

**Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Economia Política**

**Educação Popular enquanto projeto de Transformação Social:
Que Futuro para Portugal?**

Ana Margarida Junqueira Simão

**Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre
em Estudos de Desenvolvimento**

Orientador:
Prof. Doutora Ana Margarida Esteves, Investigadora Auxiliar CEI-IUL – Centro de
Estudos Internacionais, ISCTE-IUL

[outubro, 2019]

**Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Economia Política**

**Educação Popular enquanto projeto de Transformação Social:
Que Futuro para Portugal?**

Ana Margarida Junqueira Simão

**Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre
em Estudos de Desenvolvimento**

Orientador:
Prof. Doutora Ana Margarida Esteves, Investigadora Auxiliar CEI-IUL – Centro de
Estudos Internacionais, ISCTE-IUL

[outubro, 2019]

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Doutor José Manuel Henriques por toda a orientação que me deu na fase inicial deste trabalho, quando ainda estava muito perdida sobre o que gostaria de estudar. Obrigada pela disponibilidade demonstrada e pelo constante questionamento, que me permitiu chegar até aqui.

À Prof. Doutora Ana Margarida Esteves, por toda a orientação e sugestões dadas.

E por último, a todas as pessoas que entrevistei para a realização deste trabalho. Obrigada pela total disponibilidade demonstrada e acima de tudo, obrigada por continuarem a acreditar e a defender uma visão de educação, que não se limita aos muros fechados da escola.

RESUMO

O presente trabalho surge com o objetivo de pensar a educação através de diferentes perspetivas contrárias ao modelo escolar. Neste sentido, são valorizadas modalidades de educação que defendam uma educação emancipadora, libertadora e promotora de transformação social, focando-se nas iniciativas de Educação Popular ocorridas em Portugal no pós 25 de abril de 1974. Ao longo do trabalho é feita igualmente uma retrospectiva histórica das políticas de educação de adultos em Portugal.

Esta pesquisa procura fornecer respostas à pergunta: “Existe futuro, em Portugal, para a Educação Popular crítica e promotora de transformação social, dentro da escola formal ou num contexto de organizações (Terceiro Sector) afastado das lutas e reivindicações sociais e políticas, que caracterizaram as organizações no pós 25 de abril de 1974?”. De forma a contribuir para a procura de respostas, esta pesquisa inclui a realização de entrevistas a pessoas com trabalho realizado neste campo.

Hoje é possível constatar que a educação, e nomeadamente a educação de adultos, têm perdido cada vez mais o seu carácter subversivo. Desta forma, é difícil imaginar a escola formal – promotora de acomodação social - e o terceiro sector - tão dependente de financiamentos externos e decisões políticas – como espaços favoráveis ao desenvolvimento de uma educação que fomente o pensamento crítico. É contudo, cada vez mais importante que se criem, por enquanto fora destes contextos, iniciativas e espaços alternativos que continuem a comprovar que há outros caminhos possíveis, e outras formas de viver a educação.

Palavras-Chave: Educação Popular, Transformação Social, Movimento Associativo Políticas de Educação de Adultos.

Códigos de Classificação JEL: JEL I20, JEL I21, JEL I28

ABSTRACT

This paper aims to think about education through different perspectives contrary to the school model. In this sense, education categories that defend an emancipating and liberating education that promotes social transformation are valued, focusing on the Popular Education initiatives that took place in Portugal after april 25, 1974. Throughout the work, a historical retrospective is also made of adult education policies in Portugal.

This research seeks to provide answers to the question: “Is there a future, in Portugal, for a critical and promoter of social transformation Popular Education, within the formal school or in a context of organizations (Third Sector), away from the struggles and social political claims that characterized the organizations after april 25, 1974?”. In order to contribute to the search for answers, this research includes interviews with people with a body of work in this field.

Today it can be seen that education, and in particular adult education, has increasingly lost its subversive character. Thus, it is difficult to imagine the formal school - promoting social accommodation - and the Third Sector - so dependent on external funding and political decisions - as favorable spaces for the development of an education that fosters critical thinking. It is, however, increasingly important to create, for the time being outside these contexts, alternative initiatives and spaces that continue to prove that there are other possible paths, and other ways of living education.

Key Words: Popular Education, Social Transformation, Associative Movement, Adult Education Policies

JEL Classification Codes: JEL I20, JEL I21, JEL I28

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I – Quadro Teórico	7
Capítulo I - Educação Escolar vs. Educação para a Transformação Social	7
I.I - Escola: Tempo de “Promessas” e Tempo de “Incertezas”	7
I.II – Existe Futuro para a Escola?	10
I.III – Uma outra Escola: Por uma educação libertadora	13
I.IV – Uma outra Escola: Por outros Mundos Possíveis	15
Capítulo II – Educação Popular	21
II.I – Educação Popular: Definição “inacabada” de um conceito	21
II.II – Educação Popular: Princípios Subjacentes	24
II.III – Educação Popular, Educação não formal e Educação de Adultos	25
II.IV – Educação Popular: Alternativa a um modelo de Educação	26
II.V – Educação Popular e Movimentos Sociais	28
Capítulo III – A Educação Popular no pós 25 de abril	31
III.I – A Educação no Período da República e do Estado Novo	31
III.II – O 25 de abril de 1974 como experiência coletiva de aprendizagem	33
III.III – O PNAEBA, Lei de Bases do Sistema Educativo e Formação Profissional	38
III.IV – O Movimento Associativo e o Terceiro Sector	42

Capítulo IV – As políticas de educação de adultos sob a égide da União Europeia	47
IV.I – Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida	47
IV.II – Da adesão à Comunidade Económica Europeia ao Programa Qualifica – A Realidade Portuguesa	50
IV.III – O outro lado das Políticas de Educação de Adultos: uma crítica à Aprendizagem ao Longo da Vida	58
Capítulo V: Educação Popular – Que futuro para Portugal?	63
V.I – Os desafios e o futuro da Educação Popular em Portugal	65
Conclusão	71
Fontes	77
Referências Bibliográficas	77
Anexos	
Anexo A – Entrevistas	
Anexo B – Biografias	

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

- ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ANQ - Agência Nacional de Qualificações
- CAOB - Centro de Apoio às Organizações de Base
- CDS-PP - Centro Democrático Social-Partido Popular
- CNO - Centros Novas Oportunidades
- CONFITEA - Conferências Internacionais de Educação de Adultos
- CQEP - Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional
- CRVCC - Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- DGAEE - Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa
- DGEA - Direção Geral de Educação de Adultos
- DGEE - Direção Geral de Extensão Educativa
- DGEP - Direção Geral da Educação Permanente
- DGFV - Direção Geral de Formação Vocacional
- EFA - Educação e Formação de Adultos
- FMC - Formações Modulares Certificadas
- INO - Iniciativa Novas Oportunidades
- IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
- MFA - Movimento das Forças Armadas
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PNA - Plano Nacional de Alfabetização
- PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
- PREC – Processo Revolucionário em Curso
- PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativa para Portugal
- PS - Partido Socialista
- PSD - Partido Social Democrata
- RSI – Rendimento Social de Inserção
- RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- TORV - Técnica de Orientação, Reconhecimento e Validação
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

*“Aí Senhor das furnas
Que escuro vai dentro de nós
Rezar o terço ao fim da tarde
Só para espantar a solidão
E rogar a Deus que nos guarde
Confiar-Lhe o destino na mão
Que adianta saber as marés
Os frutos e as sementeiras
Tratar por tu os ofícios
Entender o suão e os animais
Falar o dialecto da terra
Conhecer-lhe o corpo pelos sinais
E do resto entender mal
Soletrar assinar em cruz
Não ver os vultos furtivos
Que nos tramam por trás da luz
Aí Senhor das furnas
Que escuro vai dentro de nós
A gente morre logo ao nascer
Com olhos rasos de lezíria
De boca em boca passar o saber
Com os provérbios que ficam na gíria
De que nos vale esta pureza
Sem ler fica-se pederneira
Agita-se a solidão cá no fundo
Fica-se sentado à soleira
A ouvir os ruídos do mundo
E a entende-los à nossa maneira
Carregar a superstição
De ser pequeno ser ninguém
Mas não quebrar a tradição
Que dos nossos avós já vem”*

(“A gente não lê” - Carlos Tê)

INTRODUÇÃO

A Escola está longe de constituir o único agente interveniente no processo educativo, mas a sua crescente complexidade organizacional, a sua institucionalização, e o crescente lugar de destaque que foi conquistando ao longo dos últimos séculos, muito contribuem para que outras instâncias educativas, também importantes, se tenham contudo subalternizado aos nossos olhos (...) A educação escolar é porém mais imediatamente apreensível do que outras, e é hoje, mais do que nunca, muito valorizada socialmente. É que a Escola tem a faculdade de formalizar e materializar uma determinada vivência escolar, um processo (...) através da atribuição de diplomas e de credenciais, socialmente reconhecidos (...) A ação educativa desenvolvida por outras instâncias, como a família, os meios de comunicação social, os grupos e as associações, etc., é geralmente menos sistémica e menos formalizada, é mais implícita do que explícita, e tantas vezes, pouco ou nada valorizada e reconhecida socialmente (Lima, 1982: 367).

Este texto poderia ter sido escrito hoje, visto que se mantêm extremamente atual. Contudo, foi escrito em 1982 por Licínio Lima para a Revista Cultural e Atualidades. Hoje, 37 anos depois, a educação continua a defrontar-se com alguns dos pontos referidos pelo autor. Hoje, as aprendizagens realizadas em contexto formal continuam a ser mais valorizadas do que as realizadas em contextos não-formais e informais, e a questão da certificação mantêm-se central, num mundo dominado pelas competências e onde não é valorizado o que não pode ser medido.

Canário (2006) refere que o século XX foi marcado pelo triunfo da escolarização, mas que o futuro da escola é cada vez mais incerto, pois a escola deixou de ser entendida como a solução para passar a ser vista como parte do problema. A escola vive um défice de sentido e de legitimidade, produzindo o contrário do que promete. Para o autor, as críticas existentes ao modelo escolar levam à necessidade de se criar um modelo educativo que substitua o modelo escolar clássico, pois no mundo em que vivemos a educação ultrapassa cada vez mais as fronteiras do escolar.

De igual forma, ao nível da educação e formação de adultos, Guimarães e Lima (2012) reforçam a necessidade das respostas existentes reconhecerem os diferentes percursos de vida e de formação, e ultrapassarem os modelos escolares rígidos e uniformizados. Melo (2018) refere que mais do que um défice de qualificações, a população portuguesa apresenta um défice de certificações, o que comprova o carácter inflexível dos sistemas de certificação, que ignoram a qualidade das aprendizagens realizadas pelos adultos nos seus diferentes contextos

de vida e de trabalho. O autor defende a necessidade de considerar sempre os conhecimentos e competências adquiridas fora dos sistemas formais de ensino e de formação profissional, conduzindo a uma certificação.

Apesar do referido acima, a verdade é que as principais diretivas europeias no campo da educação e formação de adultos, como o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida, continuam a valorizar acima de tudo, a aquisição de competências para o mercado de trabalho por oposição às competências para a cidadania, através da promoção do pensamento crítico. De igual forma, em Portugal, iniciativas inovadoras como os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) tem sido desvirtuadas ao longo dos anos, tendo, em nome de um maior rigor, adotado medidas de cariz mais escolar (ex.: provas finais).

A educação de adultos vive atualmente num vazio perturbante, sem lugar no sistema educativo, nem sendo objeto de uma verdadeira política pública. Encontra-se cada vez mais subordinada às lógicas da formação profissional, e é entendida como uma variável de economia e gestão dos recursos humanos (Lima, 2005). Para o autor existe uma recusa em criar uma política de educação de adultos global e integrada, especificamente ao nível da educação básica, educação popular, educação comunitária e desenvolvimento local, o que só pode ser interpretado como uma forma de controlo social.

A escolarização continua atualmente a definir a forma como pensamos a educação, razão pela qual são pouco valorizadas todas as formas de entender e viver a educação que vão para além do modelo escolar.

Este trabalho nasce das minhas inquietações relativas à forma como se vive e entende a educação, fruto da minha experiência como aluna, mas também das várias experiências profissionais que tive, como Técnica de Rendimento Social de Inserção (RSI), coordenadora de um projeto na área da educação com jovens residentes em bairros de habitação social, e mais recentemente como TORV (Técnica de Orientação, Reconhecimento e Validação) num Centro Qualifica e, atualmente gestora de caso numa Escola de Produção e Formação Profissional dirigida a pessoas com deficiência ou incapacidade. Mas acima de tudo, este trabalho nasce da vontade de acreditar que não existe um único mundo possível e, como tal, também não pode existir uma única maneira de ensinar e de aprender, nem um único conhecimento válido. A educação não se pode limitar ao espaço formal da escola, nem o

conhecimento se pode limitar ao científico. Os conhecimentos adquiridos na escola são muitas vezes dissociados daquilo que é a realidade das crianças/jovens e dos adultos, e a não promoção do espírito crítico faz com que os alunos sejam vistos como meros depósitos de informação.

Este trabalho surge assim com o objetivo de pensar a educação através de diferentes perspetivas, e valorizar modalidades educativas que defendam uma educação mais crítica e promotora de transformação social, por oposição ao modelo escolar que promove uma educação para a acomodação. Neste sentido, este trabalho aborda o tema da Educação Popular mas não se limita a ele, ou seja, são abordados diferentes olhares sobre a educação e é feita uma retrospectiva histórica sobre as políticas de educação de adultos em Portugal.

O trabalho é composto por uma introdução, pelo enquadramento teórico e uma conclusão final. O enquadramento teórico divide-se em cinco capítulos, que serão explicados em maior detalhe.

No primeiro capítulo – Educação Escolar vs. Educação para a Transformação Social - são apresentadas as visões críticas de vários autores como Mészáros, Bourdieu, Illich ou Canário sobre a escola, e onde é refutada a visão da escola como a solução para a superação dos limites do modelo capitalista, vendo-a como veículo de transmissão dos valores dominantes. Neste capítulo é partilhada igualmente a visão de alguns autores como Freire, sobre a necessidade de uma educação mais libertadora e emancipatória, terminando com a descrição de práticas pedagógicas distintas ao modelo escolar como a Highlander School, a Escola da Ponte e uma iniciativa de desenvolvimento local em meio rural.

O segundo capítulo – Educação Popular - inicia com uma compilação da visão de Educação Popular por vários autores, e onde são definidos os seus princípios subjacentes. É igualmente feita, neste capítulo, uma distinção entre os conceitos de educação popular, educação não formal e educação de adultos. Por último, partilha-se a visão de alguns autores que defendem a Educação Popular como um modelo alternativo de educação e sociedade, e a ligação entre Educação Popular e movimentos sociais.

O terceiro capítulo – A Educação Popular no Pós 25 de abril - começa com uma descrição sobre a educação no período da 1ª República e do Estado Novo, focando de seguida nas iniciativas de Educação Popular ocorridas após o 25 de abril de 1974, que Canário refere como uma experiência coletiva de aprendizagem. De seguida é feita uma retrospectiva

histórica até 1986 com o lançamento da Lei de Bases do Sistema Educativo, dando igualmente destaque ao Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA). O capítulo termina com uma referência ao movimento associativo, fundamental para o desenvolvimento das iniciativas de Educação Popular em Portugal, fazendo a ligação até aos dias de hoje e ao designado Terceiro Sector.

No quarto Capítulo – As políticas de educação de adultos sob a égide da União Europeia - é feita uma distinção entre dois modelos que influenciaram as políticas de educação de adulto - Educação Permanente e Aprendizagem ao Longo da Vida - passando para uma retrospectiva histórica da educação de adultos em Portugal, desde a adesão à então designada Comunidade Económica Europeia até aos dias de hoje. O capítulo termina com a perspectiva de vários autores como Lima, Cavaco e Melo sobre o modelo da Aprendizagem ao Longo da Vida, que domina as diretivas europeias neste campo.

O quinto e último Capítulo – Educação Popular – Que futuro para Portugal? – foca-se nos desafios e o futuro da Educação Popular abordando a perspectiva das pessoas entrevistadas no âmbito deste trabalho.

No desenvolvimento deste trabalho existe uma preocupação em encontrar respostas para os desafios futuros, ou seja, mais do que uma simples retrospectiva história pretende-se analisar o que foi feito e o que ficou por fazer, de forma a ajudar-nos a pensar o futuro, e a responder a questões que se mantêm hoje extremamente atuais, nomeadamente: que espaço existe hoje, para as iniciativas de educação popular num terceiro sector tão afastado das lutas que marcaram o pós 25 de abril? Que futuro existe para a educação de adultos, num contexto marcado por políticas neoliberais tão pouco humanistas e tão afastadas do movimento da educação permanente? É possível acreditar numa educação crítica e promotora de transformação no contexto da escola formal? A identificação destas primeiras questões orientadoras leva-nos a elaborar a questão de partida nos seguintes termos: Existe futuro, em Portugal, para a Educação Popular crítica e promotora de transformação social, dentro da escola formal ou num contexto de organizações (Terceiro Sector) afastado das lutas e reivindicações sociais e políticas, que caracterizaram as organizações no pós 25 de abril de 1974?

Para responder à questão de partida foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a pessoas que tiveram um papel ativo nas iniciativas de Educação Popular em Portugal, ou tem

trabalho desenvolvido nesta área. De acordo com Boni e Quaresma (2005), a entrevista é a técnica mais utilizada para a recolha de dados científicos. De entre as entrevistas mais utilizadas no âmbito das Ciências Sociais destacam-se as entrevistas estruturadas, as semi-estruturadas, as abertas, as entrevistas com grupos focais, histórias de vida e também as entrevistas projetivas.

Como referem os mesmos autores, as entrevistas semi-estruturadas resultam da combinação de perguntas abertas e fechadas, em que o entrevistador apesar de seguir um conjunto de questões definidas, fá-lo num contexto similar a uma conversa informal, podendo colocar questões adicionais para esclarecer aspetos que não tenham ficado claros. Uma das vantagens deste tipo de entrevista é o facto de permitir uma abrangência sobre diferentes aspetos do tema em questão, favorecendo igualmente respostas mais espontâneas, ao permitir criar uma interação mais próxima entre entrevistador e entrevistado.

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de reforçar aspetos históricos, de forma a enriquecer a pesquisa anteriormente feita, mas acima de tudo com o objetivo de pensar que futuro existe para as iniciativas de Educação Popular e para uma educação verdadeiramente crítica e promotora de transformação social em Portugal.

PARTE I – QUADRO TEÓRICO

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO ESCOLAR VS. EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

“É sabido, contudo, que a educação não é o agente fundamental da mudança no interior da sociedade capitalista. Mas é sabido também que ela pode ter um peso nessa mudança. A educação pode educar para a adaptação e o conformismo ou para a mudança.”

(Gadotti, 2012: 24)

I.I – Escola: Tempo de Promessas e Tempo de Incertezas

“A escola é a agência publicitária que nos faz crer que precisamos da sociedade tal qual ela é”. (Ivan Illich, 1985: 180)

Canário (2006) refere que a educação é um processo permanente, através do qual cada pessoa vai construindo a sua especificidade e o seu conhecimento sobre o mundo e a forma de intervir no mesmo. Assim, a aprendizagem é vista como algo natural e inevitável, que não se pode limitar ao espaço físico de uma escola, pela qual passou, “uma parte ínfima da humanidade” (Canário, 2006a: 196).

Como referem Guimarães e Lima (2012) a forma escolar teve o seu início na Europa, e é fruto de um conjunto de mudanças profundas na sociedade, como as alterações demográficas, a desvinculação entre família e local de trabalho e o processo de rápida industrialização, que influenciou a própria forma de organização escolar com a massificação da produção industrial e as linhas de montagem nas unidades industriais.

Neste mesmo sentido, Rodrigues (2010) afirma que a escola é uma invenção contemporânea da revolução industrial, e que mais não é do que uma forma diferente de entender a aprendizagem. Contudo, progressivamente esta foi a única forma valorizada em termos de educação, o que conferiu um enorme protagonismo à escola, e uma total desvalorização de todos os saberes adquiridos por outra via que não a escolar.

Como refere Barreiro (1973), quando as sociedades industrializadas tiveram necessidade de mão-de-obra mais especializada, a educação começou a alargar para estratos sociais menos favorecidas e começou a ser entendida cada vez mais como uma forma de controlo social. Igual ideia defende Rodrigues (2010), ao referir que dentro das sociedades industrializadas e, devido à necessidade de homogeneizar as massas, a escola teve uma dupla função: não só foi fundamental para formar trabalhadores para a máquina produtiva, como para criar mecanismos de ordem e integração, assumindo um papel de legitimação e controlo social, ao ensinar para a obediência e submissão aos que se encontravam nos níveis mais baixos da hierarquia social, e para a liderança os que se encontravam nos lugares mais altos.

Mészáros (2005) refere igualmente, que a educação institucionalizada contribuiu para transmitir um conjunto de valores que ajudaram a validar os interesses dominantes, e a acreditar que a gestão e organização da sociedade existente seria a única possível. Desta forma, ao se fazer acreditar que não poderão existir alternativas, contribui-se para produzir conformidade e consenso.

Bourdieu defende igualmente, como refere Janowski (2014), que a escola condiciona as pessoas a uma homogeneidade ao utilizar métodos uniformes, produzindo indivíduos com princípios, formas de pensamento e ação semelhantes. A educação do indivíduo é assim influenciada pela realidade social na qual vive e onde está inserida a instituição. Para Bourdieu:

o sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas da sua estrutura e do seu funcionamento ao facto de que precisa de produzir e reproduzir, as condições institucionais cuja existência são necessárias tanto ao exercício da sua função própria de inculcação como à realização da sua função de reprodução dum arbítrio cultural (...) (Bourdieu, 1970:).

No âmbito da sua análise das realidades sociais específicas, o autor introduz dois conceitos: *habitus* e *campo*. De acordo com Bourdieu, como refere Janowski (2014), o conceito de *habitus* refere-se ao conjunto de ações e reações incorporadas pelas pessoas, e resultado da sua vivência em sociedade, não sendo algo apreendido mas que surge das interações sociais do meio e molda as suas atitudes e pensamentos. Contudo, o *habitus* resulta de um meio específico e como tal é alterado sempre que o indivíduo se mova em outros campos, ou seja, sempre que existe uma alteração ao nível do *campo* também será necessário que existam mudanças a nível do comportamento. Verifica-se uma relação de interdependência entre estes

dois conceitos, pois o campo social é determinado pelas pessoas que a ele pertencem e que possuem as características e concordam com as regras que regem esse meio.

Contudo, o processo de democratização do acesso à escola contribuiu também para criar, Canário (2008), um “tempo de promessas”¹ em que a passagem para uma escola de massas foi vista como uma oportunidade para uma maior mobilidade social. Acreditava-se assim, que o aumento de qualificação das pessoas seria fator de maior crescimento económico, sendo as despesas educativas vistas como um investimento necessário para o tão almejado desenvolvimento. Contudo, tal não se verificou, visto que ao contrário do se esperava não se conseguiu demonstrar uma relação linear entre a democratização do acesso ao ensino e uma maior ascensão social, o que levou a um período designado pelo autor como “tempo de incertezas”². Como refere Illich (1973), têm-se vindo a provar que a escolaridade não produz, nem tem condições para produzir, os resultados que se esperavam.

O período de recessão económica sofrido na Europa na década de 70, com o choque petrolífero, marca o fim de uma era em que se acreditava que o crescimento económico não teria fim. Após este período, o tipo de políticas adotadas caracterizaram-se por uma subordinação à racionalidade económica, como refere o mesmo autor, e que conduziram a uma redução nas despesas públicas, privatização de serviços e desregulação do mercado de trabalho. Tudo isto teve igualmente impacto a nível das políticas educativas, pois como refere Canário (2006), estas tornaram-se cada vez mais subordinadas às exigências da produtividade, competitividade e empregabilidade.

Neste sentido, Sader (2005) refere que se começou a assistir a uma mercantilização da educação, tendo sido esta transformada numa mercadoria cada vez mais sujeita às exigências do capital e das constantes reduções de despesas. Esta ideia é igualmente partilhada por Canário (2008) que refere que este processo de mercadorização da educação sujeita às lógicas de maximização do lucro, acontece tanto para os sistemas públicos como privados de educação, o que conduz nas palavras do autor, a “modalidades de conformismo e de legitimação interiorizada da exploração e da alienação do trabalho assalariado” (Canário, 2008a: 32).

¹(Canário, 2008b: 74)

²(Canário, 2008b: 73)

I.II – Existe Futuro para a Escola?

Para Taddei (2012), é comum entender-se que a educação pode ser a solução para superar o modelo capitalista. Para o autor contudo, esta ideia não é válida, pois a escola e os respetivos espaços formais de educação partilham dos mesmos valores do sistema em que se encontram inseridos, e sendo este sistema capitalista, a escola tem servido para reproduzir esse mesmo modelo e os seus valores. E, a partir do momento que partilha dos mesmos valores, é produtora igualmente das desigualdades que resultam da lógica do sistema.

Isto acontece, como refere Gadotti (2001), porque a escola faz parte da sociedade e não se consegue abstrair das suas contradições e conflitos. De acordo com o mesmo autor citando Paulo Freire, não é possível ignorar que a educação é, e sempre foi, política e como tal sempre esteve ao serviço das classes dominantes. Apesar de a educação sempre ter ignorado a política, a política nunca ignorou a educação e, para Gadotti (2001), mesmo os que defendem que a educação não se deve misturar com a política, defendem uma certa política: a da despolitização.

Barbosa (2019) refere que nas sociedades neoliberais existe uma grande pressão no sentido da despolitização, e que esta pressão tem afetado igualmente a educação. Desta forma, problemas sociais como desemprego, precariedade laboral, exclusão social ou pobreza são entendidos cada vez mais como questões individuais, responsabilizando as pessoas pela sua situação e desresponsabilizando cada vez mais as políticas e os políticos responsáveis pelas mesmas. Estas questões são entendidas como falhas pessoais ou mesmo deficiências de carácter que precisam de ser ultrapassadas através da aquisição de vantagens competitivas que lhe permitirão ser bem-sucedidos.

Desta forma, o “homo politicus” (Barbosa, 2019:1) tende a definhar, bem como um projeto de luta e reivindicações por uma sociedade melhor e mais justa, pois a educação ao servir as políticas neoliberais, não consegue servir de barreira a esta despolitização das pessoas. E quando assim acontece, e a educação e a própria escola não conseguem romper com este círculo, perde-se igualmente espaço para o empoderamento político.

Assim Silva (2018) acredita que a ideia da educação escolar como solução para os problemas relacionados com as más condições de vida das pessoas ou como caminho para a emancipação, não pode ser verdadeira. O autor defende que a emancipação só pode existir quando o sistema que a limita for eliminado, e o mundo organizado através de um sistema

capitalista nunca poderá chegar ao fim através da escola, porque mesmo que todo o currículo fosse direcionado no sentido da emancipação, o facto de as pessoas continuarem a viver na realidade deste sistema, limita as experiências que podem ter, e como tal, a própria experiência emancipatória. Neste sentido, o autor defende que o modelo económico e de sociedade no qual a escola de insere, influencia e determina totalmente a função social da escola e as relações que as pessoas estabelecem entre si e com a própria instituição escolar.

De igual forma, Canário (2005) refere que muitas pessoas se questionam também sobre a possibilidade de se criar uma escola justa no seio de uma sociedade injusta. Para responder a esta questão o autor refere um trabalho empírico realizado por uma equipa liderada pelo investigador americano Jencks, cujos resultados foram divulgados no início dos anos 70, e que conclui que não se pode esperar que a escola consiga resolver a questão social, ou seja, que para se obter uma sociedade justa e mais igual é necessário agir diretamente sobre a realidade social alterando regimes fiscais e a própria organização política, em vez de criar medidas indiretas através da escola que já se comprovaram não serem eficazes.

O autor entende que se o objetivo é criar uma escola que seja mais justa e democrática e, conseqüentemente que tenha a capacidade de abraçar a todos sem discriminar, ou seja, que não seja criadora de desigualdades escolares nem as amplifique ou reproduza, é fundamental que o próprio projeto social e a própria sociedade seja também ela justa e promotora de igualdade, o que na opinião do autor não corresponde à realidade da escola nem da sociedade. Isto porque, o modelo escolar promove processos de aprendizagem que tem como base a desvalorização das experiências anteriores dos alunos, promovendo uma aprendizagem baseada na memorização e na penalização do erro. Assim, para o autor é fundamental construir uma escola baseada na hospitalidade e que para existir será necessário não mais reformas, mas a capacidade de de- saprender e construir algo novo.

Outra questão que se pode colocar em relação à escola, como refere Canário (2008), é se a escola tem futuro? Contudo, para o autor, mais do que prever o seu futuro é possível problematizá-lo, ou seja, imaginar uma outra escola que parta de uma crítica à escola de hoje. Na opinião do autor, a escola tem como principais problemas a sua organização baseada no saber cumulativo, que se encontra ultrapassada; a falta de sentido para professores e alunos e a falta de legitimidade social, pois reproduz e acentua as desigualdades.

Canário (2008) defende igualmente que a transformação necessária da escola atual implica tirar o trabalho escolar do seu estado alienado, pensar a escola a partir do projeto que queremos para a sociedade, pois a escola nunca poderá ser e promover a igualdade no seio de uma sociedade tirana e desigual. O autor refere igualmente ser fundamental transformar os alunos em pessoas, o que implica uma outra relação com o saber por parte dos alunos e outra forma de viver a profissão por parte dos professores. Para isto é fundamental que a escola seja pensada a partir do não escolar - visto que muitas das aprendizagens significativas são feitas fora dos espaços educativos formais.

Neste sentido, muitos estudos têm sido feitos para avaliar a importância e impacto dos diferentes contextos da criança, especificamente o familiar, nas suas aprendizagens. Bronfenbrenner, que criou o chamado Modelo Ecológico de Desenvolvimento, defende igualmente esta ideia, pois acredita que o desenvolvimento das crianças não depende apenas da sua genética mas também dos contextos em que estão inseridas. (Monteiro, 2015). Abreu (2016) refere que a família é a mais antiga e mais importante das instituições humanas, pois é no seio familiar que realizamos a grande maioria das nossas vivências e experiências. De igual forma, a participação familiar na vida escolar das crianças é determinante para o desempenho escolar das mesmas na escola, tendo um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem (Monteiro, 2015).

