

Evolução da História da educação de Adultos em Portugal

INTRODUÇÃO

Parece haver consenso na sociedade que o futuro de qualquer país assenta em princípios relacionados com a educação dos seus cidadãos e da diversidade cultural e social, cujo reflexo directo se encontra traduzido no seu desenvolvimento e qualidade de vida. Não nos referimos só à educação das camadas mais jovens, mas salientamos a importância de uma educação ao longo da vida para todas as idades.

Em Portugal, como no resto do mundo, a educação de adultos vem assumindo uma crescente centralidade no debate da problemática educativa. Por outro lado, o seu campo de acção torna-se cada vez mais vasto, multiplicando-se as suas práticas, com as mais variadas origens, finalidades e estratégias, sinais claros de uma expansão que se perspectiva decisiva nos tempos vindouros. Esta acção tanto abrange modalidades de intervenção puramente educativa, como intervenções sócio-educativas através de projectos de animação das comunidades, visando o seu desenvolvimento endógeno, global e integrado.

A educação de adultos assume uma acção simultaneamente “curativa”, face aos défices educativos existentes na população adulta, e “preventiva”, com um papel estratégico face às novas exigências e desafios sociais, num mundo em transformação rápida e profunda. Não será, por isso, ousado pensar que existem perspectivas de forte alargamento deste campo, tanto mais que se acentua a consciência desta debilidade pelo poder político, quer ao nível central como local.

Conscientes que estamos da estreita ligação entre educação de adultos e desenvolvimento local, delineámos toda a investigação nesta área.

A autarquia é uma instituição responsável e interessada nesse desenvolvimento, pois quanto mais desenvolvido for o seu concelho melhor vivem as suas gentes e, também sabem que o barómetro de comparação com outros municípios é o nível educativo e cultural.

Os municípios têm sido uma das instituições locais mais solicitadas a trabalhar no campo educativo, quer como interventor autónomo, quer como parceiros do estado ou das instituições particulares. Indicadores desse fenómeno são tanto as referências legais como as solicitações locais à sua intervenção. A LBSE de 1986, abriu uma nova fase no

reconhecimento da autarquia como agente educativo, conferindo-lhe competências para a criação de estabelecimentos ou desenvolvimento de acções educativas na educação pré-escolar, educação especial, na educação recorrente de adultos e na formação profissional.

De facto, o município deixa de ser considerado apenas um contribuinte do sistema educativo ou um gestor de interesses privados no domínio da educação para ser entendido como uma instituição que participa na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do estado e com o mesmo estatuto de instituição pública.

Sabemos que são as autarquias, porque mais próximas dos cidadãos, que têm que dar resposta às necessidades do meio em que estão inseridas. No entanto, a realidade das autarquias difere, dependendo do contexto social, da adesão da comunidade ao desenvolvimento de projectos, da dinâmica dos seus autarcas.

Logo, a acção das autarquias pode levar a respostas distintas, dependendo das suas motivações e da necessidade de apoiar, de diferentes formas, as comunidades, devido à sua diversidade.

A importância deste estudo para além de ser um tema actual, é importante porque é um assunto pouco estudado e, é uma exigência do mundo actual (reestruturação produtiva, economia competitiva, globalização).

Devido à complexidade do tema estudado, pensou-se desenvolver o trabalho em três capítulos.

Este trabalho inicia-se com uma introdução geral; a identificação do problema; a definição das hipóteses; os objectivos e limitações do estudo.

O Capítulo I diz respeito à análise do quadro sócio-político legal, ou seja, a evolução do conceito de E. A. nas diversas políticas educativas.

No Capítulo II vamos tentar explicar a relação entre sociedades e organizações educativas e identificar o paradigma que estrutura o modelo de sociedade em que vivemos e que define a concepção de educação (paradigma sociocultural), assim como o paradigma educacional que estrutura a prática educativa, visando a consecução dos fins estabelecidos pela sociedade. Analisaremos também a noção de desenvolvimento local e as competências do Coordenador Concelhio.

O Capítulo III destina-se à investigação empírica, recolha de dados, selecção da metodologia utilizada e tratamento dos dados recolhidos. Tentaremos delimitar as principais linhas orientadoras da E. A., numa perspectiva de desenvolvimento local.

Finalizaremos, com o Conclusão, onde expomos a apreciação global sobre este estudo.

1- IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Sabemos que a educação é uma competência comunitária global que exige uma responsabilidade social acrescida no investimento e coordenação de esforços e recursos, tendo em vista o desenvolvimento pessoal, social e cultural de crianças, jovens e adultos.

Sabemos também, que a escola não pode ter a pretensão de fornecer aos indivíduos uma bagagem de conhecimentos suficientes para toda a vida. Ainda mais se tivermos em conta que, educação e tecnologia, nem sempre andaram de mão dadas na estrutura curricular do nosso sistema de ensino. Por esta razão, há a consciência de um “défice educativo” da nossa população, a maioria apresenta um nível de escolarização equivalente ao segundo ciclo de ensino básico. Mais que nunca, sentimos a necessidade de fazer um esforço no sentido de tentar aproximar os nossos níveis de instrução e desenvolvimento aos da restante Comunidade Europeia.

Qualquer política educativa não poderá ser vista senão de uma forma global e integrada, garantindo a ligação à comunidade e a igualdade de oportunidades de toda a população. Logo, o papel dos diversos actores educativos, designadamente os municípios, enquanto melhores conhecedores das realidades locais e da necessidade de responderem a carências profundas, assumem uma importância crucial na execução de uma política de educação de adultos.

É forçoso reconhecer que a educação de adultos não correspondeu, durante os últimos 20 anos, a uma prioridade educativa. O seu carácter marginal acentuou-se mesmo durante os anos 80 e 90, em que se assistiu a uma desvalorização, fragmentação e desarticulação do sector da educação de adultos. Aparece cada vez mais como refém do paradigma educacional, acolhendo os jovens que fracassaram ou abandonaram precocemente a escola.

No entanto, penso que este é um tema muito actual, que necessita de uma intervenção imediata visto ser uma exigência do mundo actual baseado na reestruturação produtiva, na globalização. O Ensino Recorrente necessita de se ajustar a esta realidade, de maneira a permitir uma formação cada vez mais abrangente e continuada de educação de adultos.

Com base nesta realidade, pode sustentar-se que o Ensino Recorrente de Adultos pode constituir, sem dúvida, uma aposta educativa estratégica, numa óptica de desenvolvimento com duas vertentes. A primeira é a de orientar a política de educação de

adultos no sentido de a interligar com a educação das crianças e dos jovens, contribuindo para pôr em pé políticas educativas integradas, numa perspectiva de educação permanente. A segunda, é a de encarar, numa perspectiva mais larga, a tarefa da alfabetização, articulando-a com a construção de uma consciência cívica e com a dinâmica de processos de desenvolvimento local, em que o poder autárquico e o movimento associativo são parceiros fundamentais.

Esta necessidade de construir parcerias, de trabalhar para uma causa comum levamos à formulação da seguinte questão:

- Será que o modelo organizacional actual do ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar dá resposta às necessidades e expectativas da Autarquia, numa perspectiva de desenvolvimento local?

2- DEFINIÇÃO DAS HIPÓTESES

Perante o problema levantado, pretende-se saber se a prática das autarquias em relação às actividades desenvolvidas pela Ensino Recorrente, numa perspectiva de educação de adultos, está em consonância com os objectivos por si definidos para o desenvolvimento do seu concelho.

A autarquia tem um papel preponderante em todas as áreas de desenvolvimento, não só pela capacidade financeira que dispõe, pelo apoio logístico, mas também pelo poder simbólico que lhe é atribuído.

Sabendo que a sociedade actual se coloca novos desafios às autarquias num modelo de educação de adultos mais descentralizado, diferenciado e inovador, esta deve promover acções inovadoras de educação e formação de adultos que permitam a valorização da comunidade em que está inserida.

Com base nestes pressupostos, vamos definir duas hipóteses, que iremos confirmar ou infirmar.

H₁ - A estrutura organizativa do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar está de acordo com o modelo de desenvolvimento que a autarquia definiu para a sua comunidade.

H₂ - O modelo organizacional actual do ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar dá resposta às necessidades e expectativas da Autarquia, numa perspectiva de desenvolvimento local.

3- OBJECTIVOS DO ESTUDO

Os objectivos que pretendemos conseguir perante o problema em estudo são os seguintes:

- Conhecer o conceito de E. A., enquanto subsistema de Educação;
- Conhecer a evolução da Educação de Adultos em Portugal;
- Identificar os efeitos do processo de aprendizagem no desenvolvimento pessoal e social do público a que se destina, como factor de promoção de desenvolvimento local;
- Identificar as relações institucionais existentes entre a Coordenação Concelhia do E. R. e a Autarquia a que está ligada;
- Conhecer as necessidades e expectativas da Autarquia em relação ao Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar.

Pensamos que a Educação de Adultos não se pode esgotar na promoção de competências elementares; deve:

- Assumir uma perspectiva profissional;
- Deve também promover uma formação cultural, científica e técnica mais abrangente e integrada no projecto de desenvolvimento da autarquia a que está ligada.

4 - LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Apesar da importância de que este estudo se reveste, existem algumas limitações que poderão interferir na investigação que se pretende realizar.

A primeira e principal limitação deste estudo é de ordem temporal já que o seu desenvolvimento respeita um período limitado de tempo.

A área de intervenção é igualmente outra limitação do estudo (a investigadora exerce funções profissionais fora do concelho de Tondela), já que a disponibilidade do investigador enquanto trabalhador estudante, não lhe permite conceptualizar o estudo em horários compatíveis com os das outras instituições focadas neste trabalho.

A ausência ou pouca literatura acerca deste tema é um aspecto sentido e que limita muito o resultado final do estudo.

A educação de adultos, como estratégia de desenvolvimento local, não deixa de ser uma prática limitada. A educação para o desenvolvimento e o sucesso das suas práticas educativas dependem precisamente do desenvolvimento de processos exteriores. Segundo SANTOS SILVA (1990), as práticas educativas localizadas variam segundo as conjecturas sociais - lógicas e vectores que escapam aos projectos de intervenção parcelar, e porque são estruturais, esses condicionamentos constituem-se como catalisadores ou como bloqueios. A estratégia educativa está assim comprometida com aspectos exteriores à sua própria dinâmica.

CAPÍTULO I
QUADRO SÓCIO-POLÍTICO LEGAL

1 - EDUCAÇÃO DE ADULTOS E AS NOVAS PERSPECTIVAS

A **educação de adultos** “...começa a ganhar a ganhar sentido e alguns contornos no decurso do século XIX no quadro de dois grandes processos: a formação de sistemas escolares nacionais e o desenvolvimento de movimentos sociais de massas” (Santos Silva, 1990: 12). De facto nas últimas décadas, a educação de adultos foi-se constituindo como um campo específico, surgindo de acordo com Santos Silva (1990) novas perspectivas:

- A primeira “introduz no núcleo duro da educação de adultos as questões da **qualificação e formação profissional...**”, realçando a rentabilidade produtiva da mão de obra. A expansão da doutrina da modernização através da qualificação dos recursos humanos transforma o ensino recorrente para adultos activos (que haviam abandonado o sistema escolar demasiado cedo), e a formação pós-escolar de trabalhadores em eixos centrais de convergência das políticas educativas.

De facto, os países industrializados vêm recentemente tomando consciência de que também eles têm problemas de analfabetismo regressivo e funcional.

- A segunda perspectiva decorre da evolução dos métodos de **alfabetização**¹, surgindo conceitos relacionados com a alfabetização funcional, combinação entre a aquisição da leitura e da escrita e a formação de base, designadamente profissional, segundo estratégias intensivas e programas diversificados e flexíveis.

Em vários países é atribuído um papel importante à alfabetização, especialmente nos países em revolução, pois verificava-se “...como a alfabetização podia ser também uma gigantesca operação de socialização política de massas”.

Aqui temos que assinalar a importância de Paulo Freire; que combinando uma atitude humanista, religiosa e a teoria e prática marxista, propõe um novo quadro para a alfabetização, já não como socialização, mas como “acção cultural para a libertação”,

¹ **Alfabetização**

Hoje em dia é considerado mais do que a simples aquisição dos rudimentos da leitura, escrita e cálculo, como vemos nas definições apresentadas.

“Aquisição dum conjunto novo de instrumentos que permitem aplicar a linguagem na solução de problemas e na comunicação” (Visi Pereda, 1992).

A alfabetização funcional “...equaciona precisamente as competências necessárias à execução de novas tarefas, de modo a que cada pessoa assegure a seu próprio desenvolvimento e da sua comunidade” (Benavente et Al., 1996: 4).

a “pedagogia do oprimido”, como educação no sentido de “consciencialização” do sujeito-em-situação. Esta concepção de Freire influenciará muitos movimentos no terceiro mundo, que interpretarão a educação de adultos do ponto de vista do seu papel na transformação (em princípio revolucionária, mas não autoritária) das estruturas sociais.

- A terceira perspectiva é a da **educação permanente**², o processo de auto aprendizagem, gerido pelo sujeito e ininterruptamente. O seu centro de interesse é o indivíduo como pessoa e como cidadão. Refere-se a uma formação plurifacetada, geral, intelectual, cívica e profissional do cidadão de certo modo comprometido com a sociedade e com o mundo em que vive, a pluralidade e a diversidade das acções incluídas sob o lema da educação de adultos constituem uma contribuição decisiva para o questionamento e a reorganização de todo o sistema. É característico da perspectiva da educação permanente o constante deslocamento das questões de mudança social para a esfera educativa.

² Educação Permanente

“Não é um simples prolongamento da educação tradicional. Significa uma série de novas análises a elementos essenciais da existência de cada um, começa pelo próprio sentido desta existência” (Lengrand, 1970: 62).

“...pode descrever-se como um processo de crescimento ou desenvolvimento até à realização final da própria pessoa, no tempo, ao longo de todas e de cada uma das fases da existência – infância, juventude, vida adulta, terceira idade – e no espaço, em todos os lugares em que a vida decorre” (Dias, 1986, cit por Nogueira, 1996).

A expressão “educação permanente” designa um projecto global que visa tanto reestruturar o sistema educativo existente como desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo (Recomendações da UNESCO sobre Educação de Adultos, 1970).

1.1 - Educação de Adultos como estratégia para o desenvolvimento

O campo da **educação de adultos**³ caracteriza-se pela diversidade das iniciativas que se acolhem entre as suas fronteiras. Segundo Santos Silva (1990: 91) “essa pluralidade começa por radicar nos diferentes problemas horizontais sociais que, convergindo, conferem sentido àquele campo, fazendo a sua diferença e a sua convergência a unidade na diversidade que o caracteriza.” Santos Silva (1990) distingue cinco componentes:

1. A questão do analfabetismo na sua dimensão literal, dos muitos milhões que não adquiriu as capacidades elementares de leitura, escrita e cálculo; na dimensão periliteral, dos que não completaram os níveis de ensino considerados como básicos; na dimensão funcional ou regressiva, dos que vão perdendo o domínio efectivo das competências e saberes que lhes foram transmitidos num momento inicial, escolar.
2. O de possuir um diploma escolar.
3. A educação permanente, como conceito e como ideal.
4. Práticas educativas não-formais. É importante que o sentido da educação de adultos não se alimente apenas da constatação dos défices, sejam eles o analfabetismo, em todas as suas variantes, a insatisfação de necessidades e procuras sociais em educação, a desarticulação orgânica dos diversos níveis e percursos escolares, dos diversos modos e canais de formação, e de todos eles com o mundo do trabalho, da domesticidade e da cidadania. Esse sentido alimenta-se também das práticas sociais, das actividades e das estratégias, associativas, públicas ou privadas, culturais, políticas, sindicais, religiosas ou económicas, formais ou informais dos actores sociais.

³ Educação de Adultos

“Conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, que sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas, consideradas como adultos pela sociedade de que fazem parte, desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal integral e de participação no desenvolvimento sócio-económico e cultural equilibrado e independente” (Conferência Geral da UNESCO, 1976).

5. Projectos e acções de intervenção social. A contribuição específica da educação supera os limites institucionais do sistema escolar e revela a globalidade virtual do seu impacto face aos processos sociais.

No caso português são, na opinião de Santos Silva (1990: 93) três os vectores estruturantes. São eles, “em primeiro lugar, a instalação e a actuação regular da rede pública de serviços, tutelada pela Direcção-Geral de Extensão Educativa; em segundo lugar, a intervenção de serviços públicos orientados para outras áreas da vida pública;...em terceiro lugar, iniciativas que emergem (...) da sociedade civil, ou seja, iniciativas promovidas e/ou protagonizadas por estruturas sociais não estatais, de diversa natureza.”

1.2 - A importância da educação de adultos ao longo da vida

Ao longo da história, verificamos que o homem está em constante mudança e evolução, quer a nível geral, da própria raça, quer a nível específico, como indivíduo. Essa mudança reflecte-se pela transmissão/troca de saberes e vivências marcando uma forma de pensar, estar e agir próprias à sua cultura e época.

“A educação ao longo da vida assenta em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (in “L’Education, Un Tresor est caché dedans”, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional presidida por Jacques Delors, 1996).

Ao conceito de cultura está inerente o conceito de EDUCAÇÃO.

“A educação só terá verdadeiro sentido quando constituir um instrumento de desenvolvimento das culturas próprias de cada comunidade humana. (...) Desenvolvimento e educação têm de estar, portanto, intimamente relacionados porque contribuem decisivamente para a salvação e promoção da cultura a todos os níveis” (Gonçalo Ribeiro Teles, in Educação de adultos: 413).

Todas as fases da vida de um indivíduo são boas para adquirir a cultura e a educação. Apesar da infância ser uma fase muito importante para a aprendizagem, é errado pensar que é a única. Sobre este assunto, refere Isabel Loureiro et Al (Circulo de Estudo): “Educação é um processo que dura toda a vida, tentando envolver a totalidade do ser e levando-o à participação activa na criação da cultura, da técnica, da ciência, do bem-estar, da riqueza da paz, da cooperação internacional, enfim realizando o indivíduo como pessoa e como membro de uma comunidade mundial.”

Assim, pode dizer-se que a educação de adultos sempre existiu, desde as sessões da recitação dos mitos nos povos primitivos à proclamação das leis nas civilizações antigas, às grandes manifestações desportivas e culturais dos gregos e romanos, às festas religiosas, peregrinações e biblias abertas das catedrais da Idade Média, às diversas manifestações de cultura popular em todos os tempos” (Abílio Marques et Al, in “Curso de Iniciação à Educação de Adultos”).

Mas existe um senão: “ a progressiva escolarização das sociedades que caracteriza os últimos séculos torna cada vez mais pesada a herança dos adultos que dela não partilharam, cada vez mais profundo o fosso que os separa da elite letrada, cada vez mais reduzidas as possibilidades de, através da simples cultura popular, atingirem as bases mínimas para poderem comunicar e conviver dentro da sociedade sem risco de serem submetidos a processos de alienação e exploração” (*Idem*).

Até meados do séc. XX os responsáveis pela educação preocupam-se mais com a educação das crianças e jovens sendo a dos adultos completamente esquecida.

Neste seguimento podemos deparar-nos com duas vertentes:

“A dos que receberam a preparação escolar, no seu todo ou em parte, considerando-se preparados e aptos para exercer a sua actividade profissional e, portanto, não carecem de (mais) preparação”. E a dos que “por uma outra razão não beneficiaram de qualquer educação escolar ou apenas a receberam em proporções mínimas sentindo que o tempo dos bancos da escola passou e com ele a possibilidade de estudar” (*Idem*).

Condorcet, em 1792, muito antes de se falar em educação de adultos propriamente dita, já dizia: “Constatamos que a instrução não deve abandonar os indivíduos à saída da escola, mas que deve abranger todas as idades, pois não há nenhuma idade em que seja impossível ou inútil aprender”.

É a tomada de consciência deste problema que origina os movimentos de educação de adultos que têm vindo a propagar-se um pouco por toda a parte.

2 – ENQUADRAMENTO SÓCIO-POLÍTICO LEGAL

2.1- Algumas das primeiras iniciativas na Educação de Adultos

A educação está ligada à noção de alfabetismo desde sempre.

A instrução na Idade Média portuguesa era feita em conventos e mosteiros. A escola era algo secundário para a preparação da vida social e profissional e o papel da escola era para as funções especializadas dentro da Igreja. Com os Descobrimentos, passa a ter um papel mais importante devido ao aparecimento da burguesia e a necessidade de saber ler e escrever. Depois da perda da Independência e durante o século XVII, o ensino é monopolizado pela Companhia de Jesus até que Pombal, em 1759, lhe retira esse poder e torna o ensino primário oficial, embora com grandes falhas. Tornou-se obrigatório a partir da década de 1820, embora o analfabetismo continuasse a ser enorme, apesar das diversas reformas feitas.

Segundo vários autores, nomeadamente Rómulo de Carvalho, as primeiras iniciativas relativas à Educação de Adultos em Portugal podem ser datadas de 1815, aquando do surgimento do “ensino mútuo” que criou as escolas nos quartéis, de forma a tentar alfabetizar os mancebos a prestar serviço militar.

A partir de 1848, durante a reforma de Costa Cabral e o predomínio do movimento associativo, surge um movimento de educação popular, destinado a adultos, abrangendo os cursos da instrução primária. Para além do papel desempenhado pelo associativismo laico há a assinalar, também o papel desempenhado pela Sociedade Católica.

O ensino nocturno para adultos é abordado por Henrique Nogueira na sua obra *Estudos sobre a Reforma da Educação em Portugal*, defendendo, igualmente o papel interventivo das associações e das populações locais.

De acordo com Nogueira (1996), nas décadas de 1870/1880, com a reforma de Rodrigues Sampaio, verifica-se um ainda maior empenhamento do movimento associativo. O industrial Casimiro Freire, empregando o método de João de Deus, cria as primeiras “escolas móveis”, que visavam suprir as carências da rede estatal, mas, ao mesmo tempo, lançar a semente do ideal republicano. No entanto o analfabetismo continuou elevado.

2.2 - A Primeira República

Com Revolução de 5 de Outubro de 1910 a educação popular entrou em franco

desenvolvimento. A obrigatoriedade escolar de 3 anos (1911) passa a ser de 5 anos (1919).

A partir da implementação da República, em 1910, prevaleceu a filosofia de promoção da instrução elementar e da socialização moral e cívica, pois os republicanos “...fizeram da instrução popular uma das suas principais bandeiras ideológicas...” e combinaram “...esses dois vectores de difusão das aquisições básicas de leitura, escrita e cálculo e de propaganda e formação de aderentes, ...”(Santos Silva, 1990:17).

Neste período continuam a utilizar-se as escolas móveis, promovendo a sua criação nas freguesias onde não houvesse escolas fixas. São criados cursos nocturnos, dominicais e outros, cujo objectivo fundamental era o combate ao analfabetismo.

No entanto, os resultados conseguidos foram muito poucos e a legislação promulgada não conseguiu ser acompanhada por uma prática eficaz. Em 1926 o analfabetismo atingia cerca de 67,8% da população, segundo Nogueira (1996).

2.3 - Do Estado Novo ao 25 de Abril

Em Maio de 1926 o Estado Novo põe termo à República, mas não acaba com o analfabetismo. O facto de em cada 100 portugueses, 70 não saberem ler tranquilizava muita gente e em vez de contrariar esta situação, foi, pelo contrário incentivada. De certa forma, o analfabetismo era visto como um aliado do sistema vigente, favorecendo o propagar de teorias obscurantistas. As ideologias fascistas e respectiva política educativa procuraram manter as populações rurais isoladas culturalmente, a todos os níveis, sendo o saber escolar extremamente baixo. As medidas respeitantes à escola foram as seguintes, de acordo com Alberto Melo e Ana Benavente (1978):

- Fecharam-se as escolas normais, que asseguravam a formação dos professores do ensino primário, e recrutavam regentes, que apenas possuem o certificado de estudos primários e não têm qualquer formação pedagógica;
- A escolaridade obrigatória, aumentada para seis anos sob a República (1910.1926), é reduzida a quatro anos e posteriormente a três anos;
- Fecharam-se todas as escolas primárias que não tivessem um mínimo de 45 alunos (o que tem graves consequências em todas as regiões rurais).

