (2012) cultura e desenvolvimento local encontram-se em perfeita sinergia. A vontade de melhorar o quotidiano e de construir um melhor futuro, “é feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional”, a que chama “cultura do desenvolvimento” (p. 174) pondo em movimento criativo tanto pessoas como comunidades. Cultura, essa, criada quando a população se sente capaz e capacitada para analisar os seus atuais problemas (necessidades e recursos incluídos), de forma a conceber projetos de aperfeiçoamento que visem o desenvolvimento global para satisfação das necessidades efetivamente sentidas. A cultura “abrange tanto a preservação, a protecção, a transmissão e reprodução da herança civilizacional de cada povo como a sua própria contestação e superação, numa dinâmica constante de criatividade e invenção” (p. 223).

O desenvolvimento local tem uma dupla função, que gera inúmeras contradições no seu seio, sendo característica intrínseca da cultura. Uma consiste em “inserir, descompartimentar, criar dinâmicas de abertura e de progresso” e a outra “afirmar as especificidades do território, sublinhar as diferenças, inventar e testar em permanência soluções originais; reforçando (...) o pluralismo” (Melo, 2012, p. 223) e resistindo às forças de massificação. Associada à degradação cultural e ao agravamento do subdesenvolvimento está “precisamente a perda de identidade própria que leva uma comunidade a avaliar-se, ou desvalorizar-se, à luz de uma cultura exterior e pretensamente superior”, o que leva a uma “clivagem entre um processo de mero crescimento, que se limita a imitar, e uma dinâmica de desenvolvimento que, a partir da afirmação da identidade cultural, é capaz de criar” (p. 223).

À necessidade de inverter esta perda de identidades locais estão associadas três razões: “i) complexos de inferioridade em relação à cultura local; ii) fatalismo e resignação perante os problemas e dificuldades; iii) privações e desfavores que ofuscam recursos e potencialidades” (Amiguinho, 2005, p. 26). Nesta preocupação há uma dupla vertente: “por um lado, a da reconstrução das identidades; por outro lado, a da construção das bases de um desenvolvimento endógeno” (p. 26). Muito será necessário fazer ao nível do poder local, regional, nacional e até europeu, de forma a “criar um enquadramento mais favorável ao desenvolvimento local e à afirmação e criação culturais” (Melo, 2012, p. 226).

A “identidade dos territórios é um recurso precioso para aumentar a motivação endógena e o capital de confiança das populações”⁹ (Covas, 2005, p. 85), ou seja, os valores culturais, patrimoniais, naturais ou paisagísticos do mundo rural são um bem público inestimável e importa contrariar a sua fragilidade a todo o custo. Essa afirmação da identidade cultural é condição fundamental para o desenvolvimento local, “através de uma dinâmica de projecto e de uma cultura de solidariedade, de participação e de invenção” (Melo, 2012, p. 224), aliada à animação sociocultural, à formação, à investigação tanto aplicada como da demonstração, para o desenvolvimento de novas atividades, novas metodologias, competências e capacidades.

Ainda, relativamente ao desenvolvimento endógeno, Cabugueira (2000) acrescenta que os fatores de arranque para o desenvolvimento local “são em grande parte de ordem cultural” e que “assumem muitas vezes um papel motor nos processos de desenvolvimento económico local” (p. 129). Mas antes de tudo, é necessário aceitar a ideia de primazia do particular e “reconhecer que cada território possui características e potencialidades próprias. Pôr a tónica no particular e no local pressupõe uma tomada de consciência da identidade, em torno da qual se defina um espaço colectivo” (pp. 129-130).

Canário (2000) aborda também a endogeneidade que “diz respeito ao modo como são identificados e mobilizados, no quadro de processos de desenvolvimento, os recursos locais” (pp. 65-66) e como as pessoas são os recursos mais importantes e decisivos, a endogeneidade aparece como inseparável da participação.

Há um futuro a construir e a sua própria construção “é um acto cultural por excelência para qualquer ser humano como para qualquer sociedade” (Melo, 2012, p. 227). Em suma, “não haverá humanidade sem cultura, nem cultura sem humanidade”, ou seja, a cultura coincide com toda a atividade humana e abrange também “todos os modos socialmente adquiridos de pensar, de sentir e de agir dos membros de uma determinada sociedade” (p. 218).

3.3.5 A educação no desenvolvimento local

A educação é fundamental no processo de desenvolvimento humano e social (L. C. Lima, 2005), permitindo transformar o potencial de cada pessoa. O investimento feito

⁹ “6º Princípio: A identidade dos territórios” do regulamento sobre o desenvolvimento rural incluído nos trabalhos preparatórios para o período de programação 2007-2013 (Covas, 2005).

em educação pode permitir alcançar um maior nível de desenvolvimento, mas, por sua vez, esse desenvolvimento “pode gerar acréscimos no nível educacional da população” (Caleiro, 2008, p. 136). É precisamente, através da educação – “a nível local, na identidade e especificidade própria de cada território, com as dinâmicas sociais que lhe estão associadas” (Cordeiro et al., 2011/12) – que as pessoas e as comunidades podem encontrar as melhores soluções.

A relação entre a educação e o desenvolvimento

tende a ser encarado não como um produto de um acréscimo de escolarização, mas sim como o resultado da implicação na acção por parte dos interessados no processo de desenvolvimento que, assim, se constitui como uma aprendizagem colectiva em que a transformação social é concomitante com a mudança de representações (visão do mundo) e de comportamentos (modo de agir no mundo), quer ao nível individual, quer ao nível colectivo. (Canário, 2000, p. 64)

Neste processo coletivo de aprendizagem a intervenção de especialistas externos é essencial.

As primeiras iniciativas comunitárias que foram realizadas, nos anos 1980, em vários pontos do país rural visavam “superar a visão exclusivamente agrícola das comunidades rurais e de responder à emigração crescente e à perda de actividades económicas que pudessem sustentar o presente e o futuro dessas zonas, na base da aposta na educação” (Albino, 2004, p. 11). Educação que está umbilicalmente associada às novas dinâmicas de desenvolvimento territorial e constitui um dos seus “principais elementos estruturais e estruturantes” (Saúde et al., 2018, p. 58). Um processo de desenvolvimento local para ser educativo deve assentar em três pilares: acção – investigação – formação¹⁰. Seria necessário criar “situações educativas, contextos dinâmicos em que se insiram grupos significativos (em número e em qualidade), em torno de problemáticas que toquem efectivamente a vida das pessoas e possuam pontencialidades de aprofundamento constante” em várias áreas, levando à “aquisição de técnicas, saberes, informações até ao assumir de atitudes propícias à melhoria das condições pessoais e colectivas de vida” (Melo, 2012, pp. 169, 173).

Tanto a educação como a formação – representam uma dimensão estruturante e adquirem contornos absolutamente necessários para o desenvolvimento de processos

¹⁰ “A acção permite a eclosão de situações de grande potencial educativo. A investigação leva a uma melhor definição dos métodos e dos conteúdos que actualizam tal potencial, através de acções de formação” (Melo, 2012, p. 173).

comunitários (Fragoso & Lucio-Villegas, 2014) – são uma obrigação social e um bem público e são primordiais para: uma maior coesão social; consolidar valores tanto de ordem pessoal como social; responder a problemas de exclusão; dar resposta a exigências dos processos económicos (Arco, 2003). Através da educação é possível dar resposta tanto a mudanças rápidas ocorridas na sociedade em geral, como no mundo do trabalho em particular.

Uma sociedade educadora constrói-se “ao longo da vida” e “a toda a largura da sociedade” (Melo, 2012, p. 268), através de projetos de intervenção comunitária envolvendo as pessoas na plenitude das suas funções de cidadãos e também com a participação das diferentes instituições, nos mais variados espaços (Arco, 2003).

A educação é a base da consciencialização e da participação, condições fundamentais para o sucesso de qualquer processo de desenvolvimento regional (Cabugeira, 2000). Ao falarmos de consciencialização/conscientização temos, forçosamente, que falar de alfabetização, pois para Freire (1967) estas jamais se separam. O processo de alfabetização é uma conquista crescente de conscientização. Nas palavras de Paulo Freire é “o desenvolvimento da tomada de consciência” (p. 60) do educando, que vai dessa forma construindo o seu caminho para a liberdade. Tornando-se essa educação uma prática da liberdade. A educação que vise a libertação – mas não educação direcionada para “o conformismo e o ajustamento ao *“status quo”* – torna-se imprescindível para reforçar os processos de intervenção, de forma a sensibilizar as pessoas para os “horizontes por descobrir” e “capacitá-las para uma participação informada e confiante nessa descoberta e na abertura e transformação dos actuais (curtos) horizontes” (Melo, 2019, p. 238). Essa responsabilização pessoal na “conquista dos direitos-deveres de participar activamente na construção da própria vida e das respectivas comunidades e sociedades”, não será tarefa fácil (p. 238).

As duas facetas de políticas integradas de desenvolvimento – no que se refere a um território visto como espaço físico, social e cultural – são “fazer da educação um eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local num processo educativo” (Canário, 2000, p. 67).

3.3.6 A participação das mulheres no desenvolvimento local

Desde tenra idade que a mulher se vê condicionada a assumir o papel de matriarca e sempre teve um papel fundamental no sistema familiar¹¹. Sendo esse, um papel reduzido à privacidade, um papel básico para a manutenção do *status quo*, mas ao mesmo tempo um papel que a impede de participar da vida coletiva. Uma vez que são as mulheres que mais sabem o que falta no seu contexto e que mais podem valorizar a qualidade de vida, a sua participação no desenvolvimento da comunidade torna-se absolutamente indispensável. Não para mantê-las marginalizadas, mas para que tenham a coragem de participar da vida pública tradicionalmente reservada aos homens (Quitllet, 1986). O autor acrescenta “que uma sociedade construída por e com mulheres seria menos desigual, mais democrática, mais solidária, mais terna e sensível” (p. 207), valores importantíssimos para o desenvolvimento humano.

Na década de 1980, quando a *In Loco* iniciou a intervenção na Serra do Caldeirão, encontrou um território numa “situação de empobrecimento, marginalização e isolamento” (Melo, 2012, p. 157), desfavorecido e desertificado (em termos humanos e ecológicos). Um território com pouco emprego e em que a mulher, normalmente dona de casa (P. Soares & Melo 1994) – desempenhava o papel central da vida familiar, social e económica, assegurando a educação das crianças, cuidando dos idosos, tomando conta da casa e velando pela propriedade da família. Situação essa que “resulta da persistente condição de dependência da mulher” (Associação *In Loco*, 2001, p. 25), mais evidente em meios desfavorecidos.

A esse respeito Fragoso (2005a) refere

conhecemos muitos casos de mulheres da serra que há vinte anos atrás nenhuma perspectiva tinham, nem futuro nem passado nem vida; e que foram capazes de ir transformando estes percursos de vida de forma a operar mudanças consideráveis, que nalguns casos ultrapassam as mudanças puramente individuais e parecem estender-se às comunidades em que estão inseridas. (p. 73)

Os primeiros cursos (1987) de formação profissional que foram pensados e organizados pela *In Loco*, visavam a criação de pequenas unidades produtivas. Foram as mulheres que, por estarem mais disponíveis e motivadas, frequentaram os cursos, o que

¹¹ Às mulheres “competia-lhes cuidar da família e dos animais, trabalhar a horta, participar na ceifa dos cereais e na apanha dos frutos, produzir queijo, cozer o pão, fazer os enchidos, preparar os doces, entrançar a empreita, tratar a lã e o linho, tecer, costurar, bordar...” (Associação *In Loco*, 1994a, p. 3). Estas funções são exemplos da responsabilidade da mulher e foram enumeradas no documento produzido aquando do Encontro “Mulheres da Serra do Caldeirão”, organizado pela Associação *In Loco* em 1994.

se revelou “uma experiência rica e cheia de potencialidades” (P. Soares & Melo, 1994, p. 17). Após o término de sete cursos de formação profissional, muitas dessas mulheres “serrenhas” criaram o seu próprio emprego, sentindo-se orgulhosas por esse feito e mostraram a sua vontade de vencer, como refere Melo (2012), provando serem capazes e deixando-lhes marcas profundas.

O papel da mulher foi ganhando importância e já é possível ver as mulheres nas associações, nos serviços locais, em pequenas empresas e até mesmo nas autarquias. O trabalho desenvolvido pela *In Loco* teve como principais destinatárias/interlocutoras, precisamente as mulheres serranas (Associação In Loco, 1994a), que através da sua vontade foram vencendo (Melo, 2012).

No âmbito do Encontro “Mulheres da Serra do Caldeirão”, foi elaborado um questionário sobre as dificuldades das mulheres serranas – que foi enviado a potenciais participantes – e que continha a seguinte mensagem introdutória:

Querida(s) amiga(s)

Depois de alguns anos de trabalho na Serra, demos por nós a pensar na quantidade de mulheres serranas que procuram, com vontade e dedicação criar melhores condições de vida, para si, para as suas famílias, para as suas aldeias e montes.

São muitas, mas nem sempre o seu esforço é reconhecido, e quase nunca têm oportunidade de partilhar as suas experiências, de discutir as suas ideias, de fazer ouvir a sua voz.

Não admira que as suas necessidades fiquem quase sempre por satisfazer e os seus sonhos por realizar. (Associação In Loco, 1994a, p. 9)

É um texto que mostra os problemas reais, vividos pelas mulheres. Após organizadas as respostas ao inquérito, foram devolvidos os resultados que não surpreenderam o grupo organizador, mas que fizeram crescer a “certeza de que é urgente encontrar soluções para a situação de abandono e marginalização da grande maioria das mulheres serranas” (Associação In Loco, 1994a, p. 12). Das preocupações e necessidades expressas ou não aparentes, destacamos os seguintes aspetos: “o enorme peso do isolamento, (...) desde a falta de convívio (...) à distância geográfica”; “a falta de emprego”; “a precariedade das infraestruturas e serviços”; “a consciência da subalternidade em que existem”; a “falta de reconhecimento social”; “a falta de formação e a escolarização deficiente ou nula”; “a carga excessiva colocada sobre os ombros das mulheres”; “a aceitação do papel tradicional” (pp. 19-20).

Estes aspetos foram temas no encontro que reuniu durante dois dias 61 mulheres: ligadas à educação e animação de infância; empresárias em nome individual; integradas em unidades de produção. Partilhamos alguns testemunhos de avaliação do encontro: “saltou à vista a perfeita consciencialização das potencialidades da sua zona e do seu papel enquanto agentes activos” (p. 73) – Helena Pinto da entidade convidada da UMAR (União de Mulheres Alternativa e Resposta); o “convívio que proporcionou e que é tão importante para quem se sente isolado” (p. 74) – Anabela Pires da equipa organizadora; “existe um poder forte nas mãos de todas estas mulheres” (p. 75) – Margarida Guerreiro da equipa organizadora.

O poder que as mulheres têm, reflete-se na forma como saíram do encontro: “com outra vontade e com um espírito de inter-ajuda e de afirmação pessoal” (Associação In Loco, 1994a, p. 71).

3.4 Potencialidades e limitações do desenvolvimento local

Uma das principais riquezas dos projetos e iniciativas de desenvolvimento local é que apresentam características diferenciadas. Amaro (1998) identifica algumas “ideias-força”, que já têm vindo a ser abordadas: são de base territorial, privilegiam a pertença e a incidência local/comunitária; valorizam a participação das populações, pretendendo suscitar e mobilizar nas comunidades locais as suas capacidades de iniciativa; têm como objetivo o desenvolvimento integrado, que abarca várias áreas de intervenção pressupondo uma abordagem interdisciplinar; privilegiam as zonas mais marginalizadas das sociedades atuais; e desenvolvem soluções inovadoras, entre outras. Mas os projetos de desenvolvimento local, também apresentam potencialidades e limitações.

Do leque bastante alargado e diversificado de potencialidades, teremos de evidenciar algumas delas: o carácter diferenciado, expresso por iniciativas de base territorial, que privilegiam a pertença comunitária, valorizam a participação da própria comunidade no intuito de as levar ao alcance da mudança a partir de dentro, privilegiam também a sua ação em áreas marginalizadas, e, talvez o que mais importa frisar, de terem objetivado o proporcionar de um desenvolvimento integrado, que mobiliza uma abordagem multidisciplinar e que abrange várias áreas de intervenção. Além disto, enumeram-se ainda como potencialidades dos projetos de desenvolvimento local: o promover da proximidade da comunidade em relação aos problemas; a identificação e mobilização mais direta das capacidades e das potencialidades existentes na comunidade, para a resolução dos problemas encontrados; o propiciar de oportunidades de reflexão,

práticas interdisciplinares e de intervenções integradas; a prática de dinâmicas mais participativas e de novas experiências de democracia e diferentes lógicas políticas (Amaro, 1998).

Por sua vez, importa também assinalar algumas limitações que os projetos de desenvolvimento local apresentam (Amaro, 1998): dificuldades em colocar em prática a participação alargada das comunidades envolvidas; falta de enraizamento de alguns promotores das iniciativas; tendência para o “localismo”, ou seja autossuficiência e fechamento dos seus horizontes; excessivo protagonismo pessoal na gestão e condução dos projetos; falta de recursos, quer financeiros, humanos ou materiais; excessiva dependência do exterior, quer em ideias, mercados e também em recursos humanos; dificuldade de escoamento de produtos e de ligação ao mercado; falta de capacidade de iniciativa em algumas zonas de intervenção; inadequação de alguns programas às características das populações e situações a que os projetos procuram responder, ou seja “desajustamento dos programas à realidade local” (Portela, 1997, p. 59); entre outras. O autor acrescenta ainda alguns estrangulamentos: parte substancial do tempo das ADL’s é gasto em papéis; atrasos processuais seguidos da incerteza dos financiamentos; sobrecarga de projetos urgentes e em catadupa que podem criar dificuldades de comunicação dentro das ADL’s; “o recrutamento de gente capaz; os salários baixos, a níveis de militância dura; a falta de modos de gerar receitas próprias; e a forte dependência dos líderes carismáticos” (p. 59).

Trabalhar o desenvolvimento local “implica fazer o melhor que sabemos, dentro do possível, com a consciência de que o nosso saber é sempre provisório e de que o possível tem de procurar abarcar o desejável” (Associação In Loco, 2001, p. 12).

Melo (2012), no âmbito do trabalho desenvolvido pelo Projeto RADIAL, refere que valeu muito a pena e que

o nosso querer inicial mais não era afinal que a fiel interpretação do querer da grande maioria das populações do interior algarvio: verem substancialmente melhoradas as condições materiais e culturais do seu dia a dia, a fim de ganharem direito a fixar-se na terra que as viu nascer. (p. 163)

Em suma, o desenvolvimento local é, fundamentalmente, “de base territorial, começa em territórios que sentem que vão desaparecer, dadas as grandes tendências do investimento, as grandes tendências da concentração” (Melo, 2005, p. 105), territórios esses que têm procurado lançar processos de afirmação e de resistência, concebendo estratégias para não desaparecerem.

Capítulo 2 – Fundamentação metodológica

Na escolha dos pressupostos metodológicos o investigador pretende que o problema seja estudado na sua totalidade, procurando estabelecer uma grande conversação de modo a que a investigação seja rigorosa, sistemática e objetiva (Pacheco, 2006).

1 Modo de investigação – Qualitativa

Em termos metodológicos a nossa escolha recaiu na investigação qualitativa, por se considerar que nesta é privilegiada “a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe” (Stake, 2012, p. 53) e os investigadores “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo” (Bell, 2008, p. 20).

A investigação qualitativa nas palavras de Amado (2017a, p. 207) “não se reduz à mera aplicação de uma técnica ou conjunto de técnicas”, mas “tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento.” São essas escolhas que vamos passar a apresentar.

Em qualquer pesquisa uma atitude indispensável é afastar tanto o senso comum, como as ideias preconcebidas e procurar interrogar as evidências (Guerra, 2006). Uma investigação – seja quantitativa ou qualitativa – “envolve sempre um problema” (Coutinho, 2021, p. 49). No caso de uma investigação qualitativa, “menos estruturada e pré-determinada, o problema pode ser formulado de uma forma muito geral, como que “emergindo” no decurso da investigação” (p. 49).

A escolha tanto da abordagem como dos métodos de recolha de informação “dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” (Bell, 2008, p. 20). Iremos justificar as nossas escolhas, tendo por base os objetivos gerais e específicos da nossa investigação:

1. Compreender como decorreu a formação e quais os seus resultados;
 - 1.1. Perceber as razões que as levaram a frequentar a formação;
 - 1.2. Perceber quais foram os resultados da formação;
2. Conhecer o processo de transição da formação, para a construção da oficina;
3. Compreender os processos que permitiram tornar a oficina sustentável/viável;
4. Conhecer o perfil das mulheres formandas/artesãs;
 - 4.1. Identificar os obstáculos de género que se colocaram no seu percurso;

4.2. Identificar as mudanças na sua vida, resultantes do seu envolvimento na formação e na construção da microempresa;

4.3. Compreender até que medida a experiência teve impactos sobre a comunidade.

Bogdan e Biklen (1994) defendem cinco principais características na investigação qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (pp. 47-50)

Em educação, a investigação qualitativa “assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16) e muito importa à educação social pois esse lado que é profundamente humanista está presente no discurso produzido pelos próprios educadores sociais que é “dominado pelas ideias centrais da mudança social, da emancipação, do afastamento em relação a formas assistenciais de atuação, etc.” (Fragoso, 2018, p. 165).

A investigação qualitativa para Stake (2012) é subjetiva. Bogdan e Biklen (1994, p. 67) referem que o que “os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objectivamente os estados subjectivos dos seus sujeitos.” Subjetividade que “não é considerada como uma imperfeição a precisar de ser eliminada, mas como um elemento essencial da compreensão” (Stake, 2012, p. 60).

Para recolher os dados detalhados da investigação qualitativa, utilizam-se múltiplos métodos que são interativos e humanistas (Peretz, 2000), “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). A principal fonte de dados na investigação qualitativa é a situação e o contexto natural em que os atores individuais são estudados, incidindo sobre o significado, cultura, história e biografia (Fernandes, 2004).

A experiência é uma das principais qualificações dos investigadores qualitativos, “o que leva a uma compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados, e consciente e inconscientemente testar a veracidade dos seus olhos e a robustez das suas interpretações” (Stake, 2012, p. 65). Os investigadores (qualitativos) frequentam os locais

de estudo porque se preocupam com o contexto, procedem ao registo detalhado daquilo que descobrem e “entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Em resposta à questão “Qual o objectivo da investigação qualitativa?”¹² existem vários entendimentos. Para Bogdan e Biklen (1994), por exemplo, o objetivo dos investigadores qualitativos é “o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (p. 70).

Em suma – e reforçando as principais características referidas acima por Bogdan e Biklen – a investigação qualitativa desenvolve-se na situação natural, tem o investigador como instrumento de recolha de dados e a “sua preocupação essencial é descrever, referindo o processo, analisando os dados indutivamente e preocupando-se com o significado das coisas” (Tuckman, 2000, p. 532). Fernandes (2004) conclui – qualquer que seja a abordagem ou o método – que a preocupação da investigação qualitativa não é a explicação dos factos, mas sim a sua compreensão.

¹² Existem nove questões frequentes sobre a investigação qualitativa, esta é a questão oito (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70).

2 Paradigma da investigação – Interpretativo

São os paradigmas de investigação que guiam a pesquisa e determinam o caminho do investigador “rumo às “respostas” e ao “problema/questão” a investigar” (Coutinho, 2021, p. 24).

O paradigma fenomenológico-interpretativo confunde-se em grande parte com a investigação qualitativa e a sua “preocupação é a de selecionar as unidades de investigação (e.g., instituições ou sujeitos), em função de critérios de ‘compreensão’ e ‘pertinência’ ” (Amado & Freire, 2017, p. 132).

A abordagem metodológica interpretativa foi a nossa escolhida, pelas suas noções de compreensão, significado e ação que lhe estão associadas. Esta abordagem interpretativa ou qualitativa procura entrar no mundo pessoal dos sujeitos de forma a interpretar e compreender os seus significados. Para se investigar tem que se interpretar, mas a “interpretação da parte depende da do todo” e a do “todo depende das partes”, interação essa que “é designada por círculo hermenêutico da interpretação” (Coutinho, 2021, pp. 18-19).

A interpretação desempenha segundo Lessard-Hébert et al. (2010) o papel de um duplo princípio de causalidade:

ao nível geral, os seres humanos constroem um *conhecimento* da natureza e dos outros humanos graças a este processo de interpretação e, a um nível especificamente social, essas interpretações de nível geral conduzem os seres humanos a empreender determinadas *acções*. (p. 40)

No contexto do paradigma interpretativo, tradicionalmente, procura-se pois interpretar o modo como os significados da ação se desenvolvem e se mantêm e não os comportamentos observáveis (Lessard-Hébert et al., 2010).

Nos estudos de caso qualitativos o “papel interpretativo contínuo do investigador ganha notoriedade” (Stake, 2012, p. 58), como iremos mostrar de seguida.

3 Método de investigação – O estudo de caso

Sabendo que antes mesmo da “formulação do problema implica o reconhecimento, o mais completo possível, da situação objeto de estudo. É conveniente examinar a realidade a estudar, as pessoas, o meio envolvente, as características e as circunstâncias que incidirão no desenvolvimento do projeto” (Pérez Serrano, 2008, p. 29). O método que está mais relacionado com o que se pretende desenvolver é o estudo de caso, uma vez que existe um conhecimento profundo da realidade onde se encontra o nosso objeto de estudo.

O estudo de caso é particularmente ajustado a situações em que o fenómeno em análise não se distingue claramente do contexto onde se insere. É também ajustado quando se colocam questões de “como” e “por que”, quando há vantagem ou necessidade de utilizar múltiplas fontes de evidência, e ainda quando se trata de um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real (Yin, 2005).

O interesse permanente do estudo de caso reside em conhecer extensiva e intensivamente o caso único/particular, em que o investigador examina uma parte ou o todo, para compreender “algo que não compreendemos de forma suficiente, mas que queremos compreender” (Stake, 2012, p. 147).

Ponte (2006) considera que um estudo de caso é uma investigação:

que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (p. 2)

Essa compreensão das particularidades do caso em estudo, é o ponto de partida dos processos dos estudos de caso de investigação (Amado & Freire, 2017).

Usar, para fins de pesquisa, estudos de caso persiste como “sendo um dos mais desafiadores de todos os esforços das ciências sociais” (Yin, 2005, p. 19). Amado e Freire (2017) referem que “o estudo de caso é encarado por alguns críticos como investigação *soft*” e “chega mesmo a ser vista como investigação menor” (p. 124), mas nos últimos anos tem vindo a registar “uma tendência de maior credibilização” (p. 125).

A característica que identifica e distingue melhor este método de investigação, é o facto de envolver o estudo intensivo e detalhado do “caso”, uma entidade bem definida (Coutinho & Chaves, 2002). O estudo de caso “é o estudo da particularidade e

complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake, 2012, p. 11). O “caso” (ou um pequeno número de “casos”) a ser examinado pode ser: “um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação (...) uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto (...)” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223). O estudo de caso admite “uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas” (Amado & Freire, 2017, p. 124) e por ser tão abrangente quase tudo pode assumir as características de um “caso”, sendo que em qualquer situação o “caso” é sempre o foco da investigação, ou como referem Amado e Freire (2017, p. 137) “um caso é sempre uma unidade que se insere em sistemas mais amplos.”

Um estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p. 32). Isto é, acontece *in loco*, em contexto natural não podendo a experiência ser manipulada.

O estudo de caso, pelo seu forte cunho descritivo, tende a ser associado à investigação qualitativa. Abundam mais os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, mas existem outros estudos de caso em que se combinam, com toda a legitimidade, métodos quantitativos e qualitativos (Coutinho & Chaves, 2002).

Um dos três propósitos básicos que podem conduzir o estudo de caso são: explorar (ir à procura), descrever (o que se viu) ou ainda explicar (as causas dos acontecimentos) (Yin, 2005). Acreditar no potencial do estudo de caso não equivale a ignorar as críticas, como acontece quando este é conduzido de forma isolada, meramente descritivo, sem se integrar com outras abordagens do mesmo assunto, ou ainda quando pretende ir para além do que os dados recolhidos mostram e sustentam (Coutinho & Chaves, 2002).

Na visão de diversos autores, um estudo de caso está ainda justificado, à partida, no seu carácter crítico (Coutinho & Chaves, 2002). Ou seja, “pelo grau com que permite confirmar, modificar, ou ampliar o conhecimento sobre o objecto que estuda, contribuindo assim para a construção teórica do respectivo domínio do conhecimento” (p. 231). Para contrariar as críticas negativas à estratégia de estudo de caso “há que procurar cumprir as exigências de rigor na planificação, na aplicação dos processos de recolha de dados e na respetiva análise” (Amado & Freire, 2017, p. 140).

Nos estudos de caso de carácter qualitativo é suposto que haja “descrição densa”, “compreensão experiencial” e “realidades múltiplas” (Stake, 2012, p. 58) das experiências vividas. Também Bell (2008) reforça que, pelo facto da informação ser

recolhida por apenas um investigador, “tem de ser sujeita a uma selecção” que será “sempre sujeita ao perigo de distorção” (p. 23), que para os críticos é um problema do estudo de caso. O investigador “não pretende chegar à generalização mas às particularidades do caso” (Amado & Freire, 2017, pp. 127-128) de forma a “minimizar as percepções erradas e a invalidação” das conclusões (Stake, 2012, p. 148), pois nos estudos de caso não se quer generalizar. Amado (2017a) refere a esse respeito que “a triangulação metodológica (...) constitui uma das estratégias fundamentais para a validação de um estudo” (p. 208).

Na prática da pesquisa empírica, a triangulação é muitas vezes usada pelo investigador não no sentido estrito de confrontar uma teoria, um conjunto de dados ou uma abordagem com uma proposta “rival”, mas antes como forma de conseguir uma análise de maior alcance e riqueza. (Coutinho, 2008, p. 10)

Como a seguir se descreve Flick (2013, p. 231) designa triangulação como “a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo, e diferentes perspectivas teóricas, no tratamento de um fenómeno”.

A triangulação: pode ser feita utilizando múltiplas fontes de dados (Yin, 2005); “pode ser um processo de enraizar melhor o conhecimento obtido com os métodos qualitativos” (Flick, 2013, p. 231). Para Stake (2012), por exemplo, “os investigadores qualitativos têm uma preocupação respeitável de validarem as observações, têm procedimentos habituais de “triangulação” ” (p. 60). Por sua vez para Amado e Freire (2017), a estratégia de triangulação, visa “procurar garantir a consistência dos resultados encontrados” (p. 138), introduzindo maior rigor e profundidade nas investigações qualitativas (Fernandes, 2004).

A utilização de múltiplas fontes de dados ou evidências no desenho do estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e são três os princípios que devem estar subjacentes à recolha de dados (Yin, 2005):

1. o uso de múltiplas fontes de evidências – permite o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados;
2. a construção de uma base de dados ao longo do estudo – o autor, sugere que aconteça a separação entre a base de dados e o relato, para garantir a legitimidade do estudo;
3. a construção de uma cadeia de evidências – consiste em estruturar o estudo de caso, desde as questões de pesquisa até as conclusões finais, de forma a que o leitor consiga perceber as evidências que legitimam o estudo.

Os dados para o método estudo de caso podem basear-se em seis fontes importantes, mais frequentemente utilizadas: documentação; registos em arquivos; entrevistas; observação direta; observação participante; e artefactos físicos (Yin, 2005).

À medida que o estudo de caso avança, os conceitos organizadores mudam e é frequente dizer-se “que o trabalho do estudo de caso é “progressivamente focalizado” ” (Stake, 2012, p. 147).

A natureza holística, da finalidade do estudo de caso, tende “a refletir a complexidade dos fenómenos” (Amado & Freire, 2017, p. 125) estudados, mas “não significa que se pretenda estudar o caso na sua totalidade” (p. 127).

Recapitulando o que tem vindo a ser apresentado e nas palavras de Amado e Freire (2017), as características que melhor definem um estudo de caso são “por um lado, a focagem dos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro lado, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto” (p. 145).

