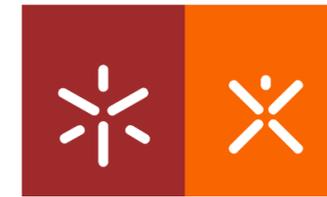




**Políticas e Intervenções da Universidade na Educação de Adultos:
um estudo comparativo entre uma ação de extensão universitária
desenvolvida em Portugal e outra no Brasil**

Marcelo Dante Pereira

UMinho | 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marcelo Dante Pereira

**Políticas e Intervenções da Universidade
na Educação de Adultos: um estudo
comparativo entre uma ação de extensão
universitária desenvolvida em Portugal e
outra no Brasil**

Setembro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marcelo Dante Pereira

**Políticas e Intervenções da Universidade
na Educação de Adultos: um estudo
comparativo entre uma ação de extensão
universitária desenvolvida em Portugal e
outra no Brasil**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização em Educação de Adultos

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Licínio C. Lima

Setembro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Marcelo Dante Pereira

Endereço Eletrônico: pereira.marcelo07@gmail.com

Telefone: 925431729

Número do Bilhete de Identidade: L5L550536

Título da Dissertação de Mestrado: Políticas e Intervenções da Universidade na Educação de Adultos: um estudo comparativo entre uma ação de extensão universitária desenvolvida em Portugal e outra no Brasil

Orientador: Professor Doutor Licínio C. Lima

Ano de Conclusão: 2012

Designação do Ramo de Conhecimento do Mestrado: Ciências da Educação, Área de Especialização em Educação de Adultos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO/TRABALHO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, / /

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

a minha mãe,

pela inspiração que é para mim,

por ter fornecido todas as condições necessárias

para que esta dissertação de mestrado se realizasse,

e por passar-me muitas de suas experiências académicas.

ao meu pai,

por todo o apoio e compreensão neste período,

pelos conselhos, pelas palavras serenas e de motivação,

e pelas nossas conversas sobre história,

política, futebol e fórmula 1

e a minha tia Maria,

pelos ensinamentos em minha adolescência

e pela confiança que sempre conferiu a mim

AGRADECIMENTOS

Ainda recordo-me com clareza da noite em que embarquei para Portugal. Lembro-me perfeitamente das diversas sensações sentidas portando apenas duas malas como bagagem, uma carta de aceite da Universidade do Minho e uma carta de aceite do alojamento universitário da mesma instituição. A longa e exaustiva viagem intensificou ainda mais as expectativas, as dúvidas e as curiosidades acerca dos novos desafios e das novas experiências académicas. Entretanto, se realizei essa primeira jornada foi porque pude contar com o apoio incondicional dos meus pais, de meus familiares e de meus amigos que desde o princípio incentivaram-me a uma aventura um tanto quanto utópica para aquela altura de minha vida.

O impacto da vida em Portugal foi proporcional a surpresa positiva que tive ao descobrir as inúmeras bibliografias específicas de educação de adultos dificilmente encontradas no Brasil, a cada “passeio” pelas bibliotecas da Universidade do Minho encontrava um novo livro e sentia-me tomado pela ansiedade em conhecer o trabalho de outros autores e atores da educação de adultos que discutiam as suas próprias práticas nesta modalidade de educação, tal como eu procurava fazer no Brasil. Nesse sentido, agradeço a Doutora Paula Guimarães pela atenção e pela paciência em explicar-me vários detalhes da educação de adultos em Portugal e em outros países da Europa, e por presentear-me com tantos livros importantes dessa área.

Agradeço, em especial, ao meu orientador, o Doutor Licínio C. Lima, que esteve presente em todas as etapas do mestrado, tanto nos dois semestres de disciplinas obrigatórias quanto nos quase dois anos de escrita do texto. Posso dizer enquanto aluno, que para além da interessante experiência de ter frequentado uma disciplina curricular específica sobre Paulo Freire, algo quase impossível nas universidades brasileiras, volto com a certeza de que só me interessei pelo estudo das políticas educativas após ter frequentado a disciplina de “Políticas da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida”. E enquanto orientando, aprendi de entre tantas coisas, a preocupar-me mais com a escrita em língua portuguesa, a trabalhar metodologicamente com bastante rigor, e, principalmente, a elaborar ao longo do texto os meus próprios critérios de escrita e de investigação. Todas as orientações, críticas, considerações e sugestões foram importantíssimas para o desenvolvimento dessa dissertação de mestrado.

Dada a preservação da identidade dos entrevistados desta investigação, agradeço de forma não nominal aos atores da UEA e do PEJA que participaram deste trabalho testemunhando suas experiências, compartilhando as suas reflexões e considerações acerca da educação de adultos, e enriquecendo substancialmente esta dissertação de mestrado.

Durante o programa de mestrado também conheci pessoas que jamais imaginava encontrar neste *exílio*, amigos que participaram intensamente da minha vida em terras lusitanas. Guardo com carinho as vivências com todos os colegas da turma de mestrado que receberam-me muitíssimo bem desde o primeiro dia de aula até o término do nosso segundo semestre letivo. Apenas destaque, em especial, a importante ajuda de Teresa na minha adaptação em Portugal e o auxílio de Daniela na construção do *abstract*.

Após o período das disciplinas curriculares pude experienciar todas as tensões e dificuldades do chamado “trabalho solitário” da escrita de uma dissertação, que não foi nada fácil. Contudo, apesar de ter passado dias e dias sozinho frente a uma folha branca do *Word*, não posso dizer que caminhei só neste período. Além do apoio da família e dos amigos do Brasil, agradeço aos amigos que estiveram comigo quotidianamente no Instituto de Educação. Agradeço ao Conrado e a Ana pela ajuda providencial no momento mais crítico do trabalho; a Eliana pelo companheirismo diário e pela assistência na construção e formatação do meu texto; a Edmara pelo apoio e pela presença constante em todas as etapas do meu trabalho, e por escutar-me nos momentos de tormenta; e a Edianny de Braga pela companhia mais que agradável e cheia de diversão. Por fim, agradeço aos amigos que trabalharam na Universidade do Minho e que sempre me alegraram e forneceram as melhores condições possíveis para o meu trabalho no Instituto. Em especial, ao Bento, ao Manuel Ferreira, ao Manuel Miranda, ao Paulo, ao Cesar, ao Carlos, ao Sr. Vilaça e a Dona Amélia.

Agradeço, também, aos amigos que residiram comigo em Braga e que colaboraram muito para a construção desta dissertação de mestrado e para a constituição de uma vida “fora” de casa. Retribuo por aqui as vivências com Ambrósio, Dennão, Japa, Samuca, Alê, Larissa, Brenno, Danyllo, Urubu, Saulo e Carol. E para além destes, recordo as grandes amizades que criei num contexto um tanto efêmero, de idas e vindas, de apresentações e despedidas, mas que colaboraram com o desenvolvimento deste trabalho e com a minha formação pessoal. De entre tantos: Lucho, João Marco, Pulga, Pedro, Priscila, Adalberto, Sofia, Hermes, Saydi, Josemir, Macedo, Carol, Bernardo, Plets, Traira, Paula, Adriana, Atchutchi, Marga, Edilana, Poty, Tahiana, Rodrigo, Walter, Francisco, Ariani, Marina, Humberto, Vivian, Dino, Camila, Kaloni, Cláudio e Zé.

Com o tempo, vou lembrar que esqueci de citar mais pessoas, ou então, vou julgar que esta seção de agradecimentos fez-se subjetiva em demasiado, mas penso que o registo desse punhado de nomes ajude a recordar de muitas histórias e de muitas amizades feitas em Portugal. Enfim, faz-se hora de finalizar a travessia e regressar para o Brasil para contar as novidades, com a sensação do dever cumprido e com novas ideias para outras travessias.

**POLÍTICAS E INTERVENÇÕES DA UNIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS:
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE UMA AÇÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
DESENVOLVIDA EM PORTUGAL E OUTRA NO BRASIL**

RESUMO

A presente dissertação de mestrado teve por objetivo compreender como a universidade pública, enquanto instituição social e diferenciada pela sua autonomia, conferida pelo Estado através de dispositivos legais, veio a desenvolver as suas ações de intervenção na educação de adultos a nível nacional, e observar se estas ações levadas a cabo compaginaram-se com as perspetivas mais críticas de educação e/ou com as conceções de educação permanente difundidas inicialmente pela UNESCO a partir da década de 1970. Para tanto, no intuito de conferir uma maior relevância empírica às questões de investigação, realizou-se um estudo de caso comparativo entre as ações de extensão universitária em educação de adultos desenvolvidas pela Universidade do Minho, em Portugal, e pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, no Brasil.

A parte teórica desta investigação incidiu, primeiramente, sobre um enquadramento histórico do desenvolvimento da EA em Portugal e no Brasil e numa abordagem diacrónica das recomendações da UNESCO para a educação de adultos ao longo da segunda metade do século XX, para, posteriormente aprofundar-se num enquadramento teórico e concetual em torno de diferentes conceções políticas e educativas de educação de adultos e de educação permanente, segundo o posicionamento assumido pelo Estado-Providência na provisão da educação, bem como discutir teoricamente os principais dilemas que assolaram a universidade pública ao longo de sua história e os conflitos mais recentes que ainda condicionam o desenvolvimento do trabalho universitário no início do século XXI.

Enquanto proposta de intersecção entre a parte teórica e a parte empírica da investigação, o investigador veio a elaborar um modelo teórico de análise específico para a observação compreensiva das ações de extensão universitária na educação de adultos. Esta proposta sistematizou três abordagens de ações de extensão universitária na educação de adultos, de tipo ideal, relacionadas com diferentes papéis assumidos pelo Estado-Providência na produção de políticas sociais para a educação de adultos e para a educação superior, sendo designadas como: *o modelo de extensão universitária assistencialista*; *o modelo de extensão*

universitária como interação comunitária; e o modelo de extensão universitária de comercialização de serviços.

A componente empírica desta investigação compreendeu a realização de diversos procedimentos metodológicos de exploração, tratamento e análise de dados relativos à Unidade de Educação de Adultos [UEA], desenvolvida pela Universidade do Minho em Portugal, e ao Projeto de Educação de Jovens e Adultos [PEJA], desenvolvido pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” no Brasil; e ainda o desenvolvimento dos processos de interpretação holística do material empírico analisado e de significação destes dois fenómenos observados. Para tanto, a proposta de articulação e confronto do modelo teórico de análise proposto neste trabalho com os dados empíricos das duas ações de extensão universitária na educação de adultos correspondeu ao principal exercício de análise empírica da investigação. A partir do processo de inferências baseado no material empírico realizado pelo investigador procurou-se tanto atribuir alguns significados às ações de intervenção universitária na educação de adultos desenvolvidas pela UEA e pelo PEJA quanto elucidar o jogo de forças, tensões e desafios existentes no desenvolvimento destas ações.

UNIVERSITY POLICIES AND INTERVENTIONS IN ADULT EDUCATION: A COMPARATIVE CASE STUDY BETWEEN AN ACTION OF UNIVERSITY EXTENSION DEVELOPED IN PORTUGAL AND ANOTHER IN BRAZIL

ABSTRACT

The main objectives of this work are to understand how the public university, as a social institution and that can be distinguished for its autonomy, which was granted by the state through legal mechanisms, developed its intervention in adult education at national level, and to observe if the actions taken had combine with the more critical perspectives of education and/ or with the conceptions of lifelong education disseminated by UNESCO from the 1970s. Therefore, in order to give more relevance to the empirical research questions, we made a comparative case study between the actions of university extension in adult education developed by Universidade do Minho, in Portugal, and Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, in Brazil.

First, the theoretical part of this investigation focused on a historical framework of the development of adult education in Portugal and in Brazil and a diachronic approach of UNESCO recommendations for adult education throughout the second half of the twentieth century, then, deepened a conceptual and theoretical framework around different political and educational conceptions of adult education and lifelong education, according to the position assumed by the Welfare-State in the provision of education, as well as discuss theoretically the main dilemmas that assailed public university trough its history and the more recent conflicts that still affect the development of university work at the beginning of the 21st century.

As a proposal of intersection between the theoretical and the empirical investigation, we developed a specific theoretical model of analysis to observe and comprehend the university extension actions in adult education. This proposal systematized three actions of university extension models in adult education, of ideal type, related to the different roles played by the welfare-state in the implementation of social policies in adult education and higher education, being designated as: the model of university extension as assistance; the model of university extension as community interaction; and the model of university extension as a trade of services.

The empirical component of this study involved the implementation of various methodological procedures of exploration, the treatment and analyses of data related to the Unit

of Adult Education [UEA], developed by Universidade do Minho, in Portugal, and to the Project of Youth and Adult Education [PEJA], developed by Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, in Brazil; and the development of holistic interpretation procedures of the empirical material analyzed and the significance of these two phenomena observed. Hence, the proposal of articulation and confrontation of the theoretical model of analysis with the empirical data of the two actions of extension university in adult education matched the main exercise of empirical analysis of investigation. From the process of inferences based on the empirical material conducted by the investigator, we tried not only to give some meaning to the actions of university intervention in adult education developed by UEA and PEJA but also to clarify the games of power, tensions and challenges that exist in the development of these actions.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
ÍNDICE GERAL	XI
ÍNDICE DE QUADROS.....	XVI
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XVII
INTRODUÇÃO.....	19
I. AS PERGUNTAS DE PARTIDA.....	23
II. AS HIPÓTESES DE TRABALHO.....	24
III. OS OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DA INVESTIGAÇÃO	25
IV. A ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO	26
V. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	28
VI. ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO.....	31
CAPÍTULO I - RAÍZES E HISTÓRIA(S) DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UMA RELAÇÃO ENTRE AS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS DA UNESCO E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS DESENVOLVIDA EM PORTUGAL E NO BRASIL NA METADE FINAL DO SÉCULO XX	35
1.1. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA DÉCADA DE 1950: AS PRIMEIRAS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS PARA O RECONHECIMENTO DAS CARACTERÍSTICAS DOS EDUCANDOS ADULTOS	38
1.1.1. O contexto do regime antidemocrático português e a repressão ideológica às ofertas democráticas de EA.....	40
1.1.2. A centralização do Estado brasileiro e as primeiras iniciativas nacionais de EA levadas a cabo no país.....	42
1.2. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA DÉCADA DE 1960: A PERTINÊNCIA DA EA NO CONTEXTO INTERNACIONAL DE MODERNIZAÇÃO TECNOLÓGICA.....	43
1.2.1. A continuidade da oferta mitigada de EA por parte do Estado português e o esboço da abertura política na educação pelas reformas de Veiga Simão	45
1.2.2. A década de extremos da EA brasileira: do período das luzes da educação popular à repressão de todas as iniciativas não desenvolvidas pelo Regime Militar.....	47

1.3. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA DÉCADA DE 1970: A ORGANIZAÇÃO E A DIFUSÃO DA CONCEÇÃO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE	50
1.3.1. A conceção mitigada da EA na oferta educativa do Regime Militar brasileiro	53
1.3.2. O 25 de abril de 1974 e as iniciativas descentralizadas de EA durante o processo de redemocratização	55
1.4. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA DÉCADA DE 1980: AS PROPOSTAS DA UNESCO PARA UMA ORGANIZAÇÃO LEGISLATIVA DA EA A NÍVEL NACIONAL.....	57
1.4.1. A consolidação do modelo de educação escolar para a EA brasileira	59
1.4.2. A centralização das ações de EA portuguesa e a marginalização do associativismo e da educação popular das prioridades político-educativas	60
1.5. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA DÉCADA DE 1990: O PROCESSO DE RESSEMANTIZAÇÃO DA CONCEÇÃO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE.....	61
1.5.1. A formulação das grandes campanhas federais de EA no Brasil e a intensificação dos Fóruns de EJA organizados pela sociedade civil	63
1.5.2. O contexto de globalização económica europeia e as consequências sentidas na EA portuguesa	65
1.6. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO SÉCULO XXI: AS PERSPETIVAS APÓS A CONFITEA VI.....	68

CAPÍTULO II - ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES INTERDISCIPLINARES PARA A ELABORAÇÃO DO QUADRO TEÓRICO DE ANÁLISE 71

2.1. A EA NÃO ENCERRA-SE COM A OBTENÇÃO DE UM DIPLOMA: A CONCEÇÃO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE NA DÉCADA DE 1970	72
2.1.1. As possibilidades da educação formal, não formal e informal para a EA: contribuições para o debate dos diferentes espaços da educação.....	77
2.2. INTRODUÇÃO À ANÁLISE DE PRODUÇÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS NA EA: A CONCEÇÃO DO ESTADO-PROVIDÊNCIA E O “MODELO PROGRESSIVO SOCIAL-DEMOCRATA”	81
2.2.1. A crise do modelo de Estado-Providência e a conceção contraditória da “Nova Direita”	87
2.2.2. A reforma neoliberal no Estado-Providência: as implicações do discurso da aprendizagem ao longo da vida.....	89
2.2.2.1. O equívoco planeado de considerar a aprendizagem como sinónimo de educação	90
2.2.2.2. Das políticas públicas à estratégia governamental: o processo de despolitização da educação	92
2.2.2.3 - O paradigma da educação contábil e a abordagem educacional do “modelo económico produtivo”	94
2.2.3. A relevância e a participação da sociedade civil e dos movimentos populares na EA: introdução para uma abordagem reflexiva das políticas sociais.....	96
2.2.3.1. O “modelo de políticas sociais críticas”: conceitualização teórica	97

2.2.3.2. O “modelo de políticas sociais críticas”: dimensões político-administrativas e educacionais	99
--	----

CAPÍTULO III - OS CONFLITOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS NO SEIO DA UNIVERSIDADE E A SUA PARTICIPAÇÃO NA EA: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS E CONTEXTUAIS À INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA..... 103

3.1. INTRODUÇÃO ÀS TRÊS CRISES UNIVERSITÁRIAS.....	105
3.1.1. A crise hegemónica da universidade: como a EA manteve-se distante dos interesses das elites universitárias ao longo da história desta instituição secular.....	107
3.1.2. A crise de legitimidade da universidade: a relação entre EA e a universidade pública mediante às propostas de democratização e às estratégias de estratificação da instituição universitária	110
3.1.3. A crise institucional da universidade: a redução da autonomia universitária como condicionante à continuidade das práticas universitárias na EA	113
3.2. A INSERÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NAS ESTRATÉGIAS DE GLOBALIZAÇÃO ECONÓMICA E A PROGRESSIVA PERDA DA IDENTIDADE NACIONAL E REGIONAL DA UNIVERSIDADE	116
3.2.1. O Processo de Bolonha e os seus reflexos na Universidade do Minho.....	117
3.2.2. O caso da Unesp e a “colcha de retalhos” da legislação brasileira para a educação superior	123
3.3. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EA: A INTERAÇÃO UNIVERSITÁRIA ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A UTOPIA EM TEMPOS DE CRISE FINANCEIRA	126
3.4. A NECESSIDADE DE ELABORAÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE PARA O ESTUDO DAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EA.....	128

CAPÍTULO IV - A CONSTITUIÇÃO DO MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE DAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EA..... 131

4.1. A PROPOSTA PARA UM MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE DAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EA	132
4.1.1. O modelo de extensão universitária assistencialista.....	135
4.1.2. O modelo de extensão universitária como interação comunitária	138
4.1.3. O modelo de extensão universitária de comercialização de serviços.....	141
4.2 O MODO DE ARTICULAÇÃO DO MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE.....	145

CAPÍTULO V - A REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA DO CONHECIMENTO ACADÉMICO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E A ESCOLHA DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS..... 149

5.1. O CONTRIBUTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS	149
5.1.1. As bases metodológicas do modelo teórico de análise construído na investigação	151
5.2. O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO E SESSÃO METODOLÓGICA	152
5.2.1. A investigação de natureza qualitativa	153
5.2.2. O método do estudo de caso comparativo.....	155
5.2.3. As técnicas de recolha de dados.....	158

5.2.3.1. A análise documental	159
5.2.3.2. O inquérito por entrevistas semiestruturadas	161
5.2.4. As técnicas de análise dos dados: a análise de conteúdo	164
CAPÍTULO VI - POLÍTICAS E AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EA EM PORTUGAL E NO BRASIL: O PROCESSO DE IMERSÃO E DE EMERSÃO DOS DADOS EMPÍRICOS RECOLHIDOS E A PROPOSTA DE SIGNIFICAÇÃO DAS AÇÕES DE INTERVENÇÃO DESENVOLVIDAS PELA UEA E PELO PEJA NA EA	167
6.1. O PROCESSO DE CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO MINHO E DA UNESP	169
6.1.1. A Universidade do Minho	169
6.1.1.1. A caracterização histórica e institucional.....	170
6.1.1.2. A análise da conceção de extensão universitária da Universidade do Minho.....	172
6.1.2. A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp	175
6.1.2.1. A caracterização histórica e institucional.....	176
6.1.2.2. A análise da conceção de extensão universitária da Unesp.....	177
6.2. O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E DE CARACTERIZAÇÃO DA UEA E DO PEJA.....	180
6.2.1. O histórico da Unidade de Educação de Adultos – UEA: mais de trinta e cinco anos a intervir na EA.....	181
6.2.1.1. A proposta para a primeira fase da UEA: o Acordo de Cooperação Luso-Sueco e as primeiras iniciativas levadas a cabo na região do Minho.....	181
6.2.1.2. A proposta para a segunda fase da UEA: a consolidação da unidade e a intensificação das ações de intervenção na EA em parceria com as organizações da sociedade civil.....	183
6.2.1.3. A proposta para a terceira fase da UEA: as alterações contextuais e os <i>novos</i> desafios enfrentados.....	186
6.2.2. O histórico do Projeto de Educação de Jovens e Adultos – PEJA: a constituição de uma proposta coletiva e institucional para a articulação das ações de ensino, de pesquisa e de extensão universitária da Unesp na EA	188
6.3. A ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS DA UEA E DO PEJA PELA ARTICULAÇÃO DO MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE DAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	194
6.3.1. A dimensão das orientações políticas de EA.....	195
6.3.1.1. A descrição analítica das orientações políticas de EA da UEA	196
6.3.1.2. A descrição analítica das orientações políticas de EA do PEJA.....	199
6.3.1.3. O processo de inferência das características descritas da UEA e do PEJA	201
6.3.1.4. O processo de interpretação das características inferidas nesta dimensão.....	207
6.3.2. A dimensão das conceções educativas de pessoas adultas	209

6.3.2.1. A descrição analítica das concepções educativas de pessoas adultas da UEA.....	209
6.3.2.2. A descrição analítica das concepções educativas de pessoas adultas do PEJA	212
6.3.2.3. O processo de inferência das características descritas da UEA e do PEJA	214
6.3.2.4. O processo de interpretação das características inferidas nesta dimensão.....	216
6.3.3. A dimensão da reflexão epistemológica da produção e desenvolvimento do conhecimento acadêmico em EA.....	217
6.3.3.1. A descrição analítica da reflexão epistemológica do conhecimento em EA produzido e desenvolvido pela UEA.....	218
6.3.3.2. A descrição analítica da reflexão epistemológica do conhecimento em EA produzido e desenvolvido pelo PEJA	222
6.3.3.3. O processo de inferência das características descritas da UEA e do PEJA	225
6.3.3.4. O processo de interpretação das características inferidas nesta dimensão.....	229
6.3.4. A dimensão da lógica político-administrativa da instituição universitária	231
6.3.4.1. A descrição analítica da lógica político-administrativa da UEA e da Universidade do Minho	232
6.3.4.2. A descrição analítica da lógica político-administrativa do PEJA e da Unesp	236
6.3.4.3. O processo de inferência das características descritas da UEA e do PEJA, e da Universidade do Minho e da Unesp.....	240
6.3.4.4. O processo de interpretação das características inferidas nesta dimensão.....	245
6.4. A INTERPRETAÇÃO GERAL DOS DADOS EMPÍRICOS DA UEA E DO PEJA	247
6.4.1. O processo de significação final da UEA e do PEJA segundo o modelo teórico de análise das ações de extensão universitária.....	248
6.4.2. O processo de generalizações prepositivas e de generalizações naturalísticas deste estudo de caso comparativo	250
6.4.2.1. Os efeitos da intensificação da globalização econômica, do neoliberalismo e do determinismo tecnológico no contexto estudado.....	251
6.4.2.2. A questão da autonomia universitária	252
6.4.2.3. A sobrevivência institucional da UEA e do PEJA	254
CONCLUSÃO.....	257
I. A PROPOSTA DE SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO	257
i. A necessidade de um modelo interpretativo.....	260
ii. A síntese da componente empírica.....	261
II. A DISCUSSÃO DAS PERGUNTAS DE PARTIDA	263

III. A DISCUSSÃO DAS HIPÓTESES DE TRABALHO.....	268
IV. AS LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO REALIZADA.....	269
V. REFLEXÕES FINAIS E PROPOSTAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES.....	270
BIBLIOGRAFIA.....	273
LIVROS E ARTIGOS REFERENCIADOS.....	273
LEGISLAÇÃO NACIONAL PORTUGUESA CONSULTADA.....	280
LEGISLAÇÃO NACIONAL BRASILEIRA CONSULTADA.....	281
LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO CONSULTADA.....	282
OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	283
APÊNDICES.....	287
APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A C.P.1.....	289
APÊNDICE II – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A C.P.2.....	307
APÊNDICE III – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A T.U.1.....	331
APÊNDICE IV - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A T.U.2.....	363

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I – O MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE DAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	146
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ANQ – Agência Nacional para a Qualificação
- CNO – Centro de Novas Oportunidades
- Confinteia – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- Centros de RVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- Cursos EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos
- DGEP – Direção Geral de Educação Permanente
- EA - Educação de Adultos
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- IES – Instituições do Ensino Superior
- MOVA SP – Movimento de Alfabetização do Município de São Paulo
- OCED – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PEA – Projeto de Educação de Adultos
- PEJA – Projeto de Educação de Jovens e Adultos
- PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base dos Adultos
- Proex – Pró-Reitoria de Extensão da Unesp
- RENEX – Rede Nacional de Extensão
- UEA – Unidade de Educação de Adultos
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- Unesp – Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”

INTRODUÇÃO

Considerando que em boa parte dos trabalhos acadêmicos o término de um percurso investigativo tende a suscitar no autor do texto um novo ponto de partida para uma próxima investigação, destaca-se nesta rubrica introdutória que a presente dissertação de mestrado foi prognosticada, ainda que de maneira pouco precisa, nas considerações finais de um trabalho de conclusão de curso apresentado para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia. Em 2008, o autor desta investigação finalizava um trabalho de iniciação científica desenvolvido a partir de sua atuação enquanto educador do Projeto de Educação de Jovens e Adultos [PEJA], oferecido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” [Unesp] na modalidade institucional de extensão universitária. A seção de conclusão da referida monografia destacou a pertinência dos estudos acadêmicos desenvolvidos na Educação de Adultos [EA] como uma possibilidade de intensificação do debate e do desenvolvimento desta modalidade de educação, e ponderou que os estudos realizados naquele trabalho alcançariam uma maior relevância social caso fossem capazes de suscitar futuras discussões e investigações na EA.

No ano de 2009, a última expectativa expressa nas considerações finais daquele trabalho de conclusão de curso veio a se concretizar para o investigador com o seu ingresso no programa de mestrado em ciências da educação, área de especialização em EA, oferecido pela Universidade do Minho. Percorrendo por um caminho inverso ao proposto pelos grandes navegadores no século XV e XVI, o autor desta dissertação posicionou o continente europeu como um ponto de chegada e partiu do Brasil para Portugal no anseio de conhecer outros contextos, desafios, teorias, e práticas de EA que contribuíssem para o despertar de novos olhares e de novas reflexões para a EA brasileira. Neste sentido, tanto a inesperada e extensa bibliografia específica de EA encontrada durante o intercâmbio acadêmico quanto o contato com alguns investigadores e atores da EA portuguesa possibilitaram uma série de estudos, indagações e reflexões acerca da EA em âmbito geral, bem como estimularam o investigador a realizar um exercício de releitura de bibliografias acadêmicas brasileiras de EA e de políticas públicas consagradas pelo Governo brasileiro para esta modalidade de educação.

Num primeiro momento, durante as observações iniciais e os estudos exploratórios da EA no contexto português, as experiências pessoais vivenciadas no período da licenciatura como

educador e investigador de uma ação de extensão universitária na EA brasileira direcionaram as atenções e os interesses do autor deste trabalho para uma ação similar, ou correspondente, levada a cabo pela Universidade do Minho desde meados da década de 1970, conferindo uma menor preocupação inicial às iniciativas desenvolvidas pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos [ANEFA] e pela Agência Nacional de Qualificação [ANQ]. Apesar de estas últimas iniciativas citadas, levadas a cabo a partir da viragem do século XXI em Portugal, corresponderem às principais temáticas abordadas pelas recentes dissertações de mestrado em EA da Universidade do Minho, a pouca familiaridade, significação e acessibilidade prática deste investigador estrangeiro com as propostas do Governo português para a EA não impulsionou à construção duma problemática de investigação nesta temática.

Evidentemente, no decorrer das unidades curriculares do curso de mestrado e da escrita da dissertação fez-se necessário o desenvolvimento de leituras e de estudos referentes aos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências [Centros de RVCC], aos Cursos de Educação e Formação de Adultos [Cursos EFA], aos Centros de Novas Oportunidades [CNO], e mesmo ao ensino recorrente e às demais políticas educativas e iniciativas de EA desenvolvidas em Portugal. Entretanto, cabe destacar que as referidas ações de desenvolvimento da EA neste país foram exploradas na dissertação para fins de contextualização e de caracterização das políticas educativas em Portugal, e dessa forma, o investigador optou por ancorar-se nas análises fundamentadas por investigadores portugueses que se propuseram a investigar a referida temática em profundidade. O projeto de investigação desta dissertação de mestrado, apresentado à Universidade do Minho em 2010, centrou-se, precisamente, na proposta de estudo das formas de participação/intervenção da instituição universitária na EA.

O facto de ter encontrado na Unidade de Educação de Adultos [UEA] da Universidade do Minho uma ação de intervenção universitária compaginável, em determinados aspetos, com o PEJA não constituiu-se de imediato num projeto de investigação. Na verdade, a problemática de investigação só foi delineada a partir dos estudos realizados numa unidade curricular do programa de mestrado em EA intitulada “Políticas da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida”, que na altura foi ministrada pelo Professor Doutor Licínio C. Lima, orientador desta investigação. As atividades de análise da conceção política de EA presente em diferentes legislações educativas e em documentos de circulação internacional desenvolvidas nestas aulas geraram duas inquietações/curiosidades no autor a partir de seus estudos em algumas temáticas previstas no plano curricular da disciplina.

A primeira inquietação citada originou-se do estudo das concepções políticas e educativas da EA presentes em legislações e em documentos educacionais, e desdobrou-se a partir dos exercícios de análise desenvolvidos na disciplina curricular a partir do quadro conceitual elaborado por Colin Griffin (1999a, 1999b), nos quais os discentes do curso de mestrado procuravam se apropriar do modelo interpretativo dos modos de produção de políticas sociais para a educação e aprendizagem ao longo da vida, sistematizado pelo investigador inglês, para analisar os diferentes papéis assumidos pelo Estado português na provisão da EA após o 25 de abril de 1974. Destaca-se, ainda, que os trabalhos de Griffin também possibilitaram ao autor desta investigação uma primeira compreensão das orientações políticas de EA difundidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] e pela União Europeia para a EA durante a metade final do século XX.

Considerando que o modelo teórico de análise elaborado por Griffin (1999a, 1999b) estruturou-se através de três parâmetros conceituais, constatou-se pelas atividades de análise realizadas em sala de aula que a maior parte das legislações educacionais, dos documentos oficiais e dos programas europeus examinados demonstrou uma orientação política de EA mais articulável ou com o “modelo progressivo social-democrata” (*Id.*, 1999a) ou com o “modelo de reforma social neoliberal” (*Id.*, 1999b). Averiguando, naquela altura, uma maior dificuldade em se encontrar orientações políticas e educativas do Estado para a EA convergentes com as orientações previstas pelo “modelo de políticas sociais críticas” (*Id.*, *Ibid.*). A partir destas observações, o investigador passou a refletir sobre quais seriam as implicações e as dificuldades para o Estado consagrar e desenvolver políticas sociais de EA inspiradas no princípio de descentralização das ações educativas e de democratização das instâncias de decisão, concedendo um maior protagonismo às ações de desenvolvimento local e comunitário, mas ao mesmo tempo, distanciando-se das estratégias governamentais de desresponsabilização do Poder Público pela provisão da oferta educativa para toda a população.

Concomitantemente aos aprofundamentos destes estudos da concepção política da EA assumida pelo Estado, a segunda inquietação aludida para a constituição da problemática de investigação originou-se da proposta de compreensão do conceito de educação permanente, ou educação ao longo da vida, difundido na década de 1970 pela UNESCO, e do entendimento de como este conceito passou por um “processo de ressemantização” durante a década de 1990 (*cf.* Lima, 2007). Posteriormente às leituras e aos debates sobre as definições e sobre o estudo

da concepção política do conceito de educação permanente fomentados pela UNESCO no livro *Introdução à educação permanente* de Paul Lengrand (1970), no Relatório Faure (Faure *et al.*, 1973), e nos textos finais das primeiras edições da Conferência Internacional de Educação de Adultos [Confinte] e da Reunião de Nairobi; abordou-se nas atividades da já citada disciplina do programa de mestrado, os trabalhos de alguns autores (Boshier, 1998; Griffin, 1999b; Lima, 2007) que se dedicaram ao estudo da prospeção e interpretação deste conceito ao longo das últimas décadas do século XX.

Segundo Roger Boshier (1998, p. 4), que propôs uma releitura crítica e contextual do Relatório Faure após vinte e cinco anos de sua publicação, a noção de educação ao longo da vida como um instrumento para o desenvolvimento da sociedade civil e da democracia impulsionada pela UNESCO foi distorcida ao longo dos anos pelo discurso economicista e pelo pensamento neoliberal. No mesmo sentido, Licínio Lima (2007, p. 15) considerou que devido às alterações impostas pela base neoliberal, o conceito-chave de educação ao longo da vida (ou educação permanente segundo a edição original em língua francesa do Relatório Aprender a Ser) difundido na década de 1970 sofreu um processo de ressignificação durante a década de 1990, quando o referido termo pouco utilizado na década de 1980 veio a ressurgir nos documentos e nas agendas educativas sob a forma do conceito de aprendizagem ao longo da vida, e com a sua concepção mais alargada de educação reduzida para uma concepção de aprendizagem individual. Já Colin Griffin (1999b, p. 439) relacionou esta opção pelo caráter individualista da aprendizagem ao longo da vida como uma estratégia governamental de despolitização do conceito de educação e de redução do papel do Estado pela provisão da educação pública, responsabilizando o próprio indivíduo pelo seu sucesso/fracasso educativo e económico.

A partir destas contribuições teóricas exploradas nas aulas do mestrado, o investigador passou a refletir na altura da formulação de seu projeto de investigação sobre as inúmeras dificuldades contextuais para o desenvolvimento da concepção *original* de educação permanente difundida pela UNESCO décadas atrás. Dessa forma, dir-se-ia que a problemática de investigação desta dissertação de mestrado correspondeu a uma simbiose das duas inquietações/curiosidades explicitadas nos últimos parágrafos. Ou seja, a dificuldade de o investigador encontrar orientações políticas do Estado para a EA compatíveis com as orientações previstas no “modelo de políticas sociais críticas” (*Id.*, *Ibid.*); e a constatação dos desafios impostos pela intensificação da globalização económica e das políticas neoliberais na educação para o desenvolvimento integral do conceito de educação permanente, sistematizado

na década de 1970, nos tempos atuais, despertaram uma grande interrogação no autor. Procurou-se, então, imaginar a existência de algum programa ou de alguma iniciativa educacional capaz de desenvolver ações de intervenção na EA inspiradas nas orientações políticas previstas pelo “modelo de políticas sociais críticas” (Griffin, 1999b) e, com concepções educativas convergentes com as definidas na construção teórica do conceito de educação permanente difundido pela UNESCO durante a década de 1970.

O desassossego maior disparado a partir destas duas reflexões reposicionou os interesses do investigador pela compreensão das formas e das possibilidades de intervenção da universidade pública na EA no centro do debate, e conseqüentemente, no centro da problemática de investigação. As experiências iniciais do autor desta dissertação como educador do PEJA no Brasil e os seus conhecimentos prévios acerca das ações desenvolvidas pela UEA em Portugal conferiram o papel de protagonista à instituição universitária nas perguntas de partida formuladas e apresentadas no projeto desta investigação.

I. AS PERGUNTAS DE PARTIDA

A proposta de enunciação do “projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 32) funcionou para esta dissertação de mestrado como uma ação metodológica de relevada importância para o arranque da investigação e para a condução dos esforços do investigador ao longo do percurso de trabalho. Fornecendo, por assim dizer, o primeiro fio condutor para o desenvolvimento do trabalho e estabelecendo uma primeira tarefa para a seção de conclusão: responder as perguntas de partida elaboradas no projeto a partir das possíveis contribuições geradas pela investigação.

Assim, as três perguntas de partida formalmente apresentadas no projeto desta investigação foram:

- A universidade pública por meio de projetos (de extensão¹) desenvolve iniciativas críticas de EA e de educação permanente?
- Quais são os principais parceiros no desenvolvimento de tais iniciativas e quais os objetivos, modalidades e metodologias que as caracterizam?
- Tais iniciativas fomentam novas políticas públicas para essa modalidade de educação?

¹ Nomenclatura utilizada no meio académico para os projetos universitários dirigidos para a comunidade externa.

II. AS HIPÓTESES DE TRABALHO

As hipóteses de trabalho estabelecidas no projeto de investigação corresponderam a um exercício metodológico desenvolvido pelo autor que, na altura, procurou responder afirmativamente as suas próprias perguntas de partidas através dos seus conhecimentos académicos sobre a problemática delimitada. As respostas provisórias elaboradas pelo investigador desenvolveram-se a partir das suas experiências enquanto educador do PEJA, dos seus conhecimentos prévios das ações desenvolvidas pela UEA, mas principalmente, do seu conhecimento acerca da autonomia universitária conferida legalmente pelo Estado às universidades públicas, tanto no contexto português quanto no contexto brasileiro.

Partindo do pressuposto de que a instituição universitária compreende-se enquanto “uma instituição social diferenciada” capaz de “relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa” (Chauí, 2003, p. 6) devido a sua autonomia estatutária, científica, pedagógica, disciplinar, administrativa e financeira, as hipóteses de trabalho apresentadas no projeto de dissertação foram:

- A universidade enquanto instituição pública de ensino superior é um espaço de desenvolvimento de ações críticas.
- Os projetos “de extensão” da universidade, sob uma perspetiva crítica, desenvolvem ações de educação permanente com vistas à emancipação.
- As ações universitárias geram novas reflexões para as políticas públicas em EA.

Contudo, cabe ainda destacar que as referidas hipóteses de trabalho enunciadas no projeto de dissertação não correspondem a uma abordagem investigativa de natureza positivista ou experimentalista. Esta investigação desenvolveu-se pela metodologia qualitativa das ciências sociais e propôs-se a realizar algumas remissões às hipóteses de trabalho na seção de conclusão por meio de uma abordagem reflexiva, que contribuísse para a confirmação/infirmação destas respostas afirmativas provisórias como uma tentativa de ampliar os elementos para o debate da problemática de investigação, ao invés de verificar e validar as hipóteses de trabalho através de testes estatísticos do material empírico.

III. OS OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS DA INVESTIGAÇÃO

A considerar pela apresentação dos caminhos percorridos para a construção da problemática de investigação e pela enunciação das perguntas de partida e das hipóteses de trabalho, destaca-se que esta dissertação de mestrado incidiu num estudo das políticas públicas de EA e de educação permanente, no qual procurou-se compreender as possibilidades de intervenção da universidade pública na EA. Para tanto, os objetivos gerais sistematizados para esta investigação foram: a) estudar as concepções políticas e educativas de EA e de educação permanente orientadas por órgãos supranacionais e por três modelos diferentes de políticas sociais; b) compreender como a universidade pública, enquanto uma instituição social e diferenciada pela sua autonomia conferida pelo Estado, desenvolveu as suas ações de intervenção na EA.

No intuito de conferir uma maior relevância empírica a esta investigação, delimitou-se como *objeto de estudo* dois fenómenos sociais inseridos em realidades diferentes, que na prática corresponderam a duas ações de extensão universitária na EA situadas em países distintos. Devido a esta opção metodológica de trabalho, outros objetivos específicos foram traçados para o desenvolvimento da investigação, tais como: contextualizar o histórico da EA e apresentar o panorama geral da educação superior dos dois países envolvidos no estudo; compreender os diferentes papéis assumidos pelos dois Estados na provisão da EA e da educação superior; observar as formas de intervenção na EA desenvolvidas por uma instituição universitária de cada país; compreender a concepção política e educativa de EA das duas ações de extensão universitária; analisar como os atores de ambas as ações interpretaram as orientações políticas e educativas de órgãos supranacionais e de seus respectivos Estados para a EA e para a educação permanente; e elucidar como esses atores desenvolvem as suas ações de intervenção na EA de seus países, averiguando a coerência destas ações realizadas com as orientações políticas e educativas assumidas.

A escolha por dois objetos de estudo para a análise empírica foi definida ainda na formulação do projeto de investigação, quando o investigador considerou que o estudo compreensivo de dois fenómenos situados em realidades sociais distintas ampliaria o quadro de análise da investigação, permitindo tanto o aprofundamento no processo de descrição analítica, de inferência e de significação de cada uma das ações de extensão universitária selecionadas

quanto a formulação de algumas generalizações prepositivas a serem desenvolvidas pelo investigador com base no seu estudo comparativo entre os dois casos analisados.

IV. A ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO

Em conformidade com a proposta assumida nesta investigação pela análise empírica de dois objetos de estudo inseridos em contextos diferentes, fez-se necessário um exercício minucioso de delimitação da extensão do campo a ser abrangido e de seleção dos fenómenos sociais a serem observados. É dado o aspeto cultural desta investigação, o procedimento metodológico de escolha dos objetos de estudo esteve condicionado ao carácter subjetivo do investigador que, a partir de suas convicções e experiências veio a definir o que seria significativo, insignificativo, importante ou secundário para o princípio de seleção do fenómeno social (*cf.* Weber, 1998, pp. 110-111). Entretanto, alguns critérios científicos de investigação também orientaram a escolha do investigador pelos objetos de estudo e se fizeram determinantes para a garantia da exequibilidade deste trabalho e para evitar possíveis divagações e especulações do investigador acerca da realidade empírica.

Tendo em vista o objetivo de desenvolver uma investigação empírica realista e concretizável durante o período institucional definido pelo programa de mestrado, e considerando a complexidade da universidade pública enquanto uma instituição capaz de realizar diversas atividades através do desenvolvimento de suas tradicionais ações de ensino, de investigação e de extensão, optou-se por centralizar o foco da análise empírica somente em ações de extensão universitária na EA para evitar uma proposta impraticável de análise de todas as possibilidades de atuação da instituição universitária na EA. Dessa maneira, objetivou-se analisar as iniciativas universitárias na EA que se aproximassem das ações que Lima *et al.* (1988, p. 242) definiram como “uma diversidade de actividades de educação da iniciativa de instituições educativas, dirigidas a um público diferente dos estudantes regularmente inscritos”, ou das que Rosanna Barros (2011, p. 111) caracterizou como “uma prática de extensão educativa com adultos”.

