

LUCÍLIA SALGADO

Escola Superior de Educação de Coimbra

O Outro Lado da Educação — Para além do instituído

105

A educação não se confina à escola e ao aparelho escolar. Há também um "outro lado da educação", não-formal, constituído por espaços de formação bastante significativos numa sociedade com as características da portuguesa. É esta ambivalência que este artigo procura discutir, propondo, por um

lado, a análise do sistema educativo português através dos seus efeitos e, por outro, reflectindo sobre as experiências de inovação pedagógica realizadas no nosso país. Termina com uma conclusão principal: nas práticas educativas não-formais o interesse pelos destinatários é um ponto comum.

DEMASIADO colada ao universo escolar, corporatizada nos profissionais do domínio, fortemente tutelada pela burocracia administrativa, a Educação não tem aguçado o apetite das Ciências Sociais para uma investigação capaz de elucidar as funções que deverá desempenhar em Portugal nos anos noventa e de fazer emergir o sentido de estratégias e práticas pedagógicas de vários contextos educativos. A contribuição científica para a fundamentação ou crítica das políticas educativas, assim como a participação em processos de inovação, aparece ou sectorizada ou encapotada em aplicações arbitrárias de modelos importados e descontextualizados.

A saída da Escola — embora com a Escola — parece hoje torna-se vector determinante, criando o distanciamento necessário à evidência dos seus mecanismos de funcionamento e ao esclarecimento das representações sociais que os sustentam. Situando-se no campo teórico da Educação Permanente, Paul Lengrand dizia em 1976, em Hamburgo, que o desenvolvimento educativo não se pode restringir ao quadro profissional dos professores "porque estes nunca saíram das Escolas".

Descontando o extremismo da afirmação, interessa seguir-lhe o desafio essencialmente em duas perspectivas conver-

gentes: na compreensão da área educativa pelas Ciências Humanas; na contribuição fornecida pelas inovações radicais no interior da própria Escola e por perspectivas e práticas fora do sistema formal de Ensino.

Se na década de 80 se começou a ouvir falar em Portugal de investigação em Educação, o facto de o seu âmbito se restringir a perspectivas pessoais de obtenção de diplomas (significativamente de mestrados) para promoção em carreiras profissionais não tem permitido criar equipas de pesquisa permanentes e coerentemente orientadas para a explicação sistémica da realidade educativa portuguesa⁽¹⁾. O impacto de projectos e teses demasiado pessoalizadas (no mestrando ou no professor coordenador das teses) é demasiado restrita e, por parcelizado e descontextualizado, dificilmente contribui sequer para esclarecimento dos problemas que se colocam aos profissionais da educação.

Parece tornar-se necessária a criação de quadros de pesquisa descomprometidos, em que, minimizadas as pressões externas do sistema — carreiras, demasiada implicação no universo escolar, (in)dependência do Ministério da Educação —, se permita a desmontagem da complexidade da *coisa educativa*, identificando, caracterizando, interrelacionando as componentes constituintes numa dinâmica sistémica, mobilizando interdisciplinarmente os adquiridos das Ciências Sociais fundamentais. Igualmente, se um grande objectivo de investigação em Educação pode ser contribuir para a compreensão do tipo de relação de pertença de Portugal a um quadro de sociedade pós-moderna, não o poderemos desligar da responsabilidade social da elucidação dos grandes problemas que hoje se colocam, a vários níveis, nesse sector. Pensamos mesmo que estes objectivos serão complementares.

Embora de forma não exaustiva, peguemos em três grandes questões de debate a que poderíamos chamar os *out-puts* da Escola: a Cultura Geral dos jovens ao fim de 12 anos de escolaridade; a formação adquirida na saída para a vida activa; o (in)sucesso escolar.

Se analisarmos cada uma das cinco funções socialmente atribuídas à Educação (desenvolvimento pessoal, cultura geral, aquisição de automatismos básicos, formação para a vida activa e formação profissional [Lobrot, 1968]), verificamos forçosa-

⁽¹⁾ Ver publicação anual do Instituto da Inovação Educacional sobre Investigação em Portugal.

mente que os problemas que o Ministro da Educação, Roberto Carneiro, se coloca em relação ao Sistema Educativo terão subjacente o que ao senso comum parece ser uma realidade: a *Escola actual não serve para nada*. Os três grandes problemas enunciados apenas parecem distinguir momentos sequenciais do insucesso do sistema educativo. Assim, se uns alunos são rejeitados pelo próprio sistema escolar (insucesso), outros sê-lo-ão pela incapacidade de inserção profissional e outros ainda pela própria Universidade. Terá a função de selecção social da Escola (Mónica, 1978) sido levada longe demais? Ou o perfil do jovem à saída do sistema escolar já não corresponde às necessidades do actual sistema económico? Ou estaremos ainda perante a inércia da Escola perante o desenvolvimento social?