4 Técnicas de recolha de informação

As técnicas de recolha de informação a seleccionar devem ser “aquelas que se adequam à tarefa” (Bell, 2008, p. 23) sem nenhuma exclusão, sendo que “a maioria dos estudos qualitativos envolve mais do que uma técnica de recolha de dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 114). O estudo pode incluir: fazer observações; fazer entrevistas para se conseguir observar coisas que nós próprios não conseguimos ver; e analisar documentos (De Ketele & Roegiers, 1993; Stake, 2012). Para além das competências de falar e ouvir – que se utilizam na entrevista – “observar é outra competência comum, metodologicamente sistematizada e aplicada na investigação qualitativa” (Flick, 2013, p. 138). Bogdan e Biklen (1994) também o confirmam quando referem que as estratégias mais representativas “são a *observação participante* e a *entrevista em profundidade*” (p. 16), de carácter flexível e que “tendem a ser bons exemplos” (p. 47).

Toda e qualquer investigação implica “uma recolha de dados originais por parte do investigador” (Coutinho, 2021, p. 105). Uma das vantagens da investigação empírica é precisamente “a reinvenção permanente do real que gera o potencial de originalidade”, mas essa “originalidade não quer dizer nem qualidade nem rigor analítico” (Ribeiro, 2018, p. 59). Apesar de querermos um produto original temos de ter em conta o rigor, pois “é fundamental que todo o investigador em educação se preocupe com a questão da fiabilidade e validade dos métodos” (Coutinho, 2008, p. 5).

4.1 Entrevistas

4.1.1 Definições básicas de entrevista

Os questionários e as entrevistas são usados pelos investigadores “para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito)” (Tuckman, 2000, p. 307), com o objetivo que esses sejam “os dados desejados com a máxima eficácia e a mínima distorção” (p. 348).

Os inquéritos por entrevista constituem uma das técnicas mais utilizadas, no quadro da metodologia de investigação qualitativa (Souza Minayo & Costa, 2018) e são consideradas por diversos autores como: “a via principal para as realidades múltiplas” (Stake, 2012, p. 81); “uma ferramenta específica da investigação” (Cohen & Manion, 1990, p. 377); uma das fontes de informação mais importantes e essenciais (Yin, 2005); a sua grande vantagem é a adaptabilidade (Bell, 2008); “são uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador”

(Coutinho, 2021, p. 141). Amado e Ferreira (2017a) também confirmam que “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 209). Tanto os questionários como as entrevistas são usados pelos investigadores, uma vez que possibilitam “o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, (...) tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)” (Tuckman, 2000, p. 307), ajudando a descobrir muito do que se encontra guardado no pensamento dos entrevistados.

A entrevista serve “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). De Ketele e Roegiers (1993) definem entrevista como um método ao serviço de um processo de recolha de informações

que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações. (p. 22)

Independentemente do método a ensaiar nas entrevistas, os entrevistados ocupam “o estatuto de informadores privilegiados” (Guerra, 2006, p. 18).

4.1.2 Procedimentos de preparação e condução de entrevistas

Na construção (dos guiões) dos questionários e das entrevistas, os investigadores devem ser cautelosos e aplicar os seguintes critérios: até que ponto pode uma questão

1. (...) influenciar os sujeitos a darem uma boa impressão de si mesmos?
2. (...) influenciar os sujeitos a tentarem antecipar o que os investigadores querem ouvir ou encontrar?
3. (...) pedir uma informação aos sujeitos, sobre si próprios, que eles podem não saber? (Tuckman, 2000, p. 308)

O guião que, geralmente, é estruturado em grandes capítulos, para dar espaço à narração do entrevistado, inclui também perguntas de “lembrança” que são introduzidas oportunamente, caso não as tenha mencionado nas respostas (Guerra, 2006).

De referir que para uma boa investigação em ciências sociais e humanas “a empatia acaba por ser tão inevitável quanto indispensável” (Ribeiro, 2018, p. 41). Mas “o investigador não pode ultrapassar a barreira da empatia (*saber estar no lugar do outro*)

sem deixar de ser ele mesmo) e avançar para a identificação (*querer ser o outro*)” (p. 41). É preciso saber estar no seu lugar. Para além da empatia, também se revelam fundamentais as capacidades de interação humana (Guerra, 2006). A tónica da qualidade do trabalho de campo, no caso da entrevista, “é colocada na qualidade e proximidade da relação em detrimento do formalismo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 114). O trabalho de campo “refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito” (p. 113) e pretende ser desenvolvido em ambientes naturais, ou seja nos “locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas” (p. 113).

Na condução da entrevista “quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido” (Guerra, 2006, p. 51) por parte do informante, no sentido também deste não ser influenciado pelas perguntas.

Apresentam-se alguns aspectos a ter em conta na realização da entrevista: no que se refere ao tempo da entrevista este é muito variável, mas para não criar mal-estar no entrevistado o tempo desejável é de duas a três horas; preferencialmente, a entrevista deverá realizar-se num lugar neutro para evitar problemas (demasiadas interferências, por exemplo se for em casa do entrevistado). Se dermos ao entrevistado o controlo do território, estamos a colocá-lo mais à vontade; ter o cuidado de agendar as entrevistas com antecedência, avisando o entrevistado da duração média esperada; devem ser garantidos “os dois principais princípios éticos, que são o de informar correctamente (...) acerca dos objectivos da investigação e o de proteger as fontes” (Guerra, 2006, p. 22) e não esquecendo todos os procedimentos éticos.

4.1.3 Tipologias e grau de estruturação das entrevistas

4.1.3.1 As entrevistas biográficas ou narrativas

As entrevistas biográficas ou narrativas permitem aos entrevistados responderem livremente expressando mais facilmente o seu ponto de vista. Pretende-se recolher uma narrativa na primeira pessoa, encorajando “os entrevistados a não se inibirem de falar e, ao fazer isso, produzirem material textual suficiente para o investigador analisar, nas suas referências contextuais” (Flick, 2013, p. 199). Neste tipo de entrevistas as narrativas do entrevistado possibilitam ao entrevistador uma abordagem mais compreensiva do universo das suas experiências, “por forma a reconstituir os processos biográficos” (p. 204).

Para se obter uma entrevista narrativa relevante é preciso começar segundo Flick (2013) por se colocar uma

pergunta generativa de uma forma ampla, mas ao mesmo tempo suficientemente específica, para que o domínio da experiência que interessa, se torne o tema central. (...) Segue-se a fase de exploração da narrativa, na qual são completados fragmentos que não foram exaustivamente explorados. A última fase da entrevista é a ‘fase do balanço, em que voltam a fazer-se ao entrevistado perguntas orientadas para os aspectos teóricos dos factos e para o equilíbrio da história. (p. 100)

Para Bogdan e Biklen (1994) “quando o entrevistador pergunta algo sobre o passado, sugere ao entrevistado que regresse a esse momento particular e o tente reviver” (p. 136).

4.1.3.2 As entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas

Nas entrevistas semiestruturadas “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). O guião da entrevista semiestruturada ou semidiretiva define e regista “o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2017a, p. 210), pois incorpora perguntas mais ou menos abertas.

O entrevistador deve “tentar fazer com que o entrevistado se sinta à vontade” (Tuckman, 2000, p. 350), pois as boas entrevistas caracterizam-se, precisamente: “pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”; por produzirem “uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas” dos entrevistados (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136) e que irão “reflectir as suas percepções e interesses” (Tuckman, 2000, p. 517). A entrevista semidiretiva consiste exatamente “numa técnica capaz de provocar uma *espécie* de introspeção” (Amado & Ferreira, 2017a, p. 214). Para Coutinho (2008)

O investigador qualitativo ausculta as opiniões individuais (entrevista não estruturada ou livre, observação participante ou não participante) sem se preocupar em categorizar as respostas de antemão; pressupõe ser fundamental atender às características individuais dos intervenientes num programa/intervenção, porque é da forma como estes se empenham que tudo depende. (p. 7)

4.2 Observação

Para além das entrevistas, também a observação é das técnicas mais frequentemente utilizadas no estudo de caso (Bell, 2008). Para os investigadores qualitativos a observação naturalista é “o meio principal de conhecimento” (Stake, 2012, p. 59). Para Tuckman (2000, p. 524) “o aspecto mais crítico da observação é “olhar”, tentando apreender tanto quanto for possível, sem influenciar aquilo para que está a olhar.” Tanto a observação de campo como a entrevista são diferentes, mas ambas são “usadas para descobrir o que aconteceu” (Stake, 2012, p. 83). Nas investigações qualitativas, a técnica da observação participante é, muitas vezes, associada à técnica da entrevista – no sentido de triangular os dados – e são utilizadas em simultâneo com a técnica da análise documental (Lessard-Hébert et al., 2010).

Para De Ketele e Roegiers (1993) “observar alguém (...) é possui-lo como objecto” (p. 24), observação essa que é analisada na perspectiva dos objetivos da recolha de informações sobre o objeto apresenta fortes semelhanças com a entrevista. Sendo que o objeto principal da observação são os comportamentos observáveis (essencialmente no presente) e o objeto principal da entrevista é o discurso do entrevistado (que pode regressar ao passado e que pode projetar o futuro).

É típico que o investigador após voltar do trabalho de campo escreva as suas notas de campo¹³ – detalhadas, precisas e extensivas – que não são mais nem menos que “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Espera-se que as notas de campo do investigador fluam, que lhe saiam diretamente da cabeça e que representem o seu estilo particular. Estas dividem-se em duas partes: uma descritiva – “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (p. 152). Ou seja, regista os detalhes do que aconteceu no campo; e outra reflexiva – “que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p. 152). Reflexões com vista à realização de um estudo melhor.

O instrumento principal de observação, na observação participante, é o próprio investigador, podendo compreender “o mundo social *do interior*”, uma vez que “partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (p. 155). Esta técnica de investigação qualitativa é adequada ao investigador que deseja compreender o meio social,

¹³ No diário de campo, que é um instrumento de registo da observação.

participando dele. O objetivo é recolher dados sobre opiniões, ações e perspectivas, “aos quais um observador exterior não teria acesso” (Lessard-Hébert et al., 2010, p. 155).

4.3 Análise documental

De forma a ampliar e verificar a informação fornecida (Giddens, 2004), a técnica das entrevistas vai ser complementada pela pesquisa documental, para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações. Lessard-Hébert et al. (2010) reforçam, precisamente, que a técnica da análise documental na investigação qualitativa tem, com frequência, “uma função de complementaridade” e que “é utilizada para «triangular» os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas” (p. 144).

O estudo de documentos, poderá assumir formas muito diversas dependendo, sobretudo da natureza dos documentos a analisar; da quantidade de documentos a analisar; do objecto e da finalidade da investigação” (De Ketele & Roegiers, 1993, p. 37), que a seguir se clarificam.

Os documentos a analisar podem ser de natureza extremamente variada, como são alguns exemplos: “escritos (...) ou não; publicados (...) ou de uso específico; oficiais (...) ou não; fechados (...) ou abertos; científicos (...) didáticos, (...) de vulgarização, culturais, de recreio, etc.; de utilização limitada no tempo (...) ou em princípio permanente; fonte individual (...) ou colectiva.” (pp. 37, 38)

A quantidade de documentos a analisar determinará o tipo de análise, se é uma análise exaustiva ou uma análise por amostragem ou por seleção.

Em suma, as investigações qualitativas, na sua maioria, recorrem a diversas técnicas de recolha de dados que se completam (Lessard-Hébert et al., 2010), recolha essa que se centra “na descrição, na descoberta, na classificação e na comparação” (Tuckman, 2000, p. 532), questões que têm vindo a ser abordadas.

5 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é, presentemente, uma das técnicas mais comuns realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais na investigação empírica (Vala, 1990).

Para se fazer análise de conteúdo, J. Á. Lima (2013) defende que não existe nem uma forma certa, nem a solução perfeita. A análise de conteúdo, que é um conjunto de técnicas de investigação (Esteves, 2006) e não um método (Guerra, 2006; Vala, 1990), divide-se em duas dimensões. A primeira é descritiva e visa dar conta do que foi narrado; e a segunda, interpretativa, decorre das interpretações face ao objeto de estudo (Guerra, 2006). Assim, a análise de conteúdo pretende “descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (p. 69).

Para Bardin (2016) existem diferentes fases na análise de conteúdo: a *descrição* – “a enumeração das características do texto, resumida após tratamento” (p. 45) – é a primeira; a *interpretação* – “a significação concedida a estas características” (p. 45) – é a última; a inferência, que por sua vez, é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem da descrição à interpretação. A análise de conteúdo é imprescindível para tirar partido de um material qualitativo, é muito delicada e exige muita atenção. Esta deverá dividir-se em três fases: a pré-análise (organização), a exploração do material (aplicação das decisões tomadas) e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação (“os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos” (Bardin, 2016, p. 131)).

Todo o material recolhido é, geralmente, sujeito a uma análise de conteúdo, mas a escolha da técnica mais adequada depende dos objetivos e do estatuto da pesquisa. O tratamento do conteúdo varia, consideravelmente, “de pesquisa para pesquisa e de investigador para investigador” (Guerra, 2006, p. 63).

Depois de realizado o trabalho de campo é necessário proceder à organização dos dados recolhidos, para que estes possam ser analisados e interpretados, devendo os resultados serem descritos com bastante detalhe (Fernandes, 2004).

A tarefa central para a análise e discussão de resultados é o processo de transcrição, especialmente em investigação qualitativa (Costa, 2014). Azevedo et al. (2017) reforçam que a qualidade da transcrição está intimamente relacionada à qualidade da análise dos dados. A transcrição é uma tarefa, esgotante, cansativa, repetitiva, mecânica e morosa (Costa, 2014), “pois deve ser integral e fiel ao que foi dito” (Guerra, 2006, p. 69). Os investigadores qualitativos “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou

transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). De referir que, independentemente da sua riqueza, tem de se saber estabelecer limites até onde se quer aproveitar os dados e temos de estar conscientes que a quantidade de material das entrevistas narrativas é muito superior à das entrevistas semiestruturadas, o que pode originar “um problema de ordem prática” (Flick, 2013, p. 106).

A realização de análise tipológica é o método por excelência, em metodologia qualitativa, e “é uma operação básica da análise de conteúdo e consiste em ordenar os materiais recolhidos, classificá-los segundo critérios pertinentes, encontrar as dimensões de semelhanças e diferenças, as variáveis mais frequentes e as particulares” (Guerra, 2006, p. 78). A análise categorial consiste na “identificação das variáveis cuja dinâmica é potencialmente explicativa de um fenómeno que queremos explicar” (p. 80). Por fim a análise temática tradicional sendo “identificados os *corpus* centrais da entrevista a analisar em profundidade” (p. 83).

A organização dos dados recolhidos, implica a sua classificação segundo determinadas categorias de codificação, em função do contexto, da situação, da estratégia e outras, mas que podem ir sendo trocadas até se verificar que é a categoria adequada, para depois se analisar e dar sentido aos dados (Fernandes, 2004). A codificação é uma operação em que os dados brutos, são transformados e “agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características pertinentes de conteúdo” (Pacheco, 2006), como as unidades de registo e de contexto. Entende-se por unidade de registo o elemento de significação a codificar e a atribuir a uma determinada categoria. Unidade de contexto, representa um segmento da mensagem mais amplo do que a unidade de registo (Esteves, 2006).

A categorização assenta na “passagem de dados brutos a dados organizados” (Bardin, 2016, p. 149) e é a operação em que os dados são classificados e reduzidos (Esteves, 2006). A categorização é a definição das categorias, e uma vez que não se procura a uniformização, o mais usual é o investigador ser o criador das categorias, no decorrer da própria análise (Pacheco, 2006).

Não nos podemos esquecer que a análise de conteúdo não é só aplicável às transcrições de entrevistas, mas também a outros tipos de informação, decorrentes, da análise documental (artigos de jornal, cartas, atas, documentos históricos, diários, textos legais, etc.) ou até da observação (J. Á. Lima, 2013). Quivy e Campenhoudt (2013) reforçam que as técnicas da análise de conteúdo podem incidir “sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas

audiovisuais, declarações políticas, actas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco directivas.” Ou seja, podem ser sujeitos a análise de conteúdo, dados de origem e natureza diversas (Esteves, 2006).

Para analisar, não basta recolher os dados, é preciso saber interpretá-los (Amado, 2017a). Ou seja, a interpretação “dos dados é o cerne da investigação qualitativa” (Flick, 2013, p. 179) e “o ponto de ancoragem da decisão sobre os dados” (p. 180). A interpretação exige intuição, criatividade e capacidade de análise crítica (Fernandes, 2004). Independentemente da forma como o material empírico foi recolhido, “a interpretação dos dados é muitas vezes um factor decisivo para determinar que afirmações se podem basear ou que conclusões se podem tirar” (Flick, 2013, p. 217).

6 Processo investigativo

Vou passar a apresentar uma descrição o mais pormenorizada possível de como se desenvolveu todo o processo de investigação, mas para começar preciso recuar a 2020.

Quando ficámos privados de sair das nossas casas, devido à Covid 19, tivemos tempo para fazer coisas que vínhamos adiando. Entre elas, muitas arrumações se fizeram. Em casa da minha mãe descobri, nessas arrumações, um arquivo vastíssimo da altura em que esta frequentou o curso de formação profissional de brinquedos de madeira e muitos outros documentos relacionados com a sua atividade, numa altura em que eu nem pensava tirar o mestrado.

Por minha iniciativa, este estudo teve como ponto de partida a organização, precisamente, do arquivo da minha mãe. Foi muito interessante, porque apesar de ter acompanhado todo o processo da oficina, passei a ver tudo como dados passíveis de serem usados numa investigação. A partir daí, criei várias tabelas¹⁴ (com muitas horas de dedicação) que, ao longo de todo o processo de investigação, estiveram em constante atualização e que me ajudaram na construção da história do meu objeto de estudo. Estas reúnem 34 anos de vida e de visibilidade da oficina, desde a participação em feiras e exposições (Apêndice 9), participação em programas de televisão e rádio (Apêndice 11), na imprensa local, regional, nacional e estrangeira (Apêndice 12), em publicações (Apêndice 14), etc. Está tudo organizado em dossiers – juntei à documentação que já tinham – e no final pretendo “oferecê-los” às artesãs, com um arquivo mais completo.

A entrada no contexto empírico começou, só depois do Encarregado da Proteção de Dados (EPD) da Universidade do Algarve ter aprovado toda a documentação (declaração de consentimento informado¹⁵; informação de requisitos de privacidade de

¹⁴ Para fazer este “retrato” – repositório da vida da oficina – consultei, em função das tabelas criadas: o próprio arquivo da oficina (diplomas/certificados, crachás, álbuns fotográficos, livros de faturas, guias de transporte, orçamentos, placard, vitrina de modelos...); o arquivo da minha mãe; os meus computadores pessoais, assim como os emails (fichas de inscrições...); os meus álbuns de família (incluindo os da minha mãe) e os dossiers de fotografias da *In Loco*; imprensa local (Jornal “Ecos da Serra” que ecoa notícias da freguesia de Alte, pelos quatro cantos do mundo, desde 1967; Boletim Informativo da Freguesia de Alte “O Postigo” criado em 1998 e que é distribuído em todos os fogos da freguesia de Alte; imprensa regional, nacional e internacional; arquivo / centro de documentação da Associação *In Loco* (Jornal da Serra (1993-2001) que nasceu para dar voz à serra e às gentes que nela vivem e trabalham; relatórios finais; RADIAL); arquivos sobre Alte; a meobox da minha casa e a da casa da minha mãe; a minha biblioteca pessoal e a da minha mãe; os armários das lembranças tanto do Grupo Folclórico, como do Grupo Erva Doce na Casa do Povo de Alte; a arrecadação da Junta de Freguesia de Alte; o arquivo da Casa Memória de Alte, entre muitos outros. Toda a documentação que reuni encontra-se digitalizada e organizada em pastas – devidamente identificadas – no computador.

¹⁵ O consentimento informado é o princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo. Os participantes devem ser informados da natureza e da finalidade do estudo, dos riscos e benefícios e de consentirem em participar sem constrangimento (J. Á. Lima, 2006).

dados; assim como os guiões das entrevistas narrativas e entrevistas semiestruturadas) e esta ter sido depois submetida ao Conselho Técnico-Científico da ESEC (Escola Superior de Educação e Comunicação). As visitas à oficina de brinquedos de madeira e bijuteria “Da Torre” começaram em novembro de 2022, mas em março de 2023 é que, efetivamente, comecei a realizar entrevistas. Tudo o que foi acontecendo, como as visitas à oficina ou as entrevistas realizadas, entre outras, estão descritas no diário de campo. Podia ter tirado mais partido da observação, mas anotei apenas o que achei importante.

Como já referido acima, o trabalho de campo deve ser desenvolvido em ambientes naturais, ou seja, nos “locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 113). De referir que as entrevistas não se realizaram na oficina, pois podíamos correr o risco de ser incomodadas e foram feitas, individualmente, no conforto da casa de cada uma.

A nossa escolha recaiu sobre as entrevistas biográficas ou narrativas, que foram aplicadas em vários momentos às atuais três artesãs, que mantêm a oficina em funcionamento, de forma a revelar as experiências que cada uma vivenciou e o que decorreu, em determinado momento (Tuckman, 2000), recolhendo-se narrativas na primeira pessoa. Estas foram combinadas com entrevistas semiestruturadas que aplicamos a dois formadores e a um dirigente da Associação *In Loco*, na altura (1989). Desta forma, as entrevistas semiestruturadas complementaram as entrevistas narrativas, com guiões diferentes e adaptados a cada “grupo” (Apêndices 1 e 2, respetivamente), guiões esses que foram estruturados em grandes capítulos como sugerido anteriormente por Guerra (2006).

Nas primeiras entrevistas foi lido com as artesãs o consentimento informado que assinaram e ficaram com um duplicado. Para os restantes entrevistados esta documentação foi enviada por email e antes da realização das entrevistas foi assinada. As entrevistas, com a prévia autorização dos entrevistados, foram gravadas em dois aparelhos (em simultâneo): gravador áudio digital e telemóvel.

Uma vez que conheço muito bem o que se estava a estudar e apesar de me querer distanciar, posso sem querer ter influenciado algumas das respostas, mesmo sabendo que na condução da entrevista “quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido” (Guerra, 2006, p. 51).

As entrevistas narrativas foram realizadas semanalmente, em quatro momentos, sendo que o primeiro serviu apenas de arranque. O dia era inteiramente dedicado às

entrevistas, realizando duas no período da manhã e uma no período da tarde. As primeiras entrevistas realizaram-se a 2 de março de 2023 e a última a 27 do mesmo mês.

Pedimos às três entrevistadas para nos contarem a história da sua vida. “Ao aprofundar o (auto)conhecimento sobre o passado, e em resultado do seu reconto, emergem significados que não haviam sido explorados” (Amado & Ferreira, 2017b, p. 172). Ou seja, as entrevistadas revelaram-nos “o modo como as coisas realmente se passaram” (Flick, 2013, p. 103), sendo que umas acabaram por desenvolver o seu discurso mais do que outras. No decorrer das entrevistas, as mulheres tomaram consciência do percurso desenvolvido, acabando por fazer uma reflexão retrospectiva da sua vida e de como este percurso contribuiu para moldar a sua própria identidade. Ou seja, uma “(re)construção da memória” e “uma verdadeira fonte de conhecimento sócio-cultural” (Amado & Ferreira, 2017b, p. 171) que fica registada. O conhecimento, as experiências e os saberes diversos que adquiriram ao longo da vida podem assim ser valorizados e partilhados, promovendo a sua autoestima e dando-se a estas mulheres o devido reconhecimento.

Ainda na última semana de março, mais precisamente no dia 31, julgava ter dado as entrevistas como concluídas aos elementos do Gabinete Técnico¹⁶ que estiveram envolvidos no processo formativo, e acabei por ainda realizar mais uma entrevista (a 8 de maio). Se antes já tinha entrevistado um dirigente da *In Loco*, o formador da prática / monitor, foi a vez de entrevistar um formador da teoria que acumulava as funções de coordenação e que se veio a considerar necessária e fundamental para “completar” a história. Assim, as entrevistas realizaram-se entre 2 de março e 8 de maio de 2023 – a seis entrevistados – num total de 15 entrevistas, e tiveram uma duração aproximada de uma hora cada.

Uma vez que conheço bem todos os entrevistados, tive o trabalho facilitado no sentido de não ser necessário criar uma relação de proximidade, pois essa já existia. Mas no cômputo geral, na realização das entrevistas, face a face, estive sempre empenhada em manter uma postura o mais profissional possível, procurando ser boa ouvinte e apenas facilitar e motivar os entrevistados a responder, pondo de lado a proximidade.

¹⁶ O Gabinete Técnico (P. Soares & Melo, 1994) foi criado aquando da organização dos cursos, já referidos, e incluía um monitor local (sempre que possível pertencendo à própria comunidade, mas no caso “Da Torre” era o formador da prática que acumulava as funções de monitor), vários formadores externos e um supervisor/coordenador da formação. Este gabinete reunia com regularidade, de forma a assegurar que a formação fosse um processo integrado e integrador.

Na triangulação que fizemos, combinámos as diferentes técnicas que utilizamos na nossa investigação: as entrevistas, a análise documental e a observação, de forma a garantirmos consistência nos resultados encontrados (Amado & Freire, 2017). De Ketele e Roegiers (1993) baseiam-se no princípio da triangulação, para determinar, precisamente, a validade da informação, que deverá ser proveniente de três fontes diferentes e independentes. Quisemos através das nossas técnicas (principalmente as entrevistas e a observação) atingir estas três dimensões:

uma dimensão (ou *coisa*) é o que os indivíduos *pensam*. Outra dimensão (ou *coisa*) é o que os indivíduos *dizem*. E uma terceira dimensão (ou *coisa*) é o que os indivíduos *fazem*. (...) Existem sem dúvida continuidades entre o que os indivíduos pensam, o que os indivíduos dizem e o que os indivíduos fazem. (Ribeiro, 2018, pp. 31-32)

Para procedermos à análise de conteúdo fizemos as transcrições de forma rigorosa, optando por serem o mais naturalista possível, segundo orientações de Azevedo et al. (2017), tendo em consideração tudo o que foi dito e que vai para além do conteúdo verbal, como as interjeições. Foi um processo moroso, tendo as 15 entrevistas sido transcritas em dois meses e meio (2 de março a 15 de maio), à velocidade de três a sete minutos por hora.

As transcrições das entrevistas foram devolvidas aos entrevistados, para serem revistas e validadas, como previsto eticamente.

Seguiu-se a fase, deveras a mais trabalhosa, da análise de conteúdo. Comecei por codificar as entrevistas (de E1 até E15), por forma a manter o anonimato. A partir das ideias dos entrevistados que foram emergindo ao longo da entrevista, fui criando categorias e subcategorias (que numerei) (Apêndice 3) e procedi à seleção e recorte das unidades de contexto (segmento de texto maior) e registo (segmento de texto retirado da unidade de contexto e que se apresenta a negrito), que fui arrumando/organizando onde fazia mais sentido (Apêndice 4). À medida que a interpretação/inferências foi acontecendo, as unidades de contexto e de registo foram sendo trocadas até que se verificasse que era a categoria/subcategoria adequada, para dessa forma dar mais sentido aos dados (Fernandes, 2004).

Como já referido acima, para se investigar tem que se interpretar, mas a “interpretação da parte depende da do todo” e a do “todo depende das partes” (Coutinho, 2021, p. 18). O resultado dessa interpretação, juntamente com a análise documental e a

observação, será visto na narração da história da oficina (do caso), que se apresenta no próximo capítulo.

A minha saída do terreno não aconteceu com a realização de um *focus group*, como tinha previsto, mas com um almoço de confraternização. Consegui reunir no espaço onde tudo começou todos os entrevistados da minha investigação. Primeiramente as artesãs (Leta, Ana Maria e Silvina), que foram as anfitriãs, a que se associaram os restantes entrevistados: Priscila Soares; João Soares; Manuel Soares e Alberto Melo, que apesar de não ter sido entrevistado, faz parte desta grande família da Associação *In Loco* e por fim a minha família (Maria e Francisco), que tem sido o meu apoio. A relação existente, entre todos, é muito bonita e esse momento traduziu isso mesmo. Foi com imenso orgulho que pude testemunhar tão bonito reencontro.

Capítulo 3 – Resultados – o caso da Oficina “Da Torre” / Análise dos dados

1 Contexto local

Com base no conhecimento que tenho do território e em Raposo (1995), elaborei uma breve caracterização do contexto de investigação, que passo a apresentar. A freguesia rural de Alte é uma das nove freguesias do concelho de Loulé e está localizada numa posição estratégica e privilegiada, no centro do Algarve. Estende-se pelo barrocal e pela serra (Serra do Caldeirão a erguer-se a norte) e tem uma área de aproximadamente 97 km². Confronta a norte com a freguesia alentejana de S. Barnabé (concelho de Almodôvar), a sul com a freguesia de Paderne (concelho de Albufeira), a poente com a freguesia de S. Bartolomeu de Messines (concelho de Silves) e a nascente com as freguesias de Salir e de Benafim (atual União de Freguesias de Querença, Tôr e Benafim). Benafim já fez parte da área da freguesia de Alte, mas em 1988 separou-se desta. Alte, aldeia sede de freguesia, é atravessada pela Estrada Nacional 124 e dista 25 km da sede do concelho.

Depois de se ter assumido como aldeia integrante do Concurso da Aldeia mais Portuguesa, em 1938, e após ter conquistado o estatuto popular de Aldeia Cultural, Alte, berço do poeta Cândido Guerreiro e de outros ilustres artistas é hoje, para muitos, conhecida, como uma das mais belas e típicas aldeias do Algarve. Na primeira década do séc. XXI a aldeia foi alvo de um Plano de Reabilitação Urbana, dotando-a de melhores condições e novos equipamentos, mais modernos (texto utilizado na candidatura de Alte às 7 Maravilhas de Portugal – Aldeias 2017 na categoria aldeia autêntica). Se em 2017, Alte foi candidata à categoria de aldeia autêntica, recentemente (abril de 2023) passou a ser classificada de “Aldeia de Portugal”¹⁷.

A população da freguesia de Alte é envelhecida, à qual se associa um baixo nível de escolaridade. Os habitantes distribuem-se por mais de 60 montes, sendo que a maioria é portuguesa, mas os estrangeiros estão cada vez mais a procurar o sossego nos montes mais isolados. As casas encontram-se espalhadas um pouco por toda a freguesia, muitas estão em ruínas – sinais do despovoamento que se vai sentindo cada vez mais no interior – e outras foram restauradas ou construídas de novo.

Todos os montes da freguesia dispõem de iluminação pública, mas água da rede e saneamento básico há apenas em alguns, sendo outros montes abastecidos por água de fontanários. A freguesia é dotada, também da recolha de lixo, mas os ecopontos só

¹⁷ No âmbito de uma candidatura à rede Aldeias de Portugal, promovida em parceria com a Associação *In Loco* e a Junta de Freguesia de Alte.

existem em alguns locais. A rede de transportes públicos é muito reduzida e pouco utilizada.

A Câmara Municipal de Loulé (CML) presta vários serviços muito importantes para a população das freguesias do interior: disponibiliza um autocarro, dois dias por semana, que faz o transporte das pessoas dos montes até à sede de freguesia (quinta feira – zona da serra e na sexta feira – zona do barrocal), para que estas possam semanalmente tratar dos seus assuntos (fazer compras ou ir ao médico, à farmácia, ao banco e aos correios); de dois em dois meses, a Unidade Móvel de Saúde da CML “visita” os habitantes dos montes da freguesia, de forma a controlar com maior frequência os níveis de colesterol, de tensão arterial e de glicémia para despiste de diabetes, entre outros.

Há também distribuição do correio: ao domicílio; em baterias (blocos de caixas); ou no posto público (como é o caso ainda das Águas Frias).

