

Educação de adultos precisa de políticas continuadas e integradas

Cármen Cavaco tem doutoramento, mestrado e licenciatura em Ciências da Educação/Formação de Adultos, realizados na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa – onde exerceu funções como assistente, entre 2000 e 2009. Desde 2010, é professora auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, onde leciona e investiga nas áreas das Ciências da Educação e da Formação de Adultos. Desenvolve investigação nos seguintes domínios/temas: formação e aprendizagem; formação experiencial; educação não formal e educação informal; políticas públicas de educação e formação de adultos; adultos não escolarizados e adultos pouco escolarizados; reconhecimento e validação de adquiridos experienciais; método biográfico. É membro do grupo de trabalho Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience, da Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe) e da rede Education, Formation, Développement (REDFORD). É vice-presidente da AFIRSE-Portugal e membro da Mesa da Assembleia-Geral da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

É correta a percepção de que a investigação na área das ciências da educação está a diversificar-se e a alargar horizontes?

A investigação em ciências da educação é, de facto, um domínio que tem vindo a desenvolver-se muito em Portugal, sobretudo a partir dos anos 90, embora anteriormente tenha havido um trabalho de base, nomeadamente aqui em Lisboa, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação [atual Instituto da Educação]. Na altura, eram sobretudo professores que vinham fazer a licenciatura e sempre houve a preocupação de aliar formação e investigação, uma vez que se partia do pressuposto de que não conseguimos ser bons profissionais na educação sem sermos também investigadores, porque é a investigação que permite a reflexão. Era, portanto, uma investigação muito focada nas práticas profissionais de cada pessoa, que depois dava origem à mudança, à transformação. Eu fiz aqui toda a minha formação e comecei a dar aulas aqui, em 1999...

Quer dizer que a sua experiência docente tem sido sempre no Ensino Superior?

É curioso... A minha primeira experiência como docente foi no Ensino Recorrente, antes de entrar para a faculdade. No final dos anos 80, havia muita falta de professores e algum investimento no Ensino Recorrente – já tinha passado a fase da alfabetização e a ideia era descentralizar e aumentar a escolaridade das populações. E eu tive a oportunidade de trabalhar um ano, na minha aldeia, como docente de Biologia e de Matemática. Éramos três e nenhuma de nós tinha experiência, mas foi uma experiência muito rica, porque eram pessoas da comunidade onde vivíamos, que nós conhecíamos e nos conheciam desde pequenas. Na faculdade, fiz especialização em administração educacional e depois fui trabalhar como consultora, numa empresa do Porto, sobretudo em estudos nacionais de avaliação de programas de formação – participei, por exemplo, na avaliação do PRODEP (educação), do PROFAP (administração pública) e em muitos programas de outras áreas. Estive lá durante quatro anos e depois vim para a faculdade. Estou aqui desde '99, a dar aulas e a realizar investigação.

E que avaliação faz da investigação em ciências da educação?

Aquilo que resulta da minha reflexão é que ela traduz a hegemonia do modelo escolar. Se fizermos uma compilação da investigação feita em Portugal nos últimos 30 anos, a esmagadora maioria é centrada na escola. No fundo, ainda estamos todos muito centrados numa perspetiva de educação muito redutora, e isso é preocupante. Claro que é muito importante investir em investigação sobre a escola, mas eu gostaria de ver mais investigação desenvolvida fora da escola. É, dentro da escola, sobre processos educativos que não dizem respeito à educação formal – na escola passam-se coisas muito ricas e pertinentes, ao nível da educação não formal e da educação informal, que raramente são estudadas. Portanto, apreende-se a escola numa perspetiva que eu acho bastante redutora, quase só a escola enquanto instituição...

Passaria por valorizar mais as dimensões não curriculares...

Isso mesmo! Passaria por pensar a escola numa abordagem mais ampla, não apenas referente aos currículos escolares, mas também enquanto instituição de socialização, e de trabalho de alunos e professores, onde há dinâmicas muito ricas, além do que é dado nas salas de aula. Há escolas com projetos educativos extraordinários, que têm um potencial educativo muito importante e que, por não serem encarados assim, os investigadores não os estudam. É pena que isso não aconteça com mais frequência, porque estamos a invisibilizar essas escolas e esses projetos. É como se na escola não existisse mais nada além do que é feito nas salas de aula, e não é verdade. Na escola há processos riquíssimos, a vários níveis, que não são estudados.

Quer exemplificar, a partir da sua experiência?

Por exemplo, no ano passado, fizemos um estudo nacional sobre o insucesso e o abandono escolar numa perspetiva de género – porque as estatísticas revelavam que ambos são mais elevados entre os rapazes – e apercebemo-nos de algo muito interessante. Embora seja bem evidente através das estatísticas e referido nos meios académicos como existente na maioria dos países, os professores que responderam ao inquérito [cerca de mil, de escolas públicas] não faziam ideia de que o fenómeno acontecia e, mais do que isso, contrariavam os dados e diziam que não.

