

**4. Aprender em diferentes contextos:
o informal, o não formal e o formal**

O contexto

A emergência do conceito de formação ao longo da vida (*Life-long learning*) é uma realidade actual que afecta todas as profissões e cidadãos, enquanto forma de confronto com os desafios do mundo actual – sociedade da globalização e do conhecimento, em que a necessária combinação do *desenvolvimento intelectual* (educação para a compreensão e para a reflexão) e do *desenvolvimento social* (aprendizagem da solidariedade e da colaboração) se torna mais do que evidente numa disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social, ou seja a capacidade de aprender a aprender.

O paradigma da complexidade (Morin, 1996 e 2001), como marco integrador de diferentes perspectivas, constitui uma opção filosófica e científica que inclui valores éticos, epistémicos e praxeológicos, oferecendo novas possibilidades para uma revolução conceptual e abrindo caminhos para a formação de uma cidadania, capaz de pensar e construir um mundo mais justo e sustentável. A visão da realidade – complexa, holística e interactiva –, propõe novas formas de aceder ao seu conhecimento, realçando a problematicidade, transdisciplinaridade e dinamicidade que impregnam os modos de pensar, de sentir e de agir sobre essa mesma realidade (Bonil *et al.*, 2004; Izquierdo *et al.*, 2004).

Nestes novos posicionamentos, realçamos a centralidade do *conhecimento* na formação das pessoas, tornando-as capazes de compreender e confrontar a complexidade do mundo, exigindo delas uma adaptação flexível, crítica e criativa; e a centralidade da *cidadania* para ajudar as pessoas a construir uma sociedade mais justa e solidária, num mundo onde as desigualdades de oportunidades, a xenofobia, o individualismo e a exclusão social tendem a acentuar-se.

¹ Universidade do Minho – Braga

Inovação e educação/formação

Neste pequeno testemunho, que pretende contribuir para o debate sobre como melhorar a educação, tecerei algumas considerações retiradas de várias experiências de inovação em que tive o privilegio de participar ao longo da minha carreira, como docente universitária e como investigadora, particularmente interessada nas questões de *como é que se podem produzir mudanças em educação* com a participação activa de diferentes actores: investigadores, professores/formadores, alunos/formandos, técnicos diversificados, administração e diferentes parceiros sociais, e *quais as condições* necessárias para isso.

Estas experiências, embora pertencendo a contextos de educação/formação diferenciados, umas dentro do sistema educativo formal, como é o caso do projecto PROCUR¹ e do projecto de Gestão Flexível do Currículo², outras no âmbito da educação/formação de adultos, como aconteceu na criação dos Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências – RVCC e Cursos de Educação e Formação de Adultos – EFA³, inicialmente tutelados pela *Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos* – ANEFA e posteriormente pela *Direcção Geral de Formação Vocacional* – DGFV, reúnem alguns *traços comuns* sobre os quais gostaria aqui de

¹ O Projecto PROCUR - “Projecto curricular e construção social” desenvolveu-se na década de noventa do século passado numa rede de escolas do ensino básico, em articulação com a Prática Pedagógica da formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto de Estudos da Criança – IEC – da Universidade do Minho, com a intenção de promover nas escolas a capacidade de reconstruir/adequar o currículo aos seus contextos, através de processos de investigação-acção colaborativa (cf. Alonso, L.; Magalhães, Mª J.; Portela, I. e Lourenço, G., 2002).

² O Projecto de GFC – “Gestão Flexível do Currículo” iniciou-se em 1996 com o lançamento de um processo de análise denominado “Reflexão Participada dos Currículos de Ensino Básico”, em que se começou a questionar o insucesso da reforma curricular, enquadrada, em 1986, pela LBSE e orientada pelo Decreto-Lei 286/89. O Projecto iniciou-se no terreno, com uma pequena experiência em algumas escolas, alargando-se progressivamente, entre 1997 e 2001, a uma rede de escolas de todo o país que, por iniciativa própria, se vão integrando no Projecto, e que abriu o caminho para a Reorganização Curricular do Ensino Básico. Como foi evidenciado no Parecer sobre esta inovação (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001) e nos resultados do estudo realizado sobre as Tendências da Reorganização Curricular, realizada no âmbito do Projecto PIIC (Alonso, Peralta, Alaiz e outros, 2006), apesar do enorme investimento e das realizações e expectativas criadas pela GFC, com a generalização apressada da Reorganização Curricular a todas as escolas, verificou-se uma progressiva inversão de marcha no modelo de inovação que orientou a GFC, abandonando algumas ideias centrais que o caracterizam, tais como a avaliação continuada, o acompanhamento formativo nas escolas, a recolha e divulgação de experiências de sucesso e a clarificação do Projecto Curricular Nacional.

³ No ano 2000, por iniciativa da ANEFA, foi elaborado o Referencial de Competências-chave (Alonso, L; Imaginário, L; Magalhães, J. e outros (2000). *Referencial de competências-chave. Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA) que serviu de base para a criação dos Centros de RVCC, que funcionam em estreita articulação com os Cursos EFA, os quais têm vindo a desempenhar um papel fulcral na elevação dos níveis de qualificação e empregabilidade dos adultos com níveis baixos de escolarização.

reflectir, porque penso que são representativos dos desafios que o *paradigma de formação ao longo da vida* nos coloca. Por outro lado, são exemplos de “boas práticas” que deixaram uma marca de qualidade e de confiança, ao se poder demonstrar que a mudança – por natureza lenta e complexa – é possível quando se reúnem algumas condições políticas, curriculares, organizacionais e formativas, com potencial para confrontar a cultura estabelecida e em que as pessoas com o seu capital de conhecimento e de competências marcam sempre a diferença.

Todos estes projectos, assumiram como bases epistemológicas de sustentação o paradigma da complexidade e as abordagens social-constructivistas e ecológicas, cujas ideias-chave podemos resumir nos seguintes princípios:

- o currículo/referencial para a formação, como projecto aberto, flexível e integrado;
- a escola/centro de formação, como organização que aprende com base na reflexão e avaliação participada e em interacção com o meio/comunidade;
- os professores/formadores, como construtores críticos de currículo com base na investigação-acção-colaborativa;
- os alunos/formandos, como construtores de conhecimento sobre o mundo, numa perspectiva de desenvolvimento de competências, do aprender a aprender e da cidadania activa.
- a inovação, como um processo complexo, dinâmico, evolutivo e participado de construção cultural, social e política da mudança.

A ideia de que *todas* as pessoas têm capacidade para *aprender ao longo da sua vida* (desde o nascimento até à morte), sempre que lhes sejam oferecidas condições para aprender *com e através* da experiência, valorizada e reflectida, é central neste paradigma e reflecte-se nos casos em apreço. O entendimento do *conhecimento* como complexo, integrado, dinâmico e aberto, que tem que ser construído e transformado nos processos de aprendizagem em saber

significativo e relevante para a vida (competências), é outra premissa essencial. A criação de *contextos ecológicos* acolhedores da diversidade de experiências/saberes e desafiadores da procura, da crítica, da partilha e da autonomia no desenho dos percursos de vida e de formação, é condição indispensável.

Deste modo, *o aprender a aprender e a continuar aprendendo* constitui-se como uma competência-chave central, com implicações substanciais na organização dos ambientes e processos de aprendizagem, seja na educação de crianças, jovens ou adultos, em contextos formais, informais ou não formais de educação/formação.

O projecto CCAA – Construção da Competência de Aprender a Aprender¹, em que estamos actualmente envolvidos, tem-nos permitido aprofundar e reconceptualizar melhor o saber adquirido nos projectos acima citados. O desenvolvimento desta *competência de aprender a aprender* toma como base o conceito de *auto-regulação da aprendizagem*, que envolve tarefas de planificação, monitorização e avaliação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno/formando, através da aquisição de estratégias *metacognitivas* para organizar autonomamente este processo.