Existia uma recusa ao acesso de saber. "Entre 1930 e 1940 (...), os salazaristas ressuscitaram a crença tradicional de que o povo português não sentia necessidade de aprender (...) e que o nosso vergonhoso índice de analfabetismo resultava da indiferença do povo pela instrução (...)" (Mónica, M. F., 1978).

Ao nível da educação de adultos, só se viu algo com o Plano de Educação Popular e

com a Campanha de Educação de Adultos. Esta campanha começa em 1952 até 1956, sendo um dos objectivos, adaptar o analfabeto à vida moderna e "defendê-lo de falsas ideias e de perigosos mitos". As áreas ensinadas eram vastas: educação moral, cívica familiar e sanitária, organização cooperativa e previdência, agricultura e criação de gado, história da "pátria e de tudo o que pode integrar os analfabetos na colectividade nacional". Mas, na realidade pouca incidência teve em relação ao problema da analfabetização da população activa portuguesa, pois o seu número aumentou.

Durante esta fase de implementação da Campanha de Educação de Adultos, poucas alterações foram feitas. Destacam-se as seguintes:

- Alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos e posteriormente para seis (1964);
- Criação de dois projectos de reforma: Projecto do Ensino Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior - ressalto da democratização do ensino e Educação permanente (1971);
- O sistema educativo (Lei de Bases de 27/09/1971) passa a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a Educação Permanente - esta, passa a ser controlada pela Direcção Geral da Educação Permanente;
- Criação dos Cursos do Ensino Primário Supletivos para Adultos, os CEPASA'S, recomendando uma pedagogia diferenciada para adultos (1971-1974).

O período de abertura política marcelista e os tempos de euforia da reforma Veiga Simão não trouxeram nada de novo à Educação de Adultos. A Direcção Geral da Educação Permanente então criada, não fez mais do que gerir o que ficou da campanha de 1952, apostou nas missões culturais e actividades de alfabetização ministradas nos cursos supletivos do ensino primário para adultos com forte cariz escolar sem grande incidência nas zonas rurais e com insucessos muito elevados.

2.4 - De Abril de 1974 à actualidade

2.4.1- Abril de 1974 até Novembro de 1975;

Nas vésperas do "25 de Abril" começam-se a diversificar as acções de E. A., promovidas pelo Estado através dos seus diversos departamentos: Secretaria de Estado da Agricultura (cursos complementares de aprendizagem agrícola, de empresários agrícolas); Ministério das Corporações (formação profissional); Junta Central das Casas do Povo; Direcção-Geral da Assistência (formação e desenvolvimento comunitário) e Obra das

Mães pela Educação Nacional. Refira-se, ainda, a instituição dos exames ad-hoc de acesso à universidade para maiores de 25 anos sem a certificação adequada.

Segundo Inácio Nogueira (1996: 133) “com o 25 de Abril de 1974 dá-se uma explosão social que reverte, muitas vezes, para a intervenção em práticas de extensão sócio-cultural.”

Com a revolução e a democracia alterou-se o contexto sócio-político da E. A. As energias contidas libertaram-se e surgem múltiplas iniciativas de base. A esperança numa nova sociedade constitui o incentivo para aqueles que agora, através da aquisição de novos saberes, queriam participar no desenvolvimento do país.

A nível da educação observaram-se dois novos acontecimentos:

- As iniciativas tomadas pelas autoridades durante os períodos dos sucessivos governos provisórios;
- As múltiplas iniciativas tomadas a nível local pelas comissões de moradores ou ainda pelos grupos culturais ou de educação popular que se constituíram um pouco por todo o País.

Neste período o poder político reequaciona e reformula as orientações para a educação permanente. As Campanhas de Dinamização Cultural do MFA e as Campanhas de Alfabetização organizadas pelo Serviço Cívico Estudantil são as protagonistas do momento. A sociedade civil ferve com múltiplas iniciativas, todas elas cheias de ideias democráticas. Segundo Santos Silva (1990: 19) deve salientar-se que “as práticas de educação popular em muitas associações, comissões de trabalhadores e de moradores, e alguns sindicatos, que se iriam pouco depois caracterizar como sendo «animação sócio-cultural», definida pela UNESCO como «conjunto das práticas sociais que visam estimular a iniciativa e a participação das populações no processo do seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sócio-política em que estão integradas», levavam a cabo um “...trabalho de duração mais lenta, a escalas de pequeno grupo ou comunidade e mais centrado sobre a qualidade dos processos (educativos), claramente inspirado em Paulo Freire.” (Idem)

2.4.2 - Novembro de 1975 e o Primeiro Governo Constitucional, a Julho de 1976;

Este período é orientado pela DGEP (Direcção Geral de Educação Permanente), que encara a E. A. sob um ponto de vista amplo e plurifacetado, apoiando os processos de desenvolvimento e de democratização e as iniciativas populares que decorriam por todo o

país.

O modelo proposto representava:

- O alargamento drástico do campo da educação de adultos;
- O primado dos métodos de animação, na perspectiva da «educação popular», visando a abertura da administração pública e dando passos para a reorganização do sistema educativo à luz dos desafios postos pela educação popular e das suas exigências específicas.

A DGEP conseguiu comunicar com as organizações de base em actividade:

- Proporcionando-lhes meios não burocráticos de legalização e alguns recursos técnicos e financeiros;
- Procurou lançar um regime específico de avaliação e certificação para os cursos de alfabetização;
- Iniciou uma rede de meios de divulgação e valorização de iniciativas sociais e comunicação entre grupos e a administração, destacando-se o jornal *VIVA VOZ*.

2.4.3 - De 1976 à actualidade

Durante o primeiro período a principal iniciativa governamental foi o Programa Nacional de Alfabetização, realizado a partir de 1975 mas que não chegou a entrar em execução.

Quanto ao Programa Nacional de Alfabetização, se era preciso acabar com o analfabetismo em Portugal, era também preciso ter em conta a situação política de Portugal. O esquema de Julho de 1975 tem uma base mais de carácter específico do analfabetismo em Portugal, que diz: "os analfabetos pertencem a uma cultura ou sub cultura que não precisa peremptoriamente da leitura e da escrita para a aquisição de ideias, hábitos, valores, costumes, formas de trabalho, de convivências, de lazer, etc."

No entanto, devemos ter em conta que:

- Um programa não pode constituir apenas na redução das taxas de analfabetismo, como se fosse para eliminar uma fraqueza social;
- Não pode, também, ser uma máquina de dar a pessoas, que mesmo alfabetizadas, em nada mudaram a sua consciência da realidade e a sua prática social;
- A alfabetização, hoje, deve ser encarada, como um processo de mobilização popular total para que um povo, no seu conjunto e em sectores específicos, se realize em cada tarefa;

- O programa não pode visar uma politização massiva desencarnada da prática material das pessoas;
- Será ingenuidade imaginar, que todo o sistema escolar, vai ficar inalterado na sua essência, depois do desaparecimento do analfabetismo adulto;
- O voluntarismo deste programa estava tanto mais deslocado, quando se dirigia a populações com fortes motivações e que já se orientavam, em várias regiões para formas de auto - organização local das actividades culturais e educativas. Tinha-se instalado em todo o país uma dinâmica extremamente profunda.

Para Santos Silva (1990: 19), "...a perspectiva que então prevalece é claramente a da "educação popular", nestes dois sentidos: primeiro, já não se trata de difundir o modelo escolar, trazendo até ele o maior número possível de sujeitos ou consolidando extensões extra-escolares da escola, mas sim de apostar, de um lado, na comunicação entre a escola e o meio social, e, do outro, nos processos educativos de aprendizagem para resolução de problemas para diálogo entre formadores e formandos, no quadro de projectos e estruturas sociais colectivas; segundo, não se trata apenas de promover actividades educativas, mas, e sobretudo, de focalizar e desenvolver as dimensões educativas de práticas sociais, privilegiando, portanto as condições e os recursos para capacitação, para aquisição de competências para agir, e as oportunidades e virtualidades formativas e comunitárias dos momentos e práticas lúdicas. É neste cenário que se configura em Portugal a educação de adultos."

Com o 25 de Abril "assistiu-se a emergência de um movimento associativo popular que, através de associações populares, comissões de moradores, associações de educação popular e outras organizações e grupos de base, realizam múltiplas actividades mobilizando largos sectores das populações e assumindo características típicas de mobilização de massas e formas de democracia directa. (...) as inovações e as mudanças introduzidas são geralmente de iniciativa dos grupos e das organizações mais activas, enquanto que o poder (em construção) só muito dificilmente consegue acompanhar o acelerado ritmo de mudança social e enquadrar normativamente tantas iniciativas." (Lima, 1988)

Estes movimentos expandem-se também aos órgãos do Estado, começando a fazer parte das estruturas dos vários organismos como é o caso da Direcção Geral de Educação Permanente.

Mas toda esta euforia de liberdade fez surgir um clima de depressão e retraimento em toda a sociedade, principalmente a partir de 1977, devido ao restringimento do poder.

Por todo o país, as escolas perderam a rigidez a que estavam habituadas e foram introduzidas novas práticas inovadoras. A escolaridade obrigatória foi prolongada, apesar de tal obrigatoriedade muitas vezes ser mais teórica do que prática, conforme se pode observar através dos dados fornecidos pela DGEP na altura.

Em relação à educação de adultos, António Nogueira (1996) resume-a aos seguintes tópicos:

- Tendências repetitivas e sem grandes inovações, excepção feita aos períodos das “escolas móveis”, da República e do após 25 de Abril.
- Identificação, quase como regra, da alfabetização com a Educação de Adultos.
- Alheamento das metodologias e procedimentos pedagógicos dirigidos à especificidade do adulto.
- Espírito de campanha associada ao objectivo de extinção e combate ao analfabetismo, descurando-se o sentido das culturas locais.
- Intervenções dissociadas dos contextos sociais e económicos.
- Visão centralizadora, verticalizada, planificada de cima para baixo, com pontos de partida muito abstractos e teóricos em que nalguns casos se tentou reforçar e consolidar uma certa cultura oficial.
- Marginalização da Educação de Adultos face ao sistema nacional de educação e às recomendações internacionais.
- Profusão de discursos políticos traduzidos em práticas inconsequentes.

Visto o analfabetismo ser ainda um problema, é aprovado por unanimidade, na Assembleia da República em 1979, um projecto de lei para a «*eliminação do analfabetismo*». Este, foi um catalisador da actividade da DGEP, incumbida da elaboração e coordenação da execução do Plano Nacional da Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA).

O Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PNAEBA) foi regulamentado pela Lei nº 3/79, e foi apoiado pelo Conselho Nacional de Alfabetização de Educação de Adultos (CNAEBA), tendo desenvolvido um conjunto de actividades sob a coordenação da Direcção Geral de Educação de Adultos no início da década de 80.

Este plano teve em conta os grandes princípios dos documentos internacionais, estando também atento à realidade concreta do país. Revelou-se, por isso, um instrumento de grande relevância, qualidade e pertinência.

Com o PNAEBA pretendia-se o desenvolvimento Global da Sociedade, não só na erradicação do analfabetismo como também à elevação do nível sócio, cultural e económico das populações.

Tinha como principais objectivos:

- O desenvolvimento cultural e educativo da população, tendo em vista a sua valorização pessoal e a sua progressiva participação na vida cultural, social e política;
- Assegurar, de modo permanente, a satisfação das necessidades básicas de educação formal e informal, de adultos, através da implementação gradual, em todo o país, de um sistema regionalizado que assegure a mobilização e a participação das populações,
- Coordene a utilização de todos os recursos educativos e constitua o embrião de um sistema de educação permanente;
- Assegurar as condições para que todos os adultos que o desejem; tenham acesso à alfabetização e, progressivamente, aos vários graus de escolaridade obrigatória;
- Assegurar a melhoria da qualidade pedagógica das acções da alfabetização e de educação de base de adultos.

A eliminação gradual do analfabetismo depende da conjugação de vários aspectos e, compete ao estado pôr à disposição da população os meios adequados para desencadear as acções de esclarecimento e sensibilização que incentivassem a frequência das acções de alfabetização.

Os objectivos indicados não poderão ser entendidos desligados uns dos outros pois eles fazem parte de um projecto global de educação de adultos.

No prosseguimento dos objectivos gerais, o PNAEBA visa ainda contribuir:

- Para criar, junto dos emigrados portugueses, condições para o desenvolvimento das novas capacidades e possibilitar o conhecimento dos direitos e obrigações e dos processos e instituições destinados a protegê-los;
- Para a resolução dos problemas de identidade cultural em relação ao meio de origem, permitindo uma intervenção mais positiva no seu próprio país;
- Para a defesa e valorização das culturas regionais e locais, como parte integrante do património cultural nacional;
- Para a democracia cultural, a progressiva igualização das oportunidades e a criação de condições que permitam o desenvolvimento das diversas formas de expressão cultural;

- Para atenuar as assimetrias regionais ao acesso à educação e cultura;
- Para a mobilização colectiva necessária ao desenvolvimento económico e social das regiões e do país;
- Para a melhoria da qualidade de vida, preservação da saúde e protecção à infância.

Para que se atingissem esses objectivos fixam-se programas dos quais salientamos:

- Criação e instalação de um Instituto Nacional para a Educação de Adultos;
- Organização de uma rede de centros de cultura e de educação permanente;
- Implementação de programas regionais integrados;
- Alfabetização e Educação Básica elementar;
- Melhoria e incremento do ensino preparatório para adultos.

Neste plano verificamos uma inovação diferente, pois aponta para uma duração de dez anos. O plano não conseguiu atingir todos os objectivos a que se propunha. Restou o programa de alfabetização, que desde o primeiro momento foi a maior preocupação da DGEA, e que mais recursos utilizou. Este programa confundiu-se, muitas vezes, com todo o PNAEBA.

A primeira fase terminou em 1985 e a segunda nunca se iniciou. Do PNAEBA ficaram como grandes marcas a alfabetização e o ensino preparatório.

O PNAEBA foi, sem dúvida, o ponto mais alto até hoje da educação de adultos em Portugal. Gerou mudanças. Pela primeira vez abriu precedentes no domínio da descentralização e da participação neste subsistema e que hoje se reflecte no trabalho quotidiano em educação de adultos.

Segundo Nogueira (1996), o plano era essencialmente prospectivo e operacionalizante, englobando duas fases, de cinco anos cada, verificando-se uma avaliação intermédia e preconizando sete programas fundamentais:

- Criação e instalação de um Instituto Nacional para a Educação de Adultos;
- Organização de uma rede de Centros de Cultura e Educação Permanente;
- Desenvolvimento de Programas Regionais Integrados;
- Alfabetização e Educação Básica Elementar;
- Melhoria e Incremento do Ensino Preparatório para Adultos;
- Apoio à Educação Popular;
- Acções na Emigração.

Pela primeira vez era dado ênfase à vertente extra-escolar e a pós-alfabetização também não foi esquecida.

Podemos afirmar, na lógica de Santos Silva (1990) que o PNAEBA “...caracteriza-se distintamente por alguns vectores cruciais: o primeiro é a sua concepção como um «quadro de referência, fonte de princípio e inspiração», catalizador e organizador de iniciativas plurais (...); o segundo é a articulação que estabelece entre programas específicos, nos domínios da alfabetização e da promoção do ensino preparatório para adultos, e as acções, de duração mais lenta e estrutura flexível e diversificada, de intervenção sócio-educativa na vida das comunidades e nos projectos de desenvolvimento; o terceiro é a proposta de uma administração descentralizada dos programas e de criação de serviços e equipamentos de apoio às iniciativas emergentes na sua área.”

Apesar de parecer reunir todas as condições necessárias ao seu bom funcionamento, o certo é que o Plano não resultou. Como refere Nogueira (1996: 138), ao fazer o ponto de situação em 1986, a DGEA assume, claramente a ineficácia do Plano, sobretudo devido à falta de condições estruturais que permitissem o seu sucesso. Por isso, ao fim de cinco anos de implementação “foi o PNAEBA abandonado”, mas convém referir “que foi no seu quadro que se lançou e consolidou, em Portugal, um subsistema de educação de adultos, no conjunto da administração pública portuguesa. A intervenção estatal e institucionalizada neste domínio é uma criação da década de 80...”

Em Outubro de 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo e em consequência “o aparelho administrativo do sistema educativo sofreu alterações profundas, protagonizadas pela reformulação da Lei Orgânica do Ministério da Educação (Dec.-Lei nº 3/87 de 3 de Janeiro) que criou serviços desconcentrados, as Direcções Regionais, com competências delegadas diversas, inclusive na área de apoio e extensão educativa e educação de adultos” (Nogueira, 1996: 143).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), assiste-se a um novo retrocesso na conceptualização (e afirmação) da E. A. Em Portugal. Atribuindo-lhe um estatuto de menoridade comparativamente com o sistema escolar, a LBSE remete para uma concepção escolarizante, considerando o **Ensino Recorrente**⁴ de adultos como uma

⁴ **Ensino Recorrente**

É um ensino de segunda oportunidade adaptado a uma população adulta, às suas necessidades, às suas disponibilidades de tempo e de espaço, às suas responsabilidades profissionais, baseando-se na consciência de que a alfabetização visa adaptar o homem à transformação, tornando-o sujeito e objecto do desenvolvimento económico e social (Comunicação do Ministro Eng.º Roberto Carneiro no âmbito do Fórum Internacional de Alfabetização 1990, citado em Cadernos de Formação nº 2).

modalidade especial de “educação especial” e definindo a educação extra-escolar como um processo em complemento da formação escolar (Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de adultos, 1998).

A LBSE abrange a educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar deixando um espaço específico para a educação especial, formação profissional, ensino recorrente de adultos, ensino à distância e ensino do português no estrangeiro.

Assim, Educação Extra-Escolar⁵ consiste em englobar "actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e de iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal"(Artigo 23º).

Os seus objectivos são:

- Promover o desenvolvimento e a actualização de conhecimentos e de competências em substituição ou em complemento da educação escolar;
- Combater o analfabetismo literal e funcional;
- Promover a ocupação criativa e formativa dos tempos livres.

As actividades da educação extra-escolar são promovidas, para além do Estado, por diversas entidades como as autarquias, associações culturais e recreativas, sindicatos e outras organizações cívicas diversas.

Nos cursos de educação extra-escolar, estão incluídos cursos de alfabetização, de actualização, sócio-educativos e sócio-profissionais. Estes destinam-se a indivíduos com baixos níveis de escolaridade que já se encontram em idade normal de frequência do ensino regular.

No que respeita ao Ensino Recorrente de adultos, este corresponde à vertente da educação de adultos que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudo conduz à obtenção de um grau e à atribuição de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo ensino regular. Através desta modalidade é assegurado uma escolaridade

⁵ Educação Extra-Escolar

Pela flexibilidade que apresenta e pela criatividade torna-se um desafio à dinâmica e ao empenhamento das estruturas sociais regionais, pois tem subjacente um conceito de educação permanente que ultrapassa o âmbito da alfabetização literal ou funcional e adquire a força de uma necessidade face às características actuais do desenvolvimento (Adaptação feita da Comunicação do Ministro da Educação, Eng.º Roberto Carneiro no Fórum Internacional de Alfabetização 1990, cit por Cadernos de Formação nº 2).

de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que abandonaram precocemente o sistema educativo, e aos que o procuraram por razões de promoção cultural ou profissional.

Aos seus destinatários, como referido no Artigo 20º da LBSE são atribuídos “os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso, os plano e os métodos de estudo organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destina, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados.”

Privilegia-se uma pedagogia diferenciada, conducente à autonomia do formando, numa abordagem inter-disciplinar, e centrada na resolução de problemas reais, recorrendo-se à pluridocência em algumas áreas disciplinares. Todos os cursos são gratuitos e a idade mínima de acesso ao ensino básico recorrente é de 15 anos.

O ensino recorrente e a educação extra-escolar têm outras actividades em comum, tais como: informação e divulgação (meios impressos periódicos e não periódicos), meios audiovisuais, investigação e formação de técnicos e agentes de adultos.

É elaborado o projecto de Lei-quadro da Educação de Adultos pelo Ministério da Educação estruturado relativamente ao ensino recorrente e educação extra-escolar, como se pode observar nos seguintes esquemas síntese:

Ensino Recorrente	
Definição (art.º 4º)	Modalidade especial de educação escolar, visando essencialmente a obtenção de certificados escolares equivalentes ao sistema regular de ensino, organizada de acordo com os grupos etários a que se destina, a experiência de vida adquirida e ao nível de conhecimentos.
Objectivos (art.º 5º)	Assegurar uma escolaridade de 2ª oportunidade, atenuar os desequilíbrios entre os diversos grupos etários no que respeita aos seus níveis educativos.
Organização (art.º 6º)	Compreende como níveis, o ensino básico e secundário; visa no Primeiro Ciclo a eliminação do analfabetismo e, no 2º e 3º Ciclos, o prosseguimento de estudos ou o desenvolvimento de algumas competências profissionais.
Condições de acesso (art.º 7º)	A idade mínima para acesso a estes cursos é de 15 anos para o ensino básico e de 18 para o ensino secundário: prevê o reconhecimento dos saberes adquiridos, designadamente através da educação extra-escolar, mediante formas de creditação a definir.

Ensino Recorrente (continuação)	
Partenários Entidades promotoras (art.º 8º)	/ Estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, ou quaisquer entidades públicas ou privadas, sendo livre a sua criação garantida que seja a qualidade científica e pedagógica e assegurado o respectivo reconhecimento oficial.
Incentivos (Art.º 9º)	O estado apoia a criação e financiamento dos cursos mediante apoios diversificados e em função do plano de actividades apresentados e da avaliação da sua execução.
Planos curriculares (art.º 10º)	Design próprio, independentes do ensino escolar para melhor responderem às características dos destinatários, inclusão de componentes com carácter regional e de natureza artístico ou profissional.

Quadro 1 – Estrutura do Ensino Recorrente

Ensino Extra - Escolar	
Definição (artº 13º)	Conjunto de actividades educativas e culturais de natureza sistemática, sequenciais ou alternadas, organizadas fora do sistema escolar, num quadro de iniciativas múltiplas, públicas ou privadas, podendo articular-se com o ensino recorrente e a educação escolar. Os certificados não revelam para efeitos escolares. Os conteúdos curriculares poderão, eventualmente, ser reconhecidos e creditados como equivalência no ensino recorrente.
Objectivos (artº 14º)	Promover o desenvolvimento e a actualização de conhecimentos e de competências em substituição ou complemento da educação escolar, combater o analfabetismo literal e funcional: promover a ocupação criativa e qualitativa dos tempos livres, numa perspectiva de educação permanente, com actividades de natureza diversas, organizadas de forma flexível e diversificada.
Partenários Entidades promotoras (artº 15º)	/ O estado e outras entidades públicas ou privadas (as constantes do art. 23º, pf 5º LBSE), apoiadas e incentivadas pelo Estado desde que o valor educativo e formativo seja assegurado. Dá-se a possibilidade aos parceiros sociais de intervirem em cooperação, nas acções e projectos.
Condições de Acesso	de A estipular pelas entidades promotoras de acordo com a natureza e os objectivos das diversas actividades.
Formadores animadores (17º)	e A recrutar pelas entidades promotoras de acordo com critérios que garantam o valor educativa e a qualidade pedagógica das acções.

