

aprender

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PORTALEGRE



TEMA CENTRAL

Educação e Formação de Adultos

N.º 34 — outubro de 2013

Ficha Técnica

ISSN 0871-1267

APRENDER

N.º 34

outubro de 2013

Diretor:

Abílio Amiguinho

Diretor Adjunto:

Fernando Oliveira

Coordenação do Tema Central:

Bruno Dionísio, Carlos do Rosário, João Emílio Alves

Revisão:

Teresa Oliveira, António Sérgio Silva, Fernanda Barrocas

Capa:

Luís Calado

Conselho Consultivo:

António José Campesino Fernández, Clara Ferrão Tavares, Fernanda Mota Alves, Inês Amaro, Inês Sim-Sim, Júlia Serpa Pimentel, Lucília Valente, Manuel António Brites Salgado, Marcelino Santos Lopes, Margarida Morgado, Maria de Fátima Mendes, Maria João Cardona, Maria Margarida Afonso, Marta Campos Quadros, Rui Canário, Soledad Ruano López

Conselho Editorial:

Abílio Amiguinho, Alexandre Martins, Carlos Alves, Carole Young, Elisabete Mendes, Eva Milheiro, Fernando Oliveira, Francisco Cid, Luís Bonixe, Teresa Oliveira

Colaboram neste Número:

Abílio Amiguinho, Alberto Melo, Ana Catarina Silva, Ana Isabel Mateus da Silva, Carina Martinho Coelho, Carlos Alves, Carmen Cavaco, Francisca Cabedo, Domingos Bucho, Isabel Silva Ferreira, Joana Roque Morais, Luís Bonixe, Luís Capucha, Luísa Maria Serrano de Carvalho, Maria Sousa, Rui Canário

Composição:

Cláudia Lopes

Edição e Propriedade:

Escola Superior de Educação de Portalegre

Praça da República

Apartado 125

7301-957 PORTALEGRE

Depósito Legal:

14 293/86

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

ÍNDICE

Editorial	4	Animação Desportiva	
Tema Central: Educação e Formação de Adultos		<i>A importância da atividade física e desportiva de natureza na animação sociocultural</i>	
Entrevista		Carlos Alves.....	99
<i>A Educação de Adultos como forma educativa e política de resistência...</i>		Média e Inclusão	
Abílio Amiguiinho entrevista Alberto Melo....	5	<i>Os novos públicos da rádio – relato de um projeto de uma webrádio para surdos</i>	
<i>Novos (des)caminhos da Educação de Adultos?</i>		Ana Catarina Silva, Carina Martinho Coelho, Francisca Cabedo, Maria Sousa, Luís Bonixe...	
Rui Canário.....	13	105
<i>Actualidade do pensamento de Paulo Freire – da leitura do mundo à mudança social</i>			
Carmen Cavaco.....	21		
<i>Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: a qualificação de adultos é uma prioridade</i>			
Luís Capucha.....	29		
<i>Além do mundo das letras: O caso do analfabetismo em Juromenha</i>			
Luísa Maria Serrano de Carvalho.....	66		
<i>Revisitando os clássicos: Os contributos de Maslow, Freud, Erikson e Piaget para a compreensão do Fenómeno de Boom, na adesão de adultos ao Sistema Nacional de RVCC</i>			
Isabel Silva Ferreira e Joana Roque Morais.....	72		
Património			
<i>Dia do IPP 2012 – Oração de sapiência Elvas, património mundial da UNESCO: O significado da classificação</i>			
Domingos Bucho.....	87		
eLearning			
<i>Reflexão sobre o eLearning e bLearning no Instituto Politécnico de Portalegre</i>			
Ana Isabel Mateus da Silva.....	93		

Editorial

Há muito pouco tempo, num programa televisivo, João Barroso vaticinava um futuro para a educação escolar em Portugal como um regresso ao passado! Deste modo, reconhecia a enorme ofensiva que se perspectivava a quanto, apesar de tudo, foi o que foi ficando como ganho de uma educação democrática. Mais ou menos explicitamente, aludia ao acesso a oportunidades educativas, inovações curriculares, democratização e gestão das escolas, participação das famílias e das comunidades, etc. Efetivamente, aí está o empurrar continuado e reacionário da escola cada vez mais para dentro de si própria, mexendo principalmente nos currículos para que ela de lá não saia, através de um aporuguesado “regresso às bases”.

Quanto à educação de adultos, pura e simplesmente desapareceu das políticas públicas. Em certa medida, e paradoxalmente, desejámos até que assim sucedesse, porque receamos que qualquer mexida, de tão negativa, seja ainda pior, muito pior, do que a omissão.

Percebe-se agora, mais do que nunca, a educação de adultos como política pública permanentemente adiada. Teme-se o seu sentido humanista, de libertação e de autonomização das pessoas e das comunidades em que a projetaram e afirmaram princípios e práticas alternativos.

Neste campo, como no da educação escolar, a intervenção governamental é desfazer, com pretextos ideológicos que não deixam dúvidas, sem qualquer sentido crítico, de forma muito mais do que conservadora, inteiramente reacionária, também neste domínio.

Por mais razões que tenhamos para a crítica das políticas públicas precedentes e, principalmente, daquilo que representou, a muitos títulos, uma tecnicização e despolitização da educação de adultos, como reconheceu Lício Lima e aqui refere, em entrevista, Alberto Melo, corremos o risco de termos alguma saudade delas. Pesem, embora, a oportunidade, e mesmo a veemência, das críticas, a educação de adultos, ainda que timidamente, e confundindo, frequentemente, formação e qualificação, estava na agenda. E se na estratégia e em muitos projetos a perspectiva economicista era marcada e clara, ainda que algo residualmente, é certo, havia espaço para a diferenciação. Onde se procurava controlar e reduzir tudo à estratégia do “ter” era possível o “ser” como princípio, parafraseando Rui Canário. Trabalhar o saber e desenvolver, capacitando e autonomizando, ao mesmo tempo inovando socialmente, fundamentou alguns projetos e iniciativas de vincada utilidade social e comunitária.

Face ao atual quadro sócio-político, nacional e internacional, nunca, provavelmente, a educação de adultos foi tão necessária e premente. Para resistir, subscrevendo as palavras de Alberto Melo, despertando consciências críticas, construindo socialmente cidadãos e cidadãs capazes de enfrentar o rolo compressor em que se tornaram a economia (principalmente a finança) e a política, atualmente. Por isso, editamos este número da *Aprender*. Para manter viva a problemática e reabilitar o debate e a discussão, mas, principalmente, neste ambiente adverso, para que os projetos não esmoreçam.

A
P
R
E
N
D
E
R

A Educação de Adultos como forma educativa e política de resistência...

Entrevista de: Abílio Amiguiño
Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Portalegre

Nesta entrevista, Alberto Melo relata e analisa o seu longo percurso pela educação de adultos e pelo desenvolvimento local. Não ficam dúvidas sobre o carácter político de um e de outro que, indelevelmente, associou na sua trajetória pessoal e social de intervenção comunitária, de quase 50 anos. Os propósitos de emancipação e de libertação das pessoas e das comunidades tornaram a educação de adultos numa prática subversiva que os poderes instituídos procuraram esvaziar, ou desviar sistematicamente, das suas intenções mais genuínas ou populares. Como explicitamente refere, essa será a justificação para o estado atual das políticas públicas neste âmbito. Mas este vazio é também o que exige recuperar o sentido de resistência da educação de adultos e impõe novos projetos e práticas alternativos. O contributo de Alberto Melo é, a este título, absolutamente evidente e incontornável.

Abílio Amiguiño (A.A.) – Há quantos anos te dedicas ao estudo e à intervenção no âmbito da educação de adultos?

Alberto Melo (A.M.) – É difícil dizer-te exatamente quando foi o primeiro ano, digamos assim. Lembro-me de andar a estudar no secundário, com catorze anos, e de me pedirem para dar explicações a uma moça lá da aldeia, que queria fazer o exame de regente primária. De maneira que dei explicações e fui-me ocupando. Depois fiz o curso de Direito que não tinha nada a ver com a educação.

Por outro lado, comecei a empenhar-me nas questões políticas, não tanto na militância direta, mas como testemunha atenta do que se ia passando, formando as minhas posições, isto, claro, no período salazarista. Acabei por recusar ir para a guerra colonial, e

exilei-me, como muitos outros. Em França, fui trabalhar para a OCDE, integrado numa equipa de estudos sobre problemas relacionados com investimentos públicos na educação, especialmente no ensino superior. Portanto, estava focado fundamentalmente na educação formal, mas comecei a pensar também que a educação formal não resolveria os problemas todos.

Pareceu-me, como disse, que o puro investimento no ensino formal não iria resolver problemas tão vastos, e que era necessário, para avançarmos, haver cada vez mais atividades no quotidiano, no contexto em que as pessoas viviam e trabalhavam. Não pensar apenas nas escolas para resolver esses problemas, mas pensar em multiplicar espaços de aprendizagem pela sociedade fora. Foi esta posição, esta intuição, se quiseres, que me levou a deixar o trabalho que tinha e a procurar uma

formação especializada. Foi então que fui para Manchester fazer uma pós-graduação.

A. A. – Digamos, se me permites, que havia uma consciência política, uma visão política das coisas, que te levou, no fundo, a chegar à educação de adultos...

A.M. – Sim. Um caminho pela política, no sentido em que acreditava que as sociedades se transformavam, não tanto pela conquista do poder (até porque na altura estava traumatizado pela experiência soviética e outras que desembocaram em totalitarismos), mas sim pela formação do cidadão, de pessoas cada vez mais autónomas, capazes de pensar pela sua própria cabeça, capazes de saber mais sobre a sociedade. Para Portugal, parecia-me que era esta a abordagem a adotar, uma aposta na formação regular, intensa, constante, permanente...

A.A. – De progressiva capacitação das pessoas...

A.M. – Isso, na altura, estava a ser confirmado pelos estudos que saíam da própria UNESCO, o relatório de Edgar Faure, etc., todas ideias de educação permanente. Eram coisas que eu ia lendo e que confirmavam, de certo modo, as minhas convicções.

A.A. – E que aprofundavam essa ligação entre a política e a educação...

A.M. – Exatamente. Depois fui para Manchester. Estive lá dois anos a fazer o curso de pós-graduação. Pelo menos abriu-me ao mundo que eu não conhecia. Acho que a vantagem de um curso deste tipo não é tanto os conteúdos que se aprendem, porque esses nós podemos lê-los em muitos livros. É mais entrarmos num novo mundo com referências, com bibliografias, com conhecimento das grandes organizações que se ocupam da educação. Senti que tinha entrado na educação de adultos, portanto, em 1969 e 1970, já lá vão quarenta e três anos.

A.A. – Alberto Melo, esta pergunta, às vezes, é feita noutros contextos: onde é que estavas, quando o 25 de Abril aconteceu?

A.M. – Estava a viver em Inglaterra, a norte de Londres. Trabalhava para a Universidade Aberta inglesa. A pós-graduação de que te falei abriu-me a oportunidade de entrar para o quadro docente dessa universidade. Portanto, na manhã de 25 de abril, eu tinha apanhado o comboio cedo para ir para Londres gravar uns programas de televisão e de rádio para o curso em que estava a trabalhar. Na estação de comboio comprei o *Guardian* e, logo na primeira página, vi qualquer coisa como um golpe de estado em Portugal. Na altura não sabiam para que lado era o golpe, se de direita ou de esquerda, se de Américo Tomás contra Marcelo Caetano; havia muitas dúvidas. Mas quando cheguei ao local de trabalho, mesmo num polo da BBC, fiquei num centro privilegiado para receber as notícias que chegavam. Quando ouvi falar em Spínola fiquei mais descansado. Se era o Spínola, de qualquer modo, já era outra coisa. Tinha ouvido falar do livro dele, do *Portugal e o Futuro*.

A.A. – Não ficaste muito mais tempo...

A.M. – Logo em maio, consegui negociar uns dias de férias e vim a Portugal. Estive com os meus pais e com amigos, que ficaram de procurar qualquer coisa. Queria largar o emprego de que até gostava muito. Suponho que teria ficado por lá se não tivesse acontecido o 25 de Abril em Portugal. Eu gostava muito daquele trabalho, que também tem a ver com a educação de adultos, como sabes.

A. A. – Claro.

A.M. – A perspectiva de se criar em Portugal uma Universidade Aberta foi o motivo para Rui Grácio, que era na altura Secretário de Estado, me oferecer trabalho no Ministério da Educação.

A. A. – Depois vem a Direção Geral da Educação Permanente?

A.M. – Não é logo. Quando entro para o ministério, entro na carreira normal dos técnicos superiores e, juntamente com a Emília Santos, o Bártolo Paiva Campos e o José Carlos Abrantes, entre outros, criou-se uma pequena equipa de formação de professores

à distância. Dada a minha experiência na Universidade Aberta, acharam que eu ficaria ali bem, a preparar um programa de educação de professores, porque iam formar muitos professores em muito pouco tempo, e achavam que a abordagem à distância seria a mais adequada. Assim, estive uns meses a trabalhar no Instituto de Tecnologia Educativa, na altura dirigido pela Manuela Silva, no programa de formação de professores, embora sentisse que não era exatamente essa a minha vocação. Entretanto o Bártolo Paiva Campos substituiu o Rui Grácio como Secretário de Estado, no tempo de Vitor Alves e do sétimo governo provisório.

A.A. – O Vitor Alves que era do Conselho da Revolução...

A.M. – O Vitor Alves, que era do Conselho da Revolução, foi Ministro da Educação do último governo provisório, antes das eleições. Quando a Diretora Geral da Educação Permanente é saneada pelos trabalhadores, o Bártolo Paiva Campos pede-me para aceitar o cargo. Portanto, fui para lá em outubro de 1975.

A.A. – Já a seguir ao “verão quente”...

A.M. – Logo a seguir. Foi em setembro ou outubro. Reunia com pessoas que por lá andavam, e constituiu-se um pequeno conselho consultivo com pessoas exteriores com quem trocava impressões, como a Ana Benavente, que então convidei. Também convidei a Teresa Santa Clara Gomes, e havia mais uma ou outra pessoa, que agora não recordo, com que gostava de trocar impressões sobre as estratégias, sobre as abordagens. Foram cerca de nove meses até às eleições de 1976, que o PS ganhou com ampla margem.

A.A. – É então que se inicia a chamada normalização, não é?

A.M. – De certo modo, sim, quer dizer, eu não tinha nada, em princípio, contra o PS, o Vitor Alves estava próximo do PS, tinha trabalhado muito com ele, mas, quando soube que era o Sotto Mayor Cardia o futuro ministro, pedi logo a demissão.

A.A. – Mas antes de pedires a demissão, vocês fizeram um trabalho que hoje surge como uma referência marcante. Porque é que achas que as pessoas têm de facto uma memória positiva desse tempo e desse trabalho?

A.M. – Também acho que foram nove meses da minha vida profissional em que trabalhei com enorme satisfação, apesar de muitos problemas internos, porque lá dentro havia muitas lutas. Uma linha forte ligada ao Partido Comunista, e depois havia outros grupos. Mas acho que, a pouco e pouco, as pessoas foram sendo atraídas por uma estratégia que fazia sentido ao Portugal daquela altura. Que era uma estratégia de se construir uma nova política de educação de adultos que fosse completamente diferente do que existia anteriormente. Não queríamos um plano, como queriam as pessoas ligadas ao Partido Comunista, um plano para erradicar o analfabetismo em Portugal, lançar brigadas por todo o país, o que parecia uma perspetiva muito militar e um bocado totalitária. É preciso que as pessoas queiram aprender, antes de mais. Não é estar a obrigá-las a aprender e a chamar-lhes ignorantes e analfabetas, e “agora vamos aprender, se não somos burros”. Esta era um bocado a perspetiva que existia.

A.A. – Mas não deixa de ser curioso...

A.M. – Devemos, antes de mais, criar motivação para mais aprendizagem. E essa motivação estava em muitos sítios, estava no próprio terreno através de experiências que se estavam a desenvolver, experiências de intervenção comunitária em que as pessoas se empenhavam com projetos. Nessas dinâmicas, sentiam a necessidade de saber mais, e, realmente, havia muitos grupos a pedir apoio, assistência, porque queriam aulas disto e daquilo, porque queriam um animador para o teatro, queriam um historiador que os ajudasse a fazer a história da sua terra. As pessoas, então, sentiam que o país era delas. Uma grande herdade no Alentejo ou uma aldeia minhota não lhes diziam nada, quando se sentiam numa situação de dominados, não se sentiam cidadãos. Quando se sentiram capazes, libertos, digamos, para fazer coisas, para mudar o seu dia a dia, para mudar os seus territórios, sentiram imediatamente a

necessidade de saber mais, de aprender. Então, eles próprios vinham pedir formação.

A.A. – Digamos que, diferentemente daquilo que pretendiam determinadas forças políticas, como o Partido Comunista, que procuravam criar uma vanguarda educativa, criou-se uma retaguarda educativa para experiências no terreno, para intervenção comunitária. Não foi isso um pouco?

A.M. – Foi muito assim, realmente, porque, naquela altura, havia mesmo uma dinâmica social forte. Havia invenção, havia criatividade. Não fazia sentido travar aquilo tudo. Em nome de um programa único, definido de cima para baixo? E chamar especialistas internacionais para definirem um plano para nós? Também não fazia sentido. Era acompanhar esses movimentos e, de certo modo, ver aquilo de que eles necessitavam, dando os apoios possíveis que nem sequer eram em dinheiro, normalmente, era mais em apoios de assistência técnica, em materiais, em equipamento. Quando os suecos vieram, e ficaram bastante interessados pela abordagem, eu fui à Suécia, na altura com o Vítor Alves, e eles ficaram admirados. Só lhes pedimos carrinhas para poder bater o terreno, umas cinco para distribuir pelas equipas regionais. Pedimos-lhes gravadores de som, porque o que nós queríamos era ouvir as pessoas e gravar o que tinham a dizer, a contar, a explicar. A ideia não era haver um manual único de alfabetização ou de educação básica, a ideia era gravar o que as pessoas tinham para dizer, traduzir a oralidade em escrito e depois dar a ler essas coisas às pessoas. Portanto, aquilo que as próprias pessoas tinham dito, passado a escrito, era lido por elas, e assim destruía-se aquele distanciamento e aquele medo do escrito; porque a pessoa sabia que o que estava por detrás do escrito eram as suas próprias palavras. Foram métodos que se foram adotando sem uma estratégia pré-concebida, mas dançando consoante a música.

A.A. – Era um tempo em que se podia falar em educação popular...

A.M. – Sim, foi essa a denominação que nós usámos. Foi muito mais a educação popular do que a educação permanente. Esta fase, nós

consideramo-la fundamentalmente de educação popular. Aliás os suecos compreenderam muito bem, enquanto aqui, em Portugal, Sotto Mayor Cardia retirou logo a palavra, dizendo que isso era do terceiro mundo.

A.A. – A designação existia no Canadá, também...

A.M. – No Canadá, sim, a expressão mantém-se e continua. Em França, também se mantém numa corrente que data da Resistência contra a ocupação nazi.

A.A. – Esses tempos que tu viveste serviram também para formares uma opinião sobre essa dinâmica popular, essa participação tão elevada das populações e das comunidades, que nunca foi tão alta como nesse tempo.

A.M. – Sem dúvida! Por isso me pareceu que o papel da administração pública era, fundamentalmente, apoiar o que existia, e tomar esses exemplos como a base de toda a reforma educativa de adultos em Portugal.

A.A. – Mas o que se seguiu foi, de alguma forma, conter esse movimento e esse ímpeto, normalizando...

A.M. – Sim. A estratégia, depois das eleições, que começou logo a desenhar a integração de Portugal na União Europeia, na altura CEE, foi nesse sentido. Houve, apesar de tudo, também uma tentativa da Direção Geral de Educação de Adultos, com o famoso PNAEBA, que me parece o plano mais completo e fundamentado que se fez em Portugal na área da educação de adultos.

A.A. – Mas permanentemente à espera de ser levado à prática, o que nunca acabou por acontecer.

A.M. – Foi mais um daqueles casos da história da governação neste país, em que aparece o plano, aprovado por unanimidade na Assembleia da República, mas que o executivo meteu na gaveta.

A.A. – Sem querer dar um salto na nossa conversa, depois acrescenta-se a este teu

percurso o desenvolvimento local, uns anos mais tarde.

A.M. – Não muitos. Porque depois, quando saí da Direção Geral da Educação Permanente, fui convidado pela Lurdes Pintasilgo para trabalhar com ela na UNESCO, na delegação portuguesa. Na UNESCO ocupava-me fundamentalmente do setor educativo. Depois dei aulas em Inglaterra e em Paris. Acabei por regressar a Portugal, em finais de 1983, à Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, que na altura era o Instituto Politécnico de Faro. Foi aí que comecei a criar um projeto de intervenção nas comunidades da Serra do Caldeirão, em que tentava efetivamente pôr em prática uns quantos princípios que eu tinha tentado implementar na Direção Geral de Educação Permanente.

Passei, então, a ser animador de terreno e a tentar fazer no dia a dia uma intervenção direta com as pessoas. No fundo era pôr em prática o mesmo tipo de princípios, ideias, métodos, mas já numa escala micro, e foi isso que me levou ao desenvolvimento local.

A.A. – Num tempo em que o Algarve se tinha deslocado quase todo para o litoral...

A.M. – Sim, em que a serra se estava a desertificar, especialmente de homens em idade ativa. Vinham trabalhar para a construção civil, para os restaurantes e hotéis, enquanto ficavam nas aldeias as mulheres, as crianças e os idosos. Praticamente todo o trabalho era feito ali por mulheres.

A.A. – Qual foi o vosso ponto de entrada? Penso que foi o da educação das crianças em idade da designada educação de infância...

A.M. – Foi por uma questão meramente conjuntural. O projeto de intervenção que nós tínhamos concebido, sempre lhe chamámos projeto de desenvolvimento local integrado. Com várias componentes: educativa, social, cultural, ambiental. Mas não tivemos nenhum apoio a nível nacional, e o apoio que tivemos foi de uma formação na Holanda que, por estatuto, dava prioridade às crianças com idade pré-escolar. Sabendo que um processo de intervenção integrada pode começar por qualquer

coisa que seja do interesse das populações, criaram-se então centros de animação infantil nas sedes de freguesia; e, a partir daí, procurámos alargar as atividades, para trabalho com as mães, para criação de empresas através do artesanato. Mas nós nunca nos esquecemos que o objetivo era muito mais global e integrado.

A.A. – É nessa altura que nos teus escritos começa a surgir a expressão “cultura de desenvolvimento”...

A.M. – Sim. Era uma coisa que se ouvia então bastante, especialmente em França. Essa ideia de cultura de desenvolvimento, de algo que pudesse ser interiorizado pelas próprias populações. De pôr as populações em movimento... “Desenvolvimento” foi sempre uma palavra bastante ambígua da qual tivemos algum receio, mas utilizámo-la, também.

A.A. – De certa forma, também não havia outra...

A.M. – Sim, porque, para muitos, desenvolvimento era o mesmo que crescimento. Era aumentar o PIB, era mais dinheiro, mais transações, mais produção, mais consumo, mais investimento material. E, a pouco e pouco, começámos a fugir da ideia de desenvolvimento e a carregar mais na ideia do bem-estar. Bem-estar, qualidade de vida. Que passa, sem dúvida, pela satisfação das necessidades básicas, mas que vai muito além da ideia de fazer subir o PIB.

A.A. – Mas essa cultura de que falavas tinha a ver com o voltar a acreditar que populações, de alguma forma entregues ao fatalismo e à resignação... Quer dizer, tudo isso fazia parte do movimento educativo de natureza informal, mas que não rejeitava a formação formal. Não é verdade?

A.M. – Sim, claro está. Especialmente para este tipo de populações, arredadas das questões culturais e educativas, acho que a porta de entrada deve ser pelos aspetos informais. E, se forem bem-sucedidas, estas atividades iniciais, as pessoas motivam-se e, às tantas, começam a procurar formalizar e a receber formações mais estruturadas que, inclusivamente, as

qualifiquem para o emprego, que lhes deem mais perspetivas de vida e de trabalho. Acho que é um erro fazermos disto um dilema (formal versus informal).

Isto é, ou se investe no informal, ou no formal. Ora, para o formal ser bem-sucedido, especialmente para populações que estão arredadas deste mundo, e que não são candidatos automáticos e espontâneos, o informal é fundamental.

A.A. – Alberto Melo, recordo uma expressão que tu utilizavas nos teus escritos que era, de certa maneira, não substituir a formação “face a face” pela formação “ombro a ombro”... Mas o que significava a expressão “formação ombro a ombro”?

A.M. – Quer dizer que o “face a face” era ter o formador em frente... Quase num confronto. Eu gostava mais “do ombro a ombro”, no sentido de se constituírem comunidades de projeto, em que o projeto não é necessariamente educativo, e acho até que nem deve ser normalmente educativo na sua centralidade. É um projeto que envolve e interessa muita gente de uma comunidade e, uma vez definido esse projeto, vamos então trabalhar juntos nele.

Umás vezes, é uma pessoa que tem muito conhecimento e muita experiência no campo, por exemplo, da agricultura, que nos dá lições e explica como é. Outras, é uma outra pessoa que tem a sua oficina, e é preciso fazer lá uns instrumentos, e vamos todos trabalhar para lá. Essa pessoa vai ser o formador. Criam-se situações em que há uma partilha entre quem forma e quem é formado.

Essa situação educativa gera, efetivamente, necessidades de formação, e o formador será a pessoa mais experiente, mais qualificada nesse setor. E, nesse sentido, criamos comunidades de intervenção, com uma abordagem educativa nas pessoas que trabalham “ombro a ombro”, porque há uma certa paridade de estatuto.

A.A. – Exatamente. Alberto Melo, falámos já de um conjunto de experiências. De uma forma sintética, o que reténs de mais significativo do percurso de que estivemos a falar?

A.M. – Acho que tem havido um certo contraste entre as posições das pessoas da equipa de intervenção. Eu, a Priscila e outros ainda hoje nos sentimos um bocado frustrados, porque não conseguimos aquilo que queríamos. De certo modo, não conseguimos transformar a Serra do Caldeirão num espaço efetivamente bem-sucedido, que atraia pessoas. O facto é que continua a haver o êxodo rural, continua a haver quase uma impossibilidade de as pessoas jovens ficarem por lá, por falta de atividade e de condições de vida. Nós sentimo-nos um bocado frustrados, mas isso contrasta com as pessoas de lá, que dizem que aquele projeto, aquele processo, as transformou.

São outras pessoas, hoje. E isso tem-se visto. São pessoas que aparecem nas listas de candidaturas, são pessoas que criam mercados locais, são pessoas que lançam iniciativas para um grupo de dança, ou um grupo coral, ou um grupo de teatro. São pessoas que estão continuamente a tomar iniciativas e que revelaram efetivamente as suas qualidades de liderança e criatividade social.

Ainda domingo¹, foi eleita uma moça, para a Junta de Freguesia, que trabalhou connosco desde os dezanove anos, e agora tem quarenta. Candidatou-se e ganhou a Junta. Uma outra também ganhou a Junta de uma outra freguesia da serra. Todas elas dizem que se não fosse esta experiência não tinham chegado aonde chegaram.

A.A. – No fundo, as pessoas capacitaram-se. Formaram-se durante esse percurso, e isso é que é relevante...

A.M. – Sim. Quer do ponto de vista informal, como aquela senhora que é hoje presidente da Junta, ou esta moça mais nova, que tinha o 6.º ano de escolaridade quando começou connosco e hoje já tem a licenciatura em Educação Social.

A.A. – Já falámos há pouco do que aconteceu com a fase de normalização a seguir ao 25 de Abril. Outras posturas se seguiram que, de alguma forma, contradisseram essas experiências e, provavelmente, não as apoiaram como deviam. A tua frustração também

¹ N.E.: Eleições autárquicas de 29 de setembro de 2013.

é essa, um pouco? Ou não estavas à espera que houvesse esse reconhecimento? Porque, às vezes, quando esse reconhecimento existe pode ser perverso, não é?

A.M. – Pois, acho que tem muito a ver com a cultura do poder e com a forma como as pessoas, em Portugal, concebem o poder. O poder e a autoridade. Creio que para muita gente este tipo de abordagens, que procuram dar autonomia às pessoas, são... subversivas.

Põem-nos em causa, porque, como são pessoas que querem ter o poder, não pelas suas qualidades próprias (porque até não têm muita confiança nelas), mas pelo papel que ocupam, pela função, pelo cargo, são pessoas para quem a autoridade é fundamental, quer como profissionais, dirigentes ou autarcas. E qualquer coisa que procure dar autonomia aos cidadãos põe-nos em causa. Achrom que estamos a fomentar a crítica, o espírito crítico e a destruir a autoridade. Parece-me que numa situação em que é dominante essa perspetiva relativamente ao poder, independentemente do partido (encontrei pessoas assim em todos os partidos), não se pode esperar que haja aliados para uma abordagem que dê poder ao cidadão, que queira mostrar às pessoas que todos têm poder.

A.A. – **Por isso é que se costuma dizer que o poder, às vezes, quer secar tudo à sua volta.**

A.M. – É a estratégia do eucalipto.

A.A. – **Ainda que de uma forma genérica, o que podemos dizer hoje da Educação de Adultos em Portugal?**

A.M. – No fundo, é um tentar renovar uma certa linha de continuidade com o que se tinha feito na altura da Educação Popular, mas, claro, numa sociedade portuguesa muitíssimo mais evoluída, diferente. Não podemos ser irrealistas ao ponto de tentar retomar exatamente o que se tinha feito anteriormente. Mas é uma perspetiva de apostar sempre e fundamentalmente na pessoa, na sua capacidade, no seu conhecimento. Dar-lhe confiança.

A.A. – **Nas comunidades...**

A.M. – E foi fundamental. Já não numa perspetiva coletiva, de intervenção social, de

grupos. Que a perspetiva, agora, é muito mais individualista. Cada pessoa que passa num curso EFA, ou num Centro, vai sozinha. Portanto, a perspetiva comunitária, coletiva, parece-me uma pobreza nas modalidades mais recentes de Educação de Adultos. Mas foi assim que se pôde avançar. Fundamentalmente, parece que nem há regresso ao passado. Não há movimento. Há uma pura estagnação e paralisação. A escola parece que está a regressar realmente aos tempos do “bê-a-bá”, da tabuada e da aprendizagem por memorização, que é para acabar com o espírito crítico. Para ver se as pessoas, os miúdos, ficam cada vez mais dóceis.

Agora, a Educação de Adultos, tanto quanto eu estou a ver, parou, porque diziam que não tinha qualidade. Nem tem qualidade nem deixa de ter. Não há! Há essa história dos novos centros que estão a querer criar, com um nome muito esquisito, em que misturam a formação profissional e a formação de adultos, mas até isso é uma fraude. Com quase vinte por cento de desempregados, formação profissional para quê e para quem? É tudo um faz de conta, neste momento.

Também não querem formar cidadãos, porque, se o próprio país não é soberano, como é que há cidadãos?

A.A. – **Como é que há cidadãos? Justamente, Alberto Melo, é a sensação que eu tenho também neste momento. Não sei o que pensas acerca disto. É que mesmo em tempos difíceis para a intervenção comunitária, a partir de associações, designadamente associações de desenvolvimento local, apesar de tudo, ainda havia alguns apoios e, apesar da descontinuidade desses apoios, ainda havia projetos. Hoje, a maior parte das associações está seriamente limitada nas suas ações, para não dizer completamente coartada na sua intenção de fazer o que quer que seja. Não sei o que achas disto...**

A.M. – Sim, é um facto. Desde a entrada de Portugal na Comunidade Europeia que surgiram fundos, Fundo Social Europeu, etc., a que as associações podiam recorrer com projetos que eram analisados, selecionados. Depois surgiram até programas lançados pela própria Comissão Europeia, como o LEADER, para o desenvolvimento rural. Depois o EQUAL, um

projeto, como conheces, muito importante para o desenvolvimento social, que capacitou e permitiu a associações locais desenvolverem um trabalho excelente. Tão excelente que tiveram de acabar com ele!

Isso faz parte da própria dinâmica dentro da Europa, das instituições europeias, com os países a reivindicarem cada vez mais a nacionalização deste tipo de programas, que ligavam as pessoas, que ligavam o local ao global, à escala europeia. Portanto, as associações não podem realmente seguir por aí. As associações estão com margens reduzidíssimas de manobra e com uma autonomia praticamente aniquilada. As que continuam a querer trabalhar, na melhor das hipóteses, vão executar programas que estão definidos ao milímetro pelas entidades oficiais. São meras extensões da administração pública.

A.A. – O exemplo mais claro disso são os designados Contratos Locais de Desenvolvimento Social.

A.M. – Sim, é um dos exemplos. O PRODER também, no campo do desenvolvimento rural. As associações são, no fundo, extensões baratas da administração pública, que lhes exige tudo e mais alguma coisa. Há que fazer tudo o que há para fazer, com um trabalho burocrático enorme, com atrasos de meses e meses nos pagamentos. E realmente em condições de trabalho incríveis. É por heroísmo que algumas ainda se conservam.

A.A. – Para finalizar, quer a educação dos adultos, quer o desenvolvimento local, quer o que nasce da confluência de ambos, não vão ver aproximarem-se tempos fáceis...

A.M. – Não. Não se aproximam tempos fáceis. Acho que regressámos ao tempo em que a Educação de Adultos era um processo de resistência contra o totalitarismo no Portugal de Salazar. Noutros países, durante a ocupação alemã, como em França, também surgiram movimentos de Educação de Adultos bastante fortes. Ou movimentos, em resposta à opressão sobre as comunidades étnicas e outras, em países do terceiro mundo, também recorreram à educação popular para as lutas de libertação, e tudo o mais. Eu creio que nos aproximamos

cada vez mais de uma Educação de Adultos que terá de ser um instrumento de resistência, de luta contra o atual totalitarismo que existe, que é o totalitarismo da finança, do capital financeiro globalizado. Os donos do dinheiro mandam. Não há democracia possível num sistema dominado pelo dinheiro e por quem o tem. E, portanto, estamos numa ditadura com umas aparências de democracia, porque se pode dizer isto que eu estou a dizer, tu podes publicar o que eu disser, mas isto não lhes faz moessa nenhuma, porque, senão, não deixavam.

Mas, quanto a mim, a Educação de Adultos vai ter de ser posta ao serviço de alternativas. As pessoas que estão realmente em situação desesperada vão ter de ganhar mais autonomia pessoal, vão ter de produzir mais daquilo de que necessitam. Coletivos de produção, de prestação de serviços solidários, sem dinheiro, ou trocas solidárias, ou criar uma moeda local para se poder continuar a satisfazer necessidades básicas sem o dinheiro. Porque o dinheiro é raro e falta a muitas pessoas, em muitos grupos, em muitos territórios. Porque o dinheiro que eu levo aqui ao mercado, o euro, é o dinheiro que vai especular para a City de Londres ou para Kuala Lumpur, ou para qualquer outro sítio, a ganhar quinze, dezoito por cento de rendimento. Portanto, não lhes interessa dar-me o dinheiro, a mim, para ir ao mercado comprar batatas. Interessa é pôr esse dinheiro lá fora, o mais depressa possível, a render o máximo. Se esse dinheiro nos foge, nós temos de criar outra moeda para as nossas transações locais. Ou fazer trocas sem dinheiro através de mercados de trocas, mercados solidários. E a Educação de Adultos até pode ter um papel nesse sentido. Mas, ao mesmo tempo, também terá um papel ainda mais expressivo e mais ativo na resistência aberta à atual ditadura do capital financeiro e no combate às ideologias fraudulentas que dominam as universidades e os discursos de políticos e de comentadores.

Novos (des)caminhos da Educação de Adultos?

Rui Canário
Instituto de Educação
da Universidade de Lisboa

A primeira década deste novo século é, sem qualquer dúvida, marcada, em Portugal pela implantação no terreno do programa “Novas Oportunidades”, materializando um conjunto de ofertas educativas, dirigidas a jovens e adultos trabalhadores. Este programa, pelas suas metas extremamente ambiciosas, pelo seu carácter de “campanha” massiva com vista a elevar o nível de qualificações escolares da população portuguesa, pelo modo como articula a iniciativa pública com a intervenção de entidades de direito privado, pelos recursos financeiros que mobiliza, pelas inovações organizacionais e pedagógicas que introduz, vem reintroduzir de modo muito intenso na agenda educativa o campo da educação de adultos. Idêntico “relançamento” é visível a nível europeu e mundial (UNESCO, 2010 e CE, 2011). O objectivo deste texto é o de argumentar sobre a mudança de natureza do “campo de educação de adultos”, no início de um novo milénio, recolocando num quadro interpretativo mais geral as iniciativas públicas actuais em matéria de educação de adultos.

Ascensão e queda da “educação de adultos”

O crescimento exponencial das ofertas de escolarização no período iniciado na sequência da Segunda Guerra Mundial (que nos anos 60 será cunhado com a expressão “explosão escolar”) é acompanhado por uma simétrica “explosão” de ofertas educativas dirigidas a públicos adultos pouco escolarizados. A expansão acelerada da educação de adultos no período do após guerra não representou apenas um crescimento linear de algo já pré-existente, mas sim a construção de um campo de práticas educativas, diversificadas

(nas instituições, nos actores e nas finalidades) que podemos descrever como um conjunto de quatro pólos que se articulam e interagem entre si: são eles a *alfabetização* (ou oferta educativa de segunda oportunidade), a *formação profissional*, o *desenvolvimento local* e a *animação sociocultural*.

Este campo de práticas foi impulsionado a nível internacional, de forma decisiva pela UNESCO e concretizado no âmbito de cada estado nacional, de acordo com as suas especificidades históricas, sociais e culturais. Se num primeiro momento o centro de interesse da educação de adultos se focalizou na Europa devastada pela guerra, ele viria a deslocar-se para os países do Terceiro Mundo, cuja pobreza contrastava, de forma chocante, com o rápido crescimento económico dos países industrializados do Norte. Na complexidade da sua diversidade, este campo da educação de adultos autonomizou-se e ganhou uma identidade própria, contrapondo-se às tradicionais práticas escolares, construindo e propondo uma nova visão global e integrada da educação, consubstanciada no movimento da educação permanente, assumido institucionalmente pela UNESCO e materializada num texto clássico editado no início dos anos 70: “Aprender a ser” (Faure, 1972).

Historicamente, este campo de educação de adultos, resultado da confluência de políticas definidas “de cima” com políticas e práticas construídas a partir de iniciativas sociais emergentes “de baixo”, materializou-se como um campo em que se combinam e fecundam uma dimensão de decisão política, uma dimensão de “expertise” técnica e uma dimensão de militância. A educação de adultos, através do movimento de educação permanente, institui-se como uma visão do mundo,

visando a sua transformação. A ideia de educação permanente permitia compatibilizar o crescimento económico de natureza capitalista com a defesa da democratização cultural e da promoção social, num processo que abarcaria o ciclo vital. No centro desta concepção educativa está a pessoa e o processo de “tornar-se pessoa”, título de uma obra muito influente na época e que alimentou o desenvolvimento de procedimentos pedagógicos ditos não directivos (Rogers, 2009).

Se o período dos “Trinta anos gloriosos” (1945-1975) corresponde à fase de afirmação do campo, e à sua idade de ouro, o último quartel do século XX é já marcado por uma progressiva erosão dos ideais da educação permanente em nome de uma Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) que enfatiza a subordinação instrumental da educação à racionalidade económica dominante.

Hoje, em pleno século XXI, podemos constatar que este campo da educação de adultos se modificou, desagregou e ruiu, na medida em que ruíram os quatro grandes pilares sobre os quais se edificara: o referencial da ideia de *progresso*, a *ideologia desenvolvimentista*, o *Estado Nação como referencial* de produção e execução de políticas educativas, o mito de uma revolução dos tempos sociais que anunciaria uma *sociedade de tempos livres*.

Educação de Adultos e Progresso

A ideia de progresso, entendido como um processo de melhoria constante, contínua, de condições de vida, com base na aplicação dos conhecimentos técnicos e científicos, é central na construção da modernidade. Essa ideia esteve na base da crença numa relação linear entre o crescimento da oferta educativa e a produção de formas de vida melhores e mais justas. O movimento de educação permanente é, também ele, tributário da herança filosófica das Luzes e do estabelecimento de uma relação directa entre a educação e o triunfo da Razão. A obra clássica de Raymond Aron (1969) sobre “As desilusões do progresso” assinala o fim de um período de euforia e indicia um processo de progressivo desencantamento que viria a conduzir à constatação de que vivemos em sociedades “doentes do progresso” (Ferro, 1999). A percepção das nossas sociedades como

“sociedades de risco” (Beck, 2001) representa a emergência de um futuro marcado pela incerteza e não pela confiança ingénuo num futuro necessariamente melhor.

A construção histórica das modernas sociedades industriais, ou seja, das sociedades capitalistas (com mercado ou sob a forma de capitalismo de Estado), tem como cerne a transformação de tudo em mercadorias (a começar pelo trabalho humano), visando a acumulação de capital, processo baseado na exploração do trabalho assalariado, através da apropriação da mais-valia. Os ideais do triunfo da Razão e do Progresso, que caracterizaram o pensamento iluminista, constituem os referentes principais de uma ideologia desenvolvimentista, fundada numa confiança cega nas potencialidades de a Ciência e a Técnica se traduzirem, através das suas aplicações, em níveis crescentes de produção de bens e, idealmente, de um contínuo acréscimo de bem-estar para o conjunto da humanidade.

Educação de Adultos e Desenvolvimento

O primeiro choque petrolífero, no início dos anos setenta, marca o fim de um ciclo de desenvolvimento, entendido como um processo de crescimento económico, baseado na utilização intensiva de energia barata. O fim da energia barata confrontou-nos com os limites do crescimento, na medida em que os recursos disponíveis se revelam finitos. Porém, a ideologia desenvolvimentista confronta-se não apenas com o carácter finito dos recursos naturais (problema dos *in-puts*), mas também com um efeito de *out-puts*, traduzido por consequências devastadoras no ambiente que colocam em risco a existência de recursos naturais indispensáveis à vida, como a qualidade do ar e da água. Estes efeitos negativos (ou “contraproduativos” na terminologia de Ivan Illich) são inerentes ao modelo de desenvolvimento económico que prevaleceu nas sociedades industriais, afectando quer o campo “ocidental”, quer o designado campo “socialista”.

A coincidência do primeiro choque “petrolífero” com as crises de produtividade e de governabilidade das sociedades capitalistas (a ocidente e a leste) sinaliza o fim de um ciclo marcado pelas “ilusões do progresso” e pela

tentativa de criação de “sociedades da abundância” (Galbraith, 1963), modelo que conduziria a fazer desaparecer o fosso que separava os países “desenvolvidos” dos países periféricos, marcados pelo “subdesenvolvimento”. Da euforia deslizou-se progressivamente para a decepção e cresceram as críticas ao modelo de racionalidade económica subjacente ao conceito de desenvolvimento, denunciado como um “mito” por vozes tão autorizadas como a do economista brasileiro Celso Furtado (1996). Mas esta “doença do progresso”, da qual o desperdício e a alienação das sociedades de consumo (Baudrillard, 1970) representam claros sintomas, não significou o abrandamento do desenvolvimento e do crescimento económico. Uma maior capacidade de produção de riqueza coincide com mais desemprego e mais gritantes desigualdades.

Educação de Adultos e erosão do Estado Nação

A erosão progressiva da soberania do Estado-Nação e o recuo sistemático do designado “Estado Providência” são coincidentes com um progressivo aumento da capacidade de produzir riqueza, com base em acréscimos de produtividade, resultantes de novas formas de organização do trabalho e de incorporação do conhecimento técnico e científico nos processos de produção. A capacidade de intervenção dos estados Nacionais é fortemente limitada e enfraquecida, por um lado, com a emergência de poderosos concorrentes na arena mundial (grupos económicos multinacionais), quer, por outro lado, pela passagem de funções de regulação do quadro nacional para o supranacional. Neste contexto emergem problemas sérios ao nível de défices de legitimidade e, no primeiro mundo, aparece como problema irresolúvel a conciliação entre prosperidade económica, coesão social e liberdade política (Habermas, 2000).

Os acréscimos de produtividade, com o enfraquecimento dos movimentos sociais e a mutação das organizações sindicais, traduziu-se num acréscimo da exploração do trabalho (os trabalhadores mais produtivos são, obviamente, os mais explorados) e é acompanhado por um progressivo aumento, a todos os níveis, das desigualdades.

Após o ciclo “virtuoso” do fordismo, característico dos “Trinta anos gloriosos”, entrámos num ciclo em que o crescimento económico é possível, ao mesmo tempo que se instala o desemprego estrutural e o refluxo dos movimentos de emancipação do trabalho.

Este modelo e ideal de desenvolvimento é comum aos países do centro e da periferia (os quais se esforçam por combater o seu “atraso”) e é também comum quer ao capitalismo de mercado (da esfera de influência americana), quer ao capitalismo de estado (da área de influência da Rússia). No período do pós-guerra e num clima de equilíbrio do terror, a competição entre as grandes potências transferiu-se em grande medida do confronto bélico directo para o terreno da competição económica.

A revista doutrinária “*Recherches internationales à la lumière du marxisme*” publica em 1963 um número duplo consagrado ao tema da “crise mundial do capitalismo”. No texto de abertura são referidos “os sucessos obtidos pela União Soviética e por todo o campo socialista na competição económica com o capitalismo” (Arzoumanian, 1963) o que tem como resultado uma mudança radical da relação de forças dos dois sistemas mundiais, a favor do campo socialista. Sublinha-se, nesse mesmo texto, que, “na competição económica entre os dois sistemas, a questão dos ritmos de desenvolvimento desempenha um papel decisivo”. Curiosamente, na mesma época, o Secretariado Nacional da Informação, num Portugal em que impera um regime fascista, publica um curto ensaio da autoria de Ulisses Cortês (Ministro do governo de Salazar) sobre os ritmos de crescimento económico a nível mundial, no qual se afirma que: “reconhecer, sem prejuízos ideológicos, o prodigioso desenvolvimento da Rússia Soviética e o brilho das suas realizações técnicas e científicas constitui elementar imperativo de probidade”.

Pretendo com este exemplo de convergência sublinhar que, mais do que dois sistemas antagónicos, os diversos modos de capitalismo convergem no essencial e a competição económica resolveu-se com a implosão dos capitalismos de Estado pela sua incapacidade para se modernizarem tecnicamente e dar um salto qualitativo em relação ao consumo de massas (cf. Bernardo, 1990). Por outro

lado pretendo mostrar como ambos os campos comungam de uma mesma ideologia em que pontificam a ideia de “progresso”, “desenvolvimento” e “crescimento económico”.

