

Aprender no interior português: *Vértices* para um pensamento integrado e uma acção responsável.

Bravo Nico

1. Introdução

A Educação acontece sempre numa determinada circunstância. Um espaço, um momento, uma época, um ambiente relacional, uma rede institucional, um território são, entre outros, *vértices* que sempre determinam os limites da *geometria circunstancial* de cada episódio educativo.

No interior português – nos tempos que vivemos, nas circunstâncias sociais, culturais e económicas em que nos encontramos submersos, na realidade demográfica com que nos confrontamos e perante os desafios que, no futuro imediato, se nos colocam –, a qualidade do acesso à Educação e à Formação é uma das principais dimensões que determinam as mais fundamentais decisões das pessoas, das empresas e das instituições. Entre essas decisões essenciais está aquela que será, eventualmente, uma das mais determinantes para o futuro do interior português: decidir ficar ou decidir sair.

A Educação e a Formação, num interior marcado pela assimetria no acesso e no sucesso, nos sistemas formais de Educação e Formação (Sebastião & Correia, 2007: 122), em risco de desagregação económica, social, cultural e ambiental (Amaro, 1995, *in* Gómez *et al*, 2007: 220), devem “*reforçar e promover as necessárias capacidades*

colectivas para pensar e actuar em termos de projecto, bem como as competências e atitudes imprescindíveis para os agentes locais de mudança” (Gómez et al, 2007: 221).

Pensar a Educação, no interior português – esvaziado de pessoas, debilitado económica e socialmente e sujeito ao maior desafio que alguma vez já enfrentou, tendo em vista a sua sobrevivência –, deve-nos remeter para uma equação em que, às variáveis mais essenciais (que assentam nos valores da igualdade de oportunidades e da justiça social) e mais técnicas (que decorrem dos conhecimentos, dos métodos ou dos recursos didácticos), se devem juntar as novas variáveis que resultam da necessidade de estancar o despovoamento, de promover um adequado ordenamento do território, de assegurar a sustentabilidade das pequenas comunidades, de promover a empregabilidade dos indivíduos e a competitividade das empresas, de reforçar os laços sociais e de aumentar a atractabilidade do território.

2. Um território: um pensamento, uma rede, uma acção

Pensar a Educação e a Formação, no interior português, é, nestas circunstâncias e na actualidade, um exercício que, convocando-nos para uma reflexão mais global, nos posiciona perante novos desassossegos, novas questões e novos desafios e, por isso mesmo, nos deve suscitar uma nova matriz de pensamento que induza novas respostas e abra novas avenidas de intervenção social e territorial.

Mais do que em qualquer outra circunstância territorial – onde as dimensões demográficas, económicas e culturais possibilitam outra latitude reflexiva e decisional –, no interior, qualquer exercício de reflexão em torno das redes de aprendizagem ao longo da vida deverá assentar num pensamento global, integrado e coerente. Um pensamento que, promovendo as potencialidades existentes e diminuindo as dificuldades evidentes, assuma a rede de qualificação territorial como um fundamental instrumento político para aumentar a capacidade do território em atrair e fixar pessoas e empresas, incrementar a capacidade geradora de riqueza e, em consequência, potenciar as melhores condições para garantir uma verdadeira coesão social que

garanta efectivas condições de igualdade de oportunidades na realização pessoal, familiar e profissional de cada cidadão. Como refere Sampaio (2007: 284), devemos considerar a educação ao longo da vida como “*uma estratégia de aperfeiçoamento da democracia, de promoção da igualdade de oportunidades, de combate à exclusão social e de fomento do desenvolvimento das nossas sociedades*”.

No que aos sistemas de educação e formação diz respeito, a realidade existente, actualmente, no contexto português, revela-nos a presença concomitante de diversas redes de aprendizagem, que se sobrepõem e, frequentemente, se conflituam, numa relação autofágica, sem qualquer sentido estratégico nem benefício prático para o território e para as populações que nele habitam.

