

Esta realidade – que se tem consolidado à medida que os níveis de escolarização aumentam, revelando um maior tempo de frequência dos ambientes formais de aprendizagem, por parte de um número crescente de indivíduos – tem diluído a importância dos contextos familiares e conviviais no conjunto de aprendizagens protagonizadas pelos indivíduos e tem reduzido, de forma muito significativa, a frequência dos contatos sociais intergeracionais, com potencial educacional e formativo.

Por outro lado, verifica-se, ainda, em algumas circunstâncias, uma frágil parceria entre as instituições comunitárias (de natureza muito diversa, mas com uma matriz de funcionamento baseada na participação cívica e social dos indivíduos residentes nos territórios e muito próximas da realidade local) e as instituições promotoras de aprendizagem formal, quase sempre tuteladas e reportando a poderes políticos exteriores e não representativos dos territórios locais e por esses não legitimados. Existe, nestas condições, certa desvinculação dos promotores e protagonistas da educação formal relativamente aos que a vão receber e às comunidades a que esses pertencem.

Nestas circunstâncias, corre-se um perigo: a crescente dificuldade e, no limite, uma verdadeira ruptura na passagem de um *testemunho cultural local*, dimensão estruturante na edificação de uma identidade comunitária e territorial, na patrimonialização e valorização da cultura local e no estabelecimento de um contrato geracional, através do qual a comunidade não perde, na sua viagem para o futuro, fragmentos significativos do seu passado.

Esta evidência, que decorre da observação atenta da realidade que acontece nas nossas comunidades, demonstra a existência de um aparente paradoxo no interior dos sistemas formais de aprendizagem: o que resulta do fato de que, à medida que aumentam os níveis de escolarização de uma determinada população, assiste-se a uma crescente ausência da cultura local no conjunto de conhecimentos construídos e desenvolvidos nos contextos formais de aprendizagem e de formação.

De fato, o crescente acesso dos indivíduos a sistemas formais de aprendizagem, durante períodos cada vez mais longos das suas vidas pessoais e profissionais, proporciona-lhes uma maior e mais persistente exposição a padrões normalizados de conhecimentos, capacidades, estilos de aprendizagem e matrizes de funcionamento cognitivo e de relação social e pedagógica.

Na generalidade das situações, os percursos de formação e as respectivas propostas formativas não contemplam a cultura e a história das comunidades locais, as manifestações orais e escritas da literatura autóctone, os vértices da geometria social e familiar ou a realidade natural, geográfica e econômica de cada território. Basta verificar-se o conteúdo dos materiais curriculares mais usualmente utilizados em contextos formais de aprendizagem (manuais escolares, bases de dados, listagens de bibliografia etc.), para se concluir a existência de uma enorme distância entre as duas culturas que, em cada local, coexistem: a que lá foi construída e ainda existe e a que lá chega, importada através dos sistemas formais de aprendizagem.

Nesta linha de raciocínio, encontramos alguma razão no pensamento de Paraskeva (2008), quando este refere que a construção de um sentido cultural hegemônico assenta numa estratégia muito bem definida onde “não devemos ignorar o papel desempenhado, entre outros, pelos *media* ajudando dinamicamente no processo de reconstrução deste senso comum hegemônico, ‘fabricando’ significados particulares e obliterando muitos outros” (p. 31).

1. Mediatrizes para uma aprendizagem intergeracional nos contextos formais

A construção de contextos de aprendizagem que promovam o diálogo, a partilha e a cooperação entre indivíduos de diferentes idades de uma determinada comunidade é, em nossa opinião, na atualidade, um dos maiores desafios que se coloca aos sistemas educativos e sociais, uma condição necessária para a promoção de um diálogo social,

inclusivo e justo, e uma circunstância indispensável à sobrevivência das culturas locais, mais expostas e, por isso mesmo, mais frágeis em face da capacidade quase hegemônica de construção de narrativas educacionais, por parte das culturas mais escolarizadas e, conseqüentemente, mais fortes, econômica, social e culturalmente.

Contar com todos, não prescindir do contributo cultural das gerações que nos antecederam – contributo que, em muitas comunidades, apenas sobrevive na memória oral dos adultos –, permitir a construção de conhecimento que resulte da ação de aprendizagem simultânea e cooperativa de indivíduos em diferentes idades e possibilitar o encontro de diferentes conhecimentos são princípios fundamentais de uma autêntica e essencial Educação Comunitária.