Educação de Adultos e “Sociedade do Lazer”

O quarto pilar em que se fundamentou a emergência de um campo de educação de adultos foi a anunciada “sociedade do lazer” em que ganharia forte protagonismo a animação sociocultural. A importância, em termos quantitativos e estratégicos, da animação sociocultural, enquanto componente das políticas educativas, conduziu mesmo ao nascimento da expressão “Estado Animador” (Donzelot, 1994) para designar uma situação de facto que, segundo Gillet (1995, p. 25): “da empresa ao sindicalismo, dos movimentos sociais às colectividades locais e ao Estado, a animação se insinua, se infiltra, se generaliza, quer nas práticas, quer nos discursos”.

Construindo-se numa tensão permanente entre um pólo de *adaptação social* e um pólo de *mudança instituinte*, a expressão crescente de modalidades educativas informais, ligadas à ocupação dos “tempos livres”, é concomitante com uma observável tendência de diminuição do tempo de trabalho (conjunção da redução do horário de trabalho diário e semanal, com o aumento dos períodos de férias, e uma entrada mais tardia no mercado de trabalho, consequência de percursos escolares mais longos, bem como uma saída mais precoce do trabalho através da aposentação). Dumazedier (1988) verifica, com entusiasmo, aquilo que ele próprio designa como uma autêntica “revolução cultural do tempo livre” e que corresponderia, segundo uma expressão de Marcuse, a uma “inversão histórica” da relação entre o tempo de trabalho e o tempo de lazer. Como faz notar Dumazedier (1988, pp. 28-29): “O facto mais marcante é que, pela primeira vez na história das sociedades tecnológicas, a duração semanal média do tempo livre ultrapassou a do tempo de trabalho para a população masculina e feminina, com mais de 18 anos”. Esta tendência que permitiria instituir o “direito à preguiça” tornaria não pertinente o problema da ocupação do “tempo livre”, já que este deixaria de ser definido negativamente

como de “não trabalho”, para passar a ser o tempo essencial da vida individual e colectiva. Esta perspectiva optimista não se verificou e aquilo a que assistimos, desde os anos 70, no mundo industrializado é a um crescimento estrutural do desemprego de massas, à crescente precarização do trabalho, e ao aumento e intensificação dos horários e dos ritmos de trabalho. Neste contexto, como explica João Bernardo, os tempos de trabalho invadem os tempos de ócio e reciprocamente, na medida em que os ócios deixaram de ser exteriores ao capitalismo e passaram a ter uma função decisiva na produção da mão de obra:

“Um modelo global de mais-valia que inclua nos ciclos produtivos tanto o horário oficial de trabalho como a vida fora das empresas não detecta dentro do sistema capitalista qualquer espaço livre que não resulte de uma luta contra a globalidade desse sistema. O que significa que só são livres os tempos de luta, que por sinal são muitíssimo atarefados” (Bernardo, 2006).

Da “Educação Permanente” à “Aprendizagem ao longo da Vida”

Se a filosofia educativa do “Aprender a Ser” e do Movimento de Educação Permanente foi dominante até aos anos setenta, é possível verificar uma viragem no panorama internacional, com um decréscimo do protagonismo da UNESCO que, em termos educativos, funcionou como um instrumento de “humanização” do desenvolvimento capitalista (Finger, 2005, p. 19) que se traduzia “um pouco como se colocássemos um certo “verniz cultural” sobre uma concepção do progresso tecnológico e de desenvolvimento económico que, da direita à esquerda, ninguém questionava. Na perspectiva deste autor, a educação de adultos não corresponde a uma simples disciplina científica, mas cresceu ancorada “em movimentos sociais” e em “vontade de mudar a sociedade”: a educação de adultos define-se como uma “multiplicidade de práticas onde a aprendizagem nunca está separada da mudança” (p. 17).

A partir dos anos 80 opera-se uma viragem neste panorama internacional, a educação de adultos afirma-se, sobretudo, no campo da formação profissional contínua, articulando-se fundamentalmente com o mundo do trabalho

e sofrendo, por parte das lógicas de mercado, uma clara “cooptação que lhe retira o potencial de subversão e que, simultaneamente, a obriga a uma discussão substantiva das suas próprias funções, potencialidades e limites” (Fragoso, 2007, p. 201).

Em termos de evolução passa-se de um conceito de “Educação Permanente” para um conceito de “Aprendizagem ao Longo da Vida”. Esta transição, feita à custa da erosão dos ideais da Educação Permanente, representa uma ruptura e não uma continuidade. Inscreve-se, e só é compreensível, no quadro de um conjunto mais vasto de transformações de natureza social que afectaram a *economia*, o *trabalho* e a *formação*, no último quartel do século XX (Canário, 2003).

De um ponto de vista económico, o traço mais marcante da evolução registada diz respeito à aceleração do processo de integração económica supranacional, fenómeno de âmbito mundial, no qual se integra a construção da União Europeia. Este processo intensificou a autonomia do capital financeiro, deslocou o centro do poder para grandes grupos económicos que actuam à escala do planeta, e para órgãos de regulação supranacionais como o Banco Mundial, o FMI e a OCDE. A diminuição da importância e protagonismo da UNESCO corresponde a uma simétrica diminuição do poder regulatório da ONU, na sequência do fim da “guerra fria” e dos movimentos anti-imperialistas de “libertação nacional” que marcaram os Trinta Anos Gloriosos.

As mudanças verificadas ao nível da economia têm uma contrapartida também ao nível do mundo do trabalho. A crise do compromisso político que permitiu articular o capitalismo com o modelo de democracia ocidental, sob a forma dos Estados-Providência, conduziu, na Europa, a passar de uma situação de pleno emprego para sociedades “doentes do trabalho”, em que a “crise do trabalho” se confunde com uma “crise de sociedade” e se exprime por uma situação em que o trabalho perde a sua centralidade enquanto fonte de valorização e de promoção social (De Brandt, Dejours e Dubar, 1995).

No que diz respeito à formação, a mudança fundamental reside na passagem do modelo de qualificação para o de competência. Estamos, segundo Carré e Caspar (1999, p. 7)

face a uma autêntica “mutação cultural” que, em menos de trinta anos, permitiu transitar de uma “visão social e humanista da educação permanente” para uma visão “económica e realista da produção de competências. Enquanto a qualificação, remetendo para um nível preciso de formação, correspondia nos anos 60 e 70 a um requisito de *promoção social*, o modelo da competência remete, nos anos 90, para um requisito de *empregabilidade*, cuja responsabilidade é individual. A definição, a nível europeu, da “estratégia de Lisboa”, no início do século XXI, visando tornar a Europa a área mais competitiva do planeta, reforçou a subordinação funcional das políticas e práticas da Educação de Adultos às exigências do mercado de trabalho. Como escreveu Pierre Dominicé (2004), tentar dar às directivas europeias de “Aprendizagem ao longo da Vida” uma outra interpretação só pode ser o efeito de uma “ilusão de óptica”. A formação oferecida aos adultos privilegia a população activa, a resposta às necessidades da produção empresarial e à gestão do (des)emprego: a formação profissional contínua não permite aos seus destinatários situar o lugar do trabalho na sua vida e definir, para a vida e para o trabalho, um sentido. Também não lhes assegura a construção de uma vida adulta equilibrada: “A formação contínua, bem pelo contrário (...), tem tendência a reforçar o lugar da vida profissional na existência e a manter o investimento em matéria de formação encerrado no perímetro restrito das preocupações relacionadas com o trabalho” assalariado (Dominicé, 2004, p. 69).

Portugal: a ANEFA como ponto de viragem

A tendencial evolução de uma lógica de “educação popular” para uma lógica de “gestão de recursos humanos” marca não apenas a realidade portuguesa (Lima, 2005) mas uma tendência global ao nível do planeta. Esta aposta política na formação de adultos, acoplando-a a finalidades que têm em vista o aumento da produtividade e da competitividade, acentua-se particularmente na Europa a partir de meados dos anos 90, com a publicação, pela Comissão Europeia, do Livro Branco “Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva” e, já

no início do novo milénio, com a explicitação da designada “estratégia de Lisboa” que apresentou o investimento na formação profissional como a chave para tornar a União Europeia a área mais próspera e competitiva no quadro mundial.

Em Portugal, marcado por uma escolarização de massas tardia e por um claro défice de qualificações por comparação com os restantes parceiros da União Europeia, tornaram-se expressivamente visíveis os baixíssimos níveis de literacia da população adulta, com base num estudo publicado em 1996, da iniciativa conjunta do Conselho Nacional de Educação e da Fundação Calouste Gulbenkian (Benavente, 1996).

É neste contexto que, coincidindo com a emergência de um novo ciclo político, se procede a uma tentativa, marcada pelo voluntarismo, de relançar uma política sistemática de educação de adultos que pudesse, em simultâneo, articular-se com as exigências e concepções da “Aprendizagem ao Longo da Vida” e com o estabelecimento de laços de continuidade com a política de “Educação Permanente”, ensaiada, em 1974-1976, pela Direcção Geral da Educação Permanente (DGEP). Esta nova orientação materializa-se na criação de uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) que, por um lado, rompia com a tradição mais escolarizada e comprovadamente ineficaz das modalidades de “educação recorrente” (Pinto, Matos e Rothes, 1998) enquanto, por outro lado, eram institucionalizados procedimentos inovadores do campo da formação de adultos, como é notoriamente o caso da integração na oferta formativa dos processos de reconhecimento de adquiridos experienciais.

Com a ANEFA, que parecia corporizar uma “velha” aspiração dos militantes de educação de adultos (criação de um Instituto Nacional para este campo educativo), pretendeu-se articular a acção dos Ministérios da Educação e do Trabalho na construção de uma oferta formativa que desse resposta às especificidades da realidade portuguesa e à aposta na elevação das qualificações escolares e profissionais da população activa. Duas inovações marcantes assinalam a existência (breve) da ANEFA: em primeiro lugar, a criação de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), com uma configuração curricular original e

permitindo o acesso a uma dupla certificação (escolar e profissional); em segundo lugar, a criação de uma primeira e muito limitada rede “pioneira” e “experimental” de Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC). O plano programático deste processo de relançamento das políticas de educação de adultos previa uma intervenção territorializada a nível nacional (através dos Organizadores Locais de Formação de Adultos – os OLEFAS), a correspondente organização de uma rede de Clubes Saber+, a promoção de ofertas formativas mais curtas e específicas (Acções Saber+), a prospecção e divulgação de “boas práticas” no domínio da educação de adultos, através da edição de uma revista e da realização de concursos nacionais.

A vida da ANEFA foi efémera (durou cerca de dois anos e nunca ultrapassou a fase de instalação). A escala reduzida da sua acção, complementada por uma monitorização e acompanhamento das inovações, no terreno, implicando um processo de formação de formadores “na acção”, permite que se possa fazer um balanço globalmente positivo da actividade realizada. A ANEFA teve também o mérito de recolocar na agenda educativa o debate sobre políticas de educação e formação de adultos. A rápida extinção da ANEFA, em 2002, e a sua substituição num primeiro momento por uma Direcção Geral de Formação Vocacional e logo após por uma Agência Nacional de Qualificações (ANQ), confirmou e acentuou a deriva vocacionalista das políticas e práticas de formação de adultos, orientadas para elevar o grau de qualificação da população activa.

As orientações em matéria de educação e formação de adultos instituíram-se como instrumentos paliativos para minorar os efeitos sociais de um mercado de trabalho marcado pelo desemprego estrutural de massas e pela crescente precarização dos vínculos laborais. Os trabalhadores vêem-se confrontados com a necessidade de promover a sua própria “empregabilidade”, deslocando-se para o nível individual a responsabilidade pelas situações de desemprego. Além da redução das políticas de formação de adultos a uma política gestionária de recursos humanos, esta prática combina-se de forma ambígua com a “recuperação” de conceitos e práticas associadas a modalidades educativas entendidas como de carácter

“emancipatório”. Refiro-me, particularmente, à revalorização epistemológica da experiência dos formandos, presente nos processos de reconhecimento dos saberes adquiridos por via experiencial.

O Programa Novas Oportunidades

As iniciativas inovadoras introduzidas pela AEFA na realidade portuguesa da primeira década deste milénio viram-se sujeitas a uma brutal mudança de escala, com a criação do Programa Novas Oportunidades e a implantação de uma rede de Centros Novas Oportunidades (CNOs) que vieram sobrepor-se a uma rede inicial e pioneira de CRVCC (Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Adquiridos). De um total de 13 RVCC em 2001, passamos para a escala próxima das cinco centenas de CNOs em 2010. A oferta formativa direccionada para públicos de jovens e adultos pouco escolarizados tem como meta extremamente ambiciosa elevar as qualificações escolares, até 2010, de um milhão de activos, dois terços dos quais através de processos de mera certificação de saberes adquiridos experiencialmente. A pertinência deste objectivo tem vindo a ser defendida com base na ideia de que a população portuguesa estaria numa situação de “subcertificação”. Esta tese não é, contudo, compatível com o estudo sobre a literacia em Portugal a que já anteriormente nos referimos. O Programa Novas Oportunidades, pelo seu carácter massivo e politicamente voluntarista, evoca as grandes campanhas de alfabetização que se saldaram elas próprias por rotundos falhanços no passado próximo. O reconhecimento de adquiridos obtidos por via experiencial representa, neste programa, um objectivo em si, ou seja, um ponto de chegada, em vez de representar um ponto de partida de um novo e mais rico percurso formativo individual. As inovações pedagógicas são, neste contexto, objecto de uma “recuperação” que as desvirtua. Ficamos face a um programa de certificação em massa, que se esgota na obtenção de metas políticas em termos de indivíduos certificados, com a finalidade política de melhorar comparativamente, em termos estatísticos, em relação com os nossos parceiros europeus e da OCDE.

É muito interessante verificar como este programa se apoiou numa grande massa

de formadores jovens, sujeitos a condições de grande precariedade e incerteza, com salários muito baixos e, na esmagadora maioria dos casos, sem qualquer tipo de formação, prévia ou em serviço, contrastando com o rigoroso processo de monitorização, anteriormente desenvolvido pela ANEFA, relativamente aos cursos EFA e à rede inicial de CRVCC.

O que nos promete o futuro?

O campo da educação de adultos, enquanto projecto de mudança social, tendo como horizonte os ideais de educação permanente defendidos pela Unesco, correspondeu a um produto histórico do período pós II Guerra Mundial que hoje já não existe. Como referem Finger e Asún (2003), a Educação de Adultos “já não prossegue o projecto da emancipação e da mudança social, tendo-se as suas práticas originariamente emancipatórias tornado distorcidas, instrumentalizadas ou contraproduativas”. Deste ponto de vista, torna-se necessário definir novos referenciais que permitam voltar a pensar a educação de adultos como uma via de superação da questão social e da emancipação colectiva da humanidade.

Bibliografia

- ARON, R. (1969). *Les désillusions du progrès. Essai sur la dialectique de la modernité*. Paris: Gallimard.
- ARZUMANIAN, A. (1963). La crise du capitalisme mondial à l'étape actuelle. *Recherches Internationales à la Lumière du Marxisme*, n.º 35-36, pp. 3-68.
- BECK, U. (2001). *La société du risqué. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Flammarion.
- BENAVENTE, A. e outros (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: CNE e F. C. Gulbenkian.
- BERNARDO, J. (1990). *A crise da economia soviética*. Coimbra: Fora do Texto.
- BERNARDO, J. (2006). Tempos livres, livres de quê? *Prec*, 1.
- BRAUDILLARD, J. (1970). *La société de consommation*. Paris: Denoel.
- CANÁRIO, R. (2003). A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. In: Canário, R. (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

COMISSÃO EUROPEIA (2011). *L'éducation formelle des adultes en Europe: politiques et mises en oeuvre*. Bruxelas: Euridyce.

DE BRANDT, J. DEJOURS, C. e DUBAR, C. *La France malade du travail*. Paris: Bayard Éditions.

DOMINICÉ, P. (2004). Une illusion d'optique continue de détourner le sens de la notion de formation. *Savoirs*, 6, pp. 68-73.

DONZELOT, J. (1994). *L'invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques*. Paris: Seuil.

DUMAZEDIER, J. (1988). *Révolution culturelle du temps libre. 1968-1988*. Paris: Méridiens Klincksieck.

FAURE, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris: UNESCO.

FERRO, M. (1999). *As sociedades doentes do progresso*. Lisboa: Instituto Piaget.

FINGER, M. e ASÚN, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

FINGER, M. (2005). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In: Canário, R. e Cabrito, B. (orgs.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

FRAGOSO, A. (2007). As novas oportunidades em contexto de educação de adultos: Qualificação ou certificação?. In: Conselho Nacional de Educação (ed.). *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação*. Lisboa: CNE, pp. 201-213.

FURTADO, C. (1996). *O mito do desenvolvimento*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.

GALBRAITH, J. K. (1963). *A sociedade da abundância*. Lisboa: Sá da Costa.

GILLET, J.-C. (1995). *Animation et animateurs. Le sens de l'action*. Paris: L'Harmattan.

HABERMAS, J. (2000). *Après l'Etat-Nation. Une nouvelle constellation politique*. Paris: Fayard.

PINTO, J. MATOS, L. e ROTHES, L. (1998). *Ensino recorrente: relatório de avaliação*. Lisboa: ME.

ROGERS, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

UNESCO (2010). *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*. Hamburgo: UNESCO.

Actualidade do pensamento de Paulo Freire – da leitura do mundo à mudança social

Carmen Cavaco*
Instituto de Educação
da Universidade de Lisboa
carmen@ie.ul.pt

Introdução

O texto que se apresenta tem por objectivo analisar alguns dos contributos do pensamento de Paulo Freire a partir do campo teórico da Educação de Adultos. Esta análise resultou da apropriação do seu pensamento, decorrente do estudo da sua obra, para a nossa actividade profissional, enquanto docente e investigadora – duas dimensões que para Paulo Freire eram indissociáveis. Como investigadora percebi a importância do pensamento de Paulo Freire quando procurei compreender o processo de formação de adultos não escolarizados. Simultaneamente, iniciei a actividade como docente na graduação em Ciências da Educação, na Universidade de Lisboa, na disciplina de Formação de Adultos, na qual Paulo Freire passaria a ser o autor de referência e de estudo. A originalidade, a abrangência, a coerência e a actualidade do seu pensamento são factores que, em muito, contribuíram para o considerar uma referência incontornável nas práticas pedagógicas e na investigação em Ciências da Educação.

O pensamento de Paulo Freire no campo da educação de adultos é frequentemente circunscrito ao modelo de alfabetização. A forma pioneira como equacionou a questão da alfabetização de adultos e a proposta inovadora que se traduziu no seu método de alfabetização são, sem dúvida, contributos muito importantes. Porém, é demasiado redutor destacar apenas estas duas dimensões, atendendo à abrangência do seu pensamento. O pensamento

de Paulo Freire abrange domínios como a epistemologia, a filosofia, a pedagogia, a antropologia, a ciência política, a sociologia e a ética. Nesse sentido, através da sua obra é possível analisar e reflectir, entre outros assuntos, em torno da cultura, do processo educativo, das finalidades da educação, da produção de conhecimento, da educação popular, do trabalho, da luta de classes, das dinâmicas sociais e das políticas públicas. Paulo Freire apresenta-nos em sua obra um pensamento comprometido com a vida e com a existência humana, o que tem vindo a funcionar como um dos fundamentos para a construção do conhecimento científico no campo da formação de adultos.

É essencial esclarecer a tese que orienta este trabalho. Considera-se que o pensamento de Paulo Freire sobre a educação é muito abrangente e crítico, pelo que permite consolidar a análise crítica sobre a hegemonia da forma escolar, a valorização epistemológica da experiência e a promoção do debate sobre a finalidade dos processos educativos. O pensamento de Paulo Freire pela abrangência, coerência e perspectiva crítica que apresenta continua muito actual e pertinente para fundamentar a intervenção social e educativa e a investigação neste âmbito. O presente texto estrutura-se em três domínios: o primeiro é referente à diversidade e complexidade dos processos educativos; o segundo centra-se na análise crítica à forma escolar, o terceiro incide sobre o estatuto do aprendente enquanto actor e co-produtor de saber. Estes três domínios são muito importantes no campo da educação de adultos. Em grande medida, é a partir deles que se tem vindo a construir, nas últimas décadas, uma perspectiva teórica sobre a educação e

* Professora Auxiliar. Doutorada em Ciências da Educação/Formação de Adultos.

formação, que se configura como alternativa ao modo redutor e hegemónico, como é percebida a educação a partir da forma escolar.

1. Diversidade e complexidade dos processos educativos

No campo teórico da educação de adultos reconhece-se a diversidade e complexidade dos processos educativos, o que tem vindo a fundamentar a crítica ao entendimento da educação como um processo que se circunscreve à escola e às práticas que se regem pela forma escolar. Ao defender que “não se estuda apenas na escola” (Freire, 2000a, p. 58), mas sempre que surgem problemas, Paulo Freire, deixa subjacente a diversidade de tempos e espaços em que ocorrem os processos educativos, afastando-se de uma perspectiva redutora e escolocêntrica (Ferreira, 2005), que marcou o pensamento pedagógico no Século XX. Embora reconheça o papel da escola na difusão e no acesso ao conhecimento historicamente construído, Paulo Freire defende a importância da aprendizagem realizada em outros espaços e tempos da vida. A educação e formação são processos que ocorrem em concomitância com a vida e confundem-se com as dinâmicas de socialização. As aprendizagens realizadas no meio escolar, inclusive para as pessoas com níveis de escolaridade muito elevados, representam apenas a “ponta do iceberg” (Canário, 2007) do que sabemos.

A vida constitui-se uma escola paralela, um espaço de aprendizagem permanente. Para Paulo Freire, o potencial educativo está presente em todas as situações em que somos confrontados com problemas e com a necessidade de reflectir para agir; é nesse sentido que surge a afirmação “estuda-se quando surgem problemas”. O termo “estudar”, comumente associado à escola e às práticas baseadas na forma escolar, assume aqui um sentido muito amplo, coincidente com a análise de situações, com a reflexão sobre os problemas e com a necessidade de encontrar soluções para os desafios da vida. Numa investigação que realizámos sobre o processo de formação de adultos não escolarizados, José, um dos adultos entrevistados, ao relatar uma situação vivida no contexto profissional refere-se ao acto de estudar nesse sentido:

“Este raio deste moço é preciso cautela com ele, mas sabem quem o ensinou? – O que é que você me ensinou? Você ficava lá em casa e eu tinha que ir atrás das suas cabras”; “Ele achava [o patrão achava que o tinha ensinado] mas nunca me chegou a dizer nada, nem vai para aqui, nem vai para ali, eu é que tinha de estudar” (Cavaco, 2002, p. 75).

Para o José, que não frequentou a escola, o acto de estudar é algo natural, que faz parte da sua vida, quando é confrontado com problemas, têm de reflectir e equacionar soluções. O acto de estudar resulta de uma “atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os factos” (Freire, 2000a, p. 58). Neste sentido, associar o acto de estudar apenas à escola e às práticas educativas escolarizadas é negar o potencial educativo inerente a todas as experiências de vida e, em simultâneo, menosprezar a diversidade e importância dos saberes resultantes da experiência.

Os fenómenos educativos podem ocorrer segundo lógicas e processos de organização e funcionamento muito díspares. O recurso a tipologias para dar conta da diversidade de situações educativas e formativas é um exercício difícil e passível de ser demasiado redutor. Porém, consideramos importante destacar alguns domínios a partir dos quais se percebe essa diversidade e complexidade. Temos situações educativas muito centradas nos objectivos, enquanto outras são centradas nos processos e nos resultados; situações educativas altamente estruturadas e pouco flexíveis e outras caracterizadas pela flexibilidade; situações educativas em que os papéis dos actores envolvidos são bem definidos e irreversíveis e outras marcadas pela reversibilidade de papéis; situações em que a intencionalidade educativa é definida e conhecida pelos vários actores e outras em que essa intencionalidade não é assumida ou é apenas por aqueles que organizam a acção; situações centradas em processos individuais e situações que dão primazia aos processos colectivos. A diversidade das práticas educativas é notória na multiplicidade de formas de organização e funcionamento, mas também na pluralidade de espaços e de tempos de aprendizagem. O entendimento da educação e formação como processos globais, multiformes, difusos e complexos tem vindo a apresentar-se fundamental no campo da educação de adultos, para o afastamento crítico de uma perspectiva demasiado

reduzida destes processos, historicamente vinculados à escola e à forma escolar. A aprendizagem “é um processo que não se deixa controlar facilmente. Acontece mais vezes quando não esperamos do que quando a programamos” (Nóvoa, 2008, p. 5), o que revela a sua complexidade.

O pensamento de Paulo Freire permite reforçar a ideia que a aprendizagem é coincidente com o ciclo vital e que é indissociável do processo de hominização. Paulo Freire, ao defender que o ser Humano, por natureza, é inacabado, tem subjacente a ideia que o processo de aprendizagem é essencial para a sua sobrevivência, o que fundamenta a aprendizagem resultante das práticas sociais em que se envolve, em todos os tempos e espaços da vida. Isto porque “a necessidade de aprender não se encontra dentro de um código, mas no direito inalienável que cada um tem para sobreviver” (Gronemeyer, 1989, p. 81). Neste sentido, a aprendizagem é um processo natural, que se realiza de uma forma autónoma e na relação com os outros. Trata-se de um domínio de proximidade entre o pensamento de Paulo Freire e de Ivan Illich. Ambos defendem a ideia que o ser humano tem a capacidade de aprender, individual e colectivamente, uma vez que isso é fundamental para a sua sobrevivência.

A educação e formação, apesar de serem processos colectivos que acompanham todo o percurso da socialização e que, por isso, se confundem com a vida, ocorrem fundamentalmente numa lógica de apropriação individual, porque são sempre os sujeitos que decidem o que fazer com a informação decorrente do contacto com os outros e com os contextos. Paulo Freire reconheceu o papel central do sujeito no processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem ocorre quando o sujeito atribui sentido e se apropria do que está a viver. Na afirmação do José anteriormente apresentada, é evidente que o processo educativo, embora sendo muito influenciado pelos contextos sócio-históricos e pelas outras pessoas com as quais nos cruzamos ao longo da vida, é sempre um processo que depende de cada sujeito, individualmente. Esta questão é evidenciada na Teoria Tripolar de Gaston Pineau (1988), quando este defende que o processo de formação resulta de três dimensões: da influência dos contextos (a ecoformação), da influência

dos outros (a heteroformação) e da apropriação individual que é feita dessa multiplicidade de influências (a autoformação). Nesse sentido, o processo de formação implica sempre a autoformação, porquanto é desta que depende a atribuição de sentido e a apropriação.

Na investigação que realizámos com adultos não escolarizados verificou-se que estes adquiriram saberes através de um processo de formação experiencial, que ocorreu em todos os tempos e espaços de vida e resultou de mecanismos de observação, de imitação e de tentativa-erro (Cavaco, 2002). A formação experiencial deu-se no confronto com os problemas e situações de vida quotidiana, na família, no trabalho, nos momentos de lazer e de participação social. Deste modo, “não podemos duvidar que a nossa prática nos ensina” (Freire, 2000a, p. 71), e que “o povo tem um saber na medida mesma em que, participando numa prática que é social, faz coisas” (Freire, 2000a, p. 46). Na actividade quotidiana que ocorreu nos vários espaços de vida – no trabalho, na família e no lazer – o confronto com desafios e problemas contribuiu para o desenvolvimento de um conjunto de saberes, capacidades e atitudes. Paulo Freire (2000a) destaca a importância do trabalho e das práticas sociais no processo de aprendizagem, ao defender que “é trabalhando que se aprende a trabalhar”, “praticando, aprendemos a praticar melhor” (p. 46). O pensamento de Paulo Freire neste domínio é particularmente relevante para fundamentar a ideia que a aprendizagem ocorre em todos os contextos, pelo que a maior parte dos contextos educativos são contextos não escolares. Esta forma de equacionar a aprendizagem e os contextos educativos tem vindo a contribuir, no campo teórico da educação de adultos, para a análise crítica da hegemonia da forma escolar e para estimular a sua superação.

2. Análise crítica da forma escolar

A invenção histórica da escola deu lugar ao surgimento de uma nova forma de aprender, que se tornou hegemónica, baseada numa relação social inédita, que se estabelece entre o professor e os alunos (Canário, 2005). A forma escolar, apesar de relativamente recente na história da Humanidade, naturalizou-se como sendo a única passível de promover

aprendizagens, o que originou a sua extensão a práticas educativas não escolares. A forma escolar introduziu e generalizou um modo de aprender em ruptura com a experiência dos aprendentes, o que rapidamente contribuiu para a desvalorização das aprendizagens resultantes da imersão em práticas sociais e profissionais. Paulo Freire ao criticar as práticas de ensino tradicional colocou em causa as principais características da forma escolar – a *revelação*, a *cumulatividade* e a *exterioridade* (Canário, 2005). A *revelação* porque o professor transmite, numa relação assimétrica, o seu saber ao aluno, a quem não é reconhecido saber. A *cumulatividade* porque se parte do princípio que a aprendizagem resulta de um processo de acumulação de informações, portanto, a transmissão de conteúdos disciplinares, por parte do professor, corresponderia à realização de aprendizagens pelos alunos. O processo de aprendizagem é baseado na exterioridade relativamente aos sujeitos. Desse modo, os professores transmitem conteúdos previamente definidos, que não têm relação com a sua experiência e com a dos alunos. Neste caso, a memorização, a repetição, a penalização do erro e a aprendizagem de respostas tidas como certas são fundamentos que alicerçam a forma escolar.

Muitas das críticas que Paulo Freire apresenta sobre a escola referem-se a características do ensino tradicional que estão alicerçadas na forma escolar. Para evidenciar a importância da sua análise crítica, vamos mencionar a denúncia das fragilidades do ensino tradicional e que podemos associar aos três domínios anteriormente identificados – a *revelação*, a *cumulatividade* e a *exterioridade*. Quando Paulo Freire se refere à relação de poder assimétrica entre o professor e o aluno, assente no autoritarismo do professor, através da imposição de um conjunto de regras sem sentido para o aluno, faz uma análise crítica de um dos alicerces da forma escolar – a *revelação*. Ao denunciar que o aluno é entendido como um recipiente, que recebe a informação e se limita a memorizar o que lhe é transmitido pelo professor, refere-se à questão da *cumulatividade*. Por fim, ao destacar que no ensino tradicional o aluno é tido como objecto de intervenção e que os saberes transmitidos são descontextualizados porque não têm em

conta a sua experiência, a sua crítica centra-se nas questões da *exterioridade*. Paulo Freire reconhece a importância da instituição escolar na sociedade, no entanto, considera que os fundamentos da forma escolar dão lugar a processos educativos que geram desigualdades, são alienantes para os actores envolvidos, desajustados e enfadonhos.

Para contornar as fragilidades da forma escolar, as quais se reflectem no domínio da *educação bancária*, Paulo Freire propõe uma estratégia de superação, através da *educação problematizadora*. Neste caso, as práticas educativas em contexto escolar seriam centradas no trabalho com os educandos, na relação dialógica entre os vários participantes, no reconhecimento da sua experiência e do seu saber e na negociação de regras. Como forma de superar a *revelação*, Paulo Freire propõe estratégias orientadas para a *apropriação*. Na educação tradicional, a *cumulatividade* resulta do entendimento do aluno como um recipiente, que recebe as informações transmitidas do professor, e da percepção do processo de aprendizagem como sendo, unicamente, resultante da acumulação de informações transmitidas. Paulo Freire critica esta perspectiva por entender o aprendente como um ser humano com experiências e saberes que adquiriu nos vários tempos e contextos de vida, o que tem de ser assumido e valorizado nos processos educativos escolares. Por outro lado, admite a complexidade do processo de aprendizagem ao reconhecer que este ocorre, em simultâneo, numa lógica de continuidade e de ruptura com as aprendizagens anteriores. Deste modo, ao criticar a *cumulatividade* sugere a *continuidade*, por reconhecer a existência de aprendizagens que precedem a educação realizada no espaço escolar e por assumir que esses conhecimentos prévios são o ponto de partida para as aprendizagens subsequentes. Por último, critica a *exterioridade* pelo facto de o aluno ser entendido como objecto de intervenção e de os saberes académicos serem descontextualizados, sem que se tenha em conta a experiência dos aprendentes. Como alternativa à *exterioridade* propõe a *contextualização*, de modo a garantir a valorização das experiências e saberes dos aprendentes e de os entender enquanto actores, com um papel importante na co-produção do seu saber.

Nas práticas de *educação problematizadora*, o aprendente é considerado actor do processo educativo, alguém com autonomia, com interesses, motivações e projectos, que decide apropriar-se das situações e realizar aprendizagens significativas, em função da sua experiência anterior, mas também do seu presente e do que antecipa para o futuro. As suas experiências e saberes prévios são o principal recurso para a aprendizagem, por se considerar que isso facilita a atribuição de sentido e a apropriação do que está a ser vivido, porém o seu presente e as expectativas que tem face ao futuro também são elementos preponderantes. O educando reflecte e dialoga com o professor e os colegas, analisa problemas a partir dos conhecimentos prévios e dos que, entretanto, adquiriu na escola e intervém no sentido de resolver tais problemas. Neste caso, há uma relação permanente e dialéctica entre a teoria e a prática. A prática não é mais a aplicação da teoria, mas um momento em que a teoria ganha sentido, pode ser ampliada e renovada. O professor explica e negocia as regras com os educandos, funciona como exemplo e manifesta coerência entre o que defende do ponto de vista teórico e o modo como organiza as práticas educativas. A *continuidade*, a *apropriação* e a *contextualização* são elementos estruturantes dos processos educativos baseados numa *concepção problematizadora*, orientada para o reconhecimento da cultura dos sujeitos envolvidos e para a mudança social. Procura-se promover a autonomia, a reflexão e a resolução de problemas, individuais e colectivos. O trabalho pedagógico realizado nesta perspectiva, com pendor humanista, é assumidamente um acto político, orientado para o *Ser Mais*, através da autonomia, do diálogo, da esperança, do respeito mútuo e da busca permanente de mudança, por um mundo mais justo e solidário. Neste tipo de trabalho pedagógico valoriza-se a criatividade dos aprendentes, a sua capacidade de colocar questões e a aprendizagem através do erro, resultante da acção e da reflexão sobre essa acção. Paulo Freire criticou os fundamentos da forma escolar e propôs uma alternativa, portadora de futuro, para as práticas educativas. A sua proposta ganha ainda mais sentido num contexto em que a hegemonia da forma escolar é notória não só na escola, como também nas práticas educativas escolarizadas realizadas fora da escola.

3. Aprendente – actor e co-produtor de saber

Ao reconhecer a diversidade e complexidade subjacente ao processo educativo e ao criticar os fundamentos da forma escolar, Paulo Freire advogou um estatuto de actor e de co-produtor para o aprendente, independentemente, da sua idade e do nível de escolaridade. Esta perspectiva sobre o sujeito aprendente constitui-se posteriormente um dos princípios orientadores no campo da educação de adultos. Reconhecer este estatuto ao aprendente tem implicações nas práticas educativas: primeiro, assume-se a pertinência de este ter um papel activo na construção dos dispositivos e das dinâmicas educativas; segundo, no trabalho educativo assume-se a centralidade da sua experiência, dos seus saberes e do seu contexto de vida. Nesse sentido Pierre Dominicé afirma que “a formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio” (1988, p. 138), o que também é extensível às crianças e jovens.

Quando se defende o estatuto de actor, é reconhecida aos aprendentes autonomia, assim como capacidade para dialogar, reflectir, problematizar e encontrar soluções para problemas individuais e colectivos. Esta perspectiva do aprendente permite consolidar a importância de se desenvolver um processo educativo numa lógica de trabalho *com* as pessoas, contrariando a lógica predominante que é a de trabalho *para* as pessoas. Nesse sentido, o processo educativo baseia-se na identificação, análise e resolução de problemas, garantindo-se uma educação orientada para a autonomia, para a participação nas dinâmicas sociais e para a emancipação. A lógica de trabalho *para* as pessoas é imbuída de uma perspectiva assistencialista, o que gera facilmente dependência. Ao contrário, quando se adopta a perspectiva do trabalho *com* pessoas é possível evoluir para processos de autogestão, em que as pessoas e as comunidades se apropriam dos seus recursos e podem melhorar as suas condições de vida. Esta forma de equacionar o processo educativo é válida para todas as práticas sociais. Na perspectiva de trabalho *com* as pessoas reconhece-se e atribui-se importância aos seus recursos, às suas capacidades, à sua experiência, aos seus saberes, aos seus interesses, projectos e problemas.

Pensa-se com frequência que “fora da escolarização não há saber ou o saber que existe fora dela é tido como inferior sem que tenha nada a ver com o rigoroso trabalho do intelectual. Na verdade, porém, este saber tão desdenhado, ‘saber da experiência feito’, tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de educação popular” (Freire, 2000a, p. 59). Paulo Freire destaca a existência de processos de aprendizagem realizados fora do contexto escolar e a importância do saber popular constituir o ponto de partida nos processos educativos. Independentemente do nível de escolaridade e do domínio das competências de leitura e escrita dos sujeitos, todos nós sabemos alguma coisa e ignoramos alguma coisa, como destaca Paulo Freire “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (2000a, p. 69). O referido pressuposto permite contrariar a imagem de défice que habitualmente é associada aos aprendentes, o que tem um conjunto de implicações. Permite o reconhecimento da experiência dos aprendentes, independentemente da idade, do nível de escolaridade e do domínio das competências de literacia. Este pressuposto concorre para a organização de processos educativos em que a experiência dos aprendentes é o principal recurso educativo, no sentido de promover a apropriação das situações e a aprendizagem. Os analfabetos confrontados com uma perspectiva miserabilista (Lahire, 1999), ouvem dizer frequentemente que não servem para nada, “que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos, que acabam por convencer-se da sua própria incapacidade” (Freire, 2000b, p. 61). Esta presumível incapacidade “é um instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados ‘incultos’ para” justificar intervenções assistencialistas “dos que se consideram a si mesmos ‘cultos e superiores”” (Freire, s/d, p. 105).

O pensamento de Paulo Freire contribui para se equacionar o problema do analfabetismo e o estatuto do analfabeto de um modo muito distinto, reconhecendo-lhes o estatuto de actores e de co-produtores do seu saber. Propôs um método de alfabetização baseado nas experiências de vida e nos saberes dos analfabetos, procurando que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita lhes permitisse aprofundar a

leitura do mundo e consolidar a sua intervenção nas práticas sociais. Estas práticas de alfabetização baseadas no diálogo, na reflexão, na análise de problemas e na acção orientada para a mudança fundamentam-se na valorização da experiência e dos saberes dos adultos. A leitura e a escrita são entendidas como ferramentas ao serviço da *leitura do mundo* e da intervenção. *A leitura do mundo* antecede a *leitura das palavras*, pressuposto que orienta o método de alfabetização proposto por Paulo Freire. Como ele afirma, “desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos «lendo», bem ou mal, o mundo que nos cerca” (2000a, p. 71). Essa *leitura do mundo* pode ser ingénuo ou crítica; segundo Paulo Freire, a educação tem como principal finalidade promover a *leitura crítica do mundo*, para suscitar a consciência crítica e nortear a acção para a mudança.

Conclusão

Paulo Freire “foi um dos primeiros pensadores a dar voz à complexidade” (Pintasilgo, 1998, p. 11) ao debruçar-se sobre o ser humano e a importância do processo educativo na sua libertação. A educação é um processo amplo, diversificado e complexo que ocorre em todos os tempos e espaços de vida. Contrariamente ao discurso veiculado pelo pensamento dominante, a educação não se restringe à escola e às práticas escolarizadas. A natureza ampla, contínua e difusa do processo educativo resulta da “inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura” (Freire, 1997, p. 15), o que é determinante para a sobrevivência. O processo educativo faz parte da natureza do ser humano e da sua presença no mundo, isto porque “foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (Freire, 1997, p. 26). Reconhecer o acto de aprender como prévio ao acto de ensinar e a interdependência entre ambos remete-nos para o facto de o ser humano ser programado para aprender e de esse processo resultar da sua presença, da sua vontade e da sua capacidade de intervenção no mundo.

Paulo Freire analisou criticamente a forma escolar e concretizou a proposta para a

sua superação a partir do reconhecimento do carácter amplo, contínuo e difuso do processo educativo. Nessa crítica apontou a escola como um espaço carregado de passividade, em que o professor transmite informação, as aulas são expositivas e os alunos assumem um papel passivo – de objecto. Estas práticas educativas são alienantes para alunos e professores, penalizam a aprendizagem pelo erro e através da resolução de problemas, não estimulam a curiosidade e a criatividade. Na sua proposta de superação para os problemas colocados pela forma escolar defende a valorização da experiência, da identidade cultural e dos saberes dos educandos, um professor crítico que perceba que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1997, p. 25), aulas organizadas em torno do debate e do diálogo, no sentido de se promover a autonomia, o pensar certo, a passagem de uma consciência ingénuo a uma consciência crítica e, posteriormente, a uma consciência epistemológica, no sentido de promover o *ser mais*. Estas práticas educativas seriam um espaço de vida, de cultura, de alegria, de esperança, de respeito, de tolerância, de curiosidade, de criatividade, de indagação, de superação dos medos e angústia, de sonho, de reflexão, de acção e de mudança. Neste sentido, propõe-nos um acto de ensinar-aprender como “uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 1997, p. 26).

A coerência entre o seu pensamento, as suas propostas e a sua intervenção são notórias quando implementou práticas educativas a partir de Círculos de Cultura, tendo por base a cultura, a experiência e os saberes dos participantes, organizadas em torno de debates temáticos, de acordo com as preocupações e interesses destes. Ao valorizar a cultura, a experiência prévia e os saberes reconhece aos participantes o estatuto de actores, o que abre espaço para a participação, o diálogo e a reciprocidade de papéis: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa” (Freire, 1972, p. 97). Nos Círculos de Cultura procurou evidenciar que o acto educativo visa ensinar a pensar

certo, o que implica pesquisa, reflexão, interpretação, crítica e intervenção, por parte de todos os participantes. A educação tem como finalidade última a *conscientização*, que envolve, a tríade – observar, reflectir e agir, a qual é orientada para o processo de mudança no sentido de promover uma sociedade mais justa, com menos opressão e com menos desigualdades. Como defendia Paulo Freire, embora se perceba que a educação, por si só, não pode provocar a mudança, também não nos parece possível a mudança sem a educação. Da nossa presença no mundo, enquanto seres inacabados, históricos e cognoscíveis, “programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã” decorre que, “onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (Freire, 1997, p. 94). Esta é uma actividade interminável, que nos implica a todos enquanto cidadãos e reforça a actualidade e a pertinência do pensamento de Paulo Freire. A importância da reflexão, da tomada da palavra e da intervenção no mundo tornam-se indispensáveis na sociedade contemporânea, marcada pelas desigualdades sociais, pela injustiça, e pelas formas cada vez mais eficazes, subtis e complexas de opressão do ser humano.

Bibliografia

- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2007). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Conselho Nacional de Educação (ed.). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 207-267.
- CAVACO, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- DOMINICÉ, P. (1988). A biografia educativa: Instrumento de investigação para a educação de adultos. In A. NÓVOA & M. FINGER (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 101-106.
- FERREIRA, F. (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, P. (s/d). *Educação como Prática da Liberdade*. Lisboa: Dinalivro.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 5.ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2000a). *A importância do ato de ler*. 39.ª Edição. São Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, P. (2000b). *Professora Sim Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar*. 10.ª Edição. São Paulo: Editora Olho d'Água.

GRONEMEYER, M. (1989). Les chocs de la vie, moteur ou frein de l'apprentissage? *Education Permanente*, 100/101, Paris, pp. 79-89.

LAHIRE, B. (1999). *L'invention de l'«illettrisme»*. Paris: La Découverte.

NOVOA, A. (2008). Prefácio. In R. CANÁRIO. *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. 3.ª Edição. Lisboa: Educa, pp. 3-8.

PINEAU, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A. NÓVOA & M. FIN-GER (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 65-77.

PINTASILGO, M. L. (1998). Prefácio. In M. APLE & A. NÓVOA (orgs.). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora, pp. 9-14.

Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: a qualificação de adultos é uma prioridade

Luís Capucha*
IUL-ISCTE/CIES

Resumo

A educação de adultos é centenária, mas nunca teve vida fácil. Foi sendo subalternizada, deambulou entre intenções, experiências, avanços e recuos, períodos de maior atividade e outros de escassa dinâmica, normativos levados e por levar à prática e obedeceu a orientações paradigmáticas umas vezes complementares, outras opostas. Com a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) despertou para um sonho daqueles que comandam a vida real. Mas agora, meia década depois, em rutura com todas e quaisquer tradições e ao arrepio de todas as referências internacionais, emergem ameaças que se estão a tornar cada vez mais um pesadelo. Este poderia ser o resumo da trajetória da educação e formação de adultos em Portugal, de que aqui daremos conta. Numa primeira parte, com base na bibliografia disponível, far-se-á uma pequena análise da história da educação de adultos em Portugal e dos princípios em que se foram baseando as respetivas políticas, até 2006. Depois, com base em informação estatística e também na observação como participante, analisar-se-á, em tom ensaístico, o período decorrido entre 2007 e 2011, coincidente com o auge da INO. Por fim, enunciar-se-ão alguns dos desafios que a educação de adultos enfrentará no futuro próximo.

Palavras-chave: Qualificações; Iniciativa Novas Oportunidades

1. Educação e Formação de Adultos numa perspetiva histórica: avanços e recuos de uma política pública de pequena escala

A “educação de adultos” tem uma trajetória já antiga no nosso país, que de resto todos os autores abordam de formas apenas ligeiramente diferenciadas, como se de um “ritual” de entrada no tema se tratasse¹. Não fugimos à regra, embora o façamos aqui de um modo muito resumido².

No século XIX, D. António da Costa (1971) publicou uma obra sobre o passado da “instrução popular” em que dizia ser ela uma

preocupação já na primeira dinastia do reino de Portugal. Procuraria talvez legitimidade histórica para a reforma que pretendeu instituir, a qual porém seria abandonada quando saiu do governo. Mas logo em 1892 o tema reemergiu com algum relevo, quando foram criadas escolas móveis para alfabetizar adultos e crianças (a equivalência entre políticas de educação de adultos e alfabetização iria perdurar por mais um século) não abrangidos pela escola regular. Essas escolas, que ministravam cursos noturnos e cursos dominicais, foram

¹ Vejam-se, por exemplo, os trabalhos de Melo e Benavente (1978), Melo (1981), Lima (1988 e 1994), Silva (1990), Stoer *et al.* (1990), Silvestre (2003), Canário (2000), Castro, Sancho e Guimarães (2006), Cavaco (2009), Rothes (2009), Barros (2011) e Mendonça e Carneiro (2011).