Assim, Canário (2008) acredita que é fundamental que a educação não seja restringida às instituições especializadas e aos sistemas formais de ensino, pois ela ultrapassa largamente os limites da educação formal e institucionalizada. Neste mesmo sentido, Melo (2017) refere que cada pessoa vai aprendendo ao longo da vida e através de várias experiências. Assim sendo, o autor acredita que cada Estado deve-se responsabilizar por garantir que sejam criadas as condições necessárias para que cada um aprenda sempre, tanto de modo formal, como não-formal e informal.

Illich (1985) refere que ao aceitarmos que apenas a educação através da escola é válida, estamos a transformar toda a educação não escolar em algo ilegítimo ou indigno de respeito. Para o autor é difícil criticar a escola porque existe a ideia de que a escolarização é algo necessário para as pessoas se tornarem membros úteis na sociedade. Contudo, e como refere o mesmo autor é necessário que este mito seja enterrado.

I.III – Uma outra Escola: Por uma educação libertadora

“A educação pode transformar-se em um dos instrumentos do processo de libertação do povo oprimido”. (Barreiro, 1973: 23)

Freire (1981) refere que uma das principais diferenças existentes entre a educação dominadora e desumana e a educação libertadora, é que a primeira se limita à transferência de conhecimento do professor, detentor do mesmo, para o aluno ignorante, enquanto a segunda é o ato de conhecer. Assim, a educação para a libertação promove a relação entre os educandos, também eles educadores, com os educadores, também eles educandos, na procura e criação de novos conhecimentos.

Neste sentido, Freire (1996), refere que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, e isto só será possível quando os saberes das crianças e jovens forem respeitados, o que coloca aos professores e à própria escola o dever de, não só respeitar os saberes que os alunos adquiriram anteriormente à sua chegada à escola, construídos através das suas diferentes relações e com a própria comunidade, como relacioná-los com o ensino dos diferentes conteúdos.

De igual forma Alves (2012) refere que é aprendido apenas aquilo que é vital para as crianças, e é por isto que apesar de toda a pedagogia as crianças continuam a apresentar dificuldades em aprender nas escolas, porque aquilo que é ensinado “não vai colado à vida” (Alves, 2012: 83). Para o autor isto explica muitas vezes o desinteresse e a indisciplinas nas escolas. Assim, o autor acredita que não será possível construir uma sociedade de indivíduos participantes e democráticos, enquanto a escolaridade for entendida como mera instrução cognitiva.

Assim, Freire (1996) defende que ensinar é mais do que a simples transferência de conhecimentos, e ao ensinar está-se a abrir espaço para a sua construção, e isto só será possível quando uma sala de aula for um espaço aberto às questões dos alunos, promovendo neles a sua inquietude e espírito crítico. Para Bell Hooks, a educação deve ser vista como uma prática de liberdade. Para isto, o papel dos professores deve ser apoiar o desenvolvimento intelectual e espiritual dos seus alunos e ensiná-los a transgredir as fronteiras raciais, sexuais e de classe para poderem alcançar o dom da liberdade. A autora defende ser necessário acabar com a dominação em todas as suas formas, pois o sistema educacional não deve ser o local

onde os jovens são doutrinados para apoiar qualquer ideologia mas onde podem aprender a abrir as suas mentes e a pensar de forma crítica. (Specia e Osman, 2015)

Como refere Freire (1976) a educação é um ato de amor e de coragem e, neste sentido, não pode nem deve recear o debate e uma verdadeira análise crítica da realidade. Contudo, não é isto que se verifica na escola, pois em vez de aprender a debater ideias, essas ideias são impostas e em vez de discutir temas, as aulas são discursadas. Não se trabalha com o educando, mas sobre ele, e este vai-se acomodando às ordens que lhe são dadas sem lhe dar os meios para pensar de forma genuína. O educando vai guardando as informações, mas não as incorpora, porque isso implica que as mesmas sejam recriadas e exige uma reinvenção por parte de quem aprende.

Neste sentido, Lima (2011), refere que a passividade e a acomodação são obstáculos que nunca poderão existir numa educação que defenda uma postura crítica e problematizadora, uma educação verdadeiramente libertadora como a defendida por Paulo Freire, pois não é possível ensinar sem ter em conta aspetos de ordem política e ético-moral.

Ensinar não pode assim, como refere o mesmo autor, ser um ato técnico desligado da política e da ideologia, mas implica a tomada de decisões tanto individuais como com outros profissionais e com a própria comunidade. Assim, não será possível educar para a liberdade na ausência de práticas de liberdade.

Outro aspeto reforçado por Freire (1996) é que o ato de ensinar implica a necessidade de entendermos que a educação é uma forma de intervenção no mundo, o que implica que tanto pode contribuir para a reprodução da ideologia dominante como para a sua compreensão e desmascaramento. Para Freire (1981), isto acontece porque quando as pessoas refletem sobre a sua realidade são capazes de perceber que a sua percepção é também ela condicionada pela estrutura em que se encontram, e neste momento a forma como percebem essa mesma realidade começa a mudar. Por si só isto não significa que a estrutura mude, contudo permite perceber que a realidade não tem de ser imutável e pode, também ela se transformar, pois sendo criada pelos homens, também por estes pode ser alterada, contrariando assim a visão única e fatalista do pensamento capitalista e a ideia de um único caminho possível, que é o da acomodação a essa mesma realidade.

A escola não deve assim, ser um mero espaço de transmissão de conhecimento e de produção de novos alunos, mas um espaço onde as crianças e jovens desenvolvam

competências e sejam apoiados na sua construção como cidadãos ativos dentro da sua comunidade, pois como refere Comti (1977) as pessoas querem aprender coisas que sejam relevantes, que as ajudem a lidar com o mundo real, a resolver os seus próprios problemas e a olhar criticamente para o seu mundo. A educação deve assim, ser uma ferramenta que lhes permita retirar sentido do mundo e prepará-las para agir.

Assim para Canário (2008), uma outra escola deve ter como principais finalidades aprender pelo trabalho e não para o trabalho, o que recusa a ideia da subordinação da educação à racionalidade económica referida no início deste capítulo, e afasta-se da premissa que a aprendizagem é uma mera transmissão e repetição de conhecimento, para defender a ideia da produção de saber. Outra das finalidades da escola deverá ser o despertar o gosto por aprender, e entender que a importância do conhecimento passa pelo facto de nos permitir compreender e intervir na realidade e não dos benefícios materiais que daí possam advir no futuro. Por último o autor refere a necessidade de transformar a escola num espaço onde se desenvolva o gosto pela política e onde se viva a democracia, criando intolerância perante as injustiças.

I.IV – Uma outra Escola: Por outros Mundos Possíveis

Gadotti (2008), refere que as políticas neoliberais ao verem a educação como uma mercadoria, transformaram as pessoas em meros consumidores e desprezaram a dimensão humanista da educação, negando o sonho e a utopia. Para o autor pior do que o mundo como se encontra hoje, é o discurso fatalista que defende de que este é o único mundo possível, ideia que o autor rejeita, como rejeita a ideia de que existe apenas uma forma de produzirmos e reproduzirmos a nossa existência no planeta.

Assim Gadotti (2008) defende a ideia de pensarmos a educação para outros mundos possíveis, que respeitem e valorizem a diversidade que o autor entende como a característica fundamental da humanidade. A educação para outros mundos possíveis é também a educação para o sonho, para a utopia e para a esperança, para a consciência crítica, a rutura e a rebeldia, para denunciar e recusar.

Educar para outros mundos possíveis permite superar a lógica do capitalismo, que promove o individualismo e o lucro como os seus pilares, tornando-se assim desumanizadora;

é educar para transformar o modelo económico e político atual e para que a justiça social seja uma realidade. O autor defende que não se pode lutar contra um pensamento único apresentando outro pensamento único, por isso o autor defende a possibilidade de outros mundos possíveis e, desta forma a história passa a ser uma possibilidade.

Para Jinkings (2005), a educação não pode ser vista como um negócio que qualifica para o mercado mas como uma criação que qualifica para a vida. Neste sentido, não pode estar condicionada aos limites estreitos da pedagogia mas tem de ser alargada aos espaços públicos e, acima de tudo, para o mundo. Para isto, a autora acredita que só será possível criar outro mundo possível, quando a principal referência for o ser humano e não o mercado, e uma educação que promova as transformações necessárias a nível político, económico, cultural e social, ou seja uma educação libertadora. Esta educação deverá ter como função transformar o trabalhador em agente político, que pensa, age e usa a palavra como arma para transformar o mundo. Nesse sentido, uma educação que vá além da subordinação ao capital tem de se unir à luta por uma transformação radical do atual modelo económico e político.

Neste sentido também, Gadotti (2008) refere que a mercantilização da educação que sobrevaloriza o económico em detrimento do humano só poderá ser invertida através de uma educação emancipatória, que promova a consciência crítica. A mesma opinião é partilhada por Sader (2005) ao referir que a educação que poderia ser uma alavanca para a mudança, torna-se neste sistema, instrumento dos estigmas da sociedade capitalista, e que a emancipação humana é o principal objetivo dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância. Contudo, para que a emancipação seja possível no âmbito de uma sociedade democrática, é necessário viver numa sociedade onde os direitos cívicos, políticos e sociais sejam também eles uma realidade. Assim, a educação para a emancipação deve ter como ponto central servir mais à contradição e à resistência do que à conformação e adaptação (Feitoza, 2005).

Neste sentido, Sader (2005) refere igualmente que não se pode pensar a educação numa perspetiva de luta emancipatória, sem restabelecer os vínculos entre educação e trabalho, pois os que lutam contra a exploração, a opressão e a dominação, ou seja, contra o domínio do capital têm como tarefa educacional a transformação social emancipadora.

Na realidade muitos são os autores que acreditam na possibilidade de uma educação diferente. Streck (2009) refere neste sentido, que em muitos lugares surgiram

práticas pedagógicas que tinham como princípios orientadores o sonho de um outro mundo, referindo autores como Ivan Illich, Paulo Freire ou Myles Horton e o caso do *Highlander Center*.

Como refere o mesmo autor, Ivan Illich foi um feroz crítico da escola ao defender a existência de uma sociedade sem escolas, pois para o autor a escola, instituição responsável pela formação das novas gerações, era também a grande responsável pelos problemas da sociedade. Illich (1985) refere que a maioria dos homens perdia o seu direito a aprender ao ser obrigado a frequentar a escola, pois o sistema escolar parte da ilusão de que a maioria do que as pessoas aprendem é resultado do ensino quando, apesar de o ensino poder contribuir para algumas aprendizagens, a maioria dos conhecimentos que as pessoas adquirem acontecem fora da escola. Para o autor, todos aprendemos como viver sem precisar da escola, aprendemos a falar, amar, brincar e mesmo a fazer política sem a necessidade da interferência de nenhum professor.

Illich (1985) era contra a lógica da escola que defendia que quanto mais longa a escolaridade melhores seriam os resultados, fazendo as pessoas confundirem ensino com aprendizagem, obtenção de graus académicos com educação e obtenção de diplomas com competência. Para o autor os valores que a escola promove são valores quantificáveis, em que tudo poderia ser medido, inclusivamente a imaginação e o homem, contudo para o autor o crescimento pessoal não pode ser medido por um currículo, como não pode ser comparado com as concretizações das outras pessoas.

Outra crítica apresentada pelo autor, é o facto de a escola promover uma alienação separando a educação da realidade e o trabalho da criatividade, e com isto perde-se o incentivo a crescer de forma independente e as crianças tendem a fecharem-se às surpresas da vida. E apesar de a escola não ser, de acordo com o autor, a única instituição com o objetivo de moldar a visão humana da realidade, a escola é a mais perigosa pois é aceite que a sua principal função é de formar a capacidade crítica dos alunos.

Desta forma Illich (1985) defende que um bom sistema educacional deve ser aquele que dá a todos os que queiram aprender em qualquer momento da sua vida, os recursos necessários para o fazer; que promove que as pessoas que queiram partilhar o que sabem encontrem as pessoas que querem aprender com eles e por fim, dar oportunidade a todas as pessoas que queiram tornar publico um tema ou assunto que tem conhecimento. Para que isto

aconteça será necessário que as pessoas não sejam obrigadas a seguir um currículo nem sejam discriminadas por terem ou não um diploma ou certificado. Assim, a educação formal só poderá ser renovada com a existência de mudanças políticas e a nível de organização e produção, mas acima de tudo só será possível quando a imagem que o homem tem de si mudar, e quando deixar de se perceber como alguém que precisa da escola (Illich, 1973).

Paulo Freire, outro autor referido por Streck (2009), defendia uma pedagogia transformadora, que implicaria não só o conhecimento e imersão na realidade como a capacidade para a poder transformar, para pensar em alternativas, para defender a utopia como algo em permanente construção. Para o autor, era fundamental que se entendesse a história como uma possibilidade e não como algo imutável, que se entendesse que a ação humana é sempre condicionada pelas circunstâncias da vida, e que o ser humano é incompleto e como tal vive numa permanente busca para ser mais, e essa busca, deve ser um dos desafios maiores da educação.

Para Freire (1981), a educação bancária - termo que o autor refere para descrever a educação escolar que parte do princípio que o professor é o único detentor do conhecimento, e que o vai depositando no educando, criando assim relações de verticalidade entre educadores e educandos - tem como uma das suas principais características anular a curiosidade e a criatividade dos alunos. Para o autor, estudar é um trabalho difícil que apenas faz sentido perante uma atitude crítica por parte de quem o faz, contudo, esta capacidade crítica só poderá existir quando for estimulada, quando se praticar, o que não acontece na educação bancária.

Neste tipo de educação, de acordo com Freire (1981), promove-se uma atitude de ingenuidade em que o que se pede aos alunos não é a compreensão do texto mas a sua memorização, sendo esta postura a que é alimentada e valorizada, ou seja, o bom aluno é o que memoriza, é o que renuncia a uma atitude de pensar criticamente, por oposição ao aluno inquieto que revela as suas dúvidas e que quer conhecer a verdadeira razão das coisas, rompendo com os modelos pré-estabelecidos.

A escola tem desempenhado assim, segundo o autor, um importante papel de controlo social, que só será possível ser quebrado, quando o verdadeiro objetivo do ato de estudar não se resumir ao mero consumo de ideias, mas implicar uma atitude de as reinventar e recriar. E isto, só poderá ser atingido quando o aluno tiver a capacidade de desenvolver uma postura crítica sobre o mesmo.

Streck (2009) refere igualmente, como possibilidade de pensarmos uma educação diferente, o exemplo do *Highlander Research and Education Center* nos Estados Unidos, criada por Myles Horton. O *Highlander Center* é um centro de educação fundado no Tennessee, com o objetivo de criar um espaço de aprendizagem para adultos onde as pessoas se pudessem reunir, aprender umas com as outras e resolver os seus problemas. A educação era assim vista como uma meio através do qual poderiam desafiar sistemas sociais injustos. Uma das premissas chave é a ideia de que os indivíduos se afetam entre si, pois somos seres em relação com os outros. Não se partilha da visão individualista da democracia liberal em que vivemos, mas defende-se uma visão pluralista da democracia. (Thayer-Bacon, 2004)

Myles Horton queria ensinar as pessoas a serem ativistas sociais e criar um espaço onde pudessem pensar e partilhar conhecimento. O autor considerava que o individualismo mantém as pessoas isoladas e separadas e, que trabalhando em conjunto as pessoas podem contribuir efetivamente para a mudança de condições sociais opressivas. Neste sentido, defendia a criação de uma escola onde não existe um currículo padrão ou exames, mas onde alunos e professores vivem, cantam juntos, e onde há oportunidades para a aprendizagem entre pares através da interação social. (Thayer- Bacon, 2004)

Como refere Comti (1977), a ideia principal da filosofia do *Highlander Center* é de que as pessoas são capazes de tomar as suas próprias decisões e têm dentro de si o potencial para resolverem os seus próprios problemas. No entanto, a riqueza reside no fato de os problemas serem partilhados por outros e resolvidos coletivamente, sendo o problema comum o primeiro a ser resolvido, através da aplicação de técnicas de resolução de problemas. Como tal a educação é vista como um processo para estimular a democracia, em vez de uma preservação da disciplina académica.

Um outro exemplo de um olhar diferente sobre a Educação é o caso de uma Escola portuguesa. Ruben Alves (2012) visitou a Escola da Ponte e escreveu um livro sobre a sua experiência, que intitulou de “A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”.

Nesse mesmo livro o autor refere que na Escola da Ponte as crianças não estão divididas por classes ou anos, nem tem aulas tradicionais com as crianças sentadas e o professor a ensinar a matéria. As crianças partilham o mesmo espaço sem divisões, e podem trabalhar da forma que for mais confortável para si e deslocar-se livremente pela sala. Os

professores estão presentes junto das crianças para as apoiar no que for necessário, sem nunca haver necessidade de as chamar a atenção ou pedir silêncio.

Na Escola da Ponte para aprenderem as crianças juntam-se em pequenos grupos consoante o tema e estabelecem com um professor um programa de trabalho de 15 dias com orientações sobre o que devem pesquisar e onde. Após esse período reúnem novamente para avaliar o percurso realizado e caso o que foi aprendido for o adequado, o grupo termina e forma-se outro para estudar outro assunto. Como refere o autor, na Escola da Ponte as crianças que sabem mais disponibilizam-se para ensinar as que sabem menos, e estas podem pedir ajuda sempre que sentem que precisam dessa ajuda. Desta forma, cria-se uma rede de relações de ajuda em que a aprendizagem e o ensino são uma forma de solidariedade, e em que mais do que saberes as crianças aprendem valores.

Por último, é importante fazer referência a uma iniciativa de desenvolvimento local em meio rural. Esta experiência, que ocorreu em 1993 numa aldeia do concelho de Campo Maior chamada Ouguela, promoveu a criação de um Centro Comunitário, por iniciativa da escola e da população local. A escola desempenhou um importante papel de impulsionador e dinamizador local, o que implicou a mobilização da população e de parceiros externos. Esta iniciativa demonstra a importância de unir socialização e educação numa lógica de intervenção, que aproxima a escola das comunidades (Amiguinho, 2014).

A renovação das práticas educativas é fundamental tanto para as crianças, vistas aqui como atores sociais, como para os adultos, que aprendem ao mesmo tempo. Nóvoa, citado pelo mesmo autor, refere-se a estas dinâmicas de formação de adultos como uma forma de educação popular, em que o povo procura mudar e melhorar as suas condições de existência. Neste sentido, é “fundamental um retorno à lógica e ao pensamento comunitário de reconstrução das comunidades, pela reabilitação das redes locais e solidariedades primárias, como espaços de participação e de aprendizagem” (Amiguinho, 2014: 16).

Como refere Bruno (2011) o processo educativo não se limita à educação formal de âmbito escolar. A educação pode ser vista, entendida e vivida de diferentes formas. Assim, o próximo capítulo será dedicado ao conceito de educação popular, também ele um olhar diferente sobre a educação e uma crítica à educação formal e escolar.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO POPULAR

(...) É na ação transformadora que se aprende a exercer o direito à palavra e a eleger e pedir contas a representantes que, a qualquer momento, podem ser substituídos. Em síntese, é na ação transformadora que se aprende a exercer a democracia. É nesta perspectiva que uso e deve ser entendida a expressão “educação popular”, a não confundir com a pretensão de “educar o povo”, presente na chamada “corrente de alfabetização” (...) (Canário, 2006: 213).

II.I – Educação Popular: Definição inacabada de um conceito

Barreiro (1973) refere que uma definição acabada de Educação Popular poderia acabar com a própria educação popular, pois um dos seus princípios é de que ela não se define a partir de si mesma, mas de acordo com o que é definido pela luta libertadora. Assim, a educação popular é “veículo pedagógico de consequências libertadoras” (Brandão, 1973: 88), na medida em que se opõe à educação opressora e alienada e às relações de dominação de alguns grupos sociais para com o povo.

Para Neto (2011), a Educação Popular é promotora de mudança e difunde metodologias que favorecem a participação das pessoas. Apresenta uma base política que promove a transformação e é orientada por princípios de justiça e igualdade, apresentando igualmente uma crítica à educação dominante. A Educação Popular tem assim como objetivo ser autónoma e produtora de autonomia, participante, crítica e libertadora (Brandão, 1994).

Umbelino (2000) refere igualmente que a Educação Popular pretende ser um instrumento a favor das pessoas para fortalecer o poder popular. Um espaço onde partindo das suas experiências anteriores possam refletir sobre as suas práticas, promovendo assim a capacidade de resistência perante situações adversas a nível social, económico ou político. Assim, é inevitável afirmar de acordo com o mesmo autor, a dimensão política apresentada pela Educação Popular e o seu objetivo de transformação social. Neste sentido, Barreiro (1973), refere igualmente que a educação popular deve criar oportunidades para que, a organização do povo em redor dos seus interesses, se reflecta na criação de atitudes e comportamentos de cariz político, e que incitem ao seu sentido crítico, autónomo e criativo.

Assim para Giroto (2012), a Educação Popular contribui para uma maior mobilização e consciencialização por parte das pessoas, com o objetivo do empoderamento das classes

populares. Ou seja, a Educação Popular promove processos educativos que valorizam o saber popular e uma maior emancipação dos sujeitos.

Esta mesma ideia é defendida por Amaro (2010), ao afirmar que a principal característica da Educação Popular é utilizar o conhecimento prévio das pessoas como base para o ensino, ou seja, a aprendizagem é feita com base no conhecimento que as pessoas já têm. Desta forma, pretende-se formar para uma maior consciência cidadã e organização do trabalho político, com o objetivo de afirmação das pessoas e efetivação dos seus direitos. Neste sentido, Sousa (2014) refere igualmente que a Educação Popular é uma metodologia educacional que tem em consideração, na construção do conhecimento, as experiências anteriores e a realidade dos educandos, promovendo a participação e um olhar crítico sobre a mesma, sendo uma ferramenta importante de apoio e inspiração a ações de transformação social.

Freire (1981) refere que existe uma ideia ingênua que entende o analfabetismo como uma erva daninha que deve ser arrancada, como uma chaga ou uma doença que tem de ser curada com receio de que possa contagiar outros, e cujos números elevados envergonham os níveis de civilização das sociedades. Esta forma de olhar as pessoas adultas analfabetas implica que não se lhes reconhece os conhecimentos que foram adquirindo ao longo da sua existência e das diferentes experiências de vida, o que significa que são entendidos como refere o autor, como meros objetos do processo de aprendizagem, cuja função é estudar e memorizar, e não como sujeitos ativos.

Contudo, o analfabetismo é entendido pelo autor como uma expressão ou consequência de uma realidade social injusta, e como tal não é a mera aprendizagem da leitura e da escrita que vai mudar esta realidade, ou seja, o problema não é meramente linguístico ou pedagógico, mas político. Assim, a mudança e transformação só poderão acontecer no momento em que as pessoas consigam refletir sobre a sua realidade e a sua percepção sobre a mesma mude. Mesmo que isto não signifique por si só uma mudança ao nível da estrutura, as pessoas conseguem perceber que a mesma não é nem tem de ser imutável, ou seja a realidade social é algo que pode ser transformado, pois é feita pelos homens e pelos homens pode ser alterada, que não é uma sina ou destino a que tem de se acomodar, e é esta esperança que pode levar as pessoas a uma ação cada vez mais concreta em favor de uma mudança na sociedade.

Brandão (2017) refere que a educação popular acredita nas potencialidades das pessoas que vivem numa situação de exploração e diminuição, sendo este o seu objetivo: a construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam sujeitos ativos do seu próprio processo de libertação. Assim, e para que isto seja uma possibilidade a Educação Popular defende uma educação crítica, em que as pessoas sejam protagonistas no seu processo de aprendizagem, pois é neste processo de ler e reler a realidade que as pessoas se tornam conscientes sobre o seu contexto e sobre as possibilidades de intervenção no mesmo. E é esta análise crítica da sociedade, que faz com que as pessoas se perguntem e questionem sobre o porquê de as coisas serem como são, que permite afirmar que a Educação Popular tem um compromisso com a emancipação do sujeito, pois esta tomada de consciência permite que o sujeito construa uma participação ativa (Laporte et. al., 2017).

Leão (2014) refere igualmente que o papel da escola não se deve limitar a dar instruções, ameaças, punições, mas a desafiar os educando a participar coletivamente na construção de um saber, que deve ter em conta as necessidades dos educandos e que os torne instrumento de luta. Desta forma promove a participação de todas as pessoas na criação de conhecimento e rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e os interesses de toda a sociedade.

Brandão (2017) refere que este é um dos aspetos centrais da Educação Popular, o facto de as pessoas elaborarem o seu próprio saber no processo de luta pela transformação social, ou seja, para o autor estamos perante uma atividade de educação popular sempre que existe uma vinculação entre um processo de aprendizagem e um projeto social de transformação, pois é ao longo deste processo de transformação que as classes populares se educam e consolidam o seu saber.

Para o autor a educação é popular não apenas porque se dirige aos trabalhadores que desde cedo tiveram de abandonar ou foram excluídos da escola, mas porque existe a possibilidade de criação com esses mesmos trabalhadores, de um saber popular, de uma nova hegemonia popular no interior de uma sociedade classicista. A educação popular é assim para o autor, a negação da negação. A educação popular não é uma educação que sirva apenas para compensar sectores mais desfavorecidos, mas reforça a necessidade de transformar todo o projeto educativo, partindo da perspectiva das classes populares. A educação popular não é uma atividade pedagógica mas “o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado” (Brandão, 2017: 154).

II.II – Educação Popular: Princípios Subjacentes

Dias (2017) identificou alguns dos princípios que caracterizam a Educação Popular, que na visão da autora, tem como objetivo a emancipação do povo e a transformação da realidade. Assim podemos identificar como os seus principais alicerces:

- Diálogo

Para a autora as pessoas nunca poderão viver uma pedagogia libertadora e transformadora sem diálogo, pois é através deste que é possível compreender a realidade, pensar sobre e problematizar o mundo, de forma a poder transformá-lo. Para que o verdadeiro diálogo seja possível, é necessário estabelecer relações horizontais, ou seja, relações onde todos os tipos de conhecimento são válidos e onde seja possível promover a produção de novos conhecimentos. O diálogo contribui para o desenvolvimento de uma pedagogia emancipatória, que aprofunda a solidariedade e cria alternativas para superar os problemas identificados. Neste sentido Bruno (2011) defende igualmente a necessidade de a educação popular ser uma educação participativa, que se baseia no saber da comunidade e que parta do diálogo entre a população.

- A realidade concreta

Para a Educação Popular o ponto de partida é sempre a realidade concreta das pessoas, ou seja, é na sua vida quotidiana que é possível encontrar os elementos para o diálogo e análise.

- Construção do conhecimento

Na Educação Popular é reforçado que todos os conhecimentos são válidos e reconhecidos como tal, não existindo conhecimentos mais ou menos importantes mas conhecimentos diferentes. Da mesma forma é defendido que através do diálogo e em relações horizontais e democráticas é possível a construção de novo conhecimento coletivo. Outro aspeto importante, como referido por Bruno (2011), é que na Educação Popular aprende-se sempre a partir do conhecimento que as pessoas já possuem, ou seja, é o saber de uma comunidade que se torna matéria-prima para o ensino e para a construção de novo conhecimento.

- Consciencialização

Um dos grandes objetivos da Educação Popular é a conscientização dos sujeitos sobre a realidade onde vivem, e para acontecer esta tomada de consciência é necessário que essa realidade seja compreendida nas suas diferentes causas e consequências, para que os sujeitos se possam organizar e atuar sobre a mesma, transformando-a. Para Barreiro (1973) é através do processo pela qual a consciência alienada e oprimida se torna consciência da realidade social vivida, que se motiva para a participação em processos de transformação social, ou seja, a consciência é o elemento fundamental dos processos de libertação associados à educação popular.

- A transformação da realidade

A Educação Popular tem como objetivo a transformação da realidade, através da construção de novas relações económicas, sociais e culturais, baseadas em valores como a igualdade e a justiça. Como refere Bruno (2011), a educação popular é vista como um acto de transformação social, partindo sempre das motivações e interesses da realidade de quem aprende.

II.III – Educação Popular, Educação não formal e Educação de Adultos

Gadotti (2012) entende que o conceito de educação ultrapassa largamente o escolar, ao incluir as várias experiências de vida e de aprendizagem não formal, que ajudam no processo de autonomia tanto da criança como do adulto. Assim para Canário (2006) a educação não formal pode ser definida por não obdecer aos requisitos do modelo escolar. A importância dada às aprendizagens realizadas fora do contexto escolar teve uma grande relevância na década de 70, com a chamada crise da escola, influenciada pelo movimento de educação permanente.

Um dos principais objetivos da Educação Popular é o respeito que apresenta pelo conhecimento dos sectores populares e pela teoria subjacente à prática popular. Assim, para Gadotti (2012), não se trata de opor a educação formal à educação não-formal ou de reduzir a educação popular à educação não formal. Trata-se apenas de conhecer melhor as suas potencialidades. A educação popular é tão formal quanto a educação escolar, o que a diferencia da educação escolar rígida e burocrática é justamente a valorização dos espaços

informais, ou seja, a educação popular não abre mão da “riqueza metodológica da informalidade” (Gadotti, 2012: 9). Neste mesmo sentido, Bruno (2011) refere que a educação popular não é a educação informal, mas uma estratégia para construir a participação popular, através da formação de pessoas com conhecimento e consciencia cidadã.

Amaro (2010) e Bruno (2011) referem igualmente, que apesar de a Educação Popular poder ser aplicada em diferentes contextos, é mais comum ocorrer em zonas rurais, em instituições socioeducativas e no ensino de jovens e adultos.

Como refere Melo (2011) a Educação de Adultos é um conceito que foi evoluindo ao longo do século XX, aceitando uma filosofia humanista que entende que todas as pessoas têm um potencial ilimitado de valorização e de capacidade de aprendizagem. A este respeito, Gadotti (2012) refere que a Educação Popular tem ocupado um espaço importante a nível da educação de adultos, espaço este que os sistemas oficiais não tem dado a devida importância. Contudo, e pela conceção de educação que defende, a Educação Popular demonstra uma atitude de oposição à educação de adultos impulsionada pelo Estado.

Esta mesma ideia é defendida por Brandão (2017), que refere que a educação popular não é uma variável da educação de adultos, pois a educação popular não defende uma educação compensatória, mas uma educação política com as classes populares. Para o autor a grande diferença entre as duas educações reside precisamente no projeto político que está na base da educação dirigida às classes populares. Neste sentido, Gadotti (2012) faz referência a uma entrevista dada em 1985 por Paulo Freire, onde o autor esclarece a confusão de conceitos que por vezes são confundidos como iguais: Educação Popular e Educação de Adultos. O autor refere que a educação popular não trabalha unicamente com adultos e que é um conceito que não está dependente da idade do educando, ou seja, aquilo que caracteriza a educação popular não é a idade dos educandos, mas o entendimento que tem de existir entre a prática política entendida e assumida na prática educativa.

