



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

O Papel da Informalidade nos Processos Educativos: Um Estudo de Caso dos Grupos Informais em Aveiro

O Departamento de Educação, Desporto e Intervenção Social

Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local

2025, Maria Rita Pisco Almeida Quintela Santos



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Maria Rita Pisco Almeida Quintela Santos

O Papel da Informalidade nos Processos Educativos:

Um Estudo de Caso dos Grupos Informais em Aveiro

Dissertação de Mestrado Educação de Adultos e Desenvolvimento Local apresentada ao
Departamento de Educação, Desporto e Intervenção Social da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Vanessa Sofia Duarte Alcântara de Sousa

Outubro, 2025

Agradecimentos

Quando a ESEC me deu a oportunidade de prosseguir estudos, reconheceu que há aprendizagens que não cabem nos percursos formais. Foi também essa abertura — rara, mas coerente com o espírito desta escola — que me permitiu transformar a experiência vivida em objeto de reflexão e conhecimento.

Agradeço à Professora Vanessa Duarte, pela amizade, pela orientação atenta e pelo equilíbrio entre exigência e liberdade — uma orientação que, sendo também ela informal, fez deste percurso um verdadeiro espaço de descoberta.

Aos colegas e docentes do Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, pela partilha e pelas conversas que se transformaram em ideias, caminhos e vontade de continuar a aprender.

Agradeço às pessoas e grupos que participaram nesta investigação, pela disponibilidade e generosidade na partilha das suas experiências.

Aos meus filhos, que ao seguirem o seu próprio caminho me inspiraram a recomeçar o meu. A nossa família é, à sua maneira, uma comunidade informal — feita de improviso, liberdade e apoio mútuo. Esta forma de viver — que partilho com o João — é talvez o melhor exemplo de que o crescimento também nasce da confiança e da liberdade.

E à cidade de Aveiro — lugar onde a vida, o trabalho e a investigação se cruzam — que, pela sua diversidade, torna possível este modo de aprender que floresce na convivência e nas relações.

O Papel da Informalidade nos Processos Educativos:

Um Estudo de Caso dos Grupos Informais em Aveiro

Resumo: O presente estudo incide sobre os grupos informais urbanos da cidade de Aveiro, analisando o papel da informalidade nos processos educativos e comunitários. Estrutura-se em torno dos eixos da Educação Informal, dos Grupos Urbanos e do Desenvolvimento Local, procurando compreender de que modo a participação em coletivos informais favorece aprendizagens significativas, trajetórias de envolvimento cívico e transições entre contextos de educação informal, não formal e formal.

Adotou-se uma metodologia mista, que combina pesquisa bibliográfica, observação participante, entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionário, permitindo uma análise integrada dos percursos educativos, sociais e comunitários dos participantes. Os resultados revelam que estes grupos constituem espaços de aprendizagem, socialização e transformação social, nos quais se constroem identidades coletivas e se reforçam laços de pertença e cidadania. O seu reconhecimento institucional e apoio público podem contribuir para políticas educativas mais inclusivas e para um desenvolvimento local sustentável, alicerçado na participação e na valorização das comunidades.

Palavras-chave: Grupos informais; educação informal; aprendizagem ao longo da vida; participação comunitária; desenvolvimento local.

The Role of Informality in Educational Processes:

A Case Study of Informal Groups in Aveiro

Abstract: This study focuses on informal urban groups in the city of Aveiro, analysing the role of informality in educational and community processes. It is structured around the axes of Informal Education, Urban Groups, and Local Development, seeking to understand how participation in informal collectives fosters meaningful learning, civic engagement, and transitions between informal, non-formal, and formal educational contexts. A mixed-methods approach was adopted, combining bibliographical research, participant observation, semi-structured interviews, and questionnaires, allowing for an integrated analysis of participants' educational, social, and community pathways. The findings show that these groups constitute spaces of learning, socialisation, and social transformation, where collective identities are built and bonds of belonging and citizenship are strengthened. Their institutional recognition and public support can contribute to more inclusive educational policies and to sustainable local development grounded in participation and community empowerment.

Keywords: Informal groups; informal education; lifelong learning; community participation; local development.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
Introdução.....	2
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL.....	4
1. Enquadramento teórico e conceptual	5
1.1. Educação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida	5
1.2. Educação Formal, Não Formal e Informal.....	6
1.3. A Educação Informal e as Comunidades de Aprendizagem.....	7
1.4. A Educação de Adultos no Contexto do Desenvolvimento Local	7
1.5. Coesão Social, Cidadania e Participação Comunitária	8
1.6. Grupos Informais Urbanos e Aprendizagem	10
1.7. Do quadro teórico à prática da investigação	10
CAPÍTULO 2 – OBJETIVOS E CAMINHO METODOLÓGICO	12
2. Objetivos e caminho metodológico	13
2.1. Objetivos da investigação	13
2.2. Operacionalização dos conceitos centrais	14
2.3. Questão inicial e questões orientadoras.....	14
2.4. Modelo conceptual e analítico.....	15
2.5. Caminho metodológico	17
CAPÍTULO 3 – CONTEXTUALIZAÇÃO EMPÍRICA	26
4. Contextualização empírica.....	27
4.5. Caracterização do campo empírico.....	27
4.6. Caracterização geográfica e sociodemográfica do município de Aveiro	29
4.7. Unidades de análise	32

4.8.	Considerações éticas	33
4.9.	Caminho metodológico e abertura para a análise	34
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		35
4.	Apresentação e Discussão dos Resultados	36
4.1.	Introdução	36
4.2.	Caracterização dos participantes e contextos de pertença	36
4.3.	Dinâmicas de participação e aprendizagens informais	39
4.4.	Impactos pessoais, comunitários e educativos	43
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES		48
5.1.	Conclusões gerais	49
5.2.	Recomendações	51
5.2.1.	Recomendações para a prática educativa e comunitária	51
5.2.2.	Recomendações para políticas locais e desenvolvimento territorial	51
5.2.3.	Recomendações para investigação futura	52
5.3.	Considerações finais	52
BIBLIOGRAFIA		54
APÊNDICES		59
Apêndice I: Guião da entrevista aos facilitadores dos coletivos		60
Apêndice II: Questionário		61

Lista de siglas e abreviaturas

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

EA - Educação de Adultos

ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra

INE - Instituto Nacional de Estatística

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU - Organização das Nações Unidas

PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo

UE - União Europeia

UNESCO *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

Lista de figuras

FIGURA 1	29
Mapa das freguesias do município de Aveiro	
FIGURA 2	37
Distribuição etária dos participantes.	
FIGURA 3	37
Nível de escolaridade dos participantes	
FIGURA 4	40
Motivações para a pertença aos grupos informais urbanos de Aveiro	
FIGURA 5	44
Impactos pessoais percebidos pelos participantes.	
FIGURA 6	45
Impactos pessoais percebidos pelos participantes.	
FIGURA 7	46
Processos de aprendizagem e transições: influência do coletivo nos percursos de aprendizagem.	

Lista de tabelas

TABELA 1	20
Técnicas e instrumentos de recolha de informação	
TABELA 2	25
Conceitos, dimensões, variáveis e indicadores	
TABELA 3	31
Indicadores demográficos e educacionais	
TABELA 4	33
Grupos informais identificados nas freguesias urbanas de Aveiro	

INTRODUÇÃO

Introdução

A educação manifesta-se em muitos lugares e de muitas formas. Está presente no quotidiano, nas relações, nas práticas culturais e nos gestos mais simples. Para além das instituições formais, existem aprendizagens que nascem da convivência, da curiosidade e da partilha entre pessoas. É nesse campo mais livre e espontâneo que se situam muitas experiências que despertam interesse a quem trabalha com comunidades, criatividade e envolvimento cívico.

O presente trabalho enquadra-se no âmbito da Educação de Adultos e Desenvolvimento Local e procura compreender o papel da informalidade nos processos educativos, tomando como estudo de caso os grupos informais urbanos de Aveiro. Estes grupos, de natureza colaborativa e autogerida, têm vindo a ocupar um espaço importante na vida da cidade, promovendo, entre outras, iniciativas culturais, ambientais, artísticas e solidárias. Nestes contextos, a aprendizagem acontece de forma horizontal, entre pares, e reflete modos de estar que cruzam gerações, saberes e experiências.

O interesse por este tema resulta de uma vivência direta no território e de uma participação ativa em algumas destas dinâmicas informais. Enquanto residente em Aveiro e envolvida em práticas comunitárias e criativas, foi possível observar de perto como, em torno de causas, afetos ou interesses comuns, se constroem aprendizagens significativas e formas de pertença. Este olhar situado permite compreender o valor educativo destas experiências e reconhecer o potencial transformador que nelas existe.

A pertinência do estudo reforça-se ao considerar que a educação, nas suas múltiplas expressões, contribui para a coesão social, a cidadania ativa e o fortalecimento das comunidades locais. Reconhecer a dimensão educativa presente nas práticas informais é valorizar formas de participação que favorecem o diálogo, a colaboração e a solidariedade. Assim, compreender o que acontece nos grupos informais urbanos de Aveiro é também compreender como se constroem, no quotidiano, pequenas experiências de aprendizagem e de cidadania que fortalecem o tecido social.

Partindo dessa experiência e dessa curiosidade, o estudo tem como propósito compreender de que modo a informalidade se manifesta e influencia os processos educativos nos grupos informais urbanos de Aveiro, procurando identificar práticas de

aprendizagem, analisar as motivações e formas de participação dos seus membros e refletir sobre as implicações destas experiências na educação de adultos e no desenvolvimento local.

A relevância deste trabalho decorre da necessidade de reconhecer e valorizar os contextos informais de aprendizagem como espaços de crescimento, de partilha de saberes e de envolvimento comunitário. Ao situar a investigação em Aveiro, pretende-se dar visibilidade a práticas locais que exemplificam desafios mais amplos da educação contemporânea, onde os limites entre o formal, o não formal e o informal se tornam cada vez mais permeáveis e complementares.

A investigação organiza-se em cinco capítulos. O primeiro apresenta o enquadramento teórico e conceptual, com destaque para as noções de informalidade, educação de adultos e desenvolvimento local. O segundo descreve os objetivos e o percurso metodológico adotado. O terceiro caracteriza o campo empírico e descreve o processo de construção do trabalho de terreno. O quarto apresenta e discute os resultados. Por fim, o quinto capítulo reúne as conclusões e recomendações, sublinhando as principais aprendizagens e contributos do estudo.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

1. Enquadramento teórico e conceptual

1.1. Educação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida

A Educação de Adultos (EA) é um campo em constante evolução, que reflete as transformações sociais, económicas e culturais das sociedades contemporâneas. Segundo Knowles (1980), a aprendizagem de adultos diferencia-se pela centralidade da experiência, pela autonomia e pela motivação intrínseca dos aprendentes — ou, como o autor sintetiza, “a andragogia é a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (pp. 43). Ao longo das últimas décadas, a EA consolidou-se como espaço de desenvolvimento humano e social, sustentado pela ideia de aprendizagem ao longo da vida, entendida como processo contínuo que acompanha as trajetórias pessoais, profissionais e comunitárias.

As grandes conferências internacionais da UNESCO — como a CONFITEA V (Hamburgo, 1997) e VI (Belém, 2009) — reafirmaram que a educação de adultos é condição para a cidadania ativa, a inclusão e o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2010). Na União Europeia, documentos como o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000) e o Plano de Ação de Copenhaga (2002) sublinharam a importância de estratégias integradas de educação formal, não formal e informal.

Autores portugueses como Lima (2013), Canário (1999) e Fragoso (2020) têm evidenciado que a EA é simultaneamente um processo educativo e político, orientado pela emancipação, pela participação democrática e pela transformação social. Nomeadamente Fragoso (2020) destaca que “a educação de adultos é também uma educação cidadã, na medida em que promove solidariedade, pertença e transformação social” (pp. 57–58).

Finger e Asún (2001) referem que o ato de aprender, na idade adulta, é inseparável da vida em comunidade e da capacidade de agir sobre o mundo. Assim, a EA constitui-se como instrumento de desenvolvimento pessoal e coletivo, mas também como espaço de resistência, cidadania e criação social, atravessando dimensões formais e informais da aprendizagem.