De facto, assistimos, na actualidade, no interior português, à presença de, no mínimo, seis redes de aprendizagem:

- i) **a rede formal de educação**, que depende do Ministério da Educação e se concretiza através de milhares de estabelecimentos de ensino – públicos, privados e cooperativos – que asseguram, em condições muitas vezes desiguais, o acesso da população à educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário e, mais recentemente, às ofertas destinadas a uma população adulta. Todo este universo de instituições escolares, apesar de se relacionarem, hierárquica e verticalmente, com as respectivas estruturas centrais e regionais que as tutelam, revelam, com alguma frequência, uma evidente dificuldade de diálogo horizontal, com as suas congéneres que operam na mesma circunstância territorial e social. Tal facto diminui a capacidade de o sistema formal de educação oferecer um conjunto de oportunidades educativas mais racional e coerente e, dessa forma, torna mais difícil o desenho articulado de uma rede territorial que contemple, integradamente, todos ambientes de aprendizagem existentes;
- ii) **a rede formal de formação**, que depende do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, materializa-se através de um sistema dotado de relativa autonomia de funcionamento e concretiza-se através de dezenas de centros de formação que disponibilizam percursos de aprendizagem para jovens e adultos. Em algumas realidades territoriais, ainda é evidente a sobreposição desta oferta

formativa com a que é disponibilizada pelas escolas oficiais, facto que multiplica investimentos em infra-estruturas, adiciona custos de funcionamento e promove, paradoxalmente, uma competição por um público-alvo que é escasso, atendendo à depressão demográfica com que o interior se vê confrontado;

- iii) **a rede formal de ensino superior**, sob a tutela do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que se operacionaliza através de dezenas de estabelecimentos de ensino superior – universitários e politécnicos, públicos e privados – que asseguram uma ampla oferta curricular. O regime de autonomia de que o ensino superior goza, no contexto jurídico português, tem impedido, quase sempre, qualquer diálogo entre as instituições. Se, num passado ainda próximo, a generalização do acesso ao ensino superior possibilitou a viabilidade de toda a oferta formativa, actualmente as circunstâncias alteraram-se dramaticamente, em consequência da variável demográfica e da, intensa e desigual, competição entre as instituições que se localizam no interior – mais recentes e, por isso mesmo ainda em período de consolidação dos seus projectos e dos seus relacionamentos com os territórios de acolhimento – e aquelas que operam nas grandes zonas metropolitanas e no litoral – mais antigas, com maior sedimentação institucional e territorial, com uma maior capacidade de atrair os seus estudantes e localizadas em territórios com demografia mais favorável. Esta nova realidade determina, mais do que nunca, a necessidade de uma articulação mais séria e partilhada entre as instituições de ensino superior do interior do país, não com o objectivo de reforçar uma circunscrição fragilizante ao território que as acolhe, mas para a potenciação de todos os seus recursos físicos, técnicos e humanos, no sentido de as fazer ombrear com as suas congéneres nacionais e internacionais;
- iv) **uma rede formal de qualificação**, promovida por dezenas de instituições privadas – instituições particulares de solidariedade social, associações de desenvolvimento local, fundações, entre outras – que proporcionam um alargado espectro de oportunidades de formação, quase sempre de cariz profissionalizante. Na realidade, desde a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (actual União Europeia) e do conseqüente acesso aos quadros

comunitários de apoio – particularmente aos programas de desenvolvimento do mundo rural –, verificou-se uma autêntica revivificação do movimento associativo local, através do aparecimento de centenas de associações de desenvolvimento local. Estas instituições, geradas na sociedade civil, acolheram milhares de jovens qualificados – muitas vezes oriundos dos contextos urbanos – que tiveram um papel fundamental na respectiva matriz de funcionamento. De um paradigma voluntário e com pouca formalidade organizativa e de funcionamento, estas associações introduziram um paradigma altamente profissional e organizaram-se, muitas vezes, em torno de projectos de qualificação territorial, institucional e pessoal. Em muitos territórios (concelhos e freguesias), a actividade educativa e formativa destas instituições tem, ainda hoje, uma importância quase equivalente à acção das instituições da rede formal de Educação e Formação, particularmente no que se refere à aprendizagem ao longo da vida;