Como assim?

Nós escolhemos professores com 15, 20, 30 anos de serviço, e a maioria dizia-nos que a partir da sua experiência profissional não tinha dados para pensar que fosse assim. E quando os confrontávamos com dados sobre as respetivas escolas, porque fomos entrevistar professores em escolas onde as estatísticas do ministério confirmavam que as taxas de insucesso e de abandono entre os rapazes era muito superior à média nacional, eles diziam que nunca tinham notado... No fundo, aquilo de que nos apercebemos foi que os professores partem do princípio que tratam de igual modo os rapazes e as raparigas, mas, de facto, há diferenças enormes, que reproduzem estereótipos de género que são transportados da família para a escola e que eles próprios também os têm.

A escola é sexista e favorece as raparigas?

O que acontece é que a hegemonia do género masculino é tão forte que é difícil reconhecer que os rapazes podem ter mais dificuldades do que as raparigas. Não porque sejam menos inteligentes, mas porque se esforçam menos, estudam menos, respeitam menos as regras da escola – fazem menos aquilo que Perrenoud diz que é o 'ofício do aluno'. Assumem mais a rebeldia, achando que assim mostram a sua masculinidade – a masculinidade hegemónica – e que não é positivo reconhecer que estudam, porque isso é uma característica mais associada às raparigas. Portanto, reproduzem estes estereótipos de género e ficam numa situação que os despenaliza. Mas isto não quer dizer que as raparigas estejam em vantagem. Acontece é que aproveitam melhor a oportunidade, porque sabem que tudo vai depender do seu esforço, e então esforçam-se mais e conseguem melhores notas. Portanto, não é tratamento de vantagem... Aliás, nós vamos às escolas primárias e temos os espaços de recreio praticamente ocupados por campos de futebol. E quem é que joga futebol? Essencialmente, os rapazes, porque não deixam as raparigas jogar... Isto já se discute muito no âmbito da Sociologia da Educação e das ciências da educação, nomeadamente em França: como é que o espaço escolar se deve organizar durante os tempos de intervalo, de modo a não reforçar os estereótipos de género e a dar igual oportunidade a todos para brincarem no espaço que é de todos. Isto para reafirmar que dentro de escola se passam coisas além do que é a educação formal – as relações com o saber e com os professores, as influências positivas e negativas que eles exercem... – e dizer que, do ponto de vista de investigação, gostaria muito que tivéssemos mais pessoas a estudar as dinâmicas educativas de natureza não formal e informal, dentro e fora da escola.

Dinâmicas, essas, que ocorrem com particular incidência na educação de adultos...

Como incidimos essencialmente na educação não formal e informal, a partir do momento em que há dinâmicas de grupo, isso interessa-nos muito do ponto de vista da formação de adultos que se está a processar. E há muitas dinâmicas a acontecer em Portugal que merecem atenção e que corremos o risco de não fazer emergir, e de lhes dar visibilidade, porque não temos capacidade para as estudar. Somos cada vez menos a fazer investigação...

Do ponto de vista da formação de adultos, que análise faz do atual momento da investigação?

A educação de adultos, enquanto campo científico de conhecimento, emerge após a Segunda Guerra Mundial, que foi quando se começaram a desenvolver as grandes orientações políticas dos organismos internacionais para a educação de adultos, muito orientadas, inicialmente, para a alfabetização e, mais tarde, para a formação profissional; e posteriormente, para outros domínios.

Em Portugal também?

No caso português, já durante o Estado Novo, nota-se alguma intenção de ter uma política pública orientada para os analfabetos, muito por via das pressões internacionais – na altura, foi lançada a Campanha Nacional de Alfabetização. Depois de 1974, fizemos algum investimento em alfabetização e educação de base e, a partir dos anos 80-90, começamos a ter políticas muito orientadas para a formação profissional de adultos, de trabalhadores, por via, sobretudo, do Fundo Social Europeu, e programas de formação, praticamente, para todos os setores profissionais. Finalmente, a partir de 2000, entrámos noutra ciclo de políticas públicas, que criou dinâmicas diferentes, com algumas dimensões de inovação que tentaram cruzar o que até então estava separado. Foram criados os cursos de educação e formação de adultos (EFA), de dupla qualificação e certificação, que juntavam uma formação de base e uma dimensão mais técnica e conferiam aos adultos um certificado escolar e um certificado em determinada área profissional. Foi a primeira vez que aconteceu a nível nacional, no âmbito de uma política pública, mas havia organizações, como a ESDIME [Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste] e a coordenação do Ensino Recorrente de Aljustrel, que já se tinham apercebido de que a formação profissional e a educação de base, ou a alfabetização, sozinhas e de costas viradas, não faziam sentido. Por isso, já tinham ensaiado cursos com as duas valências, que funcionavam muito bem.