Os vendedores ambulantes (peixeiros, padeiros e mercearia) também percorrem os montes da freguesia. Ocorrem também na freguesia mercados mensais: à terceira quinta feira do mês em Alte; e no último sábado do mês no Azinhal.

Concentram-se na aldeia sede alguns serviços, como: Centro de Saúde (extensão do Centro de Saúde de Loulé, com médica e enfermeira), farmácia, correios e banco. As atividades económicas (cafés, restaurantes, lojas, cabeleireiras/barbeiros), apesar de se concentrarem na sede, também estão espalhadas pela freguesia. Em termos de alojamento a freguesia é dotada de uma Guest House (Alte), um Hotel de três estrelas (Montinho), um Hostel (Sarnadas) e variados alojamentos locais dispersos. O turismo é uma mais-valia, principalmente, na aldeia de Alte que recebe centenas de turistas diariamente, afirmando-se como um polo de atração turística do interior, detentora de uma atmosfera própria (D. Raimundo, 2013).

A agricultura que se vai praticando na freguesia está muito virada para a citricultura e o pomar tradicional de sequeiro (no barrocal); a extração da cortiça e a apanha do medronho (na serra); e as pequenas hortas de subsistência. Ainda é possível encontrar alguma produção agroalimentar como aguardente de medronho e mel (principalmente na zona serrana), e doçaria regional em Alte. Os trabalhos de artesanato, são uma forte potencialidade económica, e executam-se na Torre, brinquedos e bijuteria em madeira; no Azinhal, artigos em cabedal e trapologia; nas Sarnadas, artigos em esparto (agora na recentemente criada, Casa do Esparto do Loulé Criativo); em Alte, produtos reciclados à base de bicicletas, cerâmica artesanal, caldeiraria, impressão botânica na

Casa do Artesão (antiga Casa Memória), onde se pode assistir ao trabalho ao vivo; e um pouco por toda a freguesia algumas mulheres laboram delicadas rendas e bordados.

Ainda se encontram tocadores de acordeão, contadores de histórias, poetas e cantores populares que perpetuam uma tradição que remonta ao tempo dos muçulmanos. Em Alte o jovem talento de seu nome César Matoso, canta o fado. Tanto o Grupo Folclórico da Casa do Povo de Alte (fundado em 1938), como o Grupo de Música Tradicional Portuguesa “Erva Doce” (fundado em 1985), são importantes marcos da aldeia de Alte, mas encontram-se inativos (ambos integrados na Casa do Povo de Alte). Possui um hino em sua homenagem e são conhecidas várias lendas.

Relativamente à educação, existe em Alte a Escola Profissional Cândido Guerreiro¹⁸ e chegaram a funcionar em toda a freguesia 11 Escolas Primárias, sendo que atualmente apenas a da sede de freguesia está ativa e que alberga também o Jardim de Infância. Um foram cedidas a associações ou a empresas (como por exemplo a da Torre) e as outras encontram-se abandonadas.

A freguesia de Alte está dotada de vários equipamentos desportivos. A maioria deles na sede de freguesia: campo de jogos tradicionais e parque infantil; campo de futebol pelado de Alte (praticamente abandonado) e campo de jogos da Escola Básica de Alte. O Grupo Desportivo Serrano, com sede no Monte Ruivo, possui junto à sua sede um outro campo de futebol pelado e ali ainda se praticam alguns jogos tradicionais, tais como vintém, burro, bicho, malha na terra, porca, entre outros.

O associativismo tem um papel muito importante no desenvolvimento cultural e social de toda a freguesia. Existe perto de uma dezena de Associações (umas de cariz

¹⁸ A Escola Profissional Cândido Guerreiro, integrada na Escola Profissional de Alte - CIPRL (2023), foi criada em 1992 e “é o fruto do aproveitamento das oportunidades tidas como únicas, onde, à iniciativa, à dinâmica e ao poder reivindicativo das forças vivas locais, foi possível conjugar uma visão estratégica de desenvolvimento sustentado do território e alguma capacidade técnica e financeira das entidades que mais directamente trabalham em prol do desenvolvimento local, da freguesia de Alte, do concelho de Loulé e do interior da região Algarvia, nomeadamente a Câmara Municipal de Loulé, a Junta de Freguesia de Alte e a Associação *IN LOCO*”. Esta escola desenvolve um projeto de inovação e flexibilidade educativa, procurando ajustar os seus cursos às necessidades do tecido empresarial da região e dotar os seus formandos de competências técnico profissionais que lhes permitam o ingresso imediato e adequado ao mercado de trabalho. As novas instalações da escola, construídas em 2007, permitem por um lado a adequação desta à tipologia prevista na legislação em vigor, e por outro suportam toda a dinâmica empreendedora do seu Projeto Educativo, assim como possibilitaram a uma maior abertura da escola às atividades e comunidade locais. Realiza vários projetos que têm como objetivo aproveitar os recursos de que a aldeia dispõe. A escola tem ganho múltiplos prémios com produtos desenvolvidos pelos alunos. É considerada a maior entidade empregadora privada no interior do município de Loulé e o motor do desenvolvimento da freguesia de Alte.

Quando adquiriu o primeiro autocarro, em meados dos anos 1990, satisfaz uma necessidade “muito sentida e reivindicada pelas populações dos locais mais afastados da sede de freguesia” que era a falta de transporte para deslocação para a sede de freguesia. Iniciativa que resultou “da sua postura de permanente interligação ao meio” (Associação In Loco, 1996b, p. 3) em que estava e continua a estar inserida.

mais recreativo, cultural e desportivo, outras mais viradas para a cinegética) e passo a enumerá-las: Casa do Povo de Alte; Associação Grupo Amigos de Alte; Ao Luar Teatro (Alte); Grupo Desportivo Serrano (Monte Ruivo); Grupo Motard “Aracnídeos” (Monte Brito); Associação Cultural e Recreativa de Santa Margarida; Associação de Caçadores “Os Quatro Unidos” (Monte da Charneca); e Associação de Caçadores “Os Predadores” (Monte Ruivo). Estas desenvolvem um trabalho meritório e contam, incondicionalmente, com o apoio da Junta de Freguesia de Alte (através da atribuição de subsídios e do acesso aos recursos materiais e humanos, sempre que necessário). Desempenham as mais diversas atividades de forma a dar resposta às solicitações da população local e dos visitantes, mas trabalham isoladamente. Organizam e colaboram em variados festejos (religiosos, culturais e desportivos) que se realizam ao longo do ano, com destaque para o Carnaval, a Semana das Artes e Culturas de Alte (maior iniciativa cultural que se realiza em meio rural, a nível da freguesia) e a Festa do 1º de Maio, que são motivo de atração para muitos visitantes conhecerem as tradições de Alte e as suas gentes.

Alte tem o privilégio, também, de ter duas associações no setor social – com o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) – de grande relevância: o Centro de Animação e Apoio Comunitário da Freguesia de Alte vocacionado para o apoio às crianças (dos 3 meses aos 12 anos) que tem como respostas sociais Creche, Pré-escolar e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL); e a Associação Pró-Beneficência e Progresso de Alte vocacionada para a prestação de serviços à população mais velha e tem como respostas sociais Lar de Idosos, Centro de Dia e Serviço de Apoio Domiciliário. De referir que são das maiores entidades empregadoras da freguesia.

A aldeia de Alte é bastante rica a nível cultural e disponibiliza vários serviços e oportunidades aos seus habitantes e visitantes. Em termos de património destacamos: a Igreja Matriz que é a mais antiga referência histórica de Alte; existindo também a Capela de S. Luís; a Rua dos Pisadoiros, onde outrora as mulheres se reuniam desde as primeiras horas da madrugada até ao nascer do sol para pisar o esparto; os monumentos de homenagem ao poeta Cândido Guerreiro, ao ilustre altense José Cavaco Vieira, às lavadeiras, aos combatentes de Alte e outras instalações artísticas espalhadas pela aldeia; o Polo Museológico Cândido Guerreiro e Condes de Alte¹⁹, que alberga o posto de

¹⁹ Insere-se na rede de museus do concelho de Loulé. Neste espaço é possível encontrar espólios do poeta Francisco Xavier Cândido Guerreiro, dos Condes de Alte e da Casa do Povo de Alte. O edifício, no início do século XXI, foi restaurado e adaptado a espaço museológico. É um polo cultural da aldeia que realiza atividades com os habitantes, valorizando as tradições da freguesia.

informação turística e um polo da Biblioteca Municipal de Loulé; merece também destaque, a Horta das Artes que é um Centro de Artes e Culturas do artista altense Daniel Vieira, onde é possível apreciar a sua arte; e também uma Ermida em Santa Margarida.

A freguesia de Alte possui um riquíssimo património natural. A Ribeira do Arade atravessa o norte da freguesia. A aldeia de Alte é atravessada pela Ribeira de Alte, e os locais mais procurados são a Fonte Grande, a Fonte Pequena, a Queda do Vigário e o Moinho da Levada que convidam ao convívio com a natureza. A Rocha dos Soidos, com 467 metros de altitude, é a zona mais elevada da freguesia, tendo outrora servido de referência aos navegantes. Na transição entre o barrocal e a serra, avista-se deste local toda a freguesia.

A Via Algarviana (itinerário pedestre com uma extensão de 300 km que percorre o interior do Algarve, entre Alcoutim e o Cabo de S. Vicente) passa por diversos locais, entre eles Alte, permitindo aos caminhantes o contacto com a natureza.

2 Processos de desenvolvimento local na freguesia de Alte (1980/1990)

Através da consulta dos arquivos da Casa do Povo de Alte, da Associação *In Loco*, entre outros foi possível (re)construir a história do desenvolvimento local na freguesia de Alte – alguma confirmada no Jornal da Serra – nas décadas de 1980 e 1990.

Após o 25 de abril de 1974, assiste-se no concelho de Loulé “a um verdadeiro “boom” associativo” (H. Raimundo, 1992, p. 115). Na freguesia de Alte existe um movimento associativo significativo, mas vamos apenas fazer referência às associações que surgiram na década de 1980 e início de 1990: em 1982 a Associação Pró-Beneficência e Progresso de Alte, de apoio aos mais velhos; no ano seguinte o Clube Desportivo e Cultural das Sarnadas, de promoção cultural, desportiva e recreativa; em 1986 o Centro de Animação e Apoio Comunitário à Freguesia de Alte, de apoio à infância; em 1990 a Associação Recreativa e Cultural de Santa Margarida, também de promoção social, cultural e desportiva; e por fim em 1993 a Associação Cultural de Alte – Teatro da Estrada, de âmbito artístico e teatral.

H. Raimundo (1992) conclui que um conjunto de potencialidades da rede associativa no interior rural do concelho de Loulé, afirma-se de modo crescente como um poder complementar ao poder público e ao poder empresarial e “faz dela, cada vez mais, um pólo determinante para o desenvolvimento social e cultural das comunidades locais” (p. 121).

Alte foi uma das aldeias onde o projeto RADIAL iniciou, em meados dos anos 1980, um processo de desenvolvimento com a participação da população local, que visava resolver os seus problemas com vista à melhoria da sua qualidade de vida. Um pouco por toda a serra, uma das carências diagnosticadas era a falta de apoio às crianças e a atuação do RADIAL começou, precisamente, por criar Centros de Animação Infantil, o que implicou a formação dos técnicos – através do Curso de Animadores Sócio-Educativos (Associação *In Loco*, 1993a) – que mais tarde viriam a trabalhar nesses Centros de Animação. O Centro de Animação e Apoio Comunitário da Freguesia de Alte (2023a) (carinhosamente conhecido como Casa da Criança) foi formalizado em 15 de junho de 1986, começando por funcionar em instalações provisórias espalhadas pela aldeia, sendo que em 1988 passou a funcionar na sua sede construída de raiz. Atualmente continuam a trabalhar, mas numa nova sede mais moderna e adaptada às normas legais em vigor, inaugurada em 2005. Esta IPSS tem como meta promover o desenvolvimento global das crianças (Centro de Animação e Apoio Comunitário da Freguesia de Alte, 2023b).

A Associação *In Loco* sucedeu ao RADIAL e continuou a sua intervenção em várias freguesias distribuídas pela Serra do Caldeirão, incluindo Alte. Em 1989 organizou em parceria com o IIEFP Cursos de CPC – para a criação do autoemprego – entre eles o de brinquedos de madeira na Torre, que culminou na criação da oficina “Da Torre”. A este seguiram-se outros, entre 1991 e 1993, como o Curso de Rendas e Bordados, o Curso de Confeção e Modelagem e o Curso de Doçaria Regional, tendo como entidade promotora a Casa do Povo de Alte em parceria com a Associação *In Loco* e o IIEFP e ainda, posteriormente, o Curso de Reconstrução e Construção Tradicional. Já no final do decénio de 1990 teve lugar na Casa do Povo de Alte o Curso de doçaria e bebidas espirituosas regionais, também com o apoio do IIEFP.

No início da década de 1980 tinha havido um forte dinamismo cultural – que não durou muito tempo – em parte por atividades propostas pelo colaborador indigitado da Casa do Povo de Alte, o jovem Daniel Vieira regressado de Lisboa (02/1982), como: conferências sobre cultura diversa; encontros de janeiras; sessões de teatro e cinema; festival de folclore; levantamento etnográfico da freguesia; criação de um Grupo Folclórico Infantil (tendo havido outro na década de 1950) e de uma Escola de Música (Grupo Juvenil Musical Altense), ambos de curta duração.

Sentida a estagnação cultural em que se encontrava a freguesia, resolveram algumas pessoas convocar a população para uma reunião, corria o ano de 1985. Assim a partir daí surgiram na Casa do Povo de Alte entre outras atividades: ginástica; poesia; teatro infantil, de adultos e de fantoches. Foi criado o Grupo de Música Tradicional Portuguesa Erva Doce, a juntar ao Grupo Folclórico da Casa do Povo de Alte fundado em 1938.

A direção eleita da Casa do Povo de Alte entre 1989-1993 com elementos do Grupo Erva Doce e do Grupo Folclórico, tinha como Presidente Dr. Sérgio Silva – médico no Centro de Saúde de Alte. Foram bater a variadas portas e estabeleceram inúmeras parcerias, com: o IIEFP; a CML; a Delegação Regional da Cultura; a Região de Turismo do Algarve (RTA); o Governo Civil; a Coordenação Concelhia; a Associação *In Loco* recebendo e desenvolvendo inúmeras atividades como: Cursos de CPC (rendas e bordados; confeção e modelagem; doçaria regional); Cursos da Extensão Educativa; Festas de Natal; Festivais de Verão (folclore e música tradicional); Marchas populares de S. João; Carnaval; Estudo Alte 93²⁰; entre muitas outras. Foram desenvolvidos também

²⁰ No âmbito da medida: Associações de Desenvolvimento do Programa: Desenvolvimento do Emprego aprovado pelo IIEFP, a Casa do Povo de Alte desenvolveu o Estudo Alte 93, que consistiu na caracterização

seminários de elevado interesse, como: “O turismo rural como fator de desenvolvimento” (1990); “Campus Europeu do Património Arquitetónico” (1991) que despoletou a ideia de se criar em Alte uma Escola Profissional de Artes e Ofícios²¹ e de um estudo – de forma a “conhecer e devolver aos Altenses a história da sua aldeia, dos espaços edificados e também daqueles que os construíram e habitaram” (Raposo, 1995, p. 6) – que viria a resultar anos mais tarde na edição do livro “Alte na roda do tempo”.

A direção seguinte, da Casa do Povo de Alte, eleita (1993-1997) tinha como presidente, Eng.º Aníbal Coelho, também diretor da recentemente criada Escola Profissional Cândido Guerreiro, que continuou algum trabalho iniciado anteriormente, como: o Estudo Alte 93; Cursos de CPC; cursos de educação de adultos em parceria com a Extensão Educativa/Coordenação Concelhia da Área Educativa de Loulé (alemão; arraiolos; pintura; informática; rendas e bordados; 1º, 2º e 3º ciclos, entre outros). Organizou ainda: cursos de formação para agricultores; o Encontro “Que desenvolvimento para a nossa terra?”; a 1ª Semana das Artes e Culturas de Alte²², entre outras. Em meados de 1990 foi criado um grupo de carolas “Os Amantes do Carnaval”, com o objetivo de angariar fundos para a construção de um pavilhão gimnodesportivo. Eram muitos os eventos que aconteciam um pouco por toda a freguesia, organizados pelas diferentes coletividades, como: Janeiras, Carnaval, 1º de maio, Santos populares,

sócio-profissional da população da freguesia de Alte. Entre outras conclusões é feita referência às novidades registadas ao nível de inserção da mulher no mercado de trabalho, decorrentes dos programas de formação e criação de emprego do IEF, como é o caso dos cursos de Conservação do Património Cultural. Estes determinaram a inserção de várias mulheres na vida ativa, dando-lhes um ofício e criaram o desejo em muitas mulheres de usufruir de uma formação específica, envolvendo-as num processo para elas novo, de constituição do seu emprego, mas perto de casa.

²¹ “Lembramos, aqui a propósito, a instalação, em 1992, da Escola Profissional Cândido Guerreiro em Alte, no interior do concelho de Loulé, promovida em parceria pela Câmara, Junta de Freguesia local e Associação *In Loco*, contra todas as indicações das estruturas educativas estatais, na região. O que é facto é que esse equipamento de formação contribuiu para manter os jovens na terra, atraiu estudantes de vários locais do Algarve, mobilizou um núcleo de professores locais e externos e promoveu indirectamente benefícios na economia local: restauração, alojamento, actividade cultural. Hoje é, sem dúvida, um importante pólo de educação e de afirmação da cultura altense e da serra do Algarve.” (H. Raimundo, 2006, p. 223) Abriu portas com o curso de turismo ambiental e rural.

²² Entre 22 de abril e 1 de maio de 1995 foi dinamizada a 1ª Semana das Artes e Culturas de Alte – por uma Comissão Organizadora constituída pela Junta de Freguesia de Alte, Casa do Povo de Alte, Escola Profissional Cândido Guerreiro, Horta das Artes e Centro de Animação Infantil de Alte – recheada de acontecimentos relevantes, como: o lançamento do livro “Alte na Roda do Tempo” (que conta a história do esparto e outras histórias, de povos antigos, economia e trabalho, passado e futuro); a inauguração da Casa Memória de Alte (espaço polivalente de interpretação da freguesia, com as valências de: Polo Museológico do Esparto; Posto de Turismo; e Mostra e Venda de Artesanato e Produtos Locais); entre outros. Alte passou a ser designada pelo slogan “Alte Aldeia Cultural”, que resultou “naturalmente do empenhamento de entidades e técnicos apostados em salientar os valores da aldeia” (Associação *In Loco*, 1996a, p. 3). Nas palavras da Comissão Organizadora e estando Alte dotada de agentes e equipamentos culturais e artísticos relevantes, a Semana tinha como objetivo central “destacar Alte como aldeia de elevado impacto cultural no contexto do Algarve”. Ao longo dos anos, o propósito inicial foi-se alterando. Presentemente a Semana ainda se mantém, mas é uma organização da Junta de Freguesia de Alte.

Festivais de folclore e música tradicional. Em abril de 1997 a Casa do Povo de Alte passou a ser gerida por uma Comissão Administrativa.

Em termos desportivos, praticava-se entre outros: jogos tradicionais e recreativos, futebol juvenil, atletismo, em representação do Centro de Animação e Apoio Comunitário da Freguesia de Alte. Na Casa do Povo de Alte praticava-se o karaté, o ninjutsu, a ginástica de manutenção e esta levava caminhantes a participar nas marchas-passeio um pouco por todo o Algarve.

Entre 1992 e 1994, no âmbito da iniciativa comunitária NOW (Novas Oportunidades para as Mulheres, original New Opportunities for Women), a Associação *In Loco* (2001) organizou: uma formação para prestadores turísticos – mulheres com projetos de vida na área do turismo – da Serra do Caldeirão, algumas da freguesia de Alte; um Seminário intitulado “Mulheres da Serra do Caldeirão”, dirigido às mulheres da zona de intervenção, em Alte, em 1994.

Múltiplas iniciativas espontâneas foram surgindo, um pouco por toda a freguesia de Alte, que foram financiadas pelo Programa LEADER/ARRISCA, como:

Restauro de antiga taberna para Restaurante Familiar (Monte Brito);

Recuperação de habitação para Alojamento Turístico (Macheira);

Restaurante Familiar de cozinha tradicional (Sarnadas)²³;

Criação de Picadeiro e Estábulo (Monte Brito);

Melhoramentos no CAI de Alte (Alte);

Aquisição de equipamentos para doçaria tradicional, Verde Vale (Santa Margarida);

Horta das Artes – Centro de Artes e Cultura (Alte);

Aquisição de Equipamentos pela Oficina “Da Torre” (Torre);

Aquisição de equipamentos para a Cerâmica de Alte (Alte);

Fabrico de Protótipo em Fibra de Vidro (Santa Margarida);

Espaço de Exposição e Venda, com Posto de Informação Turística e museu local (Casa Memória d’ Alte);

Estudo para o plano de salvaguarda da Ribeira de Alte;

Edição do Livro de Alte (“Alte na Roda Tempo”).

Outros projetos, mesmo sem financiamento do LEADER, surgiram também, como: Mini-Museu da Casa Rosa (Assumadas), em 1994; Alte Hotel (Montinho);

²³ Inaugurado em maio de 1995 e onde ainda hoje se pode disfrutar de iguarias que “são um verdadeiro manjar dos deuses” (Associação In Loco, 1996c, p. 19).

Pastelaria Água Mel (Alte); Casa d' Alte, alojamento turístico (Alte); Alto das Avestruzes, criação de avestruzes (Serro). Começou a ser “desenhado” o Plano de revitalização da aldeia de Alte e dada a falta de habitação os jovens altenses reivindicaram – para a sua fixação no interior – a construção de um bairro social, mas o Plano foi desenvolvido no início deste milénio e essa reivindicação não foi tida em consideração. Passados mais de 20 anos o problema da falta de habitação continua e os jovens estão cada vez mais a “fugir” do interior.

Se as iniciativas acima existiram, muitas se deveram ao apoio que era prestado pela rede de animação para o desenvolvimento local – grande aposta da Associação *In Loco* – criada em 1992, através do Programa LEADER I, que estava próxima das populações locais e fazia “a ponte entre a equipa central e a população e entidades locais do território abrangido” (Palma & Dias, 2001, p. 16). Entre outras funções o animador local assegurava “a difusão da informação”; detetava “a emergência de projectos, actividades ou simplesmente de ideias” e tornava possível o seu acompanhamento e a sua concretização; possibilitava “verificar os efeitos provocados e resultados obtidos pela intervenção, favorecendo uma correcção constante dos processos em curso” (p. 18).

Sónia Silva – autora deste trabalho – quando era Animadora de Desenvolvimento Local da Associação *In Loco* na freguesia de Alte, desempenhou essas funções e outras tantas e criou em 1998 o Boletim Informativo da Freguesia de Alte “O Postigo” que a tem acompanhado até aos dias de hoje. Já existia na freguesia, desde 1967, o Jornal Ecos da Serra e o “O Postigo” veio trazer notícias frescas de tudo quanto se passava na freguesia, contando para o efeito com a colaboração de particulares e das associações locais.

No início da década de 1990 o município de Loulé criou o Gabinete de Desenvolvimento Rural para apoio ao associativismo das freguesias do interior do concelho, que funcionou até 1995. Algumas das iniciativas aqui expostas também se devem a esse Gabinete e, é prova disso, a conclusão principal que deve ser retirada desses cinco anos de experiência “é que ela é necessária, independentemente do nível dos seus resultados. Uma coisa é certa: algo mudou no meio rural do concelho de Loulé, desde 1990 até hoje, e o Gabinete de Desenvolvimento Rural terá contribuído, certamente, para isso.” (H. Raimundo, 2006, p. 230)

3 O entrecruzar da vida (a minha história)

Era uma vez uma menina, chamada Sónia Graça²⁴, que passou a sua infância no



Figura 1 – Sónia com a sua mãe no jardim de casa, com a Escola Primária ao fundo

sítio da Torre (freguesia de Alte), de onde era natural. Ali frequentou parte da instrução primária, na escola que se situava em frente de sua casa. Apesar de ser um sítio povoado, não havia muitas crianças e a escola primária encerrou portas.

Passados alguns anos, em 1989, as portas da escola voltaram-se a abrir e nunca mais se fecharam. Mas não foi o som de crianças que se voltou a ouvir, mas o serrar de máquinas. Ou seja, os alunos passaram a ser sete mulheres, entre elas a mãe de Sónia²⁵, que começaram a frequentar um curso de brinquedos e jogos didáticos em madeira, no âmbito do Programa CPC. Estas mulheres, frequentaram o curso durante três anos e a pouco e pouco o sítio da Torre voltou a estar no mapa. Passou a ter outra vida. Os próprios habitantes passaram a visitá-las diariamente e passaram também a haver visitantes do exterior, quer individuais ou em grupos (escolas, associações, guias turísticos...).

Sou a Sónia Silva, autora deste trabalho e vou contar-vos, na primeira pessoa o porquê da minha escolha. Inicialmente, quando tivemos de decidir o tema que iríamos



Figura 2 – Sónia no primeiro dia de aulas, em 1981, na Escola Primária da Torre

trabalhar tinha várias ideias, como: Clube da 4ª idade, (no sentido de se criar em Alte um género de universidade sénior); educação ao longo da vida e intergeracionalidade (no sentido de haver uma partilha de saberes entre diferentes gerações); o desenvolvimento comunitário da aldeia de Alte em três olhares (no sentido de se perceber o que influenciou o desenvolvimento em Alte ao longo do tempo através da perspetiva de diferentes gerações:

jovem, meia idade e sénior), mas não estava segura com nenhuma destas ideias. Qualquer uma estava relacionada com a possibilidade de se vir a articular com o trabalho que

²⁴ Apelido de solteira. Quando casou adotou o apelido Silva.

²⁵ Por exemplo a minha mãe – que até então tinha trabalhado no campo, nas limpezas e na restauração – com esta oportunidade que lhe deram, tornou-se uma pessoa diferente mais ativa e empreendedora e abriu-lhe novos horizontes. Deixou de ser aquela mulher de ficar em casa, apenas a tratar da lida doméstica, para participar na sociedade.

desenvolvo no Polo Museológico Cândido Guerreiro e Condes de Alte. De uma coisa eu tinha a certeza, qualquer que fosse o projeto / a ideia que viesse a desenvolver teria de ter sempre Alte como foco, pelo facto de eu ser natural de Alte, de ter Alte no sangue e porque tenho mantido, desde sempre, uma forte ligação à terra que me viu nascer, à sua cultura e às suas tradições. Gostaria de fazer, em termos de investigação, alguma coisa para continuar a perpetuar o nome da minha terra natal.

Se ao início estava empolgada, com a passar do tempo e os prazos a apertar, comecei a desesperar. No meio da minha aflição, houve um momento que me iluminou, pois tive uma conversa com o meu amigo Helder Raimundo – conhecedor da freguesia de Alte – precisamente, sobre o meu desespero e ele sugeriu que eu desenvolvesse o meu trabalho sobre a oficina de brinquedos de madeira e bijuteria “Da Torre”. Eufórica com a ideia, de imediato peguei no telefone e liguei para a oficina. Uma vez que as artesãs me conhecem bem acabaram por aceitar o desafio. Valeu a espera, pois foi a escolha mais acertada e que me deu um prazer imenso trabalhar.

Passo a apresentar as razões da minha euforia e o porquê desta oficina me ser tão familiar: em primeiro lugar porque sou filha de uma das atuais artesãs (que está desde o ano em que tudo começou – 1989); em segundo porque quando fui Animadora de Desenvolvimento Local na Associação *In Loco* na freguesia de Alte (1996-2007), era eu que as apoiava (na inscrição nas feiras, no pedido de apoios e inclusive no pedido da Carta de Artesão – em que tive que reunir muita e variada documentação); em terceiro, quando passei a trabalhar na Junta de Freguesia de Alte (2005-2011), também lhes continuei a dar apoio e por último, na atualidade, no meu trabalho no Polo Museológico Cândido Guerreiro e Condes de Alte (desde 2011) também as apoio: seja no envio de emails, na inscrição nas feiras, ou até mesmo convidando-as para exposições e para *workshops*, entre outras atividades. Toda esta experiência ajudou-me bastante a desenvolver este trabalho.

Outro aspeto bastante importante e que não podia deixar de referenciar é a grande ligação que tenho à Associação *In Loco*, grande responsável por pôr a Serra do Caldeirão a mexer e impulsionadora do muito que temos vindo a expor neste trabalho. Frequentei um dos primeiros Centros de Animação Infantil (CAI) em Alte, criado pela *In Loco* (anterior RADIAL), que “cresceu” e continua a apoiar crianças e jovens; a minha mãe participou num dos primeiros cursos de formação (brinquedos em madeira) que a *In Loco* criou (já referido anteriormente); estudei na Escola Profissional Cândido Guerreiro – aliás fui da turma que abriu a escola, precisamente, no ano de 1992 – criada numa parceria entre a Câmara Municipal de Loulé, a Junta de Freguesia de Alte e a Associação *In Loco*;

tive o privilégio de trabalhar como animadora – como referido acima – entre 1996 e 2007, em prol do desenvolvimento local de algumas freguesias do interior do concelho de Loulé (principalmente as freguesias de Alte e Benafim). Foi um trabalho do qual me orgulho e que me marcou profundamente. Tive a oportunidade de aprender muito do que sei hoje e de ser quem sou. Foi uma “escola” para mim. É uma experiência interessante de se viver e deveria servir de prática para futuros Educadores Sociais. Acompanhei a minha mãe nas Feiras da Serra, criadas pela Associação *In Loco*; continuo a acompanhar o trabalho desenvolvido pela Associação *In Loco* e é um privilégio enorme poder privar com quem iniciou este percurso e com quem lhe deu continuidade. Ou seja, a *In Loco* faz parte de mim e vai estar sempre no meu coração.

4 O caso “Da Torre”

4.1 Cursos de formação profissional promovidos pela Associação *In Loco* e as diferentes componentes

O programa de Conservação do Património Cultural era promovido pelo IIEFP, a quem cabia a dinamização, a avaliação e o co-financiamento. Podiam candidatar-se ao programa entidades públicas e privadas, designadas por Entidades Hospedeiras (E.H.). A Associação *In Loco* foi uma dessas entidades.

Com o aparecimento do Programa CPC em finais de 1986, foi possível organizar os primeiros cursos, que arrancaram no início de 1987. Vamos passar a contar a história da experiência de três mulheres e da oficina de brinquedos de madeira e bijuteria “Da Torre” a seis vozes.

A *In Loco* criou, um pouco por toda a Serra do Caldeirão, sete cursos, no âmbito do Programa CPC, que se distribuíram em duas fases: três cursos na primeira fase (1987) e quatro cursos na segunda fase (1989).

Na primeira fase: o curso de tecelagem (Cachopo – Tavira), o curso dos bonecos de juta (Martinlongo – Alcoutim) e o curso de confeção e modelagem (Martinlongo – Alcoutim), mais tarde viriam a dar origem, respetivamente, à “Lançadeira”, à “Flor da Agulha” e à “Linha Serrana”. Estes três primeiros cursos permitiram à *In Loco* experimentar um modelo específico de formação, pondo “em prática alguns princípios associados à metodologia de projeto” (E15), pois não dominava nem as áreas da formação, nem a criação de emprego e estava, como as formandas, numa situação de aprendizagem.

Na segunda fase: o curso de plantas aromáticas e medicinais (Martinlongo – Alcoutim); curso de doçaria regional (Azinhal – Castro Marim), que viria a dar origem à “Prova”; curso de malhas (Cachopo – Tavira); curso de brinquedos e jogos didáticos em madeira (Torre – Alte), que viria a dar origem à oficina “Da Torre”.

Uma vez que “havia um problema real de emprego e particularmente das mulheres” (E14) – que estavam demasiado isoladas e com grandes responsabilidades a seu cargo – a formação profissional adquiriu, nesse contexto, muita importância. Ou seja, estes cursos, foram frequentados, principalmente, por mulheres das zonas onde decorreram as formações. As mulheres eram “uma parte fundamental de qualquer processo de desenvolvimento” (E15). Os territórios não tinham entidades empregadoras

e fazer formação profissional e esperar que elas se empregassem por conta de outrem era uma ilusão.