² Retoma-se o estudo de Almeida *et al.* (1995), com as adaptações e os prolongamentos julgados necessários.

* Docente do IUL-ISCTE e investigador do CIES.

oficializadas em 1911, já na Primeira República (Mendonça e Carneiro, 2009).

Sempre com o objetivo da erradicação do analfabetismo, o Estado Novo delineou em 1952, sendo ministro da educação Francisco Leite Pinto, um Plano Nacional de Educação Popular, o qual tinha basicamente três componentes: “1) reforço do cumprimento da obrigatoriedade de frequência do ensino primário; 2) criação de cursos de educação de adultos e 3) realização de uma campanha nacional de educação de adultos (...). Tan-

to nesta como nos cursos de educação de adultos, eram seguidos os programas de “instrução primária”, os cursos em “regime normal e permanente” eram ministrados por professores primários, regentes escolares e outros agentes...” (Lima, 1988:76). O Plano orientava-se para analfabetos entre os 14 e os 35 anos e surtiu efeitos: inscreveram-se 155.160, 285.041 e 227.468 adultos respectivamente nos anos de 52/53, 53/54 e 54/55. A taxa de analfabetismo decresceu, mas manteve-se sempre muito elevada³.

Tabela 1: Taxa de analfabetismo (% de analfabetos na população total)

Ano	1890	1911	1930	1950	1960	1970	1981	1991
Taxa	78,6	68,9	60,0	41,5	33,1	25,6	18,6	11,0

Fonte: Recenseamentos da população

No contexto das políticas de fomento industrial dos anos 60, foi criado em 1962 no Ministério das Corporações o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra e o Instituto de Formação Profissional Acelerada, destinados à formação de operários especializados. Pouco depois, em 1965, foi criado o Serviço Nacional de Emprego⁴. No mesmo ano, com o objetivo de apoiar a conclusão do 5º e do 6º ano de escolaridade, foi criada a Tele-Escola, que incluía na sua missão a prestação de apoio aos cursos de educação de adultos. Com as ações de alfabetização e os cursos de formação profissional, estava criada uma dualidade durável entre medidas de “recuperação escolar” básica e de “educação profissional para adultos” (Azevedo, 2006; Stoer, Stoleroff e Correia, 1990).

No período da chamada “reforma Veiga Simão”, foi criada em 1971 a Direcção-Geral da Educação Permanente (“educação permanente” foi considerado um conceito que se pretendia aplicar progressivamente)⁵, que deveria preparar e lançar um vasto plano de educação extraescolar e de promoção cultural e

profissional e desenvolver uma ação supletiva de ensino básico (o Decreto-lei 489/73, de 2 de outubro, criou os cursos de educação básica de adultos), secundário e superior (já não apenas a alfabetização), bem como desenvolver atividades de promoção cultural e profissional destinadas a adultos. Com o Decreto-lei 490/73 criaram-se as “bibliotecas populares” e as casas de cultura, com vista a promover uma difusão generalizada de obras literárias e artísticas. Foram criados os cursos do ensino liceal noturno (no ano letivo de 72/73), em apenas três liceus, e reestruturados os cursos noturnos do ensino técnico e os cursos de educação básica de adultos, que se deveriam orientar não apenas para a alfabetização, mas também para a formação cultural e profissional. Foi ainda criado o exame *ad-hoc* de acesso à Universidade. Aparece referida na legislação a necessidade de promover programas e métodos pedagógicos diferenciados dos utilizados para as crianças e jovens quando se trata de educar adultos (Lima, 1988). Pela primeira vez cruza-se uma perspectiva basicamente escolar (alongada até

³ Os valores foram sendo sempre superiores no caso das mulheres.

⁴ Com a responsabilidade de criar um Catálogo Nacional das Profissões, instrumento que só veria a luz do dia quase 50 anos depois, no quadro da Agência Nacional para a Qualificação que aproveitou e completou o trabalho deste Serviço e depois do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

⁵ A UNESCO usou o conceito de “educação ao longo da vida” pela primeira vez no início da década de 70, nele incluindo a educação de adultos, a educação permanente e a educação recorrente. Em 1973 a lei em Portugal definiu o conceito de “educação permanente” como um “processo de educação destinado a promover, de modo contínuo, a formação, a actualização e o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional” dos adultos.

ao ensino secundário) com uma perspetiva de enriquecimento cultural e profissional extraescolar (Canário, 2005). Estávamos perante uma outra dualidade que chegaria quase até aos nossos dias: de um lado a educação escolar e, do outro, uma educação extraescolar, mais aberta.

Como em praticamente todos os restantes domínios da vida, o 25 de Abril e os poucos mas muito intensos anos que se seguiram representaram uma rutura com as políticas dos finais do Estado Novo, nomeadamente com a extensão das medidas de educação de adultos para níveis de escolaridade formais. A verdade é que, apesar dos diversos planos de educação de crianças, jovens e adultos, 30 % da população portuguesa chegou ao 25 de Abril sem saber ler, escrever ou contar.

Assim, entre abril de 1974 e novembro de 1975 todas as atenções se viraram exclusivamente para a alfabetização, no quadro das “ações de dinamização cultural” (e também de propaganda política) promovidas pela 5.ª Divisão do Estado Maior General das Forças Armadas.

Foi lançado um Plano Nacional de Alfabetização (PNA) a executar pelas “Associações de Educação Popular” (decreto-lei nº 384/76, de 20 de maio), as quais podiam beneficiar do apoio de “bolseiros” dedicados à educação de adultos. Esta deveria obedecer a objetivos de aprendizagem a definir pelos próprios adultos e pelos seus orientadores. Porém, o PNA, que visava reduzir, em 3 anos, a taxa de analfabetismo para 3 %, foi considerado e viria a revelar-se irrealista (Lima, 1988:81; Melo e Benavente, 1978:38). Na verdade a maioria dos investigadores especializados na área de educação de adultos nunca acreditaram que os défices educativos pudessem ser resolvidos de forma acelerada. Revelavam, aliás, em relação a esse plano, a ideia de que “a adoção de metas quantitativas, reduzindo o analfabeto a um objeto de medidas governamentais, a um átomo estatístico, teria implicado, inevitavelmente, decisões de natureza coerciva, em relação aos próprios analfabetos” (Melo, 1981: 374). No fundo, trata-se de uma velha aversão tipicamente escolar ao comprometimento com resultados e com metas avaliáveis, em nome da “libertação” das pessoas em relação à ação do

estado⁶ (Alberto Melo e Ana Benavente (1978:38), que perduraria até aos nossos dias.

O programa foi também criticado por se dirigir muitas vezes a populações que já estavam auto-organizadas e motivadas para atividades culturais e educativas.

Alberto Melo, na linha das propostas de Paulo Freire (1975)⁷, propôs a designação de “educação popular” para distinguir a ação que era conduzida no quadro de comunidades locais, representadas como entidades formadas por pessoas supostamente íntegras e desinteressadas, em situação de presumida superioridade sobre a ação estatal e o respetivo potencial transformador, da ação do estado. “A especificidade do termo “educação de adultos” passou a ser encontrada não já no “objecto”, mas no objectivo. Ajudar a formar adultos, não os indivíduos maiores de 18 ou 21 anos, mas os seres humanos completos... Nesta perspectiva, o centro de preocupações transfere-se da área de «definição de um público» (que idade, que característica?) para o campo do próprio processo de aprendizagem. Somente determinadas estruturas (as que se baseiam na participação activa dos adultos na gestão da sua aprendizagem), apenas determinados métodos, (os que colocam os participantes como sujeitos da aprendizagem), apenas determinados conteúdos (os que facilitam a apropriação, intelectual e social, por parte do adulto de si mesmo, do seu mundo físico e do seu mundo social) poderão agora caber dentro do domínio da educação de adultos” (Melo, 1981).

No sentido mais profundo, estes princípios, nomeadamente a participação e a ação de sujeitos de aprendizagem implicados nos seus diversos contextos de vida, dá corpo à ideia de “educação popular”, que “traz consigo o germe de uma transformação mais profunda,

⁶ Como se a liberdade fosse possível na ausência de um estado que a garanta e regule. E se a liberdade se liga a uma capacidade, no sentido de Sen (2009), então diríamos mais: sem estado não há democracia, nem acesso a direitos como o da qualificação. O que não quer dizer que o estado não possa oprimir, negar direitos e adotar formas autoritárias.

⁷ Ver também Rui Canário (2007). A duração lenta da ação educativa, a pequena escala da intervenção, a qualidade dos processos, assentes no ritmo, interesses, motivações e saberes prévios de aprendentes ativos apoiados para construir o seu próprio conhecimento enquanto se constroem como cidadãos, são alguns dos traços dominantes deste paradigma educativo.

dado que não está só em causa o sistema de educação tradicional, mas o sistema social no seu conjunto” (Melo, 1981, 367). A educação popular apresenta-se assim tanto como uma filosofia educativa como uma ferramenta política.

Prevalece, de facto, no pós 25 de Abril, a perspectiva da educação popular “nestes dois sentidos: primeiro já não se trata de difundir o modelo escolar (...) mas sim de apostar, de um lado, na comunicação entre a escola e o meio social e, do outro, nos processos educativos de aprendizagem por resolução de problemas e por diálogo entre formandos e formadores...; segundo, não se trata apenas de promover actividades educativas, mas, sobretudo, de localizar e desenvolver as dimensões educativas de práticas sociais, privilegiando, portanto, as condições e os recursos para a capacitação, para a aquisição de competências para agir e das oportunidades e virtualidades formativas e comunitárias dos momentos e práticas lúdicas” (Silva: 1990:19).

Educação popular e educação escolar, que autores como Stephen Stoer designam também como “alfabetização”, eis uma terceira dicotomia que emerge no campo das concepções da educação de adultos.

A esta dicotomia associa-se uma outra: a dualidade “estado-comunidade” como centros nucleares geradores alternativos e mutuamente exclusivos da educação de adultos. Refletem-se aqui dois tipos de utilidade: uma instrumental para o desenvolvimento local e orientada por conhecimentos válidos nos contextos próximos das pessoas, e outra estratégica, orientada para o uso de competências universalmente reconhecidas e validadas. De um lado colocava-se o poder do estado central (na altura a 5.ª Divisão do MFA, o PNA, o Serviço Cívico estudantil) irradiando do centro para a periferia e do vértice para a base da estrutura de poder, e do outro lado a “educação popular”, próxima da “animação sociocultural”, cujo lugar de referência são as associações, as comissões de moradores e de trabalhadores, cuja escala é o pequeno grupo e cuja duração é a dos processos longos (Stoer *et al.*, 1990; Lima, 2006; Canário, 2007).

Prevalece, quer do lado da 5.ª Divisão, quer do lado da “educação popular”, a crença

de que a educação, por si só, pode mudar o mundo, mobilizando as pessoas para causas globais e de valor universal, no primeiro caso, ou fechando-as nas suas próprias referências e contextos, no segundo caso.

No período de estabilização democrática do país, entre 1975 e 1976, curiosamente, é a administração central do estado, através da Direcção-Geral da Educação Permanente (DGEP), quem adota a concepção da educação popular. A DGEP era então dirigida por Alberto Melo e Ana Benavente, que lhe imprimiram essa visão na coordenação política da educação de adultos, quer no plano da alfabetização, quer no do apoio a ações socioeducativas de adultos. A orientação operativa ia no sentido de estimular o surgimento de iniciativas na base e de apoiar as que já existissem (Melo e Benavente, 1978). Isto é, procurava-se conciliar a prioridade à ação local da sociedade civil na perspectiva de educação popular com a coordenação administrativa do estado que procurava fugir a uma política dirigista e centralista. A educação permanente é tida como “cobrindo todos os aspectos da vida económica, social, cultural e política dos adultos. Pressupunha-se um conceito de educação em que os homens são os autores ou construtores dos seus próprios conhecimentos e uma metodologia de interacção permanente entre centro e periferia, indivíduo e sociedade, teoria e prática, reflexão e acção” (Melo e Benavente, 1978:100).

Registe-se a evolução em relação a versões mais radicais do mesmo conceito e o afastamento das perspectivas do Plano Nacional de Alfabetização e das campanhas do MFA. Compreende-se que assim seja, já que as responsabilidades de um organismo central do estado não se esgotam na soma das ações locais, que visam promover. Neste caso, cabiam nessa responsabilidade domínios como a alfabetização, vista como um meio de transformação do mundo e não como um fim em si, a educação não formal e a redefinição da carreira escolar do adulto, que incluía a possibilidade de dar equivalência escolar a certos cursos livres, ideia seminal da lógica do reconhecimento, validação e certificação de competências. Abriu-se neste período uma nova era nas políticas de educação de adultos.

Embora sem chegar a ter uma lei orgânica, no período da DGEP foi criada uma bolsa para apoio a atividades, um estatuto para as associações de educação popular (que em muitos casos existem ainda hoje, embora com outros estatutos) e um modelo de avaliação de aptidões.

Porém, com o primeiro governo constitucional parece ter-se verificado uma paragem nas políticas nacionais de educação de adultos (Silva, 1990), que durou quase dois anos. Só em 1979 o tema reemerge com a criação do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA). O diploma da Assembleia da República que o criou (Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro) define como objetivos “a eliminação sistemática e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso de todos os adultos que o desejem aos vários graus da escolaridade obrigatória”. Consagrava-se o princípio de que a alfabetização (correspondente a necessidades básicas de educação) deveria promover a valorização pessoal dos adultos e a sua participação na vida cultural, social e política. No plano organizativo, para além de se ter criado, no âmbito da Assembleia da República, o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA), foi criada a Direção Geral de Educação de Adultos”, a partir da DGEP. No mesmo ano criou-se o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Diversificaram-se as medidas, incluindo Programas de Educação Recorrente de Adultos e o sistema de módulos capitalizáveis, com vista à conclusão do ensino preparatório.

A prioridade enunciada é a da construção de um sistema regionalizado e próximo das pessoas (centros de cultura e educação permanentes), capaz de coordenar a mobilização de recursos e criar as bases para um futuro sistema de educação permanente. Definiram-se mecanismos de contratação dos agentes de educação de adultos (professores) e formas de apoio (bolsas) aos animadores voluntários. Prevaleceu em grande parte o modelo da educação popular de 1976, aditivado com as estruturas formadas pelos grupos de animação social criados entre aquela data e 1978: cooperativas de cultura, organizações populares de base territorial, organizações sindicais, comissões de trabalhadores,

associações diversas e organizações profissionais, entre outras. O estado central deveria manter uma função de facilitador das iniciativas locais, mais do que promotor ou administrador das mesmas.

Alberto Melo via neste quadro a reunião de “todas as condições necessárias – e suficientes – para, pelo menos no âmbito da alfabetização e educação de base de adultos, se desenvolver uma prática inovadora, a muitos títulos inédita, de convergência criadora entre os princípios da abertura do acesso, os da educação permanente e os da educação popular” (1981: 377-378).

Na sequência de um Relatório de Síntese do PNAEBA foi reconhecida a importância da articulação entre o programa de educação recorrente de adultos e a política de trabalho e emprego (Despacho n.º 21/80, de 20 de fevereiro). Dizia-se que “um sistema baseado no princípio da recorrência consagra e dá forma ao direito universal à educação numa óptica de educação permanente”, princípio que está na base da criação de um grupo de trabalho no Ministério da Educação para o estudo e lançamento de um programa de ensino recorrente, em 1980, e do lançamento, em 1983, de sete cursos experimentais de ensino recorrente no local de trabalho (Câmara Municipal de Penamacor, Casa do Povo de Alpedrinha, Carris de Lisboa e EPAL), com currículo desenhado à medida, horário adequado aos destinatários, e duração de um ano (para concluir o 5.º e o 6.º ano de escolaridade). Os cursos foram frequentados por 287 alunos, dos quais 180 foram certificados.

Por outro lado, através dos Projetos Regionais Integrados (PRI) criaram-se 950 cursos com componente escolar e profissional, aos quais aderiram cerca de 17.000 participantes⁸.

Em 1981 criaram-se estruturas de coordenação concelhia (cujo estatuto nunca seria regulamentado, apesar da longa presença no terreno) e de coordenação distrital, que viriam a ter um papel central nas duas décadas seguintes.

Reconhece-se assim que o PNAEBA criou formalmente o subsistema de educação

⁸ Data de 1981 a criação do estatuto do trabalhador-estudante.

de adultos em Portugal⁹, apesar das debilidades e desequilíbrios que evidenciava. Mas ao mesmo tempo tornou-se evidente que a educação de adultos não era uma política prioritária e as boas intenções quase não saíram do papel (Silva, 1990). O subsistema manteve assim um estatuto marginal no sistema de educação, o estado acabou por monopolizar as entidades operadoras (em 1984 apenas existiam 6 centros de cultura e educação, com caráter experimental) e, apesar das declarações programáticas de sentido contrário, verificou-se uma vinculação ao paradigma escolar. A educação de adultos tinha uma mera função supletiva em relação ao ensino regular, no sentido de permitir aos mais jovens dos adultos completar os níveis mínimos de escolaridade.

Desta forma, no ano escolar de 84/85, os jovens entre os 14 e os 25 anos eram 35,8 % dos 22.183 participantes em cursos de alfabetização e educação básica de adultos. Os cursos supletivos do ensino preparatório, que se lançaram nas escolas nessa altura, não registaram mais do que cerca de 2.800 alunos entre 82/83 e 84/85. Apenas um dos vetores da política estava a ser cumprido (a educação de segunda oportunidade), e mesmo esse com participação baixa e níveis de conclusão que, apesar da ausência de estatísticas, sabemos terem sido apenas residuais.

Por outro lado, data também desta época a definição das Câmaras Municipais como interlocutores privilegiados da Direção Geral de Educação de Adultos, nomeadamente a partir da experiência recolhida em quatro projetos experimentais em Bragança, Braga, bairros degradados de Lisboa e Alentejo.

A importância da proximidade dos serviços em relação aos adultos e das abordagens territoriais, a emergência de novos interlocutores junto do estado central, o recentramento das estruturas associativas como promotoras e a combinação das aprendizagens de alfabetização e educação com a formação profissional, ficam como princípios duráveis

⁹ No plano internacional a matéria também ganhava relevo, com o Conselho da Europa, em 1980, a referir-se à educação permanente nos seguintes termos: “O Homem é um ser que nunca está acabado; uma sociedade de mudança exige uma educação permanente; não faz sentido manter a tradicional separação entre sistema de ensino e sistema de formação profissional, dadas as suas múltiplas interdependências” (Programa de Sienna, Estrasburgo, 1980).

do período que termina com Portugal às portas da CEE e com a aprovação da Lei da Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de outubro).

A Lei retém os conceitos de educação “extra-escolar” e de “educação recorrente de adultos” como modalidades especiais de educação escolar. A eliminação do analfabetismo literal e funcional e a diversidade típica da “educação popular” são objetivos igualmente consagrados na lei. Além disso, integra a formação profissional na educação de adultos (princípio que só 14 anos mais tarde viria a ter concretização prática, em grande parte devido ao tipo de formação profissional promovida com o apoio do FSE, o qual porém se encontrava desvinculado das necessidades de qualificação escolar e profissional dos adultos, orientando-se antes pela agenda das entidades promotoras da formação).

Com a adesão à CEE vieram os apoios dos fundos estruturais e os seus regulamentos, que tiveram um impacto de grande alcance no sistema. A formação financiada pelo FSE destinou-se, numa primeira iniciativa, a jovens entre os 14 e os 25 anos com baixos níveis educativos, com empregos precários ou à procura do primeiro emprego (DGAE, 1989). Organizaram-se segundo dois cenários, um destinado a jovens que já estavam envolvidos nas ações da extensão educativa, o segundo para todos os outros¹⁰.

A lógica da dupla certificação passou a ser dominante, já que as ações financiadas envolviam uma componente de formação teórica geral e uma componente de formação prática e teórica específica, de modo a obter ganhos de empregabilidade pela aquisição de competências de comunicação, participação e reflexão crítica, iniciativa, criatividade, autoconfiança e responsabilidade com a educação teórica geral, e de competências numa área profissional ou família de profissões, evoluindo depois para o mundo do trabalho, com a segunda componente. Estavam em funcionamento em julho de 1989, segundo a DGAE (1989), 932 cursos

¹⁰ Em 1988 foi criado o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (Decreto-lei nº 357/88 de 8 de novembro) para coordenar, como voltou a acontecer com a Iniciativa Novas Oportunidades, toda a formação profissional no sistema de ensino formal. Um ano depois foram criadas as primeiras Escolas Profissionais.

envolvendo 7.002 jovens dos 14 aos 18 anos e 4.025 dos 18 aos 25 anos.

Esta experiência abriu caminho ao PRODEPI – Sub-Programa Educação de Adultos, iniciado em 1990. Este viria a constituir um novo ponto de viragem no sistema.

Os objetivos do programa consistiam em oferecer uma segunda oportunidade à população sem escolaridade obrigatória, relacionando criticamente a preparação de base com uma iniciação profissional. Os destinatários eram pessoas sem a escolaridade obrigatória de 6 anos, com mais de 14 anos e menos de 45, o que representava um alongamento relevante em relação a anteriores iniciativas. Foram abrangidos, ao longo de 4 anos, cerca de 45.000 jovens e adultos (o objetivo era formar 41.400). O valor total disponível para os 4 anos (de Janeiro de 1991 a Dezembro de 1993) era significativo: 71,383 MECU's a preços de 1989, sendo 24,984 a comparticipação nacional. O programa foi conduzido pela entretanto criada Direção Geral da Extensão Educativa, que contava com as estruturas distritais e concelhias da extensão educativa para o executar, com base em parcerias diversas com entidades de base local, nomeadamente associações e autarquias.

As ações desenvolvidas combinavam a formação de base (conferente do 1.º ou do 2.º ciclo), combinada com a formação profissional que preparasse profissionais semiqualeificados (nível 1). Cada ação previa-se que viesse a envolver 10 a 15 formandos e a duração variaria entre as 300 e as 720 horas. Cada ano esperava-se realizar entre 690 e 1.040 ações.

Fora do enquadramento do PRODEPI, os cursos gerais noturnos por unidades capitalizáveis passaram para a responsabilidade da Direção Geral da Extensão Educativa. Por outro lado, a Comissão Interministerial Sobre Educação para o Século XXI definiu 4 pilares para a educação ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser, num *continuum* de aprendizagens realizadas em diversos contextos e independentemente das tradicionais etapas do sistema escolar¹¹.

¹¹ “O conceito de educação ao longo da vida é a chave de entrada no século XXI. Ultrapassar a distinção tradicional entre educação de base e educação permanente toma proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade” (Delors, 1996:22).

A partir do início dos anos 90 a dinâmica voltou a esmorecer, regressou a instabilidade institucional (por exemplo, a DGEE foi extinta em 1993 e em seu lugar ficaram os núcleos de “educação permanente” das Direções Gerais do Ensino Básico e do Ensino Secundário). A marginalidade do sistema nunca o guindou a patamares de desempenho muito elevados. Registe-se no entanto o papel do PRODEP 3, programa que incluiu um eixo para a aprendizagem ao longo da vida e cujas prioridades eram proporcionar aos jovens entre os 15 e os 18 anos o ensino secundário com qualificação profissional de nível 3, o funcionamento do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) para adultos e a multiplicação de ações de curta duração no domínio da literacia digital. Além disso, na década de 90, prepararam-se medidas que viriam a permitir mais tarde um novo impulso ao sistema.

Em 1988 foi decidido constituir um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98 de 14 de julho), do qual resultaria, em 1999, a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), instituto público sob dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Os primeiros dois anos do novo século foram de grande inovação. Em novembro de 2000 são regulamentados os Cursos de Educação e Formação de Adultos, modalidade de formação escolar, profissional ou de dupla certificação mais flexível e adaptada à educação permanente do que o ensino recorrente, que não cessava de definhar.

Em 2001 foi decidida a criação de uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC), a qual constitui a base organizativa de um sistema nacional de RVCC, sob coordenação da ANEFA. São aprovados os Referenciais de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos (a utilizar tanto nos processos RVCC, como nos cursos EFA de nível Básico)¹² e o Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades

¹² O Referencial de Competências-Chave de nível Secundário viria a ser aprovado em 2006, já em período de ação da iniciativa Novas Oportunidades.

Promotoras de Centros RVCC. Até 2005 foram criados 98 Centros, com uma estimativa de 150.000 inscritos e 50.000 pessoas certificadas com o 9º ano de escolaridade.

As medidas de carácter institucional foram acompanhadas de um reforço do envelope financeiro, através principalmente do PRODEP 3.

Em 2002 verifica-se um novo recuo. Sinal disso foi a substituição da ANEFA pela Direção Geral de Formação Vocacional, com tutela exclusiva do Ministério da Educação.

Apesar deste recuo temporário, tinha ficado na memória recente uma estratégia inovadora e com potencial para finalmente retirar a educação e formação de adultos das margens dos sistemas em que vinha sobrevivendo. Também na memória ficou a convicção, entre todos os especialistas, de que os instrumentos a desenvolver estavam testados, contrapondo dois modelos de política. De um lado um modelo dispendioso e ineficaz, embora predominante, consistente em reproduzir em horário noturno o modelo escolar formal, sem modificações na estrutura dos currículos, nas pedagogias e nos processos do ensino ministrado a crianças e jovens. O ensino recorrente é um exemplo deste modelo.

Do outro lado revelavam-se promissores os resultados de aproximações alternativas, quer no plano organizativo, quer no plano pedagógico. A filosofia dessas aproximações é antiga. Já estava presente na reforma Veiga Simão e tem depois expressão no Plano Nacional de Alfabetização da 5.ª Divisão, que estabelece os “dossiers de trabalho individual e de grupo” como objeto de avaliação com vista à certificação escolar. No período de estabilização democrática marcado pelo PNAEBA, insiste-se no sistema de créditos de unidade de valor e formas de reconhecimento, avaliação e certificação das atividades de alfabetização e educação de bases de adultos equivalentes aos vários graus de ensino, enquanto se estabelecia a carreira escolar de adulto a partir de níveis de aprendizagem formalmente reconhecida por diplomas oficiais equivalentes aos do sistema escolar. Segundo o plano, os adultos deveriam

poder ingressar em qualquer nível de ensino mediante provas de apreciação curricular.

Mais tarde, este tipo de orientações ganha força na Lei de Bases de 1986, que acolhe alguns dos princípios da flexibilidade típica da educação de adultos, o que abre espaço para, em 1987, através da portaria 95/87 de 10 de fevereiro, se ter estabelecido que o “dossier de trabalho” e o “processo individual do adulto” são instrumentos de avaliação contínua e o diálogo com base no dossier individual pode, entre outras hipóteses, servir de base à avaliação final dos cursos para adultos. Já na década de 90, o Decreto-lei 74/91, de 9 de fevereiro, reafirma o princípio da articulação entre a educação e a formação profissional e salienta a possibilidade de utilizar os mecanismos de reconhecimento e validação de conhecimentos adquiridos em contextos formais, não formais e da experiência social e profissional, podendo essa validação dar origem a equivalências curriculares e à respetiva creditação.

Na sequência de iniciativas legislativas anteriores, o despacho 22/SEEI/96, de 20 de abril, estabelece que em qualquer dos ciclos do ensino básico “a avaliação é contínua e efectua-se segundo critérios de competências”, sendo os “documentos de registo da avaliação contínua o dossier do aluno e o seu processo individual”. Todos estes princípios encontram eco em documentos de referência internacional, como o relatório da OCDE sobre o Reconhecimento de Aprendizagens não formais e informais, publicado em 2007.

As ideias eram as adequadas e foi nelas que se fundaram as medidas que compuseram o eixo adultos da Iniciativa Novas Oportunidades. Mas os recursos foram muito limitados, as práticas mantiveram-se acantonadas nas margens da agenda das prioridades dos decisores políticos e nunca ganharam escala. A educação de adultos mantinha-se acantonada entre o dogmatismo do setor dominante dos especialistas académicos, detratores da “contaminação” da educação para a cidadania por objetivos ligados ao desenvolvimento económico e à rutura com a pequena escala da paróquia, por um lado, e os setores elitistas que consideravam que apenas o modelo escolar mais tradicional tinha valor, tolerando os novos modelos da educação de adultos enquanto se mantiveram sem dimensão. O facto é que os

¹² O Referencial de Competências-Chave de nível Secundário viria a ser aprovado em 2006, já em período de ação da iniciativa Novas Oportunidades.

resultados estiveram sempre muito distantes da dimensão dos problemas identificados.

2. A Iniciativa Novas Oportunidades: realizações e resultados

2.1. Objetivos, desenho e resultados

Em setembro de 2005 a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) foi apresentada na Assembleia da República, enquadrada no Plano Tecnológico que o governo tinha criado na sequência de uma proposta referendada no período eleitoral meses antes. A convicção política subjacente era a de que o futuro da economia do país carecia de um processo profundo e abrangente de modernização tecnológica, incluindo uma componente de qualificação dos recursos humanos¹³.

Qualificar¹⁴ a população com vista a este objetivo foi a missão atribuída à INO. Estabeleceu-se o nível secundário como referencial, o que implicou agir sobre o fluxo, por via do combate ao abandono escolar precoce e da promoção em larga escala da educação profissional (trata-se do eixo 1 da Iniciativa). Enquanto o abandono escolar se situasse nos níveis que continuamente apresentava em torno dos 40 %, não nos poderíamos aproximar dos padrões europeus, por muito que se trabalhasse sobre o stock, oferecendo novas oportunidades de qualificação escolar e profissional a todos os adultos com um nível de escolaridade inferior ao secundário (eixo 2 da INO).

O “eixo adultos”, aquele que aqui nos irá ocupar, visou “promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população”, elevar a “formação de base da população activa”, gerar as “competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e ao desenvolvimento das empresas e da economia, bem como possibilitar a progressão escolar e profissional dos cidadãos” e ainda disponibilizar “ofertas de qualificação flexíveis, em particular estruturadas a partir de competências

adquiridas (...) por via da educação, da formação, da experiência profissional ou outras”.

Estes objetivos foram traduzidos em metas específicas: entre 2006 e 2010 visava-se qualificar um milhão de pessoas, principalmente através dos cursos de Educação e Formação de Adultos (205.000 de nível secundário e 145.000 de nível básico), e de processos RVCC (255.000 de nível básico e 345.000 de nível secundário). A estes valores acresciam 8.000 certificados em cursos EFA e 50.000 em RVCC no período entre 2000 e 2005.

Os anos de 2006 e 2007 foram de arranque e de preparação das condições normativas, organizacionais e institucionais, o que atrasou a concretização das metas. Por exemplo, o Referencial de Competências-Chave de nível secundário, a utilizar nos EFA, nas FMC e nos processos RVCC, foi aprovado em 2006 (a brochura de divulgação data de Setembro, altura em que também se publicou o respetivo “Guia de Operacionalização”), pelo que apenas em 2008 os promotores se encontravam em plenas condições de o utilizarem.

Mantiveram-se como principais medidas de política o processo RVCC, os EFA e as Formações Modulares Certificadas (FMC), a que acresceu o Decreto-Lei 357/2007, de 28 de dezembro, que regulamenta a conclusão do secundário por pessoas com percursos formativos incompletos em planos de estudos já extintos.

Nesse mesmo ano foi aprovada, após acordo com os Parceiros Sociais, a reforma da Formação Profissional (entre outros aspetos, tornou-se obrigatória a certificação escolar, através do sistema de créditos), foi publicado o decreto que criou o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), e foram lançadas ferramentas como o Catálogo Nacional de Qualificações, a Caderneta Individual de Competências e o Sistema de Regulação de Acesso a Profissões.

Neste período foi criada a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), Instituto Público sob dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, que substituiu a DGFV, através do Decreto-Lei 213/2006, de 17 de outubro, que aprovou a Lei Orgânica do Ministério da Educação. A Portaria 957/2007, de 21 de agosto, aprovou os Estatutos da ANQ, na sequência do Decreto-Lei 276-C/2007,

¹³ O “Education at a Glance” 2005 da OCDE estima, a partir dos dados dos diferentes países, que o acréscimo de 1 ano de escolaridade média da população se associa a um aumento da taxa de crescimento do PIB entre 0,3 e 0,5 pontos percentuais ao ano.

¹⁴ Entende-se aqui qualificação como o conjunto de competências certificadas, com valor e significado social e economicamente reconhecidos.

de 31 de julho, que lhe definiu a missão e as atribuições.

Em 2008 voltou a ser revisto o regime jurídico dos Cursos EFA e das FMC, estendendo-se a abrangência até ao nível secundário. Pela Portaria 370/2008 são revogados os normativos que regulavam os Centros RVCC, ao mesmo tempo que se criavam e regulava o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades (CNO), cuja rede de malha fina viria a integrar 457 Centros cobrindo todo o território do Continente e da Madeira em 2008. Nesse ano iniciaram-se campanhas publicitárias em larga escala de mobilização da população para a aprendizagem, sob o lema “Aprender Compensa” e investiu-se fortemente no estabelecimento de protocolos de colaboração com empresas, outras entidades empregadoras e autarquias, entre outros agentes.

Entretanto, o novo Programa Operacional do Potencial Humano (POPH) foi desenhado para sustentar a estratégia e conferir uma nova ambição à educação e formação de adultos. O Programa referia explicitamente que “No domínio mais específico do capital humano, o Plano Nacional de Emprego e, nesse contexto, a Iniciativa Novas Oportunidades, na sua dupla vertente de qualificação de jovens e adultos, constitui o referencial nacional fundamental para a intervenção do QREN em matéria de Prioridade Temática Potencial”. O Eixo Prioritário 2 do POPH, Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida, assegurou um envelope financeiro de mais de 3,2 mil milhões de euros para o período 2007-2013, a que acresceu a parte do Orçamento de Estado para financiamento das Regiões de Lisboa e do Algarve, a partir de 2010¹⁵.

Tabela 2: Dotações Financeiras do POPH

Eixo	Dotação Total	Comparticipação FSE
Eixo 1/Convergência – Jovens	2.637.142.857,14	1.846.000.000,00
Eixo 2/Convergência – Adultos	<u>3.214.285.714,29</u>	2.250.000.000,00
Eixo 8/Algarve – Jovens *	28.000.000,00	20.330.800,00
Eixo 8/Algarve – Adultos**	34.859.645,59	25.311.588,66
Eixo 9/Lisboa – Jovens***	14.250.000,00	7.210.500,00
Eixo 9/Lisboa – Adultos****	154.428.014,52	78.140.575,35

* Dotação distribuída apenas pelos anos de 2007 a 2009 (variando consoante as tipologias)

** Dotação distribuída apenas pelos anos de 2008 a 2011

*** Dotação distribuída apenas pelos anos de 2008 e 2009

**** RVCC – de 2008 a 2013; EFA e FMC – 2008 e 2009

As metas definidas e os meios investidos revelavam uma convicção: era possível inverter a situação atávica de infra qualificação dos portugueses, tidos até então como refratários em relação à escola e à aprendizagem formal. Pelo contrário, assumia-se como um erro esperar que a substituição demográfica das gerações resolvesse o problema da escassez das qualificações a longo prazo, tornando a educação de adultos uma área central das políticas públicas no curto e médio prazo.

A urgência assentava em factos conhecidos. Em 2001 cerca de 75 % da população não tinha completado o ensino secundário, ao passo que a média europeia era de apenas 20 %. Cerca de 2.500.000 pessoas ativas estariam por muitos anos no mercado de trabalho sem possuírem sequer o 9.º ano de escolaridade, e 3.500.000 sem o ensino secundário. Meio milhão de jovens entre os 18 e os 24 anos estavam no mercado de emprego sem terem concluído o ensino secundário. O número médio de anos de escolarização da população adulta em Portugal era, segundo o “Education at a Glance – 2005”, de 8,2 anos, enquanto no conjunto da OCDE era de 12. Por outro lado, numa sociedade em que a aprendizagem ao longo da vida (ALV) é

¹⁵ Estas verbas foram objeto de reprogramações financeiras entretanto ocorridas, em particular após 2011. Por outro lado, a evolução dos projetos, sobretudo nas regiões de Lisboa e Algarve, permitiu o financiamento de tipologias inseridas na INO em anos que inicialmente não estavam contemplados com dotações financeiras.

uma condição básica de participação social e a principal ferramenta para enfrentar riscos como o de exclusão social e profissional, a taxa média de participação dos adultos portugueses em atividades de ALV era, quando a INO foi lançada, menos de 4 %, contra 9 % na União Europeia. Os estudos mais recentes de literacia (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996; Ávila, 2008)¹⁶, mostravam que 10,3 % dos adultos portugueses se situavam no nível 0, 37,0 % no nível 1 e 32,1 % no nível 2. Restavam 20,6 % para os níveis 3 e 4.

Se por um lado os indicadores de qualificação eram extramente baixos, por outro lado era muito grande o peso da educação e formação recebida e não certificada. Em 2001 cerca de 1 milhão de adultos não tinham concluído os níveis de ensino que frequentaram. Eram também centenas de milhares as pessoas

que receberam formação profissional no âmbito de programas co-financiados, em muitos casos com componentes disciplinares idênticas às escolares no quadro de cursos prolongados (alguns duravam dois anos), mas que não conduziam a qualquer reconhecimento ou equivalência escolar. Assim, não apenas eram baixas as qualificações, mas também existiam algumas que não eram oficialmente contabilizadas.

A situação justificava, portanto, a prioridade atribuída à INO, que enfrentava a tarefa de fazer regressar em massa ao sistema de educação e formação as pessoas que dele tinham sido excluídas precocemente. Os adultos que precisavam de regressar ao sistema de educação eram em muito maior número do que os jovens que lá se encontravam (Rodrigues, 2010). Ora, foi um regresso em massa o que, de facto, aconteceu.

Tabela 3: Número de indivíduos inscritos, certificados totalmente e certificados parcialmente no Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades, por modalidade de educação e formação

Modalidade de educação e formação

Centros Novas Oportunidades/RVCC	Desde 2006
N.º de indivíduos inscritos	1 135 548
N.º de indivíduos certificados totalmente	359 078
N.º de indivíduos certificados parcialmente	17 341
Cursos EFA	Desde 2007
N.º de indivíduos inscritos	147 350
N.º de indivíduos certificados totalmente	63 224
N.º de indivíduos certificados parcialmente	14 161
Formações Modulares Certificadas	Desde 2008
N.º de indivíduos inscritos	285 006
N.º de indivíduos certificados totalmente	2 005
N.º de indivíduos certificados parcialmente	259 859
Vias de Conclusão do Secundário	Desde 2007
N.º de indivíduos inscritos	586
N.º de indivíduos certificados totalmente	432
N.º de indivíduos certificados parcialmente	—

Fonte: Plataforma SIGO, dados provisórios de 30 de junho de 2011.¹⁷

¹⁶ Literacia é um conceito que corresponde, *grosso modo*, à capacidade de uso das competências adquiridas numa determinada área (nomeadamente na da leitura e escrita), a qual forma um *continuum* que tem sido organizado, em vários estudos nacionais e internacionais, em cinco níveis.

¹⁷ Desde essa data não há informação estatística disponível.

Entre 2006 e julho de 2011 inscreveram-se na INO 1.568.490 adultos, com claro predomínio para os CNO. Lembremo-nos que em Portugal a população ativa rondava, nesses anos, 5.500.000 habitantes. Apesar das oscilações, desde 2008 – ano de conclusão da rede dos 457 CNO, até julho de 2011, o número de inscrições mensais foi sempre superior a 20.000 e a tendência era de crescimento. Dos inscritos, 424.739 obtiveram uma certificação total e 291.361 uma certificação parcial, no primeiro caso com predomínio para os processos RVCC (84,5 %) e no segundo para as FMC (89,2 %). As tabelas em anexo fornecem informação mais detalhada, da qual podemos concluir uma adesão que se multiplicou a partir de 2007 e se manteve sempre em níveis muito elevados (no ano 2011 só contam os meses até julho). A partir desse ano o número de certificações foi sempre muito superior, em cada ano, ao que se tinha registado em todo o período entre 2000 e 2005 (cerca de 50.000 certificados), que por sua vez já tinha representado um enorme progresso em relação a toda a história da Educação e Formação de Adultos em Portugal. Registe-se ainda que, face à presença de ofertas flexíveis e pedagogicamente adequadas às populações adultas, o ensino recorrente ficou praticamente extinto, como aliás era intenção inicial (ele deveria ser substituído, progressivamente, pelos EFA e pelas FMC, segundo as declarações programáticas da INO). Em 2006/07 ainda representou 1.143 certificados de nível básico e 14.518 de nível secundário, mas caiu até valores perto da centena e meia no básico e 5.000 no secundário em 2009/10, para depois quase desaparecer.

As certificações totais foram superiores no nível básico em relação ao secundário (299.481 contra 103.600 por via do RVCC; 45.149 contra 35.023 por via dos EFA; 1.301 contra 706 nas FMC; no caso das conclusões por via do D-L 357/2007, naturalmente, todas as certificações – 432 – foram de nível secundário), o que se explica por um lado pelos níveis de escolaridade muito baixos à partida, e pelo tempo que demorou até que as instituições promotoras de CNO e cursos EFA se apropriassem devidamente do exigente Referencial de Competências-Chave de nível secundário. É por isso que só a partir de 2009 se verifica

uma aproximação muito significativa entre certificados do básico e do secundário.

Os números não podem deixar de impressionar. Com o seu crescimento emergiram dois fenómenos: cresceu a confiança e o estímulo para a adesão da população (Carneiro, 2011), mas também a polémica em torno da INO, principalmente quando se tornaram relevantes as certificações de nível secundário, um nível de escolaridade relativamente raro e compensador no nosso país. A perceção de ameaça ao monopólio da escolaridade média (e subsequente candidaturas ao superior) por parte de certos segmentos da população, explica em grande parte a controvérsia, que surgiu com a suspeição de se estar a promover o “facilitismo” e a “trabalhar para as estatísticas”¹⁸.

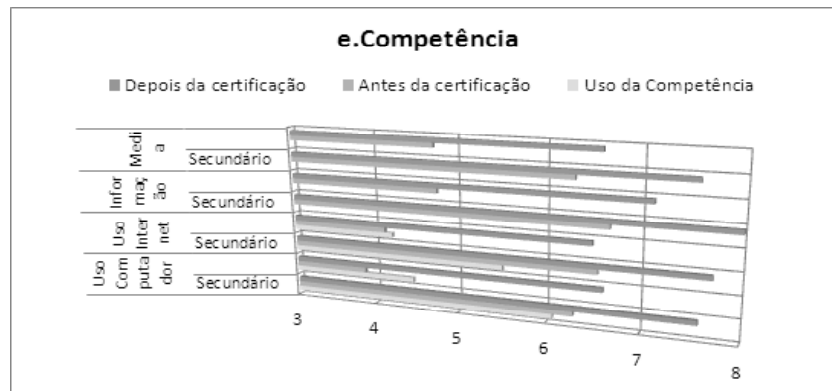
Voltaremos a essas críticas em maior pormenor. Por agora assinalemos apenas que (i) as estatísticas são absolutamente fiáveis e correspondem àquilo que são, imagens da realidade, que apenas atingiu os patamares que as estatísticas revelam porque foi possível assegurar a qualidade nas práticas; (ii) a relação entre o número de inscritos e o número de certificados (três para um) não indicia qualquer facilitismo; (iii) a INO foi objeto de avaliações ou outras formas de escrutínio permanente e intenso por parte da Assembleia da República e de organismos internacionais como a UNESCO, a OCDE e a UE, não tendo qualquer deles detetado nenhum facto que justificasse a acusação; (iv) a comunicação social, em peso e sem exceções, não deixou, nunca, de farejar um eventual erro e de vasculhar todo o sistema à procura de qualquer notícia que confirmasse a putativa fraude ou caso de facilitismo, mas o esforço foi em vão¹⁹; (v) todos os CNO implementaram sistemas de autoavaliação baseados no Common Assessment Framework (CAF), o que constitui um precedente de inovação na condução de políticas públicas em Portugal; (vi) a medida mais sujeita a ataques, os RVCC nos CNO, foi objeto de uma avaliação externa conduzida

¹⁸ Ao mesmo tempo a Comissão Europeia classificava Portugal no patamar europeu mais elevado neste domínio de política, em companhia da França, Noruega, Finlândia e Holanda, os países que possuíam práticas estabilizadas e quadros legislativos significativos no campo da validação de aprendizagens informais e não formais (European Commission, 2009).

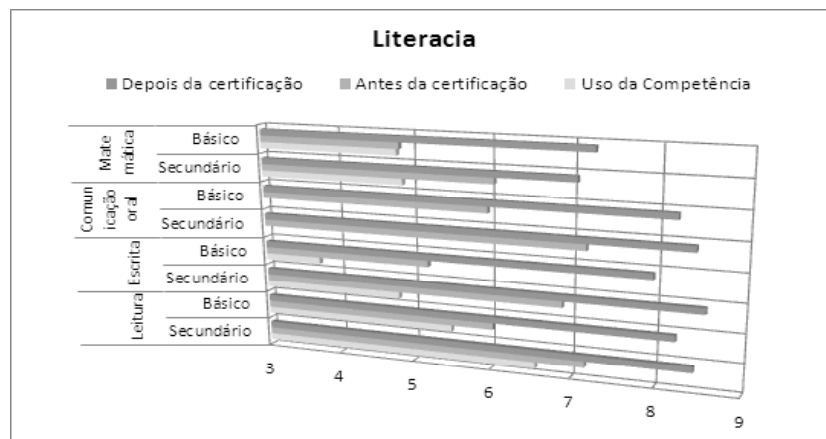
¹⁹ O tipo de escrutínio a que foi submetida a INO só teve semelhança, no nosso país, no caso de outra política dirigida aos mais desfavorecidos, o Rendimento Mínimo Garantido.

por uma equipa da Universidade Católica, coordenada por Roberto Carneiro e integrando diversos especialistas europeus, a qual não apenas concluiu sobre a pertinência e o impacto da Iniciativa, como identificou melhorias relevantes em todos os domínios do saber

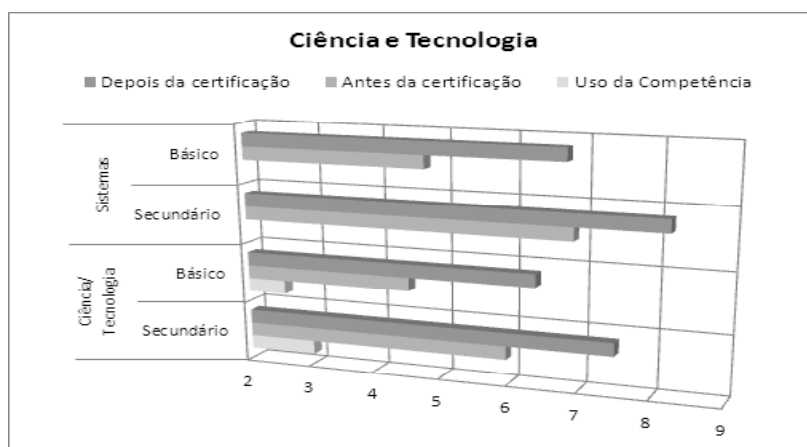
e do saber-fazer (as chamadas “hard-skills”, “soft-skills” e “meta-skills”), nomeadamente em termos de competências em tecnologias de informação e comunicação, literacia, ciência e tecnologias, língua estrangeira, cívicas e “aprender a aprender”²⁰.