1.2. Educação Formal, Não Formal e Informal

A reflexão sobre as formas de educação ganhou relevância a partir da tipologia proposta por Coombs e Ahmed (1974), que distinguiu três domínios interligados: a educação formal, organizada e certificada; a educação não formal, estruturada, mas complementar às instituições; e a educação informal, que ocorre espontaneamente na vida quotidiana. Estes autores afirmam que “a educação não formal compreende qualquer atividade educativa organizada fora do sistema formal, concebida para atender necessidades específicas de aprendizagem de subgrupos populacionais” (Coombs & Ahmed, 1974, pp. 8–9).

A educação informal define-se pela ausência de planificação institucional e pela natureza voluntária e experiencial da aprendizagem. Livingstone (2001) sublinha que grande parte do conhecimento humano resulta de atividades informais, socialmente significativas, mas não reconhecidas pelo sistema escolar. Lave e Wenger (1991) acrescentam que a aprendizagem ocorre através da participação em comunidades de prática, em que “aprender é tornar-se membro de uma comunidade e partilhar significados através da ação conjunta” (pp. 29–31).

Para Lima (2008), reconhecer o valor da informalidade é reconhecer a complexidade do ato educativo: as pessoas aprendem ao trabalhar, ao cooperar e ao participar na vida comunitária. Canário (2005) acrescenta que o aprender informal integra dimensões cognitivas, sociais e afetivas, sendo profundamente ligado à experiência e à identidade dos sujeitos.

Nos contextos da EA, a distinção entre formal, não formal e informal não deve ser vista como compartimentação, mas como um continuum de experiências que se complementam (Field, 2012). Esta perspetiva valoriza o potencial educativo das práticas quotidianas, das redes de vizinhança, dos grupos culturais e das iniciativas locais, permitindo compreender a educação como fenómeno difuso, relacional e ligado aos territórios onde se desenrola a vida quotidiana.

1.3.A Educação Informal e as Comunidades de Aprendizagem

A aprendizagem que acontece em comunidade expressa-se de múltiplas formas, desde a partilha de saberes artesanais até às práticas de solidariedade e participação cívica. Paulo Freire (1975) definiu a educação como diálogo e ação transformadora, sustentando que “ninguém educa ninguém: os homens educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 78). Nesta visão, a educação é um ato político, criador de consciência e de liberdade.

As comunidades de aprendizagem são entendidas como espaços de encontro, troca e colaboração, onde o conhecimento se constrói de forma coletiva (Wenger, 1998). Em tais contextos, a informalidade surge como elemento estruturante: aprender é participar, experimentar e negociar significados em conjunto. Fragoso e Amaro (2018) observam que estas práticas contribuem para o empoderamento das pessoas e para a construção de capital social, fortalecendo o tecido comunitário e promovendo coesão social e cidadania ativa.

A literatura portuguesa sobre educação comunitária (Canário, 1999; Lima, 2013; Fragoso, 2020) realça que as aprendizagens informais são essenciais à coesão local, porque promovem pertença, confiança e solidariedade. Nos grupos informais, a educação assume um carácter horizontal, em que todos são simultaneamente aprendentes e transmissores de conhecimento. Trata-se de um processo contínuo de construção de saberes que transcende a sala de aula, enraizando-se nos territórios e nas relações de proximidade.

1.4.A Educação de Adultos no Contexto do Desenvolvimento Local

A relação entre educação e desenvolvimento local tem vindo a assumir crescente importância nas políticas públicas e na investigação em Educação de Adultos. Ao longo das últimas décadas, a noção de desenvolvimento deixou de estar associada apenas ao crescimento económico e passou a integrar dimensões culturais, sociais e participativas. Segundo Amaro (2009), o desenvolvimento local deve ser entendido como “um processo

de mobilização de recursos humanos, sociais e culturais que reforça a capacidade das comunidades para agir sobre o seu próprio destino” (pp. 21–22).

Lima (2013) acrescenta que o desenvolvimento local é, em si mesmo, um processo educativo: implica aprendizagem coletiva, diálogo, tomada de decisão e cooperação. Através da participação cívica e da ação comunitária, as pessoas constroem conhecimento e transformam os contextos em que vivem. Esta perspetiva aproxima-se da conceção freiriana de educação como prática de liberdade (Freire, 1975), pois valoriza a consciência crítica e o poder de agir localmente.

Na mesma linha, Canário (2005) sustenta que o desenvolvimento local não pode ser reduzido à aplicação de políticas externas, devendo nascer da iniciativa das comunidades e das suas redes de aprendizagem. A EA desempenha, assim, um papel mediador entre a ação social e a transformação territorial, promovendo o diálogo entre saberes e fomentando a inclusão e a coesão.

As políticas europeias reforçam esta visão integrada. A Estratégia de Lisboa (2000), o Quadro de Referência Europeu de Educação e Formação (2006) e o Pilar Europeu dos Direitos Sociais (2017) destacam a aprendizagem ao longo da vida como instrumento de inclusão, empregabilidade e participação democrática. A Comissão Europeia (2020) reafirma que o desenvolvimento sustentável depende da valorização das aprendizagens informais e da capacidade das comunidades para inovar e cooperar.

No contexto português, autores como Fragoso (2020) e Amaro (2019) sublinham que o desenvolvimento local deve ser entendido como processo educativo e de construção de cidadania. As práticas de educação comunitária, ao envolverem os cidadãos na análise e na resolução de problemas locais, geram conhecimento, fortalecem identidades e produzem capital social. Assim, a Educação de Adultos e o desenvolvimento local constituem dimensões indissociáveis de um mesmo movimento de transformação social.

1.5. Coesão Social, Cidadania e Participação Comunitária

A coesão social é um conceito-chave nas políticas de Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, referindo-se à capacidade das sociedades para promover

igualdade de oportunidades, solidariedade e pertença (Council of Europe, 2004). De acordo com a OCDE (2011), uma sociedade coesa é aquela onde os cidadãos confiam nas instituições, participam ativamente e partilham um sentido de responsabilidade comum.

A educação desempenha um papel decisivo neste processo. A aprendizagem, formal ou informal, contribui para o fortalecimento das relações sociais e para a construção de comunidades mais participativas. Segundo Amaro (2019), a coesão social nasce da articulação entre inclusão, reconhecimento e participação, dimensões que se desenvolvem sobretudo nos contextos locais. Fragoso (2020) reforça esta ideia ao afirmar que a EA promove solidariedade e empoderamento, criando condições para o exercício de uma cidadania ativa e participativa.

Lima (2013) e Canário (1999) defendem que a educação para a cidadania não se limita à transmissão de valores democráticos, mas envolve a experiência prática da participação. Nos grupos informais, a cidadania constrói-se pela ação conjunta — pela partilha de saberes, pela colaboração e pelo reconhecimento mútuo. Este tipo de envolvimento educativo cria laços, gera sentido de pertença e transforma o território num espaço de convivência e aprendizagem.

A coesão social é, portanto, resultado de um processo educativo e comunitário, que se concretiza através de iniciativas locais. Os programas de educação comunitária, as associações de bairro e os grupos informais são exemplos de como a participação ativa pode gerar novas formas de aprendizagem e de solidariedade. Segundo a União Europeia (2020), a aprendizagem ao longo da vida deve ser vista como “o motor da inclusão social e da cidadania democrática” (p. 11).

Assim, a EA, ao estimular a consciência crítica e a ação coletiva, torna-se um meio essencial para consolidar comunidades coesas, participativas e resilientes. O desenvolvimento local, por sua vez, beneficia dessa dinâmica educativa, que amplia as capacidades das pessoas e reforça o tecido social. A coesão social e a educação são, neste sentido, duas faces do mesmo processo de construção comunitária.

1.6. Grupos Informais Urbanos e Aprendizagem

Nos contextos urbanos contemporâneos, multiplicam-se grupos informais que se organizam em torno de interesses comuns, causas sociais ou práticas culturais. Estes grupos — muitas vezes compostos por cidadãos que se mobilizam de forma espontânea — criam espaços alternativos de participação e de aprendizagem. Como refere Gohn (2011), os movimentos e redes urbanas são laboratórios de cidadania, onde se experimentam novas formas de agir coletivamente.

Em Aveiro, tal como noutras cidades de média dimensão, os grupos informais assumem um papel relevante na dinamização cultural e comunitária. São espaços onde a educação se faz no encontro, na prática e na colaboração. As aprendizagens que aí se desenvolvem são de natureza social, estética e relacional: aprender a cooperar, a ouvir, a decidir em grupo, a criar e a intervir.

Estes grupos funcionam, de certo modo, como microcomunidades educativas, onde a partilha de experiências substitui a instrução formal. Rogers (2014) afirma que a aprendizagem comunitária ocorre quando as pessoas se reúnem para resolver problemas concretos e, no processo, constroem novos saberes. Em linha com esta visão, Fragoso (2020) observa que os grupos informais são exemplos de educação cidadã, pois traduzem o direito de aprender ao longo da vida fora das instituições.

Ao estudar os grupos informais urbanos de Aveiro, este trabalho pretende evidenciar o seu valor educativo e social. Estes contextos demonstram que a aprendizagem não se limita à escola nem à formação profissional, mas acontece em múltiplos espaços da vida coletiva. A informalidade, longe de significar ausência de intencionalidade, representa autonomia, criatividade e compromisso com o comum.

1.7. Do quadro teórico à prática da investigação

O enquadramento teórico e conceptual apresentado sustenta a abordagem deste estudo, ao articular as noções de educação de adultos, aprendizagem ao longo da vida, educação informal, coesão social e desenvolvimento local. A literatura analisada evidencia que a

aprendizagem é um fenómeno que ultrapassa as fronteiras institucionais, assumindo formas múltiplas e contextualizadas.

Compreender as dinâmicas educativas dos grupos informais urbanos de Aveiro implica reconhecer a interdependência entre educação, cidadania e território. A EA, enquanto campo de saber e prática, oferece as ferramentas conceptuais para interpretar estas experiências, valorizando a aprendizagem situada e o papel ativo dos cidadãos na transformação social.

Estas orientações conceptuais sustentam as opções metodológicas apresentadas no capítulo seguinte, onde se descrevem os procedimentos de investigação, a posição da investigadora no campo e os princípios éticos que orientaram o estudo.

CAPÍTULO 2 – OBJETIVOS E CAMINHO METODOLÓGICO

2. Objetivos e caminho metodológico

A construção do percurso metodológico assenta nas opções teóricas apresentadas no capítulo anterior, onde se destacou a importância da educação informal, da coesão social e das aprendizagens comunitárias nos processos de desenvolvimento local. Assim, a metodologia adotada procura refletir esses mesmos princípios — colaboração, participação e valorização dos contextos locais —, articulando a prática investigativa com o envolvimento direto no território e com as pessoas que o habitam.

2.1. Objetivos da investigação

O presente estudo visa compreender o papel da informalidade nos processos educativos, tomando como objeto de análise os grupos informais urbanos do concelho de Aveiro. A investigação procura conhecer as particularidades e dinâmicas de aprendizagem e participação desses grupos, compreender de que forma a educação informal se articula com as dimensões não formais e formais da educação, e identificar o contributo destas experiências para o desenvolvimento local.

De modo mais específico, pretende-se:

- Identificar as práticas educativas e comunitárias promovidas pelos grupos informais urbanos de Aveiro;
- Analisar os processos de aprendizagem que surgem no seio desses grupos e as suas relações com outros contextos educativos;
- Explorar as transições da aprendizagem informal para contextos não formais e formais;
- Compreender o impacto destas dinâmicas na coesão comunitária e no desenvolvimento local;
- Propor recomendações que contribuam para o reconhecimento e valorização da educação informal no contexto local.

Estes objetivos orientam a investigação no sentido de evidenciar a relevância dos grupos informais enquanto espaços educativos significativos, capazes de promover aprendizagens ao longo da vida e de reforçar o tecido social e comunitário das cidades.

2.2. Operacionalização dos conceitos centrais

Os conceitos centrais do estudo — educação informal, grupos informais, aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento local — foram aprofundados no enquadramento teórico (Capítulo 1). No presente ponto, explicitam-se as suas funções operacionais no âmbito da investigação: a educação informal como dimensão analítica das práticas de aprendizagem; os grupos informais como unidades empíricas de observação; a aprendizagem ao longo da vida como princípio orientador das transições educativas; e o desenvolvimento local como quadro interpretativo dos impactos comunitários observados.

2.3. Questão inicial e questões orientadoras

Para responder aos objetivos propostos, formulou-se a seguinte questão de partida:

De que forma é que os grupos informais das freguesias urbanas de Aveiro promovem a transição para modalidades de educação formal e não formal?