Duas grandes ordens de problemas se colocam então: *num primeiro tempo*, urge saber que perfil de jovens efectivamente se forma na Escola actual. É preciso discutir a afirmação de que a Escola não serve para nada. Afinal, o curriculum escondido da escola *forma* nalgum sentido e, para além dos juízos de valores, sabemos que quem passou pelo sistema educativo adquiriu com certeza conhecimentos, desenvolveu capacidades, formou atitudes. Resta saber quais, e identificar os mecanismos que conduzem a cada processo.

Este esclarecimento aconselharia uma análise mais micro do sistema educativo e entrar-se-ia assim numa *segunda abordagem*, o estudo das *práticas*, em que a Escola é vista por dentro, para além do que aparece escrito nos programas e documentos administrativos. Esta abordagem remeteria: (a) para a relação entre o *Estado e os estabelecimentos escolares*, (b) para a relação da Escola com os seus destinatários: crianças e jovens, pais e comunidades, (c) para os *processos de ensino e aprendizagem*, a partir dos impactos nos destinatários, e para o papel decisivo dos *processos de avaliação*, (d) para um olhar muito atento para o universo fundamental: *os professores* — representações, atitudes e práticas; estudo dos factores determinantes de mudança. Neste sentido se entenderia a necessidade de uma perspectiva sistémica no tratamento dos vários vectores, o carácter essencial da perspectiva de equipa integrada de investigação.

Na primeira parte deste artigo tentámos levantar vias de pesquisa que permitissem caracterizar o sistema educativo português através da análise sistémica dos seus *efeitos* — produções e processos. Se os textos legais (de fundamentação

As lutas pedagógicas no interior da Escola

e de reforma do sistema) têm nos últimos 15 anos sido fortemente marcados pelos contributos da Sociologia da Educação⁽²⁾, também neste campo se verifica a "discrepância entre quadros legais (mais avançados) e práticas sociais (retrógradas)" (Santos, 1988).

No entanto, se se possibilitam mecanismos que conduzem ao desvio das propostas legisladas num sentido mais retrógrado, outros se verificam que permitem uma certa marginalidade ao sistema: o vinho novo que luta no odre velho.

Procurando, a um tempo, identificar as características da sociedade portuguesa intrinsecamente positivas que devem ser acauteladas no processo de desenvolvimento e produzir contributos para o debate da reforma do sistema, torna-se urgente dirigir a pesquisa em Educação em três grandes direcções: a inovação no interior da própria Escola; as práticas de educação não formal dirigidas aos mesmos destinatários das Escolas, a que chamaremos de Animação Socio-Educativa para a Infância⁽³⁾; os processos de Educação de Adultos e muito especificamente a Educação Popular.

Utilizando o carácter permissivo dos textos legais e batendo-se no interior das instituições, têm surgido por todo o país experiências de inovação pedagógica, cujos resultados parecem ser radicalmente diferentes dos efectivamente instituídos⁽⁴⁾.

Na ausência de um estudo sistémico, tentaremos lançar aqui algumas vias de pesquisas para o levantamento urgente e respectiva caracterização destas experiências, que se encontram disseminadas por todo o país, sendo, no entanto, menos conhecidas as que têm difícil acesso a actos colectivos e ainda menos as que nem se auto-atribuem estatuto de experiência ou inovação.

1. De facto, descobre-se acidentalmente em escolas professores que, fazendo algo diferente do habitual, procuram não divulgar as suas práticas, temendo represálias. Reconhece-se um duplo esforço: o da inovação não apoiada e o da criação de

⁽²⁾ Refira-se, a título de exemplo, a criação do Ensino Unificado (Ensino Secundário) e do Sistema de Fases de Escolaridade no Ensino Primário.

⁽³⁾ A denominação de *Animação Sócio-Educativa para a Infância* foi instituída no quadro da preparação do 1º Encontro, organizado pelo Departamento de Psicologia Educacional / Projecto Alfama do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) de Lisboa em Abril de 1987.

