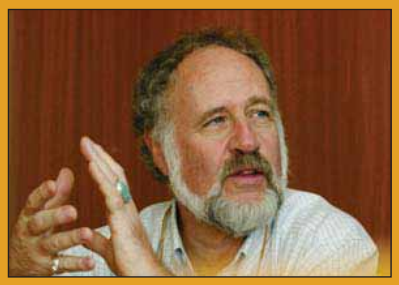
Nº4 | MAIO 2005 | TRIMESTRAL

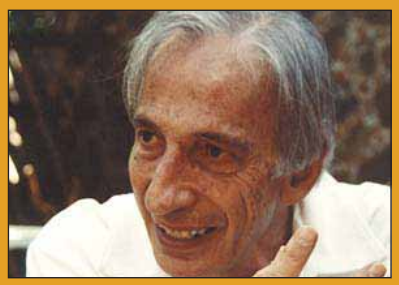
Aprender AO LONGO DA VIDA

€3,80 (IVA incluído)



BUDD HALL

TUDO O QUE APRENDI FOI EM GRUPOS COMUNITÁRIOS, EM CONVERSAS COM PESSOAS.



IVAN ILLICH

MUITO FAMOSO NOS ANOS 70 E HOJE QUASE ESQUECIDO, É PRECISO REDESCOBRI-LO

RÁDIO TRIÂNGULO

EM PEDROGÃO GRANDE, UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DE LIGAÇÃO À COMUNIDADE

APRENDER A TER SAÚDE

TEXTOS DE ANTÓNIO CARDOSO FERREIRA, BERTA NUNES, ROGÉRIO ROQUE AMARO

2005 Ano Europeu da Cidadania pela Educação

FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

NUMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

ÍNDICE

Formação para a cidadania
Ano Europeu da Cidadania pela Educação 3

Entrevista com Budd Hall
Tudo o que aprendi foi em grupos comunitários, em conversas, e trabalhando com as pessoas 8

Aprender a ter Saúde
Moita e Palmela
Duas experiências exemplares 20
Aprender a promover a saúde ao longo da vida 24
A questão das medicinas populares 27
Ajudar os agricultores a trabalhar em segurança 30
Saúde comunitária 33

Política de educação de adultos 36

Ivan Illich
Um visionário que é preciso reler 40

A Unidade de Educação de Adultos
Três décadas de reflexão e de intervenção 52

Rádio Triângulo
De Pedrogão Grande para o Mundo 52

Net 55

Livros 56

Notícias 58

PATROCÍNIO INSTITUCIONAL

Comissão Nacional da UNESCO - Portugal

EDITORIAL

EDUCAÇÃO E SAÚDE

Neste número, associamos dois temas importantes das nossas vidas: Educação e Saúde. Se a Educação é muito mais que a realidade escola, a Saúde também é muito mais que a medicina convencional (hospitais, laboratórios farmacêuticos, médicos, enfermeiros).

Sabemos que aprender ao longo da vida é importante porque a sociedade está em constante evolução e temos de aprender a lidar permanentemente com novas situações. Mas essas situações não são só o saber lidar com as novas tecnologias e outros saberes, são também os novos problemas de saúde: "Vacas loucas", Sida, ou "Gripe das aves". E haverá melhor maneira de enfrentar os problemas da saúde do que saber o que são esses problemas e de como devemos evitá-los ou lidar com eles?

Caberá à escola um papel muito importante para esse início de tomada de consciência, mas, se não nos mantivermos atentos à informação, curiosos ao seu aprofundamento e com capacidade de leitura crítica dessa informação, rapidamente esses saberes escolares de pouco servirão.

Prevenir epidemias, diminuir ou retardar o desenvolvimento de doenças é uma forma de simultaneamente permitir uma vida mais saudável, e consequentemente com melhor qualidade de vida, mas também permitir que a sociedade, ao ter mais produtividade e menores despesas nos serviços médicos, possa canalizar verbas para o nosso bem estar. E a Educação e Formação pode aqui desempenhar – como em outras áreas de política social, cultural, ambiental, económica, cívica, etc. – um papel de grande realce. Nos finais de 1999, numa Conferência Internacional no Québec, um investigador norte-americano afirmava que, de cada dólar investido pelo seu governo da Educação e Formação de Adultos, resultava uma poupança de 9 dólares para o orçamento federal em despesas de saúde.

Para além deste tema central, a *Aprender ao Longo da Vida* vai aproveitar a celebração do Ano Europeu da Cidadania, publicando nos quatro números deste ano, e igualmente no nosso site (www.direitodeaprender.com.pt), textos de diversos autores e dando assim o nosso contributo para a discussão deste tema fundamental. Mas nada melhor para começar a comemorar este ano com um acto de cidadania como é o de lutar pela promoção da saúde, adoptando e divulgando modos de vida mais salutares e harmoniosos de vida.

Direcção

FICHA TÉCNICA

APRENDER ao Longo da Vida publicação trimestral da Associação
"O Direito de APRENDER", Apartado 30005, 1350-999 Lisboa · Telefone: 969 593 912
site: http://www.direitodeaprender.com.pt . e-mail: aprender@direitodeaprender.com.pt
Director: **Alberto Melo** | Director Adjunto: **Rui Seguro** | Coordenador editorial: **Luis Leiria**
Redacção: **Ana Silveira, Cristina Portella e Guiomar Belo Marques**
Fotografia: **Miguel Baltazar, Paulo Figueiredo** | Ilustração: **Luis Miguel Castro**
Colaboraram neste número: **António Cardoso Ferreira, Berta Nunes, Daniela Silveira, Filomena Beja, Maria Emília Brederode Santos, Maria Rosário Horta, Paula Guimarães e Rogério Roque Amaro.**
Edição gráfica: **Atelier Gráficos à Lapa**, Rua S. Domingos à Lapa, 6, 1200-835 Lisboa
Impressão: **Arte&Pub Estúdio Gráfico**, Rua Correia Teles 19D, 1350-092 Lisboa
Distribuição: **InterKiosk**, Quinta São João das Areias, Rua A - Lote 8, 2685-012 Sacavém Tel: 210 878 560 · Fax 210 806 324
e-mail: geral@interkiosk.pt
N.º reg. título: 124340 | NIF: 506687449 | ISSN 1645-9784 | Dep. Legal 211075/04 | Tiragem: 5000 exemplares
As opiniões expressas nos textos assinados são da exclusiva responsabilidade dos autores. A reprodução parcial ou total, carece de autorização prévia.

NUMA PERSPECTIVA
DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Nos anos 70 e 80, a seguir ao 25 de Abril, Portugal propunha frequentemente, nos mais diversos "fora" internacionais, estudos, investigações, programas de acção e materiais dedicados à formação para uma cidadania democrática. Essas suas propostas embatiam geralmente num "muro" de desinteresse e incompreensão.

Texto: **Maria Emília Brederode Santos** (Assessora no Conselho Nacional de Educação (CNE))

Hoje, a situação é bem diferente. Basta ver as propostas do Conselho da Europa que proclamou 2005 "Ano Europeu da Cidadania pela Educação/ Aprender e Viver a Democracia" "para chamar a atenção para a importância que a educação, formal e não formal, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, tem para o desenvolvimento duma cidadania activa e para promover uma cultura democrática..." Ou as da ONU que, depois de consagrar a década de 1995 a 2004 à celebração dos 50 anos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovou, na sua Assembleia Geral de Dezembro de 2004, um plano para a 1ª fase (2005-2007) de um programa mundial de Educação para os Direitos Humanos, entendida esta como "um processo a longo prazo que se desenrola durante toda a vida e através do qual cada um aprende a tolerância e o respeito pela dignidade de outrem e os meios e métodos para assegurar este respeito em todas as sociedades."

Que se passou entretanto que explique esta mudança?

A queda do muro de Berlim é o acontecimento que melhor pode simbolizar o desmoronar do muro de indiferença com que os países ocidentais encaravam a formação cívica, tão seguros que estavam dos seus regimes democráticos, dos seus Estados de direito e dos resultados da formação experiencial dos seus cidadãos.

A liberalização dos países de Leste suscitou a consciência da necessidade duma formação para a construção de novas instituições, para a compreensão dos processos de intervenção democrática e de resolução de conflitos e para atitudes e valores diferentes dos que haviam sido prezados e desenvolvidos anteriormente.

Também ali, como eventualmente antes em Portugal, Espanha ou Grécia, para só referir países europeus com ditaduras tardias, se verificaram muitas vezes casos de incompreensão perante o conceito de Estado de direito, a divisão de poderes, a importância do poder legislativo e fiscalizador do Parlamento, o funcionamento do poder judicial, a separação do Estado da Igreja, a responsabilização individual e a necessária participação na vida colectiva, as diferentes formas dessa participação, a necessidade e o papel dos partidos políticos, as implicações do princípio da igual dignidade de todos os seres humanos, os limites ao poder das maiorias, o respeito pela diferença e pelos direitos individuais e minoritários, as diferenças e modalidades existentes entre endoutrinação ideológica e relativismo moral.

Ou seja, sentiu-se então nesses países - e nos que os desejavam acolher numa nova realidade internacional em construção, a Europa dita alargada - a necessidade de formar os cidadãos quer ao nível da informação (esclarecida e crítica), quer ao nível das competências de intervenção (capacidades de se exprimir articuladamente, oralmente e por escrito, de procurar consensos e gerir conflitos, de auscultar e representar outros , um colectivo ou a si mesmo, de se afirmar nos seus direitos e de respeitar e defender os direitos de outros, de decidir democraticamente e a favor do bem comum.

Uma contradição?

Verificou-se contudo que os saberes e competências necessários a uma formação para uma cidadania democrática não são, não podem ser, não devem ser meramente "técnicos" e neutros mas que requerem a construção de uma consciência moral e de valores, o que parece contradizer o pluralismo e o respeito pela diferença característicos das sociedades democráticas modernas e complexas. A existência de uma Declaração Universal dos Direitos do Homem, e dos Pactos e Convenções que se lhe seguiram, já com valor jurídico para os países assinantes como Portugal, veio ultrapassar esta aparente contradição: aqueles textos consagram um "consenso prático", um sistema de valores voluntariamente partilhado e tornado depois coercivo, não só possibilitando uma "formação para a cidadania" adequada a uma sociedade democrática e coerente com os seus princípios, como tornando-a mesmo obrigatória (ver o Preâmbulo da Declaração).

Os atentados terroristas de 11 de Setembro 2001 e os outros subsequentes vieram reforçar a consciência da necessidade duma educação que defendesse os valores da vida. E a deriva securitária a que a resposta àqueles atentados deu origem, pondo em causa direitos e liberdades que se julgava já definitivamente conquistados e garantidos, veio relançar a necessidade duma formação para a cidadania assente no respeito e na defesa dos direitos humanos.

A globalização da economia, a mobilidade populacional (transformando, através da presença de minorias étnicas e culturais, sociedades antes homogéneas em sociedades profundamente heterogéneas) e as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) permitiram o alargamento a todo o planeta da consciência desta necessidade e das possibilidades da sua satisfação.

Ao mesmo tempo, a inclusão dos Direitos Humanos nos textos fundadores de várias realidades territoriais – por exemplo, na Constituição da República Portuguesa, nas declarações de direitos a nível continental (por exemplo, na Convenção Europeia dos Direitos Humanos) ou na Declaração Universal – permite a sua defesa e educação em vários âmbitos territoriais e temporais.

A Educação para os Direitos Humanos aparece, assim, como uma fortíssima componente da Formação para uma Cidadania Democrática, de facto, como a sua espinha dorsal.

Uma heresia?

A Educação para os Direitos Humanos assenta num princípio básico fundamental: a igual dignidade de todos os seres humanos. Ora a compreensão deste princípio e das suas implicações tanto na vida quotidiana como no plano abstracto não é uma aprendiza-

A Educação para os Direitos Humanos assenta num princípio básico fundamental: a igual dignidade de todos os seres humanos. Ora a compreensão deste princípio e das suas implicações tanto na vida quotidiana como no plano abstracto não é uma aprendizagem evidente nem espontânea nem simples

Aprender e viver a democracia

gem evidente nem espontânea nem simples. De facto, diria mesmo que é uma aprendizagem necessária durante toda a vida, uma construção permanente e nunca acabada.

Implica uma descentração de si que é uma longa e difícil conquista na evolução do ser humano e que Piaget tão bem descreveu. Mas mesmo na idade adulta, a tendência para o egocentrismo caracteriza muitas das nossas relações com alguém que nos seja estranho, que seja diferente de nós. Queremos um outro "igual" a nós e quando isso não acontece recusamos-lhe até dignidade humana. Na Idade Média os homens discutiam se as mulheres teriam alma, na Renascença faziam-no em relação aos indígenas dos novos territórios encontrados e o enclausuramento dos loucos do século XIX ou os movimento racistas e anti-minorias do século XX mostram bem como é possível ao ser humano não ver no outro um seu semelhante.

Ou seja, "a nossa tendência primeira (natural?) é para ver o mundo a girar à nossa volta e em função dos nossos esquemas mentais. Ver o outro como diferente mas semelhante é uma longa aprendizagem que só não é penosa porque, como seres sociais que somos, também necessitamos do outro e por ele somos gratificados."

Por outro lado, a Educação para os Direitos Humanos não tem por finalidade a mera "compreensão" daquele princípio mas sim o seu respeito na prática.

O "pensar global, agir local" da Educação Ambiental aplica-se também aqui. Para praticar os Direitos Humanos, para exigir o seu cumprimento, há saberes, competências e instrumentos que são necessários embora podendo não parecer estar directamente relacionados com os Direitos Humanos. Por exemplo, o direito à vida, à integridade pessoal ou à saúde requerem competências de segurança rodoviária, conhecimentos de nutricionismo, bons hábitos alimentares, a capacidade de recusa de comportamentos auto-destrutivos, etc. Como o direito de livre expressão e a liberdade de imprensa /comunicação social requerem não só o dever de respeitar a privacidade ou a imagem dos outros mas também conhecimentos sobre o funcionamento dos media e a sua linguagem, a capacidade de leitura da imagem e um sentido crítico desenvolvido.

Ouso incluir aqui um currículo pensado para todos, desde crianças com idades inferiores a 5 anos a adultos, por me parecer que a "aprendizagem ao longo da vida" não é exclusiva dos adultos e a todos se aplica. As competências, saberes e valores possíveis numa determinada faixa etária têm que estar garantidos e integrados nos estádios mais avançados e podem servir de diagnóstico de necessidades. Os métodos e materiais sugeridos fazem apelo a diferentes tipos de aprendizagem e podem desenrolar-se em contexto extra-escolar (exemplo: situações de desporto para a aprendizagem de regras; contactos e intercâmbios com estrangeiros para o confronto com culturas diferentes; participação em ONG's, situações de direcção e gestão de organizações para o desenvolvimento de competências de escuta dos outros e tomada democrática de decisões e conhecimentos de organização e gestão, leitura de livros e filmes de ficção para aprendizagens vicariantes e de ensaios ou documentários para reflexão crítica e debate em grupo, etc.) As fontes remetem em muitos casos para autorias extra-escolares. Trata-se assim de um currículo que, podendo ser levado a cabo na escola, pode também servir de guia de orientação para aprendizagens noutros contextos, em qualquer momento e ao longo de toda a vida.

CURRÍCULO

Anos	Valores	Saberes
5 anos ou menos de	Normas morais simples : “Não se faz mal aos outros”; “não se estraga o que é de todos”...	Características comuns dos seres vivos. Diferenças entre sujo e limpo, velho e novo; meu, teu, de todos...
6 a 10 anos	Confiança em e respeito por si, pelos outros, pelo que é comum, por compromissos e regras. Interesse por terras e seres exóticos. Reconhecer aos outros iguais direitos. Valorizar diferenças	Algumas regras de saúde e higiene, segurança e prevenção rodoviária Direitos da Criança Os 3 “Rs” da Educação Ambiental. Tomar consciência de influência da publicidade e dos media .
11 a 12 anos	Valorizar diferenças como desafios; confiança em si, nos outros e no futuro.	Conceitos de Democracia, Ditadura e Anarquia. Instituições e processos democráticos.
13 a 15 anos	Compreender e apreciar diversidade de interesses, posições, pontos de vista; Compreender e apreciar liberdade, igualdade, fraternidade...	Direitos Humanos e contexto histórico do seu aparecimento. O 25 de Abril. Noções básicas de Economia (impostos...), Direito e de organizações internacionais.
Idades superiores a 16 anos	Sentir-se responsável pelo bem-estar e cumprimento de DH no geral e no particular	Conhecimento de temas actuais e polémicos (genética, ambiente, limites da democracia...); DH actuais em debate; Constituição europeia, etc.

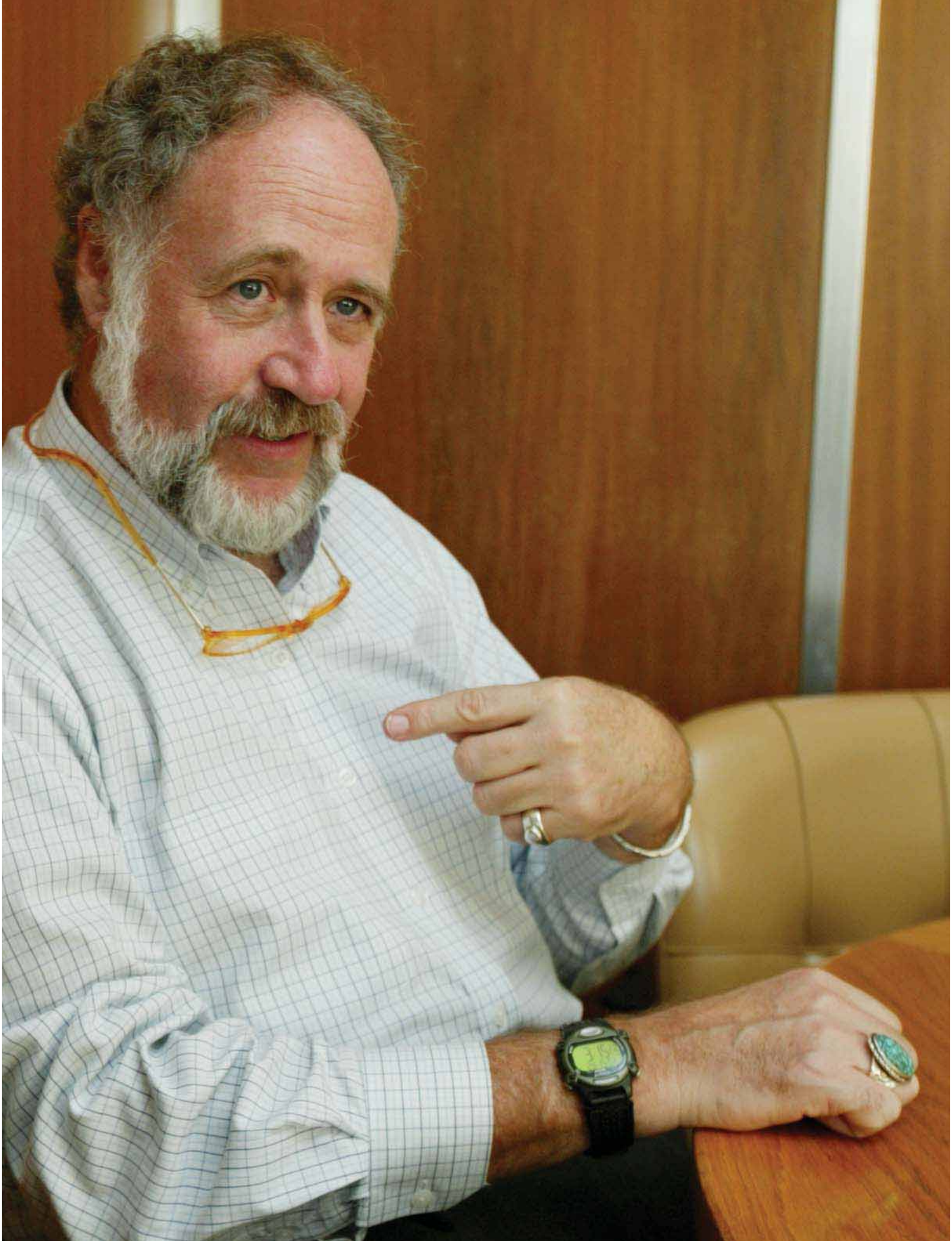
Competências	Métodos e Materiais	Fontes
Capaz de se “pôr na pele de...” graças a imaginação e empatia. Participar nalgumas decisões simples (pessoais e colectivas) Esperar pela sua vez, pedir para falar...	Jogos de “faz de conta” ; Histórias (Ex. “Os ovos misteriosos” de L. Ducla Soares; “O Patinho feio” de H.C. Andersen) Ensino directo Debate de regras próximas	Civitas de Aveiro – Caderneta e Jogos
Reciprocidade e reversibilidade. Aplicar a “regra de ouro”. Negociar e resolver conflitos sem violência. Participar em decisões relativas a si e ao grupo. Assumir algumas responsabilidades	Jogos de regras. Desportos de equipa. “Role-play” Assembleias de Turma e de escola para decisões conjuntas. Histórias maravilhosas e de terras distantes . Ensino directo : Direitos da Criança e intervenções a propósito de conflitos. Actividades de Ed. Amb. e de Ed pª os Media (fazer jornal, video...)	Assembleias de escola e de turma - v. MEM Histórias de Grimm e outros (conceitos de justiça/injustiça) “Os DH Contados às Crianças”, “A Injustiça contada às crianças"- Terramar. “Kit” da Civitas “Falar e pensar os DH” “O Nosso Mundo, os Nossos Direitos”, A.I. “A Cidadania de A a Z” do ME; “A Constituição da R.P. Trocada por/para Miúdos” A.R.; Manuais de Ed. Amb. e de Ed. Media.
Projectar-se no futuro; Sentido crítico; Ser capaz de escolher e de justificar escolhas (representantes, programas TV, compras, roupas, comidas...) Saber como participar em decisões locais	Livros e filmes : “O Diário de Anne Frank”, “A Cabana do pai Tomás”(H.B Stowe), “Amistad” e “E.T.” (Spielberg). Eleição de delegado, elaboração ou discussão de regulamento de turma, escola, grupo...	Maleta Pedagógica “Meninos de todas as Cores” da Oikos e da UNICEF. “Primeiros Passos”,Amnistia I. “Todos os seres humanos” – Manual para professores da UNESCO; Acções de Formação da Amnistia Internacional, Civitas e Centro de Informação da ONU
Compreender conflitos de valores. Fazer e justificar opções. Projectar-se profissionalmente no futuro. Leitura e interpretação de quadros e estatísticas.	Savater – “Ética para um jovem” Clarificação de valores Viajar, acolher estrangeiros. Participar na organização e gestão de actividades escolares e extra-escolares	Idem “Capitães de Abril”, Maria de Medeiros “O meu pé esquerdo”, Jim Sherdan
Visão mais complexa e flexível; Ser capaz de se pôr em causa e de chegar a consensos. Ser capaz de decidir, planear e levar a cabo as acções necessárias para fazer cumprir DH	Gestão autónoma (embora enquadrada) de organizações juvenis; Viver no estrangeiro; Debates em torno de valores e de questões actuais; Sua transposição para teatro, cinema, etc.	Debates em torno de filmes : “A vida é bela” de Roberto Benigni. “Mr. Smith goes to Washington”, Frank Kapra; “Young Mr. Lincoln” , John Ford... “Aristides de Sousa Mendes – O Cônsul injustiçado” de Teresa Olga e Diana Andringa Textos originais. Jogo “Direitos à Solta – A democracia a três dimensões” - APCC

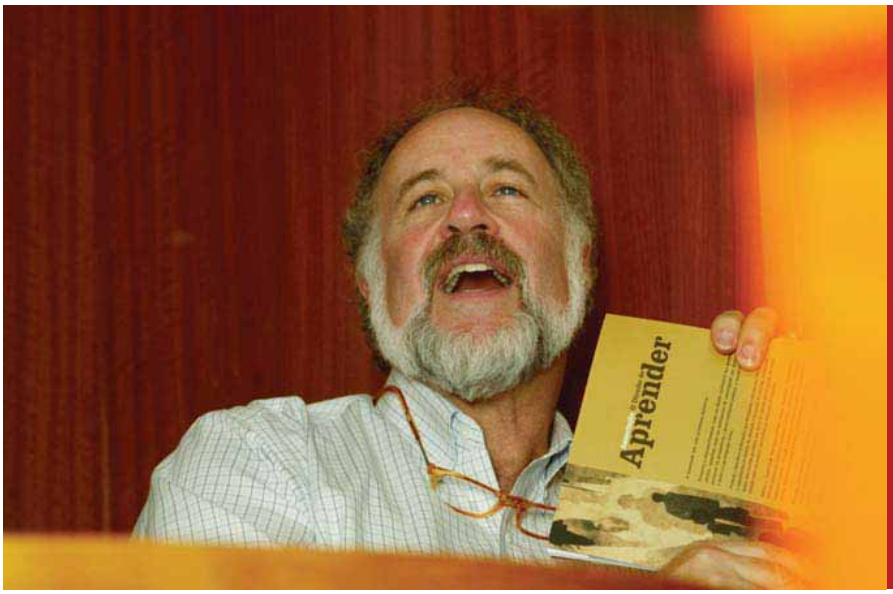
TUDO O QUE APRENDI FOI EM GRUPOS COMUNITÁRIOS, EM CONVERSAS, E TRABALHANDO COM AS PESSOAS

ENTREVISTA COM BUDD HALL

O NORTE-AMERICANO BUDD HALL DIZ-SE UM ESTUDIOSO DA APRENDIZAGEM DOS MOVIMENTOS SOCIAIS. E O QUE É FACTO É QUE AO LONGO DA VIDA, COMO ELE MESMO DIZ, TUDO O QUE APRENDEU FOI FORA DAS UNIVERSIDADES. DEPOIS DE UMA TEMPORADA NA TANZÂNIA, NOS ANOS 60, DESCOBRIU QUE HAVIA MUITOS PARALELOS ENTRE O POBRE PAÍS AFRICANO E O RICO CANADÁ. A DESCOBERTA DE PAULO FREIRE FOI PARA O ACTUAL DIRECTOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE VICTORIA UMA REVELAÇÃO. HOJE, DEDICA-SE PRINCIPALMENTE À EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE ADULTOS. E TAMBÉM À MAGIA DA POESIA. NESTA ENTREVISTA À *APRENDER AO LONGO DA VIDA*, BUDD HALL CONDUZ-NOS A UMA VIAGEM FASCINANTE.

Entrevista: **Rui Seguro** # Fotografias: **Paulo Figueiredo** # Tradução: **Daniela Silveira**





JULIUS NYERERE DIZIA QUE "OS POBRES NÃO USAM O DINHEIRO COMO UMA ARMA". COM ISTO ELE QUERIA DIZER QUE ATÉ AS PESSOAS COMUNS, PESSOAS POBRES, PODEM MUDAR AS SUAS VIDAS, NÃO ATRAVÉS DO INVESTIMENTO, COMO FAZEM OS CAPITALISTAS, MAS TENDO IDEIAS E LIDERANÇA.

Tem uma enorme experiência, de África ao Canadá, mas a experiência da Tanzânia foi muito importante para si...

Trabalhei durante alguns anos no norte da Nigéria. Encontrei uma cultura muito antiga e diferentes caminhos para chegar ao conhecimento. Ali as pessoas também estudam a sociedade, falando, cantando, rezando, mas a partir de uma base muito diferente, numa análise não-ocidental. Interessei-me pelos estudos e educação africanos, e voltei para a Califórnia, onde fiz o meu PhD e estudei Estudos Africanos e Educação Comparativa. Eram os anos 60 e, como para tantas pessoas da minha geração, foi uma época muito especial.