Um bom exemplo de dinâmica local.

Não sei se em 98/99, houve um concurso nacional de boas práticas e foi quando se percebeu que esses cursos existiam no terreno. A iniciativa foi premiada e o modelo expandiu-se a nível nacional para os cursos EFA. A ESDIME é uma associação de desenvolvimento local. Em Portugal há várias, a funcionar em rede, mas autonomamente. Cada uma tem a sua missão, a sua equipa, com autonomia para decidir o que vai fazer, mas têm uma base comum de trabalho, que é o desenvolvimento integrado das respetivas comunidades. Portanto, estamos a falar de associações que têm tido um papel muito importante e que são invisibilizadas, ninguém fala delas. É um setor em que precisávamos de investigação, porque têm experiências riquíssimas no terreno de educação não formal.



E porquê esse silenciamento, essa invisibilidade?

Há duas leituras possíveis e talvez sejam as duas válidas. Por um lado, há a tendência de nós, investigadores, incidirmos, essencialmente, sobre políticas públicas. O que faz parte das políticas públicas é estudado; se não fizer, é ignorado. Por isso, se olharmos para os estudos no âmbito da formação de adultos, temos investigação, sobretudo, sobre o Ensino Recorrente, que foi uma política pública, sobre formação profissional, menos até, mas também foi política pública, depois temos os cursos EFA e o reconhecimento, validação e certificação de competências nos CRVCC (Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), que deram lugar aos Centros Novas Oportunidades (CNO), mais tarde aos CQEP (Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional) e agora aos QUALIFICA. Ou seja, sabemos o que se passa no âmbito dessas políticas públicas, o que funcionou bem e o que funcionou menos bem. Mas o que falta mapear é muito. E é impossível, porque este é um domínio muito diversificado – se dizemos que nas práticas da educação de adultos está tudo o que vai além do escolar, sempre que há pessoas a aprender sozinhas, ou umas com as outras, isso interessa-nos. E isso é tudo, é a vida social, são as dinâmicas sociais...

E não podemos deixar de evocar os cortes na Ciência...

Nós somos um país pequeno, com poucos investigadores, e nos últimos anos temos vindo a ter ainda menos pessoas... Tem havido desinvestimento, mas também não será por acaso que se estudam mais as políticas públicas – os investigadores sabem que, à partida, esses têm mais hipóteses de financiamento. Se lhes apresentam uma proposta de investigação sobre uma política pública para ser financiada, os governantes conseguem perceber rapidamente o interesse que aquilo pode ter para apoiar as próprias orientações políticas. Já se dissermos que vamos estudar dinâmicas populares ou movimentos sociais, isso não interessa. Sobretudo se investigam fenómenos de autogestão, de autonomia das populações, isso são...

Projetos sem retorno...

O professor Rui Canário diz, e eu concordo plenamente, que não podemos estar à espera de ser o Estado a apoiar estes projetos e a apoiar o financiamento deste tipo de investigação, porque são processos muito centrados nas comunidades, nas pessoas, nas dinâmicas de autogestão que elas encontram e pouco compatíveis com o nosso modelo democrático, muito centrado no Estado e no mercado. Portanto, se as pessoas, de uma forma autónoma, vão criando redes, aprendizagens, formas de vida e de resolver os problemas, que são alternativas ao modelo de desenvolvimento atual, que interessa sobretudo ao mercado, e às formas como o Estado encara as populações, as comunidades, é óbvio que isto, em última análise, pode pôr em causa o próprio funcionamento do Estado.

Essas dinâmicas alternativas são mais perceptíveis no interior do país ou nos grandes centros populacionais? E o que motiva essas associações?

Acontecem no interior, mas também em meio urbano. Por exemplo, perto de Lisboa, a Associação Cultural Moinho da Juventude realiza um trabalho fantástico na Cova da Moura. Foi criada e é gerida pelos próprios moradores, uma especificidade que não conheço em mais associação nenhuma. Respondendo à sua questão, estas associações têm uma filosofia que é o desenvolvimento integrado, um modelo alternativo ao modelo hegemónico de desenvolvimento, que tem vindo a ser evidente em Portugal e que é desenvolver no litoral e desertificar no interior. Desde que existem, estão em contracorrente como o modelo hegemónico e, mais do que isso, não são reconhecidas nem financiadas pelo Estado.

Isso também compreende uma questão ideológica...