Competências-chave ou transversais

O Relatório para a UNESCO da Comissão Europeia “Educação: um Tesouro a Descobrir” (1996), acentuou a importância dos quatro pilares da educação ao longo da vida: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos para a compreensão do mundo; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver em comum*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas e, finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes”.

A integração destes pilares da educação torna-se imprescindível para confrontar as mudanças que marcam o presente e se projectam no futuro

¹ O projecto CCAA (2003-2006) é promovido pelo Centro de Estudos da Criança (CESC) do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. Os investigadores pertencem a três instituições de ensino superior: Universidade do Minho, Instituto Politécnico de Viana do Castelo e Instituto Politécnico de Santarém. Neste projecto pretende-se: (1) caracterizar a CAA através de um conjunto de descritores ou indicadores que permitam a sua operacionalização e auto-análise (2) ensaiar estratégias de ensino e avaliação, através de estudos de caso diversificados, que possam conduzir ao seu desenvolvimento pelo aluno.

e que, seguindo o pensamento de Kress (2006: 119), podemos resumir em cinco factores distintivos (1) a mudança do poder do Estado para o Mercado; (2) a consequente mudança na subjectividade do indivíduo, de cidadão para consumidor; (3) a mudança da sociedade monocultural para uma sociedade multicultural; (4) uma mudança na economia, da produção industrial de massa para a produção de nichos, por um lado, e da indústria secundária e terciária para a indústria da informação/conhecimento, por outro; e (5) mudanças nas formas canônicas de representação, comunicação e difusão da informação, que acabam por afectar significativamente as relações de autoridade.

É neste contexto que ganha acuidade a aquisição e o desenvolvimento de *competências de vida* ou *competências-chave* que permitam às pessoas compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo actual em mudança as confronta constantemente. O conceito de competência-chave ultrapassa, assim, o seu sentido tecnicista original, adquirindo uma orientação mais construtivista e ecológica que aponta para a “capacidade de *agir e reagir* de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da *mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos* pessoais, num *contexto* determinado, significativo e informado por *valores*” (Alonso, 2000: 21), realçando-se a ideia do “*saber em acção* ou *em uso*” e promovendo “o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais ou menos familiares ao aluno” (Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, 2001: 9).

Muito se tem escrito acerca de quais as competências necessárias para *navegar* ou movimentar-se nesta sociedade, tomando como referência os conceitos de *cidadania e empregabilidade*. Assim, atitudes e capacidades como a flexibilidade, a reflexão sobre a experiência pessoal, a abertura à inovação e à pesquisa, o aprender a aprender, o diálogo e trabalho colaborativo e o respeito pela diferença, revelam-se condições fundamentais para o desenvolvimento destas duas dimensões.

A este respeito, o pensamento da OCDE identifica quatro domínios principais de competências que se requerem desenvolvidas em todos os jovens: resolução de problemas; capacidades de comunicação e negociação;

conhecimento e compreensão dos mecanismos sociais, de noções de cidadania e de economia; capacidade de auto-avaliação e de auto-responsabilização pela sua aprendizagem e pelo seu próprio desenvolvimento.

Por outro lado, constata-se o crescente desajustamento entre os conhecimentos e as competências que os jovens trazem da escola e da sua formação vocacional para o mercado de trabalho e os saberes e as competências que, de uma análise das mudanças na área do emprego, têm sido identificadas como mais importantes. A falta de *significatividade e funcionalidade* das aprendizagens é uma das grandes questões com que hoje se defrontam os currículos escolares, sendo também uma das justificações da desmotivação e exclusão escolar de amplas camadas de alunos, especialmente daqueles provenientes das classes sociais mais desfavorecidas. Assim, a *irrelevância das aprendizagens escolares para a vida* e para o mundo do trabalho, com a conseqüente desmotivação da população escolar e uma competição cada vez maior entre o conhecimento adquirido dentro da escola e o adquirido fora desta, são alguns dos problemas fulcrais da escolarização actual (Alonso, 2000 e Kress, 2006). Reclama-se, então, um tipo de escolaridade mais “substanciada” não para incluir no currículo mais conteúdos, comprimindo ainda mais a experiência, mas antes para os tornar mais relevantes para a vida e o trabalho (Gimeno, 2001).

Do ponto de vista qualitativo, não há dúvida de que as competências a desenvolver, pela acção educativa são as mesmas que são exigidas pelos sectores mais avançados do mundo produtivo, mas são também aquelas exigidas no exercício da vida política, da vida cultural e da actividade social em geral, pelo que cada vez mais a escola deve desempenhar um papel mediador entre os saberes académicos, que fazem parte do património disciplinar da humanidade, e os saberes requeridos pelos problemas e exigências da empregabilidade e da participação social e política.

Importa, assim, identificar algumas competências que são *essenciais* ou *nucleares*, enquanto processos cognitivos e sociais que facilitam o aprender a aprender tornando as pessoas mais autónomas no acesso ao conhecimento e mais esclarecidas na participação social. São também denominadas de

competências transversais já que elas se encontram na intersecção das diferentes disciplinas, atravessando os diversos campos académicos e sociais e permitindo às pessoas a comunicação e transferência de saberes, em contextos diversificados.

Neste contexto, o que caracteriza uma abordagem curricular integradora, à luz do paradigma da complexidade, é a visão articulada e relacional dos diferentes tipos de conhecimento (disciplinar e quotidiano; conceptual, procedimental e atitudinal) que, ultrapassando o atomismo característico do paradigma positivista, propõe uma organização do currículo e dos processos de formação em torno de situações, problemas, projectos ou experiências de aprendizagem, que convoquem o trabalho conjunto e articulado destes diferentes saberes (Beane, 2000; Alonso, 2002). Parece urgente, então, mudar os ambientes de aprendizagem, promovendo nos professores e alunos as competências básicas ou essenciais da auto-formação, da reflexividade, da pesquisa, da comunicação e da resolução de problemas e ainda da capacidade de trabalhar em equipa, todas elas necessárias para *aprender a aprender* e *a continuar aprendendo* (Gimeno, 2001). Como aponta este autor, tudo o que melhora e amplie as capacidades de conhecimento do mundo e incremente a expressão e a comunicação, pode enriquecer-nos, se com isso nos construirmos como pessoas mais sábias, mais racionais, mais justas, abertas e tolerantes.

Pensar, como parece estar implícito nas práticas escolares, que a aprendizagem sequencial e compartimentada de conhecimentos provoca espontaneamente a sua integração e mobilização operacional é uma ilusão. Por isso, defendemos que o desenvolvimento de competências requer uma inversão radical nos pressupostos que impregnam o pensamento curricular dos professores e que passa fundamentalmente por descentrar o foco do ensino dos conteúdos/conhecimentos, entendidos como uma finalidade em si mesmos (como objectos inertes), para os colocar ao serviço da aprendizagem de estratégias que permitam integra-los, relaciona-los e mobiliza-los, em situações de acção significativa e eficaz (Alonso, 2005).

Assim, a *construção de competências* nos processos formativos requer o respeito pelas seguintes *condições*:

- é inseparável da formação de *esquemas de mobilização* de conhecimentos, de forma consciente, num tempo e contexto determinados e ao serviço de uma acção eficaz;
- implica *integrar conhecimentos diversificados* (disciplinares, interdisciplinares e transversais) na resolução de problemas específicos ligados a situações pessoal e socialmente significativas;
- requer um *equilíbrio* entre o trabalho isolado dos conhecimentos e a integração dos mesmos em situações de operacionalização;
- exige, também, uma *intencionalidade pedagógica continuada* para criar *contextos significativos* em que os alunos/formandos possam conscientemente realizar actividades de transferência dos conhecimentos.

