

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO:
O (DES)ENCONTRO GERACIONAL DAS APRENDIZAGENS E A
FRACTURA CULTURAL

Bravo Nico

Lurdes Pratas Nico

1. A desvitalização da cultura local pela educação formal

A Educação que ocorre no âmbito dos contextos formais de aprendizagem concretiza-se, normalmente, em instituições de formação organizadas por níveis sequenciados de ensino e frequentadas por públicos, etariamente, estratificados. É assim que se estruturam os estabelecimentos de ensino formal escolar e de formação profissional e muitas instituições de ensino não formal.

Nestas circunstâncias, é habitual verificar-se, na generalidade das comunidades, uma verdadeira segmentação dos espaços e dos tempos de aprendizagem, facto que circunscreve a educação e a formação a verdadeiros compartimentos educativos estanques, que impossibilitam o diálogo, a cooperação e a partilha entre indivíduos de diferentes gerações.

Esta realidade – que se tem consolidado, à medida que os níveis de escolarização têm vindo a aumentar, relevando um maior tempo de frequência dos ambientes formais de aprendizagem, por parte de um número crescente de indivíduos – tem vindo a diluir a importância dos contextos familiares e conviviais no conjunto de aprendizagens protagonizadas pelos indivíduos e a reduzir, de forma muito significativa, a frequência dos contactos 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 baseado 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 estes não legitimados. Existe, nestas condições, uma certa desvinculação dos promotores e protagonistas da educação formal relativamente aos que a vão receber e às comunidades a que estes 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 vai acontecendo nas nossas comunidades, demonstra a existência de um, aparente, paradoxo no interior dos sistemas formais de aprendizagem: o que resulta do facto de que, à medida que aumentam os níveis de escolarização de uma determinada população, se assiste a uma crescente ausência da cultura local no conjunto de conhecimentos construídos e desenvolvidos nos contextos formais de aprendizagem e de formação.

De facto, 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 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 económica 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 da 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 hegemónico 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 hegemónico, «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 actualidade, 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 face à capacidade quase hegemónica de construção de narrativas educacionais, por parte das culturas mais escolarizadas e, conseqüentemente, mais fortes, económica, 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 acção de aprendizagem simultânea e cooperativa de indivíduos em diferentes idades e permitir o encontro de diferentes conhecimentos é um princípio fundamental 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 à primeira década deste século, os adultos que frequentavam a escola, ao nível dos ensinos básico e secundário, faziam-no em momentos distintos dos destinados aos jovens, pois, na sua grande generalidade, os adultos frequentavam a escola, durante o período nocturno. Essa modalidade de ensino destinada aos adultos, em Portugal denominou-se de *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 ingressarem nos cursos nocturnos. 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 Extra-Escolar* que, de acordo com os n.ºs 1 e 2 do art. 23º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 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 Extra-Escolar, ainda segundo a referida Lei, no n.º 4 do art.º 4º, 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 extra-escolar) não eram sequer promovidas por acção directa 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 regressar aos contextos escolares formais cerca de um milhão de adultos, que haviam saído, na generalidade dos casos, precocemente da Escola. Este programa, que 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, facto que os fez reentrar nos percursos formais de aprendizagem. Hoje em dia, o ensino recorrente e a educação extra-escolar, nos moldes em que foram criados, tendem a ser cada vez mais residuais e, nos espaços formais, em sua substituição, tem vindo a ser 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 acção para com a população adulta. Este facto 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 tem vindo a generalizar-se, particularmente desde que se reformulou o sistema de admissão ao ensino superior dos maiores de 23 anos. Esta nova realidade tem vindo a consolidar-se e tem induzido as instituições de ensino superior a reorientarem as suas ofertas formativas no sentido de as mesmas não comportarem qualquer *muro etário* nas actividades de aprendizagem que organizam.

O incontornável impacto do programa Novas Oportunidades – que permitirá a conclusão do ensino secundário a muitas centenas de milhar de indivíduos – fará, certamente, chegar ao ensino superior uma grande população de indivíduos de adultos e esta realidade sedimentará, pensamos, a intergeracionalidade nas actividades 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. Mediatrizes para uma aprendizagem intergeracional nos contextos não formais

Ao nível dos contextos não formais de aprendizagem, a realidade assume contornos relativamente diferentes. De facto, as instituições que promovem actividades deste âmbito são, na sua grande generalidade, oriundas do movimento associativo gerado pela acção cívica e social dos indivíduos, nas respectivas comunidades. Esta dimensão comunitária induz, ao conjunto de actividades e projectos 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 acção social e cívica estão presentes em todas as localidades e são a mais forte e significativa rede institucional existente. Foram estas 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 (2002:45-46), ao considerarem 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 trajectórias de qualificação assentes em contextos de aprendizagem não formais, disponibilizados pelas instituições da sociedade civil, continuam a fazer parte dos percursos vitais das pessoas. Este facto é, aliás, bem evidente nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, uma vez que a elaboração dos portefólios 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*” (Rhodes, 2003:155) que, por isso mesmo, evidenciam uma *multicoloração* de conteúdos, estilos de trabalho e de aprendizagem, relação social e pedagógica e níveis de participação e parceria pessoal e institucional.

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

A título de exemplo e referindo-nos a um estudo que, neste momento, estamos a concretizar no município do Alandroal ¹ – município com uma área de 544,86 km² e uma população adulta (com 18 ou mais anos) de 5582 indivíduos –, o universo de instituições existentes (328), superou, em grande medida, as expectativas iniciais e o conjunto de aprendizagens por este universo de instituições promovidas numa década (1997-2007) e que foram 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 – às 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 concelho do Alandroal. A participação nas actividades concretizadas em contextos não formais e informais, nem sempre é percebida pelos indivíduos 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

¹ Projecto “*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)

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 económico condicionarão a geometria do *mapa das aprendizagens* de cada território. Um mapa onde todos os *nós* da rede se deverão considerar, 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, 1996:7).