Tomámos consciência da política mundial, e envolvi-me em movimentos activistas de trabalhadores/estudantes na Califórnia. Num movimento bastante agressivo, andávamos a fazer coisas como atirar tijolos às janelas do Banco da América. Depois de cerca de um ano deste activismo, comecei a procurar algo onde pudesse usar a minha energia a construir coisas, em vez de as destruir.

Comecei a estudar os trabalhos de Julius Nyerere, que dizia que "os pobres não usam o dinheiro como uma arma". Com isto ele queria dizer que até as pessoas comuns, pessoas pobres, podem mudar as suas vidas, não através do investimento, como fazem os capitalistas, mas tendo ideias e liderança. Este pensamento atraiu-me muito e, como muitas coisas na vida, foi por acaso que o director do Instituto de Educação de Adultos na Tanzânia veio à nossa Universidade e disse-me que havia um lugar de investigador disponível. Perguntou-me se eu estaria interessado, e eu disse "Uau, claro que estou interessado!"

E assim, seis semanas depois, fui parar à Tanzânia como investigador no Instituto Nacional de Educação de Adultos. Estive lá durante quatro anos, a trabalhar no campo da educação de adultos, aplicando as ideias de Nyerere sobre *Ujamaa*, socialismo africano, etc. Nyerere sempre disse que não podemos ficar à espera que as nossas crianças acabem a escola, que temos de educar os adultos de hoje, porque têm a possibilidade de tomar decisões que podem mudar o futuro dos seus filhos. Em 1970, quando cheguei à Tanzânia, era o Ano Nacional da Educação de Adultos. O país inteiro estava mobilizado, desde as instâncias mais altas até ao nível da comunidade, para falar sobre educação de adultos, trabalhar, organizar aulas, realizar debates sobre que tipo de conteúdo, que tipo de processo, e eu tenho trabalhado na educação de adultos desde então.

E o salto para o Canadá? Quais as diferenças e quais as semelhanças?

Uma das coisas que aprendi na Tanzânia (lembre-se que eu era investigador e o meu papel era fazer avaliações e trabalhar em equipas de pesquisa para analisar o progresso das pessoas) foi que os métodos de pesquisa que usávamos na Tanzânia eram precisamente aqueles que apelidáramos de "abordagens coloniais". Ficávamos sentados na capital, Dar es Salaam, e pensávamos em perguntas para a pesquisa, saíamos e fazíamos perguntas às pessoas, e depois de elas responderem sentávamo-nos outra vez em Dar es Salaam "a tentar dar um significado a essa vida". Descobrimos que as pessoas comuns têm de facto análises muito profundas e sofisticadas sobre a sua situação, e isso justificava plenamente uma nova abordagem à pesquisa, à qual chamámos "investigação participativa". Descobri, depois de regressar ao Canadá, que havia muitas pessoas a viver em condições semelhantes. Apesar de o Canadá ser muito rico, pessoas da classe trabalhadora, pessoas com deficiências físicas, indígenas, mães solteiras a viver sozinhas com os filhos, imigrantes, etc., muitas pessoas no Canadá, viviam numa situação semelhante. Apesar de o seu estatuto ser mais elevado do que o de pobre na Tanzânia, não estavam a participar activamente na sociedade democrática canadiana. Por isso, criámos um centro para investigação participativa no Canadá, adoptámos os métodos que aprendemos na Tanzânia e começámos a aplicá-los com os imigrantes. Tivemos projectos com imigrantes latino-americanos, até com

pessoas de origem portuguesa, que trabalhavam em fábricas, portugueses a querer aprender inglês. Trabalhávamos com o inglês como segunda língua, e depois começámos a trabalhar com aborígenes, e descobrimos que, embora a sociedade canadiana, no seu conjunto, seja bastante mais rica, os princípios democráticos, os serviços de saúde, o acesso à educação, o acesso ao saber, acabavam de facto por ser muito semelhantes no Canadá e na Tanzânia.

É possível explicar um pouco melhor o conceito de investigação participativa?

Pesquisa participativa é um processo de aprendizagem, de acção e de investigação social em simultâneo. Faz tudo parte de um processo orgânico, que reconhece que todas as pessoas são intelectuais; mas só algumas são reconhecidas como tal pela sociedade. Encontramos, nas nossas sociedades, em muitas comunidades, pessoas que têm muita sabedoria e fazem uma análise profunda da sociedade. Eles estão de facto a criar teoria, mas ninguém lhe chama teoria, chamam-lhe senso comum, ou sabedoria, e a investigação participativa é um processo em que as próprias pessoas decidem qual o tema da sua pesquisa, quais os métodos que vão usar, estudam a informação e dão significado às histórias que ouvem durante a pesquisa. Nós tornamo-nos facilitadores da criação de conhecimento por parte de outras pessoas.

Não são apenas os académicos que podem criar conhecimento. As próprias pessoas, nos seus próprios contextos, podem criar conhecimento. Não só podem, como o fazem: 90 a 95% das invenções intelectuais do mundo, especialmente nas ciências sociais, são feitas por pessoas comuns. Só depois chegam as pessoas das universidades para as estudar. Por isso, qualquer assunto que se possa imaginar é em primeiro lugar descoberto nas comunidades, nas lutas, quando as pessoas estão a tentar ter acesso a serviços de saúde, ou a educação, ou querem um melhor tratamento porque trabalham num dado local. Nessa luta, estão a criar novas ideias.

Fomos muito influenciados pelo trabalho de Paulo Freire, que disse que a educação não é neutra, por isso nós também dissemos que a pesquisa não é neutra, e fizemos a escolha de trabalhar a favor das pessoas mais pobres e com menos poder.

Podemos encarar a pesquisa participativa como educação de adultos, ou trata-se de um processo completamente diferente?

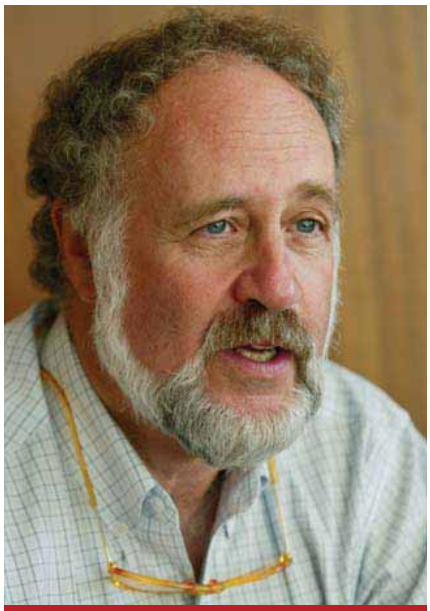
É um processo muito semelhante. Eu diria que a pesquisa participativa reconhece o diálogo entre os investigadores e as pessoas de uma comunidade como um processo de aprendizagem, quer para a pessoa que vem da universidade, quer para a pessoa que vem da comunidade. Onde vai mais além do que a educação de adultos é no facto de prestar mais atenção à documentação do discurso, à documentação do conhecimento que é criado, a registar sob qualquer forma a lição da experiência, quer de um modo académico quer de uma maneira mais popular, para que possa ser partilhada com outras pessoas. Por isso, a ideia é que a experiência não só tome a forma de um trabalho académico, mas possa também ser partilhada com outras pessoas de outras comunidades que estejam a fazer um trabalho semelhante. A maior parte da investigação participativa não é feita por académicos mas sim por movimentos sociais ou organizações comunitárias, e aí não precisam de lhe chamar pesquisa participativa, limitam-se a fazê-lo. Só nas universidades é que precisamos de atribuir rótulos.

Li muitos nomes, Marja Liisa Swantz, Paulo Freire... Todas estas pessoas foram importantes para o conceito de pesquisa participativa?

Sim, muito. Marja Liisa Swantz era uma antropóloga, casada com um pastor da igreja, um missionário na Tanzânia. Marja Liisa Swantz era uma académica, por isso tinha ligação à Universidade de Dar es Salaam. Não se podia ser antropólogo na Tanzânia, porque a palavra "antropologia" estava demasiado associada a aspectos negativos do colonialismo; por isso é que ela mudou o seu título para geógrafa.

Geógrafa humana...

Sim, geógrafa humana. Ela trabalhava com mulheres, em especial mulheres das regiões costeiras da Tanzânia. Fez parte do grupo que, na Tanzânia, ajudou a criar o conceito de pesquisa participativa. Ainda é viva, reformou-se há uns anos e vive na Finlândia. Quando saímos da Tanzânia, verificámos que muitas pessoas em muitas partes do mundo estavam a trabalhar com ideias semel-



QUEM É BUDD HALL

Budd Hall é actualmente director da Faculdade de Educação da Universidade de Victoria, no Canadá. É pai de dois jovens criativos e marido de uma professora da mesma Universidade. Diz-se um estudioso da aprendizagem dos movimentos sociais.

Budd tem um extenso currículo em educação de adultos e educação ao longo da vida, tendo também estado ligado às dimensões de aprendizagem das mudanças sociais durante grande parte da sua vida. Já foi por muitos anos Director Executivo do Conselho Internacional de Educação de Adultos e consultor de Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário na Universidade de Toronto. É um poeta prolífico, deu aulas de literatura, poesia e movimentos sociais, tendo organizado recentemente sessões de "Poetas pela Paz" em Victoria.

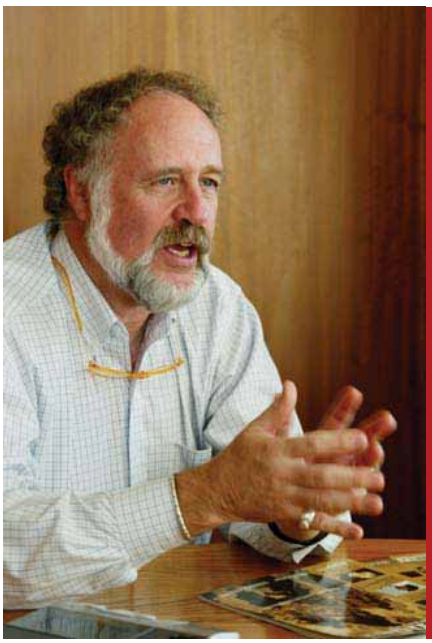
hantes. Havia pessoas na Europa a trabalhar assim, descobrimos também que a América Latina estava cheia de pessoas a fazer este tipo de trabalho: Orlando Fals Borda, por exemplo, que é um sociólogo muito importante da Colômbia, e que estava a usar a terminologia "investigação-acção". Conhecemo-nos em 1977, no primeiro Congresso Internacional de Pesquisa Participativa em Cartagena, na Colômbia, e depois de alguma discussão entre nós e o Orlando, ele mudou o nome do seu trabalho para "investigação-acção participativa". O primeiro grande trabalho do Orlando foi com a comunidade afro-colombiana.

Há antigos escravos, agora livres mas muito pobres, a viver nas regiões costeiras da Colômbia. A história deles tinha sido ignorada, porque a História era escrita principalmente por pessoas de origem espanhola, e quanto mais branco se fosse, mais probabilidades se tinha de a sua história aparecer nos livros de História colombiana. Por isso, um negro colombiano a viver nas áreas litorais tinha de ser bastante invisível. O livro sobre os povos costeiros da Colômbia tornou-se quase um best-seller, era uma história tão nova e as pessoas estavam ansiosas por este tipo de trabalhos. De facto, ele regressou a Cartagena em 1997 para celebrar o 20º aniversário da primeira conferência. Na primeira conferência, estavam 72 pessoas; em 1997, estavam 1700, que vieram de todo o mundo e se juntaram para falar de investigação-acção participativa!

E também conheceu Paulo Freire?

Num dos gabinetes da Universidade do Minho há uma fotografia do Paulo Freire. Eu também tenho uma fotografia dele no meu gabinete no Canadá. Na Tanzânia, descobrimos pela primeira vez o livro do Paulo em 1971, o mesmo ano em que ele veio visitar o país.

Éramos jovens, educadores muito idealistas, queríamos mudar o mundo. Até aí ninguém tinha falado da possibilidade de transformar o mundo usando a educação. Até aí eram só partidos políticos, movimentos culturais, algo de que nenhum de nós fazia parte. Até podíamos fazer parte de movimentos, mas qual era o papel dos educadores? Então apareceu um livro a dizer que a educação, a maneira como ensinamos e aprendemos, pode contribuir para transformar o mundo. Isto foi como a luz, como encontrar o Corão pela primeira vez, para quem acredite nisso: uma revelação. E acabou por ser aquilo que todos tínhamos descoberto, que não só ele era um intelectual – era, de facto, um bom intelectual, mas também um dos melhores seres humanos que algum de nós alguma vez conheceu. Tinha uma capacidade fabulosa para a amizade; quando nos sentávamos com ele, fazia-nos sentir de repente que éramos os seus melhores amigos. Deu-nos a sua contribuição específica para a pesquisa participativa. Pedimos-lhe que falasse no Instituto de Educação de Adultos sobre metodologia de pesquisa e mais tarde transcrevemos e publicámos. E também no capítulo três do livro *Pedagogia do Oprimido,* ele fala de "investigação temática", e isso é uma espécie de descrição técnica do processo que usaram. Tive a sorte de poder manter-me em contacto com ele, de diferentes maneiras, durante toda a sua vida. Mais tarde, ele pôde regressar ao Brasil, enquanto eu me tornei activo no Conselho Internacional para a Educação de Adultos, de que Paulo foi Presidente honorário (o segundo Presidente honorário, o primeiro era Julius Nyerere) até à sua morte.



APARECEU UM LIVRO A DIZER QUE A EDUCAÇÃO, A MANEIRA COMO ENSINAMOS E APRENDEMOS, PODE CONTRIBUIR PARA TRANSFORMAR O MUNDO. ISTO FOI COMO A LUZ, COMO ENCONTRAR O CORÃO PELA PRIMEIRA VEZ, PARA QUEM ACREDITE NISSO: UMA REVELAÇÃO.

E qual era o papel deste Conselho Internacional para a Educação de Adultos?

O Conselho Internacional era uma rede não-governamental que unia educadores de adultos, educadores populares de todo o mundo, que estavam interessados em usar a educação de adultos para aprofundar a democracia e fazer um mundo melhor. Por isso, no seu auge, tínhamos associações de membros em 122 países, e trabalhávamos com treze grupos diferentes: pesquisa participativa, saúde, temas femininos, literacia, povos indígenas, formação e por aí fora. No seu auge, provavelmente em meados dos anos 80 e princípios dos 90, era uma organização não-governamental muito poderosa, com alguns líderes maravilhosos vindos de quase todo o mundo.

E a situação hoje?

O Conselho continua a existir, mas os subsídios são difíceis, as agências financiadoras tornaram-se mais tecnocráticas, cortando o financiamento que estava disponível nos anos 70 e 80, que permitia a muitas organizações fazer um trabalho muito criativo e ter muita autonomia. A assistência ao desenvolvimento tornou-se muito mais influenciada pelo Banco Mundial, por exemplo. No entanto, o Con-

selho Internacional para a Educação de Adultos continua a existir, continua a publicar a revista *Convergence*, tem um excelente website, a secretária-geral é muito capaz (uma senhora chamada Celita Eccher, do Uruguai), publica uma revista quinzenal na Internet, chamada *Voices Rising*, que é editada em espanhol, inglês e creio que em francês, está no site *www.icae.org.uy*, tem imensa informação importante, especialmente sobre acções internacionais, conferências internacionais, por vezes livros, e é uma boa fonte de informação.

Li alguns dos seus textos onde faz sempre perguntas. Diz: "Tenho muitas dúvidas". Quer dizer que, quanto mais experiência se tem, mais dúvidas surgem?

Sim. Mas aprendi que às vezes a questão é a melhor resposta. Porque as soluções para qualquer situação são muito baseadas no seu contexto, por isso a resposta para um problema específico de uma comunidade no Oeste do Canadá não é necessariamente a mesma para uma comunidade em Braga, apesar de alguns problemas serem os mesmos. Queremos mais empregos, queremos mais acesso à educação para mais pessoas, mas a história das comunidades é diferente, a história das regiões é diferente, a estrutura da língua é diferente, a história e estrutura de governo são diferentes, a história e as lutas populares são diferentes, e a história dos líderes individuais é diferente.

Muitas vezes é mais importante fazer perguntas, porque a maior parte das vezes as pessoas sabem as respostas. Às vezes preferem ouvir alguém de fora dizê-lo, porque não se sentem confiantes ou porque é perigoso dizê-lo. Lembro-me de estar a trabalhar na Coreia do Sul, há cerca de 12 anos. Estava numa conferência sobre Educação para a Paz, e fui convidado por um educador de adultos para ir à sua cidade falar sobre Educação para a Paz. Incluí no meu discurso um poema que traduzi do coreano. Quando li a tradução, o homem chorou. Depois explicou: "eu próprio não poderia ter lido esse poema", porque na altura a situação era muito complicada, "mas tive a oportunidade de dizer esse poema a estas pessoas todas porque

EXCERTOS DO TEXTO

SOCIAL MOVEMENT LEARNING IN A WORLD AT RISK

Este capítulo apela a que os teóricos e activistas dos movimentos sociais considerem as dimensões da aprendizagem destas poderosas formas de organização humana. Alerta-nos para considerar a possibilidade de as dimensões de aprendizagem nos movimentos sociais poderem ampliar a nossa capacidade para compreender o verdadeiro impacto dos movimentos sociais em relação melhor do que outras explicações políticas ou sociológicas.

(...)

A aprendizagem nos movimentos sociais, do meu ponto de vista, refere-se a vários fenómenos interligados. A Aprendizagem nos Movimentos Sociais é (a) aprendizagem das pessoas que integram qualquer movimento social, (b) aprendizagem das pessoas exteriores a um dado movimento social causada pela acção desse mesmo movimento social.

(...)

Os próprios movimentos sociais definem-se através da criação de novos conhecimentos, novos pensamentos e novas ideias. São uma força socialmente construtiva e uma determinante fundamental do conhecimento humano. Como tal têm implicações profundas na teoria da aprendizagem. Os movimentos sociais são muito mais do que 'lugares de aprendizagem', porque estão no cerne do conteúdo da própria aprendizagem.

(...)

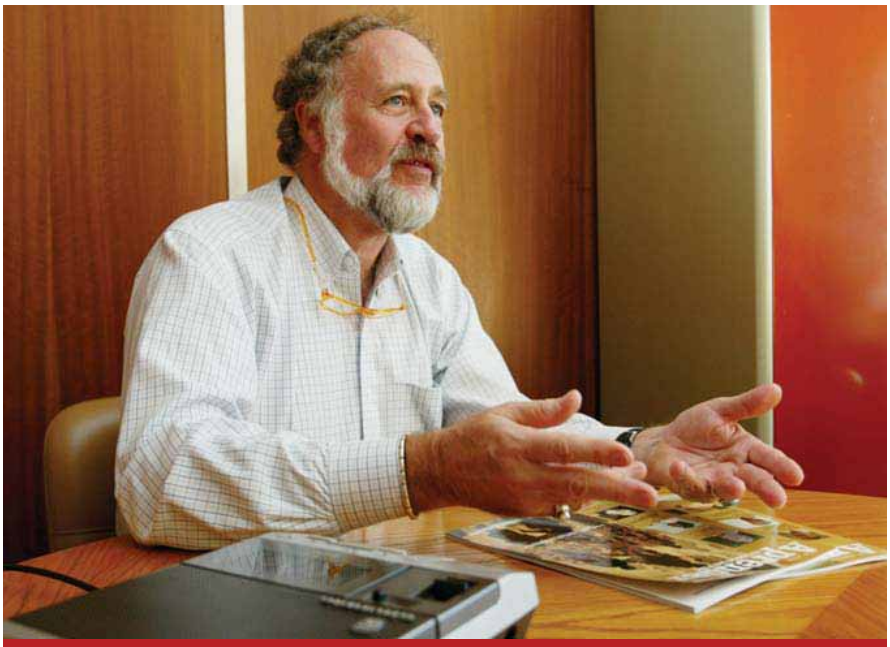
Quer as lideranças dos movimentos sociais estejam conscientes quer não, existe uma criação de conhecimento que emerge e toma forma, assim como a emergência de um leque variado de estratégias de aprendizagem pedagógicas e sociais dentro dos espaços dos movimentos sociais. É por isso que valorizamos os espaços dos movimentos sociais tanto pelo seus processos como pelos seus resultados. O conteúdo pedagógico dos espaços dos movimentos sociais seduz-nos pelas suas tendências específicas e potenciais contribuições. O carácter único dos movimentos sociais pode ser visto no contexto: a) do esmagamento do conhecimento sob a globalização da economia; b) do movimento que vai do protesto à proposta; c) do facto de os actores dos movimentos sociais serem simultaneamente conhecedores, aprendizes e professores que visam a diversificação do conhecimento; d) da diversidade de conhecimentos e modos de saber; e) da transição de formações sociais 'residuais' para 'emergentes'; f) dos contributos para a democratização da sociedade civil e para a governação ao nível das bases populares

(...)

Prestar atenção à aprendizagem nos movimentos sociais é essencial no momento transformativo actual. Para sermos capazes de fazer as mudanças na escala que muitos de nós sentem ser necessárias no nosso conturbado mundo, precisamos de ser capazes de ir além do mercado como principal motor da teoria da aprendizagem. Precisamos de ultrapassar as concepções sobre o processo de aprendizagem dos indivíduos, quer adultos quer crianças, que o apresentam como algo descontextualizado, independente do género ou da raça. A nossa capacidade para aprofundar a nossa compreensão dos movimentos sociais depende em parte do estudo que fizermos das dimensões ocultas da acção dos movimentos sociais, a dimensão da aprendizagem. Dar atenção à aprendizagem nos movimentos sociais vai também contribuir para uma melhor compreensão da educação de adultos, popular e transformadora, numa altura em que tal atenção é necessária.

(...)

Dar atenção ao poder de aprendizagem, ao poder de criação de conhecimento em contextos de movimentos sociais é um contributo que pode ser feito por quem está interessado na educação, formação e mobilização das sociedades civis.



APRENDER A IMAGINAR

Um poema de Bud Hall

Alguma vez ouviram ou leram um poema que parece exprimir perfeitamente os vossos sentimentos sobre o mundo em que gostariam de viver? Alguma vez se perguntaram porque é que os poetas são tantas vezes citados em manifestações? Alguma vez viram numa *newsletter* um poema que vos sensibilizasse? Alguma vez escreveram um poema em resposta a assuntos da vossa comunidade ou do mundo? Se responderam que sim a qualquer das questões, então já entraram no mundo da poesia e dos movimentos sociais.

Aprender a Imaginar

Educação tem a ver com as nossas relações, as nossas comunidades, os nossos locais de trabalho,
As nossas bio-regiões, as nossas estruturas políticas, o nosso planeta e o nosso universo.
Tem a ver connosco.
Tem a ver com o tipo de trabalho que fazemos.
Mas, acima de tudo, tem a ver com o direito de imaginar.
Imaginar um contexto em que cada um de nós é respeitado por aquilo que é;
Imaginar uma vida de suficiência e de saúde;
Imaginar que todas as nossas crianças poderão viver sem sofrer abusos;
Imaginar que a violência ou o medo da violência nas vidas de todas as mulheres e crianças poderão diminuir;
Imaginar que a raça virá a ser um código para a criatividade e um contributo

você veio e leu". Às vezes, quem vem de fora pode dizer coisas para apoiar o que as pessoas no local estão a fazer.
Dizem-me que sou um optimista, e eu acho que no geral sou. Tenho muita esperança, mas devo dizer que a actual conjuntura mundial é extremamente preocupante. Vivo no país mesmo ao lado dos EUA. Há um estreitamento do discurso público, e o espaço democrático nos Estados Unidos está a desaparecer. Ser chamado de "liberal" nos EUA até já é um pouco perigoso, por isso pode imaginar-se o que será ser chamado de "radical". E a tendência do actual governo americano, o seu conforto em usar a violência para atingir os seus objectivos nacionalistas muito redutores, tudo isto é extremamente preocupante. Nestas alturas, é bom fazer muitas perguntas sobre a direcção que estamos a tomar.

O seu trabalho actual é promover a criação de emprego?
Não exactamente. Estou muito interessado na Educação Ambiental de Adultos. O que descobrimos com a pesquisa participativa é que se fosse dada a mais pessoas a possibilidade de criar conhecimento, poderíamos conseguir muitas coisas. Se tornarmos a investigação mais democrática, para que muitas pessoas possam criar conhecimento, e esse conhecimento for reconhecido, a democracia é maior.
Ainda temos muito trabalho a fazer. Porque agora temos aceitação. Eu posso ser, por exemplo, um académico e dar uma conferência sobre pesquisa participativa, mas a maior parte da investigação na minha universidade não é assim. A maior parte é tradicional. O que percebi nos últimos anos é que a pesquisa participativa é essencialmente sobre co-criação de conhecimento entre seres humanos, mas a nova questão é: será possível co-criar conhecimento com outras formas de vida que não só a humana? Haverá uma possibilidade de criar conhecimento com outras formas de vida animal? Ou até co-criar conhecimento com plantas, com árvores, com florestas? Acho que a resposta mais provável é que sim.
Por exemplo, na Idade Média, era aceite que os nobres viviam nos seus castelos e tinham poder sobre os seus servos, e a

Revolução Francesa disse-nos que essas relações de poder iriam mudar. No século XIX, disseram-nos que os proprietários tinham poder sobre os trabalhadores, e vimos algumas modificações através da criação de sindicatos e aceitamos hoje que trabalhadores e proprietários possam co-criar um local de trabalho.
Durante muitos anos, achámos que o conhecimento dos homens era superior ao das mulheres, e muitos de nós aprendemos através de árduas lições que as mulheres e os homens podem juntar-se para co-criar conhecimento. Por isso, será tão difícil de acreditar que um dia possamos aprender a co-criar com o resto da natureza? Porque é que essa é uma pergunta importante? Não é mais importante do que a questão da relação entre o conhecimento e a construção da vida democrática, ou de uma vida mais justa para os seres humanos. Mas, sabendo o que sabemos sobre a situação ambiental e ecológica do planeta, se queremos ter um planeta, se queremos ter a Terra e ar e água e árvores e água, precisamos de encontrar uma maneira de ter um contacto mais próximo com estas formas de vida, porque elas vão sobreviver, mas nós talvez não. É por isto que estou interessado nesta questão.

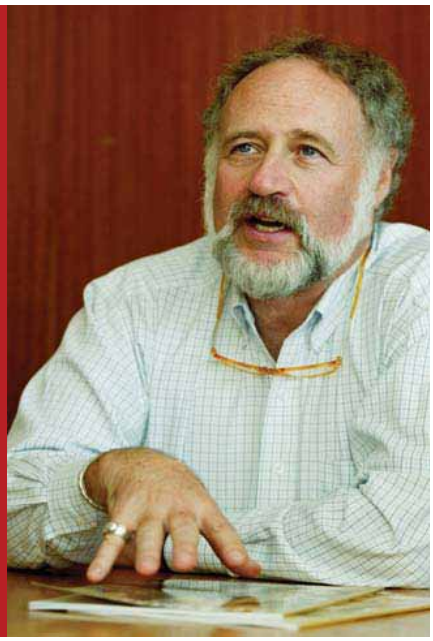
Educação de Adultos ecológica e transformadora?
Sim, Educação de Adultos ecológica e transformadora!

É isto que faz actualmente?
Sim. Eu e a minha mulher, Darlene, escrevemos um livro chamado *A Natureza da Transformação*. Isto é educação ambiental de adultos, e trabalhámos muito nos últimos cinco, seis anos nessa área com grupos comunitários, trabalhámos muito numa forma de pesquisa participativa e educação popular, mas centrando-nos mais na acção ambiental. Hoje em dia, acreditem ou não, sou director de uma faculdade de educação, por isso interesso-me muito pela reforma universitária, acelerando o passo da mudança, porque se não fizermos alguma coisa acerca da maneira como as nossas universidades funcionam, vamos estar a repetir os mesmos problemas. Tudo o que tenho aprendido, aprendi em grupos comunitários e em conversas como esta, em seminários e trabalhando com as pessoas. Não aprendi nada disso na universidade.
Na minha faculdade, sei que os estudantes saem sem consciência suficiente acerca das práticas democráticas, sem consciência suficiente sobre como podem ser membros activos na sociedade e no planeta, e sem sensibilidade suficiente em relação às diferenças entre os seres humanos. O que me preocupa agora é tentar perceber o que podemos fazer para acelerar as mudanças nas universidades para permitir que os estudantes saiam com mais consciência e mais sensibilidade do que muitos de nós. É a mais difícil de todas as lutas que já travei.