Pensar nestes termos implica, necessariamente e em primeiro lugar, repensar a geometria da escola formal. A aprendizagem nas instituições escolares tem-se organizado, de forma sequenciada, com base em ciclos e níveis de ensino, realidade que tem estratificado os públicos que nela aprendem, sendo que a dimensão etária continua a ser o grande separador dos indivíduos.

No caso português, até a primeira década deste século, os adultos que frequentavam a escola, no nível do ensino fundamental e do médio, faziam-no em momentos distintos dos destinados aos jovens, pois, na sua grande generalidade, os adultos frequentavam a escola durante o período noturno. Essa modalidade de ensino destinada aos adultos, em Portugal, denominou-se *Ensino Recorrente*. Este foi entendido como um subsistema da Educação de Adultos, possibilitando uma oportunidade de acesso à escolaridade a todos os que, por vários motivos, não usufruíram dela na idade própria. Destinando-se essencialmente a adultos, foi, também, frequentado por jovens que deixaram os cursos diurnos para ingressar nos cursos noturnos. Com um reduzido impacto na elevação dos níveis de escolaridade, o *Ensino Recorrente* foi mesmo descrito por Melo (2006) como uma aposta, na qual, apesar de se ter investido muito dinheiro “[...] se cifrou, aliás, por péssimos resultados, chegando um aluno adulto a custar mais ao erário público, para atingir

por esta via um 12^o ano, do que um estudante universitário para obter a sua licenciatura [...]” (p. 13).

Outra dimensão desta realidade consistiu na denominada *Educação Extraescolar* que, de acordo com os n^{os} 1 e 2 do art. 23 da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n^o 46/86, de 14 de outubro), assumia como “objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência”, valorizando a continuidade de percursos educativos e formativos, na perspectiva de uma educação permanente. A *Educação Extraescolar*, ainda segundo a referida Lei, no n^o 4 do art. 4^o, incluía as “actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal” e era “constituída pelo conjunto de actividades educativas que se processam fora do sistema regular de ensino, através de processos formais e não formais.”

Apesar de mergulhadas em princípios de grande generosidade, estas aprendizagens mais elementares e de âmbito cultural (alfabetização e educação extraescolar) não eram sequer promovidas por ação direta das escolas e ocorriam em espaços e tempos não escolares. Existiu, pois, durante muitas décadas, um verdadeiro *muro social* entre as aprendizagens dos jovens e as dos adultos.

Esta realidade conheceu, porém, nos últimos seis anos, um verdadeiro impulso de mudança, com o aparecimento do Programa Novas Oportunidades, que fez regressarem aos contextos escolares formais cerca de um milhão de adultos, que haviam saído, na generalidade dos casos, precocemente da escola. Este programa, que se assentou, numa primeira fase, numa abordagem biográfica que privilegiou o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, promoveu uma verdadeira mudança de atitude de um grande número de indivíduos, fato que os fez reentrarem nos percursos formais de aprendizagem. Hoje em dia, o ensino recorrente e a educação extraescolar, nos moldes em que foram criados, tendem a ser cada vez mais residuais e,

nos espaços formais, em sua substituição, tem sido desenvolvida formação creditável disponível no Catálogo Nacional de Qualificação (CNQ).

Este regresso maciço à escola, por parte da população adulta, fez com que o universo demográfico escolar ganhasse novos contornos e com que as instituições escolares desenvolvessem um novo pensamento e uma nova ação para com a população adulta. Este fato exigiu uma (re)organização interna, em termos dos novos papéis e funções que se apresentam, hoje, aos contextos escolares. Assistiu-se, assim, à tomada de medidas de reforço do modelo de escola pública que se tem vindo a consolidar.

Ainda no caso português, num outro nível de ensino – o superior universitário e politécnico –, a convivência entre jovens e adultos e a existência de contextos de aprendizagem em que trabalham e cooperam jovens e adultos têm se generalizado, particularmente desde que se reformulou o sistema de admissão ao ensino superior dos maiores de 23 anos. Esta nova realidade tem se consolidado e induzido as instituições de ensino superior a reorientarem as suas ofertas formativas no sentido de as mesmas não comportarem qualquer *muro etário* nas atividades de aprendizagem que organizam.

O incontornável impacto do programa Novas Oportunidades – que permitirá a conclusão do ensino médio a centenas de milhares de indivíduos – fará, certamente, chegar ao ensino superior uma grande população de estudantes adultos e esta realidade sedimentará, pensamos, a intergeracionalidade nas atividades de aprendizagem, no âmbito deste nível de ensino. Neste sentido, têm sido disponibilizados instrumentos e mecanismos formais e legais que possibilitam aos jovens concluir o ensino secundário e prosseguir estudos de nível superior.