Cada curso integrado no Programa CPC tinha dois anos de duração. Era constituído por um ano de qualificação e um ano de especialização, que seria o de passagem à produção, no entanto a *In Loco* nunca fez “grande separação entre uma coisa e outra” (E14). Em casos excepcionais e devidamente justificados, era permitido um terceiro ano. O curso de brinquedos e jogos didáticos em madeira, foi uma dessas exceções e acabou por ter uma duração mais longa do que a que estava inicialmente prevista, tendo-lhe sido concedido um terceiro ano, suplementar, por ter sido considerado “muito inovador haver um grupo de mulheres a trabalhar em carpintaria (madeira)” (E14).

Cada ação de formação funcionava como um projeto, em que o objetivo era trabalhar com as mulheres no sentido de as preparar, ou seja, “ficarem capacitadas para criar o seu próprio emprego, (...) em regime de auto-gestão” (E14), criando a sua própria unidade produtiva. Toda a formação se organizava em função desse objetivo. Para se irem familiarizando, no terceiro ano, o próprio programa implicava que elas estivessem “a trabalhar em regime de autonomia” (E13).

Os conteúdos e as várias componentes teóricas eram introduzidos para que as mulheres pudessem ser capazes de dominar uma técnica, produzindo objetos esteticamente interessantes que poderiam atrair o público e, por outro lado, de aprenderem a organizar a sua produção, criando no final a sua própria empresa.

Esta metodologia de projeto permitiu que existisse um projeto comum, com objetivos paralelos: “o delas (formandas) era criar o seu emprego e a empresa e o nosso (*In Loco*) era ajudá-las a criar o seu emprego e a sua empresa” (E14). Esse projeto comum permitiu criar um espaço de comunicação – ter uma linguagem comum, com vocabulário comum, uma vez que pertenciam a mundos muito diferentes – em que, pouco a pouco, foram concebendo uma linguagem partilhada, criando-se entre todos os intervenientes “uma relação de confiança” (E14). Nesse movimento de aproximação a *In Loco* foi descobrindo as mulheres e as mulheres foram descobrindo a *In Loco*. A formação foi um processo em que todos estavam em situação de aprendizagem, ou seja, tratou-se de “formação para toda a gente: formandas, formadores, coordenadores” (E15). Quem estava a ensinar, também foi ensinado. Todos aprenderam.

As formandas estavam a aprender técnicas, a aprender gestão e estavam a aprender a criar a sua empresa e a *In Loco* estava a aprender a ajudá-las a fazer isso. Era um projeto

comum, em que cada parte tinha as suas responsabilidades, mas que em conjunto conseguiram avançar nesse processo de concretização do projeto.

As formandas não aprendiam teoricamente e depois passavam à prática. “Estavam numa prática e essa prática mobilizava as componentes teóricas” (E14). Por exemplo, as formandas não aprendiam a geometria para depois aplicar nos seus brinquedos, elas estavam a fazer brinquedos e por isso tinham de utilizar a geometria. E isso foi muito interessante e “permitiu que elas abordassem conteúdos extremamente complexos” (E14), mesmo sendo pouco escolarizadas e com hábitos de vida extremamente fechados. Era muito importante para elas dominarem esses conteúdos e esforçaram-se imenso para poderem concretizar o seu projeto.

A formação dividia-se em três componentes: componente técnica; componente de gestão; e componente de desenvolvimento pessoal.

A componente técnica que era fundamental, estava relacionada, no caso delas, com o trabalho com a madeira e todas as máquinas que tiveram de utilizar.

Houve uma componente de gestão que era muito forte e que lhes permitiu de facto ter um mínimo de conhecimentos de contabilidade, fazer gestão de *stocks* – de matérias-primas ou de peças já produzidas. Depois, um certo controlo de tempos, como o cálculo dos preços, porque para chegar ao valor final dos preços tinham de ter em conta a matéria-prima utilizada, o tempo de produção, as deslocações a efetuar e o custo dessas deslocações para a comercialização.

Houve uma terceira componente, também, muito forte, que nunca apareceu formalizada, mas que esteve sempre presente e que era transversal, que era uma componente de desenvolvimento pessoal. Era preciso dar resposta a situações concretas e através desta componente as formandas cresciam, descobrindo-se a si próprias. As mulheres não tinham muito tempo para estar a pensar sobre si, sobre as suas qualidades e os seus defeitos. “Os cursos de formação exigiam que elas pensassem um pouco sobre quem eram, sobre as suas capacidades, as suas dificuldades, que aprendessem a gerir conflitos porque estavam a trabalhar em conjunto, que aprendessem a controlar sentimentos como o desânimo, a raiva, a inveja, o ciúme” (E14). Mesmo que pouco formalizada, essa componente estava muito presente e competia ao coordenador do curso e ao monitor. O desenvolvimento pessoal foi trabalhado em reuniões com elas, em balanços que faziam, no que escreviam. Alguns exemplos: nomear os representantes da conta (bancária). As formandas tiveram de confiar umas nas outras, tiveram de aprender a delegar e a escolher; ou discutir uma ida a uma feira. As formandas tiveram de se

organizar para definir os turnos. Isto obrigou pessoas que não tinham hábitos colaborativos a realizar aprendizagens informais muito significativas.

A ideia era que para além de se conhecerem, elas “chegassem ao final do curso com confiança em si próprias, mais capazes de comunicar com o exterior, mais orgulhosas da sua herança cultural, (...) mais capazes de reivindicar os seus direitos, de se afirmarem como membros plenos, como cidadãs, como pessoas que tinham uma palavra a dizer, como pessoas que deveriam ser respeitadas pelos outros” (E14). Em conclusão, essa dimensão formativa foi transversal e esteve presente em toda a formação.

Para a *In Loco* foi uma enorme aprendizagem, uma vez que não sabiam como é que o trabalho se fazia, não conheciam as áreas técnicas a desenvolver e, no caso “Da Torre”, em concreto, nem estava relacionado com as tradições locais. No início podia haver incertezas se ia funcionar ou não, mas fizeram o melhor que sabiam e contribuíram para ajudar todos os intervenientes a assumirem melhor o seu papel de cidadãs e cidadãos.

De referir que para além desta formação inicial, que foi essencial para o surgimento da unidade produtiva “Da Torre”, as artesãs participaram noutras formações e encontros conforme apresentado na tabela em apêndice (Apêndice 5).

4.2 A escolha da área de formação

Não foi propriamente por ter um passado ou fazer parte da tradição local (como tinha sucedido com os outros cursos), mas quem esteve na sua origem explicou:

que surgiu naturalmente na dinâmica que se tinha criado com os centros de animação infantil. “Como já havia os centros de animação infantil e havia necessidade de fazer jogos e brinquedos para os centros de animação infantil, pensou-se que ao fazer um curso naquela área dos brinquedos e jogos didáticos, se produziria materiais que poderiam ser testados nos centros de animação infantil e que mais tarde e uma vez testados e avaliados poderiam depois ser postos à disposição de outros, digamos de outras estruturas que trabalhavam com crianças” (E14);

“porque se pensou que poderia ser uma área interessante, inovadora na altura (...) que fosse lúdica, que pudesse de alguma forma recorrer a algo de natural, neste caso a madeira, (...) que faz parte da nossa envolvência” (E15); depois também porque havia “uma pessoa que teria qualidade para, em termos técnicos, dirigir um processo desses. (...) Para, por um lado, responder àquilo que era um dos objetivos da *In Loco*, a formação para uma atividade profissional de pessoas desempregadas e, por outro, uma formação

que combinasse uma componente técnica com uma social e de conhecimento” (E15), aproveitando pessoas que seriam capazes e teriam o perfil também para isso.

Mesmo não sendo para defender um património cultural ou local – pois não havia (em Alte) nenhuma tradição na área dos brinquedos em madeira – conseguiram “vender” a ideia ao IEFPP, uma vez que através da formação (uma forma de dar emprego) “poderia vir a surgir qualquer coisa, (...) criar fontes de receita e abrir horizontes” (E15). A parte dos jogos didáticos era também algo que iria ajudar a concretizar a ideia de animação comunitária. Dava trabalho, às mães que tinham filhos nos centros e, ao mesmo tempo, estas forneciam materiais para esses mesmos centros.

4.3 O processo de seleção e a divulgação

A divulgação do curso foi feita pelo “passa palavra”, mas houve também quem referisse que tenha havido uma reunião. Quanto a outros aspetos como o número de inscritos/seleccionados, ou o processo de seleção, ou ainda os requisitos/o perfil, não houve muito consenso, mas há um testemunho que nos pareceu mais lógico: como “não havia gente, (...) não houve grande hipótese de seleção” (E15). Ou seja, terão “sido quase na totalidade, (...) senão na totalidade, (...) as pessoas que apareceram” (E15). Num interior carenciado, não se iam exigir perfis (apesar de ser essa a lógica do IEFPP), pois não havia muito por onde escolher. E em Alte havia, como nos outros sítios, gente desempregada, sobretudo mulheres. As mulheres que se inscreveram, ficaram todas seleccionadas e tinham a vantagem de já se conhecerem. Ou seja, elas próprias escolheram o grupo. Contam que foram “seleccionadas” oito pessoas, sete mulheres e um homem, sendo que este se assustou com tanta mulher e desistiu logo. A quem foi seleccionado, a *In Loco* enviou uma carta.

4.4 A escolha do local

Para a definição do local tinham que ter em conta aspetos como: “tinha que ter máquinas, tinha que fazer barulho” (E2). Uma das formandas sugeriu a escola da Torre, que estava desativada e que era perto da área de residência de todas. Como reunia as condições (boas instalações e num sítio retirado) foi a opção escolhida. Uma vez que era (e é) propriedade da Câmara Municipal de Loulé, a cedência foi autorizada e foi elaborado um protocolo (Anexo 1), assinado por ambas as partes. Para além da cedência das instalações a Câmara também apoia custeando as despesas da eletricidade (até à atualidade).

Como a escola estava fechada, há cerca de 4 anos e se encontrava degradada, antes mesmo de dar início ao curso, fizeram a limpeza a tudo e a pintura de todo o imóvel, juntamente com o monitor e contaram para tais tarefas com o apoio da Junta de Freguesia de Alte, que deu as tintas e os materiais necessários.

4.5 As artesãs resistentes

São três mulheres com idades compreendidas entre os 61 e os 71 anos, casadas, naturais e residentes na freguesia de Alte, sendo que algumas emigraram ou tiveram os pais emigrados e apenas uma viveu sempre na freguesia de Alte. O nível de instrução varia entre a 4ª classe e o 9º ano. São descendentes de famílias modestas, duas delas de três filhos e outra mais numerosa de 12 filhos.

São do tempo em que não havia nada, era tudo manual. As deslocações eram feitas a pé e tinham de ir buscar água longe e lavar a roupa longe, os banhos eram de oito em oito dias, luz também não havia, as ruas eram de terra...

Algumas tiveram uma infância muito sofrida, que lhes deixou marcas profundas. Mas também tiveram momentos felizes, brincando e criando os seus próprios brinquedos com o que havia na altura.

Com experiências de vida muito diversificadas, sendo umas mais atribuladas que outras, experienciaram também várias profissões – normalmente por conta de outrem, mas houve até quem tentasse “negoços” por conta própria – principalmente em Alte e noutros locais por onde passaram (Lisboa, França, Angola). Mas também houve quem nunca tivesse saído do meio.

4.6 O início do curso

Quando se inscreveram no curso estavam desempregadas/não estavam a trabalhar, mas havia quem estivesse a trabalhar na restauração. Viram que aquele curso era uma forma de “sair de casa, (...) conviver com gente e (...) ter algum rendimento” (E5), “era uma oportunidade de ir trabalhar, depois era na área de residência também dava jeito” (E1) e de se valorizarem enquanto pessoas.

Enquanto formandas tentaram sempre ser aplicadas, ser assíduas, fazer bem as coisas, respeitando o feitio de cada uma das colegas e integrando-se no grupo. Mostravam interesse em aprender (mesmo que não gostassem muito da matéria). Umás compreendiam e aprendiam depressa e houve quem tivesse dificuldade em algumas matérias: uma teve na parte das vendas, porque “eu não presto para isso” (E5); outra teve

na contabilidade e na parte do desenho; e nas questões mais abstratas (conceitos e conhecimentos...), “elas tinham mais dificuldade em perceber” (E13), mas foi todo um processo de formação em que estavam a aprender na prática. Um processo que acima de tudo não lhes pertencia, mas do qual se foram apropriando gradualmente e que foi sendo desenvolvido dando resposta às suas necessidades concretas.

Durante um ano foram sete formandas e no final desse ano saiu uma, para abrir um negócio por conta própria, ficando seis. Os três anos de formação terminaram e ainda continuaram as seis durante algum tempo.

A forma como se deslocavam para a oficina foi evoluindo. Inicialmente algumas deslocavam-se de motorizada/lambreta, ou até mesmo a pé, e depois passaram a ir de carro. Todas residiam na zona, num raio de, no máximo, quatro quilómetros da oficina.

No início, pelo facto de estar um monitor homem no meio de mulheres casadas, as pessoas censuravam pois não estavam habituadas. Havia uma desconfiança qualquer, era um ser estranho àquele ambiente, o que causou alguma apreensão. Mas à medida que foi convivendo foram-no conhecendo, “tornou-se tudo mais fácil” (E13) e “tudo isso passou” (E5).

Também o estereótipo do trabalho com a madeira estar associado a homens foi sendo desconstruído, à medida que os produtos que realizavam se foram tornando visíveis, e foram conquistando “o respeito das pessoas” (E14).

Na altura, quando começaram no curso eram “as únicas (mulheres) no país a trabalhar a madeira” (E5), mas “depois começaram a aparecer, agora já há, sim” (E7).

“Inicialmente era uma espécie de ponto de interrogação” (E13) – tanto para o monitor, como para as formandas – pois não havia certezas de correr bem ou não. Nunca tinham trabalhado em nada parecido e como não estavam habituadas tinham medo e receio de trabalhar com as máquinas. Aquilo “não fazia parte do mundo delas” (E15).

Mas a maior conquista destas mulheres foi, apesar das diferenças que as separam, “terem conseguido superar aquele estágio do estar individual, para o estar coletivo” (E15) e trabalhar com pessoas com as quais não estavam habituadas. “Esse salto do eu, do fechamento no eu, para uma certa abertura, um certo olhar coletivo” (E15). Esse grande salto qualitativo do “fechamento da mulher de casa, para a mulher empresária, que tem de atuar num coletivo” (E15) e que permitiu que elas não queiram perder o que ganharam; não queiram voltar para casa outra vez, porque têm o seu rendimento e “não têm de depender do marido e porque têm uma certa independência que conquistaram” (E15).

Se, a princípio, as dificuldades se prendiam com o manuseamento das máquinas, as principais conquistas foi precisamente conseguir manuseá-las, ultrapassando esses medos. Outras conquistas houve, mais de “caráter técnico, (como) o saber fazer, as questões de um certo enriquecimento cultural” (E15) – a nível intelectual – das experiências que foram tendo (coisas que foram vendo, sítios que visitaram). Foi motivante para elas começar a criar coisas novas e o aprender, o “começar a vender, o ir para as feiras, conhecer pessoas novas e ambientes novos” (E1).

4.7 As componentes da formação e a sua articulação

Em todo o processo formativo havia uma figura muito importante, a do monitor local. Era “fundamental haver alguém que estivesse lá (na oficina) e que assegurasse os aspetos técnicos e o funcionamento normal” (E15), assegurando a articulação entre todas as componentes da formação e era o monitor local quem desempenhava essas funções. Neste caso em concreto o monitor local era, simultaneamente, o formador que dava a componente de produção (da parte das máquinas) e da criação de peças. Era a pessoa que estava na oficina a fazer as coisas com elas, todo o tempo.

Havia a componente técnica (que tinha uma parte teórica, a conceção de objetos), que era a construção propriamente dita. Era a componente mais forte do programa, cerca de 80% do total das horas do curso e era praticamente todos os dias (de segunda a sexta-feira).

A forma de estar do formador/monitor ajudou bastante na relação de grande empatia e amizade que, rapidamente, criou com as formandas. A situação era nova para todos, e elas rapidamente perceberam que estava ali uma pessoa honesta, muito familiar e respeitadora. Nas palavras do monitor local: “Nunca mais me esqueci daquelas mulheres e acho que elas também nunca mais se esqueceram de mim” (E13).

Depois da limpeza da oficina estar finalizada, instalaram-se as máquinas. Sem nenhuma experiência, as mulheres começaram por construir as bancadas de trabalho, que ainda hoje lá estão. Passaram “muito depressa – quase automaticamente à ação” (E13) – a produzir, praticamente desde o primeiro dia.

O monitor tinha muita imaginação e queria que elas aprendessem e criassem também. Estava sempre por perto e deixava-as à vontade, orientando naquilo que tinham de fazer, mas às vezes, sem querer, tinha a tendência a ajudar mais umas do que outras. No início as ideias partiam, principalmente, do monitor, mas as formandas também davam as suas ideias e ele transformava-as. “Ele fazia o primeiro molde, (...) fazia o

primeiro carrinho e depois ensinava (...) como é que se cortava, como é que se faziam as rodas, como é que se montava” (E10). Ele fazia o molde e as formandas fabricavam o brinquedo. Quando usavam as máquinas (extremamente perigosas, a requerer uma atenção extraordinária) era sempre sob a supervisão do monitor.

Havia muito trabalho manual de lixação, sem ser de maquinaria e era a altura em que estavam à volta da mesa a conversar, tornando as peças lisas e bem acabadas. Havia coisas, às vezes, que era preciso explicar, era preciso dizer como é que se fazia, havia técnicas que era preciso ensinar.

Passado pouco tempo, começaram a “tentar perceber que tipo de coisas é que era melhor fazer, que tipo de brinquedos e que tipo de jogos didáticos” (E13). Depois de haver algum domínio técnico e adquiridas algumas competências, era mais fácil começar a produzir.

Na componente de gestão, havia um dia virado para a criação da empresa, com um formador que acumulava também as funções de coordenador e que dava contabilidade e a preparação para o projeto empresarial. A programação variava em função das necessidades. Podia-se discutir o regulamento interno e o seu funcionamento. Havia alturas que estavam, por exemplo a estudar os rudimentos da aritmética ou matemática, noutras estavam a trabalhar a contabilidade. Trabalhavam a escrita, pois era preciso escrever corretamente e era preciso aprender a comunicar de forma oficial: por exemplo, escrever uma carta a pedir um autocarro à Câmara para ir a uma feira, escrever uma carta a fornecedores a pedir preços, elaborar orçamentos, etc. “Havia quase sempre questões sobre as quais era preciso tomar decisões” (E15) e era preciso responder às solicitações que chegavam à oficina. Durante este dia de componente de gestão, a oficina não laborava.

Em síntese, os acontecimentos regulares da vida da oficina eram utilizados para fins formativos. A metodologia de projeto acompanhava todo o processo formativo, que ia sendo construído a pouco e pouco, à medida que as coisas iam surgindo.

Outro dia/manhã diferenciada em termos de formação visava sobre a componente de desenho (pintura, design de peças).

Para além de terem tido formação na oficina, as mulheres tiveram um módulo de gestão (duração de um mês), em Faro, em conjunto com todos os cursos que a *In Loco* promoveu na serra do Caldeirão, no final de 1980. Nessa altura houve mais lidação entre as formandas dos diferentes cursos, através dos intercâmbios com visitas às oficinas, que realizaram e da participação em feiras (Fórum Picoas e FIA (Feira Internacional do

Artesanato) – Lisboa; Fatacil – Lagoa; Feiras da Serra – Loulé, Silves e S. Brás de Alportel).

4.8 A gestão das bolsas de formação

As mulheres recebiam uma bolsa de formação do Centro de Emprego, equivalente ao salário mínimo nacional, paga a 12 meses, durante os 2 anos de formação. Dessa bolsa tiravam uma parte que era colocada num fundo comum no banco (movimentado por três titulares) e levavam para casa, apenas, o que sobrava. Quando começaram a vender, esse dinheiro foi sendo, também, colocado no fundo comum. A constituição desse fundo comum, foi proposto pela Associação *In Loco* e tinha dois objetivos: “por um lado, não as habituar a esse montante, que era bastante na altura, cerca de 30 contos =150 euros; (...) por outro lado, permitia que, no fim da formação (três anos), com toda a gente a descontar por mês, chegavam ao fim, (...) com uma conta bancária que dava para fazer face ao embate dos primeiros tempos” (E15). Esse fundo permitiu que a oficina arrancasse com a produção logo durante a formação e que as mulheres aprendessem a gerir coletivamente o dinheiro do fundo.

Em síntese, a componente de formação sobre a gestão empresarial, começou pela gestão do fundo comum. A proposta da constituição desse fundo foi muito criticada por outras entidades que geriam Cursos de CPC e pelo próprio IEFP, numa primeira fase. No entanto, no segundo ou terceiro ano, o próprio programa nacional começou a considerar que era uma boa prática e a recomendá-la a nível nacional a todas as entidades.

4.9 Causas do abandono

Os fatores que levaram à desistência de alguns elementos e que foram expressos pelas atuais artesãs terão sido porque a atividade “não era rentável” (E2), porque também “não tinham grande motivação” (E5) e “economicamente tinham mais necessidade” (E2).

Quando o grupo ficou reduzido às três (alguns anos após terem terminado a formação), o fundo comum que tinham no banco, foi dividido por todas e pagaram, às que saíram, a parte que pertencia a cada uma. As que ficaram sentiram-se na obrigação de o fazer, uma vez que o “bolo” era fruto do trabalho e tinha sido “construído” com o dinheiro de todas. Já o equipamento que existia continuou na oficina, assim como a carrinha.

As três que continuaram fizeram-no por amor à arte, porque se não era rentável para as que saíram, também não seria rentável para as que ficaram. Apesar de reduzido,

o rendimento passou a ser um pouco melhor e também se tornou mais fácil lidar com menos pessoas (de sete/seis passaram a ser apenas três).

Apesar das diferenças, as três têm-se aguentado firmes e “são quase uma família” (E4)

4.10 Fim da formação e passagem à atividade empresarial

Muge (1988) refere, de forma metafórica, a propósito dos primeiros cursos criados na Serra do Caldeirão

Na «flor da serra» estão todas estas iniciativas, que a irem para a frente são um modo de provar que o pão só se coze depois de amassado.

Gentes e terra, ensaiam novas farinhas e outras leveduras na vontade de mudar o amassar da vida.

Esperam elas que o descer da serra, seja agora, não sair da serra, mas levá-la ainda mais longe.

E sobretudo, que as «gentes voltem a subir a serra» e a fazê-la de novo horizonte em sintonia com o olhar que fica... (p. 37)

Os cursos foram isto e muito mais.

O Programa CPC, no fim da formação, contemplava o chamado “subsídio de arranque” que funcionava da seguinte maneira: “a pessoa que a concluísse tinha direito a um subsídio destinado a equipar-se para iniciar a sua atividade. Este subsídio equivalia a 12 meses de salário mínimo (nacional)” (E15), 30 contos pagos a 12 meses, eram 360 contos. Além do que tinham juntado no fundo comum, tinham mais 360 contos, cada uma. Esse subsídio era justamente para se instalarem, se equiparem e para comprarem matérias-primas, etc. Para receberem esse subsídio de arranque tiveram de apresentar um projeto de viabilidade. Para tal contaram com a ajuda do coordenador da formação, técnico da *In Loco*, que construiu com elas o projeto de viabilidade, no qual eram apresentados os custos dos equipamentos, da aquisição de materiais, os custos de funcionamento, os custos com salários, etc. Teve de se demonstrar que os valores de venda da produção, cobriam esses custos.

O somatório de ambos (fundo comum + subsídio de arranque) era uma boa almofada financeira para começar a atividade e permitiu que se autonomizassem, sem que tivesse havido grandes mudanças, pois já tinham algum mercado, já tinham criado uma estrutura e já funcionavam num registo empresarial. A transição aconteceu naturalmente, sendo que a única coisa que, efetivamente, mudou é que deixaram de ter a presença do

monitor. Durante a formação era ele, praticamente, que criava as peças e elas confeccionavam-nas, com a sua saída passaram a ser elas a fazer tudo. Cresceram e evoluíram, tendo ganho bastante autonomia sob todos os aspetos (práticos e técnicos), encontrando “as suas próprias soluções” (E13).

4.11 O que distingue o brinquedo “Da Torre”

O curso deu-lhes as bases e a linha do brinquedo que lhes foi ensinada é aquela que têm seguido, sendo que a maior parte dos modelos originais foram sofrendo alterações ao longo dos anos. Se antes era de uma maneira, mas se agora acham que é mais funcional de outra forma mudam e porque também gostam de acrescentar e modificar qualquer coisa na peça. Depois começaram a criar outras peças a partir de ideias que lhes deram (como os quebra cabeças, por exemplo, que foram das últimas criações), de recolhas que fazem, de fotografias, de carros antigos que viam, etc. Uma dá uma ideia, outra dá outra ideia e em conjunto, num ambiente de harmonia, têm conseguido concretizar as peças.

Nunca viram brinquedos em madeira iguais aos que fazem. Dizem que “o nosso brinquedo é diferente” (E6). O brinquedo não é certificado, mas tentam fazê-lo o mais seguro possível de forma a poder ser utilizado tanto por miúdos, como por graúdos. Na sua confeção não utilizam nem tintas nem produtos tóxicos, em vez de pregos e parafusos utilizam buchas de madeira, as arestas são sempre bem limpas e arredondadas e o acabamento é de grande qualidade. O brinquedo é mais ao natural e se há uma pequena pintura está sempre a madeira em evidência. Jogam muito com a própria cor da madeira, madeira mais clara (pinho), com madeira mais escura (mogno ou faia) e fazem assim as tonalidades.

Fazem vários tipos de brinquedos: carros, motas, carrinhas, animais (caracóis, lagartas, patinhos que mexem as patinhas), camas, jogos de encaixar, carroceis, mobiles, entre muitos outros (Apêndice 6).

Há colecionadores dos seus brinquedos, um deles no Esteval dos Mouros (freguesia de Alte).

4.12 O sucesso comercial da oficina

Os trabalhos em madeira que fazem vão muito para além dos brinquedos. Têm feito de tudo um pouco e têm conseguido responder a todas as solicitações, mesmo as

mais estranhas. No meio de tantos pedidos houve dois que as marcaram a todas: umas maminhas para um manequim e um crocodilo/lagarto com dentes.

Têm feito também troféus muito diversificados para vários eventos, principalmente, no concelho de Loulé. Foram tantas peças e tão diferentes que criaram ao longo de todos estes anos – e que continuam a criar – que já perderam a conta. Para a freguesia de Alte fizeram troféus e lembranças para eventos, como: Carnaval; Festivais de Folclore; Festivais de música; Encontros de xadrez; entre outros. Têm tido encomendas da freguesia de Salir, para as suas festas mais emblemáticas como o Salir TT²⁶ ou a Festa da Espiga, e de muitos outros sítios. A tabela em apêndice exemplifica bem essa diversidade de troféus que têm desenvolvido ao longo dos anos (Apêndice 7).

Integram o Projeto TASA²⁷ e produzem artigos, em exclusividade, só em madeira ou em parceria com artesãos de outros materiais. Para a hotelaria também têm desenvolvido diversos trabalhos e até para as suas próprias casas têm feito coisas que lhes fazem falta (mesas, proteções para lareira...).

As suas peças encontram-se espalhadas um pouco por toda a freguesia de Alte e nem só. É comum irmos a uma Associação e ver-mos alguma peça “Da Torre”, em cafés, no Centro de Saúde, na Junta de Freguesia e até na dependência da Caixa de Crédito Agrícola, entre muitos outros sítios.

4.13 Criação da bijuteria

A parte da bijuteria foi uma inovação e é fruto da imaginação, principalmente, de uma das artesãs – que tinha sempre iniciativa e que fazia coisas diferentes – e que surgiu primeiramente ao desengrossar a madeira, da qual saiu um tronquinho que achou muito bonito. Fez uma pregadeira com esse tronquinho e testou em si própria, sozinha, e apareceu com aquilo, seguiu-se um gancho e outras coisas que ia criando em função das cores que o corte da madeira lhe oferecia. Foi sempre testando em si própria e como as pessoas gostavam, começou a fazer. A bijuteria é feita com aproveitamento dos troncos de madeira que recolhem no campo (de toda a espécie de árvores, como pinheiro, amendoeira, oliveira, esteva...) e com a madeira que sobra do corte dos brinquedos.

²⁶ O Salir TT é um encontro de veículos todo o terreno, organizado anualmente, pela Associação Cultural de Salir. Quiseram presentear os participantes com produtos da região e lembraram-se de oferecer um carrinho e desde que foram à oficina “Da Torre” encomendar o primeiro, nunca mais pararam. Já lá vão mais de 30 anos e todos os anos é criado um modelo novo a partir de uma fotografia.

²⁷ TASA– Técnicas Ancestrais Soluções Atuais – que aposta no design como uma via para elevar as artes tradicionais do Algarve, mantendo a sua utilidade e matriz cultural (PROACTIVETUR, 2015).

A bijuteria só começou a ser produzida, depois da formação, a partir do 4º ou 5º anos e toda a gente elogiava a criatividade e hoje, também, continuam a elogiar. Fazem várias peças como colares, pregadeiras, travessões/ganchos, brincos, imanes, de tudo um pouco. Ao longo destas três décadas, venderam milhares e milhares de peças de bijuteria e é engraçado quando as reconhecem: “Olha além vai um travessanito da Torre!” (E12).

4.14 Funcionamento quotidiano da oficina

O horário foi mudando ao longo do tempo e adaptando-se. A formação decorria o dia inteiro (das 8h00 ao meio dia e das 13h00 às 17h00), de segunda a sexta-feira, cinco dias por semana. Depois de o curso terminar continuaram a trabalhar com esse horário, de 8 horas por dia. Há cerca de 10 anos, em 2012, passaram a trabalhar de segunda a sexta-feira, apenas, no período da manhã (das 7h00/7h30 às 13h00). Após a pandemia reduziram os dias de trabalho, para apenas segunda, terça e quarta-feira de manhã (das 7h00/7h30 às 13h00) e é este horário que mantêm atualmente. A pandemia tirou o ânimo e desmotivou muito as artesãs. Depois tiveram de “arranjar coragem para voltar” (E4), porque não havia pessoas, não tinham visitas e não havia feiras, “foi recomeçar, outra vez, lentamente” (E4).

As artesãs não têm tarefas específicas, mas respeitam as ideias e vontade de cada uma, em harmonia com aquilo que gostam mais de fazer e têm mais facilidade. Duas mulheres dedicam-se mais aos brinquedos, sendo que uma dessas tem mais jeito para o desenho e é mais criativa; a terceira dedica-se mais à bijuteria. As restantes tarefas são partilhadas.

Durante a formação, todos os dias faziam o pequeno almoço e o monitor também se juntava a tomar o café, momento que representava uma maneira de confraternizarem e de “quebrar alguma barreira” (E13). Era uma forma de se aproximarem mais e “conviverem de uma forma menos formal” (E13). A paragem para o pequeno almoço, ainda, continua presente na rotina atualmente.

No almoço, algumas levavam comida e ficavam a comer na oficina, enquanto outras, como era perto, iam comer a casa. Havia dias especiais, em que faziam almoços na oficina que juntavam todos (formadores e formandas) e algumas vezes também familiares e vizinhos.

Na oficina têm criado filhos e netos, que lá passaram dias inteiros. Habitaram-se ao barulho das máquinas e em pequenos dormiam nos carrinhos, comiam, faziam tudo. Foi lá que “começaram a gatinhar, a andar, a dizer as primeiras palavras, foi lá que lhes

nasceram os primeiros dentes” (E4), brincavam no meio do chão. “Era uma festa!” (E8) Foram muito bem criados com a ajuda de todas, todas eram mães. Ou seja, “uma escola saudável e bonita” (E8) que nunca deixou de ser escola.