A caracterização destas iniciativas regulares de intervenção da universidade pública na EA como *ações de extensão universitária na EA* correspondeu, num primeiro momento, à utilização duma nomenclatura específica do meio académico para a distinção deste tipo de atividades dirigidas à comunidade externa da universidade das ações de ensino superior e de

investigação académica. Entretanto, num segundo momento, o conceito de extensão universitária foi problematizado nesta investigação no intuito de compreender as diversas formas de abordagem e de desenvolvimento numa ação de extensão universitária na EA. Pois, apesar de aparentemente homogéneo por dirigir-se à comunidade não académica, percebeu-se que este tipo de ação universitária pode vir a realizar práticas de intervenção na EA através de diferentes abordagens políticas e educativas de EA, de acordo com as orientações assumidas e com os interesses institucionais envolvidos. Esta constatação constituiu-se como um dos fatores que levaram a presente investigação a desenvolver uma *lente de análise* específica para a observação compreensiva das ações de extensão universitária na EA.

Conforme as exigências deste contexto investigativo desenhado e mediante à última ressalva acerca do conceito de extensão universitária, destaca-se que a UEA da Universidade do Minho e o PEJA da Unesp foram oficializados como os objetos de estudo deste trabalho após o consentimento dos atores de ambas as ações de extensão universitária que, ao receberem o projeto de dissertação de mestrado por correio eletrónico, autorizaram o desenvolvimento das atividades de investigação e de análise sugeridas, bem como aceitaram responder o inquérito por entrevista semiestruturada elaborado pelo investigador. Evidentemente, a escolha da UEA e do PEJA para o estudo empírico da investigação relacionou-se, em parte, com as experiências pessoais do autor e com a fácil acessibilidade do mesmo aos atores destas duas ações de extensão universitária na EA. Contudo, faz-se necessário destacar, brevemente, outras questões pertinentes para a justificativa da escolha da UEA e do PEJA como os casos a serem estudados.

Em primeiro lugar, destaca-se a intencionalidade do investigador em desenvolver um estudo compreensivo e analítico de ações de intervenção da instituição universitária na EA em países lusófonos, procurando contribuir para o crescente diálogo entre os países falantes da língua portuguesa com algumas reflexões e considerações académicas acerca da participação/intervenção da instituição universitária na EA. Ainda que as análises e os aprofundamentos realizados neste trabalho não tenham propriamente incidido numa revisão teórica de estudos lusófonos já realizados e tampouco tenham incluído instituições universitárias de países africanos e asiáticos na investigação, espera-se que o facto de englobar uma ação universitária portuguesa e outra brasileira no mesmo plano forneça alguns contributos metodológicos para a investigação em EA no contexto dos países lusófonos.

Em segundo lugar, cabe a consideração que no contexto português a escolha da UEA também foi determinada pelo facto desta unidade orgânica, criada e regulamentada pela

Universidade do Minho, configurar-se há muitos anos como a única ação de extensão universitária na EA em Portugal. E quanto ao contexto brasileiro investigado, ressalva-se que o autor desta dissertação veio a residir na maior parte do período institucional de seu programa de mestrado em Portugal por ser aluno regular da Universidade do Minho e orientando de um docente desta instituição; o que acabou por restringir o período de coleta de dados no Brasil e, conseqüentemente, por conferir maior prioridade para a escolha de uma ação de extensão universitária na EA brasileira já conhecida, no caso o PEJA.

A decisão por incluir no estudo empírico deste trabalho duas iniciativas universitárias na EA desenvolvidas em países com ligações históricas, linguísticas e culturais, que para além de revelarem muitas especificidades e diferenças, apresentam algumas semelhanças sociais, económicas e educacionais compatíveis com a proposta de estudo de caso comparativo implicou num exercício exaustivo de contextualização das duas realidades, caracterizando-as por meio de diversas incursões diacrónicas na história recente da EA dos dois países e procurando apresentar o panorama atual do sistema da educação superior em Portugal e no Brasil. Apesar de o referido processo ter praticamente duplicado a extensão de páginas da dissertação, as referidas perspetivações históricas se fizeram relevantes ao longo do texto para ilustrar os dois ambientes explorados pela investigação e para evitar comparações e generalizações precipitadas ou superficiais entre as duas ações de extensão universitária.

V. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Apresentado o processo de constituição da dissertação e destacados os principais objetivos traçados para a investigação, faz-se necessário abordar nesta seção introdutória as estratégias metodológicas selecionadas pelo investigador para a organização, estruturação e desenvolvimento do trabalho. A elaboração do processo metodológico de investigação esteve principalmente relacionada com as características e especificidades do estudo e com a visão de mundo do investigador que, a partir de seus critérios individuais e de seus conhecimentos acerca dos diferentes paradigmas de investigação em educação, expressou a sua subjetividade ao escolher a abordagem teórica e os métodos científicos a serem utilizados para observar e compreender a problemática de investigação delineada nas rubricas anteriores.

A opção pela metodologia das ciências sociais para o processo de sistematização da investigação remeteu-se à intenção do autor em conhecer a realidade de sua problemática de

investigação; em analisar os fenómenos sociais propostos no projeto de investigação por meio de diferentes abordagens teóricas e conceituais; em interpretar os materiais empíricos recolhidos, tratados e analisados por meio de uma abordagem holística e compreensiva; e em atribuir significado aos dois fenómenos sociais observados (*cf.* Silva & Pinto, 2009). Assim, a parte teórica desta investigação procurou explorar “um património acumulado de interpretações provisoriamente validadas” (Almeida & Pinto, 2009, p. 56) sobre os principais temas enunciados na problemática de investigação e nas perguntas de partida, por meio duma perspetiva de análise interdisciplinar das dimensões sociológica, política e económica das ciências sociais.

O investigador optou por procurar elaborar um modelo teórico de análise que permitisse a tradução e a sistematização dos temas, das abordagens e dos conceitos explorados na parte teórica, numa linguagem operacional e estruturada em diferentes indicadores, dimensões e parâmetros conceituais para a observação compreensiva da realidade empírica. Por outras palavras, o quadro conceitual proposto por esta investigação funcionou como uma intersecção entre a parte teórica e a parte empírica do trabalho.

No que concerne especificamente à parte empírica da dissertação, destaca-se que a opção pela metodologia de natureza qualitativa teve como objetivo articular um conjunto de método e técnicas para o desenvolvimento duma investigação intensiva dos dois fenómenos sociais estudados, procurando realizar um processo de significação da UEA e do PEJA através duma abordagem descritiva, fenomenológica, hermenêutica e compreensiva. Nesse sentido, o método do estudo de caso comparativo foi considerado pelo autor como o mais apropriado para a delimitação e para o aprofundamento sistemático das observações e das análises de duas ações de extensão universitária na EA inseridas em contextos sociais distintos. Além do método selecionado articular uma variedade de técnicas de recolhas de dados para o desenvolvimento dum exercício descritivo e elucidativo da UEA e do PEJA, a proposta de comparação entre os dois *casos* buscou ampliar o quadro de análise ao também observar as convergências e as divergências entre as duas ações e, a partir destas observações, sugerir algumas asserções no intuito de fomentar o processo de generalização naturalística do leitor da investigação (*cf.* Stake, 2007, p. 101).

De entre as técnicas de recolha de dados empíricos possibilitadas pelo método do estudo de caso, a presente investigação utilizou-se da análise documental e do inquérito por entrevistas semiestruturadas a informantes-chave da UEA e do PEJA. A análise documental correspondeu à proposta de leitura analítica das legislações da educação superior de Portugal e

do Brasil, e dos Estatutos e demais documentos oficiais referentes ao estudo da Universidade do Minho e da UEA, e da Unesp e do PEJA. Enquanto o inquérito por entrevistas permitiu recolher alguns dados empíricos em profundidade através do registo de experiências e de interpretações evidenciadas pelos informantes-chave da UEA e do PEJA que participaram ativamente das atividades levadas a cabo por estas ações de extensão universitária na EA.

Para o processo de organização, redução e tratamento dos dados recolhidos na pesquisa de campo realizada no Brasil e em Portugal, a técnica da análise de conteúdo foi escolhida pelo facto de fornecer “um conjunto de técnicas de análise das comunicação” (Bardin, 2009, p. 33) que vieram a auxiliar tanto na organização das fontes consultadas na análise documental, através de critérios de “classificação-indexação” (*Id., Ibid.*, p. 48), quanto na observação da presença e da ausência de uma dada característica contida nas *falas* dos informantes-chave entrevistados. Para além disso, as técnicas da análise de conteúdo dos dados empíricos coletados possibilitaram o desenvolvimento dos processos de descrição analítica, de inferências e de interpretação das ações desenvolvidas pela UEA e pelo PEJA, a partir do confronto do material empírico tratado com os indicadores teóricos previstos nas diferentes dimensões analíticas do quadro concetual proposto para este fim.

Pelo facto de a investigação estudar uma modalidade de educação em dois contextos distintos, faz-se necessário tecer algumas considerações quanto a certas diferenciações de nomenclaturas utilizadas pelos dois países. Como a presente dissertação de mestrado esteve vinculada ao programa de pós-graduação numa instituição universitária de Portugal, o autor optou pela nomenclatura portuguesa de EA ao invés do uso da expressão de Educação de Jovens e Adultos [EJA] utilizada no Brasil, embora não tenha alterado a sigla dos programas brasileiros para esta modalidade de educação e tampouco modificado as expressões dos informantes-chave brasileiros na transcrição do inquérito por entrevistas.

De certa forma, os estudos realizados no primeiro e no segundo capítulo demonstraram com mais nitidez que a EJA não correspondeu propriamente a um sinónimo da conceção mais alargada de EA por delinear-se, tradicionalmente, nas políticas públicas brasileiras através duma abordagem assente na escolarização de segunda oportunidade e na educação profissional de jovens e adultos, e por incidir pouco no desenvolvimento de ações de educação não formal e informal, muitas vezes generalizadas como práticas de educação popular levadas a cabo por membros, ou organizações, da sociedade civil. O que também veio a reforçar a escolha do investigador pelo uso da nomenclatura de EA ao longo do trabalho.

Destaca-se por último, que o investigador escreveu esta dissertação de mestrado segundo as normas do Acordo Ortográfico de 1990 da língua portuguesa e optou pela grafia das palavras do português europeu.

VI. ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Considerando todos os objetivos e os percursos metodológicos traçados para o desenvolvimento desta investigação, a presente dissertação de mestrado foi estruturada em seis capítulos precedidos por esta seção introdutória e sucedidos por uma seção de conclusão. Destaca-se, ainda, que os inquéritos por entrevistas semiestruturadas realizados com os informantes-chave foram transcritos na íntegra e encontram-se disponibilizados na seção de apêndices desta dissertação.

O primeiro capítulo do trabalho ocupou-se em realizar três enquadramentos históricos que contextualizassem, de maneira ilustrativa, tanto o percurso da EA em Portugal e no Brasil quanto as principais recomendações da UNESCO para o desenvolvimento da EA, da educação permanente e da participação das universidades na EA a nível nacional, desde a metade final do século XX até a primeira década do século XXI. Por se tratar de um estudo de caso comparativo, considerou-se que o trabalho de caracterização e de contextualização histórica da EA nos dois países em questão contribuiria para o exercício de perspetivação das análises interdisciplinares das ciências sociais nas duas realidades estudadas (*cf.* Silva & Pinto, 2009, p. 24). Já o estudo dos documentos finais das Confinteas e de demais publicações impulsionadas pela UNESCO foi considerado propedêutico pelo autor para situar as discussões supranacionais da EA e da participação da instituição universitária na EA ao longo da história e para recuperar as ideias basilares de conceito de educação permanente na década de 1970.

No segundo capítulo, procurou-se desenvolver uma abordagem sociológica, política e económica para a análise dos diferentes processos de orientação, de produção e de desenvolvimento de políticas públicas para a EA aos níveis mega e macro. Para tanto, o mesmo esteve organizado em dois momentos: enquanto no primeiro procurou-se estudar a conceção política e educativa do conceito de educação permanente orientado pela UNESCO na década de 1970 e discutir uma perspetiva mais alargada de educação ao refletir sobre as definições da educação formal, não formal e informal; no segundo momento propôs-se um estudo dos trabalhos de diversos autores que buscaram compreender os diferentes papéis assumidos pelo

Estado-Providência para a oferta da educação e para a produção de políticas sociais para a EA na metade final do século XX. Ainda sobre este segundo momento, o mais denso do capítulo, destaca-se o estudo compreensivo realizado sobre as diferentes concepções políticas e educativas orientadas pelo modelo de Estado-Providência para a EA e para a educação permanente, que desenvolveu-se a partir das contribuições dos modelos teóricos de análise propostos por Colin Griffin (1999a, 1999b) e por Florentino Sanz Fernández (2006).

Correspondente a segunda parte da revisão teórica, o terceiro capítulo incidiu no estudo de aprofundamento das crises da instituição universitária observadas por Santos (1994). Dessa forma, colocou-se em causa os dilemas, as contradições e as tensões geradas da complexa relação da universidade pública com o Estado, com a sociedade civil e com o mercado; buscando averiguar alguns dos principais condicionantes internos e externos do desenvolvimento do trabalho universitário no século XXI. Para compreender, *grosso modo*, os posicionamentos e as ações da instituição universitária mediante as variações e mutações do sistema capitalista (*Id.*, *Ibid.*) ocorridas nas últimas décadas do século XX, o capítulo III recorreu aos contributos teóricos de diversos autores que estudaram este tema e organizou as suas abordagens de análise tendo em consideração: a tripla crise da instituição universitária sistematizada por Boaventura de Sousa Santos (*Ibid.*) e o modelo teórico de análise proposto por Licínio Lima (1997) para a compreensão dos diferentes modos de organização institucional da universidade. Por último, o capítulo aludido também procurou elucidar através da leitura de legislações nacionais o contexto da educação superior em Portugal e no Brasil nas décadas de 1990 e de 2000, e discutir como o pilar da extensão universitária esteve implicado nas discussões e nos contextos apresentados ao longo do capítulo.

O quarto capítulo desta dissertação ocupou-se em elaborar um modelo teórico de análise para o estudo das diferentes formas de participação/intervenção da instituição universitária na EA através de projetos, programas e estruturas especificamente criados para este fim e normalmente designados no meio académico como *ações de extensão universitária*. O referido quadro concetual organizou uma tipologia das ações de extensão universitária na EA de maneira a considerar as variações do papel assumido pelo Estado e os diferentes modos de produção de políticas sociais para a EA e para a educação superior. Assim, a EA e a instituição universitária configuraram-se como os dois eixos temáticos do modelo teórico de análise, sendo que do eixo temático da EA estipulou-se como dimensões de análise, a orientação política da EA e a conceção educativa de EA; e do eixo temático da instituição universitária estabeleceu-se a

dimensão analítica da reflexão epistemológica do conhecimento académico produzido e desenvolvido, e a dimensão de análise das lógicas político-administrativas institucionais.

As quatro dimensões de análise inspiraram-se em paradigmas interpretativos propostos por um conjunto de autores-chave (Griffin, 1999a, 1999b; Lima, 1997; Santos, 1994; Sanz, 2006) referenciados na revisão da literatura e buscaram articular os diversos conceitos/indicadores teóricos sistematizados por estes autores citados. A partir do exercício de comparação e de confronto das características evidenciadas do material empírico recolhido com os indicadores teóricos das diferentes dimensões de análise procurou-se observar as estruturas e as ações desenvolvidas pela UEA e pelo PEJA na EA com o intuito de compará-las e de aproximá-las com os três modelos de tipo ideal de extensão universitária na EA, inseridos no *continuum* estabelecido pelo quadro concetual desta investigação.

Antes do processo de análise do material empírico realizado no capítulo VI, o quinto capítulo realizou um aprofundamento dos pressupostos metodológicos da investigação ao realizar uma reflexão epistemológica do conhecimento construído pelas ciências sociais e ao apresentar de forma detalhada o desenho da investigação e as suas opções metodológicas. Por outras palavras, a primeira parte do capítulo V procurou discutir a opção pela metodologia das ciências sociais; a objetividade do conhecimento científico; as perspetivas teóricas de análise; o carácter da pesquisa científico-cultural; e as bases metodológicas do modelo teórico de análise construído no capítulo IV. E a segunda parte ocupou-se de detalhar e justificar as escolhas desta investigação pela metodologia qualitativa; pelo método do estudo de caso comparativo; pelas técnicas de recolha de dados da análise documental e do inquérito por entrevista semiestruturada; e pela análise de conteúdo como a técnica de tratamento e análise do material empírico.

A sexta e última estrutura capitular desta investigação compreendeu o processo de evidenciação, de sistematização e de análise dos dados empíricos da UEA e do PEJA recolhidos pela análise documental e pelo inquérito por entrevistas semiestruturadas, correspondendo ao maior capítulo desta dissertação de mestrado. Devido a grande quantidade de operações de análise desenvolvidas neste capítulo, optou-se por organizá-lo em quatro partes articuladas entre si. A primeira parte do capítulo VI procurou caracterizar as duas instituições universitárias mantenedoras das ações de extensão universitária na EA estudadas nesta investigação, realizando uma análise documental nas principais legislações nacionais da educação superior portuguesas e brasileiras que criaram e regulamentaram a Universidade do Minho e a Unesp.

Além disso, analisou-se os Estatutos e os demais documentos oficiais que organizaram o desenvolvimento das ações de extensão universitária das duas instituições em estudo. Num complemento a este processo de descrição histórica e fenomenológica dos objetos de estudo, a segunda parte do capítulo VI incidiu numa proposta de reconstrução histórica e de caracterização da UEA e do PEJA a partir da análise de documentos oficiais produzidos pelas duas ações de extensão universitária e da análise do inquérito por entrevista realizado com os quatro informantes-chave convidados a participar da investigação.

Seguidamente à contextualização histórica das duas instituições universitárias e de suas respectivas estruturas de extensão universitária na EA, a terceira parte do capítulo em apresentação correspondeu ao exercício de desenvolvimento da “fase da descrição analítica”, da “fase de inferências” e da “fase de interpretação” do material empírico (*cf.* Bardin, 2009, p. 41). Para tanto, conferiu-se relevada importância aos dados coletados nos inquéritos por entrevistas semiestruturadas realizadas com os informantes-chave no intuito de compreender as interpretações dos atores da UEA e do PEJA sobre as suas próprias práticas de intervenção na EA. E finalizando o capítulo VI, a quarta parte realizou uma interpretação final dos dados empíricos recolhidos por meio de uma abordagem holística que procurou posicionar a UEA e o PEJA no *continuum* proposto pelo modelo teórico de análise, tendo como parâmetros conceituais os três diferentes modelos de extensão universitária na EA elaborados pelo investigador. Além disso, esta última parte do capítulo também encarregou-se de apresentar algumas asserções propostas pelo investigador com base na sua significação dos dois casos estudados comparativamente, visando fomentar o desenvolvimento de generalizações naturalísticas do leitor da investigação (Stake, 2007, p. 101).

A última seção desta dissertação de mestrado correspondeu às conclusões e às considerações finais do autor sobre a sua própria investigação realizada através dum olhar retrospectivo, crítico e holístico de todo o processo de trabalho. A partir desta leitura reflexiva foram sugeridos temas de trabalho para futuras investigações no campo da EA e no campo da intervenção da instituição universitária na EA.

CAPÍTULO I - RAÍZES E HISTÓRIA(S) DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UMA RELAÇÃO ENTRE AS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS DA UNESCO E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS DESENVOLVIDA EM PORTUGAL E NO BRASIL NA METADE FINAL DO SÉCULO XX

Tendo em consideração os principais pontos de investigação apresentados na rubrica introdutória, o primeiro capítulo desta dissertação de mestrado ocupou-se em elaborar três enquadramentos históricos que contextualizassem, de forma ilustrativa e concomitante, as principais discussões e recomendações internacionais da UNESCO para o desenvolvimento da EA, da educação permanente e da participação da instituição universitária na EA a nível nacional, bem como o percurso histórico da EA em Portugal e no Brasil, desde a segunda metade do século XX até a primeira década do século XXI. Para tanto, procurou-se sintetizar e apresentar retrospectivamente em cada uma das décadas do período balizado o desenvolvimento e a evolução das orientações políticas e educativas da UNESCO para a EA, elaboradas ao nível mega, e algumas políticas e ações governamentais levadas a cabo pelo Estado português e pelo Estado brasileiro para o desenvolvimento EA em seus respetivos países, ao nível macro.

O início da estrutura cronológica deste capítulo de arranque da investigação remonta a meados do século XX, mais precisamente para o período da primeira Confinteia realizada pela UNESCO na Dinamarca, no ano de 1949, e prossegue pelas décadas seguintes desenvolvendo uma leitura diacrónica dos documentos finais das seis edições das Confinteas e de outros textos publicados e difundidos pela UNESCO. Após a contextualização das recomendações internacionais emitidas em cada uma das décadas estudadas, optou-se por apresentar alguns traços importantes da EA desenvolvida em Portugal e no Brasil, buscando elucidar as principais regularidades históricas desta modalidade de educação nos dois países e procurando realizar uma primeira compreensão das tradições da EA em ambas as realidades e das posturas governamentais mais recorrentes assumidas pelo Estado português e pelo Estado brasileiro para o desenvolvimento da EA a nível nacional durante o período destacado.

As orientações internacionais da UNESCO para o desenvolvimento da EA vieram a ocupar um espaço de relevada importância na construção e na estruturação do presente capítulo, pois, corroborando as afirmações de Melo *et al.* (1998, p. 19), considera-se nesta investigação que:

“A nível intergovernamental, tem cabido à agência das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO – uma função preponderante como força de pressão política e de consolidação teórica da Educação de Adultos. As Conferências Mundiais da UNESCO sobre Educação de Adultos têm sido marcos históricos fundamentais para a afirmação e evolução deste campo educacional e, por consequência, factores determinantes para o reconhecimento e aplicação do direito de todos os cidadãos, independentemente da idade, à educação em todos os seus quadrantes”.

Criada depois da Segunda Guerra Mundial, a UNESCO procurou fomentar o desenvolvimento da EA através duma perspectiva humanista e mais atenta aos países do chamado “terceiro mundo”. Para tanto, através de publicações a nível internacional e de organizações periódicas de conferências internacionais de EA, a UNESCO convocou os países membros para o exercício regular de deliberação conceitual e orientou muitas nações com pouca tradição histórica na EA a implementarem e a desenvolverem esta modalidade de educação sob a promotória do Estado e com a participação conjunta de outros setores da sociedade.

Destaca-se ainda neste espaço, que os referidos esforços contínuos desenvolvidos pela UNESCO para a conceitualização teórica da EA em escala mundial contribuíram de maneira preponderante para um melhor entendimento das diversas características desta modalidade de educação, de forma a superar certos hibridismos e alguns equívocos de superficialidade gerados pela extensa variedade de formas e de métodos da EA que, muitas vezes acabaram por confundir os gestores e demais responsáveis pela EA em vários países e, conseqüentemente, afastando a EA das prioridades políticas e educacionais destes países. Segundo as palavras de Melo *et al.* (*Id., Ibid.*):

“A Educação de Adultos é, em geral, mal compreendida e por vezes marginalizada nas políticas educacionais devido à sua **grande amplitude**, pois nela se incluem as mais diversas entidades, formadoras ou patrocinadoras, e actividades: primeiro, segundo e terceiro níveis de ensino, pré-formações, alfabetização, literacia básica, formações profissionais, autodidaxia, produção de livros e média educativos, ensino à distância, cursos por correspondência, educação e intervenção comunitárias...”.

Neste sentido, os relatórios finais das três primeiras Confinteas, ocorridas respetivamente nos anos de 1949, 1960 e 1972, em conjunto com outras publicações fomentadas pela UNESCO, tais como o livro *Introdução à educação permanente* de Paul Lengrand (1970) e como o Relatório *Aprender a ser* (Faure *et al.*, 1973), elaborado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação presidida por Edgar Faure, vieram a fomentar uma conceção mais alargada e integral de EA e a difundir no início da década de 1970 as ideias basilares do conceito de educação permanente. Os principais contributos destas

discussões internacionais propostas pela UNESCO foram sistematizados e organizados no texto final da décima nona Reunião Internacional organizada pela UNESCO em Nairobi, no ano de 1976, que na altura definiu a EA da seguinte maneira:

“A expressão Educação de Adultos designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nas escolas e nas universidades e sob forma de aprendizagem profissional, graças as quais as pessoas consideradas como adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem suas atitudes, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir suas atitudes ou seus comportamentos na dupla perspectiva de um enriquecimento integral do homem e uma participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente” (UNESCO, 1976, p. 2. Tradução do autor).

Todas essas ações de conceitualização teórica e de fomento da EA neste período entre o pós-Guerra e meados da década de 1970 marcaram indelevelmente o campo em estudo e vieram a repercutir internacionalmente nas discussões e nas iniciativas de EA realizadas em muitos países desde a referida época até os dias atuais. Para Rosanna Barros (2011, p. 96), a efervescência do campo teórico da EA estruturado principalmente pela UNESCO fomentou “uma verdadeira explosão mundial de práticas de educação de adultos” na metade final do século XX. E no mesmo sentido, mas referindo a um período mais recente, Timothy Ireland (2007, p. 22) emitiu um testemunho com os seguintes dizeres a respeito dos espaços de discussão internacional propiciados pela UNESCO:

“Existe uma forte impressão de que a Educação de Adultos poderia ter desaparecido da agenda política sem a insistência da UNESCO em convocar essas conferências. Assim, primeiro em Hamburgo e depois, talvez com ainda mais ênfase, em Bancoc, tivemos a impressão de estar participando de um ato de resistência”.

Para além de explorar as recomendações para o desenvolvimento da EA nos documentos difundidos pela UNESCO, o capítulo em questão também procurou destacar as orientações desta organização internacional para as formas de participação/intervenção das universidades públicas na EA a nível nacional. Constatou-se no estudo desenvolvido nesta primeira estrutura capitular da investigação, que desde a primeira Confintea realizada no ano de 1949 a UNESCO já procurava estimular a relação entre as universidades e a EA, abordando esta temática em profundidade e sugerindo propostas de ação e de intervenção da instituição universitária na EA que pouco foram fomentadas nas políticas educacionais da EA e da educação superior em Portugal e no Brasil ao longo do período estudado.

Aproveitando-se desta consideração e sem qualquer intencionalidade de reduzir a conceção e o conteúdo político das recomendações internacionais da UNESCO para o desenvolvimento da EA, julgando-as abstratas e fantasiosas em demasiado para uma ação efetiva na prática educativa, foi possível perceber nesta investigação que uma teoria ou uma orientação, mesmo que discutida e aprovada internacionalmente entre vários países, pode vir a receber diferentes interpretações em âmbito nacional, regional e local, e o seu desenvolvimento integral, ou não, relaciona-se diretamente com os interesses governamentais de cada país e com questões internas, culturais, políticas, administrativas e económicas.

Por esta via, a concomitante contextualização do percurso histórico da EA em Portugal e no Brasil procurou demonstrar neste capítulo que mesmo que o destaque promovido pela UNESCO fosse capaz de gerar indiretamente uma exigência internacional para que cada Estado-nação se responsabilizasse pela EA, a história mostrou muitas vezes que as propostas da UNESCO não foram bem aceites em determinados momentos políticos de alguns países; tal como no caso de Portugal, que devido ao regime autoritário marcado pela figura de António de Oliveira Salazar, absteve-se de participar das primeiras edições da Confintea (*cf.* Barbosa, 2004, p. 101), e como no caso do Brasil, que após o Golpe Militar que depôs o Governo democrático, apresentou perante a UNESCO atividades e conceções de EA que não foram plenamente desenvolvidas ou apoiadas pelo Poder Público no país (*cf.* Haddad & Di Pierro, 2000, p. 118).

1.1. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA DÉCADA DE 1950: AS PRIMEIRAS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS PARA O RECONHECIMENTO DAS CARACTERÍSTICAS DOS EDUCANDOS ADULTOS

A primeira Confintea da UNESCO ocorreu no ano de 1949, na cidade de Elsinore (Dinamarca), e contou com a participação direta de representantes de vinte e sete países, em sua maioria *do mundo ocidental*, que no intuito de estudar as questões e os objetivos principais da EA, organizaram-se em diferentes comissões para o aprofundamento dos aspetos fundamentais desta modalidade de educação. Uma ideia central que permeou nesses debates definiu-se na questão de que cada país possuía as suas próprias necessidades e aspirações particulares e que portanto as discussões não teriam o objetivo de padronizar a forma correta da EA a ser seguida, mas sim de estudar conjuntamente uma série de temas pertinentes e relativos que pudessem auxiliar, posteriormente, as ações levadas a cabo em cada um dos países membros (*cf.* UNESCO, 1978).

Devido ao equívoco histórico da EA desenvolver-se através de métodos e técnicas *importadas* do ensino regular infantil tais, como alfabetizar os adultos com o mesmo material didático que o utilizado para as crianças, ou simplesmente alocar os adultos em salas organizadas para as crianças e com docentes remanejados do ensino infantil (Norberck, 1978, pp. 197-198), os grupos de discussão da Confinteia I entenderam que a EA não deveria partir de um método definido, programado e sem espaço para a participação dos educandos na elaboração deste método. Para isso, as propostas da Escola Nova, bastante difundidas no início do século XX, foram as que mais se interligavam com as características específicas da EA, pois o professor foi considerado pelos membros da Confinteia como um monitor ou como um guia do educando adulto que deveria ter as suas experiências e conhecimentos quotidianos reconhecidos.

As esferas da educação não formal e informal foram valorizadas pelo documento produzido nesta Confinteia, pois entendeu-se que todos deveriam ter acesso aos instrumentos coletivos de cultura em geral como os museus, bibliotecas, cineclube, exposições e outros. Além disso, a EA deveria auxiliar na realização do projeto pessoal de cada educando para que este satisfizesse as suas necessidades e aspirações. E no que diz respeito à atuação das instituições formais, cabe destacar que as universidades foram mencionadas como agentes da EA e responsáveis pelo seu desenvolvimento. A função e o papel da atuação da universidade na EA ocuparam um espaço de bastante destaque ao longo do documento final da Confinteia I, pois compreendeu-se que a universidade não deveria limitar-se aos programas regulares de ensino superior sem cumprir com o exercício de democratização da ciência e sem intensificar as suas responsabilidades com a comunidade (UNESCO, 1978, p. 24).

Por estar dentro do grupo de agentes da EA, a instituição universitária deveria dividir a responsabilidade da oferta desta modalidade de educação com as demais agências privadas, escolas, bibliotecas públicas e com o próprio Estado. Durante a realização da conferência, diversos países apresentaram posicionamentos distintos sobre o papel da universidade, mas como que em consenso geral, os grupos de discussão tocaram em questões que Boaventura de Sousa Santos (1994) viria a categorizar como “a crise hegemónica” e “a crise de legitimidade” da instituição universitária. Pois, ao proporem uma universidade democrática e atenta à cultura dos grupos menos favorecidos economicamente (*cf.* UNESCO, 1978, p. 29), os membros da Confinteia debateram acerca dos valores elitistas que sempre a acompanharam ao longo de sua história; e ao destacarem o trabalho universitário *extramuros*, ou de extensão universitária, em

conjunto com a democratização do acesso de “adultos em idade madura” no ensino superior (*Ibid.*, p. 53), as orientações da Confintea permearam pela legitimação desta instituição frente a sua comunidade local. Em outras palavras, a Confintea I recomendou que a universidade desenvolvesse as suas atividades específicas de ensino, pesquisa e extensão na EA:

“Pensamos que as Universidades têm um dever especial de promover investigação, para verificar a eficácia das agências e métodos que são ou poderão ser utilizados em educação de adultos em todo o mundo, de formar professores para a educação de adultos, e de ministrar ensino extra-muros a adultos, oriundos de todos os sectores da comunidade, que sejam capazes de estudar a um nível apropriado, em colaboração, sempre que possível, com os movimentos voluntários livres” (*Id.*, *Ibid.*, p. 32).

Em formato de síntese, pode-se entender que no contexto histórico da Confintea I ainda ecoava o som da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e uma das preocupações do período pós-guerra era a de evitar que novos conflitos acontecessem. A EA foi considerada como uma possibilidade de desenvolver um espírito de tolerância e compreensão, além de organizar os países para a restauração fortalecimento da sua estrutura física e democrática (*cf.* Barbosa, 2004, p. 98). No que diz respeito às políticas públicas, a primeira edição da Confintea destacou a responsabilidade do Estado frente à EA de cada país, sem esquecer da importância de outros promotores. Tal como analisou Ribeiro Dias (1978, p. 20), a comissão da Confintea I reconheceu “o valor da iniciativa privada, a função coordenadora do Estado, as exigências de cooperação da comunidade internacional e a necessidade e a vantagem de se abrir às exigências da comunidade em que se encontra inserida”. Estruturada esta breve síntese da Confintea I, faz-se necessário contextualizar como tais recomendações foram recebidas, ou não, em Portugal e no Brasil.

1.1.1. O contexto do regime antidemocrático português e a repressão ideológica às ofertas democráticas de EA

Para compreender a história da EA em Portugal na segunda metade do século XX faz-se necessário regressar às décadas de 1920 e 1930, quando a curta experiência republicana foi interrompida pelo Estado Novo e possibilitou a personificação do poder português na figura ditatorial de António de Oliveira Salazar. A consolidação da ditadura portuguesa deu-se no mesmo período em que outros países também adotavam tal postura política para fortalecer e organizar internamente seus respectivos Estados através de um controlo radical e impositivo que

pudesse interromper a expansão do comunismo deflagrado na Rússia ainda no final da década de 1910 (Carvalho, 2001, p. 752).

A partir do momento em que Salazar passou a ter controlo incisivo nas principais determinações de Portugal, iniciaram-se uma série de ações coercitivas que evitassem revoltas ou ideias contrárias ao regime daquele período. Assim, a escola, enquanto espaço de transformação, reflexão e discussão foi totalmente reformulada para atender os interesses do regime ditatorial, que reduziu o currículo ao mínimo oferecendo apenas os rudimentos básicos da língua portuguesa, da matemática e da educação física; orientando-o principalmente para a educação patriótica, moral e cristã (*Id., Ibid.*, p. 761).

Os livros didáticos de primeira classe, inspirados nos livros italianos de Mussolini, eram demasiadamente limitados para gerar qualquer tipo de discussão e seus temas principais estavam ligados à exaltação do povo e do Governo português. A nível de exemplo, podemos citar os exercícios de alfabetização do livro escolar nos quais as crianças deveriam separar em sílabas e soletrar os nomes de Salazar e do então presidente da república, António Óscar de Fragoso Carmona (*cf. Id., Ibid.*, p. 768). Sob o lema de “Deus, pátria e família”, o representante pela pasta da educação entre os anos de 1936 a 1940, Carneiro Pacheco, rechaçou qualquer tipo de enciclopedismo racionalista, direcionou as mulheres para a educação familiar e no que diz respeito à EA, apenas procurou reduzir o analfabetismo para melhorar as estatísticas educacionais.

A caracterização desse período histórico permitiu a compreensão de que a EA em Portugal esteve em segundo plano e condicionada a uma proposta de alfabetização básica e imediata, mais do que isso, todas as iniciativas de movimentos populares, das universidades livres e demais ações do associativismo que coexistiam no período da Primeira República (1910-1926) foram reprimidas ao longo do Estado Novo. Após as quedas de Mussolini e Hitler no final da Segunda Grande Guerra Mundial, em 1945, a expectativa pelo fim do regime de Salazar não se concretizou e a EA portuguesa continuou sob uma conceção extremamente limitada, tal como observa Carvalho (*Ibid.*, p. 785):

“Com o ministro Pires de Lima procura-se dar novo impulso no sentido da extinção do analfabetismo em Portugal, promulgando-se, em 27 de Outubro de 1952, um Plano de Educação Popular. Em um preâmbulo extenso e minucioso, de perspectiva histórica sobre aquele grave problema, pretende-se deslindar as suas causas, entre nós, concluindo-se ser afinal o analfabetismo uma consequência das virtudes do povo Português”.

O referido Plano de Educação Popular desenvolveu duas ações voltadas para a EA no início da década de 1950. A primeira foi o desenvolvimento dos Cursos de EA, uma proposta de

escolarização formal de segunda oportunidade que na verdade apenas remodelou as aulas noturnas de adultos, que já existiam, e sob a gestão do novo plano passaram a funcionar durante o dia e também tiveram o calendário do seu ano letivo expandido em alguns meses. A segunda ação situa-se no campo da educação não formal e foi intitulada de “Campanha Nacional de Educação de Adultos”.

Essa Campanha, que durou apenas dois anos, pretendia chamar a atenção da opinião pública para o analfabetismo através de diferentes meios de comunicação e propôs práticas de alfabetização diferentes das tradicionais. Segundo Barbosa (2004, p. 159), os objetivos principais da Campanha estavam sempre ligados à erradicação do analfabetismo, sem pensar ou proporcionar discussões mais profundas, tal como uma proposta de curta duração. Nesse sentido, Melo *et al.* (1998, p. 34) ainda destacaram o facto de a Campanha ter sido desenvolvida sob a tutela duma direção autoritária e “em obediência ao modelo da extensão escolar, centralizando o Estado todas as actividades, tendo por base um enquadramento simbólico-ideológico das populações rurais”.

O Governo Nacional português proporcionou um desenvolvimento muito diminuto da EA ao fundamentar-se em perspetivas e conceções limitadas de educação. Além de não participar da primeira Confinteia, o órgão estatal seguiu inversamente as recomendações da UNESCO ao censurar outras iniciativas de EA oriundas da sociedade civil.

1.1.2. A centralização do Estado brasileiro e as primeiras iniciativas nacionais de EA levadas a cabo no país

No caso do Brasil, desde o início de sua história a EA sempre ocupou um quadro delicado e instável, mas como não é o intuito deste trabalho discorrer sobre todos os detalhes da história da EA no Brasil, apenas corrobora-se os aprofundamentos de outros autores (Haddad & Di Pierro, 2000; Paiva, 1973; Romaneli, 1978) que destacam uma série de fatores históricos, sociais e económicos que oprimiram e limitaram a EA brasileira desde a época colonial iniciada no século XVI até à segunda metade do século XX.

Foi somente nas décadas de 1930 e 1940 que o Brasil, por meio de políticas públicas, voltou a suas atenções para o desenvolvimento da educação nacional. O primeiro marco que evidenciou esta postura relacionou-se com o novo papel centralizador do Estado após a concretização da Constituição de 1934. A referida mudança rompeu com o regime predominantemente oligárquico e o país atentou-se para o desenvolvimento de áreas antes

esquecidas pelo sistema regionalista, como a educação e a cultura por exemplo. O Plano Nacional de Educação proposto pela Constituição de 1934 passou a responsabilizar o Estado como organizador e gestor da educação brasileira e em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos [INEP] que sistematizou o primeiro modelo de ensino recorrente no país.

Internacionalmente, o país não participou da Confinteia I organizada pela UNESCO, mas internamente foi possível observar alguns avanços na história da sua educação, pois pela primeira vez a EA estava incluída como um problema de política nacional (*cf.* Haddad & Di Pierro, 2000, p. 110). No final da década de 1940 criou-se o Serviço de Educação de Adultos [SEA] para desenvolver a educação através de grandes campanhas destinadas a adolescentes e adultos dos mais diferentes municípios. Posteriormente, no início da década de 1950 o Ministério da Educação e Cultura também criaria duas campanhas de erradicação do analfabetismo que, tal como a campanha elaborada pelo SEA, pouco tempo duraram (*Id., Ibid.,* p. 111).

Apesar de conseguir alguns avanços no campo das políticas públicas educacionais o Brasil ainda estava muito atrasado, tanto em número de pessoas alfabetizadas como em concepções para a EA. Os assuntos técnicos, metodológicos, didáticos e organizacionais da EA discutidos na Confinteia I estiveram longe de entrar nas pautas de discussões da EA brasileira.

O facto de a educação estar sob gestão, até à década de 1950, do Ministério da Educação e Saúde fez com que a maioria dos ministros responsáveis pelas ações e pelo desenvolvimento da educação no país fosse de formação académica das áreas médicas (*cf. Id., Ibid.*). Portanto, as campanhas educacionais tinham o carácter de erradicação do analfabetismo, da mesma forma que se erradicava uma epidemia por meio de vacinas e medicamentos. Esta concepção utilitarista da educação, que perdurou em determinados momentos da história da educação brasileira, nunca seria capaz de reconhecer os saberes de um educando adulto como pedia o texto final da Confinteia I, pois o analfabeto era considerado como apenas um doente a ser curado.

1.2. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA DÉCADA DE 1960: A PERTINÊNCIA DA EA NO CONTEXTO INTERNACIONAL DE MODERNIZAÇÃO TECNOLÓGICA

Depois de doze anos de sua primeira edição realizada em Ensinnore, a Confinteia II realizou-se em Montreal no Canadá, especificamente entre 21 e 31 de Agosto do ano de 1960, e

num comparativo inicial entre os documentos das duas primeiras conferências, percebe-se um nítido crescimento na quantidade de países participantes do evento, passando de vinte e sete países membros em 1949 para os cinquenta e um os países que enviaram representantes para a Confintea II. O fim da Segunda Guerra Mundial e a polarização da Guerra Fria entre Estados Unidos da América e República Socialista da União Soviética marcaram uma série mudanças em níveis internacionais.

A corrida espacial e sua incessante busca pelo desenvolvimento tecnológico empreendido pelos países que buscavam consolidar-se como potências mundiais alavancou ainda mais a já presente modernização das fábricas, das indústrias e do sistema de produção das décadas de 1950 e 1960, exigindo cada vez mais qualificações dos seus empregados para a continuidade no trabalho que seria desenvolvido em conjunto com as novas máquinas. O êxodo rural marcou o crescimento, por vezes desenfreado, da urbanização, e junto com este, uma série de veículos de comunicação e mediáticos se consolidaram.

Todas essas alterações que se fizeram sentir naquela altura tangenciaram os trabalhos durante a Confintea II, na qual um dos temas centrais da discussão foi “O papel da educação de adultos num mundo em transformação” (UNESCO, 1978, p. 61), e alguns dos objetivos orientavam-se no sentido de evitar que acontecessem novas guerras, de consolidar a compreensão internacional e de possibilitar que as pessoas pudessem utilizar os novos recursos tecnológicos. A EA foi entendida enquanto um caminho de tornar o homem mais consciente na sua sociedade, onde o convívio e a vida em comunidade eram essenciais para o desenvolvimento social e o bem-estar de todos.

As comissões tentaram equilibrar este desenvolvimento cívico e humanista da EA como as suas possibilidades técnicas, situadas principalmente na educação profissionalizante. Divididas em três, as comissões formadas para esta Confintea abordaram temáticas muito próximas às desenvolvidas na Confintea realizada em Elsinore, apenas atentaram-se com mais cuidado para a cooperação internacional enquanto um meio de auxílio para os países que ainda apresentavam números elevados de analfabetismo (*Id., Ibid.*, p. 91).

Tal como na primeira Confintea, as discussões sobre a universidade também estiveram presentes na conferência realizada no Canadá, mas desta vez, as atenções focalizaram-se no papel e nas possibilidades de atuação da instituição universitária no desenvolvimento da investigação científica na EA. Os membros da Confintea consideraram que a investigação sobre a educação escolar havia avançado consideravelmente mais do que as investigações no campo

da EA e que tal “deficiência” deveria ser corrigida (*cf. Id., Ibid., p. 69*). Assim, a instituição universitária foi entendida como uma importante agente dinamizadora das ações de investigação académica, de formação de educadores e de fomento de políticas públicas para a EA a nível nacional.