Isso mesmo! Porque, no fundo, elas estão a fazer um outro tipo de política, alternativa à que o Estado tem vindo a fazer. Elas fazem uma intervenção sustentada, em várias áreas (social, cultural, educativa, patrimonial, económica, da formação), trabalham com as crianças, os jovens, os idosos, as famílias, as mulheres, os homens... Quer dizer, é uma dinâmica comunitária, preocupada com a vida das pessoas, com o bem-estar, com a qualidade de vida. É pena que não haja mais investigação no âmbito das ciências da educação, para compreender melhor e dar visibilidade a estas dinâmicas, porque é, de facto, um trabalho com resultados muito importantes a nível de educação e de formação das comunidades.

Recentrando-nos na educação de adultos e na sua evolução ao longo do tempo...

Relativamente à evolução das políticas, quero reforçar um aspeto muito importante – a educação de adultos é muito mais do que as políticas públicas de educação de adultos. A partir de 2012, com o enorme desinvestimento no setor, houve quem dissesse que já não havia educação de adultos em Portugal, mas educação de adultos sempre houve e vai continuar a haver, independentemente de termos políticas públicas orientadas para esse campo ou não. Agora, é óbvio que Portugal precisa muito dessas políticas. Mas nós temos dois tipos de problemas nas políticas de educação de adultos. Um deles, identificado em muitos estudos, é não conseguirmos assegurar a continuidade das políticas: temos orientações fragmentadas, que mudam com os governos e, portanto, na realidade, nem podemos designá-las por políticas; são medidas que, quando os governos terminam os seus mandatos, são substituídas por outras. Isto é lamentável, porque em pleno século XXI, não se justifica que continuemos a ter esta mentalidade de partidarização da governação. E aqui o problema é dos governantes, que não têm capacidade de pensar e concertar políticas públicas a longo termo. E assim, as políticas para um domínio que é estratégico para o país não estão contempladas no Orçamento de Estado! É uma incoerência enorme...

A educação de adultos não é contabilizada no OE?

Não. Só foi contabilizada no Orçamento de Estado quando era Ensino Recorrente, e aí estava no orçamento do Ministério da Educação. De resto, a formação profissional foi realizada com fundos comunitários, o reconhecimento e validação de adquiridos foi realizado com fundos comunitários... São coisas feitas em função das oportunidades de Bruxelas, mas aí não são definidas como verdadeiras políticas públicas. Se isto não se resolve, é uma perda de recursos e de experiência; é um desperdício muito grande, e não nos podemos dar ao luxo de fazer isto. É muito grave.

Há pouco falava em dois problemas da educação de adultos – um é a descontinuidade das políticas públicas, e o outro?

O outro aspeto muito importante é que elas não são pensadas de uma forma integrada. Por vezes, temos políticas públicas orientadas para os menos escolarizados, para a alfabetização e para a educação de base, depois temos políticas orientadas para a formação dos trabalhadores, para a formação profissional. Mas não temos políticas públicas que reflitam sobre que adultos temos em Portugal e o que precisamos para esses adultos. Por exemplo, no período em que mais se investiu nos cursos EFA e no reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, entre 2000-2012, desinvestiu-se imenso na alfabetização de adultos. E nós temos cerca de 500 mil adultos analfabetos... Por isso eu falava de invisibilidade.

500 mil é muita gente... Tinha a impressão de que o analfabetismo já fora apresentado como sendo um fenómeno residual...

Pois... Pensava-se que o problema se ia resolver de modo natural, porque os analfabetos são as pessoas mais idosas, que vão morrendo, e naturalmente o problema vai desaparecendo. Mas, na realidade, não foi o que aconteceu, porque há muitos jovens analfabetos. E se os há, temos de perceber porquê... O que é que não é feito na escola? O que acontece a estes jovens, que não conseguem aprender a ler e a escrever? O que os leva a sair da escola sem realizarem estas aprendizagens? E há muitos... Uma coisa é certa, o problema não vai acabar de forma natural, e os nossos governantes já deviam ter percebido isso. Só que também me parece que a partir dos anos '90 houve uma colagem do discurso político à tentativa de passar a ideia de um país desenvolvido. E um país desenvolvido não é compatível com uma taxa de analfabetismo de 7%, na altura, e atualmente de 5%. Portanto, foi um problema que foi tornado invisível e quase deixou de existir como problema.

E comparativamente com outros países?