- v) **uma rede não-formal de aprendizagem**, que resulta da acção de milhares de instituições da sociedade civil (escolas de música e de teatro, associações juvenis, organizações não governamentais, agrupamentos de escuteiros, grupos religiosos, entre outros) que foram criando e concretizando iniciativas locais que, com maior ou menor conteúdo educacional, sempre foram uma oportunidade mais fácil e mais próxima de acesso a ambientes de aprendizagem marcados por uma forte componente relacional e por uma intensa convivialidade. Em cada freguesia, são várias as instituições desta natureza envolvendo, normalmente, muitas das famílias e das pessoas aí residentes. Quase sempre, estas instituições possuem instalações físicas e recursos técnicos de alguma qualidade e importância no contexto local;
- vi) **uma rede não-formal de aprendizagem** existente no tecido empresarial existente no território. Na generalidade constituída por empresas de pequena dimensão (micro, pequenas e médias empresas), esta realidade, no interior português, é extraordinariamente importante, porque é ela que assegura o exercício de um direito básico: o direito ao Trabalho. É em torno das condições do exercício a este direito que, muitas vezes, repousarão as mais definitivas decisões acerca da fixação das pessoas e das famílias em determinado território.

Para lá destas seis redes de aprendizagem, existem ainda outras redes locais que, em muitas das dimensões atrás referidas, serão complementares e, por isso mesmo, deverão articular-se com as anteriormente descritas:

- i) **rede social**, que compreende a totalidade das instituições que desenvolvem actividade de natureza social, no apoio às comunidades, famílias e indivíduos, num determinado território (normalmente de dimensão concelhia);
- ii) **rede cultural** constituída por centenas de instituições que promovem actividade cultural e que, na actualidade, estão dotadas de infra-estruturas de qualidade assinalável.

Pensar a Educação e a Formação, nesta realidade diversa, onde a presença de milhares de instituições que promovem, de forma plural, uma plêiade de ambientes de aprendizagem com as mais diferentes finalidades, os mais diversos meios e dirigidos a todos os possíveis públicos, coloca-nos perante uma necessidade evidente: conhecer, com alguma objectividade, esta cartografia das aprendizagens. De facto, conhecer esta realidade proporciona-nos um ganho óbvio, como nos refere Imaginário (2007: 27-28):

«... algo se poderia ganhar se alargássemos o conceito de “instituição com capacidade educativa” a organizações (e instituições) cuja vocação primeira não é a de oferecer educação e formação. Tal alargamento não constitui, aliás, qualquer novidade: decorre, justamente, da ideia de aprendizagem ao longo da vida e, conseqüentemente, para a tornar efectiva, da consideração, além das aprendizagens formais (ensino regular realizado em contexto escolar, mas que, como vimos, pode, e deve, compreender articulações com contextos de trabalho), as aprendizagens não-formais (no meu entendimento, que sei não recolher unanimidade, as realizadas fora do ensino regular, mas que ainda assim podem ser, e muitas vezes são, intencionais e sistemáticas) e as aprendizagens informais (que carecem dessa intencionalidade e sistematicidade).»