Parece que a mudança nas universidades é mais difícil que a mudança no mundo...
Exactamente...

Uma última questão. Que importância é que a poesia tem na sua vida?
Descobri a poesia através da educação de adultos. Lembro-me de uma história de Paulo Freire sobre um grupo de estudo no Recife. Havia um homem, um camponês, que estava a aprender a ler, e que na abordagem à literacia, logo no primeiro dia, tinha de escrever uma palavra. Eles estavam a estudar sílabas: ni-na-nu-no, por aí fora, e o Paulo disse: "agora juntem as sílabas e escrevam uma palavra", e o velhote estava a pensar, e de repente fez um sorriso enorme e o Paulo perguntou-lhe: "o que é que escreveu no seu papel?" e ele tinha escrito "Nina, Nina". E explicou: "é o nome da minha mulher: é a primeira vez na vida que consigo escrever o nome da minha mulher!". Eu achei isto um momento poético "Nina...". De início, a escrita dos recém-alfabetizados é poesia, porque eles não sabem as regras da gramática, por isso juntam palavras que lhes vêm do coração e da mente.

O QUE EU GOSTO NA POESIA É O SEU MISTÉRIO, A SUA MAGIA. COM O FACTO DE ENCADEARMOS AS PALAVRAS DE FORMA NÃO-GRAMATICAL, PODEMOS FAZER DUAS COISAS: UMA, SENTIR, UNIR A VIDA CONCEPTUAL COM A VIDA AFECTIVA E ISSO É ALGO MUITO PODEROSO.
A SEGUNDA COISA É QUE PODE DIZER-SE ALGO NUM POEMA QUE DEMORARIA QUATRO NÚMEROS DESTA REVISTA PARA DIZER



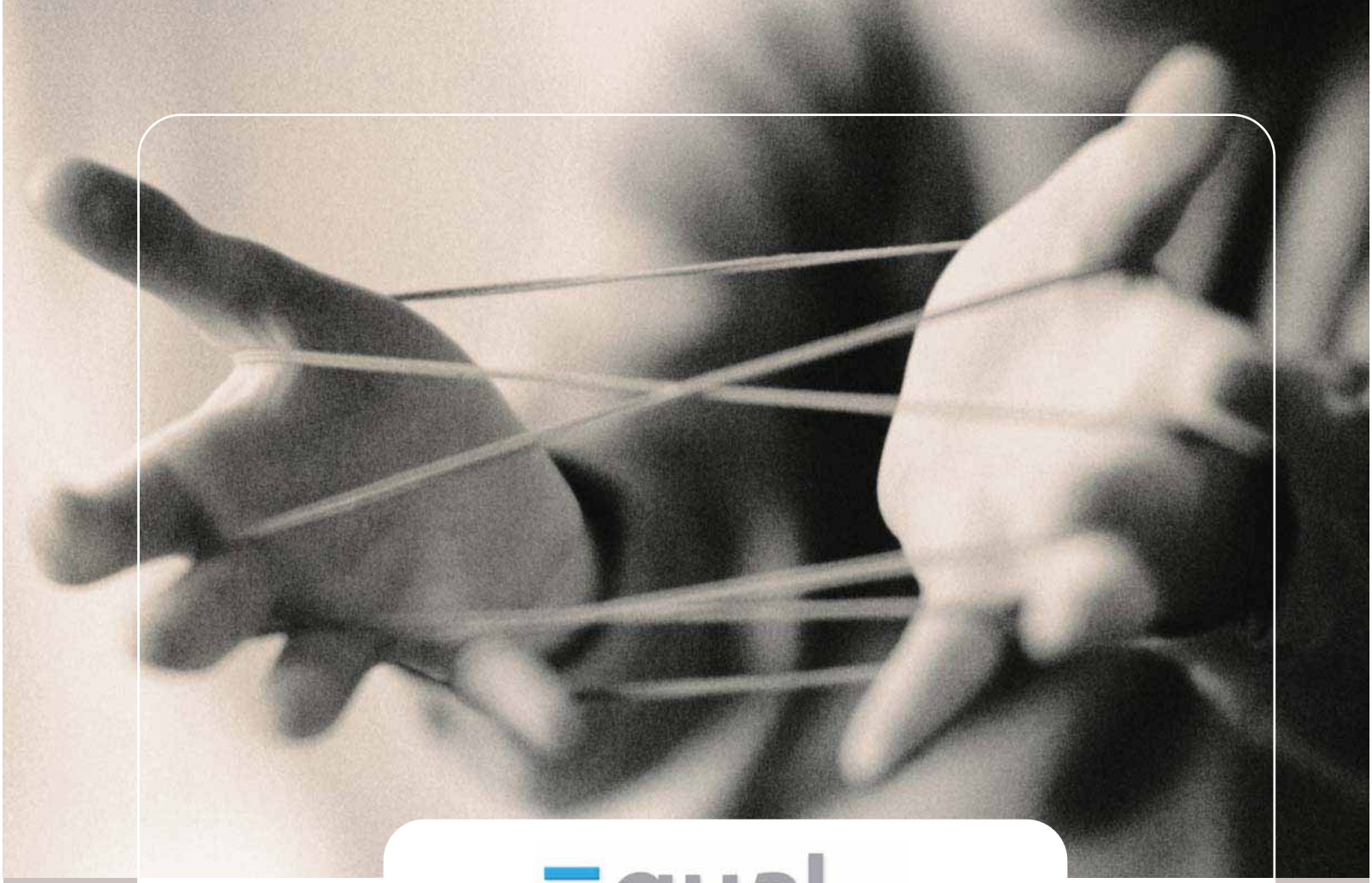
Rapidamente lhes ensinamos que "não, não, não pode juntar Nina a esta ou àquela palavra", ou seja, ensinamos-lhes a não ser poetas, mas, no seu interior, são naturalmente poetas. Quando vamos a manifestações ou a um comício político, ou há talvez um grande orador, ou se publica um folheto, muitas vezes se convida um poeta para recitar um poema, ou se põe um poema no boletim. Como activista, despertou-me a atenção o facto de tantas vezes os poetas tomarem parte nas nossas lutas. Quando estava na Tanzânia, os quartéis-generais da Frelimo (Moçambique) e do MPLA (Angola) estavam sediados lá, e Nyerere deu-lhes espaço para fazerem a sua educação e o seu treino na Tanzânia, que era um lugar

em vez de um filtro de exclusão;
Imaginar relações de harmonia e de ritmo com a Terra;
Imaginar que as diferentes capacidades poderão ser celebradas pelas dádivas que possibilitam;
Imaginar que temos a coragem de falar.
Contudo, para sermos capazes de avançar,
Segurando com firmeza o direito de imaginar e nele ganhando raiz,
Precisamos de aceitar algumas noções muito simples e básicas:
Que as coisas não estão bem da forma como estão;
Que temos a capacidade de transformar as nossas vidas;
Que a actual máquina económica global está a matar seres humanos, todas as outras formas de vida e põe em risco a sobrevivência do planeta;
Que a maneira como pensamos constrói a nossa vida;
Que as nossas vidas, incluindo a nossa raça, género, orientação sexual, aptidões, idade, classe
e relações com a Terra, construem os modos como nós pensamos;
Que as sementes de um mundo transformado existem dentro das nossas comunidades, das nossas escolas, dos nossos movimentos sociais, dos nossos espaços de resistência e até dentro de quem ouve ou lê este poema.

Learning to Imagine

Education is about our relationships, our communities, our places of work,
Our bio-regions, our political structures, our planet and our universe.
It is about us.
It is about the kind of work we do.
But above all it is about the right to imagine.
To imagine a context where we are each respected for who we are;
To imagine a life of sufficiency and health;
To imagine that all our children could live without abuse;
To imagine that violence or the fear of violence in the lives of all women and children could decline;
To imagine that race would be a code for creativity and contribution rather than a filter which excludes;
To imagine relationships of harmony and rhythm with the earth;
To imagine that differences in ability could be cherished for the gifts they make possible;
To imagine that we have the courage to speak.
But to be able to move forward
Taking firm hold of or on the right to imagine,
We need to accept some quite simple and basic notions:
That things are not OK the way they are;
That we have the capacity to transform our lives;
That the current global economic machine is killing humans, all other forms of life and puts the survival of the planet at risk;
That the ways in which we think constructs our lives;
That our lives, including our race, gender, sexual orientation, abilities, age, class and relations with the earth, construct the ways in which we think;
That the seeds of a transformed world exists within our communities, our schools, our social movements, our locations of resistance and even amongst those who hear or read this poem.

seguro para eles. Agostinho Neto era um grande líder político e também era poeta; no movimento sandinista na Nicarágua de 1980-81, eram todos poetas. Fiquei a pensar que devia haver algo especial.
De volta à sua pergunta, o que eu gosto na poesia é o seu mistério, a sua magia. Com o facto de encadearmos as palavras de forma não-gramatical, podemos fazer duas coisas: uma, sentir, unir o cognitivo, a vida conceptual com a vida afectiva, de maneira que o coração e a mente se unem, e isso é algo muito poderoso. A segunda coisa é que a poesia pode ser muito mais concisa, pode dizer-se algo num poema que demoraria quatro números desta revista para dizer. Porquê, porque é que é assim? Não sei. Mas essa é a magia da poesia.
Nos últimos dez anos, na Universidade de Toronto, tenho dado uma cadeira chamada "Poesia, Movimentos Sociais e Educação de Adultos". Não lemos análises de poesia de ninguém, não fazemos crítica literária, trazemos poemas. Se estamos interessados em desenvolvimento rural, procuramos um poema. Eu diria "Alberto, traga um poema. Não quero uma história sobre Faro, nenhum texto intelectual. Traga-me um poema sobre o que está a acontecer." E digo o mesmo a si, pode estar interessado no assunto da paz mundial, eu não quero um grande discurso de Kofi Annan sobre paz mundial, ou mesmo um texto de algum escritor indiano, não, encontre-me um poema e aí teremos a nossa conversa. Às vezes perguntam-me "Tenho de escrever um poema?", e eu digo, "não, não tem de escrever um poema, mas tem de estar preparado para ter uma conversa com base na poesia". Todos os alunos que vieram às minhas aulas escreveram poemas, todos se transformaram em poetas. Alguns já o eram e vieram às aulas porque estavam curiosos acerca de como um educador aborda a poesia. A maioria deles eram pessoas que nunca tinham sido poetas, alguns acabaram por se tornar poetas com obra publicada, muitos deles usam a poesia no seu trabalho. A poesia tem um poder maravilhoso, tal como a música. A música é muito poderosa mas a poesia tem um lugar muito especial e já me ofereceu tanta coisa.



equal

"de igual para igual"

PROGRAMA DE INICIATIVA COMUNITÁRIA EQUAL

COMBATER AS DESIGUALDADES E AS DISCRIMINAÇÕES
QUALIFICAR AS PESSOAS E AS ORGANIZAÇÕES

Para mais informações consultar

www.equal.pt

Gabinete de Gestão Equal
Av. da República, 62 - 7º; 1050-197 Lisboa
Tel.: 21 799 49 30 o Fax. 21 793 39 20; E-mail: equal@equal.pt

UNIÃO EUROPEIA
FUNDO SOCIAL EUROPEU

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

APRENDER A TER SAÚDE

NO DOSSIER DESTA EDIÇÃO MOSTRAMOS COMO A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E A SAÚDE ESTÃO INTIMAMENTE LIGADAS. EM ACÇÕES DE MEDICINA PREVENTIVA, COMO A PRATICADA PELA UNIDADE MÓVEL DA MOITA, OU EM ACÇÕES DE FORMAÇÃO, COMO MOSTRA A NOSSA REPORTAGEM EM PALMELA. AFINAL, VIVER COM SAÚDE É TAMBÉM UM OBJECTO (E BOM) DE APRENDIZAGEM, COMO APONTA ANTÓNIO CARDOSO FERREIRA. NOUTRO PLANO, BERTA NUNES MOSTRA COMO OS SABERES DAS COMUNIDADES, SEJAM ELES INFORMAIS, POPULARES OU PROFISSIONAIS, SERVEM PARA RESOLVER MUITOS PROBLEMAS DE SAÚDE. DE VOLTA À ESTRADA, A REPORTAGEM EM CASTELO BRANCO MOSTRA COMO SE PROMOVE A SAÚDE USANDO A INTERNET PARA FORMAR TÉCNICOS QUE AJUDAM AGRICULTORES A ADOPTAR MEDIDAS DE HIGIENE E SEGURANÇA. FINALMENTE, ROGÉRIO ROQUE AMARO EXPLICA COMO SAÚDE E DESENVOLVIMENTO PASSARAM A SER COMPONENTES FUNDAMENTAIS DO BEM-ESTAR, E COMO A SAÚDE COMUNITÁRIA É UM PILAR DO DESENVOLVIMENTO.

SAÚDE, HIGIENE E SEGURANÇA ALIMENTAR

DUAS EXPERIÊNCIAS EXEMPLARES

Texto: **Guiomar Belo Marques** # Fotografias: **Paulo Figueiredo**

NO CENTRO DE SAÚDE (CS) DA MOITA EXISTE UMA UNIDADE MÓVEL QUE SE DESLOCA A LOCALIDADES DO CONCELHO. TAMBÉM O CS DE PALMELA SE TEM PREOCUPADO EM PROMOVER A SAÚDE NA ÁREA DA HIGIENE E SEGURANÇA ALIMENTAR. DUAS EXPERIÊNCIAS EXEMPLARES, PELOS RESULTADOS OBTIDOS, E TAMBÉM POR REVELAREM O QUANTO AS COMUNIDADES PODEM, TAMBÉM ELAS, GERAR AGENTES DIVULGADORES DA PREVENÇÃO.

Todas as quartas-feiras, a Unidade Móvel (UM) do Centro de Saúde (CS) da Moita estaciona no mais movimentado largo de Sarilhos Pequenos para aí fazer o seu atendimento semanal à população da freguesia, caracterizada pela predominância de idosos, e toda ela inscrita no CS. Organizadamente, os utentes aguardam a sua vez no exterior da carrinha. Lá dentro são feitos pequenos tratamentos, planeamento familiar, passam-se receitas relacionadas com doença crónica, marcam-se consultas, vacina-se, fazem-se rastreios, etc. Se é detectado algum problema que inspire cuidados, particularmente no caso dos diabéticos ou hipertensos, é feito o encaminhamento para o CS. Equipada com tudo aquilo que é indispensável para cumprir com o serviço que presta, a unidade móvel conta com dois médicos de saúde pública, um outro de medicina de família e dois enfermeiros. A equipa que faz ainda visitas domiciliárias, principalmente a doentes acamados. A Junta de Freguesia disponibilizou uma sala onde são feitas acções de sensibilização por um fisioterapeuta.

Diferente é o contexto vivido na Quinta

Luís Hermenegildo: dar apoio complementar ao Centro de Saúde

Luciana Bastos: superar barreiras

da Fonte de Prata, o outro local ao qual a UM se desloca semanalmente às quintas-feiras. Apesar de não distar muito do Centro de Saúde, as suas características específicas ditaram a necessidade de também este bairro receber as visitas deste serviço. Segundo Luciana Bastos, uma das médicas de saúde pública que faz parte desta equipa, trata-se de uma população maioritariamente constituída por imigrantes. Existem muitos jovens, mas a percentagem de inscritos no CS é ainda considerada baixa. "As pessoas não vão às consultas e, portanto, um dos nossos objectivos é sensibilizá-las para a importância da saúde e convidá-las a inscreverem-se, já que a função principal desta UM é chegar aos locais onde existem barreiras, sejam elas físicas, como é o caso de Sarilhos, ou sociais, como neste segundo caso. Na Quinta da fonte de Prata trabalhamos em colaboração com a Associação da Paragem das Freiras, além de recorrermos a um café como ponto de distribuição".

Um trabalho com dois anos

Apesar de se encontrar ao serviço do CS da Moita, esta Unidade Móvel foi-lhe atribuída ao abrigo do Projecto Saúde XXI, que goza de fundos comunitários e é gerido pela Direcção-Geral de Saúde, na sequência de um projecto apresentado por este CS. Uma vez aprovado, a equipa avançou, então, para a realização de inquéritos de prospecção de necessidades, porta a porta, em 2003, e no início do ano seguinte iniciaram a sua actividade nas duas localidades inicialmente seleccionadas, embora esteja previsto avançarem para outras duas dentro em breve. "A ideia nunca foi a de transformar a Unidade Móvel numa extensão do Centro de Saúde, mas antes a de dar apoio complementar", explica Luís Hermenegildo, responsável pelo projecto. "Embora a sua função seja a de fazer rastreios, prestar cuidados primários e desenvolver acções de sensibilização, a equipa tem de estar sempre atenta a outras necessidades que vão surgindo", acrescenta este médico que considera que na promoção da saúde a Unidade Móvel "é muito mais eficaz do que a dada no Centro de Saúde. Aliás, temos o projecto de fazer animação de rua com esse mesmo objectivo, já que as pessoas é que têm de perceber em que devem mudar; não somos nós que vamos dizer como o deverão fazer".

> A construção de um projecto de vida é fundamental e é algo que pode ser feito em qualquer altura da vida, independentemente da idade

Muito dinâmico e possuindo há já alguns anos diversos projectos inovadores destinados a promover a saúde, particularmente junto de crianças, jovens e idosos, é talvez a população activa aquela à qual tem sido prestada menor atenção em termos de acções específicas. *Convivências/Envelhecer, com Projecto* constitui um dos mais interessantes conceitos de aplicação prática deste CS. Partindo da constatação de que havia muitos idosos que recorriam ao Centro semanalmente, não objectivamente por questões de saúde, mas antes por falta de projecto de vida, solidão e reduzida auto-estima, este projecto consistiu na criação de um grupo, composto actualmente por cerca de 33 idosos, e que, não

Ricardina e Ana Serra: a acção de formação ensinou a chefe de cozinha a perceber como confeccionar pratos mais saudáveis

sendo exactamente de interajuda, permite troca de experiências e de apoio, desenvolvendo-se, ainda, outras actividades. A funcionar há cinco anos, este grupo reúne três vezes por semana para conversar, passear, receber massagens, programar actividades, etc. Para os técnicos do Centro directamente envolvidos neste projecto, não há qualquer dúvida quanto à positiva evolução das conversas, inicialmente muito circunscritas à doença e agora tão diferentes, ao prazer em desenvolverem actividades e, ainda, à redução significativa de consultas solicitadas por aqueles que compõem o grupo. Ou seja, os problemas de solidão foram ultrapassados, que o mesmo é dizer, a saúde mental (e com ela a física) melhorou consideravelmente.

Luís Hermenegildo faz questão de salientar que toda esta actividade do Centro de Saúde tem a ver "com o conceito de saúde que nós temos, no caminho do bem-estar e da boa saúde mental. A construção de um projecto de vida é fundamental e é algo que pode ser feito em qualquer altura da vida, independentemente da idade. O melhor projecto de vida é aquele que permite levar um moribundo a pensar no que ainda pode fazer".

Formar para melhor alimentar

Dora é auxiliar de acção educativa na EB 2,3 Hermenegildo Capelo, em Palmela, mas foi destacada para fazer o atendimento no bar da escola. Sem formação específica para exercer esta função, tem procurado desempenhá-la o melhor possível dentro das condições existentes e do seu bom senso. Quando lhe foi proposto realizar uma acção de formação integrada no projecto de *Alimentação Saudável Com Peso e Medida*, promovido pela Câmara Municipal de Palmela em colaboração com o Centro de Saúde, Dora não hesitou em aceitar. "Quis fazê-la, e a escola também queria que fosse alguém do bar", explica. Sobre aquilo que lá aprendeu, realça que agora sabe melhor como acondicionar os alimentos, "o que temos no bar e não deveríamos ter, como um balcão não refrigerado onde guardamos alimentos, e que têm a ver com a estrutura do próprio bar. Aprendi, também, como devo descongelar o pão, que antes metíamos no microondas e pronto". Estas, e muitas outras coisas que Dora, assim de repente, não sabe dizer, mas se confrontada com elas sabe como fazer, foram uma importante ajuda no seu trabalho, que o mesmo é dizer, para um mais saudável serviço prestado aos alunos da escola.

João Diegues, médico de saude pública: a formação foi pensada para prever as toxi-infecções alimentares e ajudar as funcionárias a entenderem a importância da sua própria valorização profissional

Também Dina, como é chamada Ricardina, a chefe de cozinha da cantina, sabe agora melhor como conjugar os alimentos. Tal como Dora, fez esta formação (embora já anteriormente tivesse feito várias outras da responsabilidade da DREL) sob proposta da escola mas também por ter interesse. No seu caso, foi particularmente importante perceber como pode confeccionar os pratos de modo mais saudável. "Aprendemos a não dar tantos fritos, embora também aconteça que por vezes damos aos alunos coisas que são aconselháveis e eles acabam por as deixar no prato. É o caso da sopa, por exemplo, que muitos não comem, porque a má alimentação já vem de casa. Procuro dar sempre legumes, mas como uns os preferem crus e outros cozinhados, compomos os pratos com uns e outros, ou seja, damos legumes cozidos, mas também pomos alface e cenoura ralada". Embora a elaboração dos menus semanais não seja da sua directa responsabilidade, considera muito importante aquilo que aprendeu para a confecção mais saudável e equilibrada dos pratos.

Ana Serra, presidente do Conselho Executivo da escola, tem consciência das dificuldades existentes para que os alunos comam o que lhes é proposto. "Há limitações que vão para lá das possibilidades que temos", afirma. "Procuramos sensibilizar os pais, mas muitos deles são resistentes a aceitar sugestões. Não entendem, por exemplo, por que razão a escola não vende determinado tipo de refrigerantes, como a coca-cola, se são bebidas que eles habitualmente deixam os filhos consumir. Por outro lado, temos consciência da necessidade de fazermos obras no bar e de lá colocar um balcão de refrigeração, mas ainda não o conseguimos fazer porque o bar é, precisamente, a única fonte de receitas que a escola possui. No entanto, garante,"iremos fazê-las o mais depressa possível".

Com Peso e Medida

Dirigido às auxiliares que trabalham nas escolas e jardins-de-infância, ou em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) do concelho de Palmela, o III Curso sobre Alimentação Saudável decorreu em Julho de 2004 e abrangeu 40 funcionárias, depois de em 2003 ter acolhido 86 responsáveis pelo fornecimento de refeições a 823 crianças. Consequência de uma parceria entre a autarquia e o Centro de Saúde, João Diegues, médico de saúde pública e responsável pela Saúde Escolar deste Centro, recorda que "este projecto começou com um diagnóstico feito no Centro de Saúde relativamente às condições higieno-sanitárias das escolas às quais fomos regularmente. Portanto, esta acção de formação foi pensada em termos de prevenção de toxi-infecções alimentares e uma parte foi feita por nós, outra por uma dietista e uma terceira por uma cozinheira, para introduzir a temática da alimentação racional. Também procurámos ver com as funcionárias as condições de trabalho de que dispõem e como melhor podem funcionar nesse contexto, além de as ajudarmos a entender a importância da sua própria valorização profissional".

O balanço actualmente feito por este médico é claramente positivo já que, no espaço de dois anos, foi possível sensibilizar um total de 160 funcionárias, além de melhor terem aferido "o que é que nós, enquanto técnicos, podemos dar como suporte para melhorar as condições de trabalhos destas pessoas, além de as ajudarmos a se auto-valorizarem e avaliarem, para depois serem capazes de, no dia a dia, introduzirem melhorias".

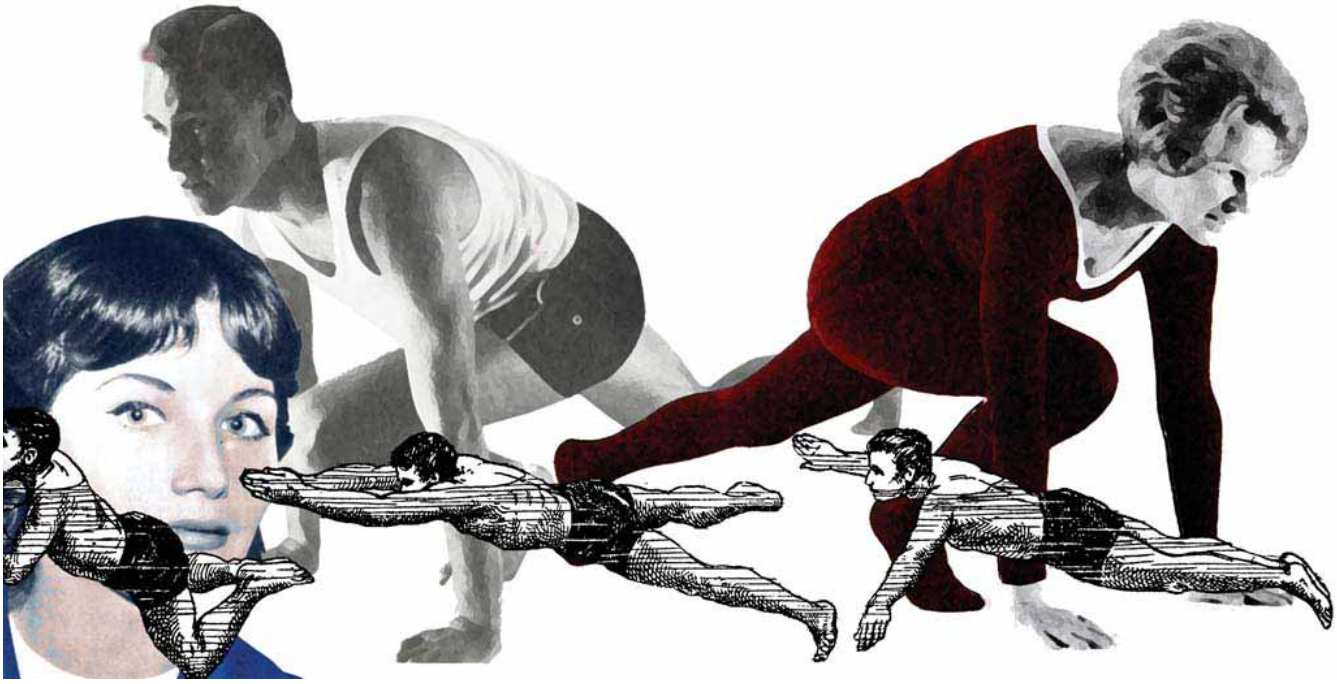
Para João Diegues, os principais objectivos que esta formação se propunha atingir foram alcançados, já que as mulheres que nela participaram passaram a sentir-se mais valorizadas, "o que também é importante, porque não nos interessa, em termos de saúde pública, que nos vejam como estando aqui meramente para fiscalizar, mas também para colaborar e procurar uma contínua melhoria de qualidade. Queremos que nos vejam como parceiros de mudança".

APRENDER A PROMOVER A SAÚDE AO LONGO DA VIDA

"APRENDER AO LONGO DA VIDA" É UM BOM MOTE PARA FALAR DA PROMOÇÃO DA SAÚDE, NA PERSPECTIVA DO "APRENDER FAZENDO"/"APRENDER VIVENDO"/"APRENDER A SER MAIS".