Numa perspetiva acerca das políticas públicas, enquanto na primeira edição o papel protagonista do Estado frente a EA já era recomendado, nesta conferência de 1960 o Estado Providência foi considerado central pela comissão de estrutura e organização, ao considerar a EA como parte integral e orgânica do sistema nacional de educação e não apenas um apêndice; além disso a EA seria tratada pelo Estado de cada país como parte do desenvolvimento económico e possibilitadora de um nível mínimo de subsistência para as massas populares. Dessa forma, o Estado deveria dar as condições financeiras criando fundos de auxílio e aceitando a participação de outras esferas, tais como as oriundas das iniciativas privadas (*Id., Ibid., p. 85*).

Aproveitando a síntese de Ribeiro Dias (1978, pp. 30-31), entende-se que a Confintea II esteve atenta às transformações científico-técnicas que aconteciam na década de 1960. Se na primeira Confintea um dos objetivos principais da EA era o de satisfazer as necessidades e aspirações do homem, na segunda edição essas necessidades e aspirações ultrapassaram o nível individual e passaram a ter sentido amplo, coletivo e relacionado aos diferentes povos e regiões do mundo. Considerada como uma das prioridades nesse processo de desenvolvimento, a alfabetização recebeu um reconhecido destaque nesta conferência, pois alfabetizar todas as pessoas que ainda não dominavam a leitura e a escrita, possibilitaria que cada um pensasse por si próprio e convivesse melhor em sociedade.

1.2.1. A continuidade da oferta mitigada de EA por parte do Estado português e o esboço da abertura política na educação pelas reformas de Veiga Simão

Nomeadamente na década de 1960, Portugal permaneceu a desenvolver práticas de EA com conceções próximas às que foram levadas a cabo na década de 1950. Com algum destaque, o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário aprovado em 1968 permitiu que jovens e adultos maiores de dezoito anos ou mesmo menores de dezoito desde, que já

empregados no mercado de trabalho, frequentassem disciplinas de desenho, educação musical e educação física fora dos horários normais (*cf.* Barbosa, 2004, p. 159).

O ano de 1968 marcou politicamente o país com a substituição de Salazar, afastado do cargo de Primeiro-Ministro por motivos de saúde, por Marcelo José das Neves Alves Caetano que num contexto de descontentamento, principalmente da comunidade académica, que de forma crescente criticava o regime, nomeou em pouco tempo José Veiga Simão como Ministro da Educação de Portugal (Carvalho, 2001, pp. 806-807). Além de apaziguar os conflitos entre docentes e discentes universitários, Veiga Simão tomou atitudes que desagradaram aos adeptos mais conservadores do Estado Novo, sobretudo por romper com a perspetiva de uma educação minimalista voltada para o ensino religioso e patriótico, tal como sugeria a doutrina oficial do Estado (*Id., Ibid.*, p. 807).

Logo no ano de 1971, Veiga Simão apresentou sua reforma para o sistema escolar e para o Ensino Superior, na qual “solicitou a colaboração da opinião pública” (*Id., Ibid.*, p. 809) e posteriormente, em 25 de Julho de 1973, entraria em vigor a Lei da Reforma do Sistema Educativo, que aumentou a obrigatoriedade do sistema escolar para oito anos, institucionalizou a educação pré-escolar, expandiu o ensino superior criando também cursos de pós-graduação e no que mais interessa a este texto, estruturou pela primeira vez a educação permanente no país. Ao remodelar o conselho dos diretores gerais, surgiu a Direção-Geral da Educação Permanente que inspirou-se em algumas recomendações da UNESCO para elaborar suas propostas de EA, tais como a formação e a especialização de professores para a EA; a não transposição da metodologia da educação para crianças para os adultos; a criação de planos de educação extraescolares, culturais e profissionais; além dos cursos de Educação Básica de Adultos (Barbosa, 2004, p. 160).

Assim, a Reforma de Veiga Simão, ainda que sob um prisma liberal, limitado, fez emergir o conceito de democratização do ensino, que há muito estava adormecido na história da educação portuguesa. Especificamente para a EA, essa reforma conseguiu superar as propostas minimalistas de alfabetização rudimentar desenvolvidas através de campanhas de curta duração durante o Estado Novo, e os objetivos como a elevação educacional e cultural do povo português, bem como a inserção das pessoas na sociedade através da educação, passaram a fazer parte das pautas das políticas públicas portuguesas no referido momento, ainda que a contragosto de grande parte dos integrantes mais ortodoxos do Estado Novo (Carvalho, 2001, pp. 811-812).

1.2.2. A década de extremos da EA brasileira: do período das luzes da educação popular à repressão de todas as iniciativas não desenvolvidas pelo Regime Militar

No outro lado do Atlântico, a EA brasileira dos últimos anos da década de 1950 até os primeiros anos da década de 1970 vivenciou uma trajetória descendente do ponto de vista democrático e emancipatório. Ainda que os trabalhos desenvolvidos na altura não tivessem em sua pauta atender os objetivos elaborados pela UNESCO nas duas primeiras Confinteas, no período marcado entre os anos de 1958 a 1964, o Brasil beneficiou em diversas ações práticas de uma EA voltada para as classes populares e com vista à emancipação. Essas ações ultrapassaram o sentido utilitarista das campanhas de alfabetização desenvolvidas pelo Governo brasileiro na década de 1940. Osmar Fávaro (1983, pp. 8-9) recorda as dimensões políticas que marcaram a EA daquele período:

“Os anos de 1960-1964 foram particularmente críticos e criativos em quase tudo. Questionaram todos os modos de ser brasileiro, de viver em um momento da história desse país, de participar da sua cultura. Pretendeu-se um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, em decorrência, reformular tudo o que dessa dominação decorre. Tudo isso – e muito mais – foi repensado e discutido em círculos cada vez mais amplos, das ligas camponesas às universidades”.

A criticidade e politicidade que caracterizaram esse momento histórico são iniciadas e discutidas no final da década de 1950, mais precisamente no II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado no ano de 1958 na cidade do Rio de Janeiro, e nos Seminários Regionais preparatórios para o referido Congresso (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 112). Dentre os Seminários Regionais destaca-se o realizado no Recife, no qual Paulo Freire já discutia algumas de suas ideias fundamentais a respeito da EA enquanto um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, pontuando assim que a EA não deveria ser um transplante da educação infantil para um público maior de idade. Propunha-se uma “renovação dos métodos e dos processos educativos, substituindo o discurso pela discussão” (Paiva, 1973, p. 210).

Foi no II Congresso, realizado no Rio de Janeiro, que surgiram os primeiros registros oficiais no Brasil que deixavam de reconhecer o adulto não escolarizado como um ser ignorante a cursar as mesmas etapas do ensino primário infantil. O adulto foi percebido como um sujeito capaz, participante da vida política e colaborador do soerguimento do país. Dessa discussão

problematizadora, surgiram diversos programas e campanhas espalhados pelo país que buscavam mudanças pedagógicas, políticas e metodológicas na EA:

“Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica de adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideias via prática educacional” (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 112).

Em síntese, é possível afirmar que todos os programas mencionados que ocorreram no início da década de 1960 tinham fortes influências das bases Marxistas e utilizaram o materialismo histórico e a dialética como ferramentas metodológicas de ação. A União Nacional dos Estudantes [UNE] fundamentou o seu pensamento no Manifesto de 1962, no qual discutiu o conceito de cultura popular para propor a transformação da sociedade através da Arte Popular Revolucionária (Fávaro, 1983, p. 59). Essa arte especificamente mencionada não seria uma forma de lazer desprovida de pretensões culturais, ou apenas um passatempo, mas sim uma posição radical de enfrentar os problemas fundamentais da existência (*Id., Ibid.*, pp. 66-67).

No mesmo período histórico, ainda podemos citar o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil [CNBB] que em 1961 obteve apoio financeiro do Governo Federal para desenvolver as suas atividades (Haddad & Di Pierro 2000, p. 113). Outro programa a ser destacado foi a Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* desenvolvida no estado do Rio Grande do Norte, no qual os conceitos de cultura popular e o histórico de dominação no Brasil foram revisitados para fundamentarem a base teórica da ação educativa que, além de alfabetizar, procurava libertar o povo brasileiro da condição de consumidor da cultura da classe dominante (Fávaro, 1983, p. 75).

Iniciado na cidade de Recife e posteriormente expandido por todo Estado de Pernambuco, o Movimento de Cultura Popular [MCP] do Recife possuía a característica incomum no Brasil de ser um movimento popular apoiado pelo Poder Público local (*Id., Ibid.*, p. 90). Essa distinção permitiu que o MCP fundamentasse a sua atuação no apoio às massas em luta através de uma estrutura sólida e definida metodologicamente. Todas as teorias e aspirações apresentadas nos documentos do programa tinham a forma e os procedimentos de como realizá-las sem permitir que os conceitos e os objetivos do projeto fossem inexecutáveis ou apenas divagações filosóficas. Participante do MCP, o educador Paulo Freire foi nacionalmente reconhecido na época por um projeto de alfabetização desenvolvido na cidade Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte.

O destaque dessa ação desenvolvida levou o então Presidente do Brasil, João Goulart, a convidar Paulo Freire para expandir as suas propostas no Ministério da Educação e Cultura. Aceito o convite, Freire pode difundir as suas reflexões e práticas educacionais no Programa de Nacional de Alfabetização [PNA] que substituiu as tradicionais cartilhas da *educação bancária* por materiais de alfabetização politizados e que aproximavam-se do dia-a-dia da classe trabalhadora. As ações do PNA marcam o referido período de pleno avanço da EA no Brasil, tal como referem Haddad e Di Pierro (2000, p. 113):

“Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passam a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e actores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de acção política. Finalmente foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornado a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular.”

Contudo, a turbulência de ordem económica e política vivenciada no país desde a saída do populista Getúlio Vargas e as propostas reformistas de João Goulart [Jango], em conjunto com o constante medo do regime comunista que se espalhava pelo mundo, fez com que a classe média, órgãos da igreja e setores da imprensa apoiassem a Junta Militar, composta pelo Exército, Marinha e Aeronáutica, que sob alegação de abuso de poder do Presidente da República aplicou um golpe de Estado, destituindo Jango do Poder Executivo para iniciar um período de repressão e censura política.

Por ser instituído de maneira antidemocrática, os líderes das forças militares abusaram de meios autoritários oficializados através de Atos Institucionais [AI] que definiam as escolhas do Presidente do país via eleição indireta e composta apenas por representantes militares. Além disso, os referidos Atos censuravam toda e qualquer manifestação contrária ao Regime Militar; para tanto, os partidos políticos foram proibidos e os seus líderes perseguidos, o direito ao *Habeas Corpus* foi destituído, também foram criados órgãos de perseguição e tortura aos inimigos do Estado. Com a intenção de evitar que a população se conscientizasse e se rebelasse contra tais medidas, a imprensa foi censurada, muitos professores universitários foram aposentados compulsoriamente ou exilados para outros países (*cf.* Pereira, 2008, p. 15) e projetos educacionais que contribuíssem para a emancipação da população e para a transformação social foram reprimidos.

Assim, todas as experiências inovadoras no campo da EA que se desenvolviam no Brasil foram interrompidas. A UNE teve o seu funcionamento posto na ilegalidade, a CNBB tornou-se uma ferramenta de evangelização sem o caráter educativo que possuía, o MCP foi extinto e a Prefeitura de Natal, responsável pela campanha de *Pé no Chão Também se Aprende a Ler* foi invadida e reprimida. O PNA gerido pelo Governo Federal foi um dos alvos principais da ofensiva militar aos programas educacionais, pois as ações do programa foram suspensas, o material foi recolhido e Paulo Freire foi preso antes de se exilar em países da América do Sul (*cf.* Haddad & Di Pierro, 2000, p. 113; *cf.* Pereira, 2008, p. 32).

Após as medidas de repressão, o Regime Militar procurou substituir, à sua maneira, os programas educacionais voltados para pessoas adultas e depois de iniciativas dispersas, o Movimento Brasileiro de Alfabetização [Mobral] e o Ensino Supletivo² foram elaborados no final da década de 1960 para que o Regime Militar fizesse a sua mediação com a gigantesca parcela da população que compunha os números de analfabetismos por um mecanismo de dominação e manutenção do *status quo*.

1.3. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA DÉCADA DE 1970: A ORGANIZAÇÃO E A DIFUSÃO DA CONCEÇÃO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE

Realizada em meados do ano de 1972 na cidade de Tóquio, no Japão, a Confintea III deu continuidade às discussões da UNESCO, em conjunto com os Estados-Membros, sobre a EA. O número de países participantes aumentou em relação à última Confintea, sendo registados oitenta e seis nações diferentes, que elaboraram um relatório final mais completo do que o das duas primeiras conferências (Ribeiro Dias, 1978, p. 31). A Confintea III aconteceu em um momento importante, pois foi alimentada pelas discussões do Congresso Mundial dos Ministros da Educação em 1965, e os seus trabalhos, por sua vez, serviram de base para a Reunião de Nairobi, que ocorreria no ano de 1976. Compreendida numa série de recomendações feitas aos Estado-Membros e a própria UNESCO, o documento final da Confintea III destacou a importância da inclusão da EA no sistema funcional de educação permanente de cada país, sob uma leitura humanista e igualitárias das ações a serem desenvolvidas (UNESCO, 1978).

² Pode-se considerar o Ensino Supletivo similar ao chamado Ensino Recorrente de Portugal, ou seja uma educação formal de segunda oportunidade.

A proposta de alfabetização funcional elaborada no Congresso Mundial de Educação realizado em Teerão no ano de 1965 trouxe importantes contribuições para os debates da Confintea III, pois os diversos Ministros da Educação chegaram à conclusão de que “não se conseguia alfabetizar uma população quando as suas condições socioeconómicas permaneciam inalteráveis. Os conhecimentos adquiridos não eram aplicados à realidade, não eram exigidos por ela e rapidamente se desvaneciam” (Ribeiro Dias, 1978, p. 43). Solucionar esse quadro implicaria na reestruturação económica e social como forma de eliminar o analfabetismo. Para validar essa afirmação a UNESCO desenvolveu doze projetos-piloto que procuravam trabalhar a aquisição de conhecimentos e qualificações que pudessem auxiliar o adulto a intervir e participar na produção e na comunidade.

Os debates sobre o desenvolvimento económico procuraram entender como as constantes alterações ocorridas no mundo afetariam os objetivos e as propostas para a EA nas próximas décadas (UNESCO, 1978, pp. 108-109). Com a mudança do paradigma da civilização industrial para a civilização pós-industrial ou científica, as novas propostas e conceitos acerca da EA deveriam compreender essas mutações do sistema de produção. Os participantes da Confintea III entenderam que o homem passou a ter mais tempo para investir em si próprio, pois não havia mais a necessidade do trabalho ininterrupto.

Neste sentido, as discussões da referida Confintea centraram-se no papel da educação permanente enquanto uma possibilidade de ampliação da concepção demasiado escolarizada da EA para uma concepção mais alargada de EA e atenta a ocupação dos tempos livres dos indivíduos (*Id., Ibid.*). A escola tradicional, símbolo principal da educação formal, foi considerada como “um agente de instrução, entre muitos outros, que tem como papel principal ensinar os adultos a aprender” (*Id., Ibid.*, p. 110). Essa definição foi oriunda da concepção de EA, adotada pelos responsáveis desta Confintea, enquanto um processo permanente e relacionado com o desenvolvimento social, cultural e económico dos indivíduos e de suas sociedades:

“A educação de adultos é um processo permanente; a educação de adultos e das crianças e adolescentes são inseparáveis. Mas, por ser um agente eficaz de transformação, a educação necessita da participação e do envolvimento activo dos adultos. Ela deve procurar melhorar as condições e a qualidade de vida. A apatia, a miséria, a doença e a fome são só grandes flagelos da humanidade moderna. O único meio para os eliminar é fazer com que os indivíduos tomem consciência de sua causa e dos métodos que permitem combatê-los. O melhoramento da sociedade e a educação de adultos são assim complementares” (*Id., Ibid.*, p. 111).

O conceito de educação permanente ocupou um lugar de relevada importância na década de 1970 e esteve contemplado em outras publicações difundidas pela UNESCO, como

no livro *Introdução à educação permanente* (Lengrand, 1970) e no Relatório *Aprender a ser* (Faure *et al.*, 1973). Em todos estes documentos a EA esteve delimitada com uma parte integrante da educação permanente, ultrapassando a conceção restrita de considerá-la como um sinónimo da educação escolar de segunda oportunidade para pessoas adultas.

Por assim dizer, paralelamente às publicações da UNESCO, outras teorias educacionais receberam muito destaque na década de 1970. A teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron (1970) e o pensamento crítico radical de Ivan Illich (1985) e de Paulo Freire (1987) contestaram o carácter programático e doutrinador da educação escolar, entendida pelos últimos autores citados como uma forma de dominação das massas populares pela classe dominante. Entretanto, o documento final da Confintea III não abordou a educação escolar de forma negativa e tampouco recomendou o fim desta instituição tal como proposto por Illich. Os membros da terceira Confintea optaram por posicionar o ensino formal como uma parte integrante do sistema de educação permanente, ao invés de considerá-lo como a totalidade das práticas educacionais para adultos. Em outras palavras, a Confintea III destacou o facto de as iniciativas da EA desenvolverem-se de modos muito diferentes e valorizou a importância de cada espaço educativo para a composição da educação permanente (UNESCO, 1978, p. 114).

No que compete especificamente às universidades, a Confintea de Tóquio recomendou que a EA fosse reconhecida como uma disciplina universitária para auxiliar na formação de novos educadores e na intensificação da investigação académica desta modalidade de educação e do conceito de educação permanente (*Id., Ibid.*, p. 111). A constatação da escassez de pessoal qualificado para a EA e a necessidade do aumento de profissionais a tempo inteiro para o desenvolvimento da educação permanente aprofundou as discussões acerca da profissionalização do educador de adultos.

A formação de educadores para a EA foi pauta recorrente desta Confintea da mesma forma que o incentivo à investigação científica nesta área esteve constantemente citado. Foi recomendado também, que os Estados-Membros incentivassem “as universidades a desempenharem um papel mais dinâmico em matéria de investigação, elaboração de métodos mais aperfeiçoados e utilização de meios modernos de informação e de material audiovisual para a educação de adultos” (*Id., Ibid.*, p. 130). Dessa forma, a universidade deveria colaborar diretamente no domínio da investigação sobre a tecnologia educativa de acordo com “os princípios da participação democrática e da libertação cultural” (*Id., Ibid.*, p. 138).

A UNESCO ainda recomendou que as universidades mantivessem ligações com demais instituições de EA como forma de permutar professores e técnicos, pesquisas, revistas científicas e demais publicações. Além da cooperação da universidade com organizações não-governamentais, o incentivo à elaboração de projetos de extensão para a EA, bem como a sua valorização dentro das diversas atividades acadêmicas, foram considerados como uma forma de alcançar benefícios tanto para a universidade quanto para a comunidade. Por fim, os membros da Confinteia orientaram que as universidades organizassem “reuniões internacionais de educadores de adultos, sob a forma de cursos universitários de verão, ou sob qualquer outra forma apropriada” para estimular a cooperação entre países (*Id., Ibid.*).

As vastas discussões levadas a cabo na Confinteia III estimularam um novo encontro da UNESCO com os representantes de cada país para sistematizar formalmente todas as propostas discutidas e orientar as futuras ações dos Estados-Membros. O documento proposto ganhou forma na décima nona reunião organizada pela UNESCO em Nairobi, no ano de 1976, e definiu com maior precisão a EA e a sua relação enquanto um subconjunto da educação permanente (*Id., 1976*). Depois das discussões e debates nas três conferências internacionais organizadas pela UNESCO, a EA foi definida como todo processo educativo organizado independente de pertencer à esfera da educação formal ou não formal e que fosse voltado para pessoas adultas. Estes processos devem enriquecer os conhecimentos destes adultos, melhorar as suas qualificações técnicas ou profissionais, orientar e auxiliar no desenvolvimento das esferas sociais, económicas e culturais de cada pessoa, ou seja uma educação integral com vistas à emancipação.

Para que estas definições bastante inovadoras para a EA saíssem do papel, o documento final da conferência de Tóquio apontou para o Estado o trabalho de desenvolvimento da EA e da educação permanente e as atribuições de financiar e colaborar com as instituições públicas, privadas e com os movimentos populares, além de investigar e elaborar ações contra as desigualdades e injustiças que impedem os menos favorecidos de se alfabetizar e realizar outras necessidades e aspirações. Em suma, favorecer a execução de um sistema funcional de educação permanente (*Id., 1972 p. 110*).

1.3.1. A conceção mitigada da EA na oferta educativa do Regime Militar brasileiro

O período de 1968 até 1974 foi o ápice da repressão do Regime Militar no Brasil que, além de utilizar de métodos coercitivos para suprimir os seus opositores, também apresentou

um plano de desenvolvimento e afirmação do país como uma potência mundial. Para aumentar o poder aquisitivo da população e investir na infraestrutura, o Governo abusou de empréstimos financeiros externos, concordando também com as altas taxas de juros que seriam cobradas posteriormente. Além disso, o Governo facilitou ao máximo a entrada de empresas multinacionais no país, investiu maciçamente em indústrias automobilísticas e concedeu crédito fácil para o consumidor. O repentino e aparente crescimento da economia brasileira foi nomeado como “milagre económico” (Pereira, 2008, pp. 40-41).

O projeto de potência desenhado pelos militares visou desenvolver áreas de infraestrutura através de medidas inadequadas que endividaram o país para as décadas seguintes, mas para apresentar tamanho crescimento a nível internacional, seria preciso desenvolver áreas sociais e educacionais no sentido de evitar a contradição de um país dizer-se grande mas, ao mesmo tempo, comportar altos números de analfabetismo da população. O documento *Adult Education Brazil* enviado à Confitea III, em Tóquio, apresentou todos os passos do Mobral e do Ensino Supletivo desenvolvidos no país para solucionar os atrasos educacionais (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 118). As promessas de futuros esforços e investimentos na área de EA também se fizeram presentes no documento.

A história demonstra que o referido documento retratou o país de forma inconsistente, sem apresentar as reais concepções de EA do Regime Militar. A concepção de analfabetismo internamente desenvolvida no Brasil era a de doença a ser eliminada, ou uma mazela que sujava o país. O Mobral e o Ensino Supletivo eram educacionalmente inferiores às propostas que foram reprimidas pelo Governo, pois baseavam-se em práticas mecânicas, repetitivas e descontextualizadas. Os professores do Mobral eram os mesmos professores da educação primária que dobravam a jornada de trabalho e os materiais didáticos, altamente empobrecidos, não convidavam à discussão e tampouco respeitavam as características dos educandos por serem elaborados em nível nacional e não se consideravam as diferenças regionais de um país continental (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 115).

Renegada a objeto de doutrinação e propaganda do Governo, a EA brasileira acompanhou a decadência dos frágeis programas educacionais propostos com interesses de certificar compulsoriamente a população. As recomendações internacionais da UNESCO foram deixadas de lado e o país manteve o perfil histórico de associar a EA com a alfabetização e com a escolarização básica de pessoas adultas. Com o enfraquecimento do Regime Militar frente à sociedade no final da década de 1970, o Mobral mudou, sem efeito, o seu funcionamento até

ser extinto por completo em 1985. O Ensino Supletivo continuou a existir como educação de segunda oportunidade no país, mas de maneira desorganizada, sem grandes investimentos e nunca próximo das pautas das políticas públicas para a educação.

1.3.2. O 25 de abril de 1974 e as iniciativas descentralizadas de EA durante o processo de redemocratização

Concomitante ao período da ditadura e da repressão por parte dos militares no Brasil, na década de 1970, Portugal pôs fim a quase cinco décadas do seu regime ditatorial em 25 de abril de 1974. Em sentido inverso dos militares brasileiros, o Movimento das Forças Armadas [MFA] de Portugal, formado basicamente por capitães que participaram da Guerra Colonial na África, foi protagonista do levante contra o Governo de Marcelo Caetano. O fim da repressão alterou sensivelmente a época e novas perspectivas para as áreas sociais, políticas e culturais surgiram em grande quantidade:

“O período subsequente à Revolução do 25 de Abril foi um dos momentos mais ‘quentes’ da história portuguesa recente. O contexto revolucionário contribuiu para ampla difusão de um vasto e concorrencial leque de projectos políticos e uma intensa mobilização popular à volta de um conjunto de transformações sociais agora julgadas de possível concretização. Como a generalidade dos períodos revolucionários, o 25 de Abril permitiu uma verdadeira ‘vivência da utopia’. Parecia possível concretizar, aqui e agora, alguns dos grandes sonhos da humanidade. Os discursos conheceram igualmente, um processo de libertação” (Mogarro & Pintassilgo, 2009, p. 54).

É possível observar, neste período histórico, propostas e iniciativas de diferentes organizadores, tais como as desenvolvidas pelos estudantes universitários e pela MFA que sob inspiração das ideias teóricas de Paulo Freire, procuraram desenvolver campanhas de alfabetização. Em contraposição às campanhas educacionais de curta duração imersas nas promessas de alfabetização e de certificação, a Direção-Geral de Educação Permanente [DGEP], oriunda da Reforma de Veiga Simão, procurou apoiar e manter contato com diversas associações e demais grupos que desenvolviam propostas de EA no país através de auxílios diversos em áreas técnicas e pedagógicas ou mesmo no que diz respeito a aquisição de materiais para o desenvolvimento dos trabalhos (Lima, 2007, p. 82). No Verão de 1975 a DGEP formulou um Plano Nacional de Alfabetização [PNA], mas foi sob a gestão de Alberto Melo que as propostas do órgão alcançaram um caráter inovador e diferenciado das costumeiras campanhas (Mogarro & Pintassilgo, 2009, p. 58):

“Entretanto a DGEP passa a ser dirigida por Alberto Melo, que assumiu a sua discordância face ao PNA, criticando de forma veemente as contradições do projecto, a sua natureza centralizadora e hierárquica, assim como a estratégia de acção, assente num modelo de campanha e num conceito restritivo de alfabetização. Alberto Melo enunciou uma nova política de educação de base de adultos que a partir de Janeiro de 1976, dominou a acção da Educação Permanente, adoptando uma ‘terceira via’, com um plano de cooperação entre a DGEP e as organizações populares de base que se multiplicaram em Portugal nestes dois anos, continuando muitas delas em actividade depois de 1976”.

A partir de 1976, segundo Lima (2007, p. 82), a DGEP perdeu progressivamente seu dinamismo e o Estado central por meio do já reformulado Ministério de Educação, tomou para si a responsabilidade desenvolver a EA de Portugal. Mogarro e Pintassilgo (2009, p. 59) afirmam que outra questão relevante para diluição das ações da DGEP relacionou-se às divergências de posicionamento dentro da própria Direção-Geral, onde um grupo defendia as perspectivas propostas por Alberto Melo enquanto outros optavam por iniciativas próximas às do PNA.

Em 10 de Janeiro de 1979, a Lei n.º 3/79 indicou a construção de um Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos [PNAEBA] que foi elaborado pela DGEP e propunha uma sequência de medidas e tarefas. Era da incumbência do PNAEBA criar um Instituto Nacional de Educação de Adultos que em futuro funcionamento pudesse contribuir para com as pesquisas no campo da educação permanente, com o recenseamento das necessidades educativas regionais, com a organização dos diversos esforços para a concretização de projetos na área, além de colaborar com as associações populares no que diz respeito à formação de educadores, à concessão de materiais e financiamento, e auxiliar a criação de ações de EA em sítios onde não existissem tais iniciativas bem como desenvolver métodos de educação à distância (Lima, Afonso & Estêvão, 1999, pp. 21-22).

As propostas do PNAEBA criaram algum clima de entusiasmo em torno da EA, defendendo a integração entre educação formal e não formal, e ultrapassando a concepção utilitarista da alfabetização e da certificação organizada com interesses estatísticos. Propunha-se, de facto, a elaboração de um sistema de EA a ser desenvolvido em uma década e não mais em alguns meses, como as habituais campanhas de EA. Porém, o PNAEBA não conseguiu corresponder efetivamente com suas propostas no domínio das políticas educativas na concretização das ações (Canário, 1999, p. 59). Lima (2007, p. 83) buscou esclarecer as causas que impediram o funcionamento ideal do PNAEBA:

“A vontade política, os recursos necessários e as próprias dinâmicas organizacionais da respectiva Direção-Geral do Ministério da Educação, que em poucos anos haveria de ser sujeita a várias mudanças na sua designação e nas suas valências de intervenção, revelaram-se incompatíveis com as mudanças e como os objectivos do PNAEBA. Em meados da década de

1980 um importante relatório da Direcção-Geral de Educação de Adultos (Portugal, 1986)³ revelou dados que permitiam concluir que aquele Plano havia sido abandonado e que os apoios concedidos pelo Ministério da Educação à educação popular, ao associativismo e à intervenção comunitária eram praticamente inexistentes”.

Como a criação do Instituto de EA previsto no PNAEBA não chegou a ocorrer e suas ideias foram pouco a pouco sendo abandonadas, a EA de Portugal voltou ao lugar das propostas de ensino recorrente escolarizado e voltado para a certificação. Para Canário (1999, p. 59), o subsistema da escolarização da EA reduzido apenas ao ensino recorrente transformou-se em um “apêndice do sistema escolar, acolhendo os jovens que têm insucesso e/ou abandonaram precocemente a escola regular”.

1.4. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA DÉCADA DE 1980: AS PROPOSTAS DA UNESCO PARA UMA ORGANIZAÇÃO LEGISLATIVA DA EA A NÍVEL NACIONAL

Mantida a tradição, a quarta conferência internacional promovida pela UNESCO para EA ocorreu em Paris, entre os dias 19 e 29 de março de 1985, aproximadamente doze anos depois da Confinteia realizada em Tóquio. Sob a temática “Aprender é a chave do mundo”, cento e doze Estados-Membros, agências das nações unidas e ONG’s reuniram-se para a análise geral da EA nos anos subsequentes à última Confinteia e para elaborarem as novas recomendações da UNESCO para os próximos anos no campo da EA.

Retomado o conceito de educação permanente, conceitualmente marcado por Paul Lengrand e bastante discutido e evoluído pelo Relatório Faure na década de 1970, a EA foi mais uma vez entendida como contributo fundamental para a consolidação de uma educação para além das práticas formais e ao longo de toda a vida. Categoricamente, as comissões de trabalho apontaram para a EA enquanto possibilidade de resolução dos problemas contemporâneos (UNESCO, 1985, p. 48). No sentido de alcançar aqueles objetivos, várias recomendações foram propostas pelo documento final da conferência aos Estados-Membros.

A proliferação de inúmeras campanhas de curta duração para erradicar o analfabetismo ou elevar os números de certificação levou a UNESCO a recomendar a promulgações de Leis que garantissem um marco jurídico à EA e nortegassem o constante investimento e a extensão dos sistemas dessa modalidade de educação. Por assim dizer, os Estados-Membros deveriam definir os campos prioritários de investimentos na EA (*Id., Ibid.*). No âmbito das atitudes práticas,

³ Portugal (1986). *A Educação de Adultos, 1980/1985. Actividades da DGEA*. Lisboa: Direcção-Geral de Educação de Adultos do Ministério da Educação.

o desenvolvimento local, a participação ativa da mulher e de outros grupos minoritários da sociedade foram mencionados no documento que articulado teoricamente com a abordagem humanista da Declaração Universal dos Direitos Humanos propôs como meta, para a EA, a garantia do direito de saber ler e escrever, de fazer perguntas, do direito à imaginação, à reflexão e à interpretação.

Um conceito muito abordado nesta Confintea, que não esteve presente de forma tão significativa nas anteriores, foi o de *andragogia* que, inicialmente, fora desenvolvido por Malcom Knowles no final da década de 1960. Fundamentado na psicologia humanista de Carl Rogers e com algumas contribuições das bases da Escola Nova, divulgou-se o conceito de *andragogia* como uma nova arte de ensinar adultos (Canário, 1999). A *andragogia* opunha-se ao modelo tradicional de educação e propunha reformulações no ato de entender o processo das aprendizagens. Knowles apontava para o adulto como um educando ciente da sua responsabilidade, capaz de ser autônomo e portador de experiências de vida que deveriam ser respeitadas e aproveitadas como fonte de motivação para o processo de aprendizagem. Entretanto, o carácter individualista e apenas cognitivista da *andragogia* recebeu diversas críticas, sendo até considerado sociologicamente ingênuo por alguns autores (Finger & Asún, 2003, p. 70).

Cabe destacar, ainda, a proposta dos Membros da Confintea para a articulação da *andragogia*, com a atuação das universidades e das Instituições de Ensino Superior [IES]. Pelo referido documento da UNESCO, as universidades deveriam estabelecer programas de formação a nível de graduação e pós-graduação no campo da *andragogia* para contribuir com o desenvolvimento de profissionais da EA. Seguindo o modelo de recomendações das Confinteas anteriores, a conferência de Paris orientou os Estados-Membros a expandirem o acesso da população à universidade para que esta instituição continuasse o seu processo de democratização. E além do acesso à universidade, também foi recomendado a expansão dos serviços universitários às zonas mais carentes dos municípios, adaptando a universidade para receber as experiências dos adultos e aumentar em número, em qualidade e em profundidade as investigações científicas sobre a EA (UNESCO, 1985, p. 55).

Principal agente da formação de educadores, a instituição universitária foi citada no documento final como a responsável pela renovação pedagógica e pela avaliação constante da EA em seus países. Dessa forma, a universidade precisaria manter o desenvolvimento de investigações e de trabalhos em conjunto com as comunidades locais para elaborar uma teoria

de EA (*Id., Ibid.*, p. 60) e, posteriormente, discutir e difundir os novos conhecimentos em congressos, seminários e demais de eventos internacionais que facilitassem essa troca de experiências. E por último, a Confinteia IV recomendou que a profissionalização do educador da EA fosse trabalhada com total atenção pelos Estados-Membros.

1.4.1. A consolidação do modelo de educação escolar para a EA brasileira

A decadência do Regime Militar no Brasil confirmou-se no ano de 1985, mediante o surgimento de diversos movimentos de oposição contra a postura do Governo e às insatisfações populares frente aos quase vinte anos de ditadura e eleições indiretas. No que tange a EA brasileira neste período, pode-se destacar o encerramento das atividades do Mobral e o aproveitamento de suas estruturas pela Fundação Educar, criada em 1985, mas que diferentemente do Mobral atuava de forma descentralizada, apoiando iniciativas estaduais, municipais, ou de entidades civis, oferecendo assistência técnica e pedagógica (Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001, p. 62).

As raízes históricas da EA brasileira apontam para a preocupação com o ensino supletivo escolarizado dentre as possibilidades de ofertas de EA. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971) aprovada ainda na época do Regime Militar, especificamente em 1971, permitia a interpretação do ensino supletivo enquanto uma forma de aceleração dos estudos da idade regular, ou seja, o mesmo certificado de conclusão em um período menor de semestres letivos. Este formato de escolarização para adultos expandiu-se pelo país, pois devido às dificuldades financeiras de inúmeras famílias os jovens passaram a ingressar precocemente no mercado de trabalho, prejudicando assim a concretização efetiva da sua vida escolar na adolescência (Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001, pp. 64-65). Este quadro encaixou-se com a proposta de aceleração do ensino supletivo oferecido no horário noturno; afinal era mais vantajoso para os jovens trabalhadores, para os alunos repetentes e para os alunos com desfasagem de aprendizagem abandonarem a escola regular e concluírem a escolarização formal via ensino supletivo.

A referida “juvenização” da escolarização da EA (*Id., Ibid.*, p. 65) foi responsável por um outro fenômeno; o da exclusão progressiva dos educandos adultos e idosos que frequentavam o ensino supletivo e passaram a conviver com grandes percentagens de jovens menores de vinte e seis anos nas salas de aula. Ainda que o clima positivo de reconstrução do país se

assemelhasse muito ao de Portugal logo após o 25 de abril de 1974, uma nova Lei de Diretrizes de Base da Educação (Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996) foi aprovada no ano de 1996 e contribuiu menos do que o esperado para com a EA (Haddad, 2009, p. 357).

1.4.2. A centralização das ações de EA portuguesa e a marginalização do associativismo e da educação popular das prioridades político-educativas

Um ano antes da realização da IV Confintea, Portugal encomendou um relatório à OCDE para orientar a Reforma do Sistema Educativo Português, no qual fez-se sentir as consequências das gestões educacionais do Estado Novo e do período dos pós 25 de abril que apresentou propostas, inegavelmente, superiores às apresentadas nas cinco décadas do período ditatorial, mas que não puderam ser efetivadas por questões político-ideológicas, burocráticas e administrativas. A presente constatação deve-se ao facto de que o relatório da OCDE apontou atrasos, como a deficiência na formação de professores, a falta da investigação no campo da EA, a fragilidade dos ensinos técnicos e profissionais e a tendência a priorizar aspetos quantitativos aos qualitativos (*cf.* Barbosa, 2004, pp. 166-167).

No ano de 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo foi aprovada e sua efetivação ficou abaixo do esperado, principalmente devido ao facto de que as propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo não teriam sido levadas em conta, tal como salienta Lima (2007, p. 85):

“A Lei de Base do Sistema Educativo, aprovada em 1986, contribuiu para a formalização e escolarização do sector da educação de adultos, representando na Lei de forma fragmentada e insular, e a reforma educativa da década de 1980 virá a revelar-se um fracasso em matéria de desenvolvimento da educação de adultos, não obstante o estudo e as propostas produzidas no âmbito da comissão de Reforma do Sistema Educativo (*cf.* Lima *et al.*, 1988)⁴ terem voltado a insistir numa política global, valorizando as diversas áreas e dimensões do conceito de educação de adultos e, designadamente, as vertentes da educação de base, do associativismo e da educação popular, bem como a criação de um Instituto Nacional (Lima, 1988)⁵”.

Sem o devido apoio, as iniciativas de educação popular e do associativismo, postas na marginalidade das políticas educativas, precisaram reformular suas propostas, administrações e funcionamento para adequarem-se no contexto político-económico da década de 1980, optando

⁴ Lima, L. C., Estêvão, M. L., Matos, L., Melo, A., Mendonça, M.A. (1988). *Documentos Preparatórios III. Reorganização do subsistema de educação de adultos*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo/Ministério de Educação.

⁵ Lima, L. C. *et al.* (1988). A reorganização e administração da Educação de Adultos nos trabalhos da Reforma Educativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 1, n.º3, pp. 69-88.

pela transformação estatutária de *instituições particulares de solidariedade social* (Lima, 2007. p. 86).

Apresentados em 1988, os *Documentos Preparatórios III – Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*, caracteriza e analisa historicamente a EA portuguesa, compreendendo suas modalidades formais e não formais, para na segunda parte do trabalho propor uma reorganização. Para Barbosa (2004, p. 171), “os Documentos Preparatórios III apostam e valorizam o sector extraescolar, em todas as suas dimensões: extensão educativa, formação para o trabalho, promoção cultural e cívica e intervenção socioeducativa”. As propostas do referido documento assemelhavam-se às do PNAEBA quanto ao cunho democrático, participativo e descentralizado que se esperava da administração da EA; também quanto à iniciativa de construir um Instituto Nacional de Educação de Adultos. Contudo o Instituto proposto pela Comissão de Reforma tinha o intuito de ser um centro de investigação autónomo e especializado (*cf.* Lima; Afonso & Estêvão, 1999, p. 25).

1.5. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA DÉCADA DE 1990: O PROCESSO DE RESSEMANTIZAÇÃO DA CONCEÇÃO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE

A sexta Confinteia, realizada em 1997 em Hamburgo, na Alemanha, mobilizou cerca de cento e setenta Estados-Membros e quinhentas ONG's e a última conferência do século passado conceituou a EA como a “chave para o século XXI”. Como de costume, o relatório da Confinteia apresentou uma retrospectiva da década anterior ao evento e traçou uma perspetiva dos anos subsequentes, no sentido de contextualizar os motivos para as novas recomendações internacionais. Desta vez, a EA também foi correlacionada com o desenvolvimento de temas de relevância mundial, tais como a educação para a saúde e para o meio ambiente. A abertura da conferência foi marcada pela homenagem à memória de Paulo Freire, que cogitava participar do evento, mas faleceu dois meses antes.

Ao longo da leitura da Declaração de Hamburgo foi possível perceber alguns conceitos e algumas propostas de cunho humanista citados nas conferências anteriores. A explanação sobre a EA enquanto mediadora para uma sociedade mais justa, democrática e igualitária; e as suas potencialidades para desenvolver o indivíduo na sua integralidade de maneira autónoma foram constantes no relatório. O documento destacou o papel político do Estado em responsabilizar-se pela garantia do direito à EA para toda gente, além de incentivar outras iniciativas para essa

modalidade de educação, principalmente as propostas elaboradas pela sociedade civil. Deve-se citar a preocupação exposta na declaração com a alfabetização, com a educação continuada, a educação de idosos, a educação de grupos minoritários e com a sustentabilidade ambiental.

A Confintea V, tal como as anteriores, também discutiu o papel e a participação da universidade na EA, porém foi possível perceber uma redução da quantidade de recomendações diretas à universidade no texto da Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1998, p. 28). Objetivamente, foi proposto que a universidade integrasse uma grande parceria de agentes da EA para que a mesma fosse desenvolvida em diversas esferas e para que se ampliasse a oferta para os mais diferentes públicos. Nomeadamente à universidade, a democratização do acesso retornou às pautas de discussão da UNESCO em busca de um ensino superior de qualidade para toda a população (*Ibid.*, p. 36).

Por esta Confintea, as IES deveriam funcionar como um espaço democrático capaz de satisfazer as necessidades tanto das mulheres como dos homens (*Id., Ibid.*, p. 36). A investigação participativa praticada pela universidade foi configurada como uma forma de integrar a universidade com a comunidade e assim expandir os seus serviços ao público adulto. A Declaração de Hamburgo destacou a universidade como um estabelecimento para a formação permanente e sistemática de educadores, e como um espaço propício à “elaboração de mecanismos coerentes para reconhecer as aprendizagens feitas em diversos contextos” (*Id., Ibid.*).

Através dessa pequena síntese de temas abordados na conferência, foi definido uma agenda para o futuro e os novos desafios para a EA no século XXI. Contudo, na análise de Timothy Ireland (2007, p. 26), as recomendações produzidas em excesso pela conferência refletem uma perspectiva “ocidental e do hemisfério norte”, pois seria impossível para a lógica da EA, principalmente dos países mais desfavorecidos, cumprir com as pautas demasiado ambiciosas que foram propostas. Para Rosanna Barros (2011, p. 102), apesar de algumas linhas programáticas desenvolvidas nas décadas anteriores terem sido renovadas nesta Confintea realizada em Hamburgo, foi possível perceber uma aproximação maior com a perspectiva dominante, na qual o termo de aprendizagem ao longo da vida destacado no documento aludido já não coincidia com determinadas bases conceituais de educação permanente, desenvolvidas na década de 1970 pela própria UNESCO.

Ainda neste tópico, e sob o referencial teórico de Licínio Lima (2007), que estudou a ressemantização do conceito de “educação ao longo da vida” para o de “aprendizagem ao longo

da vida” nas últimas décadas do século XX, foi possível perceber que na Confintea V, a UNESCO, historicamente partidária de uma concepção humanista de educação, começou a se adequar ou, ao menos, sugeriu brechas para a adequação de uma EA voltada para os imperativos do mercado através da validação de competências e do caráter individualista que supõe o conceito de aprendizagem, destacadamente utilizado na construção do texto final da Declaração de Hamburgo.