2. Mediadoras para uma aprendizagem intergeracional nos contextos não formais

No nível dos contextos não formais de aprendizagem, a realidade assume contornos relativamente diferentes. De fato, as instituições que promovem atividades deste âmbito são, na sua maioria, oriundas

do movimento associativo gerado pela ação cívica e social dos indivíduos nas respectivas comunidades. Esta dimensão comunitária induz, ao conjunto de atividades e projetos promovidos pelas instituições, uma matriz intergeracional que dificilmente se verifica noutros contextos e que é, no presente, um dos componentes mais estruturantes da construção e reforço da identidade social e territorial dos indivíduos, contribuindo, de forma significativa, para a formação geral das populações, para a promoção do diálogo social e para a aquisição de competências de natureza diversificada ao longo da vida.

Na realidade portuguesa, esta rede de instituições está presente em todo o território e em todas as comunidades. Desde os meios de matriz mais urbana às pequenas comunidades do interior rural, as instituições resultantes da ação social e cívica estão presentes em todas as localidades e são a mais forte e significativa rede institucional existente. Foram essas instituições, muitas vezes, os únicos espaços disponíveis para a formação de um número significativo de indivíduos, particularmente quando as suas condições económicas os afastaram dos ambientes escolares de aprendizagem, como afirmam Correia & Cabete (2002, p. 45-46), ao considerar a educação não formal como “a única forma de aprendizagem da maioria dos adultos”.

Ainda hoje, apesar do aumento global da presença dos indivíduos nos percursos de formação académica, as trajetórias de qualificação assentes em contextos de aprendizagem não formais, disponibilizadas pelas instituições da sociedade civil, continuam a fazer parte dos percursos vitais das pessoas. Este fato é, aliás, bem evidente nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, uma vez que a elaboração dos portfólios que sustentam a desocultação dos conhecimentos e das competências construídos ao longo da vida, em todas as suas dimensões, tem trazido à superfície a vital importância das aprendizagens concretizadas em contextos não formais, no âmbito da qualificação global dos indivíduos.

Por outro lado, em oposição à matriz cultural, educacional e geracional padronizada e *monocolor* disponibilizada pelos contextos formais de aprendizagem, as formas de construção local das práticas

educacionais não formais resultam, em muitos casos, das “combinações diversificadas de estruturas, contextos, actores e práticas sociais” (RHOTES, 2003, p.155) que, por isso mesmo, evidenciam uma *multicoloração* de conteúdos, estilos de trabalho e de aprendizagem, relação social e pedagógica e níveis de participação e de parceria pessoal e institucional.

No que se refere ao conteúdo cultural da ação educacional, verifica-se, quase sempre, em cada território, uma acentuada heterogeneidade no que é disponibilizado pelas instituições que nele existem e exercem a respectiva atividade. No caso português, particularmente no interior do país, existe um número muito significativo de instituições que desenvolvem a sua atividade nas mais diversas áreas.

A título de exemplo, nos referimos a um estudo que, neste momento, estamos a concretizar no município do Alandroal¹⁴ – município com uma área de 544,86 km² e uma população adulta (com 18 ou mais anos) de 5.582 indivíduos –, onde o universo de instituições existentes (328) superou, em grande medida, as expectativas iniciais. Neste universo de instituições, o conjunto de aprendizagens que foram promovidas numa década (1997-2007), já identificadas e caracterizadas (689), está, claramente, para lá do que seria imaginável (NICO, B. & NICO, L., 2009). A esmagadora maioria destas aprendizagens ocorreu em contextos não formais e informais.

Temos, hoje, a clara percepção de que a análise – que está em curso – das aprendizagens identificadas nos revelará um universo, ainda pouco conhecido, de contextos não formais e informais de educação, mas que será, eventualmente, promotor de um contributo muito significativo no processo de qualificação dos indivíduos residentes no território do Alandroal. A participação nas atividades concretizadas em contextos não formais e informais nem sempre é percebida pelos indivíduos

¹⁴ Projeto *Arqueologia das aprendizagens no Alandroal*, promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CED/81388/2006).

como um meio de aprendizagem. No entanto, um estudo recente do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009) demonstra a importância da realização das aprendizagens não formais, a par das formais.