Fonte: Valente *et al.* (2011)²¹



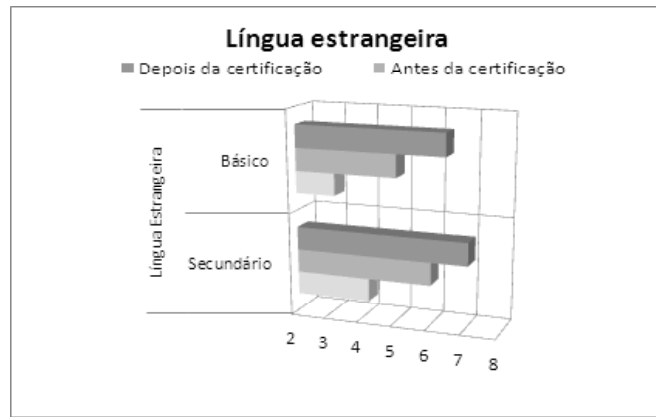
Fonte: Valente *et al.* (2011)



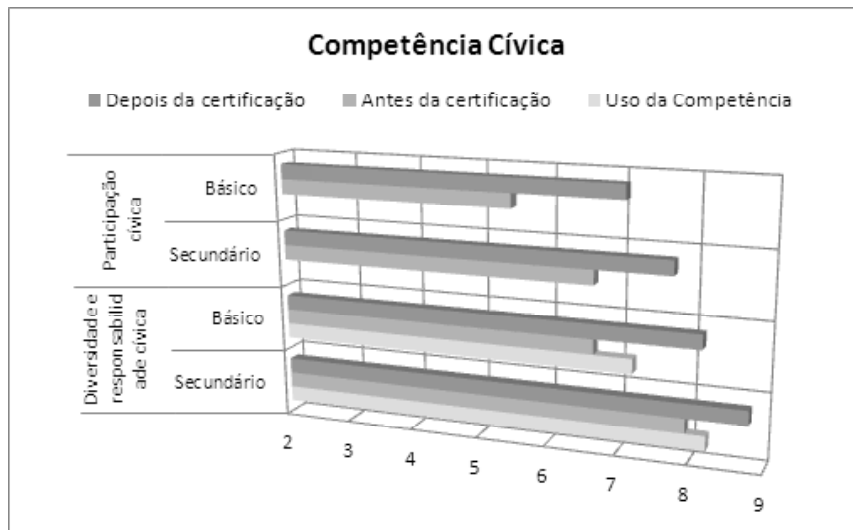
Fonte: Valente *et al.* (2011)

²⁰ Algumas críticas à INO referem-se à fraca presença da formação profissional, supostamente a única que interessaria ao país e às empresas. Contra esse argumento, a que voltaremos, limitamo-nos por enquanto a contrapor a opinião do Conselho Europeu (2010): “... there was a growing demand from employers for transversal key-competences”.

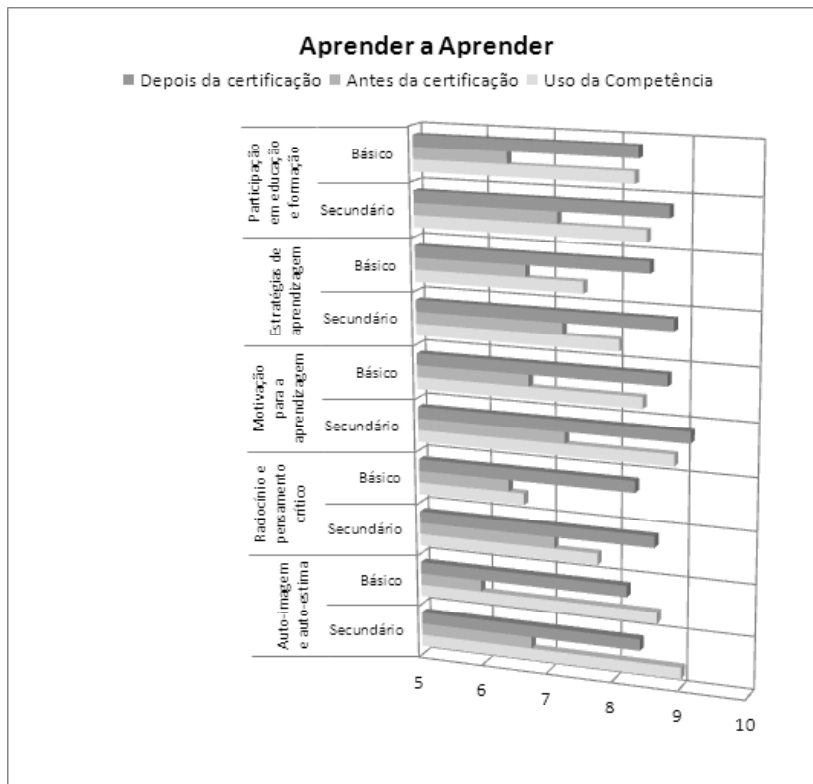
²¹ A integração dos alunos da INO no programa e.escola permitiu o acesso alargado às TIC, o qual se reflete neste indicador.



Fonte: Valente *et al.* (2011)



Fonte: Valente *et al.* (2011)

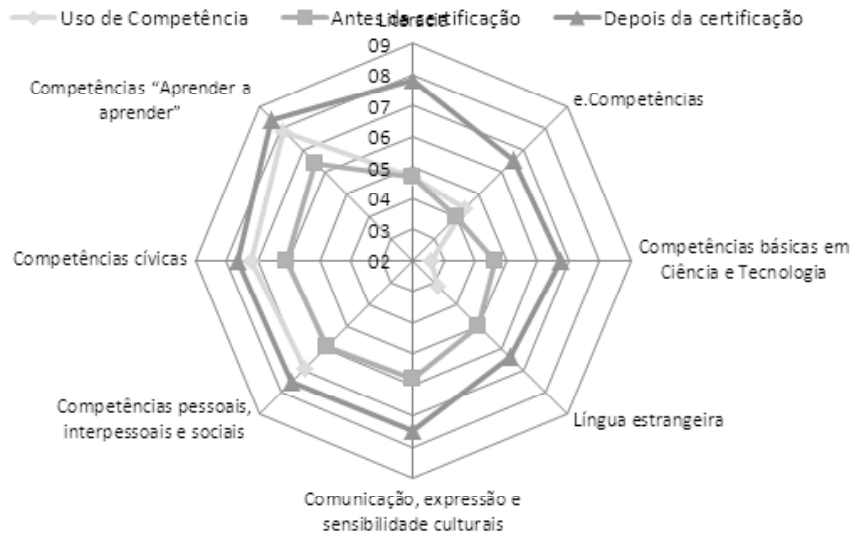


Fonte: Valente *et al.* (2011)

O estudo mostra ainda que as competências não apenas se desenvolveram, como passaram a ser mais utilizadas nos contextos de trabalho, em particular no que respeita à literacia e às TIC. Porém, os adultos estudados revelam alguma amargura por sentirem que nem sempre possuem condições para aplicar

no emprego as novas aptidões e conhecimentos desenvolvidos. Esta verificação levanta uma questão relevante acerca da capacidade do nosso tecido produtivo utilizar as novas capacidades da força de trabalho injetadas no mercado.

Síntese competências - Avaliação Versus Uso no Básico



Síntese competências - Avaliação Versus Uso no Secundário



Mais de metade dos “alunos das Novas Oportunidades” prosseguem ou manifestam²² a intenção de prosseguir estudos depois da primeira passagem pela Iniciativa (Carneiro, 2011), naquele que se mostra ser o primeiro avanço sério para um sistema (com pessoas) de ALV no nosso país.

Além de todos estes efeitos esperados, um estudo de Lucília Salgado (2010) mostra que se produziram impactos muito positivos na relação das crianças cujos pais frequentaram a INO com a escola e com as aprendizagens no domínio da leitura. Isso deveu-se a uma maior capacidade dos adultos acompanharem as crianças, mas também à imagem que lhes transmitiram de valorização do saber, do estudo, da escola. Assim se explica também que muitas escolas tenham feito do envolvimento na educação de adultos um instrumento para concretizar os seus objetivos em matéria de resultados escolares das crianças.

Vale a pena ensaiar a sistematização dos principais fatores que possam ter estado na base deste período verdadeiramente excepcional da educação e formação de adultos em Portugal, de modo a proporcionar um debate sério sobre ele e a elencar as opções para o seu desenvolvimento futuro.

2.2. Para compreender os números

Procurando ir além do argumento fácil do facilitismo, procuraremos, então, encontrar os principais fatores por detrás dos resultados que acabam de ser apontados. Eles podem ser agrupados em torno da ambição política que a Iniciativa representou, dos princípios educativos subjacentes à INO, da qualidade e exigência postos na sua implementação, da nova perceção da prioridade a dar às qualificações por parte dos portugueses, da qualidade das parcerias e do empenho dos promotores e dos profissionais.

²² Há quem tenha desvalorizado a avaliação por se centrar nas perceções dos próprios alunos. São os mesmos que recusaram a realização de um teste não às perceções, mas às aquisições objetivamente verificáveis e internacionalmente comparáveis através do PIACC. Deve-se porém notar que a captação das representações das pessoas envolvidas é um método objetivo de estudos das realidades amplamente utilizado nos estudos sobre qualificações e sobre outras matérias diversas, com amplo e incontestável reconhecimento académico.

2.2.1. Uma política com ambição

O envolvimento ativo, frequente e de inequívoco compromisso de vários membros do governo²³, incluindo o primeiro-ministro e dois ministros, foi, objetivamente, uma novidade no (do?) nosso país. Podem-se discutir as motivações, que o governo atribuiu a objetivos de modernização da economia e de justiça social, permitindo aos que foram penalizados no passado regressar ao recursos escolares que tanto peso têm na estrutura da sociedade portuguesa. Mas é inequívoco que isso trouxe visibilidade e relevo às políticas. O envolvimento não se ficou aliás pelas declarações, resultando em medidas concretas. Considerou-se que, face ao défice de qualificações em Portugal, era prioritário atuar com ambição, sob pena de continuarmos a perder terreno. Por isso se determinou dedicar ao desenvolvimento do Sistema Nacional de Qualificações os meios financeiros adequados, de modo a permitir-lhe ganhar uma escala equiparada à dimensão dos problemas, o que faz toda a diferença.

A maior escala do lado da oferta, possível com os meios disponibilizados, induziu escala do lado da procura, por agregação de decisões tomadas por pessoas que sentiram o conforto de não se sentirem casos isolados num sistema “de minorias”, mas parte de um movimento coletivo de grandes dimensões e institucionalmente bem ancorado.

Conforme foi possível verificar nos testemunhos de milhares de pessoas (Abrantes, no prelo), e como constatou o estudo de avaliação externa, confirmando de resto o que diariamente diziam as pessoas nas cerimónias públicas de entregas de diplomas ou nas sessões de júri, foi o valor pessoal e social do diploma escolar o que terá pesado mais na decisão de aderir, embora não fosse rara a importância dada ao alargamento de possibilidades de obtenção e manutenção de

²³ Curiosamente, esse envolvimento parece ter irritado alguns dos velhos defensores da educação extra-escolar de adultos à escala do “small is beautiful” (Osório, 2005; Lima, 2006; Canário, 2005). Alguns manifestaram esse mal estar – com laivos de despeito – criticando a “pressa” com que se estava a passar da periferia para o centro do sistema de educação, da pequena escala para o movimento de massas, do nível local para o universal, da educação exclusiva para a cidadania para uma lógica abrangente – que alguns acusam de economicista – que engloba também a empregabilidade e da profissionalidade.

emprego e de promoção na carreira profissional. Compreende-se que assim fosse, dado o peso da escolaridade em diversos domínios da vida, desde o estatuto social à identidade pessoal, da autoestima à prevenção da pobreza, do emprego e vida profissional à saúde, para apenas referir alguns desses domínios. A escola elitista que tínhamos, e que algumas forças pretendem que voltemos a ter, baseia-se na ideologia da meritocracia, a qual, por detrás da uniformidade de tratamento de todos os públicos escolares, esconde as desigualdades de condições com que cada um chega à escola, transformando assim em insucesso escolar as desvantagens sociais e boicotando a promoção pelo mérito que a escola é suposto promover. Foi ela que deixou de fora a maior parte das pessoas das gerações adultas, que encontraram na INO a oportunidade de se reencontrarem com o seu potencial e de valorizarem a sua vida e o seu potencial.

Por outro lado, as empresas e outros empregadores viram na INO a oportunidade de promover as qualificações e a produtividade dos seus colaboradores, para cumprirem requisitos necessários ao acesso a determinados mercados e ainda para melhorarem a sua imagem, o que explica uma adesão sem precedentes a uma política de educação por parte dos agentes económicos.

Para além da prioridade concedida à INO e da correspondente afetação de meios, o desenho da política foi igualmente determinante. Ele permitiu combinar todos os aspetos mais relevantes das várias dicotomias entre cujos polos a educação de adultos foi oscilando, formando um quadro coerente que beneficiou de todas as experiências anteriores. Salienta-se, a este respeito, um conjunto de atributos relevantes:

– A equivalência entre todas as modalidades de educação, no quadro de um sistema compreensivo, composto por medidas diversificadas e flexíveis. Desde as mais inovadoras e ligadas à aprendizagem profissional, até às mais tradicionais, todas as modalidades de educação e formação possuem perfis curriculares e programas que organizam os processos de aprendizagem em torno de referenciais de competências comuns ou homólogas. Essa equivalência e a coerência interna do sistema tornaram-se visíveis com a aprovação

do Quadro Nacional de Qualificações, devidamente alinhado com o Quadro Europeu de Qualificações;

– A comodidade e a acessibilidade dos serviços de educação e formação, políticas de proximidade aos cidadãos. A proximidade física é, de resto, uma condição incontornável quando se trata dos adultos. Por isso se construiu a rede de malha fina de CNO e de promotores de cursos EFA ou de FMC. A comodidade e a acessibilidade são condição de aplicabilidade de métodos pedagógicos adequados à educação e formação de adultos.

– A implementação de metodologias de aprendizagem que valorizam os conhecimentos previamente adquiridos em contextos informais, não formais e também formais. Sem o reconhecimento das competências adquiridas nos diversos contextos não se podem construir estratégias de ALV, estimular as atitudes aprendentes e promover a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem nos mais diversos domínios institucionais. Tais metodologias partem do sujeito aprendente para terminarem no enriquecimento dos seus saberes, na elevação do seu estatuto, no desenvolvimento das suas capacidades pessoais, relacionais e profissionais. Utilizam-se hoje procedimentos e processos pedagógicos adequados a cada segmento do público escolar, considerando que os adultos não aprendem da mesma maneira que as crianças e o regresso dos adultos à escola não pode ser o regresso à idade infantil. A escola a que se regressa também já não é a mesma de que foram excluídos, dado que foi adquirindo saberes adequados à qualificação dos adultos, colocando-se no mesmo plano das entidades com maior tradição no campo. Ao mesmo tempo, essas entidades, em vez de uma cultura de oposição à escola, tornaram-se próximas dela, beneficiando com o reconhecimento que essa aproximação proporciona.

– A rutura com a visão relativista da cultura e dos saberes para assegurar o valor universal das competências-chave e a sua certificação escolar e/ou profissional. Apenas competências de valor universal são capazes de provocar a adesão das pessoas, conhecedoras de que são essas que mais contam para o seu futuro, o das suas famílias e o das suas comunidades;

– A valorização de saberes abstratos mas também de saberes práticos, bem como o estabelecimento de trocas entre ambos, quer por via da operacionalização dos conhecimentos científicos e disciplinares, quer por via da elaboração conceptual e da construção de conhecimento teórico generalizável a partir da experiência que se adquire no trabalho e na vida;

– A flexibilidade das respostas, permitindo a construção de percursos adequados a cada pessoa. Os modos de organização e administração facilitavam a aderência dos serviços ao perfil de cada pessoa, colocando maior ênfase no reconhecimento e validação de competências já possuídas ou, pelo contrário, na construção de percursos modulares de aprendizagem mais estruturada, em função do “stock” de competências já possuídas por cada um. As diversas modalidades de qualificação capitalizavam para o resultado final. A certificação parcial de competências em RVCC e a conclusão dos percursos através dos módulos adquiridos numa modalidade estruturada, ou vice-versa, tornou-se uma prática possível, que apenas não foi mais utilizada porque requer procedimentos complexos e exige amadurecimento do sistema e experiência dos profissionais, de modo a preservar o rigor necessário²⁴;

– A procura de rigor, traduzida, entre outros aspetos, na avaliação externa e no acompanhamento próximo dos agentes por parte dos organismos intermédios da tutela (desde logo, a ANQ), que não se limitaram a verificar o cumprimento dos procedimentos administrativos, mas também a conformidade dos processos pedagógicos com critérios de qualidade estabelecidos. O rigor foi, por outro lado, um meio de acompanhamento pessoal de cada aluno, o que ao mesmo tempo permitiu fornecer apoio no processo de aprendizagem e verificar a autenticidade dos produtos que, no final, conduziram a provas e júris de certificação.

2.2.2. Prioridade à qualidade para assegurar a larga escala

Todas as medidas que compunham a INO tinham sido já experimentadas em Portugal e no estrangeiro, com amplo reconhecimento

quer da validade, quer da oportunidade e utilidade. Mas foram sempre implementadas em pequena escala e em ambientes institucionais mais ou menos protegidos e formatados com o objetivo exclusivo de as promover.

Podem as mesmas medidas ser utilizadas em larga escala e em contextos abertos como o sistema escolar e de formação profissional, sem perdas de qualidade? Este teste estava por fazer.

Quando falamos de qualidade falamos de um conjunto de atributos, de que destacamos (i) a universalidade das condições de acesso em condições de equidade, (ii) os resultados em termos de conhecimentos adquiridos, de competências desenvolvidas e de qualificações certificadas e (iii) a capacidade de refletir e melhorar as práticas a todos os níveis e com envolvimento de todos os interessados.

Estes critérios de qualidade revelaram-se determinantes para a expansão do sistema, em dois aspetos. Primeiro, por razões de credibilidade. Trata-se da reputação que fez do justo rigor e da exigência condições básicas de sucesso destas novas modalidades de qualificação.

As pessoas estão familiarizadas com a “escola tradicional” e quase todas a valorizam, mesmo que sintam algum ressentimento por terem sido rejeitadas. Por isso, muitas vezes, confundem qualidade com algumas práticas pedagógicas ultrapassadas, estranham as novas metodologias de ensino/aprendizagem por falta de familiaridade e questionam a validade de vias alternativas para chegar aos mesmos resultados. A estranheza face às medidas inovadoras de educação e formação é alimentada pela propaganda das elites beneficiadas pela escassez e raridade dos diplomas escolares, que não perceberem que a democratização do acesso às qualificações não é um jogo de soma nula, em que se outros ganham, elas perdem. Pelo contrário, é um jogo em que ganhando o país e a economia, todos ganham. A propaganda inibiu, de facto, a adesão e apenas a confiança dada pela participação num

²⁴As pessoas também não estavam preparadas para o cruzamento de ações, pelo que procuravam um percurso uniforme, mesmo quando não era o mais adequado, resistindo à circulação entre ações dentro do sistema.

sistema de massas e a valorização da experiência transmitida pelos alunos permitiu vencer os obstáculos criados.

A segunda razão é que a esmagadora maioria das pessoas, segundo os inquéritos realizados no âmbito da avaliação externa da INO (Carneiro, 2011), toleram mal experiências que considerem menos exigentes, nas quais não lhes seja exigido esforço. É por isso que os principais promotores da adesão à INO, sem desprimor para as campanhas de mobilização e as diversas iniciativas dos promotores, foram as pessoas que por lá passaram. A sua opinião foi a que mais contou e, se essa opinião dependeu da avaliação que fizeram dos benefícios obtidos, de diverso tipo, desde a realização pessoal até à capacidade de ajudar os filhos e os netos na escola (Salgado, 2010), passando pela vida familiar e profissional, e também do modo como encararam as dificuldades que tiveram de ultrapassar e do sentimento de capacidade que experimentaram.

A qualidade do sistema revelou-se portanto decisiva na resposta a uma incógnita inicial: iriam os portugueses alimentar a procura? Afinal, era comum atribuir-se-lhes uma espécie de “maldição” quase genética que os tornaria refratários em relação ao conhecimento e à aprendizagem. A resposta que deram não deixou margem para grandes dúvidas. Aderiram em massa. A quantidade é uma dimensão da qualidade, quando falamos de políticas públicas. Neste caso a qualidade é, retroativamente, condição da quantidade.

2.2.3. Uma nova perceção da prioridade das qualificações

Existe hoje uma perceção aguda da importância das qualificações, pelas razões já descritas. Já antes ela existia e expressava-se no esforço feito por famílias de recursos escassos para apoiar os estudos dos filhos. Elas investiam nas gerações jovens, mas não tanto nos próprios adultos. O mercado de emprego teve um papel relevante neste aspeto.

Os empregos que admitiam qualificações abaixo do nível secundário estão a desaparecer a grande velocidade. Assim, as pessoas aperceberam-se de que os seus empregos, mesmo os que se baseavam em contratos sem

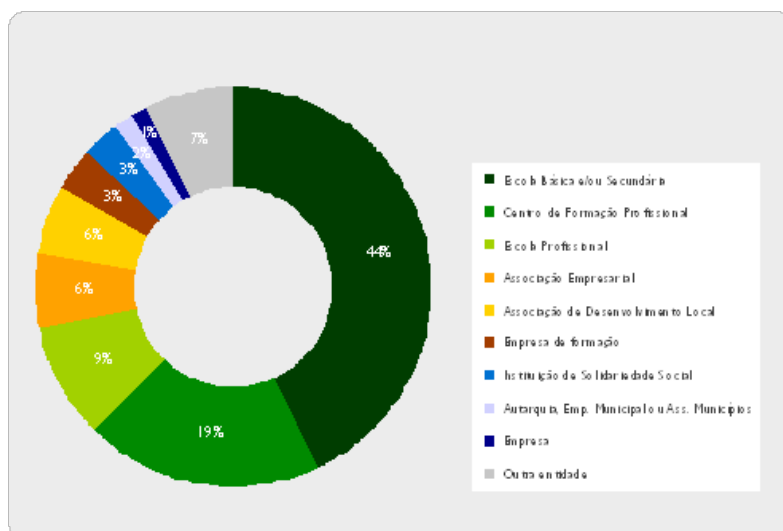
termo, podiam ficar em risco numa economia em profunda transformação. E aperceberam-se de que o primeiro fator de segurança no mercado de trabalho que está ao seu alcance – existem outros fatores que os indivíduos isoladamente não controlam, nomeadamente ligados às políticas macroeconómicas e de apoio ao crescimento – são as qualificações. Sabiam e sabem também que não bastavam já as aptidões técnicas ligadas a uma profissão. Como se disse, requerem-se hoje competências transversais, saberes gerais, atitudes pessoais e relacionais inovadoras. Por isso estavam, de forma massiva, a “regressar à escola”. Uma escola diferente da que conheceram, na qual se encontram, em geral, satisfeitos e de onde saem mais realizados e preparados.

Por isso não era raro ver as escolas tão povoadas à noite como de dia. A escola que percebeu que os adultos, com as suas responsabilidades familiares, profissionais e comunitárias são obrigados a um enorme esforço para regressar à aprendizagem formal, a qual se lhes apresenta como um enorme desafio, e muitos são os casos em que procurou ligar-se a esse esforço.

2.2.4. Parcerias

A INO começou por ser uma iniciativa governamental, mas rapidamente os seus promotores e parceiros se apropriaram dela. Às associações e outras entidades da sociedade civil organizada ou da formação profissional que predominaram entre 2000 e 2005 sucedeu-se, com a INO, uma grande diversificação de entidades promotoras. Os CNO, os EFA e as FMC foram promovidos por uma malha fina de escolas públicas (que promoveram quase metade da rede de CNO e o essencial dos EFA escolares) e privadas, escolas profissionais, centros de formação do IEFP ou participados, associações, cooperativas, empresas de formação, grandes empresas de diversos setores de atividade, parceiros sociais, IPSS e autarquias. Esta diversidade constituiu uma riqueza, dado que permitiu introduzir diferentes culturas no sistema, no quadro da interpretação e cumprimento, em geral, das regras e referenciais comuns.

Figura 1: Entidades Promotoras de Centros Novas Oportunidades, julho 2011



As escolas públicas tiveram um papel determinante, num jogo em que ganharam novas funções e novos públicos. Algumas estavam a sofrer as consequências da redução da dimensão das gerações jovens, parecendo que os professores sobravam. Na verdade não existiam professores a mais, mas sim alunos a menos: os jovens que abandonavam precocemente e os adultos que se mantinham fora. Beneficiaram assim em termos materiais, de eficiência e de demonstração do seu valor social. Em contrapartida emprestavam ao sistema a imagem de credibilidade das instituições de ensino.

Mas correr-se-ia o risco de “escolarização” excessiva sem a participação de uma grande diversidade de agentes, que abriram o sistema e ao mesmo tempo o credibilizaram com o valor socialmente reconhecido que lhe prestaram empresas, autarquias, associações de desenvolvimento ou parceiros sociais. A diversidade foi por isso decisiva na INO. Destacamos aqui, pela novidade que representa o papel desempenhado pelas empresas e pelos municípios.

O discurso comum até há alguns anos atrás no mundo empresarial (ou na parte dele que tem capacidade para se fazer ouvir) era o de que o sistema de educação em nada ajudava a resolver as necessidades das empresas. Mas durante o período 2007-2011 praticamente todas as grandes empresas que operam

em Portugal e uma rede de mais de 8.500 pequenos e médios empregadores, eventualmente o sector mais inovador do tecido económico, estiveram formalmente envolvidos através de protocolos com a ANQ, escolas, centros de formação e outros promotores, em particular no encaminhamento dos seus trabalhadores para os CNO ou para cursos de EFA. Criou-se, além disso, uma rede de grandes proporções de PME que, mesmo sem contratos ou protocolos formalmente firmados, colaboraram num grande processo de abertura à qualificação escolar e profissional.

Por seu turno, as autarquias desempenharam um papel-chave em todo o processo. A esmagadora maioria delas, de norte a sul e de leste a oeste do país, de todas as cores políticas, foram colaboradoras ativas dos CNO e das escolas e outros operadores, auxiliando-os com a cedência de espaços, mobilizando os cidadãos do seu território²⁵, mediando a relação com outras entidades como as associações e as empresas, ou até assumindo o comando de redes locais para a qualificação que reúnem em projetos coerentes todos os atores envolvidos quer na produção, quer na utilização do capital humano necessário ao desenvolvimento dos seus territórios.

²⁵ Ainda está na retina de muitos a imagem dos Presidentes de Junta nas cerimónias de entrega de diplomas, com presença de vereadores e Presidentes de Câmara, encabeçando o grupo dos seus fregueses.

2.2.5. Profissionais empenhados e inovadores

Uma parte importante dos recursos humanos a trabalhar nos CNO, principalmente como coordenadores e como formadores, foram professores. No início não era invulgar que os professores envolvidos nos cursos profissionais, nos CNO e noutras modalidades de educação de adultos promovidos por escolas fossem olhados de soslaio e alvo de dichotes. Não foi isso que os impediu de prosseguir com empenho o seu trabalho, voltando muitas vezes a sentir-se verdadeiros agentes de educação, recuperando o sentido da missão docente, conforme testemunhos vários. Não se limitaram a “transmitir saber” para quem o aproveitasse. Com sentido ético e profissional responsabilizaram-se pela aprendizagem de cada aluno e sentiram o esforço recompensado pelo respetivo sucesso. Com a sua atitude apontaram também o caminho para a eficiência na gestão escolar: face à redução da dimensão das gerações, dispensar professores em nome de um rácio professor/alunos desequilibrado segundo os padrões internacionais não é opção correta se o objetivo for qualificar as populações. A eficiência e rácios mais equilibrados ganham-se aumentando o número de alunos, quer resgatando os jovens ao abandono escolar precoce, quer abrindo as portas das escolas aos adultos, cumprindo com isso um objetivo estratégico de qualificação da população.

Outra grande parte dos coordenadores, dos técnicos de acolhimento e orientação, dos técnicos de RVCC e dos formadores eram jovens profissionais. Poucos tinham experiência ou conheciam quem a tivesse e os pudesse orientar. Receberam formação específica, mas a maior parte do que sabem aprenderam-no em exercício²⁶. Tal como as pessoas com quem trabalham. Desenvolveram uma cultura profissional que combina a competência técnica com um forte envolvimento emocional com as pessoas às quais se ligam no seu trabalho. Só assim conseguiram motivá-las para

²⁶Nesse aspeto, embora mais apoiados pelas iniciativas da ANQ, seguiram uma tradição antiga na educação de adultos, incluindo entre os professores muitas vezes “empurrados” para o ensino recorrente, que se desenvolveram profissionalmente a partir do que aprenderam com a prática e a pesquisa realizada por sua conta.

processos em que se experienciam dificuldades sérias. Apoiaram-nas, foram exigentes mas disponíveis, com uma mão obrigaram e com a outra ampararam. Deveria ser assim toda a atividade educativa. Por isso é possível defender que essa nova profissão que se criou em Portugal é exemplar para todos os profissionais de educação e formação. Seguro é que, sem a atitude que tiveram, os portugueses que passaram pela INO não seriam as centenas de milhares que foram nem teriam desenvolvido as suas competências como desenvolveram.

Quer pela sua própria atitude profissional, quer pela matéria de que tratam – promover a educação profissional e valorizar aprendizagens de pessoas que trabalham – estes profissionais deram um outro contributo ao sistema: reforçaram a ética do trabalho, do brio, da valorização e satisfação pelo que se faz bem feito, desideratos de importância maior para o sucesso do sistema de educação e formação no seu conjunto.

2.3. Uma mudança de paradigma

As orientações programáticas e conceptuais que marcaram a Iniciativa Novas Oportunidades, a prioridade política que lhe foi atribuída e a relevância social que adquiriu configuram a emergência de um novo paradigma na educação e formação de adultos em Portugal.

Desde 1985 a UNESCO, a OCDE (2009) e o Conselho Europeu (em várias ocasiões) vinham chamando insistentemente a atenção para a necessidade de operar uma mudança nas práticas educativas, como condição da criação de um sistema de ALV. Essa mudança propõe uma rutura com um velho preconceito escolástico que hierarquiza os saberes, subalternizando os de natureza operativa a favor dos abstratos, supostamente os únicos válidos e certificáveis. Ora, a nova abordagem, no que respeita às metodologias e processos pedagógicos, segue de perto a tradição de educação de adultos que foi “extra-escolar” e “popular”, acrescentando-lhe uma orientação marcadamente universalista, a certificação escolar como referência e a diversidade de atores, coordenados por um organismo central da administração mas autónomos na gestão, como modelo institucional.

Assim, quanto aos conteúdos centrais, a par do saber teórico (cujo valor é inquestionável), deve-se igualmente cuidar do saber fazer, do saber estar e do saber ser. Isto é, são importantes os conhecimentos teóricos, mas também o que se faz com eles, a maneira como influenciam a interação social, a vida nas instituições e a capacidade que as pessoas adquirem de aprender, de se conhecer a si próprias e ao mundo (mais próximo e mais distante) e de determinar os seus destinos.

Propõe-se que em vez de um ensino focalizado nos conteúdos disciplinares se deve privilegiar um ensino orientado para o desenvolvimento de competências, isto é, de saberes, atitudes e aptidões adquiridos nos sistemas formais de educação e formação, mas também nos mais diversos contextos de aprendizagem não formal e informal que a vida proporciona. Esta orientação está claramente expressa pelo Conselho Europeu quando se pronunciou sobre o “...European Qualifications Framework for Lifelong Learning which encourages a shift from the traditional emphasis on learning inputs – such as the length of a learning experience, or type of institution – and towards an approach based on “learning outcomes”, i.e., what a learner knows, understands and is able to do” (Council of the European Union, 2010: 3). De resto, o conceito de “resultados de aprendizagem” e de certificação das competências, independentemente do modo como foram adquiridas, está hoje no coração da agenda europeia para o crescimento, a competitividade e a coesão social e territorial, como prova o processo de construção de Quadros Nacionais de Qualificações referenciados ao Quadro Europeu de Qualificações.

No plano pedagógico, o centro desloca-se dos programas e quem os ministra (ambos indispensáveis), para os sujeitos aprendentes. Afirma-se que não há apenas uma maneira de aprender, a “transmissão” unilateral de conhecimentos por parte de um sujeito ativo – o mestre, o professor, o formador – de quem os alunos e os formandos tiram ou não aproveitamento. Os exames finais e a avaliação sumativa²⁷ não são a forma única de avaliar os conhecimentos. A pessoa que aprende é o centro

do processo e as formas como demonstra as competências que possui são variáveis.

Estes princípios estão hoje presentes em organizações muito diferentes que reconhecem a importância da aprendizagem. Refira-se o exemplo dos exércitos. As forças armadas dos países mais desenvolvidos, adotam hoje um modelo de formação que designam como “Abordagem Sistémica da Formação”, a qual toma por base a tarefa a desempenhar para a descrição dos cargos e funções, a partir dos quais se preparam os militares não para “saber fazer como prescrito” (modelo típico do velho paradigma), mas para um “saber agir consciente”, típico do “*multi-skilled soldier*”, um soldado adaptável e capaz da autoaprendizagem. Soldados versáteis, mentalmente flexíveis, como os que os exércitos agora exigem, são soldados treinados para resolver problemas, e não apenas para incorporar ordens e responder de acordo com elas. A formação destes novos militares reconhece que os contextos pré-determinados em que se atuava, e para os quais se podiam prever as respostas, já não são a realidade dominante, pelo que é necessário desenvolver os saberes e aptidões para realizar novas tarefas em diferentes situações (Nielsen e Arman, 2002).

Este novo paradigma constitui o pilar ideológico das modalidades mais inovadoras do sistema. O principal instrumento da sua implementação foi o princípio da “dupla certificação”. A formação profissional, que se fazia com fundos europeus a maior parte das vezes sem qualquer impacte estrutural, apenas para ocupar desempregados ou financiar empresas, passou a estar toda orientada no sentido de conduzir a certificações formais, reconhecíveis em termos escolares e profissionais. O ensino recorrente desvalorizava os saberes e a certificação profissional. A dupla certificação está subjacente aos cursos EFA escolares e/ou profissionais, às FMC aos RVCC. Sem a valorização das competências adquiridas em diversos contextos, como se disse atrás, não é viável qualquer sistema de ALV, pois o sentido de continuidade implica o reconhecimento, validação e certificação dos saberes previamente adquiridos.

A diversificação das modalidades de educação e formação coloca pressão na questão dos procedimentos de verificação das

²⁷ Há porém quem conteste esta visão progressista das organizações internacionais. Veja-se, por exemplo, Crato (2010).

competências efetivamente possuídas. Como se disse, nada justifica que se considere como a única forma legítima de verificar conhecimentos a realização de exames e testes, para os quais muitas vezes se estudam matérias cujos conteúdos rapidamente se esquecem (quem só decora pode, no máximo, recordar durante algum tempo, ao passo que quem lê, discute e pratica, aprende). Não será sequer a mais exigente.

O acompanhamento próximo entre o professor, mestre, formador, profissional de RVCC ou tutor e o sujeito aprendente no decurso do processo de aprendizagem; a realização e defesa perante júris qualificados e independentes de trabalhos práticos acompanhados da reflexão teórica correspondente; a elaboração conceptual, em etapas sucessivas de transformação de saberes práticos e implícitos em abstrações conceptuais e em conhecimentos teóricos e saberes operativos mais avançados, num ciclo que leva da prática à teoria e de novo à prática; a utilização de narrativas das experiências da vida vertidas em portfólios²⁸ reflexivos de aprendizagem, eis alguns dos métodos de avaliação utilizados de forma mais coerente e rigorosa na educação de adultos (Josso, 2002; Fiagari, Rodrigues, Alves e Valois, 2006; CEDEFOP, 2009; Aníbal, 2011).

No plano operativo a questão do apoio ao trabalho no terreno de modo a assegurar rigor e qualidade tornou-se crítica, pelo que se produziram instrumentos de referência e de orientação que se revelaram determinantes como auxiliares do trabalho daqueles que deveriam pôr em prática metodologias que, apesar de não serem novas, eram pouco conhecidas.

Salienta-se a este respeito documentos e ferramentas como:

– Os Referenciais de Competências Chave de Nível Básico e os muito exigentes

Referenciais de Competências Chave de Nível Secundário, utilizados em todas as modalidades de educação-formação de adultos;

– A Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, com indicações precisas sobre procedimentos e metas a atingir, quer no plano quantitativo, quer qualitativo;

– Os guias e documentos orientadores sobre matérias específicas como o “Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos”, a “Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de Adultos nos Centros Novas Oportunidades”, “A Operacionalização de Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais – Guia de Apoio”, “A sessão de Júri de Certificação: Momentos, Actores, Instrumentos –Roteiro Metodológico” e os “Instrumentos de Apoio à Construção de um Projeto Vocacional nos Centros Novas Oportunidades”;

– O site “mundo das profissões” e o Guia das Profissões (em papel e em formato digital), que ajuda a orientar as pessoas – jovens e adultos – para ofertas educativas com acesso a cada uma das profissões cujo conteúdo e requisitos são aí apresentados;

– O Catálogo Nacional de Qualificações, do qual constam mais de 250 perfis profissionais e de qualificação de nível não superior, percorrendo todos os sectores de atividade. O Catálogo é o instrumento central de organização e gestão da oferta de qualificação, orientando o financiamento para medidas de educação e formação reconhecidas, transparentes, acessíveis e comparáveis no plano nacional e internacional. De modo a que o Catálogo acompanhe as mudanças que se operam quer no mundo do trabalho, quer no mundo da qualificação, ele está aberto à incorporação de novos perfis profissionais e à modificação dos existentes, para tanto bastando a apresentação de propostas por operadores do Sistema Nacional de Qualificações, por empresas, por profissionais ou por outros agentes, as quais são analisadas e aprovadas por um dos 16 Conselhos Sectoriais previstos na legislação. Estes integram as entidades reguladoras dos sectores de atividade económica, os Parceiros Sociais, entidades formadoras e de educação, empresas e peritos, sendo a composição ajustável em função da matéria a tratar;

²⁸ Sobre a utilização do portfólios em Educação e Formação de Adultos, é preciso salientar que exames, testes escritos, fichas, questões orais – como as utilizadas na escola, mas também no sistema de RVCC, nos cursos EFA ou nas FMC – em nada ajudam a avaliar o saber fazer. Nem permitem avaliar a aprendizagem e a sua evolução. Principalmente, não acrescentam saber ao que já se sabe. Ora, a reflexão crítica e orientada, a confrontação com referenciais no processo de elaboração de um “portfólio” pessoal de competências, permite a construção de novos saberes. A aprendizagem dos adultos, como se disse, implica que os saberes tenham significado, aplicabilidade, transferibilidade para a vida e o trabalho.

– O Quadro Nacional de Qualificações, alinhado com o Quadro Europeu de Qualificações, que consagra o princípio da orientação para competências, definindo 8 níveis de qualificação em cada um dos critérios “conhecimentos, atitudes, aptidões”.

No plano dos instrumentos de regulação do Sistema Nacional de Qualificações vale a pena salientar ainda o SIGO, um sistema de informação que não apenas permite registar toda a informação sobre as modalidades de educação e formação constantes do Catálogo Nacional de Qualificações, constituindo um instrumento de produção de estatísticas finas destinadas ao acompanhamento e gestão de políticas a nível nacional e regional, mas também permite registar e acompanhar as certificações e a emissão de diplomas e ainda ajudar os operadores locais a gerir as suas atividades e a situá-las face às dinâmicas mais globais e às metas com que se comprometem, no quadro de mecanismos de autoavaliação e autorregulação.

3. Caminhos para um futuro possível

Paul Bélanger, ex-presidente do Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), afirmou recentemente, no último Congresso da organização a que presidiu, que a educação de adultos enfrentava três grandes desafios: (i) o acesso universal a oportunidades de desenvolvimento ao longo da vida; (ii) o financiamento, de modo a evitar desigualdades provocadas pela lógica do mercado ou que este force as escolhas das pessoas; (iii) a necessidade de tornar mais visíveis as mais valias da educação de adultos, vistas como um investimento, não uma despesa.

Outra referência para o futuro é-nos fornecida pelo Conselho Europeu (2011), ao mencionar a importância da educação e da ALV para a Estratégia 2020. A educação, diz o Conselho, faz parte do caminho para sair da crise e a educação de adultos tem um papel saliente para o futuro da Europa e para ajudar as pessoas a lidar com a crise. Esta é a ideia que os alunos da INO expressam²⁹, ao dizer que se sentem mais confiantes, com mais auto-estima,

²⁹Os críticos aviltam os sentimentos das pessoas, ao desprezarem o que elas valorizam, com razão, nos seus percursos de aprendizagem.

melhor preparados para enfrentar novos desafios.

Por seu turno, o CEDEFP, ao fim de dois anos de troca de experiências intensas entre mais de 20 países, salienta a importância da educação de adultos e da ALV e elenca alguns critérios a que obedecem os sistemas mais eficazes, nomeadamente a diversidade dos agentes, a localização da educação de adultos dentro dos sistemas de educação e não à margem, a criação de estruturas flexíveis e capazes de acompanhar os indivíduos e auditar os processos, expandir metodologias inovadoras (incluindo a utilização dos portfolios como instrumentos de aprendizagem e avaliação), promover o aconselhamento, a orientação e a valorização da experiência das pessoas e do que elas aprenderam (a conhecer e a fazer) ao longo da sua vida.

As ideias que aqui defendemos, baseadas na experiência, estudo e análise pessoal, encontram-se alinhadas com estas visões do papel futuro da educação e formação de adultos.

3.1. Convergência com países desenvolvidos

As metas fixadas a nível europeu no âmbito da estratégia 2020, bem como os problemas estruturais que o país continua a apresentar, colocam a Portugal um conjunto vasto de desafios. Os resultados alcançados entre 2006 e o primeiro semestre de 2011 revelavam que a viragem é possível, ao mesmo tempo que abriu novos domínios pelos quais o sistema se poderá desenvolver.

O primeiro tem a ver com a construção de uma política europeia para a educação e a formação. A Europa tem políticas fortes dirigidas ao mercado, à moeda e ao Produto Interno Bruto, que impõe de forma dura. Mas a política para o Produto Interno Inteligente compõe-se apenas de medidas de regulação “soft”. Ainda assim é importante a aprovação e adoção pelos estados-membros do Quadro Europeu de Qualificações, facilitando a transição para o paradigma das competências e trazendo transparência aos diversos sistemas nacionais. Esses processos favorecem a “europeização” e o impulso reformista que se lhe associa aproximou-nos das médias dos países da OCDE em matéria de resultados educativos.

Mas seria possível ir mais longe na criação de uma União Europeia da Qualificação, nomeadamente através da definição de compromissos mais fortes a nível do esforço orçamental com a qualificação ou a definição de padrões europeus mínimos para os serviços de educação e formação de adultos. Um sistema de vigilância comum que evitasse retrocessos em matérias sujeitas a orientações e objetivos europeus deveria ser criado, de forma a evitar oscilações das políticas nacionais que prejudiquem os objetivos comuns.

3.2. Prosseguir o esforço de superação do défice de qualificações

A INO teve, como vimos, resultados de valor inofismável. Mas o défice de qualificações permanece demasiado grande. De facto, apesar dos progressos recentes, mais de 2 milhões de ativos continuam abaixo do ensino secundário e 3 milhões estão abaixo do básico. Os analfabetos eram, em 2010, 2,13 % da população entre os 15 e os 64 anos e 5,2 % no total da população. No escalão dos 15 aos 24 anos ainda se encontram 1.600 analfabetos. A taxa de pessoas que não concluíram qualquer grau de ensino era de 10 % (depois de ter sido 18 % em 2001 e 26 % em 1991). Permanecem, segundo os censos de 2011, cerca de 500 mil analfabetos. Na população entre os 15 e os 24 anos, 57,8 % das pessoas possuíam no máximo o 9.º ano. Se considerarmos todos os escalões etários dos 15 aos 64 anos, encontramos no mesmo ano de 2010 cerca de 21,7 % das pessoas com apenas 4 anos de escolaridade, 18,3 % com 6 anos e 22,1 % com o 9.º ano de escolaridade. 64,3 % da população ainda não possui o ensino secundário.

Por outro lado, o número de portugueses com ensino superior duplicou entre 2001 e 2011, o que, sendo um resultado muito bom, nos deixa todavia muito distantes da média europeia. Essa é uma boa notícia que porém tem o seu reverso: acentuaram-se as clivagens qualificacionais, já que a taxa de crescimento da população com o ensino superior foi maior do que a diminuição da taxa de analfabetismo.

A primeira consequência destas evidências é a de que deveria ser prioritária a consolidação do sistema. Tendo em conta a elevada procura por parte dos adultos, o sistema terá de

continuar a oferecer a resposta de “formação inicial” que foi a sua tarefa predominante.

Mas simultaneamente muitos dos que já concluíram uma qualificação pretendem prosseguir ações de aprendizagem. Mais de 56 % dos adultos que concluíram um nível de certificação manifestam o desejo de prosseguir estudos (Carneiro, 2011). A esses há que oferecer respostas na lógica da ALV e do apoio à transição entre níveis de qualificação.

Há, no lado oposto, segmentos da população que têm tido uma menor adesão. Estão entre eles os empresários e patrões, uma das categorias mais carecidas de qualificação, sem a qual, aliás, muitos obstáculos se colocarão a todo o sistema. Para eles foi lançado o programa de formação de empresários, que se encontrava com algumas centenas de inscritos em meados de 2011. Seria necessário dar-lhe escala e eventualmente rever o modelo organizativo (nomeadamente quanto ao monopólio dos parceiros sociais) para o colocar ao nível das necessidades existentes.