⁽⁴⁾ Como tal, os exemplos que a seguir se indicam têm apenas valor enquanto tal e referem-se ao universo restrito conhecido pelo autor. A não referência a outras experiências significativas não deve ser considerada como menosprezo ou falta de reconhecimento. Os casos indicados servem apenas de pistas de trabalho para a elaboração duma grelha que proceda ao levantamento necessário.

condições de existência e de resistência a contextos adversos. Num momento em que o Ministério lança uma reforma educativa em que se declara a inovação, verifica-se que só as experiências legitimadas (Escola Cultural, Escolas seleccionadas para aplicação dos novos programas) parecem ter apoios, assistindo-se à perda de potencialidades das práticas isoladas, efectivamente inovadoras.

2. Os profissionais educativos (professores, técnicos) que praticam estas experiências paralelas consideram-se *militantes* ou *carolas* pela enorme resistência que têm que vencer, essencialmente porque são, em muitos casos, eles próprios a sua única fonte de recursos (pagam formação, compram materiais, utilizam muito tempo pessoal...). A diversidade das ideologias em presença parece conduzir em casos bastante frequentes apenas à preocupação, a que anda fortemente associado o interesse pelos alunos, de ser um *bom profissional*.

3. Uma breve tentativa de caracterização das experiências apresentadas no encontro da APAP (Associação de Pesquisa e Acção Pedagógica)⁽⁵⁾ que decorreu no Porto em 1983 permitiu verificar que em todos os casos a inovação determinante tinha tido como ponto de partida a resposta a interesses dos destinatários — os alunos e os seus meios de inserção social. Uma atenção particular incidindo sobre outras experiências parece continuar a acentuar este vector.

4. O ponto de partida destas experiências parece essencialmente determinado pela existência dos referidos "militantes", que se encontram a vários níveis do sistema, e que a seguir se enumeram:

— *professores*, isolados ou em grupos mais ou menos informais. Neste último caso refiram-se os grupos que ficaram sem qualquer apoio da estrutura, lançada (e abandonada) pelo Ministério, dos CAP's (Centro de Apoio Pedagógico)⁽⁶⁾. De facto, é prática corrente do Ministério da Educação lançar projectos que mobilizam professores e muitas vezes comunidades, para,

⁽⁵⁾ Muitas das experiências referidas neste encontro tiveram como ponto de partida a Formação de Professores do Ensino Preparatório e Secundário (introdução/animação de computadores na Escola, saídas da aula/estudos do Meio, Expressão poética dos alunos, criação de actividades de Tempos Livres, ...) embora se apresentassem experiências referentes ao Ensino Primário (Escola de Avintes) e à Educação Infantil (Projecto de Alcácer do Sal) — citados de cor.

⁽⁶⁾ Trata-se de um projecto de Formação Contínua dos Professores do Ensino Primário, lançado pelo Ministério da Educação. Esta estrutura mostrou ter um grande impacto junto destes professores, dinamizando actividades em todo o país e criando Centros de Recursos. Como tantas vezes acontece, o Ministério decidiu acabar com estas estruturas retirando-lhes os apoios humanos e financeiros. Alguns professores conseguiram manter-se juntos, continuando a organizar actividades de interajuda. Uma informação desse grupo em 1987 referia a existência de ainda 60 CAP's em funcionamento!

nos momentos de mudança (e são numerosos, até ao longo do mesmo ano) os abandonarem, com o maior desrespeito por pessoas, instituições e até recursos materiais envolvidos. Num projecto de Investigação Sócio-Antropológica no distrito de Braga⁽⁷⁾, para compreender a resistência à adesão a certas iniciativas, foi mesmo necessário introduzir o parâmetro "memória de acções frustradas". Alguns professores conseguem, no entanto, assumir como seus (os) objectivos do projecto e continuar a implementá-los com os escassos recursos que localmente conseguem obter. Muitas autarquias têm tido papel determinante nestes processos.

— *equipas de gestão* dos vários graus de Ensino. Nestes casos, quando têm funções de formação de formadores, estas estruturas acabam por alargar a inovação educativa a outros professores e assim criar quadros institucionais de inovação. Inseridas no sistema, lutam igualmente com grandes dificuldades e têm, por falta de apoio institucional, na maior parte dos casos, carácter efémero.