Esta tendência observada no texto final da Confintea V também foi sentida noutro documento importante desse órgão supranacional na década de 1990, pois um ano antes dos trabalhos realizados em Hamburgo, uma comissão da UNESCO presidida por Jaques Delors veio a publicar um relatório desenvolvido em três anos de investigação e intitulado *Educação, um tesouro a descobrir* (Delors *et al.*, 1997). O referido relatório abordou algumas questões intrínsecas do desenvolvimento económico por uma perspectiva demasiado individualista e bastante alinhável com a noção de aprendizagem e de aquisição de competências úteis para a vida; distanciando-se da abordagem humanista e coletiva de educação desenvolvida pela UNESCO nas décadas anteriores. As marcas desta individualidade expressaram-se em orientações voltadas para o apoio do Estado na formação de “agentes económicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador” (*Id., Ibid.*, p. 62) e, na compreensão do sentido da educação como o desenvolvimento de “talentos e aptidões de cada um” (*Id., Ibid.*, p. 75).

1.5.1. A formulação das grandes campanhas federais de EA no Brasil e a intensificação dos Fóruns de EJA organizados pela sociedade civil

A viragem de século marcou historicamente algumas evoluções na EA no Brasil, principalmente no que refere-se a novas propostas pedagógicas, a um modelo de investimento público em educação e um programa de alfabetização do Governo Federal, sem deixar de considerar a nova postura de organização da sociedade civil para discussão e sistematização de propostas para a EA brasileira. A preocupação com a educação do campo, com seus avanços e recuos, esteve presente nas pautas de discussões com a criação e a manutenção do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária [PRONERA] (Haddad & Di Pierro, 2000, pp. 124-125), que marcou o início do diálogo do Movimento dos Sem Terra [MST] com autoridades públicas e com as universidades.

Formulado no início da década de 1990 por Paulo Freire na sua gestão de secretário de educação do município de São Paulo, o Movimento de Alfabetização do Município de São Paulo [MOVA-SP] propôs uma parceria entre a prefeitura e os movimentos populares da cidade para o desenvolvimento de práticas de educação não formais e interdisciplinares. Paulo Freire não chegou a completar o mandato de quatro anos no cargo de secretário de educação, mas no final da década de 1990 o MOVA já havia sido expandido para diversos municípios do país, chegando ao ponto de criar um encontro nacional do programa (Haddad, 2009, p. 357).

Durante a década de 1990, no Governo de Fernando Henrique Cardoso [FHC], foi criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental [FUNDEF], um fundo de investimento nacional na área de educação, mas que devido a um veto presidencial deixou de contabilizar o número de estudantes matriculados na EA para o repasse de verbas para esta modalidade de educação (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 157). No mandato seguinte, de Luís Inácio da Silva [Lula], o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica [FUNDEB], que apresentou em sua concepção maneiras mais justas e igualitárias de repassar as verbas educacionais entre as diferentes modalidades de educação e entre os diferentes Estados. Pela primeira vez, foi criada uma Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade [SECAD]; e o programa Brasil Alfabetizado, também implementado no Governo Lula, ultrapassou a concepção de campanha e de assistencialismo do programa Alfabetização Solidária da gestão de FHC, procurando agora financiar entidades civis e em maior escala, Governos estaduais e Prefeituras na sua missão alfabetizadora (*cf.* Haddad, 2009, p. 360).

Dentre todas as evoluções, cabe destacar neste texto a criação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos criados no Brasil como forma de preparação do país para participar da Confinteia V, em Hamburgo, e passado mais de uma década, esta forma de organização foi constantemente realizada, primeiro em âmbito estadual, posteriormente regional, e anualmente realiza-se o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos [ENEJA]. Segundo Jane Paiva (2007, p. 74), os fóruns regionais e estaduais podem ser considerados como movimentos sociais e democráticos, já que são abertos e proporcionam a participação de diferentes posições políticas de inúmeros agentes da EA brasileira, sejam vinculados às secretarias de educação e outros órgãos estatais, ou sejam educadores independentes que participam da EA por meio de ONG's, projetos universitários, privados e que pesquisam e teorizam sobre o campo. Paiva (*ibid.*, p. 73) creditou essas possibilidades ao formato organizacional dos fóruns:

“Aspecto fundamental do sucesso dessa experiência é o fato de o Fórum não constituir instância formalmente vinculada a determinado órgão ou entidade. Apenas manteve, sempre, uma secretaria assumida por uma entidade, para as tarefas de rotina, como o envio de correspondência, de mensagens electrónicas, de informações e a organização das reuniões mensais, mobilizando recursos disponíveis na instituição que o sedia, temporariamente, sem, no entanto, deter controlo institucional sobre ele, o que, sem dúvida, mantém e legitima as ações realizadas. A instância deliberativa das atividades do Fórum é a plenária, que toma decisões sobre os eventos, convidados, temáticas, outras participações e tomadas de posições políticas”.

1.5.2. O contexto de globalização económica europeia e as consequências sentidas na EA portuguesa

O contexto de fim da Guerra Fria e do crescimento do processo da globalização vivenciado na década de 1980 e início da década de 1990 contribuíram, dentre tantos outros fatores, para a centralidade da União Europeia na educação e, por consequência, de um novo espaço europeu de educação. Com ambições de fortalecimento interno do bloco para futura competição internacional, o bloco europeu passou a trabalhar em conjunto e elaborando uma agenda política comum com programas de investimento para área específicas. O facto de Portugal não ter desenvolvido, ao longo de sua história, diferentes práticas de educação popular e de EA, somado aos números elevados de analfabetismo, fez com que o país evidenciasse grandes problemas na sua retaguarda educativa antes de inserir-se no discurso economicista de empregabilidade, gestão de recursos humanos e de validação individual de competências da União Europeia (*cf.* Lima, 2007, pp. 88-89).

O Livro Branco da educação “Ensinando e Aprender. Para uma sociedade cognitiva”, publicado pela Comissão Europeia em 1995, apresenta segundo Canário (1999, pp. 89-90) uma visão redutora e funcionalista da educação dentro de uma lógica economicista de fortalecimento da educação profissional. Além disso Canário (*Ibid.*, p. 91) explicitou como o conceito de educação permanente e educação ao longo da vida difundidos pela UNESCO foram distorcidos para a lógica empresarial:

“Dir-se-á, e é verdade, que a perspectiva da educação e formação ao longo da vida, tal como é apresentada no Livro Branco, valoriza fortemente a aquisição de competências estratégicas que permitam ‘aprender a aprender’, bem como a aquisição de um conjunto de conhecimentos gerais, dotados de universalidade e independentes de uma utilização e independentes de uma utilização determinada e imediata. Contudo, será útil reparar que essa valorização do ‘desenvolvimento da cultura geral’ é apresentada como o ‘primeiro factor de adaptação à evolução da economia e do emprego’”.

O Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal [PRODEP] investiu grandes quantias financeiras principalmente “nas modalidades de ensino recorrente e de formação profissional e inscrevendo-se numa orientação de qualificação de mão-de-obra e de modernização económica” (Lima, 2007, p. 89). Lima comentou que o reforço do ensino recorrente e da certificação por parte do Governo central contribuiu para deslocar ainda mais a educação popular e o associativismo para a condição de coadjuvante da EA de Portugal (*Ibid.*). Além disso, mesmo o PRODEP não demonstrou ao longo dos anos a estabilidade e continuidade ideal de um programa educativo, o que reforça a seguinte tese do autor:

“A descontinuidade das políticas e das acções, num país com debilidade socioeducativas estruturais, cimentadas por décadas de descaso público, vem representando em si mesmo outro relevante problema estrutural da políticas educativas contemporâneas, aparentemente voláteis, ou pelo menos pouco compatíveis com o médio e o longo prazo, mais dependentes de resultados imediatos que legitimem certas escolhas” (*Id., Ibid.*).

No ano de 1998, a Secretaria de Estado da Educação e Inovação nomeou uma equipe coordenada por Alberto Melo para desenvolver políticas públicas de EA. A fundamentação de documento de estratégia reatualizou algumas propostas do PNAEBA (1979) e dos Documentos Preparatórios III (1988) no qual se propôs a criação de uma estrutura organizativa sob o nome de “Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos” (Lima, 2007, pp. 92-93). Coube à Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho discutir e propor a estrutura básica e o funcionamento da ANEFA (Lima, Afonso & Estêvão, 1999). O referido trabalho apresentou um breve histórico da EA portuguesa, definiu a concepção de EA norteadora do texto e propôs a construção do modelo institucional da ANEFA, exemplificando a natureza e os objetivos dessa proposta (*Id., Ibid.*, p. 58):

“A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) será um instituto público dotado de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, com atribuição nas áreas de promoção, do financiamento, do acompanhamento e avaliação, da validação e certificação, da investigação e difusão, de programas e projectos de educação e formação de adultos, designadamente nos domínios da alfabetização e literacia básica, do ensino recorrente, da promoção educativa e da formação para o trabalho numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, da intervenção cívica, da animação socioeducativa e do desenvolvimento comunitário”.

A ANEFA estaria sujeita a superintendência do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, e dentre todas as suas atribuições (*Id., Ibid.*, pp. 59-61), a ANEFA precisaria articular-se com órgãos centrais e locais para a organização dos serviços em EA. Entretanto, segundo Lima (2007, p. 94), a ANEFA concretizada apresentou diferenças significativas para a ANEFA proposta nos documentos elaborados pela Universidade do Minho e

pela equipe da Secretaria de Educação e Inovação. Reduzida a uma lógica de qualificação dos recursos humanos para o mercado de trabalho devido a questões político-partidárias da conjuntura da época, a ANEFA foi extinta em 2002 (*Id., Ibid.*, pp. 94-95).

Conforme Antunes (2008, p. 160), Portugal, desde o ano de 2000 até os dias atuais desenvolveu propostas educacionais da União Europeia sob a “bandeira-projeto da Aprendizagem ao Longo da Vida” num contexto marcado pelas mutações do capitalismo e pelo desenvolvimento do “espaço europeu de educação”. Nesse aspeto, os estudos de Cavaco (2009), de Sá (2009) e de Guimarães (2010) permitem um enquadramento das recentes políticas educativas do Governo português ao analisarem em profundidade os Centros de RVCC.

Antes de a ANEFA interromper suas atividades em 2002, posteriormente substituída pela Direção-Geral de Formação Vocacional, o Governo português havia já consolidado a sua postura de aceitação da conceção de EA da comunidade europeia proposta em diferentes documentos lançados em um curto período, como o *Livro Branco sobre a Educação e Formação* (Comissão das Comunidades Europeias, 1995), o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão das Comunidades Europeias, 2000), a *Estratégia de Lisboa* (Conselho Europeu, 2000) e *Declaração de Hamburgo* da quinta Conferência da UNESCO (*cf.* Cavaco, 2009, p. 182). Para Sá (2009, p. 531), a ANEFA “desempenhou um macro papel-chave *no arranque nacional da governação pluriescalar da nova educação e formação de adultos*”, pois ao passo que ofereceu programas voltados para a certificação, formação profissional e para a empregabilidade, a ANEFA consolidou-se um modelo institucional muito distinto do proposto e tangenciou a EA de Portugal para uma perspetiva individual das aprendizagens ao longo da vida (*Id., Ibid.*, pp. 118-119).

Inscrevendo-se na ideia de que cada indivíduo é “gestor de si” (Cavaco, 2009, p. 175) e responsável pelo próprio percurso formativo, a ANEFA passou a oferecer os Cursos EFA e organizou o trabalho dos Centros de Validação e Certificação de Competências (*Id., Ibid.*, pp. 184-185), embora ambos apresentassem a mesma perspetiva de integração profissional voltada para a empregabilidade em sintonia com o Plano Nacional do Emprego (Sá, 2009, p. 547). O panorama apresentado definiu algumas estratégias do poder central para desresponsabilizar-se com a educação do país e a busca por programas mais rentáveis que não onerassem financeiramente o Estado.

As atividades da ANEFA foram integradas na Direção-Geral de Formação Vocacional, até que esta fosse reconvertida, em 2006, na Agência Nacional de Qualificação [ANQ] (*Id., Ibid.*, p.

564) que passou a coordenar nacionalmente a Iniciativa Novas Oportunidades [INO], que expandiu e aprofundou o programa S@ber+, os Cursos EFA e os Centros de RVCC (*Id., Ibid.*, pp. 564-565). Para Cavaco, as novas propostas apresentadas para a EA em Portugal têm a sua relevância e utilidade ao passo que mesmo sendo “orientada para a gestão de recursos humanos fundamentam-se em metodologias inovadoras de valorização de experiências das pessoas” (2009, p. 755); porém não podem ser entendidas como substitutivas das práticas tradicionais de EA geridas pelo Poder Público, ou como iniciativas *milagrosas* que solucionem todos os problemas e atrasos que convivem com a EA do país (*Id., Ibid.*, p. 756). Rosana Sá (2009, p. 682) apontou que a partir do momento em que o objetivo de determinados programas insere-se na aceleração da qualificação, inicia-se um processo de despolitização da EA.

Paula Guimarães (2010, p. 654) sistematizou este complexo quadro das políticas de educação e de formação de adultos em Portugal em diferentes níveis de análise que, demonstram a adaptação do país ao discurso economicista através das implementações de “políticas descontínuas”, “fragmentadas” e norteadas pela conceção das aprendizagens ao longo da vida. No que se refere ao nível mega, a autora destacou o contexto de globalização da União Europeia e a influência da sua agenda educativa comum nas orientações políticas nacionais portuguesas e nos programas de ajustamento ao método aberto de coordenação (*Id., Ibid.*). Ao nível macro, numa análise das finalidades das políticas nacionais, a autora destacou a orientações políticas para o crescimento económico de Portugal, salientando a prioridade conferida às conceções de produtividade e competitividade na formulação dos programas de educação e formação de adultos (*Id., Ibid.*, p. 656). E quanto aos níveis meso e micro, Guimarães (*Ibid.*) relacionou os programas de EA portugueses à lógica de gestão de recursos humanos, implementados sem maiores discussões críticas quanto a escolha e a definição dos métodos e das conceções norteadoras de educação. Para a autora, a preferência por métodos concebidos através de “formas dóceis de aprender” não correspondeu ao significativo aumento da qualificação dos adultos dum país que ainda apresenta valores significativos de analfabetismo (*Id., Ibid.*, pp. 657-658).

1.6. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO SÉCULO XXI: AS PERSPETIVAS APÓS A CONFITEA VI

Realizada em dezembro de 2009, a sexta conferência internacional da UNESCO para a EA foi a primeira a ocorrer num país do hemisfério Sul e contou com a participação de cento e

quarenta e quatro Estados-Membros, além de representantes de ONG's da sociedade civil, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor público. Dentre tantas discussões que foram levadas a cabo no evento, a ideia de “passar da retórica à ação” foi bastante reforçada, no intuito de incentivar todos os Estados-Membros a transformar as recomendações da UNESCO em políticas públicas que colaborassem com o desenvolvimento da EA (UNESCO, 2010, p. 5).

Norteando a análise da Confinteia VI pelo Marco de Ação de Belém (*Ibid.*), percebe-se a destacada importância creditada à alfabetização, à aprendizagem e à educação ao longo da vida e a redução da pobreza em busca de uma sociedade justa e sustentável. Ressalvando os condicionantes políticos, financeiros, governamentais de cada país participante da conferência, o Marco de Ação recomendou uma série de propostas, dentre as quais as medidas de monitoramento e accountability (*Id., Ibid.*, p. 13) no sentido de avaliar os compromissos assumidos pelos próprios representantes dos Estados-Membros. Além do aguardar pelo Relatório de Progresso Nacional da EA para o ano de 2015, a própria UNESCO foi incumbida de em conjunto com os seus institutos de Estatísticas e de Aprendizagem ao Longo da Vida, desenvolver um processo de monitoramento a nível global e apresentando relatórios periódicos sobre os avanços da aprendizagem e da educação de adultos (*Id., Ibid.*, p. 14).

Diferentemente das Confinteas anteriores, o Marco de Ação de Belém não especificou e tampouco detalhou recomendações exclusivas à universidade. Desenvolvida em apenas um parágrafo, as instituições de ensino superior foram colocadas como integrantes duma parceria necessária com associações de professores e organizações da sociedade civil para o melhor desenvolvimento da formação, da capacitação, das condições de emprego e da profissionalização dos educadores de adultos (*Id., Ibid.*, p. 11). Além disso, algumas questões reflexivas sobre a função e o papel da universidade que recorrentemente estiveram presentes nas cinco primeiras Confinteas não foram contempladas no Marco de Ação de Belém.

Entre as demais recomendações assumidas estão o desenvolvimento de políticas públicas para a EA, a organização dos diversos parceiros e agentes para o bom funcionamento das propostas, as propostas de financiamento, tais como determinar 6% do PIB na educação, além de fomentar a participação, a inclusão e a equidade por meio de uma prática de qualidade. Destaca-se, por fim, a necessidade de produzir regularmente o Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos [GRALE] e revisar e atualizar, até 2012, a Recomendação sobre o Desenvolvimento da EA adotada em Nairobi no ano de 1976 (UNESCO, 2010, p. 14).

No que tange aos avanços deste documento, a contextualização (*Id., Ibid.*, p. 16) dos aproximadamente 774 milhões de analfabetos no mundo, dos quais dois terços são mulheres; dos cerca de 75 milhões de crianças que deixaram de frequentar ou nem mesmo frequentaram a escola, sendo que mais da metade deste total está situado no continente africano; destacada na Declaração de Evidência, convida a refletir sobre as propostas e programas levados a cabo pelos Estados-Membros na última década:

“Embora estejamos testemunhando uma crescente variedade de programas de aprendizagem e educação de adultos, o principal foco da oferta é a educação e capacitação profissional e vocacional. Faltam abordagens mais integradas à aprendizagem e educação de adultos para tratar do desenvolvimento em todos os seus aspectos (econômico, sustentável, comunitário e pessoal). Iniciativas voltadas para a promoção da igualdade de gênero nem sempre resultam em programas mais relevantes para a maior participação de mulheres. Da mesma forma, programas de aprendizagem e educação de adultos raramente atendem a necessidades dos povos indígenas, de populações rurais e migrantes. A diversidade dos educandos, em termos de idade, gênero, cultura, *status* econômico, necessidades específicas (incluindo deficiências) e linguagem, não está refletida no conteúdo dos programas ou nas práticas. Poucos países têm políticas multilíngues consistentes de promoção de línguas maternas, apesar de estas serem, muitas vezes, fundamentais para a criação de um ambiente letrado, especialmente no caso de línguas indígenas e/ou de minorias” (*Id., Ibid.*, pp. 20-21).

Dias antes da realização da Confintea VI teve lugar em Belém o Fórum Internacional da Sociedade Civil [FISC] que procurou preparar a participação da sociedade civil na sexta conferência internacional de EA. Organizado de forma “não-governamental, não confessional, não partidário e aberto à diversidade de identidades e temas presentes nas práticas da educação de pessoas jovens e adultas” (Eccher, 2010, p. 42) o FISC apresentou em 1 de dezembro de 2009 o documento da “Retórica à ação coerente”⁶ no qual propôs maior destaque para a educação popular, o pleno funcionamento e legislações clara para EA, investimento de 6% do PIB de cada país na EA, a efetivação de iniciativas independentes do Banco Mundial e do FMI e mecanismos de monitoramento do cumprimento dos compromisso tanto em âmbito nacional quanto internacional.

O FISC e as citadas alterações da Declaração de Hamburgo (1997) para o Marco de Ação de Belém (2010) possibilitam novas perspectivas internacionais para EA no sentido de oposição à atrativa e rentável concepção neoliberal de educação baseada no discurso da empregabilidade e submissa aos imperativos económicos conforme foi explorado ao longo deste capítulo.

⁶ Recuperado em 25 de agosto de 2012, de <http://fisc2009.wordpress.com/2009/12/02/sociedade-civil-apresenta-propostas-para-a-declaracao-de-belem/>.

CAPÍTULO II - ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES INTERDISCIPLINARES PARA A ELABORAÇÃO DO QUADRO TEÓRICO DE ANÁLISE

O enquadramento histórico proposto no capítulo anterior demonstrou como a EA em Portugal e no Brasil esteve distante das principais discussões educacionais desenvolvidas ao longo da história por diferentes gestões governamentais de ambos os países, e como as políticas públicas para esta modalidade de educação foram produzidas de forma reduzida ou tampouco chegaram a constar nas legislações específicas da educação nacional destes países. Esta omissão nos documentos oficiais, segundo Alberto Melo (2004, pp. 41-42), foi também uma forma de posicionamento político de uma gestão governamental perante a EA, definido pelo autor como um *obscurantismo programado* para aumentar as formas de controlo do Estado.

As políticas públicas desenvolvidas para esta modalidade de educação foram insatisfatórias de acordo com necessidades apresentadas nos dois contextos e centraram-se demasiadamente em propostas relacionadas à escolarização formal para pessoas que não puderam estudar na idade considerada regular. Nos anos em que ambos os países estiveram sob a regência de Governos autoritários, a EA foi entendida como possibilidade de controlo da população, pois a oferta das iniciativas formais desenvolveu-se de forma limitada em âmbitos pedagógicos e políticos, enquanto as iniciativas não formais receberam pouco apoio ou, em muitos casos, foram censuradas ou/e reprimidas. Tal postura controladora e não democrática representa um dos fatores que retardou a consolidação do Estado-Providência e o desenvolvimento dos serviços sociais universais dos dois países.

A perspetiva de análise deste trabalho às duas propostas universitárias explora uma conceção de EA mais alargada que a do ensino regular e escolar de adultos. Em outras palavras, esta investigação não tem o objetivo de constatar se as duas ações universitárias contribuem com a estrutura da oferta educativa moderna do Estado para a EA, caracteristicamente marcada pelo ensino recorrente e pela oferta de programas de formação profissional. As ações desenvolvidas pela UEA e pelo PEJA estarão sob a análise dum estudo compreensivo sobre as diferentes conceções de EA desenvolvidas por iniciativas universitárias, no qual priorizam-se as formas de desenvolvimento dos programas e as suas metodologias utilizadas.

Entretanto, faz-se necessária a elaboração de uma lente de análise construída através do aprofundamento teórico de conceitos, sistematizações e reflexões, que permita avançar em determinadas discussões e evite um posicionamento superficial e pouco ponderado nesta abordagem política da EA. Como forma de organizar a concetualização teórica desta investigação, a primeira reflexão do presente capítulo incide sobre a conceção de educação permanente e de EA orientada pela UNESCO na década de 1970, e aprofunda-se em algumas estruturas de apoio para o entendimento desta conceção, tal como espera-se contemplar na discussão proposta sobre a educação formal, não formal e informal.

A segunda reflexão deste capítulo tem por objetivo inserir a delimitada conceção de educação permanente e de EA num debate político configurado através de contribuições sociológicas, económicas, históricas e pedagógicas. Para tanto, torna-se imprescindível recorrer à abordagem de variados autores que discutiram essa temática de maneira a agregar diversas sistematizações teóricas suficientes para a construção deste enquadramento político e interdisciplinar da EA.

2.1. A EA NÃO ENCERRA-SE COM A OBTENÇÃO DE UM DIPLOMA: A CONCEÇÃO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE NA DÉCADA DE 1970

Em *Introdução à Educação Permanente*, Paul Lengrand (1970) procurou discutir alguns desafios do homem moderno no século XX e contextualizou o seu pensamento retomando a ideia de Heraclito sobre a aceleração das transformações, considerando os avanços dos conhecimentos e da tecnologia, convocando a expansão demográfica para demonstrar como todas essas alterações afetariam a qualidade da educação se a mesma fosse oferecida somente no contexto escolar. Lengrand não considerou o término do ciclo escolar como um fim ou como uma garantia: “O esforço educativo terá de ser continuado muito para além da idade escolar, a fim de poder garantir a distribuição dos conhecimentos e os tipos de formação de que vão necessitar, de maneira crescente, os indivíduos e as sociedades” (*Ibid.*, p. 16).

O autor destacou a mudança de paradigma do trabalho devido a urbanização, a industrialização e aos constantes avanços tecnológicos que afetaram algumas lógicas de vida orientadas culturalmente nos meios rurais, onde o trabalho estava integrado com diversão, com os eventos festivos, com a comemoração da colheita e seguia um cronograma de trabalho relacionado com os ciclos da natureza (*Id.*, *Ibid.*, p. 23). A sociedade urbanizada e industrial fez

uma cisão entre o trabalho e o lazer, e as formas de trabalho e de produção típicas deste espaço ocasionaram diferentes organizações do tempo e da rotina diária de uma pessoa. A estrutura da vida na cidade gerou mais espaço para os tempos livres no dia-a-dia de muitos trabalhadores, através duma sistemática bem diferenciada da vida e do trabalho no campo. Entretanto, Lengrand não se mostrou ingénuo ao ponderar que “a repartição dos tempos livres pelos diferentes sectores da população está longe de ser igual”, ou que “os tempos livres de uns estão em contradição com os prazeres dos outros” (*Ibid.*, p. 25).

Mesmo que de maior ocorrência em países desenvolvidos, o tempo livre passou a estar presente na vida da população de forma geral e a partir do surgimento deste espaço para o ócio, Lengrand encontrou o contexto ideal para o desenvolvimento da educação permanente: “É esta a missão essencial do educador, no que respeita aos tempos livres; ajudar os seres humanos a tornarem-se eles próprios, fornecendo-lhes os instrumentos da consciência, da reflexão e da expressão, tanto dos pensamentos como dos sentimentos” (*Ibid.*).

Pouco tempo depois da publicação de Lengrand, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, organizada pela UNESCO e presidida por Edgar Faure, publicou uma obra de referência para os estudos e para a discussão da educação permanente; *Aprender a Ser* (Faure *et al.*, 1973) foi um documento de importante circulação internacional que discutiu os conceitos de educação permanente, de educação global e de cidades educativas. O relatório relacionou a educação permanente com a prática, consciente ou não, do ser humano para instruir-se ao longo da vida, mas de forma que essa dinâmica natural fosse sistematizada para “transcender o azar e inscrever-se no sentido de um projeto deliberado” (*Id.*, *Ibid.*, pp. 219).

Para esclarecer o princípio da educação permanente, o documento (*Id.*, *Ibid.*, p. 238) destacou o facto de o homem ser biologicamente inacabado, incompleto e considerou este constante desenvolvimento como o diferencial da espécie humana para os demais seres vivos. Este mesmo raciocínio fez-se presente no pensamento de Paulo Freire (1987), que considerou o homem como o único ser consciente do seu inacabamento e por isso, o único capaz de preocupar-se com o amanhã, de indagar-se, de questionar-se e de procurar saber mais. Os valores intrínsecos do ser humano como a curiosidade e a eterna busca por novos conhecimentos fundamentaram Freire a definir a educação como uma prática permanente (*Id.*, 1997a, pp. 18-19).

O entendimento do homem enquanto ser inacabado e a necessidade da educação permanente que estiveram presentes no pensamento de Paulo Freire, de Paul Lengrand e no

relatório Faure, possibilitou o rompimento com algumas ideias históricas e equivocadas de relacionar a educação somente com a idade infantil. Para Sanz (2006, pp. 10-11), foi nos séculos XVII e XVIII que a criança passou a ter uma “identidade própria” e a “viver em espaços específicos separados do mundo adulto” e caracterizados pelo ensino e pela aprendizagem das letras. Esta regularização do espaço de aprendizagem infantil originou, para o autor, muitas das tendências de associações e de identificações da escola como um ambiente especificamente organizado para crianças e adolescentes, numa espécie de normatização da idade considerada ideal para os primeiros estudos, o que de certa forma impulsionou um preconceito negativo sobre a frequência do educando adultos no espaço escolar de segunda oportunidade. Contrariamente a este raciocínio, o relatório Faure através do conceito de educação permanente, procurou desconstruir a ideia de uma idade regular para a aprendizagem e para a educação:

“A educação tem fundamentos sólidos não só na economia e na sociologia, mas na evidência aportada na investigação psicológica de que o homem é um ser inacabado e que só pode realizar-se com o preço de uma aprendizagem constante. Se isto é assim, a educação tem seu lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Recobra sua verdadeira natureza, que é a de ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que têm sido impostos no curso dos séculos” (Faure *et al.*, 1973, p. 220. Tradução do autor).

Assim como Lengrand, que abordou as constantes transformações do século XX, o relatório *Aprender a Ser* (Faure *et al.*, 1973, p. 154) considerou a amplitude das inovações da ciência e da técnica apresentada, naquela altura, para julgar que a maioria dos homens não estaria “equipada” para responder as condições do desenvolvimento social, económico e cultural da segunda metade do século XX (*Ibid.*, p. 219).

A educação permanente não foi considerada somente um “sector educativo” a ser desenvolvido em conjunto com o sistema já existente ou exclusivamente para as pessoas adultas, a sua conceção remeteu-se para a reestruturação dos princípios no qual se fundava a organização global de um sistema educativo (*Id.*, *Ibid.*, p. 260). Concomitante ao conceito de educação permanente, o relatório *Aprender a Ser*, desenvolveu outros dois conceitos-chave à estrutura proposta no relatório: o primeiro foi o conceito de *educação global* (*Id.*, *Ibid.*, p. 105) que explorou as possibilidades da educação acontecer tanto dentro quanto fora do espaço escolar, numa tentativa de não limitar a educação permanente à instituição específica; e o segundo correspondeu as *idades educativas* (*Id.*, *Ibid.*, p. 242), que considerou que as autoridades locais, as instituições comunitárias, a indústria, o comércio, o sistema de comunicações e demais componentes da sociedade também exerceriam funções educativas,

propiciando o espaço à prática constante da cidadania democrática e das relações humanas pautadas na responsabilidade e na solidariedade.

Como o relatório delimitou a educação permanente como a “expressão de uma relação envolvente entre todas as formas, as expressões e os momentos educativos” (*Id., Ibid.*, p. 220), seria uma contradição considerar que o único modelo de EA se resumisse ao ensino recorrente e às aulas noturnas para os adultos. Neste mesmo período de elaboração do Relatório Faure, a instituição escolar sofreu críticas veementes elaboradas por vários autores durante as décadas de 1960 e 1970, principalmente no que diz respeito ao caráter padronizador e domesticador da escola enquanto um mecanismo de reprodução do *status quo*.

Para Illich (1985), somente a desescolarização da sociedade romperia com a aceitação do controlo social do Estado e possibilitaria a libertação humana. Intrinsecamente voltado à crítica das instituições burocráticas do Estado, Illich destacou a escola para demonstrar o insuficiente investimento das verbas públicas na educação estatal e o falso discurso de igualdade do excludente sistema escolar que, na visão do autor, apresentou-se economicamente inviável para educar toda a população de forma justa. O autor comparou a estrutura escolar moderna como uma forma de hierarquização e dominação da sociedade tal como a Igreja foi capaz de realizar:

“A escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica. O Estado-nação adotou-a, moldando todos os cidadãos num currículo hierarquizado, à base de diplomas sucessivos, algo parecido com os ritos de iniciação e promoções hieráticas de outrora. O Estado moderno assumiu a obrigação de impor os ditames de seus educadores por meio de inspetores bem-intencionados e de exigências empregatícias” (*Id., Ibid.*, p. 25).

O currículo hierarquizado, citado por Illich (*Ibid.*, p. 54), foi criticado por meio de analogias a termos mercantis, tais como “valores empacotados” e “prontos e sob a forma de bens de consumo a serem vendidos na lógica do mercado moderno”. Paulo Freire (1991), ao focar os seus estudos na realidade escolar brasileira também, fez referência aos perigos de uma “administração pacoteira” e responsável por criar antecipadamente de maneira vertical um currículo rígido e oficial a ser desenvolvido nas escolas. Freire (1987) destacou o caráter alienante, domesticador, antidialógico e opressor da educação tradicional, a qual denominou de “educação bancária” em referência ao ato do professor em “depositar” uma certa quantidade de saberes rígidos no seus educandos.

Em *Aprender a Ser* (Faure *et al.*, 1973, pp. 241-242), apesar das críticas construídas ao sistema escolar quanto ao seu formato estrutural limitado e padronizado, não há um

posicionamento para o término dessa instituição. Pelo contrário, o facto de o relatório ter apontado algumas recomendações para que a escola reformulasse e ampliasse o seu papel na sociedade, demonstrou que o ensino escolar foi entendido como parte, mas não como a totalidade do sistema educativo.

Rui Canário (1999, pp. 88-89) afirmou que a “educação permanente enquanto um princípio reorganizador de toda atividade educativa” não desenvolveu-se como o esperado no campo das práticas educativas, devido a forte lógica da escolarização. Canário sistematizou os principais equívocos de interpretação que impossibilitaram a prática efetiva da educação permanente em três modelos: o primeiro correspondeu a confusão de definir a educação permanente como sinónimo de EA, ou como uma educação pós-escolar, limitando os pressupostos do conceito de educação permanente; o segundo equívoco constituiu-se em compreender a educação permanente como uma continuidade da educação formal e escolarizada; e o terceiro considerou que os saberes adquiridos por experiências formais de educação tinham maior credibilidade que os adquiridos em situações não formais ou informais de educação.

Especificamente no caso da EA, Canário (*Ibid.*, p. 49) exemplificou a confusão habitual de considerar o ensino recorrente e a alfabetização básica de adultos como sinónimos da EA. A responsabilidade em garantir a educação básica para todos centrou as ofertas da EA dos países em desenvolvimento no ensino recorrente com o objetivo de compensar a escolaridade atrasada dos adultos ainda sem os certificados de conclusão do ensino regular. A referida escolarização de adultos, além de não compreender os princípios orientadores da educação permanente inseriu-se numa perspetiva funcionalista de comprovar o desenvolvimento do sistema educativo através da evolução dos números de certificações oficiais.

Esta perspetiva limitada possibilitou a conclusão errónea de acreditar no fim da EA a partir da alfabetização e da escolarização de toda a população através do ensino recorrente e de demais campanhas específicas para esta ação. Canário (*Ibid.*, pp. 50-51) destacou que mesmo a questão do analfabetismo absoluto estando resolvida em países mais desenvolvidos, a cada momento surgem “novas” formas de analfabetismo que atingem as populações escolarizadas que “revelam sérias dificuldades para processar a informação escrita, na vida quotidiana e profissional”. Canário entendeu que a alfabetização atual difere da realizada na década de 1960 ao considerar as alterações das exigências básicas para a vida social, profissional, e principalmente, pelo entendimento mais profundo sobre a alfabetização que, deixou de ser

dicotomizada “entre os que sabem ler e escrever (alfabetizados) e entre os que não sabem ler e escrever (analfabetos)” (*Ibid.*, p. 52).

Magda Soares (2003) desenvolveu, nesse sentido, alguns estudos acerca do conceito de *literacia* e analisou o quanto uma pessoa utiliza a tecnologia da leitura e da escrita como práticas sociais da linguagem, e não apenas como o domínio básico ou quase que rudimentar dessas ações. A complexidade da alfabetização no contexto atual exige o desenvolvimento da sua interface política, social e cultural. Para Canário (1999, p. 50), a alfabetização estaria relacionada com “o quadro mais global da *educação permanente* e da prevenção de novas modalidades de analfabetismo”.

2.1.1. As possibilidades da educação formal, não formal e informal para a EA: contribuições para o debate dos diferentes espaços da educação

A compreensão da EA como parte integrante da concepção mais alargada de educação permanente impossibilitou a visão da escolarização de adultos como a solução ideal para as necessidades e aspirações deste público. A constante crítica ao modelo escolar de educação iniciada na década de 1970 fez-se presente no discurso de diversos autores e as possibilidades das práticas da educação não formal, em determinados momentos, foram consideradas como grandes panaceias e classificadas superficialmente como qualquer atividade educativa realizada fora dos espaços escolar. Contudo, faz-se necessário pontuar neste texto, algumas reflexões de pesquisadores da área (Afonso, 2001; Coombs, 1976; La Belle, 1984; Palhares, 2007; Rogers, 2004) que lançaram-se a compreender a reconfiguração do campo educativo nas últimas décadas.

Para Coombs (1976, pp. 281-282), a definição do conceito de educação não formal gerou duas visões distintas, mas ambas relacionadas à instituição escolar. A primeira concentrou-se em negativizar a educação não formal tendo em vista que a mesma desviaria as atenções necessárias da escola. A segunda considerou a educação não formal enquanto uma possibilidade de romper com o elitismo escolar, arduamente criticado nas décadas de 1960 e 1970. Em outras palavras, percebe-se no primeiro momento, que a definição de educação não formal esteve diretamente relacionada com todas as práticas educacionais ocorridas fora do espaço escolar, ou seja, definida como educação não escolar.

Nessa direção, Palhares (2007, p. 3) considerou que as definições de educação não formal oriundas da designada “crise da escola” relacionaram-se com os termos de complemento, suplemento, alternativa ou substituição da escolaridade formal. No contexto da EA, Coombs (1976, p. 284) destacou que os conceitos de flexibilidade, versatilidade e adaptabilidade utilizados para diferenciar as características da educação não formal da educação escolar, causaram um outro equívoco; o de compreender a educação não formal como uma alternativa de escolarizar as pessoas que perderam a oportunidade na infância, ou seja, um sinónimo de EA.

Coombs (*ibid.*) comentou que estes equívocos e a constante comparação das práticas da educação não formal com a educação formal criaram uma rivalidade desnecessária entre ambas. Para Afonso (2001, p. 31), a referida rivalidade, por vezes oriunda do “sentimento anti-escola”, fez com que se perdesse o sentido de coexistência entre as práticas e ações de educação formal, não formal e informal. A busca em delimitar as fronteiras entre o que seriam práticas formais, não formais e informais, impediu o ato de explorar as potencialidades destes campos como um conjunto integrado de educação permanente.

Algumas considerações gerais podem ser feitas para compreender certas diferenças e características específicas. Rogers (2004, p. 2) conceituou a educação formal como um “sistema educativo”, institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado. Coombs (1976, p. 283) destacou a importância da educação formal para a economia devido ao facto de estar relacionada ao mercado de trabalho e citou as possibilidades das escolas técnicas enquanto potencializadoras dessa relação. Normalmente, as definições de educação formal não divergem em grande escala, pois a instituição escolar foi colocada como primeiro exemplo para a compreensão do tema.

No que diz respeito a educação não formal, as definições costumam permear o entendimento da atividade sistematizada, organizada e desenvolvida fora do espaço escolar; sem as limitações regulatórias e administrativas da educação formal. Rogers (2004, p. 2) destacou o carácter da educação não formal como a abordagem específica para tipos selecionados de aprendizagens voltado para subgrupos particulares. Coombs (1976, pp. 286-287) apontou que a educação não formal possibilita o desenvolvimento social e económico; desenvolve-se em instalações emprestadas ou de estruturas variadas; não exige altos investimentos; e trabalha com pessoas de diversas áreas, sob regime de vínculo empregatício ou voluntário, apresentando flexibilidade de dias e de horários.

Para Coombs (*Ibid.*, p. 285), seria um equívoco do Ministério da Educação, requerer a jurisdição da educação não formal, pois a mesma também poderia ser desenvolvida sob a gestão, ou com a parceria de outras áreas interligadas, tais como a agricultura, a assistência social, a saúde e o desenvolvimento rural. Para o autor, a educação não formal compreende a concepção de projetos e de programas descentralizados, sem a obrigatoriedade de desenvolverem atividades da escola fora da escola. A partir do contexto educacional existente na década de 1970, Coombs considerou que a maior desvantagem da educação não formal consistia na impossibilidade de certificar ou de conferir diplomas, o que acabou por desprestigiar muitas ações da educação não formal desenvolvidas naquela altura (*Ibid.*). Entretanto, este panorama tem vindo a se alterar desde a década de 1990 e atualmente muitos programas de educação não formal recebem autorização de seus Governos para emitirem certificados.

A educação informal para Afonso (2001, p. 31) tem como exemplo mais claro, a educação familiar, presente na “construção dos percursos individuais de escolarização” embora não tenha sido considerada como educação formal e tampouco como educação não formal, pelo facto de não ser organizada, sistematizada e planeada de maneira comum para todas as pessoas, ou para um grupo de pessoas. O estudo de Rogers (2004, p. 3) sobre as definições mais constantes de educação informal levou o autor a definir essa prática como a “totalidade desorganizada de aprendizagem acumulada na vida”, ocorrida através de diversas possibilidades, seja na leitura de um livro, em uma viagem, no trabalho, com a família e demais formas distintas da situação de aprendizagem planeada. Essas aprendizagens experienciais citadas, para Rogers (*Ibid.*), diferem da concepção chave da educação enquanto uma atividade propositada, e propõe, dessa forma, a redefinição de educação informal como “aprendizagens informais”.

A breve referência aos distintos campos educativos demonstrou a existência de diferenças e de características específicas entre cada espaço. Contudo, essas diferenciações, ao mesmo tempo em que auxiliam na compreensão alargada de cada particularidade dos diferentes espaços da educação, não funcionam como uma simples categorização de cada ação educacional que exclua a possibilidades de encontrar no mesmo espaço educacional diferentes características de outros campos. Palhares (2007, p. 5) alertou para o facto de que mesmo num espaço amplamente considerado formal como a instituição escolar abrigam-se práticas características da educação não formal e informal que não foram previamente definidas:

“Para ilustrar, suponhamos uma determinada situação escolar, no contexto da sala de aula, onde se confrontam simultaneamente o currículo oficial, o estatuto formal do professor e as disposições normativas legais, por um lado, e o modo como são geridas as interações entre professor e alunos, o modo como está organizado o espaço, o modo como se processa a aprendizagem, por outro lado. Inserindo-se a escola num modo predominantemente formal, torna-se evidente que as suas actividades recobrem uma série de características que ultrapassam largamente o cânone burocrático-formal do currículo, sendo previsível a construção de um percurso paralelo de aprendizagens proporcionadas por vivências e experiências do tipo não formal e informal ocorridas no quotidiano da organização escolar” (*Id., Ibid.*).

Tomas La Belle (1984, p. 82) sugeriu uma perspetiva ampliada de compreensão dos diferentes modos de educação ao explorar que mesmo num contexto de educação formal possa-se averiguar práticas características da educação não formal e informal. A facilidade de encontrar atividades extracurriculares desenvolvidas no contexto escolar sobre um determinado objetivo, abre a perspetiva de que possa-se reconhecer características da educação não formal na própria instituição escolar. Além disso, reconhece-se que as experiências sociais desenvolvidas entre os alunos e os demais agentes da escola também configuram-se como uma prática educacional destacada do currículo e não sistematizada. Seria inegável pensar que essas experiências aleatórias compõem um espaço de aprendizagem dentro do espaço clássico reservado à educação formal.

A educação não formal também apresenta as mesmas possibilidades de diálogo, pois existem programas de educação não formal que estabelecem parcerias com escolas ou com poderes governamentais, auxiliando diretamente na certificação ou na prestação de um serviço escolar não oferecido. E mesmo na educação informal, apesar de ser desestruturada e não sistematizada, encontra-se a existência de aprendizagens informais em espaços formais, como na escola, ou mesmo no contexto de trabalho, como numa empresa ou numa indústria.

A reflexão proposta neste trabalho sobre as características, diferenças e possibilidades da educação formal, não formal e informal, está inserida na estrutura inicial da educação permanente, na qual procurou-se reconhecer a importância de todas as esferas e de todos os espaços da educação no decorrer da vida de uma pessoa. Estabelecer fronteiras rígidas e discriminar práticas educacionais, por estas se desenvolverem dentro ou fora do espaço escolar, impossibilita o pensamento integral e a visão holística de que todas as iniciativas e experiências educacionais sempre “coexistiram ao longo da história” (Afonso, 2001, p. 31).