II.IV – Educação Popular: Alternativa a um modelo de Educação

“E todos sabemos que “homem educado” não é necessariamente homem comprometido em processo de libertação”. (Barreiro, 1973: 27)

Para Girotto (2012) esta dimensão política da Educação Popular resulta da crítica feita ao fracasso do modelo de educação e sociedade existente, e da necessidade de se criarem alternativas para a construção de uma nova sociedade.

Neste sentido, Filho e Porto (2016) referem que a Educação Popular situa-se numa lógica totalmente oposta ao modelo neoliberal, apresentando uma forte crítica ao modelo de educação vigente e apresentando um compromisso com o povo, ao lutar contra todas as formas de negação de direitos e ao ensinar que as mudanças sociais são possíveis e dependem da capacidade de organização coletiva das pessoas. A Educação Popular apresenta-se então, como um instrumento para a construção de conhecimento que permita pensar num projeto de sociedade alternativo, que como refere Girotto (2012) valoriza os saberes populares e contesta a ideia de que o conhecimento científico é o único legítimo e a única fonte de conhecimento válida.

É possível compreender assim que a Educação popular aspira a uma metodologia e um projeto político que, como refere Taddei (2012), é alternativo à lógica e a uma conceção de educação defendida no âmbito de uma sociedade capitalista. Assim defende uma educação transformadora, que seja do e para o povo, que parta da realidade concreta e que apoie as pessoas na compreensão da sua situação e do seu contexto social, histórico, económico e político, bem como das verdadeiras causas que estão na sua base. Apenas desta forma será possível agir para o transformar, pois esta transformação nunca poderá existir se a realidade concreta estiver oculta.

A Educação Popular existe em oposição a um modelo de sociedade e de educação que, como refere Pizetta (2016), não permite aos trabalhadores uma visão real da sua situação e do mundo onde vivem, tende a esconder as verdadeiras raízes dos problemas económicos e sociais, além de não promover o interesse das classes populares nas lutas pelos seus direitos. Existe igualmente em oposição a um modelo de educação que não considera nem valoriza o saber popular, por oposição ao conhecimento científico que, entendido como hierarquicamente superior, é o único considerado.

A Educação Popular expressa, como refere o mesmo autor, um conceito de educação, de ser humano e de sociedade, que está em contradição com esta visão. Assim, defende que para se agir sobre a realidade é necessário partir da realidade concreta, que deve ser pensada e desenvolvida como parte integrante da luta de classes. A Educação Popular defende um

projeto de sociedade em que a vida seja a sua principal prioridade e que, como tal, necessita de mudanças nas estruturas económicas, políticas e também educacionais. Desta forma, a Educação Popular pode contribuir ativamente para a construção de uma nova ordem social e política, fortalecendo e mediando as ações transformadoras da realidade e das pessoas, e contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a transformação da sociedade.

A Educação Popular ao defender uma reorganização da sociedade, ao defender a luta e resistência a formas de poder que defendem uma conceção diferente da educação, nega, como refere Leão (2014), a neutralidade. Defende assim, como refere Camargo (2017), e por oposição à educação atual que tem como objetivo formar mão-de-obra para o mercado capitalista, uma educação crítica que rompa com a educação tradicional, que não educa politicamente. Assim, esta metodologia contribuiu igualmente para romper com a ideia do conhecimento como algo dissociado da vida das pessoas, e para reforçar que o saber popular e o saber científico são complementares.

Em conclusão, e a partir de uma crítica ao sistema vigente de educação bem como às formas tradicionais de educação de adultos, a educação popular forma não apenas uma nova teoria de educação, mas também novas ligações entre a prática e o trabalho político com o objetivo de transformar as estruturas opressoras da sociedade. Não quer apenas criar um método diferente de trabalhar com o povo, mas ser uma nova educação libertadora, em que a educação é entendida como um instrumento político de consciencialização através da criação de um novo saber (Brandão, 2017). Assim recusa, como refere o mesmo autor, que a educação popular seja uma atividade de escolarização do povo, limitada a uma transferência de saber de um grupo dominante para os grupos populares, com o objetivo de adaptar ou acomodar as pessoas a uma ordem estabelecida. A educação popular é e deverá ser um trabalho político, um trabalho de produção de saber popular.

II.V – Educação Popular e Movimentos Sociais

Para Batista (2004), as pessoas mais afetadas pelos efeitos negativos do capitalismo, procuram encontrar novas formas de resistência e de luta e, neste sentido, tem surgido vários movimentos sociais, com o objetivo de desenvolver ações de protesto e propostas alternativas para um novo modelo de sociedade, que questiona o capitalismo e critica os constantes ataques contra os direitos sociais e o aumento da miséria e das desigualdades.

Os movimentos sociais populares têm constituído assim, como refere Souza (2007), um espaço constante de confronto de saberes, populares e científicos, num processo em que se procuram soluções para as necessidades sentidas pela maioria das pessoas. De igual modo, os movimentos sociais promovem a reflexão, como referem Filho e Porto (2016), de questões como a privação dos bens materiais essenciais e da exclusão dos sujeitos do direito ao conhecimento. Esta ideia é igualmente defendida por Canário (2007), que refere que o movimento popular constituiu um processo coletivo de aprendizagem para os trabalhadores, através da sua participação em processos políticos de debate, decisão e luta, como é o caso das assembleias, comissões, greves, manifestações, e elaboração de cadernos reivindicativos. Para o autor é nesta “ação transformadora que se aprende a exercer a democracia” (Canário, 2007: 14).

Neste sentido, Lima (2006), refere que é visível o aparecimento de novas dinâmicas em que a educação popular, na sua tradição crítica e transformadora, surge ligada a movimentos sociais, a organizações populares e a processos de luta pela emancipação social. Para Batista (2004), a ligação entre a Educação Popular e os Movimentos Sociais acontece porque a educação popular, vivida através destes movimentos, permite a construção de processos educativos e a produção de saber entre pessoas que partilham objetivos comuns, contribuindo para a construção da cidadania.

A educação popular defende princípios e um modelo de sociedade que se encontra em oposição ao defendido pelo modelo escolar. Neste sentido, e tendo em conta a pergunta de investigação colocada anteriormente, depois de explicado o conceito, é importante perceber como estas dinâmicas ocorreram em Portugal. Assim, o próximo capítulo será dedicado às iniciativas de Educação Popular que tiveram lugar no período ocorrido no pós-25 de abril, e que se caracterizaram por um enorme dinamismo e envolvimento do movimento associativo.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO POPULAR NO PÓS 25 DE ABRIL

(...) Mesmo na noite mais triste
em tempo de servidão
há sempre alguém que resiste
há sempre alguém que diz não.

(“Trova do vento que passa” – Manuel Alegre, 1963)

Como refere Salgado (1990) os maiores contributos para um olhar diferente sobre a Educação em Portugal, deram-se no terreno da Educação Popular promovida pelas associações populares. Neste sentido, Canário (2007) refere igualmente que todas as movimentações populares ocorridas no pós-25 de abril tiveram uma grande vertente educativa que, para o autor, representam um grande processo de aprendizagem individual mas acima de tudo coletiva, e que marca o “período de “ouro” da educação e formação de adultos em Portugal, nas últimas três décadas” (Canário (2007: 11).

III.I – A Educação no Período da República e do Estado Novo

Este capítulo foca-se no período pós-25 de abril, contudo é importante começar por falar sobre a Educação no Período da República e do Estado Novo até porque, como referem Benavente e Melo (1978), para podermos compreender o que foi a realidade da Educação Popular em Portugal é necessário situá-la no contexto histórico, político e económico do país, contexto este que foi altamente influenciado pelas políticas anteriormente adotadas.

Assim, e de acordo com Rodrigues (2010), a escolaridade primária tornou-se obrigatória em Portugal no ano de 1835, decretada por Rodrigo Fonseca Magalhães, apesar de a universalidade da escola primária no país só ter sido atingida a meio do século XX.

Durante o período da República existia um elevado número de pessoas analfabetas, nomeadamente entre a população activa. Contudo e apesar deste atraso, como refere a mesma autora, existia um grande preocupação com a educação desta população, tendo na altura muitos dirigentes e trabalhadores com maiores qualificações se organizado para transmitir conhecimentos aos trabalhadores menos qualificados, e também promover uma educação com fins de politização, tendo sido criados vários grémios de debate. O período da República foi

assim importante para a promoção de uma maior participação política das classes trabalhadoras, tendo permitido uma maior abertura à atividade política e um maior incentivo ao associativismo político.

Como refere Amaro (2010), durante o período da República foram desenvolvidas diversas iniciativas com o objetivo do ensino e da difusão da cultura. De entre as diversas iniciativas destacam-se as chamadas Universidades Livres fundadas em 1912 e as Universidades Populares em 1913.

O mesmo não se verificou no período fascista. Como refere Benavente e Melo (1978), a política educativa durante a ditadura foi marcada por medidas que contribuíram para aumentar os níveis de analfabetismo do país e para um maior atraso ao nível educativo. De entre estas medidas os autores referem o fecho de várias escolas de formação de professores, que foram substituídos por regentes; a redução da escolaridade obrigatória de seis anos no tempo da República para quatro e posteriormente três anos, e o fecho de escolas primárias com menos de 45 alunos, o que contribuiu para um maior isolamento cultural das populações rurais. Durante a Ditadura houve alguma contestação contra o conceito de educação para todos, existindo uma certa glorificação pública do analfabetismo, “a mais bela, forte e saudável característica da alma portuguesa” (Melo, 2017:3).

Neste sentido, Nóvoa (1992) refere que a política educativa no período do Estado Novo destaca-se por uma matriz autoritária, em que o ensino é visto como um meio de doutrinação e um fator de socialização através do qual o Estado procura instruir as crianças, as famílias e as comunidades para os valores do regime. Por este motivo, existe um desinvestimento na escola a nível de recursos humanos e económicos, o que teve como consequência maiores dificuldades ao nível da mobilidade social através da escola, reforçando assim uma maior conformação social.

Portugal não acompanhou assim, como refere o mesmo autor, o nível de investimento feito na Educação por outros países no período pós Segunda Guerra Mundial, tendo-se também excluído de redes internacionais de produção de ideias e práticas a nível educativo, o que contribuiu para uma maior empobrecimento do sistema educativo nacional. Assim, as políticas educativas adotadas durante o período do Estado Novo, marcadas por uma lógica de redução e de controlo, resultaram num menor investimento no mesmo e num atraso em relação a outros países. Estas políticas impediram igualmente uma maior autonomia por parte

das escolas e professores, bem como uma maior participação destes no sistema de ensino nacional.

Contudo, em meados do século XX houve necessidade de tomar medidas diferentes. Como referem Benavente e Melo (1978), com o desenvolvimento capitalista e a necessidade de mão-de-obra especializadas para a indústria, os 40 por cento de analfabetos em Portugal tornaram-se um número demasiado desconfortável para o regime, ao mostrarem um país que poderia não ser desenvolvido o suficiente para os mercados internacionais. Assim, em janeiro de 1953 inicia-se em Portugal a primeira fase de uma Campanha Nacional de Educação de Adultos, que iria durar até dezembro de 1954, com o objetivo de adaptar as pessoas analfabetas à vida moderna. No entanto, e como referem os mesmos autores, estas campanhas tiveram um efeito reduzido ao nível dos números do analfabetismo em Portugal, especialmente entre a população activa.

No âmbito das políticas de fomento industrial nos anos 60, como refere Capucha (2013), foi criado o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra (Ministério das Corporações) e o Instituto de Formação Profissional Acelerada, com o objetivo de formar operários especializados. Foi criado igualmente em 1965, o Serviço Nacional de Emprego e a Tele-Escola, com o objetivo de prestar apoio aos cursos de educação de adultos.

Em 1971, com José Veiga Simão como Ministro da Educação Nacional, foi criada a Direção Geral da Educação Permanente (DGEP), com o objetivo de desenvolver um plano de educação extra-escolar e de promoção cultural e profissional destinada a adultos, de cursos do ensino liceal noturno, bem como da reestruturação dos cursos noturnos do ensino técnico e dos cursos de educação básica de adultos. Verifica-se assim, uma dualidade que se mantém presente até hoje, entre a educação escolar e a educação extra-escolar. Contudo e apesar destas iniciativas, 30% da população portuguesa continuava analfabeta aquando do 25 de abril (Capucha, 2013).

III.II – O 25 de abril de 1974 como experiência coletiva de aprendizagem

De acordo com Canário (2006) no dia 25 de abril de 1974 ocorreu um golpe militar que, por iniciativa popular se transformou rapidamente numa revolução. Assim, depois de mais de 40 anos de ditadura em que as pessoas se viram obrigadas ao silêncio e à obediência,

uma grande parte da população entusiasmada com o movimento de libertação decidiu, como refere Benavente e Melo (1978), organizar-se coletivamente para encontrar soluções para os seus problemas e poder assim transformar a sua realidade. A revolução portuguesa marcou, “uma época simbólica da transformação social contemporânea” (Raimundo, 2013: 8) que tinha sido marcada até aí pela repressão, violência, desemprego, pobreza e guerra.

Para Hammond, citado pelo mesmo autor, este novo modelo de revolução alicerçado no poder popular, baseava-se na ideia de que as iniciativas nasciam dos movimentos populares, que tinham como objetivo resolver os problemas detectados pelas pessoas.

O forte movimento popular ocorrido após o período revolucionário marca também, de acordo com Canário (2007), uma suspensão do poder exercido pelos patrões, razão pela qual os trabalhadores tiveram de se organizar, tendo daí resultado novas formas de relação e de organização social. Exemplo disso foi a criação de comissões que lideraram processos de ocupação de empresas, terras e escolas e que passaram a exercer o controlo direto das mesmas, através de modalidades de autogestão. Canário (2006) defende assim, que este movimento popular representou um enorme e dinâmico processo de aprendizagem coletiva para os trabalhadores, através da participação em diferentes formas políticas de debate, decisão e luta como assembleias, greves e elaboração de cadernos reivindicativos, bem como a gestão autónoma de empresas.

De igual maneira Raimundo (2013) refere que o período pós revolução é marcado por uma enorme capacidade de mobilização educativa por parte dos trabalhadores, tendo conseguido afirmar-se politicamente e desenvolver processos de capacitação social e educativa nunca antes alcançados. Canário (2006) entende que este processo de aprendizagem coletivo demonstra a importância da combinação de processos educativos não formais e de formas de luta, com o objetivo da transformação social.

Como refere Marie (2017), os movimentos do poder popular têm uma forte vertente educativa, em que se pretende promover a capacidade de organização e participação de todos na procura de soluções para os seus problemas. A queda do regime permitiu assim, a possibilidade de ultrapassar legados deixados pelo regime de Salazar e criar uma nova democracia, através da transformação do sistema político e cultural.

Neste sentido, Lima (2005) refere que esta mobilização, que conhece várias formas de expressão, ficou associada no âmbito da educação de adultos, a lógicas de intervenção

caraterísticas da educação popular, e através de dinâmicas de auto-organização com o objetivo de alteração das estruturas sociais. As associações tiveram um papel fundamental, como refere Marie (2017) na mobilização popular, com o objetivo da produção de novos saberes, tendo a alfabetização constituído uma etapa fundamental no processo de construção de uma maior participação popular, bem como a animação cultural, o teatro e o desporto.

O período da revolução veio permitir uma “vivência da utopia” (Mogarro e Pintassilgo, 2009: 2), em que se percebeu que para o processo de libertação desejado e para a construção de uma nova democracia, era fundamental que as pessoas adquirissem conhecimentos a nível da leitura, escrita e cálculo, de forma a poderem intervir de forma mais consciente e activa.

Assim, e como referem Benavente e Melo (1978), foi possível observar no período pós-25 de abril, dois tipos de iniciativas associadas à educação popular e mais especificamente à alfabetização: as organizadas a nível local pelas comissões de moradores e trabalhadores ou pelos grupos culturais que foram sendo criados por todo o país; e ainda as iniciativas que foram organizadas pelas autoridade no período marcado pela sucessão de vários governos provisórios.

No que diz respeito às iniciativas oficiais, e como referem os mesmos autores, nunca existiu um plano que tivesse como objetivo repensar o sistema escolar ou a criação de um sistema de educação permanente. Contudo foram lançadas algumas iniciativas com o objetivo de reduzir as taxas de analfabetismo do país. Como refere Marie (2017), durante os anos de 1974 a 1976 foi implementado o Serviço Cívico Estudantil, com o objetivo de desenvolver atividades de animação sociocultural e a Comissão Pró-União Nacional dos Estudantes Portugueses (Pró-UNEP), que desenvolveu igualmente sessões de alfabetização e educação sanitária. O Movimento das Forças Armadas (MFA) iniciou no final de 1974 as Campanhas de Dinamização Cultural, que tinham como principal objetivo desconstruir o discurso existente, associado ao antigo regime.

Contudo, estas iniciativas não tiveram nenhum impacto em termos de alfabetização, pois como referem Mogarro e Pintassilgo (2009), o seu objetivo passava fundamentalmente pela legitimação do movimento militar e pela luta contra estruturas e discursos ainda ligados à ditadura salazarista. A este nível Salgado (1995) refere igualmente, que estas iniciativas

caracterizaram-se ainda por uma tentativa de imposição da cultura nacional sobre as dinâmicas e culturais locais.

Em maio de 1975, e como referem Mogarro e Pintassilgo (2009), foi elaborado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), um projeto da DGEP que contou com o apoio da 5ª Divisão do MFA. Este plano tinha como objetivo a eliminação do analfabetismo, num período de 3 a 5 anos, e de coordenação de diferentes iniciativas de alfabetização que estavam a ser desenvolvidas pelos movimentos populares. Pretendia para este efeito mobilizar 100.000 monitores e criar, igualmente, Centros de Alfabetização e de Educação Popular. Este Plano foi terminado após o golpe militar de 25 de novembro de 1975, antes mesmo de ser aplicado.

Ao nível das iniciativas de educação popular do movimento associativo a situação foi diferente. Para Mogarro e Pintassilgo (2009), a entrada de Alberto Melo para a direção da DGEP representou um momento de mudança, caracterizado por uma nova política de educação de base de adultos e pela cooperação entre a DGEP e as organizações populares. Alberto Melo assumiu igualmente total discordância com o PNA, criticando a sua natureza centralizadora e hierárquica e o conceito restritivo de alfabetização.

Como referem Benavente e Melo (1978), a experiência portuguesa foi extremamente interessante pela manifesta variedade de iniciativas que ocorreram ao nível da educação popular, e pela originalidade das estratégias usadas pelas estruturas oficiais. Assim, a DGEP entendeu que a educação de adultos deveria ser obra dos próprios adultos e, como tal, que a iniciativa deveria deixar de estar centrada nos serviços do Estado mas ser deslocalizada para o terreno, onde as organizações populares deveriam ser apoiadas.

A ação da DGEP caracterizou-se também pela recusa das campanhas de alfabetização mesmo em regiões com menor capacidade de organização popular, pois como referem os mesmos autores, um programa de alfabetização não se pode limitar a reduzir as taxas de analfabetismo, mas deve trabalhar a consciência da realidade e a sua prática social. Assim, partia-se não daquilo que faltava às populações, mas daquilo que tinham em abundância, a sua cultura, o saber popular. Partia-se da sua realidade.

Como refere Melo (2013) o trabalho realizado implicou uma estratégia totalmente distinta da que se tinha realizado anteriormente. Não se pretendia criar um Plano e obrigar as pessoas a aprender a ler, queria-se criar condições para as pessoas se sentirem motivadas para aprender. E essa motivação, como refere o mesmo autor, era palpável no terreno onde as

experiências já estavam a decorrer. A necessidade de aprender mais surge porque as pessoas sentiam-se capazes de mudar o seu dia-a-dia e pela primeira vez sentiam que o país também era delas. E assim têm início “uma nova era nas políticas de educação de adultos” (Capucha, 2013: 32).

Em novembro de 1975, de acordo com Canário (2007), dá-se um golpe militar em que os militares instauraram o estado de sítio. A fase do Processo Revolucionário em Curso (PREC), entre abril de 74 e novembro de 75, passou a ser conhecida “como o período dos “anos loucos”, do “caos”, dos “excessos” e da insensatez de todos aqueles (muitos) para quem o “futuro era agora” e que, portanto, exigiam “tudo” e “já!”” (Canário, 2007: 12)

Porém, como refere Guimarães (2009), após 1976 e no âmbito do processo de normalização política, o trabalho desenvolvido pela DGEP foi abandonado, e todas as iniciativas de mobilização popular até aí desenvolvidas deixaram de ser apoiadas. A Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 73º, passou a definir que todos têm direito à educação, sendo responsabilidade do Estado a democratização da mesma, bem como a mobilização das diferentes modalidades de educação, com o objetivo de promover uma maior igualdade de oportunidades e superação de desigualdades económicas e sociais.

É possível concluir assim, como referem Benavente e Melo (1978), que o trabalho desenvolvido pela DGEP e pelas associações locais, entre novembro de 1975 e julho de 1976, foi possível apenas devido a um conjunto de circunstâncias excepcionais no país, nomeadamente o entusiasmo resultante da revolução de abril de 1974, a ausência de governo e a instabilidade política que se seguiu ao fim da ditadura, e pela ação totalmente inovadora desenvolvida pelos responsáveis da DGEP.

Contudo, como refere Marie (2017), a actuação do Estado caracterizou-se neste período, pela total ausência de vontade política em apoiar um projeto de educação popular. Neste sentido Melo (2013) refere igualmente que qualquer iniciativa que procure dar maior autonomia às pessoas põe-nos em causa, e é vista com desconfiança por quem acha que isso conduzirá a uma destruição da autoridade. Assim, o autor não acredita que possa existir muita vontade política quando o objetivo é dar mais poder ao cidadão. Como relata Melo:

eu e as pessoas que me acompanhavam neste empreendimento procurávamos apenas começar a construir uma nova educação de adultos para um país em vias de democratização, uma educação

feita com os próprios cidadãos e visando a sua gradual autonomia, feita de pensamento crítico e de intervenção activa e consciente (Melo, 2018: 1).

III.III – O PNAEBA, Lei de Bases do Sistema Educativo e Formação Profissional

Como refere Lima (2005), apesar do dinamismo e valor socioeducativo que caracterizaram as iniciativas de educação popular de adultos no período pós-25 de abril, o seu papel foi sendo progressivamente diminuído, após o período de normalização política em finais de 1976. Como refere Santos Silva o processo de normalização “fez deslocar a educação popular para um gueto marginal e suspeito ao sistema educativo” (Canário, 2006: 221). A 25 de novembro inaugura-se, como refere Canário (2006), uma terceira república construída especificamente contra o movimento popular de 1974.

Neste sentido, e de acordo com Marie (2017), com a entrada em ação do Governo e redação da nova Constituição, muitas iniciativas foram extintas como a Comissão Interministerial para a Animação Sócio-Cultural em 1976 e o Serviço Cívico Estudantil em 1977. De referir igualmente que em setembro de 1976 o então ministro da Educação Mário Sottomayor Cardia substituiu, na Direção Geral de Educação Permanente, Alberto Melo por José Sousa Monteiro o que levou a uma profunda reestruturação, bem como à extinção de atividades como o boletim *Viva Voz* e o programa de rádio dirigido a adultos em aprendizagem. Conduziu igualmente a uma reestruturação do movimento associativo, com a saída de muitos dos dirigentes mais activos das estruturas de apoio existentes.

Contudo, em meados da década de 70 cerca de 25% da população portuguesa continuava analfabeta para além dos níveis bastante reduzidos de escolarização das crianças e jovens, bem como da população universitária. Estes números obrigaram o governo, como refere Lima (2005), a repensar as políticas de educação de adultos, atribuindo-lhes maior protagonismo. Logo, a 10 de janeiro de 1979 e já com Manuel Lucas Estevão à frente da Direção Geral de Educação Permanente, foi aprovado por unanimidade na Assembleia de República a Lei nº3/79 que conduziu à criação do PNAEBA, “o plano mais completo e fundamentado que se fez em Portugal na área da educação de adultos” (Melo, 2013: 8).

Como refere Guimarães (2009), esta lei (lei nº3/79) tinha como principais objetivos a redução do analfabetismo, o alargamento de acesso dos adultos à escolaridade obrigatória, e a

articulação entre as ações de educação de base, formação profissional e a educação popular, que apesar de um pouco esquecida nos últimos dois anos, volta a ter um papel decisivo neste Plano. Lima (2005) entende que esta lei representa um processo de transição para a construção de um sistema de educação de adultos inspirado nas recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A elaboração deste Plano veio permitir assim, retomar algumas das políticas anteriormente defendidas pela DGEP sob o comando de Alberto Melo, e de iniciativas de educação popular entretanto extintas, como a revista *Viva Voz* e o programa de rádio *A viver também se aprende*. Neste sentido, Marie (2017) refere que em dezembro de 1979 foi criada a Direção Geral de Educação de Adultos (DGEA), também liderada por Manuel Lucas Estevão, e que tinha como objetivo apoiar as associações culturais e educativas a nível pedagógico e financeiro, e disponibilizar materiais educativos para as atividades a ser desenvolvidas localmente pelos animadores. Como refere Capucha (2013) foi criado igualmente o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA), e nesse mesmo ano foi criado o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Como refere Salgado (1990), este Plano defendia que as ações educativas deveriam ter como base a realidade das pessoas e dar resposta a problemas por elas identificados, não existindo uma hierarquia formal entre quem ensina e quem aprende. A mesma autora (1995) refere igualmente que não havia uma separação entre o processo de alfabetização e a aprendizagem de outros conhecimentos, porque a aprendizagem era feita de acordo com os interesses e necessidades das populações.

Com o PNAEBA houve um “reinvestimento na herança cultural e educativa” (Marie, 2017: 381), voltando a apoiar-se as associações de educação popular no terreno. Os animadores tiveram igualmente um papel importante a nível de ações de alfabetização, apesar de a sua ação não se limitar a estas, existindo acima de tudo uma grande preocupação em desenvolver práticas emancipatórias. Para além disto, o PNAEBA tinha também o objetivo de alterar o sistema educativo, aplicando ao sistema formal de ensino os princípios da educação não formal e emancipadora, e implementar programas de alfabetização e educação de adultos, reforçando dinâmicas de educação popular.

Contudo, como refere Marie (2017), o PNAEBA veio a demonstrar ser mais uma oportunidade perdida para o lançamento de uma nova política educativa em Portugal. A

ausência de um Instituto que fosse responsável pela sua operacionalização e de mudanças significativas no Ministério da Educação, totalmente dominado pelo ensino formal, foram determinantes para o seu fim. De igual forma, Lima et. al. (1999) reforçam que esta ausência de um Instituto nunca foi compensada por outras medidas estratégicas ou pelo mesmo reforço das estruturas centrais do Ministério da Educação. Em 1987 a DGEA foi extinta e as competências que lhe eram atribuídas no âmbito da educação de adultos foram objeto de um processo de grande dispersão. Posteriormente foi criada Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAE), que deixava de ser uma estrutura específica para a Educação de Adultos. Como refere Marie (2017), a DGAE passou a ser responsável pela educação de adultos e educação permanente, bem como pelo ensino do português junto dos portugueses no estrangeiro. Contudo em dezembro de 1988 dá-se uma nova mudança com a criação da Direção Geral de Extensão Educativa (DGE) em substituição da anterior.

Toda esta instabilidade teve graves consequências no trabalho realizado até aí, tendo como refere Salgado (1990), sido desvirtuado na prática tudo aquilo que era defendido inicialmente no PNAEBA. Assim, a educação popular foi reduzida a ações de alfabetização e escolarização e a relação entre o Estado e as associações locais alterou-se, e o dinamismo que a caracterizava até aí foi destruído. Neste sentido, Salgado (1995) refere, a título de exemplo, que os apoios económicos previstos às associações que desenvolviam atividades educativas no terreno, passaram a ser concedidos apenas para ações de alfabetização contrariamente ao que inicialmente se defendia. Como resultado, muitas associações não conseguiram subsistir, tendo abandonado o trabalho até ai desenvolvido na área da educação.

Em conclusão, e como refere Canário (2006), o PNAEBA foi um documento historicamente importante, que respeitou por um lado as orientações da UNESCO em matéria educativa e, por outro lado, a dinâmica educativa popular do período revolucionário. Contudo, de nada disto resta memória na Lei de Bases do Sistema Educativo que viria a ser aprovada anos depois.

Em Portugal, a década de 80 é ainda marcada no campo da educação, pela aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, pela adesão à designada Comunidade Económica Europeia, e pelas políticas educativas dos governos do Partido Social Democrata (PSD), no poder entre 1986 e 1995 (Lima, 2005).

Canário (2006) refere que a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, é praticamente omissa no que se refere à educação não formal, sendo totalmente definida em função da dimensão escolar das gerações jovens e desvalorizando a importância concedida à educação e à formação de adultos, bem como às modalidades educativas não formais. Para o autor esta ausência não se pode explicar pela falta de tradição de política de educação de adultos, quando a educação não formal se afirmou como um campo de resistência durante o período da ditadura e teve um papel fundamental nas iniciativas de educação popular que marcaram o período revolucionário. Desta forma, o autor entende que esta ausência é apenas resultado de uma escolha política que pretende criar uma rutura com o passado recente.

A Lei de Bases nega assim “o papel central que a educação de adultos poderia assumir nos esforços de modernização e desenvolvimento do país” (Guimarães, 2009: 2). De igual forma Lima (2014) refere que a Lei de Bases reduz todo o campo educativo a duas prioridades que se tornaram praticamente exclusivas em termos de políticas: o ensino recorrente de adultos (modalidade escolar de segunda oportunidade) e a formação profissional. A educação de adultos influenciada pelas políticas de modernização de cariz vocacionalista e produtivista torna-se assim, de acordo com Lima (1996), um dos primeiros sectores a ser influenciado por orientações de inspiração neoliberal.

Lima (2005) refere igualmente que o projeto educativo é influenciado também pela importância dada à formação profissional, regulada pelo Decreto- Lei 401/91 de 16 de outubro. As políticas educativas europeias tiveram assim uma influência de normalização a nível da educação de adultos em Portugal, em que o objetivo das mesmas deixou de ser a promoção da participação política e a criação de uma democracia participativa, para se limitarem ao crescimento económico e ao desenvolvimento de competências para integração no mercado de trabalho.