— *técnicos do Ministério da Educação*. Preocupados com os destinatários da sua acção encontram-se técnicos que se assumem mais como *funcionários públicos* do que como *servidores do Estado*. O estudo dos percursos de vida dos animadores associativos⁽⁸⁾, intelectuais formados nas práticas militantes dos anos 70, traria eventualmente contributos importantes para a compreensão da génese destes perfis no interior do aparelho de estado. No entanto, o poder que a representação social da sua função lhes atribui e as suas práticas de inovação têm-se revelado perigosas, porque involuntariamente enganadoras. As expectativas criadas não são frequentemente acompanhadas de resposta ou de garantias de continuidade. A ausência de políticas a longo prazo, a irresponsabilidade administrativa, tornam pois estas práticas, para além de efémeras, extremamente negativas,

— *investigadores* mais ou menos enquadrados. Para além do enquadramento institucional, existem igualmente nos investigadores a perspectiva burocrática e a intervencionista. As características destes dois níveis de investigadores são ainda a precisar.

⁽⁷⁾ No quadro do Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos (PNAEBA), para elaboração do Programa Regional Integrado do Distrito de Braga, foi implementado um Projecto de Investigação Sócio-Antropológica que abrangeu 40 freguesias (de todos os concelhos) deste Distrito — Direcção-Geral da Educação de Adultos, Lisboa/Braga, 1979/82.

⁽⁸⁾ Um dos estudos preparatórios da PNAEBA, refere-se ao levantamento das experiências de Educação Popular em quadros associativos (Benavente *et al.*, 1979).

5. Dum modo organizado e com algum impacto no domínio educativo são bastante restritas as Associações de Professores. Refira-se, de forma não exclusiva:

— o Movimento das Escolas Modernas: estrutura com quase 20 anos, inicialmente marcada pela Pedagogia Freinet e posteriormente pela Pedagogia Internacional, tem desenvolvido uma linha própria no campo das práticas educativas, na formação de professores e na investigação educacional. Bastante fechado sobre si próprio tem exercido influência no meio educativo, não apenas através dos seus Congressos anuais, mas sobretudo pela participação dos seus membros em instituições de acção de formação em projectos de investigação, em departamentos e comissões do Ministério da Educação. É, no entanto, na própria sala de aula com os alunos que a sua acção é mais significativa, tendo sido possível desvendar facilitadores de sucesso educativo⁽⁹⁾.

— O CEFEP (Centro de Formação de Professores) desenvolveu grande actividade neste campo, sobretudo nos anos 70. No entanto, o facto de acidentalmente se terem encontrado por todo o país (Guimarães, Coimbra, Palmela,...) professores isolados, já referidos, que usufruem ainda da formação então recebida, merece aqui esta referência

— os impactos de outras associações profissionais de carácter mais específico, quer de níveis de Ensino (Associação dos Educadores de Infância, Casas do Professor), quer de Disciplinas curriculares (Matemática, Música, História, Português, Filosofia, ...), carecem ainda ser avaliadas nesta óptica dos efeitos na Educação.

São ainda de referir as experiências incrementadas por instituições financiadas fora do sistema Escolar, como é o caso da F. C. Gulbenkian e da F. B. Van Leer. Pela sua actividade e especificidade, seria de dar atenção particular a esta última, sobretudo pela incidência nas transformações no Ensino Primário (Projectos ECO e Projecto da Amadora)⁽¹⁰⁾.

Saindo do campo formal do Sistema Educativo e referenciando-nos na perspectiva da Educação Difusa, podemos dizer

**A animação
sócio-educativa para a
infância**

⁽⁹⁾ Ver revista *Escola Moderna*, editada pelo MEM e 13 Congressos anuais realizados por todo o país, com uma média superior a 200 participantes.

⁽¹⁰⁾ O projecto ECO é tutelado em Portugal pelo I.E.D. (Instituto de Estudos para o Desenvolvimento) e procura a transformação da Escola Primária através dos seus professores envolvidos em processos de mudança. Ver o artigo de Ana Benavente *et al.* neste número da *RCCS*. O Projecto da Amadora realiza-se no quadro da Divisão de Formação e Intervenção Sócio-Educativa (em A-da-Beja) do Centro Regional de Segurança Social de Lisboa e, numa perspectiva comunitária, procura o sucesso educativo de crianças de bairros periféricos.

que Portugal se apresenta com um leque bastante variado e rico do que P. Furter (1983) denomina *Espaços de Formação*.