De modo a operacionalizar esta questão central e a orientar o processo de investigação, definiram-se as seguintes questões orientadoras:

1. Quais são as principais atividades realizadas pelos grupos informais das freguesias urbanas de Aveiro?
2. Qual é a composição e a organização desses grupos?
3. Que dinâmicas e características marcam o seu funcionamento?
4. Que motivações levam os membros a participar e que tipo de envolvimento demonstram nas atividades?

5. De que forma os participantes percecionam o reconhecimento, o feedback e a valorização das suas contribuições dentro dos grupos?
6. Que aprendizagens são promovidas e como são percecionadas em termos de utilidade, aplicabilidade e continuidade?
7. Em que medida a participação nestes grupos influencia a motivação, a confiança e o interesse por percursos de educação formal ou não formal?
8. Que fatores facilitam ou dificultam a transição entre a aprendizagem informal nos grupos e contextos educativos mais estruturados?
9. Que impacto os participantes reconhecem nas suas vidas pessoais e no vínculo com a comunidade através da pertença ao grupo?

Estas questões orientaram o percurso empírico e analítico, permitindo compreender de que forma os grupos informais das freguesias urbanas de Aveiro constituem espaços de aprendizagem e participação que potenciam a ligação entre educação informal, não formal e formal, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento pessoal e comunitário dos seus participantes.

2.4. Modelo conceptual e analítico

O modelo conceptual da investigação articula os eixos teóricos e empíricos do estudo, estabelecendo as relações entre informalidade, educação e desenvolvimento local. Sustenta-se numa perspetiva sistémica e integrada, em que os processos educativos são entendidos como parte das dinâmicas sociais e territoriais que configuram o quotidiano das comunidades (Lima, 2012; Veiga, 2005).

Neste modelo, destacam-se quatro dimensões interligadas que sustentam a compreensão do fenómeno em análise:

1. Grupos informais urbanos – espaços de encontro, partilha e ação coletiva, com identidade e dinâmicas próprias, que se constituem como formas contemporâneas de organização social e de participação cidadã (Castells, 2013; Fragoso, 2005);

2. Aprendizagens informais – experiências educativas emergentes, espontâneas e situadas, que decorrem da participação ativa e da interação social, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e coletivo (Illeris, 2018; Jarvis, 2007);
3. Transições educativas – movimentos entre contextos informais, não formais e formais, que configuram percursos de aprendizagem ao longo da vida e ampliam o reconhecimento da aprendizagem fora da escola (UNESCO, 2015; Wenger, 1998);
4. Desenvolvimento local – impactos e transformações comunitárias resultantes das práticas e aprendizagens promovidas pelos grupos informais, em consonância com uma abordagem endógena e participativa do desenvolvimento (Amaro, 2004; Veiga, 2005; Fragoso, 2019).

O modelo analítico, derivado desta estrutura conceptual, organiza-se em torno de três dimensões principais de análise:

- Dimensão educativa, centrada nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal dos participantes, valorizando a construção de conhecimento a partir da experiência (Illeris, 2018; Dewey, 1938);
- Dimensão comunitária, que observa a participação, a coesão social e as redes de colaboração, enfatizando a aprendizagem como processo relacional e coletivo (Brookfield & Holst, 2011; Putnam, 2000);
- Dimensão territorial, que analisa a relação entre os grupos informais e o contexto urbano de Aveiro, evidenciando o contributo destas práticas para o desenvolvimento local sustentável e para a valorização dos recursos endógenos (Amaro, 2004; Lima, 2012).

Estas dimensões orientam a recolha, análise e interpretação dos dados, permitindo compreender as interações entre educação informal, comunidade e território de forma integrada e coerente com o quadro teórico do estudo. Assim, o modelo procura traduzir

a forma como a informalidade educativa se transforma em motor de participação cidadã e desenvolvimento local, promovendo aprendizagens significativas e socialmente enraizadas (Fragoso, 2019; UNESCO, 2015).

2.5. Caminho metodológico

A escolha metodológica decorreu da natureza do objeto de estudo e da sua complexidade social e educativa. Procurou-se uma abordagem que permitisse compreender, de forma aprofundada e situada, as dinâmicas de aprendizagem e de participação nos grupos informais urbanos de Aveiro, integrando a dimensão qualitativa das experiências com uma leitura quantitativa da sua representatividade.

Assim, optou-se por uma metodologia mista que “integra intencionalmente dados qualitativos e quantitativos para uma compreensão mais robusta do fenómeno” (Creswell & Plano Clark, 2018, pp. 5–6). Esta combinação permitiu compreender em profundidade as experiências e os significados atribuídos pelos participantes, ao mesmo tempo que possibilitou recolher informação descritiva sobre os seus perfis, práticas e perceções.

O processo de investigação desenvolveu-se entre setembro de 2024 e setembro de 2025, contemplando as seguintes etapas principais:

1. Levantamento e delimitação dos grupos informais urbanos existentes nas freguesias centrais de Aveiro;
2. Construção dos instrumentos de recolha de dados e aprovação ética;
3. Aplicação dos instrumentos (entrevistas e questionários);
4. Tratamento e análise dos dados qualitativos e quantitativos;
5. Integração e discussão dos resultados.

2.5.1. Enquadramento metodológico

A investigação insere-se no paradigma interpretativo, procurando compreender o sentido das ações e interações humanas no contexto social em que ocorrem (Bogdan & Biklen, 1994). Essa abordagem privilegia a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e às experiências de aprendizagem nos grupos informais.

Simultaneamente, a componente quantitativa complementa esta leitura, permitindo caracterizar de forma mais objetiva o universo dos participantes e identificar tendências e padrões nas respostas obtidas (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

A combinação das duas vertentes — qualitativa e quantitativa — justifica-se pela necessidade de obter uma perspetiva global, cruzando a profundidade da análise interpretativa com a consistência estatística dos dados obtidos.

2.5.2. Abordagem mista e instrumentos de recolha

Atendendo à natureza do objeto de estudo — os grupos informais das freguesias urbanas de Aveiro e as suas dinâmicas de aprendizagem —, foi adotada uma metodologia mista, integrando procedimentos qualitativos e quantitativos complementares, enquadrados num paradigma interpretativo. Esta combinação permitiu compreender em profundidade as experiências e os significados atribuídos pelos participantes, ao mesmo tempo que possibilitou recolher informação descritiva sobre os seus perfis, práticas e perceções.

A abordagem qualitativa possibilitou uma leitura densa e situada das realidades sociais, reconhecendo que o conhecimento se constrói na interação entre a investigadora e os participantes. Como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa procura compreender o mundo a partir das perspetivas das pessoas que o habitam, privilegiando o contexto natural e a observação direta das situações, e valorizando os sentidos e as narrativas produzidas pelos sujeitos.

A perspetiva interpretativa assenta na ideia de que a realidade é socialmente construída e de que o investigador participa ativamente nesse processo (Schwandt, 1994; Denzin & Lincoln, 2011). No presente estudo, esta posição foi assumida de forma consciente e reflexiva, uma vez que a investigadora integra e conhece o território estudado. O contacto

continuado com os grupos informais das freguesias urbanas de Aveiro permitiu compreender práticas, significações e formas de organização a partir de dentro, respeitando a especificidade de cada contexto.

Esta metodologia mostra-se, assim, coerente com o campo da Educação de Adultos e Desenvolvimento Local (EADL), em que a investigação é entendida como um processo de aprendizagem partilhada e de construção de conhecimento com a comunidade (Lima, 2013; Fragoso, 2020). A observação participante, o diálogo com os atores locais, as entrevistas e os inquéritos constituíram ferramentas fundamentais para captar as dinâmicas da informalidade e o modo como estas se traduzem em experiências educativas e de cidadania.

A investigação combinou, portanto, técnicas qualitativas e quantitativas numa perspetiva de triangulação metodológica, reforçando a validade, a consistência e a riqueza interpretativa dos resultados. As principais técnicas utilizadas foram as seguintes:

- Observação participante – realizada ao longo de vários meses de contacto com os grupos, permitiu compreender interações, processos de aprendizagem e dinâmicas internas. As observações foram registadas em diários de campo e complementadas com notas reflexivas, registos sonoros e imagens, mediante consentimento prévio.
- Entrevistas semiestruturadas – conduzidas junto de dez facilitadores, centradas nas motivações, práticas e perceções sobre as aprendizagens promovidas. As entrevistas seguiram um guião orientado por três eixos principais: caracterização do grupo e do papel do facilitador; dinâmicas de participação e aprendizagens emergentes; e possíveis transições educativas.
- Questionário – aplicado através da plataforma Microsoft Forms (e, quando necessário, em formato papel), recolheu dados sociodemográficos, motivações, perceções de impacto e aprendizagens. Os resultados foram tratados com recurso ao IBM SPSS Statistics (versão 28), mediante análise descritiva e exploratória, adequada ao carácter não representativo da amostra.

A conjugação destas técnicas possibilitou captar simultaneamente a profundidade interpretativa das narrativas pessoais e os padrões gerais de envolvimento e perceção

entre os participantes, permitindo uma leitura mais ampla e consistente do fenómeno estudado.

Tabela 1

Técnicas e instrumentos de recolha de informação

Técnica	Instrumentos
Pesquisa bibliográfica	Fichário digital Gerador de referências e de citações
Observação participante	Guia de observação Diários de campo Registos de som e imagem
Entrevista (semiestruturada e não estruturada)	Guião de entrevista
Questionário	Questionário (<i>Microsoft Forms</i> e papel)

Fonte: Elaboração própria

Embora apenas as entrevistas e os questionários tenham sido objeto de análise detalhada neste estudo, as restantes técnicas foram fundamentais para contextualizar os resultados e compreender o funcionamento dos grupos no seu quotidiano.

2.5.3. Amostra e participantes

A investigação envolveu 51 participantes, pertencentes a diferentes grupos informais das freguesias urbanas de Aveiro, identificados e delimitados até dezembro de 2024.

Foram realizadas entrevistas a 10 facilitadores — um por cada grupo —, exceto no caso do Tricot’Aveiro, em que a própria investigadora desempenha essa função. Esta particularidade permitiu uma leitura situada e reflexiva sobre o fenómeno, mas implicou também uma atenção ética reforçada e a adoção de estratégias de reflexividade para mitigar potenciais enviesamentos, conforme se detalha na secção 2.7.

A seleção dos participantes baseou-se em amostragem intencional (*purposeful sampling*), procurando refletir a diversidade de áreas de atuação (cultural, ambiental, solidária e artística) e de graus de estruturação dos grupos, bem como o envolvimento dos seus membros nas atividades. Segundo Patton (2015), na amostragem intencional selecionam-

se casos “ricos em informação”, capazes de proporcionar uma compreensão aprofundada do fenómeno estudado (p. 264). Esta opção permitiu representar uma ampla gama de experiências e perspetivas, abrangendo tanto facilitadores como membros ativos e ocasionais.

A recolha de dados decorreu até setembro de 2025, combinando observação participante, entrevistas semiestruturadas e inquérito por questionário. As entrevistas foram realizadas presencialmente, com gravação áudio e transcrição integral, enquanto o questionário foi disseminado através das redes sociais e canais de comunicação dos grupos, com o apoio dos próprios facilitadores. Esta estratégia possibilitou alcançar diferentes perfis de participação, ampliando o alcance e a representatividade dos dados.

A recolha junto de facilitadores e membros dos grupos permitiu uma triangulação rica de informações, combinando a visão de quem dinamiza com a de quem participa. O contacto direto e continuado com os grupos possibilitou compreender as suas práticas, relações e dinâmicas educativas a partir de dentro, respeitando a especificidade de cada contexto e valorizando o conhecimento situado produzido no território.

2.5.4. Procedimentos de análise e tratamento de dados

Tal como referido anteriormente, a investigação adotou uma abordagem mista, integrando técnicas qualitativas e quantitativas complementares. O presente ponto descreve os procedimentos de análise e tratamento dos dados, explicitando as etapas e critérios que orientaram a interpretação dos resultados obtidos através das entrevistas, observações e questionários.

A análise seguiu uma lógica interpretativa e indutiva, procurando compreender os significados que os participantes atribuem às suas experiências e identificar relações entre variáveis relevantes. Foram articuladas duas vertentes principais: uma de análise qualitativa, centrada nos discursos e práticas observadas, e outra de análise quantitativa, resultante do tratamento estatístico dos questionários.