Disto depende-se que a *estratégia mais adequada* para construir competências, numa perspectiva de integração curricular, consiste em:

- partir de um *contexto pessoal e social significativo* – situação problemática ou núcleo globalizador que se relacione com a realidade quotidiana – e levantar questões críticas que orientem o processo de pesquisa, questionamento, observação dos fenómenos em estudo;
- *adquirir, mobilizar, relacionar e (re)criar o maior número de conhecimentos pertinentes* (conceptuais, procedimentais e atitudinais; disciplinares e/ou interdisciplinares) na investigação e resolução dos problemas, utilizando diversas *estratégias cognitivas e metacognitivas* pertinentes, tais como: a comparação e análise de dados, a classificação e síntese, a representação de fenómenos, a retenção e recuperação de dados, a interpretação e inferência de fenómenos, a transferência, a comunicação, etc.;
- *avaliar e reflectir* sobre os processos e os resultados.

A este propósito, parece-nos que a organização do currículo numa perspectiva de “Projecto Curricular Integrado” que se concretiza na realização

de “actividades integradoras”, que se desenvolvem através de uma “metodologia de investigação de problemas” com uma “abordagem globalizadora”¹ se adequa perfeitamente a esta aspiração de levar os alunos/formandos a construir competências-chave (Alonso e Lourenço, 1997; Zabala, 1999 e Alonso, 2005)

Consideramos, também, que o recurso consistente e continuado a este enfoque globalizador e investigativo do conhecimento, que é muito mais exigente e rigoroso do que as formas pontuais, espartilhadas e superficiais de utilização da metodologia de projecto, que em muitos casos observamos, é um caminho apropriado para melhorar a qualidade das aprendizagens, numa perspectiva competencial, ligando o saber ao saber fazer, o pensar ao agir, a autonomia e a participação, a formação pessoal e a social. É isto que dá sentido à educação e à formação.

Os diferentes projectos acima referenciados, embora com níveis diferenciados de sucesso, representaram em Portugal experiências de qualidade que assumindo a flexibilidade, a abertura a inovação e a aproximação e interacção entre o mundo da escola e o da vida/trabalho, pretenderam transformar os contextos educativos em comunidades de vida e de aprendizagem, em que “se aprende ao mesmo tempo que se vive e vive-se ao mesmo tempo que se aprende”.

Em síntese, todo este movimento inscreve-se, como afirma Perrenoud (2001:99), no campo da *educação para a cidadania ao longo da vida*, realçando de novo a relação entre conhecimento e cidadania, o que inevitavelmente incide no desenvolvimento de competências, isto é “numa formação ao mesmo tempo teórica e prática, mobilizável nas situações reais da vida, na escola ou fora dela, desde a infância e ao longo de todos os ciclos de vida”.

¹ No modelo curricular que construímos no âmbito do projecto PROCUR, que se articula em torno destes constructos, e que foi apropriado com as devidas adaptações na formação inicial de professores do IEC da Universidade do Minho e em muitos programas dos Cursos EFA, em que se desenvolveram experiências muito inovadoras de trabalho com uma abordagem integradora do currículo e da educação/formação, o que tem contribuído para o desenvolvimento de competências-chave nos alunos e formandos e também nos professores e formadores. Existem vários estudos de investigação (na sua maioria, teses de mestrado e doutoramento) realizados nestes contextos, que claramente evidenciam esta tendência.

Como vamos melhorar a educação

Para finalizar este depoimento e pretendendo alargar estas reflexões para a pergunta mais geral do debate sobre “como vamos melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista construir um Portugal mais moderno e mais justo” quero deixar aqui um excerto de um texto de Gimeno Sacristan (2005:150) que considero de uma grande clarividência:

Mejoremos las pequeñas cosas [...] Evítese que formen a los profesores quienes no lo han sido antes. Hagamos políticas para resolver problemas concretos, elaborando programas ad hoc, proveyendo médios y adoptando estrategias adecuadas, sin perder de vista la totalidad de un proyecto. Hagamos programas, desarrollémoslos y veamos sus resultados. No llenemos los textos legales de buenas intenciones que no puedan cumplirse. Establezcamos prioridades entre los retos pendientes [...] hagamos que el sistema funcione innovando de manera natural; permitase que eso sea posible y que pueda continuarse; facilítese y apóyese. Ábranse caminos, apóyense iniciativas, protéjense derechos, dense medios, vigílense y corríjanse los incumplimientos. Demos y exijamos responsabilidades al profesorado, lo qual implica dejarles autonomia (...).

Referências bibliográficas

- Alonso, L. (2000). A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade. In *Revista Saber Mais*, nº 5, pp. 20-27. Também publicado em: *Quaderns d'Educació Contínua*, nº 4, 2001, Xàtiva, Valencia, pp. 45-52 e em publicação na Revista Europeia do CEDEFOP, com o título *Bilding a system of reference for key citizenship and employability skills*.
- Alonso, L. (2000). Competências essenciais no currículo: que práticas nas escolas. In A.F. Cachapuz e outros. *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. pp 145-174.
- Alonso, L. (2002). Contributos para a fundamentação de um currículo integrado. In *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O Particular e o Global no Virar do Milénio. Cruzar Saberes em Educação*. Lisboa: Edições Colibri/SPCE . pp.109-120.
- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores. pp. 15-29.
- Alonso, L. & Lourenço G. (1997). *Metodologia de investigação de problemas*. Braga: IEC, Universidade do Minho (texto policopiado), 15 pp.
- Alonso, L.; Imaginário, L.; Magalhães, J. e outros (2000). *Referencial de competências-chave. Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Alonso, L. (Coord.), Peralta, H. e Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*, Março (80 pp). Publicado *on line* na página www.deb.min-edu.pt
- Alonso, L.; Magalhães, M^a J.; Portela, I. e Lourenço, G. (2002). *Projecto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas*. Braga: Centro de Estudos da Criança, coleção *infans* – Universidade do Minho.

- Alonso, L. (coord.), Peralta, H. e Alaiz, V. (2006). *Relatório global do projecto PIIC – O currículo e a inovação das práticas: Um estudo sobre tendências da mudança na Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado), 62 pp.
- Beane, J. (2000). O que é um currículo coerente?. In J. A. Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Bonil, J. et al. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámica sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la escuela*, 53, pp 5-19.
- Cachapuz, A. e outros (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXII*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação- Ministério da Educação.
- Gimeno Sacristan, J. (2001). Debe informar la escuela en la sociedad de la información? *Investigación en la Escuela*, nº 43, pp. 15-21.
- Gimeno Sacristan, J. (2005). *La educación que aun es posible*. Madrid: Morata.
- Izquierdo, M. et al. (2004). Ciencia escolar y complejidad. *Investigación en la escuela*, nº 53, pp. 21-29.
- Kress, G. (2006). O ensino na era da informação. Entre a instabilidade e a integração. In R. Leite e A. F. Moreira (Org.). *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez editora.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?*. Porto: ASA Editores.

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: GRAÓ

Aprender em diferentes contextos: o informal, o não formal e o formal

Comunicação social e aprendizagem ao longo da vida¹

Maria Calado²

A abordagem da temática em causa, realizou-se numa sessão de reflexão, análise e debate, na sede do Conselho Nacional de Educação no dia 6 de Dezembro de 2006, com participação de profissionais de diversos sectores da Comunicação Social³, que procuraram incidir sobre aspectos globais e específicos, tendo em conta competências, saberes e experiências de trabalho. A perspectiva de abordagem foi amplamente alargada e aberta, face ao tema inicialmente proposto, destacando a importância e o interesse pela reflexão sobre princípios fundamentais em que deve assentar a relação entre Comunicação Social e Educação, que, na opinião dos profissionais do sector, é uma base essencial e um ponto de partida. No entanto, as análises e relatos dos participantes situaram também aspectos concretos, tanto ao nível da realidade existente como no que se refere a possíveis linhas de actuação. As intervenções foram de grande vivacidade e empenhamento e os contributos permitem equacionar esta problemática numa perspectiva dinâmica e activa.

O Professor Bártolo de Paiva Campos⁴ abriu a sessão, enquadrando-a no âmbito dos objectivos e actividades do Debate Nacional sobre Educação e acentuou o papel dos meios de comunicação social no contexto da aprendizagem ao longo da vida, reconhecendo a adesão dos profissionais ao convite feito pelo CNE.