Quadro 2 – Estrutura da Educação Extra-Escolar

O aparelho administrativo do sistema educativo sofre também alterações, através da reformulação da Lei Orgânica do Ministério da Educação (Dec-Lei nº3/87 de 3 de Janeiro) e da descentralização de certos serviços, como acontece com as Direcções Regionais que passam a delegar áreas como o apoio e extensão educativa e Educação de Adultos.

Destaca-se ainda a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo as suas competências regulamentadas pela Lei n.º 31187, competindo, "por iniciativa própria ou em resposta a solicitações remetidas por outras entidades, emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões educativas".

O Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP) surge igualmente, sendo um importante instrumento, apoiado pelas contribuições dos fundos estruturais comunitários e desenvolveu diversos subprogramas, sendo um deles relativo à Educação de Adultos (Despacho 94/ME/89), com início em 1990.

Nesta década é publicada a Lei Quadro de Educação de Adultos (Dec.-Lei n.º 74/91 de 9 de Fevereiro), que confirma o carácter escolarizante e reduccionista, pois a sua coordenação ficou sob a alçada da Direcção Geral de Extensão Educativa (DGEE), cujas competências são "combater o analfabetismo, promover e apoiar a educação recorrente de adultos e a educação extra-escolar no país e junto das comunidades portuguesas no estrangeiro".

O PRODEP, teve a duração de quatro anos sendo seguido pelo PRODEP II que finalizou em 1999 e com igual duração.

"As acções destinam-se a elevar os níveis educativos e de qualificação da população jovem e adulta, promovendo o desenvolvimento pessoal e uma melhor inserção social e profissional, pelo que pressupõe:

- Alfabetizar e/ou proporcionar o 1º ou 2º ciclo do ensino básico recorrente à população que não os possui;
- Proporcionar uma formação de base aplicada e profissionalizante que se traduza na obtenção de uma qualificação profissional de nível 1., “

In Forma, Revista Trimestral n.º 44, 1993.

Poder-se-á observar um pequeno quadro resumo acerca deste programa:

PRODEP II / Medida 3 – Acção 3.3

Objectivos:

- Redução do analfabetismo;
- Obtenção da escolaridade obrigatória;
- Formação de base aplicada e profissionalizante;
- Qualificação profissional de Nível 1

Destinatários: A partir dos 15 anos

Formação Geral: 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Recorrente

Formação técnico prática

Áreas Profissionais:

- Administração e Serviços
- Agricultura, Silvicultura, Produção Animal e Pesca
- Alimentação/Restauração
- Têxtil e Calçado
- Artes Gráficas
- Comunicação Audio-Visual e Documentação
- Construção Civil
- Electricidade e Electrónica
- Hotelaria e Turismo
- Informática
- Produção Artística / Artes Tradicionais
- Serviços de Saúde, de Assistência e outros Serviços Pessoais
- Madeiras e Materiais Conexos
- Metalomecânica
- Metalurgia

Este programa destina-se a jovens e adultos a partir dos 15 anos e com os seguintes requisitos: sem escolaridade obrigatória, desempregados de longa duração com necessidades de actualização e reconversão profissional, emprego precário, activos não qualificados para valorização ou reconversão profissional ou necessidades profissionais específicas.

O plano curricular abrange uma formação geral (1º e 2º ciclos do ensino recorrente) e uma formação técnico-prática. A duração dos cursos é de cerca de um ano, podendo abranger várias áreas profissionais.

Como forma de incentivar os formandos são dadas bolsas de formação, subsídios de refeição, de transporte e seguro.

Em 1993 houve uma reestruturação dos serviços centrais do M.E. que se ocupavam da Educação de Adultos, foi extinta a Direcção Geral de Extensão Educativa, e foram dadas competências ao Departamento da Educação Básica para promover e assegurar acções no domínio da educação de adultos (Dec.-Lei nº 138/93, de 26 de Abril).

A nível regional, as acções de E. A. (educação de adultos) são preparadas e

implementadas pelas DREs (Direcções Regionais de Educação). Existem equipas de trabalho para a E. A. em cada uma das cinco DREs, assim como nos vinte e um CAEs (Centros de Área Educativa), os quais estão dependentes destas últimas. A nível local, as acções de EA têm por base o trabalho desenvolvido pelos responsáveis concelhios de E. A., existentes na maior parte dos concelhos. Pretende-se uma coordenação entre as acções do M. E., aos vários níveis, e a participação de outras entidades como outros Ministérios e as autarquias locais e o PRODEP III.

As maiorias das acções são desenvolvidas no âmbito do ensino básico, as quais se situam no departamento de Educação básica através do NEREE (Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar). Consultar anexo 1 acerca das competências do NEREE.

2.4.4 - Organização e administração do subsistema de Educação de Adultos

Analisando a legislação existente pode fazer-se o ponto de situação actual da E. A. A Lei nº 46786, de 14 de Outubro, estabelece o quadro geral do sistema educativo (art. 1º, parágrafo 1º), do “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (art. 1º, parágrafo 2º).

A LBSE após uma definição inicial relativamente lata dos limites do sistema educativo, organizado na base da educação pré-escolar, da escolar e da extra-escolar (art. 4º), passa de seguida a concentrar-se quase exclusivamente na educação escolar de tipo “regular”.

Se por um lado, isso pode indicar a preocupação de não levar a intervenção estatal demasiado longe em matérias parcialmente dependentes da dinâmica social e da liberdade individual, como são as relativas à Educação Extra-Escolar e Ensino Recorrente, perdeu-se talvez uma oportunidade de afirmar o papel essencial que este sector do sistema educativo deve desempenhar numa estratégia de desenvolvimento num país como o nosso, que apresenta ainda hoje níveis educativos muito baixos.

Podemos distinguir dois grandes vectores, no âmbito da educação e formação de adultos, presentes na LBSE: uma área de formação, cujos destinatários ou participantes serão os indivíduos, e uma área de intervenção socioeducativa que visa o desenvolvimento de comunidades ou grupos. Toda a área de intervenção socioeducativa está praticamente ausente dos 64 artigos que compõem esta Lei. “Favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade” (art. 23º, parágrafo 3º) não chega para aproximar a Lei de Bases da formulação já conseguida pela UNESCO em 1976. Segundo a

Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, cada Estado Membro deveria “reconhecer a educação de adultos como um componente necessário e específico do seu sistema de educação, e como um elemento constitutivo permanente da sua política de desenvolvimento social, cultural e económico”, reconhecendo ainda “como parte integrante do processo educativo as formas de organização colectiva criadas pelos adultos com vista a solucionar os seus problemas quotidianos”.

Já no que se refere à área de formação, o art. 4º refere que “o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (parágrafo 1º). “A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de tempos livres” (parágrafo 3º). Constituem modalidades especiais de educação escolar, entre outras, “a formação profissional” e “o ensino recorrente de adultos” (art. 16º). A educação extra-escolar “engloba 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” (art. 4º, parágrafo 4º). O ensino recorrente, este nos termos do art. 20º destina-se aos “indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico ou secundário” (parágrafo 1º). “Este ensino atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudo organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados” (parágrafo 4º).

Para aqueles que não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário, como não tiveram a oportunidade de entrar na escola, a LBSE abre-lhes a via “ensino recorrente” (art. 20º, parágrafo 2º) e, a via “educação extra-escolar” (art. 4º, parágrafo 4º e art. 23º). Efectivamente, o art. 23º define como objectivo da educação extra-escolar, “permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência” e ainda “a educação extra-escolar integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa”.

Conclui-se então que entre as múltiplas actividades de natureza educativa, realizadas com os objectivos patentes no parágrafo 3º do art. 23º, quer pelo Estado quer por “autarquias, associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais

e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras” (art. 23º, parágrafo 5º), algumas delas venham a constituir módulos cuja acumulação constitua cursos eventualmente reconhecíveis para atribuição de diplomas e certificados do sistema “regular”. Este esquema de pontes entre a educação extra-escolar e a educação escolar justifica a inclusão de ambas dentro do conjunto global de “sistema educativo” coordenado pelo mesmo ministério.

De acordo com conclusões retiradas de Documentos Preparatórios III, organizado pela Comissão de reforma do Sistema Educativo (1988):

- As estruturas de administração do subsistema de educação de adultos, embora individualizadas devem, no quadro do Ministério da Educação, articular-se com as estruturas que têm competências sobre outros estratos etários.
- As estruturas e acções deste subsistema devem ser descentralizadas relativamente aos outros subsistemas educativos.
- A administração e a gestão, na sua estrutura, forma e prática, deverão ser participadas e favorecer a criação de hábitos participativos.
- Devem assegurar-se formas de articulação horizontal de modo a obter a coordenação entre os diversos componentes sectoriais deste subsistema.
- Deve ser regionalizado, tendo em conta que só a partir de bases territoriais adequadas se poderão assegurar devidamente a integração e a globalização educativa e que esta a que seja tomada em consideração a totalidade da pessoa na totalidade do ambiente

2.5 - Políticas de Formação de Adultos

No final dos anos 90, um Grupo de Trabalho (constituído por Alberto Melo, Ana Maria Queirós, Augusto Santos Silva, Lucília Salgado, Luís Rothes, Mário Ribeiro), nomeado pela Secretária de Estado da Educação e Inovação (Despacho nº 10534/97 de Outubro) apresentou as suas propostas de estratégia para o desenvolvimento da E.A., e na sua sequência, também referida na Resolução do Conselho de ministros (nº 92/98 de 25 de Junho) veio anunciar o relançamento da E.A. em Portugal e um programa de desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, através da criação de uma “Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos” (ANEFA). Estava em curso a criação de uma estrutura específica e autónoma para a Educação e Formação de Adultos (EFA) capaz de responsabilizar o Estado e a Administração Pública, na opinião dos seus mentores.

Segundo esse diploma “a ANEFA tem natureza de Instituto Público, sujeito à tutela e superintendência dos Ministérios da Educação e Trabalho e da Solidariedade, concebida como estrutura de competências ao nível da concepção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos e ainda na construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos.” A ANEFA é uma “portadora de propostas”, não substitui o trabalho de um Instituto de Emprego e Formação Profissional ou das Coordenações Concelhias, não substitui a oferta que as escolas podem fazer aos adultos.

Esta política de Educação de adultos pretende fazer face ao atraso de anos neste domínio, pretende garantir a igualdade de oportunidades, lutar contra a exclusão social e preparar a transição para a “sociedade de conhecimento”, baseia-se em estratégias que visam combinar uma lógica de serviço público e uma lógica de programas que combinam a iniciativa e a responsabilidade individual e dos grupos, privilegiando para isso, a dimensão local e regional e mobilizando a sociedade civil. O desenvolvimento da aprendizagem das pessoas adultas requer parcerias entre diversas organizações, sejam, políticas, educativas, financeiras, religiosas, desportivas ou recreativas, mobilizando toda a sociedade civil de forma a facilitar a educação de adultos. É importante que todos os parceiros reconheçam a sua responsabilidade.

As políticas de educação e formação de adultos deverão prever mecanismos e critérios que permitam promover e monitorizar a qualidade, a eficiência e a eficácia de todo o sistema, procurando assim garantir que este dê efectivamente resposta às necessidades detectadas e às finalidades propostas, no respeito pelos princípios estabelecidos, isto é, à luz de um conceito abrangente de qualidade social e educativa para todos e de uma interpretação dos conceitos de eficiência e eficácia que não seja meramente economicista ou produtivista.

Recentemente, com a publicação do Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro, é extinta a ANEFA, e é criado um novo organismo a cargo do Ministério da Educação – Direcção-Geral da Educação Vocacional (art. 16º). De acordo com o ponto 2 do Artigo 16º da Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro “ a política de formação a cargo do M.E., a formação vocacional, abrange, em termos integrados, nomeadamente, a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação, entre a qual a orientação para os jovens dos 15 aos 18 anos, (...), a educação e formação de adultos, bem como a componente tecnológica e profissionalizante da educação escolar e extra-escolar.”

Actualmente, as políticas de educação e formação de adultos estão mais direccionadas para formar do que educar. Julgamos que isto se verifica pelo facto de o sistema educativo estar a prestar vassalagem ao sistema económico numa sociedade de consumo, imperando o paradigma industrial. Pensamos ser necessária uma planificação estratégica que promova o desenvolvimento social. O sistema educativo deverá estar ao serviço da cultura. Não deveremos equacionar a educação de adultos como produção de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, mas sim numa perspectiva de enriquecimento cultural. A primeira situação é muito limitada e específica, balizada pelos pressupostos políticos de uma intervenção capitalista; o segundo torna-se muito mais abrangente, considerando o adulto como uma entidade singular possuidor de histórias de vida e ritmos muito próprios de aprendizagem e desenvolvimento de trabalho, visando o desenvolvimento intelectual do cidadão, fornecendo-lhe indicadores que lhe permita aprender a aprender, conduzindo-o a que possa aprender o que quiser onde quiser e escolher e procurar a informação que necessita, desenvolvendo, assim, a iniciativa e auto estima.

CAPÍTULO II
QUADRO TEÓRICO CONCEPTUAL

1 - TEORIAS ORGANIZACIONAIS E CONCEPÇÃO SISTÉMICAS - A Escola e Sociedade

Concebendo as organizações como sistemas, embora possuam autonomia, elas são componentes de um todo chamado sociedade, ou seja, são subsistemas de um sistema mais complexo. A organização educativa sendo também um subsistema deste todo, é determinada pelas orientações da sociedade em que se insere, segundo normas leis e regras. A sua finalidade é a concretização dessas orientações na realidade quotidiana e traduzi-las em práticas. Mas se por um lado as organizações educativas são orientadas pela sociedade e condicionadas pelas necessidades e pretensões da mesma, por outro, podem intervir nas orientações fixadas, adaptando-as ou contestando-as. Se a sociedade impõe a linha de acção das organizações educativas, estas por sua vez, possuem características capazes de se assumirem como factores de transformação social. Uma organização educativa visa certos fins e objectivos que lhes são indicados pelo meio social e possui uma estrutura que permite exercer as suas funções num ambiente ou meio de forma a desenvolver, num determinado tempo, um conjunto de actividades. Num sistema finalizado como as organizações educativas, o controle e regulação das transformações podem ser de natureza homeostática, mecânica, ou seja, por uma hierarquia de chefias, mas a manutenção dos fins, no leque dos valores considerados aceitáveis por um sistema exterior, é globalmente controlado e regulado por normas desse mesmo sistema.

As organizações enquanto sistemas, possuem mecanismos que lhes devolve a informação sobre os efeitos da sua acção. Esta informação é um indicador indispensável à modificação, cessação ou continuação das actividades. Yves Bertrand e Paul Valois distinguem e denominam dois tipos de retorno da informação ao sistema – “retro informação directa e retro informação indirecta. A primeira, apoiada nos resultados, indica que a acção atingiu ou não o seu objectivo... A retro informação indirecta, indica as consequências dos resultados” (1994: 17). Por exemplo, se as orientações da sociedade, apontam para a formação de farmacêuticos, e as organizações educativas desenvolvem actividades no sentido da obtenção desse fim e conseguem com eficiência, estamos perante uma retro informação directa. Mas se um dos farmacêuticos, após a conclusão dos seus estudos produz um fármaco que desencadeia efeitos secundários em determinados cidadãos, levando-os à morte, esta consequência é considerada uma retro informação indirecta. Tanto a retro informação directa como a indirecta são indicadores importantes

que podem induzir a mudanças no interior dos estabelecimentos de ensino, uma vez que as organizações educativas são dinâmicas e instáveis. Quando se efectua uma mudança no interior de uma organização educativa, como substituir um professor ou um curso, dizemos que a mudança é estratégica e contribui para a adaptação da organização. Quando a organização educativa modifica a sua finalidade e conseqüentemente a sua estrutura e natureza da sua acção, dizemos que esta transformação radical é paradigmática.

A organização educativa visa a obtenção de certos fins determinados por uma entidade exterior – A sociedade. Para atingir esses fins, ela recorre aos actores e às estratégias pedagógicas. As orientações, normas, leis e regras presentes numa sociedade, são indicadores da capacidade social, e correspondem a níveis de funcionamento de uma sociedade. Estes níveis, segundo Yves Bertrand e Paul Valois são “o campo paradigmático, o campo político e o campo organizacional” (1994). O campo paradigmático, transforma em orientações da actividade social, as generalizações e concepções que englobam uma concepção do conhecimento e das relações entre a pessoa, a sociedade e a natureza, um conjunto de valores e interesses, uma forma de executar e uma significação global da actividade humana. A postura, as atitudes, o conhecimento necessário para ser considerado sujeito adaptado e integrado na sociedade. O campo político é o espaço onde se opera a transformação das orientações definidas no paradigmático, em normas leis e regras. J. Martinez Bonafé refere que “...A teia de aranha legislativa mostra a criação do poder político no sistema educativo e estabelece as regras do jogo de participação democrática e as relações sociais no interior do sistema.” (1995: 316). É neste nível de funcionamento da sociedade que se define o legal e o ilegal, o tipo de mudança aceitável e não aceitável. O campo organizacional visa a obtenção dos fins específicos mediante as orientações definidas no campo paradigmático. As relações entre estes três níveis são caracterizadas por um movimento dialéctico para que a análise da actividade e do funcionamento da sociedade, não se oriente, apenas, do topo para as organizações, mas possa também partir delas para o campo paradigmático.

Podemos, então, definir sociedade como o encadeamento destes três campos. Através destes, a sociedade vê desafiar-se continuamente três formas de mudança:

Reprodução - A sociedade é um sistema cujos dirigentes mantêm o equilíbrio e a continuidade através de diversos mecanismos de controlo social integradores e repressivos;

A Adaptação – A sociedade é capaz de modificar as suas organizações sem modificar os fins que persegue, ao recorrer a mecanismos de aprendizagem e de reforço de determinadas formas de comportamento ou de organização;

A criação ou produção – A sociedade possui a capacidade de constituir, ela própria o seu meio, podendo formar um novo sistema de orientação dos comportamentos ao modificarmos componentes do campo paradigmático.

Neste quadro, a educação e a formação assumem um papel fundamental, na medida que se trata de evoluir para uma sociedade de inovação e de conhecimento, e por conseguinte para a criação de melhores empregos e para a preparação de recursos humanos capazes de fazer face às exigências de uma nova economia mais competitiva.

1.1 - O Paradigma Sociocultural

Quando se analisa a complexidade de uma sociedade ou das organizações sociais, procuramos estruturas e elementos em que se baseiam ou tentamos compreender o seu funcionamento, procuramos simplificar os fenómenos através da construção de modelos. A estes elementos atribui-se o nome de paradigma sociocultural.

O paradigma sociocultural remete essencialmente para a acção exercida pela sociedade, a partir da sua actividade, sobre as suas práticas sociais e culturais. O que caracteriza esta acção é o facto de o paradigma sociocultural ser resultado de uma reflexão, de um distanciamento da sociedade em relação à sua actividade, permitindo a emergência de uma imagem normativa e exemplar, reguladora das suas acções, sua modificação, sua produção, sua adaptação ou sua reprodução.

A reformulação das orientações numa sociedade e a imposição de um novo sentido às suas práticas, só pode ocorrer a partir do funcionamento da sociedade, das suas actividades e das suas produções. Assim sendo, o campo político e o campo organizacional estão dependentes do campo paradigmático. Esta dependência significa que a organização onde se desenvolve uma prática educativa não é independente do paradigma sociocultural - produto do campo paradigmático.

Segundo Kuhn (1972), existem dois sentidos para o conceito de paradigma – “O sentido sociológico e as soluções concretas dos enigmas. O paradigma sociológico é um conjunto de crenças, de valores reconhecidos e de técnicas que são comuns aos membros de um determinado grupo...” As soluções concretas dos enigmas têm como base a ideia de que “um paradigma é um exemplo comum que indica como se deve fazer uma actividade”(Kuhn apud. Bertrand, Yves; Valois, Paul, 1994: 24-25). Yves Bertrand e Paul Valois Corroboram da opinião de Kuhn ao entenderem o conceito de paradigma pelo sentido sociológico, ou seja, “a matriz disciplinar definida pelos especialistas de uma mesma matéria em que os elementos que constituem a matriz disciplinar são em grande

parte escolhidos pelo grupo de especialistas” (ibidem). A produção de um tipo de sociedade explica-se, segundo Yves Bertrand e Paul Valois, “por meio da manutenção ou transformação de um paradigma sociocultural”(ibid. 26–27). Um paradigma sociocultural constitui um conjunto de crenças, de concepções ou generalizações e valores que englobam uma concepção do conhecimento, uma concepção das relações entre a pessoa, a sociedade e a natureza, um conjunto de valores e de interesses, uma forma de executar e um significado global da actividade humana que definem e delimitam para um determinado grupo social, a dimensão possível do seu campo de acção e da sua prática social e cultural, assegurando, assim, a sua coerência e relativa unanimidade.

O paradigma sociocultural exprime a acção exercida pela sociedade, a partir da sua actividade, sobre as suas práticas sociais e culturais, através da combinação dos componentes anteriormente mencionados.

O paradigma sociocultural delimita o que pode ser aprendido e o que vale a pena ser compreendido. Os componentes do paradigma sociocultural, são exemplos que possuem um carácter normativo traduzidos em orientações pelo campo paradigmático, em normas e regras pelo campo político, e concretizados em actividades no campo organizacional. Após a socialização o cidadão deixa de ser livre perante a sociedade, uma vez que segue exemplos, que se comporta mediante normas e regras quase universais.

Segundo Isabel Baptista “a liberdade deve estar subordinada à responsabilidade que, precedendo toda a iniciativa da vontade confere uma nova dimensão à subjectividade humana”(1998: 33).” Submetido às actividades do campo organizacional, o homem passa por um processo de socialização que foi definido pelo campo paradigmático segundo leis do campo político. Estão definidos padrões de conhecimento, valores e atitudes, sendo essas aquisições fins das organizações educativas que vêm a sua actividade ser determinada pelo paradigma sociocultural.

As orientações da organização educativa dependem das orientações definidas pelo campo paradigmático. Estas orientações são traduzidas em normas e leis pelo campo político que regula a organização educativa. Esta vê, assim, a sua actividade determinada pelo paradigma sociocultural, pelo que tende a reproduzir o paradigma sociocultural dominante e o tipo de sociedade correspondente. No entanto a organização educativa poderá também propor novos paradigmas socioculturais substituindo o paradigma dominante.

1.2 - O Paradigma Educacional

A escolha de um paradigma educacional assenta na escolha implícita ou explícita de um paradigma sociocultural.

As tendências inscritas numa sociedade ocidental, revela a existência de pelo menos quatro paradigmas socioculturais fundamentais: O paradigma industrial (dominante); O existencial, que define uma sociedade centrada na pessoa; O paradigma da dialéctica social, que define as novas sociedades; O paradigma simbiosinérgico, que define as novas comunidades.

Existem vários paradigmas educacionais que estruturam as práticas educativas nas sociedades actuais, muitos outros aparecerão no futuro. Contudo iremos incidir a nossa análise sobre dois paradigmas educacionais: Paradigma Racional e Paradigma Tecnológico. O primeiro centrado na transmissão dos conhecimentos e valores dominantes assenta na dimensão da abordagem mecanicista, o segundo baseado numa abordagem tecno-sistémica, centra-se na utilização da tecnologia educacional. Estes dois paradigmas dominam a prática pedagógica das nossas sociedades e estão ligados ao paradigma industrial que é um paradigma sociocultural dominante nas sociedades ocidentais.