É possível perceber assim, que no âmbito destas políticas, deixa de existir espaço para a educação popular. Lima (2005) refere que a educação de base, a alfabetização e a educação popular como ferramenta de emancipação, foram sendo progressivamente marginalizadas e sujeitas a uma enorme desvalorização, sendo entendidas como incompatíveis com o estatuto desejado para um país da Comunidade Europeia, cujo grande objetivo é a modernização económica, o aumento da produtividade e a competitividade. Assim, e como refere o mesmo autor, foram sendo cessados igualmente todos os apoios do Ministério da Educação às

associações que desenvolviam atividades de educação popular, criando um vazio que ainda se mantêm.

As iniciativas de educação popular que ainda se mantêm, como refere Lima (2005), existem nas margens do sistema educativo, através de projetos comunitários e iniciativas de desenvolvimento local, bem como de projetos de investigação-ação e de investigação participativa impulsionados pelas instituições de ensino superior.

III.IV – O Movimento Associativo e o Terceiro Sector

(...) “Ora se a associação é uma lei geral para realizar um certo número de resultados, claro está que o homem, para satisfazer também um certo número de necessidades, tem fatalmente de seguir a mesma lei, isto é, associar-se”.

(Costa Goodolphim, 1974: 22)

Como refere Lima (1986), existe em Portugal uma grande tradição associativa que remonta ao século XIX aquando do movimento de criação de associações. De acordo com Amaro (2010) a criação da primeira associação não corporativa, a Associação dos Artistas Lisbonenses, data de 1838, apesar de ter sido na segunda metade do século XIX e princípio do século XX, que o movimento apresenta maior expressão ao nível da vida social e cultural do país, muito impulsionado pelo movimento operário.

As associações desempenham, como refere a autora, um importante papel ao nível das redes de sociabilidade contribuindo para uma maior consciência social e participação cívica. Estas associações vão desempenhando igualmente um papel importante ao nível da alfabetização, através da criação de bibliotecas populares, aulas de leitura e história (Lima, 1986).

Contudo, esta situação altera-se a partir de 28 de maio de 1926 e especialmente a partir de 1933 aquando da criação da Constituição política do Estado Novo. Este foi um período marcado por fortes restrições ao movimento associativo, através da divulgação de vários decretos que impuseram, entre outras medidas, a dissolução de centros políticos e associações (1928), a regulação do direito à reunião (1933) e a dissolvência das associações consideradas secretas (1935) (Lima, 1986). Como refere Amaro (2010), a censura contribuiu

para anos de obscurantismo social, cultural e político que caracterizaram o país no período da ditadura.

Neste período, como refere Lima (1986), há lugar a grandes restrições à participação dos cidadãos e à autonomia das associações, conduzindo algumas à resistência ao regime e outras ao seu desaparecimento. Contudo para Marie (2017) é importante reforçar que mesmo sob a repressão que caracterizou este regime, o movimento associativo manteve um papel fundamental no desenvolvimento de ações educativas e culturais, em que a cultura foi usada como instrumento de transformação social. Como refere Canário (2009) durante o período da ditadura o mundo associativo popular “funcionou como uma rede de trincheiras que serviu de retaguarda à ação política e que funcionou como uma escola de militantes sociais e políticos” /Canário, 2009: 133).

Após o 25 de abril de 1974 abriu-se uma nova página na história do movimento associativo, como refere Lima (1986), com a criação de várias associações de educação popular de base, comissões de moradores e trabalhadores, sindicatos e cooperativas. Foi um período marcado igualmente, de acordo com Marie (2017), pela valorização da educação e da cultura como ferramentas de participação popular. O movimento associativo neste período foi assim marcado, por uma grande vontade dos seus membros em ocupar um espaço na vida social portuguesa e assumir o seu destino nas mãos (Melo, 1981).

Como refere Amaro (2010), o associativismo desempenha um papel fundamental de promoção da coesão social e defesa da nossa identidade cultural, permitindo o encontro e a partilha de saberes e experiências, e a evolução da consciência social e política, tendo como base a solidariedade. Pode ser vista como uma escola de vida e uma expressão e exemplo da vida democrática. Neste sentido, a democracia não se faz a partir do topo e sem uma verdadeira participação de todas as pessoas, de todas as camadas de população, a democracia nunca avançará. Para o autor “as associações populares são uma fonte de inspiração para uma verdadeira democracia portuguesa” (Norbeck, 1983: 7).

Assim, como refere Salgado (1988) as associações desempenham um papel fundamental no campo cultural – através da defesa e desenvolvimento da nossa cultura – no campo educativo – como é possível constatar através do trabalho desenvolvido ao nível da educação de adultos – do Bem-Estar – ao serem locais de encontro, comunicação e

solidariedade – e ao nível socioeconómico – permitindo a subsistência de muitas pessoas em situações de crise, ou mesmo a criação de emprego através das cooperativas.

De entre as associações que cresceram e se multiplicaram no período após a ditadura, faz sentido aqui, tendo em conta o tema deste trabalho, fazer uma referência especial às Associações de Educação Popular, às Organizações Populares de Base e a organizações voluntárias que tinham como objetivo apoiar as associações populares como é o caso do Centro de Apoio às Organizações de Base (CAOB).

Como refere Norbeck (1983) as Associações de Educação Popular, cuja definição e estatutos foram criados pela Direção Geral de Educação Permanente, compreendem as associações que já existiam anteriormente e que pretendiam iniciar atividades no campo da educação de adultos, e as associações fundadas depois do 25 de abril, que tinham igualmente este objetivo. Assim, poderiam ser reconhecidas como Associações de Educação Popular todas a que promovessem atividades de carácter cultural e educativo e fomentassem a aprendizagem coletiva; que criassem iniciativas ao nível da alfabetização de adultos sempre como base para a educação e formação cultural dos cidadãos e que promovessem o património cultural das regiões.

Norbeck (1983) refere igualmente outro tipo de organizações que surgiram depois 25 de abril – as Organizações Populares de Base. Estes grupos nasceram da necessidade de ajudar o povo a resolver os problemas do seu dia-a-dia, tais como condições de alojamento, saúde ou trabalho, destacando-se aqui as Comissões de Moradores e de Trabalhadores.

Por último, é importante referir as organizações voluntárias que nasceram no pós-25 de abril como é exemplo a Associação Portuguesa de Animadores Culturais (APAC) e o CAOB. Como refere Norbeck (1983), estas organizações foram criados com o objetivo de apoiar as associações populares no desenvolvimento do seu trabalho cultural e educativo, através de formação em metodologia, audiovisuais ou apoio jurídico. Para além disso, foram importantes na organização de encontros entre representantes de associações e animadores de todo o país.

Embora a Constituição de 1976 consagrasse a intervenção das associações, o período de normalização da vida política e social teve inevitáveis consequências para o associativismo. Como refere Lima (1986), assistiu-se a uma reorganização do espaço associativo, o que levou a que várias associações se extinguissem. Para Marie (2017) esta

reorganização do espaço associativo é influenciada igualmente pela redefinição da educação de adultos no país, e pela institucionalização da animação que conduziu à profissionalização do sector, perdendo o seu carácter militante. Verifica-se assim, como refere o mesmo autor, uma reorganização do movimento associativo em torno dos tempos livres, que se especializaram em áreas como o desporto e as atividades culturais, funcionando na prestação de serviços de lazer. A participação na vida democrática das associações deixa praticamente de existir.

Em dezembro de 1979 é criado o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que veio uniformizar as atividades das associações em torno da ação social, permitindo-lhes assim o acesso a financiamento público (Marie, 2017). Neste sentido, surge o chamado Terceiro Sector, constituído como refere Lima (2006), por um conjunto vasto de organizações não-governamentais, que é considerado por muitos como o equivalente à sociedade civil.

A década de 80 representou igualmente um período de grande dificuldade para as associações que tinham como base o projeto da educação popular. Apesar de surgirem várias associações, como refere Lima (2005), enquadrados em programas e linhas de financiamento de desenvolvimento rural, formação profissional e solidariedade social, que desenvolveram algumas ações de educação popular ou de adultos, raramente estas ações são desenvolvidas pela iniciativa popular. Paralelamente, muitas outras que tinham trabalho desenvolvido no âmbito do associativismo popular, ao serem confrontados com a ausência de políticas e de financiamentos, começaram a desenvolver a sua ação no sector social. Desta forma, Lima e Afonso (2006) referem que o associativismo foi forçado a deslocar-se para as esferas da solidariedade social, mesmo quando nos seus estatutos e mesmo nos discursos das lideranças mais antigas, ainda se mantêm as agendas de educação popular e da educação não escolar de adultos.

Para o mesmo autor, a tradição das lutas sociais e a militância política que caracterizou o movimento associativo nos anos subsequentes ao 25 de abril, eram agora substituídas por um sector mais institucionalizado que garantia uma maior eficiência e inovação. Organizações que anteriormente promoveram iniciativas de educação popular eram agora vistas como empresas sociais, a gestão e a negociação substituíram a antiga lógica da luta pela transformação, e os militantes foram substituídos por voluntários e técnicos. O Estado

delegou assim parte das suas responsabilidades sociais neste sector, descentralizando a gestão e a execução mas centralizando a decisão política.

Apesar de, como refere o mesmo autor, continuarem a resistir organizações e projetos de educação popular, é de todo visível o processo de privatização por que passaram muitas associações que anteriormente promoveram iniciativas de educação popular. Para Lima e Afonso (2006) o associativismo popular e de vocação cívica parece ter definitivamente dado lugar a um associativismo mais descomprometido com o político e o social, mais competitivo e por isso, também, mais dependente dos interesses políticos, funcionando mais como um executante do que um participante activo na definição das suas estratégias.

De igual forma, Canário (2009) refere que esta mudança do associativismo popular se faz à custa da renúncia dos traços identitários que a caracterizavam, tais como a democraticidade interna e a oposição a lógicas de mercado e de dependência externa. As associações vêm-se assim com uma autonomia bastante reduzida, tendo-se tornado “meras extensões da administração pública” (Melo, 2013: 12).

A Educação Popular foi sem dúvida um momento marcante no que se refere a um olhar diferente sobre a educação. As experiências realizadas mostram o poder da capacidade de organização coletiva das pessoas, na procura de soluções para os seus problemas. Contudo, à medida que a situação governativa do país foi-se tornando mais estável, estas iniciativas foram perdendo o seu fôlego inicial. O PNAEBA representou um marco importante para a criação de uma política pública de educação de adultos, mas mais uma vez a falta de vontade política determinou o seu fim. No próximo capítulo abordaremos, na continuação do iniciado neste capítulo, as políticas de educação de adultos, desde a constituição da Lei de Bases do Sistema Educativo e da entrada na Comunidade Económica Europeia, até aos dias de hoje.

CAPÍTULO IV – AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS SOB A ÉGIDE DA UNIÃO EUROPEIA

(...) como, no mesmo século XVII, sustentava Comenius: “Tal como o mundo inteiro é, para o género humano, uma escola, desde o começo ao fim dos tempos, também a idade de cada ser humano é a sua escola, desde o berço até ao túmulo. Cada idade está destinada a aprender”. (Melo, 2017: 1)

IV.I – Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida

Como refere Canário (2006), no início da década de 70 surge um campo de educação e formação de adultos que teve o seu ponto alto com a afirmação do movimento da educação permanente, impulsionado pela UNESCO. De acordo com Silva (2011) o movimento da Educação Permanente surge numa altura de ruptura e como uma crítica ao carácter quantitativo do modelo escolar. Em 1972 a publicação pela UNESCO do relatório Faure, foca a importância do aprender a ser em oposição à aquisição e acumulação de conhecimentos, defendendo que a educação tem lugar em todas as circunstâncias e contextos de vida do adulto.

De acordo com Brandão (2017), o movimento da educação permanente não se limita à educação de adultos, mas abrange todos os níveis, dimensões e espaços de educação e de trocas de saber, defendendo a educação na sua totalidade e simultaneamente nas suas modalidades formais e não formais. De igual forma, Melo (2011) refere que a Educação Permanente pode ser vista como uma incitação a todas as pessoas para que mantenham, independentemente da sua idade, o espírito curioso e garantam um processo constante de questionamento e procura de respostas. A educação permanente é também, na opinião do autor, um projeto político, pois a finalidade da educação deve ser, acima de tudo, a participação consciente e activa das pessoas, tão necessária para o pleno exercício da liberdade e para suscitar a curiosidade e a vontade de aprender mais.

De acordo com Aníbal (2013), o caminho desenvolvido pelo movimento da educação permanente teve como etapas fundamentais as seis conferências internacionais de educação de adultos (CONFITEA), a primeira das quais foi realizada na Dinamarca em 1949, após a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da UNESCO. Nesta conferência foi defendida a ideia da educação de adultos como um instrumento de resistência ao totalitarismo

e um meio de difusão de uma cultura de paz e de tolerância, tendo existido igualmente um grande incentivo às campanhas de alfabetização, especialmente nos países com populações menos escolarizadas.

A segunda conferência foi realizada no ano de 1960 no Canadá, tendo por tema A Educação de Adultos num Mundo em Transformação, focando o papel central do Estado na promoção da educação de adultos. A terceira conferência, realizada em 1972 no Japão, teve por tema A Educação do Adulto num Contexto de Educação Permanente, tendo sido defendida a responsabilidade dos Estados no desenvolvimento deste movimento. Em 1976 realizou-se em Nairobi uma Conferência Geral da UNESCO, em que foi defendido que cada Estado deve criar estruturas e desenvolver programas que respondam às necessidades e aspirações de todos os adultos (Aníbal, 2013).

A quarta conferência, como refere a mesma autora, foi realizada no ano de 1985 em França, em que o conceito de educação permanente se manteve em destaque, agora num contexto de crise económica. A quinta conferência, realizada na Alemanha em 1997, sob o tema A Educação das Pessoas Adultas: Uma Chave para o Século XXI, marca o surgimento do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida como instrumento de participação de todos os cidadãos na promoção de um desenvolvimento sustentável. A sexta e última conferência realizada em 2009 no Brasil, teve como tema Vivendo e Aprendendo para Um Futuro Viável: O Poder da Aprendizagem e da Educação De Adultos, onde se manteve a perspectiva da educação de adultos estar inserida na aprendizagem ao longo da vida, tendo sido dada especial atenção à distinção entre os conceitos de educação e de aprendizagem.

É possível verificar assim, de acordo com Aníbal (2013), uma mudança de paradigma nas duas últimas conferências, em que a educação de adultos passa a ser vista como parte de um processo de aprendizagem ao longo da vida, conceito cada vez mais valorizado. Esta mudança relaciona-se, de acordo com Cavaco (2016), com o lançamento de orientações por parte da Comissão Europeia, nomeadamente o Livro Branco sobre a Educação e a Formação lançado em 1995 e o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, lançado em 2000. Este último tinha como objetivo concretizar as orientações propostas em 1995.

Para a autora, o Livro Branco sobre a Educação e Formação reforça a importância da educação e formação como instrumentos para ultrapassar e poder prevenir aqueles que são percecionados como os grandes problemas da Europa: o desemprego e a exclusão social. É

reforçada igualmente a ideia de que é através da educação e formação que será possível criar um novo modelo de crescimento com mais emprego, ou seja, a educação e formação são vistas como instrumentos ao serviço do desenvolvimento económico e do mercado de trabalho. Por esta razão o enfoque é apenas na população em idade activa, pondo totalmente de lado todas as pessoas com mais de 65 anos, quando as estatísticas mostram que é nesta população que se encontram a maioria dos analfabetos. De igual forma, é completamente ignorada a importância da educação como promotora de mudança social, e apesar de referir a relevância de diferentes modalidades educativas como a educação formal, não formal e informal, verifica-se claramente um destaque para a educação formal.

Por sua vez, o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida resulta do Conselho Europeu de Lisboa realizado em março de 2000. Como é possível ler no documento, a Europa entrou na Era do Conhecimento, em que a aprendizagem ao longo da vida tornou-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem. Como refere Cavaco (2016) este documento reforça a importância da educação e formação estritamente ligadas às questões de emprego e crescimento económico. É defendido igualmente que cada cidadão deve ser responsável pelo seu processo de aprendizagem como forma de garantir a sua empregabilidade e inclusão social, elementos chave para assegurar a competitividade e o desenvolvimento económico da Europa. A educação é entendida aqui como um direito, mas também como um dever de cada pessoa.

Neste documento é possível ler igualmente que dois objetivos importantes para a aprendizagem ao longo da vida são promover a cidadania activa e fomentar a empregabilidade. Contudo, o conceito de cidadania activa é limitado à sua importância para a empregabilidade, como se pode perceber na seguinte frase do Memorando: “A empregabilidade - a capacidade de assegurar um emprego e de o manter - é não apenas uma dimensão central da cidadania activa, mas também uma condição decisiva do pleno emprego e da melhoria da competitividade e prosperidade europeias na "nova economia"”³.

³ (Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000: 6)

IV.II – Da adesão à Comunidade Económica Europeia ao Programa Qualifica – A Realidade Portuguesa

A Lei de Bases do Sistema Educativo lançada em 1986 conheceu entre 86 e 88 um período para apresentação de propostas reformadoras, como refere Lima (2001). No documento divulgado pela Comissão de Reforma um dos objetivos traçado seria o da reorganização da Educação de Adultos em Portugal, tendo em conta a perspetiva da educação permanente. No relatório publicado em 1988 defendia-se a necessidade da criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos de forma a evitar a perda de unidade e identidade, apresentando uma crítica à própria Lei de Bases que apresenta um forte carácter escolarizante. O relatório defende igualmente a necessidade de pensar outras modalidades educativas para além do ensino recorrente e a formação profissional, defendendo a educação extra-escolar como a extensão educativa, a formação para o trabalho, a promoção cultural e cívica e a intervenção socioeducativa (Lima, 2001).

Contudo, e como refere o mesmo autor, apesar de as propostas terem sido bem recebidas pela Comissão de Reforma, na realidade foram ignoradas pelos Governos Social Democrata no poder. O sector não passou por nenhum tipo de reforma e o próprio conceito de educação de adultos entrou, como refere o autor, em risco de extinção.

De acordo com Guimarães (2009), em 1989 e com o apoio financeiro dos fundos estruturais comunitários, Programa de Desenvolvimento Educativa para Portugal (PRODEP), foi lançado em Portugal o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos, com o objetivo de promover a qualificação da mão-de-obra. No projeto de ação definido centralmente, o Estado era o promotor exclusivo das iniciativas a desenvolver. Este Programa permitiu aumentar de forma significativa as ações de educação de adultos implementadas, contudo não conduziu a mudanças significativas, sendo acentuada a tendência para a escolarização obrigatória de adultos. A experiência realizada conduziu ao PRODEP I – Sub-Programa Educação de Adultos, iniciado em 1990, cujos objetivos passavam por oferecer uma segunda oportunidade à população sem a escolaridade obrigatória. Para além deste Programa existiam também os cursos gerais noturnos por unidades capitalizáveis da responsabilidade da DGEE (Capucha, 2013).

Contudo, no início dos anos 90 a educação de adultos volta a cair numa situação de alguma marginalidade. Como refere Capucha (2013) este período caracteriza-se pelo regresso

de uma certa instabilidade institucional, com a extinção da DGEE. Apesar do investimento realizado pelo PRODEP, a publicação em 1991 de uma Lei-quadro de Educação de Adultos reduz o seu âmbito ao ensino recorrente, limitando a educação de adultos a uma escolarização de segunda oportunidade, como refere Lima (2001). Simultaneamente investe-se numa política de formação profissional em total desconexão com as políticas educativas e as ações de educação de adultos anteriormente realizadas.

Lima (2001) refere que entre 1985 e 1995, a educação de Adultos em Portugal viveria uma situação de transição, influenciada por orientações inspiradas no modelo reformista do Estado-Providência, de feição neoliberal. Neste contexto, são totalmente desvalorizadas iniciativas como a educação popular e a alfabetização ligadas à formação cultural, cívica e política, ao desenvolvimento local e à intervenção comunitária, sendo o foco o ensino recorrente e as novas orientações vocacionalistas, de produção de capital humano e mão-de-obra qualificada.

A subida ao poder do Partido Socialista (PS) em 1995, e considerando o programa de governo aprovado pela Assembleia da República, evidenciava uma orientação política alternativa e uma forte crítica ao trabalho desenvolvido pelo anterior governo no campo da educação de adultos. O novo governo comprometia-se a rever o sistema de educação recorrente, a promover dimensões de carácter educativo e cultural nos programas de formação profissional, a desenvolver a educação extra-escolar, incentivando atividades do movimento associativo e a criar um serviço para coordenar as políticas de educação de adultos (Lima, 2001).

Desta forma em outubro de 1997 através do despacho nº 10534/97, de 16 de julho, foi criado um grupo de trabalho que teria como objetivo apresentar um documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos. Este grupo foi coordenado por Alberto Melo que em 1998 apresentou a sua proposta de trabalho intitulada Uma Aposta Educativa na Participação de todos (Lima, 2001). De acordo com Silva (2011) este relatório defendia a necessidade de criação de uma instituição diretamente vocacionada para a Educação de Adultos, de pensar a educação e formação de adultos através de um modelo alternativo ao modelo escolar, e defendia igualmente a necessidade de mobilizar diferentes estruturas para além das escolas e centros de formação, nomeadamente organizações não-governamentais fortemente implementadas nas comunidades.

De acordo com Silva (2011) e na sequência de uma das propostas apresentada pelo Grupo de Missão, foi criada a 28 de setembro de 1999, através do Decreto-Lei nº 387/1999, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), um Instituto Público sob dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade. De entre as responsabilidades do novo Instituto destacam-se, como refere Lima (2001), a conceção de referenciais de competências-chave para as ações de reconhecimento e validação das competências adquiridas, a assinatura de protocolos com diversas entidades com o objetivo de criar centros de recrutamento, validação e certificação de competências, e a criação de um sistema de certificação de adultos. Assim, em novembro de 2000 foram regulamentados os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), com uma componente de formação base e de formação tecnológica, permitindo uma dupla certificação e destinadas a adultos sem a escolaridade básica de 4, 6 ou 9 anos e sem qualificação profissional, e em 2001 foi criada uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) (Capucha, 2013).

Entre 1995 e 2002, de acordo com Guimarães (2009), os governos socialistas desenvolveram um conjunto de propostas que tinham como objetivo relançar a política de adultos em Portugal. Destaca-se o surgimento do Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos S@ber +, da responsabilidade da ANEFA, com o objetivo da qualificação dos trabalhadores com vista a uma maior modernização da economia e aumento da competitividade. Para Canário et. al (2012), a ANEFA pretendeu assim criar uma oferta formativa respondesse não só à necessidade do aumento das qualificações da população activa, como respondesse às especificidades da realidade portuguesa. Desta forma, o relançamento das políticas de educação de adultos previa uma intervenção territorializada através dos Organizadores Locais de Formação de Adultos (OLEFAS), a organização de uma rede de Clubes Saber+, a promoção de ofertas formativas mais específicas e de menor duração (Ações Saber+), e a edição de uma revista.

Contudo, e apesar das iniciativas a nível de educação de adultos lançadas, era notório que estas eram limitadas em relação ao que inicialmente se havia proposto, para além de que muito dependentes, como refere Lima (2014), das lógicas de superação de défices educativos e de qualificação da população ativa. Estas políticas viriam a ser ainda mais limitadas, chegando mesmo a um novo vazio, com a queda do executivo chefiado por António Guterres e a sua substituição por um governo de coligação entre o PSD e o Centro Democrático Social-Partido Popular (CDS-PP). A 17 de março de 2002 é criado um novo quadro legislativo que

veio introduzir alterações ao nível da política nacional para o sistema educativo e consequentemente para a educação e formação de adultos (Silva, 2011).

No âmbito da ação do novo executivo, como refere Lima (2014), a ANEFA seria extinta em 2002 e substituída pela Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV) - Decreto lei nº 208/2002 - sob tutela exclusiva do Ministério da Educação. A nova Direção Geral, substituída mais tarde pela Agência Nacional de Qualificações (ANQ), reforçou as lógicas de formação de recursos humanos, qualificação e formação vocacional. Esta mesma tendência é apresentada no projeto da nova Lei Orgânica do Ministério da Educação apresentado pelo governo constitucional que defende o paradigma vocacional como a solução para a situação de atraso do país. O projeto apresentado é totalmente omissivo no que se refere à educação de adultos, que desaparece como política pública e vê-se novamente limitada a algumas dimensões da formação de adultos (Lima, 2005).

Apesar de curta a ação da ANEFA foi positiva, tendo o mérito de relançar o debate sobre as políticas de educação e formação de adultos. É de referir igualmente que apesar de todas as alterações realizadas, o governo manteve, mesmo que sob orientação política distinta, aquela que foi a maior inovação da ANEFA: o sistema de RVCC (Lima, 2014).

Em março de 2005 entra em funções o XVII Governo Constitucional (PS), e em setembro desse mesmo ano é apresentada na Assembleia da República a Iniciativa Novas Oportunidades (INO). Como refere Capucha (2013) esta iniciativa teve como missão a qualificação dos recursos humanos com vista a um processo de modernização tecnológica e de melhoria dos níveis da economia.

De entre as iniciativas realizadas no âmbito da INO estavam incluídas medidas políticas adotadas anteriormente, tais como os processos RVCC, cursos EFA e Formações Modulares Certificadas (FMC), tendo sido criada também através do Decreto-Lei 357/2007, uma nova modalidade que permitia a conclusão do secundário por pessoas com percursos formativos incompletos em planos de estudos já extintos. Em 2007 foi igualmente aprovada a reforma da Formação Profissional, foi publicado o decreto que criou o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), e foram criadas algumas ferramentas tais como o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), a Caderneta Individual de Competências e o Sistema de Regulação de Acesso a Profissões (Capucha, 2013).

De acordo com o mesmo autor, em 2006 e através do Decreto-Lei 213/2006 foi criada

a Agência Nacional para a Qualificação, Instituto Público sob dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, e que vem substituir a DGFV. A ANQ tinha como principais objetivos a coordenação e execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos, e o desenvolvimento e gestão do Sistema de RVCC, dando grande destaque à certificação e qualificação numa óptica de gestão de recursos humanos, com o objetivo de superar os défices de qualificação existentes (Silva, 2011).

Em 2008 os Cursos EFA e as FMC alargam a sua abrangência até ao nível secundário, e pela Portaria 370/2008 são criados e é regulado o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades (CNO) (Capucha, 2013). Como refere Guimarães (2009) estes novos centros, que vem substituir os antigos CRVCC, têm como principais funções o encaminhamento e diagnóstico de adultos que procurem educação e formação, bem como o desenvolvimento de processos RVCC e a realização de ações de formação complementares e de curta duração.

Com a proliferação dos CNO e o aumento da oferta formativa disponível, houve uma procura maciça por partes das pessoas, o que no entender de Anibal (2013) reflete as lacunas existentes ao nível da educação e formação de adultos em Portugal, mas também a vontade das pessoas elevarem os seus níveis de qualificação. De forma a aumentar o rigor científico e técnico e com a preocupação de acrescentar objetividade e maior credibilidade ao processo, a autora refere que foram incluídos elementos inovadores tais como o desenvolvimento de referenciais de competências-chave para o reconhecimento e validação das competências escolares, e a utilização de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, que veio utilizar de forma inovadora a abordagem biográfica nos processos de validação de competências.

Como refere Capucha (2013) este processo foi alvo de várias críticas e acusações de facilitismo, apesar de existirem dados que comprovam os impactos positivos que criou, muitas vezes de forma indireta. Num estudo realizado por Lucília Salgado (2010) citado pelo autor, comprova-se a existência de efeitos muito positivos na relação das crianças, cujos pais frequentaram a INO, com a escola e com as aprendizagens no domínio da leitura, porque os pais sentiram uma maior capacidade de acompanhar os filhos nas suas aprendizagens, e porque foi transmitida uma imagem de valorização do saber e da escola.

Para o autor a escola elitista baseia-se na noção da meritocracia, partindo da ideia da uniformidade de tratamento de todas as crianças, o que na realidade só vem permitir encobrir as desigualdades de condições com que cada criança entra na escola, transformando assim as desvantagens sociais em insucesso escolar, não permitindo a promoção pelo mérito. O facto de a sociedade estar muito marcada pelo modelo da escola tradicional, faz com que se desconfie da validade de práticas e metodologias diferentes e inovadoras, desconfiança esta alimentada, como refere o autor, pelas elites que são beneficiadas pela raridade dos diplomas escolares, e que não entendem que a maior qualificação das pessoas representa um ganho para o país e para a sua economia. Na realidade foi a própria escola que deixou para trás muitos dos adultos que tiveram na Iniciativa das Novas Oportunidades uma possibilidade de valorizarem o seu potencial.

Para Canário (2013), a primeira década deste século foi definitivamente marcada em Portugal pela implantação da INO, que pelas suas metas ambiciosas, pelos elevados recursos financeiros que mobilizou e pelas inovações pedagógicas que introduziu, lançou a educação de adultos na agenda educativa.

Porém, em 2011 houve nova alteração no Governo, chegando ao poder a coligação entre PSD e CDS-PP. De acordo com Capucha (2013) os principais responsáveis do Governo na área das qualificações, tinham manifestado desacordo com algumas das medidas da INO, pois no seu entender não acrescentaram conhecimento a quem nelas participou. Neste sentido, o governo encerrou vários Centros de Novas Oportunidades restando, no primeiro trimestre de 2012 metade dos inicialmente existentes.

Em janeiro de 2013 o governo colocou à discussão um projeto de criação dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), em que reconhece a existência legal dos processos RVCC, que antes foram duramente criticados, acrescentando, contudo, medidas que vieram desvirtuar a lógica do processo. Foi introduzida uma prova final semelhante a um exame escrito, e a figura da nota final de valores idêntica à escala dos exames, valorizando desta forma a memorização de conteúdos por oposição à valorização das competências (Capucha, 2013).

Para além disto, e como refere o mesmo autor, o governo tomou ainda outras medidas que mostram a sua desistência ou oposição à educação de adultos, nomeadamente a criação de apenas dois tipos de promotores para os CQEP, escolas e centros de formação públicos

deixando de fora os agentes da educação extra-escolar com mais tradição na educação de adultos; e o regresso do ensino recorrente através da Portaria n.º 242/2012, de 10 de agosto, que já se provou ter custos elevados e uma péssima eficiência.