Esta cartografia das aprendizagens consiste, pois, em conhecer, em cada contexto territorial, toda a realidade, identificando todos

os ambientes de aprendizagem, todas as infra-estruturas existentes, todos os recursos disponíveis e todos os circuitos de aprendizagem concretizados pelos indivíduos, no quotidiano das suas vidas, na concretização dos seus projectos familiares e profissionais e no âmbito das suas actividades cívicas e sociais. Este exercício encontrará naturais resistências, que decorrem da ausência de trabalho em rede (Cristóvão & Koehnen, 2007: 287). Também por isso, conhecer este mapa é uma condição indispensável para se iniciar um pensamento estruturado, integrado e coerente acerca da Educação e da Formação num determinado território. Ferreira (2007: 53) relewa este aspecto, ao referir que:

«Há, pois, toda uma dinâmica que a parceria entre a escola e as autarquias, incluindo as juntas de freguesia, pode estimular, tirando professores e alunos da escola para os fazer partilhar espaços autárquicos culturais, desportivos, ambientais, sanitários, etc. os quais, devidamente articulados com a escola, podem trazer uma enorme mais-valia ao curriculum escolar tradicional. A máxima “pensar global, agir local” aplica-se com particular premência a este tipo de opções.»

Só conhecendo, na plenitude, a totalidade dos ambientes de aprendizagem de um determinado contexto territorial – com particular destaque no interior português, pelas razões que já enunciámos anteriormente – poderemos, minimizando os riscos de autismos institucionais que sempre conduzem a autonomias debilitadoras, desenhar uma rede de aprendizagem global, assente em todos os recursos existentes, construída com pilares de cooperação institucional e pessoal e gerida com o rigor e a responsabilidade que as sistemáticas dificuldades financeiras impõem. Uma rede de aprendizagem que possibilite a Portugal a concretização de metas ambiciosas até 2010 (Ramos, 2007: 313):

«pelo menos 85% das pessoas de 22 anos deverão ter habilitações de nível secundário superior e o nível médio de participação na aprendizagem ao longo da vida deverá ser de, pelo menos, 12,5% da população adulta em idade de trabalhar (grupo etário 25-64 anos).»

É também a existência de uma rede pensada, global e coerentemente, e materializada no território, de forma racional e equilibrada, uma das principais garantias de uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso, permanência e sucesso aos sistemas formais de Educação e Formação em todo o território.

Por outro lado, a *geometria*, variável e adaptável, de uma rede territorial de aprendizagens garantirá também uma maior possibilidade de inclusão de variáveis como o ordenamento do território, o desenvolvimento sustentável e a participação política das instituições e das pessoas na *equação* de desenvolvimento humano, social e económico que todos os territórios têm que, continuamente, ir formulando e resolvendo. Serão estes, certamente, os novos contornos da nova geração de Cartas Educativas, entendidas como instrumentos flexíveis e complementares que, perdendo a sua estaticidade, se assumam como contributos fundamentais para os processos de planeamento social, desenvolvimento territorial e das comunidades locais (Arroteia, 2008: 61). Esta é uma realidade que sensibiliza já muitos autarcas, cada vez mais conscientes destes desafios:

«... as Cartas Educativas são um instrumento que deve integrar PDM's de nova geração, entendendo o processo educativo como transversal a todos os sectores do desenvolvimento económico e social. As cartas educativas não podem conter apenas os compromissos dos Municípios mas de todos os agentes envolvidos no processo educativo...» Tsukamoto (2007: 217).

Por último, e não menos importante em toda esta reflexão, só um exercício reflexivo não hegemónico e não colonialista – como aquele que aqui se propõe – possibilita a consideração, em condições de igual dignidade e de equivalente importância para a Educação e a Formação – das pessoas, das famílias e das instituições –, da cultura local, das instituições comunitárias, do contributo da sociedade civil e do papel dos ambientes não formais e informais para as aprendizagens significativas e estruturantes.

No interior português sempre existiram importantes *escolas fora da escola*. As Casas do Povo, as sociedades de instrução e recreio, as escolas de música, as companhias amadoras de teatro, os centros culturais, as escolas comunitárias, as bibliotecas comunitárias ou de

âmbito municipal, os grupos desportivos, as associações recreativas, os agrupamentos de escuteiros, as escolas de catequese, a comunicação social local e regional (Rakotomalala & Khoi, 1981; Calado, 2007), entre tantos outros exemplos que aqui poderíamos referir – e que são uma realidade presente, de forma particularmente activa em todo o interior do país – foram e continuam a ser autênticas escolas de cultura, oficinas de cidadania e pólos de desenvolvimento local e regional em todas as áreas.