O Paradigma industrial estrutura o modelo da sociedade em que vivemos, ele define também a concepção oficial da educação que rege, actualmente, as organizações educativas, na maior parte dos países industrializados. O Paradigma industrial, caracteriza-se pela aplicação da racionalidade científica às actividades humanas e pela crença no progresso material. A objectividade evidenciada põe em causa a entidade singular que é a pessoa. A eliminação da subjectividade e da unicidade, abre caminho à valorização e ao domínio do quantificável. O individualismo alia-se a uma aceitação incondicional das regras de funcionamento da sociedade. A liberdade individual adquire-se pela acumulação de bens. Os valores económicos conduzem à produção contínua de bens e ao aumento do consumo subordinado às necessidades das pessoas e às exigências da indústria e da tecnologia. Os temas principais do paradigma industrial são a crença no progresso material, no desenvolvimento económico e tecnológico e a racionalidade científica.

A valorização da produção de pessoas bem adaptadas às sociedades industriais é estruturada a partir do paradigma racional da educação partindo do princípio de que o cidadão deve ser socializado pelo consumo de conhecimentos que lhe são transmitidos no

sentido de desenvolver as atitudes pertinentes a um funcionamento normal numa sociedade regularizada pelo paradigma industrial.

O Paradigma racional valoriza a transmissão de um saber pré-determinado, objectivo, como verdade única, contribuindo para a permanência das orientações da sociedade industrial. Como referimos, este paradigma assenta na abordagem mecanicista. O indivíduo entra num processo de escolarização para se submeter a uma mudança, segundo um modelo único de transformação, idêntico para todos, cujos elementos não variam e são os mesmos de uma organização para outra. Transmitem determinados conhecimentos, atitudes e valores e o indivíduo abandona o processo conforme o modelo sugerido.

O Paradigma Tecnológico incide mais na eficácia da instrução do que nas finalidades sociais, culturais ou políticas. Esta corrente valoriza mais o “como fazer?” que “o porquê?”. Contribui para transformar a educação em ciência, produzindo um ser tecnológico, activo. O Paradigma tecnológico promove o modo racional do conhecimento.

O movimento tecnológico na educação está marcado por duas grandes tendências - a sistémica e a hipermediática. A primeira teve origem na teoria geral dos sistemas e a segunda caracteriza-se pela construção de sistemas de formação cada vez mais interactivos, ela é tributária das investigações no campo da cibernética, da inteligência artificial, das ciências cognitivas, da informática e da comunicação.

A abordagem tecno-sistémica preocupa-se em determinar como se faz a educação. Assim sendo, dá pouca importância aos valores sociais e às interrogações ecológicas e muita importância à eficácia de uma comunicação educacional. A educação é vista como uma metodologia de organização das situações de aprendizagem.

Em suma, face à emergência de um novo paradigma em que o conhecimento e a inovação são a principal fonte de riqueza, torna-se urgente actualizar a estratégia da E. A., de modo a fazer face aos novos desafios decorrentes da globalização, da mudança tecnológica e do envelhecimento das populações.

Parece-nos possível proceder, no âmbito da E. A., a adequações que só trarão benefícios aos cidadãos e ao desenvolvimento que queremos para o nosso país. Essa proposta passaria pela diversificação e adequação da oferta nas estruturas cujo âmbito de actuação é o local.

2 – AS AUTARQUIAS E O DESENVOLVIMENTO LOCAL COMO PROCESSO EDUCATIVO

2.1 – O conceito de desenvolvimento local

O desenvolvimento é um fenómeno bastante complexo, que começou a evoluir conceptualmente no início da segunda metade do século passado, “...data a partir da qual o desenvolvimento passou a constituir um dos objectivos das políticas governamentais dos vários países e a fazer parte do conjunto das principais preocupações das organizações internacionais...” (Silva, 1982: 7). O conceito de desenvolvimento é, no entanto relativo, na medida em que só tem significado por comparação com uma situação inicial ou relativamente a outros países ou outras regiões. Várias são as definições atribuídas ao conceito de desenvolvimento.

Manuela Silva (1982: 8) refere que o conceito de desenvolvimento deve integrar diferentes aspectos, pois: “ (...) trata-se de um processo global que atinge, não só a economia, mas também o comportamento das pessoas (componente psicológica), as relações sociais (componente sociológica), os valores (componente cultural) e as instituições (componente institucional); é uma mudança orientada para a melhoria das condições de vida das pessoas e deve visar aumentar o nível de satisfação das necessidades e aspirações de uma dada população, especialmente dos seus estratos mais pobres, permitindo-lhe viver no espaço em que se encontram; mobiliza os diferentes recursos disponíveis e potenciais (recursos humanos, materiais e financeiros) com vista à optimização da sua utilização, no contexto das condicionantes criadas pelas relações internacionais; deve ser participado a todos os níveis, o que implica, entre outros requisitos, a repartição equitativa dos seus frutos.”

Por conseguinte, enquanto processo global de mudança, o desenvolvimento afecta todo o funcionamento das sociedades humanas, devendo deste modo considerar as diferentes dimensões da realidade e não apenas aspectos parcelares dessa mesma realidade.

No mundo ocidental, os modelos de crescimento assentam principalmente na disponibilidade quantitativa dos factores de produção (recursos materiais, mão-de-obra, capital e tecnologia) e na construção da produção, negligenciando factores como “a qualidade da mão-de-obra, a capacidade de empresários, as estruturas organizativas, as condições institucionais, políticas, sociais, culturais, psicológicas e ambientais; e também os efeitos negativos de tal crescimento: avultados custos (nomeadamente os ambientais e

de formação), degradação da qualidade de vida, subutilização do trabalho e crescimento do desemprego, exclusão social e problemas de insegurança e marginalidade” (Cavaco, 1995: 351). Deste modo, as concepções economicistas que identificavam desenvolvimento com crescimento, têm vindo a ser questionadas e atribui-se cada vez mais importância ao social, ao cultural e ao humano.

De acordo com Henriques (1990: 51), o desenvolvimento consegue-se fundamentalmente “através da mobilização integral dos recursos das diferentes regiões para a satisfação das necessidades básicas das respectivas populações.” Este desenvolvimento das populações pode estar articulado ou não com as autarquias locais, contribuindo assim para a defesa dos interesses da própria população, para a resolução dos seus problemas e para o reconhecimento e diminuição da insatisfação das suas necessidades básicas.

2.2 - O Desenvolvimento Local como processo educativo

Julgamos que os valores sociais deverão assumir um importante papel nas sociedades, induzindo a emersão do paradigma existencial, propondo uma outra visão na organização da sociedade, de forma a contribuir para um correcto e equilibrado desenvolvimento das populações e pressupondo uma sociedade caracterizada por uma profunda preocupação com a pessoa contribuindo para o seu desenvolvimento integral. A produção de bens e serviços e o lucro deverão ser orientados para o desenvolvimento da pessoa na sua plenitude. Cada pessoa deverá determinar a forma de se desenvolver plenamente mediante as interações com outras pessoas na busca de um mesmo fim, participando, assim, de um modo consciente, no seu próprio crescimento. A sociedade deverá conceber a pessoa como um fim e não como objecto.

O desenvolvimento comunitário, entendido como o conjunto de princípios e métodos que visam o manifesto interesse de uma comunidade em responsabilizar-se pela melhoria das suas próprias condições de vida, baseia-se em processos de desenvolvimento de proximidade, marcados pelo seu carácter global, integrado e endógeno articulando, a economia, educação, saúde, ambiente e a cultura de forma a traduzirem-se, não só, indicadores quantitativos, mas também, qualitativos. Trata-se de não reduzir o desenvolvimento a uma vertente económica mas classificá-lo numa lógica de melhoria da qualidade de vida.

Ao analisarmos a sobreposição dos mapas da pobreza e dos baixos níveis de instrução, poderemos constatar que são coincidentes. No entanto e segundo Rui Canário “...a relação entre a educação e o desenvolvimento tende a deixar de ser encarada como uma relação de causalidade linear...” (2000: 64). A implicação na acção por parte dos interessados no processo de desenvolvimento é o factor principal para a prossecução dos objectivos, e não o acréscimo de escolarização. A referida implicação na acção constituirá uma aprendizagem colectiva em que a transformação social é concomitante com a mudança na compreensão do mundo e o modo de agir e de actuar no mundo. Não descartamos, aqui, a intervenção de um mediador externo ao processo nem queremos com isto dizer que o desenvolvimento é produto do saber empírico, pelo contrário! A participação de especialistas externos é essencial, uma vez que poderá funcionar como catalizador de todo o processo, na medida em que orienta as manifestações e respostas dos actores locais no sentido do reforço da capacidade de autonomia de forma a encetar processos de identificação e resolução de problemas, localmente sentidos como pertinentes. Para Rui Canário “... a participação dos actores locais (ao nível da tomada de decisões, concretização das decisões, e avaliação dos resultados) é a garantia da pertinência das intervenções situando-as no quadro de problemas localmente identificados permitindo fazer mais e melhor através do aproveitamento dos recursos...”(2000: 65).

O poder autárquico deverá ser potenciador de educação para o desenvolvimento, viabilizando a mobilização dos munícipes para uma causa comum. O principal objectivo do trabalho autárquico deverá centrar-se na melhoria da qualidade de vida da população relacionando áreas como a economia, saúde, ambiente, segurança, justiça, trabalho e educação. Assim, como refere Caballo Villar, MB. “ o Município entendido como administração relacional, compete-lhe criar condições para a relação de todos os agentes, assegurando o imprescindível compromisso dos interlocutores da comunidade para manter uma relação estável que permita desenvolver a planificação global, organizando e estabelecendo a estrutura de funcionamento para implementá-la com precisão” (1998: 74-75).

O indivíduo pertencente a uma sociedade tem a necessidade de se sentir útil à mesma. Nas diversas áreas do sector laboral há necessidades de formação, seja ela, escolar, profissional ou formação para a cidadania. Em muitos casos verificam-se carências a estes níveis e por tal torna-se indispensável a formação ao longo da vida.

Neste contexto é de extrema importância para o desenvolvimento local, o desencadeamento do processo de consciencialização dos munícipes da necessidade em se

auto construir, visando a valorização profissional, pessoal, social e por conseguinte comunitária. Desta forma, a tomada de consciência conduzirá à procura de novos saberes desencadeada por uma motivação intrínseca, potenciadora de uma maior autonomia e geradora de uma maior criatividade, proporcionando o envolvimento das populações na resolução dos problemas quotidianos. Num plano de intervenção/acção dos interessados no processo de desenvolvimento local, não só verificar-se-á um enriquecimento dos saberes científico social mas também um melhor conhecimento das situações problemáticas limitadoras do próprio desenvolvimento. Desta forma os cidadãos estarão providos de mais e melhores capacidades para ultrapassarem determinados obstáculos uma vez que, por terem estado envolvidos, sabem e conhecem as situações. É nesta vertente que Max-Neef, M. refere que “ nós os economistas somos especialistas no tema da pobreza. Sabemos tudo o que há para saber, mas a pobreza aumenta dramaticamente, o que demonstra que não a compreendemos. Do mesmo modo, acumulámos conhecimentos sobre a natureza e os problemas continuam a agravar-se. Também acumulámos conhecimentos sociais, sociológicos e políticos, mas as situações sociais e políticas agravam-se de dia para dia” (1992: 20).

Julgamos que o maior desafio que se coloca às autarquias no âmbito da Educação e Formação de Adultos é o de accionar mecanismos que induza o envolvimento dos munícipes na resolução dos problemas, e não compactuar com a passividade e acomodação de alguns, corroborando com as expressões de desabafo: “alguém tem que resolver o problema” ou então “ainda ninguém me deu nada” ou até mesmo “ “quando é que me arranjam um subsídio?””.

Para Caride J.A; Meira, P.A. “ a educação social, a cultura e as culturas são, no mais amplo sentido da expressão, um terreno pedagógico social para a formação integral das pessoas consideradas na sua complexidade e nos seus direitos que as defendem como sujeitos que devem ambicionar a substituição da passividade do consumo pela criatividade e espírito de iniciativa...” (2000: 24). Na prática pretendemos que a educação de adultos promova a iniciativa, o sentido crítico e a autonomia, de forma a desenvolver capacidades de adaptação ao meio e de readaptação caso se manifeste alguma alteração do macro ambiente. Pretende-se que o cidadão consiga resolver os seus próprios problemas (e por que não os de um amigo ou um vizinho), em vez de esperar que alguém resolva. Cada cidadão, ao aperceber-se das vantagens que poderá obter ao melhorar as suas competências ou adquirir novas competências, ficará muito mais motivado para uma maior satisfação no agir e estar em sociedade e uma conseqüente melhoria da sua condição de vida.

A mobilização dos recursos assume, também, um papel primordial nesta vertente, uma vez que uma correcta e equilibrada mobilização de recursos humanos, materiais e naturais minimizam custos e aceleram o processo tornando-o mais atractivo e compensador.

Segundo Melo, Alberto; Soares, Priscila “...o desenvolvimento local é, antes de mais, uma vontade comum de melhorar o quotidiano; essa vontade é feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um melhor futuro. É aquilo a que se chama frequentemente a cultura de desenvolvimento – a situação atingida por uma população ao sentir-se e ao capacitar-se para analisar os problemas actuais, para por em equação necessidades e recursos, para conceber projectos de melhoria integrando as dimensões de espaço e de tempo e para, enfim, abranger com esses projectos finalidades de desenvolvimento global-pessoal como colectivo económico, cultural e sociopolítico” (1992: 29-30).

As autarquias poderão apoiar a promoção de acções formativas que favoreçam o progresso social e a democratização da sociedade. Esse apoio poderá ser visível nos vários níveis de ensino iniciando-se no pré-escolar. Se é verdade que o empenho na eficácia e eficiência da escolarização das nossas crianças produzirá, no futuro, os efeitos desejados, investir na educação de adultos gera resultados a curto prazo, a partir dos primeiros momentos da formação, assumindo repercussões imediatas a diversos níveis, contribuindo para o progresso social. Numa análise dialéctica entre escola e sociedade, como já referimos anteriormente, a educação de adultos poderá estar harmoniosamente ligada à sociedade que se deseja.

Não nos podemos esquecer que, os indivíduos em idade activa com baixos níveis de escolarização pertencentes a uma sociedade, reflectem na própria sociedade as suas necessidades e carências, manifestadas como uma limitação ao desenvolvimento sócio económico da mesma. Para estes cidadãos que já não se encontram em idade de frequentar o ensino básico deverá ser organizada uma actividade de formação tendo em conta a sua história de vida e os seus conhecimentos.

Os planos curriculares deverão ser estabelecidos com base na definição das capacidades individuais a desenvolver e em função das histórias de vida dos formandos, incluindo, também, componentes de carácter regional. Deverá ter-se em conta uma metodologia que assegure a participação do formando no processo educativo de forma a maximizar a sua autonomização, qualificação e, como consequência, as capacidades conducentes à alteração das representações e comportamentos por via da consolidação de

hábitos de análise que lhe permita informar-se e utilizar a informação numa perspectiva de educação permanente e de integração adequada no mundo social e do trabalho.

A autarquia poderá contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, através da realização de um projecto de intervenção global, mobilizador e co-responsável, partindo da vontade comum em ultrapassar problemas devidamente identificados, visando o desenvolvimento social e desencadeando a auto confiança e bem-estar dos cidadãos.

Esta tendência começou a desenvolver-se após a 2ª guerra mundial, na Europa. Os governos preocupam-se em garantir um certo nível de qualidade de vida dos cidadãos, mediante uma série de decisões de âmbito social e de economia de mercado. Atravessando, actualmente, uma situação de crise, toda esta intervenção é questionada nas políticas sociais e económicas, optando-se mesmo por sistemas mistos, nos quais as administrações públicas, a comunidade, as associações e o tecido empresarial, mantenham uma interacção permanente para a resolução das necessidades sociais.

Caballo Villar, MB., refere que “...a administração tenta modificar as suas competências para definir-se como relacional, potenciando a sua capacidade de aglutinar pessoas e recursos para a consecução de projectos estratégicos territoriais” (1998: 73). Trata-se de mobilizar a sociedade civil na procura de respostas para os problemas sociais, políticos e económicos de forma a ultrapassar a crise do já referido estado do bem-estar. Julgamos que a nível local, num determinado território, torna-se bastante mais exequível um projecto de interacção e de concertação desde que todos os parceiros tenham bem definido o ponto de partida, a sua participação no projecto e as metas a atingir. A intervenção prioritária é facilmente seleccionada desenvolvendo-se políticas de auto gestão. Neste contexto, o poder local assume um maior protagonismo e responsabilidades acrescidas.

Uma educação social deverá esclarecer os seus actores, que deverão ser implementadores de metodologias, temas e problemas congruentes com as necessidades de uma sociedade local - global. A liderança do processo deverá atender a uma série de acções conducentes a uma correcta utilização das metodologias de forma a intervir no processo ensino - aprendizagem tendo sempre presente que a qualidade das instituições de ensino está directamente relacionada com a qualidade dos processos de aprendizagem que se desenvolve nos formandos.

A cultura ou a promoção cultural e das culturas não poderá desenvolver-se separada da política. É sem dúvida necessária uma planificação estratégica como método

para o desenvolvimento cultural das comunidades. Neste sentido, e como refere Caride, J.A. “...tanto a cultura como a política nos remete formalmente a um mesmo sujeito e objecto social: as pessoas...” (2000: 16). De facto as pessoas assumem um duplo papel social, são produtoras de uma sociedade direccionada para o consumo e tornam-se fruto da sociedade que construíram. São as pessoas que identificam as suas necessidades mas essas necessidades são consequência das exigências sociais. Uma orientação política de oferta e gestão cultural segundo Caride, J.A. e Meira, P.A. inspira-se “em princípios estratégicos e pragmáticos que tratam de adequar as iniciativas culturais às necessidades dos cidadãos, enfatizando sua rentabilidade e eficácia em função das necessidades sociais e exigências do território” (2000: 27). Assim, estarão as Autarquias aptas para assumir esta orientação política visando um desenvolvimento local concertado e auto sustentado. A promoção da educação de adultos deverá ser um âmbito prioritário de actuação visando uma maior participação na vida social e cultural e implicação directa nos assuntos públicos.

Segundo Caride, J.A. e Meira, P.A. “ as organizações sociais devem repensar as suas relações com as administrações públicas fazendo valer a sua importante significação social e reivindicar o seu carácter mediador e sua participação no desenho, desenvolvimento e controle social das políticas institucionais, dos projectos, actividades, equipamentos e espaços” (2000: 28).

As administrações públicas devem desenvolver medidas para assegurar a consolidação e propagação das iniciativas da sociedade civil. A educação e formação de adultos não deverão ser, só, preocupação do sistema educativo. A educação encontra-se em permanente transversalidade com as diversas áreas de uma sociedade, e é um instrumento social fundamental para a coesão comunitária e pessoal. Por tal torna-se necessário envolver todas as organizações no processo educativo das sociedades de forma a promover a igualdade de oportunidades, a democratização das sociedades e o progresso e desenvolvimento comunitário. Desta forma, Caballo Villar, MB. Refere que “... se fosse possível medir o grau de educabilidade de uma cidade, vila ou freguesia, deveríamos ter como indicadores, não só a quantidade e qualidade de escolas mas também de todas as instituições que geram formação, e, sobretudo, deveríamos analisar como interagem e harmonizam todos os agentes” (1998: 74).

A comunidade local deverá assumir a liderança na elaboração de um projecto integrado, no qual a formação deverá ser o veículo transformador da realidade existente, perspectivando uma significativa melhoria do estado do bem-estar. É nesta integração que

as autarquias deverão potenciar o associativismo e garantir um sistema formativo diferente do escolarizado.

O Estado deverá proceder à criação de legislação, em matéria de educação, mais explícita e pragmática direccionada aos municípios, de forma a reforçar as bases legais existentes e conferir mais competências no exercício da promoção de actividades formativas e educativas destinadas a adultos.

2.3 – A Autarquia como agente educativo

Os municípios têm sido uma das instituições locais mais solicitadas a trabalhar no campo educativo quer como interventor autónomo quer como parceiro do estado ou das instituições particulares. Indicadores desse fenómeno são tanto as referências legais como as solicitações locais à sua intervenção.

Como refere Sousa Fernandes (2000), em Portugal, como nos países da Europa Meridional, só muito mais tarde do que na Europa Nórdica se reconheceu ao município alguma intervenção na educação escolar. Mas o papel dos municípios na educação quando começou a ser definido pelo Estado no regime liberal, foi objecto de contestação quer dos professores quer dos municípios, por razões diferentes. Para isso contribuiu o facto de o Estado ver na intervenção municipal uma forma de forçar as câmaras a contribuir para a sustentação do sistema educativo. Foi a escassez de recursos por parte das câmaras municipais e o receio de falhas nos pagamentos ou de dependências políticas locais por parte dos professores que estiveram na base das contestações destes últimos, as quais continuaram durante a I República levando a uma revogação de algumas tentativas descentralizadoras introduzidas nesses dois períodos.

Em Portugal, o papel do município na educação está estreitamente ligado ao ressurgimento do município como autarquia local. Como refere César Oliveira (1995: 12), a partir de 1974, os municípios portugueses recuperaram, após um ocaso de 140 anos, autonomia que usufruíam no Antigo Regime e conquistaram novas atribuições e competências próprias e exclusivas. Simultaneamente com a Lei das Finanças Locais, passaram a dispor de outras capacidades de investimento inexistentes nos períodos liberais, republicano e salazarista. Estes dois factores deram ao município uma grande capacidade de intervenção local em todos os domínios, inclusivamente educativos.

Em termos globais, a evolução normativa destes anos de governo democrático revelam um reconhecimento crescente do papel do município na educação e alguma contracção do monopólio estatal sobre a educação pública.

Mais concretamente podemos distinguir três fases nesta evolução: de 1974 a 1986, o município é considerado apenas como um contribuinte líquido para as despesas públicas com a educação escolar; entre 1986 e 1996 ao município são reconhecidas competências educativas de natureza privada em igualdade de circunstâncias com as restantes instituições privadas e cooperativas, e como estas, também lhe é atribuído o estatuto de parceiro social; a partir de 1996 inicia-se uma fase de reconhecimento da natureza pública da intervenção municipal da educação.

A LBSE de 1986 abriu uma nova fase no reconhecimento da autarquia como agente educativo. Como refere Sousa Fernandes (2000), a LBSE conferiu-lhe competências para criação de estabelecimentos ou desenvolvimento de acções educativas na educação pré-escolar, na educação especial, na educação recorrente e de adultos e na formação profissional.

De facto, o município deixa de ser considerado apenas um contribuinte do sistema educativo ou um gestor de interesses privados no domínio da educação para ser entendido como uma instituição que participa na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do Estado e com o mesmo estatuto de instituição pública. Citando Sousa Fernandes (2000) é a partir deste momento que se inicia, embora de forma incipiente, um processo de devolução de competências que pode conduzir a uma territorialização e construção de uma política educativa local.

Passamos a indicar, citando Sousa Fernandes (2000), alguns elementos que nos dão um panorama da intervenção municipal na educação. São relativamente conhecidos os consideráveis investimentos camarários na educação:

- A maior fatia dos investimentos tem-se destinado à renovação e conservação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e 1º ciclo. Mais recentemente os municípios, passaram também a contribuir para a construção dos estabelecimentos de 2º e 3º ciclos com a oferta de terrenos. Os transportes escolares são outro contributo dado pelos municípios a todo o ensino básico. São encargos dos municípios legalmente estabelecidos (Decreto Lei 77/84).
- Para além disso, vários outros equipamentos foram constituídos pelos municípios para serviço em geral dos munícipes e disponíveis para todas as escolas: centros culturais, bibliotecas, ludotecas e videotecas, pavilhões e parques gimnodesportivos, piscinas, parques para actividades de lazer, sedes de associações.