Texto: **António Cardoso Ferreira** (médico de saúde pública)
Ilustração: **Luís Miguel Castro**

"A saúde é a capacidade de cada homem, mulher ou criança para criar e lutar pelo seu projecto de vida pessoal e original em direcção ao bem-estar."
Christoph Djours



A visão do "aprender" aparece-nos muito mais larga do que quando se refere apenas ao que se julga saber através da leitura dos livros, pois passa necessariamente por conscientizar, corporizar, saborear, sonhar, criar, aceitar limites e construir mudanças em interacção com os outros e com o ambiente que nos rodeia, avaliando e reformulando os passos que damos. Será este, afinal, o projecto de vida que cada um de nós e cada comunidade poderão desenvolver em direcção a um bem-estar que nunca será completo, porque somos limitados, mas que, por isso mesmo, é dinâmico, e aponta para um futuro que ultrapassa a nossa própria morte.

Pensar Saúde

Nascemos trazendo connosco uma energia potencial e um conjunto de limitações, assentes na nossa carga genética, à espera do desenvolvimento que decorrerá da nossa relação com os outros, com o mundo e com a história.

Podemos dizer que a saúde é então uma semente que faz parte de nós, desde o início, um recurso para enfrentar os desafios da vida, se for devidamente regada e adubada, dia a dia.

Uma vez, em conversa com um grupo de pastores da Serra da Estrela, e lembrando-me das caminhadas de vários dias que eles faziam nos tempos de transumância, levando os rebanhos para pastos muito distantes, ocorreu-me comparar a saúde a uma cabaça com água fresca, que cada pastor costumava levar consigo, procurando não a esvaziar nunca até encontrar uma nova nascente onde pudesse enchê-la de novo. Penso que a comparação resultou, na medida em que abre a porta para a ideia de que está nas nossas mãos promover o nosso potencial de saúde, através dos nossos comportamentos, em vez de nos limitarmos a "invocar Santa Bárbara quando ouvimos os trovões", isto é, em vez de reduzirmos a relação que temos com a nossa própria saúde apenas a uma correcção dos desequilíbrios resultantes das doenças e acidentes que nos atinjam. Infelizmente, as próprias políticas de saúde, neste país aparentemente desenvolvido, têm-se centrado quase só nos tratamentos e pouco tem sido investido na saúde

como um bem a promover. Claro que há bastantes situações em que surgem problemas de saúde condicionados por factores que são independentes dos nossos comportamentos. No entanto, mesmo em relação a essas situações, a nossa capacidade para enfrentá-las e corrigi-las depende em grande parte da forma como promovemos a nossa saúde.
Por outro lado, actualmente, as principais causas de morte e incapacidade prematuras nos países desenvolvidos (doenças cardiovasculares, cancro, causas violentas, doenças sexualmente transmissíveis, toxicodependências, etc) têm a ver com a prática de comportamentos de risco em que se despreza a importância do potencial de saúde. Por isso mesmo, os grandes investimentos económicos no diagnóstico e tratamento de doenças têm tido resultados bastante fracos no que respeita à relação custo-benefício.
Falemos pois da saúde que, da semente à nascença, se pode tornar uma árvore frondosa por dentro de cada um de nós, através do desenvolvimento de competências partilhadas com os outros, da longa aprendizagem a partir da vida, escolhendo caminhos, avaliando resultados, saboreando prazeres que nos expandem, sonhando mudanças e tentando construí-las em comunidade e em diálogo com a natureza que nos sustenta.

Promoção da saúde – Que práticas

Os princípios acima enunciados pretendem apenas constituir um enquadramento, no contexto do qual gostaria de apontar algumas estratégias em que acredito e referir sinteticamente meia dúzia de experiências significativas na minha própria aprendizagem em torno dos processos de promoção da saúde.
Curiosamente, ao pensar nestas experiências, verifico que escolhi exemplos que decorreram entre 1975 e o presente, mas que na sua maioria dizem respeito às duas primeiras décadas.
Aqueles que estão mais por dentro dos investimentos que as políticas de saúde e educação têm vindo a efectuar no âmbito da promoção da saúde junto de crianças, jovens e comunidades locais, decerto concordarão com a referência de que, nos últimos anos, este investimento tem vindo a decair, e que outras prioridades têm vindo a preencher o seu lugar em ambos os ministérios ...
Quanto às estratégias a desenvolver, temo-nos vindo a afastar cada vez mais das velhas
intervenções expositivas e pontuais para muita gente, injectando saberes que se esquecem facilmente porque não chegam a ser tocados nem saboreados na própria vida das pessoas.
Também me vou afastando dos slogans e lições em que se tenta impor os caminhos dos "não" que alimentam medos e geram proibições.
Em vez disso, vão-se multiplicando as estratégias de promover a saúde "porque sim", pelo caminho positivo de procurarmos ser mais livres, mais solidários e mais felizes, pois só a vivência desse caminho positivo e a esperança de conseguirmos ir ainda mais longe podem constituir para nós uma referência forte que nos leve a pôr de lado o que contraria a liberdade, a solidariedade e a alegria.

Aljustrel – Animação Comunitária

Em Aljustrel, entre 1975 e 1982, fiz parte da equipa do Centro de Saúde que desenvolveu diversas iniciativas de promoção de saúde com base em equipas por freguesia, professores, membros da Junta de Freguesia e alguns voluntários. Procurávamos sobretudo estar atentos ao que as escolas, as famílias ou a comunidade sentiam necessidade de promover, e não tanto aos critérios nascidos da nossa leitura técnica dos problemas existentes.
Uma experiência que me marcou, por exemplo, foi a Assembleia de Freguesia de Messejana, que, a partir de determinado momento, decidiu reunir regularmente de forma alargada, envolvendo os profissionais de saúde e educação, bem como os membros da comunidade local, distribuindo funções que iam desde a vigilância da água ou da iluminação pública à recolha de críticas e propostas relativas à satisfação das necessidades da população face aos serviços da autarquia, do Centro de Saúde, do apoio aos idosos, etc, tornando-se aquelas reuniões um fórum de intercomunicação e de promoção de iniciativas conjuntas.

Paredes de Coura – Saúde e Desenvolvimento das Crianças

No Concelho de Paredes de Coura, entre 1982 e 1987, a equipa do Centro de Saúde, de que fiz parte, identificou como prioritário o problema das deficientes condições de saúde e desenvolvimento de competências psicossociais em relação às crianças, antes da sua entrada para a escola, muitas delas dispersas por lugares sem cobertura por Jardim de Infância e entregues a si próprias enquanto os pais trabalhavam.
Nasceu assim um Projecto ("À descoberta do ser criança no meio rural") apoiado por uma Associação então criada (OUSAM), impulsionada sobretudo por vários profissionais de saúde e da educação. Este Projecto constitui aliás uma das primeiras experiências portuguesas de educação de infância itinerante, em que se deu atenção especial às iniciativas comunitárias, à comunicação com pais e avós, e à promoção da saúde a partir da realidade de que se ia tomando consciência, sendo de sublinhar que a Associação e o Projecto continuam bem vivos ainda hoje.

Distrito da Guarda – Alimentação Saudável

No Distrito da Guarda, funcionou durante algum tempo uma equipa interdisciplinar que se designou como Grupo Intersectorial para a Alimentação, e cuja actividade foi sobretudo importante entre 1988 e 1993.
De entre as iniciativas de promoção da saúde realizadas por este grupo, com a participação de serviços da saúde, educação, segurança social e associação de pais, são de salientar o "Projecto das Sementes", com distribuição de sementes para desafiar a criação de pequenas hortas escolares, valorizando-se alimentos com importância nutritiva; o "Projecto do pão", envolvendo padeiros, profissionais de saúde, professores e alunos na divulgação do pão como alimento e na promoção do fabrico de pão como alimento e na promoção do fabrico de pão com mais fibras e menos sal.
Um outro projecto promovido também por este grupo chamou-se "Eu sei comer ... e tu?" e teve a participação de dezenas de escolas e jardins-de-infância do distrito; o desafio foi o de cada escola ou jardim promover pelo menos uma iniciativa comunitária em torno da alimentação (festas, exposições, sessões de debate, pesquisas sobre os hábitos alimentares em relação com a cultura local, etc.). O grupo promotor aliou a este desafio a distribuição de materiais de apoio e disponibilizou a colaboração de vários técnicos. Como resultado das iniciativas realizadas publicou-se

um livro e promoveu-se uma exposição itinerante que percorreu depois todo o distrito, servindo ela própria de pretexto para encontros de convívio, encenações, festas e jogos tendo a alimentação como tema central.

Três Experiências no Concelho de Gouveia

Desde 1987, integro a equipa do Centro de Saúde de Gouveia, e parece-me interessante referir aqui três experiências em áreas diferentes.

As caminhadas Há cerca de dez anos, a Escola Secundária de Gouveia promoveu, com o apoio do Centro de Saúde, uma Semana da Saúde, no "mês do coração", e decidiu concluir esta iniciativa com a realização de uma caminhada pela serra, aberta à comunidade local. Foi este o ponto de partida para a criação de um grupo promotor de caminhadas cuja actividade regular se estendeu durante cerca de quatro anos, envolvendo muitas pessoas de diferentes gerações, valorizando-se o exercício físico, a relação com a natureza e o convívio entre crianças, jovens e adultos.

O grupo promotor veio entretanto a dissolver-se, mas a Escola Secundária e outras entidades continuam a organizar caminhadas de vez em quando.

Educação sexual ao nível das crianças O Centro de Saúde tem cooperado com escolas do 1ºciclo e jardins-de-infância no âmbito da educação sexual das crianças.

Em alguns locais tem sido possível realizar iniciativas com continuidade, envolvendo as crianças e respectivos pais, promovendo a comunicação entre todos, integrando a sexualidade com outros aspectos da vida afectiva e relacional, e ajudando os pais a sentirem-se capacitados para intervir de forma adequada face às questões com que se confrontam nesta matéria.

Os jovens face à saúde e à prevenção de comportamentos de risco O Grupo Aprender em Festa (GAF) é uma associação nascida em Gouveia há uns quinze anos, que assume como finalidade a animação do desenvolvimento das pessoas e das comunidades.

Através dela, e em articulação com o Centro de Saúde, escolas e outros espaços, alguns de nós têm vindo a aprender caminhos para animação com jovens, nomeadamente em relação à promoção da saúde.

Neste percurso, demorámos bastante tempo até ultrapassar a fase em que promovíamos iniciativas e nos frustrávamos a seguir porque os jovens não lhes davam a continuidade que desejávamos. Entretanto, hoje já podemos dizer que partilhamos com bastantes jovens diversos projectos, e temos até a alegria de ver que alguns desse jovens vão animando grupos informais, novas associações ou até empresas com impacto entre a juventude. O investimento em processos formativos, ajudando a desenvolver as potencialidades de jovens animadores de outros jovens terá sido um importante passo neste caminho.

As estratégias que têm vindo a constituir o principal suporte na animação com jovens, visando a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco, assentam sobretudo no valor do favorecimento da comunicação inter-pares, na interacção em equipas, nos jogos com simulação de situações, na ponderação dos riscos que vale ou não a pena correr, na responsabilização por iniciativas, na reflexão e avaliação conjunta sobre os resultados conseguidos, na ligação estreita entre o lúdico e o pedagógico e na valorização dos afectos, da solidariedade, da criatividade e da relação com a natureza.

Nos últimos anos, muitas destas iniciativas do GAF com jovens têm estado integradas no Projecto Animabué, no âmbito do Plano Municipal de Prevenção das Toxicodependências.

Tentativa de síntese, pela mão da poesia

Como sintetizar, em jeito de conclusão, as ideias e relatos aqui apresentados em torno da promoção da saúde?

Creio que a abordagem poética é o melhor caminho para esta síntese, porque associa palavras e silêncios, imagens e imaginação, realidade e sonho.

A poesia é afinal também uma energia potencial, à espera que nos deixemos embeber por ela e nos libertemos das amarras que nos condicionam, descobrindo novos caminhos do olhar, do sentir, do fazer e do sonhar.

A minha tentativa de síntese é então a de juntar aqui dois fragmentos de poemas que escrevi à procura de "pensar saúde":

Saúde será talvez
Uma mulher que ri
Enquanto atravessa a tarde
Em passadas largas e firmes

Saúde poderá ser
O voo sereno do pássaro
Por sobre a planície verde

Saúde será também o riso transparente da criança
A melodia da chuva a encher a terra
A ternura das mãos a moldar o barro
O roçar dos pincéis na tela colorida
E todo o trabalho
Que produz saber e transforma o mundo

A saúde é como uma semente
Que nasce connosco
Pequenina
E cresce devagar
À medida que aprendemos
A regá-la e cuidar dela

Dizemos então
Pessoa, cidadão, comunidade
Saúde, educação, ecologia
Liberdade, paz, desenvolvimento
Consciência, afecto, interacção
Alegria e bem-estar e mais-ser

Depois fazemos tranças com estas palavras
E elas dançam por dentro dos nossos corpos
Palavras geradoras de mudança
Pontas de dedos tacteando
A fresta de sol que surge
Quando a esperança se entorna pelo mundo
Como se fosse uma janela
Que começa a abrir-se devagar.

DIREITO DE APRENDER, DIREITO DE ENSINAR

A QUESTÃO DAS MEDICINAS POPULARES

A BIOMEDICINA NÃO RESPONDE A TODOS OS PROBLEMAS DE DOENÇA E SOFRIMENTO HUMANO DE FORMA CABAL. MUITOS PROBLEMAS DE SAÚDE CONTINUARÃO A SER TRATADOS E RESOLVIDOS NOUTROS SECTORES DO SISTEMA LOCAL DE SAÚDE, UTILIZANDO OS RECURSOS DA COMUNIDADE, SEJAM ELES INFORMAIS, POPULARES OU PROFISSIONAIS.

Texto: **Berta Nunes** (Médica em Alfândega da Fé e professora de Antropologia Médica na Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro (UTAD))
Ilustração: **Luís Miguel Castro**

Todos aprendemos ao longo da vida, começamos a aprender já no ventre da nossa mãe e até talvez mesmo antes de sermos concebidos, já que as informações que transportamos nos genes são o resultado de uma longa aprendizagem (ou selecção).

Quando nascemos, nascemos numa família e num grupo social com uma determinada cultura, cultura essa que foi construída por esse grupo social ao longo do tempo e que contribui para a sobrevivência do mesmo e a sua adaptação ao ecossistema de que faz parte.

Nas sociedades complexas em que vivemos, existem culturas dominantes, que possuem instrumentos para impor a sua cultura a outros grupos sociais (subculturas ou culturas dominadas) dessa mesma sociedade. Estas subculturas ou culturas dominadas resistem de várias formas à cultura dominante, podendo ser progressivamente aculturadas (incluídas total ou parcialmente na cultura dominante).

A questão das medicinas populares

Nas sociedades ocidentais, a biomedicina, ou medicina científica, faz parte da cultura dominante e pretende impor a toda a sociedade o seu paradigma (modelo teórico) sobre a saúde, a doença e o corpo.

Segundo este paradigma, que tem vindo a ser criticado como

reducionista e incapaz de lidar com a doença e o sofrimento humano de uma forma global, o corpo é visto como um conjunto de órgãos, tecidos e células que quando funcionam mal, provocam a doença.
É a visão cartesiana da doença, que vê o organismo como um relógio e que pressupõe que quando uma peça avaria é quase sempre possível repará-la ou substituí-la. Também segundo Descartes (século XVI), espírito e matéria são duas realidades distintas cuja natureza é completamente diferente e não sobreponível.
Desta forma, são excluídas deste paradigma explicativo da natureza do corpo e da doença os aspectos psicológicos e sociais do sofrimento humano, o que torna este modelo incapaz de abordar a doença e o sofrimento humano de uma forma holística.
As doenças mentais, segundo este paradigma, não são verdadeiras doenças (pelo menos enquanto não se descobrir alguma anomalia bioquímica ou genética objectivável que permita explicar a causa das mesmas, o que aliás tem sido objecto de investigação) e os factores sociais e culturais que podem causar doenças ou interferir no seu tratamento são simplesmente ignorados.
No entanto, a crítica que tem vindo a ser feita ao paradigma biomédico, de fora e de dentro da instituição médica, tem vindo a alterar esta situação, existindo especialidades médicas, como a medicina geral e familiar, que afirmam como sua referência um paradigma bio-psico-social.
Na tradição "popular" em Portugal (e vou reportar-me aqui ao trabalho de campo que realizei numa aldeia de Trás-os-Montes) [1], o corpo, a saúde e a doença incluem-se num modelo mais abrangente que considera os aspectos psicológicos, sociais e culturais como causas das doenças e do sofrimento humano.
Emoções intensas podem ser causa de doença grave ou mesmo morte, como o medo, a paixão (que na cultura local significa tristeza profunda) e a cólera. Problemas nas relações entre vizinhos, conhecidos ou familiares podem ser causa de doença (mal de inveja, mau olhado, bruxarias – também referidas como "fazer mal a alguém") e a ligação entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos está presente na ideia de que as almas dos defuntos que não puderam ir para "bô lugar" (bom lugar é o equivalente de céu na cultura local), porque "deixaram qualquer coisa por dizer ou por fazer", podem "encostar-se" ou "entrar no corpo" dos vivos e provocar doenças.
Estas doenças e as suas causas são diagnosticadas e tratadas pelos terapeutas locais que são os "homens e mulheres de virtude", também chamados de "sábios" ou "bruxos", sendo as promessas aos santos outro importante recurso terapêutico.
As doenças físicas mais frequentes, como as doenças dos ossos, músculos e tendões, são tratadas pelos endireitas e também pelos médicos, existindo outros recursos utilizados no tratamento das doenças mais comuns, como as plantas medicinais, o mel, o vinho, o vinagre, certos alimentos, etc.

Os sistemas locais de saúde e os seus sectores

Todas as sociedades têm um conjunto de recursos diagnósticos e terapêuticos que lhes permitem lidar com a doença, diagnosticá-la, tratá-la e preveni-la.
Esse conjunto de recursos diagnósticos e terapêuticos é o que Kleinman [2] chama de "sistemas locais de saúde", sendo que estes variam em contextos culturais diferentes. Segundo este autor, podemos encontrar sempre três sectores nos sistemas locais de saúde que têm características diferenciadas.
O sector informal inclui o doente e a sua rede social de apoio (família, vizinhos, amigos, colegas de trabalho, etc.) e é neste sector que se avaliam as queixas do doente, se faz um primeiro diagnóstico e se propõem as primeiras medidas terapêuticas. Também é neste sector que se decide sobre a gravidade da doença e a necessidade ou não de recorrer a outros sectores.
O segundo sector é o sector popular (ou *folk*) que inclui os especialistas da cultura local, que em Trás-os-Montes são os endireitas, os curandeiros, os sábios ou bruxos e outros.
O terceiro sector é o sector profissional, que inclui todas as profissões legalmente reconhecidas para poderem tratar as doenças. Em Portugal, abrange os médicos e as profissões paramédicas, e também as "medicinas alternativas" já legalizadas pela Assembleia da República – acupunctura, naturopatia, homeopatia.
De notar que estas chamadas "medicinas alternativas" são medicinas eruditas e não medicinas populares. A acupunctura, por exemplo, faz parte da medicina tradicional chinesa que, durante séculos, foi a medicina oficial da China, com livros escritos e um sistema de ensino que formava estes terapeutas. Na sociedade chinesa, existem também sistemas locais de saúde com um sector informal e um sector popular (ou *folk*), como foi estudado por vários antropólogos, entre os quais Kleinman e Leslie [3].

Os itinerários terapêuticos

Desta forma, quando uma pessoa adoece, adoece numa família, num grupo social e numa cultura que condiciona as interpretações da doença e as decisões que se tomam para explicar e compreender o mal.
Os itinerários terapêuticos (percursos que a pessoa doente, e frequentemente os seus familiares, descrevem para compreenderem a doença e obterem a cura) são pois variáveis e incluem frequentemente estes três sectores, simultânea ou sequencialmente.
A maior parte dos problemas são resolvidos no sector informal e nas situações mais graves pode recorrer-se ao sector popular ou ao sector profissional.
Um estudo recente (4), numa zona rural de Trás-os-Montes e noutra urbana (cidade do Porto), mostra que 25% dos inquiridos na zona urbana e 72% dos inquiridos na zona rural utilizaram recursos terapêuticos diferentes dos biomédicos. Os mais frequentemente utilizados foram os endireitas, os ervanários, a acupunctura e a homeopatia, nas zonas urbanas; nas zonas rurais, foram os endireitas, os bruxos e os chás. Outros recursos menos frequentemente utilizados foram o *shiatsu*, os massagistas, os produtos naturais, os osteopatas, as rezas, os curandeiros, os padres, as mezinhas caseiras, etc.
Existe pois uma grande variabilidade de recursos terapêuticos que as pessoas utilizam tanto nas zonas urbanas como nas zonas rurais e, segundo este estudo [4], cerca de dois terços dos inquiridos dizem ter ficado satisfeitos com os tratamentos, sendo a principal razão referida a eficácia dos mesmos.
Também verificamos que a maior parte dos inquiridos neste estudo não dizem nada ao médico sobre a utilização destes recursos terapêuticos heterodoxos, porque consideram que os médicos não aceitam esta opção dos doentes ou ainda que não se deve contar tudo ao médico mas apenas aquilo que interessa, sendo o doente que decide o que pode ou não ser apropriado referir ao

médico durante a consulta. No entanto, a quase totalidade dos inquiridos, tanto nas zonas urbanas como nas zonas rurais, discutiram estes tratamentos com a sua família.
Na zona urbana estudada (cidade do Porto), um número considerável de inquiridos consideram que os tratamentos foram caros e deviam ser comparticipados, enquanto nas zonas rurais a quase totalidade considerou os tratamentos baratos e afirmou que "cada um dá o que quer".

A relação entre a biomedicina e as outras medicinas

Põe-se frequentemente o problema da relação entre estes diferentes saberes e, como ficou claro neste estudo [4], os médicos e outros profissionais de saúde têm de uma forma geral uma atitude arrogante e de não-aceitação destes outros recursos terapêuticos.
Sem pôr em causa os grandes avanços da medicina científica e a sua eficácia em muitas situações, a verdade é que a biomedicina não responde a todos os problemas de doença e sofrimento humano de uma forma cabal e muitos problemas de saúde continuarão a ser tratados e resolvidos noutros sectores do sistema local de saúde, utilizando os recursos da comunidade, sejam eles informais, populares ou profissionais.
Segundo Kleinman [2], a perspectiva habitual é a de que são os profissionais de saúde que organizam os cuidados para os leigos, mas o que acontece de facto é que são os leigos que activam o sistema local de saúde, decidindo quando e quem consultar, se aderem ou não ao tratamento, quando mudam para tratamentos alternativos, quando os cuidados são eficazes e se estão ou não satisfeitos com a qualidade dos cuidados.
Desta forma, seria desejável que os profissionais da biomedicina conhecessem estes factos e os incluíssem na sua forma de lidar com a doença e o doente, sob pena da ineficácia do próprio acto médico e de problemas evitáveis na relação com os doentes que os procuram.
A Antropologia da saúde, como ciência que estuda a saúde e a doença em diferentes culturas e grupos sociais, tem sido importante para combater o etnocentrismo dos profissionais de saúde e promover uma melhor compreensão do comportamento dos doentes em contextos diferentes.
A relação entre a biomedicina e as outras medicinas deve ser de respeito mútuo, melhor conhecimento e compreensão do que cada um pode fazer para melhorar a saúde das pessoas e das comunidades.

Alfândega da Fé, Março de 2005

Bibliografia:

1. Nunes Berta, 1997, *O Saber Médico do Povo*, Editora Fim de Século, Lisboa
2. Kleinman Arthur, 1980, *Patients and Healers in the Context of Culture*, University of California Press.
3. Leslie Charles, 1976, *Asian Medical Systems: a Comparative Study*, University of California Press, Berkley.
4. Nunes Berta, 2005, *Itinerários Terapêuticos em Portugal* (aguarda publicação).

Agência Nacional
Sócrates e Leonardo da Vinci

Selo Europeu

Concurso 2005

Aprender uma língua é uma actividade dinâmica e divertida.

Para trás ficaram os longos e monótonos exercícios de gramática!

Os métodos modernos podem ser mais eficazes e divertidos. O objectivo do SELO EUROPEU é estimular o interesse pela aprendizagem de uma língua realçando projectos inovadores em qualquer nível de ensino e formação profissional (do pré-escolar à educação de adultos).

O SELO EUROPEU é atribuído aos projectos mais inovadores neste domínio nos países participantes.

Se a sua escola ou centro de formação está envolvida/o num projecto deste tipo apresente a sua candidatura à Agência Nacional para os Programas Comunitários Sócrates e Leonardo da Vinci.

Candidaturas: 15 de Abril a 30 de Maio

Educação e cultura
Portugal em Acção

www.socleo.pt

AJUDAR OS AGRICULTORES A TRABALHAR EM SEGURANÇA

Texto: **Guiomar Belo Marques** # Fotografias: **Miguel Baltasar**

EM CASTELO BRANCO, AGRICULTURA RIMA COM INTERNET. VINTE E CINCO TÉCNICOS DA ASSOCIAÇÃO DAS MULHERES AGRICULTORAS PORTUGUESAS PARTICIPARAM DE UM PROJECTO DE FORMAÇÃO ON-LINE, APOIADO PELA INICIATIVA COMUNITÁRIA EQUAL. O OBJECTIVO: AJUDAR OS AGRICULTORES A ADOPTAR MEDIDAS DE SEGURANÇA, HIGIENE E SAÚDE.

Entre Março e Julho de 2003, 25 técnicos pertencendo aos diferentes parceiros da Associação das Mulheres Agricultoras Portuguesas (AMAP) no projecto de acção de formação à distância SHSTA (Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho Agrícola) colaram os olhos aos seus computadores e aplicaram-se em melhor perceber como ajudar os agricultores a adoptar as medidas indispensáveis nesta área. A formação foi realizada ao abrigo do OGREASA (Organização e Gestão Responsável do Espaço e das Actividades do Sector Agrícola). Oriundos de organizações e organismos tão distintos quanto o Instituto de Desenvolvimento e Inspecção das Condições de Trabalho (INDICT); a Câmara Municipal de Castelo Branco (CMCA); a Direcção Regional de Agricultura da Beira Interior (DRABI); a Suibeira (Cooperativa de Suinicultores da Beira Interior); a Ovibeira (Associação de Produtores de Ovinos do Sul da Beira); a ACC (Adega Cooperativa da Covilhã); ou as Juntas de Freguesia de Alcains, Ninho do Açor, São Vicente da Beira e Louriçal do Campo, os formandos desta acção apenas se encontraram fisicamente em três sessões presenciais, já que toda a formação decorreu on-line (graças a uma plataforma de E-Learning disponibilizada pela Universidade Aberta), em encontros virtuais, cujos horários foram sendo marcados entre todos de dia para dia, segundo referiu Filomena

Os formandos desta acção apenas se encontraram fisicamente em três sessões presenciais, já que toda a formação decorreu on-line, em encontros virtuais

AnaBragança, Filomena Teixeira, Ana Luísa Gama, Cristina Santos

Teixeira, do ISHST. No fundo, tratou-se de resolver as dificuldades decorrentes da distância geográfica existente entre o conjunto destes formandos, através do recurso às Tecnologias de Informação, funcionando as sessões de trabalho como uma sala de conversação.

Tendo como área de intervenção a região da Beira Interior, "a SHSTA pretendeu promover a implementação de medidas de prevenção em matéria de Saúde e Segurança no sector agrícola, visando a melhoria da qualidade de vida dos seus intervenientes - empresas e seus trabalhadores, e população agrícola em geral", esclarece Ana Bragança, da AMAP. Decorreu ao longo de 150 horas, com uma estrutura modular, permitindo, deste modo, que cada formando participasse à medida do seu próprio ritmo e disponibilidade. "Só depois de cada um cumprir um módulo avançava para outro, o que possibilitou uma evolução personalizada ao longo do curso", explica Ana Luísa Gama, da Ovibeira, uma das formandas. "No entanto", acrescenta, "cada módulo tinha um prazo limite para cada um de nós o completar".