O Professor Manuel Pinto⁵, do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, na sua qualidade de educador, investigador e conhecedor dos dois sectores, identificou áreas de referência e enunciou as questões essenciais que devem ser equacionadas na abordagem da problemática em análise:

¹ Relato da Audição realizada no CNE a 6 de Dezembro de 2006

² Conselho Nacional de Educação

³ Calos Vaz Marques (Jornalista, TSF)

Mário Crespo (Jornalista, SIC)

José Alferes Gonçalves (Jornalista, RDP)

José Manuel Fernandes (Jornalista, jornal *Público*)

Jorge Wemans (Jornalista, RTP 2)

António José Teixeira (Jornalista, *Diário de Notícias*)

Daniel Ricardo (Editor executivo da revista *Visão*)

⁴ Conselho Nacional de Educação

⁵ Especialista convidado

- que papel cabe à comunicação social e em que medida tem responsabilidade educativa;
- como podem os *media* actuar e em que medida as escolhas que fazem cabem nas temáticas educativas;
- em que sentido os *media* formam e de que modo tratam a problemática educativa;
- como é que a educação trata e disponibiliza a informação relativa ao sector educativo;
- que relação ou processo comunicacional existe entre profissionais da Comunicação Social e profissionais da Educação;
- como pensar, em conjunto, o futuro da Educação e o futuro dos *media*;
- como encarar a formação (de base e ao longo da vida) dos profissionais da Comunicação Social.

A intervenção de cada um dos participantes desenvolveu alguns destes tópicos e acrescentou novas questões.

Carlos Vaz Marques destacou a dupla vertente dos *media*, como motor e espelho da sociedade, dois pólos que não podem ser vistos separadamente nem acriticamente, e lembrou que o ritmo dos *media* não é compatível com o tempo longo, necessário para reflexão.

Mário Crespo frisou a absoluta necessidade de rejeitar toda e qualquer posição conformista, assinalando, contudo, que o diagnóstico é sempre mais fácil do que a terapia. Referindo-se à Televisão, registou a importância dos noticiários na informação e sensibilização para casos e temas relativos à educação e constatou a alteração profunda que sofreram nos últimos tempos, face à pressão financeira e das audiências, particularmente no sector privado, transformando-se em meros complementos da programação. Reconhecendo que os *media* nunca podem, só por si, ser uma “fonte de pedagogia”, frisou

que a família, a escola e o contexto social é que são educativos e colocou a questão da necessidade de garantir a liberdade de escolha do espectador. Assim, sugeriu um claro investimento na programação e o apoio financeiro a empresas privadas do sector dos *media* de modo a permitir apostar nesta área, com tratamento de temas ligados às questões da Educação.

José Alferes Gonçalves constatou que os *media* são um factor de circulação de informação, mas não devem impor modelos de pensamento. Por isso, não têm uma função pedagógica directa. Destacou o papel da Rádio no processo de aprendizagem, acentuou as alterações profundas que têm ocorrido e evocou a necessidade de formação dos profissionais, nomeadamente, no domínio da língua portuguesa e no plano cultural. A questão mais importante para desempenho da sua missão cívica, situa-se no contexto dos próprios *media* e da capacidade de evitar os constrangimentos técnicos, políticos e económicos do sector. A própria noção de serviço público deve ser clarificada.

José Manuel Fernandes lembrou que a missão dos *media* é a mediação, mas o jornalista é cada vez menos o único mediador. Centrou a questão na escolha do público e nas potencialidades de cada um ter “um jornal à sua medida”. As novas tecnologias e formas de comunicação revolucionaram o sector e alteraram profundamente a relação tradicional, fazendo surgir as novas formas de jornalismo. Apontou a necessidade de encarar novos conceitos, enquadramentos e abordagens do sector educativo.

Colocando o tema num sentido abrangente, abordou o papel dos *media* como “fornecedores de informação” face aos “públicos consumidores” e centrou a questão na quantidade de informação e na e necessidade de orientação. Considerando que, na sociedade do conhecimento, é beneficiado quem estiver melhor informado, interrogou-se sobre o papel que deve ter a Imprensa escrita, já que, perante a quantidade, é preciso informar sobre a qualidade. Neste cenário, o papel da imprensa não é o de funcionar como poder nem como contra-poder e a atitude mais correcta é a de “contra-peso”. É preciso “ser modesto”, “sem extremos” e fiscalizar de forma transparente. Transparência e orientação são dois vectores essenciais.

Lembrou a importância de desenvolver boas práticas e de actuar com acções concretas entre os sectores da Educação e dos *media* e deu exemplos de acções simples, como a relação directa e continuada entre um jornal e um conjunto de escolas, de modo a permitir aprofundar o conhecimento e a criar condições para produzir resultados benéficos para os dois lados. Enunciou um conjunto de projectos e parcerias possíveis, cabendo à escola a tarefa de ensinar a ler os *media* e ao jornal o papel de acompanhar e informar sobre uma realidade educativa concreta. Neste quadro de colaboração e mútuo conhecimento, baseado na autonomia e co-responsabilização, a escola aprofunda a relação com os *media*, interage e ganha visibilidade e o jornal potencia a formação de leitores. Deste modo, concluiu que no contexto actual, de grande mobilidade e pluralismo, os *media* devem apostar no rigor e qualidade de escolha e posicionar-se como “agentes de contrapeso”, promovendo, divulgando e revelando os bons exemplos e as boas práticas e contribuindo para uma escola mais democrática e plural.

Jorge Wemans clarificou que os *media* não se entendem como agentes educativos e/ou agentes de aprendizagem, mas condicionam fortemente o desempenho dos agentes educativos e a aprendizagem profissional. Na nossa sociedade, os *media* são o maior disseminador do conhecimento. Por isso, deveriam ter uma função mais actuante na aprendizagem. A informação nos *media* reforça a percepção dos cidadãos de que é necessário e bom adquirir conhecimentos e, por isso, podem ter um papel decisivo a nível de sensibilização, apelando para a necessidade da aprendizagem permanente.

Chamando à atenção para a necessidade de alterar a relação, apontou comportamentos negativos por parte dos *media*. Em alguns aspectos, estes têm um efeito negativo, sempre que não vêm a escola de modo positivo. Muitas vezes, pelo que divulgam, podem dificultar, reforçando a imagem da escola como espaço de violência. Também é frequente isolar percursos individuais, dando mais importância a um episódio preciso, do que a um acumular de trabalho que determina o sucesso. Mas, este comportamento deriva quase sempre do facto do sector dos *media* dispor de poucos recursos humanos preparados para abordar estas matérias.

Surpreendido pelo facto de os *media* serem tão pouco utilizados nas estruturas formais de aprendizagem, lançou algumas sugestões para que a Escola passe a usar o que os *media* permitem e potenciam. Seria um bom desafio que alguns *media* adoptassem uma relação continuada, com algumas experiências educativas de aprendizagem permanente, inovadoras, e com capacidade de aplicação a outras realidades educativas, situação que é característica dos modelos anglo-saxónicos. Declarou que a RTP estaria sensibilizada para disponibilizar conteúdos que pudessem ser utilizados pelo sector educativo como recursos e ferramentas pedagógicas. Para tal, seria necessário, por exemplo, que quatro professores do ensino secundário conhecedores dos programas procedessem ao visionamento, selecção e concepção de materiais de enquadramento pedagógico, como as fichas de leitura.

Constatando a falta de recursos perante a urgência de mudar o relacionamento entre os dois campos, recomendou que os *media* tomassem consciência da necessidade de ultrapassar barreiras, ficando atentos a experiências concretas e que a escola se mostrasse mais disponível para aceitar desafios. É preciso educar para os *media* e para a cidadania, tarefa comum aos dois sectores. A interactividade e a co-produção de informação é transversal ao trabalho dos *media* e da escola. Focando, também, o tema de uma qualificada formação profissional para os *media*, apelou para a necessidade de equacionar a informação, a mediação e a aprendizagem num contexto de maior acessibilidade e de maior complexidade.