Circunscrevendo-nos num primeiro tempo aos destinatários privilegiados do *Ensino Informal* — as crianças e os jovens em idade escolar — identificamos dois grandes vectores de análise. Um primeiro refere-se à Educação Infantil, isto é, à Educação que se processa sem quadro específico, sem estratégia pedagógica determinada que não seja a da existência de contextos/espacos educativos. Para além da educação mais especificamente familiar, permanece ainda com bastante significado o que em Portugal se chama "Brincar na Rua". Se no meio rural jogo e iniciação profissional aparecem ainda sem delimitações aparentes e inseridos nos contextos de vida comunitária, nas cidades o problema coloca-se de maneira diversa, ora encarados socialmente como transgressões⁽¹¹⁾, ora legitimamente defendidos contra a agressão do trânsito em zonas em que o espaço é mais fortemente sentido como comunitário⁽¹²⁾. A consciência social da necessidade de reivindicação destes espaços é ainda bastante embrionária, não tendo atingido ainda as formas de luta emergentes nas metrópoles de betão; nestas, a resposta é a obtenção de espaços informais para crianças, nomeadamente, a procura de Terrenos de Aventura (CNACGP, 1980).

Um outro tipo de actividades, já com objectivos no campo educativo, normalmente apelidado de *Educação Não-Formal*, surge em Portugal, procurando afirmar-se com uma denominação positiva autónoma no 1º Encontro de Animação Sócio-Educativa para a Infância (Lisboa, 1987). Um inquérito previamente enviado às instituições permitiu verificar que sob designações várias se encontram: actividades lúdicas, de expressão plástica — desenho, pintura, impressão — de expressão física, musical, dramática, de base artesanal (tecelagem, cerâmica) ou oficial (carpintaria, electrotécnica) de expressão escrita (jornais de parede ou impressos), de animação de rua (cortejos de Carnaval, festas de Natal ou de Santos Populares) de pesquisa (do património cultural ou natural), de leitura (animação de Bibliotecas, Clubes de Leitura), passeios, visitas, exploração do meio, etc., etc.. Salientando o valor educativo, refira-se que raras são as actividades que aparecem isoladas em *ateliers* específicos, encontrando-se não

⁽¹¹⁾ Estudo elaborado no quadro do Projecto ECO, em Lisboa, freguesia da Ajuda.

⁽¹²⁾ Estudo elaborado no Projecto de Alfama (ISPA), em Lisboa, nas freguesias de S. Estevão e S. Miguel.

só organizadas de forma a completar-se mutuamente como, em alguns casos, tomando a forma de projecto, o que facilita o desenvolvimento de capacidades fundamentais para a vida activa, tantas vezes ausentes na Escola, como a concepção, organização e implementação da criatividade, a antevisão, o faseamento, a distribuição de tarefas, a avaliação. De igual modo, a gestão do quotidiano nestes Centros em "comunidades" facilita o desenvolvimento moral através da prática da auto e da hetero-avaliação de comportamentos, da elaboração de regras de conduta, da criação de instituições internas de funcionamento, de práticas de trabalho em equipa e de solidariedade.

A profusão de Actividades de Tempos Livres provocada pelo sistema de regimes duplos no Ensino Primário reveste em Portugal formas diversas, indo das Ludotecas e Actividades de Tempo Livre, às Bibliotecas para a Infância, a actividades diversas para crianças, seja em estruturas associativas (grupos de teatro, ranchos, grupos corais e de música, clubes de ambiente e defesa do património), seja em grupos estruturados com objectivos políticos e ideológicos (escuteiros, pioneiros), e ainda à inserção em Projectos integrados de animação comunitária⁽¹³⁾.

Originariamente com géneses diferentes, podemos hoje encontrar perspectivas bastante diferenciadas nas actividades de animação com crianças. Uma atitude assistencial de custódia, ou seja, de guarda às crianças cujos pais trabalham, é prolongada hoje com os CATL's (Centros de Actividades de Tempos Livres). Subsidiadas pelos Centros Regionais de Segurança Social e por Misericórdias Locais, estas actividades dificilmente conseguem fazer com que sejam reconhecidos objectivos pedagógicos às instituições de tutela.

Na história destas actividades encontramos ainda as de vertente mais psico-pedagógica, que correspondem à resposta a necessidades de estimulação precoce. Esta perspectiva reconhece actualmente uma certa validação nos programas de remediação de combate ao insucesso.