Outro segmento é constituído pelos jovens adultos que abandonaram precocemente a escola com frequência do secundário e às vezes perto de o terminar, e que entretanto obtiveram emprego e constituíram família, o que para eles passou a ser prioritário em relação à qualificação. Por isso, e ainda porque alguns tinham da INO a ideia de que se destinava a pessoas mais velhas (Carneiro, 2011), a sua adesão ficou abaixo do esperado. O caminho mais adequado para estes jovens seria a promoção de campanhas de mobilização e o desenvolvimento de modalidades flexíveis de conclusão do secundário.

Também os trabalhadores do setor primário estiveram sub-representados. As respostas que melhor funcionaram para eles foram as que se encontravam mais ligadas diretamente à atividade profissional. Talvez a maior incidência da iliteracia nesse setor seja uma explicação. De facto, entre os segmentos menos abrangidos pela INO, encontram-se os analfabetos ou as pessoas com competências muito baixas. Muitos chegaram ao sistema mas não puderam usufruir dos serviços, dada a incapacidade para ler e escrever. Para eles foi lançado o Programa de Formação em Competências Básicas de literacia, que lhes permitiria a aquisição das ferramentas necessárias para a

certificação de competências e o envolvimento em ações de educação e formação de adultos.

O sistema carecia ainda de melhorar o seu desempenho e eficiência, nomeadamente assegurando a formação contínua dos profissionais, tarefa tanto mais urgente quanto mais são inovadoras as práticas que desenvolvem, cuja “qualidade total” é determinante.

Uma peça-chave para o desenvolvimento de todo o sistema nacional de qualificações, em todos os segmentos incluindo os escolares, são os serviços de orientação ao longo da vida, cuja criação é indispensável para ajudar os jovens e adultos a fazer as suas escolhas, ajustadas à singularidade dos seus casos, e a obter a informação necessária para as decisões que têm de tomar nos diversos momentos de transição entre ciclos de estudos, entre modalidades de educação, entre a escola e a vida ativa, entre empregos e entre desemprego e emprego. Os CNO, que desenvolveram competências no domínio do acolhimento e orientação e que estavam presentes em todo o território, reuniam condições de se constituírem como prestadores desse serviço a todos os outros operadores, incluindo escolas regulares, centros de emprego e de formação, empresas e outras entidades, conforme proposta deixada pela ANQ nas mãos do governo em 2010³⁰.

Como vimos atrás, o critério-chave para manter a procura de qualificações e o envolvimento da população, incluindo os segmentos que se têm revelado mais refratários, é assegurar a qualidade dos processos. Não vale porém a pena encarar a qualidade de forma dogmática e abstrata, ou como se fosse o produto de truques de magia ou ação voluntarista. A qualidade constrói-se, entre outras coisas, com a qualificação dos recursos, a regulação e a vinculação institucional. O primeiro critério passa pela formação contínua dos profissionais e pela melhoria das condições em que trabalham. A regulação significa mais acompanhamento, mais avaliação, maior capacidade de ouvir os beneficiários e mais autoavaliação. Por vinculação institucional queremos dizer que a qualidade

³⁰ O projeto de portaria apresentado pelo governo em finais de janeiro de 2013, propõe a extinção dos CNO e a criação de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional. A função mais saliente destes novos Centros é precisamente a orientação profissional de jovens. Mas o projeto é incongruente, porque não define os meios necessários ao cumprimento dessa tarefa, como veremos à frente.

depende dos promotores, da sua experiência e reconhecimento. Promotores prestigiados e capazes poderão cuidar da educação e formação de adultos, enquadrá-la e proporcionar-lhe o mesmo rigor com que lidam com as outras atividades que desenvolvem. A educação e formação de adultos ganha em não se acantonar em instituições especializadas – as quais fazem parte integrante do sistema, onde têm um lugar necessário – e em ser promovida por entidades prestigiadas como as escolas, os centros de formação, as empresas e as autarquias.

3.3. Melhorar o planeamento e o ajustamento entre a oferta e a procura de qualificações

Uma necessidade atravessa todos os desafios criados com o caminho percorrido tanto no domínio da qualificação de adultos como no de jovens. Trata-se de aumentar a oferta de modalidades de pendor profissionalizante (como, no caso dos adultos, os processos de reconhecimento de competências profissionais e os EFA profissionais ou de dupla certificação), de flexibilizar ainda mais o sistema (por exemplo, através das certificações parciais, do encaminhamento e da articulação entre promotores) e de melhorar o planeamento da oferta.

Para melhorar o planeamento da oferta agregada a nível nacional, evitando estrangulamentos nalgumas das saídas (por exemplo, profissionais qualificados nas áreas de ponta que podem ser motor da economia num contexto de competitividade global, ou profissionais dos setores produtores de bens transacionáveis) e excesso de oferta noutras, produziu-se informação detalhada sobre o mercado de trabalho e as suas tendências evolutivas (Pedroso, Elyseu e Magalhães, 2012). Seria de toda a utilidade manter atualizada a informação, principalmente num contexto em que a crise acelera extraordinariamente as mudanças do tecido económico.

No plano local desenvolveram-se relações entre parceiros que tornaram possível a criação de “Redes Locais para a Qualificação”, coordenadas pelas autarquias e integrando as escolas, os serviços de emprego e formação, associações e empresas. A essas redes caberia o planeamento local da oferta de qualificações em função das necessidades sentidas pelo tecido produtivo e a mobilização de recursos logísticos

e institucionais necessários para melhorar a qualidade dos serviços.

A avaliar pela descoincidência entre as qualificações produzidas e a estrutura do emprego, é grande o caminho a percorrer pelo tecido empresarial para utilizar as qualificações que o país está a colocar à sua disposição. Há um conjunto importante de empresas que, mais inovadoras, percebem que o capital humano é o mais importante que possuem e, por isso, investem nele. São também as que melhor se organizam de forma a aumentar a produtividade do trabalho. Mas um grande número de outras empresas persiste em práticas conservadoras, quer no que respeita à formação dos seus colaboradores e dos próprios empresários, quer quanto à adoção de modelos de organização adequados aos fatores de competitividade (tecnologia, qualificações dos recursos humanos e organização do trabalho). Arriscam a sua própria sobrevivência, ao mesmo tempo que frustram as expectativas das pessoas que investiram na sua qualificação e assistem com mágoa à respetiva subutilização.

Alterar este estado de coisas é algo que o Sistema Nacional de Qualificações não pode fazer sozinho, mas que tem de ser feito. As qualificações são condição necessária, mas não suficiente, para a modernização da economia e o crescimento do emprego e da produtividade.

As empresas são organizações com forte potencial para a aprendizagem. São locais privilegiados para aprender. Mas esse potencial precisa de cultura e essa depende, em grande parte, da vontade dos empresários e dos trabalhadores. É essa vontade que, estando cada vez mais presente, carece de reforço.

3.4. Definir prioridades e assegurar o financiamento

A INO contou com um forte apoio do Fundo Social Europeu e representou também um esforço significativo para o Orçamento de Estado, quer por via da comparticipação nacional, quer pelo financiamento, a partir de certa altura, das despesas nas regiões de Lisboa e do Algarve. Face aos resultados alcançados, pode-se dizer que o sistema foi eficiente.

As duas questões principais que se colocam neste momento a respeito das políticas de qualificação são a da prioridade que lhes

será atribuída e a do financiamento. A primeira é uma questão de escolha política, de que depende a segunda. Se a qualificação é uma prioridade, devem ser procuradas as fontes de financiamento.

O governo português está neste momento a negociar um novo Quadro de Referência Estratégica Nacional. Num contexto de crise e de escassez de recursos, seria defensável utilizar os fundos europeus para financiar as políticas de qualificação concentrando o maior esforço nos primeiros anos, enquanto se produzem ajustamentos macroeconómicos mais favoráveis. Porém, na medida em que cada vez mais as políticas cofinanciadas se vão tornando modalidades regulares de ensino e formação, os custos correntes deveriam ser assegurados pelo Orçamento de Estado, garantindo-lhes assim sustentabilidade, enquanto os fundos estruturais deveriam ser encaminhados prioritariamente para a modernização e expansão das infraestruturas necessárias à educação e formação de adultos e à educação vocacional de jovens.

Esta opção pode parecer distante da realidade. Mas o que se precisa em contexto de crise é imaginação para encontrar saídas para além das que nos são apresentadas como inevitáveis, e cuja lógica já provou ser desvantajosa para a grande maioria da população.

Quando se iniciam processos profundos de reforma, não há que esperar tempos calmos e consensuais. Inevitavelmente, tem de se interferir com interesses, procurando que os gerais prevaleçam sobre os particulares ou corporativos.

Não se pode olhar a questão do financiamento sem olhar aos resultados. É bem sabido como a educação conheceu décadas de grande crescimento dos recursos financeiros e humanos (quase totalmente absorvidos pelos salários), sem que os resultados melhorassem (Rodrigues, 2010). Portanto, não é colocando dinheiro em cima dos problemas, sem tocar na organização e nos conteúdos das políticas, que eles se resolvem. Mas se quisermos preservar o que se fez entre 2006 e 2011 (dando continuidade a opções que vinham principalmente de 2000 e atravessaram governos de diversos partidos) e ainda desenvolver o sistema em resposta a problemas emergentes, teremos de encontrar os meios adequados e utilizá-los de

forma eficiente e sem esquecer que se está a investir em políticas que acabam, a médio e longo prazo, por ser produtoras líquidas, e não consumidoras, de recursos.

Os resultados em educação levam o tempo de uma geração a fazer-se sentir em toda a dimensão, o que não exclui a consideração de efeitos parciais mais rápidos. Com esse argumento hesitámos demasiadas vezes, evitando a reforma estrutural das políticas de qualificação. No passado recente conhecemos, porém, uma alteração do ritmo.

Há quem pergunte se vale a pena o esforço. Afinal, estudar beneficia as pessoas? Contribui para o crescimento económico? Melhora a democracia? A experiência histórica mostra que os países mais igualitários e com melhores condições de vida são países com bons desempenhos na educação e na formação. Na economia, o segredo do sucesso está na posse e gestão do conhecimento e da informação. Sendo esses os fatores produtivos mais relevantes nos sectores económicos de maior futuro, quem os controlar será competitivo na economia global, e quem não os possuir terá de se contentar com posições subalternas.

Por outro lado, cidadãos mais escolarizados tendem a ser cidadãos mais exigentes e críticos.

Por tudo isto, a resposta à pergunta se vale a pena o esforço, só pode ser uma: vale a pena cuidar do “produto interno inteligente”. Vale a pena corrigir o pior dos nossos défices, o das qualificações. Não podemos querer menos do que uma boa educação para todos. Não podemos dar-nos ao luxo de voltar atrás. O futuro não nos perdoaria.

3.5. E no entanto...

Com as eleições de 2011 chegou ao poder um governo cujos principais responsáveis na área das qualificações (o Primeiro Ministro e o Ministro da Educação) tinham manifestado o seu total desacordo com as medidas mais emblemáticas da Iniciativa Novas Oportunidades. Paradoxalmente, o governo, uma vez em funções, não decretou o fim da Iniciativa, prometendo apenas uma avaliação para depois tomar medidas. Não ficou porém inativo. Foi atuando por asfixia³¹.

Apesar de ter criticado a INO por não acrescentar conhecimento a quem nela participou, desprezando as evidências de sentido contrário resultantes dos vários estudos realizados, o governo tinha à sua disposição a possibilidade da participação de Portugal no estudo PIACC da OCDE, que permitiria medir as competências dos adultos e compará-las quer com os estudos anteriores, quer com todos os outros países desenvolvidos. Seria um teste decisivo para debater com racionalidade a questão do “facilitismo” e dos reais impactos do RVCC nos conhecimentos dos participantes. Mas quando o INE, já depois de realizado o pré-teste aos instrumentos de medição da literacia dos adultos, se preparava para iniciar o trabalho de campo, o governo vetou a concretização do estudo internacional independente³².

Decisão tanto mais estranha quanto o governo anunciara, como dissemos, que as decisões sobre a INO dependeriam da avaliação dos resultados da mesma, sendo o PIACC uma espécie de “prova do algodão” na questão central. Tal avaliação nunca foi feita e apenas saíram dois relatórios com conclusões recomendadas³³ cujo objetivo foi exclusivamente o de densificar a suspeita em torno da INO.

De seguida o governo foi encerrando CNO, diretamente no caso dos da rede do IEF, e indiretamente outros, por via de um processo de candidatura a financiamento cujos critérios de elegibilidade nunca foram tornados públicos e cuja lógica nunca foi explicada. Restaram, a partir do primeiro trimestre de 2012, metade dos CNO com financiamento assegurado primeiro até agosto, data que veio a ser estendida até 31 de dezembro. Desde essa altura cessou o financiamento, tendo sido anunciado que, até março, os promotores poderiam continuar a funcionar

³¹ Estamos perante uma conjuntura que constitui um bom teste às teorias da “path dependency”, dado que a ação política tem vindo a destruir todo o sistema institucional, fazendo tábua rasa de (e arrasando) toda a anterior tradição nesta área de política.

³² Evocou-se a desculpa da crise e dos custos do estudo, argumento que não colhe, sabendo-se que Espanha, Grécia ou Irlanda participaram.

³³ Os dois documentos foram considerados pelos especialistas como uma fraude, por razões metodológicas e por avaliar a INO em termos do impacto no emprego dos seus alunos, sem ter em conta o contexto de desemprego crescente resultante das opções de resposta à crise tomadas pelo governo. Ainda assim, como o desemprego não cresceu, em média, entre os alunos da INO, a conclusão só poderia ser, face ao panorama geral, que a qualificação funcionou, globalmente, como fator de proteção.

com autofinanciamento. Segundo a Associação Nacional de Profissionais de Educação e Formação de Adultos (ANPEFA)³⁴ em agosto de 2012 ficaram mais de 350.000 pessoas com processos iniciados, sem resposta nem encaminhamento³⁵, número que terá baixado, por abandono de uma medida acoçada oficialmente, para perto de 4 dezenas de milhares em dezembro. Os processos de candidatura a financiamento para cursos EFA, a abertura de EFA nas escolas e outras medidas foram sendo também adiadas, sempre sem explicações nem coerência política aparente. Foram, portanto, dois anos de sufoco, indecisão (com os promotores sem saber o que se projetava para o futuro nem o que fazer com os profissionais contratados), indefinição, falta de informação e de orientações, frustração, um rol de promessas falhadas e de declarações falaciosas, que minaram a confiança das pessoas e das instituições. A tutela estava ciente das perturbações que estava a causar, como prova o Memorando n.º 332/DCNO/2012 enviado ao Presidente da ANQEP, no qual os serviços relatavam, com preocupação, a sua impotência para dar resposta às muitas questões que lhes eram colocadas.

Finalmente, ao fim de muita espera, o governo enviou aos parceiros sociais, em meados de janeiro de 2013, e colocou à discussão um projeto de portaria que cria os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), que deverão estar a funcionar no fim de março de 2013, data em que se extinguem os CNO. Para além do vazio de respostas verificado entre janeiro e março, por falta de financiamento, os procedimentos que levarão à criação dos CQEP (candidaturas, análises, homologações por três secretários de estado, contratação ou afetação de pessoal, etc.) farão com que eles não possam entrar em funcionamento em março, como previsto, mas apenas, se vierem a constituir-se, alguns meses depois, alargando o período de vazio.

No projeto de diploma o governo pela primeira vez reconhece os processos RVCC (quando antes os seus responsáveis tinham dito que apenas serviam para “certificar a

ignorância” e que eram uma autêntica fraude), e a sua existência legal. Além disso, a palavra “competências”, que o ministro Nuno Crato tradicionalmente se recusava a utilizar, conotando-a com o “eduquês”. Mas ficam por aí os aspetos positivos. De facto, entre muitas outras incongruências, diz o projeto que:

– Os CQEP deverão assumir funções de orientação para jovens maiores de 15 anos que se inscrevam. Mas, caso se localizem em escolas que possuam Serviços de Psicologia e Orientação, os dois serviços coexistirão, o que contradiz a propalada política de racionalização e modernização da administração pública em contexto de crise. Não se sabe como se vão articular os dois serviços, nem quais as competências específicas de cada um.

– A mesma redundância se verifica na atribuição aos CQEP de funções de encaminhamento e acompanhamento no acesso ao emprego. Essas são funções das entidades formadoras e dos Centros de Emprego. Como vão os CQEP funcionar sem se sobrepor a estas entidades? De resto, com que meios e de que maneira vão fazer o trabalho de seguir os seus alunos após a conclusão dos processos de certificação, como é dito que devem fazer, se o orçamento que foi anunciado para uma rede de 120 CQEP é de apenas 8 milhões de euros/ano?

– Na primeira parte, mais programática, afirma-se que os RVCC escolares, profissionais ou de dupla certificação utilizarão como referencial o Catálogo Nacional de Qualificações. Seria um recuo imperdoável do ponto de vista da seriedade dos processos de RVCC escolar e de dupla certificação. Porém, mais à frente, numa parte mais “técnica” do diploma, já se fala dos “Referenciais de Competências-Chave”. Porém, esta incongruência faz duvidar da seriedade posta numa peça tão importante para a anunciada reforma do sistema.

– O diploma não acrescenta nenhum mecanismo destinado a aumentar o rigor nos procedimentos. Pelo contrário, mistura as funções de acolhimento e orientação com as de técnico de RVCC, elimina a figura do avaliador externo nos júris de certificação e também a formação complementar em relação aos processos RVCC. Em contrapartida, introduz a figura de “nota final entre 0 e 200 valores”

³⁴ Deixaram de estar acessíveis as informações estatísticas oficiais que era comum serem regularmente fornecidas.

³⁵ Se estas pessoas pretenderem retomar o percurso formativo, ninguém saberá em que ponto começar, porque o vínculo com o sistema se perdeu.

(idêntica à escala dos exames) e atribui um peso de 50 % a uma prova final, em tudo semelhante a um exame escrito. O atual governo coloca-se na contramão das orientações europeias, falsificando o argumento de maior rigor na certificação. O que o governo propõe desvirtua o processo, orientando-o para a memorização de conteúdos com vista a responder a um teste no qual se esgota a matéria memorizada, em vez da valorização de competências possuídas, uma das bases fundamentais das metodologias adequadas à educação de adultos. Além disso, atribuindo à ANQEP as funções de elaboração das matrizes destes testes, transforma-a numa espécie de GAVE, coisa para a qual não possui nem vocação nem recursos.

– Criam-se dois tipos de promotores, os que podem ser financiados (nomeadamente escolas e centros de formação públicos) e os que não podem, onde se incluem os mais antigos agentes da educação extraescolar de adultos, criando-se uma dualidade de estatutos (em teoria poderão haver promotores que são financiados e outros que não) de legitimidade duvidosa. A ideia expressa é a de utilizar os recursos humanos disponíveis nos serviços públicos. É a mesma que presidiu à criação de CNO nas escolas públicas. De facto, não existiriam professores a mais se a escolaridade obrigatória até aos 18 anos estivesse a ser cumprida e se as escolas voltassem a acolher os milhares de adultos que a ela querem regressar. Mas essa ideia é contraditada pelo despedimento de professores, pela não renovação de contratos, pela passagem de professores para o quadro de disponíveis e pela dispensa dos formadores do IEF. Diz-se uma coisa, mas o que se está a fazer é o contrário.

– Não há notícias sobre de onde virá o financiamento, já que o dinheiro do POPH foi desviado da sua função de investir em políticas estruturais, para acudir a necessidades de curto prazo das empresas, sendo que as notícias da negociação do próximo período de programação dos fundos estruturais aponta no mesmo sentido.

– A portaria não se faz acompanhar por qualquer anúncio a respeito do modo como se pensa operacionalizar a criação da nova rede de CQEP. Um secretário de estado falou de 120 Centros e 8 milhões de euros/ano. Mas como pode uma estrutura como a proposta funcionar

com esse orçamento, totalmente incoerente em relação à composição prevista? Como pode uma rede com essa dimensão e esses recursos chegar a toda a população escolar entre os 15 e os 18 anos (perto de 400.000 alunos) e ainda aos adultos? Todos os pormenores de operacionalização são remetidos para mais tarde, deixando a porta aberta para que nada venha a funcionar, à exceção de um pequeníssima rede de promotores para a UE ver. Antevê-se, pois, nas incongruências do diploma e no seu desligamento dos instrumentos operacionais que permitam a sua implementação, uma saída para, com a desculpa da crise, desmantelar a rede de promotores de educação de adultos.

Ninguém sabe, em janeiro de 2013, o que se está a passar com o programa de formação de empresários ou com o programa de formação em competências básicas. Terminaram as ações de mobilização pública para a qualificação e de muitas outras medidas deixou de se ouvir falar, a não ser quando uma ou outra entidade anuncia ter-se visto constrangida a abandonar o trabalho que vinha fazendo.

Uma alternativa proposta às medidas que se foram esvaziando foi o regresso do ensino recorrente (Portaria n.º 242/2012, de 10 de agosto). Já falámos dessa política o suficiente para se perceber que ela, em vez de verdadeiras oportunidades, apenas oferece novos obstáculos, tão ou mais difíceis de superar do que os vividos pelos atuais adultos enquanto crianças, porque à estratégia seletiva implícita nos processos pedagógicos, se somam as dificuldades de acesso resultantes das responsabilidades da vida adulta. Como se referiu, não se ensinam os adultos como se ensinam as crianças (eles não são um quadro em branco), as aprendizagens integram-se nos conhecimentos já possuídos e carecem de ver reconhecida a sua utilidade. Sabe-se que, dada a descoincidência entre o número de inscritos, com base nos quais se criam horários para docentes, e o número dos que se mantêm no sistema, os custos são elevadíssimos e a eficiência péssima. Uma avaliação feita em finais dos anos 90 revela o excesso de despesa para taxas de sucesso que chegavam a ser inferiores a 1 % no nível secundário. Além do mais, a “opção” expressa na portaria 242/2012 aparece em contradição com a ameaça de despedimento de professores, recurso

que o ensino recorrente consome em grande quantidade.

A outra alternativa era a formação profissional restrita, supostamente mais útil para as empresas, para substituir as medidas de dupla certificação. No caso dos jovens faz-se a apologia do sistema de aprendizagem (ou dual), implicitamente em detrimento dos cursos profissionais. O Programa Estímulo 2012 é um exemplo, no campo da formação para desempregados. Não tem impacto real porque o essencial do financiamento se dirige diretamente às necessidades imediatas de tesouraria das empresas, incluindo as empresas de formação, pelo que estamos, na realidade, de regresso aos “cursos do FSE”, não certificados escolarmente e de memória tão controversa, tanto pela ineficácia como pelas dúvidas a respeito dos modelos de gestão e de quem efetivamente beneficiou com eles.

Em qualquer dos casos as opções propostas representam um enorme recuo no sistema.

Entretanto, com o processo de desmantelamento da educação de adultos, milhares de técnicos que estavam no início da maturidade profissional foram enviados para o desemprego, descapitalizando o sistema do ponto de vista da massa crítica. Se juntarmos a este esbanjamento de recursos a dispensa de professores, só podemos imaginar uma conclusão: o governo desistiu, ou é contrário, à educação de adultos.

Tudo isto ocorre num ambiente recessivo, de que é indicador a descida do peso da educação no Orçamento de Estado. Quando em janeiro de 2013 se conheceram as primeiras projeções do exercício orçamental de 2012 pairou a dúvida sobre o cumprimento das metas (5 %), devido à incerteza sobre a validade da contabilização da privatização da ANA. Mas ficaram claras duas coisas: que a receita fiscal está a cair aceleradamente devido à “espiral recessiva”, e que os cortes nas despesas foram mais acentuados nas áreas da segurança social e da educação. Duas áreas típicas das políticas de justiça e equidade social.

O peso da educação no Orçamento de Estado caiu de 5,7 % do PIB (valor que se situa próximo, mas abaixo, da média da OCDE), para 3,9 %, valor próximo do país subdesenvolvido que tínhamos há três décadas. É de

notar que entre 2005 e 2010, período em que se desenvolveu a INO e uma série de outras medidas, o orçamento da educação diminuiu, apesar da melhoria visível dos resultados, o que pelo menos viabiliza a hipótese de que o principal problema não está no dinheiro disponível, mas nas opções de política (Rodrigues, 2010).

Em suma, a um período de grande desenvolvimento das políticas de qualificação de adultos seguiu-se outro de destruição do sistema, de divergência em relação a todas as orientações e todos os compromissos internacionais, de ausência total de perspectivas, objetivos ou orientações. O país sofrerá um recuo que pode representar décadas nesta área de política, como de resto noutras políticas públicas. Arriscamo-nos a passar de um sistema que era marginal, desvalorizado, subalternizado pelo estado e pelos agentes educativos, para um sistema ausente, depois de se ter passado um pico histórico com a INO. Muitos analistas, por vezes desatentos às continuidades que efetivamente se registam, atribuem à descontinuidade e instabilidade de políticas, sem dar tempo a que se estabeleçam e amadureçam, a causa de alguma ineficiência. Neste caso, porém, estamos perante uma rutura com todos os consensos construídos desde o 25 de Abril e alguns anteriores.

Há porém, neste processo, uma regularidade histórica: o esforço de qualificação de adultos foi sempre proporcional ao esforço educativo em geral (Rodrigues, 2010) e esse havia décadas que não era tão baixo como é no momento em que estas linhas são escritas.

3.6. Uma batalha ideológica a travar

O regresso de uma política forte de educação e formação de adultos é a prioridade neste momento. Esse objetivo implica que se reúnam várias condições – políticas, financeiras, institucionais – mas implica antes do mais dispersar a cortina de fumo ideológica criada pela propaganda dos inimigos de um sistema aberto de qualificações.

Num país em que as qualificações escolares de nível secundário ou superior são relativamente raras e em que a escolaridade constitui praticamente a única via de mobilidade social, a democratização do acesso às qualificações pode fazer perigar as prerrogativas

monopolistas do saber de certas elites. Daí a tentativa de descredibilização de todas as medidas que abrem a escola a todos, normalmente com base no falso argumento do facilitismo. Num quadro em que as pessoas estão pouco familiarizadas com modalidades de acesso às certificações que não sejam as tradicionais, alimenta-se o preconceito e uma imagem social diabolizada das modalidades de educação e formação que não correspondem ao modelo escolar tradicional.

Muitas vezes, até as pessoas que conheceram por dentro as modalidades de educação e formação que compunham a INO são afetadas pela propaganda negativa e estigmatizante promovida e/ou apoiada por segmentos da sociedade portuguesa que assentam o seu poder no fechamento do acesso à escolarização e às elites dirigentes empresariais, profissionais, políticas, culturais, militares, administrativas.

Distinguir entre os vilipêndios da marca “Novas Oportunidades” que relevam do interesse individualistas ou grupais de manutenção de monopólios por parte dos que, falando de “facilitismo” sempre tiveram a vida e o estudo facilitados, e a ingenuidade daqueles que apenas não compreendem exatamente o que está em causa, é essencial.

A estes há que explicar com paciência a noção de equivalência entre modalidades de educação e formação e entre métodos pedagógicos diferenciados. Há que mostrar que o reconhecimento de competências gera novas competências, em particular se o processo se fizer acompanhar de nova formação formal, e que são essas competências que se certificam, não o local onde elas se obtiveram³⁷. Que a atribuição de diplomas não é automática, antes depende de um processo complexo de trabalho e de verificação e certificação, incluindo a presença perante um júri que atesta a elegibilidade do aprendente para a posse de um determinado grau de qualificação escolar e/ou profissional. A duração do processo não é fixa, porque as pessoas partem de pontos diferentes e têm o seu próprio ritmo, mas é assim que os adultos

aprendem³⁸. É preciso demonstrar que o mundo exige ALV orientada para essas competências, e não apenas ensino de matérias disciplinares, para as quais alguns dizem que existe uma “idade certa”. Não há uma maneira exclusiva de aprender e de revelar conhecimentos.

Enfim, é preciso desmontar os pressupostos elitistas de certa propaganda e da ideologia que propaga. Denunciar os interesses que a organizam, valorizar o esforço de qualificação de todas as pessoas que resolveram apostar nas qualificações para mudar o seu destino e o destino do seu país, torna-se, por isso, uma prioridade absoluta. Trata-se, além do mais, de um combate pela igualdade de oportunidades e pela democracia.

O tempo corre depressa e o futuro é já hoje. Todas as atenções estão centradas na questão dos défices financeiros. Aparecem como propostas de solução o desmantelamento do estado social, a privatização dos serviços públicos, a transferência de responsabilidades do coletivo para as famílias. Trata-se de um erro com enormes repercussões sociais. Uma sociedade que não se qualifica e que não faz da aprendizagem ao longo da vida uma regra, pagará custos muito mais elevados do que o investimento a realizar agora. É uma sociedade que prescinde do objetivo de se modernizar, que opta por se especializar na produção de mão de obra barata, que descura e desiste de se tornar melhor para viver e trabalhar.

Bibliografia

Abrantes, Pedro (no prelo), *A escola da vida. Socialização e biografia(s) da classe trabalhadora*.

Alcoforado, Luís *et al.* (2011), *Educação e Formação de Adultos – práticas e investigação*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.

Almeida, João Ferreira, Alexandre Rosa, Paulo Pedroso, Maria João Quedas, J.A. Vieira da Silva e Luís Capucha (1995), *Avaliação do PRODEP/Sub-Programa Educação de adultos*, CIDE/CIES, DEB – Departamento de Educação Básica.

Aníbal, Alexandra (2011), *Vidas escritas: para uma tipologia dos documentos pessoais como fontes de uma sociologia à escala individual – o caso dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem*, CIES e-working paper n.º 17/2011.

³⁷ O fenómeno do analfabetismo funcional vem-nos lembrar que do mesmo modo que na vida se realizam aprendizagens relevantes, também o que se aprendeu na escola, se não for praticado, acaba por se desaprender.

³⁸ A duração média dos processos RVCC era, em 2011, de 8,4 meses para o ensino básico e 15,6 meses para o secundário.

Ávila, Patrícia (2008), *A literacia dos adultos. Competências-chave na sociedade do conhecimento*, Lisboa, CIES/ISCTE e Celta Editora.

Azevedo, Joaquim (2006), “Educação e formação profissional: o futuro de uma insustentável dicotomia”, in Manuel Ferreira Patrício (Org.), *Educação e formação profissional. As perspectivas do movimento da escola cultural*, Porto, Porto Editora.

Barros, Rosanna (2011), *A criação do reconhecimento de adquiridos experienciais (RVCC) em Portugal – Uma etnografia crítica em educação de adultos*, Chiado Editora.

Benavente, Ana (coord.), Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila (1996), *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

Canário, Rui (2000), *Educação de adultos, um campo e uma problemática*, EDUCA, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Canário, Rui (2005), *Educação e Formação de Adultos, mutações e convergências*, Lisboa, EDUCA, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Canário, Rui (org.) (2007), *Educação Popular e movimentos sociais*, Lisboa, Educa/Unidade de I&D de Ciências de Educação.

Carneiro, Roberto (ed.) (2011), *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning – Lessons learnt from the New Opportunities Initiative*, Portugal, UNESCO, MENON Network e Universidade Católica Portuguesa.

Castro, Rui Vieira de, Amélia Vitória Sancho e Paula Guimarães (2006), “Adult education in Portugal: Ways of thinking and ways of doing”, in Rui Vieira de Castro, Amélia Vitória Sancho e Paula Guimarães (ed.), *Adult Education: New routes in a new landscape*, University of Minho, Unit for Adult Education.

Cavaco, Carmen (2009), *Adultos Pouco Escolarizados, políticas e práticas de formação*, Lisboa, Educa/Unidade de I&D de Ciências de Educação.

CEDEFOP (2009), *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

Costa, D. António da (1871), *História da instrução popular em Portugal, desde a fundação da monarquia aos nossos dias*, Lisboa, Imprensa Nacional.

Council of the European Union (2010), “Council Conclusions of 11 may 2010 on competences supporting lifelong learning and the “new skills for new jobs” Initiative”, *Official Journal of the European Union*, C135/8, 25.5.2010.

Council of the European Union (2011), “Council conclusions on the role of education and training in the

implementation of the Europe 2020 strategy”, *Official Journal of the European Union*, C70/1, 04.03.2011.

Crato, Nuno (2010), “Algumas ideias dominantes na educação em Portugal” in AA.VV, *O valor de educar, o valor de instruir*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

European Commission (2009), *Further measures to implement the action plan on adult learning: updating the existing inventory on validation of non-formal and informal learning: final report*, Bruxelas, Serviços da Comissão Europeia.

DGAEE (1988), *Plano de emergência para a formação de base de adultos*, (Mimeo).

Delors, Jacques (1996), *L’education, un trésor est caché dedans*, UNESCO.

Figari, Gérard, Pedro Rodrigues, Maria Palmira Alves e Pierre Valois (orgs) (2006), *Evaluation des Competences et Apprentissages Experimentiels – savoirs, modèles et méthodes*, Lisboa, Educa.

Freire, Paulo (1975), *Pedagogia do Oprimido*, Porto, Edições Afrontamento.

Josse, Marie Christine (2002), *Experiências de vida e formação*, Lisboa, Educa.

Lima, Licínio (1988), *Reorganização do subsistema de educação de adultos*, Lisboa, CRSE.

Lima, Licínio (org.) (1994), *Educação de Adultos. Fórum I*, Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.

Lima, Licínio (org.) (2006), *Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação em contexto associativo*, Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.

Malglaive, Gerard (1995, 1990), *Ensinar Adultos*, Porto, Porto Editora.

Melo, Alberto e Ana Benavente (1978), *Educação popular em Portugal, 1974-1976*, Lisboa, Livros Horizonte.

Melo, Alberto (1981), “Educação de adultos: conceitos e práticas”, in Manuela Silva e Maria Isabel Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Gulbenkian.

Mendonça, Maria Amélia e Maria Ana Carneiro (2011), “The New Opportunities Initiative: understanding public policy from a diachronic perspective”, in Roberto Carneiro (ed.), *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning – Lessons learnt from the New Opportunities Initiative*, Portugal, UNESCO, MENON Network e Universidade Católica Portuguesa.

Nielsen II, John T. e Allan Arman (2002), *The multi-skilled soldier concept: considerations for Army Implementation*, United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.

Osorio, Agustín Requejo (2005, 1993), *Educação Permanente e Educação de Adultos*, Lisboa, Instituto Piaget.

Pedroso, Paulo João Elyseu e João Magalhães (2012), *Qualificações para a reconversão setorial – défices e estrangulamentos na oferta de qualificações para a economia do futuro*, Lisboa, ANESPO e ANQ, Policopiado.

Rodrigues, Maria de Lurdes (2010), *A escola pública pode fazer a diferença*, Lisboa, Almedina.

Rothés, Luís (2009), *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Salgado, Lucília (org.) (2010), *A educação de adultos: uma dupla oportunidade na família*, Lisboa, ANQ.

Sen, Amartya (2009), *A ideia de Justiça*, Lisboa, Almedina.

Silva, Augusto Santos (1990), *Educação de adultos: educação para o desenvolvimento*, Porto, Edições ASA.

Silvestre, Carlos Alberto (2003), *Educação/formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*, Lisboa, Instituto Piaget.

Stoer, Stephen, Alan Stoleroff e José Alberto Correia (1990), “O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica de acumulação”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29.

Valente, Ana Cláudia *et al.* (2011), “Bringing Lifelong Learning to low-skilled adults: the new opportunities initiative”, in Roberto Carneiro, *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning – Lessons learnt from the New Opportunities Initiative*, Portugal, UNESCO, MENON Network e Universidade Católica Portuguesa, pp. 145-181.

ANEXOS

1. Número de inscrições no Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades, ano civil/ano lectivo lectivo e por modalidade de educação e formação

Modalidade de educação e formação	Ano civil / Ano lectivo					
	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Centros Novas Oportunidades ¹⁾						Total
Nível básico	77 246	133 430	138 386	142 857	128 525	80 333
Nível secundário	0	148 550	145 078	134 713	114 979	56 036
						1 300
Total	77 246	281 980	283 464	277 570	243 504	136 369
Cursos EFA ²⁾						Total
Nível básico	11 389	23 468	18 856	21 981	21 360	2 608
Nível secundário	0	3 242	32 153	27 623	27 902	4 000
Total	11 389	26 710	51 009	49 604	49 262	6 608
Formações Modulares Certificadas ³⁾						Total
Nível básico	-	-	1 018	6 835	21 895	7 538
Nível secundário	-	-	2 807	7 859	25 477	8 972
Total	-	-	14 206	58 573	241 509	99 713
Total	-	-	-	18 031	73 267	288 881
Vias de Conclusão do Secundário ³⁾						Total
Nível básico	-	-	-	-	-	-
Nível secundário	-	0	25	106	134	321
Total	-	0	25	106	134	321
Ensino Recorrente ⁴⁾						Total
Nível básico	10 638	3 502	1 476	846	98	-
Nível secundário	62 679	30 891	18 208	12 578	3 839	-
Total	73 317	34 393	19 684	13 424	3 937	-

Fontes:

- 1) Relatórios mensais enviados à DGFV (2006) e plataforma SIGO (desde 2007, dados provisórios de 30 de junho de 2011).
- 2) GEPE/Ministério da Educação + IIEFP (2006) e plataforma SIGO (2007, dados provisórios atualizados a 31 de dezembro de 2009; desde 2008, dados provisórios atualizados a 30 de junho de 2011).
- 3) Plataforma SIGO, dados provisórios de 30 de junho de 2011.
- 4) Os dados até 2009/10 provêm das Estatísticas da Educação (GEPE/ME), abrangendo os setores público e privado de educação. A informação referente ao ano lectivo 2010/11 é provisória, provém do MISI/ME e diz respeito exclusivamente a escolas públicas (relatório de novembro de 2010).

2. Número de certificações totais no Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades, período/ano civil/ano lectivo e por modalidade de educação e formação

Modalidade de educação e formação	Período / Ano civil / Ano lectivo										
	2001/05	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2010		2011	Total
Centros Novas Oportunidades ¹⁾	44 192	25 079	54 847	59 783	73 614	62 309	23 849	343 673			
Nível básico	0	0	246	14 633	38 778	36 638	13 303	103 600			
Nível secundário	44 192	25 079	55 095	74 416	112 392	98 947	37 152	447 273			
Total											
Cursos EFA ²⁾	15 305	7 267	9 317	493	5 397	18 250	4 425	60 454			
Nível básico	0	0	0	268	7 734	21 043	5 978	35 023			
Nível secundário	15 305	7 267	9 317	761	13 131	39 293	10 403	95 477			
Total											
Formações Modulares Certificadas ³⁾	-	-	-	0	36	576	691	1 301			
Nível básico	-	-	-	0	37	329	340	706			
Nível secundário	-	-	-	0	72	904	1 031	2 007			
Total											
Vias de Conclusão do Secundário ³⁾	-	-	-	-	-	-	-	-			
Nível básico	-	-	-	21	79	101	231	432			
Nível secundário	-	-	0	21	79	101	231	432			
Total											
Ensino Recorrente ⁴⁾	-	-	-	21	79	101	231	432			
Nível básico	-	1 143	899	142	142	n.d.	-	-			
Nível secundário	-	14 518	8 279	5 752	4 997	n.d.	-	-			
Total											
	-	15 661	9 178	5 894	5 139	n.d.	-	-			

Fontes:

1) Relatórios mensais enviados à DGFV (até 2006) e plataforma SIGO (desde 2007, dados provisórios de 30 de junho de 2011).

2) Carteiras de competências homologadas pela DGFV (2001/05); IEFP + Carteiras de competências emitidas por entidades formadoras não pertencentes à rede do IEFP e homologadas pela DGFV (2006); IEFP + Carteiras de competências emitidas por entidades formadoras não pertencentes à rede do IEFP e homologadas pela DGFV + certificados emitidos na plataforma SIGO por entidades formadoras não pertencentes à rede do IEFP (2007); plataforma SIGO (desde 2008, dados provisórios de 30 de junho de 2011).

3) Plataforma SIGO, dados provisórios de 30 de junho de 2011.

4) Os dados até 2009/10 provêm das Estatísticas da Educação (GEPE/ME), abrangendo os setores público e privado de educação. A informação referente ao ano lectivo 2010/11 é provisória, provém do MISI/ME e diz respeito exclusivamente a escolas públicas (relatório de novembro de 2010).

3. Número de certificações parciais no Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades, ano civil/ano lectivo e por modalidade de educação e formação

Modalidade de educação e formação	Ano civil / Ano lectivo					
	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Centros Novas Oportunidades						
Nível básico	-	719	1 309	2 414	3 996	2 007
Nível secundário	-	179	1 595	2 099	2 232	839
Total	-	898	2 904	4 513	6 228	2 846
Cursos EFA						
Nível básico	n.d.	n.d.	100	1 170	2 911	795
Nível secundário	n.d.	n.d.	426	2 775	4 948	1 229
Total	n.d.	n.d.	526	3 945	7 859	2 024
Formações Modulares Certificadas						
Nível básico	-	-	549	5 457	16 952	4 444
Nível secundário	-	-	2 123	6 185	20 453	5 030
Total	-	-	2 672	11 642	37 405	9 474
Vias de Conclusão do Secundário						
Nível básico e nível secundário	-	-	13 274	55 234	221 218	78 289
Total	-	-	15 946	66 876	258 623	87 763
Ensinos Recorrentes						
Nível básico	-	-	-	-	-	-
Nível secundário	-	-	-	-	-	-
Total	-	-	-	-	-	-
Ensinos Recorrentes						
Nível básico	-	-	-	-	-	-
Nível secundário	-	-	-	-	-	-
Total	-	-	-	-	-	-

Fonte: Plataforma SIGO, dados provisórios de 30 de junho de 2011.

Além do mundo das letras: O caso do analfabetismo em Juromenha

Luísa Maria Serrano de Carvalho
Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Portalegre
luisacarvalho80@gmail.com

Resumo

Vivemos num mundo em que a palavra escrita reina. Na região Alentejo, existem, no entanto, muitos indivíduos que não dominam as competências de leitura e escrita, ou seja, são analfabetos. Por não terem aprendido a ler e a escrever, estes indivíduos possuem uma estrutura cerebral distinta dos indivíduos alfabetizados e, por lhes ter sido “vedado o acesso às letras”, desenvolveram estratégias próprias de aprendizagem que, eventualmente, se traduziram em estilos territoriais de aprendizagem.

Neste artigo, pretende-se dar conta, decorrente de uma investigação da qual resultou uma tese de doutoramento, da forma como, tendencialmente, aprenderam os indivíduos analfabetos da localidade de Juromenha, pertencente à freguesia de menor dimensão do concelho de Alandroal: Nossa Senhora do Loreto.

Palavras-chave: Analfabetismo; Aprendizagem; Território.

1. O analfabetismo

De acordo com Castro-Caldas (2002: 25) «*ler e escrever são, hoje, actividades naturais do dia-a-dia das sociedades consideradas civilizadas*», mas nem sempre assim foi. Com efeito, durante a Idade Média, as pessoas que sabiam ler/escrever eram poucas, por se entender a instrução literária como sendo inútil, excetuando para os que seguiam a via do sacerdócio. Considerava-se como sendo normal que, por exemplo, reis e juízes fossem analfabetos. Fernández (2006) recorda que até Carlos Magno assinava com uma cruz.

Foi a partir do século XVIII e sobretudo do século XIX que a situação se começou a alterar, reconhecendo-se, gradualmente, a importância da instrução no progresso da sociedade. Ainda assim, o desenvolvimento da linguagem escrita e a sua expansão não assumiram contornos de carácter universal.

No fundo, e segundo Barbosa (2009: 73), a escrita mais não é do que um sistema gráfico de armazenamento e recuperação da informação, sendo a «*leitura, o termo genérico, vago e ambíguo que designa uma série de estratégias para aceder ao sistema escrito*». O indivíduo alfabetizado utiliza a escrita através de estratégias fonéticas ou alfabéticas; descodifica a escrita, procurando recuperar a informação sonora embutida no sistema. O desconhecimento dessa técnica de utilização da escrita, específica dos sistemas alfabéticos, ficou a ser conhecido por analfabetismo.

No presente estudo, foram objeto de estudo os “verdadeiros analfabetos” (Castro-Caldas, 2002), ou seja, indivíduos sem escolaridade básica devido a razões sociais, mas sem defeito cerebral. Assumiu-se, assim, como conceito de analfabeto, a definição proposta pelo INE (Instituto Nacional de Estatística), segundo a qual o analfabeto é um «*indivíduo*

com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever, isto é, o indivíduo incapaz de ler e compreender uma frase escrita ou de escrever uma frase completa» (INE, 2003: 52).

No que respeita à dimensão neurocientífica do indivíduo analfabeto, importa dar conta da investigação levada a cabo por Castro-Caldas e seus colaboradores, em torno do cérebro dos indivíduos analfabetos, por ter demonstrado que os indivíduos não-alfabetizados possuem estruturas cerebrais distintas dos indivíduos alfabetizados e que, ao ser distinta a anatomia cerebral, também a forma como se processam as aprendizagens e as estratégias utilizadas para aquisição das mesmas difere, face aos indivíduos que sabem ler e escrever.

Neste sentido, quando um indivíduo considerado normal (em relação ao seu potencial de aprendizagem) não tem oportunidade de aprender a ler e a escrever, apoiará as suas estratégias cognitivas em mecanismos provavelmente distintos daqueles que são utilizados pelos que dominam esse conhecimento e junto de contextos (com tendência, informais ou não formais) que resultam sempre da sua circunstância territorial e social.

Assumindo esta linha de ideias, se um indivíduo analfabeto desenvolveu determinadas estratégias de aprendizagem, na comunidade, há a possibilidade de mais indivíduos analfabetos dessa comunidade terem desenvolvido estratégias idênticas, sobretudo em aglomerados populacionais concentrados, nos quais o isolamento tende a condicionar o contacto com outras comunidades. Os indivíduos tendem a passar a maior parte do seu tempo com pessoas da mesma comunidade, muitas delas também analfabetas, com elas (con)viver e aprender, pelo que poderão, eventualmente, ser identificados estilos locais de aprendizagem em comunidades com elevados índices de analfabetismo.

2. O analfabetismo na Região Alentejo

A percentagem de indivíduos analfabetos identificados, em Portugal, no Recenseamento levado a cabo pelo INE, em 1991, situava-se nos 11,0 % e, no Recenseamento de 2001, a taxa de analfabetismo assumia um

valor de 9,0 %. A redução, num período de dez anos, foi, assim, de apenas 2,0 %¹.

Importa, no entanto, ter presente que a distribuição das taxas de analfabetismo não se verifica de forma equitativa em todo o país. De facto, encontram-se grandes disparidades na distribuição das mesmas, assumindo contornos mais acentuados em determinadas regiões portuguesas.