À apresentação destes pontos de vista seguiu-se uma reflexão mais incisiva em alguns dos aspectos abordados. Os temas relativos à formação dos profissionais de Comunicação Social para os *media* e às boas práticas no domínio da interacção concreta entre os dois sectores suscitou um particular interesse de todos os participantes e foi objecto de debate de opiniões. O cerne da questão situa-se no equilíbrio entre o peso da formação global e da formação em áreas de especialização específicas.

José António Teixeira referiu-se aos diversos modelos de formação e perfis profissionais, defendendo que quem entra no mundo do trabalho deve ter uma formação diversificada enquanto *Mário Crespo* apelou para uma formação humanística mais reforçada.

José Manuel Fernandes discordou da formação global, refutando a mais valia dos “especialistas em generalidades” e reconhecendo que existe um problema no recrutamento. Para obstar a estes condicionalismos, enunciou medidas práticas aplicadas no jornal que dirige, destacando o exemplo dos resultados do concurso ao programa da Fundação para a Ciência e Tecnologia (bolsas a cientistas para se enquadrarem no jornal em períodos de curta duração) e apelando para a criação de programas deste tipo para professores do Ensino Básico e Secundário, para a produção conjunta de materiais de estudo e ferramentas pedagógicas e para a organização de bases de dados acessíveis e conteúdos tratados.

No domínio das boas práticas, Mário Crespo deu exemplos aplicáveis (fazer chegar regularmente os jornais às escolas e utilizar a leitura comentada de jornais nas aulas de substituição).

Daniel Ricardo lembrou que os jornais podem fazer pequenas iniciativas que têm efeito multiplicador, dando o exemplo do “Público na Escola” e da “Visão Júnior”. Citou a colaboração entre os sectores, apontando as formas de colaboração mais correntes (ida de jornalistas às escolas para ajudar a fazer o Jornal da Escola) e valorizou as estratégias para divulgar casos de escolas bem sucedidas, desde que a informação chegue aos jornais.

Na perspectiva de uma síntese conclusiva, os intervenientes abordaram de forma dinâmica o binómio educação/*media* e destacaram a importância de articular e reflectir mais em conjunto. Neste sentido, foram reforçadas, de modo claro e consensual, posições essenciais, que podem ser encaradas como pontos de partida e como bases de actuação. A problemática foi sistematizada, procurando, em síntese, delimitar campos de actuação de cada sector e clarificar as bases de interacção:

- A Educação tem um contributo a dar, promovendo a aprendizagem da “literacia mediática” (capacidade crítica para utilizar os *media*). Cabendo à escola ensinar a ler os *media*, criando capacidade para os transformar. O próprio modo como os *media* se vêem e são deve-se à escola e à formação que esta consegue dar. Por isso, é urgente promover

a leitura crítica dos *media*. A escola deve ter capacidade e condições para produzir conhecimento, mas deve saber partilhar o conhecimento, sempre que solicitada.

- O papel dos *media* na educação deve ter por objectivo “fazer bem o seu trabalho” (boa informação, boas reportagens, boas entrevistas...). Têm um papel na informação e na formação e podem colaborar mais activamente para a formação ao longo da vida, produzindo “informação complementar”. Por seu lado, a formação ao longo da vida é essencial para os profissionais dos *media*.

A síntese conclusiva, apresentada pelo Professor Manuel Pinto, focou aspectos que considerou essenciais para alicerçar um quadro de mudança de atitudes e de novas práticas, enunciando linhas de acção, tendentes a:

- melhorar a relação educação/*media* e alertar para os riscos de se abordar apenas a educação escolar, deixando de lado outras dimensões relevantes;
- inscrever certos temas e abordá-los noutras áreas, para além da informação (o guionismo, as novelas, as séries), considerando que há mais mundo, para lá da jornalismo, no que se reporta à relação cidadão *media*;
- estimular o estudo/conhecimento de certos fenómenos dos *media* (exemplo das novelas) para compreender e criar instrumentos críticos, cabendo à Universidade desenvolver investigação temática e contribuir para mais e melhor conhecimento;
- reconhecer a importância dos *media* na formação ao longo da vida e colocar na agenda a sua importância nos espaços de formação;
- capitalizar resultados de boas experiências, evitando que se dispersem e fragmentem;
- agilizar questões e ideias concretas , para além lá da reflexão.

Concordando com este enunciado, os intervenientes na audição exprimiram a convicção de que é possível e desejável que a Comunicação Social contribua para o processo de aprendizagem ao longo da vida, dentro da sua esfera de competências. Os *media* devem fazer bem o seu papel, porque se estes forem melhores proporcionam melhores condições de aprendizagem. Os *media* podem valorizar a aprendizagem e o consumo dos meios de comunicação pode ser um meio e uma motivação para estimular processos de aprendizagem. Mas, é preciso que os cidadãos sejam exigentes, porque melhores utilizadores/consumidores fomentam melhores *media*.

Motivar os adultos para a aprendizagem

Inácio Nogueira¹

Em 6 de Novembro de 2006, foi-me solicitado um testemunho relativamente à área temática, “Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego”. Faço-o com gosto, e agradeço o facto de se terem lembrado de mim.

Embora tenha já produzido alguma reflexão e possua experiência neste campo alargado e diversificado, gostaria de partilhar a última experiência em que participei, o projecto *MAPA – Motivar os Adultos para a Aprendizagem*.

O Projecto centrou-se na motivação para a aprendizagem de adultos pouco escolarizados e ambicionava conhecer alguns dos contributos que a educação não formal poderia conferir ao desiderato em apreço. Pretendia-se também saber, se as iniciativas de educação em contextos diversos fora da escola – educação não escolar de adultos – catapultavam aprendentes pouco escolarizados para vertentes formativas mais formais na contextura de uma aprendizagem ao longo da vida.

O MAPA que teve uma abrangência transnacional, o acolhimento e a coordenação da Direcção Geral de Formação Vocacional, privilegiou processos dinâmicos de investigação e acção. Contou, também, com a participação empenhada de várias Instituições nacionais que gerem projectos de educação e formação para adultos pouco escolarizados, e reconhecem, valorizam e concebem a capacidade motivacional de contextos educativos não formais, enquanto quadros fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida.

Das conclusões do Relatório Nacional, por mim elaboradas, respigam-se alguns desígnios, esperando eu que alguns, venham a ter interesse para o fim em vista:

1. O Projecto MAPA demonstra a emergência em Portugal de um novo movimento social que vai substituindo o associativismo tradicional. São, nalguns casos, verdadeiros Terceiros Lugares Educativos que introduziram o debate

¹ Professor, formador e participe em vários projectos de índole educativa e cultural, nomeadamente, na área da educação de adultos.

na territorialização da educação. Cultivam actividades de educação não formal, formal e informal, entrelaçadas na procura de um conceito de educação que extravase do conceito formal para o conceito não formal e informal, ou em sentido contrário.

2. O desenvolvimento do processo investigativo revelou-nos que as Instituições participantes se formatam num quadro educativo conceptualmente integrador. Referimo-nos ao desenvolvimento de Actividades não formais facilitadoras do desenvolvimento pessoal e do sentido da iniciativa das pessoas. Há outras que contribuem para a integração dos Participantes na vida activa e na sociedade.

3. No quadro das Instituições em observação, há claras situações de interacção entre o formal e o não formal, que configuram quadros motivacionais interessantes, capazes de catapultar adultos com baixas escolaridades para outros contextos formativos. Apostar neste cenário é fundamental para Portugal, quando se quer remediar, a tempo, a baixa qualificação de alguns estratos desfavorecidos da população.