Bom, isto de facto é um problema complexo, porque os outros países também não assumem o problema. Nas estatísticas da Eurostat, onde diz analfabetismo, vários países colocam um traço, como se não tivessem dados, ou então colocam zero, o que é impossível. Em todos os países há analfabetos, que mais não seja por via dos emigrantes. Agora, ou têm os dados e não os querem difundir, ou não os recolhem quando fazem os censos nacionais. Portugal continua a ser dos países mais transparentes ao nível da estatística, mas depois faltam-nos medidas políticas orientadas para a resolução do problema. Problema que afeta de forma significativa a vida das pessoas. Uma investigação que fiz durante o mestrado foi sobre o

processo de formação dos analfabetos, que têm percursos de vida e percursos profissionais extremamente válidos para a sociedade portuguesa, contrariando a ideia, predominante do ponto de vista social e por vezes até do ponto de vista científico, de que são pessoas incultas, que não têm saberes e que são excluídas. Não é verdade, na maioria dos casos. Temos pessoas com percursos de vida extremamente válidos e com saberes muito importantes para eles e para nós, enquanto sociedade. Mas, de facto, o que eu sinto no contacto com essas pessoas é que todas elas têm muita pena de não dominarem a leitura e a escrita, e isso muda de uma forma significativa a sua vida.

O reconhecimento desses saberes pressupõe uma outra noção do que é o saber, do que é o conhecimento...

Pois... No fundo, esses saberes são saberes que as pessoas constroem fora da escola e ao longo do seu percurso de vida. São saberes considerados do senso comum, decorrentes da ação, que as pessoas adquirem a partir das suas práticas, na família, nos grupos sociais a que pertencem, na sua vida profissional... E esses saberes são fundamentais para a vida em sociedade. Rui Canário usa a ideia do iceberg: um terço está visível e dois terços estão submersos, invisíveis, e são o que representa os saberes que todos adquirimos através da nossa experiência de vida, sejamos não escolarizados, pouco escolarizados ou altamente escolarizados. Ou seja, a essência dos nossos saberes situa-se em modalidades educativas não formais e informais, portanto, aqueles que são aprendidos através da experiência, e esses são saberes básicos para a nossa vida no dia-a-dia. Claro que os saberes adquiridos na escola são fundamentais, com isto eu não quero dizer que desvalorizo os saberes académicos e científicos, pelo contrário. O que acho é que a nossa desvaloriza muito os saberes resultantes da experiência e não faz aquilo que o Boaventura Sousa Santos defende – uma ecologia de saberes, que passa por valorizar de igual modo os saberes que são adquiridos na escola e os saberes que são adquiridos por via da experiência.

Não sei se é o único, mas eu acho que esse é um dos grandes problemas...

Do reconhecimento do saber destas pessoas. Este conhecimento é invisibilizado, a sociedade não lhe atribui o devido valor e a própria Escola – o modelo tradicional de ensino – ignora muito estes saberes. E aqui entra Paulo Freire, o que ele propõe como orientação pedagógica, quer com crianças e jovens, quer com adultos, é a valorização do saber, da experiência de vida. Porque ninguém aprende só por via da rutura, em confronto com coisas novas, com mensagens novas; do ponto de vista cognitivo, e mesmo emocional, só despertamos para aquilo que nos está a ser dito se conseguirmos estabelecer alguma ponte com o que já sabemos. Portanto, um dos grandes problemas da escola é que o ensino tradicional entra em rutura com o saber anterior e parte do princípio que o aluno, quando entra na escola, não sabe nada. E, nessa lógica, o professor é o especialista, é quem domina os conteúdos académicos, é quem sabe, enquanto o aluno é um objeto de intervenção, em situação de défice; por isso, o professor vai ter que transmitir, vai ter que depositar. Daí a 'conceção bancária' da escola, a que Paulo Freire contrapõe o aluno como sujeito, como uma pessoa que tem saberes, que tem capacidades, que tem vontade e que tem uma relação com o saber. E essa relação com o saber é tão mais positiva quanto mais os professores conseguirem ajudar a estabelecer a ligação com o que o aluno já sabe.

Como é que estes saberes podem ser valorizados a nível social?

É óbvio que isto passa muito pelas representações sociais. Em Portugal atribui-se um valor muito importante aos diplomas, e quem não tem um diploma académico... Bom, o certificado tem uma importância muito grande ao nível social. O que não está correto é nós, investigadores e sociedade, não atribuímos nem sentido, nem significado, nem reconhecemos o valor do saber que as pessoas adquiriram de outra forma. Uma pessoa pode saber muito de línguas sem ter feito um curso de línguas... Estes saberes, que por vezes se cruzam com os saberes académicos, só que são aprendidos de outra forma, são muito importantes. A sociedade parava-se não os tivéssemos, porque todos temos muitos destes saberes, mais tácitos, muito ligados à resolução de problemas e desafios com os quais fomos sendo confrontados ao longo da vida. No entanto, a hegemonia escolar torna-os invisíveis, e por isso há uma certa dificuldade em valorizá-los do ponto de vista social. Mas, por exemplo, o reconhecimento e validação de competências – ou de adquiridos experienciais, como prefiro designar – foi uma política de educação de adultos fundamental para o país.

Mas também foi alvo de alguma controvérsia, com insinuações de “facilitismo” na obtenção da certificação...