Com efeito, as taxas mais elevadas localizam-se, tendencialmente, no interior e, muitas delas, na região Alentejo. Em 2001 (INE, 2002), as taxas mais elevadas de analfabetismo verificavam-se no distrito de Beja (19,4 %), seguindo-se os distritos de Portalegre (17,6 %), Castelo Branco (16,4 %), Bragança (16,1 %) e Évora (14,8 %). Como contraponto, de referir que as taxas mais baixas se registavam nos distritos de Lisboa (5,8 %), Porto (6,2 %), Aveiro (7,3 %) e Setúbal (7,9 %).

Na região portuguesa do Alentejo, o analfabetismo assumia, pois, uma dimensão que se pode considerar relevante, uma vez que, de acordo com a informação disponibilizada pelo recenseamento de 2001 realizado à população portuguesa (INE, 2002), o analfabetismo na região alentejana afetava 17,1 % dos indivíduos residentes (oitenta e três mil pessoas) – enquanto, relativamente à totalidade do país, o mesmo indicador revelava, conforme já referenciado, um valor de 9,0 %. De salientar que, no recenseamento geral da população portuguesa de 1991, a taxa de analfabetismo no Alentejo se encontrava nos 21,9 %.

A taxa de analfabetismo no concelho alentejano de Alandroal situava-se, nos Censos de 2001, nos 21,0 % pelo que este concelho se apresentava como um dos concelhos do Alentejo com uma das mais elevadas taxas de analfabetismo. Nesse sentido, desenvolveu-se, em seis localidades do referido concelho (Ferreira de Capelins, Montejustos, Hortinhas, Terena, Mina do Bugalho e Juromenha), uma investigação na qual se pretendia perceber como os indivíduos não-alfabetizados haviam realizado as suas aprendizagens, a fim de se verificar se a existência de diferentes circunstâncias geográficas, culturais, económicas e sociais poderia

¹ A investigação, que deu origem a uma tese de doutoramento, concluiu-se em julho de 2011. À data ainda não se encontravam disponíveis os dados relativos ao Recenseamento de 2011.

determinar a emergência de estilos territoriais de aprendizagem em comunidades com elevados índices de analfabetismo².

O presente artigo pretende dar conta de algumas das conclusões da investigação, centrando-se no processo de aprendizagem dos indivíduos analfabetos de uma das referidas localidades: Juromenha.

3. Breve caracterização da localidade de Juromenha

A vila de Juromenha é a única localidade da freguesia de Nossa Senhora do Loreto, sendo que esta freguesia é, comparativamente com as demais freguesias do concelho de Alandroal, a que tem menos habitantes residentes (146) e menor área (32,14 km²), constituindo-se, por conseguinte, como a freguesia mais

pequena do concelho (área, população e densidade populacional)³.

Em termos de diminuição da população e envelhecimento demográfico, de acordo com dados disponibilizados pela Câmara Municipal de Alandroal (s/d), esta parece ser a freguesia que «*inspira maiores cuidados*».

De acordo com o Plano Diretor Municipal (Câmara Municipal de Alandroal, 1994), trata-se de uma povoação de pequena dimensão com uma estrutura concentrada, apresentando uma malha fechada e relativamente reticulada. Um número significativo de edifícios tem um só piso, conservando-se algumas casas rústicas de caráter, sobretudo a do conjunto que se debruça sobre a arriba voltada para Espanha. Trata-se de uma freguesia que se situa no extremo mais a Norte do concelho de Alandroal (ver Figura 1), fazendo fronteira com o concelho de Elvas.



Figura 1 – Freguesias do concelho de Alandroal (in www.evoradigital.biz/pt)

4. A aprendizagem dos indivíduos analfabetos de Juromenha

Na localidade de Juromenha, encontravam-se recenseados (em 2008) trinta indivíduos analfabetos, tendo sido inquiridos vinte

e um (66,7 %). A maioria dos inquiridos era do sexo masculino (52,4 %) e, relativamente ao estado civil, era viúva (57,1 %). Casados encontravam-se 38,1 % dos inquiridos e, solteiros, apenas um (4,8 %). A idade dos inquiridos situava-se entre os setenta e os noventa e seis anos, sendo a média de setenta e sete anos de idade.

A maioria dos indivíduos (55,0 %) nunca frequentou a escola, muito embora, uma percentagem significativa tenha frequentado em jovem (36,0 %) e, de forma menos significativa, já em adulto (9,0 %). As duas principais

² Investigação desenvolvida no âmbito da tese de doutoramento “A aprendizagem de indivíduos não-alfabetizados pertencentes a comunidades com elevados índices de analfabetismo”, apresentada à Universidade de Évora em 2011 e enquadrada no Projeto “Arqueologia” das Aprendizagens no concelho do Alandroal (Ref.^a FCT: PTDC/CPE-CED/104072/2008).

³ Dados do INE (2002).

razões apontadas, pelos inquiridos, para não terem chegado a frequentar a escola ou não concluírem a escolaridade obrigatória exigível à época (portanto, abandonarem) foram: dificuldades financeiras e decisão familiar. A este propósito, Pedreira (1999: 83) chama a atenção para a inexistência de investimento, na educação, por parte das próprias famílias. «*A maior parte não frequentava a escola (...). As famílias (...) preocupadas antes de mais com o seu sustento imediato, evitavam muitas vezes mandar os filhos à escola*». Corroborando esta ideia, Nico (2009: 21) sublinha que «*a necessidade de trabalhar e ajudar ao sustento da família era bem mais importante que a frequência da Escola Primária*».

A esmagadora maioria dos inquiridos (76,9 %) desenvolveu a sua atividade profissional no âmbito da agricultura/pecuária. De referir que todos os inquiridos mencionaram que gostariam de ter aprendido a ler e a escrever e a maioria (66,7 %) afirmou que, caso tivesse aprendido, teria tentado desempenhar outra profissão. Um indivíduo referiu mesmo que gostaria de ter tido uma “*profissão menos dura*”.

As oportunidades de aprendizagem que a freguesia onde residem proporciona aos seus habitantes foram classificadas, pela maioria dos inquiridos (76,2 %), como inexistentes. Todos os indivíduos inquiridos realizaram, no entanto, um conjunto significativo de aprendizagens ao longo da sua vida, tendo sido identificadas noventa e três aprendizagens realizadas pelos inquiridos, trinta delas diferentes entre si.

Apresentaram-se, com maior representatividade, as aprendizagens relativas a aprender os ofícios relacionados com as atividades agrícolas (não tendo sido enunciadas por apenas um indivíduo). As outras duas aprendizagens que mais se evidenciaram remeteram para a aprendizagem do “domínio” da nova moeda – euros (18 indivíduos) e, embora com menor representatividade, para aprendizagens relacionados com a elaboração de bordados, rendas e/ou costura (9 inquiridos). Todas as outras aprendizagens foram referidas por cinco ou menos indivíduos (cada).

A esmagadora maioria das aprendizagens realizadas assumiu um caráter informal, encontrando-se quase todas concluídas em 2007. Salvo raras exceções, realizaram-se na

localidade de residência, tendencialmente em contextos conviviais e familiares, mas também institucionais. Nesta sintonia, importa referenciar que uma das características do modelo social e dialógico de educação de adultos remete precisamente, e segundo Fernández (2006), para o facto de as atividades populares intervirem na educação das pessoas, recolhendo muitos elementos da tradição cultural, assumindo muitas conotações com a cultura popular e com as suas vias transmissoras e criadoras de cultura.

Relativamente aos motivos conducentes à aprendizagem, os inquiridos demonstraram interesse em aprender para estarem atualizados. Retomando os pressupostos do já referido modelo social e dialógico da educação de pessoas adultas, «*(...) na sociedade actual, na qual o conhecimento está tão imerso na vida social (...), exercer qualquer actividade supõe entrar em contacto com altas doses de informação e conhecimento (...) é submeter-se a um desafio de aprendizagens*» (Fernández, 2006: 60).

Como contraponto, de referir que os indivíduos em estudo tomaram pouco a iniciativa para aprender e também não tenderam a “ir em busca” da aprendizagem. Nesta sequência, de sublinhar que estes inquiridos se referiram, com frequência, ao recurso à demonstração, aquando da realização de aprendizagens. Pressupõe, pois, a existência de terceiros que expliquem ou exemplifiquem os procedimentos.

Nesta localidade, os inquiridos mencionaram ter aprendido, com frequência, com os funcionários de instituições locais. Talvez pelo papel assumido pelas instituições (e pelas pessoas que lhe dão vida), os inquiridos não tenderam a aprender com colegas de trabalho, nem com aparelhos relacionados com a profissão. Os indivíduos não atribuíram, igualmente, muita importância aos contextos profissionais, enquanto espaços de aprendizagem, nem tenderam a realizar as aprendizagens por as mesmas integrarem um projeto profissional dos próprios.

Estas constatações parecem encaminhar para uma menor relevância dos contextos profissionais, nesta localidade, em detrimento dos contextos institucionais, sociais e conviviais. Conforme se pressupõe no modelo social e dialógico, «*as pessoas adultas aprendem com*

a vida, aprendem com a experiência, aprendem da teia de relações em que se desenvolvem» (Fernández, 2006: 60). Com efeito, os inquiridos referiram-se, com frequência, à aprendizagem junto de amigos e vizinhos, com o objetivo de ocupar os tempos livres, e, com menor frequência, à aprendizagem sozinhos.

Importa lembrar, a este respeito, a estrutura da vila de Juromenha: uma povoação de pequena dimensão com uma estrutura concentrada, na qual se identifica, facilmente, um local central (ver Figura 2).



Figura 2 – Vista aérea da vila de Juromenha (in Câmara Municipal de Alandroal, 2005: 26)

Os locais centrais constituem-se, muitas vezes, como ponto de encontro entre as pessoas, local de convívio e estabelecimento de redes sociais. Como lembra Borralho (1993: 28), frequentemente, *«nas aldeias alentejanas, as casas delimitam um espaço. A praça. O largo. Ponto de encontro, de partidas e chegadas, de cavaqueio, de paragem, lá, as ruas, ziguezagueando, vão dar, lá, o santo padroeiro tem capela com torre sineira e cruzeiro. Tabernas e vendas não ficam longe.»*

A descrição apresentada por Borralho (1993) traduz bem a estrutura/dinâmica da vila de Juromenha, o que pode também ajudar a compreender o elevado grau de satisfação que os inquiridos referiram possuir face à sua vida social.

De realçar que, também nesta localidade, os inquiridos demonstraram preocupação em aprender para obtenção de uma certificação

social, ou seja, um reconhecimento por parte de terceiros próximos, na linha da relevância atribuída, segundo o modelo social e dialógico, à teia de relações sociais. O facto de os indivíduos se preocuparem com a avaliação/reconhecimento de outros pode justificar a constatação de os inquiridos, com menor frequência, terem demonstrado gosto em partilhar, publicamente, as aprendizagens durante o processo. Estes inquiridos, pelo que se pode aferir, preferem, ao ter a certeza que a aprendizagem foi bem conseguida (produto), partilhar, então, com terceiros. Com efeito, com maior frequência, referiram o gosto por partilhar sempre os resultados da aprendizagem.

De salientar ainda que a maioria dos inquiridos aprendeu com materiais produzidos pelos próprios, o que remete para a construção de alicerces pessoais e personalizados e, eventualmente, para o facto de os inquiridos aprenderem melhor com recursos por eles construídos do que facultados por terceiros. Tal constatação vai ao encontro de uma das características do modelo social e dialógico (Fernández, 2006): as pessoas não são recetoras que não refletem sobre as explicações de terceiros. São, antes, pessoas que adotam uma atitude crítica e que contribuem com as suas experiências e com o que sabem.

Estes indivíduos revelaram, com frequência, construir um plano durante o processo de aprendizagem, o que pode estar relacionado com a frequência de construção de materiais por parte dos próprios. Com efeito, ao construírem alicerces pessoais, os indivíduos, supostamente, têm maior autonomia para ir ajustando os mesmos e construírem o seu caminho (plano) no decurso do processo de aprendizagem. Quem se sujeita a materiais pré-concebidos pode estar mais condicionado nas trajetórias que segue.

Também com frequência, os inquiridos referiram ter aprendido com os meios de comunicação social, o que pode encontrar explicação no facto de esta localidade se situar junto à raia e a um centro populacional mais desenvolvido (Elvas) e, eventualmente, os indivíduos terem acesso e gosto por outros canais de comunicação, até em língua espanhola.

Algumas das especificidades detetadas remetem, por sua vez, para o facto de os indivíduos tenderem a efetuar uma “abordagem

superficial” às aprendizagens (Duarte, 2002). Os inquiridos de Juromenha, com frequência, aprenderam apenas até se sentirem capazes (não ultrapassando esses limites) e através de pequenos passos. Com menor frequência, aprenderam até cumprir o objetivo inicial e, também com frequência inferior, preferiram aprendizagens mais difíceis. Tal remete para uma ausência de preocupação com o aprofundamento dos conteúdos inerentes às aprendizagens e, em simultâneo, para a existência de uma motivação tendencialmente instrumental: esforço mínimo para realizar a aprendizagem e sem grande investimento pessoal. O facto de terem recorrido, com frequência, à memorização para aprender, corrobora a tendência para efetuarem uma “abordagem superficial”, pois esta abordagem, mais do que compreensão dos processos e produtos de aprendizagem, pressupõe a sua aquisição mecânica – memorização (Duarte, 2002).

A evidência de uma série de especificidades na aprendizagem dos inquiridos desta localidade (comparativamente com os indivíduos, objeto de estudo, das demais localidades antes mencionadas) leva a crer que as mesmas se verificam, por um lado, pela relevância assumida pelo contexto institucional e social, em Juromenha, mas, em simultâneo, induz-nos a considerar que estas particularidades podem, também, ser reflexo da influência e proximidade da cidade de Elvas. Corroborando esta hipótese, Gaspar (1981: 187) afirma, precisamente, que «*ainda no concelho do Alandroal encontramos a freguesia de Juromenha, quase sempre na órbita de Elvas (...)*».

Deste modo, as aprendizagens dos indivíduos de Juromenha pautaram-se, vincadamente, por uma dimensão social, convivial e institucional, refletindo muitas das características do modelo social e dialógico de educação de adultos (Fernández, 2006). A abordagem às aprendizagens tendeu, no entanto, e reportando-nos aos estilos de aprendizagem, a assumir contornos mais superficiais (Duarte, 2002). Os indivíduos aprenderam num ambiente de maior “abertura”, mas, tendencialmente, realizaram uma abordagem menos profunda das aprendizagens.

A especificidade da circunstância geográfica, cultural, económica e social parece ter determinado a emergência de um estilo

territorial de aprendizagem por parte dos indivíduos analfabetos da localidade de Juromenha que apresenta muitos “pontos de contacto” com o modelo social e dialógico de educação de adultos e os pressupostos da ecoformação... «*O uso social do que se aprende e a vida social de quem aprende são o que marca o sentido e o valor do aprendido*» (Fernández, 2006: 40).

Bibliografia

Barbosa, José (2009). Os fabricantes do sentido. In M. Azevedo & M. Marques (Orgs.). *Alfabetização Hoje* (5.^a Edição). São Paulo: Cortez Editora, pp. 71-76.

Câmara Municipal de Alandroal (1994). *Plano Director Municipal. Volume I – Relatório Descritivo e Propositivo do PDM. Projecto Plano*. Alandroal: Câmara Municipal de Alandroal.

Câmara Municipal de Alandroal (s/d). *Caracterização do Concelho de Alandroal*. Alandroal: Câmara Municipal de Alandroal.

Castro-Caldas, Alexandre (2002). *O Cérebro Analfabeto. A influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral*. Lisboa: Bial.

Duarte, António (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional. Uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Colecção Ciências da Educação Século XXI, 12. Porto: Porto Editora.

Fernández, Florentino Sanz (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Caderno Sísifo, 2. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

INE (2002). *Censos 2001: Resultados Definitivos: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação*. Lisboa: INE.

INE (2003). *Antecedentes, Metodologia e Conceitos: Censos 2001: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação/Instituto Nacional de Estatística*. Lisboa: INE.

Nico, Bravo (2009). *Pedagogia do Positivo: Uma década de palavras geradoras na imprensa*. Mangualde: Edições Pedago.

Pedreira, Jorge (1999). Evolução da Formação Profissional: Dos Antigos Saberes à Sociedade do Conhecimento. In R. Moura (Coord.). *Evolução das Políticas de Formação nas Empresas*. Colecção Estudos e Análises, 24. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional, pp. 47-102.

Revisitando os clássicos: Os contributos de Maslow, Freud, Erikson e Piaget para a compreensão do Fenóme- no de *Boom*, na adesão de adultos ao Sistema Nacional de RVCC

Isabel Silva Ferreira
Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Portalegre
isabelferreira@esep.pt
Joana Roque Morais
Assistente Social
joanamorais_7@hotmail.com

Resumo

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a necessidade de compreender o Fenómeno de *Boom*, na adesão de adultos ao Sistema Nacional de RVCC, à luz de autores que marcaram a história da psicologia, como Piaget, Erikson, Freud e Maslow.

O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Os portugueses apresentam níveis de literacia verdadeiramente baixos, mas, ainda assim, de contornos menos gritantes que os referentes à sua certificação. Perante o quadro apresentado, torna-se indispensável e premente reconhecer, validar e certificar competências pessoais, cívicas e vocacionais adquiridas ao longo da vida, em contextos e situações não formais, informais e formais diversificados. E repare-se que não se trata de procurar, desprestigiar ou secundarizar os processos de educação e formação formais, mas de valorizar socialmente a aprendizagem experiencial, de forma a equilibrar as diversas fontes de saber (Amorim, 2006, pp. 24-25)

Em Portugal, o equilíbrio entre todas as fontes do saber tem sido uma forte aposta do Ministério da Educação, desde 2000. A

existência de baixos níveis de qualificações certificadas, por parte da população adulta, e a convicção de que uma parte significativa desta população é detentora de conhecimentos e competências, acumulados ao longo da vida, que nunca lhes foram reconhecidos para efeitos de certificação de diploma, justificaram a implementação, em 2001, do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Com o Sistema pretendeu-se aumentar o nível de qualificação e de empregabilidade dos adultos ativos, incentivar a formação ao longo da vida e promover o seu estatuto social. O sistema de RVCC foi encarado como um estratagem para implicar adultos em percursos qualificantes, revelando uma intenção de aposta sistemática naquilo que se considera ser a educação de base de adultos, durante muito tempo remetida para segundo plano, por se considerar uma etapa já percorrida. O Sistema assumiu uma dimensão de justiça social e de solidariedade intergeracional,

relativamente a todos os adultos que, por motivos diversos, abandonaram precocemente o sistema de ensino.

O Sistema Nacional de RVCC foi criado tendo como público-alvo os adultos maiores de 18 anos que não dispunham da atual escolaridade obrigatória; no entanto, os resultados obtidos e as constantes exigências sociais vieram demonstrar a necessidade de se alargar o sistema ao 12.º ano de escolaridade.

O Sistema Nacional de RVCC permitiu aos adultos acederem ao reconhecimento, validação e certificação de competências escolares, profissionais e outras que adquiriram ao longo da vida em diferentes situações de aprendizagem, conduzindo a uma certificação escolar e/ou profissional. No caso de a certificação ser escolar, esta pode ser de nível básico – mediante atribuição de certificado de 1.º, 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico – ou de nível secundário – mediante atribuição de certificado de nível secundário.

O Sistema suportou-se numa rede de Centros Novas Oportunidades, que se estendeu de norte a sul do país. Nos Centros eram ministrados processos de RVCC, que permitiam aos formandos ver certificadas as suas competências, mesmo as adquiridas fora dos contextos formais de aprendizagens.

Os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências não se enquadram nos tradicionais modelos de educação e formação, organizados em torno de conteúdos e metodologias pedagógicas pouco flexíveis. Pelo contrário, eles ajustam-se aos indivíduos, respeitando as suas singularidades e valorizando as suas experiências. Os processos contribuem para o desenvolvimento do adulto, preparando-o para conceber pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor. Compreendendo atividades de discussão, de diálogo e de escrita, constituem uma ocasião privilegiada de auto-exploração e de produção de significados pessoais. Este processo favorece a conscientização freireana, ou seja, a passagem da consciência ingénua, difusa e submissa, à crítica e problematização da realidade e do próprio sujeito.

O reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida em contextos informais de aprendizagem constitui não só um importante mecanismo de autoestima individual

e de justiça social, como também um recurso fundamental para promover a integração dos adultos em novos processos de aprendizagem de carácter formal. O reconhecimento das competências adquiridas induz o reconhecimento individual da capacidade de aprender, o que constitui o principal mote para a adoção de posturas pró-ativas, face à procura de novas qualificações.

Enquadramento estatístico da realidade em estudo

O Sistema Nacional de RVCC, implementado em Portugal, em 2001, deu invariáveis provas de sucesso; no entanto, poucos são os estudos disponíveis que dão conta do número de adultos que se inscreveram nos Centros Novas Oportunidades, em processo de RVCC ou já certificados com o processo.

De forma a dar a conhecer os níveis de adesão dos adultos portugueses ao sistema de RVCC, procura-se apresentar, de forma coerente e integrada, os dados disponíveis, extraídos de duas fontes: uma notícia¹, publicada no *site* oficial das Novas Oportunidades, e um estudo², da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação. A notícia, datada de 11 de janeiro de 2008, apresenta dados oficiais que expressam a adesão dos adultos ao sistema no período compreendido entre 2005 e 2007, inclusive. O estudo, igualmente fidedigno, apresenta informação referente ao período balizado pelo início do funcionamento do sistema e pelo primeiro trimestre de 2007.

Antes de serem apresentados quaisquer valores, é conveniente ressaltar que o número de adultos certificados através dos Centros Novas Oportunidades aumentou significativamente em 2006 e 2007 e que o número de adultos inscritos nos Centros Novas Oportunidades cresceu exponencialmente no último ano referido. Para as referidas situações contribuiu, decisivamente, a expansão e a consolidação da rede de Centros Novas Oportunidades, bem como o alargamento do sistema nacional de RVCC ao nível secundário de educação.

¹<http://www.novasoportunidades.gov.pt/noticias.aspx>.

²http://www.mtss.gov.pt/preview_documentos.asp?r=845&m=PDF.

Em 2007, ano em que o sistema de RVCC foi alargado ao nível secundário de educação, foram 143 000 os adultos que se inscreveram em Centros Novas Oportunidades, com o objetivo de obter uma certificação equivalente ao 12.º ano. A estes 143 000 adultos acrescem 130 500, sem o 9.º ano de escolaridade, que se inscreveram, a fim de obterem uma certificação de nível básico. À totalidade dos 273 500 inscritos em 2007 juntam-se os mais de 50 000 que se inscreveram nos dois anos anteriores. Desta forma, no período compreendido entre 2005 e 2007, inclusive, registaram-se no conjunto de Centros Novas Oportunidades do país cerca de 323 500 adultos.

Até ao primeiro trimestre de 2007 foram certificados 97 260 adultos. Repare-se que o referido número não inclui certificações de nível secundário, uma vez que a inclusão dos processos de RVCC de nível secundário no sistema só aconteceu em 2007. A fim de se compreender a evolução da adesão dos adultos, torna-se necessário decompor o valor apresentado. Deste modo, tem-se que do início do funcionamento do sistema, em 2001, até 2006 foram certificados 52 026 adultos e que de 2006 ao primeiro trimestre de 2007 se registaram 45 234 certificações. Os números falam por si. Nota-se uma clara tendência para um aumento no número de certificações. No espaço de um ano e um quarto alcançou-se um valor próximo ao que se conseguira nos primeiros 5 anos de funcionamento do sistema.

No *site* oficial das Novas Oportunidades foi também avançado, ainda que sem divulgação dos valores reais, que do total de adultos inscritos, em 2007, na Iniciativa Novas Oportunidades, o género feminino regista uma adesão superior ao género masculino e que as faixas etárias mais representadas são a dos 35-44 anos, ao nível do ensino básico, e a dos 25-34 anos, ao nível do ensino secundário. É ainda referido que a maioria dos inscritos se encontra empregada e que a adesão ao sistema RVCC é superior na região norte do país.

No final de 2006 existiam em funcionamento 98 Centros Novas Oportunidades, número que crescera para 268, até ao final do primeiro trimestre de 2007. Do total dos 268 Centros, 95 distribuíam-se pelo Norte, 71 pelo Centro, 50 pela grande Lisboa e Vale do Tejo,

39 pelo Alentejo, 10 pelo Algarve e 3 pela Madeira.

A pertinência da teoria de Maslow na compreensão da forte adesão dos adultos aos processos de RVCC, em Portugal

Maslow (1987) teceu uma teoria da motivação, com a qual procurou identificar e esclarecer os motivos, de natureza psicológica, que influenciavam o comportamento humano. A teoria humanista de Maslow (1987) – teoria das necessidades humanas – esforça-se por cruzar aspetos motivacionais, biológicos, psicológicos, sociais e culturais e formula-se em torno de três postulados: as pessoas são motivadas no sentido de satisfazer as suas necessidades; as necessidades estão hierarquizadas na vida de uma pessoa; as pessoas progredem na hierarquia das necessidades à medida que as necessidades inferiores são satisfeitas.

Maslow (1987) defende que as diferentes necessidades humanas variam em termos da importância que a sua satisfação assume e propõe, nesse sentido, uma organização hierárquica das necessidades humanas. O autor apresenta a sua conceção através de uma pirâmide em que, junto à base, se situam as necessidades mais básicas e, nas imediações do cume, as necessidades mais complexas e elevadas. Para Maslow (1987), a satisfação das necessidades humanas respeita uma ordem que, em termos concretos, impele o homem a satisfazer prioritariamente as necessidades hierarquicamente inferiores. Quanto mais baixa se situar a necessidade na hierarquia das necessidades, mais prepotente e impulsiva se torna a sua satisfação.

O autor identifica sete tipos de necessidades humanas: as fisiológicas, as de segurança, as de afeto e pertença, as de estima, as cognitivas, as estéticas e as de autorrealização. A cada um destes tipos de necessidades atribui uma hierarquia, isto é, uma posição na pirâmide das necessidades.

Na base da pirâmide, o autor coloca as necessidades que julga dominarem o comportamento humano – as necessidades fisiológicas. Neste grupo de necessidades incluem-se a fome, a sede, o sono, o evitamento da dor, o

desejo sexual e a manutenção do estado interno do organismo.

Na posição seguinte, imediatamente superior, Maslow (1987) aloja as necessidades de segurança, que só surgem depois de as necessidades fisiológicas se terem satisfeito. As necessidades de segurança manifestam-se na procura de proteção relativamente ao meio e na busca de um ambiente estável e ordenado. O perigo físico acarreta insegurança e ansiedade, dominando o comportamento do indivíduo. Uma pessoa com medo prescinde da relação com os outros.

Na terceira posição, o autor arruma as necessidades de afeto e pertença. Estas necessidades manifestam-se no desejo de associação, participação e aceitação por parte dos outros. Nas relações íntimas e nos grupos a que pertence, o indivíduo procura o afeto, a aprovação, procura dar e receber atenção.

No meio da pirâmide, e numa posição de supremacia hierárquica em relação às necessidades anteriores, Maslow (1987) coloca as necessidades de estima, que assumem duas expressões: o desejo de realização e de competência e o estatuto e desejo de reconhecimento. Neste nível da hierarquia, o indivíduo procura a aceitação dos outros através da sua prática, da sua atuação. As pessoas desejam ser competentes, desejam desenvolver atividades com qualidade e ser reconhecidas por isso. Daí que se relacionem estas necessidades com a procura de sucesso e de prestígio. Enquanto a satisfação da necessidade de estima suscita nas pessoas sentimentos de autoconfiança, a sua frustração gera sentimentos de inferioridade.

Na quinta posição, e já perto do cume da pirâmide, Maslow (1987) dispõe as necessidades cognitivas, que para ele se manifestam na curiosidade e no desejo, genuinamente humanos, de obter novos conhecimentos, de compreender o mundo, o funcionamento das coisas e o comportamento das pessoas.

Na posição imediatamente subjacente ao topo da pirâmide, o autor arruma as necessidades estéticas. Estas necessidades traduzem-se na apreciação da beleza e da arte, proporcionadoras de conforto e bem-estar, e na organização da vida social.

Por fim, no cume da pirâmide, o autor acomoda as necessidades de autorrealização. Se todas as necessidades estão satisfeitas,

manifestar-se-á ainda, na vida humana, a necessidade de autorrealização, isto é, a realização do potencial de cada um, a concretização máxima e plena das capacidades pessoais, de acordo com o respetivo perfil vocacional. Para Maslow (1987), esta necessidade está inerente ao desenvolvimento individual de cada ser humano, variando a sua concretização de pessoa para pessoa. No entanto, admite a plausibilidade de muitas pessoas não conseguirem autorrealizar-se. Neste nível da hierarquia das necessidades, o indivíduo procura a aceitação dos outros através da uma prática, de uma atuação, verdadeiramente produtivas, e amplamente reconhecidas. As pessoas autorrealizadas compreendem e vivem a realidade de um modo preciso e clarividente; aceitam-se a si próprios e aos outros, com os defeitos e virtudes próprios de cada um, veem o mundo através de uma visão otimista e transformadora, têm uma natureza espontânea e despreziosa, centram-se mais na resolução dos problemas do que nos queixumes próprios, são autónomos, reagem com respeito aos mistérios da vida, identificam-se com a humanidade, partilham valores democráticos, têm um forte sentido ético e sobretudo, são criativos e resistem à enculturação.

Maslow (1987) considerou esta hierarquia, não como uma descrição rigorosa e absoluta da motivação humana, mas como uma descrição do que poderia acontecer em situações ideais. O autor admite ainda que certas pessoas possam sacrificar, provisoriamente e em condições muito especiais, determinadas necessidades prioritárias, em prol de outras mais elevadas e menos prioritárias, de forma a explicar determinados tipos de comportamentos que não se integravam na matriz teórica apresentada.

A teoria, por mais controversa que se apresente, pode prestar um contributo inestimável para uma compreensão mais aprofundada das razões de ordem psicológica, subjacentes à forte adesão dos adultos portugueses ao Sistema Nacional de RVCC. Contudo, antes de analisar a sua aplicabilidade ao esclarecimento do fenómeno em questão, é conveniente lembrar que o Sistema foi implementado para oferecer uma nova oportunidade formativa a todos os adultos que, por motivos diversos, abandonaram precocemente

o sistema de ensino. Nesse sentido, importa descortinar as motivações que levaram estes adultos a abandonar precocemente o sistema de ensino, bem como as que estiveram na base do seu ingresso em processos de RVCC. Para tal, é necessário caracterizar, ainda que em traços gerais, estes adultos bem como o seu contexto de vida.

Os estudos existentes convergem quando afirmam que os adultos que aderiam ao sistema de RVCC se encontravam, na sua esmagadora maioria, empregados e com idades compreendidas na faixa etária dos 25-34 anos e dos 35-44 anos, predominando na primeira os indivíduos que pretendiam certificação de nível secundário e na segunda os que pretendiam certificação de nível básico. Subsiste, ainda, consenso no momento de asseverar que existia uma maior adesão do género feminino ao Sistema de RVCC.

Considere-se, pois, as motivações que conduziram, há três/quatro décadas, muitos pais a afastar as suas crianças do sistema de ensino. Nas décadas de 60 e 70 do século XX, a educação formal dos filhos não assumia, para a maioria dos pais, a relevância de hoje, nem estava ao alcance de todos. Por esta altura, só um número restrito de crianças prosseguiram os estudos. Para maior precisão, só as crianças que pertenciam a famílias abastadas, e por isso constituíam uma minoria, gozavam de tal oportunidade.

A sociedade portuguesa dos anos 60 e 70 possuía uma forte tradição agrícola e encontrava-se, ainda, pouco industrializada. Desta forma, era na terra que a maioria das famílias, de origens humildes, recolhia a sua subsistência diária. O trabalho na terra era extremamente penoso, e exigia o suor de todos os membros da família. Tanto as crianças como as suas famílias trabalhavam arduamente de sol a sol, movidas pela necessidade de satisfazer as suas necessidades mais básicas, as necessidades fisiológicas, para assim garantirem a sua própria subsistência. Estas famílias, imersas em tantas dificuldades, nem colocavam a hipótese de custear a educação aos filhos, de investir o pouco que tinham – quando tinham –, conseguido com tanto esforço, em algo de que não viam retorno a curto prazo. As famílias viam na educação dos filhos uma necessidade, notoriamente, secundária. A situação descrita

vem corroborar a ideia defendida por Maslow (1987), de que motivações mais elevadas se tornam pouco importantes quando as necessidades de nível mais baixo não se encontram satisfeitas.

Nos anos 80 a realidade assumia contornos menos dramáticos: o número de crianças sem o ensino básico tinha diminuído e o número de jovens com o ensino secundário tendia a crescer, ainda que de forma lenta. Nesta década, de um modo geral, já não era tanto a procura incansável da satisfação das necessidades fisiológicas que empurrava a educação para segundo plano, mas mais as necessidades de afeto e pertença. É de lembrar que, ainda num passado bastante recente, as pessoas constituíam família muito cedo e que na sociedade estavam enraizados valores que colocavam a mulher em casa, o dia todo, a cuidar da família. A tradição impunha as regras e o desejo de associação, de aceitação e aprovação, por parte dos outros, permitia a perpetuação dos referidos valores. Colocar os estudos à frente da família foi, por parte de espíritos conservadores, durante muito tempo, visto como um absurdo. A situação talvez explique, pelo menos em parte, a atual predominância do género feminino nos processos de RVCC.

É importante sublinhar que, embora a teoria de Maslow (1987) surja como adequada para explicar, num quadro geral, o abandono escolar precoce, das crianças das décadas de 60, 70 e 80, demonstra-se incapaz de explicar casos mais pontuais. É necessário assumir que um número significativo de crianças e jovens abandonou precocemente o ensino por razões para as quais a pirâmide das necessidades não oferece explicação. O desinteresse pelo estudo, o défice de inteligência e de metodologias de aprendizagem centradas nas dificuldades e nas potencialidades individuais de cada aluno, bem como a falta de maturidade própria e de suporte familiar são algumas das razões que podem estar na base do flagelo do abandono escolar precoce. Resta, ainda, apresentar as motivações que levaram os adultos, que em crianças rejeitaram o sistema de ensino, a aderir em massa ao sistema de RVCC. Como em qualquer comportamento humano complexo, as motivações que estiveram na origem do *boom* de adultos inscritos no sistema de RVCC são várias e são apresentadas em

traços gerais, à luz da teoria de Maslow (1987).

Os adultos que ingressaram nos processos de RVCC tinham as suas necessidades fisiológicas, de segurança e de pertença satisfeitas, pelo que se encontravam despertos para a satisfação de outras necessidades, mais complexas e elevadas. Foi por intermédio dos processos de RVCC que um grupo avultado de adultos procurou saciar as suas necessidades de estima; foi por seu intermédio que procuraram ver reconhecidas e validadas as competências que adquiriram ao longo da vida; foi através desses processos de forte natureza qualificadora, que procuraram ser valorizados e reconhecidos pelos outros, incluindo os padrões, a família, os amigos. No entanto, os processos de RVCC não proporcionam apenas a satisfação das necessidades de estima. Também predisõem os indivíduos para a satisfação de necessidades cognitivas. Com os processos de RVCC os adultos tornam-se mais críticos e sedentos em obter novos conhecimentos. Estes processos permitem direcionar, na sua fase final, os adultos para novos percursos formativos, nos quais podem assimilar novos conhecimentos e satisfazer, desta forma, as suas necessidades cognitivas inatas. Deste modo, pode-se afirmar que os processos de RVCC ajudaram um número significativo de adultos a escalar a pirâmide das necessidades.

Por fim, refira-se que a flexibilidade dos processos de RVCC constitui outro motivo que ajuda a explicar a forte adesão de adultos. Estes processos adaptam-se ao ritmo e à disponibilidade das pessoas, não as obrigando a abdicar de nada que prejudique a satisfação das necessidades fisiológicas, de segurança e de pertença.

A psicanálise da corrida aos processos de RVCC

O princípio básico da teoria psicanalítica da motivação reside na convicção de que o comportamento humano é substancialmente motivado por razões de caráter inconsciente e norteador por pulsões. Sendo o conceito de pulsão uma noção central na dinâmica freudiana, consideramos pertinente começar a nossa exposição com a sua clarificação.

A pulsão é o impulso energético que alimenta a atividade psíquica inconsciente e provoca a motricidade do organismo; é um processo dinâmico que conduz o organismo em direção a um fim; é uma tendência para agir que encontra a sua origem numa tensão orgânica, que orienta a pessoa para determinados afetos, mentalizações e comportamentos. Na medida em que a redução da excitação proporciona prazer, o aparelho psíquico esforça-se por manter um nível de excitação baixo e constante (Mousseau e Moreau, 1987, p. 451).

Para um correto entendimento da teoria psicanalítica é fulcral que se compreenda que toda a pulsão tem uma origem (fonte), uma finalidade (alvo), uma força (energia) e um objeto tendente para o reequilíbrio homeostático. Embora cada pulsão tenha uma energia, um ímpeto próprio, todas elas surgem da mesma razão e se orientam para o mesmo fim. As pulsões surgem como resposta às excitações corporais; procuram proporcionar satisfação, com a supressão ou redução do estado de excitação orgânica. O objeto da pulsão é o meio que permite a satisfação da pulsão, viabilizando a prossecução do seu fim (Laplanche e Pontalis, 1976, p. 506).

Freud vai privilegiar as pulsões sexuais, as quais apelidou de libido. Quando o objeto da libido é o próprio ego, ou seja, quando é o próprio ego que reduz ou suprime a excitação, fala-se de libido narcisista. Quando a satisfação da pulsão se obtém a partir de um objeto exterior ao organismo fala-se de libido objetual. O termo investimento é utilizado para designar a quantidade de libido ligada a um objeto que permite a satisfação de uma necessidade. O contrainvestimento designa uma força inibidora resultante da pressão do ego sobre o id (Monteiro e Santos, 2003, p. 128).

Numa fase mais adiantada da sua teoria motivacional, Freud propõe a existência de duas grandes pulsões à nascença, com origem em necessidades corporais: a pulsão da vida (eros) e a pulsão da morte (tânatos). Os instintos da vida incluem os instintos sexuais, necessários para a reprodução, e os instintos relacionados com a fome e a sede, necessários para a manutenção e preservação da vida. Os instintos da morte não foram muito bem caracterizados por Freud. Visavam, essencialmente, explicar os instintos de agressão, inerentes

tanto ao indivíduo, como ao coletivo humano, responsáveis pela histórica e recorrente tendência humana para a hostilidade e agressividade, mais evidente em épocas e cenários de guerra (Pinto, 2001, p. 221).

Para Freud, as pessoas são impelidas por impulsos inatos, de natureza sexual, que as motivam a comportar-se no sentido de reduzir a energia psíquica de natureza sexual, sempre com o objetivo de se atingir um equilíbrio. Todos estes impulsos estariam presentes, desde o nascimento, no id, instância psíquica primordial. Muitos dos desejos seriam, com o auxílio de pressões parentais e sociais variadas, recalçados posteriormente pelo ego, a segunda instância psíquica a emergir no ser humano. Segundo Freud estes desejos influenciariam o comportamento sempre que circunstâncias similares às originais viessem a ocorrer. A exclusão dos desejos da esfera consciente não significava o seu mero desaparecimento. O ego, o guardião da consciência, usava mecanismos de defesa para orientar a energia reprimida, substituindo a gratificação imediata dos desejos básicos por situações mais aceitáveis socialmente (Pinto, 2001).

Os mecanismos de defesa do ego são estratégias inconscientes que a pessoa utiliza, inconscientemente, na maioria das vezes, para tentar reduzir a tensão e a ansiedade, resultante dos conflitos entre o id, o ego e o superego, a última instância psíquica a despontar, derivada do ego e de natureza hipermoral. São mecanismos que visam evitar a angústia resultante dos conflitos intrapsíquicos. São vários os mecanismos de defesa que se reconhecem existir no indivíduo. Entre eles salientam-se o recalçamento, a regressão, a racionalização, a projeção, o deslocamento e a sublimação, que se apresentam de seguida (Monteiro e Santos, 2003, p. 129).

Pelo recalçamento, o sujeito envia para o id as pulsões, desejos e sentimentos que não pode admitir no seu ego. Os conteúdos recalçados, apesar de inconscientes, continuam atuantes e tendem a reaparecer de forma disfarçada, em sonhos, atos falhados e lapsos de linguagem.

Com a regressão, o sujeito perfilha modos de pensar, atitudes e comportamentos característicos de uma fase de desenvolvimento anterior. Face a uma frustração ou incapacidade

de resolver problemas, os indivíduos regredem, procurando a proteção de outros tempos.

Pela racionalização, o sujeito ocultando a si próprio e aos outros as verdadeiras razões, justifica racionalmente o seu comportamento, retirando assim os aspetos emocionais de uma situação geradora de angústia e de stress. Com justificações racionais procura-se apresentar explicações aceitáveis.

Com a projeção, o sujeito atribui a outros, desejos, ideias ou características que não consegue admitir em si próprio.

Pelo deslocamento, o sujeito transfere pulsões e emoções do seu objeto natural, mas “perigoso”, para um objeto substitutivo, mudando assim o objeto com o qual satisfaz a pulsão.

Com a sublimação, o sujeito substitui o fim ou o objeto das pulsões, de modo que estas possam manifestar-se em modalidades socialmente aceites. A eficácia do processo de sublimação implica que o objeto de substituição satisfaça o sujeito de forma real ou simbólica. Frequentemente, a sublimação faz-se através de substituições, com valor moral e social elevado (Monteiro e Santos, 2003, p. 130).

Para Freud a motivação não é produto do acaso. Todo o comportamento é psiquicamente determinado e tem origem em desejos inconscientes. A origem real da motivação humana apenas seria revelada por meio dos sonhos, da hipnose e da psicanálise. No entanto, todo o comportamento seria dirigido para um objetivo. Apesar de a teoria de Freud apresentar um alcance relativamente restrito no que respeita à motivação humana, ainda assim constitui uma contribuição teórica de importância incalculável para um leque vasto de comportamentos humanos, antes inexplicáveis. A profunda originalidade da tese de que o comportamento motivado não é apenas o resultado de uma vontade racional e consciente, mas que pode também ser o produto de fatores inconscientes, revelou-se de um valor científico, social e cultural extraordinário. A própria ciência tem dado razão a Freud. Nos últimos anos, as descrições que diferentes neurocientistas têm oferecido do cérebro e da mente humana contribuíram para consolidar a teoria psicanalítica. De facto, parece que a vida é uma longa aprendizagem do controlo das nossas pulsões a fim de se satisfazerem as

exigências da vida com os outros (Pinto, 2001, p. 222).

Embora não haja possibilidade de apresentar, à luz da teoria psicanalítica da motivação de Freud, motivos concretos e explícitos capazes de explicar a forte adesão de adultos portugueses ao Sistema Nacional de RVCC, é importante alertar para o facto de os comportamentos motivados destes adultos serem, eventualmente, fruto de fatores inconscientes, dos quais parece relevante ressaltar a sublimação, pelo paralelismo que há entre a sua definição e o seu valor moral e social e a importância que atualmente a nova sociedade do conhecimento atribui à aquisição e ao desenvolvimento de diferentes competências cognitivas, teórico-práticas e relacionais, moldadas, consolidadas e aprimoradas num ambiente formal, de credibilidade académica. Os centros de RVCC vieram afirmar-se como uma solução original e criativa nesse sentido, garantindo aos adultos a utilização vantajosa de um mecanismo de defesa altamente apreciado nos tempos que correm, a sublimação.

Há espaço para os processos de RVCC na Teoria Psicossocial de Erikson?

Erikson (1963, 1976) desenvolveu, no século XX, concepções que revolucionaram a psicologia do desenvolvimento, as quais, mesmo depois da morte do seu autor, continuaram a motivar investigações e reflexões recorrentes. A teoria que construiu afirma-se como um dos mais importantes contributos para o estudo do desenvolvimento psicológico do adulto, na medida em que exerceu uma influência indelével em diferentes teorias surgidas posteriormente, com a finalidade de compreender e explicar os fenómenos psicológicos inerentes ao desenvolvimento humano.

Embora as concepções que desenvolveu sejam, em parte, produto da sua formação em Psicanálise, ele não desvaloriza as interações entre o indivíduo e o meio, nem caiu na tentação de se concentrar apenas nos aspetos patológicos e defensivos da personalidade. Erikson defende que a energia ativadora do comportamento é de natureza psicossocial, integrando não apenas fatores pulsionais biológicos e inatos, como a libido, mas também fatores sociais, aprendidos em contextos histórico-culturais específicos. A

imagem de marca da sua teoria reside na “continuidade da experiência” do ego, encarando o desenvolvimento em toda a extensão da vida do indivíduo e centrando-se na construção de uma Psicologia Psicanalítica (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 40).

Erikson perspetivou oito idades ao longo da vida, atravessadas por crises psicossociais que, embora se sucedam, estão profundamente relacionadas entre si. Para este autor, cada idade corresponde a um estágio de desenvolvimento próprio, caracterizado por uma crise psicossocial específica, entre uma vertente positiva e uma vertente negativa. Ambas as vertentes são dialecticamente necessárias; contudo, é essencial que se sobreponha a vertente positiva. A resolução positiva reflete-se numa virtude, que se traduz num ganho psicológico, emocional e social: uma qualidade, um valor, um sentimento, em suma, uma característica de personalidade que confere ao indivíduo equilíbrio mental e capacidade de um bom relacionamento social. Se a resolução da crise for negativa, o indivíduo sentir-se-á socialmente desajustado e tenderá a desenvolver sentimentos de ansiedade e de fracasso. Contudo, mesmo em caso de resoluções negativas, numa fase posterior a pessoa pode passar por vivências que lhe refaçam o equilíbrio e o compensem, reconstruindo-lhe o seu autoconceito. A forma como cada pessoa resolve cada crise nuclear, ao longo dos diferentes estádios, irá influenciar a sua capacidade para resolver, na vida, os conflitos que inevitavelmente lhe surgirão pela frente: ajuda-a também a mobilizar, com eficiência, recursos para ser bem sucedido no estágio seguinte. Deste modo, a crise psicossocial não tem, na teoria de Erikson, uma conotação negativa. Na verdade, o termo crise não é perspetivado com um caráter dramático, referindo-se antes a “*um ponto decisivo e necessário, um momento crucial, quando o desenvolvimento tem de optar por uma ou outra direção, mobilizando recursos de crescimento, recuperação e nova diferenciação*” (Erikson, 1976, p. 14).