Na oficina como há barulho e pó²⁸, deveriam usar materiais de proteção, mas como não se adaptaram, principalmente aos protetores dos ouvidos, não os têm utilizado. Mas deviam ter sido mais cuidadosas. Foram muitas horas a trabalhar com as máquinas e os problemas que têm de ouvido e de pulmão, podiam, em parte, ter sido evitados se tivessem utilizado os equipamentos de proteção.

4.15 Relação com a comunidade e mudanças

“Era um orgulho para as pessoas de Alte existir a oficina “Da Torre”(…) Para a própria Câmara (...) havia uma certa alegria, por existir aquela oficina de mulheres” (E14).

Mesmo sendo dos arredores, havia formandas que não conheciam as pessoas da Torre e passaram a conhecer toda a gente e a sua história. Quando começaram o curso havia, aproximadamente, 60 pessoas na sua maioria idosas. Crianças, praticamente, não existiam e daí a escola ter fechado.

A criação daquela oficina fez muita diferença, trazendo outra dinâmica àquele sítio. Para os seus habitantes foi como “um raio de sol que lhes entrou por ali adentro” (E15). Na oficina estavam sempre rodeadas pelos vizinhos – iam visitá-las, mas elas também os visitavam – uns entravam cantando, outros iam oferecer bolos²⁹, fatias, café, chá e outras coisas para comer, ou partilhar os excedentes da sua produção (fruta...), outros iam porque precisavam de alguma coisa, ou iam simplesmente falar com elas e conviver. Juntavam-se perto da escola para: apanhar o autocarro que os levava para Alte; para fazer as compras, também, nos variados vendedores ambulantes que apareciam (peixeiro, padeiro, mercearias (fruta e outros), tendeiros (roupas)...). Com o passar dos anos a população do sítio da Torre foi diminuindo e como há pouca gente (seis habitantes portugueses e os restantes são estrangeiros), apenas aparece o padeiro e o peixeiro e já não é todos os dias.

²⁸ Apenas uma referiu que a parte do pó, da sujidade é o que menos gosta, mas acreditamos que no geral todas sintam isso.

²⁹ “Tínhamos lá uma (senhora) que, morreu com 100 anos, ia sempre lá levar um bolinho, todas as semanas levava lá um bolinho” (E10).

A Torre é “um sítio bonito” (E14), com uma boa vista, é sossegado e afastado e localiza-se a 4 quilómetros de Alte. O facto de a oficina ser naquele sítio “isolado”, permite que façam “tudo (ruído, soprar o pó...) com liberdade e sem restrições” (E4).

4.16 Rentabilidade da atividade

O maior desafio era conseguir viabilizar economicamente uma atividade que não parecia viável. “Começaram a utilizar a cor e utilizavam a cor de uma forma parcimoniosa – peças só com um bocadinho de pintado – o que dava grande encanto. (...) Conseguiram dar a um brinquedo de tipo tradicional, um carácter moderno e até com alguma sofisticação. (...) A aposta foi essa, mas era uma aposta muito difícil de ser ganha porque, de facto, a produção artesanal estava a desaparecer, por ser extremamente difícil viabilizá-la” (E14). Seguiram essa ideia da inovação ligada a uma tradição.

Conseguir viver do artesanato não tem sido tarefa fácil e nem tem sido rentável. Para inverter esta situação, podiam ter apostado em máquinas mais industriais, mas nunca foram por esse caminho, porque os brinquedos deixavam de ser artesanais e sempre prezaram em fazer as coisas da forma mais manual possível.

O funcionamento “no dia a dia é tipo uma sociedade” (E3), como uma empresa (artesanal), mas desde o início que legalmente estão constituídas como empresárias em nome individual com diferentes atividades³⁰, tendo cada uma a sua contabilidade. São três (empresárias), mas é como se fosse uma só (sociedade). Dividem as despesas e dividem os lucros pelas três.

O ordenado nunca é fixo, pois varia em função das vendas e da época do ano. Como preferem ter as contas em dia, primeiro pagam aos fornecedores e só depois é que tiram para elas. Há meses em que conseguem tirar mais que outros, ou seja, se há muito levam muito, se há pouco levam pouco. Atualmente, só tiram aquilo que podem tirar, deixando sempre algum dinheiro em fundo para comprar o que precisam (madeira, materiais...) e pagar as despesas (seguro da carrinha, segurança social (apenas da que não está reformada), manutenção de máquinas...). Podem não levar muito para casa, mas dívidas não têm, nem nunca tiveram.

Os lucros resultam da participação em feiras, de encomendas, venda direta na oficina, *workshops* que realizam, algumas lojas onde têm os seus artigos, sendo que têm

³⁰ Atividade principal: 16291 – Fabricação de outras obras de madeira. Atividades secundárias: 32400 – Fabricação de jogos e de brinquedos; 47890 – Comércio a retalho em bancas, feiras e unidades móveis de venda, de outros produtos.

preferido serem as próprias a comercializar (venda direta), em vez de ter intermediários. Para as lojas fazem 15% de desconto e ainda têm artigos na loja do CIDAC (Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral), em Lisboa – com a qual já trabalham há algum tempo – e lojas em Portimão e em Armação de Pêra. Também tiveram os seus produtos à venda nas Lojas Casa da Serra (Salir, Loulé e Faro) criadas pela *In Loco* – e que se destinavam à promoção e comercialização dos produtos da Serra do Caldeirão – entre muitas outras espalhadas pela região algarvia e pelo país. A tabela em apêndice ilustra a dispersão de locais onde os produtos “Da Torre” podiam e podem ser encontrados (Apêndice 8).

Desde que criaram a “empresa”, até aos dias de hoje, os preços pouco inflacionaram. “A diferença não é muito grande” (E3). Acomodaram-se, mas de vez em quando são obrigadas a aumentar, mesmo pouco que seja, porque o material custa cada vez mais caro.

4.17 Investimentos ao longo dos anos

Os equipamentos utilizados durante a formação e que tinham sido fornecidos pela Associação *In Loco* ficaram na oficina. As vias de comunicação com esta associação, mesmo depois da formação, foram sempre muito fluidas e mantiveram-se abertas ao longo do tempo. “O cordão umbilical foi cortado, mas manteve-se uma ligação afetiva forte com todos os grupos” (E14), mas evidentemente, que já não tinha o mesmo papel, não tinha nenhuma autoridade. Quando sentiam alguma necessidade ou tinham alguma ideia e queriam discutir era aos animadores locais da *In loco* que recorriam, porque estavam próximo das populações, as ouviam e tentavam perceber se era possível dar algum apoio. Através, precisamente, do apoio dessa rede de animadores para o desenvolvimento local da Associação *In Loco*, e em função das suas necessidades candidataram-se, por várias vezes (entre 1993 e 2007), ao programa LEADER para:

- “Aquisição de Equipamentos pela Oficina Da Torre (Torre, Alte)”, entre 1993 e 1994, consistiu na “aquisição de equipamento produtivo e de transporte com o objectivo de rentabilizar a produção e consolidar a unidade produtiva” (Associação *In Loco*, 1993b, p. 5);

- “Expansão de Oficina Artesanal” (Associação *In Loco*, 1994b, p. 8), consistiu na produção de cartão de visita, folhas para ofícios, envelopes e um catálogo (Anexo 2). Têm bastantes unidades que hoje ainda utilizam, exceto do cartão de visita;

- “Apoio à Aquisição de Equipamento Informático”, em 2007, consistiu na aquisição de computador e impressora. Praticamente não chegaram a utilizar estes equipamentos, pois houve um conjunto de situações que se reuniram para que ficassem desmotivadas, mas a principal foi o não haver rede suficiente para terem internet.

Pagaram, em todas as candidaturas, a sua parte (com a ajuda do fundo comum que foram constituindo) e o programa LEADER financiou a outra parte.

4.18 Participação em feiras

A melhor forma que tinham para se darem a conhecer era a participação em feiras.

Começaram a ir a feiras, ainda durante o curso, mesmo o Programa CPC não deixando, porque não fazia sentido se assim não fosse. A própria E.H. “incentivava-as a vender, para começarem a perceber como é que funcionava” (E15). Antes ainda de participarem em feiras e para perceberem, também, como é que funcionava, fizeram visitas. No primeiro ano, “tiveram uma experiência logo muito marcante” (E13). Foram as sete, acompanhadas pelo monitor, visitar na FIA em Lisboa o “Salão do brinquedo e do material didáctico”, organizado no âmbito do Programa CPC.

A primeira aparição foi, precisamente, no primeiro ano de formação, na festa da sua terra – o 1º de maio. Despertou a curiosidade, mas havia aquele estereótipo do trabalho com a madeira estar associado a homens. A título de exemplo, o seguinte testemunho ilustra o que opinavam acerca do curso de mulheres de Alte, sem saberem efetivamente o que se passava dentro das quatro paredes da oficina. Segundo a Associação *In Loco* (2001)

Em Alte, quase toda a gente gozava um pouco com o grupo das mulheres que frequentava o curso de brinquedos em madeira. Então os homens, nem se fala: ‘Onde é que já se viu um bando de carpinteiras?’, troçavam. Elas, muito caladinhas, lá continuavam a aprender a desenhar, a serrar, a lixar, a colar, a pintar... Bom, no dia de Maio a maior festa da freguesia, lá estavam com a sua barraca bem cheia: eram carros, comboios, tractores, avionetas, carroceis... tudo muito bonito e perfeito. As pessoas pasmaram e, a partir daí, ninguém mais arriscou um comentário irónico. (p. 44)

A Fatacil, foi a primeira grande feira a que foram a nível regional, seguindo-se as Feiras da Serra, promovidas pela Associação *In Loco*. Quando a *In Loco* começou a organizar as primeiras Feiras da Serra (a partir de 1992), quem participava eram os artesãos dos cursos que tinham promovido e outros dos quais tinha conhecimento,

convidando também pessoas do campo que tinham coisas para vender. “Era um artesanato mais genuíno” (E3), “mais manual” (E4) e era nas mãos dessas pessoas que estavam os saberes tradicionais, que faziam e só vendiam aquilo que elas próprias produziam. As Feiras da Serra foram criadas no sentido de promover a venda desses produtos e para “ajudar na formação e na aprendizagem, ou seja, no acompanhamento” (E7). “Houve uma certa visibilidade destes produtos” (E14). Entre os expositores havia uma maior familiaridade, pois todos se conheciam e “eram mais unidos” (E11). Para além do apoio na formação, a *In Loco* tentou “sempre que elas estivessem presentes e em contacto com o exterior” (E14), utilizando as feiras. Marcavam presença nas feiras na região e também nas que “apareciam no exterior, como sendo passíveis de as levar” (E14).

Têm participado em inúmeras feiras:

Em Lisboa: FIA, Fórum Picoas e foram também à feira do turismo. Quando eram convidadas, pelo Centro de Emprego para participar em feiras como na FIA, em Lisboa, além de outras, não pagavam nada. No início iam sempre, pois tinham essas regalias (com tudo pago: alojamento, alimentação, transporte cedido pela Câmara). “Havia muito apoio para o artesanato nessa altura” (E6). Quando se inscreviam e iam por sua conta, podiam ter alguma ajuda (stand e transporte), mas tinham de pagar as restantes despesas (alojamento e alimentação). Ainda ficaram em casas de familiares, mas uns mudaram-se, outros morreram e deixaram de ir;

No Algarve foram a: Lagoa (Fatacil), Loulé (Feira da Serra, Feira Popular, Mercadinhos), S. Brás de Alportel (Feira da Serra), Tavira (Feira da Serra...), Quarteira (Feira do Livro), Cacela Velha, Vila Real de Santo António, Alvor, Portimão (Festival da Sardinha), Albufeira, Alcoutim (Feira do Contrabando), Paderne, Salir (Festa da Espiga, Feira Medieval...), Silves (Feira da Serra, Feira Medieval); e várias em Alte. Durante dois anos, no verão, tiveram um posto de venda em Armação de Pêra, ao mesmo tempo que trabalhavam na oficina e tinham as feiras habituais. Também chegaram a ir muitas vezes para os hotéis em Vilamoura (D. Pedro, Marinotel...) e para Albufeira com exposição/venda, sendo que a maior parte dos hotéis lhes dava transporte;

No Alentejo apenas foram a uma feira, a Sines;

Para fora do país, o mais longe que foram, foi a uma feira a Tenerife (foram duas artesãs) e tiveram o apoio da Associação de Artesãos do Algarve, que lhes pagou todas as despesas (avião, alojamento, alimentação).

Têm recebido convites para ir a feiras ao norte, mas como não lhes davam alojamento e era muito longe, nunca aceitaram. Ou seja, nunca participaram em feiras a norte de Lisboa.

Houve alturas em que as feiras eram meses de seguida, principalmente no verão, e chegaram a ter mais do que uma feira ao mesmo tempo. Nessas alturas tinham a ajuda de familiares: uma ia com uma filha para um lado, outra ia com o marido e outra ia sozinha. Em maio, era a Festa da Espiga, em Salir; em junho, era o Festival MED, em Loulé; em julho, tinham a Feira Popular em Loulé, o Salir do Tempo, a Feira da Serra de São Brás de Alportel, e se estivessem na FIA, também, era em julho; em agosto, era o Festival da Sardinha, em Portimão, a Feira do Livro de Quarteira e terminavam com a Fatacil, em Lagoa. No resto do ano participavam mais a nível do concelho. A Câmara Municipal de Loulé, sempre, as tem convidado para todas as feiras que organiza.

Atualmente vão mantendo a participação – mas começaram a ser mais seletivas – e fazem apenas as feiras que são mais perto, como: a Festa da Espiga, em Salir; a Feira da Serra, em S. Brás de Alportel; as feiras em Loulé e as da zona se alguém convidar (como foi o caso da Cortelha); e as feiras de Alte, a que vão sempre. Se antes iam duas a duas às feiras agora, quando é pouco tempo, costumam ir as três.

A tabela em apêndice demonstra como tem sido a evolução em termos de participação em feiras e exposições, quais os anos em que tiveram mais participações, por exemplo, entre outras (Apêndice 9). Mas, muitas vezes, também disponibilizavam, os seus artigos para exposições e mostras de artesanato, um pouco por todo o país e no estrangeiro.

As feiras, para além de as dar a conhecer, têm sido uma experiência que lhes tem permitido conhecer muitos sítios e imensas pessoas. “As feiras é muito bonito é o convívio, (...) embora não se venda, mas é o convívio que a gente tem” (E11). Porque se deixarem de participar “ficamos aqui em casa, o serviço da casa, o serviço do campo e não se convive com as pessoas e isso faz falta. (...) Participar é como a gente ir a uma festa” (E3). Se há uma festa e não vão, há outra e não vão e se deixam de ir, perdem a vontade. Vão ficando paradas. Ou seja, participar em feiras é uma forma de saírem de casa e de distração.

Normalmente vão para as feiras na carrinha e utilizam o transporte da Câmara sempre que possível. Quando há artesãos da mesma área, revezam-se no transporte, um dia leva um, outro dia leva o outro.

A obrigatoriedade da apresentação da Carta de Artesão, começa a ser cada vez mais uma das condições para se participar nas feiras e elas possuem a Carta de Artesão e de Unidade Produtiva Artesanal³¹ desde 2005. A criação desta Carta foi uma mais valia, mas mesmo com a sua emissão acham que atualmente há “uma versão muito banal do artesanato” (E3) e o que encontram nas feiras já não é o artesanato genuíno como o de antigamente, que era feito pelos próprios artesãos.

O *stock* de peças que têm e que vão fazendo é em função do que vai faltando.

4.19 Visitantes da oficina

A criação da oficina levou outra dinâmica ao sítio da Torre, que se tornou “um ponto de referência” (E8) e passou “a ser posto no mapa” (E15), graças aos muitos visitantes que começaram a aparecer. Os próprios caminhantes da Via Algarviana³², que passa precisamente junto à oficina, também trouxeram algum movimento.

A oficina vem mencionada no roteiro turístico do Algarve (Anexo 3), e “essa publicidade tem sido muito importante” (E6), pois tem levado muitos visitantes até lá.

Os visitantes são portugueses e estrangeiros (Quinta da Figueirinha, safaris, guias turísticos); individuais ou em grupos: escolares, associações, projetos, campos de férias, etc.; vão em jipes, em autocarros, em carros, entre outros meios. A *In Loco* levava, também, grupos a “visitar as experiências a que estava associada” (E14) para que conhecessem e pudessem divulgar aquele trabalho e a oficina “Da Torre” não foi exceção.

Às vezes até nem conseguiam trabalhar, pois eram visitas todos os dias, durante “o dia todo” (E11). Agora como não estão lá muito tempo, os visitantes são menos e as vendas também são mais reduzidas.

³¹ Atividades artesanais: 05.16 Fabrico de Utensílios e outros objetos em Madeira; 13.17 Fabrico de Brinquedos. O IEFP é a entidade responsável, mas compete ao CEARTE (Centro de Formação Profissional para o Artesanato e Património) a instrução e avaliação técnica das candidaturas para a emissão de Cartas de Artesão e de Unidade Produtiva Artesanal (CEARTE, nd).

³² A Via Algarviana é um percurso de Grande Rota (GR) que atravessa o Algarve interior, desde Alcoutim ao Cabo de S. Vicente, numa extensão de 300 Km.

No antigo quadro da escola – um livro de honra original – estão registadas muitas assinaturas, mensagens, versos, autógrafos e dedicatórias dos visitantes que têm recebido



Figura 3 – Antigo quadro da escola cheio de assinaturas, mensagens, versos, autógrafos e dedicatórias dos visitantes

do Mundo inteiro (Nigéria, Senegal, Singapura, Inglaterra, França, Canadá, etc.). No princípio não ligavam muito e apagaram-no por várias vezes. “Não está lá nem a quarta parte” (E12). Atualmente está cheio outra vez, mas já não o apagam mais. “Agora fica assim!” (E7). O quadro “é uma coisa muito linda e de um grande valor” (E12) e “é interessante ver aquilo

lá” (E10).

4.20 *Workshops* que têm dinamizado

Têm dado muitos e variados *workshops* com bijuteria, brinquedos, presépios e outras coisas, tanto para adultos, como para crianças.

Muitos *workshops* têm sido feitos na oficina, mas também têm realizado em hotéis (com clientes estrangeiros), em escolas, em infantários e em muitos outros sítios.

Para os *workshops* (principalmente, fora da oficina) preparam o material, organizam as peças e os participantes montam.

Quando são na oficina, não utilizam as máquinas com os participantes, porque é muito complicado e com crianças têm de ter a atenção redobrada. Os participantes (as crianças, por exemplo) desenham na madeira o que querem – elas cortam na máquina – e depois podem pintar, ou não, e fazem colares, pulseiras...

Às vezes não é tanto *workshop*, mas mais demonstração e os miúdos estão ali interessados a ver como é que se faz.

“É engraçado ver as pessoas estarem a criar o (seu) próprio trabalho” (E3), a sua própria peça, limitando-se elas a dar apenas uma ajuda. As pessoas criam as peças à sua maneira, conforme a imaginação de cada uma e são experiências de que “gostam muito” (E11).

A tabela em apêndice apresenta alguns desses *workshops* (Apêndice 10) que têm sido uma aposta mais recente, desde 2011.

4.21 Visibilidade (destaques das suas peças, prémios, publicidade)

As suas peças têm aparecido em capas e no cartaz de diversos eventos. Em dezembro de 1989, o “famoso” polimónio/polimóino³³ foi cartaz do Forum Picoas, em Lisboa (Anexo 4).

Em 1990, participaram no Carnaval de Alte, com um carro alegórico com o boneco-símbolo, o polimónio, que teve como tema as moças de pau feito (porque as pessoas não diziam em madeira, mas de pau, bonecos de pau, de que elas não gostavam) e com a seguinte quadra:

“Aqui vai este
boneco de pau feito
Digam lá meus senhores
Se para isto elas não tem jeito.”

Nos primeiros anos ganharam algumas menções honrosas a nível nacional, na FIA



Figura 4 – Identificação numa parede lateral da escola com o nome “Da Torre”

(Concurso Artesanato Criativo), em Lisboa, atribuídas pelo IEFP, com os brinquedos tartaruga (1990) e cão de baloiço (1991) (Anexos 5 e 6), que apareciam publicitados em catálogos. Em 1997 e em 2007, concorreram ao Prémio Nacional de Artesanato, respetivamente, com um carrocel e um trator com caixa (Anexos 7 e 8), na categoria de artesanato tradicional / seleção regional. Era um reconhecimento e,

entre outras regalias, ganhavam um lugar de destaque na feira.

A escola onde está instalada a oficina tem estado, desde sempre, identificada com o nome “Da Torre”.

As redes sociais nunca foram uma grande aposta. Têm os telemóveis – que aliás é único meio de contacto que têm, porque cancelaram o telefone fixo – mas não são muito dadas a tecnologias, preferem o contacto “ao vivo” (E8). Apenas têm um *blog*³⁴ para divulgar os seus produtos.

³³ Numa sessão em que trabalharam – na aritmética elementar – as expressões numéricas e daí os monómios e os polinómios, aconteceu um episódio que a todos marcou. Às vezes tinham dificuldade em dobrar a língua e isso aconteceu, precisamente, com os polinómios. Aos polinómios chamavam polimónios/polimóinos, e acabaram por batizar o boneco que estava pendurado na parede da oficina, de “polimóino”. Tornou-se um símbolo e ainda hoje o chamam assim.

³⁴ <http://datorrebrinquedos.blogspot.com>

Ao longo dos anos “publicidade (...) não tem faltado” (E6) e até dizem em jeito de brincadeira que “somos mais conhecidas que o burro do cigano” (E5).

Apareceram por várias vezes na televisão – nos três canais (RTP, SIC e TVI) – e agora já se dão ao luxo de recusar, coisa impensável há 30 anos. Têm dado entrevistas, com reportagens feitas em direto da oficina, em feiras ou outros locais e também têm ido aos próprios programas, o que lhes deu bastante visibilidade. A tabela em apêndice apresenta algumas dessas aparições, pois não se conseguiram lembrar de todas, ao longo dos anos (Apêndice 11). No decorrer desta investigação apareceram na televisão e foram abordadas na rua por imensas pessoas.

Também apareceram em revistas, jornais locais, regionais, nacionais e estrangeiros e em folhetos turísticos. São tantos os “sítios” que “não têm conta” (E7). Apareceram, ainda, em publicações da responsabilidade de diversas entidades, entre elas a Associação *In Loco* e o IEFP. As tabelas em apêndice dão conta dessa diversidade de participações, ano após ano (Apêndices 12, 13 e 14). Houve uma das artesãs que guardava a documentação onde apareciam, à qual tivemos acesso e que foi muito útil ajudando na construção da história. Guardou até um certa altura, mas depois deixou de o fazer.

Como se pode verificar, ao longo destes 34 anos, o impacto da oficina foi muito para além da comunidade, pois têm aparecido em muito lado e os seus produtos estão espalhados pelos quatro cantos do mundo.

4.22 Estágios que têm acolhido e investigações sobre a oficina

Tiveram, durante o mês de julho de 1996, um estagiário da Escola Profissional Cândido Guerreiro (Alte), “um aluno muito aplicado” (E4) que ajudava nos trabalhos que faziam (lixava e montava) e que “teve um aproveitamento muito bom” (E4). Este mesmo aluno, do Curso de Técnico de Serviços Comerciais, desenvolveu também a sua Prova de Apridão Profissional (PAP), no ano letivo 1996/1997, sobre a oficina e intitulava-se “Brinquedos da Torre” uma arte a preservar.

Foi o único estágio que tiveram, apesar de a Escola Profissional ter feito mais pedidos, mas não aceitaram nem esses pedidos, nem outros que apareceram de pessoas interessadas por receio do perigo que as máquinas representam.

Em relação a esta investigação – que é a primeira sobre elas – acham “muito bem” (E8), que “é importante” (E4, E12) o facto de alguém “ter a ideia de ir pegar nas moças da Torre” (E12). É acima de tudo “uma retrospectiva de 34 anos” (E4), que fica na história delas e “fica para a história” (E8).

4.23 Passagem de testemunho

Este testemunho parece de difícil passagem, porque têm “tido muito receio, porque são máquinas (...) e pôr uma pessoa além (...) é uma grande responsabilidade” (E4), pois “é trabalho de risco” (E12) e até dizem que “a oficina morre com (elas)/a gente” (E8). Mas para já, “é um dia de cada vez” (E4), não dizem “nem é agora, nem é mais logo” (E3) e vão mantendo aquilo assim até poderem.

O futuro ainda é incerto, mas gostariam que existissem algumas certezas: quando acabar, a primeira entidade com quem têm de falar é com a Câmara Municipal de Loulé para “devolver” as instalações; se se meter lá outra pessoa, pode ficar com a maquinaria que está na oficina que é das três, mas com os brinquedos não. Os brinquedos que lá estão têm história e “têm que ser doados à Câmara, ou ao museu ou a qualquer coisa para não se perder(em)” (E8). Têm brinquedos com a idade da oficina (34 anos), estão bons e ficam bem em qualquer lugar. Está ali o início de tudo – a base – e é uma pena se se perder e foram elas que começaram e que construíram o que lá está, são as suas recordações.

Se aparecer “alguém que esteja interessado em ficar com aquilo, não irá haver objeções.” (E4) Algumas hipóteses, quiçá:

Há familiares (filhos) que têm jeito para o artesanato e que poderiam dar continuidade. Ou seja, continuava em família e na família. “Era lá na Torre, onde foram nascidos e criados, era engraçado, interessante que fosse, mas duvido” (E12);

O TASA, por exemplo tem mostrado interesse em que deem formações, mas não estão preparadas para isso, já têm a sua “liberdade no trabalho” (E4), de modo que “não têm aceitado esse tipo de formações” (E4);

O Loulé Criativo poderia, porventura, ser uma solução.

4.24 Em jeito de balanço

“Recordar é viver” (E8), como alguém referiu. 34 anos é uma vida e são 34 anos de recordações, onde muitas coisas se passaram nas suas vidas: “foi nascimentos, foi mortes, foi desgostos, foi amores, foi desamores, foi tudo” (E8).

Estas “são umas mulheres valorosas” (E13), resilientes e que conseguiram desfazer “um pouco aquele mito (...) de que o homem vai para as máquinas e trabalha, e a mulher fica em casa a coser ou cozinhar” (E13). Começaram a ser vistas com outros olhos, mostraram ser capazes de muito mais, com capacidades para fazer outras coisas e que “passaram de uma situação em que quase não existiam para uma situação em que

criam objetos para os apresentar em feiras, que discutiam com possíveis compradores” (E14) e que são reconhecidas. “Há um assumir da pessoa, um crescimento interior” (E15) (ao nível de autoconfiança, de autonomia, de alguma independência e de certas afirmações do eu pessoal), “o fazer desabrochar a cidadã que está dentro de cada uma daquelas mulheres” (E15). Elas passaram a cuidar-se mais para estarem mais apresentáveis e passaram a frequentar lugares que antes não frequentavam. Acima de tudo, algumas começaram a sair de casa, ficaram mais desinibidas, mais conversadoras, extrovertidas e com mais iniciativa. Os próprios maridos, que estavam habituados a ter a mulher sempre em casa, para alguns, a sua ausência não foi muito bem aceite. Mas foram-se habituando e hoje, se fizer falta, os maridos também ajudam e eles próprios evoluíram e passaram a olhar para elas de forma diferente e a dar-lhes um valor diferente. Por sua vez os filhos, que também sofreram com a ausência – para além de terem evoluído –, também beneficiaram do processo de emancipação, por que elas passaram. Se antes estavam disponíveis 24 horas para a lida da casa, deixaram de estar e passaram a acumular outras funções, ou seja, passaram a ter uma sobrecarga, compensada pelo rendimento que passaram a levar para casa, que mesmo não sendo “mundos e fundos” (E1), ajudava no orçamento familiar. Houve dificuldade e “teve de haver alterações e uma adaptação” (E1), não só no trabalho, mas em casa, com a família também, que passou a ajudar mais. Mesmo com todos os afazeres da casa (comida, roupa lavada) e tudo o resto, nunca deixaram de ter a oficina “Da Torre” em funcionamento.

Recordam com muita saudade os momentos que passaram em conjunto, pois “não era só a aplicação no trabalho” (E1). “Haviam muitos convívios” (E1) (almoços...) – “sempre as melhores coisas” (E9) – e era como uma coisa familiar. No “curso foi tudo útil” (E10) e com os formadores aprenderam as bases, aprenderam as técnicas, “foi sempre a aprender coisas novas” (E1).

Elas “não passaram a vida no anonimato” (E13), pois são bastante conhecidas e “são um exemplo” (E14). O trabalho é e “foi sempre muito bem visto” (E10) e valorizado.

Atualmente duas já estão reformadas e enquanto elas tiverem coragem, a terceira vai tendo coragem também e vão-se mantendo para ir pagando a sua caixa. Se uma desistir, as outras desistem também. Uma reformada referiu que já não tem iniciativa de fazer tanta coisa como fazia, “a imaginação também já não é aquilo que era, o esquecimento cada vez é mais e a força já não é nenhuma” (E11), mas ainda tem de ir trabalhar “para distrair a cabeça” (E11). Outra reformada continua a trabalhar porque gosta de ir: “é amizade àquilo, (...) gosto de fazer, gosto de sair, gosto de ir às feiras, gosto

de fazer qualquer coisa com as mãos” (E5). Por gostar tanto daquilo nunca lhe passou pela cabeça sair, mas podia tê-lo feito.

“É muito tempo dedicado a uma atividade que muitas vezes não é compensadora em termos económicos, (...) é uma atividade que é desenvolvida porque faz parte da pessoa” (E13). Elas continuam porque, de facto, “aquilo faz parte do seu ser. Elas gostam daquilo, (...) é uma paixão” (E13), têm “muito amor àquilo que fazem(os)” (E1) e nunca se arrependem deste percurso. O trabalho pode não ser o mais rentável, mas dificilmente arranjariam outro que as realizasse tanto. Não só o dinheiro importa, o convívio e a troca de experiências são tão ou mais importantes. Atualmente o objetivo é, precisamente, estar ali a conviver, ir às feirinhas para não perderem o contacto, ou seja, é uma forma de saírem e de se sentirem “ainda um bocadinho vivas” (E8).

“O grau de compreensão de todas elas não era idêntico, mas como elas trabalhavam em conjunto” (E14) e a *In Loco* trabalhava “sempre com elas muito nesse sentido de elas fazerem coletivos e não se ficarem pelo individual” (E14), pensaram que “elas em coletivo teriam muito mais possibilidades de se ampararem mutuamente e depois as aptidões umas e doutras acabariam por entrar em complementaridade e favorecer, de facto, a sobrevivência do grupo” (E14). E este grupo é precisamente uma prova viva desse coletivo que foi criado.

É evidente que o exemplo deste curso “precisava de ser replicado” (E14), mas os programas de formação e as políticas, atualmente, não permitem, pois “vão todas no sentido da uniformização, da padronização, da massificação, da burocratização, não respondendo minimamente às necessidades do local e às necessidades das pessoas” (E14). Ou seja, tem-se assistido a “um retrocesso permanente” (E14). Estes programas de formação “fazem tanta falta, mas com formação objetivada” (E15). Há uma coisa, fundamental, que a *In Loco* “inventou” e que “envolve todas as pessoas, formandos, formadores e quem está próximo do processo” (E15) e que é a metodologia de projeto, em que “as matérias da formação surgiam em função de necessidades às quais era preciso dar resposta” (E15).

“Será que podiam ter ido mais longe?; Será que podiam ter feito mais?; Será que podiam ter utilizado, outros meios tecnológicos para se dar a conhecer?; Será que podiam ter utilizado mais a internet?” (E13).

São perguntas que ficam por responder.