Essa ótica de leitura tornou-se importante para analisar a atuação dos dois projetos universitários selecionados para esta investigação, que desenvolveram e ainda desenvolvem ações de EA. O simples facto de realizar atividades fora do contexto escolar não garante que um

programa utilize todas as possibilidades da educação não formal ou que ultrapasse os limites da educação formal. Torna-se crucial nesta investigação analisar a concepção de EA que orienta o trabalho neste campo, e como que as práticas realizadas correspondem aos objetivos estabelecidos.

Conforme Fávoro (2007), o reconhecimento e o início dos estudos acerca da educação não formal e informal, oriundos da década de 1960, recebeu relevada importância e possibilitou novas alternativas para entender e criar ações de educação permanente. Inserida nesta concepção de educação ao longo da vida, a EA também requer que o seu desenvolvimento ultrapasse e amplie as ofertas demasiado formais na busca de atender aos interesses de diversos grupos. Contudo, mediante todas as questões pedagógicas e teóricas, a educação *é um ato político* (Freire, 1997a) que também sofre influência das políticas sociais e dos novos imperativos económicos. Para compreender este quadro, a sequência deste capítulo irá abordar os três modelos de políticas sociais de Colin Griffin (1999a, 1999b) que serão relacionados com os três modelos educativos de educação de adultos apresentados por Florentino Sanz Fernández (2006) e com outras contribuições de autores que versam sobre o tema.

2.2. INTRODUÇÃO À ANÁLISE DE PRODUÇÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS NA EA: A CONCEÇÃO DO ESTADO-PROVIDÊNCIA E O “MODELO PROGRESSIVO SOCIAL-DEMOCRATA”

Uma das possibilidades de análise de produção de políticas sociais de Griffin (1999a) incluiu o “modelo progressivo social-democrata”, no qual a educação, a formação e a aprendizagem foram desenvolvidas pelo Estado-Providência (designado originalmente na língua inglesa como *Welfare State*) que, por meio de políticas públicas buscou a igualdade educacional. O modelo de Estado provedor da educação foi apoiado e divulgado pela UNESCO como forma de consagrar a educação enquanto direito social de todos os cidadãos e de garantir esses direitos por meio de legislações (Lima, 2004, p. 21). Manacorda (2000, p. 249), no seu estudo sobre a história da educação, relacionou o nascimento da instituição escolar pública com o contexto histórico da revolução industrial na Europa do século XVIII, quando a fábrica sobrepôs-se a produção artesanal e parte da instrução desenvolvida pela Igreja passou a ser desenvolvida pelos diferentes Estados.

Para Griffin (1999a, p. 332), o Estado estava implicado na educação antes de existir o conceito moderno de “bem-estar social”, mas considerou que foi no contexto modernista do

século XIX que o Estado responsabilizou-se enquanto maior promotor da oferta educativa. Segundo Griffin (*Ibid.*), a proposta do ensino formal, público e universal, configurando a instituição escolar moderna, esteve diretamente relacionada com o papel do Estado-Providência em garantir o “bem-estar social”.

Dentre os aspetos comuns encontrados nos documentos finais das seis edições das Confiteas (*cf.* UNESCO, 1978; 1985; 1997 e 2010), no livro *Introdução à Educação Permanente* de Paul Lengrand (1970) e no Relatório Faure *Aprender a Ser* (Faure *et al.*, 1973), ambos impulsionados pela UNESCO, percebe-se a orientação para a participação ativa do Estado-Providência enquanto principal promotor das ofertas de EA a todos os cidadãos. Para Lengrand (1970, p. 96), o Estado deveria assumir o papel de principal investidor financeiro da EA e assegurar as condições necessárias “às formas de educação exteriores ao ensino dos estabelecimentos escolares e universitários”. A estrutura estatal teria como pressuposto o caráter e a responsabilidade de intervir diretamente na educação:

“(…) o Estado não pode estar ausente de um sector que apresenta um interesse vital para a nação. Já começou a tomar posição num certo número de domínios, embora ainda com meios que não estão em proporção com a importância dos problemas a resolver. Recordemos alguns sectores onde o Estado, em graus diversos e modalidades adaptadas a cada caso, pode e deve intervir para que a educação de adultos receba a amplitude e a eficácia desejáveis” (*Id., Ibid.*, p. 95).

O relatório *Aprender a Ser* (Faure *et al.*, 1973), redigido sob uma perspectiva de construção da cidadania democrática, defendeu a intervenção do Estado-Providência na educação. A comissão organizadora do relatório visitou cerca de vinte e três países dos seis continentes para compreender as diferentes realidades educacionais e em conjunto com demais estudos explicitou três razões que levaram a maior parte dos países a incumbirem os poderes públicos pela oferta educativa:

“A primeira resulta de uma tendência geral de contar com os organismos públicos para satisfazer as necessidades sociais; a segunda é que, em quase todos os países, se considera que o Estado, mesmo que ele admita que, ou, em alguns casos, estimule as iniciativas privadas, é o único capaz de assumir a responsabilidade global da política educacional; a terceira é que numerosos governos, conscientes da importância do papel político cada vez maior da escola, estão interessados em assegurar o seu controle” (*Id., Ibid.*, p. 65).

Esta reflexão demonstra como a gestão da educação sob a provisão do Estado-Providência desenvolveu-se de diferentes maneiras de acordo com o contexto e com a interpretação política nacional de cada país. Um dos fatores que também agrega-se nesta afirmação corresponde às diferentes orientações supranacionais conferidas ao papel do Estado-

Providência. Criada pouco tempo depois do término da Segunda Guerra Mundial e inserida num contexto predominantemente europeu, mas aceitando como membros alguns países desenvolvidos sob um ponto de vista económico e do Índice de Desenvolvimento Humano [IDH], a OCDE baseou as suas orientações de Estado-Providência sob um viés mais economicista e numa perspetiva de estímulo ao binómio conhecimento e trabalho (Griffin, 1999a, p. 335).

Griffin considerou a abordagem educacional estimulada pela OCDE mais reduzida se comparada à abordagem de educação permanente conferida pela UNESCO, ainda que ambas estimulassem as políticas sociais-democráticas do Estado-Providência na promoção da educação. Para o autor (*Ibid.*), a OCDE conferiu ao Estado a responsabilidade exclusiva pelo desenvolvimento da educação formal, e designadamente pelo ensino recorrente, mas não considerou como fundamental o relevo da educação não formal e informal na elaboração das políticas públicas, diversas vezes ponderado pelo Relatório Faure e pelas Confinteas. Numa abordagem centrada na relação entre a aprendizagem e o trabalho, o papel do Estado constituía-se para a OCDE em auxiliar a autonomia e a escolha ao garantir algumas condições para a formação de quase-mercados de aprendizagem. Essa fórmula, na visão da OCDE, garantiria uma provisão mais eficiente e responsável da educação ao reduzir algumas incumbências do Estado, que manteria apenas a “responsabilidade primária para o acesso equitativo da aprendizagem ao longo da vida em todas as formas e em todas as idades” (*Id., Ibid.*, p. 336).

Tanto a abordagem da UNESCO quanto a abordagem da OCDE ecoaram nas políticas de formação nacional de muitos países, mas independentemente das diferenciações de cada abordagem o que caracterizou este modelo de políticas progressivas sociais-democratas, sistematizado por Griffin, foi o papel centralizado do Estado como executor das principais ações educacionais. Segundo o autor (*Ibid.*, p. 332), o Estado-Providência desenvolveu-se principalmente no período de trinta anos que marcou o término da Segunda Guerra Mundial e o início da década de 1970. Nesta altura, a postura intervencionista do Estado foi a base da estrutura democrática e social que procurou organizar a oferta pública do sistema educativo através da promulgação de políticas nacionais.

Mishra (1995) estudou as propostas e as orientações levadas a cabo pelos países que adotaram o “modelo progressivo social-democrata” depois da Segunda Guerra Mundial no intuito de definir o Estado-Providência e de sistematizar as suas principais ações e preocupações. Para Mishra (*Ibid.*, p. 2), o Estado Providência utilizou o paradigma keynesiano, pautado na relação do crescimento económico com o pleno emprego, para amortecer os efeitos do sistema capitalista.

O referido paradigma propôs o desenvolvimento de políticas assistenciais para harmonizar os objetivos económicos e sociais numa sociedade industrializada (*Id., Ibid., p. 14*). Assim como Griffin, Mishra enquadrou o Estado-Providência como uma proposta intervencionista em prol do bem-estar social:

“O Estado-Providência simbolizava um novo acordo ou a concertação do pós-guerra não só entre capital e trabalho, mas também entre democracia capitalista e os seus cidadãos em termos de certas garantias e direitos gerais. Estes direitos sociais dos cidadãos podem ser resumidos do seguinte modo: o direito ao trabalho, o direito à proteção social em caso de desemprego, temporário ou permanente; e acesso em condições de igualdade a uma série de serviços essenciais, nomeadamente a educação e os cuidados médicos, que favorecessem as oportunidades e facilitassem a participação do indivíduo no mercado. Escusado, será dizer que isto representa um tipo ideal de Estado-Providência, do qual alguns países se aproximaram mais que outros” (*Id., Ibid., p. 22*).

A educação, entendida como um serviço essencial para toda população e sob responsabilidade do Estado, traduziu-se no modelo de educação formal através do desenvolvimento de políticas públicas e da oferta da escolarização formal pública e gratuita. Especificamente no caso da EA, os princípios de igualdade social do Estado-Providência levaram muitos países a desenvolverem propostas de alfabetização e de escolarização básica de segunda oportunidade para sanar as necessidades mínimas da população, além de programas de formação para a recomposição do mercado de trabalho no pós-guerra. Em determinados casos, dependendo da tradição cultural do país, a gestão orientada pelo modelo do Estado-Providência destinou esforços às práticas de educação não formal, como pode-se observar no apoio governamental aos círculos de estudos e às escolas populares em países nórdicos (Albinson, 1978; Vallgård & Norberck, 1986).

Sob a tónica da gestão keynesiana pautada na elaboração de políticas anti-desemprego, na prestação de serviços sociais universais para toda a população e na oferta de programas de alívio à pobreza e de elevação das condições mínimas de vida (Mishra, 1995), o modelo de Estado-Providência foi bem aceito em países europeus como mecanismo de manutenção do regime democrático dentro do sistema capitalista. Contudo, a crise internacional do preço do petróleo em 1973 causou um fenómeno internacional ainda desconhecido para as políticas do Estado-Providência, a estagflação. O novo quadro mundial pôs em dúvida a continuidade da soberania do modelo de Estado-Providência, pois “a combinação de inflação e recessão era algo de novo e de resolução nada fácil através das fórmulas keynesianas” (*Id., Ibid., p. 5*).

O período de crise económica internacional do sistema capitalista não só colocou em questão o modelo do Estado-Providência keynesiano, como possibilitou o surgimento do

neoconservadorismo, do neoliberalismo e de suas propostas de solução aos problemas do crescimento económico durante a crise por meio de políticas de retração do Estado-Providência. O princípio do pleno emprego e os altos gastos públicos destinados aos serviços sociais serviram de fundamentação para as críticas aos altos índices de inflação não solucionáveis pelo Estado-Providência keynesiano.

Mediante esta contextualização histórica e teórica do Estado-Providência nos países centrais, torna-se imprescindível correlacionar essas alterações com o período histórico vivenciado em Portugal e no Brasil, pois o regime autoritário estabelecido nos dois países atrasou o desenvolvimento do modelo de Estado Providência de ambos e as suas políticas sociais não foram desenvolvidas como o esperado até a década de 1970. A constituição tardia do Estado-Providência ocorrida somente após o período de redemocratização (em Portugal na década de 1970 e no Brasil somente no final da década de 1980) ocasionou a dificuldade de ambos, em desenvolver uma série de serviços sociais e de políticas assistenciais num período económico e internacional pouco propício para essas medidas, tal como explica Mishra especificamente para o caso português, mas que sob um olhar atento e com as devidas considerações contextuais, possibilita alguma generalização para o caso brasileiro:

“O Estado-Providência na Península Ibérica foi lançado num momento pouco propício para o seu crescimento continuado. Isto porque, nos anos 70, a economia ocidental no seu todo entrou num período de desemprego crescente, de inflação e estagnação, em contraste com a época dourada do capitalismo assistencial das décadas anteriores. Em consequência, os “jovens” Estados-Providência, à semelhança dos seus parentes mais “maduros”, tiveram de refrear as expectativas, conter os gastos e procurar soluções de iniciativa privada para necessidades sociais” (*Id., Ibid.*, p. xi).

A história de cada nação, particularizada na sua respetiva formação económica, política, social e cultural, singulariza os efeitos sentidos da crise do capitalismo internacional e cada país reage dentro das suas condições contextuais aos diferentes desafios das novas perspetivas económicas globais. Contudo, mesmo em distintas realidades, a comparação de certos processos históricos evidencia algumas semelhanças passíveis de validação. Dado o momento histórico de instabilidade financeira, os modelos propostos pelas gestões democráticas, em Portugal e no Brasil, que substituíram os regimes autoritários nas décadas de 1970 e 1980, não foram capazes de desenvolver satisfatoriamente as políticas sociais do Estado-Providência keynesiano da mesma forma que alguns países europeus realizaram entre as décadas de 1950 e 1970. No que tange a EA, os dois países ainda buscam superar os altos índices de analfabetismo, de iliteracia, e o chamado “défice” da qualificação básica de sua massa

trabalhadora; posicionando em segundo plano no quadro das necessidades, outras iniciativas de EA desenvolvidas fora do contexto da educação de segunda oportunidade e da formação para o mercado de trabalho.

Os regimes autoritários, ao censurarem a ação crítica e legítima dos movimentos populares, impediram o surgimento e a continuidade da cultura de participação ativa da sociedade ao longo do século XX, e direcionaram as ofertas educativas de acordo com os seus interesses. As ações educacionais dos dois países estiveram diretamente ligadas à proposta formal de escolarização elaborada pelos respectivos Governos enquanto as iniciativas populares e da sociedade civil que funcionavam sob outras lógicas, foram censuradas. Lima (2000, p. 237) correlacionou a desarticulação da EA portuguesa das esferas políticas e de intervenção cívica com a ausência histórica de lutas políticas e de movimentos sociais por um “setor público e institucional de educação de adultos”. E no contexto brasileiro cabe destacar os projetos de educação popular que desenvolviam iniciativas de EA descentralizadas e não formais até o Golpe Militar no país em 1964 (Fávaro, 1983; Haddad & Di Pierro, 2000).

A crise forçada da EA dos movimentos sociais, locais e populares conduziu à redução das práticas de educação não formal e facilitou a centralização das ações educativas sob tutela do Estado-Providência. Considerando a formação tardia do Estado-Providência em Portugal e no Brasil, a preocupação inicial das “jovens gestões democráticas” foi em reduzir os “défices” educacionais através do modelo de escolarização formal. Sanz Fernández (2006) sistematizou e classificou educacionalmente essa postura estatal dentro do “modelo alfabetizador”, que caracterizou-se por considerar o analfabetismo, antes entendido como uma condição normal na Idade Média, como uma doença ou uma epidemia limitadora do desenvolvimento na modernidade. Ancorado na instituição escolar, o referido modelo prometeu alfabetizar toda a população.

Da mesma forma que a escola passou pelo processo de estatização no século XVIII, Sanz afirmou que o desenvolvimento industrial e a necessidade de mão-de-obra disciplinada e alfabetizada nos séculos XIX e XX induziram à massificação da educação básica pela escola regular (*Ibid.*). O “modelo alfabetizador” inseriu-se nesta fase de massificação da escola com vistas à dinamização da produção e pautando-se na mecanização dos conhecimentos necessários à época. Claramente, a massificação da educação correspondeu à escolarização de toda a população, organizada pela intervenção estatal e pelos orçamentos públicos. As bases políticas desse modelo apontam para que o investimento da verba pública para a educação seja

destinado para atender as exigências do mercado de trabalho e para viabilizar a relação do poder governamental com a população (*Id., Ibid.*, p. 21).

Segundo Sanz (*Ibid.*), durante grande parte do século XX a educação, e especificamente a EA, estiveram sob gestões similares ao “modelo alfabetizador”. Ou seja, permeando perspectivas educativas normatizadoras e com concepções culturais mínimas que não se adequariam às características da EA. Não obstante isso, durante as décadas de 1970 e 1980 a qualidade da educação prestada pelo Estado-Providência foi posta à prova e percebeu-se que a escolarização não teria como atender todas as aspirações do seu público.

2.2.1. A crise do modelo de Estado-Providência e a concepção contraditória da “Nova Direita”

Como antes mencionado, da crise de 1973 resultou um efeito de estagflação internacional ainda não conhecido pelo modelo keynesiano de Estado-Providência que caracterizou-se pelo seu oneroso sistema de investimento em serviços públicos. A estagflação foi o termo utilizado pela economia para designar a combinação concomitante dos sintomas de inflação e de recessão mundial do capitalismo e como consequência deste efeito, a fórmula estruturante do modelo de Estado-Providência não obteve sucesso frente “ao desafio do neoliberalismo, do determinismo tecnológico e da globalização da economia” (Griffin, 1999a, p. 333). Produtora de inúmeras críticas às políticas do “modelo progressivo social-democrata”, a “Nova Direita” estruturou-se através dos contributos da teoria neoliberal de livre mercado e da concepção de Estado mínimo, e da teoria neoconservadora direcionada para o fundamentalismo e para o conservadorismo de valores morais (Peters and Marchall *apud* Griffin, 1999a, p. 332).

Michel Apple (1999, p. 185) refletiu sobre “as contradições entre os elementos neoconservadores e os neoliberais na coalizção direitista” por considerar “tenso” o sistema de apoio à concepção do Estado mínimo e fraco frente aos interesses económicos do livre mercado (neoliberalismo), mas que ao mesmo tempo orientou e defendeu a estrutura do Estado forte e regulador em certas áreas, como nas políticas do corpo e na defesa dos valores e padrões tradicionais da família e da educação (neoconservadorismo).

Os efeitos da globalização da economia, citados por Griffin, também foram refletidos e considerados por Peter Jarvis (2000, p. 30), especificamente quanto à alteração do paradigma de acumulação de riquezas do Estado nacional e da teoria do desenvolvimento regional. Uma regra básica para o sistema de acumulação nacional fundamentava-se no seguinte modelo

proporcional: quanto maior o investimento em uma área, maior a geração de riquezas do país. Dessa forma, quanto mais as empresas investissem no país, maior seria a oportunidade de emprego e a acumulação monetária de impostos recolhidos pelo Governo. Posteriormente, estes impostos financiariam a prestação de serviços sociais do Estado-Providência.

Com a superação das fronteiras territoriais nacionais, criou-se uma nova alternativa às grandes empresas para burlar o controlo rígido do Estado-Providência: a possibilidade de investir em países menos desenvolvidos; sem muitas regras de intervenção estatal; com taxas de impostos reduzidas; e portadores de grande força de trabalho a baixo custo, fez com que o capital das grandes empresas fosse direcionado para territórios distantes das suas sedes oficiais (*Id., Ibid.*). A nível de exemplo, na década de 1970 o Governo brasileiro reduziu alguns impostos para atrair empresas internacionais sob a perspectiva de modernização e crescimento do país (*cf. Fausto, 2001*). Para Jarvis (2000, p. 31), o investimento internacional das empresas em países ainda em desenvolvimento estagnou o crescimento nacional dos países ricos e iniciou o processo de modernização dos países pobres, este quadro constituiu-se para o autor na nova fase da modernidade, a modernidade tardia.

O sistema de divisão internacional do trabalho após os efeitos da globalização no século XX inviabilizou a organização e a reivindicação dos sindicatos e de outras formas de resistência às decisões empresariais exploratórias e fundamentadas no lucro financeiro (*Id., Ibid.*). A lógica da competição empresarial global acompanhada pelo determinismo tecnológico posicionou o crescimento económico acima do “escopo das políticas públicas” do Estado-Providência (Griffin, 1999a, p. 331). Para Mishra (1995, p. 42), a retração do Estado-Providência proposta pela Nova Direita, ao reduzir as políticas nacionais anti-desemprego e políticas assistenciais sociais como forma de atenuar a inflação e reduzir os gastos públicos do Estado, apresentou como objetivo o reequilíbrio das contas estatais e a reestrutura da indústria dentro das novas perspectivas do determinismo tecnológico e do modelo de produção pós-fordista.

Em outras palavras, Mishra (*Ibid.*) considerou que “a política social da nova direita pode ser vista como propiciadora da reestruturação do mercado de trabalho de acordo com estes objectivos e fomentadora do desenvolvimento de uma economia e sociedade duais”. O aspeto dual da economia deve-se a “estrutura ocupacional e salarial polarizada” na qual o pequeno grupo de trabalhadores mais competitivos e especializados recebem vencimentos substancialmente mais elevados do que o grande grupo de pessoas que não possui as competências suficientes para assumir os mais altos cargos. Isso gera uma sociedade dual, de

“duas nações”, ou de um “núcleo duro” e de uma “periferia”. A consequência desta estrutura demonstrou o ataque do capitalismo à democracia e à estrutura de legitimação e regulação proposta pelo Estado-Providência (*Id., Ibid.*, pp. 42-43).

A ofensiva ideológica da “Nova Direita” durante a crise do Estado-Providência, segundo Tomás Tadeu da Silva (1999, p. 12), responsabilizou o Estado por todos os males que afetaram a sociedade. Através das críticas ao mau investimento das verbas públicas, aos casos de corrupção política e à ineficiência de certos serviços sociais; a estratégia de “conquista hegemónica neoliberal” procurou criar “um clima favorável a visão social e política liberal” (*Id., Ibid.*, p. 13). Especificamente em âmbitos educacionais, a crítica da “Nova Direita” aproveitou-se das falhas da gestão estatal, tal como especificadas no “modelo alfabetizador” sistematizado por Sanz (2006, p. 65), e criou através da aplicação do discurso economicista na educação, propostas estratégicas de aprendizagens ao longo da vida, no objetivo de “disfarçar o desmantelamento sistemático do Estado-Providência e da base social-democrata dos sistemas educacionais do Estado” (Griffin, 1999b, p. 432).

Silva (1999, p. 13) corroborou o posicionamento de Griffin ao afirmar que a educação ocupou um papel estratégico no projeto neoliberal, pois além das críticas à gestão e às políticas educativas do Estado-Providência, o autor apontou que a educação foi “um dos muitos elementos passíveis de ser usado como técnica de Governo, regulação e controle social”. Apesar do discurso de liberdade de escolha e da aquisição de conhecimentos como o diferencial para a competitividade e para a melhoria de vida individual; os elementos neoconservadores da “Nova Direita”, segundo Apple (1999, p. 186), orientavam-se para o rígido “controlo social” do Estado através do oferecimento da educação escolar pública de baixa qualidade para as massas populares incapazes, economicamente, de optarem por um modelo melhor de educação. Tomás Tadeu da Silva, ao analisar esta relação entre neoliberalismo e neoconservadorismo, considerou o discurso neoliberal como uma “ilusão” ideológica da realidade que fundamentado pelos imperativos económicos faz parecer “impossível pensar e nominar uma outra realidade” (Silva, 1999, p. 14).

2.2.2. A reforma neoliberal no Estado-Providência: as implicações do discurso da aprendizagem ao longo da vida

Vinte e cinco anos depois da publicação de *Aprender a Ser*, Roger Boshier (1998, p. 4) analisou como a noção de educação ao longo da vida, “arquitetada” para o desenvolvimento da

sociedade civil e da democracia, foi transformada pela “Nova Direita” durante as últimas décadas do século XX. Na altura, Boshier veio a afirmar que (*Ibid.*, p. 5) a linguagem de Faure continuava a ser utilizada, mas considerou que “o potencial emancipatório do relatório” estava “ferido”. Em outras palavras, o autor creditou a distorção das ideias orientadoras de Faure às alterações contextuais e económicas ocorridas nas últimas décadas do século XX.

A proposta de “integração vertical” orientada pelo relatório Faure definia algumas bases da educação permanente, na qual a educação aconteceria ininterruptamente “do berço à sepultura” (*Id.*, *Ibid.*, p. 10), sem definições excludentes e rígidas sobre o modelo de educação ideal a ser desenvolvido em cada época da vida. Para Licínio Lima (2007, p. 15), a conceção de educação permanente, na década de 1970, era idêntica à de educação ao longo da vida; naquela altura, ambos os conceitos eram sinónimos, porém a edição original do documento em língua francesa e as traduções latinas do relatório Faure, utilizaram o conceito de educação permanente, enquanto os países de língua inglesa, designaram a mesma ideia sob o termo de educação ao longo da vida.

Apesar do relatório Faure ser considerado por Boshier (1998, p. 5) como um dos “documentos mais salientes da EA no século XX”, Lima (2004) percebeu a pouca constância do conceito educação permanente nos relatórios educacionais da década de 1980, mas destacou o ressurgimento do termo nos documentos oficiais da década de 1990, sob um novo sentido e com a denominação de aprendizagem ao longo da vida. Licínio Lima (2007) classificou essa alteração como o “processo de ressemantização” do termo de educação ao longo da vida, pois concomitante às alterações contextuais impostas pela base neoliberal, o conceito sofreu ressignificações em sua semântica. Para Lima, o conceito de educação permanente não ressurgiu sob a forma de aprendizagem ao longo da vida apenas por uma opção linguística dado o domínio económico dos países anglo-americanos no final do século XX; o teor principal desta alteração conceitual atribuiu-se a mudança estratégica e reducionista de substituir a conceção mais alargada de educação pela conceção individualista de aprendizagem.

2.2.2.1. O equívoco planeado de considerar a aprendizagem como sinónimo de educação

O processo de ressemantização da educação ao longo da vida aconteceu de maneira silenciosa e sob a influência dos novos imperativos económicos. Para Griffin, (1999a, p. 331)

“os governos acabam confundindo a educação com aprendizagem ao longo da vida” e o constante equívoco em não distinguir ambos foi “crucial para qualquer compreensão da aprendizagem ao longo da vida como política educativa” (*Id.*, 1999b, p. 433). Se as políticas de provisão da educação levadas a cabo pelo Estado-Providência foram categorizadas por Griffin como o “modelo progressivo social-democrata”, as estratégias da “Nova Direita” de redução das políticas públicas do Estado-Providência enquadraram-se na sistematização do autor como o “modelo de reforma social neoliberal” (*Ibid.*, pp. 449-450).

Boshier (1998, p. 8) considerou que o carácter educacional que fora priorizado pela comissão de Faure na construção de *Aprender a Ser* foi reduzido pelo novo discurso economicista que distorceu o “potencial emancipatório” defendido no documento original. Para o autor, os acontecimentos dos anos seguintes à publicação do relatório não desfasaram os princípios do texto, mas permitiram a atuação neoliberal de influenciar o uso do conceito de aprendizagem no lugar de educação em muitos documentos oficiais. Segundo Boshier (*Ibid.*), devido ao facto de a educação ser “indelevelmente identificada com a escola”, procurou-se um termo que diluísse a negatividade direccionada à instituição escolar. A aprendizagem, classificada pelo autor como “um constructo psicológico que soa muito parecido com educação”, foi a escolhida. Contudo, Boshier alertou para algumas consequências desta alteração:

“A aprendizagem ao longo da vida denota um conjunto de relacionamentos menos emancipatórios e mais opressivos do que a educação ao longo da vida. Os discursos da aprendizagem ao longo da vida prestam condições sociais (e desiguais) invisíveis. O capitalismo predatório não é problematizado. A aprendizagem ao longo da vida tende a ser aninhada à ideologia da vocação. A aprendizagem serve para adquirir competências que tornarão o aprendiz capaz de trabalhar duro, mais rápido e com mais esperteza, como também permitirão que o seu empregador seja mais competitivo na economia global. Nestes dias, a aprendizagem ao longo da vida frequentemente denota uma noção não problematizada do consumidor experiente que navega na internet” (*Ibid.*, p. 8. Tradução do autor).

Nos estudos de Lima (2007, p. 15), a aprendizagem ao longo da vida na década de 1970 foi uma ideia “satélite” ou “secundária” dos “conceitos-chave de educação permanente ou educação ao longo da vida”. Para o autor, a educação tem o carácter de uma ação deliberada, sistematizada, na qual as suas funções e decisões são planeadas e ocorrem em contextos “de educação formal ou não formal, embora seja reconhecida a força e omnipresença da educação informal” (*Ibid.*, p. 16). A aprendizagem é de carácter “comportamental e individual”, abarcando as “situações experienciais sem carácter estruturado e intencional, como de facto resulta inevitavelmente da experiência social e do curso de vida de cada indivíduo” (*Id.*, *Ibid.*).

Griffin (1999b, p. 431) considerou que a aprendizagem ao longo da vida pode ser tanto um conceito quanto uma política, pois tem sido incorporada ao discurso político a nível nacional e internacional. A aprendizagem ao longo da vida serviu de conceito chave para o desenvolvimento das perspectivas educacionais da “Nova Direita”, no qual o discurso neoliberal pautado na competitividade, na aquisição de competências e na liberdade de escolha correlacionaram perfeitamente com as características individuais da aprendizagem. Em outras palavras, com as possibilidades “ilimitadas” de acesso à informação, os indivíduos mais motivados e mobilizados a aprender se destacariam dos demais na luta por melhores condições de vida. Neste contexto, a aprendizagem classificaria-se como “uma função de sobrevivência e de crescimento em termos individuais e sociais” (*Id., Ibid.*, p. 437).

2.2.2.2. Das políticas públicas à estratégia governamental: o processo de despolitização da educação

A substituição do conceito de educação pelo de aprendizagem reduziria o excessivo gasto do Estado-Providência com serviços sociais, pois cada indivíduo seria responsável pela sua própria formação. Por essa percepção, se o Estado não fosse capaz de garantir a educação pública de qualidade, caberia ao próprio indivíduo optar por outras iniciativas educacionais, normalmente encontradas no setor privado, para sanar as suas necessidades. Os princípios da aprendizagem ao longo da vida caminharam junto com as propostas de preparação das massas para o instável mercado de trabalho no contexto do capitalismo internacional. A EA foi vista por Griffin (*Ibid.*, p. 433) como uma articuladora fundamental para a substituição do conceito de educação ao longo da vida pelo de aprendizagem ao longo da vida nas propostas governamentais, pois evitaria o investimento do Estado em políticas públicas e em programas de inserção do “desqualificado” público adultos no mercado de trabalho.

Esta prevalência do conceito de aprendizagem sobre o conceito de educação inseriu-se no importante processo de despolitização da educação permanente. Para Griffin (*Ibid.*, p. 434), o desenvolvimento do caráter individual da aprendizagem atribuiria a responsabilidade ao próprio indivíduo e não mais ao Estado, que não teria meios para controlar e garantir a aprendizagem como provisão, tal como realizava com a educação. O caráter não sistémico da aprendizagem ao longo da vida foi desenvolvido como uma estratégia governamental minimamente oferecida pelo

Poder Público dentro duma perspetiva de “função individual e da vida social” (*Id., Ibid.*, p. 439).

Griffin destacou a diferença entre política e estratégia da seguinte forma:

“A diferença entre a política e a estratégia pode ser ilustrada pela diferença entre as políticas educacionais da escola e as estratégias para a sociedade de aprendizagem. As escolas são objetos de política nacional por que estão sujeitas à compulsão e regulação das mais variadas formas: relativamente a participação, currículo e controle administrativo e profissional de todos os aspectos do processo. A educação nas escolas é um exemplo clássico de políticas e a aprendizagem ao longo da vida é um exemplo clássico de estratégia governamental. Uma vez que a aprendizagem não pode ser determinada ou controlada, o papel das estratégias dos governos pode ser apenas de criação de condições que permitam que o maior número de pessoas tenha a oportunidade de aprender” (*Ibid.*, Tradução do autor).

A lógica de estratégia da aprendizagem ao longo da vida foi uma das propostas da Nova Direita à reforma do Estado-Providência. Contudo, cabe destacar neste ponto que as propostas neoliberais, apesar de desenvolverem mecanismos de *desresponsabilização* do Estado para a oferta da educação e para o sucesso escolar dos cidadãos, não promoveram o fim da educação pública. Alguns autores (Afonso, 2000; Griffin, 1999b; Misha, 1995) salientaram em seus estudos certas diferenças entre o discurso ideológico do neoliberalismo e as práticas efetivamente levadas a cabo pelos Governos de direita a partir da década de 1980. O discurso clássico de livre mercado e de Estado mínimo não aplicou-se plenamente no final do século XX, pois as propostas neoliberais retraíram as políticas sociais do Estado-Providência, mas não desmantelaram as ofertas do serviço público, principalmente as destinadas às camadas populares.

Para Almerindo Afonso (2000, p. 113), a “Nova Direita” propôs na realidade, uma fórmula de “Estado *limitado* (portanto, mais reduzido e circunscrito nas suas funções) mas, ao mesmo tempo, *forte* (no seu poder de intervenção)”. Em outras palavras, o Estado continuou a oferecer os serviços públicos e controlou toda a sistemática desta oferta de forma rígida e mitigada. Para Mishra (1995, p. 64), o discurso crítico da “Nova Direita” frente ao Estado-Providência na década de 1970, não foi levado às últimas consequências quando os partidos neoconservadores assumiram o poder em Inglaterra e nos Estados Unidos durante a década de 1980, pois a estrutura estatal não foi desmantelada para atender os princípios de livre escolha do neoliberalismo.

Apesar das propostas reformistas do Estado traduzidas no atrofiamento das políticas de pleno emprego e de eliminação de boa parte dos programas de redução da pobreza, os serviços sociais universais não deixaram de ser oferecidos pelo reduzido, mas ainda existente, Estado-Providência. Contudo, os serviços públicos foram oferecidos minimamente com uma forma

organizada e selecionada de estimular a procura pelo serviço privado, e ao mesmo tempo de controlar e restringir as massas populacionais dentro da perspetiva mitigada dos serviços do Estado (Afonso, 2000, pp. 116-117).

Esta lógica de economia mista de mercado e de Estado foi nomeada por Le Grand e Bartlett (Le Grand & Bartlett, 1993, *apud* Griffin, 1999b, p. 441) de *quase-mercados*. Em composição com a opção feita pela estratégia ao invés da política, antes comentada, o sistema de *quase-mercados* na área da educação estimulou a transição do Estado-educador para o Estado-avaliador (Afonso, 2000, p. 117). O Estado-avaliador citado por Afonso concentrou-se na avaliação enquanto a obtenção de resultados e produtos e não aprofundou-se no carácter da avaliação enquanto um processo (*Id., Ibid.*, pp. 19-20). Em outras palavras, a avaliação educacional foi considerado pela “Nova Direita” como instrumento de regulação e desregulação social, de acordo com os interesses do mercado.

2.2.2.3 - O paradigma da educação contábil e a abordagem educacional do “modelo económico produtivo”

A retração do Estado-Providência por meio das políticas reformistas neoliberais influenciou o discurso educacional a importar termos e conceitos da economia para aplicá-los à prática educacional (Lima, 2002a, pp. 22-23). Enquanto o indivíduo tornou-se responsável pelo seu sucesso/fracasso mediante sua mobilização em adquirir competências ao longo da vida em prol da sua sobrevivência no competitivo mercado de trabalho, as instituições educacionais e agências formativas foram analisadas, na perspetiva de Licínio Lima (*Ibid.*, p. 19), à luz da “obsessão moderna do tipo taylorista”. Para o autor, o discurso das instituições educacionais e das agências formativas pela busca da eficácia, da eficiência, da melhor performance, do melhor custo/benefício, inseriu-se nas perspetivas neotayloristas que exportou as ideias do ramo empresarial à administração pública (*Ibid.*, pp. 20-21).

O paradigma da *educação contábil*, segundo Lima (2000, pp. 245-246), revelou como as organizações e administrações educativas foram mecanicizadas pela lógica empresarial ao priorizar os cálculos e a mensuração dos resultados, favorecendo a estandardização. Ou seja, este paradigma relacionou-se com as reflexões de Almerindo Afonso acerca do modelo do Estado-avaliador na educação e o seu rígido controle da qualidade do serviço através das análises dos resultados. O paradigma da *educação contábil* articulou-se com as regras

burocráticas e com a lógica de mercado, mas afastou-se de uma “orientação política” democrática da educação. Nas definições de Lima, foi possível perceber a educação contábil como uma forma de dicotomizar a educação que *conta*, da educação que não *conta*, ou que *conta* menos dentro dos valores da economia atual. No que concerne a EA, Lima (*Ibid.*, p. 246) ponderou a ação da *educação contábil* da seguinte maneira:

“Neste quadro, a educação de adultos (que entre nós sempre *contou* pouco) é objecto de um processo de reconceptualização por estreitamento; por um lado, “rejuvenescendo-se” e escolarizando-se através do “ensino recorrente” (que a educação escolar sempre se demonstrou potencialmente mais *contábil* que a educação não escolar) e, por outro lado, adaptando-se funcionalmente às exigências de uma economia em busca de maior competitividade e a braços com um problema de desemprego estrutural (em boa parte a solução encontrada para manter ou aprofundar a competitividade económica) através da formação profissional. Duas vertentes que, naturalmente, não são desprezíveis e que sem dúvida integram a constelação polifacetada das valências teoricamente imputadas ao sector da educação de adultos”.

O referido contexto de reforma neoliberal do Estado-Providência e de prevalência dos interesses económicos nas orientações educacionais levou Sanz Fernández (2006, p. 65) a sistematizar as práticas pedagógicas desta natureza no “modelo económico produtivo”. Para Sanz, após o Estado ter massificado a educação para todos por meio do “modelo alfabetizador”, o momento subsequente baseou-se na mercantilização da educação, tal como estruturado pela lógica de quase-mercado aplicada à educação. Sanz estruturou seu modelo no contexto das reformas neoliberais, onde os objetivos educacionais priorizaram o desenvolvimento económico em detrimento dos objetivos sociais. As funções do educador neste modelo estiveram presentemente relacionadas com as funções típicas do gestor de recursos humanos (*Id.*, *Ibid.*, p. 18).

Sanz (*Ibid.*) discordou de afirmações hipotéticas sobre o fim da EA a partir da concretização da formação inicial para toda a população, como previsto pelo “modelo alfabetizador”, pois para o autor, as constantes alterações de contexto e a prevalência do discurso neoliberal pautado pela competitividade, condicionaram a sociedade à perpétua aquisição de conhecimento e à reciclagem dos conhecimentos antes adquiridos. Mesmo que as sociedades modernas tenham reduzido a valores irrisórios os índices de analfabetismo absoluto, a tecnologia digital e demais complexidades da vida social sempre implicariam em novas formas de analfabetismos. É sobre essa lógica que o “modelo económico produtivo” atuou na EA, na mercantilização da aprendizagem ao longo da vida (*Id.*, *Ibid.*, pp. 67-68).

A contribuição deste modelo verificou-se na sistematização crítica das consequências do discurso economicista aplicado à educação do público adulto. Sanz (*Ibid.*, p. 79) percebeu que a

“invisibilidade” dos potenciais democráticos e emancipatórios da educação, imposta pelo neoliberalismo, foi demasiadamente ideológica a ponto de o próprio público adulto não conseguir “percepcionar a sua própria situação de necessidade”. A dualização controladora da sociedade induziu muitos adultos para os programas de formação para o trabalho na busca pela aquisição de competências e de conhecimentos.

2.2.3. A relevância e a participação da sociedade civil e dos movimentos populares na EA: introdução para uma abordagem reflexiva das políticas sociais

A presente construção teórica abordou em linhas gerais como a EA desenvolveu-se em diferentes contextos a partir das perspectivas das políticas sociais. O estudo interdisciplinar orientado pelas análises sociológicas, económica, política em diferentes momentos da história demonstrou como as alterações do sistema capitalista, a nível internacional, influenciaram a soberania do modelo de Estado-Providência e o seu papel enquanto formulador de políticas sociais. A prevalência do discurso economicista na orientação das políticas educativas conferiu novas abordagens e perspectivas ao desenvolvimento da EA em diferentes realidades.

As sistematizações de Colin Griffin discutidas até o momento ressaltaram as duas abordagens mais recorrentes na formulação de políticas sociais e nos seus respetivos reflexos na EA. Na primeira abordagem, referente ao modelo de políticas “progressivo social-democrata”, percebeu-se a predominância dos valores do modelo de Estado-Providência keynesiano na formulação das políticas prescritivas e o conseqüente controlo da educação pelo órgão estatal. Enquanto na segunda abordagem, as propostas de redução do papel do Estado na promoção dos serviços sociais sentenciaram políticas educacionais propedêuticas à atuação das iniciativas privadas num regime de quase-mercados, colocando em segundo plano o cariz democrático, participativo e igualitário da educação em detrimento de concepções educacionais despolitizadas e vocacionistas.

Griffin (1999a, pp. 334-335) também abordou como os diferentes órgãos supranacionais, como a UNESCO e a OCDE, formularam e recomendaram as suas concepções de educação permanente para os diferentes países membros; e averiguou, ainda, uma maior proximidade destas orientações com o “modelo progressivo social-democrata” de formulação de políticas do que pelo viés do “modelo de reforma social neoliberal”, mais orientado pelas

perspetivas de mercado, embora sejam destacadas pelo autor algumas compatibilidades das orientações da OCDE com este último modelo de políticas sociais. Entretanto, o autor considerou determinadas diferenças entre as conceções estruturadas pelas organizações internacionais e as políticas desenvolvidas pelos Estados nacionais, pois ao mesmo tempo em que estas orientações mantiveram a EA na pauta das principais discussões, somente os Governos nacionais foram sujeitos às pressões políticas para a redução do papel do Estado, principalmente em questões relacionadas à provisão dos serviços sociais (*Id.*, 1999b, p. 439).

Concomitante às abordagens de Griffin, foram selecionadas contribuições e reflexões de diversos autores para consolidar o presente quadro teórico, destacando-se ainda as sistematizações propostas por Florentino Sanz Fernández (2006) que, delimitou os modelos educativos de pessoas adultas mais recorrentes de acordo com as diferentes abordagens e orientações políticas de cada contexto. E por último, devido ao facto de a presente investigação propor-se a estudar intensivamente duas iniciativas universitárias na EA, uma situada em Portugal e outra no Brasil, buscou-se contextualizar a maior parte das discussões a nível internacional para a realidade nacional destes dois países que caracterizaram-se por desenvolver seus respectivos modelos de Estado-Providência tardiamente.

Conferido nesta estruturação teórica os diferentes papéis do Estado-Providência e os efeitos da crescente prevalência das orientações do mercado na formulação das políticas sociais, faz-se necessário inserir neste cenário o papel e a atuação da sociedade civil e dos movimentos populares que historicamente estiveram relacionados com determinadas formas de EA, e que apesar de diversas vezes marginalizados pelos poderes centrais, em alguns momentos relacionaram-se com o Estado e estiveram presentes nas pautas de discussões.

2.2.3.1. O “modelo de políticas sociais críticas”: conceitualização teórica

Os textos de Griffin (1999a; 1999b) evidenciam com maior propriedade dois grandes modelos de políticas sociais de educação permanente, os quais posicionaram-se nos extremos duma tensão polarizada que de acordo com os interesses e valores priorizados, intensificou ou contraiu o papel redistributivo do Estado. Entretanto, ao longo destes trabalhos de Griffin, percebeu-se uma terceira abordagem para a análise das políticas sociais que foi orientada por uma postura mais crítica e situou-se num meio-termo, entre as duas abordagens principais.

Griffin (1999b, pp. 448-449) estruturou este modelo como um olhar reflexivo para as realizações do Estado-Providência e atento as suas falhas no desenvolvimento e na superação de determinados problemas sociais. Por essa ótica de análise, considerou-se que o projeto moderno de Estado-Providência não foi capaz de solucionar as desigualdades, a pobreza e de amenizar os demais efeitos oriundos de problemas sociais e económicos; e no que diz respeito ao campo das políticas educacionais, o modelo de centralização do Estado-Providência limitou a provisão da educação ao apostar quase que exclusivamente na oferta da educação escolar para toda população como uma forma de garantir a igualdade de oportunidades.