Análise qualitativa

As entrevistas foram transcritas na íntegra e as notas de campo sistematizadas em registos analíticos. Seguiu-se um processo de análise temática (Bardin, 2016), estruturado em três fases:

- Codificação aberta, com identificação de unidades de significado emergentes a partir dos discursos e observações;
- Agrupamento de códigos em categorias e subcategorias, articuladas com os objetivos da investigação;
- Interpretação reflexiva, relacionando as categorias emergentes com as dimensões do modelo analítico — educativa, comunitária e territorial.

Este processo foi desenvolvido de forma iterativa, alternando entre os dados empíricos e o quadro teórico, conforme propõem Miles, Huberman e Saldaña (2014). As notas de campo e observações permitiram contextualizar os discursos e captar elementos não verbais — como gestos, interações e ambientes —, conferindo maior espessura interpretativa aos dados.

A presença da investigadora enquanto facilitadora de um dos grupos implicou uma postura reflexiva e ética constante, procurando reconhecer e mitigar possíveis enviesamentos. Tal como salientam Denzin e Lincoln (2011), a investigação qualitativa requer que o investigador assuma o seu papel ativo no processo de construção do conhecimento, o que, neste estudo, se traduziu num exercício contínuo de reflexividade sobre as relações estabelecidas no campo.

Análise quantitativa

Os dados provenientes do inquérito por questionário foram tratados com recurso ao *IBM SPSS Statistics* (versão 28). Realizou-se uma análise descritiva e exploratória das variáveis sociodemográficas, motivações, níveis de envolvimento e perceções de aprendizagem, através do cálculo de frequências, médias e cruzamentos de variáveis.

O caráter não representativo da amostra determinou uma abordagem de natureza descritiva, que procurou identificar tendências gerais e padrões de resposta, sem pretensão de generalização estatística (Creswell & Plano Clark, 2018). Os resultados quantitativos foram utilizados como apoio interpretativo aos dados qualitativos, permitindo confirmar e contextualizar as narrativas recolhidas.

Síntese interpretativa

A análise dos dados qualitativos e quantitativos foi conduzida de forma integrada, num processo de triangulação metodológica que assegurou a complementaridade entre fontes e perspetivas. Como refere Flick (2018), a triangulação “combina múltiplas fontes de dados, investigadores e métodos, de modo a reforçar a credibilidade dos resultados” (p. 172).

A comparação entre resultados provenientes de diferentes técnicas possibilitou validar convergências, identificar divergências e aprofundar a compreensão das aprendizagens informais observadas.

Esta integração sustentou uma leitura coerente e contextualizada das dinâmicas educativas e comunitárias, articulando discursos, práticas e indicadores quantitativos. O processo de análise revelou-se, assim, não apenas técnico, mas também reflexivo e formativo, em consonância com os princípios da Educação de Adultos e Desenvolvimento Local (Lima, 2013; Fragoso, 2020).

2.5.5. Considerações éticas

A investigação respeitou integralmente os princípios éticos da pesquisa em ciências sociais e da educação, designadamente:

- O consentimento informado dos participantes, obtido por escrito antes de cada entrevista e da submissão do questionário;
- A confidencialidade e anonimização dos dados, garantindo que nenhuma identificação individual é possível;

- A voluntariedade da participação, assegurando o direito de desistência a qualquer momento;
- O respeito pela integridade e sensibilidade dos contextos locais, especialmente em grupos que envolvem práticas colaborativas e relações de confiança.

Foi igualmente considerada a posição reflexiva da investigadora, reconhecendo a sua dupla condição de observadora e participante num dos grupos analisados. Essa posição implicou atenção redobrada à neutralidade interpretativa e ao equilíbrio entre envolvimento e distanciamento analítico (Cunha, 2020).

2.5.6. Dimensões de análise e indicadores

As dimensões e indicadores apresentados na Tabela 2 orientaram a organização e a análise dos dados. Este quadro operacional sintetiza as variáveis recolhidas, as métricas interpretadas e a relação entre fatores de participação, motivações, aprendizagens e impacto pessoal e comunitário.

Tabela 2*Conceitos, dimensões, variáveis e indicadores*

Conceito	Dimensões de Análise	Variáveis (Dados Recolhidos)	Indicadores (Métricas Interpretadas)
Dados sobre idade, escolaridade e residência	Demográfica e geográfica	Idade; escolaridade; situação profissional; local de residência	Faixa etária predominante; percentagem por nível de escolaridade; taxa de empregabilidade; distribuição geográfica
Envolvimento voluntário e ativo em atividades	Participação no grupo	Nome do grupo; tempo de participação; frequência de participação	Frequência de participação por grupo; tempo médio de permanência nos grupos
Razões internas e externas que impulsionam indivíduos a integrar ou permanecer em determinados grupos	Motivações para a participação	Razões declaradas para integrar o grupo	Fatores de motivação mais frequentes; percentagem de participantes motivados por cada fator
Grau de atuação, influência e decisão nas dinâmicas dos grupos	Nível de envolvimento	Participação em decisões; sugestões de atividades; participação ativa; influência percebida	Níveis de envolvimento; proporção de membros com participação ativa e influência nas decisões
Processos de interação, colaboração e gestão de conflitos entre membros do grupo	Dinâmicas e relações internas	Relações entre membros; colaboração; conflitos; divisão de tarefas; abertura à opinião; existência de hierarquias	Grau de coesão percebida; percentagem de participantes que relatam conflitos ou desigualdades
Membro que orienta, dinamiza e medeia tarefas e relações	Facilitador	Comunicação; clareza na delegação de tarefas	Avaliação da atuação do facilitador
Práticas de valorização, devolução crítica e apreciação	Feedback e reconhecimento	Existência, frequência e impacto do feedback; reconhecimento por parte de pares e facilitador	Nível de valorização percebido; percentagem de participantes que sentem reconhecimento
Processos espontâneos, contextuais e não estruturados de aquisição de conhecimento	Aprendizagens informais	Facilidade de aprendizagem; motivação para aprender mais; interação como estímulo ao conhecimento	Percentagem de participantes que reconhecem aprendizagens; principais áreas de aprendizagem
Mudança ou retoma de percursos escolares/formativos	Transições educativas	Participação em formação; retoma de estudos; procura de novas oportunidades educativas	Percentagem de participantes que iniciaram/retomaram percursos educativos após entrada no grupo
Transferência e validação dos saberes adquiridos para contextos externos ao grupo	Aplicabilidade e reconhecimento	Aplicação do que foi aprendido; desejo de certificação; dificuldades na transferência de aprendizagens	Percentagem de participantes que aplicam aprendizagens em outros contextos; intenção de obter certificação
Manifestação de mudanças individuais e coletivas	Impacto pessoal e comunitário	Desenvolvimento pessoal; sentimento de pertença; impacto na comunidade; influência em políticas locais	Índice de impacto percebido (pessoal/comunitário); contributo para o reforço da identidade local
Comentários dos respondentes	Expressão livre (dados abertos)	Comentários finais	Temas emergentes nas respostas abertas; número e natureza dos comentários recebidos

3. Fonte: Elaboração própria

CAPÍTULO 3 – CONTEXTUALIZAÇÃO EMPÍRICA

4. Contextualização empírica

Após a definição do percurso metodológico, apresenta-se de seguida o contexto empírico do estudo, situando os grupos informais analisados no território das freguesias urbanas de Aveiro. Este capítulo enquadra o espaço geográfico e social em que a investigação decorreu e caracteriza as unidades de análise que integram o campo empírico.

4.5. Caracterização do campo empírico

O presente estudo foi desenvolvido no concelho de Aveiro, mais concretamente nas suas freguesias urbanas, onde se tem vindo a consolidar um conjunto expressivo de grupos informais que dinamizam a vida cultural, social e ambiental da cidade. Estes grupos constituem espaços de encontro, de partilha de saberes e de ação comunitária, assumindo um papel relevante na construção de laços de pertença e na promoção da coesão social.

A opção por Aveiro está relacionada com a natureza da investigação, que privilegia o conhecimento situado e a valorização dos contextos locais, e também com o envolvimento direto da investigadora nas dinâmicas comunitárias do território. Esta proximidade favoreceu o acesso ao campo e permitiu uma compreensão mais profunda das práticas e significados associados às experiências de aprendizagem nos grupos informais urbanos.

Os grupos que integram o campo empírico distinguem-se pela diversidade das suas áreas de atuação — desde as práticas artísticas e criativas às ações ambientais, solidárias e culturais — e pela ausência de estrutura formal. Caracterizam-se por uma organização flexível e horizontal, baseada na confiança e na colaboração. O funcionamento é determinado pela participação voluntária dos seus membros, pelas lideranças emergentes e pelo dinamismo das suas iniciativas, que frequentemente se desenvolvem em espaços públicos, comunitários ou digitais.

Estes grupos são espaços privilegiados de aprendizagem informal, onde o conhecimento se constrói pela experiência, pela convivência e pela experimentação. As aprendizagens ocorrem de forma espontânea, através do fazer conjunto, da resolução de problemas, da cooperação e da reflexão partilhada sobre as atividades realizadas. Tal como noutros contextos urbanos de média dimensão, estas formas de envolvimento refletem a capacidade das comunidades para gerar respostas criativas e solidárias aos desafios locais.

A identificação dos grupos resultou de um processo de mapeamento prévio, realizado entre outubro de 2023 e dezembro de 2024, com base na observação participante, na consulta de redes sociais e na colaboração entre cidadãos e entidades locais. Foram selecionados dez grupos que se mantêm ativos no território urbano, representando diferentes tipos de atuação e públicos-alvo.

Entre os grupos observados destacam-se, por exemplo, iniciativas centradas na sustentabilidade ambiental, na criação artística coletiva, na partilha de saberes manuais e na dinamização sociocultural de bairros e espaços públicos. Alguns destes grupos possuem forte componente intergeracional, reunindo pessoas de idades, formações e origens diversas em torno de objetivos comuns.

O Tricot'Aveiro — do qual a investigadora é também facilitadora — insere-se neste contexto como um exemplo paradigmático: um grupo aberto, informal e colaborativo, que utiliza as práticas têxteis manuais como meio de expressão, convivência e reflexão comunitária. A participação direta neste grupo permitiu observar de forma privilegiada os processos de aprendizagem e de pertença que surgem destas experiências coletivas, bem como o modo como se articulam com outras iniciativas da cidade.

O conjunto dos grupos estudados constitui, assim, um ecossistema comunitário de aprendizagem, onde a educação assume um caráter não institucional e se relaciona com a identidade urbana e com o desenvolvimento local. As atividades promovidas — oficinas, encontros, exposições, ações de sensibilização, caminhadas, eventos culturais —

funcionam como dispositivos de aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para o reforço das competências sociais, relacionais e criativas dos participantes.

O campo empírico de Aveiro representa, portanto, um território educativo vivo, no qual a educação de adultos e a aprendizagem informal se entrelaçam com as práticas culturais e com o quotidiano das comunidades locais. É neste espaço híbrido — entre o formal e o espontâneo, entre a arte e o quotidiano, entre o individual e o coletivo — que se situam as experiências analisadas nos capítulos seguintes.

4.6. Caracterização geográfica e sociodemográfica do município de Aveiro

O município de Aveiro localiza-se no noroeste da região Centro de Portugal continental, integrando a sub-região da Região de Aveiro (NUTS III), juntamente com outros dez municípios: Águeda, Albergaria-a-Velha, Anadia, Estarreja, Ílhavo, Murtosa, Oliveira do Bairro, Ovar, Sever do Vouga e Vagos (Macedo et al., 2018). O concelho abrange uma área total de 197,58 km² e encontra-se subdividido em dez freguesias: Aradas, Cacia, Eixo e Eirol, Esgueira, Glória e Vera Cruz, Nariz, Nossa Senhora de Fátima, Oliveirinha, Requeixo, São Jacinto, São Bernardo e Sta. Joana.



Figura 1

Mapa das freguesias do município de Aveiro

Fonte: Tavares et al. (2018), Qualidade da governação local em Portugal.

A cidade de Aveiro caracteriza-se por uma forte relação com o seu território lagunar e marítimo, marcado pela presença da Ria, elemento estruturante da paisagem e da identidade local. Esta configuração geográfica contribuiu historicamente para o desenvolvimento de atividades económicas ligadas à pesca, à salicultura, à cerâmica e, mais recentemente, à investigação, ao turismo e às indústrias criativas.

Em termos populacionais, Aveiro apresenta uma densidade de 414,2 habitantes por quilómetro quadrado e uma população residente de 80 880 habitantes (INE, Censos 2021). A sua estrutura demográfica revela uma sociedade envelhecida, com 21% de população idosa (65 e mais anos) e 13% de jovens (menos de 15 anos), correspondendo a um índice de envelhecimento de cerca de 162. Este dado confirma uma tendência de envelhecimento progressivo, comum a muitas cidades portuguesas de média dimensão.