- Os municípios têm estimulado o desenvolvimento de diversas actividades de ensino, quer em modalidades formais, quer em modalidades não formais.
- Apoiam, através de prestações diversas, as escolas do seu concelho. Referimos algumas: transportes para visitas e passeios, ofertas de material, arranjos de jardins e acessos, apoios logísticos.

Esta enumeração deixa visionar com nitidez que o âmbito da intervenção municipal na educação tem crescido progressivamente e que, embora centrado na oferta de recursos também já apresenta algumas incursões na oferta e organização de prestações educativas.

É também neste âmbito que os Municípios aplaudem a criação e implementação dos Conselhos Locais de Educação como um instrumento fundamental na definição da política educativa do Concelho, funcionando como órgão aglutinador de todo o processo. Este órgão é responsável pela função de planeamento, através da definição da Carta Escolar, estabelecendo um Projecto Educativo Local, instrumento que traduz a assunção da vontade e do dinamismo da comunidade local na procura das melhores soluções, servindo também de instrumento de referência para os diversos parceiros envolvidos, numa partilha de responsabilidades, adequando assim os objectivos nacionais à realidade local e aos anseios de toda a comunidade.

3 – AS COORDENAÇÕES CONCELHIAS DO E.R. COMO POLOS DE DINAMIZAÇÃO SOCIOCULTURAL

3.1 – Educação de Adultos, Animação sociocultural e Intervenção comunitária

A maior parte das tarefas atribuídas ao coordenador Concelhio estão na área da animação cultural e ele funciona como uma espécie de animador cultural dentro do concelho em que está inserido.

A animação sociocultural constitui, hoje, um campo fundamental da acção educativa que abrange públicos muito diversos. Como afirma Canário (2000: 71) “a crescente relativização da importância da instituição escolar, cujo monopólio educativo foi seriamente abalado nas últimas décadas, é concomitante com a visibilidade social crescente de uma área de intervenção educativa não formalizada, bem como com o reconhecimento da sua importância estratégica.”

A grande diversidade de práticas e a grande amplitude do campo de intervenção explica o carácter fluido deste campo de práticas educativas, e a dificuldade em definir com clareza os seus contornos. Daí a grande dificuldade em produzir “definições” que ultrapassem uma abordagem muito generalista, que pouco progrediu nas últimas décadas. É no entanto possível enunciar um conjunto de traços comuns, presentes na maioria das práticas e contextos de animação sociocultural e de intervenção comunitária, Canário (2000: 74), enuncia os seguintes aspectos também expostos no Despacho nº 37/SEEBS/93 de 15 de Setembro, que regulamenta os cursos de educação extra-escolar:

- O carácter voluntário da participação por parte do indivíduo, grupo e/ou comunidade, neste tipo de acção, como resposta a interesses genuínos dos destinatários, ligados à sua vida cultural e aos seus tempos de lazer;
- O carácter aberto destas actividades que, frequentemente, se dirigem a públicos muito diferenciados na idade, no sexo, na instrução e no estatuto social;
- O carácter “desinteressado” deste tipo de actividades que, não só não supõe requisitos prévios, como também não conduz à obtenção de diplomas e qualificações;
- São actividades, que se assumem como respostas educativas a necessidades sociais, individuais e/ou colectivas, sentidas no seio de uma comunidade, para as quais as instituições educativas tradicionais não revelam capacidades de responder adequadamente.

Face aos novos contextos, e ao conjunto de mutações sociais que marcaram a segunda metade do século passado que fazem emergir a necessidade da animação sociocultural, surgem atribuídas a esta, uma diversidade de funções sociais. Bernard citado por Canário (2000: 76-77), enuncia e sintetiza cinco grandes funções:

1. Uma função de adaptação e de integração, tendo como principal finalidade promover a sociabilidade dos indivíduos, numa perspectiva de conformidade com as mutações próprias da sociedade industrial.

2. Uma função recreativa ligada ao tempo de lazer. A sociedade industrial “não tolera a desorganização nem a preguiça, mesmo nos tempos livres”, e por isso trata de organizar a sua ocupação, encarregando-se dos divertimentos e actividades lúdicas.

3. Uma função educativa, em que a animação sociocultural é entendida como uma “escola paralela” que permite completar as formações anteriores e, ao mesmo tempo, aprofundar interesses culturais específicos.

4. Uma função ortopédica, visando promover o reequilíbrio de uma sociedade marcada por perturbações permanentes, contribuindo assim, para uma regulação da vida social.

5. Uma função crítica, em contraponto à sua vertente de normalização social, a animação sociocultural pode exercer um importante contributo para a construção e exercício de um pensamento crítico que possa garantir o pleno exercício da democracia.

A vertente da animação sociocultural como elemento estruturante de processos de mudança social, pode ser bem exemplificada na promoção de dinâmicas locais de desenvolvimento integrado. Como refere Canário (2000), nas etapas fundamentais de um projecto de desenvolvimento local, a dimensão da animação está sempre presente. A animação pode ser uma metodologia eficaz na detenção de interesses e necessidades, na organização e planeamento de actividades com os grupos de cidadãos e finalmente no despoletar de processos que conduzem à resolução de muitos problemas e expectativas actuais: os desempregados (jovens ou não), os idosos precocemente afastados da vida social, a criação de serviços de bem-estar, a criação cultural, o contacto cultural, a acção pessoal e grupal.

Basto e Neves (1995: 11) chamam a atenção para não confundir animação sociocultural e comunitária com assistência social. Segundo estes autores “a animação sociocultural e comunitária, não visa resolver problema algum concreto. (...) A animação

sociocultural e os seus agentes surgem como “provocadores” que têm em vista “desencaminhar” as pessoas da rotina, desafiando-as para encontros de reflexão.”

A animação sociocultural não pode ser uma mera ocupação dos tempos livres, na perspectiva de Reis e Mesquita (1995), antes deve trabalhar no sentido de estruturar as comunidades, organizando os cidadãos em grupos e movimentos com projectos mobilizadores, estimulando a participação das comunidades no processo do seu próprio desenvolvimento. A este respeito, Alberto Melo citado por Canário (2000: 79) refere: “Por isso o trabalho de animação cultural e social é tão essencial quando se pretende lançar e apoiar um processo de desenvolvimento: elevando a auto-estima colectiva, testando a capacidade local para traduzir as ideias em projectos, para trabalhar como equipa, para relacionar objectivos com meios, etc.”

Pode dar o seu contributo em múltiplas vertentes do desenvolvimento comunitário: económico-laborais; educativa e de dinamização cultural; saúde e defesa do consumidor; preservação e melhoria do meio ambiente; solução de problemas sociais e incentivo da solidariedade e inter-relação social; educação para a ocupação dos tempos livres; desenvolvimento dos meios de comunicação locais; etc.

Assim sendo, a animação sociocultural e intervenção comunitária, assumem um papel central nas questões educativas e nas perspectivas de desenvolvimento das comunidades, tendo, portanto, um sentido prospectivo. O que se pretende a longo prazo, é que todos tenham acesso à cultura, mas que possam também produzir e viver culturalmente, tendo como meta uma verdadeira democracia cultural. Basto e Neves (1995: 8), afirmam: “a animação sociocultural, encarada como acção eminentemente pedagógica, visa despertar a razão que mora em cada ser humano, a tomada de consciência de si, das suas potencialidades, das condições necessárias à actualização dessas mesmas potencialidades e dos mecanismos que impedem ou facilitam essa realização.”

O tipo de educação que defende é a “educação libertadora”, centrada no sujeito e na realidade por ele vivida. Sendo uma forma de educação não formal ligada à educação de adultos, a animação sociocultural, respeita os participantes da acção, os seus ritmos, as suas características particulares, os seus saberes práticos, os seus conhecimentos, sem modelos impostos. A animação sociocultural e comunitária, preocupa-se mais com o modo de levar a cabo as acções, do que com as próprias acções.

À semelhança da maioria dos programas educativos para adultos, que obedecem a uma planificação dos processos interventivo, que é sujeito a várias etapas, também tal se

verifica na programação e construção de actividades no âmbito de projectos de animação sociocultural e intervenção comunitária.

As práticas de animação não podem prescindir de algum conhecimento, como seja, o da realidade na qual se pretende trabalhar, a fim de que a acção a desenvolver seja inteligente e eficaz. A análise da realidade deve ser feita com a participação da própria comunidade. Interessará obter uma descrição do que existe e do que falta, incluindo aspectos naturais, sociais, económicos, recreativos, de saúde, etc, fruto não só de estudos já realizados e registos pré-existentes, que convém não esquecer, mas também da própria observação e participação da e na comunidade. É necessário inventariar e ordenar necessidades, confrontá-las com os recursos existentes, “forçar” outros recursos, imaginar soluções novas. É necessário ainda, hierarquizar essas necessidades e fazer a escolha da acção a desenvolver, tendo em conta as possibilidades reais. O estabelecimento de prioridades, deve ser feito, tendo por base dois tipos de critérios: a importância das necessidades e a exequibilidade, ou seja, a possibilidade de levar por diante uma necessidade.

Há que definir objectivos muito claros e tê-los sempre presentes, para evitar a dispersão e a improvisação. A definição do Objectivo é a expressão de um resultado desejado, face a uma determinada acção. Torna-se necessário definir as estratégias a seguir, os recursos materiais, humanos e institucionais, com os quais se pode contar e os que é necessário providenciar, a fim de atingir os objectivos já determinados.

É necessário definir também as tarefas que a cada um são cometidas, a fim de evitar sobreposições e/ou vazios. É importante a responsabilização de cada elemento dentro do grupo de trabalho.

Esta planificação da acção deve ser escalonada no tempo, assim como as actividades a desenvolver, indicando os espaços a utilizar e caso seja necessário, espaços alternativos.

Basto e Neves (1995), chamam ainda a atenção para o facto de que um projecto que pretende interessar as pessoas e levá-las à participação não pode descurar a informação. As pessoas, não só o grupo de trabalho, mas os destinatários das acções e a população em geral, têm de ter conhecimento do que se faz e do que se pensa fazer, quando, como, onde, etc. Trata-se de uma função de enorme importância por vários motivos, Basto e Neves (1995) enunciam alguns: “trabalhando com e para a comunidade, esta tem direito de saber o que se faz. (...) O conhecimento do que se está a passar motiva, ou pode motivar as pessoas a uma participação mais empenhada, pois temos tendência a valorizar-nos quando

alguém nos valoriza. Leva ainda a uma maior responsabilização por parte do grupo base de trabalho, ou seja, os animadores voluntários.”

Importa saber se o caminho e a estratégia traçada nos levam aos fins previstos. Por isso, a avaliação tem de ser sistemática, para evitar “becos sem saída”, gastos inúteis de energia e a desmotivação e descrença. Deve, portanto, incluir-se na planificação, momentos de avaliação intercalar e avaliação final, recorrendo a tipos, métodos e recursos de avaliação variados, a fim de assegurar uma maior credibilidade dos dados obtidos.

Face à pergunta “o que avaliar?”, realçam-se as seguintes áreas:

- Reacções dos educandos à experiência de aprendizagem;
- Informação;
- Aptidões de soluções de problemas;
- Aptidões psicomotoras;
- Factores afectivos: atitudes, valores, sentimento;
- Crescimento e desenvolvimento pessoal;
- Mudança na organização ou na comunidade.

No decurso de todo este processo, o animador deve ser um agente de comunicação no grupo e entre vários grupos, e ser um facilitador, onde mais importante que fazer, é ajudar a que o grupo faça. Para isso, vai fornecendo às pessoas os meios, as técnicas, os métodos de análise, planificação e execução de projectos, a fim de as capacitar para a realização de projectos futuros, isto é, trabalhar com as pessoas no sentido da autonomia e da participação. Importa aqui especificar de modo mais detalhado, a especificidade do papel do animador.

3.2 – O Coordenador Concelhio/Animador sociocultural

Na década de oitenta, quando da criação das coordenações concelhias, o Ministério da Educação através da Direcção-Geral da Educação de Adultos, enviou a todos os coordenadores uma Ordem de Serviço nº 21/85, em que referia “que o agente de desenvolvimento é fundamentalmente um agente de mudança e sua a sua intervenção se pratica ao nível da investigação, da promoção, da execução e da avaliação das acções.”

Determinava esta ordem de serviço que as atribuições dos agentes de educação de adultos ligados ao desenvolvimento regional eram as seguintes:

- Caracterizar a região nos aspectos geográfico, económico, cultural, social e educativo, identificando as suas potencialidades e elementos dinâmicos bem como as instituições e organismos e os projectos de que são portadores;
- Conhecer os centros de poder e decisão e os circuitos administrativos que permitam fazer avançar o conjunto das potencialidades existentes através de negociações entre os serviços e de mediação entre estes e as comunidades;
- Auscultar as necessidades de formação das comunidades estimulando e/ou promovendo o aparecimento de actividades inovadoras inseridas em projectos ligados à economia local e regional e que possam ir de encontro a necessidades individuais e colectivas de ocupação;
- Sensibilizar os outros serviços, nomeadamente autarquias, para o apoio e implementação de projectos de desenvolvimento;
- Definir áreas e grupos prioritários de actuação;
- Divulgar e publicitar, em articulação com as respectivas coordenações distritais.

Actualmente, de acordo com Ofício/Circ. Nº 256, de 25 de Julho de 1996 confirmado em 2003, pelo Sr. Director Regional Adjunto, as funções dos Coordenadores Concelhio, são as que enumeramos:

- Promover o desenvolvimento do concelho a partir do conhecimento das suas realidades sócio-económicas e culturais e tendo em conta os seus recursos endógenos;
- Planificar um conjunto de acções capazes de promover esse desenvolvimento;
- Programar toda a linha de actuação numa perspectiva de educação permanente;
- Ser promotor e participante activo das acções de educação recorrente e educação extra-escolar;
- Estabelecer contactos com estruturas pedagógicas, sociais e administrativas locais numa articulação de interesse e de actuação;
- Recolher, coordenar e divulgar informação actualizada sobre educação de adultos;
- Ser agente de mudança, promotor de práticas inovadoras e criativas;
- Assegurar, de forma sistemática, as ligações com o respectivo CAE.

O mesmo documento destaca ainda, as práticas de actuação para o respectivo coordenador concelhio. Estas passam por:

- Proceder ao levantamento sócio-económico e cultural do concelho;
- Proceder ao balanço das actividades já realizadas para rastreio das zonas mais carenciadas;
- Analisar e reflectir sobre a taxa de analfabetismo, grupos sem escolaridade obrigatória e outros elementos relevantes com vista à apresentação de propostas de trabalho;
- A partir do estudo destes dados, apresentar um projecto concelhio realista e exequível;
- Planificar, racionalmente, uma rede de acções de educação recorrente e extra-escolar eficaz e que seja resposta aos estudos efectuados;
- Coordenar e apoiar a execução de todo o processo, em articulação com as estruturas sociais, pedagógicas e administrativas do concelho;
- Apoiar, esclarecer e formar os animadores/monitores através dos meios adequados, incluindo o recurso à realização de reuniões;
- Promover actividades de animação sociocultural que favoreçam o desenvolvimento das comunidades e preservem o passado na riqueza do seu património cultural;
- Incentivar a criação de novas associações e de centros de cultura e educação permanente;
- Incentivar os contactos com as autarquias, associações e outras estruturas congéneres, numa perspectiva de desenvolvimento local e regional;
- Dinamizar, transferir ou criar bibliotecas populares de pequena comunidade com vista ao incentivo à leitura e como medida preventiva de combate ao analfabetismo regressivo;
- Orientar cursos de educação recorrente e extra-escolar sempre que tal se justifique.

Apresentamos a tarefa do Coordenador Concelhio como sendo um animador sociocultural da comunidade em que está inserido. O animador esforça-se por encontrar os meios mais eficazes e mais certos de realizar aquilo que eles consideram importante e útil para eles. Limbos (1988: 41-42), vem propor uma definição do papel de animador,

delimitando três funções fundamentais: técnico em organização; agente revelador; iniciador de acções.

- Técnico em organização

- Ajuda o grupo a situar-se e a estruturar aquilo que vai realizar (objectivos, problemas, conteúdos), e como se vai proceder (métodos, técnicas, meios, programas).
- Mantém o grupo dentro do quadro determinado e chama a atenção dos seus membros, se eles se afastam do conteúdo previsto ou transpõem o plano.
- Estimula a participação de cada membro.
- Dinamiza o grupo, pondo em evidência as diversas fases do andamento do processo.
- Faz referência a diferentes pontos de vista, com o intuito da aproximação, fazendo o possível para que cada membro compreenda e acolha as opiniões dos outros membros.
- Para que haja progressos, mostra o caminho, efectua as sínteses, marcando as etapas.

- Agente revelador

- Esforça-se por revelar, sem equívocos, os aspectos confusos ou subjacentes, clarificando aquilo que é exprimido (nomeadamente ao nível das emoções, do ambiente), a fim de eliminar certas crenças e barreiras.
- Faz reflectir o grupo sobre as situações e os acontecimentos que constituíram dificuldades no desenrolar da discussão ou do trabalho (por exemplo, sobre as razões da não participação da tensão, do bloqueio).
- Facilita as análises, as constatações, as elucidacões.
- Fornece (sem interpretar), os esclarecimentos sobre o porquê e o como de certas situações vividas durante a reunião.

- Iniciador de acções

- Põe em evidencia tudo o que permite dismantelar uma acção, por ocasião da elaboração das decisões. Favorece, também a eficácia do grupo.
- Quando surgem problemas, sugere eventualmente várias escolhas ou soluções possíveis, em função daquilo que é procurado pelos membros.
- Ajuda o grupo a desenvolver estruturas de avaliação da acção decidida.

3.3 – A ligação Coordenação Concelhia/Autarquia

A rede de coordenações concelhias, foi criada no início da década de oitenta e é constituída predominantemente por professores do 1º ciclo do ensino básico destacados para o desempenho da tarefa de coordenador e de outros elementos que trabalham com ele. Esta rede de coordenações estava ligada às respectivas câmaras municipais, havendo para isso um protocolo entre Câmara/Direcção – Geral da Educação de Adultos (DGEA).

- Competia à DGEA, de acordo com a minuta do protocolo, o destacamento de um professor que assumisse a coordenação das acções no Concelho em estreita ligação com a respectiva Câmara Municipal (pelouro da cultura), o destacamento de professores para acções no terreno, a concessão de bolsas e subsídios a associações de educação popular e outras entidades congéneres. Ao mesmo tempo asseguraria a formação de todos os animadores/monitores da sua directa responsabilidade, o acompanhamento das acções no terreno e o apoio em material didáctico-pedagógico específico.

- Competia à câmara municipal o apoio financeiro, designadamente para despesas de funcionamento, instalações, equipamento e deslocações, e o apoio logístico-administrativo, para o que deveria incluir no seu orçamento uma verba global afecta ao projecto.

- A gestão do projecto seria da responsabilidade conjunta da C.M. e do coordenador concelhio.

- As entidades intervenientes comprometiam-se a desenvolver esforços no sentido de aplicarem os objectivos e métodos do desenvolvimento local integrado, tendo em vista:

- Promover a coordenação das actividades em curso na região, nos domínios económico, social, cultural e educativo;
- Favorecer o reconhecimento e expansão da dimensão sócio-educativa e sócio-cultural, especialmente da educação de adultos, no quadro de projectos de desenvolvimento local integrado;
- Garantir a participação efectiva e o exercício de decisão ao nível das várias instâncias locais, funcionando as estruturas centrais e regionais, essencialmente, como suporte organizativos e técnicos;
- Retirar a máxima rentabilidade social dos investimentos, através de uma compatibilidade do financiamento local, regional e central;

- Proceder ao levantamento e utilização sistemáticos dos recursos, de várias ordens, existentes a nível local;
- Promover a comunicação e intercâmbio com experiências relevantes nos domínios da educação de adultos e de animação sócio-cultural.

Contudo, duas décadas depois da constituição desta rede, estes coordenadores continuam a não dispor de um estatuto claro: formalmente estão ligados ao CAE, mas trabalham normalmente nas instalações da autarquia, sendo chamados a desempenhar tarefas administrativas e pedagógicas que exigem uma autonomia que não possuem. Esta situação, coloca entraves ao nível do relacionamento com a autarquia e outros parceiros locais. A escassez de recursos, nomeadamente financeiros, limita a acção destas coordenações, tornando-as dependentes de eventuais recursos disponibilizados pela autarquia local.

CAPÍTULO III
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1 – INTRODUÇÃO

Neste capítulo são descritos os procedimentos utilizados para responder ao problema proposto no capítulo I, dividindo-se nas seguintes secções:

- Descrição sumário do estudo, procurando-se apresentar o modo como o estudo foi orientado de acordo com os objectivos propostos;
- Descrição e caracterização da população;
- Descrição dos instrumentos utilizados na recolha de dados;
- Processos utilizados no tratamento dos dados. Neste ponto será apresentada a análise e interpretação dos resultados do presente estudo, de acordo com os dados recolhidos através das entrevistas. Essa análise foi efectuada de forma descritiva.

2 – DESCRIÇÃO DO ESTUDO

O projecto foi desenvolvido em quatro fases, envolvendo o universo de Coordenadores Concelhios pertencentes ao CAE de Viseu, e numa segunda fase a Câmara Municipal e Coordenação Concelhia de Tondela. A área temática abordada foi a relação institucional entre Câmara / E. R. e as expectativas que a autarquia tem em relação a esta modalidade de ensino.

A primeira fase destinou-se à pesquisa sobre as expectativas das autarquias em relação aos cursos do E. R. e à selecção de uma autarquia a estudar.

A segunda fase teve como objectivo determinar qual o tipo de relação existente entre autarquias e os coordenadores concelhios. Destinou-se à aplicação de questionários a todos os coordenadores.

Os responsáveis pelo sector do ensino/cultura da autarquia seleccionada e o Coordenador Concelhio, numa terceira fase, foram entrevistados com vista a determinar qual o envolvimento entre as duas instituições e se as expectativas se confirmam.

Na quarta fase foi feito o tratamento dos dados recolhidos e efectuada uma avaliação de todo o projecto.

3 – POPULAÇÃO ALVO

A amostra utilizada para reposta ao questionário foi o universo dos Coordenadores Concelhios do CAE de Viseu.

Foram entregues 14 questionários, tendo sido todos recolhidos, devidamente preenchidos.

Após esta etapa, foi seleccionado o Concelho de Tondela para ser alvo do estudo apresentado. Este concelho foi seleccionado porque apresenta um conjunto de cursos do E. R. bastante significativo, quer a nível escolar como extra-escolar. Além disso, esta autarquia tem pautado a sua acção no sentido do desenvolvimento harmonioso de todo o concelho. Esse desenvolvimento, pensamos, deve ter uma ligação muito estreita com a educação / cultura, não só da população em idade escolar, mas de toda a população em geral, numa perspectiva de educação ao longo da vida.

Situado na Região Centro de Portugal Continental, Distrito de Viseu, unidade territorial Dão/Lafões, este concelho abrange uma área de 373.25 Km² e possui uma população de 31132 habitantes, constituindo assim uma realidade administrativa que se destaca das suas congéneres. Já nos nossos dias Tondela adquiriu grande desenvolvimento e por isso ascendeu a cidade por lei de 1 de Fevereiro de 1988.

O concelho subdivide-se geograficamente por 26 freguesias, sendo cerca de 200 o número de lugares distribuídos pelas mesmas. Possui também uma rede viária que permite uma fácil circulação das suas gentes e bens. São cerca de 800 Km de estradas municipais que ligam a sede de concelho às sedes de freguesia e suas povoações.

O concelho é ainda servido por cinco importantes eixos rodoviários: EN 230 (Águeda-Caramulo-Tondela); EN 2 (Coimbra-Santa Comba Dão-Tondela-Viseu); IP3 e IP5.