O facto da acção ter decorrido através das TIC também contribuiu para estes formandos melhor saberem recorrer a esta ferramenta. "Havia um que nunca tivera conhecimento de informática e agora domina a técnica perfeitamente", recorda Cristina Santos, da Suibeira, "o que lhe permite ir buscar mais informação para si". Por outro lado, propiciou uma interactividade mais diversificada e dinâmica e um melhor cruzamento de materiais de apoio. "Existe muito pouca informação em português, portanto, esta acção também teve a virtude de adaptar à realidade portuguesa informação específica".

Sem regulamento

A inexistência de um regulamento sobre higiene e segurança para o sector agrícola tem conduzido a situações consideradas muito graves no que a estes aspectos se refere. Por isso, ajudar a ultrapassar o desconhecimento quanto à necessidade de implementar medidas (em muitos casos elementares e de solução simples) nas suas explorações agrícolas, que evitem acidentes, é agora uma tarefa para a qual os 25 formandos estão melhor preparados e até alertados, já que, segundo os próprios afirmam, também eles desconheciam grande parte das medidas que agora aconselham aos agricultores.

Carlos Branco, da DRABI, não tem dúvidas quanto à grande utilidade que teve, para o seu trabalho, o ter frequentado esta acção. "Agora, no meu dia a dia, posso ajudar os agricultores a melhorar as suas condições e, simultaneamente, a aumentarem a sua produção, já que a higiene e a saúde reflectem-se no bom produto". Entre os aspectos que domina agora melhor incluem-se o como manusear, acomodar e guardar os produtos tóxicos. "São vários, muito diferentes e todos eles muito perigosos, pelo que têm de ser bem usados. E acontece que os projectos agrícolas são aprovados sem que alguém se preocupe com esta vertente. Além disso, a maioria das explorações, além de produzir o leite, ainda fabrica queijo, portanto, a falta de condições sanitárias em todo o processo é grave e reflecte-se no produto final. Aqui, na zona de Castelo Branco, temos sistemas de agricultura de baixo impacto negativo no ecossistema. Ora, assim sendo, não é muito complicado fazê-lo em qualidade. O leite é o produto alimentar mais sensível de todos, portanto, não deveria haver uma única sala de ordenha sem tanque de refrigeração. Mas não é isso que acontece, porque enquanto a produção de leite de vaca está regulamentada, a de ovelha não está", conclui.

Tal como Carlos Branco, também Ana Luísa e Cristina Santos concordam que só depois da acção de formação perceberam realmente a importância destas questões. "Agora há aqui um grupo de técnicos que pode ajudar os agricultores, explicando-lhes o que está errado e como o podem alterar. No fundo, ajudá-los a perceber que isso também irá melhorar o desempenho e a produtividade da sua exploração agrícola".

Carlos Branco: acção muito útil

José Maria: percebeu que as que as explorações agrícolas tinham de se modernizar

Um caso raro de boa prática

José Maria Afonso é unanimemente considerado, por este grupo de técnicos, um caso exemplar e, lamentavelmente, quase único na região. A sua exploração agrícola, que se estende ao longo de 220 hectares, é motivo de orgulho para este agricultor de 48 anos e referida por todos os técnicos como uma boa prova de que é possível fazer diferente e bem. Possuindo 900 ovelhas e 600 cabras, nada é aqui deixado ao acaso e muito menos ao abandono. Além de possuir tanques de refrigeração em todas as salas de ordenha, o que permite manter em excelentes condições os mil litros diários de leite que os seus animais produzem, este agricultor não descura o mais ínfimo pormenor: os produtos tóxicos estão devidamente guardados e claramente identificados, as mangueiras correctamente arrumadas em suporte próprio, tal como os extintores, as vassouras, os quadros de electricidade e tudo o mais se encontra em segurança máxima. Não há registo de acidentes de trabalho, mas uma completa caixa de primeiros socorros espreita atenta e, também ela, em local visível e correctamente identificada. As rações dos animais estão acondicionadas em silos que as protegem de ratos, humidades ou outras agressões que as deteriorem. Os seus dois compradores de leite sabem o que levam: os animais, todos de raça pura (as cabras são espanholas e as ovelhas israelitas), crescem com as condições ideais, são correctamente alimentados, não se coçam com pulgas, são felizes e dão um excelente leite cujo destino é o fabrico de queijo.

Natural de Idanha-a-Nova e filho de trabalhadores rurais, pensou um dia em ser toureiro e rumou a Lisboa com esse objectivo. Mas o declínio vivido por esta arte após o 25 de Abril devolveu-o à sua primeira paixão: o campo. Há 25 anos adquiriu a sua primeira propriedade, então com apenas 7 ha, e adquiriu ovelhas. Depois, foi aumentando a área e o número de animais. Afirma, com naturalidade, que tudo o que aprendeu se deveu à própria realidade. "Se fiz um percurso diferente dos demais agricultores da região foi porque percebi que as explorações agrícolas tinham de se modernizar. Aqui todos tinham vacas, galinhas, coelhos, ou milho, seara. Eu decidi só ter ovelhas e borregos, especializar-me, e há seis anos comprei cabras. Em 2000, comecei a concorrer aos fundos comunitários e, no prazo de quatro anos, apresentei dois projectos e temos tido um sucesso acima da média".

Sobre as razões que levaram este filho da terra a seguir um rumo muito diferente dos demais, José Maria não sabe exactamente onde elas residem, mas alvitra, com humor, que talvez se deva ao facto de pertencer ao signo de Virgem e de sempre ter gostado "das coisas bem feitas. Sou perfeccionista e tenho orgulho e prazer no que faço, é muito estimulante. Talvez tenha a ver com isso e com o facto de, no fundo, não sentir o meu trabalho como uma condenação. Gosto de ter as coisas bem feitas, respeito os meus trabalhadores, preocupo-me sempre com os outros pois se não forem eles, o que seria desta casa?" Sempre que admite um trabalhador, este é submetido a exames médicos para se certificar de que está apto para o serviço. Depois, são-lhe dadas todas as instruções necessárias, para que tudo funcione na perfeição. Apesar de isto ter os seus custos, acredita que vale a pena, porque é através deste conjunto de preocupações que o leite ali produzido possui as excelentes qualidades pretendidas. "Agora vou passar um bocadinho porque tenho de pagar os investimentos, mas gostava de fazer a linha completa, fabricando os queijos, até porque os espanhóis absorvem tudo, já que estamos muito mais perto de Espanha do que do Porto ou de Lisboa. Hoje há ovelhas que dão três litros de leite por dia. Se eu dissesse isso aos meus avós, diriam que eu estava louco".

SAÚDE COMUNITÁRIA

UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO

NÃO SE COMPREENDE O RETORNO, NOS ÚLTIMOS ANOS, DA "FEBRE PRODUTIVISTA" NOS CENTROS DE SAÚDE E HOSPITAIS, QUE MANDOU "RETIRAR" OS TÉCNICOS DE SAÚDE DO TRABALHO COMUNITÁRIO, PARA... AUMENTAR OS INDICADORES DE PRODUTIVIDADE.

Texto: **Rogério Roque Amaro** (Economista e Investigador no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE))
Ilustração: **Luís Miguel Castro**

Longe deveriam ir os tempos em que os conceitos e as práticas de Saúde e Desenvolvimento estavam de costas viradas e só indirectamente de forma subordinada se ligavam.
Para um conceito de Desenvolvimento marcadamente economicista e produtivista (em que se confundia com o crescimento económico e/ou só este lhe servia de indicador e caminho), a Saúde era fundamentalmente uma consequência, ou seja: com mais riqueza e níveis de rendimento mais elevados de forma generalizada, também haveria melhor Saúde, com mais e melhores médicos, enfermeiros e outros técnicos, equipamentos e outros recursos, mais medicamentos produzidos por uma indústria farmacêutica mais avançada, mais investigação e progresso técnico nesse domínio, além de uma população com mais poder de compra e, portanto, mais "consumidora", de serviços de saúde (inclusive, de forma preventiva).
Para um conceito de Saúde apenas como "ausência de doença", a sua verificação seria um factor importante para o crescimento económico, entendido como sinónimo ou base essencial do desenvolvimento, no sentido em que uma população saudável (entenda-se "sem doenças") é mais produtiva e pode ser melhor rentabilizada.
Em ambos os casos, tem-se a Economia a determinar, quer a montante (criando condições para a Saúde), quer a jusante (requerendo que ela lhe assegure uma população produtiva).
Não é, no entanto, neste sentido que vão as novas formulações de Saúde e Desenvolvimento, que se têm proposto nos últimos cerca de 30 anos.
Por um lado, a própria Organização Mundial de Saúde passou a considerar a Saúde como um estado e um processo de bem-estar físico e psicológico, ou seja:
não apenas como uma situação, mas como um processo dinâmico, em permanente evolução e transformação;
mas também como um processo integrado, que tem em conta várias dimensões (físicas e psíquicas) e outras vertentes e sistemas de bem-estar, ligando-a às componentes económicas, sociais, ambientais, políticas e culturais em que este se exprime.

Por outro lado, o conceito de Desenvolvimento evoluiu no sentido da importância crescente de aspectos como: multidimensionalidade, participação e *empowerment*, afirmação e promoção de capacidades (mais do que mera satisfação de necessidades), valorização do meio ambiente, envolvimento das comunidades locais, diversidade. Veja-se o significado das novas formulações ligadas aos conceitos de Desenvolvimento Sustentável, Local, Participativo, Humano, Social e Integrado[1].

À luz desta renovação conceptual e das correspondentes práticas, Saúde e Desenvolvimento passaram a ser componentes fundamentais do Bem-Estar, entendido na sua multidimensionalidade, com uma íntima articulação entre si, com, pelo menos, as seguintes consequências:

- O Desenvolvimento, porque multidimensional, não é de origem disciplinar (e portanto não depende só da Economia e da Produção, mas antes interdisciplinar (senão mesmo indisciplinar, convocando factores e dimensões diversas, como a Economia e a Saúde, além de outras de natureza social, ambiental, cultural e política, passando a ser um conceito (e uma prática) integrador(a);
- Sendo o Bem-Estar o resultado (sempre provisório) de um processo dinâmico de um Desenvolvimento, e a Saúde um dos sistemas de Bem-Estar, ela torna-se uma das componentes fundamentais do Desenvolvimento;
- Não é possível portanto falar de Desenvolvimento sem (também) falar de Saúde e vice-versa.

Desinstitucionalização, desmedicalização, desmistificação

Em face destes novos conceitos (e práticas), e vendo a Saúde como pilar do Desenvolvimento, é decisiva a sua "desinstitucionalização"/"desmedicalização"/"desmistificação", no sentido de:

- fazer também "sair dos hospitais";
- democratizar, ou seja, ser protagonizada por todos os cidadãos, como sujeitos principais, e não sobretudo pelos "médicos";
- retirar da auréola de "cientificidade de laboratório", convocando os saberes (rivais) da sabedoria popular e tradicional.

Ora, é no caminho da Saúde Comunitária (ou da intervenção comunitária na área da Saúde) que melhor se realizam estes pressupostos, mas, para isso, são fundamentais **cinco passos metodológicos**:

- **Ir para o terreno**, o que significa colocar a Saúde "na rua", na comunidade, quanto mais não seja porque:
- É lá que estão os problemas, as pessoas e as suas capacidades;
- É mais provável assim desenvolver uma estratégia de prevenção e de gestão proactiva da saúde/bem-estar, em vez de uma mera reacção à doença (lógica curativa);
- Os centros de saúde e os hospitais são em si mesmos inibitórios de uma efectiva participação da população, pelo seu simbolismo e hierarquia técnica;
- A pessoa, quando lá chega, é um doente (objecto de actos médicos) e não um sujeito de um projecto próprio de saúde e bem-estar.

Metodologicamente, isto implica para os técnicos de saúde:

- ir ao território das pessoas/comunidades;
- encontrar pessoas e não doentes;
- para capacitar e não apenas para tratar;
- para estabelecer relações horizontais (de participação das pessoas) e não verticais (de autoridade médico-sanitária)

Esta **metodologia de proximidade** pressupõe, por seu turno:

- deslocar meios (logísticos) para a comunidade;
- descodificar linguagens, destecnicizando as (normalmente herméticas) terminologias da Saúde e mobilizar sobretudo competências relacionais;
- estar disponível para ouvir e aprender e não apenas para ensinar e curar.

Desenvolver actividades de Saúde Comunitária "três em um", ou seja que:

- tenham em conta as necessidades mais prementes;
- mobilizem as capacidades e saberes das pessoas;
- façam a ponte para outras áreas de intervenção (educação, emprego, habitação, cidadania, etc.)

Desenvolver parcerias, com outras instituições, associações e serviços locais (escolas, autarquias, serviços de acção social, IPSSs, associações de moradores e outras locais, empresas, etc.), quer de natureza episódica, quer permanente[2].

Voltar aos centros de saúde/hospitais, no sentido de fazer repercutir nas instituições as aprendizagens, as práticas, as interrogações e os desafios do trabalho comunitário, nomeadamente:

- testemunhando as mais-valias e as experiências adquiridas;
- passando a receber os "doentes" como pessoas, protagonistas dos seus próprios projectos de saúde e bem-estar, de uma maneira menos inibidora;
- confrontando e revolucionando, "a partir de baixo" a instituição;
- contribuindo para a mudança de enquadramento e de concepção da Saúde.

Avaliar sistemática e permanentemente todo o processo, para:

- sistematizar as experiências;
- aprender constantemente;
- melhorar e corrigir a acção;
- desenvolver indicadores que demonstrem a eficiência e a eficácia do trabalho comunitário na Saúde.

É precisamente à luz destes novos conceitos, princípios metodológicos e práticas que não se compreende o retorno, nos últimos anos, da "febre produtivista" nos centros de saúde e hospitais que mandou "retirar" os técnicos de saúde do trabalho comunitário, para... aumentar os indicadores de produtividade, medida pelo número diário de actos médicos, pessoas atendidas, tratamentos efectuados, vacinas e injecções administradas, pensos colocados, etc. Em nome da "produtividade" quantitativista de curto prazo coloca-se em causa a produtividade integrada de longo prazo...

1 Cf. AMARO, Rogério Roque (2003) – "Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria", in **Cadernos de Estudo Africanos**", nº 4, Janeiro/Julho, pág. 37-76.

2 Existem vários exemplos interessantes na cidade de Lisboa de constituição e funcionamento (desde há mais de dez anos) de Grupos Comunitários Locais, autênticas parcerias permanentes para o Desenvolvimento Local: assinalam-se os de Carnide (Bairro da Horta Nova e Padre Cruz), Chelas (Bairro dos Lóios), Galinheiras e Quinta Grande (este interrompido com o realojamento no Alto do Lumiar).

o direito de
Aprender

Contactos:
telefone: 969 593 912
e.mail: aprender@direitodeaprender.com.pt

já à venda

3

conheça os destaques
assine a revista
postos de venda
edições anteriores

TROCA DE IDEIAS

Apostar na formação para elevar a qualidade
Criado com o objectivo principal de promover uma conduta de formação contínua entre empresários e funcionários da restauração algarvia, o Clube Melhor Restauração optou por uma estratégia inédita: constituir-se numa marca que garanta um serviço de qualidade aos clientes dos restaurantes que a ele se associa, fruto da diversidade de oferta formativa e da eficácia dos meios que disponibiliza.

mais notícias

ASSOCIAÇÃO

- O que é a associação O Direito de Aprender
- Estatutos da associação
- Faça-se sócio
- Carta dos direitos dos adultos à educação

NOTÍCIAS

Aluta contra o analfabetismo na Bélgica
Com o propósito de aumentar a oferta de formação e de ensino diferente, a Região da Valónia compromete-se a reforçar a alfabetização e a detecção do analfabetismo.

Um convite ao conhecimento
O MatrizNet concretiza uma prioridade do IPM na estruturação da política museológica, no âmbito da promoção do conhecimento, da investigação e da divulgação das colecções nacionais.

mais notícias

Área da **revista**
Aprender ao longo da vida

Saiba qual é o sumário do número que está à venda, leia alguns artigos de edições anteriores.

Área de **troca de ideias**

Espaço para comentar, pedir esclarecimentos, dialogar sobre temas que foram, ou gostaria de ver tratados na Aprender ao Longo da Vida.

Área de **notícias**

Fique a par do que se está a fazer e do que vai acontecer em Portugal e no Mundo relacionado com a aprendizagem ao longo da vida.

Área da **Associação**
O direito de aprender

Conheça os estatutos e saiba como se envolver nas actividades da associação.

www.direitodeaprender.com.pt

A AUSÊNCIA DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS É UMA FORMA DE CONTROLE SOCIAL

A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS ASSENTA NUM PRINCÍPIO BÁSICO FUNDAMENTAL: A IGUAL DIGNIDADE DE TODOS OS SERES HUMANOS. ORA A COMPREENSÃO DESTE PRINCÍPIO E DAS SUAS IMPLICAÇÕES TANTO NA VIDA QUOTIDIANA COMO NO PLANO ABSTRACTO NÃO É UMA APRENDIZAGEM EVIDENTE NEM ESPONTÂNEA NEM SIMPLES.

Texto: **Alberto Melo** (Director da revista *Aprender ao Longo da Vida*, assessor-principal junto à reitoria da Universidade do Algarve, pós-graduado em Educação de Adultos pela Universidade de Manchester) # Ilustração: **Luís Miguel Castro**

Distanciamento, bem vincado em termos de poder social e económico, mas com igual projecção no que se refere a índices de educação formal ou de acesso à chamada cultura erudita.

Em lugar de me socorrer da suposta objectividade das estatísticas, prefiro ilustrar este depoimento com duas referências que são para mim sintomáticas desta 'especificidade portuguesa' dentro do contexto europeu.

A primeira foi a 'revelação' que me surgiu ao visitar, em 1991, a Europália – um conjunto de exposições na Bélgica que nesse ano escolhera Portugal como tema central. A exposição "Tesouros do Barroco", através daquelas peças dos séculos

A sociedade portuguesa necessita de um forte movimento social que, mobilizando múltiplos e diversos quadrantes, privados e públicos, locais ou regionais, permita pressionar no sentido de um contexto cultural, legal e organizacional mais propício à educação de todos e à cidadania activa e participativa

XVII e XVIII, de um valor incalculável, preparadas com matérias primas – ouro, prata, pedras preciosas – trazidas dos territórios então ocupados pela Coroa portuguesa, é prova inquestionável de que Portugal seria então um dos mais ricos países do mundo, em termos de riqueza acumulada e concentrada. Perante um tal entesouramento, duas opções fundamentais estariam abertas. A primeira seria a do desenvolvimento em prol da população em geral, trocando essas valiosas matérias por um capital produtivo - obras, equipamentos e infraestruturas - capaz de satisfazer as necessidades básicas por todo o território, o que asseguraria desde logo um nível de vida satisfatório a todos e produziria, eventualmente, um efeito multiplicador susceptível de colocar o país entre os pioneiros da 'revolução industrial'. Havia, com efeito, em Portugal um capital potencial mais que suficiente para esse efeito, tanto ou mais importante do que aquele que nos Países Baixos e na Grã-Bretanha veio a assegurar a respectiva "descolagem económica". Tal opção, contudo, era perigosa para a casta que monopolizava o poder e que fazia de Portugal uma verdadeira 'colónia colonizadora'. Investir numa produção de massas significava um acesso alargado por parte dos 'colonizados' ao salário, ao consumo, e tudo o mais que viria por acréscimo. Significava um caminho de inclusão para todos, quando o sistema social se baseava na exclusão da grande maioria, nessa altura (e até aos anos 60 do séc. XX) predominantemente representada pelos camponeses pobres e pelos trabalhadores agrícolas. Então foi possível às considerações sociais falarem mais forte que as lógicas económicas e adoptar-se a segunda opção. O imenso tesouro, então disponível para possíveis investimentos úteis e produtivos, foi artisticamente neutralizado em relicários, custódias, baixelas, inúmeras importações de artigos de luxo e, igualmente, em sumptuosos monumentos de pedra: uma aplicação que reforçava visivelmente o prestígio da classe dominante e, ao mesmo tempo, abortava qualquer hipótese de progresso social e económico.

A segunda constatação, que pessoalmente considero muito reveladora da enraizada *incoesão portuguesa*, é a obsoleta obsessão com o 'prefixo' Dr. (ou Engº ou Arquitecto...) aplicado aos membros da 'elite qualificada'. Em contraste flagrante com os monsieur/madame, mr/ms, ou até os "you", "tu", "usted", ou a facilidade com que se introduzem, nos países de vivência democrática, os nomes próprios logo em diálogos introdutórios, este surpreendente fenómeno revela, a meu ver, por um lado, uma atávica dificuldade em adoptar um apelativo paritário nas relações entre cidadãos após tantos séculos de tratamento desigual entre as "senhorias" e "vossas excelências"[2] e os simples plebeus; e, por outro lado, o atributo de "raridade" com que se pretendeu enaltecer e, ao mesmo tempo, proteger o estatuto de (social, tecnica e culturalmente) "superior". É que, paralelamente à paralisação forçada da sociedade portuguesa, e a fim de manter os 'colonizados' portugueses em permanente situação de resignada aceitação, foi-se propagando a ideologia das virtudes da ignorância, pois "não queira o sapateiro ir além da sua chinela", num processo em que colaborou activa e conscientemente a igreja católica oficial. Saber ler era perigoso, dado que permitiria o acesso a ideias alheias ou opostas aos dogmas em vigor. Era até praticamente interdito, ou fortemente desaconselhado, ler a Bíblia – um acto associado com uma profissão de fé "protestante". A Bíblia era, em princípio, propriedade do ministro da igreja, que regularmente e oralmente a transmitia – na única interpretação religiosamente correcta – ao congregado "rebanho de fiéis".

Um obscurantismo programado

É paradigmático desta posição obscurantista por parte da classe política portuguesa o discurso de um dos ideólogos do regime despótico de Oliveira Salazar. Escreveu Alfredo Pimenta, em 1932, no jornal "A Voz": "*Ensinar o povo português a ler e a escrever, para tomar conhecimento das doutrinas corrosivas de panfletários sem escrúpulos, ou de facécias mal cheirosas que no seu beco escuro vomita todos os dias qualquer garoto da vida airada ou das mentiras criminosas dos foliculários políticos é inadmissível. Logo, concluo eu, para a péssima educação que possui e para a natureza da instrução que lhe vão dar, o povo português já sabe de mais.*" Por certo inspirado por esta fundamentada argumentação, o regime de Salazar tinha já reduzido por esta altura o período de escolaridade mínima de 4 para 3 anos... E, em 1938, um deputado do partido único, Pinto da Mota, afirmava: "Deformar o espírito de quem aprende é a maior das desgraças; é melhor deixá-los analfabetos do que com o espírito deformado... Se nós queremos entregar esse milhão e seiscentos mil analfabetos nas mãos de qualquer professor, esses homens podem vir a transformar-se em inimigos da sociedade."[3]

Dado todo este contexto desfavorável a uma educação de todos, e particularmente dos milhões de adultos portugueses, é natural que se tenha iniciado o séc. XX com uma taxa de analfabetismo bem superior a 60% e que, por ocasião do golpe militar de Abril de 1974, essa taxa não tenha baixado significativamente (quase 40%). E, contudo, estas taxas de analfabetismo serão apenas a 'ponta do iceberg' de um fenómeno ainda mais vasto e profundo. O 1º Estudo Nacional sobre Literacia, apresentado publicamente em Outubro de 1985, avaliava da seguinte forma a capacidade dos adultos portugueses relativamente às competências de leitura, escrita e cálculo:

10,3% (600.000 pessoas) não passam o nível zero;
37% (ou 2 milhões e 300 mil) só atingem o nível 1;
32,1% (2 milhões) não ultrapassam o nível 2.

Ora, como se admite geralmente que os níveis 3 e 4 de com-

petências em literacia / numeracia são hoje exigidos para assegurar uma participação consciente e construtiva na sociedade moderna, serão bem mais de 80%[4] os portugueses excluídos, por esse factor, das bases necessárias ao pleno desenvolvimento das suas capacidades e, por conseguinte, destituídos de uma cidadania em todas as suas componentes[5]. E esta fractura 80%-20% é aparentemente omnipresente nas várias assimetrias da sociedade portuguesa, quer se refira a propriedade ou rendimentos, quer a posse e leitura de livros, a compra de jornais, a fruição de bens culturais...[6]

Vão no mesmo sentido as estatísticas do INE, segundo as quais, entre os cerca de 4,9 milhões de adultos activos, mais de 3,2 milhões não possuem certificação equivalente aos 9 anos de escolaridade (hoje escolaridade mínima obrigatória). Neste domínio, o atraso relativo de Portugal é confrangedor, tanto na comparação com os demais Estados-Membros da União Europeia, como até com muitos países do chamado "Terceiro Mundo". E não apenas as diferenças actuais são significativas, como a evolução recente nos diferentes países da Europa aponta para um agravamento relativo constante da posição portuguesa em matéria de educação e formação da sua população adulta.

Apesar das baixíssimas taxas de escolarização, de qualificação e de demonstração de competências / conhecimentos chave por parte da população adulta portuguesa, nunca a educação de adultos foi prioridade na agenda política dos governantes, quer em Monarquia quer em República, quer em regime ditatorial ou democrático. Os poderes públicos têm sido, assim, capazes de manter um dispositivo eficaz e coerente para desincentivar e impedir as pessoas adultas, e muito especialmente as mais necessitadas, de aceder à aprendizagem básica ou contínua. É que apenas a concretização, ao longo de anos, de uma estratégia voluntarista de elevação dos níveis de educação, de formação e de participação cívica de toda a população adulta poderia fazer face ao autoritarismo e elitismo que ainda caracterizam, de uma maneira geral, as relações e as instituições em Portugal, incluindo obviamente as instâncias e os processos formais da educação e formação.

Principal conclusão a retirar desde já: a classe política portuguesa, os sectores hegemónicos na sociedade de ontem como de hoje, sempre alcançaram o maior sucesso no seu intento, ora deliberado e explícito, ora oculto e subliminar, de impedir que a grande maioria dos adultos portugueses se construísse como cidadãos de pleno direito, a fim de poderem participar de forma informada e consciente na (re)organização e (re)criação da 'res publica'.

Com efeito, educação para todos e plena expressão da cidadania são faces de uma mesma moeda, instrumentos essenciais com que se reforça a democracia, a coesão e justiça sociais numa sociedade. Têm-se revelado como directamente proporcionais, nos vários Estados deste planeta, por um lado, o interesse e o investimento públicos na educação de adultos e no apoio às organizações de cidadãos e, por outro, os níveis de democraticidade nas instituições e na sociedade em geral. A tradicional indiferença ou hostilidade dos poderes públicos portugueses perante a educação de adultos e os movimentos sociais de iniciativa cidadã é causa e efeito de uma sociedade fracturada, ainda autoritária, conservadora, fechada à mudança − em suma, uma sociedade 'deseducadora'. De facto, se não há, nem nunca houve, uma política nacional de educação de adultos, também não se tomaram iniciativas, nem nunca foi lançado um debate a nível parlamentar ou público, visando um quadro legal e institucional dedicado à promoção das organizações dos cidadãos e respectivas actividades e à regulação dos relacionamentos entre elas e as estruturas governamentais ou administrativas. Vive-se ainda em Portugal num regime sociopolítico em que está inerente uma ficção de coincidência entre 'espaço público' e 'espaço das instâncias políticas'.