A população em idade ativa (15–64 anos) representa cerca de 66% do total, refletindo uma base laboral ainda significativa, embora envelhecida. A dimensão média das famílias é de 2,4 membros, e cerca de 10% da população vive sozinha, o que evidencia transformações nas formas de vida urbana e nas redes de apoio familiar. O município apresenta ainda um nível médio de escolaridade elevado, com 28% da população com ensino superior concluído, o que o posiciona acima da média nacional. Persistem, contudo, 1 242 pessoas analfabetas, correspondendo a um resíduo geracional que importa considerar em políticas locais de educação e inclusão.

O município destaca-se pelo nível médio de escolaridade elevado — 28% da população tem ensino superior concluído —, situando-se acima da média nacional. Persistem, contudo, 1 242 pessoas analfabetas, correspondendo a um resíduo geracional que importa considerar em políticas de educação e inclusão.

A tabela seguinte sintetiza os principais indicadores demográficos e educacionais de Aveiro:

Tabela 3

Indicadores demográficos e educacionais

Indicadores demográficos e educacionais do município de Aveiro	
População residente	80.880
Taxa de crescimento anual médio da população (%)	0,3
Densidade populacional	414,2
% de jovens (menos de 15 anos)	13
% de população em idade ativa (15 aos 64 anos)	66
% de idosos (65 e + anos)	21
Índice de envelhecimento	162,2
% de pessoas que vivem sós	10,3
Dimensão média das famílias	2,4
População analfabeta	1.242
% de população com o 4º ano (com 15 e + anos)	17,7
% de população com o 6º ano (com 15 e + anos)	8,7
% de população com o 9º ano (com 15 e + anos)	16,9
% de população com o 12º ano (com 15 e + anos)	23,7
% de população com o ensino superior (com 15 e + anos)	28,2

Fonte: INE (2021), *Censos 2021*.

A cidade de Aveiro corresponde, assim, um território que combina uma forte tradição cultural e educativa com dinâmicas contemporâneas de inovação e participação comunitária. Documentos municipais recentes — como o *Plano Estratégico de Desenvolvimento Cultural de Aveiro 2030* (Câmara Municipal de Aveiro, 2022) — e as observações realizadas durante este estudo confirmam a existência de um ecossistema cívico e cultural ativo, no qual se articulam espaços formais e informais de criação e aprendizagem.

Este tecido social diversificado favorece o desenvolvimento de práticas educativas não formais e informais, tornando a cidade um campo fértil para a aprendizagem ao longo da vida e para a experimentação comunitária. A partir deste enquadramento territorial e demográfico, procede-se de seguida à identificação dos grupos informais urbanos de Aveiro que integram o campo empírico desta investigação.

4.7. Unidades de análise

As unidades de análise desta investigação são constituídas pelos grupos informais ativos nas freguesias urbanas¹ do município de Aveiro, identificados até dezembro de 2024. Esta delimitação decorre do mapeamento do campo empírico descrito anteriormente, centrado na cidade de Aveiro pela sua tradição cívica, diversidade sociocultural e relevância para a emergência de grupos informais.

Foram incluídos todos os grupos identificados nesse período, de acordo com a definição operacional adotada (grupos sem enquadramento jurídico formal, com atividade reconhecível no território e abertura à participação voluntária). Não houve amostragem por critérios de diversidade ou representatividade: a inclusão foi exaustiva relativamente ao universo mapeado até à data de fecho.

A caracterização dos grupos revela diversidade de motivações e práticas — culturais, artísticas, sociais, cívicas e de partilha de saberes —, mantendo-se, porém, traços comuns: organização horizontal, funcionamento colaborativo, fronteiras flexíveis e valorização da aprendizagem através da experiência e da convivência. Foram considerados os seguintes:

¹ De acordo com o INE, freguesia urbana é uma freguesia que contempla, pelo menos, um dos seguintes requisitos: 1) o maior valor da média entre o peso da população residente na população total da freguesia e o peso da área na área total da freguesia corresponde a espaço urbano, sendo que o peso da área em espaço de ocupação predominantemente rural não ultrapassa 50% da área total da freguesia; 2) a freguesia integra a sede da Câmara Municipal e tem uma população residente superior a 5.000 habitantes; 3) a freguesia integra total ou parcialmente um lugar com população residente igual ou superior a 5 000 habitantes, sendo que o peso da população do lugar no total da população residente na freguesia ou no total da população residente no lugar, é igual ou superior a 50%. (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2021)

Tabela 4*Grupos informais identificados nas freguesias urbanas de Aveiro*

Grupo	Descrição
Aveiro Feminista	Grupo de ativismo feminista
Casa das Artes	Aulas de teatro, desenho, pintura, música e história da arte
Coro de pais e encarregados de educação do conservatório	Coro constituído por amigos do conservatório de música de aveiro
Clube de Leitura Ror de Livros	Clube de leitura livre
D'Arte	Projeto artístico e comunitário
Grupo de tricot da BMA	Artes manuais
Milártica	As artes como forma de inclusão
Tricot'Aveiro	Artes manuais e intervenção comunitária
UA Runners	Grupo informal de corrida e caminhada da Universidade de Aveiro
Vizinhos de Aveiro	Grupo cívico que cria condições para a colaboração e entreajuda na geração de respostas públicas ou cívicas de apoio à comunidade.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do questionário (2025).

Este conjunto de grupos representa o ecossistema comunitário onde se ancoram as práticas e aprendizagens analisadas nos capítulos seguintes. O seu estudo permite compreender como a informalidade se manifesta como espaço educativo, contribuindo para o desenvolvimento local sustentável e para a fortalecimento da coesão comunitária no contexto urbano de Aveiro.

4.8. Considerações éticas

A investigação respeitou integralmente os princípios éticos fundamentais da investigação em ciências sociais e humanas. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, a natureza voluntária da sua participação e a possibilidade de desistir a qualquer momento, sem consequências.

Foi solicitado consentimento informado para a gravação das entrevistas, a utilização de excertos de discurso e o registo de imagens ou observações, sempre com a garantia de

anonimato e confidencialidade. Os nomes dos participantes e dos grupos foram substituídos por pseudónimos, e qualquer informação potencialmente identificável foi tratada com reserva.

A posição da investigadora exigiu uma atenção constante à ética relacional, tendo em conta a proximidade com o contexto estudado. A participação em atividades e o contacto direto com os grupos implicaram o reconhecimento das fronteiras entre observação e envolvimento, procurando equilibrar empatia e distanciamento analítico.

Como referem Guillemin e Gillam (2004), a ética na investigação qualitativa não se reduz a um conjunto de procedimentos formais, mas traduz-se em decisões situadas, tomadas no decurso do trabalho de campo. Neste estudo, essa dimensão foi especialmente relevante, dada a natureza colaborativa e informal dos grupos analisados.

4.9. Caminho metodológico e abertura para a análise

O percurso metodológico apresentado procurou garantir coerência entre as opções teóricas, a questão de investigação e as práticas de recolha e análise dos dados. A combinação de instrumentos qualitativos e quantitativos possibilitou uma leitura abrangente e contextualizada das dinâmicas educativas presentes nos grupos informais urbanos de Aveiro.

A abordagem interpretativa permitiu compreender as aprendizagens como processos sociais e relacionais, enraizados no território e nas redes comunitárias que o sustentam. O envolvimento direto da investigadora, aliado à diversidade de fontes e técnicas, contribuiu para uma análise densa e plural, capaz de captar a complexidade do fenómeno estudado.

O capítulo seguinte apresenta o campo empírico e a análise dos resultados, evidenciando as práticas, aprendizagens e impactos observados nos grupos informais urbanos de Aveiro.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

4.1. Introdução

O presente capítulo apresenta e discute os resultados da investigação, organizados a partir da análise integrada de três fontes: os questionários aplicados aos membros dos grupos informais, as entrevistas realizadas aos respetivos facilitadores e as anotações provenientes da observação participante.

A análise adota uma perspetiva qualitativa e interpretativa, que articula dados quantitativos descritivos com narrativas e evidências de campo, permitindo uma leitura contextualizada das dinâmicas de participação, das aprendizagens e dos impactos pessoais e comunitários.

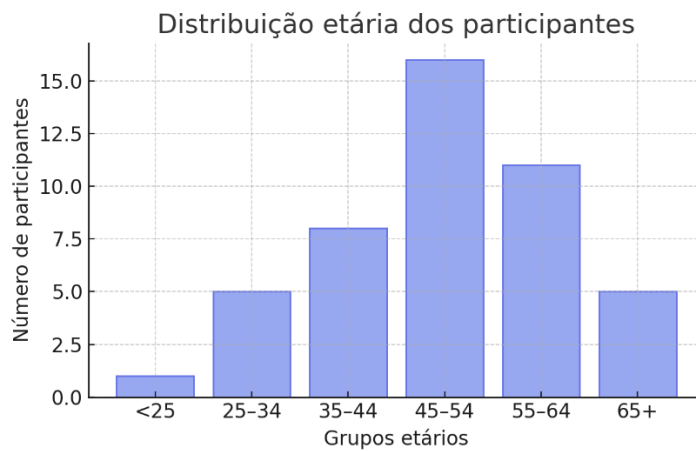
A estrutura do capítulo segue três dimensões: (i) caracterização dos participantes e contextos de pertença; (ii) dinâmicas de participação, motivações e aprendizagens informais; (iii) impactos pessoais, educativos e comunitários.

4.2. Caracterização dos participantes e contextos de pertença

A amostra é constituída por membros dos grupos informais urbanos de Aveiro que responderam ao questionário aplicado entre agosto e setembro de 2025, totalizando 51 respostas válidas.

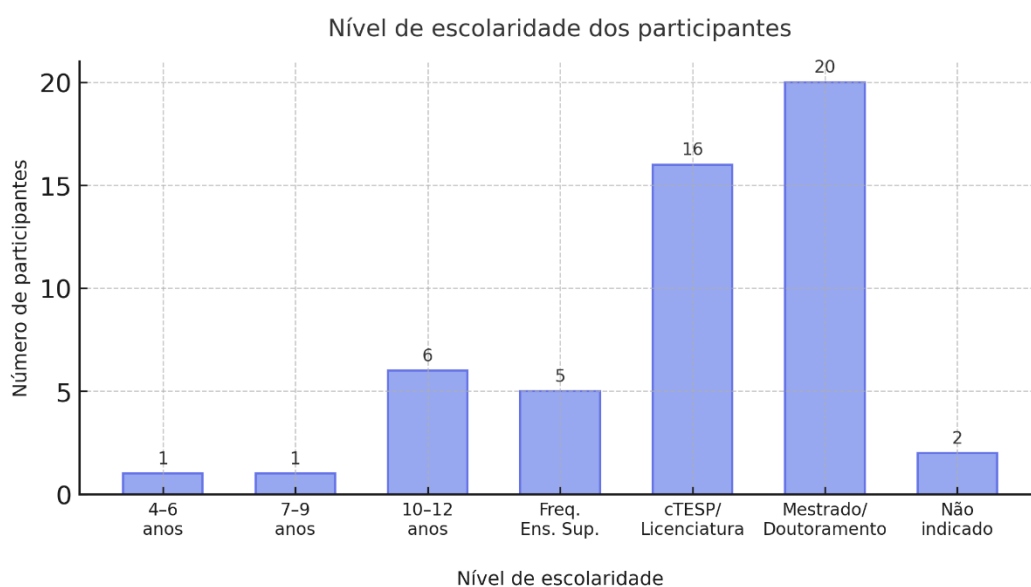
As informações recolhidas dizem respeito exclusivamente a estes participantes, sendo as entrevistas aos facilitadores e as notas de observação participante utilizadas apenas para contextualizar e interpretar os resultados.

Entre os participantes que responderam, verifica-se diversidade etária, com presença significativa de adultos entre os 30 e os 60 anos, a par de jovens e seniores.

**Figura 2***Distribuição etária dos participantes.**Fonte: Dados do questionário aos membros dos grupos informais urbanos de Aveiro (2025).*

Nos encontros observados, a convivência entre idades distintas gerou trocas espontâneas de saberes e rotinas de apoio mútuo, frequentemente referidas como “aprender uns com os outros”.

Em termos de escolaridade, predomina o ensino superior, o que confirma a presença de participantes com percursos formativos consolidados.