4. As Práticas observadas, também privilegiam as extensões verticais e horizontais de educação de adultos. Consta-se a infusão de temas transversais/competências transversais: educação ambiental, educação para a assertividade, educação para a saúde, educação sexual, educação do consumidor, educação familiar, educação para as tecnologias da informação, educação para a iniciativa e empreendedorismo.

5. A educação formal, a não formal e a informal não são entendidas, ou utilizadas pelas Instituições em apreço, como se se tratasse de cânones metodológicos ou de compartimentos estanques. O Projecto MAPA deixa-nos a convicção de que é útil para a política educativa portuguesa introduzir conexões, cada vez mais fortes, entre os três sectores educativos e abrir a fronteira entre, sobretudo, a educação formal e a não formal.

6. As Actividades desenvolvidas, nalgumas das Instituições do Projecto, estão formatadas nessas conexões que produzem situações motivadoras e promotoras de outras aprendizagens junto dos Participantes. Isto consegue-

-se, como nos foi dado provar, porque praticam uma cultura de intimidade, familiaridade e proximidade com a comunidade e com os Participantes. Os adultos-educandos, por serem tratados como adultos, ficam ligados afectivamente aos Agentes e às Instituições. São muitas vezes Participantes em Actividades formais que concluem; regressam voluntariamente para participar em Actividades não formais, e, motivados pela experiência, pela participação ou pelos conhecimentos adquiridos, regressam ao formal. Há aqui um vaivém formativo que julgamos ser necessário explorar e incentivar.

7. O Projecto MAPA, em Portugal, construiu um conceito de educação não formal, assumido por todas as Instituições participantes, forjado em redor de uma intencionalidade educativa emergente dos interesses e necessidades dos adultos, nas metodologias que utilizam (activas, participativas e construtivistas), nas escassas ou nulas exigências académicas e administrativas para a inclusão, nos conteúdos contextualizados e na pouca uniformidade de tempos e espaços.

8. O Projecto MAPA, adoptou um processo investigativo baseado na observação-acção/intervenção que foi actuante sobre algumas Actividades e perseguiu um triplo objectivo: de as melhorar (fundamentalmente as intencionalidades educativas, as metodologias, a proposição de objectivos e de competências realistas); de as avaliar (como foi feito numa Instituição por vontade própria); de ampliar o conhecimento sobre o assunto em causa. Neste contexto, fez-se alguma “teoria da prática” e partiu-se para a definição do perfil do Agente ideal de educação não formal.

9. O Projecto MAPA foi capaz de criar equipas interinstitucionais que tiveram um posicionamento, positivo, face à investigação-acção. Provou-se que já existem, hoje em Portugal, algumas Instituições aprendentes. Mas são precisas mais e muito mais, se se querem qualificar os recursos humanos. Em situação de aprofundamento e reflexão crítica, cada Instituição, mostrando que aprende e partilha o conhecimento, foi capaz de alicerçar um rol de competências relacionais e organizacionais ideais para os Agentes da educação não formal. Por outro lado, foram capazes de problematizar as funções, os efeitos e as competências que permitem desenvolver as Actividades de educação não formal, e o que é necessário empreender para promover o seu reconhecimento.

10. As Actividades em observação, transmitiram-nos a convicção de que vai longe o tempo do construtivismo romântico na educação não formal, em que se desprezavam os conteúdos científicos e os processos cognitivos. Consta-se a valorização do conhecimento substantivo. O processo educativo é centrado no adulto, mas não se esquece a sua intencionalidade educativa, os objectivos, os conteúdos e as competências a adquirir pelos Participantes.

11. Há uma ideia quase consensual de que é importante ir ao encontro dos interesses dos adultos e partir de coisas concretas para elevar o seu grau de abstracção. Já não se aceita muito, a versão radical de que cada adulto avança por si, pois, naturalmente, apenas se pretende o desenvolvimento dos seus interesses. Hoje já não existe a ideia, mesmo trabalhando com adultos pouco escolarizados, de que a redução ao concreto basta.

12. O uso de competências como conceito unificador, já se faz sentir nestas Actividades, mas ainda existem muitas formulações ambíguas e vagas que dificultam uma avaliação objectiva ou uma orientação precisa do processo formativo. Notam-se lacunas na combinação entre a instrução abstracta e as diversas ilustrações concretas que conseguem despertar o adulto e motivá-lo para perceber, imaginar e realizar aplicações.

13. A observação das Actividades certificou-nos de que na sua maior parte das situações se iniciou o processo de aprendizagem com a criação de condições emocionais propícias, e também se utilizou aquilo que o Participante já sabia ou fazia, o concreto-real, como ponto de partida. Também nos permitiu constatar, embora só nalguns casos, que os Agentes já se aperceberam que uma competência a adquirir, é da ordem do saber mobilizar, pelo que orientaram a aprendizagem pondo em acção estratégias adequadas.

14. Algumas “boas práticas” puderam ser observadas: o trabalho por temas globalizadores; a abordagem dos saberes como recursos a mobilizar; o trabalho por problemas e estudo de caso; a negociação de projectos e o estabelecimento de contratos didácticos; o questionamento do Participante sobre o modo como agiria para realizar uma Actividade ou resolver um problema, ou sobre a maneira como utilizava o que já conhecia ou os recursos colocados à sua disposição. Procurar situações ou contextos de utilização dos conhecimentos e simular práticas com os Participantes, foram outras estratégias observadas.

15. Também foi positivo constatar a forma como se desdramatizavam os erros dos Participantes, e como deles se partia para criar oportunidades de aprendizagem, ou como se encorajavam na procura de soluções. Os Agentes também sugeriam pistas de acção e propunham hipóteses de trabalho a explorar. Na maior parte das situações, vivia-se um clima liberto de pressões e havia o cuidado de conceber ambientes materiais e espaciais favoráveis. Os suportes pedagógicos eram sugestivos, tornando significativas as aprendizagens.

16. Os Agentes em observação, destacaram-se pela capacidade que tiveram para mobilizar e encorajar os adultos a participar nas Actividades não formais. Sabem ouvir e criam um clima favorável e motivador para a aprendizagem. Estão receptivos à reflexão-acção, o que é fundamental. Falta a alguns deles, conhecimentos ao nível da “didáctica” da Educação de Adultos e da Animação Socioeducativa, que lhes permitiria planificar melhor, perceber melhor o “sentir” dos Participantes, explicitar melhor a intenção educativa e conduzir técnicas e metodologias que incentivassem o acto de aprender. É que nos dias de hoje, não basta (embora seja importante) sensibilizar para, criar espírito de equipa ou elevar a auto-estima. Hoje, na sociedade do conhecimento, adquirir competências para a aprendizagem permanente é fundamental.

17. As Instituições arriscaram-se a definir o perfil do Agente para a educação não formal, em redor de um naipe de competências que se consubstancializam num conjunto de palavras forjadas na acção, como sejam: ouvir, entusiasmar, envolver, ser empático, comunicar, valorizar, reconhecer, estimular/motivar, saber, planificar, preparar, arquitectar, ensinar e reformular (ser receptivo à reflexão-acção). Ou seja, o Agente deve saber-saber, investigar, programar, arquitectar, inovar e avaliar. Há pois um conjunto de competências transversais que deve possuir (de cidadania, de resolver problemas, tomar iniciativas, colaborar com actores comunitários), aliadas a outras de índole científica, pedagógica e de animação (adaptar estratégias pedagógicas, organizar ambientes e conduzir os processos de aprendizagem).

18. Os actores institucionais também conceptualizaram o conjunto de prerrogativas que deve possuir uma Actividade para que seja considerada uma “boa prática” de educação não formal. Em primeiro lugar, considera-se necessário que no seu âmago se dê um papel activo aos Participantes na construção da

intencionalidade educativa, identificando-a e compreendendo-a, claramente. Depois, deve possuir uma planificação organizada e sistematizada, onde estejam identificadas as competências visadas e os objectivos a perseguir. Posteriormente, urge conceber estratégias de aprendizagem motivadoras, construir materiais pedagógicos e de animação de qualidade, utilizar a comunicação e as metodologias adequadas que catalizem energias necessárias à passagem do vivenciado-concreto para o abstracto-aprendido. Por fim, devem-se construir mecanismos de reflexão-acção-reflexão e as redes de solidariedade facilitadoras do encaminhamento dos Participantes para a educação formal ou centros de reconhecimento e validação de competências.