As críticas a soberania estatal na provisão da educação situadas neste terceiro modelo de Griffin demonstram uma perspectiva mais aproximada ao ideal de descentralização da educação tal como colocado no Relatório Faure (Faure *et al.*, 1973). Ao optar pelo viés da descentralização das decisões do Estado como forma de reduzir o carácter hegemónico e burocrático desta instituição, o “modelo de políticas sociais críticas” atribuiu maior significado aos movimentos sociais e às iniciativas da sociedade civil como forma de potencializar a participação e a cidadania da população numa sociedade mais democrática (Griffin, 1999b). Em âmbitos educacionais e no que se refere à EA, esta descentralização converteu-se na valorização de ofertas educacionais desenvolvidas fora do espaço escolar e consideradas não formais ou informais, tal como as iniciativas da educação popular e da educação comunitária.

Entretanto, cabe destacar a característica *entre-deux* deste modelo, comparativamente ao “modelo progressivo social-democrata” e ao “modelo de reforma social neoliberal”, pois ao mesmo tempo em que as políticas sociais críticas se orientaram para uma descentralização das decisões do Estado, diferentemente da lógica das políticas sociais-democratas, as mesmas consagraram o Estado como o principal provedor da educação permanente e não corroboraram a abordagem reformista neoliberal baseada na desresponsabilização do Poder Público e na culpabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso educacional, tal como ponderado pelas estratégias governamentais de aprendizagem ao longo da vida (*Id., Ibid.*, p. 449). Em outras palavras, apesar de criticar a postura do modelo modernista de Estado, a abordagem do modelo crítico continua a defender o sentido político da educação em contraposição à abordagem reformista neoliberal que buscou ressemantizar o conceito de educação permanente segundo os interesses económicos.

Mediante a sua análise contextual e das complexidades em ultrapassar a abordagem reducionista da educação ao longo da vida, tanto pela abordagem progressiva social-democrata

quanto pela abordagem reformista neoliberal, Griffin (*Ibid.*) destacou a dificuldade em encontrar uma abordagem que fosse além da contestação crítica e apresentasse alternativas para o quadro de políticas da educação permanente. O autor considerou que o desafio dos que criticaram a abordagem social-democrata se compreenderia no desenvolvimento de alternativas que não fossem vítimas das mesmas “armadilhas” reducionistas do conceito de educação permanente (*Ibid.*, pp. 449-450). Pois se pela abordagem do “modelo progressivo social-democrata” a lógica institucional e uniformizadora deste tipo de políticas sociais reduziu o caráter democrático e participativo da educação e da aprendizagem àquilo que se pode ser mensurado e controlado “em termos de resultados de política”, a abordagem do “modelo reforma social neoliberal” distorceu os valores da educação permanente, reduzindo sua politicidade ao relacioná-los somente aos interesses e necessidades da economia de mercado (*Id.*, *Ibid.*, p. 435).

2.2.3.2. O “modelo de políticas sociais críticas”: dimensões político-administrativas e educacionais

Ainda que os casos expostos a seguir insiram-se em contextos específicos e não compreendam propriamente políticas sociais desenvolvidas por muitos anos ou mesmo a nível nacional, em alguns momentos da história, tanto em Portugal quanto no Brasil, países caracterizados por uma formação tardia do Estado-Providência, percebe-se que algumas propostas e ações políticas foram desenvolvidas sob orientações similares às caracterizações definidas por Griffin na sistematização do “modelo de políticas sociais críticas” (1999b, p. 450), e auxiliam a exemplificar esta teorização.

No contexto Português destacou-se a Lei n.º 3/79 de 10 de janeiro, sobre a eliminação do analfabetismo e publicada cinco anos após o processo de redemocratização do 25 de abril de 1974. Os dois primeiros parágrafos do artigo 1, sobre os princípios norteadores do PNAEBA apontaram para a incumbência do Estado em assegurar o ensino básico e universal a ser desenvolvido numa “ação conjunta dos órgãos de administração central e local, com respeito pelo princípio da descentralização administrativa”. E ainda foi consagrado, no último parágrafo do mesmo artigo da Lei, o reconhecimento de iniciativas de EA desenvolvidas por associações de educação popular, de organizações sindicais, de cooperativas de cultura, de coletividades de cultura e recreio, entre outras.

Nas palavras de Melo *et al.* (1998, p. 35), o PNAEBA foi um “marco fundamental na definição e conceptualização da EA em Portugal” merecendo destaque o incentivo à participação alargada em todas as dimensões nacionais. Entretanto, o pouco apoio político revestido na falta de investimentos (Melo, Lima & Almeida, 2002, p. 111) levou ao abandono do projeto ainda na sua primeira fase de implementação. Para Lima, Afonso e Estêvão (1999, p. 23) o Instituto Nacional proposto enquanto uma estrutura específica e autónoma de desenvolvimento da EA foi “politicamente ignorado” e enquadrou-se como mais uma das metas do PNAEBA que ficaram por cumprir.

No Brasil, uma administração da Prefeitura de São Paulo do início da década de 1990 desenvolveu propostas educacionais articuláveis com o “modelo de políticas sociais críticas”. No que compete a esta exemplificação pode-se considerar que a linha ténue da descentralização do Poder Público sem a desresponsabilização do Estado a ponto de permitir a privatização do poder privado foi percorrida por Paulo Freire enquanto secretário de educação na gestão municipal da cidade de São Paulo⁷. Segundo Freire (1997b, p. 74), seria “impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que, sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado”. Para o autor, é somente pela limitação do poder de uma autoridade pública, tal como do secretário de educação, que se democratizaria as decisões públicas. Porém, essa autonomia do Poder Público normativo a que Freire referiu-se, não implicou no “Estado fugir a seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social” e tampouco optar pela posição minimalista do Estado ou aceitar a política de privatização do serviço público.

No desenvolvimento de seu mandato enquanto Secretário de Educação Paulo Freire centrou-se no desenvolvimento de políticas de democratização da gestão do ensino, de democratização do acesso ao ensino básico infantil, de reorientação curricular da escola pública e, no que diz respeito a EA, propôs o Movimento de Alfabetização do Município de São Paulo [MOVA-SP] (Freire, 1991). O MOVA-SP estruturou-se através de convênios entre os movimentos populares e a Prefeitura e procurou ultrapassar a concepção demasiado escolarizada de definir e enquadrar a EA como uma prática educacional de segunda oportunidade, desenvolvida a partir duma seriação regular e de livros didáticos previamente construídos para a reposição da escolarização perdida na infância. As atividades desenvolvidos pelo MOVA-SP orientaram-se por

⁷ O município de São Paulo localizado na região sudeste do Brasil destaca-se pela alta densidade demográfica. Durante a gestão de Paulo Freire como secretário municipal de educação, em 1991, a população absoluta do município era de 9.646.185 habitantes. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/tabelas/pop_dist.php).

uma perspectiva interdisciplinar e com vistas a uma melhora da qualidade de vida do educando e da sua relação com a comunidade na qual estava inserido (*Id., Ibid.*).

Numa prospeção de sua dimensão educacional e pedagógica, a produção de políticas do “modelo de políticas sociais críticas” se relacionaria com as propostas sistematizadas por Florentino Sanz Fernández em seu “modelo dialógico social”, distanciando-se da abordagem do “modelo alfabetizador” e do “modelo produtivista neoliberal”. No estudo histórico de Sanz (2006, pp. 45-46) acerca da EA, o autor constatou práticas de educação não formal ocorridas na Idade Média através dos provérbios, das histórias contadas pelos cegos, dos teatros e das festas. Estes espaços horizontais de aprendizagens despertaram a ira da Santíssima Inquisição e foram cooptados pela reforma religiosa, pelo movimento absolutista e pela revolução industrial. Os elementos educativos dessas pequenas tradições foram considerados por Sanz como as raízes do “modelo dialógico social”, o que demonstrou como as estrutura e as iniciativas referentes a este modelo estiveram marginalizadas ao longo da história e caracterizam-se por imporem uma verdade ou uma ordem explicadora.

Para o autor, este modelo educativo foi o que mais se relacionou com as características específicas da EA, pois mais do que organizar ofertas formativas que compensassem os “défices” e satisfizessem as aprendizagens mínimas dos adultos, a referida sistematização demarcou de maneira acentuada o caráter social da educação “que transcende a aprendizagem de competências literárias, o espaço escolar de aprendizagem e a via acadêmica como caminho exclusivo de formação” (*Id., Ibid.*, p. 59); e destacou a interatividade popular e a importância da formação de cidades educadoras como meio de exemplificar a diversidade de públicos, contextos e espaços relevantes e propedêuticos ao desenvolvimento da prática educativa. Dessa forma a EA estaria mais relacionada com as necessidades sociais do que propriamente induzida pela oferta dos programas formativos.

Por essa perspectiva, o público da EA não apenas participaria das ofertas educativas como também atuaria na gestão destas iniciativas por meio de movimentos, associações e organizações sociais e comunitárias de maneira a desenvolver uma democracia mais participativa e não apenas representativa (*Id., Ibid.*, p. 63). Este ideal de transformação social presente no “modelo dialógico social” de Sanz esteve presente no pensamento crítico radical e nas ações de Paulo Freire que exemplificou seus conceitos teóricos sobre a educação com a prática efetiva que desenvolveu com os adultos ao longo de sua trajetória ativa de educador popular, ao longo das últimas décadas do século XX. Freire ultrapassou a fase de proposição de

ideias e teorias e atuou na prática educacional como forma de sistematizar a práxis educativa, isto é, a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1987). A maneira encontrada por Freire para respeitar as características e a subjetividade do educando adulto desenvolveu-se pela ação dialógica e pela investigação participativa dos temas geradores como meio de problematização da realidade do educando.

CAPÍTULO III - OS CONFLITOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS NO SEIO DA UNIVERSIDADE E A SUA PARTICIPAÇÃO NA EA: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS E CONTEXTUAIS À INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

O ponto de partida da pesquisa empírica deste trabalho situa-se ao nível meso das análises políticas e propõe-se a estudar duas ações de EA desenvolvidas em duas universidades públicas, uma situada em Portugal e outra no Brasil. A descrição e a análise das atividades desenvolvidas pelas instituições, que distam uma da outra cerca de nove mil quilómetros, surgiram no intuito de discutir como a universidade pública, que nunca foi um espaço tradicional da EA nestes dois países, atuou e atua neste contexto.

Desde as primeiras Confiteas realizadas ainda no período pós-guerra, a UNESCO sempre considerou a universidade como uma agente em potencial da EA e recomendou aos Estados-Membros o fortalecimento do carácter democrático e participativo desta instituição. Ao longo da história foi possível observar certas contribuições da universidade à EA; na descrição do seu modelo educativo “dialógico social”, Sanz (2006, pp. 55-56) comentou sobre o uso das tertúlias literárias como plataforma educativa e destacou todos os princípios e contribuições desta prática para a EA. A explanação de Sanz demonstrou não só uma possibilidade pedagógica de atuar na EA, mas também evidenciou a participação ativa da Universidade de Barcelona na EA por meio do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades [CREA].

Em Portugal e no Brasil, alguns movimentos universitários em prol da EA vieram a ser conhecidos nacionalmente ao logo da história da educação destes países. Logo após o 25 de abril, estudantes universitários criaram as Campanhas de Alfabetização e Educação Sanitária da Pró-União nacional dos estudantes portugueses [Pro-Unep] no ano de 1974, e no ano de 1976 desenvolveram o Movimento Alfa. Ambos os programas tencionavam desenvolver atividades educacionais durante o verão europeu (*cf.* Mogarro & Pintassilgo, 2009, pp. 59-60). No Brasil, no início da década de 1960, a União Nacional dos Estudantes [UNE] desenvolveu o Centro Popular de Cultura [CPC] que teve como pauta de discussão a função da arte na promoção e na democratização da cultura (*cf.* Garcia, 2004).

Contudo, algumas considerações negativas ao facto de as atividades elaboradas pelos estudantes portugueses assemelharem-se às campanhas assistencialistas de curta duração, e

do movimento estudantil brasileiro ser duramente reprimido pelo Regime Militar brasileiro por mais de duas décadas, demonstram a complexidade em se sustentar ações fundamentadas de EA através das perspectivas democráticas, tais como as recomendadas pela UNESCO, nas universidades lusas e brasileiras.

A instituição universitária contemporânea, em termos gerais, abriga uma série de contradições oriundas de fases distintas da sua história, que nos tempos atuais geram tensões nas relações da universidade com o Estado e com a sociedade (Santos, 1994, p. 165). Boaventura de Sousa Santos sistematizou o controlo destas tensões em três grandes crises que ainda afligem a universidade no início do século XXI: a crise hegemónica, a crise de legitimidade e a crise institucional (*Id., Ibid.*). A organização dos principais dilemas da universidade pública apresentada pelo autor auxilia na compreensão da instável relação desta instituição com a EA.

A abordagem política da EA contextualizada no capítulo anterior perpassa pela análise da instituição universitária, que vivenciou a tensão do ambíguo paradigma da democratização/massificação do ensino superior durante o auge e a crise do modelo de Estado-Providência e cada vez mais sente as consequências da abordagem do “modelo reformista neoliberal”, exemplificadas nas questões da despilitização, dos quase-mercados do ensino superior e de outras lógicas economicistas no trabalho universitário.

A universidade pública encontra-se relacionada de maneira complexa com o Estado, com o mercado e com a sociedade, pois ao mesmo tempo em que recebe investimento financeiro do Estado e mantém-se atrelada às políticas nacionais, caracterizou-se ao longo de sua história como uma instituição diferenciada e detentora de autonomia intelectual para “relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa” (Chauí, 2003, p. 24). Concomitantemente, a crescente liberdade da universidade em formular parcerias com o setor privado para obter maiores verbas em tempos de crise financeira do Estado pôs em questão a autonomia científica da universidade frente aos interesses e incentivos económicos das empresas privadas (Santos, 1994, p. 186). Além disso, devido ao facto de também ser financiada pelos impostos recolhidos da sociedade civil, a instituição universitária pública manteve-se historicamente como uma instituição elitista e relutante à implementação integral das políticas de reformulação democrática do acesso à universidade (*Id., Ibid.*, pp. 183-184).

As próximas reflexões expressas neste capítulo incidem sobre os principais dilemas que assolaram a universidade pública ao longo de sua história e sobre os conflitos mais recentes que ainda condicionam o desenvolvimento do trabalho universitário no início do século XXI. No que

compete ao direcionamento desta investigação à introdução de sua componente empírica, os principais documentos legislativos da educação superior em Portugal e no Brasil, publicados nas décadas de 1990 e 2000, serão revistos através duma abordagem atenta às consequências causadas pelos mesmos nas iniciativas universitárias voltadas para a EA. A presente contextualização teórica das políticas públicas para o ensino superior em Portugal e no Brasil surge no intuito de compreender ambas as realidades e de evitar a formulação de análises superficiais e ingénuas das ações da UEA e do PEJA.

3.1. INTRODUÇÃO ÀS TRÊS CRISES UNIVERSITÁRIAS

As ideias desenvolvidas por Wilhelm von Humboldt em seu ensaio “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores de Berlim” orientaram a constituição da Universidade de Berlim e estruturaram a universidade ocidental moderna. Humboldt (2003, p. 79) relacionou a existência da universidade ao enriquecimento da cultura moral da nação alemã, e caracterizou o espaço universitário como um local propício à colaboração entre pesquisadores em busca pelo conhecimento científico. Humboldt considerou que a melhor maneira de o Estado desenvolver a universidade consistia em respeitar o tempo e a lógica da ciência bem como a diversidade de métodos utilizados e validados pelos investigadores. Em outras palavras, o Estado deveria consentir liberdade e autonomia intelectual ao trabalho universitário (*Id., Ibid.*, pp. 83-84).

A universidade, para Humboldt (*Ibid.*, pp. 93-94), era uma instituição diferenciada de academias ou de demais associações científicas devido a sua responsabilidade em desenvolver atividades de ensino, formação e orientação da juventude (*Bildung*). Somente esta integração entre ensino e pesquisa resultaria na mais-valia para ambas as esferas de atuação da universidade, nas quais os cientistas, que também exerceriam as atividades de ensino, desenvolveriam as atividades universitárias no ideal protegido pelo Estatuto de instituição social e intrínseco à vida prática, e às necessidades do Estado (*Id., Ibid.*, pp. 94-95). A solidificação do modelo universitário, fundamentado na pesquisa, no ensino e na prestação de serviços, perpetuou-se ao longo dos séculos e ainda apresenta-se como um diferencial entre as muitas instituições de ensino superior no início do século XXI.

Esta constatação, entretanto, não excluiu a universidade de sentir as alterações contextuais ocorridas ao longo da história, principalmente as que competem às variações e

mutações do sistema capitalista (cf. Santos, 1994). A instituição universitária tornou-se alvo de críticas, e a crise financeira da década de 1970, em conjunto com as políticas reformistas do Estado-Providência, evidenciou uma série de contradições existente na universidade contemporânea. O corte de verbas estatais e as mais diferenciadas propostas de adaptação da universidade aos novos imperativos económicos proporcionaram embates entre opiniões internas e externas à universidade, principalmente nos debates acerca da caracterização e da função desta instituição secular. Para Santos (2010), a crise institucional da universidade relacionou-se com a crise financeira do final do século XX, embora o autor não considere esta como a única explicação para a crise da universidade, ou especificamente para a sua crise institucional.

Santos (1994, p. 164) observou que o paradigma universitário de inspiração humboldtiano perdurou ao longo dos anos sem grandes incidentes até a década de 1960, altura em que o Estado-Providência passou a desenvolver políticas sociais e os movimentos populares organizaram-se e expressaram-se nas ruas como forma de ação e reivindicação democrática. A crise financeira do capitalismo e os seus desdobramentos, anos depois, viriam a constatar que a universidade havia já acumulado inúmeras “funções contraditórias entre si”, oriundas da validação de propostas feitas com base nas reivindicações de grupos diferentes e/ou contrários. A universidade pública, enquanto projeto institucional, elitista e dotado de autonomia intelectual perante ao Estado foi desafiada frente às agitações pela democratização da década de 1960 e frente ao discurso de competitividade e produtividade do neoliberalismo após a década de 1970 (*Id., Ibid.*, p. 165).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (*Ibid.*), a relação da universidade com o Estado e com a sociedade tornou-se instável após a constatação das contradições existentes na política universitária. A universidade optou por não defender exclusivamente nenhuma das reivindicações, e se durante alguns períodos procurou instalar medidas de democratização do acesso, noutros permitiu a assunção de posturas hierárquicas e meritocráticas. Santos (*Ibid.*) configurou a gestão destas tensões como uma reprodução controlada das crises universitárias datadas de épocas distintas, mas que relacionam-se entre si. Para o autor, cada crise originou-se de acordo com o contexto histórico de cada uma das três fases evolutivas do capitalismo⁸.

⁸ Boaventura de Sousa Santos (1994, p. 167) propôs a seguinte categorização das diferentes fases do capitalismo: o período do “capitalismo liberal” (até fins do século XIX), o período do “capitalismo organizado” (de finais do século XIX até os anos sessenta) e por fim o período do “capitalismo desorganizado” (de finais dos anos sessenta até hoje).

3.1.1. A crise hegemónica da universidade: como a EA manteve-se distante dos interesses das elites universitárias ao longo da história desta instituição secular

O relacionamento entre a universidade e a EA foi demasiado instável do ponto de vista cronológico e no que diz respeito às concepções educacionais adotadas. As iniciativas universitárias para o desenvolvimento desta modalidade educacional oscilaram ao longo dos anos e normalmente estiveram a cargo dos programas de extensão e sob a defesa dos movimentos de democratização universitária. O discurso de responsabilidade social durante a estruturação do modelo de Estado-Providência remodelou o carácter e a função das instituições estatais sob as orientações da política social-democrata. Entretanto, as medidas de reconfiguração democrática das instituições sociais foram incapazes de evitar o processo de massificação do ensino superior público e a consequente perda da qualidade dos serviços prestados pelo Estado.

Assim como a escola pública, a universidade compôs o grupo de instituições a ser remodelado, mas devido a sua formação histórica enquanto uma instituição social habitada pela elite intelectual e diferenciada das demais instituições pela sua autonomia de trabalho concedida pelo Estado, a comunidade académica não correspondeu de forma consensual às propostas de democratização. Este trabalho de recuperação histórica da origem da instituição universitária foi proposto por Santos (1994) como uma forma de entender algumas causas das contradições atuais da universidade que originaram-se na crise hegemónica desta instituição secular. A continuidade da fundamentação oitocentista da universidade moderna pautada na alta cultura ao invés da cultura popular, sem a obrigação de educar para o mercado de trabalho ou de gerar receitas financeiras através de suas atividades de pesquisas e investigação, acometeu-se com a organização das classes populares e com as evoluções do capitalismo.

Demerval Saviani (1991, p. 15) denunciou a forte tradição hegemónica da universidade brasileira ao apresentar a dualidade do ensino público dominado pelos interesses privados. Em outras palavras, ao constatar que os estudantes formados nas escolas públicas tinham poucas condições de ingressar nas universidades estatais, normalmente habitadas pela elite intelectual oriunda das escolas particulares; Saviani demonstrou como a rigorosidade do acesso, sustentada pela própria universidade e baseada nos pressupostos do domínio da cultura erudita, afastou as classes populares do ensino superior público.

No contexto português, Licínio Lima (1997, p. 35) relacionou o histórico elitista da universidade à clássica metáfora da Torre de Marfim: um espaço hierárquico, conservador e pouco propício à participação. Essa comparação estruturou o que o autor viria a classificar como o “modelo institucional corporativo e centralista da universidade”, pautado na organização mecânica de suas funções regulamentadas pelo Estado. Ainda em suas primeiras reflexões acerca da universidade, Santos (1975, p. 33) definiu a dominação da alta cultura na universidade como a expressão erudita do saber alienado e, ao propor a democratização geográfica da universidade, demonstrou como esta instituição esteve restrita às regiões mais desenvolvidas economicamente de Portugal.

As linhas dessa longa tradição elitista, criaram alternativas internas para a universidade conviver com os anseios populares e com as políticas sociais do Estado-Providência, sem propriamente aceitá-los integralmente, bem como semearam o terreno para o surgimento de ações externas à universidade, tais como a consolidação do sistema privado de ensino superior que posteriormente veio a expandir-se com o apoio das políticas reformistas neoliberais.

Internamente, a universidade estratificou-se e o grupo ainda dominante de sua administração demonstrou as acintosas diferenças entre as próprias universidades para diferenciar aquelas que mantiveram as suas estruturas originais, daquelas que foram alteradas ou criadas à luz da “falsa democratização” (*Id.*, 1994, p. 169). As instituições marcadas pela excelência na investigação e pela produção do saber científico, compostas pelos membros da elite intelectual e direcionada à alta cultura estabeleceram-se como um grupo mais prestigiado de universidades. Enquanto as demais universidades foram destinadas à função específica do ensino e da transmissão da alta cultura às classes populares e, quando possível, pela produção de conhecimento científico, ainda que este, classificado sem a mesma rigorosidade e validade dos conhecimentos produzidos pelas universidades destinada às elites (*Id.*, *Ibid.*).

Externamente, a democratização às avessas da universidade e a dificuldade em ampliar a sua atuação às camadas populares consolidaram as instituições privadas já existentes e incentivaram o surgimento de novas instituições que poderiam exercer algumas funções da universidade. Concomitante a este processo, o determinismo tecnológico impulsionou mundialmente à qualificação dos trabalhadores, e as indústrias e demais empresas optaram, criteriosamente, pela seleção profissional dos indivíduos mais reconhecidos e conceituados dentro do sistema da educação formal. As instituições privadas de ensino superior apresentavam em sua lógica operacional, menores resistências estatutárias e curriculares à adaptação ao

mercado de trabalho e à formação de pessoas no ensino superior no menor espaço-tempo possível (*cf. Id., Ibid.*).

O corte de verbas do Estado para a universidade estimulou não só a criação de centros de investigação de empresas privadas como também de institutos de pesquisa do próprio Estado, mas concebidos “sem os vícios e as burocracias da universidade” (*Id., Ibid.*, p. 175). As alterações no terreno do ensino superior fizeram-se sentir durante a necessidade da universidade pública em buscar verbas alternativas por meio de parcerias com indústrias e empresas, o que colocou em segundo plano a elaboração e execução de projetos e de investigações sociais voltados à comunidade externa.

A breve reflexão acerca da origem classista da universidade e das suas opções históricas em não depreciar o seu caráter hegemónico frente aos novos desafios contextuais manifestou-se na perda da centralidade e da exclusividade enquanto instituição principal de ensino e pesquisa. Mais do que isto, a contradição entre as suas funções assumidas desvalorizaram a universidade frente a sociedade civil, cada vez mais distante dos serviços universitários, mas ainda contribuinte ativa das atividades universitárias através da recolha de impostos do Estado.

Na sistematização de Boaventura de Sousa Santos, a crise hegemónica da universidade abarcou-se na compilação do percurso secular desta instituição e como as suas características e conceções institucionais foram afetadas na metade final do século XX. A formação e a produção de conhecimentos destinados às elites entraram em contradição com as novas necessidades de formação da população para o mercado de trabalho e de produção de conhecimentos funcionais e técnicos em maior quantidade. Somando-se a isto, a perda da exclusividade da universidade pública como principal instituição de ensino superior e a crescente concorrência com demais instituições provocou a crise hegemónica da universidade “na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu défice funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos” (*Id., Ibid.*, p. 166).

No que corresponde à discussão das ações universitárias na EA, a crise hegemónica evidenciou alguns dos motivos da insuficiente participação da universidade com os adultos pouco escolarizados ou marginalizados da alta cultura. A ciência moderna colocou-se não apenas como uma superação dos saberes religiosos como também depreciou o conhecimento indutivo das camadas populares e quando se propôs a pesquisar ou intervir nas comunidades

externas, posicionou-se enquanto uma instância superior e responsável por difundir os conhecimentos científicos, considerados os únicos verdadeiros, a uma dada população.

Se o ensino e a pesquisa desenvolvidos pela universidade estiveram distantes do diálogo com a EA, a redução dos investimentos do Estado-Providência e a consequente aproximação da universidade com as indústrias e empresas devido à procura de novos incentivos financeiros, reduziu ou mesmo desarticulou algumas práticas de extensão universitária direcionadas ao desenvolvimento comunitário, consideradas pouco rentáveis economicamente. Especificamente nos casos de Portugal e do Brasil, a pouca atenção conferida pelas gestões governamentais à profissionalização dos educadores de adultos, tal como apresentada no primeiro capítulo desta investigação, não estimulou as universidades a participarem ativamente da formação de educadores, seja na ausência de disciplinas regulares de EA nas licenciaturas ou seja nas insuficientes ações de formação contínua de educadores.

Por ser a mais histórica das três crises estruturadas por Santos (1994), a crise hegemónica repercutiu na crise de legitimidade e na crise institucional da universidade. A crise de legitimidade demonstrou como a resistência da elite universitária à democratização da instituição, proposta pelas políticas e pelos movimentos sociais deslegitimaram a universidade frente à sociedade. Enquanto a crise institucional permeou as discussões acerca da autonomia universitária que foi considerada pelo discurso economicista como um entrave burocrático para a obtenção de maiores verbas do sector privado para a instituição pública.

3.1.2. A crise de legitimidade da universidade: a relação entre EA e a universidade pública mediante às propostas de democratização e às estratégias de estratificação da instituição universitária

As orientações da UNESCO quanto às possibilidades do trabalho universitário na EA foram sistemáticas ao longo de todos os textos finais das Confinteas. As recomendações aos Estados-Membros primaram pelo fortalecimento da legitimidade da universidade frente a sociedade através do incentivo à participação universitária nas questões de desenvolvimento da educação permanente, consequentemente na EA, e no discurso norteador de responsabilidade social da instituição. Coerentes com o apoio da UNESCO ao modelo de Estado-Providência, as características das propostas das Confinteas relacionadas às universidades pautaram-se na

conceção de educação enquanto um direito humano a ser garantido gratuitamente pela prestação de serviços sociais universais do Estado.

O reconhecimento da autonomia universitária fez com que a UNESCO considerasse a universidade como uma, dentre as muitas parceiras possíveis às quais o Estado deveria recorrer para ampliar e democratizar a sua oferta de EA. Esta constatação faz-se importante, pois demonstra como a universidade, sob os olhares da UNESCO, não poderia descaracterizar-se das suas funções, ou então, vir a prestar serviços educacionais de responsabilidade de outras instituições estatais. As orientações da UNESCO sugeriram alterações do paradigma hegemónico da universidade ao propor que a instituição contribuisse para a oferta diversificada da EA através de seus métodos e concepções de trabalho. A crítica indireta à universidade enquanto uma torre de marfim elaborada nos textos das Confiteas correlacionou-se com os anseios populares da década de 1960 e com o auge do Estado-Providência em países democráticos.

A maior alegação do discurso anti democratização da universidade pública residiu no argumento de que a instituição perderia o seu cunho científico caso apenas desenvolvesse atividades destinadas à sociedade ou em áreas de responsabilidade exclusiva do Estado. Contudo, por ser uma instituição pública e financiada pelos repasses estatais do montante de verbas recolhidas pelos impostos recolhidos da sociedade, não foram poucos os autores que se posicionaram contrariamente à esta postulação. Saviani (1991, p. 50) julgou que os projetos de extensão universitária e outras formas de interação com a comunidade externa seriam um meio de devolução do investimento feito pela sociedade à instituição universitária.

Para Boaventura de Sousa Santos (1994, pp. 183-184), a estrutura destes discursos contraditórios demonstram como a crise de legitimidade esteve intimamente relacionada com a crise hegemónica. Os conhecimentos da alta cultura produzidos *pela* e *para* as elites entraram em colapso com a inclusão das classes populares no *novo* corpo discente da universidade. Esta constatação levou o autor a problematizar, ainda na década de 1970, o acesso universitário e a democratização da universidade em duas dimensões distintas; a técnica e a política (*Id.*, 1975, pp. 23-24). A dimensão técnica compreendeu às estratégias de inclusão e democratização do acesso, enquanto a dimensão política correspondeu à concepção democrática da universidade como um todo. Apenas flexibilizar e reduzir as barreiras do acesso à universidade sem reestruturar as funções sociais, políticas e económicas da universidade conduziria à falsa democratização como uma estratégia demagógica da micro-sociedade universitária (*Id.*, *Ibid.*, p. 29).

O discurso democratizador da universidade permeou a busca por um “modelo institucional político-participativo”, segundo a sistematização de Licínio Lima (1997, pp. 35-36). Por este modelo, a universidade assemelhou-se internamente a “uma espécie de regime político”, com a abertura à discussão participativa de todos os integrantes da comunidade universitária, e com garantias à organização de Conselhos de Reitores e à valorização dos Estatutos elaborados em cada escola. Para o autor, a gestão deste modelo propiciaria a assunção da universidade “como um *locus* de produção normativa e como iniciadora de políticas e de projetos próprios, segundo objetivos organizacionais em construção/negociação face às políticas nacionais definidas pelas autoridades centrais” (*Ibid.*).

A crise de legitimidade das universidades portuguesas e brasileira acompanhou a cronologia histórica do modelo tardio de Estado-Providência de seus países. Os regimes autoritários presentes nestes dois países utilizaram a força coercitiva do Estado para reprimir as manifestações sociais de democratização do Governo e das universidades. Ao mesmo tempo em que a instituição universitária esteve sob o rígido controlo institucional e académico do Estado, a elite universitária que a compunha não se preocupou com os movimentos de democratização de sua estrutura. Para Santos (1994, p. 181), o discurso da responsabilidade social da universidade e a exigência pela sua participação e intervenção em problemas sociais da sociedade, contraditório às origens elitistas da universidade, emergiu durante “períodos históricos de transição ou de aprofundamento democrático”. Dessa forma, em Portugal, a crise de legitimidade da universidade intensificou-se em termos nacionais apenas após o processo revolucionário do 25 de abril de 1974; enquanto no Brasil, as reivindicações e propostas de democratização da sociedade, e consequentemente da universidade, deixaram de ser oprimidas e censuradas em meados da década de 1980, com o enfraquecimento da Ditadura Militar.

Em ambos os casos, o atraso na discussão da democratização da universidade coincidiu com o período histórico da crise financeira mundial, que ocorreu na década de 1970, e com as propostas neoliberais de retração do Estado-Providência. As universidades portuguesas e brasileiras sentiram as tensões e as contradições das três crises sistematizadas por Boaventura de Sousa Santos, quase que de maneira simultânea. Dentre os efeitos mais visíveis, percebeu-se que a crise de legitimidade foi controlada por medidas da elite universitária no sentido da estratificação das instituições de ensino superior, que massificaram e desvalorizaram as universidades escolhidas para os processos de democratização do acesso. As reivindicações mais radicais de democratização da universidade, não satisfeitas com as soluções encontradas,

foram abafadas pelos efeitos oriundos da ascendente crise institucional, caracterizada pelo contexto da crise financeira e pelas ações de retração dos investimentos financeiros do Estado.

A falta de recursos financeiros suficientes para a expansão organizada da universidade e para a garantia de excelência no serviço prestado tornou-se uma resposta de difícil réplica para os defensores da democratização e da legitimação da universidade. Apesar da importância discursiva atribuída aos projetos de extensão, em termos de investimentos financeiros e de valorização interna da própria universidade, as atividades de investigação e de ensino ocuparam um patamar mais conceituado frente às atividades de extensão universitária. Dessa forma, as ações universitárias relacionadas à EA e à interação comunitária, antes configuradas como áreas de pouco interesse e desenvolvidas de maneira mitigada pela estrutura hegemónica da universidade mas, posteriormente, imersas e reconhecidas no projeto de legitimação da instituição, enfraqueceram-se proporcionalmente à intensificação da crise institucional.

3.1.3. A crise institucional da universidade: a redução da autonomia universitária como condicionante à continuidade das práticas universitárias na EA

Para além da simples redução das verbas destinadas aos serviços sociais universais, a política neoliberal de retração do Estado-Providência alterou a política interna do funcionamento da universidade e colocou em risco a sua autonomia científica, que sempre a diferenciou das demais instituições estatais. As prerrogativas de Humboldt acerca da autonomia universitária enquanto condição *sine qua non* para o desenvolvimento livre do pensamento e da ciência eram incompatíveis com a gestão de regimes autoritários que cerceavam a produção académica no intuito de eliminar as posições contrárias aos métodos coercitivos de um Governo antidemocrático. Contudo, mediante a retração das políticas sociais do Estado-Providência, sob a alegação da crise financeira, a universidade passou a conviver com a crise de sua autonomia em pleno exercício dos regimes democráticos.

Os mecanismos de controlo aplicados na instituição universitária demonstraram-se genuinamente perspicazes, a ponto de induzirem as universidades a uma adaptação interna mediante as novas condições financeiras e contextuais, sem que esta medida soasse a toda comunidade universitária como uma usurpação de sua autonomia e de sua conceção de educação enquanto um bem público. O sentido da produção da ciência mediante aos processos

coletivos e colaborativos defendido por Humboldt (2003, p. 80) foi substituído pelo discurso economicista pautado no incentivo à concorrência e à competitividade como um meio mais eficiente de estimular a produção do conhecimento. Para Licínio Lima (1997, p. 38), a crise institucional foi “a faceta mais visível da mudança de paradigma nas relações entre o Estado e a educação, entre o público e o privado, entre a cidadania e o capital privado e entre a democracia e o elitismo”.

Durante o período de ampla atuação do Estado-Providência e de valorização das políticas sociais, o discurso económico esteve presente nas reivindicações feitas às universidades enquanto um espaço formador de mão-de-obra qualificada de toda a sociedade. Entretanto, com a crise do Estado e com a dualização da sociedade, a orientação de viés económico atendeu as necessidades excludentes do neoliberalismo. A estratificação da universidade e dos cursos universitários como estratégia de controlo da crise hegemónica intensificou-se na dualização da sociedade e foi cooptada pelo discurso empresarial durante a crise institucional da universidade (Santos, 2010, p. 25).

A falta de investimento estatal na universidade incentivou a busca pela geração de novas receitas através de outros caminhos, obrigando uma aproximação ao setor privado (*Id.*, 1994, p. 186; 2010, p. 21). Contudo, a referida aproximação não só garantiu a continuidade das atividades académicas como também impôs a lógica empresarial à universidade pública. O investimento do capital privado restringiu-se a apoiar apenas as ações mais rentáveis segundo os interesses de mercado e a universidade foi conduzida a um processo de fragmentação interna para evidenciar externamente, a todos os investidores em potencial, as suas atividades mais lucrativas a curto e médio prazo (*Id.*, 1994, p. 182).

A fragmentação proposta alterou de imediato a conceção política de trabalho da universidade na produção do saber e do conhecimento, pois a dicotomia entre alta cultura e cultura popular foi atenuada pelo discurso da produtividade, alocado como a nova referência no meio académico. Para Marilena Chauí (2003, p. 8) o discurso da produtividade induziu a universidade a mensurar o tempo gasto para a realização da pesquisa, o custo financeiro do processo em causa e a quantidade de novos saberes e conhecimentos produzidos pela investigação. Os novos critérios estimularam a valorização de algumas atividades em detrimento de outras, sempre orientados pelo prisma do acúmulo de capital financeiro. Além da inviabilização de muitos projetos de extensão, Santos (1994, p. 186) apontou para a separação

entre o ensino e a pesquisa na universidade pública, na qual certos tipos de pesquisa demonstraram ter os pré-requisitos indicados para o investimento privado.

A investigação universitária, enquanto incremento da atividade empresarial, adequou-se melhor à lógica de mercado, principalmente por expressar com maior facilidade os seus resultados pelo prisma quantitativo. O ensino universitário, como forma de adaptação às novas exigências financeiras, reduziu o seu currículo e algumas instituições aderiram às novas tecnologias da informática para oferecer o seu conteúdo à distância, muitas vezes sem maiores discussões políticas e formações técnicas necessárias a utilização deste recurso tecnológico. Quanto à extensão universitária pautada no trabalho de interação comunitária, restou apenas a menor parcela das verbas financeiras e a maior parte dos projetos sem fins lucrativos foram reduzidos. Somente a extensão universitária traduzida na interação com as indústrias ou relacionada a outras necessidades económicas obtiveram melhores condições para a continuidade (*Id.*, 2010).

A crise institucional afetou a lógica dos três pilares da universidade moderna e terminou por agravar a descaracterização da instituição ao despolitizar as suas decisões internas. Em outras palavras, atrofiou e restringiu a autonomia universitária. Chauí definiu a autonomia universitária em três sentidos principais:

“a) Como autonomia institucional ou de políticas académicas (autonomia em relação aos governos); b) como autonomia intelectual (autonomia em relação a credos religiosos, partidos políticos, ideologia estatal, imposições empresariais e financeiras); c) como autonomia de gestão financeira que lhe permita destinar os recursos segundo as necessidades regionais da docência e da pesquisa. Em outras palavras, a autonomia deve ser pensada como autodeterminação das políticas académicas, dos projetos e metas das instituições universitárias e da autónoma condução administrativa, financeira e patrimonial” (Chauí, 2003, p. 12).

Para Licínio Lima (1997), a perda da autonomia e da cidadania organizacional da universidade traduziu-se no “modelo institucional gerencialista”, pautado em princípios neotayloristas e interligado com concepções educativas que o autor definiu como a “educação contábil”. A divisão entre as ações educacionais que “contam mais” para as ações que “contam menos” na educação orientou-se por critérios empresariais instrumentalizados nos mecanismos quantitativos de avaliação. A “obsessão pela avaliação” e pelo “controlo da qualidade”, na lógica da eficácia como garantia de sobrevivência, sufocaram as discussões políticas no interior da universidade, e as teorias educacionais e o pensamento pedagógico foram substituídos pelo discurso gerencialista (*Id.*, *Ibid.*, p. 55).

As características principais do “modelo institucional gerencialista” evidenciam a alteração na lógica universitária em adaptar-se ao contexto competitivo proposto pelo neoliberalismo. As constantes avaliações e publicações dos resultados acadêmicos através de rankings internacionais, como medida de diferenciação das instituições no intuito de justificar a obtenção de maiores investimentos, reduziram a importância dos projetos desenvolvidos a longo prazo nas universidades. A lógica de competição e de produção a curto e médio prazo demonstrou-se intrinsecamente incompatível às especificidades da EA e inconciliável com o desenvolvimento de práticas de educação ao longo da vida, segundo os valores defendidos na década de 1970.

As práticas universitárias aplicadas no campo da interação comunitária desenvolvem-se num espaço-tempo distinto do panorama neoliberal e seriam descaracterizadas de suas particularidades ao se ajustarem em propostas voláteis de resultados imediatos. A dificuldade em expressar aquilo que seria o seu produto induziu as propostas universitárias na EA a se adaptarem às exigências contextuais.

3.2. A INSERÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NAS ESTRATÉGIAS DE GLOBALIZAÇÃO ECONÓMICA E A PROGRESSIVA PERDA DA IDENTIDADE NACIONAL E REGIONAL DA UNIVERSIDADE

Os avanços da tecnologia digital no mundo globalizado incitaram novas formas de educação e a universidade não esteve distante deste novo quadro. Sob a justificativa de reduzir os custos da educação presencial, diversas instituições de ensino superior começaram a oferecer algumas percentagens da carga horária de seus cursos à distância e outras optaram por oferecer digitalmente todo o currículo de suas licenciaturas. A educação superior ultrapassou as fronteiras nacionais e os grandes grupos universitários desenvolveram franquias de suas instituições em diferentes países, tal como as empresas que vendem o direito de utilização de sua marca. Para Santos (2010), a crise institucional revelou muitas contradições da universidade pública e a incompatível relação da autonomia universitária com a lógica de mercado e do neoliberalismo. Contudo, para o autor, a exposição da crise não relançou o projeto de legitimação da universidade e tampouco optou por caminhos que salvaguardassem a autonomia da instituição. Ao invés de propor reformas no seio do seu trabalho, a universidade pública optou pela abertura ao mercado educacional e aderiu a lógica empresarial de competição como meio de angariar maiores recursos financeiros.

A oferta transfronteiriça da instituição universitária sobrepôs-se às políticas nacionais e distanciaram ainda mais a concepção da universidade enquanto “um pilar simbólico-cultural, de cada Estado-nação” (Lima, Azevedo & Catani, 2008, p. 46). Lima, Azevedo e Catani consideraram que apesar da instituição universitária apresentar “elementos invariantes do ponto de vista morfológico e processual”, cada universidade esteve inserida na construção histórica social de seu país e sujeita a influências contextuais. Nas palavras dos autores:

“As universidades fixaram e mantiveram inúmeros elementos próprios, de natureza nacional ou regional, face as especificidades de ordem política, religiosa, cultural, económica, das quais resultaram distintos ‘modelos’ (por exemplo o modelo napoleónico e humboldtiano), diferentes relações com o Estado e a administração pública, estatutos jurídicos variados, projetos educativos e culturais, e ainda formas de organizações dos estudos, consideravelmente plurais” (*Id., Ibid.*, p. 45).