**Figura 3***Nível de escolaridade dos participantes**Fonte: Dados do questionário aos membros dos grupos informais urbanos de Aveiro (2025).*

Contudo, mais do que o nível de habilitações, sobressai a diversidade de experiências e motivações que os grupos acolhem.

Vários facilitadores descrevem estes espaços como oportunidades para “aprender de outra forma” — sem avaliação formal e com mais espaço para a experiência e a partilha. Em paralelo, participantes com menor escolaridade valorizam o ambiente seguro e o reconhecimento obtido no grupo, o que reforça a inclusão e a aprendizagem mútua.

Quanto à situação profissional, a grande maioria dos participantes encontra-se no ativo: 30 trabalham por conta de outrem e 9 por conta própria, o que representa cerca de três quartos da amostra. Seguem-se 7 reformados, 2 estudantes e apenas um participante em situação de desemprego.

Estes dados mostram que a participação nos grupos informais não resulta de tempo livre excedente, mas de uma escolha consciente de envolvimento comunitário. A regularidade das atividades — muitas realizadas após o horário laboral — evidencia a procura de um equilíbrio entre vida profissional e bem-estar pessoal.

Como referiu um dos facilitadores, *“as pessoas chegam cansadas do trabalho, mas aqui relaxam, conversam e sentem que fazem parte de algo que lhes faz bem”*. Noutro testemunho, um dinamizador de um grupo artístico acrescentou: *“isto é o nosso tempo de respirar — não é trabalho, mas também não é lazer vazio; é estar com sentido”*. A motivação, portanto, nasce menos da disponibilidade e mais do desejo de integração, expressão e pertença, traduzindo-se numa forma de aprendizagem ligada à vida quotidiana e à busca de equilíbrio.

A maioria dos participantes reside nas freguesias centrais de Glória e Vera Cruz, seguidas por Esgueira, Aradas e São Bernardo, o que reflete a concentração da oferta cultural e comunitária na malha urbana principal.

Ainda assim, é frequente a presença de participantes provenientes de concelhos vizinhos, atraídos pelo carácter acolhedor dos grupos e pela vitalidade cultural do centro de Aveiro.

Esta mobilidade reforça a ideia de que os grupos informais funcionam como polos de encontro e aprendizagem, capazes de ultrapassar fronteiras administrativas e criar pertenças alargadas.

Em síntese, o perfil confirma a natureza aberta, diversa e intergeracional dos grupos. Essa heterogeneidade sustenta aprendizagens horizontais e favorece a criação de laços de pertença — elementos que estruturam as dinâmicas analisadas nas secções seguintes.

4.3. Dinâmicas de participação e aprendizagens informais

A análise das dinâmicas de participação e das aprendizagens informais resultou da triangulação entre as respostas ao questionário, as entrevistas aos facilitadores e as observações realizadas no campo.

O cruzamento destas fontes permitiu compreender como os grupos informais urbanos de Aveiro se estruturam em torno de motivação, envolvimento e partilha de saberes, revelando que aprender nestes contextos é, antes de tudo, uma experiência relacional e situada.

4.3.1. Motivações e modos de participação

As respostas ao questionário apontam como principais razões para participar o desejo de aprender algo novo, o gosto pelo convívio, o bem-estar pessoal e o contributo para a comunidade.

Motivações para a pertença**Figura 4**

Motivações para a pertença aos grupos informais urbanos de Aveiro.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do questionário (2025).

Nas entrevistas, é recorrente a descrição de entradas por curiosidade ou convite, seguidas de permanências motivadas por amizade e sentimento de pertença. Uma facilitadora sintetiza: *“as pessoas chegam porque ouviram falar, mas ficam porque se sentem bem — é um espaço seguro, sem julgamento”*. Em grupos de ativismo, sobressai a necessidade de rede e apoio entre mulheres, incluindo migrantes que encontram ali um lugar de escuta e reconhecimento. Nos contextos artísticos, como o teatro ou o tricot, destacam-se a expressão criativa e o

descanso do quotidiano: *“isto é o meu tempo de respirar, de estar comigo e com os outros”*, referiu uma participante.

As observações de campo confirmam que o acolhimento nos primeiros encontros é decisivo: a escuta atenta, o humor e o ambiente informal convertem a curiosidade inicial em continuidade. A motivação surge, assim, da combinação entre interesse cognitivo, vínculo afetivo e pertença comunitária.

A maioria dos participantes refere presença regular — semanal ou quinzenal — nas atividades.

Os grupos funcionam com horizontalidade, lideranças emergentes e delegação fluida de tarefas. Quando um dinamizador se ausenta, a atividade prossegue, revelando maturidade coletiva e co-responsabilidade. Como explicou um facilitador: *“não há chefes, há vontade; se alguém não pode, outro faz, e tudo continua”*.

As notas de campo evidenciam que o clima de confiança e os rituais de regularidade (preparar o espaço, conversar antes das atividades, partilhar lanches) funcionam como marcadores de pertença. Esta regularidade, associada à liberdade de participação, transforma o tempo coletivo num espaço de equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, reforçando o carácter voluntário e autêntico da participação.

4.3.2. Aprendizagens, reconhecimento e pertença

Os dados obtidos evidenciam que a aprendizagem constitui o núcleo da experiência nos grupos informais urbanos de Aveiro. A maioria dos participantes reconhece ter desenvolvido aprendizagens técnicas, sociais e criativas, confirmando que aprender nestes contextos é uma experiência situada, colaborativa e relacional.

Nos questionários, destacam-se níveis elevados de concordância nos itens “Aprendo coisas novas”, “Gosto de participar nas atividades”, “Gosto de estar em grupo”, “Posso conhecer pessoas novas” e “É um espaço seguro e de confiança”. Estes resultados

mostram que aprender e conviver são dimensões indissociáveis, e que as aprendizagens se constroem através da interação e da experiência partilhada.

As entrevistas reforçam esta leitura. Uma facilitadora das artes comunitárias refere que “ninguém vem ensinar; cada um traz o que sabe, e todos aprendemos com isso”. Noutra, uma participante descreve o grupo como “uma escola de convivência, onde se aprende a ouvir, a ceder e a valorizar as diferenças”. Nos grupos de tricot e artes visuais, surgem aprendizagens ligadas à paciência, à precisão e à cooperação; no coro, à escuta e ao cuidado vocal; e nos grupos cívicos e digitais, ao desenvolvimento de literacias de comunicação e mediação.

Estas aprendizagens, que resultam do fazer com os outros, correspondem ao que Rogers (2014) define como aprendizagem experiencial — um processo contínuo de tentativa, erro e reconstrução de saberes — e ao que Illeris (2018) descreve como aprendizagem que integra dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Nos grupos informais, o conhecimento brota do encontro entre pessoas, num ambiente de confiança, reciprocidade e reconhecimento.

O reconhecimento é, aliás, um elemento estruturante dessas dinâmicas. Quase todos os participantes afirmam sentir-se valorizados e ouvidos, e as entrevistas evidenciam que esse reconhecimento se manifesta em gestos simples — elogios, convites, responsabilidades partilhadas — que substituem a certificação formal. Como sintetizou uma facilitadora: “não há diplomas, mas há cuidado”. Este reconhecimento simbólico sustenta o sentimento de pertença e reforça a continuidade: os membros sentem-se coautores das experiências e responsáveis pela sua preservação.

A análise cruzada entre questionário, entrevistas e observação participante mostra que o reconhecimento e a pertença não são apenas consequências da participação, mas condições essenciais da aprendizagem. Como defende Fragoso (2020), os grupos informais são espaços de educação cidadã, onde o aprender se traduz em agir com os outros e para os outros. Da mesma forma, Lima (2013) observa que aprender em comunidade implica construir sentido, autonomia e compromisso com o comum.

Em síntese, as aprendizagens desenvolvidas nestes grupos — sejam técnicas, sociais ou criativas — resultam da horizontalidade organizacional e da liderança distribuída, que

favorecem o envolvimento, a confiança e a motivação intrínseca. Aprender, reconhecer e pertencer surgem como dimensões interligadas de um mesmo processo educativo, no qual o prazer, a utilidade percebida e o vínculo humano se tornam motores de continuidade e transformação.

4.4. Impactos pessoais, comunitários e educativos

A análise dos impactos resulta da triangulação entre os dados do questionário, das entrevistas e da observação participante, permitindo compreender como a participação nos grupos informais urbanos de Aveiro se traduz em transformações nas esferas pessoal, comunitária e educativa.

Os resultados confirmam que estes grupos funcionam como micro-ecossistemas de aprendizagem, onde o bem-estar, o conhecimento e o sentimento de pertença se articulam num mesmo processo.

A informalidade — longe de ser ausência de estrutura — surge como condição de liberdade, criatividade e experimentação, favorecendo aprendizagens situadas no quotidiano.

Mais do que espaços de ocupação do tempo livre, os grupos analisados configuram territórios de cidadania e de educação ao longo da vida, onde aprender significa também cuidar, conviver e participar.

4.4.1. Transformações pessoais e vínculos comunitários

Os dados do questionário revelam que a maioria dos participantes associa a sua experiência nos grupos à melhoria do bem-estar, ao aumento da autoconfiança e ao alargamento das redes sociais.

Motivações para a pertença



Figura 5

Impactos pessoais percebidos pelos participantes.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do questionário (2025).

As entrevistas reforçam esta tendência: muitos membros descrevem percursos de superação pessoal e fortalecimento emocional.

Uma facilitadora sintetiza: “Há pessoas que no início quase não falam; agora coordenam, cantam ou organizam um grupo de colegas — é bonito de ver.”

Em vários casos, as rotinas semanais tornaram-se âncoras de saúde mental e social, sobretudo em momentos de transição (aposentação, desemprego, mudança de cidade). Um participante explicou: “Saber que à quinta há ensaio ajuda-me a organizar a semana; é o meu tempo bom.”

No plano comunitário, a maioria refere também maior ligação ao bairro e à cidade, bem como novos laços de apoio mútuo.

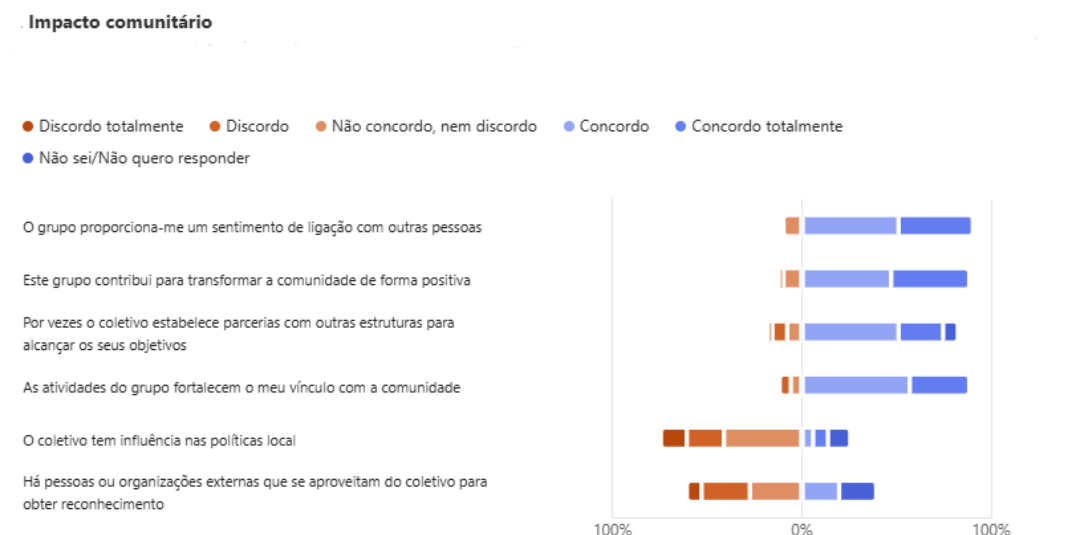


Figura 6

Impactos comunitários percebidos pelos participantes.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do questionário (2025).

Os grupos funcionam como pontos de encontro e de entreajuda, mobilizando pessoas para causas ambientais, culturais ou solidárias.

Nos grupos digitais de vizinhança, a moderação atenta reduz conflitos e ativa a cooperação; nas ações públicas — caminhadas, oficinas, performances — observa-se o exercício da cidadania e uma confiança ampliada entre participantes e comunidade. Como resumiu um facilitador: “As pessoas reconhecem-se na rua, param para falar, ajudam-se; o grupo passou para fora do grupo.”