19. O Projecto MAPA revela-nos também que as Actividades foram bem sucedidas. Na realidade, o grau de satisfação dos participantes, maioritariamente mulheres, foi enorme e quase todos se consideram motivados para continuar a participar neste tipo de acontecimentos. Estamos certos de que adquiriram, fundamentalmente, conhecimentos ao nível da ética global e diversas competências relacionais, pessoais e outras respeitantes às situações específicas que o programa e a intencionalidade educativa de cada Actividade propunham.

20. A observação-acção do Projecto MAPA, deixa-nos a todos a ideia de que com Projectos desta natureza se pode ir muito mais longe ao nível dos conhecimentos, das atitudes, capacidades e competências que com eles os adultos pouco escolarizados podem adquirir. Por exemplo, tudo o que abaixo se discrimina pode ser adquirido em Actividades não formais de qualidade: capacidade de aprendizagem permanente, capacidade de análise, capacidade de inovação e criatividade, atitudes de autonomia na tomada de decisões, atitudes para suportar problemas complexos, competências ecológicas, tecnológicas e de planificação.

21. O Projecto MAPA reafirma aquilo que alguma literatura da educação de adultos vem reconhecendo. As Actividades de educação não formal, pela sua especificidade própria e pelos argumentos que encerram, estão vocacionadas para motivar adultos pouco escolarizados para a aprendizagem permanente. Para isso, urge reconhecer e valorizar em Portugal, as práticas que se assumam seriamente, e que encerrem em si, uma intencionalidade educativa clara e atingível face aos recursos disponíveis.

O diagnóstico sobre a evolução e a situação actual do nível de qualificações da população portuguesa tornam inquestionável a pertinência e a oportunidade do lançamento do programa “Novas oportunidades”, inserido no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico e publicamente apresentado pelo governo em Dezembro de 2005. Neste texto² procurarei enunciar os aspectos mais positivos desta iniciativa, identificar algumas questões problemáticas que a sua execução coloca e assinalar alguns pontos que me parecem merecedores de críticas e exigem uma nova ponderação. A título introdutório, farei uma curta observação sobre a fundamentação do programa e aquilo que considero como uma “retórica” dispensável e pouco esclarecedora.

Aprender compensa

A incompletude como traço intrínseco do ser humano condena-o a aprender, como condição necessária da sua realização enquanto pessoa. Numa sociedade que muitos passaram a adjectivar como “sociedade do conhecimento”, em que a aprendizagem se confunde com o ciclo de vida, urge multiplicar as oportunidades de aprendizagem. Ninguém de bom senso porá em causa que “aprender compensa”. Só que essa compensação nem se reduz ao campo da mera racionalidade económica nem nele se situa de modo linear. Tomando como referência a teoria do capital humano, a justificação do programa retoma os habituais e “velhos” clichés sobre a relação directa e linear entre o investimento na qualificação dos recursos humanos e o “crescimento económico”, o “desenvolvimento”, a superação do “atraso”, o “emprego”, a “produtividade”, a “competitividade” e a “coesão social”. Ora, não ficará mal reconhecer que esta relação linear e directa não existe. Nas últimas décadas e nos países que não estão na “cauda da Europa”, o aumento generalizado das qualificações escolares é concomitante com o crescimento do desemprego como fenómeno estrutural

¹ *Universidade de Lisboa*

² Este texto corresponde a uma versão escrita da minha intervenção na sessão pública de apresentação do programa, realizada em 14 de Dezembro de 2005, em Lisboa, no Centro de Congressos da FIL, e foi publicado na revista “Formar”, no nº 54 (Jan./Mar.) de 2006.

de massas, com a precarização e a incerteza dos vínculos laborais, com o agravamento das desigualdades e da chamada “exclusão social”. Em Portugal, todos os dias há 340 novos desempregados, dos quais 17 são licenciados¹. Por outro lado, como reconhece um insuspeito e competente economista da área política do governo, o aumento da competitividade é conflitual com a “coesão social”, na medida em que a “modernização” da economia implica aceitar um aumento do desemprego (que é, no imediato, encarado como uma solução)². O facto de vivermos numa economia sem fronteiras nacionais também explica que, numa situação que todos classificam de recessiva e num sector particularmente em crise (a construção civil), as quatro maiores empresas portuguesas do sector tenham acumulado nos primeiros nove meses de 2005 lucros que rondam os 100 milhões de euros³. Em síntese, do meu ponto de vista, não tenho dúvidas de que “aprender compensa”, mas não penso que a melhor justificação seja a subordinação funcional das políticas de educação e de formação à racionalidade económica com que nos confrontamos.

Uma iniciativa positiva e oportuna

Do programa agora apresentado julgo que será importante salientar como aspectos mais positivos e quase diria inquestionáveis, os seguintes:

- A definição do nível de 12 anos de escolaridade como horizonte geral (sem que isso implique necessariamente alargar por via legal o período de escolaridade obrigatória, nem pôr em causa uma escolaridade básica universal de nove anos) para a nossa população jovem. Trata-se de acompanhar uma evolução internacional ligada à inexorável desvalorização dos diplomas, com particular incidência no diploma de escolaridade obrigatória.
- Valorizar e diversificar a dimensão profissionalizante da oferta educativa escolar, nomeadamente ao nível do ensino secundário, fazendo acompanhar esta medida de uma aposta no reforço dos dispositivos de orientação escolar e profissional.

¹ Cf. *Expresso*, caderno Emprego de 17.12.2005.

² Entrevista de Augusto Mateus ao *Público* de 29.11.2005

³ Cf. *Público* Economia, 9-12-2005.

- Investir significativamente no crescimento da oferta dos cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), na sua dupla e complementar dimensão escolar e profissional, diversificando e alargando, quer o universo dos destinatários, quer das entidades promotoras.
- Fazer coincidir esta aposta no alargamento dos cursos EFA com o alargamento e consolidação da rede de CRVCC (Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), promovendo a extensão (há muito prevista) destes procedimentos ao ensino secundário.
- Reorientar a oferta formativa, no que respeita a públicos adultos, para os activos empregados, corrigindo uma orientação fortemente direccionada para desempregados, reduzindo a formação a uma dimensão assistencialista e paliativa.
- Promover a gestão integrada da rede de estabelecimentos de ensino existentes, contribuindo para quebrar dicotomias nefastas entre ofertas para públicos adultos e públicos jovens, entre ensino regular e formação profissional. Acresce que esta orientação poderá ser positivamente utilizada como uma estratégia para renovar o funcionamento dos estabelecimento de ensino “regular”, ajudando-os a evoluir para centros de educação permanente, territorialmente contextualizados.

Quatro problemas

A concretização de um programa tão vasto e assumidamente ambicioso nas metas que se propõe inevitavelmente se defronta com problemas difíceis. Escolhi destacar quatro:

Primeiro problema: Estamos perante um programa, necessário e oportuno, que é inequivocamente um conjunto de ofertas de segunda oportunidade, destinado fundamentalmente a colmatar problemas ligados quer ao abandono precoce da escolarização, quer aos elevados níveis de insucesso escolar, quer à reconhecida ineficácia do chamado “ensino recorrente”. Ou seja, o carácter urgente de oferecer estas “novas oportunidades” a jovens e adultos tem a sua raiz nos problemas estruturais que afectam a “primeira oportunidade”,

o nosso sistema escolar. Isto significa que o êxito do programa “Novas oportunidades” será fortemente condicionado pela capacidade que houver para melhorar o desempenho da rede de escolas públicas, promovendo a sua real autonomia (com apoio e monitorização) e simultaneamente reforçando o profissionalismo docente.