A 26 de novembro de 2015 toma posse o XXI Governo Constitucional, PS, que apresenta através da Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto, um novo programa para reanimar a educação e formação de adultos, assegurando a continuidade das políticas de aprendizagem ao longo da vida. Para o Governo este programa é uma prioridade, pois continuou a verificar-se em Portugal, como referido na Portaria acima mencionada, um expressivo défice de qualificações e um abandono pelo anterior governo da educação e formação de adultos.

Nasce assim o Programa Qualifica, que pretende ser um meio para a valorização dos cidadãos, para uma cidadania democrática e para o desenvolvimento sustentável do país. O Programa Qualifica apresenta alguns pontos diferenciadores tais como a criação de um sistema de créditos - que permite uma maior flexibilidade nos percursos formativos e um maior reconhecimento do sistema de ensino e formação profissional por parte dos diferentes atores – e o Passaporte Qualifica – que permite registar as qualificações obtidas e identificar as competências em falta para completar um determinado percurso de formação, para que sejam construídas trajetórias de formação mais adequadas às necessidades de cada indivíduo. Foi igualmente criada uma rede nacional de centros especializados em educação e formação de adultos, os Centros Qualifica, “vocacionados para o atendimento, aconselhamento, orientação e encaminhamento para percursos de aprendizagem, com base nas reais necessidades de qualificação existentes nos diferentes territórios e setores económicos”⁴.

Contudo, e de acordo com a mesma Portaria, é possível perceber que se mantiveram alterações realizadas pelo anterior governo. Como é referido no documento, de forma a assegurar a qualidade do funcionamento dos centros e do desenvolvimento dos processos RVCC, manteve-se a existência de uma prova de certificação no final do processo, mas com um carácter mais expositivo no caso da certificação escolar e mais demonstrativo no caso da certificação profissional. Defende-se assim a retirada do “carácter de escolarização do processo através da conjugação equilibrada entre a prova de certificação e a análise do portefólio e dos instrumentos de avaliação aplicados durante as etapas de reconhecimento e validação de competências”⁴.

⁴ (Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto: 3007)

Através do Site do Programa Qualifica do Governo de Portugal é possível perceber que ofertas existem atualmente no âmbito das políticas de Educação de Adultos.

- Programas de Formação em Competências Básicas (FCB) – com o objetivo da aquisição de competências básicas ao nível da leitura, escrita, cálculo e tecnologias de informação e comunicação. Destinam-se a adultos que não frequentaram o 1.º ciclo do ensino básico ou que não demonstrem possuir as competências.

- Cursos EFA – destinado a adultos que pretendam aumentar as suas qualificações, permitindo completar o 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico ou ensino secundário. Um curso EFA de Dupla Certificação permite adquirir uma habilitação escolar e uma certificação profissional. Existe ainda a modalidade de EFA Profissional.

- Formações Modulares (FM) - destinam-se a adultos que não tenham concluído o ensino básico ou secundário ou que não possuam qualificação profissional adequada. Tem como objetivo a aquisição de competências escolares e/ou profissionais com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho.

- Processos de RVCC - Consistem no reconhecimento de competências escolares e profissionais adquiridas pelos adultos, ao longo da vida, resultado das experiências vividas em diferentes contextos não formais e informais, com vista à sua certificação. O RVCC Escolar tem como objetivo a melhoria dos níveis de certificação escolar dos adultos, e os RVCC Profissionais o aumento de qualificação na sua área profissional. Estes processos integram etapas de reconhecimento e validação e uma etapa de certificação das mesmas, através de realização de uma prova, certificada por um júri.

- As vias de conclusão do nível secundário de educação são respostas criadas para quem frequentou, sem concluir, percursos de nível secundário, desenvolvidos ao abrigo de planos de estudo já extintos.

- Os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) têm como objetivo dar resposta ao requisito de conhecimento da língua portuguesa previsto para aquisição de nacionalidade portuguesa, para a concessão de autorização de residência permanente e estatuto de residência de longa duração.

- Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) são formações pós-secundárias que preparam para uma especialização científica ou tecnológica numa área de formação.

IV.III – O outro lado das Políticas de Educação de Adultos: uma crítica à Aprendizagem ao Longo da Vida

Como referem Canário et. al. (2012), a filosofia educativa do aprender a ser que caracterizou o movimento de Educação Permanente foi posta de lado a partir dos anos 80. A partir daqui a educação de adultos limita-se sobretudo à formação profissional, articulando-se com o mercado de trabalho e sendo totalmente dominada pelas lógicas de mercado, o que lhe retira todo o seu poder de subversão. Neste sentido, Aníbal (2013) refere igualmente que enquanto a educação permanente valorizava a educação de adultos como um projeto de transformação social, o conceito de aprendizagem ao longo da vida defende uma perspetiva da educação de adultos como um projeto de adaptação.

Neste sentido, são vários os autores que demonstram uma posição crítica perante estas políticas. Melo (2017) refere ser inaceitável a substituição da noção de educação permanente pelo conceito de Educação e Formação Profissional, pois acredita que a educação permanente é cada vez mais fundamental para a formação de cidadãos mais informados, confiantes e criativos, e para a construção de uma sociedade mais participativa e solidária. Para o mesmo autor (2011), a educação permanente pretende reinventar o conceito de educação ao defender uma articulação entre as aprendizagens realizadas nos meios formal, não formal e informal, tendo cada vez mais um papel fundamental a cumprir: de resistência a novas formas de opressão e dominação.

Para Canário (2013) no centro do movimento da educação permanente está a pessoa e o processo de se tornar pessoa. Contudo, o autor acredita que a visão da educação de adultos enquanto projeto de mudança social, tendo como base os ideais da educação permanente, foi-se desagregando, não existindo mais. Neste sentido, Lima (2014) entende que esta ausência de políticas públicas de educação permanente é acima de tudo uma escolha política que tem como objetivo a manutenção de regimes autoritários e de políticas de controlo social.

Cavaco (2013) refere que o conceito de aprendizagem ao longo da vida é fortemente influenciado pela Teoria do Capital Humano, que defende que o investimento na educação e formação resulta num maior desenvolvimento económico. A educação tornou-se assim um instrumento ao serviço do crescimento económico. Como refere Lima (2001) a educação de adultos é vista como uma mercadoria passível de comercialização, e a aprendizagem ao longo

da vida transforma-se numa característica competitiva que só será eficaz quando utilizada contra outra pessoa com menos competências.

Neste contexto, e como referem Lima e Afonso (2006) as iniciativas de educação não escolar mantêm-se nas margens de outros projetos de formação profissional e ações de qualificação de recursos humanos. Assim, Lima (2005) entende que a educação tem sido transformada numa dimensão da gestão de recursos humanos, adaptada à racionalidade económica e com o objetivo de proporcionar vantagens competitivas no mercado global. E neste contexto conceitos como democracia, cidadania e solidariedade foram esquecidos em detrimento da performance individual e da competitividade.

Como relembra Lima (2016) foi a crença no crescimento económico ilimitado e permanente que nos conduziu a uma situação de crise, que para o autor não poderá ser ultrapassada unicamente pela qualificação da população activa com o único objetivo da sua adaptação, mas através de uma educação cultural e política que tenha como propósito a transformação social. Ao contrário do que se defendia no campo da educação popular, as pessoas desempregadas e pouco escolarizadas são hoje vistas como incapazes, identificadas pelas suas limitações, sendo a formação vista como a salvação para poderem integrar a nova economia do conhecimento. Desta forma, a “formação vocacional deixa para trás a suspeita, e completamente fora de moda, educação para a emancipação” (Lima, 2014: 110).

De acordo com Lima (2016) apesar de o trabalho ser uma dimensão fundamental de qualquer projeto de educação de adultos, isto não pode justificar nunca a subordinação da educação à economia e ao crescimento económico, como se fosse apenas um instrumento de empregabilidade. Até porque numa educação de adultos que defenda uma perspetiva crítica e transformadora, a educação para o trabalho deve ser promotora de uma mobilização a favor do trabalho decente contra a subordinação e alienação dos trabalhadores, caso contrário apenas “nos tornaria mais competitivos e úteis, mas não mais humanos e livres” (Lima, 2016 a: 24).

Desta forma Lima (2005) entende que a formação técnico-profissional não poderá ser a resposta para os problemas da educação de base de adultos, mais ainda quando resiste a uma visão mais ampla de educação, que enquadra os universos da educação de adultos e da educação popular. Neste sentido será fundamental que as políticas públicas de educação entendam que o principal problema a resolver não é a fraca qualificação da mão-de-obra e a

formação dos recursos humanos, mas as políticas educativas para o controlo social que foram lançadas nas últimas décadas, perante uma população adulta com elevados níveis de analfabetismo.

Lima (2001) refere igualmente que a educação de adultos em Portugal nunca foi objeto de uma política pública global e ressentiu-se da falta de movimentos sociais e dinâmicas culturais que se organizem pela defesa da educação básica, da educação popular e da educação política. A perspetiva da aprendizagem ao longo da vida tem vindo a desprezar todo o potencial emancipatório e transformador que caracterizou muitos dos projetos de educação permanente nos anos 60 e 70.

Para Melo (2013) é importante que a educação de adultos tente manter uma certa continuidade com o que foi feito na altura da Educação Popular, adaptada à realidade que se vive atualmente. Mas é importante que o foco se mantenha nas pessoas e na sua capacidade e conhecimento. O autor acredita que não se aproximam tempos fáceis e defende a necessidade de a Educação de Adultos funcionar como um instrumento de luta e resistência contra o totalitarismo do capital financeiro, pois acredita que não pode existir democracia num sistema dominado pelo dinheiro e por quem o tem.

Cavaco (2013) refere que as políticas públicas de educação foram sempre marcadas por grandes intermitências e muita dependência dos diferentes ciclos políticos. Contudo, defende que entre 2000 e 2010 verificou-se um forte investimento na educação de adultos, o que se refletiu numa maior continuidade e numa enorme mobilização de adultos pouco escolarizados. No entanto, como refere a mesma autora (2016), este período ficou igualmente marcado por uma total ausência de orientações políticas específicas para a alfabetização de adultos. A descida da taxa de analfabetismo durante este período em Portugal deve-se essencialmente a fatores naturais, como o óbito da população mais idosa (a que regista maior taxa de analfabetismo), e não como efeito das políticas públicas de educação de adultos. É possível perceber igualmente que estas políticas deixam de fora milhares de portugueses que pretendam aprender a ler e a escrever.

Como refere Aníbal (2013) o sistema assente na validação de competências surge em Portugal em resultado das recomendações do grupo de trabalho constituído em 1997, liderado por Alberto Melo, tendo sido concretizado pela ANEFA numa experiência inovadora. Contudo, e como referem Canário et. al. (2012) estas iniciativas viram-se sujeitas a uma

grande mudança com a criação do Programa Novas Oportunidades e a expansão da rede de CNO, passando de uma lógica de reconhecimento e validação de experiências adquiridas associadas a finalidades de valorização pessoal e emancipação social, para uma lógica de gestão de recursos humanos. Apesar dos resultados alcançados os autores acreditam que o seu carácter massivo recorda antigas campanhas de alfabetização, e que esta certificação em massa limita o programa à obtenção de metas políticas de indivíduos certificados, que permitam a comparação com os restantes países da OCDE.

Para os autores o triunfo do vocacionalismo, presente nas diretivas europeias em termos de educação, confirma uma perspetiva que entende a educação como uma mera variável ao serviço da economia. Assim, perante uma precarização dos vínculos laborais e um quadro de desemprego estrutural, a “concessão de diplomas constitui uma estratégia de manutenção da hegemonia e do controle social” (Canário et. al., 2012: 10).

Hoje as políticas de adultos estão claramente afastadas das diretrizes defendidas pelo movimento da educação permanente, e mostram como a escolarização está demasiado enraizada na forma como é pensada a educação de adultos. Torna-se assim fundamental refletir sobre o futuro da Educação Popular e das políticas de educação de adultos em Portugal, o que será abordado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO V: EDUCAÇÃO POPULAR – QUE FUTURO PARA PORTUGAL?

(...) A sociedade não se transforma apenas através das leis, das grandes reformas, das mega-estratégias, mas estará a evoluir sempre que cada um de nós pensa e age em coerência, visando o aperfeiçoamento próprio e o dos outros, e sempre que um grupo de cidadãos empreende um processo (...) de aprendizagem coletiva através de uma ação refletida. É, portanto, necessário iniciar/reforçar processos de intervenção, visando sensibilizar as pessoas para “horizontes por descobrir” e capacitá-las para uma participação informada e confiante nessa descoberta e na abertura e transformação dos actuais (curtos) horizontes. É aqui que se torna imprescindível a educação, mas uma só forma de educação – a que vise a libertação, e não uma pretensa “educação” – o treinamento - direcionada apenas para o conformismo e o ajustamento ao “status quo” existente e dominante. (Melo, 2018: 2)

Lima (2006) refere que a educação popular enfrenta grandes desafios, pois os seus ideais estão em oposição aos princípios da competitividade económica, da teoria liberal da democracia e dos processos de aprendizagem individuais e despolitizados, defendendo uma educação crítica dos cidadãos, uma democratização política e económica e a mudança social. Num contexto subordinado aos imperativos da produtividade e da empregabilidade, os ideais e princípios da educação popular estão fortemente limitados e, neste sentido, Lima (2005) defende que se o conceito de educação popular mantiver a sua articulação com movimentos populares e a defesa de uma educação política, corre um sério risco de extinção.

Em Portugal, a lógica da gestão de recursos humanos impera ao nível das políticas educativas públicas, por oposição a uma lógica de educação popular. Não é possível assim, como refere Lima (2005), a educação de adultos beneficiar dos contributos da educação popular e de base, quando na realidade, os contributos associados à lógica da gestão de recursos humanos não têm sido eficazes para dar resposta aos problemas socioeducativos da maioria dos adultos.

Em 1981 para o *Jornal da Educação*, Alberto Melo refere a necessidade de fazer da educação de adultos e da educação popular, um motor de reforma do sistema escolar. Para o autor é fundamental que a educação popular não se torne marginal, que não viva à margem do sistema escolar, ainda mais num país como Portugal, onde os níveis de escolarização são muito baixos, e as pessoas sentem a necessidade de valorização através da obtenção de um diploma ou certificado. Por isso, o autor defende a urgência de se aceder ao sistema formal de

ensino através da educação popular e de adultos a nível associativo, exigindo que o que é feito nestas modalidades de educação seja considerado como tal, e passível de certificação, ou seja, ser possível uma equivalência escolar pela atividade educativa e cultural desenvolvida pelo adulto, fora do contexto da escola.

Taddei (2012) acredita que apesar de não poder, neste momento histórico, transformar a realidade, a Educação Popular pode questionar as consideradas verdades absolutas do sistema hegemónico, e funcionar como um instrumento de resistência contra a exploração capitalista. Assim, não se trata de renunciar a instituições educativas como a escola, mas de questionar os paradigmas político-pedagógicos que lhe estão subjacentes, e a forma como tem sido sobrevalorizada em detrimento de outros espaços de produção de saberes (Leão, 2014).

Neste sentido é fundamental questionarmo-nos, como defende Lima:

Qué es hoy la educación popular? Puede la educación popular insistir en las asociaciones con los poderes institucionalizados y prescindir de su incorporación a las luchas sociales? Será posible combinar parcería y lucha? De qué forma evitar una concepción dicotómica de la relación entre el Estado y la Sociedad Civil y escapar a la subordinación del Tercer Sector con respecto a las políticas gubernamentales y los intereses económicos dominantes? (Lima, 2006: 68)

Para responder a estas e outras questões, e pensar nos desafios e futuro da Educação Popular, foram realizadas entrevistas a autores que tiveram um papel activo nestas iniciativas ou tem trabalho desenvolvido na área, nomeadamente: Professor Abílio Amiguiño (Entrevista realizada a 20/09/2019, Portalegre) Professor Alberto Melo (Entrevista realizada a 04/10/2019, Lisboa), Professor Esaú Dinis (Respostas enviadas por email a 17/10/2019), Professor Licínio Lima (Entrevista realizada a 30/08/2019, Braga), Professora Lucília Salgado (Entrevista realizada a 05/10/2019, Lisboa), Professor Pierre Marie (Entrevista realizada a 23/08/2019, Coimbra) e Professor Rui Canário (Respostas enviadas por email a 29/07/2019). Foi igualmente solicitada entrevista à Professora Ana Benavente que demonstrou total disponibilidade, contudo não foi possível realizar a mesma. O ponto seguinte foi construído com base nas respostas dadas pelos autores às questões colocadas.

V.I – Os desafios e o futuro da Educação Popular em Portugal

Para iniciar este ponto faz sentido, numa perspetiva mais histórica, pensar nos fatores que levaram ao desenvolvimento das iniciativas de educação popular nos pós 25 de abril, e os fatores que contribuíram para que não se perpetuassem nos anos seguintes com a mesma intensidade.

Como refere Dinis (2019), o 25 de abril acontece num contexto histórico particular, pois Portugal encontrava-se numa situação de décadas de repressão, agudizada pela guerra colonial. A partir de 1968, com a morte política de Salazar, existiu uma crescente tomada de consciência das pessoas sobre a situação do país, e existia esperança de que as coisas pudessem ser diferentes. Se a isto juntarmos o acto de rutura que representou o Movimento das Forças Armadas no 25 de abril, é possível perceber, como refere o autor, como a população aderiu e se organizou com o objetivo de levar a cabo a profunda reviravolta à situação do país.

Neste sentido, Canário (2019) entende igualmente que o período de 74-76 representa um poderoso movimento social dos trabalhadores, que se mobilizaram na criação de órgãos democráticos que os representassem (Comissões de Trabalhadores, Comissões de Moradores), constituindo um intenso processo educativo de autoaprendizagem de novas formas de viver e trabalhar. Para além disso foi alargado e reforçado o movimento associativo operário (Movimento Cooperativo - de consumo e de produção - às Coletividades Culturais, às Filarmónicas, Associações de Bombeiros e de Crédito Popular), e houve uma intensificação da luta social, que nas vésperas do 25 de abril, veio a traduzir-se num movimento grevista sem precedentes.

Marie (2019) refere igualmente que durante o período fascista existiam níveis muito elevados de analfabetismo, e após a queda do regime quis apostar-se na alfabetização e no trabalho cultural e educativo, para criar um regime democrático de base participativa. A auto-gestão nasce dos problemas reais e das lutas dos trabalhadores nas fábricas para manter os seus empregos, com a necessidade de aprender a ler melhor, de educar para transformar. A Educação Popular nasce, de acordo com o autor, da identificação dos problemas de escrita, leitura e de competências que as pessoas têm de desenvolver.

Para Lima (2019) naquele tempo a Direção Geral de Educação Permanente construiu pela primeira vez em Portugal uma política de adultos que começou de baixo, com o Estado

ao serviço do movimento associativo e de educação de adultos. Como refere Melo (2019) existia um grande fervilhar social, grupos formais e informais a trabalhar temas diversos, não necessariamente alfabetização, aos quais se associavam processos educativos. Assim, concluiu-se que o Ministério não deveria trabalhar sozinho na alfabetização e educação básica de adultos, e esta estratégia deveria ser aplicada em colaboração com as associações.

Contudo, estas iniciativas de educação popular vão esmorecendo a partir de 1976. Para Canário (2019) o fim do movimento popular é determinado pelo golpe militar de 25 de novembro de 1975, que conduziu a um novo equilíbrio das forças militares e políticas, e que encerrou o processo revolucionário. Para além disto, o autor acredita que o processo de adesão à União Europeia significou uma escolha de uma sociedade regulada por princípios diferentes.

Marie (2019) acredita igualmente que não houve vontade política para continuar, e percebe-se que a Constituição tem como objetivo uma democracia representativa mais do que participativa. Amiguinho (2019) refere que 74-76 é um tempo ignorado e que a Educação Popular não vingou devido ao seu carácter político que afasta as pessoas, pois a sua essência é libertadora e emancipadora, e a sociedade valoriza mais uma educação formal mais normalizadora e centrada no saber técnico. De igual forma, Melo (2019) refere que na altura a Educação Popular foi relacionada com radicalismo de esquerda, e como tal afastada, e a partir do início dos anos 80, o desígnio era sermos modernos europeus.

Lima (2019) refere, transpondo para a realidade atual, que não temos movimentos sociais e associações com força suficiente para fazer reivindicações ao Governo, pois as organizações que existem são demasiado formais, de lógica ascendente. A adesão à União Europeia e aos fundos comunitários mobilizou instituições com equipas altamente qualificadas, mas perdeu-se o projeto e passou a entrar a agenda da União Europeia, que tem cada vez menos o discurso da educação de adultos. A despolitização do discurso da União Europeia é total.

Em Portugal as iniciativas de educação popular desenvolveram-se fora do contexto escolar, contudo, e como refere Melo (1981), é fundamental que a educação popular não se mantenha à margem do sistema de ensino formal. Torna-se assim importante pensar que espaço pode a Educação Popular ocupar dentro do sistema de ensino, e qual poderá ser o seu contributo para uma educação mais politizada.

Canário (2019) refere que, apesar de não haver uma desistência de mudar a sociedade e a escola, dificilmente isto pode acontecer na ausência de lutas sociais e reivindicações que conduzam a uma nova revolução. Contudo, apesar de não ser possível repetir o 25 de abril, o autor acreditar que é possível problematizar o futuro, e construir um ideal social consonante com a emancipação do trabalho.

Para o autor, o movimento social popular ocorrido no pós 25 de abril teve uma forte dimensão educativa. Deste período a lição a retirar é que a democracia e o valor da participação política dos cidadãos não se ensinam, mas são aprendidos no exercício das práticas sociais. Por isto, o autor acredita que um sistema educativo democrático deverá permitir que as escolas promovam a cidadania e a valorização da atividade política, pois uma educação crítica tem de se basear na afirmação da autonomia dos educandos e na sua participação cívica.

Amiguinho (2019) refere que este é o tempo em que as crianças vão para a escola, os activos para o trabalho e os mais velhos para lares e já não educam. Para o autor um dos períodos mais intensos para a Educação Popular foram as primeiras décadas do século XX, por exemplo no Barreiro, em que existiu um forte movimento de alfabetização que foi na realidade um processo de cariz político, consciencializador e que pôde contribuir para a sua libertação. Contudo, hoje os jovens não intervêm, e quando o fazem, como na questão do ambiente, são vistos com desconfiança.

Apesar de tudo ser político, hoje parece que nada é político, pois como refere Marie (2019), existe uma grande falta de participação de todos, tendo-se perdido a esperança de que é possível fazer diferente, que existe alternativa. A Educação Popular permite-nos isto, acreditar que é possível fazer diferente. Para isto, o autor acredita ser necessário divulgar a história dos Movimentos Sociais, porque mostra que a política pode mudar as coisas. O objetivo da Educação Popular é este, mostrar que a situação atual é fruto de um contexto e que não tem de ser assim, que há outros caminhos possíveis.

Pensar os desafios e o futuro da Educação Popular em Portugal, implica também pensar nos espaços onde pode existir. Assim sendo, é fundamental falar do movimento associativo que foi crucial em 74/76, na luta por um regime democrático assente na participação popular. Hoje o terceiro sector perdeu a sua autonomia face ao Estado, e o sentido de coletivo e capacidade de organização coletiva. Neste sentido, é importante

questionar até que ponto pode existir espaço para as iniciativas de educação popular, na realidade de hoje neste sector.

Para Lima (2019) existe espaço e há associações onde pode acontecer, mas isto também depende da história da associação e da equipa técnica, pois hoje para poderem sobreviver economicamente, muitas associações tiveram de abandonar o ideário, e os estatutos já não tem a ver com as práticas. Hoje, devido à agenda da União Europeia, saltita-se de prioridade em prioridade, e as associações perdem a sua identidade, tornam-se mais tecnocráticas e as práticas democráticas são cada vez menores. As organizações que eram alternativas e com modelos de gestão alternativos desapareceram, e o autor acredita que ou a Educação Popular altera as suas regras ou será difícil manter-se neste contexto.

Amiguinho (2019) defende igualmente que as organizações de Economia Social local e as IPSS podem ter um papel importante, quando não estão dependentes do Estado, havendo ainda exemplos de associações que apostam na valorização dos saberes e produtos locais, mobilizam localmente desempregados de longa duração e pessoas mais velhas. As organizações de Economia Social nascem pela mobilização dos cidadãos, para resolver os seus problemas quando o Estado falta, e mobilizam mais as pessoas em movimentos de participação. Contudo quando a sua função é cumprir o papel do Estado tudo isto se perde.

Neste mesmo sentido, Melo (2019) acredita que existe espaço, mas talvez nem sempre motivação. Para o autor, no período da ditadura, as associações tinham um importante papel de resistência a um regime que se queria reverter, e a recompensa seria uma mudança política. Havia esta motivação e as instituições políticas estavam afastadas, contudo à medida que o Estado começa a intervir mais, as pessoas foram-se sentindo menos motivadas para isto.

Para Marie (2019) não há Educação Popular sem movimento associativo. E apesar de a Educação Popular hoje em dia ser necessária para criar alternativas, o autor entende que se trata de um contexto político muito mais desfavorável, pois vivemos numa sociedade de consumo, individualista e como tal menos favorável para a organização coletiva.

Apesar de momentos de maior esperança (Governo PS 95), as políticas de educação de adultos têm passado por muitos altos e, especialmente, baixos. Hoje estas políticas limitaram-se a Processos RVCC (desvirtuados do que inicialmente foi pensado) e Formação Profissional. Neste sentido, é importante perceber igualmente, no contexto económico e social em que vivemos, o que se pode esperar no futuro para a Educação de Adultos em Portugal.

Para Amiguinho (2019), não se pode esperar muito para o futuro da educação de adultos, porque hoje só se fala de qualificações tipo profissionais, mais técnicas, não existindo uma perspetiva sociotécnica sobre o trabalho, em que o bom trabalhador é também um cidadão. Não existe uma aposta numa formação que permita às pessoas crescerem, que contribua para a sua literacia e que os torne mais pessoas e profissionais. Salgado (2019) refere igualmente, a necessidade de pensarmos que formar apenas para o mundo do trabalho não é suficiente, que é urgente a formação global do individuo, e que as próprias empresas começam a perceber que é preciso gente que saiba pensar, que a inteligência compensa. A autora refere um estudo da OCDE que fala sobre analfabetismo funcional e desenvolvimento económico, onde refere que muitos adultos com 10 anos de escolaridade não conseguem compreender um texto para o seu quotidiano.

Para Lima (2019) existe uma crença ingénua que pela educação podemos mudar a economia e a sociedade, e a OCDE tem este discurso com as competências, contudo na Educação Popular e Educação de Adultos não se parte dos défices, como fazem todas estas políticas. É exactamente ao contrário. É um processo lento que não tem a ver com metas mas com a vida, e depois revisitar criticamente a experiência vivida (a consciencialização é um momento importante antes da transformação), e isto vai contra as avaliações, a formalização e os resultados imediatos. Para o autor do ponto de vista das políticas e sob o domínio da lógica dos Recursos Humanos, estamos perante uma situação muito critica.

Melo (2019) refere que uma educação de adultos hoje em Portugal terá de se voltar para uma perspetiva mais abrangente como a defendida na CONFITEA de 1997, e incluir também uma perspetiva de defesa e promoção do planeta. Assim para o autor, não será tão prioritário falar de educação popular como há 40 anos, porque em 1975/76 a preocupação era que a sociedade portuguesa não recaísse numa ditadura, e por isso uma aprendizagem critica, transformadora e menos focada no trabalho. Para o autor hoje, faz sentido falar de educação permanente, porque é uma educação para todos ao longo de toda a vida, em todos os tempos e espaços da vida, mas não escolarização perpétua.

CONCLUSÃO

(...) Certamente um “outro mundo possível” não é um mundo único. Não podemos cair na armadilha do pensamento único. Nosso “outro mundo possível” é formado de muitos mundos. Nós defendemos o mundo como possibilidade e criatividade e ele não se restringe a um só, como pretende o pensamento único capitalista. Nossa alternativa é também ao pensamento único. Porque diversas são as pessoas, as línguas, as culturas, os povos, os desejos e a própria vida. (Gadotti,2009: 111)

Hoje, as políticas de educação de adultos estão totalmente formatadas pela perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, que defende uma visão de educação muito diferente da de vários autores referidos ao longo deste trabalho. Passou-se de uma perspectiva de educação permanente, que defendida uma abordagem de aprender a ser, para uma perspectiva cujo objetivo último, e praticamente único, é transformar as pessoas em activos úteis para o mercado de trabalho. Conceitos como cidadania e transformação social deixam de fazer sentido atualmente.

Autores como Canário et. al. (2012) referem que estas diretivas europeias são resultado e totalmente influenciadas pelo “triunfo do vocacionalismo”. Para Stoer et. al. (1990) o “vocacionalismo” é fruto de uma crescente valorização do eixo escolaridade-mercado de trabalho e da ideia da necessidade de formação de recursos humanos qualificados, como condição para a modernização da economia, perspectiva que começou a ganhar força a partir dos anos oitenta. Como resultado destas preocupações, emerge uma estratégia que tem incentivado o sistema educativo a enriquecer o mercado de trabalho, ou seja, tem sido realizada uma reestruturação dos objetivos e prioridades da educação tendo em conta os imperativos do mercado, o que tem conduzido a uma relação mais próxima entre os programas escolares e as necessidades percebidas pela economia e pelas empresas.

Como referem os mesmos autores, é notório em Portugal como esta perspectiva influenciou as reformas educativas ocorridas na passagem da década de setenta para a década de oitenta. Passou-se de uma política educativa marcada pela relação entre educação e democracia, para uma política definida pela ligação restrita entre escolaridade e mercado de trabalho. As medidas tomadas no campo da educação no pós-25 de abril, tentaram inverter o papel da escola na reprodução de desigualdades sociais, e promover o desenvolvimento de

uma escola democrática e crítica na sua relação com o mundo da produção. Contudo no início da década do 80, no contexto da proposta do Ministro da Educação Vítor Crespo de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo, e com a entrada de Portugal na CEE, passou a defender-se a necessidade de a educação em Portugal assumir os padrões europeus, priorizando uma educação adequada às necessidades do mercado de trabalho.

Como resultado, o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida reflete hoje um total condicionamento aos interesses económicos das classes dominantes, uma promoção da educação como projeto de adaptação, em que as pessoas tornam-se meros peões apáticos, que para sobreviver, num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, têm de estar constantemente a adquirir competências. O conhecimento torna-se uma mera vantagem competitiva, eficaz na medida em que pode ser usado contra o outro. Desta forma, o conhecimento existe unicamente com o objetivo de desenvolver competências para o mercado de trabalho, querendo fazer esquecer que as pessoas, antes de ativos são cidadãos, e como tal, o conhecimento tem de existir também para promover o desenvolvimento de competências para a cidadania, para promover o pensamento crítico.