Em síntese, o bem-estar individual alimenta o compromisso coletivo, e este, por sua vez, devolve sentido e estabilidade às trajetórias pessoais.

Esta dinâmica circular traduz a ideia de que aprender, nos grupos informais, é também transformar-se e transformar o contexto em que se vive.

4.4.2. Continuidade educativa e aprendizagens ao longo da vida

A participação nos grupos informais de Aveiro revela-se uma experiência de aprendizagem contínua, em que o ato de aprender se estende para além das atividades do coletivo.

Processos de aprendizagem e transições



Figura 7

Processos de aprendizagem e transições: influência do coletivo nos percursos de aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do questionário (2025).

De acordo com o questionário, a maioria dos participantes concorda ou concorda totalmente que o coletivo desperta o interesse por aprender coisas novas e reforça a confiança para voltar a estudar ou procurar formação.

Este resultado sugere que a aprendizagem, mesmo quando não formalizada, atua como um gatilho de curiosidade e motivação, ampliando a perceção de que *“ainda é possível aprender em qualquer fase da vida”*.

As entrevistas confirmam esta leitura: os facilitadores referem frequentemente que os participantes “ganham coragem”, “descobrem novos interesses” ou “voltam a acreditar nas suas capacidades”.

Embora nem todos tenham retomado estudos formais, as observações de campo mostram que a maioria mantém-se em processo de aprendizagem, através de oficinas, trocas de saberes ou novos papéis dentro do grupo. Estas práticas reforçam a autonomia, o prazer de aprender e o sentimento de progressão pessoal — ainda que sem certificação.

Como sublinha Rogers (2014), a aprendizagem comunitária manifesta-se quando as pessoas transformam a experiência partilhada em conhecimento e ação. Nos grupos informais urbanos de Aveiro, este processo traduz-se numa educação ao longo da vida baseada na relação e na curiosidade, onde o aprender e o viver se confundem.

A informalidade, nestes contextos, não é ausência de método, mas antes uma forma de organização viva e participativa que sustenta a continuidade educativa e o desenvolvimento pessoal.

4.4.3. Entre o aprender e o viver

A triangulação das fontes confirma que os grupos informais urbanos de Aveiro constituem espaços híbridos de aprendizagem e convivência, onde se cruzam bem-estar, pertença e desenvolvimento pessoal. Os impactos observados atravessam as fronteiras do indivíduo, alargando-se à cidade e às suas redes de vizinhança, cultura e solidariedade.

Estes grupos são, simultaneamente, lugares de transformação pessoal e de inovação social, onde a educação acontece através do fazer coletivo e da confiança partilhada. Em suma, os grupos informais de Aveiro exemplificam uma educação ao longo da vida vivida em comunidade — uma pedagogia do quotidiano que une criação, participação e cidadania.

Recordando Dewey (1938), “a educação não é preparação para a vida; é a própria vida” (p. 25).

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1. Conclusões gerais

O presente estudo procurou compreender o papel da informalidade nos processos educativos, tomando como caso os grupos informais urbanos de Aveiro. Partiu-se do reconhecimento de que a educação se manifesta em múltiplos contextos — formais, não formais e informais — e que, cada vez mais, as aprendizagens significativas acontecem em espaços de convivência, criação e participação cívica (Rogers, 2014; Illeris, 2018).

Os resultados confirmam que os grupos informais analisados constituem verdadeiros espaços de aprendizagem social, onde a partilha, a colaboração e o envolvimento comunitário produzem efeitos educativos profundos, ainda que não institucionalizados. A informalidade revelou-se, assim, não como ausência de estrutura, mas como condição de liberdade, experimentação e pertença, sustentando práticas de aprendizagem ao longo da vida que se enraízam no território e nas relações entre as pessoas (Fragoso, 2020).

A análise integrada das fontes — questionários, entrevistas e observações — permitiu identificar três eixos principais e interligados:

- a diversidade e o carácter intergeracional dos participantes;
- a aprendizagem como processo experiencial, relacional e emocional;
- os impactos pessoais e comunitários que reforçam a coesão social e o desenvolvimento local.

A diversidade de perfis (em idade, formação, profissão e origem) mostrou-se um fator estruturante das dinâmicas observadas.

A convivência entre gerações e percursos distintos gera trocas de saberes e desafia a hierarquia do conhecimento, tornando o grupo um espaço horizontal onde todos aprendem e ensinam.

Essa heterogeneidade, longe de criar dispersão, alimenta o diálogo, o reconhecimento e o sentido de pertença — dimensões que, segundo Fragoso (2020) e Lima (2013), estão na base da educação comunitária e da aprendizagem cidadã.

A aprendizagem informal, identificada em todos os grupos, manifesta-se como um processo contínuo, situado e relacional, sustentado pelo fazer conjunto e pela partilha de experiências.

Aprende-se ao observar, ao tentar, ao errar e ao refazer; aprende-se com o outro e através dele.

As entrevistas evidenciaram que estas aprendizagens têm um valor essencialmente humano e social — aprender a ouvir, a cooperar, a mediar conflitos, a criar em grupo — dimensões frequentemente ausentes dos contextos formais, mas centrais para o desenvolvimento pessoal e comunitário (Illeris, 2018; Merriam & Bierema, 2014).

As dinâmicas de participação confirmam a presença de lideranças emergentes e formas horizontais de decisão.

A ausência de hierarquias formais não compromete a eficácia; pelo contrário, promove corresponsabilidade e pertença.

Estes resultados reforçam o valor educativo da auto-organização e do voluntariado como práticas de cidadania ativa (Rogers, 2014).

Em termos de impactos pessoais, o estudo revelou ganhos consistentes de bem-estar, autoestima e confiança, sobretudo entre participantes que atravessavam fases de mudança pessoal ou profissional.

A regularidade das atividades e o reconhecimento mútuo contribuem para a reconstrução de rotinas e redes de apoio, mostrando que aprender é também um ato de cuidado e reconstrução identitária (Knowles, 1980; Mezirow, 2000).

Os impactos comunitários ultrapassam as fronteiras dos próprios grupos. As atividades — oficinas, performances, caminhadas, campanhas — criam espaços públicos de convivência e expressão, reforçando o sentimento de pertença à cidade e a confiança entre cidadãos.

Estas práticas configuram uma pedagogia urbana implícita (Lima, 2013): a cidade torna-se lugar de aprendizagem e de diálogo entre saberes, cruzando cultura, cidadania e solidariedade.

Do ponto de vista educativo, os grupos funcionam como mediadores de percursos, facilitando a transição entre aprendizagem informal e não formal. Muitos participantes retomaram formações ou projetos pessoais após experiências positivas nestes contextos, demonstrando que a motivação para aprender nasce do prazer de participar e do reconhecimento social.

Em síntese, o estudo confirma que a educação de adultos e o desenvolvimento local se alimentam mutuamente: aprender é participar, e participar é transformar o território.

A informalidade manifesta-se como uma dimensão estruturante da aprendizagem ao longo da vida, promotora de coesão social, cidadania ativa e inovação comunitária.

Por fim, o próprio processo de investigação — sustentado numa postura reflexiva e situada — revelou o papel da investigadora como participante e aprendiz. Estar no campo, dialogar e observar significou experienciar a informalidade como método: aberto, relacional e dialogante (Fals Borda, 1987; Reason & Bradbury, 2008).

5.2. Recomendações

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de reconhecer e valorizar os contextos informais como espaços legítimos de aprendizagem e de construção de cidadania. A partir das evidências recolhidas, apresentam-se recomendações dirigidas a três níveis: prática educativa, políticas locais e investigação futura.

5.2.1. Recomendações para a prática educativa e comunitária

- Reconhecer a aprendizagem informal como parte integrante da educação de adultos, promovendo pontes entre grupos comunitários e instituições educativas.
- Apoiar redes de facilitadores que atuam em contextos informais, através de formação contínua, espaços de partilha e reconhecimento público do seu papel educativo.
- Incentivar práticas de coaprendizagem intergeracional, valorizando o encontro entre diferentes saberes e experiências.
- Integrar metodologias participativas e criativas — como artes comunitárias, teatro, práticas têxteis, caminhadas ou leitura coletiva — em programas de educação de adultos, reforçando o vínculo entre cultura e cidadania.
- Promover a reflexividade e a escuta nos processos comunitários, reconhecendo que a aprendizagem nasce do diálogo e da experiência partilhada.

5.2.2. Recomendações para políticas locais e desenvolvimento territorial

- Incluir os grupos informais nos instrumentos de planeamento municipal, reconhecendo-os como atores da coesão social e da aprendizagem local.

- Criar programas municipais de microfinanciamento e apoio logístico (espaços, materiais, comunicação) para iniciativas comunitárias educativas.
- Fomentar redes intergrupais e interterritoriais (urbano-rural) para amplificar o alcance e circulação de conhecimento.
- Valorizar a dimensão educativa das políticas culturais, reconhecendo que a cultura participativa é também um processo de educação cidadã (UNESCO, 2019).

5.2.3. Recomendações para investigação futura

- Aprofundar o estudo da informalidade educativa em cidades de média dimensão, comparando realidades nacionais e europeias.
- Explorar metodologias participativas ou investigação-ação, envolvendo os próprios grupos na produção de conhecimento (Reason & Bradbury, 2008).
- Analisar o papel do facilitador como mediador educativo, investigando competências e desafios emergentes.
- Investigar o impacto das aprendizagens informais na empregabilidade, no envelhecimento ativo e na integração intercultural, dimensões que emergiram no presente estudo e merecem desenvolvimento futuro.

5.3. Considerações finais

Ao longo deste percurso, tornou-se claro que a educação acontece onde há relação, curiosidade e partilha.

Nos grupos informais urbanos de Aveiro, as pessoas aprendem não por obrigação, mas por desejo de participar e de pertencer.

Essa aprendizagem, invisível para as estatísticas, é essencial para o equilíbrio das comunidades e para a vitalidade democrática dos territórios.

Valorizar a informalidade é reconhecer que a educação de adultos não se limita à formação certificada, mas inclui todos os gestos que fortalecem o comum: ensinar um ponto de tricô, ler em voz alta, cantar em grupo, organizar uma caminhada, acolher uma nova vizinha.

São atos simples que tecem conhecimento, confiança e cidadania.

O estudo confirma, assim, que a educação de adultos é também uma pedagogia da proximidade — feita de laços, afetos e experiências partilhadas — e que o desenvolvimento local só é sustentável quando incorpora esta dimensão educativa e humana.

Aprender em comunidade é, em última análise, um ato de cuidado e transformação mútua — onde o fio da aprendizagem é o mesmo que costura o tecido social.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

Amaro, R. R. (2004). *Desenvolvimento local: O papel das comunidades e das redes sociais*. Edições Sílabo.

Amaro, R. R. (2009). *Desenvolvimento local: Conceitos e práticas*. ICS-UL.

Amaro, R. R. (2019). *Educação e coesão social nos territórios*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Brookfield, S., & Holst, J. (2011). *Radicalizing learning: Adult education for a just world*. Jossey-Bass.

Canário, R. (1999). *A educação e o ofício de ser pessoa*. Porto Editora.

Canário, R. (2000). *Educação e desenvolvimento local: As aprendizagens como processos sociais*. Educa.

Canário, R. (2005). *O que é a educação de adultos*. Dom Quixote.

Carvalho, M. J. (2009). *Desenvolvimento local: Estratégias e práticas*. Edições Colibri.

Castells, M. (2013). *Networks of outrage and hope: Social movements in the internet age* (2nd ed.). Polity Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Coombs, P., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Johns Hopkins University Press.

Council of Europe. (2004). *A new strategy for social cohesion*. Council of Europe Publishing.

Council of the European Union. (2022). *Council conclusions on lifelong learning*. Official Journal of the European Union, C66, 1–6.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order* (2nd ed.). Trentham Books.

Field, J. (2012). *Learning through the life course*. Routledge.

Finger, M., & Asún, J. M. (2001). *Adult education at the crossroads: Learning our way out*. Zed Books.

Fragoso, A. (2005). *Educação de adultos, participação e desenvolvimento local*. Universidade do Algarve.

Fragoso, A. (2019). *Aprendizagem de adultos e desenvolvimento local*. Universidade do Algarve.

Fragoso, A. (2020). *Educação de adultos e cidadania: Caminhos para a transformação social*. Universidade do Algarve.

Fragoso, A., & Amaro, R. (2018). *Educação comunitária e participação cidadã*. Universidade do Algarve.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Freire, P. (1979). *Extensão ou comunicação?*. Paz e Terra.