Economicamente, o concelho de Tondela, caracteriza-se por um grau significativo de industrialização. É de destacar o sector vinícola e a exploração avícola. A agricultura é também uma actividade de grande importância, embora seja de modo geral uma agricultura de subsistência.

Tondela é também um investimento seguro devido à transformação tecnológica significativa, ao dinamismo e ao importante investimento dos últimos anos, à existência e facilidade de acesso a matéria-prima, à disponibilidade de mão-de-obra.

O sector terciário é também um grande suporte económico do concelho.

Ao nível de equipamentos escolares dos diferentes graus de ensino este serve uma população que ultrapassa os 5000 alunos, em idade escolar, pré-escolar e extra-escolar.

A população inscrita no Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar encontra-se assim distribuída:

- 1º Ciclo - 45 formandos (Tondela - 14; Adiça - 17;Lajeosa do Dão - 14);
- 2º Ciclo – 59 formandos (Campo de Besteiros - 23; Tondela - 36);
- Extra-Escolar – 90 formandos que estão inscritos em Bolsas de Actividade que funcionam em Tondela, Molelos, Castelões e S. João do Monte. Estas Bolsas estão direccionadas para a Promoção e Cultivo do Linho, Arraiolos, Folclore, Gerontomotricidade e Animação Cultural/Teatro.

É de referir que, segundo os Censos de 2001, este concelho tem ainda uma taxa de analfabetismo de 10,4%.

Em relação a infra-estruturas, relativamente à rede de abastecimento de água ao domicílio cobre 88,6%, a rede de esgotos abrange uma área de 68,5%. Existem actualmente 10 freguesias, no concelho, com ETAR's.

O concelho de Tondela foi precursor ao nível da resolução de problemas ambientais, mais concretamente no tratamento de resíduos sólidos urbanos, tendo em vista o encerramento de lixeiras, bem como por termo a outros atentados ao meio ambiente.

A prestação dos cuidados de saúde primários é realizada por uma rede de equipamentos composta por um Centro de Saúde, localizado na sede de concelho e por doze extensões localizadas nas seguintes freguesias: Canas de Santa Maria, Lobão da Beira, Lajeosa do Dão, Tonda, Vilar de Besteiros, Campo de Besteiros, Molelos, Barreiro de Besteiros, Caramulo, S. João do Monte, Caparrosa e Santiago de Besteiros.

Ao nível dos cuidados de saúde diversificados existe um hospital distrital.

Relativamente ao desemprego, existem em Tondela, segundo dados do Centro de Emprego, este atinge aproximadamente 3% da população activa.

Existem, ao nível da cultura, recreio e turismo, vários pólos de desenvolvimento cultural, recreativo e desportivo, onde é de salientar pela sua importância a ACERT, e ainda mais de uma centena de outras associações. O Concelho é bastante rico em artesanato, destacando-se a olaria de Molelos, a cestaria de Nandufe e a esteiraria de junco na freguesia de Lajeosa do Dão.

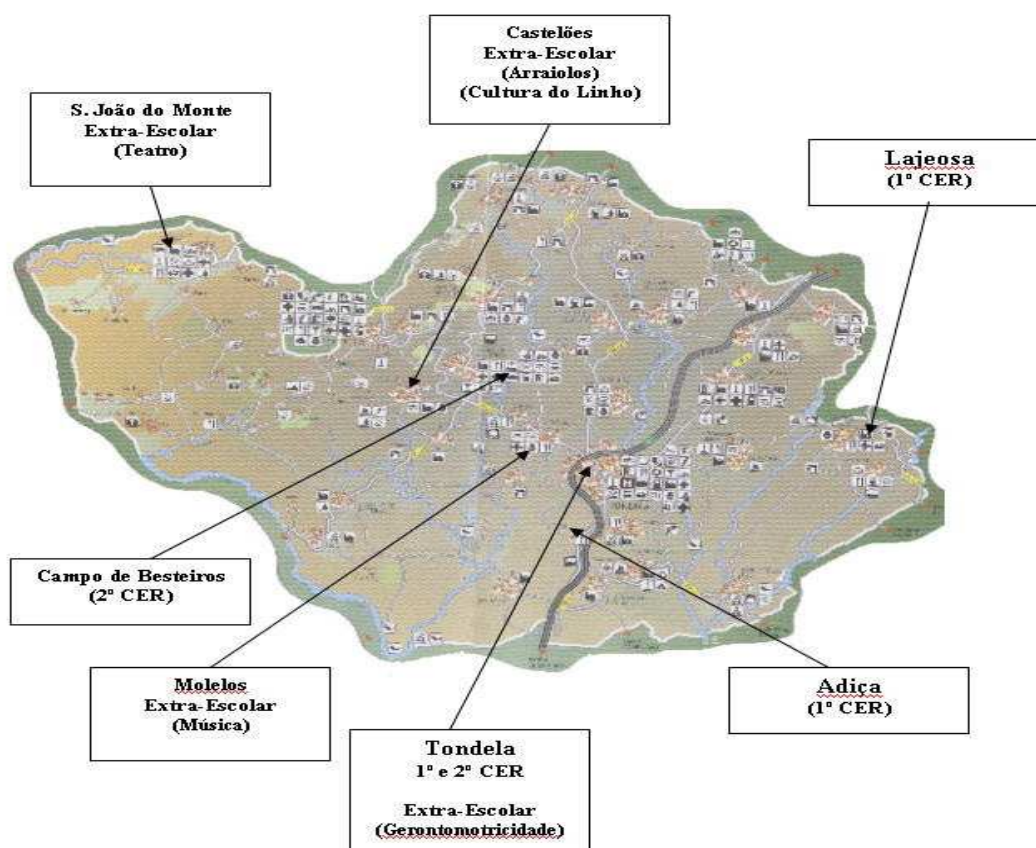
É um concelho com fortes potencialidades turísticas, pelo que tem sido aposta do município o desenvolvimento deste sector, atestado pelos empreendimentos turísticos que tem aumentado o número de alojamentos e acolhimentos, alguns deles em espaço rural.

Temos consciência que numa sociedade de múltiplas liberdades e exigências, em que Tondela está integrada, a chave do seu desenvolvimento harmonioso passa pela tomada de consciência da necessidade de uma aprendizagem e actualização de saberes constante e pela dinamização cultural das comunidades locais onde se torna importante abrir horizontes de futuro.

Atendendo ao problema apresentado no Capítulo I, que serviu de motivação para o desenvolvimento deste trabalho, tornava-se imperioso dar voz aos intervenientes directos, os autarcas que “desenham” as grandes opções de desenvolvimento para a sua comunidade, e o Coordenados Concelhio que põe no terreno os cursos que pensa serem possíveis e necessários para esse mesmo concelho.

Entendeu-se que as entrevistas deveriam ser direccionadas ao Presidente da Câmara, que define os vectores de desenvolvimento que quer para o seu concelho; ao Vereador do Pelouro da Educação, Cultura e Acção Social, por põe em prática as opções feitas e ao Coordenador Concelhio que tem à sua responsabilidade desenvolver o projecto local do Ensino Recorrente.

No mapa que se segue podemos visualizar as comunidades em que decorrem no ano 2003/04 actividades organizadas pela Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente de Tondela.



4 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O instrumento utilizado nesta investigação para recolha de informação, foram questionários e a entrevista semi-estruturada ou semi-dirigida.

O questionário era constituído por questões de resposta fechada, excepto uma questão de resposta semi-aberta, neste caso a justificação da escolha.

O questionário foi organizado em três partes (Anexo 2): a primeira parte servia de introdução ao questionário e destinava-se à identificação do investigador, âmbito do estudo, finalidade dos dados recolhidos e garantia de confidencialidade e anonimato; a segunda parte relacionava-se com os dados pessoais de cada docente inquirido; a terceira parte pretendia obter informações acerca da forma como estava estabelecida, e em que moldes, as parcerias entre as autarquias e o Ensino Recorrente.

Quanto à filosofia da entrevista, foi do tipo semi-estruturada ou semi-dirigida, pois embora tivessem sido previamente definidas algumas questões, o entrevistador tem a possibilidade de alterar a sua sequência de colocação e mesmo fazer outras de acordo com o esclarecimento, aprofundamento e verificação de ideias no decurso da entrevista.

As entrevistas foram elaboradas de forma a potenciar uma resposta do tipo aberto.

A estrutura geral do guião da entrevista (Anexo 3) consistiu na divisão da mesma em três partes distinta: pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista.

5 – MÉTODO PARA TRATAMENTO DE DADOS

Os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo, foi realizada tendo em conta dois tipos de abordagens metodológicas: a abordagem qualitativa e a quantitativa.

Os inquéritos, numa primeira, fase foram passados a todos os coordenadores, depois de recolhidos foi feito o tratamento estatístico dos dados. Esse tratamento foi feito em folha de cálculo (EXCEL) e organizado em gráficos e tabelas.

Na pré-entrevista foi feita a apresentação do entrevistador, da investigação e do fim a que se destinava, garantindo-se a confidencialidade das respostas obtidas. Seguiu-se a apresentação do entrevistado.

Relativamente à entrevista propriamente dita, encontrava-se dividida em questões de fácil resposta mas de desenvolvimento. Diziam respeito à definição das prioridades para o concelho, em termos gerais e em relação à educação, incluindo aqui o Ensino Recorrente. Ainda nesta fase, os entrevistados foram questionados acerca das expectativas que têm em relação a este subsector de ensino e da relação E. A./desenvolvimento local.

Relativamente à pós-entrevista, os entrevistados foram questionados acerca da sua disponibilidade para continuar, no âmbito desta área, a participar em projectos e iniciativas de parceria. A entrevista foi finalizada com os respectivos agradecimentos às pessoas entrevistadas, pela participação e importância da sua colaboração para este estudo.

Os dados das entrevistas foram extraídos das transcrições das mesmas, tendo como objectivo a identificação das evidências que permitam dar resposta ao tema em estudo.

6 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise das informações obtidas pelos diferentes instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo, foi realizada tendo em conta dois tipos de abordagens metodológicas: a abordagem qualitativa e a quantitativa.

Na primeira, os dados das entrevistas foram extraídos das transcrições das mesmas, tendo como objectivo a identificação das evidências que permitiram dar resposta ao tema em estudo. Para a análise dos resultados dos inquéritos, utilizou-se o processo estatístico de resposta através de gráficos e tabelas, das quais constam as frequências e respectiva transformação em percentagens, procedendo-se em seguida à interpretação dos resultados obtidos.

6.1– Análise dos questionários

Os questionários apresentados aos Coordenadores Concelhios pretendiam dar a conhecer a relação de parceria existente entre a respectiva coordenação e a autarquia a que está ligada. Pretendia-se também saber se existem mais parcerias com outras entidades.

A análise dos referidos questionários foi efectuada tendo em conta as seguintes categorias:

Categoria 1 – Dados pessoais (Questão 1)

Categoria 2 – Parceria Autarquia/Coordenação Concelhia (Questão 2)

Categoria 1

Os sujeitos (14) que participaram neste estudo são maioritariamente do sexo masculino (64,29%), sendo a média de idades rondando os 38 anos.

Os gráficos seguintes indicam a distribuição dos sujeitos inquiridos, relativamente a habilitações académicas e anos de experiência como Coordenadores Concelhios do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar.

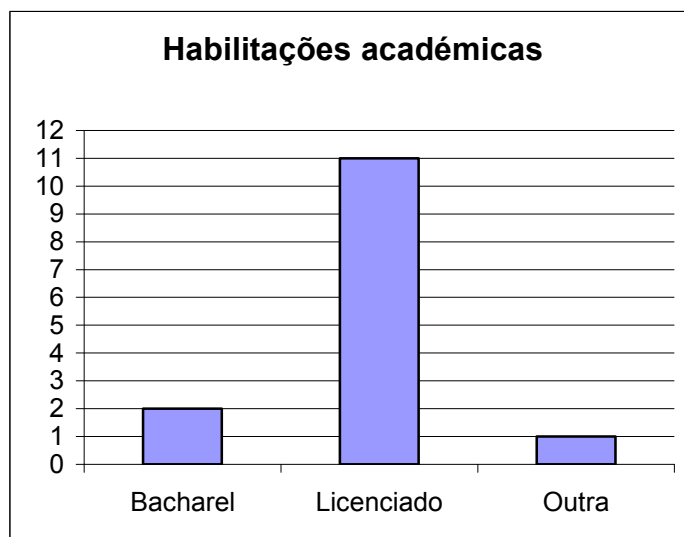


Gráfico 1 – Habilitações académicas

Pela análise do gráfico 1 podemos observar que a grande maioria dos inquiridos possui o grau de licenciatura 78,58%, e 7,15% possui habilitações superiores à licenciatura.

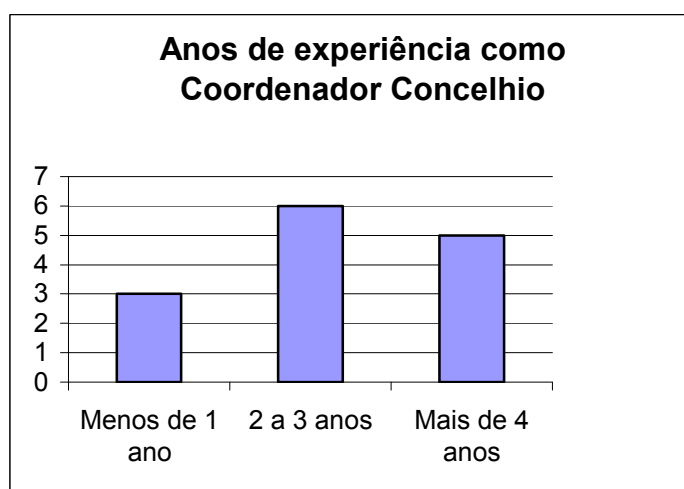


Gráfico 2 – Experiência como Coordenador Concelhio

Pela análise dos valores apresentados, podemos constatar que 78,58% dos Coordenadores têm mais 2 anos de experiência nestas funções. Neste grupo, incluem-se 35,72% mais de quatro anos de actividade nestas funções.

É importante referir que a totalidade dos sujeitos (100%), respondeu que não possui formação específica em Educação de Adultos.

Categoria 2

Relativamente à relação estabelecida entre Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar, considerámos apenas alguns factores que na nossa opinião indiciavam, ou não, da existência dessa parceria. É o que queremos demonstrar com a leitura dos dados que se seguem.

Em resposta à **questão 1**, onde pedia para classificar a relação institucional do Ensino Recorrente com a Câmara Municipal, os dados foram assim distribuídos:

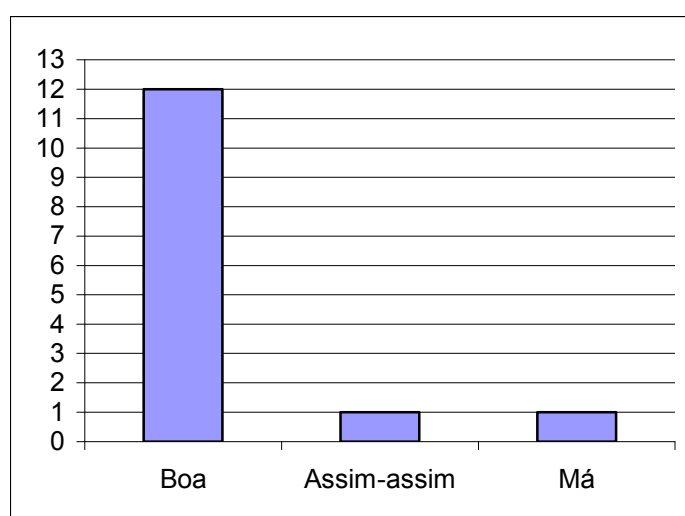


Gráfico 3 – Relação institucional do Ensino Recorrente com a Câmara Municipal.

Quase a totalidade dos Coordenadores (85,72%), referiu que existe entre o serviço do E. R. e a Câmara a que está ligado uma boa relação de trabalho. Salientamos que é essencial que isso aconteça, pois as autarquias são parceiros indispensáveis para o desenvolvimento dos projectos do Recorrente.

No entanto, ainda houve a indicação que um Coordenador (7,15%), não tem uma boa relação de trabalho com a Câmara a que está ligado. Referiu também que não tem quaisquer parcerias com entidades públicas ou privadas. Levar-nos a pensar que a acção deste coordenador pode ser muito limitada dentro desse território, pois como veremos pelos dados seguintes, as autarquias e os outros parceiros são indispensáveis ao bom funcionamento destes serviços.

Relativamente à **questão 2**, saber onde se localizava a sede da Coordenação Concelhia:

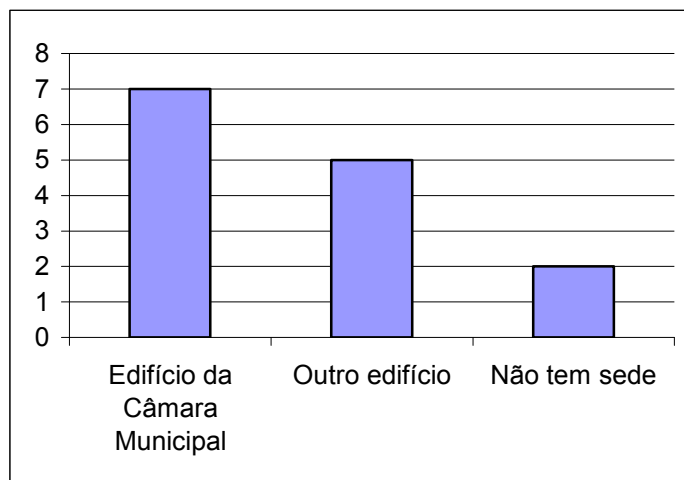


Gráfico 4 – Local de funcionamento da Coordenação Concelhia

50% dos inquiridos respondeu que a sede da sua coordenação se encontra sedeada em instalações disponibilizadas pela câmara, dentro do edifício em que funciona também a autarquia. 35,72% dos coordenadores afirmaram que esta funcionava em um outro edifício que não o edifício da câmara. De referir, que 2 coordenadores, 14,29%, afirmaram não possuir um espaço, disponibilizado pelas entidades competentes, para desenvolver as suas acções de Coordenação.

Esta questão faz-nos pensar que, algumas autarquias consideram o Coordenador Concelhio como mais um elemento de dinamização cultural concelho, pois trabalha “dentro” da câmara.

Os outros cinco coordenadores, que têm instalações fora do edifício, afirmaram manter uma boa relação institucional com a autarquia. Os dois, que referiram não possuir sede, assinalaram na questão referente à relação institucional com a autarquia, um dele “Assim-assim” e o outro “má”.

Quanto aos apoios que a autarquia presta a este subsector de ensino, estes encontram-se explicitados na tabela seguinte.

Questão 3	Nº de respostas	%
Apoio monetário.	12	85,72
Apoio em material de secretaria.	4	28,58
Pagamento de serviços (luz, telefone).	11	78,58
Apoio a visitas de estudo.	9	64,29
Transporte de formandos.	4	28,58

Tabela 1 – Apoios prestados pela autarquia ao Ensino Recorrente do seu concelho

Podemos concluir que são as autarquias a financiar as despesas correntes do E. R., além de financiarem projectos, visitas de estudo e de apoiarem o funcionamento dos cursos, nomeadamente com a cedência de transporte para os formandos.

Quisemos também saber se os Coordenadores Concelhios, relativamente às suas funções (culturais, sociais, educativas), estabeleceram parcerias com outras instituições locais.

A **questão 4** diz respeito há existência, ou não, de parcerias com outras entidades.

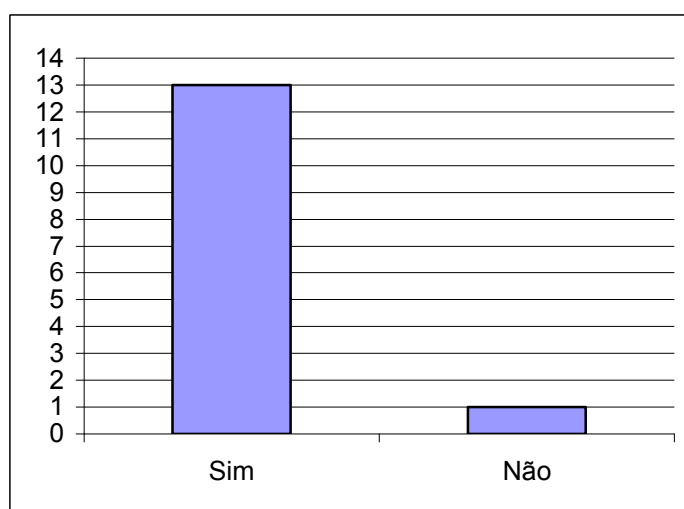


Gráfico 5 – Existência de parcerias com outras entidades.

Quase a totalidade (92,86%) dos sujeitos respondeu afirmativamente, só um sujeito (7,15%) assinalou não ter estabelecido qualquer parceria.

A tabela seguinte mostra o resultado das respostas à questão 5.

Questão 5	Nº de respostas	%
Segurança Social	13	92,86
Ministério da Justiça (PEETI)	1	7,15
Centro de Emprego	6	42,86
Instituto Português da Juventude	1	7,15
Associações Locais	3	21,43
Junta de Freguesia	2	14,29
Escola 3º CEB/SEC.	1	7,15

Tabela 2 – Parcerias

Da análise das respostas às questões, podemos concluir que é indispensável uma boa relação institucional e mesmo pessoal entre a Coordenação Concelhia do E. R., na pessoa do seu Coordenador e a autarquia e que está ligada. É a Câmara que suporta em quase todos os casos as despesas de funcionamento da Coordenação, além do apoio disponibilizado para o bom funcionamento dos seus cursos.

No entanto, são também indispensáveis outras parcerias (referidas na tabela 2), pois o trabalho de Coordenação não é só burocrático, abrange a área social, cultural, desportiva e educativa da comunidade em que está inserida, tudo numa perspectiva de educação ao longo da vida.

Os coordenadores Concelhios trabalham sabendo que só um projecto de educação de adultos e desenvolvimento local, deve adaptar-se às necessidades e interesses dos grupos sociais e comunidades locais a que se dirige. Para tal é necessário estabelecer parcerias, conhecer bem a comunidade e saber dos seus anseios.

Sendo este um estudo mais abrangente, envolve a área geográfica da CAE de Viseu, concluímos que existe, na generalidade, uma boa relação E.R./Autarquia.

6.2 – Análise das entrevistas

Como já referimos, o conceito de “desenvolvimento local”, está intimamente ligado ao de “cultura e “educação”. A educação de adultos, nas suas variadas vertentes, torna-se imprescindível numa sociedade onde as rápidas transformações sociais, económicas, tecnológicas, nem sempre são concomitantes com mudanças de representações e de comportamentos quer a nível individual, quer colectivo, dando origem a assimetrias, num país que se pretende democrático.

Ao entrevistarmos o Sr. Presidente da C. M. de Tondela e o Sr. Vereador do Pelouro da Educação, Cultura e Acção Social da mesma autarquia, tínhamos como objectivo saber:

- quais os problemas prioritários que a autarquia tenta dar resposta;
- que níveis de ensino merecem mais atenção;
- se conhecem a abrangência da acção da educação de adultos, da responsabilidade do E. R. do seu concelho;
- que tipo de colaboração existe entre a autarquia e a coordenação concelhia;
- quais as expectativas que a C. M. tem em relação ao E. R..

As entrevistas encontram-se transcritas no Anexo 4.

Relativamente à questão **“Quais são os problemas prioritários do concelho a que a autarquia tenta dar resposta?”** tanto o Sr. Presidente da Câmara como o Vereador afirmaram que as suas preocupações se relacionam com o abastecimento de água, drenagem de esgotos, requalificação de espaços público e acessibilidades, não esquecendo, todavia de fazer investimento nas áreas da educação, cultura, desporto e saúde.