Para a *In Loco* houve “coisas que correram bem, coisas que não correram, coisas que podiam ter sido feitas de forma diferente; se hoje fizessemos, faríamos de uma forma

diferente, com certeza (...) esta reflexão que se põe, mesmo passados tantos anos, ainda hoje é importante” (E15). Se no início foi uma espécie de ponto de interrogação – as interrogações continuam – mas a prova é que passados 34 anos elas ainda continuam, no ativo. Criaram o seu próprio posto de trabalho, que era o propósito inicial, e têm-se mantido. “De alguma forma é um caso de sucesso” (E15), mas receita ideal não a temos. Sabemos é que elas foram e são “umas grandes mulheres” (E11).

“Ai, era tão bonito que a gente se juntasse ainda além” (E4). Esta vontade foi expressa nas entrevistas e conseguimos realizá-la. Foi um reencontro muito feliz, em que conseguimos juntar todos os entrevistados envolvidos nesta investigação e que fazem parte desta história.

Capítulo 4 – Discussão de resultados / Conclusão

1 Discussão de resultados

A presente investigação teve como principal objetivo refletir sobre a caminhada de 34 anos das três artesãs da oficina de brinquedos de madeira e bijuteria “Da Torre”, caminhada essa que permitiu compreender melhor como decorreu a integração destas num curso de formação profissional, no âmbito do Programa CPC, e depois a sua vida empresarial até à atualidade.

1.1 Trabalho empírico

À medida que o trabalho empírico foi sendo desenvolvido foi havendo ajustes, sempre com o apoio do orientador, e este dividiu-se em duas fases. A mais importante, e que está na génese de toda a investigação, foi a fase em que foram realizadas as entrevistas biográficas ou narrativas às três artesãs, que decorreram em quatro momentos com cada uma. Foram momentos de nostalgia em que estas nos relataram as suas vivências recordando bonitos momentos. Numa segunda fase, não menos importante, estão as entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas a dois formadores (monitor e coordenador) e a um dirigente da Associação *In Loco* e que vieram complementar as entrevistas com as artesãs. Mas esta investigação peca, por exemplo, por não apresentar testemunhos das quatro formandas que desistiram. Teria sido importante tê-las ouvido, mas infelizmente por falta de tempo não foi possível. Do cruzamento dos relatos do trabalho empírico com o quadro teórico, construímos a discussão dos resultados / conclusões que a seguir se apresentam, sendo que a discussão dos resultados é aquela fase que, por ser a mais pessoal e a mais específica, não é possível definir as regras a seguir (Fernandes, 2004).

1.2 O Programa CPC

Tal como já referimos, com a adesão de Portugal à CEE registaram-se mudanças na área política e social, com vista a promover a “modernização” do país (Canário, 2006) e o seu desenvolvimento económico. O setor da formação profissional ganhou centralidade, no sentido de preparar jovens e adultos para a evolução do mercado de trabalho, verificando-se nesse setor a influência da política da União Europeia na regulação do sistema educativo (Barroso, 2003).

Foi nessa altura que nasceu, entre outros, o Programa CPC. O Programa CPC já não existe, mas deixou um rasto de memórias em todos aqueles que o experienciaram, em

áreas muito diversificadas. As várias ações de formação profissional para o autoemprego que surgiram um pouco por toda a Serra do Caldeirão no final da década de 1980, numa altura em que essa zona parecia esquecida, visavam o lançamento de iniciativas económicas (P. Soares & Melo, 1994).

O Programa CPC foi promovido pelo IEFP, a nível nacional, com vista a estimular a criação de emprego. Coube ao IEFP (Centro de Emprego de Loulé) a participação na seleção dos formandos, a dinamização, a avaliação e o cofinanciamento do Programa (formadores, formandos, visitas de estudo...), a celebração de um Contrato de Seguro de Acidentes de Trabalho com os formandos, entre outras. Concluída a formação e após a apresentação de um projeto de viabilidade para a criação do próprio emprego, concedeu um subsídio a cada formando para instalação e início de atividade. Ou seja, um subsídio de arranque equivalente a 12 meses o salário mínimo nacional.

À Associação *In Loco* (E.H.), por sua vez, competiu conceber o *curriculum* da formação (conteúdos programáticos, cronograma...), a participação também na seleção dos formandos e ainda dos formadores, assegurou todos os trâmites administrativos (materiais de consumo, instrumentos de trabalho, instalações e equipamentos necessários à realização da formação profissional), assegurou ainda, no final do processo, as condições para a criação efetiva de emprego.

A nossa investigação mostrou que durante a própria formação as entidades envolvidas nem sempre partilhavam da mesma opinião. Damos como exemplo o fundo comum que a *In Loco* “criou”, com o qual o Centro de Emprego não concordava, mas depois veio a considerar uma boa prática e a implementá-la nos cursos que sucederam.

Tal como já referimos, a metodologia de projeto que a *In Loco* utilizou levava a que teoria e prática estivessem profundamente interligadas. Ou seja, a formação – que previa um esquema de funcionamento que preparava a passagem do processo formativo ao processo produtivo (P. Soares, 1990) – foi sendo adaptada em função dos problemas e das necessidades que iam surgindo e que foram sendo resolvidos a nível local, no sentido de transformar a formação profissional num processo vivo (P. Soares & Melo, 1994). As figuras do monitor e do coordenador, tiveram aí um papel fundamental, pois eram eles que estavam mais presentes e que iam diagnosticando o que fazia falta. Existiu também um projeto comum em que todos aprenderam, ou seja, quem ensinava também foi ensinado. De referir que o curso de formação teve o seu tempo de duração (três anos) e que após o seu término as vias de comunicação, principalmente, com a Associação *In Loco* continuaram sempre muito fluidas e têm-se mantido abertas ao longo do tempo.

Os cursos de CPC contribuíram para a animação da própria comunidade e para a melhoria da qualidade de vida das populações locais. Foi “o renascer do interesse por zonas há muito votadas ao ostracismo e ao esquecimento” (M. Soares, 1996, p. 11). Num processo de desenvolvimento local o principal propósito, de entre outros, será precisamente a melhoria da qualidade de vida.

1.3 Desenvolvimento local e educação de adultos

Como já vimos anteriormente uma parte significativa dos processos de desenvolvimento local, em Portugal, foram construídos a partir da educação de adultos (Melo, 2012) e são aprendizagens fundamentais e são também para os adultos fontes de prazer e satisfação.

A oficina, que foi o alvo da nossa investigação, resultou tanto do campo da educação de adultos como do desenvolvimento local, ambos fortemente ligados à educação social. Ambos podem ter, também, uma dimensão global (Arco, 2015), mas os cursos eram localizados no território e tinham essa preocupação do território, onde se encontravam os recursos comunitários. Houve sempre uma articulação com as autarquias locais (Juntas e Câmaras) – parcerias que são fundamentais nos processos de desenvolvimento local –, pois também são estas que se encontram mais próximo das populações e são conhecedoras das suas necessidades. E foi, precisamente, no sentido de responder às necessidades reais formuladas pela população da Serra Caldeirão que foram pensados e organizados cursos de formação profissional (P. Soares & Melo, 1994). Estes tiveram como principais destinatários as mulheres, por estarem mais disponíveis e que estavam “desejosas” de ter o seu emprego.

Na conceptualização do desenvolvimento local existem aspetos essenciais como privilegiar o local e contribuir para a melhoria das condições de vida (Albino, 2004) e trabalhar com as pessoas a partir da sua valorização e dos recursos locais (Melo, 2012). Para haver desenvolvimento, tem de haver mudança (Fragoso, 2005a) e essa mudança existiu na comunidade e nas próprias mulheres e suas famílias.

Numa das quadras apresentadas na “abertura” deste trabalho Maria Alierte Graça expressava, precisamente, a esperança na mudança

“A relva vai crescendo
Que é a minha esperança
Para o futuro espero
Que seja esta a mudança.”

Os empregos que elas criaram (com efeito duradouro) fazem parte também da revitalização socio-económica que para Melo (2012) tem de existir no desenvolvimento local.

1.4 Processo de investigação

A capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão determina a utilidade do estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Escolhemos o método estudo de caso, que tem os seus prós e contras. Para Yin (2005) o investigador precisa de ter uma preocupação constante e de estar bem consciente da necessidade de “ter muito cuidado ao projetar e realizar estudos de caso a fim de superar as tradicionais críticas que se faz ao método” (p. 19), como “a falta de rigor da pesquisa” e ainda porque este fornece “pouca base para fazer uma generalização científica” (p. 29). Para evitar essas críticas e aumentar a credibilidade de um estudo de caso nunca é demais insistir: “*fazer uma descrição pormenorizada e abundante de todo o processo da investigação*” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 236), não uma cobertura total, mas daquilo que é essencial para o foco da questão. De forma a aumentar a credibilidade do nosso estudo de caso, e a permitir que outros investigadores possam interpretar e comparar os dados produzidos, a descrição dos processos e procedimentos de investigação deverá ser muito cuidada (Amado & Freire, 2017), ou seja, procurámos ir ao pormenor.

No método de investigação que utilizamos, defendemos como Stake (2012) que a sua conclusão “é a consumação de uma obra de arte” (p. 149), pois que

por ser um exercício de tal profundidade, o estudo é uma oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de reflectir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de activar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos. (p. 150)

Os resultados numa pesquisa qualitativa, como a nossa, são “irrepetíveis” e a replicabilidade é também impossível de se conseguir (Coutinho, 2008, p. 10).

É a partir do cruzamento de três dimensões (entre teoria (como se pensa), empiria (como se entra numa realidade vivida) e metodologia (como se faz)) “que se podem gerar conhecimentos que, ao mesmo tempo, assumam valor analítico ou científico e sejam originais” (Ribeiro, 2018, p. 45).

Embora tenha implicado operações demoradas (transcrição das entrevistas, análise de conteúdo) o processo de investigação mostrou-se adequado e em nosso

entender os métodos de recolha e a análise de dados facultaram a informação necessária que nos permitiu apresentar o presente resultado.

Na redação da nossa investigação qualitativa fizemos como sugerido por Bogdan e Biklen (1994) apresentámos o nosso ponto de vista, a nossa análise, a nossa explicação e a nossa interpretação dos dados.

1.5 Mudanças que o processo causou nas mulheres

Os resultados podem não ter sido sempre espetaculares, mas houve algum enriquecimento pessoal nestas mulheres que se tornaram mais intervenientes no seu espaço, a nível familiar, social e económico.

Elas criaram o seu próprio emprego – numa zona em que os postos de trabalho escasseavam – aliás construíram um projeto de trabalho e de vida. Ou seja, o principal objetivo do Programa CPC que visava estimular a criação de emprego foi cumprido, colmatando uma das grandes preocupações (falta de emprego) que era sentida.

Um folheto (Anexo 9) que criaram durante o curso para apresentação da oficina continha, entre outras, uma frase relacionada com emprego: “Desejamos criar, em breve, uma pequena empresa. Mesmo sem experiência anterior neste tipo de trabalho, gostamos da nossa actividade e pensamos que os nossos produtos têm qualidade para o sucesso”. A empresa³⁵ foi criada e os produtos têm sido, efetivamente, um sucesso.

O quotidiano destas mulheres e suas famílias melhorou, principalmente, em termos económicos com a conseqüente melhoria dos rendimentos, provenientes da bolsa de formação e das vendas. As mulheres “saíram” da sua condição de mulher e passaram a estar mais motivadas e a ser mais valorizadas e aceites na “comunidade” que as criticava por abandonarem o seu espaço doméstico.

Estas mulheres mostraram que nunca é tarde para se aprender, pois aprendizagem é um processo permanente ao longo de toda a vida. Se um adulto volta para a “escola” é porque quer aprender mais, por necessidade de aumentar os seus conhecimentos ou para que se sinta útil e mais participativo e até mesmo para a sua própria autonomia. Proporcionar estímulos é dar-lhes mais vida, tornando-as mais ativas e interventivas, acabando estas por valorizar mais todo o processo educativo. Ou seja, estas mulheres tiveram que aprender a “pescar o peixe” e ganharam a sua própria autonomia.

³⁵ De facto elas estão legalmente constituídas como empresárias em nome individual, mas funcionam como se fosse uma empresa/sociedade.

O fundo comum, que a *In Loco* “criou” e que foi muito criticado pelo Centro de Emprego, constituiu uma reserva que se veio a verificar de grande importância no início de atividade, juntamente com o subsídio de arranque atribuído pelo IIEFP. Sem essa ajuda teria sido difícil terem conseguido aguentar o barco.

Os projetos de desenvolvimento local que foram surgindo e os cursos que foram criados um pouco por toda a Serra do Caldeirão, a partir de meados da década de 1980, permitiram dar voz às mulheres e desenvolver e recriar novas formas de expressão artística e cultural contribuindo, principalmente, para a criação de alguns empregos. Estes processos educativos tornaram as pessoas mais participativas, mudaram mentalidades e aumentaram a sua autoestima.

Por terem estado neste processo a vida delas foi diferente e foi uma maneira de serem mais! Foi uma forma de construírem novos conhecimentos, de conviverem, de trocarem experiências e de partilharem afetos. Têm orgulho no seu percurso, de 34 anos, e por ainda se manterem no ativo. Concluímos que a oficina tem sido importante na vida delas, “é a casa delas”.

O repositório (Apêndices 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14) que foi sendo construído, ao longo de todo o processo, com o material disperso existente, reúne 34 anos de vida e de visibilidade da oficina e ajudou a construir a sua história. Estes apêndices ilustram que o impacto da oficina foi muito para além da comunidade. Até dizem em jeito de brincadeira que “somos mais conhecidas que o burro do cigano” (E5).

2 Conclusão

2.1 A pergunta de partida e os objetivos

A pergunta de partida: Quais os fatores que permitiram a construção e consolidação de uma oficina de mulheres em meio rural, a partir de um curso de formação profissional?”, foi respondida através das entrevistas realizadas e também da pesquisa a muita e variada documentação dispersa em arquivos pessoais e institucionais.

Os objetivos gerais e específicos iniciais foram, ao longo de todo o processo, sendo redefinidos, pois como refere Bogdan & Biklen (1994) “quando acontece algo de novo que possa ser interessante, aumenta a tentação de redefinir os objectivos e continuar o estudo” (p. 96). Apresentamos abaixo os objetivos finais que foram totalmente alcançados.

1. Compreender como decorreu a formação e quais os seus resultados;
 - 1.1. Perceber as razões que as levaram a frequentar a formação;
 - 1.2. Perceber quais foram os resultados da formação;
2. Conhecer o processo de transição da formação, para a construção da oficina;
3. Compreender os processos que permitiram tornar a oficina sustentável/viável;
4. Conhecer o perfil das mulheres formandas/artesãs;
 - 4.1. Identificar os obstáculos de género que se colocaram no seu percurso;
 - 4.2. Identificar as mudanças na sua vida, resultantes do seu envolvimento na formação e na construção da microempresa;
 - 4.3. Compreender até que medida a experiência teve impactos sobre a comunidade.

2.2 Limitações da investigação

Por fim e para que se entenda quais os aspetos que constituíram algum constrangimento a um melhor desenvolvimento da investigação, apresentamos seguidamente as limitações do processo investigativo.

Uma limitação das mais significativas terá sido a distância temporal, pois já se passaram mais de três décadas, desde o início desta história, que recuou a 1989. Foi natural os entrevistados não se conseguirem lembrar de alguns detalhes, mas foi um bom exercício de memória para todos e cada um nos contou experiências únicas e histórias especiais (Stake, 2012). Ou seja, reconstruíram na medida possível as experiências do passado, com imagens do presente.

O facto de ter escolhido uma área de investigação, que me era familiar, foi um desafio a diversos níveis. Esta foi uma aprendizagem constante e contribuiu para o meu crescimento e enriquecimento pessoal e deu-me um prazer enorme realizá-la, pois foi uma forma de reviver pessoas e recuar a tempos em que fui muito feliz. Mas o facto de conhecer o meio e todos os entrevistados teve os seus aspetos positivos e negativos. Não foi necessário criar uma relação de confiança e de empatia, uma vez que já existia, mas houve momentos de hesitações, de dúvidas pois a proximidade afetiva obrigou-me a um distanciamento que nem sempre foi fácil. Mesmo assim, o resultado aqui apresentado pode transparecer alguma afetividade (que fiz questão de ficar vincada), mas fruto de muito esforço e dedicação acho que correspondo ao desafio, olhando para a matéria em estudo com outro olhar.

Realizar um mestrado não é tarefa fácil e ser trabalhadora-estudante limitou bastante o tempo – que foi curto para tanto trabalho – para me dedicar como desejaria, o que levou a que tivesse de fazer opções e tivesse de restringir o meu foco. A gestão de tempo que teve de ser feita da melhor forma, fez com que qualquer sítio fosse sítio para elaborar esta dissertação.

Se “o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67), as limitações que enfrentei foram sinónimo, precisamente, de conhecimento e de aprendizagens constantes.

2.3 Futuras investigações

O concluir esta investigação não significa o fim, nem significa o fechar da porta. Esperamos é que seja um contributo para o estudo mais aprofundado desta experiência ou de outras experiências de formação para o desenvolvimento local, que tiveram lugar na Serra do Caldeirão ou quem sabe noutras regiões.

A falta de tempo obrigou-nos a escolhas e houve aspetos que foram emergindo, mas que a investigação não conseguiu responder. Em futuros estudos poderão ser aprofundados alguns desses aspetos como, quer seja nesta experiência ou outras experiências da mesma altura, perceber: o que levou à desistência dos formandos e ao término “precoce” de algumas dessas experiências; o contributo em termos de conservação do património cultural; o perfil e o género dos formandos; impacto na comunidade... Com este tipo de investigações, conseguir-se-ia proceder a uma avaliação do Programa CPC mais aprofundada, de modo a evidenciar tanto as potencialidades como

os limites e a determinar as condições mais favoráveis para o seu bom funcionamento (P. Soares, 1990).

Em suma, as investigações nunca esgotam os temas. Ou seja, a crença que dá sentido à vida do investigador é que “não existe nenhum tema que não precise de ser mais investigado” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 257).

2.4 Notas finais

É de louvar o trabalho das três artesãs – as verdadeiras protagonistas – que, apesar das dificuldades, há mais de 30 anos que estão juntas, que têm mantido o artesanato vivo no interior algarvio e que dão a conhecer o seu trabalho um pouco por todo o lado. É com imenso orgulho e um sentimento de autorrealização que pude testemunhar esta história tão única.

Acreditamos que o esquema organizativo e de funcionamento do Programa CPC e que a metodologia de projeto utilizada pela *In Loco* durante as formações, deveriam ser novamente experimentados com vista à criação de novos empregos em áreas que não tivessem exclusivamente ligadas à conservação do património cultural, mas que respondessem, minimamente, às necessidades do local e às necessidades das pessoas (canalização, eletricidade, por exemplo). Replicar sim, mas com formação objetivada.

Quanto ao futuro da oficina e à passagem de testemunho é uma incógnita. As três artesãs continuam porque de facto “aquilo faz parte do seu ser” (E13), mas quem quer que seja o(a) sucessor(a), terá que adaptar a oficina aos tempos modernos, principalmente em termos de reforma da maquinaria (não desvirtuando o valor artesanal da produção) e praticar preços mais justos. Será preciso inovar, diversificar os produtos (continuando a apostar na qualidade), procurar novos mercados, etc. Aguardemos pelo futuro, desta história, com apreensão.

Em Alte existe, desde 2009, o Polo Museológico Cândido Guerreiro e Condes de Alte que integra a Rede de Museus do Município de Loulé e que se destaca como um polo cultural com muito dinamismo e como um espaço identitário da comunidade de Alte. Acredito que pelo facto de trabalhar neste espaço, pode ser uma mais-valia e o trabalho de investigação que desenvolvi poderá vir a resultar: numa exposição a ter lugar ali; ou quiçá numa publicação, a ser editada pelo município de Loulé. É um enorme potencial que está agora disponível, para que as gerações vindouras possam melhor compreender como decorreu todo o processo de uma experiência de desenvolvimento local em Alte.

Após a defesa e validação pela academia, pretendo oferecer o produto final às protagonistas desta história, como uma forma ética de devolução e ao mesmo tempo de agradecimento por toda a colaboração e disponibilidade.

Referências

- Albino, J. C. (2004). *Contributo para a História do Desenvolvimento Local em Portugal*. ANIMAR.
- Alcoforado, L., & Ferreira, S. M. (2011). Educação e Formação de Adultos: nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do Príncipe Encantado. In L. Alcoforado, J. A. G. Ferreira, A. G. Ferreira, M. P. Lima, C. Vieira, A. L. Oliveira & S. M. Ferreira (Eds.), *Educação e Formação de Adultos: políticas, práticas e investigação* (pp. 7-20). Imprensa da Universidade de Coimbra. http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0228-8_1
- Amado, J. (2017a). Técnicas de recolha de dados. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação qualitativa em educação* (3.^a Edição, pp. 207-208). <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017a). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação qualitativa em educação* (3.^a Edição, pp. 209-235). <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017b). Estudos (auto)biográficos – histórias de vida. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação qualitativa em educação* (3.^a Edição, pp. 171-187). <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação qualitativa em educação* (3.^a Edição, pp. 123-145). <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Amaro, R. R. (1998, Novembro). O desenvolvimento local em Portugal: as lições do passado e as exigências do futuro. *A Rede*, (Edição Especial), 60-64.
- Amiguiinho, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 7-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37418202>
- Arco, J. P. (2003). Um olhar sobre a educação de adultos no Algarve. In E. Lucio-Villegas (Ed.), *Apuntes sobre Educación de personas adultas y Acción Comunitaria* (1.^a Edição), (pp. 19-30). Diálogos.
- Arco, J. P. (2015). *Relatos biográficos de professores/educadores de adultos: a ação das Coordenações Concelhias no âmbito do Plano Integrado de Desenvolvimento Regional (PIDR) do Nordeste Algarvio – Volume I* (Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Portugal). <http://hdl.handle.net/10174/18551>
- Associação In Loco. (1993a, Julho). Parabéns ao CAI de Alte, pelo seu 7º aniversário. *Jornal da Serra*, p. 13.
- Associação In Loco. (1993b, Dezembro). Desenvolvimento de pequenas empresas e do artesanato. *Jornal da Serra – Suplemento*, p. 5.
- Associação In Loco. (1994a). *Mulheres da Serra do Caldeirão*. Associação In Loco.
- Associação In Loco. (1994b, Dezembro). Serra do Caldeirão: novos tempêros turísticos. *Jornal da Serra*, p. 8.
- Associação In Loco. (1996a, Maio). ALTE Aldeia Cultural. Um slogan para promover uma das mais características e atractivas aldeias do interior algarvio. *Jornal da Serra*, p. 3.

- Associação In Loco. (1996b, Maio). Escola Profissional Cândido Guerreiro adquiriu autocarro ao serviço da Escola e da Freguesia de Alte. *Jornal da Serra*, p. 3.
- Associação In Loco. (1996c, Maio). Fernanda Silvestre e as delícias do Rosmaninho. *Jornal da Serra*, p. 19.
- Associação In Loco. (2001). *Formação para o desenvolvimento: Formação/Inserção Profissional Territorializada*. Associação In Loco.
- Associação In Loco. (s.d.). *Perfil*. Associação In Loco.
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., & Maia, A. (2017, Jul./Ago./Set.). Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, Série IV (14), 159-168. <https://doi.org/10.12707/RIV17018>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. <http://hdl.handle.net/10400.1/14097>
- Barros, V. C. (1998, Novembro). Desenvolvimento rural na última década. *A Rede*, (Edição Especial), 9-13.
- Barroso, J. (2003, Abril). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24(82), 63-92. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100004>
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação / Temas e Problemas*, (12 e 13), 13-25. <http://revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/11>
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (4.^a Edição). Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Borges, R., Silva, S. G., & Raimundo, H. (2020). O desenvolvimento local como estratégia de capacitação e participação cidadã. O exemplo do projeto EducAlte. al-ulyà Revista do Arquivo Municipal de Loulé, (22), 105-126.
- Cabugueira, A. C. C. M. (2000). Do desenvolvimento regional ao desenvolvimento local. Análise de alguns aspectos de política económica regional. *Gestão E Desenvolvimento*, (9), 103-136. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2000.9>
- Caleiro, A. B. (2008). Educação e Desenvolvimento: que tipo de relação existe? [Comunicação oral]. *I Encontro Luso-Angolano Economia, Sociologia e Desenvolvimento Rural*, Évora, Portugal. <https://www.researchgate.net/publication/308419711>
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: Um campo e uma Problemática*. Educa.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Eds.), *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação* (pp. 159-

- 206). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Trabalho%20CNE.SPCE..pdf>
- Caride Gómez, J. A., Pereira de Freitas, O. M., & Vargas Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local – Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Profedições.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial*. EDUCA.
- CEARTE (nd). *Carta de artesão e de unidade produtiva artesanal*. https://www.cearte.pt/article/GPAO_Carta_e_UPA.html
- Centro de Animação e Apoio Comunitário da Freguesia de Alte (2023a). *A nossa História*. https://centroanimacaoalte.pt/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=251&Itemid=258
- Centro de Animação e Apoio Comunitário da Freguesia de Alte (2023b). *Missão e Valores*. https://centroanimacaoalte.pt/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=259&Itemid=259
- CLAVES. (1991a). *De quién es la iniciativa en el desarrollo sociocomunitario*. Editorial Popular.
- CLAVES. (1991b). Una Perspectiva Histórica para el Debate. In CLAVES (Ed.), *De quién es la iniciativa en el desarrollo sociocomunitario* (pp. 98-116). Editorial Popular.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Editorial la Muralla.
- Cordeiro, A. M. R., Alcoforado, L., & Ferreira, A. G. (2011/12). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia*, (30/31), 305-315. https://doi.org/10.14195/0871-1623_31_28
- Costa, R. (2014). Ridendo Castigat Mores. A Transcrição de Entrevistas e a (Re)Construção Social da Realidade. *Actas do VIII Congresso Português de Sociologia: “40 Anos de Democracia(s): Progressos, Contradições e Prospetivas”* (pp. 1-12). Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/13403>
- Coutinho, C. P. (2008, Janeiro/Abril). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15. <https://hdl.handle.net/1822/7884>
- Coutinho, C. P. (2021). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.ª Edição). Edições Almedina, S.A.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243. <https://hdl.handle.net/1822/492>
- Covas, A. (2005). Desenvolvimento rural: um futuro promissor – Uma Carta de Princípios e um Centro de Desenvolvimento Rural para o Interior do Algarve. In A. Covas, C. Cândido, D. Trigueiros, E. L. Rebelo, J. A. Silva, J. Guerreiro, P. M.

- M. Rodrigues & R. Nunes (Eds.), *Estudos II – Faculdade de Economia da Universidade do Algarve* (pp. 77-87). Faculdade de Economia da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/5370>
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Instituto Piaget.
- Escola Profissional de Alte – CIPRL (2023). *Origem da Escola*. <https://epalte.pt/index.php/escola/origem>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Fernandes, M. R. (2004). Investigación cualitativa: definición y diseño. In E. Lucio-Villegas (Ed.), *Investigación y práctica en la educación de personas adultas* (pp. 31-40). Nau Llibres.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada – Aprender a nossa saída*. Porto Editora.
- Flick, U. (2013). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor.
- Fragoso, A. (2005a). Contributos para o debate teórico sobre o desenvolvimento local: Um ensaio baseado em experiências investigativas. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 63-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34900504>
- Fragoso, A. (2005b). Desenvolvimento Participativo: uma sugestão de reformulação conceptual. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 23-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37418103>
- Fragoso, A. (2018). Conclusão: Contributos para uma reflexão sobre a investigação na educação social. In R. Barros & A. Fragoso (Eds.), *Investigação em Educação Social – prática e reflexão* (pp. 163-171). Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/11020>
- Fragoso, A., & Lucio-Villegas Ramos, E. L. (2014). A mediação na comunidade e no desenvolvimento comunitário: tendências e potencialidades. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 55-69. <http://hdl.handle.net/11441/30371>
- Freire, P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (5.ª Edição). Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido* (32.ª Edição). Paz e Terra.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4.ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso* (1.ª Edição). Príncipia Editora, Lda.
- IEFP (1988). *Conservação do Património Cultural – CPC*. IEFP
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto Editora.

- Lima, J. Á. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47-I, 7-29. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1
- Lima, L. C. (1996a). Do Estado da Educação de Adultos em Portugal. In Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal (Ed.), *Educação de Adultos em Portugal: Situação e Perspectivas* (pp. 61-71). Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos.
- Lima, L. C. (1996b). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil. *Inovação*, 9(3), 283-297. <http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/60551/1/Educação%20de%20adultos%20e%20construção%20da%20cidadania%20democrática.PDF>
- Lima, L. C. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário & B. Cabrito (Eds.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Educa.
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2018, Abr./Jun.). Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. *Cadernos de pesquisa*, 48(168), 600-623. <https://doi.org/10.1590/198053144926>
- Lopes, A. S. (2006, Outubro). Encruzilhadas do desenvolvimento: Falácias, dilemas, heresias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (75), 41-61. <https://doi.org/10.4000/rccs.899>
- Lucio-Villegas, E. (2012). A construção da cidadania participativa através da educação. *Revista Lusófona de Educação*, (20), 13-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34923271002>
- Marchioni, M. (1997). *Planificación Social y Organización de la Comunidad: Alternativas avanzadas a la crisis*. Editorial Popular.
- Marie, P. (2017). Revolução dos Cravos e educação popular. As associações de educação popular em Portugal (1974-1986). *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, (17), 371-396. https://doi.org/10.14195/1645-2259_17_17
- Melo, A. (1997). Pensar no global para agir no local. *Revista de Administração Local*, (162), 659-668.
- Melo, A. (2005). Formação de adultos e desenvolvimento local. In R. Canário & B. Cabrito (Eds.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências* (pp. 97-113). Educa.
- Melo, A. (2012). *Passagens revoltas – 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Associação In Loco.
- Melo, A. (2019, Maio). Recortes de uma vida de intervenção inspirada em Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, 43(43), 237-243. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle43.16>
- Ministério da Educação. (1979). *Trabalhos preparatórios para o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos (PNAEBA). Relatório de Síntese*. Ministério da Educação – Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário – Direção-Geral da Educação Permanente.

- Monteiro, A. A. (2004, Junho). As Iniciativas de Desenvolvimento Local e a Diversidade das suas Orientações. *Cidades – Comunidades e Territórios*, (8), 53-63. <https://revistas.rcaap.pt/cct/article/view/9188>
- Moreno, L. (1998, Novembro). Os estudos em torno do desenvolvimento rural e local em Portugal: apontamento de contexto e sistematização. *A Rede*, (Edição Especial), 52-59.
- Moreno, L. (2003). A animação do desenvolvimento de áreas desfavorecidas em Portugal: das incidências segmentadas às abordagens territoriais. *Revista da Faculdade de Letras – Geografia*, I série, vol. XIX, 309-317. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/geografia/article/view/7700/7066>
- Muge, A. (1988, Novembro). Longe da vista. *Cadernos “A Rede”*, (2), 12-37.
- Nunes, H., & Hoven, R. (1996). Trabalho comunitário: fundamentos e contextos de acção. In R. Hoven & M. H. Nunes (Eds.), *Desenvolvimento e acção local* (pp. 47-66). Fim de Século Edições.
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto Editora.
- Palma, G., & Dias, N. (2001). *Dar Rosto à Intervenção – Os Animadores de Desenvolvimento Local*. Associação In Loco.
- Peretz, H. (2000). *Métodos em sociologia – para começar*. Temas e Debates.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais: casos práticos*. Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132/ 1-22. <http://hdl.handle.net/10451/3007>
- Portela, J. (1997). O meio rural em Portugal: entre o ontem e o amanhã [Comunicação oral]. *A Revitalização do Mundo Rural e o Ordenamento do Território*, Lisboa, Portugal. <http://aleph.letras.up.pt/index.php/tae/article/viewFile/9681/8879>
- PROACTIVETUR. (2015). Projecto TASA. <http://projectotasa.com/>
- Projecto RADIAL – Associação "IN LOCO". (1992). *Um olhar. Um percurso*. Projecto RADIAL – Associação "IN LOCO".
- Quitllet, R. (1986). 1/Educacion de adultos, desarrollo comunitario y promocion de la mujer. In Quintana, J. M.^a (Ed.), *Investigación Participativa: Educación de Adultos* (pp. 200-207). Narcea.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais* (6.^a Edição). Gradiva.
- Raimundo, D. (2013). Alte: análise das estratégias promocionais atuais de uma aldeia do barrocal do Algarve. (Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Faro, Portugal). <http://hdl.handle.net/10400.1/5758>
- Raimundo, H. (1992). O movimento associativo em meio rural. *al-'ulyà Revista do Arquivo Histórico Municipal de Loulé*, (1), 111-121.
- Raimundo, H. (2006). O Gabinete de Desenvolvimento Rural da C. M. de Loulé: Uma experiência lida à luz do conceito de desenvolvimento local. *al-'ulià Revista do Arquivo Municipal de Loulé*, (11), 215-232.