Estas especificidades salientadas enfraqueceram-se durante a crise institucional e foram demasiadamente reduzidas com as novas ofertas transfronteiriças do ensino superior e com os efeitos da globalização. A ação das propostas neoliberais despolitizou a discussão no interior de cada instituição universitária e a suas administrações orientaram-se por estratégias governamentais. Esta postura assumida posiciona o interesse universitário pela EA ainda mais à margem das prioridades académicas. A atuação da universidade na EA, concebida por uma lógica democrática e legitimadora da instituição, compreenderia práticas descentralizadas e singularizadas de acordo com cada contexto social. Entretanto, conforme a padronização induzida das atividades universitárias segundo orientações internacionais e economicistas, a universidade tende a reduzir progressivamente o interesse por esse tipo de trabalho educacional com a *sua* comunidade externa.

Em termos de contextualização do objeto empírico deste trabalho, cabe situar brevemente a Universidade do Minho e a Unesp, mantenedoras da UEA e do PEJA, mediante o Processo de Bolonha no continente europeu e as políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil.

3.2.1. O Processo de Bolonha e os seus reflexos na Universidade do Minho

Sob uma perspetiva puramente técnica, refletida nas propostas de cooperação entre universidades de distintos países, destacando-se a mobilidade e o intercâmbio de discentes e docentes para a aquisição de novas experiências e descobertas bibliográficas, no intuito de

promover uma maior qualificação dos estudantes para o mercado de trabalho, o Processo de Bolonha apresentou-se como uma proposta universitária colaborativa, inclusiva e propedêutica à superação das dificuldades económicas. Entretanto, sob uma perspectiva política, as propostas de integração curricular revestiram-se de uma conceção de homogeneização excludente face às tradições universitárias de cada país. Os sistemas de avaliação de qualidade e os diversos incentivos financeiros concebidos através de programas do fundo social europeu instrumentalizaram-se como mecanismos de indução à agenda educacional da União Europeia. O referido “ajustamento às necessidades em permanente evolução”, tal como expresso na Declaração de Bolonha (1999), corresponde em termos gerais à aceitação e à adaptação das políticas do mercado globalizado, traduzidas nos princípios de empregabilidade e de competitividade, demasiadamente referenciados ao longo de todo o texto.

Durante o aniversário da Universidade de Paris, em 1998, foi elaborada a primeira proposta interministerial para o ensino superior da União Europeia, a qual convidou a todos os Estados-Membros a harmonizarem a arquitetura curricular e os diplomas do sistema de ensino superior europeu (Declaração da Sorbonne, 1998). A Declaração da Sorbonne estimularia a reunião de vinte e sete ministros da educação de países europeus, em Bolonha, no ano de 1999, que vieram a formular a Declaração de Bolonha, no intuito de coordenar as ações das universidades europeias doravante à integração e ao fortalecimento interno das instituições como meio de aumentar a competitividade do espaço do ensino superior europeu (Declaração de Bolonha, 1999).

A consolidação deste espaço europeu foi justificada como uma possibilidade de enfrentar “os desafios do novo milénio”, aumentando a empregabilidade e as oportunidades de trabalho, através do desenvolvimento de “critérios e metodologias comparáveis”. As referidas metodologias de comparação estimulariam a “competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior” (*Id., Ibid.*). O período conferido aos países europeus para adequação às propostas das declarações e demais orientações da União Europeia foi estipulado para prazo máximo de dez anos, a contar do ano da Declaração de Bolonha, e nomeado como o Processo de Bolonha.

Através de suas análises a diversos documentos publicados pela União Europeia para o Processo de Bolonha, Fátima Antunes (2005, pp. 129-130) configurou as diretrizes destas orientações como uma forma de governação pluriescalar fundamentada num “método aberto de coordenação”. Os acordos definidos nas conferências interministeriais, caracterizadas por uma “institucionalização mínima”, objetivaram a convergência das políticas nacionais através da

difusão dos padrões de organização escolar, na qual o Estado assumiria o papel de mediação e de supervisão (*Id., Ibid.*, p. 134). O modelo desenvolvido pela União Europeia como estratégia política alterou o princípio de regulação do ensino superior e o posicionou às margens da autonomia nacional, reduzindo assim a participação de seus protagonistas (*Id., Ibid.*, p. 136).

O texto da Declaração de Bolonha também registou o interesse em aumentar a atratividade do espaço europeu do ensino superior. Esta atratividade relacionou-se exclusivamente com a comercialização das ações universitárias dentro do contexto de globalização descrito por Jarvis (2006), e pela análise de Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 46), a política educacional supranacional da União Europeia convergiu o seu modelo institucional para o paradigma anglo-americano e optou pela língua inglesa como forma de comunicação comum a todos os países. As formas de afluência dos métodos avaliativos, pautados em padrões quantitativos e comparativos, organizaram-se no sistema de ranking do ensino superior e concatenaram-se aos objetivos previamente estipulados pelas agências e programas de financiamento do fundo social europeu.

Lima, Azevedo e Catani (*Ibid.*, p. 51) sintetizaram este processo como uma forma de “convergir para divergir”, ou então, em integrar as instituições universitárias para posteriormente diferenciá-las através de rankings que demonstrassem as mais competitivas e merecedoras de novos investimentos. De certa forma, essa estruturação de diferenciação das instituições perpassou por algumas reflexões de Peter Jarvis, quando o mesmo afirmou que a “globalização produz ganhadores e perdedores” (2006, p. 41). A partir desta constatação e procurando-se ampliar o foco de análise, foi possível perceber que o Processo de Bolonha não compreendeu-se numa ação isolada da União Europeia e unicamente direcionada para elevação da competitividade das instituições de ensino superior dos países signatários. As propostas levantadas na Declaração de Soubornne (1998) e na Declaração de Bolonha (1999) demonstraram-se intrinsecamente relacionadas com o projeto de desenvolvimento económico da comunidade europeia frente aos desafios da globalização.

No ano de 2000, teve lugar em Lisboa uma reunião extraordinária do Conselho Europeu organizada com o intuito de traçar o objetivo estratégico dos países signatários da União Europeia para a primeira década do século XXI. Neste sentido, tendo em vista o novo paradigma de desenvolvimento no contexto marcado pela globalização económica, as Estratégias de Lisboa definiram que, no prazo de dez anos, a União Europeia deveria se tornar “na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento

económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Conselho Europeu, 2000, s/p). Para cumprir com este objetivo, o Conselho Europeu destacou que os países signatários deveriam sanar o incómodo número de aproximadamente quinze milhões de europeus desempregados, proporcionando as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para aumentar a empregabilidade de todos os cidadãos.

As estratégias de aprendizagem ao longo da vida foram escolhidas como um meio de adequação aos “desafios da nova economia baseada no conhecimento” que, sendo superados tal como o previsto para o ano de 2010, ascenderiam o bloco económico europeu à condição de protagonista no atual mundo globalizado (*Id., Ibid.*). A garantia de oportunidades para a aquisição de competências necessárias à empregabilidade tornou-se um discurso recorrente nos documentos oficiais da agenda educacional europeia e estreitou a relação dos objetivos educativos desenvolvidos pelas instituições com as necessidades básicas para o desenvolvimento económico dos países membros.

Os princípios económicos definidos na Cimeira de Lisboa foram renovados e destacados em todos os documentos produzidos nas reuniões bienais dos ministros europeus do ensino superior que deram sequência a reforma estrutural do Processo de Bolonha. Assim, o Comunicado de Praga (2001), o Comunicado de Berlin (2003) e o Comunicado de Bergen (2005) aprofundaram-se em certos tópicos que haviam sido expostos na Declaração de Bolonha (1999), tais como a adoção de graus e ciclos comparáveis, e a adaptabilidade ao sistema de transferência de créditos e de mobilidade académica.

De maneira geral, as recomendações destes comunicados orientaram a participação efetiva das instituições de ensino superior no desenvolvimento económico e na manutenção do mercado de trabalho. Além disso, o princípio da atratividade do espaço superior europeu de ensino e de investigação destacado na Declaração de Bolonha, nas Estratégias de Lisboa e nos comunicados interministeriais, também foi renovado nas “Orientações integradas para o crescimento e emprego (2005-2008)” (Conselho Europeu, 2005), e veio a constar no Comunicado de Londres (2007) e no Comunicado de Leuven e Louvain la Neuve (2009).

Ainda que em caráter ilustrativo, a exposição dos principais documentos da agenda europeia para a educação superior demonstrou como a implantação do Processo de Bolonha esteve subordinada ao projeto de desenvolvimento económico europeu traçado principalmente pelas Estratégias de Lisboa (Conselho Europeu, 2000). De certa forma, tal constatação auxilia numa compreensão da ampla adesão dos países europeus à reforma estrutural da educação

superior e à modernização proposta para as administrações universitárias. Em seus estudos realizados acerca deste tema, Fátima Antunes (2005, p. 133) veio a compreender e a definir o aceite automático dos países europeus ao Processo de Bolonha como “*um processo de mudança em cascata*”, pautado predominantemente pelos princípios da dimensão económica, no qual “as metas designadas para convergência supranacional aparecem tratadas como questões técnicas, politicamente neutras e consensualmente estimáveis sob o desígnio da eficiência e da eficácia necessárias para responder aos desafios do futuro” (*Id., Ibid.*).

Mediante este contexto de formação do espaço do ensino superior europeu, o Estado português facilitou a adesão de suas universidades ao Processo de Bolonha, através da consagração de Leis e de recomendações que, desburocratizando a regulação das políticas nacionais destinadas à educação superior, permitiram às instituições universitárias compatibilizar os seus objetivos e currículos com as orientações propostas pela agenda educativa da União Europeia, tal como se pode observar no Programa do XVII Governo Constitucional e no Programa do XVIII Governo Constitucional de Portugal.

Cabe ainda destacar outro processo relevante para a adequação das universidades portuguesas ao Processo de Bolonha; sob o mandato de Cavaco Silva, como Presidente da República, e de José Sócrates, como Primeiro-Ministro, a Assembleia da República publicou a Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro, que assegurou o direito das universidades públicas portuguesas a optarem pela transformação em fundação pública com regime de direito privado. A alteração da natureza institucional da universidade portuguesa consistiu em manter a universidade dentro dos domínios do Poder Público, conservando a continuidade do investimento estatal mediante a prestação de contas, sem desvincular o sistema de acesso ao ensino superior, os valores das propinas e os serviços da ação social das legislações nacionais para o ensino superior português. Mas, ao mesmo tempo, propôs alterações profundas na organização, na gestão, no financiamento de receitas próprias e na autonomia universitária, desobrigando as fundações de cumprir com certas burocracias da administração estatal.

Sob o prisma da liberdade de gestão às instituições de ensino superior, a Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro possibilitou às fundações o “direito privado à gestão financeira, patrimonial e de pessoal podendo criar carreiras próprias para os docentes e investigadores”, tal como se pode observar na publicação dos Decretos-Lei n.º 95/2009, n.º 96/2009 e n.º 97/2007 de 27 de Abril, que validaram a passagem do Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, da Universidade do Porto e da Universidade de Aveiro, respetivamente,

para o regime fundacional. A possibilidade de firmar contratos curtos de acordo com a demanda e a facilidade em garantir parcerias com o setor privado estariam sob a gestão dum conselho de cinco curadores. A cada curador foi atribuído o mandato de cinco anos para administrar as decisões mais importantes das fundações através de deliberações definidas no conselho de curadores, que recebeu, legalmente, poderes suficientes para homologar, ou não, as decisões do conselho geral da instituição (Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro).

A assunção do regime fundacional estaria vinculada a solicitação formal da universidade pública que após a aprovação do Governo português, seria implementada via Decreto-Lei. O conselho geral da Universidade do Minho decidiu iniciar o processo de transformação do regime jurídico junto ao Governo em meados do ano de 2011, podendo vir a aumentar o número de fundações portuguesas. Contudo, o processo de transformação jurídica da Universidade do Minho foi discutido com a comunidade académica ao longo de seis meses de debates e amplamente contestado nos mecanismos consultivos de auscultações aplicados em algumas Escolas e Departamentos da universidade.

A conceção das alterações propostas pela Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro demonstrou uma atitude orientada pela União Europeia e sistematizada pelo Estado português em solucionar a crise institucional da universidade pelo agravamento de sua descaracterização, ao reduzir as amarras burocráticas para incentivar a busca por receitas próprias através de parcerias com o setor privado; e ao diminuir a importância do espaço de discussão interno da universidade, aproximando-a dum centro de pesquisa avançado guiado pelos incentivos financeiros do mercado num espaço de formação para a empregabilidade. Tais constatações interagem diretamente com o Programa do XVIII Governo Constitucional de Portugal, que declarou incentivo ao ensino superior do país em criar gabinetes de apoio ao emprego e ao empreendedorismo; em fortalecer os cursos e projetos das áreas tecnológicas; em angariar receitas próprias atraindo o investimento privado; em aumentar o número de bolsas Erasmus; em cumprir com os objetivos estatais de expansão, para receber, de forma competitiva com as demais instituições, incentivos extras do Governo; e por fim, em flexibilizar as barreiras burocráticas da administração para desenvolver as instituições de ensino portuguesas ao nível dos números apresentados pelas demais instituições europeias. Em outras palavras, garantir uma melhor posição no ranking universitário europeu.

3.2.2. O caso da Unesp e a “colcha de retalhos” da legislação brasileira para a educação superior

Por estar inserida no sistema de ensino superior brasileiro e por ser considerada uma autarquia de regime especial do Estado de São Paulo, a Unesp encontra-se regulamentada pelas legislações federais e pelas legislações estaduais paulista. Apesar do Brasil não vivenciar um sistema deliberado de globalização económica e educacional tal como Portugal vivencia mediante ao Processo de Bolonha, as alterações contextuais e as medidas legais em nível federal e estadual influenciam diretamente o trabalho da Unesp. Diferentemente das instituições universitárias multisseculares da Europa, as universidades brasileiras se consolidaram apenas no século XX, e o processo tardio de democratização e de composição do Estado-Providência brasileiro veio a deflagrar as crises universitárias, de legitimidade e de institucionalidade, a partir da década de 1980.

O fim do período ditatorial e a abertura política do país possibilitaram a elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na qual o artigo 207 passou a garantir a “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” a todas as universidades brasileiras, bem como as submeteu ao “princípio de indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão”. Dentre as medidas transitórias da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o artigo 60 orientou a descentralização das atividades das universidades públicas de modo a expandir as suas unidades “às cidades de maior densidade populacional”. O princípio da descentralização norteou a construção da Constituição Estadual Paulista de 1989 que organizou o seu próprio sistema de ensino superior, tal como explicitado pelo artigo 252, e destacou a defesa da autonomia universitária dentro do processo de “democratização do ensino” e de “responsabilidade pública da instituição”, tal como garantido pelo artigo 254.

O discurso legitimador, influenciado pelo processo de redemocratização do país, esteve presente nos textos de ambas as constituições e mediante as propostas que vieram a ser formuladas nas décadas seguintes. Durante o agravamento da crise institucional nas universidades brasileiras, observou-se que os mecanismos de defesa dos direitos sociais da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Constituição Estadual Paulista de 1989 foram imprescindíveis para reduzir, ou mesmo para retardar, as propostas de descaracterização das universidades públicas do Estado de São Paulo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira aprovada em 1996 deu continuidade ao processo de descentralização das instituições e reafirmou o princípio de autonomia da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que esteve mais detalhado no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Algumas definições básicas da atividade universitária também foram detalhadas, tais como a quantidade de dias letivos, a de carga horária mínima, a organização dos programas de pós-graduação e as exigências mínimas para a titulação dos docentes etc. Segundo Catani e Oliveira (2000, p. 66), a referida Lei n.º 9394/96 propôs uma maior flexibilização do ensino superior ao proporcionar espaço legal à criação dos centros universitários, diversificando e diferenciando as instituições de educação superior no Brasil.

Durante a década de 1990 a universidade pública no Brasil esteve envolta numa série de decretos e resoluções que facilitaram o surgimento acelerado de muitas instituições particulares de ensino superior. O Decreto n.º 2.026 de 10 de outubro de 1996 reformulou o sistema de avaliação das universidades, retirando o protagonismo da avaliação institucional interna e valorizando o processo de avaliação externa através de quatro procedimentos. Mas posteriormente veio a se confirmar que apenas a avaliação individual dos alunos, um dos componentes do Exame Nacional de Cursos, foi levada em consideração para classificar as instituições no contexto nacional. No ano seguinte, o Decreto n.º 2.306 de 19 de agosto de 1997 delimitou uma nova classificação das instituições de ensino superior, no qual, pelo Artigo 9, apenas as universidades deveriam cumprir com o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão do Artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A Lei n.º 9.678 de 3 de junho de 1998, que estipulou gratificações diferenciadas pela docência, abriu precedentes para uma nova forma de avaliação do desempenho docente e definiu as bases de cálculos de gratificação de acordo com a titulação docente e a carga horária destinada ao ensino. Somando-se a outros documentos oficiais elaborados pela mesma administração⁹, percebe-se que a gestão de Fernando Henrique Cardoso criou um emaranhado de legislações para possibilitar o quase-mercado da educação superior; mantendo as universidades públicas como as únicas responsáveis pelo cumprimento do Artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e excluindo as barreiras para a oferta do ensino superior através de instituições privadas. Em outras palavras, aumentou o acesso da

⁹ Dentre estes especificam-se a Lei n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. E o Decreto n.º 3.860 de 9 de julho de 2001, que definiu a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituição, mas que foi revogado na gestão de Luís Inácio Lula da Silva.

população às vagas do ensino superior sem que isso tivesse revertido na ampliação do acesso às universidades públicas. Além disso, os mecanismos de avaliação mensuraram especificamente o único quesito comum a todas as instituições, o desempenho discente.

A gestão posterior do Governo Federal, de Luís Inácio Lula da Silva, seguiu a política de decretos para a educação superior com vistas à solução da crise institucional através da flexibilização com o mercado. Enquanto Fernando Henrique Cardoso possibilitou a expansão da rede privada de ensino superior, a gestão de Lula promoveu mudanças e articulações no funcionamento da própria universidade pública. O Decreto n.º 5.202 de 14 de setembro de 2004 possibilitou as instituições federais de ensino superior criarem contratos ou convênios com fundações de apoio; a Lei n.º 10.973 de 2 de dezembro de 2004 estabeleceu “medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo”; e a Lei n.º 11.079 de 30 de dezembro de 2004 instituiu as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

Também no ano de 2004, foi encerrado o Exame Nacional de Cursos e proposto a avaliação formativa do Sistema Integrado Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES, Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004), mas tal como o sistema anterior, apesar das diversas formas de avaliação sugeridas, apenas o exame do desempenho discente foi publicitado à opinião pública, mantendo a política de ranqueamento das instituições. Cabe ainda destacar as propostas de inclusão no ensino superior através do ensino à distância e por meio do PROUNI (Programa universidade para todos, Lei n.º 11.096 de 13 de janeiro de 2005), que destinou bolsas de estudos para alunos oriundos da escola pública em instituições de ensino superior privadas e cotas de vagas das universidades públicas a etnias minoritárias. Outra medida de expansão traduziu-se no Decreto organizador do REUNI (Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais, Decreto n.º 6.096 de 24 de abril de 2007), que propôs um incremento orçamentário condicionado ao cumprimento de metas de expansão de vagas e de infraestrutura.

A publicação do REUNI também possibilitou a materialização da “Universidade Nova”, que propôs a transformação da arquitetura da universidade pública brasileira, de forma a compatibilizá-la “tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha)” (Lima, Azevedo & Catani, 2008, p. 60). A iniciativa de harmonização interna dos cursos universitários, concomitante à internacionalização do currículo do ensino superior no Brasil através de diversas Leis e Decretos, demonstra

algumas singularidades com o modelo de globalização económica explicitado no processo de Bolonha quanto ao tratamento da crise institucional.

A Unesp manteve-se distante de algumas normatizações do Governo Federal, como o REUNI e a proposta da Universidade Nova, mas ao mesmo tempo, foi avaliada pelo SINAES. Contudo, esteve diretamente afetada pelas políticas estaduais de governo, na qual os Decretos-Lei assinados pelo Governador de São Paulo, José Serra, no ano de 2007, destacaram-se negativamente enquanto uma medida autoritária e inconstitucional de redução da autonomia universitária e de valorização da investigação operacional. A criação da Nova Secretaria do Ensino Superior, em conjunto com o acúmulo de poder conferido ao secretário da pasta de educação sobre o Conselho de Reitores (Decreto-Lei n.º 51.461 de 1 de janeiro de 2007) e a limitação das autarquias de regime especial delimitadas para admitir ou contratar no âmbito da administração pública (Decreto-Lei n.º 51.471 de 2 de janeiro de 2007), foram amplamente contestadas por todos os níveis da comunidade académica, obrigando o governador a publicar o Decreto Declaratório de 30 de maio de 2007 que, revogou os principais artigos dos Decretos-Lei que feriam o princípio da autonomia universitária resguardados pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

3.3. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EA: A INTERAÇÃO UNIVERSITÁRIA ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A UTOPIA EM TEMPOS DE CRISE FINANCEIRA

Considerando a EA em sua totalidade e o estudo empírico deste trabalho, faz-se necessária uma ressalva acerca da investigação e do ensino universitário enquanto práticas avançadas de EA se observadas pela perspetiva do ensino formal, que satisfazem as necessidades educacionais dum público específico de pessoas adultas, tal como definido pela declaração de Nairobi. Contudo, este trabalho ocupa-se em analisar a conceção e as ações da universidade pública destinadas às pessoas adultas que estão fora das universidades. E para este caso, segundo o modelo humboldtiano de ensino, pesquisa e extensão, a instituição universitária ocidental propôs-se a desenvolver a sua relação com a comunidade externa por meio de ações de extensão universitária.

A breve contextualização do cenário universitário português e brasileiro demonstrou, através de referenciais teóricos e de documentos oficiais, que a prática da extensão universitária esteve marginalizada das prioridades académicas durante o processo de crise institucional das

universidades dos dois países. O pouco tempo entre o início do processo de redemocratização e o surgimento de políticas de retração das ações sociais do Estado-Providência, concomitante à crise financeira, atrofiou o projeto de legitimação da universidade e criou uma rachadura no pilar humboldtiano da extensão. As práticas de extensão universitária, consideradas tanto como serviços de alta qualidade prestados pela universidade, ou então, como ações de responsabilidade social da universidade pública, se dividiram de acordo com a concepção mais económica e produtivista, ou mais integradora e social, de cada ação extramuros, da universidade pública.

Segundo Santos (2010), com a crise institucional e com a competitividade internacional imposta pela globalização económica, as universidades foram convocadas a participar do desenvolvimento tecnológico de seus países e a extensão universitária foi configurada como uma possibilidade de prestação de serviços às indústrias nacionais. Essa concepção de extensão universitária vinculou-se às ações desenvolvidas principalmente na área do desenvolvimento tecnológico, na área da saúde ou em demais áreas que apresentem uma definição clara de seu produto. A lógica destas ações concerne a prestação de serviços que a universidade oferece a partir das suas metodologias e inovações científico-tecnológicas desenvolvidas no seu interior.

Contudo, existem outras práticas de extensão universitária desenvolvidas sob paradigmas e concepções distintas da lógica de mercado. Esta concepção obteve papel de destaque no discurso democrático e legitimador da universidade pública enquanto uma instituição social com responsabilidades frente a sociedade que, através de impostos, financiou o seu funcionamento. A lógica deste tipo de ação inseriu-se em práticas voltadas à transmissão e à divulgação do conhecimento científico à comunidade externa, com um carácter mais reflexivo, participativo e sem a necessidade condicional de apresentar algum tipo de resultado a curto prazo, ou então, de gerar lucros financeiros para a continuidade das atividades.

A separação proposta das práticas de extensão universitária segundo as concepções fundamentais de cada ação, ainda envolve mais uma possível subdivisão deste tipo de atividade académica para a construção de uma ótica de maior amplitude para o exercício de contextualização e análise das ações de extensão universitária da Universidade do Minho e da Unesp na EA. Tal sistematização concentra-se exclusivamente na diferenciação da concepção de extensão universitária entre o extensionismo, ou assistencialismo, e a interação comunitária.

O conceito de extensão utilizado neste texto é oriundo da nomenclatura universitária para os projetos voltados para a integração com a comunidade. Contudo, este termo, sob outra

análise, pode significar o extencionismo que Paulo Freire (1977) criticou no final da década de 1960. Em *Extensão ou comunicação?* Freire faz uma análise semântica do termo extensão procurando o seu “sentido de base”, “contextual” a partir de suas experiências com agrónomos e camponeses durante o seu exílio no Chile. Freire considerou a abordagem extensionista incompatível com a prática educativa de caráter libertador, pois o seu interesse configura-se em oferecer a “salvação” por meio de práticas assistencialistas assentes em conteúdos e técnicas que substituam os saberes empíricos de uma dada comunidade. Segundo Freire (1977, p. 22), esta prática constituiu-se numa ação de invasão cultural, na qual “a visão de mundo daqueles que levam, se sobrepõe a daqueles que passivamente recebem”.

Santos (1975, p. 74) abordou essa questão levantada por Freire, ao considerar que o risco da extensão cultural ou das ações comunitárias concentrou-se no desenvolvimento duma ação fragmentada e descontínua sob a ilusão de mudança e da transformação. Para o autor, a extensão universitária não pode ser considerada como uma forma de prestar um serviço através de mão-de-obra barata. A concepção de extensão, segundo os valores da interação comunitária, desafia a universidade a desenvolver as suas propostas sem a intenção de criar a eterna dependência da comunidade pelos serviços universitários e a valorizar os saberes experiências da comunidade e refleti-los com os saberes científicos. Por outras palavras, Santos (*Ibid.*, p. 48) julgou que “a democratização institucional é, além de tudo, um serviço que o povo presta a universidade, ainda que pareça sendo o inverso”.

3.4. A NECESSIDADE DE ELABORAÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE PARA O ESTUDO DAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EA

Tendo em vista a diversidade de abordagens políticas e educacionais para o desenvolvimento de uma ação de extensão universitária conforme as orientações assumidas e os interesses institucionais envolvidos, e considerando a dificuldade do investigador em encontrar demais estudos e trabalhos académicos voltados exclusivamente para a observação compreensiva da concepção político-educativa das iniciativas de intervenção levadas a cabo pela universidade pública na EA a nível nacional, optou-se por elaborar no próximo capítulo desta investigação um modelo teórico de análise original e específico para o estudo interpretativo de diferentes ações de extensão universitária na EA. A proposta deste quadro concetual tem o objetivo de auxiliar na tarefa de interpretação da UEA e do PEJA ao organizar e sistematizar os

principais temas, abordagens e conceitos explorados na parte teórica desta investigação numa grelha de análise. Por outras palavras, o aludido paradigma interpretativo procura traduzir os principais contributos teóricos examinados no segundo capítulo, que aprofundou-se especificamente num estudo compreensivo das diferentes conceções políticas e educativas da EA, e discutidos neste terceiro capítulo, que aprofundou-se num estudo crítico da instituição universitária, numa linguagem operacional e composta por diversos indicadores teóricos apropriados para a observação compreensiva de diferentes ações de extensão universitária na EA.

CAPÍTULO IV - A CONSTITUIÇÃO DO MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE DAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EA

Assente no propósito de estruturação e sistematização das principais reflexões teóricas desenvolvidas neste trabalho, a elaboração do quadro teórico de análise configura-se como uma ferramenta metodológica de relevada importância para a leitura dos dois programas selecionados como objeto empírico da presente investigação. O designado modelo teórico de análise corresponde a uma proposta de tipologia das ações universitárias na EA segundo a realidade social a qual encontram-se inseridas. Em outras palavras, o modelo de análise enquanto um meio de organização e objetivação de uma série de abordagens teóricas, intensifica a relação entre a parte teórica e a parte empírica da investigação.

Contrariamente ao que possa parecer numa primeira impressão, o modelo de análise não se estabelece como uma estrutura rígida e concebida para a mensuração definitiva do significado de algum fenómeno social a partir da flexão de uma ou de mais variáveis. As diferentes abordagens deste modelo criam alguns parâmetros orientadores para a análise da realidade social do fenómeno estudado, e permitem trabalhar de forma mais organizada com uma extensa grelha de conteúdos e de conceitos variados, dedutivos, convergentes e conexos; entendidos por assim dizer num *continuum*. A complexidade da estrutura deste modelo de análise e a perceção do mesmo, inserido num *continuum*, origina-se da abordagem interdisciplinar das ciências sociais, norteadora do enquadramento teórico sugerido por essa investigação, e da tentativa de realizar uma simbiose entre a conceitualização teórica de dois temas fundamentais para análise dos objetos empíricos; a EA e a instituição universitária.

Esta complexidade intensifica-se com a consideração do vínculo institucional da Universidade do Minho com o Estado português e da Unesp com o Estado brasileiro, pois a compreensão das ações de extensão universitária na EA seria demasiado simplificada caso não fosse colocado em questão o papel do Estado neste estudo. A forma de produção das políticas sociais do Estado, bem como a sua relação com as instituições universitárias influenciaram os trabalhos desenvolvidos tanto na EA quanto na educação superior.

Cabe ainda destacar nesta apresentação, que o presente modelo teórico de análise desenvolve-se tendo em consideração algumas contribuições dos trabalhos realizados por Paula Guimarães (2010) e por Licínio Lima (2011). Os dois autores optaram por desenvolver nos seus

estudos uma estrutura de análise apropriada para um fenómeno social inserido numa realidade delimitada. Em cada caso, a abordagem dos autores centrou-se nas mudanças do papel interventivo do Estado, e nas diferentes variações na intensidade da participação da sociedade civil e do mercado. Ambos os trabalhos referidos inscreveram-se num *continuum*, objetivando integrar uma grande variedade de formas e de possibilidades na mesma análise teórica.

No intuito de estudar as políticas públicas na EA, Guimarães (2010) elaborou um quadro concetual fundamentado em três propostas de análise das políticas públicas levadas a cabo em Portugal entre os anos de 1999 e 2006. Para tanto, a autora centrou os seus estudos em diferentes programas de EA desenvolvidos pelo Governo português no período delimitado pela investigação e estruturou cada uma de suas propostas numa abordagem inspirada pela combinação de três sistematizações teóricas (Griffin 1999a e 1999b; Sanz, 2006; Lima, 2008¹⁰). A partir desta organização, Guimarães compreendeu nas três tipologias propostas, o exercício de análise da dimensão política e da dimensão educativa das ações portuguesas selecionadas para o estudo.

Analisando o significado social de outras ações, mas também pautando-se pela estrutura dum quadro concetual, Lima (2011) caracterizou o papel das organizações da sociedade civil na aprendizagem de adultos em três modelos de análise, para descobrir o “potencial socioeducativo” destas organizações, e para evitar a generalização deste tipo de iniciativas na metáfora do “terceiro setor” (*Id., Ibid.*, p. 153). Para evitar o hibridismo teórico e prático, Lima procurou refletir acerca das conceções das organizações da sociedade civil, diferenciando as ações do “terceiro setor” de acordo com a análise da maior ou menor proximidade destas iniciativas com a comunidade, com o Estado, ou com o mercado (*Id., Ibid.*). Estas relações expostas pelo autor fundamentaram cada uma de suas propostas tipológicas presentes no seu modelo teórico de análise, construído para compreender as conceções e tendências que orientam os trabalhos das organizações da sociedade civil portuguesa.

4.1. A PROPOSTA PARA UM MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE DAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EA

O modelo teórico de análise desenvolvido nesta investigação estrutura-se em três tipologias sugeridas, tal como parâmetros inscritos num *continuum*, para o estudo das diferentes

¹⁰ Lima, Licínio C. (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In Rui Canário e Belmiro Cabrito, (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 31-60.

concepções de EA levadas a cabo em programas de extensão universitária direcionados para o público adulto e não matriculado na própria instituição. As abordagens de extensão universitária caracterizada neste quadro teórico relacionam-se diretamente com os diferentes papéis assumido pelo Estado segundo uma análise sociológica e político-económica das ciências sociais. Polarizando-se de um lado, o modelo de Estado centralizado e próximo da concepção do modelo de Estado-Providência keynesiano, e por outro lado, um Estado-Providência reduzido, híbrido e organizado pelas orientações políticas da “Nova Direita”. Podendo vir a existir uma grande variedade de identidades do Estado-Providência entre estes dois modelos mais delimitados e mais posicionados.

As três abordagens propostas flexionam-se de diversas maneiras mediante às dimensões contidas nos dois eixos temáticos desta investigação. O primeiro eixo temático, específico às questões da EA, organiza as dimensões e orientações políticas desta modalidade de educação, abordando a produção de políticas sociais e aprofundando-se em dimensões e concepções educativas específicas para pessoas adultas. Relativamente à dimensão da orientação política da EA, as abordagens do modelo teórico de análise desta investigação pautam-se pelos trabalhos de Colin Griffin (1999a e 1999b), que organizou três diferentes abordagens para a observação de como a orientação política do Estado, refletida na produção de políticas sociais influenciou a concepção de educação e de aprendizagem ao longo da vida. O autor sistematizou as suas abordagens políticas no “modelo progressivo social-democrata”, no “modelo de políticas sociais críticas” e no “modelo de reforma social neoliberal”.

Quanto à dimensão da concepção educativa de pessoas adultas, as sistematizações desenvolvidas por Florentino Sanz Fernández (2006) fazem-se sentir neste modelo teórico de análise por expressarem diversas particularidades do trabalho educativo com adultos e por relacionarem estas abordagens educativas de acordo com as diferentes orientações do Estado. Sanz desenvolveu o seu estudo em três modelos educativos assim organizados: i) “o modelo alfabetizador”, ii) “o modelo dialógico social” e iii) “o modelo económico produtivista”.

O segundo eixo temático corresponde aos estudos sobre a instituição universitária e desdobra-se em duas dimensões fundamentais: a primeira incide numa reflexão epistemológica do conhecimento académico produzido pelas universidades e pelas suas ações de extensão, de acordo com a relação desta instituição com o Estado, com a sociedade civil e com o mercado. A segunda dimensão situa-se na observação analítica das diferentes lógicas político-administrativas

da gestão universitária e busca compreender a configuração interna e organizacional da universidade e dos programas de extensão.

A dimensão da reflexão epistemológica do conhecimento académico, explorada no modelo teórico de análise desta investigação, inspira-se na discussão das três crises universitárias sistematizadas e definidas por Boaventura de Sousa Santos (1994) como “a crise hegemónica”, “a crise de legitimidade” e “a crise institucional”. Segundo o autor, cada uma das crises inseriu-se em diferentes períodos organizacionais do capitalismo e refletiu uma série de tensões e contradições administradas no seio da universidade.

De acordo com a função original da universidade moderna e de acordo com as diversas funções que a universidade foi obrigada a desenvolver durante a metade final do século XX, pode-se observar três abordagens principais para a produção e para o desenvolvimento do conhecimento académico: a primeira manteve os princípios da raiz hegemónica e elitista da universidade oitocentista; a segunda orientou-se pelo projeto legitimador da universidade, assente na responsabilidade social da instituição; e a terceira correspondeu às estratégias de desinstitucionalização da universidade, baseadas em valores económicos, e levadas a cabo posteriormente à crise financeira mundial.

Por último, a dimensão da lógica político-administrativa da universidade norteia-se pela abordagem de Licínio Lima (1997), desenvolvida em seu estudo sobre as diferentes formas da gestão universitária. O trabalho proposto por Lima caracterizou três diferentes modos de organização institucional da universidade e procurou exemplificar as diferentes formas de orientação e de tomada de decisão interna, bem como demonstrar os princípios orientadores dos critérios e das formas de avaliação. Para tanto, o autor sistematizou os seus modelos da seguinte maneira: i) “o modelo corporativo”, ii) “o modelo político-participativo”, e iii) “o modelo gerencialista”.

O modelo teórico de análise sugerido por esta investigação desenvolve-se em três modelos de extensão universitária na EA, os quais fazem-se relevantes a partir do momento em que articulam as suas abordagens características com as quatro dimensões teóricas contidas nos dois eixos temáticos, criando parâmetros analíticos para a observação compreensiva da realidade das ações selecionadas. A consideração das diferentes configurações e orientações do Estado amplia a lente deste quadro teórico, pois permite analisar com maior profundidade as diferentes conceções de EA desenvolvidas nas ações de extensão universitária.

4.1.1. O modelo de extensão universitária assistencialista

A nomenclatura deste modelo de análise inspira-se no ensaio reflexivo de Paulo Freire (1977) desenvolvido em seu exílio no Chile, ainda na década de 1960. A partir de suas experiências com agrônomos e camponeses, Freire percebeu um equívoco gnosiológico dos técnicos agrônomos que ao estenderem mecanicamente os seus procedimentos científicos aos camponeses julgaram levar a “salvação” para as populações ainda dependentes dos pensamentos religiosos, mágicos e não sistematizados. Na análise do autor, essas ações caracterizam-se como o extensionismo de “um conhecimento estático”, já desenvolvido e entregue como um antídoto aos que necessitam. Em outras palavras, percebe-se que Freire estabeleceu em suas reflexões uma relação bastante aproximada entre o termo extensão com os conceitos de doutrinação e de *domestificação*:

“Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a ‘outra parte do mundo’, considerada inferior, para, à sua maneira, ‘normalizá-la’. Para fazê-la mais ou menos semelhante ao seu mundo.

Daí que, em seu ‘campo associativo’, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc” (Freire, 1977, p. 22).

A abordagem de Paulo Freire transfigura-se para esta investigação sob o termo de assistencialismo no intuito de evitar uma redundância ou uma confusão conceitual do termo *extensão*, utilizado oficialmente como uma nomenclatura universitária específica para expressar os seus diferentes trabalhos desenvolvidos fora do espaço institucional, com o mesmo conceito de *extensão* analisado criticamente por Paulo Freire ao longo de sua experiência no Chile. Partindo do pressuposto que a universidade também desenvolve ações de extensão distintas da atividade conceituada por Freire como um ato “de invasão cultural”, entende-se neste espaço que as contribuições do autor auxiliam na definição de uma tipologia de extensão universitária, nominalmente definida neste quadro teórico como *o modelo de extensão universitária assistencialista*.

Numa abordagem da dimensão política da EA, as ações de extensão universitária desenvolvidas neste modelo orientam-se pelas políticas prescritivas do Estado-Providência keynesiano para a EA, ou seja, procuram contemplar os princípios de igualdade social e de garantia de oportunidades para todos, e compreendem a educação tanto quanto um instrumento de formação de mão-de-obra, como um serviço social universal a ser oferecido a toda população.

A influência das políticas sociais típicas do “modelo progressivo social-democrata” (Griffin, 1999a) na concepção de EA das ações de extensão da universidade, alinháveis com este modelo, refletiu-se numa oferta educativa organizada pelo paradigma político-curricular de escolarização de segunda oportunidade, e destinou-se à suplência da formação básica e da formação profissional. Devido a esta forte caracterização da concepção de EA da extensão universitária com a concepção de EA orientada pelo Estado-Providência, observa-se que a ação de extensão pode vir a funcionar como uma ampliação da oferta educativa do Estado, atuando em lacunas deixadas pelos programas sociais de responsabilidade do Estado.

Esta relação com o Estado intensificou-se tanto no que compete a estes aspetos concetuais da EA, quando a universidade orientou-se pelas políticas prescritivas do Estado, quanto no que compete aos aspetos económicos das iniciativas, já que pelo modelo de Estado-Providência a universidade pública esteve preponderantemente financiada pelas verbas públicas governamentais. Por esta perspetiva, as ações de extensão da universidade podem vir a se orientar pelos objetivos educativos traçados pelo Estado, na perspetiva de obter mais recursos financeiros do Poder Público. Este quadro aproxima-se de uma tipologia proposta por Lima (2011, p. 154) para estudar as diferentes organizações da sociedade civil, na qual o autor caracterizou algumas iniciativas como “extensões burocráticas ou serviços locais do Estado e da administração pública”.

Tal como já especificado neste trabalho, as ações de extensão universitária para pessoas adultas, com algumas exceções, desenvolveram-se sob o paradigma da educação não formal, arcando com as limitações e possibilidades características deste modelo. Entretanto, percebe-se por esta abordagem assistencialista da extensão universitária, uma compreensão da educação não formal bastante restrita à prática escolar realizada fora do espaço escolar. Pela dimensão política deste modelo de análise, a extensão universitária desenvolve uma concepção assistencialista da EA quando orienta-se demasiadamente pelas políticas assistenciais do Estado e restringe o seu público às pessoas com a escolaridade obrigatória incompleta ou não iniciada. As ações deste modelo preocupam-se em escolarizar o educando para que o mesmo supere a sua condição de inferioridade social, cultural e económica.

Pela dimensão da concepção educacional, estas atividades de extensão para pessoas adultas orientam-se para a suplência dos conteúdos escolares e, normalmente quando desenvolvidas em países com altos números de analfabetismo, especificam suas atividades para o público considerado analfabeto. O paradigma educativo destas ações compreende-se num ato

transmissivo, impositivo e explicador; e a relação entre o educando e o educador estabelece-se de maneira vertical, creditando ao educador, o papel de professor e de narrador do conhecimento, e ao educando, o papel de aluno e de reprodutor do novo conhecimento *recebido*. Sanz (2006, p. 17) definiu essa abordagem educativa como um processo “diretamente académico e indiretamente social”, estruturado por perspectivas educacionais normativizadoras e pautado em conceções culturais mínimas.

Numa perspectiva reflexiva da epistemologia do conhecimento académico, as ações de extensão universitária desenvolvidas de acordo com este modelo assistencialista pouco contribuíram para a produção ou incrementação de novos saberes e de novas estruturas de pensamento, pois constituíram-se em iniciativas orientadas para estender o conhecimento já construído na universidade para a comunidade externa. Os princípios estruturantes das ações de extensão deste modelo regem-se pela lógica hegemónica da universidade oitocentista e fundamentam-se pelo projeto modernista e elitista desta instituição. Resguardado pela autonomia científica e financeira concedida pelo Estado, este modelo universitário esteve alheio às pressões externas de cunho social, cultural e económico, desenvolvendo suas funções à luz do progresso científico.

As conceções racionalistas da universidade subjugaram o conhecimento tácito, experiencial e popular, classificando-os negativamente como senso comum, superficiais, incoerentes e incorretos; enquanto o conhecimento académico esteve elevado à condição de superioridade, confiabilidade e exatidão. As práticas de extensão universitária deste modelo assistencialista funcionaram de duas formas: a) como um veículo de divulgação do conhecimento produzido dentro da universidade; b) como uma ação altruísta da universidade em transmitir o conhecimento verdadeiro para a sociedade. Por outras palavras, não percebe-se em ambas as formas uma pré-disposição em dialogar o conhecimento académico com o conhecimento produzido fora da universidade. Ao contrário, nota-se um quadro semelhante a ação que Paulo Freire classificou como sendo um *ato extensionista*.

A análise da lógica político-administrativa da universidade auxilia no entendimento de como o conhecimento académico elaborado segundo os princípios hegemónicos esteve salvaguardado na instituição universitária por uma estrutura burocratizada, racional e hierárquica. Esta postura organizacional da universidade manteve-se de maneira rígida e pouco participativa, definindo as ações académicas de cima para baixo e regulando todas as atividades pela luz de seu critério avaliativo. A relação da universidade com a comunidade externa foi pouco

fomentada e debatida por este modelo de administração que, preocupou-se com fortalecimento do ensino e da pesquisa, posicionando a extensão num segundo plano. Quando algumas pressões externas colocaram em questão a responsabilidade social da instituição universitária, este modelo administrativo elaborou propostas extensionistas, funcionalistas e assistencialistas, para assim responder minimamente às reivindicações externas da sociedade e adequar-se ao discurso de igualdade social do Estado-Providência keynesiano.