Gohn, M. G. (2011). *Movimentos sociais e educação*. Cortez Editora.

Illeris, K. (2004). *The three dimensions of learning*. Roskilde University Press.

Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. Routledge.

Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (2nd ed.). Routledge.

Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). Routledge.

Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society*. Routledge.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Books.

Laville, J.-L. (2009). *Economia solidária: Uma visão internacional*. Loyola.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lima, L. C. (2008). *Aprender para a cidadania*. Universidade do Minho.

Lima, L. C. (2012). *Educação de adultos e desenvolvimento local*. Universidade do Minho.

Lima, L. C. (2013). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Universidade do Minho.

OCDE. (2011). *Perspectives on global development 2011: Social cohesion in a shifting world*. OECD Publishing.

OCDE. (2019). *Skills outlook 2019: Thriving in a digital world*. OECD Publishing.

ONU. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.

PORDATA. (2023). *Base de dados Portugal contemporâneo*. <https://www.pordata.pt>

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.

Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.). SAGE Publications.

Rogers, A. (2014). *The base of the iceberg: Informal learning and its impact on formal and non-formal learning*. NIACE.

Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Seuil.

UNESCO. (2010). *Sixth International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI) – Final report*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.

UNESCO. (2023). *Global report on adult learning and education (GRALE 5)*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

União Europeia. (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Comissão Europeia.

União Europeia. (2017). *Pilar europeu dos direitos sociais*. Comissão Europeia.

União Europeia. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. European Commission.

Veiga, I. P. A. (2005). *Projetos e práticas de desenvolvimento local*. Edições Universitárias Lusófonas.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

APÊNDICES

Apêndice I: Guião da entrevista aos facilitadores dos coletivos

Explicação do estudo e garantia de confidencialidade

Funcionamento do coletivo

Há quanto tempo está envolvido com este coletivo

Como e por que foi criado este coletivo

Desafios iniciais

Como está organizado o coletivo

Existem papéis definidos?

Como são tomadas as decisões no grupo

Principais responsabilidades como facilitador

Como descreve o seu papel dentro do coletivo

Como é a sua interação com os membros do coletivo

Que estratégias utiliza para incentivar a participação e o envolvimento

Projetos significativos desenvolvidos pelo grupo?

Tipos de aprendizagens que ocorrem no coletivo?

Impacto na comunidade local?

Exemplos de mudanças positivas (nos membros, no facilitador, na comunidade, outras)
resultantes das atividades do coletivo

Principais desafios como facilitador

Gestão de conflitos e de dificuldades dentro do grupo

Espaço para aspetos não abordados

Apêndice II: Questionário

QUESTIONÁRIO PARA OS MEMBROS DOS GRUPO INFORMAIS DAS FREGUESIAS URBANAS DE AVEIRO

Este questionário faz parte de uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Queremos entender melhor como as pessoas participam e aprendem no âmbito dos grupos informais. As respostas são anónimas e serão usadas apenas para esta pesquisa. Muito obrigada!

Notas :

FACILITADOR é a pessoa que ajuda o grupo a organizar e coordenar atividades)

FEEDBACK é a informação recebida sobre a prestação da pessoa ou do grupo

1. Identificação do coletivo (resposta única)

Se pertences (ou pertenceste) a mais do que um dos grupos listados, escolhe o grupo com que mais te identificas. Se pertences a mais do que um grupo, podes responder a mais do que um questionário! Para tal, basta aceder de novo ao link disponibilizado.

- | | |
|---|--------------------------|
| 1.1 Aveiro Feminista | ☐ |
| 1.2 Casa das Artes de Aveiro | ☐ |
| 1.3 Clube de Leitura Ror de Livros | ☐ |
| 1.4 Coro CMACG | ☐ |
| 1.5 D'Arte | ☐ |
| 1.6 Grupo de Tricot da Biblioteca Municipal | ☐ |
| 1.7 Milártica (e grupos associados) | ☐ |
| 1.8 Mulheres, Poesia e Tambores | ☐ |
| 1.9 Tricot'Aveiro | ☐ |
| 1.10 UA Runners | ☐ |
| 1.11 Vizinhos de Aveiro | ☐ |
| 1.12 Outro | ☐ |
| Qual ou quais? _____ | |

2. Tempo de participação no coletivo (resposta única)

Há quanto tempo integras o coletivo?

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| 2.1 Há menos de 1 mês | ☐ |
| 2.2 Entre 1 e 6 meses | ☐ |
| 2.3 Entre 6 meses e 1 ano | ☐ |
| 2.4 Entre 1 e 2 anos | ☐ |
| 2.5 Entre 2 e 4 anos | ☐ |

2.6 Há mais de 4 anos ☐

3. Frequência de participação

Com que frequência participas nas atividades do grupo?

3.1 Uma vez por semana ☐

3.2 Quinzenalmente ☐

3.3 Mensalmente ☐

3.4 Raramente ☐

4. Motivações para a pertença (resposta única a cada sub-questão) ???

Avalia as razões para participares deste coletivo.

(Discordo totalmente | Discordo | Não concordo, nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | Não sei/Não quero responder)

4.1 Gosto de estar em grupo

4.2 É uma oportunidade de sair de casa e da rotina

4.3 É gratuito

4.4 Permite-me passear e viajar

4.5 Aprendo coisas novas

4.6 Posso conhecer pessoas novas

4.7 É um espaço seguro e de confiança

4.8 Gosto de participar nas atividades

4.9 Participo por interesses pessoais relacionados com as atividades

4.10 Estou no grupo para fazer parte de uma comunidade

4.11 A minha participação no coletivo contribui para o meu desenvolvimento pessoal

4.12 A minha participação no coletivo contribui para o meu desenvolvimento profissional

4.13 É um espaço onde sou reconhecida/o e me sinto importante

4.14 Quero influenciar decisões públicas ou políticas

4.15 Quero expandir a minha rede de contactos

4.16 Vejo vantagens profissionais na minha participação

4.17 Outra razão. Qual? _____

5. Nível de envolvimento (resposta única a cada sub-questão)

De que forma participas nas atividades do coletivo?

(Muito frequentemente | Frequentemente | Às vezes | Raramente | Nunca | Não sei/Não quero responder)

5.1 Participo nas decisões do grupo

5.2 Apareço mais para socializar do que para participar

5.3 Dou sugestões de atividades

5.4 Sinto que participo pouco nas atividades

5.5 Sinto que as minhas opiniões e sugestões influenciam as decisões do grupo

5.6 Às vezes sinto que a minha presença no grupo não faz grande diferença

5.7 Participo ativamente nas atividades do grupo

6. Dinâmicas, relações e percepções (resposta única a cada sub-questão)

Até que ponto concordas com as seguintes afirmações sobre a dinâmica e interação no coletivo?

(Discordo totalmente | Discordo | Não concordo, nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | Não sei/Não quero responder)

- 6.1 O grupo possui uma dinâmica de apoio e colaboração
- 6.2 Algumas decisões importantes são tomadas por um pequeno grupo sem consulta aos restantes membros
- 6.3 A interação e comunicação entre os membros do coletivo é positiva e estimulante
- 6.4 Há conflitos ou tensões entre alguns membros do coletivo
- 6.5 O facilitador comunica de forma simples, clara e cordial
- 6.6 Nem sempre me sinto à vontade para dar a minha opinião no grupo
- 6.7 As atividades do coletivo incentivam o trabalho em grupo e a partilha de ideias
- 6.8 Algumas pessoas participam no coletivo com objetivos individuais que podem não beneficiar o grupo
- 6.9 Os membros do grupo distribuem tarefas entre si
- 6.10 Sinto que há falta de reconhecimento pelo meu contributo no coletivo
- 6.11 O facilitador delega tarefas de forma clara e organizada
- 6.12 Neste coletivo existem pessoas com mais poder do que outras
- 6.13 Sinto que há abertura para partilhar e ouvir ideias e experiências durante as atividades

7. Feedback e experiência (resposta única a cada sub-questão)

Como avalias o feedback recebido no âmbito do coletivo?

(Discordo totalmente | Discordo | Não concordo, nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | Não sei/Não quero responder)

- 7.1 O facilitador costuma dar feedback sobre as atividades do grupo
- 7.2 Sinto que algumas pessoas recebem mais reconhecimento do que outras
- 7.3 O feedback do facilitador é importante para mim, enquanto membro do grupo
- 7.4 A opinião dos outros membros sobre a minha participação é importante
- 7.5 O feedback do facilitador nem sempre é claro ou útil
- 7.6 Sinto que a comunidade valoriza e reconhece o nosso trabalho como coletivo
- 7.7 Quando dou sugestões ou opiniões, nem sempre sinto que são valorizadas
- 7.8 O feedback recebido incentiva-me a continuar a participar
- 7.9 Nem sempre recebo feedback sobre a minha participação no coletivo

8. Processos de aprendizagem e transições (resposta única a cada sub-questão)

De que forma a participação neste coletivo influencia os teus percursos de aprendizagem? (Discordo totalmente | Discordo | Não concordo, nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | Não sei/Não quero responder)

- 8.1 Aprendo facilmente o que é transmitido no coletivo

- 8.2 A participação neste coletivo desperta o meu interesse por aprender coisas novas
- 8.3 Por causa deste coletivo, já frequentei ações de formação
- 8.4 As aprendizagens informais no coletivo são difíceis de aplicar noutros contextos da minha vida
- 8.5 Por causa do coletivo, retomei os estudos
- 8.6 Participar no coletivo aumenta a minha confiança para pensar em estudar ou ter formação
- 8.7 Considero importante obter algum reconhecimento formal pelo meu trabalho no coletivo
- 8.8 Não sei como transferir o que aprendi no coletivo para um percurso educativo mais formal
- 8.9 Participo em mais atividades educativas e de formação desde que entrei para o coletivo
- 8.10 Participar no coletivo não tem impacto na minha confiança para estudar ou ter formação.
- 8.11 As atividades do coletivo incentivam-me a procurar novos conhecimentos
- 8.12 A interação com os outros membros motiva-me a procurar outras oportunidades de educação e formação
- 8.13 Este coletivo não influencia as minhas aprendizagens
- 8.14 Apesar de aprender no coletivo, não vejo necessidade de procurar formação adicional.

9. Impactos Pessoais e Comunitários (resposta única a cada sub-questão)

Como é que a participação no coletivo impacta a tua vida pessoal e profissional?

(Discordo totalmente | Discordo | Não concordo, nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | Não sei/Não quero responder)

- 9.1 O grupo proporciona-me um sentimento de ligação com outras pessoas
- 9.2 Este grupo contribui para transformar a comunidade de forma positiva
- 9.3 Por vezes o coletivo estabelece alianças para alcançar os seus objetivos
- 9.4 As atividades do grupo fortalecem o meu vínculo com a comunidade
- 9.5 O coletivo tem influência nas políticas local
- 9.6 Há pessoas ou organizações externas que se aproveitam do coletivo para obter reconhecimento

10. Caracterização pessoal

10.1 Qual é a tua idade?

Idade: |__|__|

10.2 Percurso escolar (resposta única)

Indica a situação que melhor representa a tua escolaridade (se o percurso foi afetado por fazer parte do Coletivo, indica a situação verificada antes da mudança)

- 10.2.1 Não sei ler nem escrever
- 10.2.2 Sei ler e escrever, mas não frequentei a escola
- 10.2.3 Até 4 anos de escolaridade
- 10.2.4 4 a 6 anos de escolaridade
- 10.2.5 7 a 9 anos de escolaridade
- 10.2.6 10 a 12 anos de escolaridade
- 10.2.7 Frequência do ensino superior
- 10.2.8 cTESP ou Licenciatura
- 10.2.9 Mestrado ou doutoramento

10.3 Situação face ao emprego

Indica a situação que melhor representa a tua situação profissional

- 10.3.1 Trabalho por conta de outrem
- 10.3.2 Trabalho por conta própria
- 10.3.3 No desemprego, à procura de emprego
- 10.3.4 No desemprego, sem procura de emprego
- 10.3.5 Sou estudante
- 10.3.6 Estou na reforma
- 10.3.7 Executo trabalho doméstico não remunerado
- 10.3.8 Outra situação. Qual? _____

10.4 Local de residência

Indica o teu lugar de residência habitual

- 10.4.1 Freguesia _____
- 10.4.2 Concelho _____
- 10.4.3 Distrito _____

11. Palavras finais.

Há algo mais que gostaria de partilhar sobre a tua experiência no coletivo?

--