Eu acho que não há questões fáceis e simples e esta é mais uma... O reconhecimento e validação de adquiridos experienciais tem uma série de dimensões importantes. Estes processos surgem no Canadá e mais tarde nos Estados Unidos, ligados a movimentos especiais. No Canadá, mulheres domésticas queriam retomar os estudos, entrando diretamente na universidade, e que o saber que foram adquirindo enquanto donas de casa fosse reconhecido na universidade, e conseguiram. Nos Estados Unidos, foram os veteranos de guerra que, quando regressaram, se confrontaram com o desemprego e também queriam ser reconhecidos pelos saberes que tinham adquirido enquanto militares, para retomar os estudos e para conseguirem integrar-se profissionalmente.

Isso acontece em que altura?

Nos anos 50, no Canadá, e mais tarde, nos Estados Unidos, nos anos 60/70. O que acontece é que estes processos de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais partem de dois pressupostos base: por um lado, para fazerem sentido e serem reconhecidos pela sociedade, temos de reconhecer que aprendemos através da experiência; por outro lado, que esse saber que se adquire através da experiência pode ser articulado com os saberes que se adquirem na escola. Estas duas grandes ideias de base são aquelas que fundamentam a emergência de políticas públicas neste domínio, a partir de 1995, com o «Livro Branco da Educação e da Formação» [Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva], e em 2000, com o «Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida», que vem destacar a importância de os vários Estados terem políticas públicas orientadas para o reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. E aqui entramos noutra dimensão, que torna as coisas mais complexas. De facto, nós temos duas grandes orientações políticas. O movimento da educação permanente surge com esta designação nos documentos da UNESCO, nos anos '70. É um movimento que entende a educação de uma forma muito ampla, abrangendo a educação formal, não formal e informal. É o que se passa dentro da escola, mas também o que se passa em grupos que se organizam e se gerem e que aprendem nesta dinâmica coletiva, e é o que se passa, também, quando as pessoas aprendem individualmente e ao longo da nossa vida. Desde que nascemos até morrer, estamos sempre a aprender e, portanto, não faz sentido investir só na educação das crianças e dos jovens, temos que investir também na educação dos adultos. Só que na altura, por via das pessoas que influenciaram esta orientação política da UNESCO, que eram pessoas ligadas a educação popular, pessoas ligadas aos

movimentos...

É o tempo de [Edgar] Faure?

É o 'relatório Faure' [Aprender a Ser, 1972], que é considerado um manifesto deste movimento. Na altura, embora estivessem a emergir as preocupações do desenvolvimento económico, isso já estava lá bem evidente, havia, apesar de tudo, uma dimensão humanista muito forte, era o desenvolvimento integral da pessoa, a educação orientada para a formação de cidadãos... A partir de 1995, com o «Livro Branco», há uma aproximação extremamente delicada, e da minha perspetiva bastante criticável, da educação e da formação ao desenvolvimento económico. É óbvio que a educação é fundamental para o desenvolvimento económico, mas tem que ser muito mais do que isso.

E essa colagem manteve-se, ou até se intensificou... No fundo, é que se passa com a OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico]...

Sim, a OCDE é a mesma coisa. E a evolução está cada vez mais ligada à instrumentalização da educação ao serviço do desenvolvimento económico. Por exemplo, no caso de Portugal, a associação do processo de reconhecimento de competências ao mercado de trabalho acaba por ser uma imposição de Bruxelas, fundamental para se ter apoio de Bruxelas. Ou seja, se as orientações de Bruxelas nos dizem que o processo de competências deve ser orientado para permitir a mobilidade profissional, e se este processo é enquadrado numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, em que a educação é entendida como um recurso ao serviço da empregabilidade e da competitividade, as pessoas que tinham proposto isto ficaram condicionadas: ou se fazia essa associação e se tinha dinheiro e as coisas avançavam, ou não se associava isto à questão da competitividade e empregabilidade, e aí não havia dinheiro. De facto, houve essa cedência, que foi péssima, mas foi a possível para Portugal ter dinheiro para desenvolver estes processos, até 2013.

Com altos e baixos?

Isto teve várias fases, mas entre 2000 e 2002, mais ou menos, o processo foi muito cuidado, porque era um processo novo, ninguém sabia como fazer e, portanto, andava tudo assim um pouco... As pessoas da ANEFA [Agência Nacional da Educação e Formação de Adultos] socorreram-se de especialistas, professores universitários, pessoas que tinham conhecimento nas áreas da experiência, da aprendizagem pela experiência, das histórias de vida, dos portefólios e tudo mais. Investiram muito na formação das equipas técnicas e isso foi uma mais valia.

Esse foi o ponto alto do processo...