Quisemos saber quais os níveis de ensino que mais preocupa a autarquia, também aqui a resposta foi: “com aqueles que tem mais responsabilidade e competências, o 1º Ciclo e o Pré-escolar.”

Relativamente à questão: **Têm algum tipo de colaboração na realização de actividades?** Referiu que “em relação à: pré-escola, a implementação do complemento de apoio à família; no 1º CEB, a implementação de ATL’s, Também na Pré e 1º CER, financiamos um professor de desporto na Escola e aulas de Natação. No 2º e 3º CEB e Sec. damos apoio na cedência de infra estruturas e equipamentos para as aulas de Educação Física e Desporto Escolar. Há também uma articulação permanente com todos

os autores do concelho, potenciando a Biblioteca Municipal e a rede de Bibliotecas Escolares.”

Como ainda não nos foi feita qualquer alusão ao Ensino Recorrente de adultos, colocámos a questão: **E relativamente à Educação de Adultos? Conhece a abrangência da sua acção?** Foi-nos afirmado pelo Sr. Presidente: “Sei que procura dar formação aos cidadãos que por uma ou outra razão não tiveram a oportunidade de aprender e ter uma formação básica”. Afirmou também que a relação institucional tem sido óptima, mas que neste momento não conhece as acções que estão a ser desenvolvidas pelo E. R..

Ao ser questionarmos sobre quais **as expectativas da Autarquia em relação ao Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar**, afirmou que esperava “que o Ensino Recorrente corresponda às necessidades e aspirações da população.”

Quisemos saber se na opinião do Presidente da Câmara o E. R. também contribui para o desenvolvimento local do seu concelho, ao que este foi peremptório - “claro”, afirmou, “está a formar pessoas. Está a dar-lhes qualificações para que possam enfrentar o dia a dia com qualidade. A formação é essencial para o desenvolvimento do ser humano. Quanto mais preparadas estiverem as pessoas, melhor poderão enfrentar os desafios difíceis que têm pela frente.”

Em síntese, o representante do município têm uma visão do E. R. um pouco escolarizante, o que é uma visão um tanto redutora. Mas, relaciona a acção do E. R. com um melhor desenvolvimento da sociedade, porque como afirmou quanto melhor preparadas estiverem as pessoas, melhor poderão enfrentar os desafios que se lhe apresentem.

Como responsável pelos sectores mais ligados a este estudo, achámos oportuno colocar outras questões ao Vereador do Pelouro da Educação, Cultura e Acção Social, que a seguir apresentamos, por pensar que são pertinentes. Desde o início desta entrevista informou-nos que existe colaboração com a Coordenação Concelhia, quer na planificação de actividades, como na afectação de meios e também em parceria com o ISSS e a Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente. A autarquia apoia o transporte dos formandos, através da rede das carrinhas que estão ao serviço das Juntas de Freguesia.

O Vereador referiu, em relação à pergunta: **E com os outros níveis de ensino de ensino, que relação existe entre a Câmara Municipal e as restantes escolas?** “Que o projecto do concelho é inclusivo, por isso, a relação é de parceria.” Esta ideia também tinha sido referida pelo Presidente da Câmara.

Ao ser questionado sobre as áreas que superintende (**Educação, Cultura e Acção Social**), informou-nos sucintamente, que “são áreas complementares que têm especificidades particulares. Essencialmente visam a promoção do bem-estar, a oferta de condições que proporcionem a fruição de bens culturais e desportivos, contribuindo para a valorização da dignidade humana e pessoal de cada munícipe.”

Em relação ao sector da biblioteca, museu e turismo, informou que em relação à Biblioteca, esta tem “como objectivo criar hábitos de leitura e de contacto com as novas tecnologias de informação e comunicação; o museu tem por obrigação salvaguardar, promover e divulgar o património histórico, cultural, paisagístico (artes e ofícios, marmoraria); o turismo tem a ver com a promoção das potencialidades locais (correlação com a actividade do Museu).”

Relativamente **ao financiamento destas actividades**, onde também estão incluídas as do E. R., estas “são financiadas pelo orçamento do município, podendo em alguns casos, serem explorados programas nacionais ou comunitários que visem o financiamento das acções descritas.”

Todas as actividades são organizadas e executadas pelos recursos humanos da autarquia, pois têm qualificações para isso.

A resposta à questão se **o Departamento de Educação, a C. M. tem algum projecto educativo**. Foi-nos informado que sim e que “assenta em alguns sub projectos na área do desporto (desporto escolar), da cultura (biblioteca) e da animação (acções organizadas ao longo do ano) a par da permanente optimização da rede de transportes e de actividades extra-curriculares.”

Interessou-nos saber se a autarquia se preocupa com a divulgação das actividades culturais e educativas, e respondeu-nos prontamente que, essa divulgação é feita através do “site oficial, de publicações na comunicação social com quem temos uma boa relação e através de cartazes, panfletos, publicidades...”

Concluimos com uma pergunta obrigatória - **quais as expectativas da Autarquia em relação ao Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar?** O Vereador entende que o Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar devem “possibilitar a qualificação pessoal e profissional, aumentar os níveis de escolarização.”

A acção da autarquia na educação de adultos, no nosso entender, tem-se registado sobretudo a um nível informal através de iniciativas esporádicas e parcelares, incidindo basicamente numa animação comunitária que prolongue as tradições e os valores existentes, promova o gosto pelo património natural, arquitectónico e arqueológico e

dinamização dos equipamentos públicos existentes. Estas acções estão ligadas com actividades desenvolvidas pelas áreas da Biblioteca e do Museu.

Embora tenha sido referido pelo Sr. Vereador que a autarquia tem um projecto educativo, e que este é inclusivo, concluímos que o E. R. está colocado um pouco “à parte” em relação aos outros sectores de ensino. Uma prova disso é a constituição do Conselho Municipal de Educação, onde não aparece qualquer referência ao E. R.

Em relação à expectativa que a câmara tem em relação à relação à E. R., refere que este sector de ensino deve ter como objectivo possibilitar uma melhor qualificação pessoal e profissional dos cidadãos. Esta ideia é actualmente defendida como o futuro da educação de adultos, em que se deve formar e não só escolarizar.

Com o objectivo de saber quais as motivações e como desenvolve o seu trabalho na área da educação de adultos, entrevistámos o Coordenador Concelhio, apresentando em seguida o resultado dessa entrevista.

Podemos consultar a transcrição completa no Anexo 4.

Em resposta à questão - **face à realidade presente ainda se justifica a existência do Ensino?**, o Coordenador respondeu que “durante muito tempo um dos objectivos do E. R. seria dar uma segunda oportunidade para se obter a escolaridade que não se tinha, em suma, os esforços iam no sentido de combater o analfabetismo. Entendo que, nos dias de hoje, essa poderá ser uma das vertentes do E. R., mas não a fundamental. Hoje, o E. R. deverá ser entendido como uma resposta à necessidade de educação permanente, tendo como objectivo o desenvolvimento das pessoas, de uma região, do país.”

Questionado se **a sua actuação vai no sentido de tentar solucionar problemas sociais detectados na sua comunidade**, entende “que pensar o E. R. é olhar o nosso concelho em todas as suas dimensões e não ficar indiferente. É intervir junto das comunidades locais promovendo uma dinâmica de partilha de experiências e saberes onde todos somos verdadeiros construtores de mudança. É mobilizar vontades e criar formas e jeitos de estarmos próximos. Mas isto não se faz com retórica, faz-se com trabalho no terreno.”

Um dos objectivos deste trabalho é também **saber como o Coordenador do E. R. desenvolve o seu trabalho no terreno**. A resposta foi directa, “o nosso trabalho vai para além de uma atitude educativa. Não temos horário, vamos a casa das pessoas, estamos sempre disponíveis. E as pessoas sabem e sentem isso, aderem às nossas propostas e aos

projectos que desenvolvemos. Depois é importante reconhecermos que não estamos sozinhos no terreno. Há muita gente empenhada e, em parceria, construímos um bom projecto. Se não tivéssemos o apoio da Câmara Municipal, das Juntas de Freguesia, das colectividades locais, dos técnicos da Segurança Social, do Centro de Emprego, do Centro de Saúde seria de todo impossível desenvolvermos este trabalho.”

O resultado dessa acção e dessas parcerias é o conjunto de cursos e iniciativas a decorrer em todo o concelho. “No concelho de Tondela temos a decorrer três cursos do 1º Ciclo (Tondela, Adiça e Lajeosa do Dão) e dois cursos do 2º Ciclo (Tondela e Campo de Besteiros). Para além destes cursos, e numa iniciativa conjunta com o Centro de Saúde, Segurança Social e Centro de Emprego desenvolvemos acções de formação e sensibilização subordinadas a temáticas que considerámos importantes: “Alimentação e Saúde”, “Higiene e Segurança no Trabalho”, “Planeamento Familiar”, “Primeiros Socorros”. Temos outras acções a levar a efeito, que são as Bolsas de Actividade, direccionadas para a promoção cultural e preservação do nosso artesanato. Estamos também a prever realizar algumas exposições em diversas freguesias do concelho”, informou o Coordenador.

Em relação aos critérios que determinam a criação dos cursos, bolsas de actividade e de outras iniciativas que desenvolve, referiu que desenvolve o seu trabalho, citamos, “em função do conhecimento que temos do nosso concelho. A nossa acção desenvolve-se em função das potencialidades e fraquezas reais que existem em Tondela. Nesta perspectiva coloco-me ao serviço e à disposição de todos de forma a satisfazer os seus anseios. Faço questão de descentralizar as iniciativas desde a cidade até às zonas rurais, dando oportunidade às populações de poderem concretizar os seus sonhos e expectativas relativamente à aquisição de competências que lhe permitam enfrentar melhor os desafios do dia-a-dia.”

Em relação a recursos, **que apoios tem o Ensino Recorrente**, foi uma das questões que quisemos colocar, com o objectivo de fazer o cruzamento de dados com as anteriores respostas dos autarcas. A resposta foi a seguinte: “a Câmara Municipal tem sido o nosso suporte financeiro, de instalações e meios logísticos, é o parceiro fundamental para que se torna possível desenvolvermos as nossas actividades e cumprimos os nossos objectivos. Sem ela o nosso esforço seria inútil.

Considero, também, importante o apoio que temos tido das Juntas de Freguesia, na realização de transportes para os nossos formandos, das colectividades locais e Agrupamentos de Escolas.”

Sendo a Segurança Social um dos parceiros com quem o E. R. trabalha, e também

porque é uma das preocupações da autarquia, quisemos saber **qual o papel do Ensino Recorrente no âmbito da rede social**. É opinião do Coordenador que o E. R., “como estrutura, tem de ter uma perspectiva abrangente. Tem que ser entendido como algo que vai para além de uma segunda oportunidade, em termos educativos. Terá que passar a desempenhar um papel fundamental ao nível da formação sócio-educativa. Penso que, nos tempos que correm, mais importante que ensinar será educar. O papel do E. R. não passa essencialmente pela certificação de conhecimentos, mas tão ou mais importante que isso, será sermos capazes de adquirirmos competências que nos permitam caminhar pelo nosso próprio pé a ponto de sermos interventivos, de obtermos auto-estima e consideração por parte de um qualquer semelhante.

Concluindo, o E. R. passa sobretudo pela capacidade de transformar as pessoas em cidadãos de pleno direito.”

Embora só com um ano de experiência nestas funções, é nosso entender que o Coordenador Concelhio está bastante motivado e que tem organizado em torno do E. R., uma rede de parcerias e de vontades que traduzem a verdadeira filosofia da educação de adultos.

Em síntese, trabalhar isoladamente é impossível num contexto de desenvolvimento comunitário, somos por isso levados a considerar que o sucesso dos projectos educativos pode depender da capacidade de mobilizar parceiros.

Sabemos que a Coordenação Concelhia, deve ser iniciadora de acções e denunciar situações que careçam de intervenção, de modo a que se desencadeiem projectos educativos e de intervenção comunitária assentes em parcerias, pois a ela compete essa responsabilidade.

CONCLUSÃO

Numa perspectiva de educação permanente, a acção educativa, quer seja espontânea, quer intencional e sistemática, não pode considerar-se concluída.

Encontramo-nos na “nova era do conhecimento”, em que a educação ao longo da vida deve acompanhar a transição para a economia e uma sociedade assentes no conhecimento. A aprendizagem ao longo da vida é uma questão que afecta o futuro de todos nós (crianças, jovens, adultos, idosos), mas de uma forma personalizada. A escola deixa de ser o único pólo de formação, que se extrapola e continua em projectos educativos envolvendo autarquias, associações, entidades públicas e privadas de toda a sociedade.

Consequentemente coloca-se, hoje em dia, a interrogação de como adaptar globalmente os sistemas de educação e formação, relativamente aos novos desafios científicos, económicos e sociais. Logo, consideramos que a educação de adultos, neste processo de mudança, constitui-se como um dos pilares fundamentais, com uma responsabilidade acrescida e com um campo de intervenção cada vez mais alargado. A resposta do sistema educativo a estes desafios dependerá cada vez mais da sua capacidade de territorialização, mobilizando e implicando ao nível local, múltiplos actores, institucionais ou não. Aqui, as autarquias têm uma responsabilidade acrescida.

Temos como cidadãos, a necessidade e o dever de participar nesta aprendizagem, participar a nível da acção, reflexão, difusão de práticas e ideias. Esta participação está ao nosso alcance, sobretudo ao nível local. É aqui que se constitui como espaço privilegiado de intervenção e onde os resultados são mais rapidamente visíveis, visto que articulam melhor as necessidades e os recursos. Isto, porque os projectos desenvolvem-se tendo o seu ponto de partida na comunidade e o seu ponto de chegada exactamente à comunidade. A aproximação entre a população, o seu contexto social, cultural, económico, ambiental, os seus problemas, os actores locais, os agentes de serviço e organismos públicos e privados, os recursos locais, os constrangimentos exógenos, as necessidades expressas e sentidas, permite e potencia o sucesso de projectos de desenvolvimento.

Julgamos que o maior desafio que se coloca às autarquias no âmbito da Educação e Formação de Adultos é o de accionar mecanismos que induzam o envolvimento dos munícipes na resolução dos problemas, e não compactuar com a passividade e acomodação. Neste contexto é de extrema importância para o desenvolvimento local o desencadeamento do processo de consciencialização dos munícipes da necessidade em se

auto construir, visando a valorização profissional, pessoal, social e por conseguinte comunitária.

Como vimos, as políticas de educação e formação de adultos estão mais direccionadas para formar do que educar. Julgamos que isto se verifica pelo facto de o sistema educativo estar a prestar vassalagem ao sistema económico numa sociedade de consumo, imperando o paradigma industrial.

Neste quadro, a educação e a formação assumem um papel fundamental, na medida que se trata de evoluir para uma sociedade de inovação e de conhecimento e, por conseguinte, para a criação de melhores empregos e para a preparação de recursos humanos capazes de fazerem face às exigências de uma nova economia mais competitiva.

Em suma, face à emergência de um novo paradigma em que o conhecimento e a inovação são a principal fonte de riqueza, torna-se urgente actualizar a estratégia da E. A., de modo a fazer face aos novos desafios decorrentes da globalização, da mudança tecnológica e do envelhecimento das populações.

Não nos podemos esquecer que os indivíduos em idade activa com baixos níveis de escolarização reflectem na sociedade em que estão inseridos, as suas necessidades e carências, manifestadas como uma limitação ao desenvolvimento sócio-económico da mesma.

A autarquia poderá contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, através da realização de um projecto de intervenção global, mobilizador e co-responsável, partindo da vontade comum em ultrapassar problemas devidamente identificados, visando o desenvolvimento social e desencadeando a auto confiança e bem-estar dos cidadãos.

É também neste âmbito que os municípios aplaudem a criação e implementação dos Conselhos Locais de Educação como um instrumento fundamental na definição da política educativa do concelho, funcionando como órgão aglutinador de todo o processo. Este órgão é responsável pela função de planeamento, através da definição da Carta Escolar, estabelecendo um Projecto Educativo Local, instrumento que traduz a assunção da vontade e do dinamismo da comunidade local na procura das melhores soluções, servindo também de instrumento de referência para os diversos parceiros envolvidos, numa partilha de responsabilidades, adequando assim os objectivos nacionais à realidade local e aos anseios de toda a comunidade.

Verificámos pelas respostas dadas nas entrevistas que os representantes da

autarquia estão conscientes disto e vêem no E. R. um parceiro, visando elevar o grau de educação e formação da sua comunidade.

Concluimos que a Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar é um “aliado” da autarquia. Ambos trabalham com o mesmo objectivo: fazer com que o nível educativo, cultural e social da sua comunidade seja cada vez melhor, levando conseqüentemente a uma sociedade mais justa e equilibrada, em que todos possam ter as mesmas oportunidades.

Ficámos a saber que, embora as autarquias tenham muitas dificuldades e responsabilidades, não descuram este subsector de ensino encarando-o como parceiro, no seu projecto de desenvolvimento local. Foi referido pelo Vereador inquirido que o projecto educativo que a Autarquia de Tondela tem para o seu concelho é inclusivo e de parceria.

Relativamente às necessidades e expectativas que esta autarquia tem em relação ao E. R., numa perspectiva de desenvolvimento local, é a de continuar a trabalhar no campo da qualificação pessoal e profissional dos seus munícipes. Em função das respostas dadas pelo responsável do E. R., verificámos que isso será uma realidade.

É importante salientar que os Coordenadores Concelhios são incansáveis na defesa da melhoria da qualidade de vida (pessoal, social e educacional) das pessoas da sua comunidade. São eles, muitas vezes, que alertam os responsáveis autárquicos para a necessidade de trabalharem em conjunto.

Apesar da importância de que este estudo se reveste e das hipóteses levantadas terem sido confirmadas, existiram algumas limitações na realização deste estudo.

A primeira e principal limitação deste estudo é de ordem temporal já que o seu desenvolvimento está limitado a um período de tempo restrito.

A ausência ou pouca literatura acerca deste tema é um aspecto sentido e que limita muito o resultado final do estudo.

Além de mais, a educação de adultos, como estratégia de desenvolvimento local, não deixa de ser uma prática limitada. A educação para o desenvolvimento e o sucesso das suas práticas educativas dependem precisamente do desenvolvimento de processos exteriores. As práticas educativas localizadas variam segundo as conjecturas sociais - lógicas e vectores que escapam aos projectos de intervenção parcelar, e porque são estruturais, esses condicionamentos constituem-se como catalisadores ou como bloqueios. A estratégia educativa está assim comprometida com aspectos exteriores à sua própria dinâmica.

No entanto e no final desta etapa, podemos afirmar agora que, mais que nunca, apesar dos condicionalismos referidos, acreditamos na educação de adultos, desenvolvida pelo Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar, nos seus efectivos resultados e na sua viabilidade, pois tem como aliados todas as forças vivas da comunidade.

BIBLIOGRAFIA

- Basto, M., e Neves, E. (1995). Animação Comunitária, o que é? Como se faz? Quem faz?. In Vários. *Animação Comunitária*. Lisboa: Colecção Cadernos Pedagógicos.
- Batista, Isabel (1998). *Ética e educação – Estatuto Ético da relação educativa*. Porto. Ed. Universidade Portucalense.
- Benavente, Ana et Al. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Conselho Nacional de Educação.
- Bertrand, Yves; Valois, Paul (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Ed. Instituto Piaget.
- Bexiga, F. (1993). *A Escolarização do curso Nocturno do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Estudo das influências do Currículo e Recursos Humanos e Materiais. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- Caballo Villar, M.B.(1998) – *Escola e Municipio: Cara unha acción socioeducativa territorial renovada*. Revista Galega de Educación, nº31, 72-80.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos, Um Campo e Uma Problemática*. Edições Educa: Lisboa.
- Caride, J.A.; Meira, P.A.(2000) – *La Educación Social en las políticas Culturales: Hacia una construcción pedagógica de la Democracia Cultural*. Santiago de Compostela. Ed. Tórculo, 19-42.
- Dias, J. (1979). *A Educação de Adultos, a Pessoa e a Comunidade*. - Projecto de Educação de Adultos. Braga: Universidade do Minho.

- Dias, J. (1982). *A Educação de Adultos; Educação Permanente – Evolução do Conceito de Educação*, 3ª ed. - Projecto de Educação de Adultos. Braga: Universidade do Minho.
- Dias, J. (1979). *A Educação de Adultos - A Introdução Histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- Dias, J. et al (1983). *Curso de Iniciação à Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- Direcção Geral de Extensão Educativa (1990). *Alfabetização – Revista Forma*, 44.
- Direcção Geral de Extensão Educativa (1992). Prodep – Programa de Desenvolvimento Educativo Para Portugal - *Revista Forma*, 38.
- Henriques, M. (1990). *Municípios e Desenvolvimento*. Lisboa: Escher.
- Imaginário, L. et Al. (1998). *Adaptação/reinserção dos adultos pouco escolarizados*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação profissional.
- Lengrand. P. (1970). *Introdução à Educação Permanente – Biblioteca do Educador Profissional*. Livros Horizonte.
- Lima, Licínio C. (1994). *Educação de Adultos*. Braga, Fórum I. Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, Licínio C. et Al (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos*. Braga, Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- Max-Nef, M. (1992). *Chamar desenvolvimento a um suicídio colectivo*. Ed Rede, 18-27.
- Matos, Lisete (1986). *4ª Conferência Internacional da UNESCO Sobre a Educação de Adultos – Recomendações – Colecção Pensar Educação*, 14. Direcção de Serviços de Acção Educativa.

- Mayor, F. *et Al* (1990). *1990 Ano Internacional da Alfabetização*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Melo, A. & Benavente, A.(1978). *Educação Popular em Portugal 1974/76*.Lisboa. Livros Horizonte,4.
- Melo, Alberto; Lima Licínio C. ; Almeida, Mariana (2002) – *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos – O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*. Ed. ANEFA.
- Melo, Alberto; Soares, Priscila (1994) - *Serra de Caldeirão - Construindo a vontade colectiva de mudança*. Ed. Formar 13-30.
- Ministério da Educação (1979). *Relatório de Síntese, Trabalho Preparatórios para o PNAEBA*. Lisboa, Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário.
- Nogueira, A. (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Colecção Ciências da Educação, 10. Instituto de Inovação Educacional: Lisboa.
- Norbeck, J. (1981). *Formas e Médicos de Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, C. (1995). *História dos Municípios e do Poder Local*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Reis, F., e Mesquita, L. (1995). Animação comunitária e associativismo. In Vários. *Animação Comunitária*. Lisboa: Colecção Cadernos Pedagógicos.
- Silva, A. Santos (1990). *A Educação de Adultos: Educação para o Desenvolvimento*. Rio Tinto, Colecção em FOCO, Clube do Professor, Edições ASA.
- Silva, M. (1982). *Planificação Regional – conhecimentos básicos*. Lisboa: Direcção Geral de Educação de Adultos.

Simões, A. (1979). *Educação Permanente e Formação dos Professores*. Coimbra, Livraria Almedina.

Cadernos de Formação nº 2. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica

DOCUMENTOS PREPARATÓRIOS III – Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
(1988) Org. Lima, Licínio et Al. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos. (1985), Coimbra, Edição APCEP.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Decreto-Lei 74/91 de 9 de Fevereiro – *Estabelece o quadro geral de organização e desenvolvimento da Educação de Adultos nas vertentes de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar*.

Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro. *Lei Orgânica do Ministério da Educação*.

Despacho nº 37/SEEBS/93 de 15 de Setembro – *Regulamenta os cursos realizados no âmbito da Educação Extra-Escolar*.

Ofício/Circ. nº 256, de 26 de Julho de 1996 – *Funções dos Srs. Coordenadores Concelhios*.