Para além das já referidas, tiveram ainda importância educativa as actividades promovidas com fins ideológicos. Com objectivos religiosos identificam-se as actividades promovidas pelos Centros Paroquiais e Sociais das Igrejas em zonas rurais e urbanas, que sempre patrocinaram animação a grupos de crianças e jovens, revestindo a forma de passeios, convívios, colónias e campos de férias, grupos de teatro e musicais, etc.

⁽¹³⁾ Para além dos projectos já referidos cabe aqui especialmente o Projecto OUSAM, sediado em Paredes de Coura e subsidiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

**A educação
de adultos
— a educação
popular**

Hoje ainda são estas as únicas actividades oferecidas a jovens de meios rurais, com especial incidência nos grupos de catequistas.

Com objectivos mais especificamente políticos surgiram nos anos 70 grupos de militantes que, patrocinando actividades em meios operários ou sub-urbanos, procuravam "facilitar o acesso à cultura de crianças desfavorecidas" ou "desenvolver o espírito de classe" nos futuros proletários.

A consciência da importância pedagógica destas actividades é ainda bastante recente, desenvolvendo-se basicamente nos animadores que nos vários quadros institucionais dinamizam as mais diversas acções com crianças e jovens. Através da orientação pedagógica e formativa das suas práticas, que combinam uma preocupação de resistência às instituições do Ensino-Formal com objectivos de autonomia, de socialização, de desenvolvimento cívico, afectivo e motor, de hábitos de leitura, de funcionalidade da escrita, de capacidade de expressão, etc., tais actividades descobrem-se como Escola paralela, procurando fazer reconhecer socialmente o seu papel e estrutura educativos.

Em 1980, Pierre Dominicé declara em Lisboa⁽¹⁴⁾ que a Educação de Adultos poderia trazer perspectivas facilitadoras da transformação da Escola actual. Não procurando seguir aqui os traços deste impacto em Portugal, apenas levantaremos pistas que ajudem a elucidar a contribuição da Educação de Adultos no campo da Educação Permanente, enquadrando-a nas especificidades da nossa sociedade.

A precaridade de produção teórica a partir da nossa realidade leva-nos a ter que acautelar a representação social que por cá identifica Educação de Adultos com Alfabetização dos iletrados ou com a actividade que um departamento do Ministério da Educação⁽¹⁵⁾ tem vindo a promover nos últimos 20 anos.

A Educação de Adultos, embora não reconhecida com este nome, desenvolveu em vários sectores perspectivas de Educação Permanente completamente paralelas ao sistema formal de Ensino. A falta de um levantamento sistemático nesta área apenas nos permite referir as experiências no campo da formação do pessoal de saúde — médicos, enfermeiros, técnicos específicos. Seguindo uma linha de continuidade, por exem-

⁽¹⁴⁾ Entrevista concedida ao *Jornal da Educação*.

⁽¹⁵⁾ Criada em 1972 com a designação de Direcção-Geral de Educação Permanente, em 1979 passou a ser denominada Direcção-Geral de (Apoio) e Extensão Educativa.

plo, na formação pós-básica de pessoal de enfermagem poderemos ser levados a concluir que o facto de as necessidades de formação não se poderem restringir ao campo da *aquisição de saberes* (conhecimentos) obriga à pesquisa de metodologias que permitam o *desenvolvimento de capacidades* (saber-fazer) e a *aquisição de atitudes* (saber-ser ou estar com os outros). Igualmente no campo da Extensão Rural se procurou fundamentação na Educação Permanente de modo a conseguir que populações iletradas pudessem aceder aos conhecimentos fundamentais à transformação das culturas.

Outros terrenos de Formação de Adultos, como actualmente vastas áreas da Formação Profissional e, nomeadamente, a Formação de Professores, permanecem predominantemente escolarizados (ou academizados), funcionando o isomorfismo pedagógico no sentido contrário ao da Educação Permanente. Isto é, são as dinâmicas (ou inércias) da Escola, da Educação Formal, que prevalecem na Formação de Professores. As perspectivas de Educação de Adultos são ainda praticamente ignoradas e muito menos praticadas, excepto, como atrás se referiu, nas práticas a que chamamos marginais no interior dos sistemas.