- Raposo, I. (1995). *Alte na roda do tempo*. Casa do Povo de Alte.
- Reis, J. (1998, Novembro). Uma nova política pública: o desenvolvimento local. *A Rede*, (Edição Especial), 32-33.
- Ribeiro, G. M. (2018). *Novo Manual de Investigação* (1.ª Edição). Contraponto.
- Saúde, S., Lopes, S., & Machado, F. (2018). A Sustentabilidade da Educação Enquanto Fator Promotor do Desenvolvimento Local: Reflexões a Partir do Estudo de Caso de um Município do Baixo Alentejo. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, (48), 55-69. <https://doi.org/10.59072/rper.vi48.491>
- Silva, A. S. (1990). *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento* (1.ª Edição). Edições Asa.
- Soares, M. (1996, Nov./Dez.). Pelas terras do nordeste algarvio: O balanço de uma intervenção. *Dirigir*, (46), 9-13. https://www.iefp.pt/documents/10181/702845/DIRIGIR_46.pdf/46d3824d-766b-484b-95aa-38b3ea155021?TSPD_101_R0=082e784de1ab2000ce2d2e7df342d96c605d3c5a00a99cb355e984b375cff1e3e76e25211e5cc616080bef19b2143000f3e46a97a44c9d7b01da0f2042e1d4378983e3fcf4bb0d45f059
- Soares, P. (1990). *Estudo de caso: Projectos de Formação-Criação de Emprego organizados pela Associação IN LOCO no âmbito do Programa CPC*. Associação In Loco.
- Soares, P., & Melo, A. (1994, Ago./Set./Out.). Serra do Caldeirão: construindo a vontade colectiva de mudança. *Revista Formar*, (12), 13-30.
- Souto, A. (2022, Outubro). Ana Souto, Minha Terra – Federação Portuguesa de Associações de Desenvolvimento Local. *REDE*, (6), 60-67. <https://www.minhaterra.pt/disponivel-nova-edicao-da-revista-rede.T14194.php>
- Souza Minayo, M. C., & Costa, A. P. (2018, Abril-Junho). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, (40), 11-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005002>
- Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (3.ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos* (3.ª Edição). Bookman.

Legislação

Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de Dezembro de 1948. Diário da República, I Série A, n.º 57/78, de 9 de Março de 1978.

Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de Maio. Diário da República, I Série – n.º 118.

Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro. Diário da República, I Série – N.º 8.

Apêndice 1 – Guião para entrevista narrativa

Entrevista: 60m-90m

Tema: “O desenvolvimento local em Alte. Estudo de caso da oficina de artesãs de brinquedos de madeira “Da Torre” – Torre/Alte (Algarve)”

Público alvo: artesãs

Objetivo: compreender as mudanças que ocorreram (ao nível profissional e pessoal) desde a frequência do curso de formação profissional até à atualidade / perceber como é que esse percurso tem sido feito.

Categoria	Objetivo	Questões principais	Questões de recurso
A. Dados sociodemográficos	Recolher os dados sociodemográficos da entrevistada.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Permite a gravação desta entrevista? 2. O seu nome? 3. A sua idade? 4. Onde reside? 5. Qual a sua escolaridade? 	
B. Legitimação da entrevista	<p>Dar a conhecer à entrevistada o objetivo do estudo.</p> <p>Criar ambiente propício à entrevista (quebrar o gelo).</p> <p>Realçar a importância da participação da entrevistada, nomeadamente, pela sua contribuição para a recolha de informação e agradecer a sua disponibilidade.</p> <p>Referir que é livre de desistir caso assim o entenda.</p> <p>Dar a conhecer as questões de confidencialidade e o respetivo</p>		

	consentimento informado à entrevistada.		
C. A vida antes do curso	Perceber como era a vida antes da entrada no curso de formação profissional de brinquedos em madeira.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é que era a sua vida antes do curso, ao nível pessoal e familiar? 2. Sempre viveu na freguesia de Alte? 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Como é que passava os seus dias? 1.2. Trabalhava para fora, ou era doméstica? 2.1. Se não, por onde andou?
D. História da experiência de formação e da atividade profissional	<p>Conhecer o percurso da entrevistada, nomeadamente:</p> <p>Durante a frequência do curso;</p> <p>Pós curso. Prosseguimento da atividade.</p> <p>Perceber como decorreu a formação e quais os seus resultados.</p> <p>Conhecer o processo de transição da formação, para a construção da oficina.</p> <p>Perceber os mecanismos/ferramentas que permitiram tornar a oficina sustentável/viável.</p>	<p>Conte-nos de modo informal a sua história. Descreva-nos o que realmente aconteceu e como começou:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual foi a sua principal motivação quando se candidatou ao curso? 2. Quando soube que foi selecionada qual foi a sua reação? 3. Durante a formação quais foram as suas principais limitações/dificuldades e conquistas/motivações? 4. Que tipo de formanda era? 5. Que recordações tem desses 3 anos? 6. Após o término do curso, pode descrever como foi o percurso até à atualidade? 7. Como é que conseguiram tornar a oficina sustentável/viável? 8. Quais foram as vossas principais dificuldades no início da atividade? 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Era isso que queria? 2.1. Que reação teve? Ficou feliz, ficou com receio? 3.1. Como foi a sua integração? 3.2. Citar exemplos, por favor. Foi fácil ou difícil? 4.1. Era assídua, aplicada ou despreocupada? 5.1. As melhores e as piores. 6.1. O que mudou? Como correu o arranque enquanto empresárias? 7.1. Como é que foram os tempos de afirmação da oficina? 7.2. Onde é que os vossos artigos podem ser adquiridos?

			8.1. Essas dificuldades mantêm-se, ou agora são outras?
E. A nível pessoal	<p>Conhecer o perfil das mulheres artesãs.</p> <p>Perceber se houve obstáculos pelo facto de serem mulheres.</p> <p>Compreender as mudanças que ocorreram a nível pessoal.</p>	<p>1. Houve alterações na sua maneira de ser antes e depois do curso?</p> <p>2. Alguma vez sentiu algum obstáculo / discriminada pelo facto de serem mulheres a trabalhar a madeira? Se sim, especifique.</p> <p>3. A nível familiar, que alterações sentiu?</p> <p>4. Alguma vez se arrependeu deste seu percurso?</p> <p>5. O que pensa do seu trabalho?</p> <p>6. Descreva um dia típico de trabalho.</p>	<p>1.1. Houve alterações, enquanto pessoa, na vossa auto-estima?</p> <p>2.1. É costume ouvirem boatos?</p> <p>3.1. Que impacto teve na família?</p> <p>3.2. Como passou a gerir a sua vida pessoal com a profissional?</p> <p>4.1. Se sim quer especificar, porquê?</p> <p>5.1. O que mais gosta e menos gosta?</p> <p>6.1. Desde a hora que entra na oficina (07h00) até à saída (13h00).</p>

F. Impacto da oficina	Conhecer o impacto da experiência e de outras em meio rural.	<p>1. Na vossa opinião que impacto teve a oficina na aldeia/comunidade?</p> <p>2. O vosso trabalho é reconhecido?</p> <p>3. O que nos pode contar dos outros cursos que também começaram na mesma altura?</p> <p>4. Dê-nos a sua opinião sobre o que tem sido o trabalho de desenvolvimento local da Associação In Loco na serra do Caldeirão.</p>	<p>1.1. Houve diferenças na movimentação na aldeia, ou manteve-se tudo na mesma?</p> <p>3.1. Os de Cachopo (malhas e Lançadeira), os de Martinlongo (Linha Serrana, Flor da Agulha e o das ervas) e a Prova do Azinhal.</p>
G. Desafios futuros	Compreender os desafios associados ao futuro.	<p>1. Quais são as suas expectativas no que diz respeito ao futuro da oficina?</p> <p>2. Existem alguns fatores que lhe causam algum desconforto / desmotivação?</p>	<p>1.1. Existem interessados em continuar?</p> <p>2.1. Como tem lidado com a utilização cada vez mais frequente das novas tecnologias?</p>
H. Finalização da entrevista	Agradecer à entrevistada pela sua participação.	Acha que faz algum sentido esta investigação?	Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Apêndice 2 – Guião para entrevista semi-estruturada

Entrevista: 60m-90m

Tema: “O desenvolvimento local em Alte. Estudo de caso da oficina de artesãs de brinquedos de madeira “Da Torre” – Torre/Alte (Algarve)”

Público alvo: ex-formadores / ex-dirigentes da Associação In Loco

Objetivo: compreender as mudanças que ocorreram nas formandas (ao nível profissional e pessoal) desde a frequência do curso de formação profissional até à constituição como empresárias.

Categoria	Objetivo	Questões principais	Questões de recurso
A. Dados sociodemográficos	Recolher os dados sociodemográficos da entrevistada.	1. Permite a gravação desta entrevista? 2. O seu nome? 3. A sua idade? 4. Onde reside? 5. Pode falar um pouco do seu percurso profissional?	
B. Legitimação da entrevista	Dar a conhecer o objetivo do estudo. Criar ambiente propício à entrevista (quebrar o gelo). Realçar a importância da sua participação, nomeadamente, pela contribuição para a recolha de informação e agradecer a sua disponibilidade. Referir que é livre de desistir caso assim o entenda.		

	Dar a conhecer as questões de confidencialidade e o respetivo consentimento informado.		
C. O curso de formação profissional	<p>Compreender o porquê de ter sido criado na freguesia de Alte o curso de formação profissional de brinquedos em madeira.</p> <p>Compreender como é que funcionou a relação entre a In Loco e o IEFP e a articulação que houve na construção do plano de formação.</p> <p>Perceber como decorreu a formação e quais os seus resultados.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fale-nos da formação profissional, um dos pilares fundamentais de intervenção que a In Loco desenvolveu nos primeiros tempos da sua atuação. 2. Porque é que na freguesia de Alte foi criado um curso na área dos brinquedos em madeira? 3. Este curso foi financiado pelo programa CPC do IEFP. Como foi a relação com o IEFP (Everilde Miranda?) 4. Quais as mudanças sugeridas pela In Loco em relação à estrutura de formação previamente estabelecida pelo programa CPC? 5. Quais foram os critérios para escolher os formadores? 6. Como foi construído o plano de formação? 7. Durante o curso, existia alguma estrutura de mediação? Ou alguém que fizesse esta função de mediação (entre formandas e formadores; entre as formandas e famílias/membros da comunidade)? 8. Qual era o perfil dos candidatos? 	<ol style="list-style-type: none"> 2.1. Sempre foi essa a área, ou existiram outras? 8.1. Média de idades, de que género, eram da freguesia?

D. As mulheres/formandas	<p>Perceber se houve obstáculos pelo facto das formandas serem mulheres.</p> <p>Compreender as mudanças que ocorreram a nível pessoal destas mulheres.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pelo facto de serem mulheres a trabalhar a madeira, houve alguma discriminação do exterior? Se sim, especifique. 2. Durante a formação quais foram as principais limitações/dificuldades e conquistas/motivações daquelas mulheres? 3. Como é que eram aquelas mulheres antes da formação e depois como empresárias? 4. Que impacto teve nas mulheres? 	<ol style="list-style-type: none"> 2.1. Adaptaram-se bem ou tiveram dificuldades? 3.1. Acreditam que eram capazes? 3.2. Que impacto teve nas famílias?
E. Impacto da oficina	<p>Conhecer o impacto da experiência em meio rural.</p> <p>Perceber os mecanismos/ferramentas que permitiram tornar a oficina sustentável/viável.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião que impacto teve a oficina na aldeia/comunidade? 2. Quais foram os maiores desafios para tornar a oficina viável do ponto de vista financeiro? 3. Qual a sua visão da oficina atualmente? 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Houve diferenças na movimentação na aldeia, ou manteve-se tudo na mesma? 2.1. Tiveram apoios? Que tipo de apoios (entidades, fundos comunitários)? 3.1. Acreditava que iriam conseguir manter-se no ativo?
F. Finalização da entrevista	Agradecer pela sua participação.		

Apêndice 3 – Categorias e sub-categorias

1. A nível pessoal
 - 1.1. Mudança enquanto mulher
 - 1.2. Discriminação enquanto mulher
 - 1.3. Relação com a família

2. Formação
 - 2.1. Perfil das candidatas
 - 2.2. Motivação para frequentar a formação
 - 2.3. Organização da formação / funcionamento (áreas, formadores, locais, duração, visitas de estudo...)
 - 2.4. Limitações/dificuldades na formação
 - 2.5. Conquistas/motivações na formação
 - 2.6. Postura enquanto formanda
 - 2.7. Balanço dos 3 anos / Resultados da formação (momentos de convívio...)
 - 2.8. Causas do abandono *versus* continuidade
 - 2.9. Processo de seleção dos formandos (entrevistas...), divulgação das inscrições
 - 2.10. Escolha do local para o curso
 - 2.11. Como é criado um brinquedo e que brinquedos e outros trabalhos fazem
 - 2.12. Como surgiu e como é criada a bijuteria
 - 2.13. Divulgação dos produtos e do curso (carro de Carnaval)
 - 2.14. Bolsa de formação (fundo maneio, investimento e devolução)
 - 2.15. Outros CPC's
 - 2.16. Escolha da área do curso, do nome, do logótipo
 - 2.17. O porquê da formação ter sido um dos pilares fundamentais da intervenção da In Loco
 - 2.18. Relacionamento entre as entidades

3. Comunidade
 - 3.1. Movimentação na aldeia
 - 3.2. Relação com a vizinhança

4. Oficina
 - 4.1. Funcionamento (dias e horários, tarefas, transporte para feiras, figura jurídica / como estão coletadas...)
 - 4.2. Rentabilidade ou não / preços praticados / viabilidade
 - 4.3. Visibilidade (grupos que visitam a oficina, sinalética, participação em feiras, televisão, jornais, revistas, publicações, cartazes, menções honrosas...)
 - 4.4. O que as mantém no ativo / Previsões para o futuro
 - 4.5. Investimentos que têm feito / apoios que têm tido
 - 4.6. Clientes/colecionadores
 - 4.7. Acidentes de trabalho, materiais de proteção
 - 4.8. Formações/workshops dinamizada(o)s
 - 4.9. Estágios e trabalhos académicos sobre a oficina
 - 4.10. Regresso pós Covid

5. Realização das entrevistas
 - 5.1. As dificuldades que sentiram

6. Evolução dos tempos
 - 6.1. O que mudou nas feiras e no artesanato em geral

7. Desenvolvimento local
 - 7.1. Trabalho da Associação In Loco

Apêndice 4 – Seleção da análise de conteúdo

Categoria Subcategoria	Unidade de contexto Unidade de registo	Inferências Interpretação
1. A nível pessoal		
1.1. Mudança enquanto mulher	<p>“Quer dizer se eu estivesse sempre em casa se calhar não tinha tanto, como é que eu hei-de dizer... ai vou cortar o cabelo porque vou para aquela feira, tenho que estar melhor arranjada. Ai vou pintar o cabelo, porque o meu cabelo já está com a raiz branca, vou para a feira tenho que ir comprar uma roupinha porque a que tenho já está usada, vou-me vestir melhor. Talvez assim a gente gostar de estar mais apresentáveis às pessoas, porque estamos numa feira somos o rosto que está lá a representar aquele trabalho. Então temos que ir mais arranjadas.” (E1)</p> <p>“talvez mais desinibida, conversadora, mais... extrovertida” (E1)</p> <p>“Nunca me arrependi. Não, não. Posso me ter arrependido de, pronto, do quê? De ter arranjado um trabalho que fosse mais, mais rentável, mas nunca tinha arranjado um trabalho que fosse, que me realizasse tanto como... Só quem vive, é que sabe dar o valor ao que é a gente... Ao convívio que a gente tem com outras pessoas, tanto faz com artesãos, como com ahhh, os transeuntes que vão à feira, as pessoas que vão visitar, as conversas que nós temos. Sim isso também conta muito, não é só o dinheiro.” (E1)</p> <p>“O contacto com as pessoas e ver o que elas fazem. Ahh tirar ideias, conversar, isso também é muito bom. E não é só isso e... os espetáculos das feiras que a gente vê (...) não tinha esses conhecimentos. É verdade eu não ia a esses lugares.” (E1)</p>	<p>Passaram a cuidar-se mais (arranjar o cabelo, comprar roupa...), para estarem mais apresentáveis. Passaram a frequentar lugares que antes não frequentavam. Acima de tudo, algumas, começaram a sair de casa.</p> <p>Em termos de personalidade, tomaram outra experiência e enquanto umas ficaram mais desinibidas, mais conversadoras, extrovertidas e com mais iniciativa, outra não houve mudanças significativas. Ou seja, continuou a mesma pessoa, pois já convivia com muita gente e já tinha saído do meio em que vivia.</p> <p>São umas mulheres valorosas, resilientes e que passaram de uma situação em que quase não</p>

	<p>(fosse para outro sítio) “Pois olha não sei, se calhar fazia limpava todos os dias casas (...) Provavelmente andaria oh ou, na, a semear flores, ou a limpar casas, porque a minha formação também não era muito mais para isso, não é?” (E3) “Áh noutra pois claro tinha procurado outro, outro trabalho, sim.” (E4)</p> <p>“Eu acho que sou a mesma pessoa. Eu para mim sou a mesma pessoa. Não modificou assim grande coisa. Pronto. Eu já estava habituada aaa conviver assim com muita gente e a sair daqui, portanto não foi assim muito diferente para mim, percebes, pronto? (...) Compreendo que para algumas tivesse sido, porque para mim não foi. (...) Já estava habituada a sair, já tinha visto muita coisa. Não foi assim a nível pessoal, não foi assim muito difícil. (...) E acho que fui a mesma pessoa.” (E5)</p> <p>“Não, não, nunca me arrependi. (...) Eu gosto!” (E5)</p> <p>(se não tivesse havido esses cursos) “Áh que provavelmente, eu, o meu caso teria ido trabalhar para hotelaria. (...) Porque eu não queria estar aqui assim, já me aborrecia estar em casa e não o meu feitio não dá para isso. E então eu teria ido para a hotelaria, é verdade.” (E8)</p> <p>“era mais ativa. (...) antes do curso era uma moça alegre, ativa ria muito. (...) Depois do curso também, logo nos primeiros anos. Sim. Era uma moça, tinha iniciativa. Era muito e éramos amigas umas das outras, sempre fomos e... era, era uma grande Zulmira (nome fictício) nessa altura. Agora já se foi mais abaixo. (...) Enquanto Zulmira, a gente tomou outra experiência. Foi bom, pois eu tinha muito trabalho, tinha muito trabalho em casa e em todo o lado. O Erva Doce e isso tudo, mas eu era mais ativa e tinha mais iniciativas. Hoje já não tenho. (...) O que eu fazia naquela altura, tinha</p>	<p>existiam, em que ninguém lhes dava nenhum valor especial (de quase invisibilidade) – eram, apenas, mães dedicadas, cozinheiras e que tratavam de tudo – para uma situação em que criam objetos e que saem para os apresentar em feiras, que discutiam com possíveis compradores e que são reconhecidas. Há um assumir da pessoa, um crescimento interior, o fazer desabrochar a cidadã, que está dentro de cada uma daquelas pessoas. Foram, de alguma forma, desfazendo um pouco aquele mito de que o homem vai para as máquinas e trabalha, e a mulher fica em casa a coser ou cozinhar. Foi uma forma de mostrar que elas eram pessoas capazes e também com valor, não só para as lides domésticas, mas com capacidades para fazer outras coisas.</p> <p>Foi um processo importante e um percurso enorme de descoberta e mulheres que</p>
--	---	---

	<p>iniciativa e tinha muita imaginação a fazer muitas coisas, brinquedos, coisas. Tinha iniciativa, não.” (E9)</p> <p>“Nunca me arrependi. (...) Hum, boa, mas nunca me arrependi de ter entrado nisto.” (E9)</p> <p>“este processo foi muito importante para as mulheres também, porque eu próprio suponho que elas junto da família, junto dos próprios maridos começaram ah, ah não digo a impor-se, mas a most..., a mostrar que elas também são capazes e elas também são capazes de criar a sua, a sua independência, a sua autonomia, e portanto foram ah de alguma forma desfazendo um pouco aquele mito e aquela coisa de que o homem vai para as máquinas e trabalha, e a mulher fica em casa a coser ou cozinhar. Eu acho que ela, acho que isso foi muito bom, porque acho que elas próprias ah, começou, começou-lhes a dar, de uma maneira pacífica, não em termos de, de revolta, em termos de arranjar grandes confusões, mas de uma forma pacífica começou-lhes a, a mostrar que elas eram pessoas capazes também, com valor também, não só para as lides domésticas, mas para outras coisas, não é?” (E13)</p> <p>“o que foi bom naquilo, é queee na minha opinião toda a gente cresceu, toda a gente cresceu, toda a gente evoluiu, os maridos delas evoluíram, os maridos delas ahh ganharam imenso com a situação também. Porque, porque de uma outra maneira passaram-lhes a dar um valor diferente, não é? E a perceber que aquilo que ali, que ali está não é só a mulher deles que fica em casa a fazer isto, não, é uma pessoa que tem autonomia e que tem capacidades para fazer coisas. E e isso para eles também é um crescimento, também é uma, também é uma coisa boa, não é?” (E13)</p>	<p>apresentavam baixos níveis de autoestima – no geral – cresceram a todos os níveis, de autoconfiança, de autonomia, de alguma independência e de certas afirmações do eu pessoal (autoafirmação). Ou seja, foi uma maneira de serem mais!</p> <p>Mas esse crescimento foi também do próprio meio e das suas famílias. Ou seja, toda a gente cresceu. Os seus maridos evoluíram – ganharam imenso com a situação também - e passaram a olhar para elas de forma diferente e passaram a dar-lhes um valor diferente e os filhos para além de terem evoluído, também beneficiaram do processo de emancipação, por que elas passaram.</p> <p>Elas não passaram a vida no anonimato, pois são bastante conhecidas e são um exemplo.</p> <p>Nunca se arreponderam deste percurso. O trabalho pode não</p>
--	--	---

	<p>“Elas cresceram a todos os níveis, não. Isso foi, foi, foi ótimo, e depois como é que, a esse nível pessoal, e dee, dee, de autoconfiança, de autonomia, de alguma independência e tudo isso, foi ótimo.” (E13)</p> <p>“que são umas mulheres valorosas são, quanto a isso não há, não restam dúvidas” (E13)</p> <p>“tem a ver com a resiliência dessas mulheres, tem a ver com o, com o crescimento tanto delas, como o meu, como, como do próprio, como do próprio meio onde, onde isso foi desenvolvido, dos maridos toda essa gente. E acho, acho que esse, essa autonomia todas essas, acho que essas foram os aspetos mais importantes disto tudo, os mais, porque no fundo são os mais significativos, são os, os, são os mais valoráveis, são os, são os mais significativos mesmo, porque já se fez uma roda mais bonita, ou menos bonita isso não, não é de facto, não é o essencial desta questão, e essa parte é, essa parte é porque, porque sobretudo elas que ficaram, são mulheres que, de alguma forma, são conhecidas, ah não, não passaram uma vida no anonimato de uma situação, de que a gente sabe como é que é, e portanto isso, isso são mesmo os aspetos mais pá, essenciais, em questão são esses” (E13)</p> <p>“A pessoa passar de uma situação em que quase não existe, quase não conta, quer dizer era realmente uma mãe e uma mãe dedicada e uma cozinheira e tudo, mas ninguém lhe dava nenhum valor especial, para uma situação em que cria objetos, em que lhes dá o seu nome, em que apresenta esses objetos a feiras, fala com os possíveis compradores. Há aqui um percurso enorme de descoberta e de auto-afirmação (...) Eu acho que os cursos para elas foi uma maneira de serem mais, sabes!” (E14)</p>	<p>ser o mais rentável, mas dificilmente arranjaríamos outro que as realizasse tanto, pois gostam daquilo que fazem. Não só o dinheiro importa, o convívio e a troca de experiências são tão ou mais importantes.</p> <p>Se não tivessem entrado para o curso, teriam procurado outro trabalho, possivelmente, limpar casas, trabalhar na hotelaria ou trabalhar nas flores... pois não queriam continuar em casa. Por terem estado neste processo a vida delas foi diferente.</p>
--	---	--

	<p>“os homens destas mulheres evoluíram, claro tinham que evoluir. Tinham em casa uma escravazita, uma mulher que tratava de tudo e de repente passaram a ter uma mulher, que saía! Que ia a feiras, que discutia em pé de igualdade um tu cá tu lá com pessoas de fora, que tinha formadores que vinham de Lisboa de propósito para as ensinar, é evidente que estes homens tiveram que olhar para elas de forma diferente e tiveram que lhes dar valor, não é? Portanto eles, eles também evoluíram e os filhos delas evoluíram e os filhos delas beneficiaram deste processo de emancipação por que elas passaram. Isso eu não tenho qualquer dúvida” (E14)</p> <p>“Eu tiro o chapéu a essas mulheres, acho que são um exemplo. Gosto muito delas, é um prazer estar com elas.” (E14)</p> <p>“Mas a vida delas, de certeza que foi diferente, por ter estado neste processo. (...) E foi melhor! (...) E saem de casa que é importante. (...) E estão entre mulheres e produzem coisas e são reconhecidas.” (E14)</p> <p>(não se valorizam) “Mais a tua mãe? (...) Não sei se as outras não se levam mais a sério?” (E14)</p> <p>“Para mim este é o aspecto mais importante daquilo que tu chamavas há bocadinho desenvolvimento pessoal. Que não é uma coisa que se faz só na sala e no tratar dos problemas transversais. Nós começámos a ver, em todos estes cursos, todos. Para começar, no princípio (das formações), de uma maneira geral – houve excepções – estas mulheres apresentavam baixos níveis de auto-estima, abaixo de zero e, lentamente, nós começámos a ver, não direi em todas, mas em muitas, certas afirmações do eu pessoal. As pessoas começaram a ter gosto, em ir arranjar o cabelo, tirar a carta de condução, a arranjam-se melhor!... Isso também é desenvolvimento pessoal! Depois, esses contactos, ir a feiras, ir a exposições, ter de</p>	
--	---	--

	<p>receber pessoas, ter de falar com elas... Isto faz crescer a pessoa, não é, não se trata apenas de brinquedos.” (E15)</p> <p>“A pessoa que está ali, ou as pessoas que estão ali, por exemplo, estão agora não, porque elas já estão habituadas e aquilo já é uma coisa, é uma seca. Mas nos primeiros tempos, estar numa Fatacil por exemplo, que era a feira mais importante, como ainda hoje é. Já na altura era, embora não tivesse a dimensão faraónica que tem hoje, mas já era grande. Estar ali, onde vinha gente de todo o lado, estrangeiros e tudo, e as pessoas estavam ali, tinham de estar apresentáveis, tinham de saber falar, tinham de saber explicar o que faziam, etc. etc. E isso não é a mesma coisa, que estar em casa a fazer o caldo, não é? Portanto, há esse assumir da pessoa, esse crescimento interior. Que, digo-te, para além do sucesso ou não sucesso de algumas das experiências, para mim esse terá sido talvez o aspecto mais marcante de todo este processo. Foi importante (para mim) ter podido assistir ao crescimento de muitas pessoas, o seu desabrochar, realmente. (...) Mas essa parte do processo dá para entrosar, se quiseres, ou cruzar com a tua questão do desenvolvimento pessoal. Estes processos, para além do objectivo primeiro, que era a criação do emprego. (...) Era, de alguma forma, o fazer desabrochar o cidadão, ou a cidadã, que está dentro de cada uma daquelas pessoas. E estes processos ajudaram, de uma forma, acho que decisiva (...) Não sei se sem aquele processo, se ele nunca tivesse existido, aquelas pessoas existiriam na mesma forma! Seriam certamente outras, seriam outras... Acho que isso é qualquer coisa.” (E15)</p>	
--	---	--

Apêndice 5 – Tabela de participação em Formações e Encontros

Nome	Local	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	Observações
		9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	0	0	0	0	0	0	0	
		8	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	0	0	0	0	1	1	1	1	
		9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	7	8	9	0	1	2	3	
Curso Conservação do Património Cultural	Torre		X																		
Curso Elementar de Socorrismo			X																		
Módulo de Gestão integrado no Programa CPC	Faro	X																			
Curso de Formação Programa de Desenvolvimento de Empresas de Mulheres			X																		
Formação sobre novos materiais e produtos	Alemanha				X																Apenas a Silvina frequentou
Encontro de Mulheres da Serra do Caldeirão	Alte					X															Apenas a Silvina frequentou
Formação Ação Consultoria - Iniciativa Comunitária PME (ICPME)	Na oficina												X								
Curso Iniciação Literacia Tecnológica	Alte													X							
Curso Aprofundamento Literacia Tecnológica	Alte														X						
Curso Iniciação Internet	Alte														X						
TASalém FRONTEIRAS (Residência Criativa)	Loulé																			X	

Dados obtidos no próprio arquivo da oficina (diplomas/certificados) e no arquivo da minha mãe.

Nos primeiros anos de 2000 e nos últimos 10 anos não se verificou nenhuma formação (anos que não constam na tabela).

Apêndice 6 – Listagem de Brinquedos, Bijuteria e outros

Brinquedos

Aviões: Avião; Avioneta; Helicóptero

Camiões: Camião Bolinha; Camião Bombeiros; Camião Caixa; Camião Gafanhoto; Camião com Guindaste; Camião de Toros; Camião Rústico

Carros: Bolinhas; Carocha; Carro Antigo; Carro Palitos; Carro Pequeno; Citroen 2 cavalos; D.^a Elvira; Ferrinho

Comboios: Comboio Grande; Comboio Pequeno

Jipes: Carrinha; Jipe; Jipe Antigo

Motas: Mota; Mota pequena; Moto 4

Tractores: Tractor Agrícola; Tractor com caixa; Tractor Rústico

Outros: Barco; Dumper; Grua; Retro-escavadora

Animais (com rodas e articulados): Bernardino; Borboleta (recortada); Cão (de puxar); Cão de Baloíço; Caracol; Cavalo; Cavalo (cadeira) de Baloíço; Cavalo com Carroça; Cabeça de Cavalo com Roda; Coelho (de puxar); Dragão; Elefante; Gafanhoto; Lagarta; Lama Baloíço; Pato com Cabo; Pato com Rabo; Pato Gingão; Pato Simples; Tartaruga; Vaca; Vaquinha sempre em pé

Carroceis: Carrocel da Roda; Carrocel Pintado; Roda Gigante

Frutas e legumes: Banana; Cogumelos; Maçã; Pêra

Jogos didáticos: Dominó; Jogo de Argolas; Jogo de Encaixar; Puzzles; Quebra-cabeças; Sapatinho

Mobílias para bonecas: Cadeira Baloço Pintada; Cadeira de puxar; Cama; Cama Baloço; Mesa e 4 cadeiras; Móvel de Cozinha; Móvel de Quarto; Móvel de Sala

Casa; Maquetes; Pátios de quinta; Quinta Algarvia; Jardins

Móvel

Bonecos antigos de apertar; Palhaços sorridentes; Polimónio

Trotinete

Bijuteria

Anéis; Brincos (de pendurar e de enfiar); Cintos; Colares (grandes, pequenos...); Paus para o cabelo; Pregadeiras; Pulseiras; Travessões

Diversos

Baús; Caixas; Caixas para lápis; Chaminés; Imanes; Marcadores de livros; Molduras; Porta Chaves; Porta lápis; Presépios

Objetos utilitários e decorativos como: Bancos; Escaparates; Escadotes; Estantes; Mesas

Artigos produzidos para o projeto TASA

Bijuteria; Cabide Alado; Cabides da Bicharada (Andorinhas Voadoras, Andorinha Poisada, Osga); Escantilhão de Platibanda; Tampa para Saleiro; entre outros.