Por oposição, Paulo Freire defende que a educação não deve nunca recriar o debate e uma verdadeira análise crítica da realidade. Defende que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que pode contribuir para a reprodução da ideologia dominante mas também para o seu desmascaramento, pois quando as pessoas refletem sobre a sua realidade são capazes de perceber que a sua percepção é, também ela, condicionada pela estrutura em que se encontram, e que a realidade não é algo imutável.

Desta forma, numa abordagem de aprendizagem ao longo da vida a educação e formação são entendidas como meros instrumentos para prevenir o desemprego e a exclusão social, ao serviço do desenvolvimento económico e do mercado de trabalho, perdendo todo o seu carácter político e emancipatório.

Na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida, defende-se igualmente que cada cidadão é responsável pelo seu processo de aprendizagem como forma de garantir a sua empregabilidade e inclusão social, entendidos como fatores fundamentais para o desenvolvimento económico na Europa. O que isto significa também, é que existe uma total responsabilização individual pela sua situação de desemprego e exclusão social. Barbosa (2019) refere que a despolitização nas sociedades neoliberais, resulta numa visão em que os

problemas resultantes do sistema económico e de organização da sociedade como pobreza, exclusão social, desemprego passam a ser entendidas como questões individuais, falhas e défices que precisam de ser ultrapassados pela aquisição de vantagens competitivas, para entrar num ciclo vicioso sem fim onde não há espaço para o empoderamento político.

A formação profissional tem como objetivo a aquisição de competências para a empregabilidade, mas o desemprego não é unicamente um problema de falta de mão-de-obra qualificada. Como defende Bruto da Costa (2007) os principais fatores que explicam a pobreza e a exclusão encontram-se na sociedade, na forma como está organizada e como funciona, na cultura dominante e na estrutura de poder. Desta forma, o autor defende igualmente que a solução passa pela eliminação desses fatores, o que só poderá acontecer com mudanças sociais. Assim sendo, é um engano e é extremamente perverso querer responsabilizar as pessoas pela sua situação de desemprego, quando este é consequência de um sistema social, político e económico vigente.

Bruto da Costa (2007) refere igualmente que uma das consequências da pobreza pode ser a transmissão dos *handicaps* que a pobreza implica, à geração seguinte. Ou seja, as crianças que nascem numa família que se encontre na pobreza, são também influenciados por estes *handicaps*, contudo com a entrada destas crianças na escola, este ciclo vicioso deveria quebrar-se, o que não se verifica. Mesmo acedendo ao sistema educativo, as crianças que vem de um meio marcado pela pobreza não tem na escola as mesmas condições de sucesso, visto que o sistema educativo tende a reproduzir as desigualdades sociais.

Neste sentido, Capucha (2013) acredita que a escola elitista que se baseia na noção da meritocracia, ao defender uma uniformidade de tratamento a todas as crianças, não faz mais do que encobrir as desigualdades de condições com que as crianças entram na escola. Durante o seu período na escola, as desvantagens sociais das crianças transformam-se em insucesso escolar, e não permitem a promoção pelo mérito. É sabido que a escola não permite necessariamente uma oportunidade de mobilidade social, e que o aumento de qualificações não é fator de maior crescimento económico, então porquê manter o sistema escolar como está? A mudança não existe porque não interessa a todos, e porque existe quem continue a acreditar, como defende Capucha (2013) que será prejudicial o aumento do número de pessoas certificadas.

Como foi defendido por autores como Paulo Freire e Moacir Gadotti ao longo deste trabalho, quer-se uma educação neutra, quando tal nunca será possível, e defende-se uma total despolitização da educação. Contudo, continuamos a questionar-nos porque os jovens se encontram cada vez mais afastado da política. Em junho 2019 na sessão de abertura da Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pela Juventude 2019 e do Fórum da Juventude “Lisboa+21”, o Presidente da República disse que “os responsáveis políticos teriam de pensar o que está de errado no funcionamento dos partidos e no funcionamento dos parceiros económicos e sociais, na forma de funcionamento dos sistemas, para os jovens não perceberem, não se sentirem motivados, não se sentirem empenhados, não terem um sentimento de pertença”⁵. Contudo, a questão que se deve colocar é se existe realmente interesse em que os jovens sejam mais participativos politicamente, quando o próprio sistema educativo educa-os para serem dóceis e acomodados.

No primeiro capítulo deste trabalho foi apresentada a visão de vários autores que defendem que a escola não é a solução para a superação dos limites do modelo capitalista, mas um veículo para a transmissão desses mesmos valores. A escola só poderá quebrar esse ciclo vicioso que Bruto da Costa refere, quando promover uma educação mais libertadora e emancipatória, através do desenvolvimento de uma perspetiva crítica sobre a realidade social e a sua posição na mesma. A escola deve ser o espaço onde as crianças abrem as suas mentes e pensam de forma crítica.

A mesma posição se defende para a educação de adultos, cada vez mais subordinada à produtividade, competitividade e empregabilidade, o que se traduz em conformismo e legitimação de uma situação de exploração e alienação do trabalho assalariado, e o que impede uma educação mais emancipatória. Existe esta ilusão de que somos cada vez mais livres (expressão, etc.) mas na verdade, a falta de pensamento crítico prende-nos às *fake news* e ao fatalismo do pensamento único, correndo o risco de acharmos que algumas políticas, medidas, notícias não são tão perigosas quanto o são na realidade. Estamos constantemente distraídos numa sociedade de consumo, em que somos valorizados pela medição do que vamos adquirindo.

Neste sentido, e tendo em conta o escrito anteriormente, é importante questionarmo-nos se “existe futuro, em Portugal, para a Educação Popular crítica e promotora de transformação

⁵<https://observador.pt/2019/06/22/marcelo-quer-reflexao-sobre-o-que-esta-errado-no-sistema-politico-que-afasta-jovens/>

social, dentro da escola formal ou num contexto de organizações (Terceiro Sector) afastado das lutas e reivindicações sociais e políticas, que caracterizaram as organizações no pós 25 de abril de 1974?”. Penso que, da mesma maneira que não existe um só mundo possível ou uma só visão de educação, não existe também uma só resposta válida.

Desta forma, penso que não existe espaço para esta educação nos contextos referidos, porque o terceiro sector atualmente é muito diferente do movimento associativo que caracterizou o pós- 25 de abril. Para além da maior dependência do Estado, perdeu o seu carácter militante, e as iniciativas de educação popular necessitam dessa organização e mobilização coletiva, hoje praticamente ausente.

Sem dúvida que hoje vivemos um tempo muito mais desfavorável. Por exemplo, no período a seguir à revolução, a alfabetização foi vista como uma ferramenta de construção de uma maior participação popular, contudo atualmente, não existem políticas de educação de adultos que dêem resposta à população com mais de 65 anos, quando se encontra dentro deste grupo o maior número de pessoas analfabetas do país. Ao contrário do que aconteceu anteriormente, hoje é retirada a capacidade de participação a estas pessoas.

Muitos autores referem também (ex.: Benavente e Melo, 1978) que as iniciativas de educação popular ocorridas, só foram possíveis por se viver uma situação muito particular na vida do país durante o período do PREC. Devido a uma certa instabilidade política vivida, as pessoas sentiram necessidade de se organizar colectivamente para poder lutar pelos seus postos de trabalho, por melhores condições de trabalho ou habitação, de que são exemplo as assembleias e comissões de trabalhadores e moradores ou a elaboração de cadernos reivindicativos, em verdadeiros processos de aprendizagem colectiva e auto-gestão. A estabilização governamental verificada após o período revolucionário, veio contribuir para uma maior intervenção do Estado, o que retirou poder de mobilização às pessoas.

Isto verifica-se igualmente ao nível das políticas educativas de adultos, pois ao estarem totalmente centradas nos serviços do estado, deixam de ser obra dos próprios adultos. A vontade e necessidade de aprender acontecia porque as pessoas sentiam que podiam mudar a realidade. Hoje, as pessoas não sentem isso, e não sentem que podem fazer a diferença. Deixaram de acreditar. Hoje são obrigados a ir aprender.

A Educação Popular também não poderá ter espaço dentro de um sistema escolar enquanto este não valorizar uma cidadania e participação política. A sociedade e a própria

escola defendem cada vez mais valores individualistas, o que torna menos favorável a organização coletiva.

Contudo, apesar de poder ser fora dos contextos referidos acima, penso que cada vez mais pode existir espaço para iniciativas de educação popular, porque cada vez mais se vê, espalhado um pouco por todo o lado, uma certa contestação a um sistema que continua a não dar resposta à grande maioria dos problemas sociais, e continua a deixar de fora largas percentagens da população. Os protestos em Hong Kong, no Equador, no Chile, na Catalunha e um pouco por todo o Mundo devido às questões ambientais, têm provado que as pessoas sentem cada vez mais vontade de ter uma atitude mais participante na tomada de decisões que afetam as suas vidas. Mostram uma clara contestação aos governos, e a força que a mobilização coletiva pode ter na luta por um objetivo comum, apesar da forte, e muitas vezes violenta, repressão.

Assim, acredito que a Educação Popular possa ter um papel importante visto que a sua lógica é oposta ao modelo neoliberal, apresentando uma forte crítica ao modelo vigente, e mostrando que as mudanças sociais são possíveis através da organização coletiva. A Educação Popular pode contribuir ativamente para a construção de uma nova ordem social e política, defendendo uma teoria libertadora em que a educação é vista como instrumento político. A Educação Popular tem um papel fundamental ao nível da problematização da realidade e das causas que estão na origem das principais dificuldades das pessoas, é um meio para o poder popular e necessária para criar alternativas. Mas acima de tudo para restaurar a esperança de que é possível fazer diferente, e que a situação atual é fruto de um contexto que pode ser alterado.

Como refere Abílio Amiguiño na entrevista dada para este trabalho, a Educação Popular não vingou pois o carácter político que a caracteriza afasta as pessoas, que valorizavam uma educação mais formal e normalizadora. Acredito contudo, que todos estes movimentos de contestação mostram que há uma vontade de mudar, mudança esta que não passa pelas estruturas formais a nível mundial ou nacional, mas pelas pessoas nas ruas. Lucília Salgado refere igualmente, na entrevista realizada no âmbito do trabalho, que acredita na capacidade das pessoas se mobilizarem coletivamente para resolverem os seus problemas, e que se a escola não permite este espaço, ela vai existir noutros contextos

Todas as situações descritas não são necessariamente iniciativas de Educação Popular, mas demonstram que existe espaço para poder acontecer, perante o enorme descontentamento das pessoas com as diferentes políticas adotadas. E por isso acredito que acontecendo noutros contextos, fora da escola formal e do terceiro sector, continua a haver espaço e necessidade de uma educação crítica e promotora de transformação social.

FONTES

Programa Qualifica. Disponível em: <https://www.qualifica.gov.pt>

Comissão das Comunidades Europeias (2000), “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida”. Disponível em: <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>

Diário da República, 1.ª série, N.º 165, 29 de agosto de 2016. Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social - Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, Daniela (2016), *A relação escola-família como potenciadora do sucesso educativo*, Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Alves, Ruben (2012), *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, s.l., Papyrus Editora

Amaro, Carla (2010), *S.O.I.R. Joaquim António D’ Aguiar - Espaço centenário de educação popular e animação sociocultural: novas dinâmicas e outros públicos*, Dissertação de Mestrado em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local, Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre

Amiguinho, Abílio (2014), “Intervenção socio-educativa em meio rural: da educação dos adultos à educação das crianças” (Online). Disponível em: <https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5279/1/Abilio%20Amiguinho.pdf>

Amiguinho, Abílio (2019). Entrevista realizada para a Tese. 20.09.2019, Portalegre

Aníbal, Alexandra (2013), “Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à Validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas”, *CIES e-Working Papers* (Online), 1 (3). Disponível em: http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP147_Anibal.pdf

Boni, Valdete e Quaresma, Sílvia (2005), “Aprendendo a Entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais”, *Revista Eletrónica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC* (Online), 1 (3). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>

Barbosa, Manuel (2019), “Empoderamento político dos cidadãos”, *Educação em Revista*, (Online), 35. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331743299_EMPODERAMENTO_POLITICO_DOS_CIDADAOS

Barreiro, Júlio (1973), *Educação Popular e Processo de Consciencialização*, Lisboa, Livros Horizonte

Batista, Maria do Socorro, “Movimentos Sociais e Educação Popular: Construindo novas sociabilidades e Cidadania”, comunicação apresentada no VIII Congresso *Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Social*, Universidade de Coimbra, 16, 17 e 18 de Setembro de 2004, Coimbra

- Benavente, Ana e Melo, Alberto (1978), *Educação Popular em Portugal (1974–1976)*, Lisboa, Livros Horizonte
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude (1970), *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A.
- Brandão, Carlos Rodrigues (1994), “Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina”, em Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres (orgs.), *Educação Popular: Utopia Latino Americana*, São Paulo, Cortez/Edusp.
- Brandão, Carlos Rodrigues (2017), *O que é a Educação Popular*, s.l., Brasilense
- Bruno, Filomena (2011), *As Bibliotecas de Castelo de Vide e a Educação Popular (1863-1899)*, Lisboa, Edições Colibri
- Camargo, Laura (2017), “A Educação Popular na Economia Solidária e suas Práticas Pedagógicas”, Trabalho de Graduação em Geografia, São Paulo, Universidade Estadual Paulista
- Canário, Rui (2005), “A escola e as “dificuldades de aprendizagem””, *Psicol. Educ.*, (Online), 21. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n21/v21a03.pdf>
- Canário, Rui (2006), “Aprender sem ser ensinado - A importância estratégica da educação não formal”, em Licínio Lima, José Pacheco, Manuela Esteves, Rui Canário (orgs.), *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*, s.l., Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- Canário, R. (2007). “A educação e o movimento popular do 25 de Abril”, em Rui Canário (org.), *Educação Popular e Movimentos Sociais*, Lisboa, Educa
- Canário, Rui (2008)_a, “Movimentos Sociais e Educação Popular. Lutas nas empresas, em Portugal, após o 25 de Abril”, *Perspectiva*, (Online), 26 (1). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795x.2008v26n1p19/9564>
- Canário, Rui (2008)_b, “A escola: das “promessas” às “incertezas””, *Educação Unisinos*, (Online), 12(2). Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n21/v21a03.pdf>
- Canário, Rui (2009), “Associativismo e Educação Popular”, em Rui Canário e Sónia Maria Rummert (orgs.), *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*, Lisboa, Educa
- Canário, Rui (2013), “Novos (des)caminhos da Educação de Adultos?” *Revista Aprender*, (Online), 34. Disponível em: <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/downloads>
- Canário, Rui, Alves, Natália, Cavaco, Carmen e Marques, Marcelo (2012), “Iniciativa Novas Oportunidades - Genealogia de uma política de educação de adultos”, comunicação apresentada no *VII Congresso Português de Sociologia*, 19 a 22 de Junho de 2012, Universidade do Porto, Porto
- Canário, Rui (2019). Entrevista realizada para a Tese. 29.07.2019
- Capucha, Luís (2013), “Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: a qualificação de adultos é uma prioridade” *Revista Aprender*, (Online), 34. Disponível em: <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/downloads>
- Cavaco, Carmen (2013), “Formação de adultos pouco escolarizados: paradoxos da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida” *Perspectiva*, (Online), 31 (2). Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31443/1/PERSPECTIVA_2013_ADULTOS%20POUCO%20ESCOLARIZADOS%20PARADOXOS.pdf

- Cavaco, Carmen (2016), “Políticas Públicas de Educação de Adultos em Portugal – a invisibilidade do analfabetismo” *Laplage em Revista (Sorocaba)*, (Online), 2 (4). Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27619/1/artigo_Laplage_2016.pdf
- Comti, Gary (1977). “Rebels with a cause: Myles Horton and Paulo Freire” *Community College Review*, (Online), 5. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3021/1/FPF_PTPF_01_0072.pdf
- Bruto da Costa, Alfredo (2007), *Exclusões Sociais*, Lisboa, Edição Gradiva
- Dinis, Esaú (2019). Entrevista realizada para a Tese. 17.10.2019
- Dias, Roseli (2017), “Princípios da Educação Popular”, em *Educação Popular e Economia Solidária*, Porto Alegre, Escola de Cidadania CAMP
- Laporte, Ana Luzia (2017), *Encantar a vida com a Educação Popular e a Economia Solidária*, Porto Alegre, EDIPUCRS
- Feitoza, Rooney (2005), “Educação Popular e Emancipação Humana: Matrizes Históricas e Conceituais na Busca pelo Reino da Liberdade”, *Educação Popular* (Online), 6. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06757int.pdf>
- Filho, Luiz e Porto Rita (2016), “Educação Popular na atualidade: da Pedagogia Paulo Freire à Educação do Campo”, comunicação apresentada no *II Congresso Internacional de Educação Inclusiva*, 16 a 18 de Novembro de 2016, Paraíba
- Freire, Paulo (1976), *Educação Como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra
- Freire, Paulo (1981), *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra
- Freire, Paulo (1996), *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*, São Paulo, Editora Paz e Terra
- Gadotti, Moacir (2009), *Economia Solidária como práxis pedagógica*, São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire
- Gadotti, Moacir (2012), “Educar para um Outro Mundo Possível - Educar para uma vida sustentável”, comunicação apresentada no *9 Congresso de Trabalhadoras em Educação Olga Benário*, 13 a 16 de Setembro de 2012
- Gadotti, Moacir (2012), “Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária”, *Revista Diálogos*, (Online), 18 (2). Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>
- Giroto, Juliana (2012), *Educação Popular na Construção de Alternativas de Economia Solidária: Um estudo de Associações de Catadores em ERECHIM/RS*, Dissertação de Pós-Graduação em Educação, Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo
- Goodolphim, Costa (1974), *A Associação*, Lisboa, Editora Seara Nova
- Guimarães, Paula (2009), “Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?” (Online). Disponível em: http://www.apcep.pt/alfabetizacao/artigos/paula_guimaraes.pdf
- Guimarães, Paula e Lima, Licínio (2012), *Percursos Educativos e Vidas dos Adultos*, Braga, U.M. – U.E.A e ATAHCA
- Illich, Ivan (1973), *Libertar o Futuro*, Nova Iorque, Publicações Dom Quixote

- Illich, Ivan (1985), *Sociedade sem escolas*, Petrópolis, Vozes
- Janowski, Daniele (2014), “A Teoria de Pierre Bourdieu: Habitus, Campo Social e Capital Cultural”, comunicação apresentada na *VIII Jornadas de Sociologia de la UNLP*, 3 a 5 de dezembro de 2014, Ensenada, Argentina
- Jinkings, Ivana (2005), “Apresentação”, em István Mészáros, *A Educação para Além do Capital*, São Paulo, Boitempo Editorial
- Leão, Carolina (2014), *Educação Popular: Ausências e Emergências dos Novos Conhecimentos e Sujeitos Políticos da Economia Solidária*, Tese de Doutorado em Sociologia Económica e das Organizações, Lisboa, ISEG
- Lima, Licínio (1982), “As Associações como Instâncias educativas promotoras de desenvolvimento”, *Revista Cultural e Actualidades*, (Online), III (12). Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60618/1/As%20associa%20c3%a7%20%20b5es%20como%20inst%20c3%a2ncias%20educativas.PDF>
- Lima, Licínio (1986), *Associações para o Desenvolvimento no Alto Minho*, Viana do Castelo, Centro Cultural do Alto Minho
- Lima, Licínio (1996), “Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contabil”, *Inovação*, 9 (3), pp. 283-297
- Lima, Licínio (2001), “Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões pós-reformistas”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), pp. 41-66
- Lima, Licínio (2005), “A educação de adultos por Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos”, em Rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs.), *Educação e Formação de Adultos, Mutações e Convergências*, Lisboa, Educa
- Lima, Licínio (2006), “Políticas Educativas y Educación Popular: la ciudadanía democrática y los imperativos del mercado competitivo”, em João Francisco de Souza (org.), *Investigación-Acción Participativa: Qué?? Desafios a la Construcción Colectiva del Conocimiento*, Recife, NUPEP-UFPE / Edições Bagaço
- Lima, Licínio (2011), “Crítica da Educação Indecisa: A Propósito da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire”, *Revista e-curriculum*, (Online), 7 (3). Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- Lima, Licínio (2014), “Políticas de Educação Permanente: Qualificacionismo adaptativo ou Educação de adultos?”, *Sensos* 7, (Online), IV (1). Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36497/1/SENSOS%207_ANIMA%20%2087%20COMUNIT%2081RIA%20E%20EDUCA%20%2087%20E%20ADULTOS.pdf
- Lima, Licínio (2016)a, “A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis?” em Paulo Nacif, Arlindo Queiroz e Lêda Gomes (orgs.), *Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil*, Brasília, Ministério da Educação
- Lima, Licínio (2016)_b, “Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito?”, *Intervir em Educação*, (Online), II (5). Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/111/110>

- Lima, Licínio, Afonso, Almerindo e Estevão, Carlos (1999), *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – Estudo para a construção de um modelo institucional*, Braga, Universidade do Minho
- Lima, Licínio e Afonso, Almerindo (2006), “Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos”, em Licínio Lima (org.), *Educação Não Escolar de Adultos – Iniciativas de Educação e Formação em contexto associativo*, Braga, Universidade do Minho.
- Lima, Licínio (2019). Entrevista realizada para a Tese. 30.08.2019, Braga
- Marie, Pierre (2017), “Revolução dos Cravos e Educação Popular – As associações de Educação Popular em Portugal (1974-1986)”, *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, (Online), 17 (17). Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rhsc/article/view/6594/5279>
- Marie, Pierre (2019). Entrevista realizada para a Tese. 23.08.2019, Coimbra
- Melo, Alberto (1981), “Associativismo, Educação Popular e Escola: Que relações, que perspectivas?”, *Jornal da Educação*, (41), pp. 9-13
- Melo, Alberto (2011), “A Educação Permanente, guia de vida e manifesto político nas encruzilhadas da humanidade”, comunicação apresentada na *Conferência de Abertura nas II Jornadas de Educação de Adultos*, 27 de Janeiro de 2011, Coimbra
- Melo, Alberto (2013), “A Educação de Adultos como forma educativa e política de resistência...”. Abílio Amiguinho entrevista Alberto Melo. *Revista Aprender*, (Online), 34. Disponível em: <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/downloads>
- Melo, Alberto (2017), “Educação de adultos, ontem como hoje, um campo de valores”, comunicação apresentada no *Workshop Internacional do Projeto Final- Financing Adult Learning in Europe*, 5 de Abril de 2017, Porto
- Melo, Alberto (2018), “Recortes de uma vida de intervenção inspirada em Paulo Freire”, comunicação apresentada no *Seminário “Paulo Freire e a pedagogia do oprimido: 50 anos de presença nas sociedades”*, 30 de Novembro de 2018, Universidade Lusófona, Lisboa
- Melo, Alberto (2019). Entrevista realizada para a Tese. 04.10.2019, Lisboa
- Mészáros, István (2005), *A educação para além do capital*, São Paulo, Boitempo Editorial
- Pintassilgo, Joaquim e Mogarro, Maria João (2009). “Educação, cidadania e alfabetização em contexto revolucionário”, em Maria Fátima Sanches (org.). *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, Manuel (2015), *A família, uma estratégia para o sucesso escolar. Um estudo de caso com alunos do 2º ano do 1º CEB*, Mestrado em Didática das Ciências da Natureza e da Matemática, Porto, Politécnico do Porto
- Neto, José Francisco (2011), “Educação Popular e “Experiência””, *Contexto & Educação*, (Online), 26 (85). Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/440>
- Norbeck, Johan (1983), *Associações Populares para o Desenvolvimento*, Lisboa, Direcção Geral da Educação de Adultos
- Nóvoa, António (1992), “A “Educação Nacional” (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica”. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15154.pdf>

- Pizetta, João (2016), “A Educação Popular e Movimentos Sociais: Elementos para um diálogo” (Online). Disponível em: [coloquio.paulofreire.org.br › coloquio › ix-coloquio › paper › download](http://coloquio.paulofreire.org.br/coloquio/ix-coloquio/paper/download)
- Raimundo, Hélder (2013), “Contributos Operários para a Educação Popular em Portugal. O caso da fábrica de conservas S. Francisco, da empresa Júdice Fialho, em Portimão”, *Trabalho Necessário*, (Online), 11 (16). Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8447>
- Rodrigues, Maria Manuela (2010), “A Educação Popular em Portugal no dealbar do Séc. XX: O caso da Vila Operária do Barreiro”, *Educação e Filosofia Uberlândia*, (Online), 24 (48). Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7035/1/artigo%20da%20revista%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20e%20Filosofia%20-a%20educa%c3%a7%c3%a3o%20popular%20em%20Portugal%29.pdf>
- Sader, Emir (2005), “Prefácio”, em István Mészáros, *A Educação para Além do Capital*, São Paulo, Boitempo Editorial
- Salgado, Lucília (1988), “O Papel das Associações no Desenvolvimento”, *Movimento Cultural*, III (4)
- Salgado, Lucília (1990), “O Outro Lado da Educação – Para além do Instituído”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (Online), 29. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/Lucilia_Salgado_pp.105-119.pdf
- Salgado, Lucília (1995), “Políticas e Práticas de Educação de Adultos em Portugal - Perspectiva Multicultural”, em *A Educação de Adultos em Contexto Multicultural*, Lisboa, Universidade Aberta
- Salgado, Lucília (2019). Entrevista realizada para a Tese. 05.10.2019, Lisboa
- Silva, Maria (2011), *Dimensões Formativas dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências desenvolvidas num Centro de Novas Oportunidade*, Dissertação de Mestrado em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local, Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre
- Silva, César (2018), “Educação e não emancipação: os limites objetivos da educação escolar no capitalismo industrial contemporâneo”, *Educ. Soc. Campinas*, (Online), 39 (143). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-es0101-73302018164078.pdf>
- Sousa, Veridyane (2014), *A Economia Solidária e a Educação Popular. Relatos de Experiências em uma Associação no Distrito Federal*, Trabalho Final de Licenciatura em Pedagogia, Brasília, Universidade de Brasília
- Souza, João Francisco (2007), “Educação Popular e Movimentos Sociais no Brasil”, em Rui Canário (org.), *Educação Popular e Movimentos Sociais*, Lisboa, Educa
- Stoer, Stephen, Stoleroff, Alan e Correia, José Alberto (1990), “O Novo Vocacionalismo na Política Educativa e a Reconstrução da Lógica da Acumulação”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (Online). Disponível em: https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/SStoer_et_al._pp.11-53.pdf

- Specia, Akello, Osman, Ahmed (2015), “Education as a Practice of Freedom: Reflections on Bell Hooks”, *Journal of Education and Practice* (Online), 6 (17). Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/694b/ca6fefaf169ad85d2231143b8503298a3f51.pdf>
- Streck, Danielo (2009), “Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-pedagógicos”, *Revista Lusófona de Educação*, (Online), 13. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a06.pdf>
- Taddei, Paulo Eduardo (2012), “A Educação Popular como um instrumento de resistência contra a exploração capitalista”, comunicação apresentada no *IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, s.l.
- Thayer-Bacon, Barbara (2004), “An Exploration of Myles Horton’s Democratic Praxis: Highlander Folk School”, *Educational Foundations* (Online), Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ739889.pdf>
- Umbelino, Valmor (2000), *Sócio Economia Solidária e Educação Popular – Contradições e Perspectivas*, Dissertação de Mestrado em Educação, Florianópolis, Universidade de Santa Catarina

ANEXO A: ENTREVISTAS

Professor Rui Canário – 29 de julho de 2019 – Recebidas por e-mail

O período áureo da Educação Popular em Portugal pode considerar-se que se dá no Pós 25 de abril, especialmente entre os anos de 1974-76. Neste sentido, quais são os fatores que considera terem sido os mais pertinentes para o desenvolvimento destas iniciativas neste período, e quais os principais fatores que considera estarem na base de não se terem perpetuado com a mesma intensidade nos anos seguintes?

O período 1974-76, conseqüente ao 25 de abril, é um período revolucionário em que se afirma um poderoso movimento social com base no operariado industrial das principais cidades e no proletariado agrícola da zona do latifúndio. Este movimento social traduziu-se na criação de redes de órgãos democráticos representativos dos trabalhadores que desequilibraram a correlação de forças do ponto de vista social e político. Refiro-me às Comissões de Moradores, às Comissões de Trabalhadores, às Unidades Coletivas de Produção na zona da Reforma Agrária. Estes órgãos operaram, sobretudo no sul do país uma dualidade de poderes entre o estado e o movimento popular. Este movimento social pode ser lido como um intenso processo educativo de autoaprendizagem de novas formas de viver e trabalhar.

Em paralelo, alargou-se e reforçou-se um movimento associativo operário, cujas origens remontam ao século XIX e que deu expressão a um leque muito rico de atividades de educação, construído a partir de “baixo” e com uma particular intensidade nas grandes áreas urbanas. Refiro-me ao Movimento Cooperativo (de consumo e de produção), às Coletividades Culturais, às Filarmónicas, Associações de Bombeiros e de Crédito Popular.

Um terceiro fator foi o recrudescimento da luta social (e da repressão política) nas vésperas do 25 de abril o que veio a traduzir-se num movimento grevista sem precedentes que abalou o país até dezembro de 1974.

O termo do movimento popular do 25 de abril foi determinado por um golpe militar, em 25 de novembro de 1975, que fez desaparecer a ala mais progressista do MFA e conduziu a um novo equilíbrio das forças militares e políticas que permitiu encerrar o processo

revolucionário e instaurar uma era institucional sob o signo da nova Constituição da República, aprovada em abril de 1976. Por outro lado o processo de adesão à União Europeia significou uma “escolha” de uma sociedade regulada pelo lucro e pela exploração dos trabalhadores que contrariou os ideais de emancipação social inerentes ao PREC (Processo Revolucionário em Curso).