Parece ser no terreno, a que em Portugal se convencionou chamar Educação Popular — não a cultura *para* o Povo, mas a Educação não-formal promovida *pelas* associações populares — que maiores contributos se produziram na criação de um outro olhar sobre a Educação.

Talvez na senda da tradição cultural e educativa praticada nas Associações populares desde os finais do séc. XIX e princípios do XX, é possível encontrar, durante todo o período da Ditadura, núcleos consistentes de resistência no campo cultural, quer no sentido do desenvolvimento duma cultura própria, quer na procura de condições de acesso aos conhecimentos e práticas produzidas exteriormente.

O incremento, em número e em qualidade, destas actividades regista, no entanto, valores mais significativos nos anos 70, tendo o seu pico máximo nos anos que se seguiram ao 25 de Abril. No largo espectro das iniciativas de base popular, a cultura e educação têm um lugar privilegiado, aparecendo de forma mais ou menos imbricada em todos os combates sociais.

A passagem relâmpago pela Direcção Geral de Educação Permanente (Out. 75 / Julho 76) de uma equipa liderada por Alberto Melo, com especial sensibilidade neste campo, permitiu, utilizando o contexto político existente, valorizar estas práticas, atribuindo-lhes estatuto no domínio educativo. Nesse sentido

refere o prefácio da publicação da UNESCO que "a experiência portuguesa, tal como se desenvolveu depois da queda da ditadura, parece particularmente interessante pela variedade de iniciativas que se manifestavam em matéria de educação popular e pela originalidade das estratégias e das experiências que a Direcção-Geral da Educação Permanente, no Ministério da Educação, promoveu para conseguir que a educação de adultos fosse obra dos próprios adultos" (Melo, 1978). A legislação então produzida e as medidas promulgadas decorrem de uma filosofia base: a não opção por campanhas de alfabetização "separando os que são 'educados' e os que não são, os que não sabem ler e escrever e os que sabem".

Deste modo optou-se por "dar prioridade às actividades que unissem toda a colectividade em função de um objectivo comum, devendo fornecer-se um apoio à organização popular, lá onde ela aparecia, mesmo se os seus objectivos não eram, na origem, de ordem educativa". Por trás desta opção está subjacente ainda outra ideia: "em vez de nos preocuparmos com o que faltava a estas populações (a cultura literária ou escrita), queríamos partir do que elas tinham em abundância, mesmo (e sobretudo?) nas regiões ditas 'mais atrasadas': a cultura popular, o saber dizer, o saber fazer (...). *A escrita estaria, portanto, na aldeia ao serviço da cultura existente nestas regiões*" (Melo e Benavente, 1978).

Após um vazio de 2 anos, em 1979 é ainda possível retomar, em parte, esta linha de trabalho e, no quadro dos Estudos Preparatórios para a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos (PNAEBA) — aprovada por unanimidade na Assembleia da República —, proceder a um estudo destas experiências, fazendo emergir as características fundamentais deste outro modelo educativo: as acções de carácter educativo surgem inseridas em práticas mais globais, de resposta a problemas de ordem social, económica ou mesmo cultural. Raramente aparecem isolados de outros objectivos; os assuntos tratados (conteúdos) têm como pontos de partida e de chegada a realidade dos participantes; as metodologias utilizadas assentam na realização de algo pessoal ou socialmente útil. Os actos vazios de significado (exercícios) não têm lugar nestas práticas; não existe qualquer hierarquia ou estatuto especial atribuído a quem ensina ou a quem aprende. Há trocas de saberes e as relações existentes são as praticadas no dia-a-dia das relações sociais comunitárias; estas práticas realizam-se em espaços e instituições comunitárias controlados pelos participantes.

Mais uma vez o escrito, o legislado no Plano (PNAEBA), foi desvirtuado na prática, não só a educação popular foi reduzida à alfabetização e escolarização, como o modo como o Estado se relacionou com as Associações destruiu muito do seu dinamismo neste campo. A importância da investigação neste terreno, parece, pois fundamental.

Nesta linha de pesquisa, foi ainda possível prosseguir a investigação procurando fundamentar estas práticas através de um estudo distanciado do campo educativo. O Projecto de Investigação Socio-Antropológico e de Desenvolvimento da Educação de Adultos da Região Norte (PISADEARN) permitiu identificar não só necessidades educativas e recursos locais como a) perceber que para que a Educação exista tem que se ter em conta os destinatários, produzindo e operacionalizando o conceito de *condicionantes de intervenção*, e b) conceber *estratégias educativas integradas* que, respondendo a necessidades específicas das populações, passassem pela sua valorização cultural e criassem campos educativos não formais, recorrendo às metodologias de animação emanantes do modelo da Educação Popular.