Exatamente. Entre 2000-2002, tivemos seis centros-piloto iniciais, onde a ANEFA tinha técnicos que acompanhavam com muita frequência as equipas que estavam no terreno a realizar o processo, tinham os referenciais, era tudo discutido, era tudo falado, havia muita discussão nas equipas de cada um dos centros. As equipas dos centros tinham o acompanhamento da tutela, falavam com a tutela, discutiam e viam coisas que tinham de ser melhoradas e afinadas... Portanto, houve um processo de aprendizagem conjunto entre as pessoas do terreno e as pessoas da tutela, os técnicos. Isto foi inédito em Portugal e no mundo. Foi um processo muito rigoroso, com uma grande preocupação de fazer as coisas bem feitas no terreno e de assegurar que as pessoas que lá iam tinham todo um conjunto de saberes que lhes permitia levar o certificado (do 4º, 6º ou 9º ano) com toda a legitimidade.

E depois, porque é que acaba? O que falhou?

Nós tivemos um processo extremamente inovador por via das metodologias usadas, por via da formação dada às equipas no terreno, por via do acompanhamento pela tutela; um processo inovador porque permitiu a articulação entre a tutela e as equipas no terreno e a aprendizagem conjunta, porque investiu muito no acompanhamento dos adultos – durante muito tempo, as pessoas pensavam que era chegar ali e já está, mas não; havia um trabalho rigoroso com os adultos, que de facto tinham saberes – que eram comparados com o referencial – e com toda a legitimidade podiam levar aquele certificado.

Então, o que falhou?

O processo continuou bem até 2005, quando se dá uma enorme expansão da rede de centros. Até aí, tínhamos entre 60-80 e de repente, entre 2005-2012, passámos a ter quase 500. Isto foi considerado uma marca na altura do governo de Sócrates, mas foi feito um bocadinho na lógica das campanhas de alfabetização no Estado Novo, que era dar certificados para aparecer nas estatísticas... Mas eu tenho a certeza que houve muitos centros que trabalharam com muito rigor e, ao mesmo tempo, com muita angústia e muita decepção por verem o que se estava a passar nos outros...

Estamos a falar dos CNO?

Exato, Centros Novas Oportunidades. E o que é que nós tivemos aqui? Um aproveitamento político, uma medida que foi de expansão sem perceber, no mínimo, a complexidade que estes processos têm, porque este processo é difícil e exigente para as equipas e exigente para os adultos que estão lá a vivê-lo, a realizá-lo. Portanto, não se investiu no acompanhamento das equipas, não se investiu na formação das equipas e aquilo descambou... Começámos a ter problemas de qualidade e uma lógica de controlo muito grande, através de uma plataforma – à distância, as pessoas da Agência Nacional para a Qualificação conseguiam controlar todo o trabalho das equipas, pelo menos do ponto de vista da quantificação: quantos alunos têm processos, quantos entraram, quantos saíram, quantos já acabaram, quantos estão em diagnóstico, tudo... Porquê? Porque havia a ideia de que os centros que não cumprissem as metas estipuladas corriam o risco de não ter orçamento no ano seguinte. E isto colocava uma pressão enorme sobre as equipas. Outro aspeto importante que veio colocar dificuldades é que, a partir de 2007, o processo expandiu-se ao Ensino Secundário e o referencial do Secundário tem imensos problemas. Isso foi dito por muitas equipas aos responsáveis, mas a agência nunca mudou o referencial. O referencial do Ensino Básico foi ajustado à medida que os técnicos no terreno conheciam as

situações e faziam propostas, está adaptado, é válido; o referencial do Secundário é uma confusão imensa, ninguém se entende, é complexo, tem lá coisas que nós com mestrados, doutoramentos e pós-doutoramentos não dominamos, portanto, não podemos pedir a um adulto que vai obter o 12o ano que domine...



Voltando um pouco atrás, porque é que o RVCC acabou?

Acabou porque, de facto, as pessoas que constituíram o governo do PSD já diziam antes de entrar que iriam acabar com o que estava associado ao governante anterior, na lógica bem portuguesa de que as orientações políticas acabam quando o ciclo governativo também acaba. Mas havia alguma pressão de investigadores e técnicos e toda uma dinâmica social muito importante, porque foi única na história do país a mobilização de adultos. Nós tivemos um milhão e quinhentos mil adultos a aderir aos cursos EFA e aos centros, são muitas pessoas; tivemos cerca de 500 mil pessoas certificadas, são muitas pessoas... Então o que é que acontece? Os governantes do PSD sabiam que queriam acabar o processo por essas razões, mas também por uma outra muito importante, que é a questão do elitismo, que as nossas classes políticas denotam e fazem questão de reforçar. Ora, o RVCC era uma forma de muitas pessoas acederem ao diploma, ao certificado que não tinham conseguido anteriormente, e isto colocava muitos problemas a esses governantes, que começaram a dizer que só pode aceder ao diploma quem tem mérito. Como se as pessoas que adquirem conhecimentos fora da escola não tivessem mérito...