Apêndice 8 – Tabela de Lojas

Nome	Local	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
ArtAlte	Alte			X																																	
Casa da Serra	Salir					X	X	X	X	X																											
Casa da Serra	Loulé					X																															
Beira-Serra	Almodôvar					X																															
Casa da Serra	Faro						X	X	X	X																											
Casa Memória de Alte	Alte								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
A Loja da Margot	Fuseta								X																												
A Loja	Alte															X																					
TASA	Loulé																																			X	
Aldeia das Estevas	Albufeira																																			X	
CIDAC	Lisboa																																			X	
Made In Loco	S. Brás de Alportel																																			X	
Letras vadias	Olhão																																			X	
Quinta do Mel	Olhos de Água																																			X	

Já tiveram produtos noutras Lojas como por exemplo: Barquinho de Papel, Papoila (Alte) e Sociedade Agrícola e Industrial do Algarve (Quinta do Freixo) e ainda têm produtos em Lojas em Armação de Pêra e Portimão, mas não consegui saber os anos e haverá outras tantas que não constam na listagem.

Dados obtidos no próprio arquivo da oficina (livros de faturas...), na coleção do Jornal altense "Ecos da Serra", na coleção do "Jornal da Serra", na imprensa regional, no arquivo da Casa Memória de Alte, nas entrevistas às artesãs.

Apêndice 10 – Tabela de *Workshops* que têm dinamizado

Nome	Local	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Observações
Ateliês Transforma	Alte	X													
Med Kids	Loulé			X											
Artesanato ao vivo	Alte			X											Cartaz com brinquedo e colar
Férias para todos/Escola Profissional	Alte					X									
<i>Workshop</i> de presépios	Alte							X	X*	X					*Cartaz com presépio
Oficina de bijuteria com materiais naturais	Cacela											X			

Dinamizaram *Workshops* para o TASA, por exemplo, e muitos outros na oficina e noutros locais (hoteis, escolas...), mas não sei as datas.

Dados obtidos no próprio arquivo da oficina (livros de faturas...), nas entrevistas às artesãs.

Até 2010 não se verificou a dinamização de *Workshops* (anos que não constam na tabela).

Apêndice 11 – Tabela de participação em Programas de Televisão e Rádio

Programa	Canal	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Observações
O Algarve Escondido	Cassete VHS				92-93																						
Praça da Alegria	Canal 1							Out.																			
Da Torre	Cassete VHS									29/jul																	
Programa Feira Franca	Antena 1											04/abr															
Reportagem alusiva à mulher no TVI Jornal	TVI															08/mar											
Olá Portugal	TVI															05/abr											
Praça da Alegria	RTP 1															03/mai											Em direto de Vilamoura
Passeio Público	Antena 1																06/fev										
Portugal em Directo	RTP 1																					26/mai					Em direto da oficina
Programa das Festas	RTP 1																					12/dez					
Portugal no Coração	RTP 1																						06/jan				
Jornal da Noite "Olhó Natal"	SIC																							23/dez			
Missão: 100% Portugêses	RTP 1																									25/mar	

Houve participações que não consegui saber o nome exato do programa nem o ano, como: Programa das Aldeias; na Volta a Portugal em bicicleta; na Feira da Serra na Zona Industrial de Loulé e muitos outros que a memória não alcança.

Dados obtidos no próprio arquivo da oficina (fotografias...), na coleção do do Boletim Informativo da Freguesia de Alte "O Postigo", na imprensa regional, na meobox da minha casa e da casa da minha mãe, nas entrevistas às artesãs.

Entre 2011 e 2020 não se verificou nenhuma participação (anos que não constam na tabela).

Apêndice 13 – Tabela de aparições em folhetos

Nome	Entidade
Descobrir - português/inglês (1992)	Serra Mãe
Alte	Câmara Municipal de Loulé
Alte	Câmara Municipal de Loulé
Alte - Aldeia Cultural	Câmara Municipal de Loulé
Roteiro do Algarve Interior - Serra do Caldeirão	Associação In Loco
Roteiro - percursos de descoberta (julho 2002)	Globalgarve, Alcance, Associação In Loco, Associação Vicentina, RTA, CCRAIg
Roteiro - percursos do Barrocal à Serra do Caldeirão (julho 2002)	Globalgarve, Alcance, Associação In Loco, Associação Vicentina, RTA, CCRAIg
Loulé Criativo	Loulé Criativo

Dados obtidos em arquivos sobre Alte e no arquivo da minha mãe, sendo que na maioria não consta a data.

Anexo 1 – Protocolo com a Câmara Municipal de Loulé

PROTOCOLO

Entre a Câmara Municipal de Loulé, representada pelo seu Presidente, Prof. Joaquim Manuel dos Santos Vairinhos e o Grupo empresarial "Da Torre - brinquedos em Madeira", representado por Silvina Dionísio Luís Martins, é celebrado o presente Protocolo, o qual se rege pelas seguintes cláusulas:

Cláusula Primeira

Os dois outorgantes acima referidos, acordam entre si desenvolver acções no âmbito da conservação e promoção do património cultural, em particular no desenvolvimento da actividade de produção artesanal local, na sua divulgação em feiras e exposições e outras iniciativas congêneres.

Cláusula Segunda

A fim de permitir o desenvolvimento desta iniciativa, a Câmara Municipal de Loulé, acorda na cedência da antiga Escola Primária da Torre, na freguesia de Alte e respectivos equipamentos e logradouros, por um período de cinco anos renovável, que possibilite a actividade profissional, do Grupo empresarial "Da Torre".

Cláusula Terceira

Compete à Câmara Municipal de Loulé, a execução das obras de melhoramento e manutenção do edifício e espaço envolvente, que sejam consideradas necessárias pelos dois outorgantes, devendo o Grupo colaborar nas mesmas.

Cláusula Quarta

Compete ao Grupo "Da Torre", o apetrechamento do edifício, a nível dos recursos humanos, técnicos e materiais.

Cláusula Quinta

Compete ao Grupo "Da Torre", manter em funcionamento o edifício, enquanto oficina de produção artesanal de brinquedos em madeira, zelar pela sua manutenção diária, gerir e coordenar a sua actividade.

Cláusula Sexta

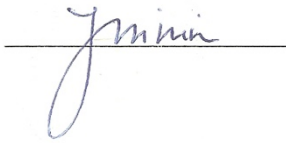
O presente Protocolo poderá ser rescindido unilateralmente em qualquer altura, caso os seus objectivos não sejam cumpridos.

Cláusula Sétima

O presente Protocolo, após a assinatura das partes, entra imediatamente em vigor.

Alte, aos 29 de Novembro de 1993

O Presidente da
Câmara Municipal de Loulé



A representante do
Grupo "Da Torre"

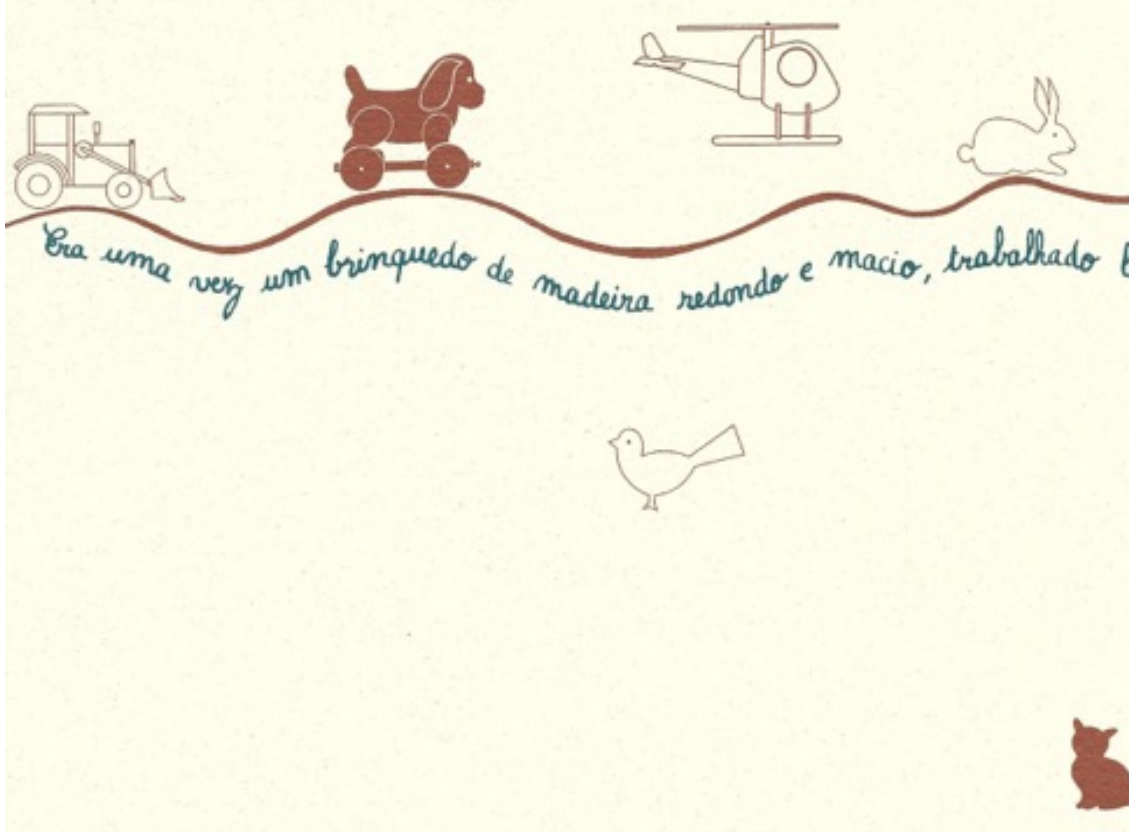


Anexo 2 – Catálogo “Brinquedos em madeira Da Torre”



Um grupo de mulheres perto de Alte juntou-se para criar uma oficina de brinquedos em madeira de pinho, encerado ou pintado. Desde o início que recusam o uso de qualquer produto tóxico e dão ao seu trabalho um acabamento de grande qualidade. Conseguiram criar peças únicas. Um património de que a Serra Algarvia muito se orgulha.

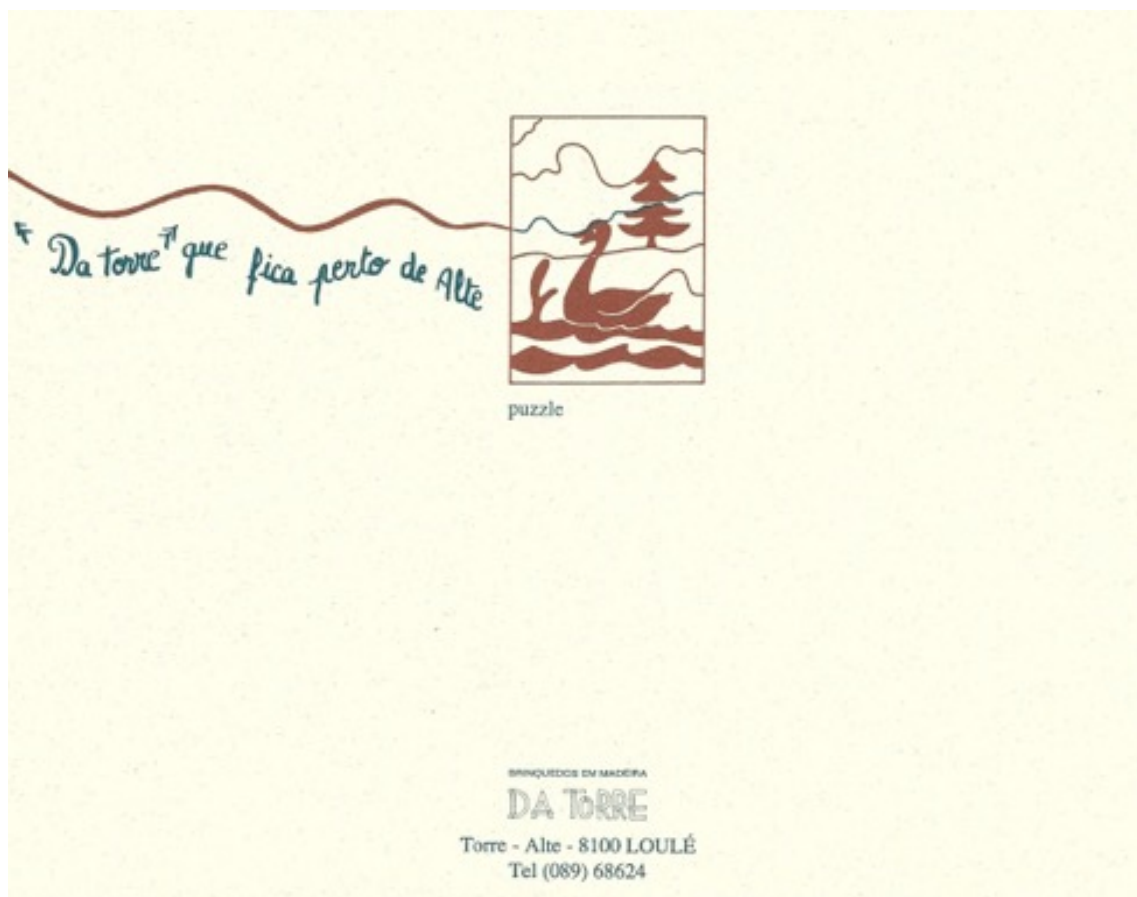
BRINQUEDOS EM MADEIRA
DA TORRE



Era uma vez um brinquedo de madeira redondo e macio, trabalhado la



ta e cuidadosamente, com gosto e saber antigo numa oficina chamada



Da torre¹ que fica perto de Alte

puzzle

BRINQUEDOS EM MADEIRA

DA TORRE

Torre - Alte - 8100 LOULÉ

Tel (089) 68624

CATÁLOGO

Torre - Alte - 8100 LOULÉ; Tel (089) 68624



Nome: D. Elvira; Referência: 13
Dimensão: 14 x 11,5 x 10,5 cm



Nome: Carocha; Referência: 6
Dimensão: 17 x 7 x 9 cm



Nome: Carro antigo; Refer. : 15
Dimensão: 15 x 7,5 x 7,5 cm



Nome: Retro-escavadora; Ref.: 8
Dimensão: 23 x 11,5 x 14 cm



Nome: Avioneta; Referência: 12
Dimensão: 17 x 17 x 9 cm



Nome: Avião; Referência: 17
Dimensão: 16 x 19,5 x 7 cm

CATÁLOGO

Torre - Alte - 8100 LOULÉ; Tel (089) 68624



Nome: Puzzle; Referência: 47
Dimensão: 23 x 21 x 1 cm



Nome: Sapatinhos; Referência: 24
Dimensão: 16,5 x 6,5 x 1 cm



Nome: Puzzle; Referência: 54
Dimensão: 23 x 21 x 1 cm



Nome: Elefante; Referência: 40
Dimensão: 30 x 7 x 22 cm



Nome: Tartaruga; Referência: 29
Dimensão: 19 x 10 x 8 cm



Nome: Pato gingão; Referência: 36
Dimensão: 18 x 7 x 16 cm

CATÁLOGO

Torre - Alte - 8100 LOULÉ; Tel (089) 68624



Nome: Comboio grande; Referência: 55
Dimensão: 55 x 10,5 x 11,5 cm



Nome: Dumper; Referência: 3
Dimensão: 19 x 15 x 13 cm



Nome: Camião de toros; Referência: 10
Dimensão: 49 x 10,5 x 16 cm



Nome: Barco; Referência: 27
Dimensão: 44 x 18 x 34 cm

CATÁLOGO

Torre - Alte - 8100 LOULÉ; Tel (089) 68624



Nome: Cama-balouço; Ref. : 18
Dimensão: 31 x 18,5 x 19,5 cm



Nome: Quinta Algarvia; Referência: 9
Dimensão: 50 x 40 x 15 cm



Nome: Ferrinho; Referência: 21
Dimensão: 17 x 9 x 9 cm



Nome: Bolinhas; Referência: 16
Dimensão: 14 x 9 x 9,5 cm



Nome: Encaixes circulares; Refer.: 26
Dimensão: 14 x 14 x 16 cm



Nome: Mobile; Referência: 38
Dimensão: 35 x 35 x 28 cm

CATÁLOGO

Torre - Alte - 8100 LOULÉ; Tel (089) 68624



Nome: Lagarta; Referência: 5
Dimensão: 43 x 7,5 x 8,5 cm



Nome: Pato com cabo; Referência: 39
Dimensão: 18 x 3 x 22 cm + cabo



Nome: Bernardino; Referência: 43
Dimensão: 21 x 13 x 17 cm

CATÁLOGO

Torre - Alte - 8100 LOULÉ; Tel (089) 68624



Nome: Palhaço; Referência: 42
Dimensão: 15 x 25 x 2 cm



Nome: Cadeira - balouço; Ref. : 33
Dimensão: 25 x 17 x 24 cm



Nome: Dominó; Referência: 31
Dimensão: 24 x 8,5 x 6,5 cm



Nome: Mesa+4 cadeiras; Ref. : 34
Dimensão: 12,5 x 12,5 x 9,5 cm



Nome: Porta-lápis; Referência: 22
Dimensão: 8,5 x 6,5 x 10 cm



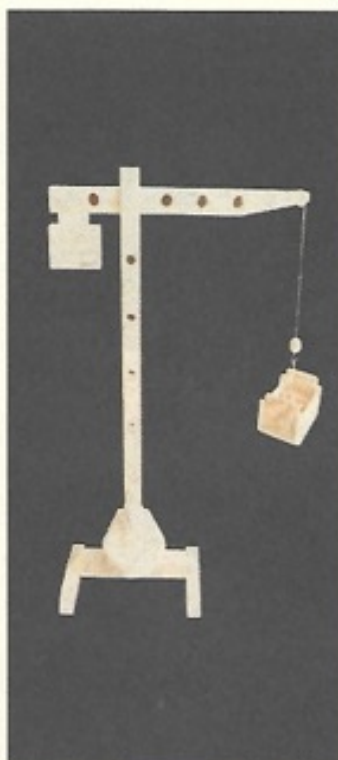
Nome: Vaquinha; Referência: 28
Dimensão: 14 x 3 x 19 cm

CATÁLOGO

Torre - Alte - 8100 LOULÉ; Tel (089) 68624



Nome: Carrocel; Referência: 35
Dimensão: 23 x 23 x 34 cm



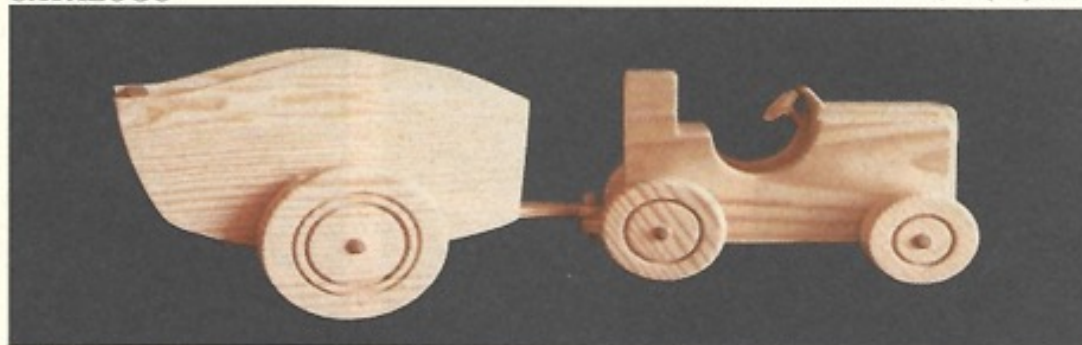
Nome: Grua; Referência: 32
Dimensão: 44 x 17 x 64 cm



Nome: Lama (balouço); Refer. : 37
Dimensão: 93 x 23 x 117 cm

CATÁLOGO

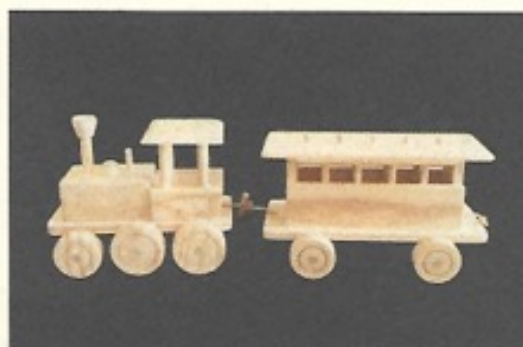
Torre - Alte - 8100 LOULÉ; Tel (089) 68624



Nome: Tractor rústico; Referência: 23
Dimensão: 48 x 12 x 14 cm

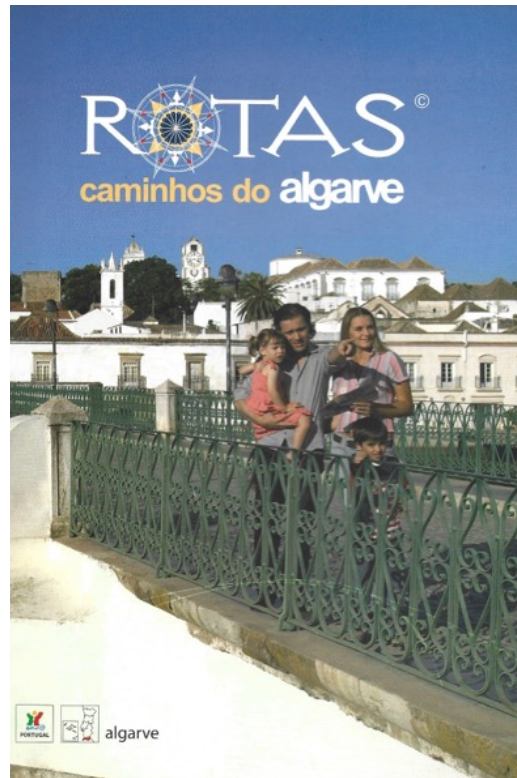


Nome: Camião com guindaste; Referência: 4
Dimensão: 28,5 x 14 x 22 cm



Nome: Comboio pequeno; Referência: 11
Dimensão: 41 x 5 x 9,5 cm

Anexo 3 – Roteiro turístico “ROTAS caminhos do Algarve”



CAMINHOS ALGARVES 1000 043117

alfarrobeiras. Belezas naturais que convidam a passeios a pé, de cavalo ou bicicleta passando pelos espelhos de água refrescantes das barragens do Funcho e do Arade. Ali chegados ainda se pode alugar uma canoa.

Uma curiosidade: Foi no lugar de Benadate, a escassos quilómetros de Messines, que se encontraram umas das mais importantes estelas com registos da Escrita do Sudoeste Peninsular, até hoje indecifrada.

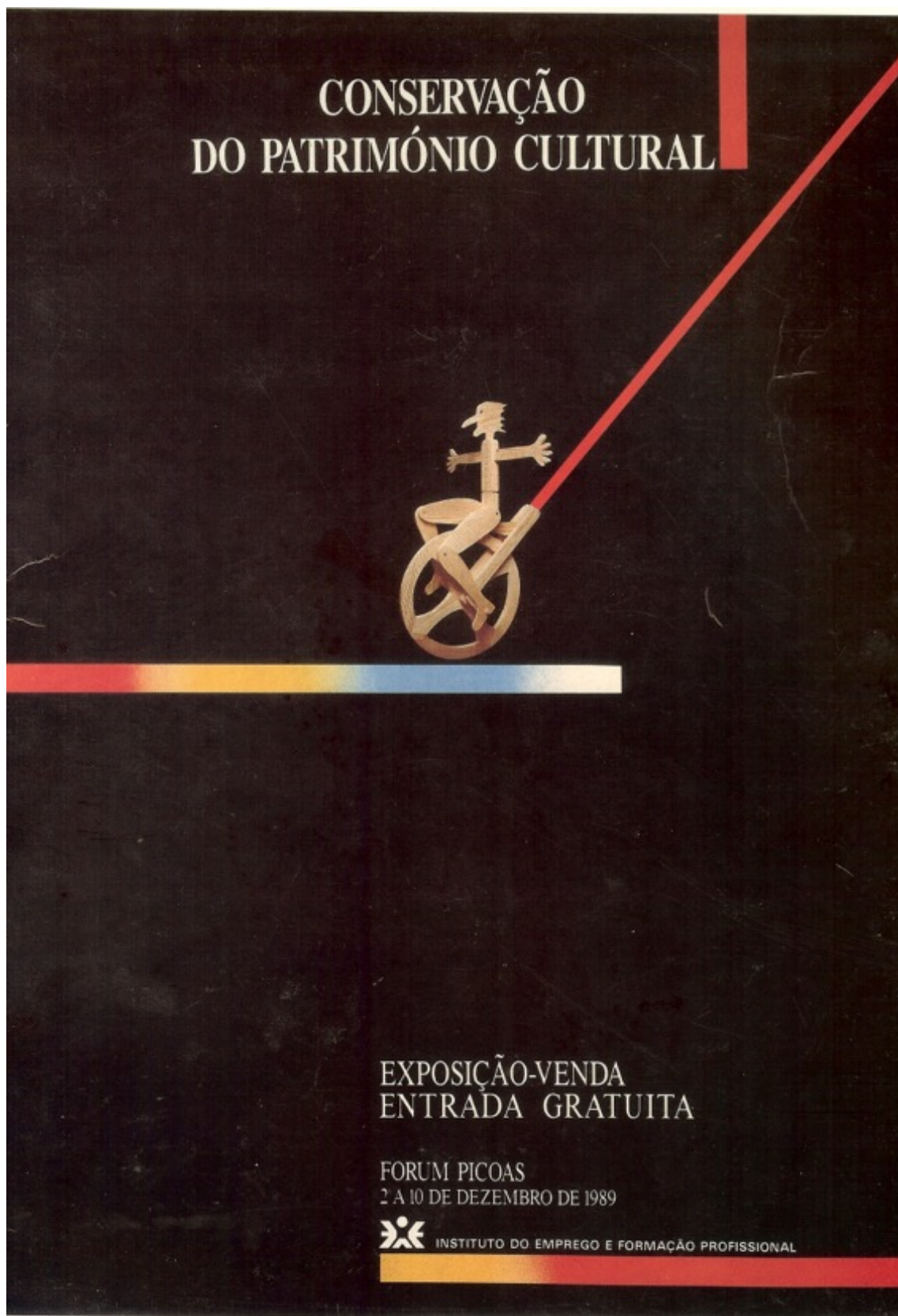
O próximo ponto de paragem é **Alte**, cerca de 15 km para Leste sempre na EN 124. Já estamos em plena Serra do Caldeirão, e este é um Algarve diferente. São as ondas do mar substituídas por ondas de terra, cerros entrecortados por vales até ao longínquo anfiteatro, azulado pela neblina, dos cabeços mais altos da Serra. São variados os verdes, é diferente a brisa ao transportar o pólen dos cardos, o cheiro do rosmaninho. Haverá mil murmúrios, do abelharuco, que escava o seu ninho nos taludes dos terrenos, do pica-pau-malhado e dos chapins. Julga-se que existam nestes matos da serra mais de 390 espécies de plantas, muitas delas medicinais ou aromáticas. E que belas são as trepedeiras da rosa-albardeira, que delicadas surgem as orquídeas selvagens, que bom é o cheiro do alecrim.

As ruas de **Alte** justificam um passeio a pé, para ver as chaminés, as platibandas, pormenores pitorescos da arquitectura tradicional. Tiliintam em cascata leve as águas da Fonte Grande, sente-se toda a frescura do vale da Ribeira de Alte. Um desvio de 3,5km no caminho para Santa Margarida leva-nos à oficina de artesanato da Torre onde se fazem bonecos de madeira. A Casa da Memória e a Oficina de Cerâmica, mostram a cerâmica e azulejaria e ali se fica a saber um pouco mais sobre Alte. E seria uma falta grave não provar os deliciosos doces e bolos, nomeadamente de amêndoas e mel, nas pastelarias locais.



Chegou a altura de partir, passando por Benafim e pela Rocha da Pena, uma crista calcária de 479 metros de altitude: um rasgão furioso nos outeiros suaves, indomável e belo. Após um troço de 15 km na mesma estrada, descobrimos Sáil. O escritor Raul Proença, dizia a propósito desta zona: 'É realmente um mar de montanhas o que vemos - mas um mar de

Anexo 4 – Cartaz Forum Picoas



Anexo 5 – Certificado Menção honrosa



Anexo 6 – Certificado Menção honrosa



Anexo 7 – Certificado Prémio Nacional de Artesanato

PRÉMIO
NACIONAL DE
ARTESANATO
1997
DIPLOMA
ARTESANATO TRADICIONAL

Artêsão Silvina Dionisio Luís Martins



Área Artesanato Tradicional em Madeira

Obra Carrocel

O Júri

Fátima Costa
Luís António
António José
João
Paulina de Jesus
Marcelo Gomes

Data, 97 / 09 / 15



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
MINISTÉRIO PARA A QUALIFICAÇÃO E O EMPREGO

Anexo 8 – Certificado Prémio Nacional de Artesanato


O BRINQUEDO
CERTIFICADO
ARTESANATO TRADICIONAL
Seleção Regional

Artesão Silvina Dionísio Luís Martins

Delegação Regional do Algarve

Título da obra Tractor com caixa

O Júri afonso esferendo
Henri Reis
Dina P.
Bruno Faria
Paulo Jacinto

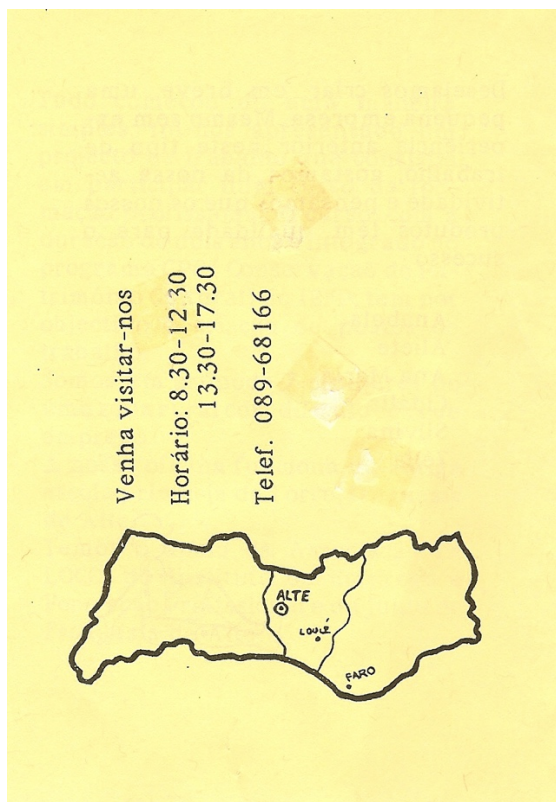
Data, 17 / 08 / 2012

 UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

 MTESS MINISTÉRIO DO TRABALHO
E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL

 INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, I.P.

Anexo 9 – Folheto para apresentação da oficina



Tudo começou de uma maneira simples: foi-nos apresentado um projecto de trabalho que consistia em participar num curso de formação profissional. O curso, com a duração de dois anos e integrado no programa CPC (Conservação do Património Cultural) do IEFP, tem por objectivo a criação de postos de trabalho.

Somos um grupode 7 mulheres de uma zona rural com dificuldades de emprego.

A nossa oficina funciona na antiga escola primária da Torre, freguesia de Alte.

Temos o apoio da Associação IN LOCO, do Instituto de Emprego e Formação Profissional e da Junta de Freguesia de Alte

Desejamos criar, em breve, uma pequena empresa .Mesmo sem experiência anterior neste tipo de trabalho, gostamos da nossa actividade e pensamos que os nossos produtos têm qualidade para o sucesso

Anabela
Aliete
Ana Maria
Cidália
Silvina
Zélia