Se algo existe em comum nestes três tipos de práticas educativas é, sem dúvida, o interesse pelos destinatários.

Ao contrário da pedagogia burocrática (Lapassade, 1974), na perspectiva cultural parecem convergir em dois pontos essenciais: a valorização cultural necessária à predisposição da aprendizagem e a interacção entre sistemas culturais diferentes através de processos de *transmissão, apreensão e partilha de saberes* (Kaës, 1966).

De facto, se analisarmos o insucesso escolar de crianças de meios populares, verificamos que a sua base de sustentação decorre dos mesmos vectores do insucesso das campanhas e planos de alfabetização de adultos: o modo como a Escola desvaloriza e menospreza os meios populares — nenhuma cultura se pode desenvolver se não se sentir em superioridade (Strauss, 1979) — conduz à dificuldade de criar interacções pedagógicas entre sistemas culturais letrados e iletrados.

As experiências inovadoras referidas, a animação sócio-educativa, a Educação de Adultos numa perspectiva de Educação Permanente e, mais especificamente, a Educação Popular parecem decorrer desta dupla perspectiva. A distanciação que a Educação Popular cria perante o sistema formal de Ensino pode ajudar a elucidar os seus mecanismos de reprodução ou a fundamentar pistas de sucesso alternativas.

**Linhas
comuns de
sucesso**

Os grandes campos oferecidos à Sociologia da Educação parecem ser, para além dos colocados por outros domínios sociais e políticos — funções que se atribuem à Educação —, as de elucidação sociológica dos bloqueios e potencialidades do sistema Educativo Português e a identificação fundamentada das capacidades mobilizadas pelas experiências alternativas ao sistema.

O duplo contributo desta perspectiva decorreria da convergência na preocupação de caracterizar a sociedade portuguesa, situando-a num quadro das relações mundiais, e da capacidade teórica de intervir no debate actual de transformação do sistema Educativo e da Educação para o desenvolvimento.

Que mais não fosse, o facto de se tomarem as práticas marginais como objecto de estudo seria já valorizá-las, intervir no seu incremento. Se, para além disso, se der voz aos que a não têm, buscando-lhes os contributos da efectiva inovação no campo educativo, à transformação em intervenção social do que até então seria apenas resistência ao sistema, procura de bem-estar com a consciência profissional, opção ideológico-militante.

É igualmente abrir a discussão. Trazer, pelas mãos das Ciências Sociais, novos contributos, outros olhares sobre o quotidiano do ensinar e do aprender. ■

Referências Bibliográficas

- | | | |
|---|------|--|
| Benavente, A. <i>et al.</i> | 1979 | <i>Objectivos, Situações e Práticas da Educação de Adultos em Portugal, 1979.</i> Lisboa, Direcção-Geral da Educação de Adultos. |
| Centre Nationale d'Art et de Culture Georges Pompidou | 1980 | <i>Enfants, à Vous de Jouer! Terrains d'Aventure, Transformation d'Espaces Urbains.</i> Paris, C.C.I.. |
| Furter, P. | 1983 | <i>Les Espaces de la Formation.</i> CH/Lousanne Presses Polytechniques Romands. |
| Kaës, R. | 1966 | <i>Images de la Culture chez les Ouvriers Français.</i> Paris, Cujas. |
| Lapassade, G. | 1974 | <i>Groupes, Organisations, Institutions.</i> Paris, Gauthier-Villars. |
| Lobrot, M. | 1968 | <i>La Pédagogie Institutionnelle.</i> Paris, Gauthier-Villars. |
| Melo, A.;
Benavente, A. | 1978 | <i>A Educação Popular em Portugal, 1976,</i> Livros Horizonte — tradução da publicação previamente editada pela UNESCO. |
| Mónica, M. F. | 1978 | <i>Escola e Classes Sociais.</i> Lisboa, Ed. Presença. |
| Santos, Boaventura de Sousa | 1988 | «O Social e o Político na Transição Pós-Moderna». Coimbra, <i>Oficina do Centro de Estudos Sociais</i> , nº 1. |
| Levi-Strauss, | 1979 | <i>Mito e Significado.</i> Lisboa, Edições 70. |