Agora temos o Programa Qualifica...

Em relação ao Qualifica, acho que neste momento há uma vontade política muito forte de retomar o que já tivemos entre 2000 e 2012, mas é muito difícil... Destruir é muito fácil, construir dinâmicas deste tipo é extremamente difícil, e ainda mais quando elas foram destruídas, porque se criou um descrédito grande e houve desmobilização quer dos adultos, quer das equipas. Apesar de todas as dificuldades, há muitos técnicos que são militantes desta causa e querem trabalhar nos centros Qualifica, mas a máquina já estava oleada e agora não está. E não há dinheiro, que é o grande problema. Entre 2000-2013 havia, mas não foi usado para este efeito e a gente não sabe o que lhe aconteceu. Na altura, a Comissão Europeia disponibilizou verba para o processo, mas agora isso não acontece. Portanto, ou o Estado mostra que, além de vontade, há uma verba financeira razoável para fazer funcionar estes centros, ou é um faz de conta.

Estão em 'standby' ou já funcionam?

Funcionam. Aliás, há centros que nunca deixaram de funcionar. Eu conheço o da Câmara Municipal de Lisboa, que funciona em autogestão e a câmara financia. Quer dizer que lhe vê alguma utilidade... Mas há outros que fecharam e depois voltaram a abrir como CQEP, mais orientados para os jovens do que para os adultos, mas depois também não havia dinheiro...

A presença de jovens com adultos, é desejável?

Bom... Quando as políticas públicas que inicialmente são pensadas para adultos começam a ser utilizadas progressivamente pelos jovens, temos tido experiências muito negativas, quer no Ensino Recorrente, quer neste processo de RVCC. Porquê? Eu própria defendo que crianças, jovens ou adultos, do ponto de vista da aprendizagem, têm processos semelhantes. Agora, do ponto de vista da atitude, do ponto de vista comportamental e do ponto de vista pedagógico, uma coisa é estar a trabalhar com grupos de crianças, de jovens, de adultos e outros grupos mistos. É diferente. Pode haver uma riqueza muito grande em determinadas coisas, como a relação intergeracional, mas também

há riscos. No caso do Ensino Recorrente, a partir do momento em que vêm mais jovens, o processo ainda se torna mais escolar e os adultos começam a sentir que aquilo já não é um espaço para eles. Nos CRVCC, com a adesão progressiva de jovens, corre-se o risco de alguns estarem a usar isto com pouca experiência de vida, com pouca experiência profissional, e de estarem a usar isto como forma de contornar o sistema. E aí abrem-se brechas para criticar também o processo. Eu diria que este processo é pensado para adultos, para pessoas que têm uma experiência, que adquiriram conhecimentos fora da escola e, portanto, não faz sentido nenhum que estejam lá jovens com 18 anos. Têm de ser pessoas com um percurso de vida e com experiência suficiente para terem adquirido saberes fora da escola, que são sobreponíveis, comparáveis e articuláveis com os saberes escolares.

Para terminar?

Eu gostava muito que os centros Qualifica retomassem a dinâmica que já tivemos, mas tenho muitas dúvidas. E uma coisa que me incomoda imenso é que não mudaram o responsável da agência – a pessoa que está (Gonçalo Xufre) é a mesma que estava antes e que destruiu o sistema... Quer dizer, a pessoa que defendeu a destruição do processo é a pessoa que está agora na construção do processo... Há aqui qualquer coisa que não é coerente, que não me parece que seja compatível.

ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS

“O reconhecimento de adquiridos experienciais surge em Portugal, nos anos 2000. Esta orientação foi pensada por pessoas muito atentas, que conhecem a realidade do país e a educação de adultos e que perceberam que era fundamental investir neste processo, porque havia muitas pessoas que tinham frequentado muitas ações de formação, que tinham muita experiência e muitos saberes acumulados, mas, na realidade, tinham um diploma escolar muito inferior às capacidades que evidenciavam. Portanto, por uma questão de justiça social, era fundamental que lhes fossem reconhecidos e validados os recursos que possuíam, que são recursos que os outros, escolarizados, adquiriram na escola.”

“Ao longo da sua vida profissional, essas pessoas colocaram os seus saberes ao serviço das comunidades, do mercado de trabalho, nas entidades onde trabalharam e, em muitos casos, desempenhavam funções muito superiores àquelas que estavam formalizadas, porque não podiam ascender a outra categoria profissional, porque tinham uma escolaridade muito reduzida. Isto foi uma forma de o Estado compensar as dificuldades que aquelas pessoas tiveram durante a juventude e a infância; muitas delas tiveram que sair da escola para ajudar as famílias, porque eram pessoas pobres.”

António Baldaia (entrevista)

Sofia Lima (fotografia)