Segundo problema: Propondo-se, ao nível do ensino secundário, aumentar a percentagem de jovens a frequentar vias “profissionalizantes”, por oposição ao número daqueles que frequentam vias “orientadas para o prosseguimento de estudos, o programa permanece refém da dicotomia entre a formação “profissional” e a formação “liceal”. Esta contraposição não é hoje pertinente. Num quadro de educação ao longo de toda a vida, o prosseguimento de estudos é uma possibilidade que terá de estar sempre aberta. Por outro lado, se todo o ensino superior é necessariamente profissionalizante (o que é reforçado pelo quadro criado por Bolonha), o mesmo deverá aplicar-se ao ensino secundário, entendido como um ciclo terminal, marcado pela diversidade de vias de idêntica dignidade, cabendo às instituições do ensino superior definir os critérios de acesso aos seus cursos.

Terceiro problema: O crescimento exponencial da escolarização tem vindo a colocar situações dilemáticas sobre o modo de conciliar a massificação com a excelência. Coexiste um discurso que, tendo como referente a “qualidade”, pretende combater o “facilitismo”, e portanto reforçar os mecanismos de selecção, com um discurso aparentemente contraditório de “combate” determinado ao insucesso e ao abandono escolares, inclusive ao nível do ensino superior. A confusão engendrada por este duplo discurso leva, por exemplo, a que um professor me tenha manifestado as suas dúvidas sobre o que “eles” de facto querem, “se passá-los ou chumbá-los”. As metas previstas para o crescimento da oferta de cursos EFA e para a expansão da rede de CRVCC representa uma mudança de escala que coloca claramente este problema. Estão em causa duas inovações importantes cujo sucesso se deveu a um cuidadoso processo de planeamento, acompanhamento e crescimento controlado. Como se vai lidar com esta questão?

Quarto problema: O programa que agora se anuncia é, justamente, ambicioso, mas na nossa melhor tradição é apresentado como uma “batalha”, ou seja, uma espécie de campanha militar que do passado tende a fazer tábua rasa. Ora, um programa desta dimensão supõe que se aproveite o património de inteligência colectiva e individual que temos vindo a acumular. No ensino básico, no ensino secundário profissional, na educação e formação de adultos, dispomos de um conjunto de experiências com as quais é imperioso aprender: penso na Escola Ponte e no Projecto das Escolas Rurais, penso também no que foi a experiência pioneira do GETAP e das Escolas Profissionais, penso na acção exemplar da ANEFA no lançamento dos cursos EFA e dos CRVCC, penso em experiências de longo fôlego que articulam a formação de jovens e adultos e as dimensões escolar, profissional e de animação, como é o caso dos projectos de intervenção conduzidos na Serra do Caldeirão pela Associação In Loco. Como aprender com esta experiência acumulada e fazer reverter essa aprendizagem para a concretização destas “Novas Oportunidades”? Eis uma questão em aberto.

Pontos críticos

A superação das dificuldades inerentes à concretização de um programa tão vasto como o que agora se anuncia apela a que sejam consideradas quatro questões que, no meu entender, não têm sido objecto da devida ponderação e que se instituem como verdadeiros pontos críticos, cuja abordagem terá de ser sistémica. Têm de ser abordados ao mesmo tempo e não de forma fragmentada e sequencial.

Definir uma política global e coerente de educação permanente

A educação como processo permanente apela a que se multipliquem as oportunidades educativas e não a que se proceda à simples justaposição de um sistema escolar com uma oferta de segunda oportunidade (também ela tradicionalmente escolarizada). Apela, portanto, a uma transformação, em profundidade, do sistema escolar, fazendo de cada escola um colectivo “inteligente”, capaz de se abrir, enquanto sistema plurifuncional de recursos, à utilização intensiva de públicos e parceiros variados, instituindo-se como um centro contextualizado de educação permanente e contribuindo para a

articulação local de uma diversidade de ofertas. Supõe-se, como recente e publicamente defendeu o Presidente da República¹, que a formação de adultos passará a constituir uma efectiva prioridade estratégica, não encerrada nas fronteiras do escolar nem da formação de recursos humanos. A extinção da ANEFA, e a sua “substituição” por uma Direcção Geral de Formação Vocacional, constituiu, nesta perspectiva, um claro erro ou, para ser mais contundente, um “crime institucional”². A educação e a formação de adultos têm vindo a ser marcadas por uma orientação triplamente redutora: privilegia a formação de recursos humanos, assume modalidades escolarizadas e dirige-se à capacitação individual. O sucesso futuro deste programa depende da capacidade de ultrapassar esta prática redutora.

Optimizar os recursos disponíveis

Nas últimas décadas, tivemos a possibilidade de dispor de consideráveis montantes financeiros consagrados à educação e à formação, decorrentes da integração portuguesa na União Europeia e no acesso a fundos comunitários de apoio. Todos os estudos e indicadores disponíveis, provenientes de diversos tipos de entidades (organismos públicos, associações sindicais e patronais) convergem na verificação de fortes desperdícios e de baixos índices de eficácia na utilização desses recursos. A esse desperdício acresce a existência de efeitos perversos, na medida em que as normas de execução financeira conflituam com modos de agir pedagogicamente mais adequados. Por exemplo, no caso dos cursos EFA o modo de financiamento condiciona a plena utilização do recurso ao reconhecimento de adquiridos e consequente definição de percursos individualizados e de duração variável. Estamos perante uma questão que não pode ser ignorada.

Contextualizar as ofertas educativas

Os diversos tipos de oferta e de intervenção educativa potenciam-se se forem construídos numa perspectiva contextualizada de integração territorial. Por essa razão, os cursos EFA e os Centros RVCC não foram concebidos

¹ Encontro de Educação e Formação de Adultos realizado a 14 de Dezembro de 2005, na Fundação Calouste Gulbenkian.

² Expressão utilizada por Alberto de Melo no Encontro supra referido.

e lançados de forma isolada, mas em articulação com os Clubes Saber + e prevendo-se a acção de Organizadores Locais de Educação e Formação de Adultos (OLEFAS). No caso do Programa Foral (programa de financiamento à formação na administração local), os baixos índices de execução financeira poderiam ter sido substancialmente melhorados com a articulação do Foral com a promoção dos cursos EFA e a acção dos CRVCC. Esta preocupação com a integração territorial e o modo de a concretizar está pouco enfatizada no documento programático agora em discussão.

Valorizar o papel dos formadores

Numa fórmula pouco feliz, um ex ministro da Educação referiu-se aos professores como a “alavanca humana” da reforma do ensino. Apesar disso, teve o mérito de reconhecer que em matéria de aprendizagens os recursos fundamentais são as pessoas dos que aprendem e dos que asseguram o papel de formadores. Sem a colaboração, o empenho, o zelo e a motivação destes últimos, nenhuma “batalha” da educação ou da formação pode ser ganha. É estranho que numa “sociedade do conhecimento” os profissionais da educação e da formação não sejam particularmente reconhecidos e incentivados. Aquilo a que assistimos é a uma preocupante degradação e “proletarização” desse tipo de profissionais. No campo da formação profissional predomina o vínculo laboral incerto, o salário baixo e pago ao sabor das contingências dos mecanismos de financiamento. Sob o manto diáfano do recibo verde multiplica-se uma multidão de “empresários de si”, vivendo de biscates. Quanto aos professores (decisivos para melhorar a “primeira oportunidade” e adequar as escolas a uma política de educação permanente) a sua situação profissional tem vindo a degradar-se em termos objectivos e subjectivos. Melhorar o funcionamento das escolas significa, em termos técnicos, aumentar a sua produtividade. Para alcançar esse objectivo seria sensato pensar em incorporar mais conhecimento no desempenho profissional e mudar os métodos e a organização do trabalho, em vez de alongar a jornada de trabalho (método característico dos períodos de acumulação primitiva de capital). Será possível apostar na inteligência, revalorizando e acarinhando os profissionais da educação e da formação?