Mais do que crescimento económico, expresso em percentuais de PIB, a sociedade portuguesa precisa acima de tudo de coesão, de uma consciência generalizada do que é e de como deve promover-se o serviço público, como um bem comum; fixando, como ponto de partida, a resolução ou redução dos problemas multidimensionais que afectam a população em geral e, em particular, os mais desfavorecidos e marginalizados. A sociedade portuguesa necessita, pois, de um forte movimento social que, mobilizando múltiplos e diversos quadrantes, privados e públicos, locais ou regionais, permita pressionar no sentido de um contexto cultural, legal e organizacional mais propício à educação de todos e à cidadania activa e participativa. Uma tal dinâmica, embora devendo exercer-se fundamentalmente "de baixo para cima", deverá ser considerada como um real 'projecto de sociedade' e, como tal, desenvolver-se em estreita cooperação entre os poderes e os cidadãos. E, para arrancar, estruturar-se e ganhar peso social, dependerá sem dúvida de uma iniciativa voluntarista por parte da própria 'classe política'. A inércia actual mais não faz que reforçar constantemente este estado de coisas: arrogância e miopia política, do lado dos poderes instituídos, e desresponsabilização[7] e 'queixotismo'[8], por parte dos quase-cidadãos. Não se entendeu ainda que as aparentes "falta de competitividade" e "baixa produtividade" em Portugal estão em correlação directa com esta flagrante fractura sociocultural e política?

Alberto Melo

(extracto do capítulo *The Absence of an Adult Education Policy as a Form of Social Control and Some Processes of Resistance*, in Licínio C. Lima & Paula Guimarães (eds.), *Perspectives on Adult Education in Portugal*, Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos, Braga 2004.

1 Onde, por exemplo, os 10% mais ricos usufruem de um rendimento que é 15 vezes superior aos 10% mais pobres.

2 Tratamento ainda adoptado nos simples ofícios administrativos de rotina, dirigidos, por exemplo, a um director de serviços.

3 Trata-se de citações que não recolhi directamente mas encontrei em leitura feita há alguns anos atrás e de que, "mea culpa", não anotei a origem.

4 Porque o Estudo não incluiu o milhão e 300 mil com mais de 64 anos, que apresentam índices certamente ainda mais baixos.

5 Segundo este mesmo Estudo, 50% dos inquiridos gostaria efectivamente de melhorar as suas capacidades nos âmbitos da leitura, da escrita e do cálculo.

6 Afinal para quem escrevem os 20% que sabem ler e escrever com maior proficiência? Uns para os outros, por certo, dado que os restantes 80% não mostram provas de saber apreender e interpretar mensagens escritas complexas. Mais um factor de agravamento da já referida 'incoesão portuguesa'.

7 Os níveis mais elevados da UE em sinistralidade rodoviária serão também, a meu ver, uma expressão muito visível e dramática da 'incoesão portuguesa'.

8 Em paralelo com o 'quixotismo' espanhol, trata-se aqui de uma atitude muito portuguesa de combinação de queixa permanente com inacção quanto a alterar o que está mal, podendo falar-se também de uma 'resignação ressentida'.

Se considera que a Educação ao Longo da Vida é um direito!

Então adira à:

Associação O Direito de Aprender

e assine a revista

Pessoas ligadas a projectos de terreno, a estabelecimentos de ensino, à administração pública, à investigação assumiram o envolvimento na Associação "O Direito a Aprender". Queremos também contar consigo como apoiante: quer tornando-se membro da Associação "O Direito a Aprender" quer como leitor da revista "Aprender ao Longo da Vida".

Aderir é também contribuir para o alargamento desta rede: fotocopie este cupão e distribua-o pelo maior número possível de amigos e conhecidos.

Aqui fica então o convite para formalizar a sua adesão à Associação "O Direito de Aprender" e à assinatura da revista "Aprender ao Longo da Vida". Caso aceite o desafio, e esperamos bem que o faça, preencha por favor a seguinte ficha de inscrição e envie para:

APARTADO 30005
1350 - 999 LISBOA
Telefone: 969 593 912
e-mail: aprender@direitodeaprender.com.pt
Informações:
http://www.direitodeaprender.com.pt

NOME: _____

MORADA: _____ LOCALIDADE: _____

TELEFONE: _____ FAX: _____ E-MAIL: _____

☐ Pretendo aderir à Associação "O Direito de Aprender" (Distribuição gratuíta da Revista aos associados)
(Cota anual: 30 euros)

☐ Pretendo ser assinante da revista "Aprender ao Longo da Vida" (4 números por ano)
(O preço da assinatura anual é de 13,50 euros)

O pagamento pode ser efectuado por ☐ cheque para a Associação "O Direito de Aprender" ou ☐ transferência bancária para a conta do BPI com o NIB 0010 0000 33100870001 62

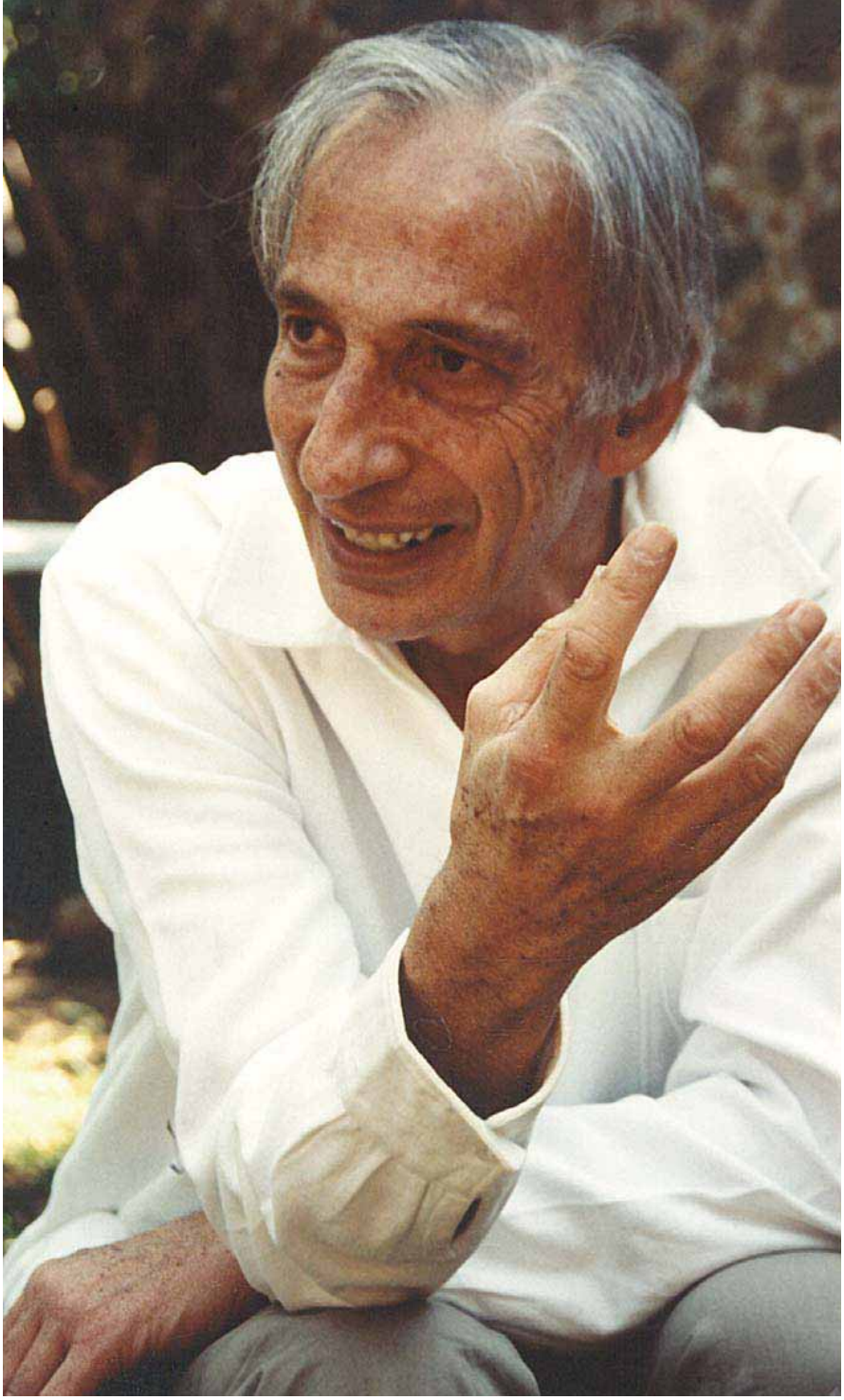
MIGUEL BALTAZAR

IVAN ILLICH

UM VISIONÁRIO QUE É PRECISO RELER

NOS ANOS 70, O AUSTRÍACO IVAN ILLICH ERA MUITO LIDO E DISCUTIDO. AS SUAS OBRAS INFLUENCIAVAM TODOS OS QUE QUERIAM PENSAR A ESCOLA E PROBLEMATIZAR A EDUCAÇÃO. HOJE, ESTÁ QUASE COMPLETAMENTE ESQUECIDO. E, NO ENTANTO, AS SUAS IDEIAS SÃO, EM MUITOS ASPECTOS, MAIS ACTUAIS DO QUE NUNCA. PARA UMA CONVERSA SOBRE O LEGADO E A ACTUALIDADE DE IVAN ILLICH, REUNIMOS OS PROFESSORES RUI CANÁRIO, DA FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA, E OLGA POMBO, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS DA MESMA UNIVERSIDADE.

Olga Pombo: O primeiro traço que gostava de sublinhar em Ivan Illich é a questão da utopia. Há duas espécies de utopias e Illich pertence à espécie mais bonita. A primeira espécie é constituída por aquelas utopias que conjugam os verbos no futuro: "será", "amanhã será." Estas utopias têm por base a crença no progresso e é a partir dessa crença que idealizam a sociedade futura. Ivan Illich pertence ao segundo grupo, que eu aprecio mais, aquele que conjuga os verbos no imperfeito do condicional. Aqui, não se diz "será" mas sim: "poderia ter sido", "poderia vir a ser". Em vez de partir da crença num desenvolvimento mais ou menos linear, Illich tem aquilo a que eu chamaria uma *apurada sensibilidade à alteridade*. As coisas são assim mas poderiam ter sido outras, ou podem ainda vir a ser de outra maneira. Daí a sua capacidade para, ao olhar o mundo, descolar rapidamente do real para o possível. Isto é assim mas não é inevitável que assim seja. Nada na história justifica que assim tivesse sido. E não é necessário que assim continue a



"Uma sociedade convivencial é uma sociedade que oferece ao homem a possibilidade de exercer uma acção mais autónoma e mais criativa, com auxílio das ferramentas menos controláveis pelos outros." Ivan Illich

ser. Podemos sempre admitir a possibilidade de que as coisas possam ser de outra maneira.

Neste ponto, Illich está ao lado de um outro grande utopista, Jean-Jacques Rousseau. Rousseau antecipou a Revolução Francesa. Ivan Illich construiu a sua vida como uma militância que, muitas vezes, tocou as raias da missão enquadrada religiosamente. Actividade militante essa que teve efeitos interessantes na América do Sul e um pouco por todo o mundo. Illich acabou por ser uma voz escutada e não apenas um solitário a pregar no deserto. No meu tempo, ele tinha imenso impacto. É certo que hoje é desconhecido. Mas, hoje, só se conhece aquilo que acontece hoje. Há uma memória muito curta. Estamos num período muito grave, de perda da memória.

Rui Canário: A primeira coisa que gostava de dizer é que o Ivan Illich, ao contrário do que algumas pessoas pensam, não terminou a sua intervenção nos anos 70. Nem a intervenção nem a escrita. Ele continuou a escrever e a intervir até ao fim do século. Faleceu há pouco tempo [2002], e não é por ter deixado de intervir que foi esquecido. Há aqui realmente um problema de memória, mas há um esquecimento selectivo.

Há tempos, tive a curiosidade de verificar que em alguns grandes congressos de educação em Portugal, com centenas de comunicações e conferências, o Ivan Illich não era citado uma única vez. Em contrapartida, há autores que se tornaram conhecidos também nos anos 70, como o Paulo Freire ou um autor completamente diferente, o Bourdieu, que continuam a ser abundantemente citados. Há aqui alguma coisa que tem a ver com o próprio pensamento do Illich, que se situou sempre em contracorrente.

Em Portugal, os livros dele foram editados nos anos 70, no período do Prec e imediatamente a seguir, e o ambiente que se vivia era o menos propício possí-

"A crise no ensino só pode ser resolvida por uma inversão da estrutura institucional. Pode ser dominada somente se as escolas actuais, com ou sem paredes, que preparam e autorizam programas para os estudantes, forem substituídas por novas instituições, assemelhando-se mais às bibliotecas e aos seus serviços anexos, que permitem, a quem quiser instruir-se, ter acesso aos utensílios e aos encontros que lhe são necessários para aprender a realizar as próprias escolhas." Ivan Illich

vel a receber e analisar de forma construtiva as propostas de Ivan Illich, porque estavam em contracorrente com o que era dominante. O marxismo e o pensamento de Paulo Freire aparecem muito mais em consonância com o espírito da época. Acho que, de facto, ele foi ignorado, e hoje merece ser relido.
Reli nos últimos tempos textos que só tinha lido nos anos 70 e outros que entretanto foram publicados. A impressão com que fico é que ele antecipa, com grande lucidez, problemas que hoje estão em cima da mesa. É possível, do ponto de vista da Sociologia da Educação, mostrar que há uma certa convergência entre ideias que ele enunciou e que apareciam – e ainda hoje aparecem – como ideias de um visionário, mas que estão totalmente em convergência com a investigação empírica e com os problemas com que nos defrontamos hoje nos sistemas escolares e na educação em geral. Acho que ele é bastante actual e deve ser relido e recuperado. Esta tendência de limitar as bibliografias aos últimos três anos conduz a deitar património pela borda fora.

Olga Pombo: Eu acrescentaria uma outra razão para esse "esquecimento selectivo" de que Illich está a ser alvo: o facto de ele não ter uma utopia normativa. Illich nunca diz como é que as coisas *devem* ser, não faz parte dessa praga terrível que consiste em indicar logo o caminho, em fornecer imediatamente a solução. A normatividade trava a possibilidade de as pessoas inventarem por si próprias, impede-as de se apropriarem de forma criativa daquilo que aprendem e vivem. Talvez por isso Illich seja hoje menos lido do que Paulo Freire, que eu também aprecio, mas que,

MIGUEL BALTAZAR

apesar de tudo, não deixa de dizer *como se deve* fazer. Quanto a Illich, ele escreve explicitamente: "eu não proponho uma utopia normativa". Por outras palavras, Illich não é um pedagogo. Se virmos bem, ele nunca diz como se deve fazer. O que procura, isso sim, é determinar como poderia ser de outra maneira. O seu objectivo consiste em inventar condições formais para que as coisas pudessem ser de outra maneira. E isto é talvez o que explica por que é que as pessoas não dão tanta atenção ao que ele diz. Se desse um receituário, seria certamente mais ouvido.

Rui Canário: Acho que ele é muito, muito diferente de Paulo Freire, e muito mais profundo nas críticas que faz. Paulo Freire tem um pensamento construído sem pôr em causa os princípios que norteiam todo o pensamento da modernidade: a crença absoluta no papel da escola, no progresso, numa certa ideia de ciência, numa certa ideia normativa da mudança social, a ideia do Estado, do progresso... Enquanto que Illich põe tudo isto em causa. Illich diz que a escola é uma vaca sagrada da civilização ocidental. Já o pensamento de Paulo Freire situa-se dentro dos limites do escolar, não critica o escolar nem o que lhe está agregado, o papel do Estado, o papel que a escola e a escolarização têm, de acordo com uma certa ideia de progresso.
Illich coloca uma coisa que, a meu ver, era difícil de compreender também na época. Ele critica ao mesmo tempo o capitalismo, na sua forma ocidentalizada, e o capitalismo de Estado. E isso era incompreensível no Portugal de 74, e não é esse o ponto de vista de Paulo Freire.
Do ponto de vista humano, para uma

pessoa que vive do seu trabalho, é relativamente indiferente que trabalhe para o Estado ou para o Henry Ford. As relações sociais podem ser exactamente idênticas e, nesse aspecto, o Illich tem uma crítica muito mais profunda. Há uma questão que a Professora Olga Pombo referiu que me parece extremamente importante e à qual sou particularmente sensível: a ideia de a autonomia e a criatividade humanas poderem ser postas em causa e contrariadas pela crença também um pouco cega nas virtudes da técnica da ciência e no poder profissional.

Olga Pombo: Sem dúvida. A pedagogia pretende resolver os problemas do ensino ao nível das técnicas de comunicação entre professor e aluno. Como se as coisas apenas se passassem, ou no interior da sala de aula, ou naquilo a que se chama "a relação professor/aluno". Ora, uma das vantagens de Ivan Illich é que ele coloca a escola numa perspectiva eminentemente política. É por isso que ela lhe aparece imediatamente como uma instituição só pensável ao lado de outras, nomeadamente, a saúde, os transportes, a energia, etc. É tão flagrante, tão interessante essa contiguidade que Illich estabelece entre a escola e a saúde, a manufactura, a indústria, a fábrica, que eu senti necessidade de ir verificar a data de *Surveiller et Punir*, de Michel Foucault. Há uma proximidade muito curiosa entre as duas obras. Em *Surveiller et Punir*, de 1975, Foucault faz um paralelo muito forte entre a escola, o hospital, a caserna, a fábrica e o asilo que define como instituições de encarceramento e normalização. Curiosamente, esta mesma análise, profundamente política, crítica e arrasadora de uma série de valores indiscutidos nas nossas sociedades, estava feita por Ivan Illich um ano antes. Claro que há outros autores que pertencem ao mesmo universo. Claro que Bourdieux também é dessa geração. Mas a voz de Illich é uma voz independente e este facto, assim como o seu combate sem tréguas contra os limites teóricos da pedagogia, é um mérito muito grande da sua obra. Ele escava fundo, não se limita a olhar para o que se passa no interior da sala de aula. A sala de aula tem que ser pensada no enquadramento mais amplo de uma instituição que é a escola; e a escola, por seu lado, tem de ser olhada em articulação com outras instituições. E isso ele faz muito bem.

Rui Canário: Há um conceito na obra do Ivan Illich que é confirmado pelos factos. É o conceito de contra-produtividade. Hoje, claramente, os sistemas escolares são contra-produtivos. Fabricam uma infância anormal, fabricam problemas de aprendizagem, fabricam desfuncionalidades, subordinam a educação à produtividade e àquilo que ele critica em termos de desenvolvimento. Illich pensa globalmente a educação, tendo como referência uma outra sociedade baseada naquilo que ele chama a convivialidade, ou convivencialidade, e que é uma outra referência. Nesse sentido, ele recupera o debate, a dimensão política e filosófica da educação como questões centrais. Paulo Freire também faz isso, só que produz uma crítica muito mais interna à escola e ao Estado como instituição, presumo que, para ele, se os objectivos forem outros, é possível pôr essas instituições ao serviço doutras causas.

Ora a esse respeito, a meu ver, Ivan Illich tem uma visão mais profunda e mais lúcida. Hoje, independentemente de sermos admiradores ou não de Illich e críticos ou não de Bourdieu ou de Paulo Freire, aquilo que se verifica é que a escolarização, a escola enquanto forma escolar, como sistema escolar, como forma, como instituição é uma coisa obsoleta. Aquilo que Illich claramente intui, sobretudo no livro *Educação sem Escola*, são as potencialidades, a importância da autoformação, das situações educativas não-formais, da relação muito directa entre a socialização e a aprendizagem, a valorização daquilo que as pessoas sabem como ponto de partida para construírem a sua autonomia – tudo contrário àquilo que faz a escola.

Quando olhamos hoje para os diagnósticos das políticas educativas e os remédios que são propostos, a sensação que se tem é que o problema é sempre agravado pelas soluções. Nesse sentido, em 75 era mais fácil dizer que ele era um visionário. Hoje em dia parece-me que mesmo alguns aspectos das políticas oficiais estão a reconhecer implicitamente as ideias da formação em contexto de trabalho, da formação no quotidiano, do papel da educação não-formal, das tais redes informais para pôr ao serviço doutras modalidades de relação que estão nos escritos de Illich.

Olga Pombo: A meu ver, Ivan Illich faz uma coisa muito importante que é separar ensino e educação. Em geral, quando se fala de escola, confundem-se sistematicamente as funções de ensino e de educação. Pensa-se que essas funções têm de estar sempre associadas. Ora, Illich distingue claramente na escola três tipos de funções: a função desempenhada por aqueles que designa por "administradores", as pessoas que fariam funcionar as redes. Depois, as funções do pedagogo, a quem Illich chama "conselheiro pedagogo", alguém que encaminha, que orienta, que prolonga o pai e a mãe, isto é, alguém que dilata a acção educativa da família. Em terceiro lugar, o professor. Há momentos neste livrinho minúsculo mas muito interessante em que Illich é muito claro sobre o que é o professor: "é um ser humano possuidor de uma ciência e pronto a auxiliar o recém-chegado no limiar da sua aventura educativa". Claro está que Illich deveria ser mais preciso e dizer: "no limiar da sua aventura intelectual". De qualquer forma, ele tem clara consciência da especificidade das funções do professor. Enquanto que o administrador e o pedagogo são profissionais, com as suas técnicas, as suas metodologias, os seus procedimentos específicos, o professor é o tal ser humano possuidor de uma ciência e disponível para auxiliar os recém-chegados nos difíceis caminhos da exploração intelectual. Ou seja, Illich sabe muito bem que o professor não é, nem tem que ser, o pedagogo. Ele não está lá para "orientar" o estudante, para prolongar a acção educativa dos pais. Ele está lá para transmitir – ou para contribuir, para facilitar, ou simplesmente para apoiar – o caminho que o aluno vai ter que percorrer na sua aprendizagem do mundo. E o apoio a esse caminho de desbravamento intelectual nada tem a ver com a veiculação de valores morais, nem com a imposição de regras de conduta. Uma coisa é o ensino, outra a educação, outra o trabalho dos administradores escolares.

Infelizmente, hoje baralha-se tudo isto. Cada vez mais, se atribuem aos professores funções administrativas, de gestão,

de direcção de turma - funções que Illich diria que cabem aos administradores – e funções pedagógicas, de orientação educativa. O que daqui resulta é que o professor fica perdido, sem tempo e sem motivação para exercer as suas funções de professor. Não quero com isto dizer que o administrador ou o pedagogo não devam ter um lugar na escola. O que pretendo é que não podemos confundir essas figuras com o professor. Enquanto continuarmos a fazer essa confusão, não percebemos nada da escola e do ensino que nela pode ter lugar. Ivan Illich percebeu isso muito bem.

Rui Canário: Acho que o Illich nos ajuda numa questão decisiva: nós temos um défice de crítica e de lucidez relativamente aos problemas que vivemos. Todos os contributos nesse sentido são, a meu ver, decisivos. Do contributo dele, eu retiro a ideia de que faz mais sentido orientar as nossas escolhas educativas para processos que vão no sentido da desescolarização, do que o contrário.
E é a isso que nós assistimos. Podemos interrogar algumas medidas que as pessoas continuam a defender como soluções para os problemas actuais. Uma delas continua a ser a escolarização, outra é o crescimento, o desenvolvimento económico, relativamente ao qual Illich mostra ser uma das raízes fundamentais dos nossos problemas, não funcionando, portanto, como solução. Se aprendermos com ele a pôr em causa algumas das ideias recebidas e que permanecem sem ser criticadas, já é uma contribuição importante.

Olga Pombo: Estou de acordo quando diz que Ivan Illich nos pode ajudar a fazer a crítica da escola. Mas, a meu ver, aquilo que ele critica na escola é ela ser um aparelho de manipulação e de encarceramento. Quando Illich pensa alternativas, quando imagina que as coisas poderiam ser de outra maneira, não esquece a transmissão do conhecimento. Pelo contrário, é nela que se concentra particularmente. Só que essa transmissão aparece pura, separada daquilo que é a manipulação das vontades. De facto, aquilo que é terrível na escola não é ela ser um veículo de transmissão do conhecimento. O que é terrível é que essa transmissão seja acompanhada pela sujeição das autonomias. O que é tremendo é que o estudante tenha que aceitar perder alguma coisa para poder adquirir um diploma. O que a desescolarização de Illich vem dizer, não é que não interessa adquirir conhecimento mas sim que é possível adquiri-lo sem perda de autonomia. O que Illich pretende mostrar é que é possível promover a aquisição de conhecimentos sem que, quem aprende, tenha que pagar o preço que os nossos sistemas escolares exigem, o preço da subordinação das vontades.

Rui Canário: A escola, tal como nós a conhecemos e é criticada por Ivan Illich, é um fenómeno histórico relativamente recente. Estamos prisioneiros, de alguma maneira, de um conjunto de conceitos e maneiras de pensar que o Ivan Illich vem criticar de forma radical. Julgo que, na época, foi pouco percebido. Agora está na altura de o reler e de repensar os problemas que temos, confrontá-los outra vez com as propostas críticas que faz, que são extremamente importantes.

Olga Pombo: E actuais. Realmente, Illich pode ser considerado um visionário quando fala das redes enquanto elementos de disponibilização dos objectos educativos. Por exemplo: uma criança que vive numa aldeia não pode ir a um museu porque na terra dela não há museu algum e porque o pai não tem automóvel para ir à grande cidade. Mas hoje, essa criança tem acesso, através da Internet, não propriamente ao museu mas a uma viagem virtual ao museu. E isso Ivan Illich previu. E não é só o museu, é a biblioteca, são os laboratórios, etc. Estranhamente, Illich nunca fala da Internet. Está sempre a falar de algo que diz estar a imaginar mas que, de facto, nesse momento, estava a dar os primeiros passos. E não é crível que ele não tivesse conhecimento disso!
Ainda em relação às redes, Illich diz também uma outra coisa muito importante: é que a rede não anula a função do professor. Digamos que Illich arrasa a escola enquanto instituição educativa mas, ao afirmar o papel fundamental do professor, está a reconhecer o destino cognitivo da escola. Não é por acaso que este livrinho - "Desescolarizar a Sociedade" - termina com um elogio à figura do professor. Illich chega mesmo a falar da relação de amor que se estabelece entre o professor e o aluno. E, aqui, mais uma vez a sua análise é muito fina. Essa relação de amor resulta, não das boas relações de comunicação que se podem estabelecer entre professor e aluno, mas do facto de o aluno reconhecer que o professor o ajudou a conhecer o mundo. Ora, não há Internet alguma que cumpra essa função. A Internet oferece informação, não oferece conhecimento. Há muita gente que advoga o fim próximo da profissão docente porque não consegue perceber a enorme diferença que há entre informação (que os novos meios de comunicação permitem obter com grande eficácia e velocidade) e conhecimento (que passa pelo desenvolvimento de capacidades cartográficas e integradoras que só o professor pode ajudar a adquirir).

Rui Canário: O que o Illich tem em comum com Paulo Freire é o reconhecimento de que todo o ser humano é capaz de construir a aventura intelectual. Esse é um distintivo da humanidade: a capacidade de criar, pôr perguntas, ser curioso. Isso é comum às pessoas mais escolarizadas ou aos camponeses analfabetos com quem trabalhava Paulo Freire, e que o Illich visitou. Desse ponto de vista, há a possibilidade de haver uma reversibilidade de papéis educativos entre as pessoas. Todos nós, em diferentes momentos, desempenhamos o papel de ajudar outros a construir a sua aventura intelectual e beneficiamos da interacção com eles.
Do ponto de vista da escola tradicional, essa relação é irreversível, há alguém que sabe. É a crítica que Paulo Freire faz à educação "bancária". Mas o Ivan Illich vai além disso, coloca o problema da autonomia humana e liga-a às relações sociais e às ferramentas. Porque a mesma ferramenta, no caso da Internet, pode ter as mais diversas utilizações e também pode ter efeitos perversos. Neste sentido é que este livro sobre a convivencialidade é importante, porque aquilo que pode dar um ou outro sentido ao uso das ferramentas é a dimensão política, são as escolhas que nós somos capazes de fazer em sociedade e a maneira como nos organiza-

"As nossas actuais instituições são crateras de alta pressão que, pela sua própria estrutura, contribuem para a proliferação de profissões e de para-profissões hierarquizadas. As instituições desejáveis, pela sua própria estrutura, obrigariam os dirigentes a permitirem a não especialistas instruirem-se, tratarem-se, mudarem de casa, uns com os outros, com a esperança de que as pessoas que tivessem participado uma vez numa dessas actividades especializadas iniciariam outras pessoas nas funções que, provisoriamente, estão nas mãos dos especialistas."
Ivan Illich

mos. Há uma visão profundamente humanista, mas que se distingue do humanismo presente na educação de adultos tal como é impulsionada pela Unesco: um humanismo baseado na ideia do crescimento económico, do desenvolvimento, do acreditar no progresso, do papel dos profissionais e que é, exactamente, tudo aquilo que o Illich profundamente critica.