Em junho de 2019 na sessão de abertura da Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pela Juventude 2019 e do Fórum da Juventude “Lisboa+21”, o Presidente da República disse que um dos principais desafios da juventude de hoje é o facto de os sistemas políticos estarem fechados à participação dos jovens, e que “os responsáveis políticos teriam de pensar o que está de errado no funcionamento dos partidos e no funcionamento dos parceiros económicos e sociais, na forma de funcionamento dos sistemas, para os jovens não perceberem, não se sentirem motivados, não se sentirem empenhados, não terem um sentimento de pertença”*. Considera, no seu entender, que a Educação Popular poderá ser uma resposta possível ou um caminho possível a uma maior participação dos jovens na política? O que teria de acontecer, no seu entender, para que isto fosse uma realidade? Não será contudo um contra censo pedir aos responsáveis políticos para perceber o que está de errado no funcionamento dos partidos ou dos parceiros económicos e sociais, quando o próprio sistema educativo, como está organizado, “gera e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade”^{*1}? Existirá no seu entender interesse em uma educação mais crítica, por parte de quem ocupa cargos políticos?

O movimento social popular foi atravessado por uma dimensão educativa que deu corpo a um processo de “aprendizagem”, na prática, dos processos de exercício da cidadania democrática. Os designados “órgãos de poder popular” constituíram verdadeiras escolas de democracia. A lição a retirar desses tempos é que a democracia e o valor da participação política dos cidadãos não se “ensinam”, antes são “aprendidos” no exercício das práticas sociais. Um sistema educativo democrático deverá permitir que as escolas promovam a cidadania e a aprendizagem e valorização da atividade política, com base na própria organização democrática das escolas. Neste sentido vive-se no sistema educativo uma conflitualidade latente entre um processo educativo orientado para a produção de

“conformidade” e um processo orientado para a construção de uma visão crítica da sociedade e a valorização da participação popular na sua transformação.

Uma educação crítica tem de se basear na afirmação da autonomia dos educandos e na sua participação cívica, o que pressupõe movimentos sociais emancipatórios fortes e uma afirmação forte do profissionalismo docente. Como trabalhadores, os professores desempenharam um importante papel social na crise revolucionária subsequente ao 25 de abril.

O Professor refere num dos seus textos*² a pertinência de pensarmos uma “outra” escola a partir de uma crítica à que existe, uma escola onde se aprenda pelo trabalho, onde se estimule o gosto pelo ato de aprender e onde se ganhe o gosto pela política. Enquanto se mantêm a pertinência de pensar esta “outra” escola, considera que existe atualmente em Portugal, espaço para a Educação Popular crítica e promotora de transformação social, dentro da escola formal ou num contexto de organizações (Terceiro Sector) afastado das lutas e reivindicações sociais e políticas, que caracterizaram as organizações no pós 25 de abril de 1974?

Na ausência de lutas sociais e reivindicações que impulsionem a sociedade para uma transformação mais rápida e profunda uma “crise social revolucionária” não pode estar nos nossos horizontes o que não implica uma desistência de mudar a sociedade e a escola. No quadro da democracia portuguesa há lugar para processos de luta social que apontem para uma outra sociedade e, portanto, para uma “outra escola também”. É um esforço melhorar e aprofundar os processos de democratização da sociedade portuguesa a todos os níveis. Em síntese, não será possível “repetir” o 25 de abril mas é possível e necessário “problematizar” o futuro e trabalhar na construção de um ideal social consonante com a emancipação do trabalho.

O período áureo da Educação Popular em Portugal pode considerar-se que se dá no Pós 25 de abril, especialmente entre os anos de 1974-76. Neste sentido, quais são os fatores que considera terem sido os mais pertinentes para o desenvolvimento destas iniciativas neste período, e quais os principais fatores que considera estarem na base de não se terem perpetuado com a mesma intensidade nos anos seguintes?

Durante o período fascista existiam níveis muito elevados de analfabetismo e após a queda do regime quis apostar-se na alfabetização e em mais trabalho cultural e educativo, para criar um regime democrático. Em Portugal queria-se uma democracia de base participativa. A auto-gestão nasce dos problemas reais e das lutas dos trabalhadores nas fábricas para manter os seus empregos. Era necessário aprender a ler melhor, educar para transformar. Outro problema de auto-gestão relaciona-se com o poder do povo, movimentos sociais muito organizados. A Educação Popular nasce da identificação dos problemas de escrita e leitura fundamental e de competências que as pessoas têm de desenvolver. A Educação Popular é um meio para o poder popular.

Havia a necessidade de reforma do aparelho do estado porque neste período foi difícil entender onde estava o poder, o que deu espaço para os animadores. Em 1977 pretendia-se implementar tudo o que se aprendeu com as instituições. Organização como uma resposta a necessidades. A Direção Geral de Educação Permanente não é a única a ter esta função e a fazer ação pública de forma diferente (ex.: Serviço Ambulatório de Apoio Local).

Não houve vontade política para continuar. A auto-gestão está prevista na constituição, é o reflexo desse movimento. Percebe-se com a Constituição que o objetivo é uma democracia representativa mais do que participativa. Havia uma política local mais dialogante, vontade de por uma instituição autárquica a serviço das pessoas, depois é muito mais focado nos partidos. A partir de 77 o Estado vai deixar de fazer esta ligação entre os diferentes movimentos. Em 78 e 79 as próprias associações tentam organizar-se e criam a revista “Intervenção”, que tinha este objetivo. O Professor Alberto Melo percebe que não há organização por parte do Estado e criou um centro de recursos para as organizações – CAOB, Comissão de Apoio aos Organismos de Base.

A Alfabetização é o primeiro passo mas é só um passo para a Educação Popular. Em 1979 o PNAEBA (Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos) nasce

num período atípico, quando não há governo de maioria, defendendo um maneira diferente de fazer política, mas morre rápido. Em 1979 volta a direita.

O Movimento Associativo foi fundamental no período 74-76 (antes e depois) e na luta por um regime democrático assente na participação popular. Hoje as IPSS perderam a sua autonomia e são marcadas por uma enorme dependência do Estado (menos auto-gestão e mais controle). É possível perceber no 3º Sector que se perdeu o sentido de coletivo, a capacidade de organização coletiva. Existe ainda algum espaço para as iniciativas de educação popular, adaptadas à realidade de hoje, neste sector? Como?

Não há Educação Popular sem movimento associativo. O Estado dá um contexto favorável ou não favorável. As pessoas precisam de competências e a Educação Popular precisa da organização das pessoas. Qualquer criação de associação e organização é uma ferramenta de Educação Popular, e não faz fronteira entre a Educação Popular e trabalho. Iniciativas de desporto para jovens, cultura e desporto – ligação entre desporto e Educação Popular, como uma ferramenta para a Democracia. A Educação Popular como educação de adultos porque aí há mais necessidade, porque a Escola também estava a ser reformada e devido às taxas de analfabetismo era mais urgente.

A Educação Popular hoje em dia é necessária para criar alternativas, mas hoje é um contexto político muito mais desfavorável, sociedade de consumo, individualismo, muito menos favorável para a organização coletiva. Mas qual o espaço onde pode acontecer é complexo. Perdeu-se o fator coletivo, de criar algo juntos, o individualismo fez recuar isto, e isto é preocupante, perdeu-se as estruturas de base. Os sindicatos que surgiram como uma organização para ajudar as pessoas a nível da organização, deixaram de ter uma política cultural e educacional.

Havia igualmente um elo muito forte entre os animadores e as associações na dinamização de atividades de Educação Popular, e a profissionalização da profissão veio retirar a carga política da animação.

Em junho de 2019 na sessão de abertura da Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pela Juventude 2019 e do Fórum da Juventude “Lisboa+21”, o Presidente da República disse que um dos principais desafios da juventude de hoje é o facto de os sistemas políticos estarem fechados à participação dos jovens, e que “os responsáveis

políticos teriam de pensar o que está de errado no funcionamento dos partidos e no funcionamento dos parceiros económicos e sociais, na forma de funcionamento dos sistemas, para os jovens não perceberem, não se sentirem motivados, não se sentirem empenhados, não terem um sentimento de pertença”*. Considera, no seu entender, que a Educação Popular poderá ser uma resposta possível ou um caminho possível a uma maior participação dos jovens na política? O que teria de acontecer, no seu entender, para que isto fosse uma realidade? Não será contudo um contra censo pedir aos responsáveis políticos para perceber o que está de errado no funcionamento dos partidos ou dos parceiros económicos e sociais, quando o próprio sistema educativo, como está organizado, “gera e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade”¹? Existirá no seu entender interesse em uma educação mais crítica, por parte de quem ocupa cargos políticos?

Tudo é político e hoje parece que nada é político. Existe uma falta de participação de todos. Perdeu-se a ideia de que é possível fazer diferente, e a política é isso, é permitir-nos acreditar que existe alternativa. A Educação Popular tem isto, acreditar que é possível fazer diferente, Paulo Freire consegue mostrar isto. Falta divulgar a história dos Movimentos Sociais porque mostrou que é possível existirem alternativas como no Pós 25 de abril. Mostrar que o coletivo é possível e que existe alternativa, que a política pode mudar as coisas e o objetivo da Educação Popular é este, mostrar que a situação atual é fruto de um contexto e que não tem de ser assim. A Educação Popular mostrou que há outros caminhos possíveis e a importância da valorização do saber popular.

Saúl Alinsky foi um autor americano que trabalhou muito ao nível da organização das comunidades, e defendia que o importante é organizar as pessoas à volta de algo concreto, e quando percebem que conseguem, ganham força, despertar para a ideia de que é possível e que a alternativa é possível. É criar poder nas pessoas. Aprender tem de ter um objetivo no Mundo.

O período de ouro da Educação Popular em Portugal pode considerar-se que se dá no Pós 25 de abril, especialmente entre os anos de 1974-76. Neste sentido, quais são os fatores que considera terem sido os mais pertinentes para o desenvolvimento destas iniciativas neste período, e quais os principais fatores que considera estarem na base de não se terem perpetuado com a mesma intensidade nos anos seguintes?

Em países como a Suécia as Escolas Superiores Popular estão muito ligadas à Igreja Protestante. Em países avançados a Educação Popular é financiada pelo Estado, mas não a tentam controlar, que é o que em Portugal acontecer e para isto não se quer. A Educação Popular deve ser auto-gerida e afastada do mundo escolar.

Este foi um período talvez prateado porque hoje a Educação Popular de adultos é uma pobreza, não há oficinas de escrita, de artes como vemos noutros países desenvolvidos onde há estrutura pública estatal e associativa que cá não há.

Naquele período existiam duas correntes, uma corrente de alfabetização, centralista, ligada à 5ª divisão do Movimento das Forças Armadas, e a corrente do poder popular mobilizada por grupos ligados à Igreja Católica, grupos locais a querer construir de baixo para cima. A Direção Geral de Educação Permanente construiu pela primeira vez em Portugal uma política de adultos que começa de baixo e um Estado ao serviço do movimento associativo e de educação de adultos, e isto nunca aconteceu. Existiam dinâmicas de reivindicação como as comissões de trabalhadores e moradores, o movimento associativo e participação ativa, mas faltou apoio que o ministério nunca deu, nunca apoia sem controlar e controla muitas vezes sem apoiar nada e as iniciativas tornam-se marginais.

Não temos movimentos sociais e associações, com força suficiente para fazer reivindicações ao Governo. Hoje existem organizações formais, de lógica ascendente, hoje há o orçamento participativo e parece que é inédito porque fazemos cortes históricos. A adesão à União Europeia e fundos comunitários vão mobilizar instituições com equipas altamente qualificadas, mas perde-se o projeto e a linha de continuidade e entra a agenda da União Europeia, que tem cada vez menos o discurso da educação de adultos e prepara as pessoas para o mercado de trabalho. A despolitização do discurso da União Europeia é total. Na Alemanha existe educação política, tudo isto não trava a hegemonia da União Europeia mas tem a capacidade de criar alguma oposição e em Portugal como não há nada disto, as políticas

da União Europeia entram muito mais a direito. Paulo Freire fala do inédito viável – não existe mas é possível.

Existe esta ilusão de que somos cada vez mais livres (expressão, etc.) mas na verdade a falta de pensamento crítico prende-nos às *fake news*, ao fatalismo do pensamento único, e a falta de informação e de pensamento crítico faz com que haja o perigo de acharmos que algumas políticas não são tão perigosas assim. Perdeu-se a capacidade do sonho, da utopia, a capacidade de pensarmos em outros mundos possíveis. Estamos distraídos numa sociedade de consumo.

No 25 de abril pratica-se a autonomia, não se fala sobre ela como hoje, o discurso reivindica e foi mesmo um primeiro momento de mudança. Aperfeiçoamento como ser mais e não como um instrumento de luta, competitividade, qualificação, portefólio de competências, rivalidade, individualismo. É importante ir buscar a fonte dos conceitos, ir à raiz, empreendedorismo, empregabilidade, inovação, globalização, quebrar a linguagem hegemónica da União Europeia, ter prática com o conceito e ao mesmo tempo a distância crítica.

A Educação Popular tem uma carta de valores, é crítica e promotora de transformação, é um projeto político-educativo e tem uma influência política. Isto perdeu-se no discurso hegemónico. A ideia de emancipação e sermos sujeitos de história e não objetos é absurdo para muitos pedagogos e políticos de educação. Nós estamos em conflitos profundos de ideias político-educacionais e isto enfraquece a democracia e tende a coincidir com a democracia elitista – concepções democráticas que são reduzidas às lógicas partidárias.

A Democracia e os políticos precisam de nós “massas mediócras” (Sean Peter), ideia de que somos incapazes de nos governar, não há cidadãos, há clientes e consumidores e ainda temos de agradecer por haver pessoas para nos governar.

O Movimento Associativo foi fundamental no período 74-76 (antes e depois) e na luta por um regime democrático assente na participação popular. Hoje as IPSS perderam a sua autonomia e são marcadas por uma enorme dependência do Estado (menos auto-gestão e mais controle). É possível perceber no 3º Sector que se perdeu o sentido de coletivo, a capacidade de organização coletiva. Existe ainda algum espaço para as iniciativas de educação popular, adaptadas à realidade de hoje, neste sector? Como?

A Educação Popular está muito associada ao associativismo. Existe espaço e há associações onde pode acontecer, depende muito da história da associação e da equipa técnica. Hoje há contabilidade organizada e isto implica uma capacidade técnico racional e a questão é perceber o impacto do ponto de vista do ideário, aderindo ao ideário oficial que lhe permite sobreviver economicamente. O senão é que foram abandonando o ideário, os estatutos não tem a ver com as práticas, formalizaram-se imenso.

Ou a Educação Popular altera as suas regras ou será difícil manter-se neste contexto, hoje saltita-se de prioridade em prioridade de acordo com a agenda da União Europeia, e há também uma forma de fazer implícita, mas perderam a identidade, são formas mais oligárquicas, tecnocráticas e as práticas democráticas são cada vez menores. As relações hoje são para cima, para as agências de financiamento e não para baixo. As organizações que eram alternativas e com modelos de gestão alternativos desapareceram. A prática democrática nestes casos é vista como uma perda de tempo e recursos na pressa dos financiamentos, são organizações racionais, parecidas com empresas de prestações de serviços.

As políticas de educação de adultos em Portugal passaram por muitos altos e baixos (mais baixos) e apesar de momentos de maior esperança (Governo PS 95), hoje estas políticas limitaram-se a Processos RVCC (desvirtuados do que inicialmente foi pensado) e Formação Profissional. Contudo, continuam a existir “pequenas ilhas, no mar de ações” que manifestamente afasta a educação de adultos deste sentido como por exemplo os processos educativos associados ao desenvolvimento local, que ainda mantêm ou persiste em formas de educação popular. No contexto económico e social em que vivemos o que pensa que se pode esperar no futuro para a Educação de Adultos em Portugal?

Porque não há em Portugal políticas de adultos? O RVCC foi uma grande mobilização e podia ser o início para as políticas de adultos, mas foi formação de base de adultos. Existe uma crença ingénuo que pela educação podemos mudar a economia e a sociedade, e a OCDE tem este discurso com as competências. Na Educação Popular e Educação de Adultos não se parte dos défices, é exatamente ao contrário e todas estas políticas não fazem isto. É um processo lento, não tem a ver com metas, tem a ver com a vida e depois revisitar criticamente a experiência vivida (a consciencialização é um momento importante antes da transformação), o que é contra as avaliações, formalização, resultados imediatos.

Não é possível mobilização sem organização na lógica da Educação Popular, não precisamos é de organizações oligárquicas, *slogans* arrastando pessoas, cortando subsídios. Do ponto de vista das políticas estamos nos próximos anos numa situação muito complicada com a lógica dos Recursos Humanos, isto levará a uma crise e impasse e pode chegar a uma situação de crítica e combate por parte das organizações que não tem como combater com este discurso.

“Mas há sempre alguém que resiste e diz que não” (Manuel Alegre), há práticas em resistência que se mantêm no terreno de forma escondida. A APEFA e outras tem de crescer é importante associações fortes, mas como não tivemos é difícil, não há tradição.

O período áureo da Educação Popular em Portugal pode considerar-se que se dá no Pós 25 de abril, especialmente entre os anos de 1974-76. Neste sentido, quais são os fatores que considera terem sido os mais pertinentes para o desenvolvimento destas iniciativas neste período, e quais os principais fatores que considera estarem na base de não se terem perpetuado com a mesma intensidade nos anos seguintes?

74-76 é um tempo ignorado. A Educação Popular é a educação que acontece sem mestre nem escola. Naquele período por intermédio da Associação de Estudantes ia ter com os camponeses de uma unidade de cooperativa de produção, e os estudantes iam ajudar os camponeses – vivi como estudante em que não educava o povo mas eram recursos do povo. E isto ainda está por fazer. Mais do que lutar pela posse da terra o movimento dos camponeses no Alentejo teve mais a ver com assegurar o trabalho e isso pode ter levado à ocupação da terra mais para garantir trabalho do que ter terra e isto foi muito escondido na Educação Popular, porque a reforma agrária ainda é um tabu.

A Educação Popular não vingou devido ao seu carácter político que afasta as pessoas. Educação Popular é por essência libertadora e emancipadora e a sociedade valoriza a educação formal que é mais normalizadora, que é centrada no saber técnico, da profissão. A seguir ao 25/04 o objetivo era normalizar um desregrado, autónomo e livre movimento popular.

As políticas de educação de adultos em Portugal passaram por muitos altos e baixos (mais baixos) e apesar de momentos de maior esperança (Governo PS 95), hoje estas políticas limitaram-se a Processos RVCC (desvirtuados do que inicialmente foi pensado) e Formação Profissional. Contudo, continuam a existir “pequenas ilhas, no mar de ações” que manifestamente afasta a educação de adultos deste sentido como por exemplo os processos educativos associados ao desenvolvimento local, que ainda mantêm ou persiste em formas de educação popular. No contexto económico e social em que vivemos o que pensa que se pode esperar no futuro para a Educação de Adultos em Portugal?

Não esperar muito. Só ouvimos falar de qualificações tipo profissionais, mais técnicas, não existe uma perspetiva sociotécnica sobre o trabalho em que o bom trabalhador é também um cidadão. O que se fez foi no sentido de reabilitar os processos RVCC. Não há uma aposta

numa formação que permita às pessoas crescerem por si, que contribua para a sua literacia, que os torne mais pessoas e profissionais.

Ao nível do desenvolvimento local há pessoas idosas a participarem em processos de aprendizagem (saúde) da mesma maneira que podem dar um contributo para a sociedade. A Organização Mundial da Saúde consagrou que o envelhecimento ativo tinha também a ver com a educação, que os mais velhos podem receber conhecimento para poderem ser mais bem-sucedidos no seu processo de envelhecimento, mas ninguém pensa numa dinâmica que através da interação podemos ensinar aos outros – educação popular – iniciativas que podem juntar os mais velhos aos mais novos. Há 80% de idosos que não estão institucionalizados, que estão ainda muito ativos.

Este é o tempo em que as crianças vão para a escola, os ativos para o trabalho e os mais velhos para lares e já não educam, está tudo separado, instituições que entre elas nunca interagem.

Para a Educação Popular um dos tempos mais intensos foram as primeiras décadas do século XX e o que vemos, por exemplo no Barreiro, é uma alfabetização de quem sabe para quem não sabe, processo de cariz político, consciencializador, que pode contribuir para a sua libertação. Hoje os jovens não intervêm e quando participam como na questão do ambiente que tem sido um grande momento de mobilização dos jovens, é visto como muita desconfiança. As juventudes partidárias são uma formação da negação política, são mensageiros do que os outros dizem.

O Professor refere que “os caminhos que se perspetivam para o futuro da Educação em Portugal, visam precisamente tornar a escola mais escola, isto é mais centrada sobre si própria e mais distante das comunidades. Basicamente criando organizações escolares de grandes dimensões e aumentando a jornada escolar. Estas tendências aliadas ao reforço das matérias escolares mais tradicionais acentuam o ofício do aluno”. Assim, de que forma pode existir espaço para uma educação mais promotora de transformação nos dias e no contexto de hoje, 45 anos depois do 25 de abril, um período de grande dinamismo para a Educação Popular, e num contexto marcado por políticas neoliberais tão pouco humanistas?

A escola é essencialmente conservadora, que serviu pela lógica e racionalidade para moldar e não para emancipar, que acontece num espaço determinado. Nas escolas mais

pequenas é mais fácil estar mais entrosado na comunidade e pode contribuir para a educação das crianças e adultos e isto não interessa porque é contra a racionalidade da escola. Outros autores põem em causa o papel do professor e isto é contraproducente porque as crianças aprendem com o professor, mas também com as crianças e com outras pessoas. Todo o processo de fechar escolas acaba com este entrosamento, que até pode ser visto como perigoso.

Estas iniciativas não virão do nada, mas existem muitas preocupações que afetam as pessoas, falta de Centros de Saúde, recursos humanos. No entanto, ainda há forças no local e por parte das Autarquias que não conseguem não ver o que acontece nas ruas. Aqui os orçamentos participativos são verdadeiros e aqui existe algum campo para a educação popular, mas ao nível de políticas tenho dúvidas.

As organizações de Economia Social local e as IPSS podem ter nesse plano um papel interessante, quando não estão dependentes do Estado, e ainda há bons exemplos disso, que comungam de princípios próximos, apostam na valorização dos saberes e produtos locais, mobilizam localmente desempregados de longa duração, pessoas mais velhas – processos e trabalho de educação popular. As organizações de Economias social nascem pela mobilização dos cidadãos, para resolver os seus problemas quando o Estado falta, e mobilizam mais as pessoas em movimentos de participação, mas quando a função é cumprir o papel do Estado tudo isto se perde.

De que forma podemos entender as diferentes iniciativas (escola-comunidade, projeto de centro de convívio, etc.) como atividades de educação popular?

No sentido, que os adultos mais velhos se educam entre si e educam no processo com os mais novos. Na escola os pais também tiveram de ter saberes e competências e fazer atas, reaprender a escrever – como se pode cruzar educação das crianças com esta aprendizagem de adultos. Contribui muito para a auto-estima e auto-conceito e este é também um objetivo da Educação Popular e da Educação de Adultos.

A Escola nasceu para promover o universalismo dos valores contra a particularidade das famílias e comunidades, e com as comunidades a escola foi a última coisa que ficou e a comunidade apropriou-se dela, e criou a ideia de que alguma coisa pode ser feita, da utopia.

Os motivos podem ser diversos, mas ainda há espaço e hoje as questões ambientais podem ser uma possibilidade para a Educação Popular – há sonho, há esperança e há lugar. A construção de soluções para os problemas do ambiente passa por dinâmicas de Educação Popular entre os mais velhos e os mais novos dentro do saber popular.

O período áureo da Educação Popular em Portugal pode considerar-se que se dá no Pós 25 de abril, especialmente entre os anos de 1974-76. Neste sentido, quais são os fatores que considera terem sido os mais pertinentes para o desenvolvimento destas iniciativas neste período, e quais os principais fatores que considera estarem na base de não se terem perpetuado com a mesma intensidade nos anos seguintes?

A minha experiência anterior tinha sido no Ensino à Distância, na formação para professores. Passado um ano em setembro de 1975 entrei para a Direção Geral de Educação Permanente, foi um período de muitas lutas e conflitos, depois de um período conturbado em que se redescobre a liberdade. Na altura tinha sido lançado o PNA (Plano Nacional de Alfabetização) com o objetivo de erradicar o analfabetismo muito baseado na experiência de Cuba, e para isto é preciso uma estratégia ditatorial e em que as pessoas eram obrigadas a aprender. Na educação de adultos não pode ser obrigatório, tem de haver adesão voluntária.

Existia um grande fervilhar social, grupos formais e informais a trabalhar temas diversos, não necessariamente alfabetização, aos quais se associavam processos educativos. Conclui-se que o Ministério não deveria trabalhar sozinho na alfabetização e educação básica de adultos, e esta estratégia deveria ser feita em colaboração com as associações, já havia manuais adaptados aos diferentes contextos e palavras geradoras. Como isto era muito diferente da via escolar, houve a portaria dos certificados.

A Educação Popular veio realçar a ideia da aprendizagem fora dos currículos marcados, experiências de base, de terreno, para distinguir do escolar, integrada em movimentos sociais. Na altura relacionaram a Educação Popular com radicalismo de esquerda, como se a única origem fosse na América Latina, e porque no início dos anos 80 o designo era sermos membros da CEE (Comunidade Económica Europeia), para sermos modernos europeus.

As políticas de educação de adultos em Portugal passaram por muitos altos e baixos (mais baixos) e apesar de momentos de maior esperança (Governo PS 95), estas políticas limitaram-se a Processos RVCC (desvirtuados do que inicialmente foi pensado) e Formação Profissional. Numa entrevista dada ao Professor Abílio Amiguiño em 2013 fala de nos aproximarmos cada vez mais de uma educação de adultos como instrumento de resistência ao atual totalitarismo do capital, que não existe democracia quando é o

dinheiro que manda (“construir uma nova educação de adultos para um país em vias de democratização, uma educação feita com os próprios cidadãos e visando a sua gradual autonomia, feita de pensamento crítico e de intervenção activa e consciente”, Melo 2019). No contexto económico e social em que vivemos o que pensa que se pode esperar no futuro, num contexto de políticas neoliberais cada vez menos humanistas, e tão afastadas do conceito de educação permanente que marcou a década de 70?

Em 98/99 havia a perspectiva de trabalho numa educação de base, a preparação para o trabalho produtivo. Não se pode ser cidadão se estivermos preocupados com a sobrevivência. Em 1975/76 a preocupação era que a sociedade portuguesa não recaísse numa ditadura e por isso uma aprendizagem crítica, transformadora e menos focada no trabalho, e uma educação de adultos em Portugal tem de se voltar para uma perspectiva mais abrangente (CONFITEA’ 97), além do que está compreendido incluir a perspectiva de defesa e promoção do planeta.

Falar de educação popular não será prioritário como há 40 anos, mas educação permanente sim, porque é uma educação para todos ao longo de toda a vida, em todos os tempos e espaços da vida, mas não escolarização perpétua, perspectiva de formação integrada, por isso na educação inicial a existência de métodos de aprendizagem e a confiança em aprender.

Existe esta ilusão de que somos cada vez mais livres (expressão, etc.) mas na verdade a falta de pensamento crítico prende-nos às *fake news*, ao fatalismo do pensamento único, e a falta de informação e de pensamento crítico faz com que haja o perigo de acharmos que algumas políticas não são tão perigosas assim. Perdeu-se a capacidade do sonho, da utopia, a capacidade de pensarmos em outros mundos possíveis. Estamos distraídos numa sociedade de consumo, vivemos “numa ditadura com umas aparências de democracia, porque se pode dizer isto, podes publicar o que eu disser, mas isto não faz moosa nenhuma, porque senão não deixavam. Melo, 2013). Assim, considera que existe atualmente em Portugal, espaço para a Educação Popular crítica e promotora de transformação social, dentro da escola formal ou num contexto de organizações (Terceiro Sector) afastado das lutas e reivindicações sociais e políticas, que caracterizaram as organizações no pós 25 de abril de 1974?

Hoje as pessoas vivem com medo de não ter emprego, de não ter rendimentos. É o ter em vez do ser. Educação crítica e transformadora ao nível da educação permanente, não se fala tanto de educação popular. Na APCEP (Associação Portuguesa para a Cultura e

Educação Permanente) temos desenvolvido projetos de Literacia para a Democracia, em Condeixa-a-Nova com seniores, em Oeiras com jovens/adultos, não é só aprender, é a vida no quotidiano. Estamos a desenvolver projetos de Educação Ambiental nas escolas, de educação para a Nutrição, estamos a formar mediadores.

O Movimento Associativo foi fundamental no período 74-76 (antes e depois) e na luta por um regime democrático assente na participação popular (*O movimento associativo neste período foi assim marcado, por uma grande vontade dos seus membros em ocupar um espaço na vida social portuguesa e em “tomar” o seu destino nas mãos, Melo, 1981*). Hoje as IPSS perderam a sua autonomia e são marcadas por uma enorme dependência do Estado (menos auto-gestão e mais controle). É possível perceber no 3º Sector que se perdeu o sentido de coletivo, a capacidade de organização coletiva (*As associações vêm-se com uma autonomia bastante reduzida, tendo-se tornado “meras extensões da administração pública”, Melo 2013*). Existe ainda algum espaço para as iniciativas de educação popular, adaptadas à realidade de hoje, neste sector? Como?

Espaço existe, motivação é mais difícil de decidir. Antes como resistência queria-se reverter um regime e a recompensa seria uma mudança política que se queria, havia esta motivação e as instituições políticas estavam afastadas, mas à medida que o estado começa a intervir mais, as pessoas foram-se sentindo menos motivadas para isto. No campo da educação de adultos ainda é possível mobilizar para a alfabetização (na ausência de políticas europeias e os processos RVCC não dão resposta), aprender a língua portuguesa.

O Plano Nacional de Literacia Adultos – o governo não tomou iniciativa – documento base resultante da investigação do Professor Luís Rothes situação atual em relação à literacia, em que se demonstra que muitos adultos não têm competências de literacia. O Concelho Nacional de Educação entregou um documento sobre política nacional de educação de adultos, em que a literacia é um capítulo, para dar resposta a carências e necessidades. Fala-se de tecnologias, voluntariado e parceiras com as organizações da sociedade, criar uma rede de respostas. O poder central define objetivos e processos de avaliação, mas a implementação deve ser a nível mais local – redes locais que façam um diagnóstico e planos de intervenção de acordo com as necessidades locais, com base na educação permanente – descentralização é fundamental se o Estado assumir. A componente não formal é fundamental, e os professores têm muito peso e não tem interesse.

O período áureo da Educação Popular em Portugal pode considerar-se que se dá no Pós 25 de abril, especialmente entre os anos de 1974-76. Neste sentido, quais são os fatores que considera terem sido os mais pertinentes para o desenvolvimento destas iniciativas neste período, e quais os principais fatores que considera estarem na base de não se terem perpetuado com a mesma intensidade nos anos seguintes?