Ignorar esta realidade, quando se reflecte em torno da Educação e da Formação no interior português, resultará, certamente, num exercício incompleto, porque amputado de parte significativa da realidade, subtraído da mais dinâmica dimensão da vida das comunidades e diminuído do conjunto de infra-estruturas físicas, técnicas e humanas mais qualificado e disponível na generalidade do território.

3. Conclusão

Como a realidade nos tem evidenciado, as oportunidades de qualificação dos territórios, das instituições e das pessoas constituem, na actualidade, um dos principais factores de competitividade e uma das principais variáveis das decisões de investimento produtivo, de localização de empresas, de fixação de famílias e de mobilidade profissional e pessoal. Neste contexto da qualificação, o interior português, do norte ao sul, é uma realidade de *geometria mais difícil* do que outras realidades localizadas noutras coordenadas geográficas. A consequência dessa maior dificuldade resulta numa menor atracção de investimentos, empresas e pessoas, menor geração de riqueza, manutenção e reforço de um ciclo negativo de crescimento e sedimentação de expectativas que nem sempre contribuem para a mobilização das potencialidades e das vontades das pessoas e das comunidades.

Aprender no interior português não é, pelas razões apresentadas, uma simples questão que se circunscreva às instituições e pessoas que têm a responsabilidade de desenhar e materializar os ambientes formais de Educação e Formação. É uma questão política da mais fundamental importância, da qual dependerá, em grande medida, o futuro de uma parcela determinante do território português.

Nas dimensões da Educação e da Formação, pensar (integrada, coerente e cooperativamente), identificar e gerir (participada, rigorosa e responsabilmente) todos os recursos disponíveis é um sinal exterior de inteligência territorial e uma necessidade evidente e resultante dos desafios que hoje se colocam ao interior português. Como já referiam Rakotomalala & Khoi (1981: 26), "para que a educação favoreça o desenvolvimento em vez de o travar, é necessário que esteja enraizado no meio, que desenvolva as faculdades criadoras dos indivíduos, que dê a todos uma igualdade de oportunidades. Mas, é evidente, que não pode, por si só, mudar o meio. A sua acção deve ser coordenada com a dos outros serviços que concorrem para o desenvolvimento."

Referências Bibliográficas

- Arroteia, Jorge (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Calado, Maria (2007). "Comunicação social e aprendizagem ao longo da vida". in *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação: 153-160.
- Cristóvão, Artur & Koehnen, Timothy (2007). "Construção de redes sociais e processos de desenvolvimento em municípios rurais: casos de Trás-os-Montes". in Tomaz Dantinho & Orlando Rodrigues (Orgs.). *Periferias e Espaços Rurais – Comunicações apresentadas ao II Congresso de Estudos Rurais*. Estoril: Príncipeia.
- Ferreira, Elisa (2007). "Papel e Competências das Autarquias na Educação. Descentralização, autonomia e regulação". in Manuel Miguéns (Dir.) *Actas do Seminário Educação e Municípios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação: 41-53.
- Imaginário, Luís (2007). "Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego". in *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação: 23-30.
- Gómez, José et al. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Rakotomalala, Pierre & Khoi, Le Thanh (1981). *A educação no meio rural*. Lisboa: Moraes Editora.
- Ramos, Maria (2007). "Aprendizagens ao longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3): 299-333.
- Sampaio, Jorge (2007). *Portugueses (volume X)*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Sebastião, João & Correia, Sónia (2007). "A democratização do ensino em Portugal". in José Viegas & Helena Malamud (Orgs.). *Portugal no contexto europeu: instituições e políticas*. Lisboa: Celta/ICES-ISCTE

Tsakamoto, Gabriela (2007). "Comentário". in Manuel Miguéns (Dir.) *Actas do Seminário Educação e Municípios in Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação: 41-53.