Olga Pombo: A definição que Illich dá de professor é muito bonita: o professor é aquele sabe e que tem vontade de esclarecer. Ou seja, para ser professor são precisas duas condições fundamentais: saber e ter vontade de esclarecer. Há maus professores que até podem saber muito mas não têm vontade de esclarecer. E há pessoas que, mesmo com muita vontade de esclarecer, nunca serão professores porque não têm nada para ensinar. Agora, se eu estiver ao pé de um sapateiro que me está alegremente a mostrar como se faz um sapato, eu posso aprender com ele. Nesse momento ele é meu professor. Da mesma maneira, o professor pode aprender com o aluno... Os papéis podem inverter-se. Hoje cada vez mais é assim, até porque já ninguém detém saberes universais. De repente, o aluno pode transformar-se no professor se possuir, não só um saber específico para ensinar, como o gosto, o amor pela transmissão, pela facilitação da aprendizagem do outro.

Rui Canário: Queria voltar àquele conceito da contra-produtividade. Há aspectos que o Illich não nega em absoluto, diz é que, a partir de um certo limiar, eles se tornam contra-produtivos. Portanto, o

MIGUEL BALTAZAR

facto de eu utilizar transportes cada vez mais rápidos e mais consumidores de energia acaba por conduzir a um limiar que é contra-produtivo – criam-se mais problemas do que se resolvem. Ele defende um socialismo baseado na bicicleta, e isto está também muito ligado à época, significa que há instituições que podem ser vantajosas; mas a partir de certos limites tornam-se perversas.
Um dos exemplos mais evidentes do que pode ser este limiar contra-produtivo é a escolarização da infância, na qual não vejo qualquer vantagem. Ainda recentemente visitei instituições de acolhimento de crianças em idade anterior à escola, onde elas são divididas de acordo com as dificuldades de aprendizagem. Isto é claramente um efeito perverso. Foi isto que se fez em Portugal e também noutros países: estender a escolarização cada vez mais para trás. Escolarizar modalidades educativas que não eram escolarizadas e não deixavam por isso de ser interessantes.
Acho que o Ivan Illich é uma referência para pensar estas questões. Aliás, não há dúvida, todas as pessoas que trabalham em ciências da educação e na formação de professores e da pedagogia, não podem deixar de pensar como é possível que o desenvolvimento desse campo, em vez de se traduzir em melhorias evidentes, se transforme muitas vezes, na origem de problemas.

Olga Pombo: Estou inteiramente de acordo consigo. As crianças foram convidadas a ir mais cedo para a escola porque os pais tiveram que ir trabalhar. A essa "escola", chamava-se "jardim-de-infância". Agora é o "pré-primário". É

"As nossas actuais instituições são crateras de alta pressão que, pela sua própria estrutura, contribuem para a proliferação de profissões e de para-profissões hierarquizadas. As instituições desejáveis, pela sua própria estrutura, obrigariam os dirigentes a permitirem a não especialistas instruirem-se, tratarem-se, mudarem de casa, uns com os outros, com a esperança de que as pessoas que tivessem participado uma vez numa dessas actividades especializadas iniciariam outras pessoas nas funções que, provisoriamente, estão nas mãos dos especialistas." Ivan Illich

uma expressão engraçadíssima, porque é primário mas é antes do primário. Logo aqui se dá conta da dificuldade de pensar esses espaços, que são espaços de encarceramento. Encarceramento benévolo, é certo, mas, apesar de tudo, encarceramento. A sua função é guardar as crianças, alimentá-las, mantê-las disciplinadas, ou seja, contrariar aquilo que é o espontâneo, o movimento da vida, da irrequietude, da procura. A criança é irrequieta porque quer conhecer o mundo e isso é contrariado por um esquema benévolo que aparenta ser familiar mas não é. Se olharmos para uma sala de uma dessas instituições infantis, as crianças estão lá num modelo muito próximo dos cânones de uma escola secundária ou primária. Começam aliás a ser ensinadas cada vez mais cedo. E isto porque a chamada "educadora de infância" vai, pouco a pouco, assumindo o papel da professora. É que, a autoridade educativa é dos pais. E a "educadora infantil", para conseguir ter alguma autoridade sem ser autoritária, tem que se apresentar, face às crianças, como representante de algum saber. Por outro lado, os próprios pais estão interessados em que a educadora de infância tenha alguma autoridade. Se lhe vão entregar diariamente o cuidado dos seus filhos, durante horas seguidas, alguma autoridade ela tem de ter. ´

E, assim, temos uma situação terrível: as nossas crianças estão a ser entregues a pais artificiais que estabelecem com elas relações falsas que, por isso, não podem ser senão de deterioração educativa. O mais fácil seria prolongar a estadia das crianças na família, no bairro, na rua. Não

MIGUEL BALTAZAR

estou a falar da imagem bucólica de uma aldeia de Trás-os-Montes onde as crianças andassem ainda a brincar sobre a protecção dos adultos. Estou a falar daquilo a que Ivan Illich chama convivencialidade.

Rui Canário: Em Portugal, as poucas experiências inovadoras no domínio do atendimento à infância vão justamente no sentido de haver pessoas que desempenham um papel educativo junto das crianças e das famílias, mas não no pressuposto de que os pais e as mães são incompetentes. Alguns dos projectos mais interessantes são de qualificação das próprias famílias, das próprias comunidades para proporcionar um melhor atendimento às crianças. O problema central é sempre quando o profissional reduz a capacidade de autonomia que cada um de nós deverá ter.

Olga Pombo: Sou a favor de uma convivência democrática nas escolas, sem discursos sobre o que é a democracia. Nada de moralizações. Sou absolutamente contra a Educação para a Cidadania. Parece-me um produto perverso da lógica de institucionalização. Já nem somos senhores da nossa cidadania! Até já isso nos querem ensinar. É terrível, mas é assim.

E tenho muita pena de ver os esforços que os Estado fazem, os milhões e milhões de euros que gastam para fazer o alargamento da rede do pré-escolar. Estou convencida que, se fizessem bem as contas, mais valia deixarem as crianças em casa, ou no bairro, ou na junta de freguesia, ou nas associações que se criariam com esse objectivo, associações públicas de cidadãos, de pais, de avós, de reforma-

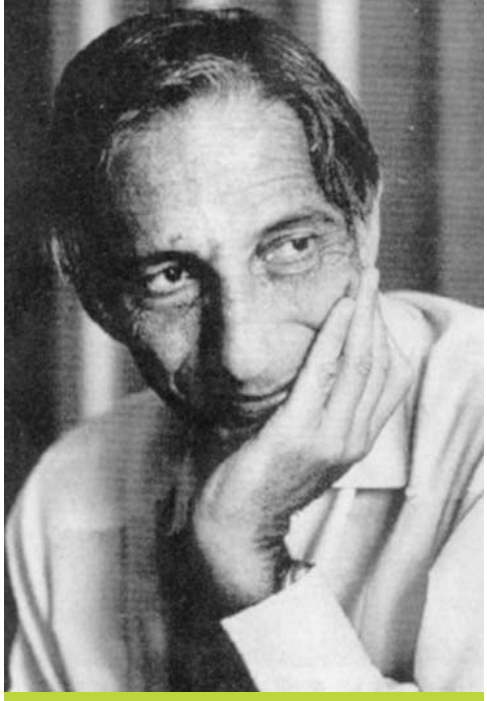
dos. As pessoas dirão: "que lunática é aquela senhora". De facto, neste ponto, não posso deixar de estar de acordo com a ideia de Illich da convivencialidade. As crianças seriam com certeza mais felizes e mais capazes de, mais tarde, ter uma participação política mais interessante do que com aulas de educação para a cidadania.

Rui Canário: Acho que o essencial da actividade educativa, no sentido emancipatório e da cidadania, é dar a palavra às pessoas. É o contrário de as pessoas serem domesticadas por instituições ou ficarem na dependência de profissionais. A autonomia está no centro da ideia de uma sociedade convivencial, que deixa de subordinar a actividade humana à ideia de produzir mais bens, de ter riquezas, de ter lucros, da produção pela produção. Estes são conceitos centrais do Ivan Illich e ele está em contracorrente com tudo.

Olga Pombo: É curioso que, nesse ponto, Ivan Illich hesita: umas vezes diz que o próprio sistema de desescolarização é uma via para a construção de uma sociedade convivencial, outras vezes diz que, para que o regime de desescolarização fosse possível, era necessário que já tivéssemos uma sociedade convivencial. Por um lado, diz "temos primeiro que construir uma sociedade em que o acto pessoal reencontre um valor mais alto que o fabrico de coisas e a manipulação dos seres". Mas, depois, diz o contrário: "as instituições educativas que eu pretenderia esboçar pertencem a uma sociedade que ainda não existe, mas que elas contribuiriam para formar". Tão depressa a escola contribui para transformar a política, como é necessário alterar a política para podermos ter uma escola diferente.

Rui Canário: Só que ele não tem uma teoria de transformação social, e as teorias que temos são voluntaristas e dificultam a possibilidade de ver alternativas. Nesse sentido, Paulo Freire também tem o mérito de não imaginar nem dar muitas soluções; de se colocar numa posição mais modesta, de querer problematizar o futuro: "eu prefiro não saber qual é a solução do que estar amarrado a certezas que são obstáculos."
Fazendo a ponte com a revista, o desenvolvimento da educação de adultos faz-se em contraposição à educação escolar, no sentido tradicional que temos estado aqui a criticar; e é nesse sentido que o Ivan Illich hoje aparece como um inspirador dos que pretendem repensar a educação a partir de alguns dos aspectos que foram mais criativos e inovadores no campo educativo, como é o caso da educação de adultos.

http://www.ivanillich.org/Principal.htm (site em Espanhol)
http://www.preservenet.com/theory/Illich.html (site em Inglês)
http://en.wikipedia.org/wiki/Ivan_Illich (site em Inglês)
http://homepage.mac.com/tinapple/illich/ (site em Inglês)



IVAN ILLICH nasceu em Viena no ano de 1926 e faleceu em Bremen, na Alemanha em Dezembro de 2002. Filho de pai jugoslavo e mãe com ascendência judia, teve de abandonar a Áustria quando tinha cinco anos. A família mudou-se para Roma, onde Illich completou os seus estudos: Física (Florença), Filosofia e Teologia (Roma) e doutoramento em História (Salzburgo). Durante a infância e juventude conviveu com o círculo de nobres russos que se refugiaram na capital italiana depois de terem saído do seu país aquando da revolução comunista de 1917. Foi também em Roma que Illich entrou para o seminário (1951), onde teve como colegas muitos dos futuros diplomatas do Vaticano e onde se ordenou sacerdote. O Cardeal Spellman, arcebispo de Nova Iorque, convidou-o para seu auxiliar. Por ser fluente em dez línguas, Illich tornou-se intérprete do Cardeal e teve como função preparar sacerdotes e religiosas para a comunidade hispano-americana. Nos anos 60 mudou-se para o México onde criou o Centro Intercultural de Formação (CIF), com o objectivo de sensibilizar missionários para trabalhar na América Latina. Na década de 70 foi co-fundador do Centro de Informação e Documentação (CIDOC), espécie de universidade aberta, especialmente voltada para os problemas da educação e independência cultural do Terceiro Mundo, sobretudo da América Latina.
A partir de 1980, dividiu o seu tempo entre o México, os Estados Unidos e a Alemanha. Nos últimos anos de sua vida, Illich foi professor convidado de filosofia, de ciência, tecnologia e sociedade no estado da Pensilvânia, sendo também docente na Universidade de Bremen onde morreu no dia 2 de Dezembro de 2002.
(Extraído de http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/illich/)

A UNIDADE DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
TRÊS DÉCADAS DE REFLEXÃO E DE INTERVENÇÃO

DESDE A SUA CRIAÇÃO EM 1976, AINDA ENQUANTO PROJECTO, ATÉ HOJE, A UNIDADE DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (UEA) DA UNIVERSIDADE DO MINHO TEM PROCURADO MARCAR PRESENÇA ATRAVÉS DA REFLEXÃO E DA INTERVENÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.

Texto: **Paula Guimarães** (Técnica Superior Principal do quadro da Universidade do Minho e investigadora do Centro de Estudos em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho)

Este tem sido um trabalho inovador, dado que no nosso país este é o único departamento de uma instituição de ensino superior a desenvolver acções neste campo. Talvez devido a este facto, trata-se de um trabalho corajoso, uma vez que a educação de adultos não tem obtido por parte das organizações públicas, privadas e até do terceiro sector, a atenção que lhe é devida.

Apesar de actuar num contexto educativo, social e até organizativo que é complexo e por vezes adverso, a UEA, através das iniciativas levadas a efeito, tem contribuído, por um lado, para a identificação e análise de práticas educativas e formativas que envolvem adultos, e, por outro lado, para a interpretação e compreensão de um domínio que se tem construído e estruturado com as forças e as fraquezas da nossa jovem democracia. Neste contexto, a UEA tem realizado acções em três grandes áreas de intervenção: i) a educação e formação de adultos, com o objectivo de desenvolver acções de formação e cursos dirigidos a formadores de formadores, monitores, gestores de formação de serviços e empresas, animadores e agentes de desenvolvimento local, dirigentes associativos e educadores em geral, e de promover o estímulo e apoio a formas de organização e metodologias participativas, nas quais caiba ao adulto intervir activamente em todas as fases do processo (concepção, organização, gestão, avaliação, etc.); ii) a investigação, procurando conhecer o campo da educação de adultos, pela realização de estudos, da disseminação de resultados e do desenvolvimento de projectos de investigação e investigação-acção, bem como pelo apoio, pela supervisão e orientação científica e pedagógica de projectos de formação e de intervenção socio-educativa promovidos por estabelecimentos de ensino, associações, cooperativas, empresas, serviços públicos, autarquias, etc.; iii) e a actividade editorial, pela publicação de textos nos quais se reflicta e interprete a situação deste campo de práticas em Portugal e noutros países.

Uma avaliação destes 30 anos de história revela-nos a consolidação de uma intervenção pioneira no contexto português, mas também evidencia as contradições de uma aposta num sector que se tem desenvolvido de modo descontínuo e fragmentado, evidenciando a falta de vontade política do Estado pelo seu desenvolvimento.

Alguns princípios

Apesar destes constrangimentos, o desenvolvimento das iniciativas promovidas pela UEA sempre foi orientado por alguns princípios que gostaríamos de destacar. Em primeiro lugar, a necessidade de articular o estudo da educação e formação com a intervenção, entendida enquanto conjunto das iniciativas levadas a cabo pela UEA ou por outra instituição. Esta relação entre a reflexão e a acção sempre assentou num processo dialéctico, no qual se tem procurado valorizar o significado e a coerência entre estes dois aspectos, na procura e na análise de soluções para os problemas que os adultos vivem nos seus quotidianos.

Esta articulação assenta num outro princípio igualmente importante: a promoção do diálogo entre quem investiga e aqueles que enfrentam os problemas, que querem educar-se, de modo a que existam condições para que todos possam participar, avaliar a utilidade e o significado das mudanças sociais e educativas que se registam ou que possam vir a ocorrer no futuro. Na construção deste diálogo entre os diversos actores, a UEA tem considerado que as relações de poder que se estabelecem entre quem estuda e quem é estudado devem ser menos assimétricas, de modo a que sejam criadas condições de discussão e compreensão das condições de vida das pessoas, bem como da sua transformação. Por outro lado, nas diferentes actividades empreendidas tem-se registado um esforço de contextualização das acções, pela promoção de iniciativas que favoreçam a inclusão social, a igualdade e a participação, entendida enquanto oportunidade de desenvolver formas de apropriação da realidade, a sua consciencialização e a sua mudança por parte dos adultos.

Mais de uma centena de acções de formação

Estes foram alguns dos princípios que orientaram a realização de mais de uma centena de acções de formação, de curta, média ou longa duração, iniciativas que envolveram muitos formandos adultos, profissionais de distintos sectores, ligados a organizações públicas, privadas, sem fins lucrativos, não-governamentais, etc., formadores, directa ou indirectamente ligados à UEA, e responsáveis por departamentos e serviços de educação e formação de adultos, como se pode avaliar, de resto, pela informação que consta na sua página da internet (*http://www.uea.uminho.pt*). Foram também estes os princípios

É necessário articular o estudo da educação e formação com a intervenção. Esta relação entre a reflexão e a acção sempre assentou num processo dialéctico, no qual se tem procurado valorizar o significado e a coerência entre estes dois aspectos, na procura e na análise de soluções para os problemas que os adultos vivem nos seus quotidianos.

nos quais se basearam os diferentes projectos levados a cabo, quer tenham sido estas pesquisas nas quais se estudaram as associações populares e a sua intervenção, quer tenham sido estudos que favorecessem a compreensão da educação e formação desenvolvidas nos locais de trabalho.

Após 30 anos de trabalho reconhecido, não só nacional como internacionalmente, alguns desafios colocam-se hoje à UEA, em particular, como à educação de adultos, em geral. O primeiro prende-se com o espaço e a intervenção que esta Unidade deverá ocupar no actual contexto educativo em Portugal. Apesar de, em muitas instituições de ensino superior de diversos países da União Europeia, departamentos que se assemelhavam à UEA terem desaparecido ou terem sido integrados noutros mais direccionados para as problemáticas da aprendizagem organizacional e da formação, ou ainda terem sido re-estruturados para a partir de então passarem a organizar iniciativas de formação contínua e profissional, a tradição da UEA no trabalho de extensão universitária terá que ser mantida, na ligação entre um contexto educativo específico, em muitas circunstâncias fechado sobre si mesmo, e os mundos sociais, do trabalho, da política, da cultura, etc. Sendo esta uma relação marcada pelos problemas, riscos e contradições que caracterizam a nossa sociedade, ela permitirá identificar, conhecer e avaliar novas modalidades de trabalho pedagógico, favorecendo a compreensão destes modos inovadores de intervenção educativa. Neste âmbito, a UEA levou recentemente a cabo diversas iniciativas de formação que tiveram como finalidade aproximar a Universidade destes mesmos mundos, pela concepção, desenvolvimento e avaliação de acções de prevenção das toxicodependências, de desenvolvimento local e comunitário, de educação e promoção das literacias em contexto de trabalho e de formação de educadores de adultos.

O segundo prende-se com a necessidade de continuar a resistir, em tempos pouco favoráveis, à educação de adultos e mais propensos à formação profissional e à aprendizagem ao longo da vida. Embora numa primeira análise estes conceitos possam parecer similares, a verdade é que escondem diferenças muito significativas, não só para as instituições que dinamizam as iniciativas, como para os adultos que desejam educar-se.

Esta mudança de tónica, evidente em particular nos discursos políticos, revela uma aposta já distante da promoção da educação de adultos e da educação permanente, baseada em processos colectivos, na participação e na oferta pública, centrando-se antes na formação profissional, fomentada pelas políticas e programas da União Europeia, camuflada pelo discurso da aprendizagem ao longo da vida e de que cabe aos adultos a responsabilidade relativa aos seus percursos educativos e formativos. Porém, esta necessidade de resistir não poderá levar ao esquecimento dos princípios que têm marcado o trabalho

realizado pela UEA, não deixando que os imperativos da competitividade e da produtividade sustentem a produção de conhecimento e a necessária intervenção.

De resto, nos projectos de investigação que têm sido desenvolvidos sempre se registou a preocupação de promover a participação de todos os actores envolvidos, os investigadores, formandos, responsáveis por departamentos de formação, etc. Referindo apenas como exemplo a pesquisa mais recente, designada *Literacia(s) em Contexto de Trabalho. Investigação e educação/formação*, a UEA preocupou-se com o envolvimento de todos os interessados no desenvolvimento do projecto, tendo-se apostado no estabelecimento de relações o mais simétricas possível e de um diálogo que beneficiasse os intervenientes na construção de um contexto de trabalho mais justo e motivador. Pela experiência adquirida, este parece ser o caminho certo.

RÁDIO EM PEDRÓGÃO GRANDE

ANTENA ABERTA À COMUNIDADE

QUEM ESTIVER A PASSAR PELO DISTRITO DE LEIRIA E, SE POR ACASO, SINTONIZAR O RÁDIO DO CARRO NA FREQUÊNCIA 99.0 ESTARÁ A OUVIR A RÁDIO TRIÂNGULO, A VOZ DE PEDRÓGÃO GRANDE. COMO TODAS AS RÁDIOS LOCAIS, ESTA TAMBÉM ENFRENTA PROBLEMAS DE SOBREVIVÊNCIA, APESAR DE CUMPRIR O PAPEL DE GARANTIR AOS HABITANTES DA VILA QUE O SEU DIA-A-DIA PODE SER NOTÍCIA.

Texto: **Cristina Portella** # Fotografias: **Miguel Baltasar**

Alunos da Escola Tecnológica e Profissional da Zona do Pinhal

Do *boom* à crise

O *boom* das rádios locais registado em meados dos anos 80 foi explicado pela novidade do veículo, a linguagem popular que utilizava e a atenção dada a temas desprezados pelas rádios nacionais. Como um rastilho de pólvora, elas estenderam-se por todo o território nacional, ampliando as audiências e fazendo das rádios um instrumento vivo, polémico e de intervenção. Eram as rádios livres ou rádios piratas, assim denominadas consoante a simpatia, ou a ausência desta, por parte de quem lhes fizesse menção. Em 1988, existiam cerca de 350 rádios piratas em Portugal. Mas a liberdade, ou pirataria, tinha os dias contados. A Lei nº 87/88, de 30 de Julho, acabou por enquadrá-las ou encerrá-las. Em 1989, o concurso público para conceder licenças de funcionamento a rádios locais, previsto na nova lei, aprova 60% delas, enquanto as frequências até então utilizadas por rádios não legalizadas são atribuídas a emissoras criadas na altura do concurso. Cerca de 40% das rádios livres são obrigadas a cessar as suas emissões. Actualmente, existem 351 rádios locais, tentando subsistir no reduzido mercado publicitário português. O volume de negócios das rádios locais tem vindo a decrescer, passando de 38,6% do sector geral da rádio, em 1999, para 27,8%, em 2002. A mesma queda regista-se nas audiências. O *share* das rádios locais em relação à audiência total de rádio no país representava, em 1999, 31,9%. Em 2002, esta quota desceu para 25,2%. A escassez de recursos e a baixa densidade populacional talvez explique o facto de que, ao contrário do que se possa imaginar, há um índice mais elevado de rádios locais nas zonas do litoral, como Aveiro, Lisboa, Porto, Faro ou Setúbal, do que nas áreas do interior. Segundo alguns estudiosos do tema, a alternativa das rádios locais e regionais para superar a crise seria a profissionalização em todos os sectores, do jornalístico ao comercial, para aproveitar as potencialidades oferecidas pela proximidade dos seus públicos. As cadeias de rádio, apontadas como outra solução, teriam um efeito contraditório. Por um lado permitiriam o aproveitamento de sinergias, mas, por outro, poderiam empobrecer a geração de conteúdos. Há, ainda, quem defenda uma espécie de volta ao passado regulada, isto é, uma maior flexibilização e democratização das licenças de emissão para que mais entidades sem fins lucrativos possam ter voz na rádio. Ao transformar as rádios num negócio, estas teriam perdido o seu potencial criativo e aglutinador, característico das rádios livres.

Catarina Silva assegura o dia-a-dia da estação

Inaugurada em Junho de 2002, foi a concretização de um sonho de Fernando Marinho, que nos últimos anos reside em Inglaterra. O ano passado realizou-se uma formação prática dirigida aos alunos da Escola Tecnológica e Profissional da Zona do Pinhal (ETPZP), localizada na vila de Pedrógão Grande e frequentada por cerca de 350 alunos de vários concelhos do distrito. Esta experiência foi um sucesso. "Uma coisa é estar a aprender numa sala de aula, outra coisa é estar a aprender em contexto de trabalho. É muito mais enriquecedor. A rádio é uma possível porta aberta para os nossos alunos fazerem estes estágios de formação", disse Anabela Guerreiro, directora do Curso de Comunicação da Escola Profissional.

A mesma avaliação positiva têm os doze alunos que participaram do projecto. "Nós próprios fazíamos a publicidade na escola. Colávamos cartazes a dizer: 'Não esqueça hoje de ouvir a 99.0, Triângulo FM.' No dia seguinte, toda a gente falava dos programas que tínhamos feito. Houve muita receptividade. Era giro", conta Tiago Farinha, 20 anos, aluno do curso de Comunicação. Tudo começou quando Lília Carvalho, uma aluna de Comunicação, teve como projecto a implementação de uma rádio-escola. "Ela achou que era uma mais-valia para a sua formação e uma ajuda para a realização da sua prova de aptidão profissional a coordenação da participação de alunos na feitura de programas na Rádio Triângulo", relembra Anabela. Como a rádio lhe abriu as portas, ela reuniu um grupo de colegas para pôr mãos à obra.

Futebol e coscuvilhices

Reunida a equipa, todos se apresentaram à Rádio Triângulo para receber treino básico, que incluía regras de locução e instruções de como mexer numa mesa de mistura. Havia alunos do 10º ao 12º ano do curso de Comunicação, mas também de Hotelaria e Informática. Depois de muitas reuniões na escola, ficaram definidos os programas e o que cada um ia fazer. No "Apito Final", três alunos falavam de futebol e do clube da terra; no "Quando elas falam", três alunas tocavam as músicas, e liam as respectivas dedicatórias, solicitadas pelos colegas da Escola Tecnológica através de bilhetes guardados numa caixinha disponibilizada especialmente para esta finalidade.

Havia, ainda, o programa das coscuvilhices da vila, o "Conversa afiada", e outro de música. Cada um dos quatro programas tinha uma hora de duração, e todos eram transmitidos na terça-feira, das 17 às 21 horas. "Penso que a Triângulo ganhou mui-

tos ouvintes. Eram os nossos colegas que ouviam, para dizer bem ou para criticar, mas ouviam", avaliou Marlene Fernandes, 18 anos, aluna do curso de Hotelaria. Ela era uma das responsáveis pelo "Quando elas falam" e saiu-se tão bem que continuou a trabalhar na rádio depois de Junho de 2004, quando o programa terminou. O facto de os jovens da Escola Tecnológica terem passado, durante aquele período, a ouvir a Rádio Triângulo é um bom parâmetro para medir o sucesso da experiência. Até aquela data, segundo Marlene, eles não tinham o hábito de sintonizar a 99.0. "Preferiam ouvir os CDs que fazem em casa com as músicas que gostam ou aquelas rádios nacionais como a Antena 3".

Públicos

Mas não foi só o público jovem que a programação criada pelos alunos da Escola Tecnológica cativou para a Rádio Triângulo. O povo da vila também passou a ouvir a rádio. "Os pais dos alunos ouviam-nos e comentavam na mercearia que 'eles são muito engraçados', e aí cada vez mais pessoas sintonizavam a Triângulo...", contou Tiago. Mesmo que fosse para dizer mal. "A nossa tendência, como jovens, é passar música para o nosso gosto. Mas as pessoas daqui, os adultos, não gostam. Eles queixavam-se de não passarmos música portuguesa e popular no nosso programa", relembrou Cindy Viana, 19 anos, aluna de Comunicação. "Uma vez fizemos a experiência de passar música pimba. No outro dia tínhamos a escola toda em cima de nós. Não se pode agradar a gregos e a troianos. Passávamos muito rock, pop, aquilo que a malta jovem gosta de ouvir", acrescentou Andreia Amadeu, 17 anos, igualmente aluna de Comunicação.