No campo o 25 de abril não tinha chegado. Alberto Melo defendia que as pessoas tinham de querer aprender. Era importante o reconhecimento da pessoa analfabeta como alguém que sabe, devemos partir das potencialidades das pessoas, pela positiva, pelo que as pessoas sabem, contra a escolarização. É importante não ser o Estado a responder às necessidades das pessoas, mas apoiar as atividades da comunidade. O Conselho da Europa defende a importância do associativismo, reconhecer as associações, financiar e tomar como parceiros.

A Educação Popular atuou muito de forma coletiva, interferência na comunidade. O RVCC interfere no indivíduo, vai mais além da sua essência. O RVCC foi um momento alto da Educação de Adultos, foi uma alternativa à escolarização, favoreceu a relação com a comunidade e havia centros muito bons.

As políticas de educação de adultos em Portugal passaram por muitos altos e baixos (mais baixos) e apesar de momentos de maior esperança (Governo PS 95), estas políticas limitaram-se a Processos RVCC (desvirtuados do que inicialmente foi pensado) e Formação Profissional. No contexto económico e social em que vivemos o que pensa que se pode esperar no futuro, num contexto de políticas neoliberais cada vez menos humanistas, e tão afastadas do conceito de educação permanente que marcou a década de 70?

Hão-de perceber que formar para o mundo do trabalho não é suficiente, é a formação global do indivíduo. As empresas também entendem que é preciso gente que saiba pensar, a inteligência compensa. Existe um estudo da OCDE que fala sobre analfabetismo funcional e desenvolvimento económico, onde alertam os estados membros da OCDE que muitos adultos com 10 anos de escolaridade não conseguem compreender um texto para o seu quotidiano. É diferente população analfabeta e sem literacia. E é importante mudar a escola, a escola tem de

se preocupar com isto. Muitas crianças entram na escola sem relação com leitura e escrita. Hoje importa pessoas que queiram pensar, mas a escola continua a manter as crianças dóceis.

Pierre Furter fala dos espaços de formação, deixar de dizer não formal e informal, recusa do extra-escolar. Fala das cidades educadoras, outra perspectiva de educação, e a educação popular começou isto.

Numa perspetiva um pouco mais histórica, quais são, no seu entender, os principais motivos que levaram ao desenrolar de diferentes iniciativas de educação popular no Pós 25 de abril, e quais as razões pelas quais não se prolongaram pelos anos subsequentes?

Talvez possamos dizer que o 25 de abril de 1974 irrompe num contexto histórico singular, tanto em termos nacionais como internacionais, tão difícil de ser previsto quanto de poder ser programado.

Portugal desesperava de décadas de repressão sem fim à vista, agudizada pelo prolongamento da guerra colonial, em três frentes, não só historicamente fora de tempo, como, sobretudo, cansada de não lhe encontrarem soluções e de nem sequer as procurarem, quer em termos políticos, quer militares.

Concomitantemente, vinha germinando, em crescendo, designadamente desde a morte política de Salazar, em 1968, uma consistente tomada de consciência da situação real do país, por um número significativo de intelectuais e artistas, de operários, emigrantes e exilados, com destaque para uma juventude condenada à guerra, com a Universidade a ferver de politização, desde os anos 60, início da guerrilha, sendo de realçar, a este propósito, o impacto das conhecidas crises universitárias de 62 (Lisboa) e de 69 (Coimbra).

A este propósito, não podemos esquecer a abertura nos domínios da Educação, com Veiga Simão e Maria de Lourdes Belchior, nos anos que precederam o 25 de abril.

Determinadamente, as ideias, os acontecimentos e os desafios ideológicos, políticos e pedagógicos, saltavam por cima das fronteiras, cada dia mais anacrónicas, face ao efeito conjugado do cinema, do teatro, das rádios e da televisão (esta mais estreitamente controlada), da revista e do livro, do panfleto e do cartaz.

Em termos exemplificativos, poderíamos lembrar os ecos da contestação à guerra do Vietnam, do livro “Portugal e o Futuro” de António Spínola, das Vigílias de cariz político-religioso a favor da Paz, que tiveram lugar na Igreja de São Domingos e na Capela do Rato, naturalmente denunciando a guerra colonial, com prisões em fundo, sem esquecer o rescaldo do concílio Vaticano II e das Encíclicas de doutrina social da Igreja, a que acresce o ato

simbólico de Paulo VI, ao receber líderes dos Movimentos de Libertação de Angola, Moçambique e Guiné.

Mais especificamente importa invocar os ensaios de alfabetização de adultos, organizados pelo Graal (Lourdes Pintasilgo e Teresa Santa Clara Gomes, entre outras), em Portalegre, bem como o combate à pobreza de Bruto da Costa e Manuela Silva, cabendo a esta a conceção e implementação das simbólicas e modelares experiências de desenvolvimento comunitário decorridas na Benedita, referências ainda hoje ativas.

Quanto acontecia no mundo em permanente ebulição, designadamente nos domínios do desenvolvimento económico, educativo e social, da literacia e da participação democrática e associativa, com relevo para o empenhamento da juventude e de partidos políticos em prol da democracia, servia de espelho e modelo, por contraste, com a sociedade portuguesa de então, enquanto a agricultura se mantinha, em grande parte, obsoleta e o analfabetismo crónico acabava por ser consentido e quase valorizado, para já não falar da crítica situação económica, social e sobretudo escolar, nas colónias, não obstante o esforço feito à pressa, a toque da guerra, para tentar “épater” a comunidade internacional

Não admira que tudo isto, como um todo, tenha acabado por ter impacto efetivo na consciencialização, alimentada por círculos de activistas e até pelo efeito coletivo da intervenção dos chamados canta-autores, como José Afonso e Adriano Correia de Oliveira, que cantavam a denúncia e a contestação, numa conjugação eficaz de letra, música e convívio, tanto cá dentro como lá fora, presencialmente ou através do vinil. O povo, mesmo que analfabeto, percebia o alcance, e a esperança de um dia ser diferente germinava.

Se juntarmos a este caldo de cultura e de inquietação, o próprio ato de rutura radical que representou o Movimento das Forças Armadas no 25 de abril de 1974, contra a situação atávica de então, para mais, tendo como lema a Liberdade e como programa os 3 D de Medeiros Ferreira (Descolonizar, Democratizar, Desenvolver), a que acrescentaria o mal-amado 4 D (Dinamizar), iremos compreender como foi possível que, de um momento para o outro, a população aderisse, assumindo-se como um todo, quando ainda o regime não tinha capitulado, envolvendo-se, quase de imediato, em associações, comissões, cooperativas, unidades de produção e de consumo, mais ou menos formais, com o objetivo de levar a cabo a profunda reviravolta à situação do país de antanho. Alguns sonharam com uma revolução,

muitos almejavam ser um povo livre numa democracia, como havia nos países para onde emigravam ou exilavam.

Talvez importe esclarecer que o chamado quarto D referido constituiu mais um processo do que um desiderato em si. Mas, apesar desta natureza, não deixou de constituir o húbmus de toda a dinâmica de conscientização e de capacitação crítica, mau grado ter servido, aqui e ali, de veículo a certa apropriação partidária, contraproducente e descabida, por menos respeitadora da capacidade de julgar e decidir, elemento essencial de toda a emancipação.

Indo ao essencial, relativamente ao conjunto dos atos, meios e fins que constituíram os vários momentos e fases do processo de “Desenvolvimento Social e de Educação Popular”, nos anos que se seguiram, no imediato, ao 25 de abril de 1974, podemos avançar que, se todo este movimento tivesse sido programado, não teria acontecido.

Em síntese, no meu entender, o “momento 25 de abril de 74”, resultou de uma conjugação histórica única que escapou, e sempre escaparia a qualquer desiderato planificado. Durou enquanto durou, sendo notório, por um lado, o boom no ensino, nos vários ciclos escolares, incluindo o alargamento do acesso às universidades públicas, obrigando à criação dum ano preparatório de serviço cívico, para dar tempo à Universidade se preparar.

A maior procura do ensino universitário permitiu a corrida à criação descontrolada de universidades privadas, nem sempre suficientemente habilitadas, quer em corpo docente, quer em exigência e rigor. O tempo e o rigor da Agência para o Ensino Superior, felizmente têm vindo a joeirar o trigo do joio, até porque os jovens sabem ser exigentes com o seu futuro e o Erasmus permite fazer comparações com o que encontram no estrangeiro.

Neste registo, há que lembrar o facto de terem surgido, logo no pós 25 de abril, ainda que em termos incipientes, preocupações com a criação de creches e do pré-escolar e, desde os anos 80, apostas na formação profissional, incluindo a formação ao longo da vida, onde se veio a inserir, já neste século, o projeto das “Novas Oportunidades”, precocemente interrompido, sem que houvesse imparcialidade para avaliar do seu préstimo e urgência.

Admito, sem o conceder, que num contexto “autoritário” se possa ensaiar a implementação de um projeto global, envolvendo toda a sociedade, na prossecução de um plano de desenvolvimento participado, com resultados concretos positivos e quantificáveis,

mas não seria a mesma coisa, pois a atmosfera que alimenta e acaba por ser vivencial tem na LIBERDADE o seu oxigénio e na democracia o seu processo.

Hoje, num mundo em que as redes sociais campeiam, desvirtuando o rigor, a verdade, a ciência, ainda seria mais difícil lançar tal modelo, uma vez que uma sociedade democrática, é seguramente mais complexa, e os seus inimigos e arautos, aqui e ali, tomaram as rédeas do poder, em países enormes como a América, o Brasil e a Venezuela.

Na verdade, se identificarmos o Desenvolvimento Educativo, do que pode ser identificado como uma sociedade onde o pensamento crítico constitui a atmosfera quotidiana, e a população se sente a funcionar em registo democrático, constataremos que não basta para tal que os elementos essenciais estejam acessíveis a todos, sendo rigorosamente indispensável que sejam operacionalizáveis.

Com efeito, não basta que, a todos os níveis, a sociedade disponha de possibilidades para todos e cada um beneficiarem, é preciso o fazer acontecer, que tem requisitos específicos para que o possível se torne concreto e real, no tempo e no espaço.

E isso é tanto mais necessário, quando vivemos num mundo em mutação, que exigirá outras e subsequentes literacias, amanhã e no depois de amanhã.

O ideal está sempre à espera e convida ao esforço coletivo e de cada um.

Tendo em conta a sua experiência como Animador Sócio Cultural e de trabalho no CAOB, gostaria que pudesse descrever um pouco do seu trabalho junto do movimento associativo e com as pessoas. De que forma considera que o trabalho desenvolvido contribui para as iniciativas de educação popular no terreno e qual o impacto ou os ganhos resultantes dessa experiência?

Dado o teor mais personalizado desta II Questão, terei de começar por esclarecer que não me reconheço com competência conceptual ou prática no domínio da “educação popular”. Neste domínio, sempre privilegiei a colaboração indireta, mesmo que, uma ou outra vez, tenha assumido alguma liderança de processo, em situações por demais circunscritas, na fronteira entre animação social e sociocultural.

Trazia do trabalho de França, junto de emigrantes portugueses e árabes, com destaque para o trabalho junto de famílias lusas, uma experiência como animador sociocultural, ligado

à dinamização das chamadas “expressões”. A intervenção sócio pedagógica desenrolava-se, a partir de uma equipa de monitores, constituída, por três “animadoras” francesas e três “animadores portugueses”, cabendo-me a coordenação.

Prodigalizávamos às crianças e adolescentes portuguesas, o acesso ao livro e à língua (portuguesa e francesa) como preocupação prioritária, sem esquecer as atividades de “eveil”. Ter acesso a uma Biblioteca de empréstimo, permitia renovar em cada mês a nossa “estante”. Estarmos inseridos na área de influência de uma “cidade nova”, permitia ter variados meios disponíveis, designadamente meios audiovisuais, o que permitiu que os nossos adolescentes tivessem ganho o 1º prémio de um concurso de Super 8.

O trabalho com os emigrantes adultos a viverem longe das famílias, tinha outras preocupações, nomeadamente as de oferecer as condições (língua, legislação de trabalho, segurança social, integração na sociedade), para que a eventual fixação em França ou o sonhado regresso ao país de origem, fossem decisões livremente assumidas, preparados para a diáspora com integração ou para o retorno com projeto.

Também havia tido oportunidade de, em Paris, seguir o curso anual 1969/1970, de *Estudos em Desenvolvimento*, no IRFED (Institut de Recherche et Formation, en vue au Developpement Harmonisé), de que constava a disciplina sobre alfabetização, dirigida por Paulo Freire, autor do livro “Pedagogia do Oprimido” e uma outra sobre economia e terceiro mundo, dirigida por Pierre Jalée, autor de “Le Pillage du Tiers Monde”.

Esta experiência, na sequência imediata do maio 68, possibilitou uma perceção mais aprofundada das questões relativas ao desenvolvimento económico-social-educativo, numa perspetiva teórico-prática, que me permitia o confronto com a vivência e reflexão sobre a questão colonial que iniciara em Angola., entre 1963 e 1969.

Ao chegar a Portugal, fui admitido na Direção-Geral dos Assuntos Culturais, que tinha a tutela de Museus, Bibliotecas e Arquivos, sob pretexto de poder integrar a equipa que tinha a incumbência de desenvolver a formação de agentes dos serviços educativos, onde as expressões plástica, musical, dramática e comunicacional podiam contribuir para a dinamização dos museus e do livro, ao mesmo tempo que enriqueciam crianças, jovens, adultos e seniores. (Estou a ver a foto em que o Diário de Notícias mostrava, sentados no chão do Museu Nacional de Arte Antiga, o nosso filho, nós os pais e os avós, beneficiando dos serviços educativos coordenados pela mítica educadora Madalena Cabral).

Ainda antes do lançamento das Campanhas de Dinamização Cultural, sob a coordenação da 5ª Divisão do MFA, tinha sido criada, por iniciativa da ministra Lourdes Pintasilgo, no Ministério da Solidariedade Social, a Comissão Interministerial para a Animação Sociocultural (CIASC), presidida por Teresa Santa Clara Gomes, que envolvia além do referido Ministério, a Direção-geral de Educação Permanente, incumbida do chamado Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos e vários serviços estatais, entre os quais a Cultura, a que estive ligado durante 11 anos, cinco dos quais coordenando a divisão de formação de animadores culturais.

Para melhor operacionalização da CIASC, foi criado um Grupo Técnico com o propósito de contribuir para que toda a administração pública participasse ativamente no processo de democratização do país, a começar pelos próprios serviços públicos.

Integrei esse Grupo e pude, então, conhecer outros profissionais, representando os sectores que integravam a comissão.

A partir dos primeiros meses de 1976, dada a evolução política, ficou claro para vários de nós, ligados à função pública, que seria importante desenvolvermos, a título de voluntariado, um apoio específico às associações e organizações de base, independente do trabalho da CIASC ou da Direção-Geral de Educação Permanente, ou daquele que nos cumpria fazer no quadro do organismo a que pertencíamos.

Foi assim constituída uma associação de apoio às organizações de base. com o nome de Centro de Apoio às Organizações de Base (CAOB) que se dedicou ao trabalho com associações e animadores socioculturais, incluindo 9 sócios sem qualquer ligação ao Estado.

Entre os 21 associadas/os, o CAOB contou com 12 mulheres. Em termos de competências, eram bastante diversificadas, com 5 assistentes sociais com experiência de terreno, duas das quais também docentes; 2 enfermeiras e 1 médico de saúde pública (integravam também uma associação de saúde comunitária); 2 engenheiros com prática de fotografia; 1 engenheira interessada na alfabetização em ambiente fabril; 1 arquiteta ligada à habitação clandestina e aos bairros de lata, com trabalho efetivo no reconhecido projeto SAAL; 7 dos associados vieram do estrangeiro a seguir ao 25 de abril, dois dos quais com estatuto de exilados; 1 professora do 1º ciclo, com formação em sociologia da educação e trabalho de investigação em educação multicultural; 2 animadores socioculturais com formação adquirida no estrangeiro, que beneficiaram dos primeiros programas de formação

permanente; 1 artista do domínio da pintura e do designer, com prática de animador com base no livro e na escrita criativa, que tem desenvolvido a animação direcionada à fruição da obra de arte e “expressões”; 1 jurista cuja atividade de animação era feita a partir do cinema e da foto-linguagem; 1 sócio, recém regressado de Angola, com competência em contabilidade; 2 associadas com funções de secretariado e de apoio logístico à organização de ações no exterior.

Importará explicitar que o CAOB recebeu subsídios da parte da D.G. da Educação de Adultos, quando era Diretor Geral Alberto Melo, que permitiram o seu funcionamento com base em duas pessoas com permanência regular, bem como a cobertura do trabalho exterior, tendo ficado sempre claro que os sócios trabalhavam pro-bono. Alberto Melo apostava numa dinâmica com base no associativismo.

Apesar de sumário, julgo que o “retracto” dos membros do CAOB, que acaba de ser esboçado, permite fazer uma ideia das suas competências, e dar a entender o contributo que o CAOB tinha a oferecer ao meio associativo e às chamadas organizações de base, podendo afirmar-se que a experiência em técnicas de comunicação e na utilização de meios audiovisuais, em particular na conceção e uso do diaporama, constituiu mais-valia, junto de assistentes sociais, enfermeiras, professoras, e sindicalistas, alvo privilegiado da nossa intervenção.

Em termos exemplificativos posso avançar breves apontamentos relativos ao teor do trabalho desenvolvido. Na cooperativa Torrevela a colaboração centrou-se na feitura de um vídeo (há dois filmes de longa metragem sobre a experiência; na cooperativa de produção agrícola em Rio de Moinhos, concelho de Alcácer do Sal, houve registo de som e imagem com entrevistas por grupo etário, com destaque para a projecção do filme Deus Pátria Autoridade, com recurso a gerador, pois não havia ainda electricidade, e o lançamento do projeto de criação de uma creche, a pedido das mães que trabalhavam no campo; na empresa industrial INDELMA, da Siemens, o nosso contributo centrou-se na alfabetização de adultos, com recolha de imagens ligadas ao trabalho, como suporte para aliciar as trabalhadoras à adesão; na intervenção, na Escola de Alfarim em colaboração com as professoras, recorremos a fotos tiradas aos alunos para a elaboração de um diaporama para atrair alunos mais faltosos ou desinteressados; com a companhia de teatro Barraca, elaborámos um diaporama para ser usado na discussão com mulheres sobre o controlo da natalidade; para uso das Associações

elaborámos um diaporama com o nome “Toca Toca a Reunir”, para explicar o modo como as reuniões deveriam decorrer, etc, etc.

Em termos macro, o CAOB, com outras associações de âmbito nacional ou regional, com destaque para a APAC, Associação Portuguesa de Animadores Culturais, promoveu e organizou os quatro primeiros Encontros Nacionais de Associações e Animadores Culturais (Coimbra 1977 e 1979, Lisboa 1978 e 1986) e colaborou ativamente na realização de inúmeros encontros regionais e até distritais, percorrendo o país, contando, às vezes, com a presença de técnicos estrangeiros, incluindo a participação assídua de Ettore Gelpi, perito da Unesco, entidade para a qual o CAOB preparou um Dossier Inventário com as Associações portuguesas com objetivos Socioculturais. O Estado fez-se representar nos Encontros Nacionais, que, a partir do 3º, incluíram também ateliers de formação.

Para a organização do 3º e 4º Encontros Nacionais, constituímos, com outras associações de âmbito nacional ou regional, o GAMIA, Grupo de Apoio ao Movimento Inter-Associativo, que se manteve atuante até ao início do século, tendo tido um papel de referência junto de animadores e associações.

Por último, e tendo em conta a pergunta de partida definida para a tese, que futuro pensa que pode existir hoje para as iniciativas de educação popular ou para uma educação mais crítica e promotora de transformação social, num contexto associativo tão afastado das lutas e reivindicações que caracterizaram o pôs 25 de abril?

A resposta sobre o futuro para as iniciativas de educação popular, ou dito de outro modo, para uma educação mais crítica e promotora de transformação, melhor seria dada por estudiosos com trabalho publicado sobre o tema, ou na sua proximidade, como Orlando Garcia, Marcelino de Sousa Lopes, Lucília Salgado, Ana Benavente, Alberto Melo, Rui Fonte e certamente muitos mais que têm dedicado a sua carreira académica em investigações e na docência de cursos universitários de Animação Sociocultural ou Animação Educativa, ou designações próximas, com dezenas de livros publicados, em articulação ou não com os muitos encontros nacionais, regionais e internacionais, promovidos, muitas vezes, em estreita colaboração de especialistas espanhóis na matéria, dado o intenso intercâmbio com o país irmão, não se devendo ignorar os cursos para animadores promovidos pelas escolas profissionais. Estas, mais próximas dos municípios, se outro impacto não tiverem, ganha mesmo se apenas (?) ajudarem a formar cidadãos críticos e esclarecidos.

Tentando dar algum contributo a esta 3ª Questão, diria que tal processo teria de ser globalizador, capaz de partir do muito que se faz no terreno, não ignorando a formação académica e não académica no domínio da animação, incluindo a que abrange sectores como ecologia, desporto, saúde e bem-estar, sindicalismo, terceira idade, criatividade e fruição da arte, novas tecnologias, etc.

Acrescentaria que a educação mais crítica e promotora de transformação não pode prescindir do trabalho de quantos têm ou devem ter um papel pedagógico na sociedade, a começar pela família, escola, jornalismo, política, dirigentes, empresários, sindicalistas, cineastas, radialistas, atores e tecnólogos, etc.

Dir-se-á que é a própria democracia que é invocada como resposta, condição e resultante.

E eu acrescentaria, ainda, que se trata de uma “sopa de pedra”, onde cada um deve acrescentar a sua quota-parte, contribuindo com o seu melhor.

ANEXO B: BIOGRAFIAS

Professor Rui Canário⁶

Rui Canário é Professor Catedrático Aposentado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Nasceu em Lisboa em 1948. Licenciou-se em História na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em 1974. Concluiu o DEA (Diplôme d'Études Approfondies) em Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Bordéus II, em 1983. Realizou o Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Bordéus II, em 1987. Obteve o grau da Agregação em sociologia da educação, na Universidade de Lisboa, em 2004.

Iniciou a carreira docente no Ensino Preparatório, em 1969, na Escola Francisco Arruda. No ensino Superior Politécnico exerceu funções docentes na Escola Superior de Educação de Portalegre onde foi, sucessivamente Professor Adjunto (1986) e Professor Coordenador (1989). Entre 1989 e 1991 foi Presidente do Conselho Científico. Nesta escola criou e dirigiu o Centro de Recursos e Animação Pedagógica (CRAP) e fundou e dirigiu a revista Aprender. No Ensino Universitário, ingressou, em 1991, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, onde foi Professor Auxiliar, Professor Associado (1997), Professor Associado com Agregação (2004) e Professor Catedrático (2005). Nesta Faculdade foi coordenador dos cursos de pós graduação na área de Formação de Adultos e foi Diretor da Unidade de Investigação (FCT) entre 2005 e 2010. Nesse período fundou e dirigiu a Revista de Ciências da Educação Sísifo (on line e bilingue).

Como autor e co autor publicou mais de uma centena de títulos (livros, partes de livro e artigos). Dos livros, como autor individual, destaque para: *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas* (2006); *O que é a escola? Um "olhar" sociológico* (2005); *Educação de Adultos: um campo e uma problemática* (1999). Como coautor: *Escola e exclusão social* (2001); *Centros de Formação das Associações de Escolas: das expectativas às realidades* (1999); *Mediatecas escolares. Génese e desenvolvimento de uma inovação* (1996).

⁶<http://www.cnedu.pt/pt/organizacao/conselheiros/1317-rui-fernando-de-matos-saraiva-canario>

Prof. Pierre Marie⁷

Pierre Marie é investigador em pós-doutoramento no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra no âmbito do projecto "25AprilPTLab - Laboratório interativo da transição democrática portuguesa". É doutorado em História Contemporânea da Universidade de Coimbra e da Universidade de Caen - Normandie (França). É mestre em Ciências Humanas e Sociais e em História do Pensamento Político pelo Instituto de Estudos Políticos / Sciences Po de Lyon.

⁷<https://ces.uc.pt/pt/ces/pessoas/investigadoras-es-em-pos-doutoramento/pierre-marie>

Prof. Licínio Lima⁸

É doutor em Educação, na especialidade de Organização e Administração Escolar, e agregado em Sociologia da Educação e Administração Educacional pela Universidade do Minho, onde lecciona desde 1981. É, desde 1998, professor catedrático do Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação daquela Universidade, tendo sido director de Departamento (1991-2005) e tendo dirigido a Unidade de Educação de Adultos (1984- 2004), o Centro de Investigação em Educação e Psicologia (1994-1997), o Curso de Mestrado em Educação (2003-2006) e o Doutoramento em Ciências da Educação (2010-2013). Atualmente é coordenador do Curso de Mestrado na área de especialização em Administração Educacional, e é ainda membro do Conselho Geral da Universidade. Tem leccionado disciplinas dos domínios da Sociologia das Organizações Educativas, Administração Educacional, Métodos de Investigação e Políticas de Educação de Adultos, tendo sido professor convidado e dirigido cursos e seminários em universidades portuguesas e em várias universidades da Alemanha, Brasil, Espanha, França, Holanda e Reino Unido. Pertence a várias associações científicas e educativas, nacionais e internacionais, e foi membro fundador do Fórum Mundial de Educação, da Sociedade Europeia de Investigação em Educação de Adultos, do Instituto Paulo Freire de Portugal, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e do Fórum Português de Administração Educacional. Integra os corpos editoriais de mais de duas dezenas de revistas académicas, portuguesas e estrangeiras. Em 1993 foi-lhe atribuído o Prémio Rui Grácio, instituído pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação com o patrocínio da Fundação Calouste Gulbenkian. Publicou diversos estudos a solicitação do Ministério da Educação, da Comissão de Reforma do Sistema Educativo e do Conselho Nacional de Educação, e desempenhou várias funções científicas e de avaliação por nomeação ministerial. Dirigiu várias equipas de investigação, no âmbito de projectos desenvolvidos no país e no estrangeiro, e orientou mais de meia centena de estudantes de mestrado, de doutoramento e de pós-doutoramento de diversos países. É autor, co-autor e editor de uma centena e meia de obras, incluindo mais de trinta livros, publicadas em treze países e em seis distintas línguas.

⁸<http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/eventos/silbi/lateral/curriculos/prof-dr-licinio-lima/view>

Prof. Abílio Amiguiño⁹

Licenciou-se em Sociologia em 1981, tendo concluído o seu Mestrado em Ciências da Educação – Análise e Organização do Ensino em 1992, e o Doutoramento em Ciências da Educação - Formação de Adultos em 2004.

É docente na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, nas unidades curriculares: Intervenção Social e Comunitária, Gestão e Administração de Instituições Sociais, Gestão e Administração de Instituições Sociais (Pós-Laboral), Contextos e Processos em Educação de Infância, Escola e Intervenção Comunitária, Gestão e Administração de Serviços Gerontológicos e Sociologia das Organizações Educativas.

⁹ <https://www.esep.pt/pt/departamentos/abili-amiguiño/>

Prof. Alberto Melo¹⁰

Licenciou-se em Direito e concluiu mais tarde uma Pós-graduação em Educação de Adultos. Esteve mais de 20 anos ligado à Universidade do Algarve e, entre 1986 e 1998, dirigiu uma associação de desenvolvimento local (“in Loco”) com intervenção na zona serrana do Algarve. Antes disso, tinha trabalhado em França; primeiro, como consultor na OCDE, em seguida, como conselheiro na Delegação Permanente de Portugal junto da UNESCO e, por fim, como Professor na Universidade de Paris IX. Também residiu em Inglaterra, onde trabalhou na Open University e na Universidade de Southampton. Tem sido encarregado de diversas missões, nacionais e internacionais, em áreas como desenvolvimento local, cidadania activa, democracia participativa, educação e formação de adultos. Relativamente a esta última, foi por duas vezes (1975-76 e 1998-99) responsável pela elaboração e implementação de políticas públicas, no interior do Ministério da Educação; dirigiu a Revista Aprender ao Longo da Vida e é autor de Passagens Revoltas, uma colectânea de textos da sua autoria escritos desde 1970.

¹⁰ <https://www.direitodeaprender.com.pt/alberto-melo>

Prof. Lucília Salgado¹¹

Doutorada em C. da Ed. pela U. Nova Lx; formação de base em Economia e uma pós-licenciatura em Ciências de Educação na F. de Psic. e C. da Ed. da Univ. de Genève; Prof. Coord. da Escola S. de Ed. de Coimbra tendo sido Pres. do Cons. Pedagógico, Diretora da Licenciatura em Animação Socioeducativa, coordenadora do Mestrado em Ed. de Adultos e Desenvolvimento Local, do Mestrado em Ed. e Lazer e da pós-graduação em Bibliotecas e Animação da Leitura; Téc. Sup. da Direcção-Geral da Educação de Adultos; prof. no ISPA e da Licen. em Sociologia da Fac.de Econ. da Univ. de Coimbra membro do Cons. Cient. do IIE do Comissão do Ano Europeu da Ed. e Formação ao Longo da Vida, do Grupo para elaboração duma proposta de Estratégia para Educação de Adultos Foi Consultora Estudo Nacional de Literacia; Membro do Painel de Especialistas no Estudo Intern. sobre as Competências em Ed. Cívica dos Jovens Portugueses – IIE/IEA; fez parte da Comissão Nacional de Acompanhamento do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Foi membro da Comissão de Acompanhamento do PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competences). Pertence à CAE da A3ES do CE de Animação Sociocultural e à CAE de Educação Social. Coordenou o estudo nacional “CNO: Uma Oportunidade Dupla: Da promoção da Literacia Familiar ao Sucesso Escolar das Crianças” (2009/2011) financiado pela Agência Nacional para a Qualificação. É Socia fundadora da ADIBER . Pertence ao Conselho Executivo da APCEP.

¹¹ <https://www.direitodeaprender.com.pt/lucilia-salgado>

Prof. Esaú Dinis

Funções de Animador pelo CAOB – Centro de Apoio às Organizações de Base.

Professor por 6 anos em Luanda a Assistentes Sociais, Educadores Sociais e Educadores de Infância.

Professor na Universidade Autónoma de Lisboa durante 9 anos e na Universidade Lusófona durante 5 anos.

Provedor do Estudante da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa.