

Educação/Formação e Cidadania

II SESSÃO

Maria de Lurdes Neto

Muito bom dia a todos.

Temos discutido, durante a primeira parte da manhã, determinados conceitos. Ao aprofundá-los, poderíamos tentar saltar para a sua simplificação.

Na mesa estamos três cidadãos, duas mulheres e um homem. Três pessoas com um traço de união com todas as que estão na sala. Estamos a reflectir, em conjunto, um tema que é fundamental para todos.

Esta pessoa, que se chama Maria de Lurdes Neto, representa aqui a Associação de Professores para a Educação Intercultural, e em nome da Direcção da Associação, da APEDI, gostava de agradecer ao Conselho Nacional de Educação e ao ACIME, o facto de terem querido que uma associação de professores e outros agentes educativos, da vida cívica das pessoas, estivesse aqui nesta mesa de trabalho, tal como, na anterior, esteve o sector que no Ministério da Educação se ocupa fundamentalmente desta problemática.

Parece importante sublinhar e ver reconhecido que não é apenas ao Estado que compete ter em consideração este assunto fulcral. Também os cidadãos, as pessoas na sua vida cívica, têm que dar a real importância a esta dimensão.

Quanto às outras duas pessoas, colegas de mesa e, como sabem, recordo que a Dra. Margarida Marques, Directora de Serviços da Direcção-Geral dos Assuntos Consulares e das Comunidades Portuguesas, há muitos anos estuda e trabalha a perspectiva daquilo que nós somos enquanto pessoas de um país de emigração, e hoje, também, país de imigração. Irá ajudar-nos a reflectir dentro desse âmbito.

O Dr. Luiz Rothes vem do Porto, da Escola Superior de Educação, e tem reflectido sobre esta temática fundamentalmente na óptica da educação de adultos, tendo neste momento, também, funções na ANEFA.

Permitia-me fazer, não propriamente uma introdução, visto que ela está feita, mas tentar iniciar a construção de alguma charneira entre o trabalho da parte da manhã e o que teremos na parte da tarde.

Somos pessoas, temos um conceito de cidadania, e a própria Comissão Europeia, aliás num grupo de trabalho de que a própria Presidente do Conselho Nacional de Educação faz parte, ao reflectir sobre as diferentes dimensões da educação para a cidadania, reconheceu exactamente a centralidade da pessoa humana como sendo uma das dimensões fundamentais. Este é um ponto que gostaria de deixar na mesa e em que, certamente, as outras duas pessoas pegarão.

Dizemos, e dizia-o a Dr^a Catalina Pestana, que somos todos iguais e todos somos diferentes. Possivelmente poderíamos reflectir se, dentro deste conceito de pessoa, não seria mais fácil e mais profundo, eventualmente, dizermos, como diz o meu amigo Prof. Ruben Cabral, que somos únicos.

Talvez isso nos pudesse ajudar a entrar nesta questão, que é muito abrangente, que nos foi dada como tema a tratar neste painel: educação/formação para a cidadania.

A abrangência resulta deste logo do facto de que a educação não acontece apenas na escola, não se faz apenas pelos professores, e de que a formação tem que ser construída por todos os agentes educativos. Já aqui foi dito que a formação inicial não é apenas para os professores, mas para todos os outros, e é feita em conjunto - eu diria no território educativo, que pode não ser de intervenção prioritária, em que nós trabalhamos.

Deixava, pois, à nossa consideração, esta relação a ter em conta quando falamos em educação. Temos tendência para pensar apenas na escola, quando a educação nem sequer começou na escola. Deixava, portanto, a ideia de que pensássemos um pouco mais na educação ligada a uma comunidade mais vasta. Isto levar-nos-á a que não nos fiquemos pela formação inicial, mas que avancemos para a formação ao longo da vida.

E quanto a esta estamos muito bem situados, visto termos connosco quem, no Ministério dos Negócios Estrangeiros, tem trabalhado

exactamente nestas questões da formação, tem produzido um trabalho que terá oportunidade de nos dar a conhecer quanto ao passado recente, designadamente no que se refere ao Projecto “Viver numa Europa Multicultural”.

Temos, do outro lado, alguém que se tem debruçado sobre a questão dos adultos, o que alerta para que não se trata de questão das escola dos meninos mais pequeninos, do pré-escolar ou secundário, como a Prof^ª. Teresa Ambrósio nos dizia no princípio, mas que é, então, uma questão de educação ao longo da vida.

Deixaria um ponto de reflexão dentro desta linha - o da mudança de paradigma aqui já referida hoje, do paradigma da homogeneidade para o paradigma da heterogeneidade. O mundo está aí, não vale a pena fazermos nada, ele é incorrigivelmente plural mas há que desocultar essa realidade, se, de facto, nós não queremos continuar (no dizer do Prof. Doutor João Barroso, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa) a ensinar os meninos como se fossem todos iguais, ensinar muitos como se fossem um só, como no tempo do ensino individual, em casa.

Em termos de formação, referiria a questão da fragmentação, não apenas da balcanização da cultura docente, já que podemos falar de uma grande balcanização em que cada um de nós trabalha na sua área de trabalho, no seu nicho. Acho que é muito importante estar aqui alguém do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Poder-me-ei assumir como professora do subsistema básico e secundário e ao mesmo tempo representante de um sector da vida cívica. Temos alguém que é do ensino superior e tal poderá permitir tentar uma visão multidisciplinar, partindo dos princípios sobre os quais todos estivemos de acordo.

Acho que o desafio para o resto do dia poderá ser o de um homem do Porto, que é também nosso associado fundador, o Prof. Steve Stoer, que nos põe sempre a olhar criticamente aquilo a que chama multiculturalismo benigno, no caminho de um multiculturalismo crítico, olhando mais fundo para o concreto, o quotidiano real. Será a questão da valorização da diferença, da real e efectiva valorização do outro, numa forma pluridisciplinar.

E, terminando esta pequenina introdução, gostaria apenas de deixar o desafio, de que consigamos descer à terra (estão aqui pessoas de escolas concretas, caras que conhecemos, pessoas que se encontram em vários contextos) e, saber, de facto, qual a diferença e o caminho entre o que se define a nível macro, por exemplo na Comunidade Europeia, como dimensões essenciais da cidadania, e a prática diária.

O Senhor Alto Comissário referiu-nos a discussão das Cimeiras. Houve uma Cimeira em Lisboa, em que as questões de educação nos apareceram nos jornais. O que é que veio daí para as nossas escolas? Terminou a Cimeira de Lisboa, haverá uma Cimeira em Nice, e depois teremos outra na Suécia... o que é que nós, que somos pessoas em diversos campos de actividade, temos que interiorizar quanto a isto?

Vamos ter, de 11 a 13 de Outubro, no Conselho da Europa, a Conferência contra o racismo. As organizações não governamentais estarão lá dias 10 e 11, a preparar a sua parte. O que é que nós levamos como contributo de Portugal?

Finalmente, como estamos no Ano Europeu das Línguas, a nossa Associação, este ano, também se vai ocupar disso. Talvez nas intervenções queiram referir o valor da língua. Se nós não nos entendemos uns aos outros, teremos muita mais dificuldade em fazer a ponte entre as pessoas que somos, em passar da multiculturalidade para a interculturalidade.

É já de si interessante a diversidade de pessoas que aqui temos e com as quais se continuará, então, esta conversa.

Começando por um dos dois...Dra. Margarida Marques, o tempo é agora seu!

Margarida Marcelino Marques

Tenho que agradecer o ter sido convidada para estar aqui presente, para falar sobre um tema que nos tem preocupado bastante há vários anos. Eu sou do Ministério dos Negócios Estrangeiros, da Direcção-Geral dos Assuntos Culturais e das Comunidades Portuguesas, a Direcção-Geral que substituiu o Instituto de Apoio à Emigração e às Comunidades Portuguesas.

Nos últimos tempos, temos tido a preocupação de elaborar projectos que ajudem a integração dos emigrantes portugueses nos países onde residem. É uma questão complicada, por envolver inúmeros factores gerais e específicos de cada caso e por termos a consciência de que não existem “receitas” generalizáveis.

Sabemos que há, de facto, uma grande panóplia de métodos e de instrumentos pedagógicos, pois temos conhecimento de um grande número de projectos que tiveram resultados extremamente positivos, com reflexões extremamente válidas, que podem ser instrumentos e ferramentas para outros projectos.

As conclusões que podem ser tiradas, chamam-nos a atenção sobretudo para a necessidade muito grande de dar a conhecer a todos os que trabalham com estes públicos qual é a plataforma mínima de entendimento, de que o Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas falava há pouco. É fundamental para nós podermos actuar em conjunto, em projectos interculturais, multiculturais, como lhe quisermos chamar, que haja essa tal plataforma mínima, que tem que ser uma plataforma verdadeira, não pode ser subentendida, ou ser geradora de enganos. Por exemplo, para promover a igualdade de oportunidades ou promover o acesso ao mercado de trabalho, por vezes vemos projectos que utilizam formas claras de assimilação da cultura do país de acolhimento, com a justificação de ser necessário para poderem responder melhor às necessidades do mercado.

Por constatarmos as dificuldades e os perigos existentes no desenvolvimento de projectos de integração nos diferentes países de

acolhimento, decidimos realizar o projecto “Saber Viver numa Europa Multicultural”.

Tal como indica a sua designação, o projecto visou contribuir para a sustentabilidade social nas sociedades multiculturais da Europa dos nossos dias, já que a compreensão da diferença e o saber viver com ela é uma necessidade para nacionais e estrangeiros.

A realização europeia do mercado interno e a internacionalização das economias e das culturas colocam cada vez mais em presença diversas realidades culturais.

As novas formas de comunicação geram também, cada vez mais, um mundo de referências múltiplas. Importa, pois que as populações aprendam a conciliar as diversas identidades, a conhecer de perto e com objectividade o que, na maior parte dos casos é transmitido como estereótipo, a respeitar os outros sem subserviência nem paternalismo, a reagir à demagogia dos que, em época de crise, culpam os migrantes e os estrangeiros de todos os males.

Os objectivos do projecto foram:

Responder às novas necessidades de desenvolvimento pessoal dos cidadãos e das cidadãs da Europa e de todos os seus residentes, habilitando-os com instrumentos de informação e análise que lhes permitam conhecer e compreender as diversas realidades culturais das sociedades em que vivem, e assim contribuir para a melhoria do clima de tolerância e bem estar generalizado dessas sociedades.

Criar condições junto das opiniões públicas dos países ditos de acolhimento para que estas aceitem como positivas as medidas de iniciativa pública que visem melhorar o estatuto jurídico e social dos estrangeiros. Com efeito, os temas relativos às migrações internacionais e aos migrantes são geralmente sensíveis e causam alguma rejeição junto das populações autóctones.

Os migrantes, na maioria dos países, não têm capacidade eleitoral, salvo em alguns raros casos, para as autarquias locais. São, assim,

alvos fáceis da polarização de descontentamentos vários, e a sua capacidade de resposta é muito fraca. No entanto, diversos trabalhos e estudos, designadamente elaborados ou promovidos por organizações internacionais com actividade nestes domínios, evidenciam realidades bem distintas dos lugares comuns que as opiniões públicas conhecem, sem fundamento objectivo, e reproduzem, por ignorância ou insegurança.

Criar condições para habilitar os estrangeiros que chegam ou vivem em países com realidades culturais e sociais muito diversas das que conhecem e dominam, com instrumentos de informação e compreensão das sociedades de acolhimento, por forma a respeitarem os seus valores fundamentais e a constituírem-se também eles, factores de harmonia e estabilidade social.

Conceber e elaborar metodologias e conteúdos programáticos de formação na área do multiculturalismo e da integração social de migrantes e de comunidades de origem estrangeira - pedagogia dos direitos humanos, promoção da tolerância, dissuasão do racismo e da xenofobia, informação sobre as migrações internacionais e o papel dos migrantes no crescimento económico e no desenvolvimento dos países de acolhimento e de origem, informação sobre a realidade cultural dos estrangeiros, promoção da igualdade de oportunidades para nacionais e estrangeiros - destinados a formadores/as e agentes para criação de um sistema modular de formação e de programas, a integrar nos “currícula” escolares dos diversos níveis de ensino e nos sistemas de formação inicial e contínua dos estados membros da União Europeia, visando designadamente, os seguintes públicos:

- educadoras/es infantis
- professoras/es do ensino primário e secundário
- jornalistas
- magistrados/as
- advogados/as
- corpos policiais
- funcionários/as e agentes dos serviços públicos

- inspectores/as do ensino, do trabalho e da segurança social
- pessoal diplomático e consular
- empresários/as
- sindicalistas
- gestores/as de recursos humanos.

Conceber metodologias e programas de formação, destinados a formadores/as e agentes em integração social de migrantes e de comunidades de origem estrangeira, para a criação de módulos de formação e de programas de informação sobre as realidades e os valores essenciais dos países de acolhimento, de dissuasão de nacionalismos fechados e agressivos e de persuasão de integrações harmoniosas nas sociedades de acolhimento, para concretização de acções junto das diversas comunidades de estrangeiros que residem e trabalham nos Estados Membros da União Europeia.

Conceber e produzir material informativo no domínio do multiculturalismo e da promoção da integração social de migrantes e de comunidades de origem estrangeira - dando visibilidade à opção pela primazia dos cidadãos na Europa, contribuindo para a abolição dos obstáculos à livre circulação de trabalhadores que se prendem com as dificuldades de integração social, e visando a rejeição da xenofobia e do racismo -, para difundir em cada Estado Membro da União Europeia

- de modo generalizado, junto da respectiva opinião pública
- de modo específico, junto das respectivas organizações empresariais e sindicais.

Criar uma Rede Europeia de Peritos no domínio do multiculturalismo e da integração social de migrantes e de comunidades de origem estrangeira, com o objectivo de aperfeiçoar os materiais e aprofundar as experiências que, sobre estas matérias, se vão realizando.

O projecto teve início com a recolha, sistematização e rentabilização do material já disponível sobre estas matérias, incluindo teses de mestrado e de doutoramento existentes em diferentes Universidades, tendo originado um levantamento bibliográfico de grande importância, pelo que se considerou muito útil a sua difusão alargada.

Posteriormente identificaram-se as principais áreas que se tornava imprescindível estudar, já que era necessário verificar o estado actual em Portugal da informação técnica e teórica existente.

Assim, consideraram-se como eixos principais de reflexão os seguintes:

- Educação/Formação
- Direitos Humanos
- Economia e Trabalho
- Espaços Urbanos e Associativismo.

Na área da Educação e Formação, onde se pretendia intervir prioritariamente, surgiu, desde logo, a necessidade de se conhecer a realidade portuguesa da Formação Profissional, designadamente da Formação de jornalistas, já que são os intervenientes activos da informação global do público em geral.

Assim, promoveu-se a realização de uma investigação sobre a Formação de jornalistas em Portugal, coordenada pelo Dr. José Luís Garcia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e do ISCTE.

No quadro do estudo efectuado, foram realizadas várias reuniões com os responsáveis dos diferentes cursos de jornalismo e comunicação social, que tiveram como principal objectivo a análise dos *curricula* universitários no âmbito da formação multicultural e que permitiram também a discussão das hipóteses de modificação e das possibilidades de integração desta área do saber na formação dos profissionais da comunicação.

Ainda no âmbito desta área Educação/Formação, considerou-se que seria de extrema utilidade identificar, caracterizar e analisar os diferentes projectos e inerentes metodologias que em Portugal têm vindo a

contribuir para a diversidade, pelo que foi solicitado à Prof^a Doutora Luiza Cortesão, da Universidade do Porto, que coordenasse um estudo intitulado “Nos Bastidores da Formação – Contributo para o conhecimento da situação actual da formação para a diversidade em Portugal”, já publicado, e “Na Floresta dos Materiais – Catálogo Analítico de Materiais de Formação para a Diversidade”, que irá ser publicado brevemente.

Na área da Economia e Trabalho, verificou-se que seria importante saber qual o contributo económico dos migrantes na Europa e solicitou-se à OCDE um estudo sobre a “Dimensão económica e demográfica da emigração na Europa Multicultural” que foi coordenado por Anne de Rugy. Constatou-se que também não havia informação suficientemente clara, sobre a contribuição para o desenvolvimento económico do país, dos imigrantes a trabalhar em Portugal, pelo que se considerou fundamental conhecer qual era a “contribuição dos imigrantes para a economia portuguesa” estudo que foi efectuado pelo CEDEP da UAL e coordenado pelo Prof. Eduardo de Sousa Ferreira.

Para agir efectivamente contra os estereótipos, tornava-se obrigatório conhecer o que pensam os portugueses sobre a participação dos imigrantes no desenvolvimento do país, pelo que se lançou um inquérito a nível nacional, onde se pretendia obter informações sobre a “representação dos portugueses acerca da contribuição socio-económica dos migrantes económicos em Portugal”, inquérito coordenado pelo Dr. José Luís Garcia do ISCTE/ISE e cujo estudo intitulado “Portugal Migrante. Emigrantes e Imigrados: dois exemplos introdutórios” irá também ser publicado brevemente.

No domínio dos Direitos Humanos e Igualdade de Oportunidades, considerámos útil verificar quais seriam os limiares mínimos dos direitos, reconhecidos ao nível internacional, pelo que se solicitou um estudo sobre “Direitos Humanos, Estrangeiros, Comunidades Migrantes e Minorias” ao *Ius Gentium Conimbrigae* que foi coordenado pelo Prof. Doutor José Gomes Canotilho, da Universidade de Direito de Coimbra.

Finalmente no domínio dos Espaços Urbanos e Associativismo, onde se poderá conhecer as diferentes problemáticas com que se defrontam os que residem e trabalham em Portugal, solicitou-se um estudo à Universidade Aberta de Portugal sobre “O fenómeno associativo em contexto migratório – duas décadas de Associativismo de Imigrantes em Portugal” que foi coordenado pela Profª Doutora Maria Beatriz Rocha Trindade.

Numa avaliação global de todo o trabalho que ao longo destes três anos o projecto desenvolveu, e sabendo-se que inúmeros organismos e organizações têm vindo a desenvolver projectos de formação para públicos migrantes, considerou-se de toda a utilidade editar os estudos realizados, a fim de possibilitar uma utilização imediata de toda a informação recolhida, ao maior número possível de utilizadores.

Analisando todos os objectivos do projecto, verificámos que ainda estamos a dar os primeiros passos para os atingir, mas podemos agora iniciar um outro nível de actuação, designadamente junto das instituições e/ou organismos de Ensino e Formação e verificar quais as matérias onde podem ser incluídas as informações recolhidas e quais as metodologias que podem ser utilizadas nos diferentes projectos dirigidos aos migrantes e suas famílias.

Considera-se que, apesar de existirem várias experiências dispersas em diferentes países da União Europeia sobre a educação multicultural, se torna de extrema importância a criação de metodologias de formação, programas e módulos suficientemente dúcteis e consensuais, com o objectivo de utilização sistemática quer pelo sistema educativo, quer pelo sistema de formação inicial e contínua nos diversos Estados Membros da União Europeia, junto das diversas categorias de públicos.

Como conclusão deste projecto considerou-se importante criar um *site* na Internet, sobre “Migrações e Sociedade”, aberto a todos os que se interessam sobre estas matérias, onde já introduzimos todo o levantamento bibliográfico que realizámos, para tornar ainda mais fácil a quem trabalha nestas matérias o aprofundamento teórico sobre este tema, bem como a edição de uma colecção de livros intitulada “Migrações e Sociedade” que irá ter como primeiros números os nove estudos

considerados fundamentais, para a prossecução dos objectivos a que inicialmente nos propusemos.

Luís Rothes

A educação de adultos vem assumindo, também em Portugal, uma crescente centralidade nos debates técnicos e políticos sobre a educação. A consciência crescente do papel do conhecimento como factor de desenvolvimento económico e da necessidade de valorizar a relação entre educação e cidadania tem contribuído para afirmar o carácter indissociável dos processos de educação de adultos e dos de desenvolvimento e democratização. A produção e distribuição mais equitativa de recursos, o alargamento da participação na vida cívica e política, a construção de uma sociedade inclusiva, a valorização da diversidade cultural passam, assim, a estar no cerne das preocupações educativas.

Nesta circunstância, há que recolocar o sector em múltiplos planos¹. Um deles, essencial mas não exclusivo, diz respeito à necessidade de garantir aos adultos oportunidades de conseguirem diplomas escolares que não obtiveram em devido tempo. É necessário evitar fundamentalismos anti-escolares. Sobretudo num país em que a população adulta apresenta tão baixos índices de escolarização, este continua a ser um domínio imprescindível de intervenção. É necessário, portanto, continuar a garantir novas oportunidades de diplomação escolar que, por serem diferentes, possam ser sucedidas. Ou seja, o sistema formal continua a ser essencial para a formação de adultos, desde que seja capaz de se repensar no quadro de um leque alargado de instituições que se envolvam na resposta aos desafios educativos actuais.

Um outro plano fundamental da afirmação da educação de adultos prende-se com a necessidade de promover a posse e uso de competências de literacia. O Estudo Nacional de Literacia veio confirmar, de forma clara, as reduzidas competências de literacia da população portuguesa dos 15 aos 64 anos². A sociedade portuguesa não pode ficar indiferente perante a gravidade dos resultados apresentados. É necessário reforçar a aposta na educação básica de adultos, não a subalternizando à

¹ A. Santos S. Silva & L. Areal Rothes, 1999.

² Ana Benavente *et al.*, 1996

necessidade de construir um ensino “recorrente” para jovens insuportados no seu percurso escolar regular. Mais, é importante notar que a posse e uso de competências de literacia dependem, cada vez menos, da posse formal dessas competências essenciais. A construção de uma segunda oportunidade de diplomação escolar para adultos é importante, mas não resolve, por si só, o problema.

Entretanto, a educação de adultos não se pode esgotar na promoção de competências elementares. É essencial apostar num terceiro plano de afirmação da educação de adultos: a formação pós-inicial de adultos, quer ela assuma um cariz mais directamente profissional ou, então, vise uma formação cultural, científica ou técnica mais abrangente. É uma área de intervenção essencial, tanto mais que, nestes domínios, a oferta continua a revelar-se limitada e dispersa, enquanto o envolvimento de adultos continua a revelar-se escasso.

Finalmente, é bom considerar que a educação de adultos ganha com o recurso a estratégias de animação comunitária. Com efeito, a animação comunitária para o desenvolvimento constitui um plano decisivo de afirmação da educação de adultos, sobretudo, se, mais do que parcela, for encarada como contexto de excelência de realização da promoção educativa de adultos. É algo que facilmente se reconhece quando trabalhamos em contextos sociais marcados por manifestações diversas de exclusão social. De facto, vários estudos confirmam a importância destas estratégias de animação para, sobretudo nestas circunstâncias, ultrapassar as barreiras que se colocam à participação educativa de adultos.

É bom, por isso, lembrar os principais eixos estruturantes das iniciativas socioeducativas que, com designações diversas, vêm privilegiando a animação das comunidades para o seu desenvolvimento: a) a aposta no protagonismo de pessoas, grupos e instituições não directamente vinculadas ao Estado; b) o reconhecimento do carácter endógeno, global e integrado do desenvolvimento; c) a identificação participada dos problemas e carências locais, privilegiando os recursos comunitários na construção de projectos de desenvolvimento; d) assumirem-se como iniciativas educativas, mas por reconhecerem as virtudes educativas de uma participação alargada nos processos de desenvolvimento social.

Sublinhemos agora algumas das questões que se colocam em torno das dimensões éticopolíticas desta perspectiva que encara a educação/formação como indissociável dos processos de desenvolvimento, de democratização e de valorização da diversidade cultural³. Sublinhe-se, antes de mais, que este reconhecimento não é, evidentemente, geral. A sua afirmação continua a ter que fazer face aos argumentos dos que menosprezam a importância da democracia para o desenvolvimento ou dos que, negando o seu carácter indissociável, preconizam uma evolução bi-etápica: importaria privilegiar o desenvolvimento e só depois a democracia ou inversamente, para outros, se garantidos os aspectos formais da democracia, estaria assegurado o desenvolvimento. E, ainda, tem que se opor aos argumentos dos que restringem a democracia aos seus aspectos meramente “formais” ou dos que, inversamente, menosprezam a importância desses aspectos “formais” da democracia.

O essencial é entender a democracia como um processo, nunca perfeito nem acabado exigindo, nomeadamente, duas coisas. Primeira, um esforço permanente de redução das desigualdades entre indivíduos e grupos que não pode, nunca, estar marcada por intenções uniformizadoras mas deve, isso sim, pugnar por uma maior equidade de direitos e oportunidades e pela equivalência desses processos de desenvolvimento que se desejam plurais. Segunda, a necessidade, precisamente, de se aprofundarem os espaços de liberdade, participação e de formação para a cidadania.

Um outro tipo de argumentos utilizado para negar a importância da democracia para o desenvolvimento merece aqui ser considerado. São os argumentos que declaram ser a democracia uma mera manifestação de uma condenável atitude etnocentrista. Não se nega que se trata de uma questão complexa, nem tão pouco que estes princípios democráticos não são eternos e universais, mas se afirmaram em contextos históricos determinados, muito ligados à evolução europeia e “ocidental”. Mas, neste debate, alguns aspectos não podem ser negligenciados. Antes de mais, aceitar o princípio da relatividade não nos parece significar, necessariamente, a obrigatoriedade de assumir posições relativistas. Ou seja, é indispensável aceitarmos que tudo é relativo e compreensível – no

³ L. A. Rothes, 1995. Para esta reflexão foi fundamental o contributo de A.S. Silva (1988: espec. 53-58; espec. 110-123).

sentido sociológico do termo – no contexto de um determinado quadro de sentidos. Mas, como cidadãos, é indispensável que façamos opções. O facto de reconhecermos, por exemplo, que determinadas formas de submissão e exploração “fazem sentido” em determinados contextos culturais, não parece poder significar a necessidade de as aceitar. Até porque convém ter em conta que, muitas vezes, propósitos totalitários se escondem por trás de um discurso que os justifica na afirmação de particularidades culturais que se diz defender. A história dá-nos disso, infelizmente, inúmeros exemplos.

É igualmente necessário sublinhar que uma visão dos diferentes conjuntos culturais que considera que nuns casos democracia e cultura autóctone se coadunariam e noutros não, nos parece uniformizadora. Esta visão é enganadora. A verdade é que estes conjuntos são atravessados, normalmente, por tendências e aspirações diversas, quando não mesmo contraditórias, nomeadamente quanto à problemática democrática. Nem os princípios democráticos são reconhecidos e defendidos universalmente no “Ocidente”, nem tão pouco são desprovidos de sentido e recusados universalmente em outras culturas. Tanto mais que, quer pelas características tradicionais endógenas dessas culturas, quer em resultado de trocas culturais – e é sabido como é difícil distinguir estes dois aspectos –, estes princípios democráticos vêm-se tornando tendencialmente universalizantes.

Por estas razões, nomeadamente, se tem afirmado a necessidade de se generalizar o combate pela implantação da democracia, ainda que – sendo uma condição para o seu sucesso – promovendo uma adequação, sempre complexa, dos seus princípios aos diferentes contextos culturais. A educação de adultos pode contribuir para a criação de condições (tanto ao nível individual como colectivo) que promovam o exercício, num sentido amplo, da vida democrática. Essa é, de resto, uma das razões que justificam a afirmação da sua centralidade no contexto social actual.

Aliás, a afirmação das entidades culturais vem-se apresentando – e não só em Portugal – como essencial na abordagem das questões relacionadas com a educação de adultos e, também, como uma das referências essenciais das práticas desenvolvidas, sobretudo quando estas se assumem como intervenções socio-educativas. Parte-se de um princípio

que nos parece essencial sublinhar: é fundamental manter e mesmo acentuar a diversidade cultural, já que, se as desigualdades socio-económicas são injustas, a diversidade cultural constitui uma riqueza que urge preservar. A relação que assim se estabelece entre reforço da identidade e educação de adultos parece-nos adequada e recíproca: a) uma educação que privilegia processos endógenos de animação das comunidades deve, obviamente, partir da sua identidade cultural; b) a identidade cultural de uma comunidade, local ou regional, não pode afirmar-se sem a promoção de acções culturais internas e a animação das suas redes de comunicação, processo no qual a educação de adultos desempenhará um papel essencial.

Esta preocupação de afirmação identitária ganha hoje uma pertinência indiscutível, face ao sentimento vivido de uma perda crescente de identidade. No quadro do processo de globalização do sistema mundial, várias dinâmicas vêm contribuindo para que grupos e regiões sintam, cada vez mais, esta perda de identidade. Por um lado assiste-se à transnacionalização polarizada dos sistemas produtivos. Por outro lado assiste-se a disseminação planetária da informação, mas com fluxos eminentemente unidireccionais de difusão cultural, fazendo coincidir, normalmente, os centros difusores com os principais centros de poder económico e político, tanto a nível nacional, como internacional. Finalmente, os importantes movimentos de translocalização maciça de pessoas, fonte de múltiplos desequilíbrios demográficos e de fenómenos de desenraizamento de largos sectores populacionais.

Os perigos desta perda de identidade são diversos. De entre eles, destacamos os seguintes: a) a perda de referências de identidade, que conduz os indivíduos a uma situação em que a sua história deixa de ser eficaz para interpretar a realidade, quando inseridos em novos contextos; b) a neutralização das culturas regionais, com a predominância das culturas dominantes; c) a redução da cultura regional ao papel de “pitoresco”, sem vida, dinamismo e funcionalidade. Estamos, por isso, perante um problema premente, de que a multiplicação de movimentos de carácter regionalista e nacionalista, um pouco por todo o mundo, são um sintoma claro. Trata-se de um enorme desafio que, abrangendo diversos campos de intervenção social, se coloca também, por razões óbvias, à educação de adultos.

Há que reconhecer que sobre as razões e os perigos da perda de identidade, assim como acerca da importância da afirmação identitária em processos integrados e endógenos de desenvolvimento, não é difícil verificar-se já uma grande consensualidade. Tal não invalida, bem pelo contrário, a necessidade de se levantarem, uma vez mais, algumas questões problemáticas, que a referida consensualidade não nos deverá fazer esquecer. O que impõe, desde já, algumas clarificações conceptuais em torno da questão da identidade cultural. Esta vem merecendo, justamente, uma crescente atenção das diversas ciências sociais, o que tem, sem dúvida, contribuído para o progressivo esclarecimento da problemática cultural contemporânea. Por exemplo, P. Centlivres⁴ ao abordar a problemática da identidade regional, considera a identidade colectiva como um “processo cultural e social pelo qual um grupo constrói a consciência de si como entidade distinta, num contexto de interacção com os outros”. O que é fundamental sublinhar, porque aqui se encontra a razão para algumas ambiguidades, é que esta identidade cultural engloba sempre, como nota o mesmo autor, não apenas uma identidade histórica, que fortalece o sentido de pertença a partir das representações que uma colectividade faz do seu próprio passado, mas também uma identidade vivida, percepção que os elementos de uma colectividade têm da sua realidade actual, assim como, fundamentando-se nas duas anteriores, uma identidade prospectiva, que justifica as tendências e vontade colectiva em atingir finalidades comuns.

O carácter dinâmico que atribuímos ao conceito de identidade cultural sugere-nos problematização de um aspecto das práticas que, em muitos casos, se vêm desenvolvendo no campo de educação de adultos, pelo menos em Portugal. Ao colocarem a identidade cultural endógena como quadro referenciador imprescindível – e quanto a isso nada temos a opor – estas práticas privilegiam, mesmo que de forma meramente implícita, a identidade histórica. Ora a educação de adultos, enquanto projecto, e sobretudo como projecto de desenvolvimento, tem que atender, antes de mais, à identidade prospectiva de grupos e regiões. A qual, como vimos, se fundamenta na forma como, pelas pessoas envolvidas, é entendido o seu passado e o seu presente, mas que está longe de se esgotar nesta percepção. Quando se preconiza a afirmação identitária endógena, é o

⁴ P. Centlivres, 1984: 97.

futuro, antes de mais, que está em causa. É para o porvir que se procura um quadro de orientação.

Para que tal seja possível, a identidade terá então de ser assumida como um processo permanente. O que exige, e os dois aspectos estão naturalmente interligados, que esta seja crítica e valorize a inovação. Uma educação de adultos apostada no desenvolvimento não pode restringir as suas preocupações à reconstituição de um passado que, mesmo que saudosamente recordado, não se coaduna com as exigências do presente e os desafios do futuro. A identidade não pode ser um processo entendido de forma fixista, mas crítica e dinâmica. O que coloca, à educação de adultos, o desafio de proporcionar, aos protagonistas da sua acção, a disposição e os instrumentos necessários para que estes sejam capazes de duas coisas essenciais. Por um lado, terem uma atitude crítica para com os seus saberes e valores tradicionais, condição imprescindível para que estes continuem a fazer sentido para as novas gerações e nos tempos vindouros. Mas também, interligado com o aspecto anterior, é fundamental que estes protagonistas sejam capazes de integrarem, sem rupturas, o novo e o alheio. Em suma, que a abertura à mudança e a uma comunicação forte e aberta – necessariamente biunívoca – com o exterior, seja considerada como uma condição imprescindível para que se possa evitar a cristalização das tradições, o que constituiria, afinal, um forte entrave à desejada afirmação identitária.

Evidentemente, a valorização da relação entre educação intercultural e cidadania tem que se sustentar em processos alargados de participação. Contudo é bom precaver-nos das visões ingénuas que centram na promoção da participação local os esforços para a realização progressiva do desenvolvimento e da democracia. Como notam Duru-Bellat e Henriot-van Zanten⁵, muitas investigações mostram que a definição do “bem comum local” e a sua instrumentalização colocam, muitas vezes, tantos ou mais problemas que a definição de prioridades ao nível nacional – porque a vida local é igualmente atravessada por interesses divergentes e conflituais – e que a luta contra as desigualdades sociais e a afirmação de outros valores democráticos estão longe de constituir uma referência local comum. Portanto, nas iniciativas que visam a democracia, não se pode opor a participação local a outras intervenções

⁵ M. Duru-Bellat & A. Henriot-van Zanten, 1992:96.

mais globalizantes. As resistências à democracia estão presentes tanto nas condicionantes mais globais como na vida local. As intervenções para a concretizar terão que articular por isso, precisamente, essas dimensões locais e globais.

Aliás, é bom não esquecer que considerar a realidade local, é, antes de tudo, reconhecer a diversidade de antecedentes e condicionamentos económicos e socioculturais de pessoas e grupos, para que adoptando estratégias educativas adequadas e diversificadas, se possa contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva. Todos sabemos como, apesar da generalização substantiva do acesso à escola, estamos longe de garantir o sucesso educativo de todos e como este se correlaciona com as origens sociais dos alunos, contribuindo para a reprodução de desigualdades e injustiças sociais. De um ponto de vista democrático, esta situação não é sustentável. As medidas ensaiadas para debelar esta situação têm-se revelado insuficientes. E, importa reconhecer, o problema não é de fácil solução. Essencialmente, porque a cultura escolar, fortemente marcada pelos padrões e interesses das classes médias, marginaliza as culturas populares e minoritárias. Entretanto, a já de si problemática valorização das culturas endógenas na escola, mesmo que indispensável, não pode fazer esquecer que, no contexto social actual, serão exigidas competências que claramente as ultrapassam. O desafio é complexo, mas decisivo: o respeito pela diversidade cultural tem que caminhar a par do reconhecimento de que, no contexto actual, algumas culturas se impõem sobre as restantes; que a privação de alguns conhecimentos e competências cria aos indivíduos, sobretudo se oriundos das culturas populares ou minoritárias, evidentes dificuldades de inserção e desenvolvimento social⁶. É fundamental proporcionar essas competências. O desafio é fazê-lo respeitando e renovando essas culturas de origem.

Finalmente, é bom considerar uma cautela importante. Para que a educação de adultos não se configure como um espaço “segregado”, é bom, antes de mais, que as políticas públicas neste domínio assumam um claro carácter beveridgeano, que marca o Estado-providência europeu: recusa de ficar pela garantia minimalista de uma protecção às situações de precariedade e a aposta em cruzar com o desenvolvimento de serviços

⁶ Cfr. A.S. Silva, 1994.

dirigidos a todos os cidadãos. Por outro lado, é bom limitar a tendência para a segmentação da formação: uma formação de “excelência” dirigida aos que ocupam postos exigentes, fazendo valer precisamente essas formações longas e prestigiadas; uma formação de “suficiência” dirigida aos largos sectores de activos que exercem um trabalho semiqualeficado, que exige apenas um conjunto reduzido de competências técnicas e organizacionais, que podem ser adquiridas em períodos curtos de formação; finalmente, uma formação de “emergência”, destinada a limar os problemas provocados por situações potencialmente explosivas de exclusão social e cultural.

Em suma, as questões com que hoje se debate a educação de adultos são, cada vez mais, as mesmas com as quais se discute o desenvolvimento, a democracia e o respeito pela diversidade cultural. No quadro da sua constituição como um campo específico e perante a emergência de novos problemas e desafios, uma visão tradicional da educação de adultos que a encarava como uma mera educação de segunda oportunidade, marcada por um paradigma escolar, vem sendo alterada pela pressão de novas abordagens programáticas que, não negando o papel das soluções educativas formais, acentuam a necessidade de estas se enquadrarem, precisamente, numa perspectiva, mais ampla, de uma educação intercultural para o desenvolvimento e a democracia.

Bibliografia

BENAVENTE, Ana *et al.* (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

CENTLIVRES, Pierre (1984). *L'identite regionale: langages et pratiques. Approche ethnologique, Suisse romande et Tessin*. Neuchâtel: Institut d'Ethnologie de l'Université de Neuchâtel.

DURU-BELLAT, Marie; HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnés (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: A. Colin.

ROTHES, Luís Areal (1995). “Referências e práticas da educação de adultos. Uma problematização a partir da realidade portuguesa”. In Vários, *Ciências da Educação: Investigação e Acção* (vol. II, pp. 339-350). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

SILVA, Augusto Santos (1988). “Produto Nacional Vivo – Uma Cultura para o Desenvolvimento” in VÁRIOS, *Atitudes, Valores Culturais e Desenvolvimento*, 18/75. Lisboa: SEDES.

SILVA, Augusto Santos (1990). *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento*. Porto: ASA.

SILVA, Augusto Santos (1994). “Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas”. *Análise Social*. 129, 1211-1227.

SILVA, Augusto Santos & ROTHES, Luís Areal (1999). “Educação de Adultos”. In Vários, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos* (vol. III, pp. 11-103). Lisboa: Departamento de Avaliação e Prospectiva/Ministério da Educação.

Debate

Maria de Lourdes Neto - *A riqueza da moldura que acabámos de ouvir põe-nos aqui um problema de tempo. Pergunto à organização se, como continuamos da parte da tarde, teremos debate agora ou se ele surgirá à medida que decorrerem os trabalhos da parte da tarde.*

Teresa Ambrósio - Foi muito importante todo o trabalho realizado. Agradeço uma vez mais a todos, porque com isto se cumpriu um dos objectivos que tínhamos e que agora vai enquadrar a parte rica e fundamental da parte da tarde. Era precisamente tentar compreender que há uma evolução rápida e muito grande nas concepções básicas das ciências políticas e jurídicas relativamente à cidadania e que não basta a Convenção Internacional dos Direitos do Homem. Por outro lado, existe igualmente avaliação das práticas e das políticas educativas, à luz dos quadros da investigação, orientadas para os grandes princípios e objectivos da educação. Por outro lado ainda, há toda uma visão da mudança social e das relações sociológicas entre educação, democracia e desenvolvimento, que urge tornar presente neste debate.

Qualquer prática que contribua para este grande problema da coesão e da interculturalidade, é com certeza bem vinda. Estamos todos a fazer experiências, mas, de vez em quando, temos de nos confrontar com uma visão prospectiva porque, senão podemos estar a travar a marcha do processo.

A problemática é muito grande e vamos continuar a examinar da parte da tarde, com os nossos amigos que estão no terreno, para nos interrogarmos sobre aquilo que estamos a fazer. É importante dizer que não podemos apenas praticar de qualquer maneira, sem respeitar a cultura dos outros, como aqui foi dito.

Maria Engrácia Leandro - Sou do Centro de Sociologia da Universidade do Minho. Vou pôr aqui três questões de reflexão, em relação sobretudo ao que disse a Dra. Margarida Marques, porque há vinte anos que eu trabalho nas questões da emigração portuguesa no estrangeiro.

A minha intervenção, incide sobre aspectos muito concretos, a saber:

a língua e a linguagem em contexto multicultural, tal o caso dos emigrantes portugueses na Europa, bem como dos seus filhos;

a percepção dos portugueses emigrados na Europa e a contra-percepção destes acerca das representações que os seus compatriotas em Portugal formam sobre eles;

o sentir dos alunos portugueses, que iniciaram o seu percurso escolar num contexto de emigração paterna, perante a escola portuguesa quando vêm para Portugal e as estratégias de dissimulação.

Quanto ao primeiro aspecto, importa começar por referir que a situação socio-linguística dos emigrantes portugueses e dos seus filhos na Europa é, frequentemente, concebida como uma situação de fronteira visando, por um lado, preservar a língua portuguesa, frequentemente designada de “língua materna” e, por outro, esforçando-se por dominar a língua dos países onde residem, uma vez que tal prerrogativa lhes confere outras probabilidades em termos de integração profissional e social.

Para os jovens, as coisas são ainda bem mais complexas, na medida em que a língua portuguesa nos países onde há uma forte imigração portuguesa, é mais conectada com uma língua de emigração do que com uma língua de cultura. Certo, sob certos pontos de vista, as coisas tendem a mudar desde a integração de Portugal na União Europeia e quando os jovens portugueses acedem a cursos superiores ou a melhores estatutos sociais. Nesse caso, tendem a valorizar mais a cultura transmitida pela família. Mesmo assim, a realidade indica que os jovens usam preferencialmente a língua dos países onde residem como língua de comunicação corrente, mesmo no interior da família onde se tornam eles próprios sujeito-actores de cultura linguística junto dos pais. E isto na

medida em que estes não só apresentam mais dificuldade em interiorizar uma segunda língua numa idade mais adulta, a do país onde residem, como se preocupam em preservar a língua portuguesa, o que se manifesta na preocupação de a querer transmitir aos filhos: no seio da família e incitando-os, por vezes coagindo-os, a frequentar cursos de língua e cultura portuguesa onde há possibilidades para o efeito. Deste modo, à partida, visam, pelo menos, transmitir-lhes os principais elementos da sua cultura de origem e assegurar a comunicação com os familiares em Portugal, durante o tempo de férias e, no caso de vinda, melhores condições de integração social e cultural.

Neste sentido, a família, tanto para os filhos como para os pais, sendo um espaço duma dupla mediação, dos pais em relação ao filhos quando se trata da língua portuguesa e dos filhos em relação aos pais no que se refere à língua do país onde vivem, advém um domínio privilegiado onde surge, se desenvolve e degenera uma certa forma de “bilinguismo”. Ademais, em contexto migratório, é no interior do espaço familiar que a relação intercultural mais parece desenvolver-se.

Mas há ainda que referir o fenómeno da reinterpretação linguística e cultural. Para os pais, nos primeiros tempos da emigração, há uma tendência para adaptar a língua do país onde residem à estrutura da língua portuguesa e inversamente em relação à língua do país onde vivem para realidades novas a que vão acedendo, como por exemplo aparece claramente nesta expressão empregue por uma portuguesa em França: “teve uma menina prematurada que está na couveuse”. Ora, antes da emigração, na aldeia natal, em casos desta natureza, falava-se de uma criança nascida antes do tempo e nunca se ouvira falar em incubadora. Esta situação é bem reveladora da complexidade cultural e social que encerram muitos dos neologismos concebidos pelos nossos compatriotas a viverem no estrangeiro e que são, frequentemente, objecto de desdém por parte daqueles que nunca deixaram o país para trabalharem e viverem num outro com referências sociais, económicas e culturais distintas das nossas ou a quem pelo menos as nossas não eram acessíveis antes da emigração. Por sua vez, os filhos inscrevem-se também nesta última situação pois que, de maneira geral, dominam melhor a língua do país onde residem e em que foram socializados, designadamente pela escola, do que a língua portuguesa.

Em tais condições, os portugueses residentes na Europa podem ser considerados como o espaço onde se encontram duas línguas que, veiculando duas culturas, dão lugar a uma nova entidade, nem sempre bem apreendida pelos compatriotas residentes em Portugal. Daí que se possa afirmar que a relação pluricultural ou intercultural entre os portugueses que ficaram e os que partiram, mas que aqui vêm com alguma frequência, exige vontade recíproca de abertura ao outro no seu processo de transformação em devir, em contextos sociais diversificados.

No que se refere ao segundo ponto referenciado, é de todos conhecido que os portugueses residentes no estrangeiro, na qualidade de emigrantes por razões económicas, são frequentemente objecto de certos estereótipos em Portugal, o que nem sempre contribui para uma autêntica relação intercultural entre os que partiram e os que ficaram. Não raro, são os que conhecem menos a verdadeira realidade da sua situação e as modificações de que têm sido alvo no contacto com outras culturas e sociedades, bem como a dinâmica que aqui se vive ou ainda os que vêm um concorrente, e não um semelhante, no outro que partiu e acedeu a uma melhor situação social e económica, os que se mostram menos receptivos e que mais contribuem para forjar um conjunto de imagens depreciativas a seu respeito. Estamos aqui perante um cenário em que as relações com o outro, que neste caso se quer dos nossos quando assim convém, não são das mais abertas, criativas e isentas de preconceitos. No dizer dos que estão fora, é aqui que sentem, de sobremaneira, a sua condição de emigrantes e por vezes até o etnocentrismo, para não falar do “racismo”, e não nos países onde residem, onde a nível das relações interpessoais e profissionais são chamados pelo seu nome e colectivamente designados de portugueses. Perante tais circunstâncias, como o referiu o Doutor Luís Rothes, se com o decorrer do tempo as pessoas parecem esquecer a sua condição de diferenciação, neste caso jurídica e social, nos países onde vivem, tudo indica que é no país de onde são originários que esta lhes é constantemente lembrada. E isto, sobretudo, porque introduzem alguma diferença e são até portadores de elementos novos no seio da cultura portuguesa, o que numa outra óptica poderia ser encarado como processo de dinâmica cultural.

Enfim, referindo-nos agora à realidade escolar de muitos jovens portugueses, que tendo começado estudos nos países onde residiram, vêm

depois a ingressar nas escolas em Portugal, em vários graus de ensino, também muitos dos mesmos manifestam que em diversas circunstâncias se sentiram ou sentem vítimas de alguma discriminação, porque, mesmo sem o procurar, são portadores de elementos que parecem jogar no sentido da distinção depreciativa. Tal é o caso quando não se fala bem a língua portuguesa, se trata o(a) professor(a) de senhor(a) ou de você porque nos países onde residiram todas as senhoras ou senhores, licenciada(o)s ou não, doutorado(a)s ou outro(a)s são apelidado(a)s de “Madame” ou “Monsieur” para os países francófonos, de “Frau” ou de “Herr” par aos países germânicos e assim por aí diante. Esquece-se, assim, que a cada língua e cultura estão associadas estas ou aquelas peculiaridades, sutilezas e formas de tratamento inter-pessoal, e até de civismo, e que as passagens rápidas dumas para as outras necessitam de alguma fase de transição para poderem ser interiorizados novos elementos, pelos vários protagonistas em presença. A relação pluricultural ou intercultural engloba também este preço. Poder-se-á, dizer que os jovens recém-chegados nem por isso dão prova de menos respeito seja por quem quer que seja, ainda que não estejam, de início, familiarizados com a nomenclatura dos títulos do dia a dia para o exercício de certas profissões em Portugal, no caso as que se relacionam directamente com o ensino. Decerto que outras haverá na vida do dia a dia. Em tais condições, a escola, que poderia ser por excelência o espaço da pluriculturalidade, da interculturalidade e da formação para formas de cidadania mais abertas e plurais, manifesta ainda alguma dificuldade em abrir-se sem reservas a relações novas e certamente portadoras de muitas dinâmicas culturais.

Resta a alguns destes nossos compatriotas o recurso a estratégias de dissimulação para escaparem às imagens estereotipadas que sobre si são forjadas. Se no país onde residiram anteriormente recorrem, por exemplo, à “francização” ou à “germanização” do nome, uma vez em Portugal são, também, capazes de forjarem outras estratégias em que procuram escamotear a sua pertença social e cultural visando, deste modo, escapar às malhas da valorização depreciativa, quando esta venha a ter lugar. Claro que com o decorrer do tempo, tais situações tendem a modificar-se de uma parte e da outra. Isto não impede, porém, de afirmar que numa perspectiva educativa de pluriculturalidade ou de interculturalidade, casos desta natureza nos apresentem desafios que nos impelem a repensar