Anabela Guerreiro: a rádio é uma porta aberta para os alunos

Cindy e Andreia também integraram o núcleo de jovens surgido na Escola Tecnológica. Elas apontaram um dos impasses vividos pelas rádios locais, como a Triângulo, muitas vezes sem saber a que público agradar. "A população de Pedrógão é muito idosa. Por isso é que uma rádio local tem que passar maioritariamente música portuguesa, senão ninguém vai ouvir", opinou Andreia. "De certa forma é mais difícil gerir rádios locais do que nacionais, porque estas últimas são mais específicas para determinado público, enquanto as locais têm que agradar aos velhotes. Mas depois, se só agradam a eles, também não prestam, porque são rádios só de velhotes. Então também têm de agradar aos jovens, e são os velhotes que se queixam", concordou Tiago.

Viabilidade

O envelhecimento da população de Pedrógão Grande é apenas um dos aspectos do já conhecido fenómeno de desertificação que atinge boa parte do interior de Portugal. Com menos de 5 mil habitantes, espalhados numa área de 130 quilómetros quadrados, é um concelho com grande tradição rural, mas sem alternativas de emprego que possam fixar os jovens à terra. "Penso que ninguém quer ficar aqui porque aqui não aprendemos nada. Vamos simplesmente prender-nos à terra, que, se calhar, também é nossa, mas que não nos diz nada. Diz muito mais aos nossos pais do que a nós. Nós temos ambições muito mais altas, ir para uma cidade, conhecer mais gente", sintetizou Marlene.

"Os grandes motores da economia local, isto é, os grandes empregadores, são a Câmara Municipal, o Matadouro Industrial e a Escola Profissional ETPZP", explicou Henrique Pires Teixeira, director do jornal *A Comarca*, parceiro da Rádio Triângulo. O jornal, com quase 30 anos de existência na região, fornece o material para os noticiários locais veiculados pela rádio três vezes ao dia, como manda a lei.

A lei também delimita o âmbito de difusão das rádios locais e acaba, segundo o empresário, por sufocá-las. A frequência de uma rádio local, como a Triângulo, está prevista para atingir exclusivamente o seu próprio concelho. Se este, como é o caso de Pedrógão Grande, não possui dinamismo suficiente para garantir publicidade que sustente a rádio, esta acaba por se tornar inviável. "É um diploma que ignora a realidade. A rádio é importante para animar em termos locais, mas não se analisou a vertente da sustentabilidade que estes projectos têm de ter. Os 5 mil habitantes deste concelho não totalizam número suficiente para justificar a grande publicidade, e a rádio vive só de publicidade, não tem outras receitas."

Em Pedrógão Grande, quem anuncia é o comércio local, já sacrificado com pedidos de apoio que vão dos bombeiros, passando pela Misericórdia até os escuteiros. Para estes comerciantes, a publicidade não tem a função de divulgar, porque a população já conhece e frequenta os seus estabelecimentos. Nesse caso, a publicidade representaria muito mais um apoio filantrópico aos meios de comunicação da terra, sejam eles o rádio ou o jornal. "Tem de haver uma rede-

Apesar de a antena da Triângulo permitir que a rádio seja ouvida numa área maior que a do concelho, seria necessário um retransmissor para impedir eventuais falhas de transmissão. Mas não é possível, porque a licença é só para Pedrógão.

finição dos limites de implantação de uma rádio, que permita estender as suas emissões para concelhos vizinhos", analisou Henrique.

Apesar de a antena da Triângulo, localizada numa serra com 1.200 metros de altitude, permitir que a rádio seja ouvida numa área maior do que a do concelho, seria necessário um retransmissor para impedir eventuais falhas de transmissão. "Mas dizem que não é possível, porque em Pedrógão se ouve muito bem, e a licença é só para o concelho", acrescentou o empresário. Com esta limitação, os potenciais anunciantes, locais ou regionais, acabam por não ter uma estimativa precisa sobre o público que os anúncios veiculados pela rádio podem atingir.

Dificuldades

Essas limitações talvez expliquem a actual situação da Rádio Triângulo, sem pessoal e publicidade em quantidade suficiente para garantir uma programação mais profissional. Com apenas duas funcionárias em regime de tempo integral, conta com a participação de alguns antigos e actuais alunos da Escola Tecnológica para diversificar a grelha de emissões. Marlene e dois colegas apresentam, às terças-feiras, "180 minutos". "Tem muita música, falamos de bandas, mas, principalmente, aquilo que nos vem à cabeça, para tentar fazer rir o público", contou ela. "Voltei a fazer o programa pelo simples facto de que adorei a experiência."

Mas o dia-a-dia da rádio é assegurado por Catarina Silva, for-

Fernando Marinho: no interior, uma rádio local é um factor de coesão

mada em Comunicação Social na Escola Superior de Tecnologia de Abrantes. Há dois anos na rádio, completa agora o seu estágio profissional de nove meses, mas adoraria continuar. Ela é uma espécie de faz-tudo: apresentação de programas em directo, publicidade, edição das notícias locais e nacionais, locução e programação musical. Só não faz entrevistas porque não dá tempo, mas bem que gostaria. A sua presença na rádio deve-se à mãe, contrária à ideia da filha de procurar trabalho em Abrantes, céptica sobre a possibilidade de encontrar uma saída profissional em Pedrógão. Moradora do concelho, queria que a filha continuasse a viver ao pé de si, e conseguiu. "Eu nem quis acreditar", contou.

É a história da aproximação de Catarina à rádio, mas também a experiência dos jovens da Escola Profissional que conferem fundamento à opinião do proprietário da Rádio Triângulo de que as rádios locais podem funcionar como âncoras para fixar a população, em especial os jovens, às vilas e aldeias do interior do país. Para Fernando Marinho, que trabalhou no antigo Rádio Clube Português, actual Rádio Comercial, entre 1981 e 1983, elas cumpririam um papel que as rádios nacionais não conseguem cumprir. "Uma rádio local, para uma zona do interior como esta, onde as pessoas se sentem abandonadas, esquecidas, é um factor de coesão, valoriza a auto-estima, porque fala delas e dos problemas locais dos quais mais ninguém fala", analisou o parceiro do jornal *A Comarca*.

Talvez seja por isso que a rádio receba tantos telefonemas, não só de Pedrógão, mas também de Proença-a-Nova, Castanheira de Pêra ou da Sertã. Até os emigrantes chegam a telefonar para pedir música para dedicar a algum morador. Se a música portuguesa está praticamente ausente das emissões nacionais, ela ocupa uma boa parcela da programação da Triângulo. "Das 18 às 21 horas passamos a música tradicional portuguesa, depois vamos para o rock português. Tentamos satisfazer todas as camadas", disse Fernando. As informações nacionais são garantidas pela retransmissão diária de um noticiário nacional da Rádio Comercial.

Quanto a projectos, Fernando Marinho mostra-se céptico: "O nosso projecto é tentar sobreviver". Ele e o seu parceiro de *A Comarca* pretendem reeditar a parceria com a Escola Profissional. A experiência dos doze jovens que montaram programas de sucesso durante alguns meses no ano passado foi avaliada como positiva por todos. Segundo a professora Anabela Guerreiro, "a experiência com a rádio foi um exemplo da preocupação da escola" com a prática profissional dos alunos.

Fernando Marinho e Henrique Pires Teixeira, director de A Comarca: parceria entre rádio e jornal é fundamental

Enciclopédia livre

A Wikipédia é uma enciclopédia livre baseada em wiki e escrita por voluntários. Livre aqui significa que qualquer artigo da Wikipédia pode ser copiado e modificado desde que os direitos de cópia e modificação sejam preservados. O conteúdo da Wikipédia está sob licença GNU FDL.

A Wikipédia é gerida e operada pela Wikimedia Foundation, organização sem fins lucrativos. O projecto iniciou-se em 15 de janeiro de 2001 e atualmente (Setembro de 2004) abriga quase 1 milhão de artigos nos mais diversos idiomas, sendo aproximadamente 430 mil em língua inglesa e 36718 em língua portuguesa.

A Wikipédia foi fundada por Jimmy Wales e Larry Sanger, tendo sua origem no projecto Nupedia. Ambos os projectos foram inicialmente financiados por capitais privados (Jimmy Wales). Larry Sanger foi durante vários meses editor em tempo integral dos dois projectos.

Os projectos Nupedia e Wikipédia têm modelos diferentes de funcionamento. A Nupedia tem um modelo de revisão e de aprovação rígido e elevados critérios de exigência. Os artigos são revistos e aprovados por reputados académicos, muitos deles com PhD, e só depois são publicados. O modelo de funcionamento da Wikipédia baseia-se num wiki - uma rede de páginas web que podem ser modificadas através de um browser comum como o Internet Explorer ou o Mozilla. Este é o fator que distingue a Wikipédia de todas as outras enciclopédias: qualquer pessoa pode modificar qualquer artigo, sendo cada leitor um potencial colaborador do projecto.

Na Wikipédia, os artigos são escritos de forma colaborativa. A Wikipédia é suportada por um software próprio desenvolvido por voluntários e sob licença GNU GPL. Vários autores podem trabalhar em conjunto editando sucessivamente a mesma página. Um colaborador pode assumir de entre vários níveis de colaboração. Pode escrever artigos, corrigir artigos, corrigir gralhas e erros ortográficos, participar esporadicamente, produzir software, traduzir artigos, divulgar ou participar nas discussões sobre o projecto.

Site: http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal

Divulgação de ciência

A revista *Com Ciência* é uma revista on-line Brasileira, criada, originalmente, por iniciativa do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (LABJOR), da Universidade Estadual de Campinas, em parceria com a Sociedade Brasileira para o Conhecimento (SBPC) para satisfazer objectivos pedagógicos e de divulgação científica.

Em Abril está disponível o número 64 que tem como tema "Os Direitos Indígenas".

A utilização do conhecimento dos povos indígenas, seja em pesquisas científicas, seja em projectos com finalidades comerciais, vem suscitando questões importantes no debate sobre propriedade intelectual, dentre elas: como deve ser a repartição dos possíveis recursos provenientes desse uso? Discute-se desde o estabelecimento de percentagem sobre a venda do produto gerado com a utilização do conhecimento tradicional, até investimentos em infra-estrutura para as comunidades detentoras do conhecimento tais como escolas, energia eléctrica, transporte.

Nesse sentido Carlos Vogt no seu editorial pergunta?

A quem pertence o conhecimento? Aos cientistas, pesquisadores e pensadores que o produzem? Àqueles a quem é ensinado que, se o aprendem, são também seus co-proprietários? À sociedade que deve dele beneficiar-se e que, sabendo ou não disso, oferece as condições culturais, políticas, económicas e morais para a sua busca, o seu desenvolvimento, a sua multiplicação e transformação? Aos governos que o financiam, quando o financiam, e que deveriam manter boas políticas públicas para a sua produção, desenvolvimento e apropriação social? Às empresas que dele se apropriam por investimentos, compra, acções jurídicas e/ou judiciais, registros de patentes, lideranças em pesquisas sectoriais, propriedade, enfim, do que é de todos, mas com direitos exclusivos de controle e de formas de socialização, via as práticas comerciais vigentes nos sistemas de troca da economia global.

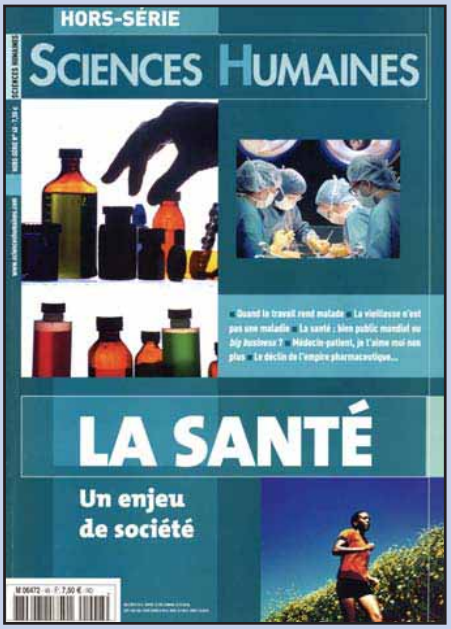
Site: http://www.comciencia.br

A Leitura Pública no Portugal Contemporâneo: 1926-1987 (Open University Press)

Daniel Melo.
Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004

Esta obra é a versão revista e resumida da dissertação de doutoramento do autor.
Daniel Melo analisa a evolução da leitura pública em Portugal no século XX, desde o primeiro projecto oficial de uma estrutura bibliotecária metropolitana até à consagração de uma estrutura estatal continental de bibliotecas municipais. Aborda a principal legislação específica, fornece uma panorâmica comparativa dos movimentos de leitura e de alfabetização e analisa 35 estudos e inquéritos sobre a leitura e os leitores. Para determinar o que liam os portugueses no séc. XX (e o que lhes foi censurado), procede também a uma caracterização dos principais tipos de bibliotecas (municipais, distritais, populares, do SNI, etc.) e respectivos fundos bibliográficos. Apresenta ainda o estudo de caso da Fundação Gulbenkian, dado o seu contributo fundamental para a leitura pública. Este projecto das bibliotecas itinerantes e fixas (lançado em 1958) consolidou em definitivo a matriz municipal de uma estrutura nacional de leitura. Associando-se ao poder municipal e ao associativismo livre, viabilizou uma política cultural sectorial dinamizada pela sociedade civil e assente nas comunidades locais mais desfavorecidas quanto ao acesso ao livro e à leitura.
A págs. 42 a 44, Daniel Melo refere o PEP, ou Plano de Educação Popular que, além de visar o reforço do cumprimento da obrigatoriedade escolar, criava cursos de educação de adultos e lançava uma campanha nacional de educação de adultos (CNEA). Este Programa foi criado para dois anos (1952-54) e posteriormente prorrogado por mais dois. "Através deste plano dava-se, finalmente, andamento ao projecto das bibliotecas junto das escolas do ensino primário, segundo uma perspectiva articulada de educação popular, funcionando em complementaridade da alfabetização ou da educação de adultos. O então subsecretário de Estado da Educação Nacional, Henrique Veiga de Macedo, mentor do PEP, tentou ainda, em 1956, impedir a sua extinção, no que não foi bem sucedido. Acrescenta Daniel Melo: "A defesa da continuação do modelo da CNEA seria retomada por este político dez anos depois... Ambas as tentativas de reincidência serão recusadas superiormente devido ao facto de a prioridade oficial ser a escolaridade obrigatória para as crianças, e não a educação de adultos".
Como se vê, já é uma história antiga, esta marginalização da educação de adultos e a crença de que é a aposta na escolaridade dos grupos etários mais jovens que resolverá o problema nacional da sub-educação e da sub-qualificação. E, como se tem visto nestes últimos 50 anos, tal estratégia não tocou no cerne cultural do problema, dado que famílias que não valorizem a cultura e a educação nunca encorajarão os filhos nesse sentido, mas o facto é que este conservadorismo educacional se vem mantendo ao longo dos tempos, com argumentos mais reaccionárias ou mais progresssistas.

Alberto Melo



Sciences Humaines Número Especial - Saúde

Edição Sciences Humaines, Março-Abril-Maio, 2005
www.scienceshumaines.com

Ainda se pode encontrar em muitas bancas de jornais o último número especial da revista Sciences Humaines dedicado ao tema deste número da "Aprender ao Longo da Vida" – Saúde.
A Sciences Humaines, apesar de ser uma revista destinada a um público vasto, aborda os temas com um grau de profundidade que faz dela uma referência para quem se interessa pela análise de temas sociais na perspectiva de diversas áreas do saber como a História, Sociologia, Psicologia, Antropologia ou Geografia.
A Saúde é sem dúvida um tema que se tornou uma obsessão na sociedade actual, como as dietas, o retardar do envelhecimento, os hospitais, os medicamentos...
É com alguma satisfação que ao lermos o texto de introdução deste número intitulado "A saúde: na perseguição de uma utopia" vemos que Ivan Illich, que também é tema deste nosso número, é citado frequentemente. A título de exemplo:
"E que observamos? Quanto maior é a oferta de "saúde" mais pessoas dizem que ter problemas, necessidades, doenças e pedem garantias contra os riscos, enquanto nas regiões profundamente iletradas os "sub-desenvolvi-

A *Leitura Pública no Portugal Contemporâneo: 1926-1987* é uma versão revista de uma tese de doutoramento. A quem interessará? Mais uma entre tantas teses, tantos doutoramentos. Ou tratar-se-á de uma obra ponto de partida?Leia-se e acredite-se que sim. Que se trata de um ponto de partida.
Sugere, pelo menos, algumas perguntas.
Logo a páginas 30, 31 e seguintes: O que foi realmente feito do *Legado Cultural da I República?*
Não se evoque a legislação (sempre em abundância e por cumprir). Mas, por exemplo, os livros que se distribuíam como prémio de aproveitamento ao fim da Instrução Primária.
Virgínia de Castro e Almeida / Motta Prego, embora a dupla se tenha quebrado em 1913. *Céu Aberto* falando de meninos que iam a educar na Suiça. Sim, mas ficar em Portugal seria parar, não ver nada. Não aprender mais nada. LER. Sempre se poderia ler.
Em *Céu Aberto*, surgiam defensores da liberdade [Garibaldi, Cavour]. Abordava-se a ciência [O microscópio, os bacilos de Kock]. Encontrava-se o Presidente da Confederação Helvética viajando de comboio, cidadão comum entre outros cidadãos.
A Horta do Tomé. *O Pomar do Adrião*. O que a gente do campo poderia aprender/saber, mesmo não chegando às Escolas de Agricultura. E a grande maioria não chegava.
O que foi feito dessa experiência de leituras, de instrução pós-escolar? Um decreto (nº13726 de 27/Maio/1927) terá sido tão eficaz que nunca mais os bons livros tenham chegado às mãos de quem os merecia?
– E a *Campanha Nacional de Educação de Adultos*? (páginas 42, 44, seguintes). Tentativa séria de inverter os dados do census de 1950? Ou antes maneira de manipular as respostas devidas a inquéritos da Organização Europeia de Cooperação e Desenvolvimento?
- Antes, ainda, as Bibliotecas Municipais. As Bibliotecas Públicas. Quantos anos cumpridos a custo? O que se recomendava, ao emprestar-se um livro? Que perguntas, no momento da devolução? Mais: as *Edições COSMOS para a Educação Popular*. Música, Matemática, Ciências Naturais, Literatura. Orientação editorial: Professor Bento de Jesus Caraça. Orientação gráfica: Pintor Carlos Botelho. Quem se lembra?
– Depois a GULBENKIAN.
As carrinhas por caminhos difíceis. O motorista é o bibliotecário. Acervos que diríamos pobres. E no entanto as crianças, os adolescentes, as mulheres. Uma única obra de Cardoso Pires? Então, levava-se Júlio Dinis.
Anoiteceu. O motorista/bibliotecário tem frio. Ainda não jantou e está muito longe de casa. Pensa que poderá ter um furo pelo caminho. Que tornará, daí por duas semanas, recolhendo Júlio Dinis. Deixando Camões.
É um passador de livros.
Chega-se a 1974. A 1987. À "*Conclusão*" do trabalho. (Páginas 345-353). "Antigamente. Foi antigamente que tudo isto se deu", pensamos. Antigamente. Hoje.
Quem hoje se interessa pela *Leitura Pública* será um verdadeiro passador de Livros? Ou limitar-se-á a conservá-los nas estantes e a pôr-lhes as referências nas bases de dados? Exigirá boletins de requisição correctamente preenchidos?
Não se negará pelo menos a um sorriso, colocando Sophia em cima do balcão?
Ficam as perguntas. E não se deixe de ler a obra. Sim, começou por ser uma tese de doutoramento. Que mal tem?

Filomena Marona Beja

dos" aceitam sem problema a sua condição".
Assim, no primeiro capítulo "Os males e os Homens", destaca-se o artigo sobre a possibilidade de se prevenir "atentados" à saúde por motivos profissionais e o artigo sobre pessoas com deficiência que apesar das disposições legais, continuam excluídas em questões como a educação, o acesso às infra-estruturas, à integração profissional, mas também da aceitação social.
No segundo capítulo, que se debruça sobre "Actores da Saúde", dois dos principais artigos são sobre a relação médico-paciente e a redefinição da actividade dos enfermeiros.
Podem ler-se ainda outros artigos interessantes como "O Declínio do Império Farmacêutico" em que são questionadas as estratégias da indústria farmacêutica e o artigo "O hospital sob tensão" onde se analisa a evolução do conceito de hospital.
O último capítulo aborda as "Políticas e Debates Públicos". O artigo sobre a utilização de campanhas de prevenção, de informação e formação é particularmente importante para os técnicos da área de educação/formação de adultos. Para os menos familiarizados com as metodologias das campanhas de prevenção há um pequeno artigo que compara, de uma forma esquemática, as três estratégias psicossociais utilizadas para este fim: A investigação-acção Lewiniana, a estratégia de engajamento e as intervenções de orientação sócio-cognitivistas.
Houve progressos consideráveis no domínio da saúde que foram atingidos na segunda metade do século XX: as taxas de mortalidade infantil passaram de 148% em 1955 para 57% em 1997. No mesmo período, a esperança de vida aumentou 18 anos. Mas os relatórios são esclarecedores, estes dados mundiais escondem um fenómeno que não se reduz à saúde: o da desigualdade crescente do mundo.
E nada melhor para verificarmos esta desigualdade do que olharmos para os mapas do mundo com as percentagens de existência de paludismo, tuberculose e sida.
Mas pode pode ficar a saber o indíce completo deste número se consultar o site:
http://www.scienceshumaines.com/sommaire.do?id=40443

Dia Internacional dos Museus

"Museus, Pontes entre Culturas" é o tema de reflexão proposto pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) este ano para a 27ª edição do Dia Internacional dos Museus, celebrado no dia 18 de Maio em todo o Mundo. Estas comemorações têm vindo a evidenciar linhas de trabalho dos museus menos visíveis, mas fundamentais para assegurar a preservação e a divulgação das suas colecções e dos seus patrimónios, bem como para reforçar a aproximação dos museus à diversidade dos seus públicos.

O tema proposto para 2005 – "Museus, Pontes entre Culturas" – sublinha o museu como mediador entre culturas e como lugar de encontro de culturas, porque neles conflui a pluralidade de heranças culturais dos povos. Uma iniciativa que também se insere neste espírito de privilegiar o encontro entre os museus e o público é a "Noite dos Museus" convidando a descobrir, gratuitamente, a riqueza das colecções e a oferta cultural dos museus, sempre em torno de um tema diferente.

A primeira edição deste projecto, promovido pelo Ministério da Cultura e Comunicação Francês, será no próximo dia 14 de Maio (sábado). Neste serão, até por volta da 1h00 da madrugada, os Museus do IPM que aderiram à iniciativa permitirão a entrada gratuita de todos os visitantes e apresentarão actividades de animação dedicadas ao tema "Luz(es) na noite". São eles: Museu de Alberto Sampaio, Museu de Cerâmica, Museu de Francisco Tavares Proença Júnior, Museu Grão Vasco, Museu de Lamego, Museu da Música, Museu Nacional de Arte Antiga, Museu Nacional do Azulejo, Museu nacional dos Coches, Museu Nacional de Etnologia e Museu Nacional do Traje e da Moda)

No âmbito destas celebrações, a entrada nos Museus do IPM será gratuita (dia 14 – só museus participantes – e dia 18 de Maio – todos os museus).

Sites recomendados para mais informação:

http://www.ipmuseus.pt (em Português)
http://icom.museum/jim.html (em Francês)
http://icom.museum/imd.html (em Inglês)

A Manifesta volta a animar Portugal...

Na cidade e aldeia histórica de Trancoso vai realizar-se nos dias 25, 26, 27, 28 e 29 de Maio a VI MANIFESTA. A Animar (Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local) e a Raia Histórica são as entidades promotoras da VI MANIFesta, que reúne características únicas no universo do Desenvolvimento Local europeu.

A realização da MANIFesta Trancoso 2005 acolhe o espírito das organizações anteriores, baseando a sua construção em três eixos essenciais: Assembleia, Animação, Feira.

A especificidade da MANIFesta advém da articulação destas três componentes cujos conteúdos provêm dos contributos fornecidos de norte a sul do território nacional (incluindo ilhas) pelos agentes/actores do desenvolvimento local português. A dimensão da realização não se resume aos dias do evento. Trata-se de um processo que nasce de uma participação heterogénea ao nível das Organizações e Iniciativas do Desenvolvimento Local (OIDL's) do país. O espaço Feira vai ter exposições, stands, bancas de artesanato, feira do livro, tasquinhas.

Mas a MANIFesta é muito mais do que uma festa. É acima de tudo um espaço de cidadania, no qual a sociedade civil tem oportunidade de se "manifestar". Uma mostra multifacetada de projectos, iniciativas, mas também espaço de debate e reflexão, numa lógica de afirmação de um movimento: o movimento do Desenvolvimento Local, cuja essência consiste em proporcionar melhores condições de vida às pessoas.

Site: http://www.animar-dl.pt

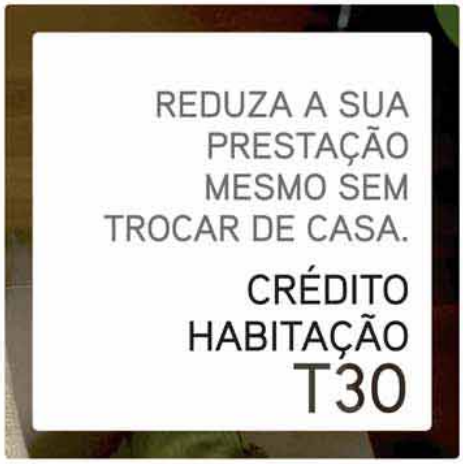
III Encontro Regional de Educação
Aprender no Alentejo

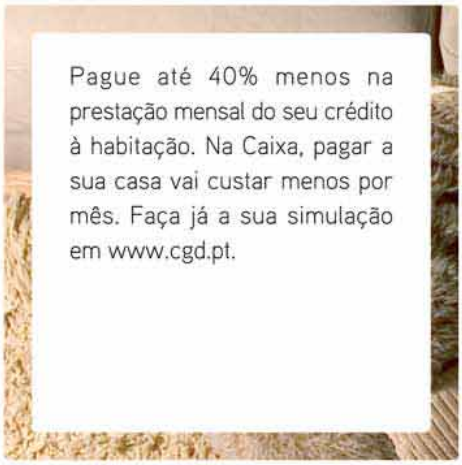
Para este III Encontro Regional de Educação, o Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, propõe a reflexão em torno das "Boas Práticas de Educação e Formação no Alentejo", com os seguintes objectivos:

- Identificar e divulgar boas práticas de educação e formação protagonizadas no território alentejano;
- Analisar, de forma prospectiva, as orientações para a Educação e a Formação que procurem a melhoria da qualificação dos (as) alentejanos(as);
- Discutir modalidades de aprendizagem (formal, não formal e informal), respectivas características e possibilidades de articulação.

Local: Auditório da Universidade de Évora
Data: 24 e 25 de Maio de 2005

Mais informações:
Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora
Apartado 94
7002-554 Évora
tel.: 266 706 581
email: aprenderalentejo@uevora.pt
http://www.eventos.uevora.pt/aprenderalentejo





www.cgd.pt Caixadirecta: 707 24 24 24

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Cursos de Educação e Formação de Adultos

Acções S@bER+
- formação de curta duração

Está na altura de
aprender
mais
Desta vez, num espaço feito a pensar em si
Que reconhece a sua
experiência profissional

Que
respeita
os seus ritmos de aprendizagem
Que lhe permite
adquirir
saberes úteis
e lhe dá um
diploma
Há um desafio à sua espera
Venha conhecer as
ofertas
educativas/formativas que temos para si

Adultos

Direcção-Geral
Formação Vocacional
Ministério da **Educação**
www.dgfv.min-edu.pt

prodep III