Depois de apresentados, ainda que em traços gerais, os princípios básicos nos quais assentam as concepções de Erikson (1976), enuncia-se e descreve-se sucintamente os estádios psicossociais que caracterizam o desenvolvimento humano.

Para Erikson (1976), o desenvolvimento psicossocial é sinónimo de desenvolvimento da personalidade e espraia-se ao longo de oito estádios que, no seu conjunto, constituem o ciclo vital – 1.^a idade: Confiança *versus* Desconfiança (0-18 meses); 2.^a idade: Autonomia *versus* Dúvida e Vergonha (18 meses-3 anos); 3.^a idade: Iniciativa *versus* Culpa (3-6 anos); 4.^a idade: Indústria/Mestria *versus* Inferioridade (6-12 anos); 5.^a idade: Identidade *versus* Difusão/Confusão (12-18/20 anos); 6.^a idade: Intimidade *versus* Isolamento (18/20-30 e tal anos); 7.^a idade: Generatividade *versus* Estagnação (30 e tal-60 e tal anos); 8.^a idade: Integridade *versus* Desespero (depois dos 65 anos). Cada um destes estádios corresponde à formação de um aspeto particular da personalidade.

Na primeira idade do desenvolvimento psicossocial – Confiança *versus* Desconfiança – a criança aprende a ter confiança, caso o ultrapasse com eficiência, optando pela vertente positiva. Na segunda idade – Autonomia *versus* Dúvida e Vergonha – a criança esforça-se por adquirir independência e autoconfiança. Na terceira idade – Iniciativa *versus* Culpa – as crianças aprendem a desenvolver tarefas e a lidar com o autocontrolo, interessam-se pelas diferenças sexuais e têm um ego que se relaciona com os outros de forma muito intrusiva. Na quarta idade – Indústria/Mestria *versus* Inferioridade – a criança aprende a sentir-se eficaz, caso contrário sentir-se-á inapta. Na quinta idade – Identidade *versus* Difusão/Confusão – o adolescente aperfeiçoa o sentido do eu, experimentando erros, integrando-os depois para formar uma só identidade. Na sexta idade – Intimidade *versus* Isolamento – o jovem procura estabelecer relações de intimidade com os outros e adquirir a capacidade necessária para o amor íntimo. Na sétima idade – Generatividade *versus* Desespero – a pessoa de meia-idade procura o sentido e o valor da sua contribuição, enquanto ser humano, para o mundo. Por fim, na última idade do desenvolvimento psicossocial – Integridade *versus* Desespero – o idoso reflete sobre a sua vida e pode experimentar um sentimento de satisfação face ao seu percurso existencial enquanto ser humano, caso opte pela vertente positiva, ou experimentar um profundo sentimento de fracasso, caso enverede pela vertente negativa (Myers, 1994, p. 109).

Depois da breve caracterização de cada estádio, procura-se retomar a análise de três idades de desenvolvimento psicossocial – sexta, sétima e oitava –, no sentido de encontrar razões que permitam compreender o sucesso do Sistema Nacional de RVCC.

Na sexta idade do desenvolvimento psicossocial – Intimidade *versus* Isolamento – os indivíduos encaram a tarefa de desenvolvimento de construir relações com os outros numa comunicação profunda, expressa no amor e nas relações de amizade. É a idade em que o jovem adulto, depois de ter assumido uma identidade, poderá criar uma relação de intimidade com os outros. Na vertente positiva da idade, o jovem adulto anseia e dispõe-se a fundir a sua identidade com a de outros. Está preparado para a intimidade, isto é, a capacidade de se confiar a filiações e associações concretas e de desenvolver a força ética necessária para ser fiel a essas ligações, mesmo que elas impliquem sacrifícios. A vertente negativa é o isolamento de quem não consegue partilhar afetos com intimidade nas relações privilegiadas (Erikson, 1976, p. 136).

Os processos de RVCC surgem para os adultos que se encontram nesta idade de desenvolvimento psicossocial como uma oportunidade única. Como são processos flexíveis e pouco morosos não se insurgem como obstáculo ao estabelecimento de relações de intimidade. Esta sua característica permite aos indivíduos não terem de abdicar do reconhecimento, validação e certificação das suas competências, em detrimento do estabelecimento de relações de intimidade ou o inverso. Por outras palavras, permite aos indivíduos conjugar vários interesses, como sejam, a realização pessoal através do RVCC e o estabelecimento de relações de intimidade, que envolvem necessariamente compromissos e dispêndio de tempo.

Veja-se agora a sétima idade do desenvolvimento psicossocial – Generatividade *versus* Estagnação. A generatividade é a fase de afirmação pessoal e de desenvolvimento das potencialidades do ego, designadamente na esfera do trabalho, da família e dos interesses pelos outros e por uma vida social. A pessoa sente-se madura para transmitir mensagens às gerações seguintes. Ter filhos é, frequentemente, um desejo que se inscreve

nesta relação com o mundo. Neste período surgem, geralmente, preocupações com os pais, que estão a envelhecer, e com os filhos, que estão a sair de casa. A vertente positiva é o sentimento de comprometimento social, de que se tem coisas interessantes a transmitir às gerações vindouras. A vertente negativa é a centralização nos seus interesses próprios e superficiais, o empobrecimento das relações interpessoais, a estagnação (Erikson, 1976, p. 138).

Esta idade de desenvolvimento psicossocial ajuda a explicar o porquê de a esmagadora maioria dos adultos que se envolveram em processo de RVCC se situar na faixa etária dos 25-34 anos e dos 35-44 anos. As pessoas procuram com os processos de RVCC concretizar um projeto que, por diversas razões, deixaram adiado, no momento em que abandonaram, precocemente, o sistema de ensino. Reconhecer, validar e certificar competências permite-lhes afirmarem-se pessoal e socialmente. Da casa dos 40 para cima começam a despontar nas pessoas novos encargos, que as levam a dedicar-se menos a si (aos seus projetos) e mais aos outros. São os pais que envelhecem, e que exigem outros cuidados, são os filhos que casam, e que precisam de apoio, e acresce-se ainda a responsabilidade de cuidar dos netos.

Por fim, na última idade do desenvolvimento psicossocial – Integridade *versus* Desespero, os indivíduos olham para trás e avaliam o que fizeram com as suas vidas. Os olhares retrospectivos tanto podem ser positivos (integridade) como negativos (desespero). A grande virtude adquirida nesta idade é a sabedoria resultante do balanço feito à própria vida, a satisfação por ter feito escolhas que envolveram sacrifícios, mas que se revelaram, a médio e longo prazo, altruístas e amplamente compensadoras. Quando se considera positivo o que se viveu e se compreende a integridade da sua existência ao longo das várias idades, faz-se a integração cumulativa do ego. Embora ciente da relatividade dos diversos estilos de vida que deram significado ao esforço humano, a pessoa está preparada para defender a dignidade do seu próprio estilo de vida contra todas as ameaças físicas e económicas que lhe fazem frente. O desespero é a vertente negativa e surge quando a pessoa toma consciência de que não fez o que

gostava de ter feito e que já não tem tempo para recomeçar de novo (Erikson, 1976, p. 139).

A idade de desenvolvimento psicossocial em análise explica o reduzido número de adultos com mais de 65 anos em processos de RVCC. Esta é, acima de tudo, uma idade de integração temporal das vivências passadas. As pessoas nesta idade, de um modo geral, já não se movem pela concretização de projetos pessoais, e também não procuram, desenfreadamente, o reconhecimento social. Preocupam-se, antes, em procederem a um balanço das suas vidas, a julgarem as escolhas que fizeram, a avaliarem a utilidade do rumo que tomaram.

Encontrando em Piaget um significado para a utilidade e relevância do processo de RVCC, enquanto instrumento de valor educativo

A importância de Piaget (1972, 1983, 1984, 1990) resultou da profunda originalidade e pertinência dos seus estudos: os mesmos revolucionaram a teoria do desenvolvimento intelectual e, com isso, alargaram consideravelmente o campo de estudo da psicologia. Os seus trabalhos sobre a evolução do pensamento revelaram-se altamente heurísticos na compreensão de outros tipos de desenvolvimento, como sejam o moral, o estético, o interpessoal, o emocional e, mesmo, o atípico. Nos seus estudos sobre a evolução do pensamento. Piaget, na incansável procura de descobrir como o conhecimento se organiza e estrutura, procede à realização de pesquisas mediante a observação de crianças, entre as quais os seus próprios filhos. Conclui que o conhecimento é um processo interativo que envolve o sujeito e o meio e que decorre em quatro etapas sequenciais, que designou por estádios de desenvolvimento – estádio sensório-motor (dos 0 aos 18/24 meses), estádio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), estádio das operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos) e estádio das operações formais (dos 11/12 aos 15/16 anos).

Os estádios de desenvolvimento que Piaget (1990) propõe dispõem de uma ordem de sucessão fixa. Cada estádio distingue-se dos restantes: requer aptidões próprias para fazer face a dificuldades específicas. Cada fase obriga a criança a resolver problemas específicos,

sempre mais difíceis do que os precedentes. Só é possível alcançar um estágio depois de se ter dominado e ultrapassado, com sucesso, os problemas próprios do estágio anterior: as possibilidades da criança crescem e a sua lógica desenvolve-se, gradualmente, para se tornar progressivamente apta a raciocinar como um adulto (Cohen, s/d, p. 42).

Um aspeto que marca a teoria Piagetiana, reside no facto de o seu autor ter desenvolvido as suas investigações sobre o processo de desenvolvimento cognitivo da criança encarando a criança não como um sujeito individual, mas como um “sujeito epistémico”, como representante da inteligência humana numa perspetiva universal. Piaget, a partir do conhecimento do desenvolvimento da criança, compreende o desenvolvimento do pensamento humano: a sua estrutura, natureza e evolução. O seu trabalho constitui aquilo que se designa por epistemologia genética (Perraudau, 1996, p. 115).

Para Piaget (1972), o sujeito apreende o mundo através das suas estruturas cognitivas. Como estas não são inatas, mas formadas a partir da atividade do sujeito em contacto com o meio, o processo de conhecimento é o processo de construção das estruturas. O seu modelo alicerça-se na ideia de que no decurso do desenvolvimento se constroem estruturas cognitivas – “esquema” de conceitos construídos pelo indivíduo para se compreender e responder às experiências que ocorrem dentro do seu meio envolvente. Trata-se de respostas progressivamente mais elaboradas, que vão dos parcos e primitivos reflexos do recém-nascido até às mais complexas atividades mentais do jovem adulto. Os estudos científicos que realizou demonstraram que a mente se estrutura mediante esquemas, em mutação constante ao longo dos estádios, pelos quais os indivíduos se adaptam ao meio e o organizam mentalmente.

Piaget (1972) defende uma perspetiva psicogenética do conhecimento, atribuindo ao indivíduo um papel ativo na construção do conhecimento. A conceção construtivista/interacionista de Piaget parte da tese de que o conhecimento não depende nem só do sujeito nem só do objeto. As estruturas da inteligência não são apenas inatas, mas produto de uma construção contínua do sujeito. As estruturas intelectuais constroem-se, de modo progressivo,

num processo de troca entre o sujeito e o meio.

Segundo o autor, o desenvolvimento individual é fruto de fatores biológicos de maturação, de experiências do mundo físico, da inter-relação e transmissão social e de um mecanismo autorregulador que é a equilíbrio. Embora Piaget reconheça a importância dos fatores biológicos no processo de desenvolvimento, assume que a estimulação do meio desempenha um papel importante no aceleração ou retardamento do processo de maturação dos sistemas nervoso e endócrino. Mais, assegura que a experiência física também propicia o desenvolvimento intelectual da criança, ao desenvolver a sua motricidade. Mas, ainda assim, Piaget assevera que só com a equilíbrio, mecanismo interno e autorregulador, é que o sujeito se adapta ao meio, é que o seu pensamento progride no sentido de um pensamento cada vez mais eficiente e complexo.

A teoria do desenvolvimento cognitivo proposta por Piaget (1972) é uma teoria psicobiológica que se baseia no conceito de adaptação como resultado do processo interativo da relação organismo/meio. O desenvolvimento cognitivo faz-se por mudanças de estruturas através de invariantes funcionais, isto é, através de mecanismos de adaptação: a assimilação e a acomodação. Pela assimilação as estruturas cognitivas do sujeito incorporam elementos do meio externo e pela acomodação as estruturas cognitivas modificam-se em função das experiências do meio. Estes movimentos são interativos. O facto de o sujeito integrar os dados do meio e estes serem assimilados por si permite que os esquemas se modifiquem ou que surjam novos esquemas. Permite, portanto, que os indivíduos sejam mais capazes de responder aos problemas. A equilíbrio é o processo interno de regulação entre a assimilação e a acomodação. É um mecanismo autorregulador que procura o equilíbrio, mas que necessariamente induzirá a um novo estado de desequilíbrio. É precisamente este movimento de equilíbrio-desequilíbrio que permite o desenvolvimento individual, através da adaptação eficiente a um novo desafio cognitivo, próprio de um estágio de desenvolvimento seguinte. A evolução cognitiva faz-se, em termos práticos, mediante uma cada vez melhor adaptação do sujeito ao meio (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Apresentada, ainda que em traços gerais, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, procede-se agora à análise dos pontos que permitem interpretar a sua posição relativamente à aquisição de conhecimentos ao longo da vida e identificar o carácter paradoxal que a liga à educação, em geral, e à escola, em particular.

Piaget (1990) expressou, por diversas vezes, até à década de setenta do século transato, que o estágio do pensamento formal constituía o último estágio de desenvolvimento cognitivo e apontou o período entre os 11/12-14/15 anos como a idade de emergência do pensamento formal. Estas duas asserções estão na base de uma das mais difundidas críticas que lhe são dirigidas: fazer parar o desenvolvimento na adolescência. No entanto, Lourenço (1994) sublinha que, ao contrário do que muitos críticos dão a entender, Piaget nunca referiu que o desenvolvimento cognitivo terminava com as operações formais. Clarifica que o que Piaget afirmou foi que a estrutura das operações formais constituía uma forma final de equilíbrio no sentido em que não é modificada durante a vida de um indivíduo, e no sentido em que integra num só sistema os diversos agrupamentos que, até então, não se encontravam coordenados entre si. Deste modo, Piaget concebia o seu estágio formal como um estágio final entendido em termos de estrutura, e não de conteúdo. Ou seja, enquanto forma operativa de resolver problemas do mundo físico e lógico-matemático, não enquanto mero aumento de conhecimentos, maturidade afetiva, emocional artística ou outra. Lourenço (1994) reforça ainda que o autor nunca defendeu que a evolução intelectual terminava na adolescência. Acrescenta que o desenvolvimento não tem que ser concebido unicamente em termos de aumento de conhecimentos e que o que é único à teoria de Piaget não é que as crianças mais velhas têm mais conhecimentos que as mais novas, mas que, em geral, estruturam de um modo mais organizado o conhecimento. Mesmo antes de ter revisto, a partir dos anos 70 do século passado, aspetos da sua teoria, e de ter defendido inequivocamente que o desenvolvimento é um processo que não tem fim, acentuou, inúmeras vezes, que qualquer conhecimento é sempre relativo a um estado de menor conhecimento e suscetível de ele

próprio ser superado por outro mais avançado (Lourenço, 1994, p. 137).

A crítica de que a teoria de Piaget é uma teoria de pura competência, que ignora fatores de desempenho, como a memória, a atenção, a linguagem, o estilo cognitivo, a capacidade de processamento e as variáveis do estímulo, encontra-se bastante difundida. São vários os críticos que argumentam que o autor se centrou, em demasia, no significado psicológico de estruturas lógicas e abstratas, tendo ignorado o efeito do conteúdo e do contexto; são vários os analíticos que afirmam que a sua teoria sobrevaloriza as estruturas cognitivas e o conhecimento epistémico em detrimento dos fatores de desempenho e dos conhecimentos específicos e locais. Mesmo os Piagetianos da atual escola de Genebra objetam o facto de o autor ter conferido demasiada atenção ao conhecimento estrutural em detrimento do conhecimento processual. De facto, como refere Lourenço (1994), se por teoria de competência se entende uma teoria que confere mais ênfase às formas de pensar e de conhecer que aos conhecimentos locais e específicos, se por teoria de competência se entende uma teoria que oferece mais destaque a padrões de organização e a uma explicação formal do que a uma explicação “causal” em termos de pesquisa de regularidades e antecedentes funcionais e se, ainda, por teoria de competência se entende uma teoria que procura estabelecer analogias entre a atividade cognitiva do sujeito e determinados modelos formais, então, poder-se-á asseverar que a teoria de Piaget é, globalmente considerada, uma teoria de competência. Mas, ainda assim, está longe de ser uma teoria de pura competência, não sendo tão ingénuo à influência das variáveis de desempenho como alguns críticos dão a entender (Lourenço, 1994).

Ora, sublinhemos os aspetos chave destes dois primeiros pontos. Embora Piaget (1984) não se tenha dedicado a analisar o conhecimento processual, pelo menos com a mesma exatidão com que analisou o conhecimento estrutural, reconhece que o desenvolvimento é um processo sem fim, que se inicia no momento da conceção e que termina com a morte. Mais, assevera que os conhecimentos se acumulam ao longo da vida, e não apenas até ao último estágio de desenvolvimento que propõe – estágio das operações formais.

Piaget (1983), embora acusado, por alguns, de minimizar os fatores sociais na construção do conhecimento, constrói a sua teoria do desenvolvimento cognitivo sobre a premissa de que o desenvolvimento individual é fruto de fatores biológicos de maturação, de experiências do mundo físico, da inter-relação e transmissão social e de um mecanismo autorregulador que é a equilíbrio (Lourenço, 1994, pp. 83-92).

Um outro aspeto que é de legítimo interesse aclarar reside na importância que Piaget (1990) outorga à escola no desenvolvimento das crianças. As ligações entre o modelo piagetiano e a educação revelam-se paradoxais. O autor assevera que a criança aprende a orientar-se no mundo manipulando objetos, mexendo, tocando, movimentando as coisas. Deste modo, defende que a escola deve oferecer às crianças possibilidades de manipulação. Ao adiantar que na escola as crianças não aprendem a orientar-se no espaço reduz o papel tradicionalmente atribuído ao pedagogo. Note-se, contudo, que para Piaget o cérebro se desenvolve segundo um programa pré-estabelecido, o que o leva a desagradar-se de todas as situações/contextos que empurram as crianças para evoluções prematuras e demasiado rápidas. Mas, debruçemo-nos sobre a posição paradoxal em que Piaget se encontra. Se por um lado, afirma que a criança deve atingir uma maturidade cognitiva sem que os pais ou educadores representem um papel de destaque nesse processo, por outro lado, procura influenciar as práticas pedagógicas e convencer as autoridades educativas do valor da ação. Esta atitude acompanhada pela sua permanente insistência na importância da maturação levam-nos a acreditar que não confia, verdadeiramente, nem nos pais nem nos professores. O referido não invalida que advogue que é a interação entre a criança e o mundo que desenvolverá o cérebro, mas é o suficiente para que sobre si chovam críticas que o acusam de minimizar os fatores sociais no desenvolvimento (Cohen, s/d, p. 93).

Com base nos dois últimos pontos acima discutidos podemos tecer algumas conclusões. Em primeiro lugar, podemos concluir que Piaget (1990) atribui extrema importância à experiência física no desenvolvimento da criança. Para si, de nada serve colocar a criança em contacto com o meio ou assegurar a

sua frequência no sistema de ensino se lhe for negada a oportunidade para realizar as suas próprias experiências, se não lhe for concedida autonomia para exercer ação sobre os objetos. Entende que a experiência física desenvolve a motricidade da criança propiciando o seu desenvolvimento intelectual. Admite mesmo que, uma criança inibida de manipular objetos poderá ter o seu desenvolvimento comprometido. Em segundo lugar, concluímos que o desenvolvimento da criança não está dependente do sistema de ensino. Mesmo porque o autor reconhece que, de um modo geral, nas escolas os conhecimentos são ministrados sob a tutela de um modelo de ensino extremamente tradicional, no qual as experiências físicas não dispõem de qualquer valor e a criança desempenha um papel meramente passivo. Por fim, em terceiro lugar, podemos concluir que Piaget se insurge contra a produção de situações artificiais que procuram evoluções prematuras e demasiado rápidas no desenvolvimento das crianças. O organismo está programado para evoluir num determinado período, logo, querer antecipá-lo implica adulterá-lo.

Apresentada a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1972, 1983, 1984, 1990) e ressaltados, estrategicamente, alguns dos seus pontos, tecem-se algumas correlações entre a posição de Piaget, relativamente ao desenvolvimento cognitivo, e o funcionamento do sistema de RVCC.

O sistema de RVCC não foi concebido para imprimir no seu público novos conhecimentos, mas para reconhecer, validar e certificar competências adquiridas na prática quotidiana, fora do ambiente escolar. Importa, contudo, esclarecer que o público-alvo do sistema é constituído por adultos que abandonaram precocemente o sistema de ensino. Nesta medida, interessa perceber se estas pessoas, que se afastaram do trilho tradicional do ensino, podem apresentar, como fruto do seu trajeto pessoal extraescolar, competências para reconhecer, validar e certificar como similares àquelas que seriam adquiridas em moldes escolares muito específicos. À luz dos contributos de Piaget, procura-se analisar a questão.

Embora Piaget (1972, 1983, 1984, 1990) nos seus estudos não confira grande ênfase ao conhecimento processual, reconhece que o desenvolvimento é um processo sem fim

e que os conhecimentos se acumulam ao longo da vida, não parando, como muitos dos seus críticos fazem crer, no último estágio de desenvolvimento que propõe – estágio das operações formais. Ao admitir que a aquisição de conhecimentos não acontece só na infância e na adolescência – períodos nos quais se verifica uma maior afluência ao sistema de ensino, porque balizam a atual escolaridade obrigatória – assume, ainda que indiretamente, que os conhecimentos não se adquirem exclusivamente dentro de quatro paredes e na presença de uma figura de autoridade, o professor.

Atenda-se também ao facto de o autor atribuir extrema importância à experiência física no desenvolvimento intelectual da criança. Piaget entende que de nada serve assegurar a frequência da criança no sistema de ensino se lhe for negada a oportunidade para realizar as suas próprias experiências, se não lhe for concedida autonomia para exercer ação sobre os objetos. Admite mesmo que uma criança inibida de manipular objetos poderá ter o seu desenvolvimento comprometido. As suas posições permitem-nos deduzir que considera que crianças que nunca frequentaram o sistema de ensino possam ser mais ricas em experiências físicas que as que o frequentaram e que, deste modo, possam ter desenvolvido tantas ou mais competências do que aquelas, que sujeitas ao currículo escolar clássico, foram contudo privadas de exercerem ações sobre os objetos, isto é, de brincarem e estimular a sua imaginação e criatividade, através da manipulação física de utensílios apropriados.

Note-se, no entanto, que Piaget não tece apenas críticas aos sistemas de ensino que, por perpetuarem modelos de transmissão de conhecimentos extremamente tradicionais, não apostam nas experiências físicas das crianças. Também dirige críticas aos sistemas de ensino que procuram a todo o custo evoluções prematuras e demasiado rápidas no desenvolvimento das crianças.

Por tudo o que foi referido, pode-se afirmar convictamente que, à luz dos contributos de Piaget, as competências dos indivíduos não se acumulam exclusivamente no período correspondente à frequência escolar, mas ao longo da vida, nos mais diversos contextos. Se assim não fosse, as competências advindas da experiência física, tão enaltecida por Piaget,

não teriam qualquer significado no desenvolvimento da criança, uma vez que, de um modo geral, não se encontram asseguradas pelo sistema de ensino. Uma razão determinante para o sucesso na adesão de adultos aos processos de RVCC poderá passar exatamente por este ponto: os formandos compreenderem que a sua experiência de vida soube-lhes proporcionar um conjunto de aptidões e competências similares às que seriam adquiridas em determinadas etapas de ensino formal, ministrado estritamente no ambiente escolar clássico.

Conclusão

O fenómeno das Novas Oportunidades, no qual se integrou o Sistema Nacional de RVCC, porque envolveu montantes monetários avultados, interesses políticos vários e direitos cívicos fulcrais, foi objeto de inúmeros estudos, dirigidos por profissionais dos mais diversos campos do conhecimento – economia, sociologia, psicologia, ciências políticas entre outros.

A análise sobre os estudos desenvolvidos na esfera da psicologia da educação, no âmbito do Sistema Nacional de RVCC, permite compreender que a posição dos profissionais que os dirigem, de uma forma geral, abandona as concepções dos mais ilustres autores clássicos, firmando-se preferencialmente na influência de figuras contemporâneas. De uma forma generalizada, é amplamente observável que não se têm tecido correlações entre o fenómeno da forte adesão dos adultos aos processos de RVCC e as concepções dos autores que marcaram a história da psicologia.

Encontra-se disseminada a ideia de que um dado fenómeno só pode ser convenientemente esclarecido por alguém que o tenha presenciado. No presente artigo tenta-se combater esta ideia, e procura-se, com os resultados alcançados, acrescentar provas de que é útil e vantajoso olhar os fenómenos atuais da Psicologia da Educação também à luz das teorias de autores clássicos, como Freud, Piaget, Erikson e Maslow.

Verifica-se que as concepções de Freud, Maslow, Erikson e Piaget não se esgotaram nos tempos em que surgiram e predominavam. Ainda hoje prestam contributos inestimáveis, ajudando a explicar e a clarificar fenómenos

inexistentes no momento da sua conceção, como é o caso da forte adesão dos adultos portugueses aos processos de RVCC. O cruzamento das diferentes abordagens dos autores, em cima mencionados, oferece uma visão mais completa, mais nítida e acima de tudo, mais fiável, do fenómeno em análise.

Bibliografia

Amorim, J. (2006). *O Impacto da Educação e Formação de Adultos no Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania*. Lisboa: MTSS/DGERT.

Cohen, D. (s/d). *Piaget – Um Requestionamento*. Lisboa: Instituto Piaget.

Erikson, E. (1963). *Infância e Sociedade*. 2.ª edição. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Erikson, E. (1976). *Identidade – Juventude e Crise*. 2.ª edição. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Laplanche, J. e Pontalis, J. (1976). *Vocabulário da Psicanálise*. 3.ª edição. Lisboa: Moraes.

Lourenço, O. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas Devagar!...* Coimbra: Livraria Almedina.

Maslow, A.H. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Harper e Row.

Monteiro, M. e Santos, M. (2003). *Psicologia*. 2.ª parte. Porto: Porto Editora.

Mousseau, J. e Moreau, P. (1987). *Dicionário do Inconsciente*. Lisboa: Verbo.

Myers, G. (1994). *Psicologia*. Espanha: Medica Pan-América.

Perraudeau, M. (1996). *Piaget Hoje – Respostas a uma Controvérsia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Piaget, J. (1972). *Problemas da Psicologia Genética*. Lisboa: Dom Quixote.

Piaget, J. (1976). *A Equilibração das Estruturas Cognitivas – Problema Central do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Piaget, J. (1983). *Psicologia da Inteligência*. 2.ª edição. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Piaget, J. (1984). *Psicologia e Epistemologia – Para uma Teoria do Conhecimento*. 4.ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Piaget, J. (1990). *Seis Estudos de Psicologia*. 10.ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pinto, A. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Sites Consultados

Número de Adultos Inscritos nos Centros Novas Oportunidades Aumentou Significativamente em 2007. Consultado em 6 de março de 2009, em: <http://www.novasopordunidades.gov.pt/noticias.aspx>.

Iniciativa Novas Oportunidades Adultos – Principais Resultados. Consultado em 6 de março de 2009, em: http://www.mtss.gov.pt/preview_documentos.asp?r=845&m=PDF.

Elvas, património mundial da UNESCO: O significado da classificação

Domingos Bucho
Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Portalegre

A palavra património entrou no léxico do cidadão comum há muito pouco tempo. Claramente após o 25 de Abril de 1974. Antes pertencia ao discurso do poder, que usava o património com finalidades político-ideológicas, através da chamada “política do espírito”, de António Ferro, à frente do Secretariado de Propaganda Nacional. O património construído constituía, frequentes vezes, o cenário de acções de propaganda da ditadura, habilmente montadas – como a Exposição do Mundo Português, em 1940 –, onde se procurava legitimar os ditadores como herdeiros incontestáveis dos “egrégios avós”. Entre outras muitas coisas, não esqueçamos, estávamos proibidos de discutir “a Pátria e a sua História”, e, claro, “a autoridade e o seu prestígio”.

Mas a palavra património e o conceito actual que lhe atribuímos aparecem muito antes em Portugal, constituindo bandeira de luta de assanhados liberais e românticos, como Garrett (1799-1854) e Alexandre Herculano (1810-1877), a partir da primeira metade do séc. XIX. O primeiro, criticando, nas *Viagens na Minha Terra* (1845/6), aquele Portugal coriáceo que, do governante ao governado, assistia, com imperturbável ignorância, à perda de dignidade e à destruição dos “padrões” da sua história. O segundo, liberal de espingarda empunhada, teve, ao mesmo tempo, a lucidez de defender “a necessidade de conciliar o amor dos foros de homens livres com a veneração

às tradições gloriosas e santas do passado”. Aliás, como o fizera Victor Hugo (1802-1885), em França, nomeadamente através do panfleto: “Guerre aux démolisseurs” (1825). Considerado o “pai” da história científica no país, pela exigência de fundamentação documental das interpretações, o autor de *Portugaliae Monumenta Historica* (i. 1856) fez uso da sua verve romântica, nas páginas da revista *O Panorama*, entre 1838 e 1839, para clamar contra a destruição do património arquitectónico nacional. Homem que via muito para além da sua época, foi também ele pioneiro no entendimento de que “um monumento, recomendável como objecto de arte, é um capital produtivo” no âmbito do turismo cultural.

E depois de Garrett e Herculano, Mendes Leal (1818-1886), com os *Monumentos Nacionais* (1868), Ramalho Ortigão (1836-1915), com *O Culto da Arte em Portugal* (1896), Gabriel Pereira (1847-1911), com a conferência intitulada “Monumentos Nacionais” (1909), e tantos outros vultos da nossa intelectualidade esclarecida, que ajudaram a criar a ambiência, a cultura de Estado e as organizações que, já no alvorecer da República, produziram, em Junho de 1910, a primeira lista dos monumentos nacionais portugueses.

Obviamente que todo este movimento liberal e romântico oitocentista, em prol do património cultural português, se filia no acontecimento crucial, de definitiva separação de

águas, que marcou o início da contemporaneidade: a Revolução Francesa de 1789, que, como sabemos, teve no Iluminismo um dos seus mais importantes esteios. Há muito se compreendia que o progresso humano, da economia à cultura, exigia a liberdade, como condição *sine qua non*, o que se havia de traduzir na *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* (1789). E passados os excessos revolucionários contra os símbolos materiais do *Ancien Régime* (no decurso dos quais a palavra vandalismo começou a ser usada), é a França da *Liberté, Égalité, Fraternité* que cria: uma rubrica no orçamento de estado para a conservação dos monumentos (1819); o cargo de *Inspecteur des Monuments Historiques* (1830); a *Commission des Monuments Historiques Nationaux* (1837), que publicará, em 1840, a primeira lista de monumentos, com 934 bens inventariados. Doravante, e é esta a grande conquista do séc. XIX em matéria patrimonial, já não era necessário que os bens materiais do passado possuísem valor artístico e de alguma forma económico, para integrarem o conceito de património cultural: bastava que evocassem ou documentassem acontecimentos, épocas, personalidades, técnicas, costumes, etc., considerados historicamente importantes. Tinha sido criado o conceito de “monumento histórico”: do latim *monumentum*, de *monere*, que significa lembrar. Desde então, a par dos monumentos comemorativos, com uma criação *ad hoc*, começaram a inventariar-se os que, não tendo sido criados propositadamente para lembrar fosse o que fosse, a história os tornou evocativos de algo que as nações valorizavam culturalmente.

Intercalemos aqui um comentário a propósito: ora residindo neste poder cultural evocativo a sua verdadeira importância/função, podemos defender o “direito à inutilidade” dos monumentos, como já o fez Paulo Pereira (1996), aquela “inutilidade necessária para uma espécie de saúde psíquica das comunidades. A tranquilidade da “ponte” de Heidegger, que une duas margens [neste caso o passado e o presente] e constrói, pelo simples facto de existir, um lugar”. Referimo-nos, claro está, àquele conceito tão contemporâneo de utilidade, entendido no seu carácter mais crua e estritamente prático e económico. É que se vive uma moda inconsequente e ignara, de apenas se enquadrar a conservação dos monumentos

históricos em projectos de reabilitação para pousadas, restaurantes, bares e espaços polivalentes para eventos de toda a espécie, contra os quais, devo esclarecer, nada tenho contra, quando justificáveis e a carácter com o estatuto do monumento. Mas com esta desculpa, têm-se travestido ou enxertado monumentos que, não só não ganharam a almejada sustentabilidade económica, como perderam a sustentabilidade cultural, ou seja, perderam poder evocativo, a sua função primordial, e, em alguns casos, deixaram mesmo de justificar a visita turística: ou porque ficaram vedados acessos fundamentais para a fruição do monumento, ou porque essas intervenções onerosas esqueceram o fundamental: a interpretação! É o caso, sobejamente provado, do castelo de Portalegre.

Mas voltemos à história. O que haverá de comum nestes três momentos históricos que saltitamos e de que forma se relacionam com o património: a Revolução Francesa de 1789, a nossa Revolução Liberal de 1820 e o 25 de Abril? A questão é que o património cultural de um povo, ou seja, os testemunhos com valor de cultura ou de civilização que devem ser objecto de especial protecção e valorização (para usar a definição do conceito na nossa “lei de bases”), e que por isso mesmo dão corpo à nossa identidade, só são assumidos como tal quando a nação exerce, de facto, a sua soberania sobre esses bens, podendo democraticamente geri-los, como *res publica*, decidir o seu destino, sentir a valorização desses bens como uma valorização pessoal pelo sentido de pertença, de identidade. É este factor histórico-político que pode induzir o interesse da nação pelo património, a par do nível de educação e cultura do seu povo.

Ora é fácil compreender por que razão foi a Revolução Francesa um acontecimento fundacional a este propósito. A origem do monumento histórico pode encontrar-se nas consequências da transferência, para a propriedade nacional, logo a partir de 1789, de uma imensa quantidade de imóveis pertencentes à Igreja, a alguns nobres e à Coroa. Esta mudança de propriedade trouxe a necessidade de inventário, de regras de gestão, de conservação e de novas utilizações, a cargo de comissões diversas. Por sua vez, o património móvel criou outra necessidade: a sua exibição pública, em museus, um pouco por todo o território, ganhando o Louvre o estatuto de museu simbólico do

património nacionalizado. Estabeleceram-se, também, nove condições (ou valores) que impediam a destruição de património. Tentando sintetizar: o valor plástico, a antiguidade (anterior a 1300), a beleza artística, o valor histórico-documental e o valor antropológico. Estava definido o conceito de património histórico-cultural, apontando alguns textos, inclusivamente, o seu valor económico enquanto atracção pelos praticantes do *Grand Tour*, que viriam a designar-se por *touristes*.

Com o séc. XIX, assiste-se à consolidação de todos estes conceitos. Foi um tempo rico para a história do património, para a história das teorias de conservação e restauro, que saudavelmente se digladiaram, fazendo o *restauro científico* de Camilo Boito (1836-1914), a síntese entre o conservacionismo romântico de John Ruskin (1819-1900) e a purificação estilística fantasiosa de Viollet-le-Duc (1814-1879), serodidamente seguida pelo nosso Estado Novo.

E só nos meados do século passado, vencidas crises económicas e ditaduras várias que desembocaram em guerras civis e mundiais, se constituiu, no seio da ONU e no mesmo ano da sua fundação (1945), a UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. O prolongamento da paz na Europa trouxe a possibilidade do aprofundamento da cooperação e do progresso cultural, e assim foi que, em 1964, no II Congresso Internacional dos Arquitectos e Técnicos dos Monumentos Históricos, foi concebida a Carta de Veneza (no seguimento da pioneira Carta de Atenas de 1931) que ainda constitui o documento de referência internacional mais importante em matéria de conservação e valorização de monumentos. Nesse mesmo congresso, e por proposta da UNESCO, foi criado o ICOMOS (1965), Conselho Internacional de Monumentos e Sítios, organização não-governamental, associada à UNESCO, cuja missão é a promoção da protecção, conservação, utilização e valorização dos monumentos, conjuntos e sítios, bem como a produção de teoria, metodologia e tecnologias de intervenção.

Finalmente, como consagração deste percurso ascensional do património histórico-cultural, eis que, em 1972, através da Convenção de Paris, a UNESCO cria um novo conceito – o de património mundial –, ao qual

o Portugal democrático aderiu em 1979 (Decreto n.º 49/79, de 6 de Junho). Por razões que facilmente se adivinham, também só após o 25 de Abril (1980) foi possível criar a comissão nacional portuguesa do ICOMOS. A partir de então, e com a finalidade última de conservar e valorizar a identidade cultural de toda a humanidade, a UNESCO iniciou a constituição de uma lista de bens que se considerassem património, não apenas dos países seus proprietários, mas do mundo, por considerar que o seu hipotético desaparecimento representaria uma perda geral para toda a humanidade. É aqui que podemos apontar o primeiro significado da recente classificação de Elvas: uma honra!

1. Uma honra

Aquilo a que chamamos património mais não são do que valores, neste caso culturais. Pois os valores do património militar elvense foram assumidos pela comunidade internacional por se entender que fazem parte da identidade de toda a humanidade; quer o património material, que se apresenta imponente perante os nossos olhos, quer o intangível, ou seja, o dos significados profundos.

Concretamente, o que em Elvas foi construído para defender o país, sobretudo nos séculos XVII, XVIII e XIX, é um exemplo excepcional da chamada arquitectura militar abaluartada, com uma autenticidade e integridade a toda a prova, cuja dimensão, verdadeiramente colossal, ainda mais potencia.

Mas se considerarmos, também, o castelo e as cercas urbanas medievais, de fundação muçulmana, então, estamos a falar de mil anos de fortificações e de história militar que se confundem com a história do próprio país.

Elvas guardou, pelo menos desde 1297, desde o tratado de Alcanizes, a fronteira mais antiga da Europa (ou do mundo?). E guardou-a no seu ponto mais vulnerável, justificando-se o epíteto que lhe foi atribuído, desde o séc. XVII, de “Chave do Reino”.

Todos os valores que apresenta, porque excepcionais e universais, foram reconhecidos pela UNESCO. E agora, é como se o mundo inteiro tivesse dito ao país em geral e aos Elvenses em particular: “você são os fiéis depositários de um tesouro que também é nosso, por favor, conservem-no e valorizem-no”. É

esta a missão, posta agora nas nossas mãos, por toda a humanidade, sublinho, que constitui uma elevada honra, mas também, e aqui se apresenta o segundo significado da classificação: uma enorme responsabilidade.

2. Uma responsabilidade

Por todas as razões já invocadas, a tarefa de conservar e valorizar este património constitui uma enorme responsabilidade, a que acrescentarei, e uma enorme dificuldade, desde logo pela sua dimensão. Elvas possui o maior conjunto de fortificações abaluartadas terrestres, de fosso seco, do mundo, o que constitui um trunfo importante na candidatura. Mas como diz o povo: “grande nau, grande tormenta...”

Acresce a este facto outra dificuldade: é que o município não é proprietário de nenhuma fortificação; elas são todas propriedade da administração central, sendo as abaluartadas do Ministério da Defesa; apenas o Forte de Santa Luzia é gerido pela Câmara através de um protocolo de cedência de gestão, celebrado em 2001. E nota-se bem a diferença... Por comparação com o outro forte, o da Graça, dir-se-ia que não pertencem à mesma cidade. Foi tal a irresponsabilidade da administração central, desde logo do Ministério da Defesa, mas também do Ministério da Cultura (porque é de cultura que estamos a falar), de todos os governos que têm passado pelo país, que foi precisamente durante a candidatura que o forte perdeu o piquete militar de segurança que sempre possuiu e se escancararam as portas ao vandalismo. Será que o Ministério da Defesa não pode disponibilizar, em tempo de paz, três homens para guardarem o forte? Não se percebe que esta guerra, a da cultura, a do desenvolvimento e a da defesa da dignidade da Nação, é tão ou mais importante que a outra que felizmente só existe, presentemente, em cenários hipotéticos? Não fosse a Câmara limpar o forte durante os dois meses que antecederam a visita de avaliação do ICOMOS, e teria sido fisicamente impossível proceder a tal visita.

Importa aqui esclarecer que as candidaturas a património mundial são todas, e exclusivamente, do Estado; o Município e o IPP foram, tão só, entidades promotoras e, no caso da Câmara, a entidade gestora, directa, da

elaboração do dossiê, embora sem autonomia, diga-se. Gostaria de vos confirmar, como seria lógico que acontecesse, que as candidaturas a património mundial, em Portugal, constituem iniciativas culturais de Estado ao mais alto nível, onde todas as áreas governamentais participam de forma integrada. Infelizmente, não é isto que acontece, nem tão pouco as iniciativas das candidaturas têm partido do Estado: por alguma razão Portugal esperou 40 anos para classificar Elvas, quando teria sido tão mais fácil fazê-lo antes. E quanto à falta de coordenação, à passividade e alheamento inadmissíveis perante estes processos, o Forte da Graça, que mais apropriadamente se poderia chamar “da desgraça”, aí está para o demonstrar. Lembra-me aquele poema de Mário Dionísio, “País de azulejos partidos” (1982):

*País de azulejos partidos
de erva trepando entre paredes em ruína
País entregue à sua sina
sem olhos e sem ouvidos
(...)
País que tudo quer e nada quer tudo suporta
País do faz como vires fazer
País do quero lá saber
do quem vier depois que feche a porta*

A forma correcta de enfrentar este grande desafio, em que se tem que lutar contra o desleixo do próprio Estado, será cumprir o Plano de Gestão aprovado, criando as estruturas e os instrumentos previstos. Refiro-me ao Plano de Pormenor, ao Gabinete das Fortificações de Elvas e a uma outra entidade que deve chamar à participação todas as forças vivas da cidade. Depois, é trabalhar com ritmo e com qualidade, resistindo aos voluntarismos casuísticos para que a ansiedade por vezes nos impele, levando-nos a percorrer caminhos que geralmente nem são os mais curtos nem os melhores.

Noutra perspectiva, uma parte substancial da responsabilidade pela gestão está em sermos capazes de transmitir aos outros – não só aos que nos visitam, mas à própria comunidade local e regional –, numa missão intrinsecamente educativa, os valores que foram assumidos por toda a humanidade. São as maiores fortificações do mundo do seu género, pois claro, não há dúvida, mas temos que ir mais além e mais fundo, porque a dimensão é algo superficial, que está à vista de todos;

para além de informar, temos que interpretar o património e explicar:

– em que consiste esse tal “método de fortificação holandês” de que Elvas é o melhor exemplo que chegou aos nossos dias?;

– por que razão o Forte de Santa Luzia é tão singular que poderá obrigar a reescrever a História da Arquitectura Militar europeia?;

– que aspectos importantes levaram experimentados e prestigiados militares europeus a considerar o Forte da Graça uma obra-prima, onde a arte de fortificar se havia esgotado completamente;

– por que razão são todos estrangeiros os autores destas fortificações?; e quem foram verdadeiramente essas pessoas?;

– o que aconteceu pormenorizadamente em Elvas, em cada evento bélico, e em que contexto político-militar se deve inserir?

Tantas e tantas perguntas, a que o sistema de interpretação tem que dar resposta, com a qualidade científica e pedagógica que o património mundial exige, e em várias línguas, deixem-me lembrar, porque Elvas agora é do mundo! E é por ser do mundo que mencionarei o terceiro e último significado da classificação: uma oportunidade!

3. Uma oportunidade

Eu diria, a grande oportunidade da história da cidade para desenvolver o sector da cultura e do turismo de forma integrada e sustentada. Sector que não pode ser considerado a panaceia para todos os males e em que não podem ser depositados optimismos exagerados. Todos sabemos – está na teoria e na história da actividade – que o desenvolvimento turístico não depende, apenas, das qualidades intrínsecas da atracção. E ainda que a animação turístico-cultural que se venha a fazer futuramente seja de excelência, como se pretende, há factores determinantes dos fluxos turísticos que não dependem de Elvas. Concretamente, o desenvolvimento do turismo internacional nesta zona interior – que abarca quatro bens do património mundial que poderiam constituir uma oferta em rede (Cáceres, Mérida, Elvas e Évora) – depende, em larguíssima medida, das capacidades e dinâmicas futuras do aeroporto de Badajoz que, como sabemos, partilha a pista com uma base aérea militar.

Mas sobre esta questão do turismo, confesso fazer-me muita impressão que a comunicação social tenha focalizado a importância da classificação na área da economia, exactamente por via do turismo, ao ponto de questionarem o Museu Militar, na semana seguinte à classificação, se já se registava um aumento significativo de turistas. Bem sei que a importância do sector é enorme; concordo que seja legítimo esperar que tal venha ajudar a cidade e a região. Mas passar da cultura para a economia a importância, o enfoque, de uma classificação de património mundial, é ter da matéria uma visão enviesada, e é meio caminho para se vir a concluir, mais tarde, que se o turismo não se desenvolver de modo a resolver os problemas da cidade, então, a candidatura terá sido inútil (e aqui temos de novo a questão da “utilidade” que abordámos há pouco). Quem tal opinar, tão pouco compreendeu que as portas que agora se abriram têm na raiz, não um investimento económico, mas precisamente uma intervenção eminentemente cultural, uma candidatura a património mundial. De resto, há muito se sabe que é no nível educativo, cultural e de formação técnico-profissional de um povo que assenta a sua verdadeira riqueza e capacidade para a resolução de problemas nacionais. *Mutatis mutandis*, lembro aquele poema da Natália Correia, “A defesa do poeta”, quando diz: “(...) ó subalimentados do sonho / a poesia é para comer!”

Finalizo

De parceria com o município de Elvas, o IPP deu um contributo técnico-científico determinante para colocar uma das cidades do nosso distrito, onde, aliás, tem uma escola, na lista do património mundial da UNESCO. Provámos que o ensino superior politécnico não serve apenas para formar os escassos alunos que o litoral deixa escapar e os que aqui vão nascendo, cada vez em menor número: aqui, o ensino superior politécnico é factor determinante de sustentabilidade, eu diria mesmo, de sobrevivência. No seio de uma crise que nos parece insuperável, e para a qual a despesa pública deste distrito por certo não contribuiu, ajudámos a criar um marco cultural de importância mundial. Exortamos a Câmara de Elvas e os Elvenses em geral, a tomarem

nos seus braços, com o ânimo que os caracteriza, a responsabilidade e a oportunidade desta honra, e esperamos que, pelo menos agora, que o mais difícil foi alcançado, o poder central não continue distraído, fazendo de conta, também neste sector, e como dizia Eça nos *Maias*, que “Lisboa é Portugal. (...) Fora de Lisboa não há nada. O país está todo entre a Arcada e S. Bento”.

A chamada “província” continua a ser aquela paisagem suficientemente longe, sem gente e sem recursos, e com poucos deputados para ter importância política e motivar decisões sérias. Espero que, pelo menos, já se tenha concluído, após décadas de abandono do interior, que o país se transformou numa jangada sobrecarregada de tudo no litoral e com minguagem de tudo no interior; jangada tão desequilibrada que já está meio submersa no litoral, e que assim, a continuar essa assimetria, acabamos todos no fundo!

Nós por cá, continuaremos a resistir, que sempre foi o papel dos raianos. Antes, com as fortalezas da fronteira, agora, e como diria Sebastião da Gama (1953):

*Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.*

Portalegre, 26 de Novembro de 2012

Artigo
Removido

Artigo
Removido

Artigo
Removido

Artigo
Removido

Artigo
Removido

Artigo
Removido

A importância da atividade física e desportiva de natureza na animação sociocultural*

Carlos Alves
Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Portalegre

I – Contexto atual

Foi nos finais do século XX que mais se sentiram as inúmeras transformações sociais de que o mundo atual tanto necessitava. Assistiu-se a diversos níveis de transformação e desenvolvimento social, económico e político que contribuíram para uma nova visão e análise do processo de desenvolvimento do ser humano.

Assistimos à desumanização das sociedades e à revolta de todos aqueles que se sentem marginalizados e excluídos, lutando pelo mínimo de qualidade de vida.

Para Peres (2005), é neste contexto que devemos abordar a animação sociocultural como percurso concetual e de ação em relação ao valor da dignidade da pessoa humana na educação e no desenvolvimento sociocultural e comunitário.

Também no campo desportivo e das práticas físicas foram substanciais as alterações que surgiram, até por força de uma nova cultura do lazer, em que se atribui especial relevância ao homem como elemento central.

Uma nova cultura de busca de novos estados de espírito e de objetivos assentes no próprio indivíduo, como o prazer, o bem-estar, a satisfação, a saúde e genericamente uma melhor qualidade de vida, através das práticas físicas e desportivas.

Grande parte da atividade física desenvolvida até finais dos anos 70 baseava-se numa prática competitiva em que o *ser melhor*

e mais forte que o outro se baseava no desenvolvimento de capacidades físicas de cada um, num claro objetivo externo de imagem perante os outros.

A cultura do lazer através da prática de atividades de animação desportiva contribuiu em larga medida para uma nova visão de qualidade de vida e autonomia do ser humano, promovendo valores pessoais e sociais, maior participação e mais coesão social.

Surge assim uma nova sociedade com uma íntima ligação das atividades físicas ao lazer e tempos livres, até por força do fator saúde associado à qualidade de vida e ao bem-estar, que originam alterações no tipo de atividade e na sua natureza.

A prática desportiva surge com maior intensidade nos desportos individuais em relação aos coletivos, resultando no *ser ativo*, em que este persegue objetivos ligados ao exercício e saúde, à aventura, à atração e à natureza. (Mota, 2001).

Para Elias (1992), o elemento fundamental de satisfação no lazer é a produção de tensões de tipo individual, o desenvolvimento de uma agradável tensão-excitação. Como veremos adiante, a classificação das atividades desportivas assume esta característica como passível de estabelecer distinções entre as práticas. As taxonomias que apresentarei incluem-na como um descritor importante.

As atividades de lazer pelas práticas desportivas proporcionam novas sensações, mais fortes e agradáveis, mas também menos duradouras, que raramente são alcançadas na vida quotidiana, e que provocam a renovação da medida dessas tensões, contribuindo, assim,

* Lição apresentada no âmbito das Provas Públicas para Professor Adjunto, em março de 2012.

para uma melhor saúde mental do ser humano. Para Elias (1992), as pessoas esperam, das atividades de lazer, estimulação, alegria, excitação e emoções agradáveis, para além do relaxamento implícito. Também os espaços tradicionais para o desenvolvimento destas novas práticas físicas e desportivas (parques e campos desportivos) se mostram desadequados face às novas realidades. As modalidades desportivas com cariz mais formal têm assim tendência a adaptar-se às novas práticas desportivas (novos desportos) através de novos espaços e novas normas, numa orientação mais informal e por diversas vezes mais individual. No entanto, também os projetos em grupo surgem com maior intensidade, numa clara inclusão de amigos e familiares na prática desportiva, em oposição às anteriores práticas desportivas mais formais. Se o conjunto destas novas experiências, quer individuais quer colectivas (em grupo), se revelar divertido e positivo, valorizando as percepções do praticante, então a probabilidade de se manter a prática regular da atividade física ao longo da vida é substancialmente maior. Tem aqui a animação física e desportiva um papel preponderante no acompanhamento destas novas práticas, fora do contexto tradicional e formal, numa clara alusão às atividades de recreação como um espaço autónomo de realização pessoal.

O animador sociocultural é todo aquele que, tendo recebido uma formação adequada, é capaz de elaborar e executar um plano de intervenção, numa comunidade, instituição ou organismo, utilizando **atividades** culturais, **desportivas**, **recreativas**, lúdicas ou outras, visando em última análise o desenvolvimento das potencialidades dos elementos do meio em que se propõe intervir, de forma a provocar dinâmicas e a promover os valores pessoais, grupais ou comunitários (Peres, 2005: 80).

O tempo livre e o lazer estarão sempre associados às práticas físicas e desportivas, até pela sua importância como fator de integração social numa sociedade tão desprovida de valores morais e sociais. Assim, perante uma maior utilização da atividade física na ocupação do tempo do lazer, verifica-se uma maior exigência dessa mesma atividade física no contexto do lazer, que Loret (1994) descreve em cinco tendências numa evolução natural:

1. A procura da autonomia, que tem como consequência a rejeição das grandes organizações,

as quais lidam com os indivíduos com excesso de limitações e regulamentações;

2. A procura do prazer, da alegria e realização pessoal, em detrimento do tradicional ascetismo desportivo;

3. A procura da vitalidade e da forma, com a finalidade de garantir o bem-estar físico;

4. A procura de uma rica comunicação inter-individual, pela participação em pequenos e informais grupos em oposição às grandes organizações e instituições;

5. A procura de uma harmonia entre as qualidades físicas e mentais, como envolvimento natural e urbano.

II – Animação desportiva/desporto de natureza

No contexto da animação física e desportiva como um dos âmbitos da animação sociocultural, surgem os mais diversos tipos de práticas físicas associadas a uma nova cultura do lazer, onde a própria valorização do indivíduo surge como ponto central. Tal como atrás foi dito, a atual prática desportiva já não se resume à busca de um objetivo exterior ao indivíduo, mas, pelo contrário, tende a dar muito mais importância aos objetivos próprios do indivíduo, como o prazer, a satisfação, o bem-estar e a saúde.

O lazer, a atividade física e desportiva, os estilos de vida e o bem-estar dos cidadãos, são conceitos que facilmente se encontram relacionados. Sem dúvida que o lazer, enquanto espaço e tempo próprio da existência individual, se pode constituir numa alternativa decisiva nas escolhas da responsabilização individual e na construção do seu estilo de vida. (Carvalhinho, 2008: 36)

Segundo Trilla (1997), e no que diz respeito aos espaços e recursos materiais para a atividade sociocultural, uma das formas de melhor desenvolver atividades e relações sociais neste âmbito, é a criação de zonas lúdicas e desportivas e terrenos de aventura.

O indivíduo tende a procurar novas práticas desportivas que lhe proporcionem uma mudança de local para as desenvolver e lhe facultem uma maior liberdade de espírito e de aventura, compensando dessa forma o sistema de vida sedentário centrado na vida quotidiana. Necessita de novos desafios, de novos estados

emocionais e de aventura que só encontra no meio natural, na natureza.

Surgem assim práticas físicas associadas aos três meios físicos, terra, água e ar, numa íntima relação com o meio natural, que envolve e atrai os novos praticantes – um cenário natural, sempre diferente, para as desenvolver com um estado emocional que o meio urbano (o dia a dia) não lhes consegue propiciar. São os *novos desafios*... são as novas práticas de *risco controlado* que tanto estimulam os praticantes, tanta confiança, autoestima e valorização pessoal lhes dão, quer num desafio individual, como em grupo.

Não há a cultura do que chega primeiro... do vencedor, do ganhador, mas sim, do *competir* consigo próprio, ultrapassando limites pessoais e valorizando as capacidades individuais. Se essas novas práticas forem em grupo, revelar-se-á o espírito da união, da solidariedade, da entreatajuda e o desejo de cada um para que todos cheguem ao fim, e nunca o de quem chega primeiro. Carvalhinho, referindo-se ao pensamento de Correia (1991), considera que:

O desporto entra definitivamente numa nova era, onde proliferam práticas livres de cronómetro, de espaços codificados e limitados, de horários impostos, de regras exteriores. Práticas vividas na maior parte das vezes na companhia de amigos, onde se privilegia a aventura, a incerteza, o risco, em plena natureza... (Correia cit. por Carvalhinho, 2008: 6)

São estas as razões que levam o indivíduo a procurar o meio natural para desenvolver as novas práticas físicas e desportivas e, por consequência, levam ao surgimento do chamado *desporto de natureza*.

Nos três modelos de organização das práticas desportivas definidas por Pires (1993), o desporto de natureza assume-se em duas categorias que revelam a evolução que as práticas do lazer desportivo tiveram nos últimos anos:

1. Modelo do desporto formal: desporto federado associado ao desporto espetáculo (competição/rendimento);
2. Modelo do desporto não formal: desporto organizado, em que o rendimento é ultrapassado pela procura da satisfação do praticante;
3. Modelo do desporto informal: é o mais recente na prática desportiva e tem cada vez mais interessados e seguidores. Possui uma

grande parte de autogestão por parte do praticante, onde simples orientações com determinadas facilidades proporcionam os **desafios necessários ao imprevisto e à capacidade da descoberta**, beneficiando de **novos espaços**, mais ou menos humanizados, mais ou menos **naturais**.

Também em relação ao tipo de espaços desportivos para a prática, o mesmo autor organizou-os da seguinte forma:

1. Espaços Formais/Pequenos Espaços – piscinas, salas desportivas, pavilhões, polidesportivos, campos e recintos de pequenos jogos;
2. Espaços Formais/Grandes Espaços – campos de golfe, hipódromos, campos de grandes jogos, complexos desportivos, pistas de desportos motorizados e de atletismo;
3. Espaços Informais/Pequenos Espaços – **praça, largo, rua, rodovia, jardim**;
4. Espaços Informais/Grandes Espaços – **parque urbano, terra, água, ar**.

Nesta classificação da tipologia dos espaços desportivos, é claramente notório o enquadramento do desporto de natureza nos Espaços Informais, espaços esses bastantes utilizados pelos atuais animadores desportivos, devidamente **especializados**, o que os remete para uma situação de risco em conhecimentos técnicos das diversas atividades e que as permitam desenvolver em total segurança para o praticante. Para Bento (2010: 134):

A ASC é um espaço amplo de intervenção social, cultural, educativo, artístico, etc. e que pressupõe uma formação generalista. A capacidade de gerir uma matriz generalista, intervindo numa dimensão pluridimensional, é uma característica do animador sociocultural. Todavia terá de recorrer, por vezes a **animadores especialistas** para resolver com eficácia momentos do(s) seu(s) projeto(s).

Considera assim este autor que a intervenção no domínio da prática desportiva é também um dos âmbitos da animação sociocultural chamando a atenção de que por vezes, e neste âmbito específico da prática desportiva, se deverá recorrer a **animadores especialistas** para resolver com eficácia momentos do projecto (implementação de atividades desportivas na natureza).

Algumas dessas novas práticas desportivas desenvolvidas nos três meios físicos (terra, água e ar), numa íntima relação com a natureza, são hoje designadas por Desportos

Radicais, terminologia essa com a qual não concordamos, uma vez que, se esses novos desportos nos remetem para situações de risco e estados de espírito de tensão-excitação que aceitamos, já a associação do termo radical nos sugere uma situação de casualidade entre segurança e insegurança associadas à *sorte* no desempenho, privilegiando, acima de tudo, as fortes emoções e os altos níveis de adrenalina.

Por estas razões, utilizamos o termo *Desportos de Risco Controlado* para melhor definir as novas práticas desportivas em que a tensão-excitação está presente através do *risco* da atividade, mas indiscutivelmente sempre associada ao termo *controlado*, o que garante aos intervenientes maiores níveis de confiança e segurança, confiança essa assente no animador e segurança para o praticante.

De acordo com a regulamentação do Instituto do Desporto de Portugal referida por Carvalhinho (2008: 7):

... atividades e serviços de desporto na natureza, são as iniciativas ou projectos que integrem o pedestrianismo, o montanhismo, a orientação, a escalada, o rapel, a espeleologia, o balonismo, o parapente, a asa delta sem motor, o mergulho, o rafting, o hidrospeed e outros desportos e atividades de lazer cuja prática não se mostre nociva para a conservação da natureza.

Esta regulamentação vem instituir mais um campo de intervenção do animador nas atividades físicas e desportivas de natureza, ou seja, a sua influência na educação ambientalista dos praticantes, através da preservação, do respeito, e da conservação da natureza, do nosso património natural, o que aliás é um dos âmbitos da Animação Sociocultural... – a **educação ambientalista**, no total respeito pelos valores individuais e sociais, que a prática desportiva ajuda a consolidar. A este propósito, Carvalhinho (2006: 8) sublinha que:

Os espaços naturais oferecem, por oposição aos espaços urbanos, uma ordem diferente relativamente às suas características. Quando um praticante desportivo realiza a sua atividade em meio natural, ele tem acesso a um conjunto de elementos que lhe faltariam se o realizasse numa instalação desportiva do tipo fechado ou coberto. Os elementos “Ar”, “Terra” e “Água” conseguem ser suporte de muitas atividades que se baseiam num ou em vários desses elementos para poderem ser realizadas. As variações de comportamento desse elemento natural são uma fonte inesgotável de estímulos.

O aumento das práticas do desporto que supõem a presença de elementos naturais, como espaço indispensável à sua realização, faz de imediato surgir a óbvia necessidade de **defesa da natureza**. Por outro lado, são os praticantes ligados ao ar livre que revelam aquilo que os outros escondem ou espalham subtilmente no ambiente.

Segundo Cunha (1997), torna-se imperativa a criação de um código de conduta desportiva e ambiental para a prática de atividades físicas e desportivas de natureza (meio natural) de forma a minimizar o impacto ambiental destas práticas no meio ambiente.

Características distintivas do desporto de natureza

A importância que têm assumido nos últimos anos os fenómenos dos lazeres e, em particular, os lazeres desportivos, tem motivado um esforço por parte dos investigadores em estabelecer uma taxonomia que permita uma clarificação das práticas, com consequências positivas e práticas na definição de um campo de intervenção profissional específico materializado pelos animadores socioculturais.

Carvalhinho (2008) refere que as práticas desportivas se devem agrupar pelas suas características com base nos comportamentos solicitados ao praticante, identificando assim os equilíbrios possíveis em jogo. Refere ainda, este autor, que identifica 45 atividades de desporto de natureza realizadas em Portugal, que neste processo de classificação se deve tomar em consideração os diversos contextos de prática e o estudo das variáveis envolvidas no próprio processo.

Através do *Modelo de Análise Taxonómica das Atividades de Desporto de Natureza*, o autor classifica as atividades em quatro dimensões de variáveis: a) Contexto Físico (5 variáveis); b) Contexto Pessoal (2 variáveis); c) Contexto Social (1 variável) e (d) Contexto Ético-Ambiental (1 variável).

No entanto, perante a inclusão nesta classificação de atividades práticas envolvendo meios motorizados de apoio às atividades, tal não nos parece satisfazer a real finalidade da animação sociocultural no âmbito da animação desportiva de natureza, que se pretende, tal como o meio em que é desenvolvida (natural) e os escalões etários a que se destina, assim como

os vários níveis económicos dos indivíduos envolvidos, uma prática baseada nas capacidades humanas sem auxílio de meios motorizados.

Consideramos, assim, que as práticas físicas ligadas ao desporto de natureza poderão organizar e agrupar de acordo com os meios físicos em que se desenvolvem, de forma a melhor compreender a sua organização. Neste sentido, Saturnino (1996) estabelece os seguintes grupos:

1. Atividades em *Terra* (Meio terrestre);
2. Atividades na *Água*: (Meio Aquático);
 - 2.1 Águas mansas ou calmas;
 - 2.2 Águas bravas ou selvagens;
3. Atividades no *Ar* (Meio Aéreo).

De acordo com características específicas das práticas de cada um destes grupos, o autor estabelece ainda uma diferenciação das

mesmas segundo o risco, a tensão-excitação e os instrumentos a utilizar no seu desenvolvimento. Deste modo, os grupos acima referidos subdividem-se em:

1. Desportos de Aventura;
2. Desportos Selvagens;
3. Desportos Adaptados;
4. Desportos Tecno-ecológicos.

Partindo da preocupação de Saturnino (1988) em estabelecer diferenciações no que concerne à prática das atividades desportivas de risco controlado (desporto de natureza) e as atividades desportivas em desportos tradicionais (clássicos), apresentamos, no quadro seguinte, uma síntese das características que, quanto a nós, diferenciam estas duas grandes dimensões das práticas desportivas.

Principais diferenças entre desporto tradicional e práticas desportivas de risco controlado (desporto de natureza)

DESPORTOS TRADICIONAIS (FORMAL)	DESPORTOS DE RISCO CONTROLADO (INFORMAL)
Regulamentação fixa	Regulamentação flexível. Normas de segurança.
Local da prática sempre com as mesmas características para as mesmas práticas (Espaço e dimensões).	Local da prática em constante mudança. A natureza altera-se constantemente. (Novos estímulos para a prática).
Tempo de duração fixo	Tempo de duração variável. (Não há hora para começar nem para acabar).
Tensão-Excitação	Tensão-Excitação. Novos estímulos. Novas sensações. Novos estados emocionais.
Competição com os outros	Competição consigo próprio (Limites pessoais).
Finalidade – Vencer	Finalidade – Chegar(em) ao fim.

Em síntese, proponho que observem todas as práticas desportivas atualmente existentes e que as estudem de modo sistemático quanto à *regulamentação* que as normaliza, os *locais* e *contextos* e *duração* em que se desenvolvem, aos *ambientes psicológicos* e *emocionais* implícitos desencadeados nos seus praticantes, a *competição* implícita bem como as *finalidades* que as motivam.

Este exercício permitirá não só clarificar as duas grandes dimensões que definem as práticas desportivas, mas também ajudará a situar cada prática desportiva em si, face ao universo tão vasto de **meios** de intervenção que hoje existe no campo profissional da **animação física e desportiva**.

Bibliografia

BENTO, A. (2010). *O Meu Blog deu-me o Mundo – Antologia de textos sobre Cultura, Educação, Arte e Animação. Tributos*. Portalegre: Edições Instituto Politécnico de Portalegre.

CARVALHINHO, L. (2006). *O Desporto de Natureza – Análise da Formação, Funções e Competências Profissionais*. [Tese de doutoramento não publicada.] Vila Real: UTAD.

CARVALHINHO, L. (2008). *Os técnicos e as Atividades de Desporto de Natureza – Análise da Formação, Funções e Competências Profissionais*. [Lição apresentada no concurso de provas públicas para acesso à categoria de Professor Coordenador de Ciências do Desporto, não publicada.] Rio Maior: IPS/ESDRM.

CORREIA, A. (1991). Desportos Náuticos – Rios, espaços de aventura. *Revista Horizonte*, vol. III, 43, mai./jun., pp. 3-8.

CUNHA, L. (1997). *O Espaço, o Desporto e o Desenvolvimento*. Lisboa: UTL-FMH.

ELIAS, N. (1992). *Em Busca da Excitação*. Lisboa: Edições Difel.

LORET, A. (1994). The needs and motivations of sport demanding. In *Sport, Leisure and Physical Education Trends and Development*. Meyer & Meyer Verlag: Aachen, pp. 86-94.

MOTA, J. (1997). *A Actividade Física no Lazer. Reflexões sobre a sua prática*. Lisboa: Livros Horizonte.

MOTA, J. (2001). *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol. I, n.º1. Lisboa, pp. 124-129.

PERES, A. (2005). Animação e animadores em Portugal. *Aprender*, n.º 30, dez. Portalegre: IPP/ESEP, pp. 77-84.

PIRES, G. (1993). A Organização faz a Organização da Organização. *Ludens*, vol. 13, jul.-dez. Lisboa: FMH, pp. 1-40.

SATURNINO, G. (1988). *Bases para un Proyecto de Educación en el Tiempo libre*. Tarragona: URV/Departamento de Educación y Psicología.

SATURNINO, G. (1996). *Bases para el Diseño Curricular del tiempo libre*. [Tesis doctorado.] Tarragona: URV/Departamento de Pedagogía.

TRILLA, J. (1997). *Animación Sociocultural – Teorías, Programas y Ambitos*. Barcelona: Editorial Ariel.

Os novos públicos da rádio – relato de um projeto de uma *webradio* para surdos

Ana Catarina Silva*
a_catarina12@hotmail.com
Carina Martinho Coelho**
carina_mcoelho@hotmail.com
Francisca Cabedo**
chica_cabedo@hotmail.com
Maria Sousa**
xinasousa@sapo.pt
Luís Bonixe
Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Portalegre
IPP/C3I/CIMJ
luis.bonixe@gmail.com

Resumo

A rádio está a viver um processo de várias transformações decorrentes da sua migração para os meios digitais, permitindo-lhe adquirir novas funcionalidades. Por outro lado, os meios de comunicação social jornalísticos têm na sua génese uma responsabilidade social de inclusão dos vários públicos e comunidades existentes na sociedade. É com base nestes dois pressupostos que surge a Rádio Mãos à Conversa. Trata-se de um projeto jornalístico destinado à comunidade surda e que, utilizando a linguagem e o estilo radiofónico, tem a particularidade de todos os conteúdos disponíveis serem traduzidos para Língua Gestual Portuguesa.

Palavras-chave: Rádio, *webradio*, surdos, jornalismo, inclusão.

Introdução

Com a migração para a Internet, a rádio passou a incluir um conjunto de novas linguagens que, no limite, questionam o seu próprio conceito. A rádio em ambiente *online* deixou de ser exclusivamente sonora, passando a integrar ferramentas próprias da *world wide web* e assim entrando por caminhos que antes lhe eram vedados. A rádio é agora um conjunto que integra, não apenas o meio tradicional – que se mantém sonoro – mas que se expande para a rede global adquirindo aí novas formas e formatos e podendo atingir novos públicos.

Por outro lado, os meios de comunicação social devem, por definição, ser facilitadores da integração e promotores da diversidade das várias comunidades existentes numa sociedade. A ideia de pluralismo, entendendo-se aqui como a expressão pública das várias correntes de opinião, é um princípio que deve nortear a própria existência dos média.

A realidade é, porém, outra. Seja por impossibilidade técnica, seja no seguimento de políticas empresariais ou de cariz editorial, encontramos um *deficit* na representação mediática de determinados públicos.

É neste contexto que surge o projeto de criação de uma *webradio* para surdos. Ou seja, pretende-se combinar um novo ambiente para o meio radiofónico com a necessidade de inclusão de uma comunidade, neste caso os surdos, proporcionando-lhes uma representação do mundo através das notícias utilizando

* Licenciada em Jornalismo e Comunicação.

** Mestradas em Jornalismo, Comunicação e Cultura.

para tal a linguagem radiofónica, traduzida para Língua Gestual Portuguesa (LGP).

A Rádio Mãos à Conversa é uma *web-radio* com conteúdos jornalísticos e destinada à comunidade surda. O projeto foi realizado no âmbito da unidade curricular de Projeto do curso de Jornalismo e Comunicação da Escola Superior de Educação de Portalegre e foi inspirado em anteriores experiências realizadas em Portugal, como a iniciativa da TSF, em 2005, quando foram traduzidas para LGP 14 horas seguidas de emissão em direto.

A Rádio Mãos à Conversa é um projeto que se enquadra na lógica de uma comunicação inclusiva e responsável socialmente, concedendo a um público, até aqui excluído por impossibilidade técnica, a possibilidade de ter acesso a conteúdos pensados para rádio e construídos de acordo com a linguagem sonora da rádio.

Os novos caminhos da rádio

Longe vão os tempos em que a Internet era vista como uma ameaça para a rádio. Atualmente, académicos e jornalistas do meio radiofónico parecem convergir no mesmo sentido: a migração da rádio para um ambiente digital confere-lhe um conjunto de novas potencialidades que permitem o seu enriquecimento. Será, por essa razão, altura para se pensar em como a rádio pode retirar partido dessa aliança.

No estudo do Obercom (Amaral *et al.*, 2006) são identificadas algumas vantagens para a rádio decorrentes da sua migração para a Internet. Refere o estudo que a rádio ganha uma amplitude global já que uma mesma emissão poderá chegar a todo o mundo, e com qualidade sonora aceitável, ao invés das emissões em onda curta, por exemplo. Por outro lado, do ponto de vista do ouvinte, a Internet possibilita a escuta de uma infindável lista de emisoras disponíveis em todo o mundo. A Internet confere à rádio outro tipo de funcionalidades e linguagens que não estão no seu código genético, baseado, como é natural, na exclusividade sonora e na continuidade temporal da sua emissão. Uma das grandes vantagens que a Internet levou para a rádio foi a possibilidade de arquivar sons e programas, algo que na rádio

tradicional não era possível. Hoje, através dos sites das emisoras, é possível voltar a escutar os programas entretanto emitidos. A rádio na era da Internet confere mais poder ao próprio ouvinte que agora, em virtude das várias ferramentas de que dispõe, pode escolher e escutar os programas quando e onde quiser, descarregando, por exemplo, conteúdos em *podcast*.

Outro aspeto importante está relacionado com o sentimento de partilha e de relacionamento que adquire novos contornos, como sublinha Isabel Reis:

“Neste contexto a noção de partilha também se modifica: pode ser em tempos diferentes desde que se partilhe, e mais do que dar a conhecer aos outros é também participar e estimular a interatividade, ou seja, o contacto com e entre os outros e o objeto partilhado” (2011:25).

A rádio não deixou a sua especificidade, mas abraça agora um leque mais alargado de linguagens. Estaremos, pois, a falar de uma rádio que entrou na lógica da convergência dos média e que, por essa via, adquire novas potencialidades, pois como refere Cébrian Herberos, a tecnologia introduz “outras variáveis comunicativas, promove outros conteúdos e emprega outras linguagens de acordo com o grupo de usuários, com seus territórios e com cada período” (2011:4).

Significa dizer que a rádio do século XXI continua a existir na sua forma tradicional, é um facto, emitindo através das ondas hertzianas, e aí é exclusivamente sonora e emite em fluxo. Mas também existe nas plataformas digitais, é multimédia e disponibiliza conteúdos de modo fragmentado. Está nas redes sociais e nos telemóveis. A rádio é multiplataforma, mais interativa e móvel do que antes.

Da rádio à *webradio*

A presença da rádio na Internet é vista como uma oportunidade para a criação de canais alternativos e complementares de difusão. A *webradio* é o exemplo de como a rede global potenciou novos contextos de comunicação sonora. Efetivamente, não estaremos a falar de rádio, se por rádio nos limitarmos ao conceito clássico de uma comunicação exclusivamente sonora e de emissão em fluxo. Mas estamos a

falar de comunicação que se baseia no som e que, no caso das *webrádios*, acrescenta uma série de outros recursos não sonoros às suas mensagens.

A *webrádio* deve a sua existência à Internet. Importou, pelo menos numa primeira fase, a linguagem sonora do meio radiofónico e faz parte do rol de novas ferramentas que a rádio tradicional, com a sua presença na *web*, adotou. Para Nair Prata (2008), a *webrádio* faz uso de novos géneros como o *mail*, os *chats* ou os fóruns, mas importou também as formas da rádio hertziana.

Já Laurent Gago (2004) refere que as *webrádios* se inspiram no conceito de liberdade de circulação de informação que a Internet propicia e, tal como em muitos projetos surgidos na *world wide web*, são o resultado de gostos e interesses pessoais. Um dado que não é de todo de desprezar é o facto de terem aberto o espaço de participação ativa dos cidadãos com conteúdos sonoros. As *webrádios* representam instrumentos interessantes de alargamento da participação dos indivíduos no espaço público ao proporem novos conteúdos ou aprofundar os já existentes e, por essa via, captar novos públicos.

O caso português ilustra esta situação, em particular com a aposta que alguns grupos de média, incluindo a rádio pública, têm feito nesta área, criando *webrádios* temáticas, temporárias (funcionam apenas enquanto decorre um determinado evento, por exemplo a Rádio Euro 2008) ou com conteúdos alternativos. A existência de *webrádios* tem, igualmente, ajudado a diversificar a oferta de conteúdos sonoros possibilitando que diferentes instituições de vária índole criem a sua própria rádio. São disso exemplo, as várias *webrádios* universitárias ou rádios comunitárias, estas últimas impedidas de existir em Portugal no espectro hertziano em virtude de a legislação não o permitir. A existência de *webrádios* permite tornar essa situação.

É neste contexto, e estabelecendo uma ligação com a responsabilidade social que cabe aos média jornalísticos no sentido de se apresentarem como um palco para a inclusão dos vários públicos, que surge o projeto de uma *webrádio* para surdos e que apresentaremos nos seguintes pontos deste artigo.

Uma rádio para surdos – as experiências anteriores

A ideia de traduzir para Língua Gestual Portuguesa (LGP) conteúdos radiofónicos não é pioneira do projeto que aqui apresentamos. A TSF deu os primeiros passos a este nível, no dia 7 de abril de 2005, ao traduzir para LGP catorze horas em direto da sua emissão. Entre as 8 da manhã e as 22 horas, os surdos puderam, pela primeira vez em Portugal, acompanhar uma emissão radiofónica que incluiu a Manhã Desportiva da TSF, o Fórum TSF, o Fórum Mulher, a Tarde Informativa e o relato do jogo Newcastle/Sporting, que a TSF transmitiu em direto de Inglaterra. Incluiu ainda os noticiários emitidos durante o período referido, bem como todos os outros espaços informativos (informação financeira, desportiva, económica, etc). Durante a emissão, sempre que no ar estava informação de trânsito, música, pequenas intervenções do locutor ou publicidade, o acompanhamento da emissão com Língua Gestual Portuguesa foi interrompido.

A TSF procurou durante o dia aproximar à comunidade surda as temáticas abordadas. Por essa razão, o programa com a participação dos ouvintes, Fórum da TSF, foi neste dia dedicado à problemática da pessoa com deficiência. O mesmo tema, pela mesma razão, foi abordado no Fórum Mulher, a partir das 15 horas. Na tarde informativa houve intervenções em direto da Feira das Capacidades, com entrada nos noticiários das 16 horas e em diante. Foi sempre feita a referência que a TSF estava naquele dia a fazer uma emissão para surdos, deixando claro que aquelas reportagens só foram feitas por esse motivo.

A emissão da TSF, com a respetiva tradução para LGP, pôde ser acompanhada através do site em www.capacidades.org.pt. A escolha da rádio TSF para esta iniciativa teve a ver com o facto de se tratar de uma emissora com muita palavra e por isso mais fácil de traduzir para LGP. Esta iniciativa pioneira partiu do Programa ACESSO da Unidade de Missão Inovação e Conhecimento (UMIC), da fundação para a Computação Científica Nacional que fornece a largura de banda; do INOV – INESC Inovação, que cedeu a tecnologia; da GrooveMedia, para o design; e dos intérpretes

da Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa e da empresa Manus Interpretis. A supervisão do projeto pertenceu à Federação Portuguesa das Associações de Surdos.

Também o Instituto Politécnico de Leiria através do projeto IPL (+) Inclusivo, que “tem por missão estimular a implementação de uma política global de inclusão em todos os domínios da ação do instituto e comunidade envolvente” apresentou, dentro das suas diferentes atividades, uma emissão de rádio para surdos durante a sua participação na iniciativa “7 dias com os media”, no dia 8 de maio de 2013. Durante uma hora (das 15 horas às 16 horas), organizou o programa especial “Comunicação Inclusiva”.

A iniciativa procurou aproveitar a Rádio IPlay que surgiu na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do IPL, mas que já se alargou a todo o instituto. Funciona através de parcerias com rádios regionais/locais que, semanalmente, transmitem um programa de cerca de uma hora, produzido nos estúdios da IPlay.

Nesta base, foi assim que o programa “Comunicação Inclusiva” se desenvolveu. Tratou-se de uma emissão em direto, mas desta vez traduzida para Língua Gestual Portuguesa. O objetivo do programa foi o de sintetizar o primeiro ano temático do IPL (+) Inclusivo e integrou duas entrevistas: a Nuno Mangas, Presidente do IPL, e a Josélia Neves, professora dinamizadora do projeto.

Enquanto mentora da iniciativa, Josélia Neves¹ referiu que o mais difícil foi claramente manter os intérpretes de LGP durante uma hora seguida e em direto a traduzir os conteúdos.

Os percursos de um projeto

O projeto Rádio Mãos à Conversa surgiu no contexto da Unidade Curricular de Projeto do curso de Jornalismo e Comunicação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Assim, após identificado o problema de comunicação, que passava pela inexistência de uma plataforma mediática na qual conteúdos e linguagem radiofónica fossem traduzidos para Língua Gestual Portuguesa (LGP), teve início um processo de contactos

¹ Josélia Neves, coordenadora do projeto IPL (+) Inclusivo. Entrevista pessoal, 9 de maio de 2013.

com especialistas na área e comunidade surda que passaremos a explicitar de seguida.

A princípio, a ideia de criar uma rádio – palavra, música, efeitos sonoros e silêncio – para surdos, apresenta-se com um objetivo de difícil execução. Afinal vão os surdos ouvir? As imagens e as vibrações são componentes intrínsecas para que um surdo possa sentir o som. As pessoas surdas também cantam, dançam, tocam instrumentos musicais. Também têm sentido rítmico. E porque não a rádio? Foi a este desafio que nos propusemos.

Considerámos também relevante que os surdos, enquanto cidadãos, devem ter acesso a informação e conhecimento do e sobre o mundo para que possam participar no debate das questões públicas que, naturalmente, também os afeta. Neste contexto, os média devem ser facilitadores dessa integração no mundo das notícias. Ora, tendo em conta as dificuldades na apreensão da língua portuguesa, os surdos têm dificuldade em ler jornais e, por outro lado, a televisão, apesar de procurar formas de integração, como a utilização de parte do ecrã para a tradução da mensagem para LGP, julgámos que a rádio poderia, em virtude da sua transformação, ser também uma possibilidade de comunicação com a comunidade surda. É nesta base que nasce a Rádio Mãos à Conversa.

Um dos principais parceiros com vista à concretização deste projeto foi a Escola Básica Cristóvão Falcão, em Portalegre. Foi aí que começámos por recolher as primeiras informações sobre a especificidade da comunidade surda no que diz respeito ao modo como comunicam. Na referida escola, procurámos ter um contacto direto com os alunos e professores surdos, buscando o esclarecimento de questões relacionadas com os seus interesses e a forma como veem o mundo.

Um dos episódios marcantes em contexto de observação² da comunidade surda que realizámos na Escola Básica Cristóvão Falcão foi o contacto que mantivemos com um grupo de raparigas adolescentes, permitindo-nos perceber que, tal como os ouvintes, os gostos e interesses não variam muito: namoram, têm ídolos oriundos do mundo artístico e, poderá parecer estranho, em particular do universo musical.

² Observação realizada no dia 9 de abril de 2013.

Um outro passo importante para a prossecução do trabalho foi o contacto com o projeto que está a ser desenvolvido no Instituto Politécnico de Leiria e ao qual já nos referimos no ponto anterior do presente artigo. O IPL (+) Inclusivo permitiu conhecer as suas diferentes iniciativas realizadas para a comunidade surda, como a tradução para LGP das músicas da tuna do IPL, da missa em Leiria (e agora em Fátima) e de peças de teatro.

Outro marco que considerámos importante foi o contacto estabelecido com o projeto *Music for All*, da Escola Profissional Magestil. A informação aqui recolhida permitiu-nos perceber a importância da música para a comunidade surda. Situação que pode parecer um paradoxo, mas que nos ajudou a definir algumas opções para o nosso projeto. Ou seja, foi possível descobrir que os surdos gostam de música e que é possível assistirem a concertos como pessoas ouvintes. Os *Music for All* adaptam as condições do espaço para os surdos poderem ter um acesso completo à música. Por exemplo, o chão é forrado em madeira para que seja mais fácil sentirem as vibrações em conjunto com interpretação em palco onde, para além da Língua Gestual Portuguesa, existe também interpretação corporal, o que permite ao surdo ter a percepção se, por exemplo, a música é triste ou alegre.

O conjunto de contactos efetuados com a comunidade surda e especialistas nesta área foram cruciais para a definição dos caminhos a seguir no projeto, nomeadamente no que diz respeito aos conteúdos que integrariam os espaços noticiosos. A informação recolhida ajudou, por exemplo, na definição das secções editoriais tanto em relação à sua inclusão, como às que optámos por excluir. Um dos exemplos paradigmáticos daquilo que acabámos de dizer teve a ver com as notícias sobre ciência, cuja abordagem se torna difícil para os surdos, devido ao facto de não haver na Língua Gestual Portuguesa símbolos que expressem determinadas expressões científicas. Assim, apesar de considerarmos relevante incluir notícias sobre ciência, optámos por não as integrar no projeto.

Uma *webradio* para surdos – o projeto Rádio Mãos à Conversa

Os conteúdos presentes no site da Rádio Mãos à Conversa (<http://www.radiomaoaconversa.uphero.com/>) foram pensados em conjunto com os contactos que fomos fazendo ao longo do nosso caminho, com o objetivo de atingir as melhores formas de dar a informação para que a comunidade surda a entendesse. O projeto Rádio Mãos à Conversa pretende, utilizando a linguagem e o estilo radiofónico, que os surdos tenham acesso a informação atualizada, bem como programas dinâmicos que promovam o desenvolvimento, não esquecendo nenhuma faixa etária.

Pretendeu-se, como já aqui foi explicado, construir uma *webradio* e, por isso, adotar a linguagem radiofónica e juntá-la a outros elementos expressivos próprios do meio *online*. Assim, o som mantém-se (o que permite que a comunidade ouvinte seja também público da rádio), mas todos os conteúdos são traduzidos para Língua Gestual Portuguesa.

A construção do *site* procurou seguir dois caminhos. Em primeiro lugar, garantir que a informação recolhida junto da comunidade surda tivesse acolhimento com a utilização das ferramentas disponíveis *online* e, em segundo lugar, que a linguagem sonora fosse o principal recurso, por isso todos os conteúdos sonoros são traduzidos para LGP.

A apresentação do *site* está dividida em diferentes secções. A da “Atualidade” é a de maior referência no *site*, tendo em conta tratar-se de uma *webradio* informativa. O tema “Atualidade” engloba áreas como Política e Economia (na mesma subsecção), Cultura, Sociedade, Desporto. Cada uma das subsecções visa disponibilizar notícias, entrevistas e reportagens que vão sendo publicadas de acordo com critérios editoriais definidos previamente. Os conteúdos disponibilizados não se circunscrevem a informação específica relacionada com a comunidade surda, embora seja essa que merece maior atenção em termos editoriais.

Além destas peças, é disponibilizado diariamente um noticiário. É importante referir que relativamente aos acontecimentos que apresentem um maior interesse para a comunidade surda, é-lhes conferido um maior

destaque, como é o caso da notícia que abre o projeto e que está relacionada com o início da tradução para Língua Gestual Portuguesa das missas no Santuário de Fátima.

Do mesmo modo, há mais duas secções, ambas de periodicidade semanal: uma onde se apresentam entrevistas – “Conversas Abertas” – e outra de testemunhos e ainda uma secção aberta aos utilizadores para enviarem as suas histórias – “Estórias e Pessoas”.

Em destaque na página principal do *site* Rádio Mãos à Conversa, encontram-se três secções que terão sempre lugar privilegiado. São elas, “Multimédia”, “Curiosidades” e os “Concursos”. A primeira é um espaço com hiperligações para páginas da Internet com interesse para a comunidade surda, desde vídeos com interpretação em língua gestual (não só portuguesa – tal como na língua falada, na língua gestual os diferentes idiomas também existem. Há já muitas músicas traduzidas para língua gestual além da portuguesa, como a inglesa, francesa, etc.), a páginas na Internet que, de alguma forma, auxiliem os surdos na sua vida diária (hiperligações de associações para surdos, por exemplo).

Já as outras duas secções, “Curiosidades” e “Concursos”, pretendem estimular o interesse, a criatividade e a interatividade dos utilizadores. Do mesmo modo, o *site* dispõe de um espaço de literatura, onde é possível ler contos e poemas de diferentes autores, escolhidos e interpretados por Luís Ensinas, responsável pela Biblioteca Municipal de Portalegre, e por Maria João Reis, professora na Escola Superior de Educação de Portalegre.

Como não existem só surdos adultos, o nosso projeto apostou em espaços dedicados aos mais novos. A secção “Mais-Jovem” é pensada para a faixa etária infanto-juvenil, com conteúdos noticiosos e lúdicos. As notícias que a constituem são construídas de modo a serem entendidas pelos mais novos, através de uma linguagem mais simples, para que a compreensão se torne mais fácil, mantendo o interesse dos conteúdos.

A construção da *webradio* obedeceu a um conjunto de critérios próprios do jornalismo *online* como seja a memória (criação de arquivos); multimédia (som e imagem com a intérprete de LGP); hipertextualidade (criação

de ligações de interesse para a comunidade surda) e interatividade.

Este último aspeto mereceu da nossa parte algum destaque. Assim, foi criada a secção “Colabore Connosco” que é uma forma de o *site* se abrir para os seus utilizadores. A partir desta secção é permitido aos mesmos colaborar com notícias, comentários ou sugestões. As contribuições dos utilizadores serão sempre moderadas, estando a sua publicação dependente dos critérios editoriais do *site*. Abrimos também aos utilizadores a possibilidade de comentarem os conteúdos noticiosos disponibilizados. Esses comentários são moderados pela equipa gestora da *webradio*.

A Rádio Mãos à Conversa está também presente nas redes sociais – Facebook e Twitter. Estas permitem uma relação de proximidade com os utilizadores e proporcionam um espaço de debate. A divulgação de novos conteúdos será anunciada nas redes sociais, bem como a partilha de opiniões. Fomentar o debate e manter uma interatividade com o público é um dos principais objetivos da Rádio Mãos à Conversa.

Notas finais

O projeto Rádio Mãos à Conversa surge na combinação de dois pressupostos. Em primeiro lugar, as transformações que o meio radiofónico está a atravessar em virtude da sua migração para a Internet, adquirindo aí elementos expressivos que não fazem parte do seu código genético. Em segundo lugar, a consciência de que os média têm na sua essência uma função social que se consubstancia também na inclusão de determinados públicos, muitas vezes esquecidos nos e pelos meios de comunicação social.

Enquanto projeto jornalístico, a Rádio Mãos à Conversa pretende ser um espaço que inclua a comunidade surda e que através da linguagem radiofónica transmita uma parte do mundo a este público específico. Nesse sentido, todos os conteúdos editados foram pensados em função da comunidade surda. A interpretação em Língua Gestual Portuguesa dos conteúdos disponibilizados é o ponto fulcral do projeto Rádio Mãos à Conversa.

A experiência levada a cabo com a realização deste trabalho permite-nos concluir

que está longe de se esgotar nesta primeira fase. Será necessário, no futuro, colocar novos desafios ao projeto com o objetivo de o colocar à prova.

Como ideias para o futuro, a Rádio Mãos à Conversa poderia incluir, numa fase mais avançada, o *streaming* que daria uma maior atualização dos conteúdos, tendo em conta que a informação seria transmitida em direto. Para além dos conteúdos jornalísticos, foi pensado, para uma fase futura, transmitir relatos de futebol em direto. Apostar nas redes sociais é também um desafio, pois poderão estimular um relacionamento de proximidade com o ouvinte e dinamizar o debate em torno de questões de interesse para a comunidade surda.

Após quatro meses de investigação, trabalho e conversas sobre o tema, percebemos que o projeto em si não é de fácil execução. Não tanto devido à sua complexidade técnica e tecnológica, que não é inultrapassável, mas sobretudo por questionar conceitos e levantar questões que muitas vezes geraram nos interlocutores desconfiança e descrédito.

Um elemento importante e a explorar no futuro será, seguramente, uma avaliação que deverá ser feita junto da comunidade surda, no sentido de se perceber, com maior rigor, qual a perceção que possuem e a utilidade para o seu quotidiano de um projeto como este que aqui apresentámos.

Bibliografia

AMARAL, S. *et al.* (2006). As rádios portuguesas e o desafio do (on)line. Disponível em: http://www.obercom.pt/client/?newsId=254&fileName=wr3_radio_revisto_gustavo_rita_pdf_pat.pdf [Consulta: 1 de outubro de 2006].

BONIXE, L. (2012). *O que está na rádio que não é rádio – um estudo sobre os formatos não sonoros nos sites de emissoras de informação portuguesa*. In: <http://cobciber3.files.wordpress.com/2013/03/livro-de-atas-iii-cobciber-bonixe.pdf> [Consulta: 3 de junho de 2013].

GAGO, L. (2004). *La radio sur Internet: approche de l'innovation par l'étude des représentations et des services en ligne. Le cas de Ouï Fm.com et de Diora.com*. Disponível

em: <http://www.grer.fr/article16.htm> [Consulta: 17 de novembro de 2006].

HERREROS, M. (2011). *O rádio no contexto da comunicação multiplataforma*. In: <http://radioleituras.files.wordpress.com/2012/04/3-cebrian-herreros-pt.pdf> [Consulta: 3 de junho de 2013].

PRATA, N. (2008). *Webradio: Novos Géneros, Novas formas de Interação*. Tese de Doutoramento. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/AIRR7DDJD8/1/nair_prata_tese.pdf [Consulta: 20 de julho de 2008].

PEJ – Projeto Jornalismo e Sociedade (2012). *Para uma Carta de Princípios do Jornalismo na Era da Internet*. In: <http://estadodasnoticias.info/home/relatorios/principios-do-jornalismo/> [Consulta: 21 de maio de 2013].

REIS, I. (2011). A reconfiguração da temporalidade da rádio na era da Internet. *Comunicação e Sociedade*, vol. 20, pp. 13-28.