3. O encontro das/nas aprendizagens

Pensamos, pois, que o conhecimento das redes locais de instituições e contextos promotores de oportunidades de aprendizagem é essencial para uma cartografia completa da realidade educacional de um determinado território. Naturalmente, este exercício de cartografia educacional assume o pressuposto de que os vértices geográfico, demográfico, social e econômico condicionarão a geometria do **mapa das aprendizagens** de cada território. Um mapa onde todos os nós da rede deverão ser considerados, porque todos eles são, na realidade, *coordenadas* por onde passam os indivíduos nas suas trajetórias vitais (NICO, 2008). Até porque, no presente, “a hegemonia da forma escolar e o monopólio educativo da escola têm vindo a ser postos em causa no domínio dos princípios (concepção de educação permanente) mas também no domínio das práticas” (CANÁRIO, 1996, p. 7).

Se considerarmos que todo “o acto educativo está imerso num determinado contexto, que é a síntese de factores como o tempo, o espaço, a história, as experiências, os projectos e as circunstâncias naturais em que se desenvolvem os agentes da prática educativa” (GÓMEZ, FREITAS & CALLEJAS, 2007, p. 177), o estudo e a consideração do potencial educativo dos territórios, considerando todos os contributos de todos os protagonistas (indivíduos, famílias, empresas, instituições da sociedade civil e instituições públicas nacionais, regionais e locais) são, na atualidade, algumas das preocupações fundamentais no desenho e concretização de políticas locais promotoras de um modelo de desenvolvimento humano, cultural, económico e social assente numa matriz de sustentabilidade e de estreitamento da cooperação. Um trabalho que se deve alicerçar em parcerias sinérgicas e potencializadoras dos recursos endógenos, que devem estar integradas aos instrumentos

de planeamento e ordenamento prospectivo das estruturas físicas, equipamentos e ofertas de educação e formação (de jovens e adultos), de que é exemplo a Carta Educativa, em nível municipal (art. 10 do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro), embora pese o curto perímetro conceitual e funcional deste importante instrumento de gestão política local.

Conhecer, valorizar, integrar e, por isso mesmo, respeitar a totalidade das aprendizagens disponíveis em cada território, promovendo o necessário encontro cultural e geracional entre o conhecimento autóctone e o conhecimento escolar é, em nossa opinião, um exercício fundamental para uma educação sustentável, de bases territorial e social, respeitadora da matriz cultural de cada comunidade, promotora do trabalho cooperativo, que solidifica os laços sociais e é impulsionadora da abertura cultural, que enriquece e desenvolve.

Referências

- CANÁRIO, R. "Nota de Apresentação". In: ALVES, Natália *et al.* *A escola e o espaço local: políticas e actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- CORREIA, A. & CABETE, D. O valor do que aprendemos ao longo da nossa vida... e a importância do Sistema Português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In: SILVA, Isabel *et al.* (Orgs.). *Educação e formação de adultos: Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA, 2002. p. 45-53.
- GÓMEZ, J., FREITAS, O. & CALLEJAS, G. *Educação e desenvolvimento comunitário: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições, 2007.
- INE. *Aprendizagem ao longo da vida – Inquérito à educação e formação de adultos*. Lisboa: INE, 2007.
- MELO, A. "Da serra Algarvia à secretária do ministro". In: Sessão Comemorativa do 30º aniversário da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, em 10 de outubro (texto cedido pelo próprio), 2006.
- NICO, B. Aprender no interior português: vértices para um pensamento integrado e uma acção responsável. In: BRAVO, Nico (org.). *Aprendizagens do interior: reflexões e fragmentos*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008. p. 9-19.

NICO, B. & NICO, L. Arqueologia das aprendizagens no Alandroal: em busca das escolas fora da escola. In: *Actas do X Congresso Internacional Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009.

PARASKEVA, J. A construção local do currículo – coragem ou honestidade? In: BRAVO, Nico (Org.). *Aprendizagens do interior: reflexões e fragmentos*. Mangualde: Edições Pedago, 2008. p. 29-70.

ROTHES, L. Inovação sustentada no reconhecimento e certificação de competências de vida dos adultos. In: SILVA, Isabel *et al.* (Org.). *Educação e formação de adultos: factor de desenvolvimento, inovação e competitividade*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, 2003. p. 151-158.

Legislação referida

Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Estabelece o quadro geral do sistema educativo (o art. 20 estabelece o público-alvo do Ensino Recorrente).

Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro – Regulamenta os Conselhos Municipais de Educação e aprova o processo de elaboração de Carta Educativa, transferindo competências para as autarquias locais.