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, 2007:177), 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) é, na actualidade, uma 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 potenciadoras dos recursos endógenos, devendo estas estarem integradas nos 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, a nível municipal (art.º 10.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro), pese embora o curto perímetro conceptual e funcional deste importante instrumento de gestão políticas 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 base territorial e social, respeitadora da matriz cultural de cada comunidade, promotora do trabalho cooperativo, que solidifica os laços sociais e impulsionadora da abertura cultural, que enriquece e desenvolve.

Bibliografia

Canário, R. (1996). “Nota de Apresentação”. in Natália Alves *et al.* *A escola e o espaço local: políticas e actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Correia, A. & Cabete, D. (2002). “O valor do que aprendemos ao longo da nossa vida... e a importância do Sistema Português de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências”. in Isabel Silva *et al* (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Factor de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. Lisboa: ANEFA. pp: 45-53.

Gómez, J., Freitas, O. & Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.

INE (2009). *Aprendizagem ao Longo da Vida – Inquérito à Educação e Formação de Adultos 2007*. Lisboa: INE.

Melo, A. (2006). “Da Serra Algarvia à Secretária do Ministro”. in *Sessão Comemorativa do 30.º aniversário da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho*, em 10 de Outubro (texto cedido pelo próprio).

Nico, B. (2008). “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. pp: 9-19;

Nico, B. & Nico, L. (2009). “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.

Paraskeva, J. (2008). “A construção local do currículo – coragem ou honestidade?”. in Bravo Nico (Org.). *Aprendizagens do Interior: reflexões e fragmentos*. Mangualde: Edições Pedagogo. pp: 29-70.

Roths, L. (2003). “Inovação sustentada no reconhecimento e certificação de competências de vida dos adultos”. in Isabel Silva *et al* (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos: factor de desenvolvimento, Inovação e Competitividade*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. pp: 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.º 20.º estabelece o público-alvo do Ensino Recorrente).

Decreto-Lei n.º 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.

Resumo

Em cada território, existe um universo considerável de aprendizagens disponível para a totalidade da população aí residente. Aos contextos formais e escolares, onde a hegemonia das culturas letradas importadas de latitudes económicas, sociais e culturais, tantas vezes distantes, e legitimadas pelos poderes nacionais, sempre se apresentaram, como alternativos ou complementares, os contextos não formais e informais, promovidos pelas instituições locais, geradas e desenvolvidas pela chamada sociedade civil. Nesta heterogénea realidade social e institucional, coexistem diversos conhecimentos, diferentes culturas e distintos estilos e processos de aprender. Nestes contextos, aparentemente enriquecidos pela diversidade, existe, mais ou menos evidente, uma fractura profunda. Uma fractura entre as culturas, as gerações e os rituais de aprendizagem. Uma falha social que, lenta, mas inexoravelmente, vai afastando os mais novos dos mais velhos, os mais ricos, dos mais pobres, os mais letrados dos menos letrados, os que ficam dos que saem.

Palavras-Chave: Educação e Território; Educação Formal; Educação não Formal

Bravo Nico (jbn@uevora.pt)

Bravo Nico é professor no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, onde lecciona, em cursos de graduação e pós-graduação, nas áreas da Educação Comunitária e do Desenvolvimento Curricular. É membro fundador e Investigador Responsável do Centro de Investigação em Psicologia e Educação, do qual é Vice-Presidente do Conselho Científico e onde coordena o Grupo de Investigação *Educação e Território*. Pertence ainda aos Conselhos Editoriais da Revista de Estudos Curriculares e Cadernos de Política Educativa e Curricular.

A sua investigação recente tem-se centrado nas redes territoriais, comunitárias e institucionais de aprendizagem. O *Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*, de que já se realizaram cinco edições, tem sido o principal evento que divulga alguns dos mais significativos resultados dos seus projectos de investigação, que envolvem investigadores e estudantes da Universidade de Évora.

Institucionalmente, exerceu as funções de Pró-Reitor da Universidade de Évora, Director Regional de Educação do Alentejo e Presidente da Junta de Freguesia de São Miguel de Machede. Coordena, também, a Escola Comunitária de São Miguel de Machede e a Universidade Sénior Túlio Espanca/Escola Popular da Universidade de Évora, através das quais tem promovido diversas iniciativas no âmbito da promoção da literacia e da criação de oportunidades para o exercício do Direito à Educação para os residentes da comunidade e da região onde vive desde que nasceu.

No momento em que escreveu este capítulo, exerce, desde 2005, as funções de Deputado à Assembleia da República, onde pertence à Comissão de Educação e Ciência, coordenando a respectiva área no seio do Grupo Parlamentar do Partido Socialista.

Destacam-se, no seu conjunto de publicações, os seguintes títulos:

NICO, B., et al (Orgs.) (2008). *Aprender no Alentejo – IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora;

NICO, B. (Org.) (2008). *Aprendizagens do Interior: Reflexões e Fragmentos*. Lisboa: Edições Pedagogo;

NICO, B. (2008). “Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores”. in Inês Bragança et al (Orgs.). *Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores*. Petrópolis: DP et Alii Editora. pp. 197-206;

NICO, B. (2009). “As rugas e as veredas do direito à Educação no Alentejo: o caso do analfabetismo”. in Jorge Bonito (Org.). *Ensino, Qualidade e Formação de Professores*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. pp: 89-96;

NICO, B. (2009). *Pedagogia do Positivo: uma década de palavras geradoras na imprensa*. Lisboa: Edições Pedagogo.

Lurdes Pratas Nico