Ordem de Serviço nº 21/85 – Direcção-Geral da Educação de Adultos. Ministério da Educação.

ANEXO 1

Competências do Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar:

Competências do Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar:

- Concepção e aprovação de currículos alternativos ao nível dos diferentes ciclos de ensino;
- Elaborar programas que integrem componentes de formação de base e de formação técnica e profissional adaptadas à evolução técnica, tecnológica e social;
- Promover e apoiar a produção descentralizada de materiais, visando directamente os alunos, nomeadamente, guias de aprendizagem e programas para as unidades capitalizáveis;
- Incentivar e dar apoio aos projectos de desenvolvimento local e regional, em articulação com outras entidades públicas ou privadas, através de protocolos ou de outras formas de colaboração a nível local, nacional ou internacional;
- Promover estudos, incentivar e dar apoio à pesquisa feita por instituições de ensino superior ou por entidades privadas no campo da educação recorrente e extra-escolar.

Estas actividades estão enquadradas na seguinte legislação:

- Despacho Normativo nº 58/88, de 7/7 de 1988 - estabelece o plano curricular dos cursos do 2º ciclo do ensino básico.
- Portaria nº 432/89, de 14 de Junho - regulamenta os objectivos, plano curricular e formas de avaliação dos cursos do 1º ciclo do ensino básico recorrente.
- Despacho Normativo nº 131/90, de 12 de Outubro - regulamenta a atribuição de bolsas, mediante concurso público regional, a pessoas que prestem trabalho voluntário, no âmbito da educação de adultos.
- Despacho Normativo nº 162/90, de 22 de Novembro - fixa o montante mensal das bolsas regulamentadas pelo Desp. Norm. Nº 131/90.
- Despacho Normativo nº 214/91, de 18 de Setembro - fixa o montante das bolsas de actividades, assim como o montante das bolsas de investigação.
- Despacho Normativo nº 189/93, de 6 de Julho - define o plano curricular e as condições de organização e funcionamento do 3º ciclo do ensino básico recorrente por unidades capitalizáveis. Despacho nº 37/SEEBSI93, de 27 de Agosto - regulamenta os cursos de educação extra-escolar.

ANEXO 2
Questionário

QUESTIONÁRIO

Chamo-me Maria Celeste Correia Alves e frequento um Curso de Especialização de Educação de Adultos/Animação Sociocultural, da Universidade Católica Pólo de Viseu.

Pretendo realizar um estudo no âmbito da realização do trabalho final da especialização com o tema “AS AUTARQUIAS E O ENSINO RECORRENTE: UM PROJECTO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL?”, para a qual a sua colaboração é muito importante.

A sua colaboração é efectuada através da resposta ao questionário seguinte, sendo este voluntário, confidencial e anónimo. Os dados obtidos serão apenas usados para o estudo supracitado

I – DADOS PESSOAIS

1 – Idade: _____

2 – Sexo:

Masculino	Feminino
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 – Habilitações Académicas:

Bacharel	Licenciado	Outra
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 – Experiência como Coordenador Concelhio:

Menos de um ano	2 a 3 anos	Mais de 4 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 – Possui formação específica em Educação de adultos?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II – PARCERIA AUTARQUIA/COORDENAÇÃO CONCELHIA

1 – Classifique a relação institucional do Ensino Recorrente com a Câmara Municipal:

Boa	Assim-assim	Má
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 – A sede da Coordenação funciona em:

Edifício da Câmara Municipal	Outro edifício	Não tem sede
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 – Assinale os apoios prestados pela autarquia ao Ensino Recorrente do seu concelho:

Apoio monetário	Apoio em material de secretaria	Pagamento de serviços (luz, telefone)	Apoio a visitas de estudo	Transporte de formandos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 – Tem parcerias com outras entidades?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 – Se sim, com quem?

Muito obrigada pela colaboração.

ANEXO 3
Guião das entrevistas

GUIÃO DE ENTREVISTA

(Presidente da Câmara)

Chamo-me Maria Celeste Correia Alves e frequento um Curso de Especialização em Educação de Adultos/Animação Sócio-cultural, da Universidade Católica, pólo de Viseu. Pretendo realizar um estudo no âmbito do trabalho final de Especialização com o tema “As Autarquias e o Ensino Recorrente: um projecto de desenvolvimento local?”, para o qual a sua colaboração é muito importante.

Os dados desta entrevista serão apenas usados para o estudo supracitado pelo que se garante total confidencialidade da mesma.

Questões

- Caso seja necessário, autoriza a colocação de extractos desta entrevista no trabalho?

- Quais são os problemas prioritários do concelho a que a autarquia tenta dar resposta?

- Ao nível da educação, a câmara a que preside tem-se preocupado mais com que níveis de ensino?

- E relativamente à Educação de Adultos? Conhece a abrangência da sua acção?

- Tem havido algum tipo de colaboração entre a C. M. e a Coordenação Concelhia do E.R?

- Tem conhecimento dos tipos de acções que estão a ser desenvolvidas pela Coordenação Concelhia do E. R. no seu concelho?

- Quais as expectativas da Autarquia em relação ao Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar?

- Pensa que o E. R. é importante numa óptica de desenvolvimento local?

- Em que sentido?

GUIÃO DE ENTREVISTA

(Coordenador Concelhio)

Chamo-me Maria Celeste Correia Alves e frequento um Curso de Especialização em Educação de Adultos/Animação Sócio-cultural, da Universidade Católica, pólo de Viseu. Pretendo realizar um estudo no âmbito do trabalho final de Especialização com o tema “As Autarquias e o Ensino Recorrente: um projecto de desenvolvimento local?”, para o qual a sua colaboração é muito importante.

Os dados desta entrevista serão apenas usados para o estudo supracitado pelo que se garante total confidencialidade da mesma.

Questões

- Caso seja necessário, autoriza a colocação de extractos desta entrevista no trabalho?

- Quantos anos tem?

- Quantos anos de serviço tem, como professor?

- E como coordenador concelhio?

- Sente-se realizado com as funções que desempenha?

- Face à realidade presente ainda se justifica a existência do Ensino?

- A sua actuação vai no sentido de tentar solucionar problemas sociais detectados na sua comunidade?

- Como desenvolve o trabalho o seu trabalho no terreno?
- Que cursos e actividades estão a decorrer no seu concelho?
- Quais os critérios que determinam a criação dos cursos, bolsas de actividade e de outras iniciativas que desenvolve?
- Em relação a recursos, que apoios tem o Ensino Recorrente?
- Que perspectivas de trabalho e que acções tenciona levar a efeito futuramente?
- No âmbito da rede social, qual o papel do Ensino Recorrente?
- Pensa que estas acções são importantes para o desenvolvimento da sua comunidade?
- Está interessado em participar, como Coordenador do E. R., num trabalho de investigação relacionado com este tema?

GUIÃO DE ENTREVISTA

(Vereador do Pelouro da Educação, Cultura e Acção Social)

Chamo-me Maria Celeste Correia Alves e frequento um Curso de Especialização em Educação de Adultos/Animação Sócio-cultural, da Universidade Católica, pólo de Viseu. Pretendo realizar um estudo no âmbito do trabalho final de Especialização com o tema “As Autarquias e o Ensino Recorrente: um projecto de desenvolvimento local?”, para o qual a sua colaboração é muito importante.

Os dados desta entrevista serão apenas usados para o estudo supracitado pelo que se garante total confidencialidade da mesma.

Questões

- Caso seja necessário, autoriza a colocação de extractos desta entrevista no trabalho?
- Quais são os problemas prioritários do concelho a que a autarquia tenta dar resposta?
- Ao nível da educação, a câmara tem-se preocupado mais com que níveis de ensino?
- E com os outros níveis de ensino, que relação existe entre a Câmara Municipal e as restantes escolas?
- Têm algum tipo de colaboração na realização de actividades?
- E relativamente à educação de adultos?
- Tem havido algum tipo de colaboração entre a C. M. e a Coordenação Concelhia do E.R?
- Quais as funções e objectivos do Gabinete de Acção Social, Cultura e Educação?

- E em relação ao sector da biblioteca, museu e turismo?

- Como são financiadas as actividades levadas a cabo, neste âmbito, pela câmara municipal?
- Na organização destas actividades conta com alguma equipa de técnico especializados?

- Em relação ao Departamento de Educação, a C. M. tem algum projecto educativo?

- Tem havido alguma preocupação com a divulgação das actividades do E. R. e de outras actividades culturais e educativas?

- Quais as expectativas da Autarquia em relação ao Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar?

ANEXO 4
Transcrição das entrevistas

AS AUTARQUIAS E O ENSINO RECORRENTE: UM PROJECTO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL.?

Transcrição da entrevista

Entrevista ao Presidente da Câmara Municipal

Entrev. Chamo-me Maria Celeste Correia Alves e frequento um Curso de Especialização em Educação de Adultos/Animação Sócio-cultural, da Universidade Católica, pólo de Viseu. Pretendo realizar um estudo no âmbito do trabalho final de Especialização com o tema “As Autarquias e o Ensino Recorrente: um projecto de desenvolvimento local?”, para o qual a sua colaboração é muito importante.

Os dados desta entrevista serão apenas usados para o estudo supracitado pelo que se garante total confidencialidade da mesma.

Entrev. Caso seja necessário, autoriza a colocação de extractos desta entrevista no trabalho?

Pres. É evidente.

Entrev. Quais são os problemas prioritários do concelho a que a autarquia tenta dar resposta?

Pres. A água e o saneamento continuam a ser os problemas prioritários. Depois a requalificação dos espaços públicos e as acessibilidades. Sem naturalmente deixar de fazer um investimento claro na educação, cultura e desporto.

Entrev. Ao nível da educação, a câmara a que preside tem-se preocupado mais com que níveis de ensino?

Pres. Com aqueles que tem mais responsabilidade e competências, o 1º Ciclo e o Pré-escolar.

Entrev. E relativamente à Educação de Adultos? Conhece a abrangência da sua acção?

Pres. Sei que procura dar formação aos cidadãos que por uma ou outra razão não tiveram a oportunidade de aprender e ter uma formação básica.

Entrev. Tem havido algum tipo de colaboração entre a C. M. e a Coordenação Concelhia do E.R?

Pres. Naturalmente. A relação pessoal e institucional tem sido óptima. As parcerias estabelecidas tem sido permanentes e a colaboração para o desenvolvimento exige das duas partes uma grande disponibilidade.

Entrev. Tem conhecimento dos tipos de acções que estão a ser desenvolvidas pela Coordenação Concelhia do E. R. no seu concelho?

Pres. Neste momento não tenho conhecimento das acções que estão a ser desenvolvidas.

Entrev. Quais as expectativas da Autarquia em relação ao Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar?

Pres. Esperamos que o Ensino Recorrente corresponda às necessidades e aspirações da população.

Entrev. Pensa que o E. R. é importante numa óptica de desenvolvimento local?

Pres. Claro, está a formar pessoas. Está a dar-lhes qualificações para que possam enfrentar o dia a dia com qualidade.

Entrev. Em que sentido?

Pres. A formação é essencial para o desenvolvimento do ser humano. Quanto mais

preparadas estiverem as pessoas, melhor poderão enfrentar os desafios difíceis que têm pela frente.

Entrev. Está interessado dar o seu contributo, como Presidente da Câmara, num trabalho de investigação relacionado com este tema?

Pres. Estou sempre. Tudo o que seja uma mais valia para a valorização das gentes do meu concelho estou sempre à disposição.

Entrev. Resta-me agradecer a sua disponibilidade para responder a esta entrevista e desejar felicidades para si, e para todos os seus munícipes.

AS AUTARQUIAS E O ENSINO RECORRENTE: UM PROJECTO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL?

Transcrição da entrevista

Entrevista ao Coordenador Concelhio

Entrev. Chamo-me Maria Celeste Correia Alves e frequento um Curso de Especialização em Educação de Adultos/Animação Sócio-cultural, da Universidade Católica, pólo de Viseu. Pretendo realizar um estudo no âmbito do trabalho final de Especialização com o tema “As Autarquias e o Ensino Recorrente: um projecto de desenvolvimento local?”, para o qual a sua colaboração é muito importante.

Os dados desta entrevista serão apenas usados para o estudo supracitado pelo que se garante total confidencialidade da mesma.

Entrev. Caso seja necessário, autoriza a colocação de extractos desta entrevista no trabalho?

Coord. É evidente.

Entrev. Quantos anos tem?

Coord. 45 anos.

Entrev. Quantos anos de serviço tem, como professor?

Coord. 27 anos.

Entrev. E como coordenador concelhio?

Coord. Um ano.

Entrev. Sente-se realizado com as funções que desempenha?

Coord. Ser Coordenador do E. R. no concelho de Tondela é um desafio que me foi colocado a nível profissional, e que, perante o qual procuro dar e fazer o melhor que sei e posso. Nesta perspectiva julgo que tenho correspondido em pleno ao desafio que me foi colocado.

Entrev. Face à realidade presente ainda se justifica a existência do Ensino?

Coord. Durante muito tempo um dos objectivos do E. R. seria dar uma segunda oportunidade para se obter a escolaridade que não se tinha, em suma, os esforços iam no sentido de combater o analfabetismo. Entendo que, nos dias de hoje, essa poderá ser uma das vertentes do E. R., mas não a fundamental.

Hoje, o E. R. deverá ser entendido como uma resposta à necessidade de educação permanente, tendo como objectivo o desenvolvimento das pessoas, de uma região e do país.

Entrev. A sua actuação vai no sentido de tentar solucionar problemas sociais detectados na sua comunidade?

Coord. Pensar o E. R. é olhar o nosso concelho em todas as suas dimensões e não ficar indiferente. É intervir junto das comunidades locais promovendo uma dinâmica de partilha de experiências e saberes onde todos somos verdadeiros construtores de mudança. É mobilizar vontades e criar formas e jeitos de estarmos próximos. Mas isto não se faz com retórica, faz-se com trabalho no terreno.

Entrev. Como desenvolve o seu trabalho no terreno?

Coord. O nosso trabalho vai para além de uma atitude educativa. Não temos horário, vamos a casa das pessoas, estamos sempre disponíveis. E as pessoas sabem e sentem isso, aderem às nossas propostas e aos projectos que desenvolvemos.

Depois é importante reconhecermos que não estamos sozinhos no terreno. Há muita gente empenhada e, em parceria, construímos um bom projecto. Se não tivéssemos o apoio da Câmara Municipal, das Juntas de Freguesia, das colectividades locais, dos técnicos da Segurança Social, do Centro de Emprego, do Centro de Saúde seria de todo impossível desenvolvermos este trabalho.

Entrev. Que cursos e actividades estão a decorrer no seu concelho?

Coord. No concelho de Tondela temos a decorrer três cursos do 1º Ciclo (Tondela, Adiça e Lajeosa do Dão) e dois cursos do 2º Ciclo (Tondela e Campo de Besteiros).

Para além destes cursos, e numa iniciativa conjunta com o Centro de Saúde, Segurança Social e Centro de Emprego desenvolvemos acções de formação e sensibilização subordinadas a temáticas que considerámos importantes: “Alimentação e Saúde”, “Higiene e Segurança no Trabalho”, “Planeamento Familiar”, “Primeiros Socorros”.

Temos outras acções a levar a efeito, que são as Bolsas de Actividade, direccionadas para a promoção cultural e preservação do nosso artesanato. Estamos também a prever realizar algumas exposições em diversas freguesias do concelho.

Entrev. Quais os critérios que determinam a criação dos cursos, bolsas de actividade e de outras iniciativas que desenvolve?

Coord. Desenvolvemos o nosso trabalho em função do conhecimento que temos do nosso concelho. A nossa acção desenvolve-se em função das potencialidades e fraquezas reais que existem em Tondela. Nesta perspectiva coloco-me ao serviço e à disposição de todos de forma a satisfazer os seus anseios. Faço questão de descentralizar as iniciativas desde a cidade até às zonas rurais, dando oportunidade às populações de poderem concretizar os seus sonhos e expectativas relativamente à aquisição de competências que lhe permitam enfrentar melhor os desafios do dia-a-dia.

Entrev. Em relação a recursos, que apoios tem o Ensino Recorrente?

Coord. A Câmara Municipal tem sido o nosso suporte financeiro, de instalações e meios logísticos, é o parceiro fundamental para que se torna possível desenvolvermos as nossas

actividades e cumprimos os nossos objectivos. Sem ela o nosso esforço seria inútil.

Considero, também, importante o apoio que temos tido das Juntas de Freguesia (na realização de transportes para os nossos formandos), das colectividades locais e Agrupamentos de Escolas.

Entrev. Que perspectivas de trabalho e que acções tenciona levar a efeito futuramente?

Coord. Ainda é cedo para falarmos nesses termos, porque o nosso agir deve ser efectivado através da participação de todos os nossos parceiros. Como elemento do Núcleo do Programa da Rede Social tenho razões para acreditar num desenvolvimento mais harmonioso do nosso concelho. E as decisões que tenham de ser tomadas, em termos de E. R., deverão, no meu entender, estar de acordo com os objectivos que se venham a traçar no Plano de Desenvolvimento Social.

Entrev. No âmbito da rede social, qual o papel do Ensino Recorrente?

Coord. Como já referi o E. R., como estrutura, tem de ter uma perspectiva abrangente. Tem que ser entendido como algo que vai para além de uma segunda oportunidade, em termos educativos. Terá que passar a desempenhar um papel fundamental ao nível da formação sócio-educativa. Penso que, nos tempos que correm, mais importante que ensinar será educar. O papel do E. R. não passa essencialmente pela certificação de conhecimentos, mas tão ou mais importante que isso, será sermos capazes de adquirirmos competências que nos permitam caminhar pelo nosso próprio pé a ponto de sermos interventivos, de obtermos auto-estima e consideração por parte de um qualquer semelhante.

Concluindo, o E. R. passa sobretudo pela capacidade de transformar as pessoas em cidadãos de pleno direito.

Entrev. Pensa que estas acções são importantes para o desenvolvimento da sua comunidade?

Coord. São fundamentais.

Entrev. Está interessado em participar, como Coordenador do E. R., num trabalho de investigação relacionado com este tema?

Pres. Estou muito interessado. Ainda mais porque há muito pouca formação relacionada com este tema.

Entrev. Resta-me agradecer a sua disponibilidade para responder a esta entrevista e desejar felicidades para si, e para todos os seus munícipes.

AS AUTARQUIAS E O ENSINO RECORRENTE: UM PROJECTO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL?

Transcrição da entrevista

Entrevista ao Vereador do Pelouro da Educação, Cultura e Acção Social

Entrev. Chamo-me Maria Celeste Correia Alves e frequento um Curso de Especialização em Educação de Adultos/Animação Sócio-cultural, da Universidade Católica, pólo de Viseu. Pretendo realizar um estudo no âmbito do trabalho final de Especialização com o tema “As Autarquias e o Ensino Recorrente: um projecto de desenvolvimento local?”, para o qual a sua colaboração é muito importante.

Os dados desta entrevista serão apenas usados para o estudo supracitado pelo que se garante total confidencialidade da mesma.

Entrev. Caso seja necessário, autoriza a colocação de extractos desta entrevista no trabalho?

Vereador Não tenho nada a opor.

Entrev. Quais são os problemas prioritários do concelho a que a autarquia tenta dar resposta?

Vereador Nas áreas estruturais, nomeadamente ao nível das vias de comunicação (construção e requalificação), bem como das redes de abastecimento de água e drenagem de esgotos.

Por outro lado torna-se necessário empreender um conjunto de infra estruturas nos domínios da saúde, educação, cultura e desporto, além da habitação social, para dar resposta às nossas necessidades.

Entrev. Ao nível da educação, a câmara tem-se preocupado mais com que níveis de ensino?

Vereador Tem-se preocupado com todos os níveis de ensino, até ao 12º ano. Primeiro na requalificação do seu parque escolar; segundo na implementação e apoio aos projectos sócio-educativos; terceiro na afirmação de novos projectos (ex: desporto escolar para o 1º Ciclo e J.I.); quarto na construção da rede de bibliotecas escolares.

Entrev. E com os outros níveis de ensino de ensino, que relação existe entre a Câmara Municipal e as restantes escolas?

Vereador A pergunta anterior e a respectiva resposta, deixam perceber que o projecto do concelho é inclusivo, por isso, a relação é de parceria.

Entrev. Têm algum tipo de colaboração na realização de actividades?

Vereador Como afirmámos, em relação à: pré-escola, a implementação do complemento de apoio à família; no 1º CEB, a implementação de ATL's, Também na Pré e 1º CER, financiamos um professor de desporto na Escola e aulas de Natação. No 2º e 3º CEB e Sec. damos apoio na cedência de infra estruturas e equipamentos para as aulas de Educação Física e Desporto Escolar. Há também uma articulação permanente com todos os autores do concelho, potenciando a Biblioteca Municipal e a rede de Bibliotecas Escolares.

Entrev. E relativamente à educação de adultos?

Vereador Em parceria com o ISSS e a Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente, a autarquia apoia o transporte dos formandos, com o apoio da rede de transportes das carrinhas que estão ao serviço das Juntas de Freguesia.

Entrev. Tem havido algum tipo de colaboração entre a C. M. e a Coordenação Concelhia do E.R?

Vereador Além das áreas operativas descritas, existe colaboração na planificação das

acções, bem como na avaliação da afectação dos meios disponibilizados.

Entrev. Quais as funções e objectivos do Gabinete de Acção Social, Cultura e Educação?

Vereador São áreas complementares que têm especificidades particulares. Essencialmente visam a promoção do bem-estar, a oferta de condições que proporcionem a fruição de bens culturais e desportivos, contribuindo para a valorização da dignidade humana e pessoal de cada munícipe.

Entrev. E em relação ao sector da biblioteca, museu e turismo?

Vereador Em relação à Biblioteca tem como objectivo criar hábitos de leitura e de contacto com as novas tecnologias de informação e comunicação; o museu tem por obrigação salvaguardar, promover e divulgar o património histórico, cultural, paisagístico (artes e ofícios, marmoraria); o turismo tem a ver com a promoção das potencialidades locais (correlação com a actividade do Museu).

Entrev. Como são financiadas as actividades levadas a cabo, neste âmbito, pela câmara municipal?

Vereador São financiados pelo orçamento do município, podendo em alguns casos, serem explorados programas nacionais ou comunitários que visem o financiamento das acções descritas.

Entrev. Na organização destas actividades conta com alguma equipa de técnico especializados?

Vereador Nos vários domínios de intervenção contamos com a qualificação dos recursos humanos da autarquia.

Entrev. Em relação ao Departamento de Educação, a C. M. tem algum projecto educativo?

Vereador Como já referimos, o projecto educativo assenta em alguns sub projectos na área do desporto (desporto escolar), da cultura (biblioteca) e da animação (acções organizadas ao longo do ano) a par da permanente optimização da rede de transportes e de actividades extra-curriculares.

Entrev. Tem havido alguma preocupação com a divulgação das actividades do E. R. e de outras actividades culturais e educativas?

Vereador Temos feito a divulgação através do site oficial, publicações na comunicação social, com quem temos uma boa relação e através de cartazes, panfletos, publicidades...

Entrev. Quais as expectativas da Autarquia em relação ao Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar?

Vereador Possibilitar a qualificação pessoal e profissional, aumentar os níveis de escolarização.

Entrev. Está interessado em participar, como Vereador responsável pela educação e cultura, em projectos e iniciativas relacionadas com E. A?

Pres. Estou sempre. Tudo o que seja para a promoção da educação e cultura dos municípios é de extrema importância para o desenvolvimento integrado do concelho.

Entrev. Resta-me agradecer a sua disponibilidade para responder a esta entrevista e desejar felicidades para si, e para todos os seus municípios.

ANEXO 5

Alguma legislação referida no trabalho