4.1.2. O modelo de extensão universitária como interação comunitária

O termo interação comunitária nomeia este segundo modelo de análise com o intuito de remeter as ideias centrais desta delimitação tipológica às bases conceituais do desenvolvimento local, propostas por Alberto Melo (2000) e por Rui Canário (1999). Melo (2000) abordou em seus estudos a análise do conceito de cultura para compreender o desenvolvimento local como uma resistência “à aceitação acrítica do modelo cultural dominante” (*Ibid.*, p. 23). Esta resistência incidiu principalmente numa oposição às forças massificadoras do “modelo cultural do centro” através da criação e do fortalecimento duma identidade cultural fundamentada pela valorização do pluralismo regional e pela afirmação das especificidades territoriais.

No mesmo sentido, Canário (1999) destacou a *multidimensionalidade*, a *lógica qualitativa* e a *valorização local* como as características de uma nova perspectiva de desenvolvimento, pautada por “um questionamento crítico dos fundamentos da ciência moderna e da sua relação com o ‘progresso’” (*Ibid.*, p. 63). Constituída por uma “aprendizagem colectiva em que a transmissão social é concomitante com a mudança de representações (visão de mundo) e de comportamento (modo de agir no mundo), quer ao nível individual, quer ao nível colectivo” (*Id.*, *Ibid.*, p. 64); a abordagem educacional desta perspectiva de desenvolvimento local ultrapassou a concepção mecanicista de aquisição de competências curriculares. Por outras linhas, na reflexão proposta por Canário, ainda que os especialistas externos tenham importância no processo de desenvolvimento, a participação dos atores locais releva-se como o fator determinante para a existência destas atividades que não ocorrem, necessariamente, em localidades marcadas pelas mazelas sociais ou pelo subdesenvolvimento económico.

A abordagem dos dois autores perpassa por este modelo de extensão universitária na medida em que demonstra como certas ações técnicas da universidade podem ultrapassar os muros da instituição e dialogar com as comunidades nas quais encontram-se inseridas. A

assunção da universidade pública enquanto uma instituição científico-cultural do Estado, mas que ao mesmo tempo, compreende-se como uma parte integrante da comunidade a qual pertence e permite-se, por meio da práxis educativa, ressignificar os seus próprios conhecimentos académicos; corresponde à característica principal deste *modelo de extensão universitária como interação comunitária*.

Nesta abordagem, a dimensão política da EA desenvolvida pelos programas de extensão aproxima-se das propostas sistematizadas por Griffin no “modelo de políticas sociais críticas”. As propostas caracterizadas pelo autor dinamizaram-se segundo um formato de Estado-Providência diferenciado da primeira configuração estatal abordada no modelo de extensão universitária assistencialista. Por essa perspetiva, as políticas sociais do Estado inspiraram-se no princípio da descentralização das ações e da democratização das instâncias de decisão, aumentando o espaço para a participação, para as políticas de desenvolvimento local e para a transformação.

As políticas sociais críticas, concebidas por este processo de descentralização do Estado fomentam a intervenção da sociedade civil nos rumos da EA, possibilitando um espaço maior para a atuação das ações de extensão universitária. Compreendendo o processo de descentralização como uma redução do carácter burocrático e normativo do Estado, os programas de extensão universitária recebem autonomia para desenvolver as suas ações de acordo com as características da comunidade com a qual pretendem se relacionar, sem a incumbência de responder as prescrições normativas nacionais.

Assim, as propostas de extensão na EA da universidade pública não incidem necessariamente numa oferta de suplência da escolarização básica, pois variam de acordo com as necessidades e aspirações do público de adultos envolvido. Por essa abordagem, a relação do Estado com a universidade e com as suas ações de extensão, mantem-se do ponto de vista do repasse de recursos financeiros e do ponto de vista das normativizações jurídicas para o funcionamento da educação superior mas, no que diz respeito às conceções de EA, percebe-se um distanciamento maior entre a conceção dos programas de extensão e a conceção educativa do Estado.

Quando mais liberta das orientações normativas do Estado para a educação, a conceção de EA dos programas de extensão tende a compreender a educação não formal num sentido mais alargado que o de educação não escolar. As atividades educacionais não visam desenvolver apenas as capacidades curriculares fora do espaço escolar e aprofundam-se em questões intrínsecas à vida do educando, implicando principalmente valores culturais e políticos

no processo educativo. O educando adulto desta tipologia de extensão educativa não caracteriza-se apenas como uma pessoa analfabeta, pouco escolarizada, ou em condições de carência social e financeira. Conforme ampliam-se as abordagens da EA para além da escolarização, aumenta-se sensivelmente a abrangência de pessoas que podem participar deste tipo de atividade.

O foco político dessas atividades de extensão traduz-se na interação da universidade com a comunidade envolvida e no incentivo a maior participação do adulto na sociedade na qual encontra-se inserido. Os princípios de cidadania, de democracia participativa e de emancipação tendem a nortear essa abordagem de EA, a qual Sanz (2006, p. 17) definiu como um processo “diretamente social e indiretamente académico” por considerar que a EA inicia-se nas relações sociais e não nas instituições educativas.

Mediante esta abordagem política, a dimensão educacional do modelo de extensão universitária na perspetiva da interação comunitária acentua o carácter social, cultural, dialógico e participativo da EA; de forma bastante aproximada com a conceção de educação permanente desenvolvida no Relatório Faure (*Faure et al.*, 1973) no início da década de 1970. A relação do educador com o educando torna-se mais horizontal e rompe com o paradigma impositivo e explicador, pois o educador passa a ser considerado um mediador, ou um orientador, e o educando assume-se enquanto um sujeito ativo, participativo e investigador de sua curiosidade (Freire, 1997a). O intuito desta conceção educativa não é compensar as lacunas do passado, mas pensar o presente, num mundo de possibilidades, participativo e melhor de se viver.

Os princípios deste discurso crítico da EA, compreendido tanto numa dimensão política quanto numa dimensão educacional, desenvolveram-se no interior na universidade a partir das bases do projeto de legitimação desta instituição historicamente hegemónica e elitista. A abordagem da dimensão epistemológica do conhecimento académico desenvolvido nas atividades de extensão deste modelo origina-se no discurso social de democratização da universidade, tanto do acesso à instituição superior quanto da produção e do desenvolvimento do conhecimento. Os princípios de participação, democracia e responsabilidade social orientam este tipo de conhecimento académico não hegemónico, no qual a abordagem científica não deixa de ser considerada, mas passa a ser relacionada com fatores e critérios sociais.

As ações de extensão deste modelo de interação comunitária adquirem um outro significado se comparadas com o modelo assistencialista, pois entrelaçam-se com as propostas de democratização institucional e ultrapassam a conceção de extensionismo do conhecimento

académico para a comunidade. Transfiguram-se, dessa forma, numa atividade de produção e desenvolvimento de novos saberes na medida em que propõe o diálogo do conhecimento acadêmico com o conhecimento popular e experiencial. Para desenvolver esse tipo de interação, as atividades de extensão universitária compreendem o saber acadêmico como um conhecimento científico-cultural provisório, falível e capaz de reconhecer as contribuições do conhecimento popular do educando. Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 75) definiu esse tipo de relação recíproca entre conhecimentos como “uma ecologia de saberes” necessária à instituição universitária.

O desenvolvimento e a validação do conhecimento acadêmico produzido pelas ações de extensão universitária na EA, numa abordagem de interação comunitária, condicionam-se a uma estrutura organizacional da instituição inspirada pelos ideais de participação coletiva, democrática e de autonomia de trabalho dentro da própria universidade. Em outras palavras, uma proposta de extensão universitária atua democraticamente no seu compromisso social quando construída de maneira democrática no interior da própria instituição, permitindo a participação da sociedade civil na universidade.

Nesta dimensão político-administrativa da universidade, as políticas normativas da educação superior fazem-se sentir na organização da instituição, mas as ações e atividades acadêmicas podem ser negociadas internamente de maneira horizontal; conferindo maior autonomia aos projetos institucionais e, reduzindo “as fronteiras” entre as ações de ensino, pesquisa e extensão, de forma a integrar estas atividades universitárias.

4.1.3. O modelo de extensão universitária de comercialização de serviços

O termo comercialização de serviços nomeia este modelo de extensão universitária para fazer uma alusão ao ajustamento do trabalho desenvolvido por muitos programas universitários segundo a lógica e a demanda de mercado, no intuito de obter verbas extraorçamentais. Conforme Boaventura de Sousa Santos (1994), uma das principais consequências da crise institucional compreendeu-se na descapitalização da universidade por parte do Poder Público. Mediante este quadro, a definição do produto universitário esteve melhor explicitada nas atividades de pesquisa e de ensino, obrigando as atividades de extensão a se adaptarem ao novo contexto de crise institucional e de aproximação da universidade com o mercado.

Um traço que caracteriza as ações de extensão deste modelo compreende-se na constante atenção para a definição da utilidade prática dos seus serviços, tornando-os mensuráveis segundo os critérios de avaliação pré-estabelecidos pelo mercado. Na prática, o processo de mercadorização destas ações relacionou-se intrinsecamente com os projetos de modernização e de transnacionalização da instituição universitária, elaborados no contexto de globalização económica. A redução dos investimentos trouxe como consequência o lançamento da universidade no competitivo mercado de prestação de serviços, atrelando os princípios e conceções dos projetos de extensão às necessidades de mercado e não aos problemas locais, regionais e nacionais. Esta lógica de prestação de serviços, de respostas às encomendas, de aumento da produtividade e da competitividade, desenvolvida pela universidade, faz-se presente no *modelo de extensão universitária de comercialização de serviços*.

As políticas de EA presentes nestas extensões universitárias de comercialização de serviços originam-se nos princípios básicos difundidos pela “Nova Direita” para a adaptação dos Estados-Nação num instável contexto marcado pela globalização económica, pelo determinismo tecnológico e pela crise financeira mundial. Conforme as fórmulas do Estado-Providência keynesiano mostraram-se incapazes de superar as dificuldades económicas do contexto global, as políticas da “Nova Direita” orientaram à retração dos serviços sociais prestados pelo Estado como forma de enxugar os gastos públicos. Atenuando os princípios de igualdade de oportunidades e de justiça social, norteadores das ações do modelo de Estado-Providência keynesiano, as políticas neoliberais e neoconservadoras responsabilizaram o indivíduo pelo seu sucesso/fracasso, destacando a diferença entre o empenho e a determinação de cada um para justificar os dualismos da sociedade.

Com a redução dos recursos para os programas de segurança social o indivíduo foi considerado como um gestor de si, devendo arcar com as suas escolhas formativas e com o seu desempenho profissional num contexto de trabalho caracterizado pela concorrência e pela instabilidade. O discurso economicista transfigurou-se como um forte princípio da EA e orientou a formulação de estratégias individualistas de aprendizagem ao longo da vida como forma de auxiliar o indivíduo a aumentar a sua empregabilidade, adquirindo as competências necessárias para adaptar-se no cenário de competição global.

Numa reflexão sobre a dimensão política da EA desenvolvida por esta tipologia de extensão universitária, constata-se um processo de distorção do potencial político de transformação desta modalidade de educação, aproximando-a de medidas adaptativas do sujeito

para sua sobrevivência segundo o novo paradigma económico. A redução dos investimentos estatais contribuiu para a perda desta autonomia política dos programas educacionais na EA que, dependendo do investimento privado para o desenvolvimento de suas atividades, orientaram-se segundo os critérios de avaliação pré-estabelecidos num contexto de mercado.

Os programas de EA caracterizados por este modelo de extensão universitária abordaram uma conceção de educação capaz de responder as perspetivas formativas do mercado, desviando-se do oneroso paradigma da educação formal e incidindo numa perspetiva de educação não formal, direcionada para o reconhecimento de experiências adquirida pelo adulto ao longo de sua vida, e para a aprendizagem de novas competências úteis para o volátil mercado de trabalho. A abordagem deste tipo de EA posiciona a alfabetização, a educação escolar de segunda oportunidade e as propostas de desenvolvimento cultural em segundo plano, conferindo protagonismo às propostas assentes no binómio aprendizagem e trabalho. Assim, o público-alvo dessas ações de EA centrou-se em adultos com potencial para a empregabilidade.

Naquilo que compreende a dimensão educacional das ações de extensão universitária para este público de adultos destacados, observa-se que as propostas tendem a acentuar as aprendizagens de saberes instrumentais propedêuticos para a competição por melhores empregos. A aquisição de competências configura-se como a tônica destes programas, os quais consideram o educador com um gestor de recursos humanos, ou como um prestador de serviços, e enquadram o educando como um gestor de si, ou como um cliente. Dada a dificuldade em receber financiamento público, os próprios programas educativos passam a se conceber como um produto, como uma oferta a ser remunerada neste procedimento de mercantilização da educação. Consequentemente, nesta conceção educativa, a relação entre o educador e o educando mediatiza-se por valores financeiros. Para Sanz (2006, p. 18), esta conceção de EA desenvolveu-se segundo os princípios norteadores diretamente relacionados com questões económicas e indiretamente relacionados com questões sociais.

Cabe destacar que, as políticas de reforma social do Estado-Providência consubstanciaram-se na redução das verbas destinadas às instituições universitárias, alterando toda a sistemática das atividades académicas, antes desenvolvidas e avaliadas pelos critérios estabelecidos dentro da própria universidade. O contexto competitivo de globalização pressionou as universidades a participarem do desenvolvimento da economia nacional e a se adequarem às novas perspetivas para educação superior. A redução do papel do Estado enquanto promotor da educação superior fomentou a aproximação das universidades com o mercado, em busca de

verbas alternativas, e sentenciou a adoção dos critérios economicistas de diversificação e de diferenciação das instituições universitárias e das atividades académicas. Em outras palavras, a universidade foi obrigada a definir quais seriam os seus *produtos* de acordo com os interesses de mercado.

Dentre os pilares fundamentais da atividade académica, a extensão universitária esteve pormenorizada devido a maior facilidade do ensino e principalmente da pesquisa em demonstrarem os *produtos* de suas atividades. Considerando esse desinteresse interno da universidade, as atividades de extensão universitária na EA aproximaram-se das abordagens externas à universidade, pautadas nas perspectivas vocacionalistas, individualistas e económicas da aprendizagem ao longo da vida. Tais perspectivas enquadram-se num conjunto de estratégias orientadas para desinstitucionalização da universidade, na medida em que orientam para a flexibilização das funções clássicas da universidade, para a redução de custos e para a adaptação aos imperativos do mercado para se autofinanciar e auxiliar no desenvolvimento económico. O conhecimento académico produzido pelas atividades de extensão, alinháveis com este modelo de comercialização de serviços, centrou-se nos princípios do discurso de mercado e marginalizou alguns critérios estritamente científicos e sociais.

Este formato de abordagem distanciou as ações universitárias dos problemas locais, regionais, ou mesmo nacionais, e inseriu-se numa agenda de prioridades da globalização económica voltada aos princípios de empregabilidade. Mediante estas reconfigurações das atividades académicas, o paradigma político-administrativo da instituição universitária mais apropriado para gerir o aumento da produtividade científica de maneira eficaz, edificou-se numa abordagem funcionalista, neotaylorista e tecnocrática, pautada no discurso de adaptação ao contexto empresarial. Este modelo institucional gerencialista (Lima, 1997) posicionou os programas de extensão às margens das prioridades académicas e permitiu que os mesmos fossem avaliados pelos critérios da lógica de mercado para atestarem a sua legitimidade.

As ações de extensão universitária na EA desenvolvidas neste modelo flexibilizaram os seus princípios educacionais segundo o discurso empresarial e adentraram num sistema de oferta formativa a partir de encomendas feitas por algum setor do mercado ou da sociedade civil. O público adulto passou a ser definido principalmente por indivíduos ou por grupos capazes de financiar estas aprendizagens desenvolvidas pela universidade, tal como clientes e consumidores da instituição.

4.2 O MODO DE ARTICULAÇÃO DO MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE

Concluída a apresentação dos parâmetros conceituais, das dimensões analíticas e dos indicadores teóricos do paradigma interpretativo proposto neste capítulo, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca do modo de trabalho e de articulação do modelo teórico de análise das ações de extensão universitária na EA durante o desenvolvimento da parte empírica desta dissertação de mestrado. Assim como já destacado, o quadro conceitual sugerido nesta investigação não tem o objetivo de emoldurar a UEA ou o PEJA em um dos três modelos de extensão universitária na EA e tampouco tenciona reduzir ou abrandar as incongruências, os hibridismos e as intersecções presentes na realidade social de cada iniciativa universitária. Por outras palavras, o ensaio do paradigma interpretativo deve vir a funcionar como uma forma de observação das possíveis convergências e divergências da UEA e do PEJA com os três modelos *de tipo ideal* utilizados como parâmetros conceituais inscritos no *continuum* estabelecido pelo modelo teórico de análise, para, posteriormente, buscar compreender de maneira aproximada o hipotético posicionamento de cada uma das ações de extensão universitária na EA estudadas no referido *continuum*.

QUADRO I – O MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE DAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Eixo Temático	Modelos		<i>Modelo de Extensão Universitária Assistencialista</i>	<i>Modelo de Extensão Universitária como Interação Comunitária</i>	<i>Modelo de Extensão Universitária de Comercialização de Serviços</i>
	Dimensões				
Educação de Adultos	Orientação Política de Educação de Adultos		<ul style="list-style-type: none"> • Prioridade às políticas educativas consagradas pelo Estado-Providência keynesiano • Princípio de igualdade social e de oportunidades • Ações sociais de massificação e normatização • Práticas de educação não escolar de segunda oportunidade (Educação básica e Educação Profissional) • Paradigma inspirador: “Modelo progressivo social-democrata” (Griffin, 1999a) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prioridade às políticas educativas críticas consagradas pelo Estado-Providência descentralizado • Princípio de democracia participativa e responsabilidade social • Ações sociais de transformação e para a cidadania • Práticas de educação não formal multidisciplinares e desenvolvidas de acordo com as necessidades dos educandos • Paradigma inspirador: “Modelo de políticas sociais críticas” (Griffin, 1999b) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prioridade às estratégias governamentais de aprendizagem ao longo da vida no contexto de globalização económica • Princípio de empregabilidade individual e do aumento da produção • Ações sociais mínimas e voltadas para a dualização da sociedade • Práticas de educação não formal destinadas ao aumento da competitividade do indivíduo • Paradigma inspirador: “Modelo de reforma social do Estado” (Griffin, 1999b)
	Conceção Educativa de Educação de Adultos		<ul style="list-style-type: none"> • Educação transmissiva, impositiva, explicadora • Prioridade às práticas de alfabetização e de Suplência dos conteúdos curriculares • Relação vertical entre educador e o educando • Educador como professor-transmissor • Educando como aluno-recetor • Paradigma inspirador: “Modelo alfabetizador” (Sanz, 2006) 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação dialógica, participativa, transformadora • Prioridade às práticas sociais e culturais de educação ao longo da vida • Relação horizontal entre educador e o educando • Educador como mediador, orientador • Educando como sujeito ativo, capaz, valorizado • Paradigma inspirador: “Modelo dialógico” (Sanz, 2006) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem individual, vocacional, competitiva • Prioridade às práticas instrumentais de aquisição de competências necessárias • Relação entre o educador e o educando mediatizada por valores financeiros • Educador como gestor de recursos humanos ou prestador de serviços • Educando como gestor de si ou cliente • Paradigma inspirador: “Modelo económico-productivista” (Sanz, 2006)

Instituição Universitária	Reflexão Epistemologia do Conhecimento Académico Desenvolvido	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentado no projeto modernista e hegemónico da instituição universitária • Valoriza o progresso científico e desconsidera outros tipos de conhecimentos elaborados fora da universidade • Divulga e estende o conhecimento pronto • Conhecimento rígido, estático • Paradigma inspirador: “Crise hegemónica da universidade” (Santos, 1994) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentado no projeto de legitimação social da instituição universitária • Valoriza a ecologia de saberes oriunda da relação entre o conhecimento científico-académico e o conhecimento popular-social • Produz novos conhecimentos de acordo com a interação social • Conhecimento provisório, falível • Paradigma inspirador: “Crise de legitimidade da universidade” (Santos, 1994) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentado nas estratégias de desinstitucionalização da universidade • Valoriza o discurso económico-empresarial de estímulo à concorrência para o aumento da produção • Produz os conhecimentos de acordo com os interesses de mercado • Conhecimento com um produto • Paradigma inspirador: “Crise institucional da universidade” (Santos, 1994)
	Lógicas Político- Administrativas Institucionais	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo hierárquico de organização e de tomada de decisões • Formato de gestão burocrática, racionalista e reguladora • Prioridade para o Ensino, Pesquisa e para a divulgação das atividades desenvolvidas • Extensão universitária entendida com um extensionismo do conhecimento académico • Paradigma inspirador: “Modelo corporativo” (Lima, 1997) 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo participativo de organização e de tomada de decisões • Formato de gestão democrática, coletiva e descentralizada • Prioridade para o desenvolvimento integral e articulado entre Ensino, Pesquisa e Extensão • Extensão universitária entendida como um compromisso social da instituição • Paradigma inspirador: “Modelo político-participativo” (Lima, 1997) 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo gerencialista de organização e de tomada de decisão • Formato de gestão empresarial, tecnocrático, funcionalista e taylorista • Prioridade para a redução de custos e para o aumento da produtividade e da empregabilidade • Extensão universitária entendida como uma mercantilização do conhecimento académico • Paradigma inspirador: “Modelo gerencialista” (Lima, 1997)

CAPÍTULO V - A REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA DO CONHECIMENTO ACADÉMICO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E A ESCOLHA DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

5.1. O CONTRIBUTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

A arquitetura teórica do presente trabalho teve por objetivo conhecer algumas realidades e características da EA em Portugal e no Brasil, além de observar as formas de participação da universidade na EA nos dois países. Para tanto, optou-se por uma varredura histórica dentro do espaço temporal delimitado pela investigação e pelo aprofundamento teórico de conceitos, reflexões e sistematizações acerca de algumas facetas do tema proposto. Norteados pela interdisciplinaridade da análise sociológica e económica, diversos autores foram revisitados e referenciados no intuito de organizar os debates reflexivos sobre a educação enquanto um fenómeno social.

A problemática desta investigação centrou-se na EA enquanto prática social desenvolvida através de múltiplas relações organizadas no seio da sociedade. E, desta forma, a metodologia das ciências sociais foi deliberadamente escolhida para sistematizar a investigação científica no intuito de analisar os fenómenos sociais propostos pela pesquisa e de aprofundar-se nas explicações coerentes dos materiais empíricos pré-selecionados nas perguntas de partida. A utilização da metodologia das ciências sociais remeteu-se a escolha da objetividade do conhecimento científico em contra ponto à divagação discursiva e valorativa dos fenómenos sociais. Para Weber (1998, p. 83), a ciência empírica não proporciona normas e ideais obrigatórios intencionadas para uma derivação de “receitas para a prática”, a investigação científica exige a “divisão dos princípios entre o conhecimento daquilo ‘que é’ e daquilo que ‘deve ser’”.

A referida opção metodológica das ciências sociais, na prática, deflagrou uma série de cuidados tomados ao longo da investigação, tanto quanto aos aspetos reflexivos, quanto aos aspetos procedimentais e discursos. Para Silva e Pinto (2009, p. 19), as ciências sociais do ponto de vista analítico, procuraram “explicar articuladamente as estruturas sociais”, distanciando-se da filosofia, da religião e da ideologia, através da elucidação da realidade por

meio de “modelos interpretativos” e “mediante quadros de categorias, operadores lógicos de classificação e ordenação” (*Ibid.*, p. 10).

Segundo Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (*Ibid.*, pp 16-17), as ciências sociais possibilitaram diferentes perspetivas teóricas de análise do mesmo fenómeno social através das especificidades de suas disciplinas. Ainda que sem o interesse de fomentar fronteiras rígidas entre as diversas disciplinas das ciências sociais, este trabalho privilegiou na sua construção teórica a interdisciplinaridade entre dimensões sociológica e económica, permitindo-se apropriar da história, como forma de registar as regularidades temporais do fenómeno delimitado, e da ciência política, como análise das relações de poder, principalmente no que se refere às bases sociológicas do Estado (*Id.*, *Ibid.*, p. 25).

Considerando a matriz sociológica da investigação, as reflexões e os métodos desta ciência organizam a estrutura deste trabalho através das contribuições de Marx¹¹, de Durkheim¹², mas, principalmente de Max Weber, quanto a rejeitar uma interpretação especulativa dos fenómenos culturais, propondo uma “ordenação conceitual da realidade empírica” na qual destacou-se os aspetos socioeconómicos da investigação como forma de delimitar o tema de modo mais sensível (Weber, 1998, p. 97). Contudo, ainda que Weber tenha salientado a relevância dos fatores económicos e os seus condicionantes nos processos culturais, o autor não considerou o materialismo histórico, proposto por Marx, como “um denominador comum da explicação causal da realidade histórica” (*Ibid.*, p. 98). Pois, mesmo que a “relação entre conhecimento histórico e o fenómeno económico” tenha explicitado os interesses e os conflitos das civilizações modernas, o próprio “capitalismo se derivou de certas transformações dos conteúdos da consciência religiosa que contribuíram para a génese do espírito capitalista” (*Id.*, *Ibid.*, pp. 96-97).

A análise multifacetada da realidade de Weber ao considerar equivocada a redução de qualquer fenómeno cultural às causas económicas fez-se presente na conceção de investigação pluridisciplinar de Silva e Pinto (2009), traduzida pelo pressuposto de que nenhuma disciplina seria capaz de abordar, por si só, todas as configurações sociais concretas. Em outras palavras, um dos elementos fundamentais da validação duma investigação desenvolvida pela metodologia das ciências sociais correspondeu à organização sistémica de diferentes abordagens teóricas do mesmo fenómeno cultural.

¹¹ Quanto à estruturação do materialismo histórico como forma de consideração dos condicionantes económicos para a compreensão do fenómeno social.

¹² No que diz respeito à delimitação do fato social e à sistematização metodológica de investigação social.

A pesquisa científico-cultural, tal como expressada nas reflexões acima, orientou-se pela “elucidação científica” ao invés da “reflexão valorativa” para garantir o carácter científico da investigação. Porém esta constatação não exclui o carácter subjetivo do investigador de todo o processo de trabalho. O aspeto cultural da investigação condiciona o investigador a subjetivamente escolher o que é significativo, insignificativo, importante ou secundário; são as ideias do investigador que garantem o princípio de seleção, através da significação que o mesmo confere a um conteúdo cultural (Weber, 1998, pp. 110-111). As premissas “subjetivas” relacionadas a significação cultural do investigador a um fenómeno social e a especificidade objetiva do conhecimento científico, inerentes na pesquisa científico-cultural, correspondem a um trabalho minucioso do investigador em garantir primordialmente a compreensão causal da realidade histórica ao invés de formular qualquer tipo de “teleologia” (*Id., Ibid.*, p. 112). Pelas palavras do autor:

“O que caracteriza o carácter político-social de um problema consiste, precisamente, no fato de não se poder resolver a questão com base em meras considerações técnicas, a partir de fins preestabelecidos e de os critérios reguladores de valor poderem e deverem ser postos em discussão, pois o problema fez parte de questões gerais de cultura. É opinião geral que há disputa entre diferentes ‘interesses de classes’, mas também entre cosmovisões. Admitindo, entretanto, que seja verdade a opção, por parte do indivíduo de determinada cosmovisão depende, entre outros factores, e com elevado grau de certeza, da afinidade que ela tem com os seu ‘interesse de classe’ e aceitando, provisoriamente este conceito como unívoco. Uma coisa sem dúvida é certa em qualquer circunstância: quanto mais ‘universal’ for o problema em questão, isto é, quanto mais amplo for o seu significado cultural, quanto menos for possível dar uma resposta extraída do material do conhecimento empírico, tanto maior será o papel dos axiomas últimos e pessoais da fé e das ideias éticas” (*Ibid.*, p. 87).

5.1.1. As bases metodológicas do modelo teórico de análise construído na investigação

As reflexões sobre a investigação científico-cultural apresentadas até o presente momento, demonstram a relevância duma articulação clara e coerente entre a fase teórica do trabalho e a fase empírica. Os modelos de análise, quando elaborados sob uma perspetiva sistemática e organizada, possibilitam a tradução da ideia teórica “numa linguagem operacional que permite reunir e comparar os dados estatísticos” (Quivy & Campenhoudt, 1992, pp. 110-111). Segundo Quivy e Campenhoudt (*Ibid.*, p. 109), os modelos de análise objetivam alargar as perspetivas de análise e criar uma “charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por

um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro”.

Durante a construção dos modelos de análise, tornou-se imprescindível a elaboração de conceitos chave e de hipóteses relacionadas à problemática e às perguntas de partida do trabalho, no intuito de determinar a dimensão e os indicadores relacionados aos conceitos elaborados. Esta estruturação correspondeu a uma proposta de “sistematizar o que só foi abordado de forma intuitiva”, e tal como dissertaram Quivy & Campenhoudt (*Ibid.*, p. 122):

“Construir um conceito é, em seguida, precisar os indicadores graças aos quais as dimensões poderão ser medidas. Muitas vezes, em ciências sociais, os conceitos e as dimensões não são expressos em termos directamente observáveis. Ora, no trabalho de investigação, a construção não é pura especulação. O seu objectivo é conduzir-nos ao real e confrontar-nos com ele. É este o papel dos indicadores”.

Os modelos de análise desenvolvidos nesta investigação inserem-se num *continuum* amplamente relacionado com as diversas abordagens teóricas exploradas ao longo do trabalho que por deduções, analogias e implicações que procuram explicar a realidade e solidificar a interação entre a parte teórica e a parte empírica da investigação.

5.2. O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO E SESSÃO METODOLÓGICA

A partir da problemática e das questões de partida deste trabalho, fez-se necessário adotar uma estratégia metodológica que contribuísse para o aprofundamento empírico da presente investigação. Relacionada à opção da pesquisa por estudar intensivamente duas ações universitárias na EA, uma portuguesa e outra brasileira, a metodologia escolhida foi a de natureza qualitativa das ciências sociais. A pesquisa qualitativa contribuiu para este trabalho no sentido de fornecer métodos e técnicas sistematizadas ao aprofundamento da investigação numa dada realidade social, auxiliando o processo de recolha de dados empíricos suficientes para futuras inferências e interpretações dos significados destas ações universitárias.

O método utilizado para articular as possibilidades da investigação qualitativa com as técnicas apropriadas ao aprofundamento empírico foi o estudo de caso comparativo. A escolha desse método remeteu-se ao objetivo de delimitar o objeto empírico e descrevê-lo intensivamente para obter dados propedêuticos ao estudo comparativo entre dois contextos. No que concerne às técnicas subjacentes a este método, foram escolhidas a análise documental e o inquérito por entrevista a informantes-chave que propiciassem informações relevantes à compreensão da

história, à atuação, e principalmente à conceção de EA das duas ações. O tratamento de dados das entrevistas semiestruturadas ficou a cargo da análise de conteúdo categorial e temática explicitada principalmente por Bardin (2009).

A referida estruturação das opções metodológicas assume fundamental importância na articulação do corpo teórico do trabalho desenvolvido nos primeiros capítulos com a observação metódica da realidade traduzida na análise do estudo empírico. Enquanto na primeira parte buscou-se superar certas limitações e conceituações superficiais acerca do contexto da EA, criando um conjunto organizado de conceitos e de relações entre conceitos substantivos, “referidos directa ou indirectamente ao real” (Almeida & Pinto, 2009, p. 56), na segunda parte realizou-se uma observação qualitativa de duas ações universitárias através de uma lente de análise construída na fundamentação teórica da investigação. O equilíbrio e a coerência entre as duas partes de uma investigação foram alvo da reflexão de Almeida e Pinto (*Ibid.*, p. 58):

“[...] a estratégia teórico-metodológica da pesquisa tem de englobar uma componente adequada à objetivação das formas e processos da inteligibilidade através dos quais não se constrói não só o sentido vivido das práticas, como a sua (quasi-)racionalização discursiva no conteúdo prático-social da pesquisa empírica”.

A sequência deste capítulo procura explicitar todas as opções metodológicas assumidas no contexto desta investigação, com vistas à validação e à articulação destas escolhas com a problemática e com as perguntas de partida definidas *a priori*.

5.2.1. A investigação de natureza qualitativa

A escolha pela perspetiva qualitativa relacionou-se diretamente com a visão de mundo do investigador e com a expressão de sua subjetividade na escolha da abordagem teórica e dos métodos científicos a serem utilizados durante a construção do trabalho. A compatibilidade dos critérios individuais do investigador, relacionado com o seu conhecimento académico acerca das características e dos fundamentos teóricos desta metodologia foi determinante pela opção do conjunto de métodos selecionados.

Dentre os pontos relevantes à evolução histórica da investigação qualitativa, cabe destacar que a tradição sociológica e antropológica deste tipo de investigação, marginalizada academicamente na primeira metade do século XX, orientou diversos investigadores a: interpretar as características da vida quotidiana; compreender o sujeito com base no seu ponto

de vista; observar as diversas experiências sociais durante o processo de urbanização e as suas consequências; e aprofundar-se nos estudos empíricos através do trabalho de campo (Bogdan & Biklen, 1994). A investigação qualitativa em educação ampliou-se significativamente durante a década de 1960, concomitante ao interesse, dos investigadores, em expor as diferentes realidades sociais e, em reconhecer as “perspetivas dos mais desfavorecidos e excluídos socialmente” (*Id., Ibid.*).

A tensão polarizada entre a investigação qualitativa e a quantitativa gerou uma definição superficial, quase de senso comum, de que a existência de números, percentagens e demais estatísticas num trabalho académico caracterizariam a metodologia quantitativa. Por se considerar, erroneamente, a metodologia qualitativa como o inverso da metodologia quantitativa, a ausência de elementos quantificáveis foi a justificativa utilizada para caracterizá-la, ainda que superficialmente. Para André (1995), esta seria uma perspetiva reducionista da metodologia qualitativa que, em determinados casos, também utilizou análises estatísticas e demais dados matemáticos para explicitar certas dimensões do qualitativo. Por esta mesma linha, Laurence Bardin (2009, p. 142), ao refletir sobre as possibilidades da utilização da análise de conteúdo na investigação qualitativa, afirmou que “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação”, sendo possível o analista recorrer a testes quantitativos para demonstrar “a aparição de índices similares em discursos semelhantes”.

Ressalta-se neste capítulo, que a escolha pela metodologia qualitativa da presente investigação envolveu a preferência em desenvolver um trabalho de aprofundamento descritivo, histórico e fenomenológico dos objetos de estudo como processo de construção duma visão holística acerca do tema. Pois, enquanto um paradigma interpretativo, a metodologia qualitativa proporciona o estudo dos significados presentes num processo social e educacional, através da compreensão do mundo conceptual do sujeito. A metodologia qualitativa elege o ambiente natural como fonte de dados e atenta em todos os detalhes dos processos relatados em sua narrativa, ao invés de atribuir total importância apenas aos resultados obtidos (Bogdan & Biklen, 1994).

Conforme o tema definido na presente investigação, julgou-se que a metodologia qualitativa possibilitaria os métodos e as ferramentas apropriados para abranger um estudo compreensivo sobre as diferentes concepções das iniciativas universitárias na EA. O interesse expresso em observar como as ações foram e ainda são desenvolvidas pelos programas, sob quais metodologias, e com quais concepções de EA, aproxima-se mais de uma investigação

intensiva acerca de algumas iniciativas pré-selecionadas do que propriamente duma investigação extensiva com vista a compreender uma totalidade de ações, mas sem um aprofundamento necessário no significado de cada ação com a EA enquanto um processo social e cultural.

5.2.2. O método do estudo de caso comparativo

A problemática deste trabalho delimitou-se em averiguar como a universidade pública desenvolve ações de EA e se estas ações se relacionam de alguma forma com as bases da educação permanente difundidas principalmente pelas publicações da UNESCO na década de 1970. Por outras palavras, esta investigação originou-se do interesse em observar se a universidade pública, mediante o contexto internacional de políticas neoliberais de retração dos serviços sociais do Estado-Providência, é capaz de desenvolver ações críticas de EA.

Dada a prerrogativa das qualidades de exequibilidade duma investigação, foi necessário delimitar o tema de forma objetiva e plausível, ainda no processo de formulação das perguntas de partida do trabalho, para evitar que a pesquisa enveredasse por percursos incompatíveis com o prazo institucional do trabalho. Desta maneira, as referidas perguntas de partida definiram as ações de extensão universitária na EA como o objeto empírico da investigação.

Entretanto, para especificar ainda mais o estudo de forma que o mesmo pudesse ser investigado cientificamente e objetivamente, foram selecionados duas iniciativas universitárias que desenvolvem ações na EA e publicam trabalhos de investigação científica acerca de seus estudos e de suas atividades. Esta pré-análise e a garantia duma quantidade razoável de materiais a serem pesquisados foi determinante para a definição da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho e do Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Unesp como a explicitação do objeto empírico.

O facto de escolher duas ações localizadas em diferentes contextos compreendeu a perspetiva de aumentar significativamente as dimensões de análise e as interpretações acerca destas ações. Ao mesmo tempo, a escolha das duas ações não foi aleatória, pois envolveu o conhecimento prévio de dois programas universitários consolidados ao longo dos anos e localizados em dois países com ligações históricas, linguísticas e com algumas semelhanças sociais e económicas que permitiriam enriquecer e estreitar o diálogo. Os panoramas apresentados para esta investigação foram determinantes para a escolha do estudo de caso

comparativo como método apropriado para observar ambas as iniciativas e para coletar informações precisas para a análise.

O método do estudo de caso surgiu como uma possibilidade da metodologia qualitativa de delimitar e estudar uma “faceta isolada, mas dum tecido espesso em dimensões articuladas do social” (Costa, 2009, p. 137). Para António Firmino da Costa, este método de pesquisa de terreno fundamentou-se em procedimentos específicos para uma “descrição fina” dos aspetos investigados intensivamente, através duma pluralidade de técnicas de recolhas de dados a serem obtidos diretamente pelo investigador. Atento à validade do procedimento de investigação, Max Weber (1998, p. 109) configurou a redução deliberada do material empírico como uma forma de garantir a objetividade da pesquisa científica, pois:

“[...] quanto mais vasto é o campo abrangido pela validade de um conceito genérico – isto é, quanto maior a sua extensão – tanto mais nos afasta da riqueza da realidade, posto que, para poder abranger o que existe de comum no maior número possível de fenómenos, forçosamente dever ser o mais abstrato e pobre de conteúdo. No conhecimento das ciências da cultura, o conhecimento geral nunca tem valor por si próprio”.

Assim, o estudo de caso emergiu nesta pesquisa como um método organizativo de práticas de recolha de dados de forma objetiva dentro duma área de trabalho bem delimitada (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89). Segundo Clara Coutinho (2011, pp. 294-295), o estudo de caso possibilitou aos investigadores uma maneira de estudar problemáticas tão diversas que fez-se necessário delimitar o que seria o *caso*, e quais as diferentes possibilidades de estudá-lo em profundidade e complexidade. A abrangência deste método levou a autora a destacar alguns investigadores¹³ que propuseram formas de categorização do estudo de caso de maneira a organizar os procedimentos relevantes para cada caso específico.

Neste domínio, o estudo de caso desta investigação, segundo a proximidade com as categorias elaboradas por Bogdan e Biklen (1994, p. 90), foi classificado como um “estudo de caso de observação” de duas iniciativas universitárias. Apesar deste estudo de caso também apresentar algumas semelhanças com outra categoria definida pelos autores como “estudos de caso de organizações numa perspetiva histórica”, Bogdan e Biklen (*ibid.*) definiram o estudo de caso de observação em educação, como uma possibilidade de escolher uma organização e centrar-se num especto particular ou em algum programa específico desenvolvido pela mesma.

¹³ Especificamente, os autores citados por Clara Coutinho foram: Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*, Coleção ciências da educação. Porto: Porto Editora; Yin, Robert (1994). *Case Study Research: design and methods* (2ªed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications; Gomez *et al.* (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

O cerne desta pesquisa fundamentou-se em observar as concepções de EA adotadas por ambos os projetos e em destacar como estas concepções influenciam nas suas atividades desenvolvidas nos seus respectivos contextos. Os informantes chave relacionados para as técnicas de entrevista apresentaram a característica comum de conhecerem muitos detalhes históricos dos dois projetos devido a larga experiência dos mesmos nestas ações, porém o foco deste estudo de caso esteve em compreender a origem e as transformações da concepção de EA ao longo do tempo para traçar um quadro geral propedêutico ao estudo atual das iniciativas desenvolvidas.

A elaboração dum trabalho descritivo da UEA e do PEJA exigiria maiores aprofundamentos em reconstituições históricas e um maior acesso a diversas pessoas que participaram de ambas as ações, desde os gestores e os coordenadores até os participantes e o público-alvo. Objetivando-se na concepção de EA desenvolvida pelas duas iniciativas, a presente investigação não se predispôs a destacar todos os acontecimentos, mas somente os mais relevantes, resguardando esforços para investigar os significados e os processos de relações desenvolvidas.

Outra característica deste estudo de caso foi categorizada por Bogdan e Biklen (1994) como um “estudo de caso comparativo constante”, devido ao facto de estudar simultaneamente duas iniciativas universitárias em cenários diferentes. Essa característica confere a este trabalho um carácter não só descritivo, mas também analítico, ao passo que a organização dos procedimentos exige a compreensão de diferentes dimensões contextuais que são categorizadas de forma a objetivar a pesquisa comparada.

O estudo de caso é um procedimento metódico que exige tempo (*Id., Ibid.*, p. 95), e quando estipulado sobre duas ou mais realidades, aumenta-se os cuidados com a exequibilidade e com a organização das atividades. Contudo, as suas ferramentas de observação de cunho qualitativo permitem o estudo específico de ações únicas, singulares e desenvolvidas em lógicas distintas das normalmente apresentadas. A partir da proposta de contextualização histórica do percurso da EA em Portugal e no Brasil, desenvolvida no enquadramento teórico da presente investigação, percebeu-se que a instituição universitária de ambos os países estudados não foi entendida como um espaço oficial ou tradicional de EA.

Dessa forma, as ações de extensão universitária na EA analisadas nesta investigação não estiveram normatizadas, ou orientaram-se por parâmetros e legislações nacionais comuns a todas as universidades. Assim, tendo em vista estas constatações, a presente investigação veio

a delimitar o seu estudo na observação compreensiva das ações de intervenção levadas a cabo pela Universidade do Minho e pela Unesp na EA de seus países, procurando especificar as conceções, abordagens e metodologias assumidas e desenvolvidas pela UEA e pelo PEJA.

Enquanto a fundamentação teórica desta investigação ocupou-se em refletir e estruturar os diversos posicionamentos dos autores que dissertaram sobre o tema do trabalho, com o intuito de criar uma ótica de análise; a investigação empírica teve como finalidade “formar uma cadeia de evidências” sobre o caso a ser estudado, para legitimar cientificamente a observação e a compreensão do processo social escolhido (Coutinho, 2011, p. 300). Segundo Coutinho (*ibid.*), a validação duma investigação qualitativa não deve ser realizada pelos instrumentos duma investigação quantitativa, pois ambas apresentam lógicas diferentes entre si. Assim, o estudo de caso é uma forma de registar muitos pormenores que passam despercebidos, mas que explicitam empiricamente diversas reflexões teóricas desenvolvidos na primeira parte do trabalho.

Estas definições sobre a delimitação do estudo de caso foram imprescindíveis à exequibilidade da investigação, principalmente no que diz respeito ao programa da Unesp que desenvolve-se simultaneamente em sete municípios diferentes do Estado de São Paulo. A seleção, apenas dos coordenadores dos programas como informantes-chave para as entrevistas, evitou demasiadas deslocações, facilitando o contato e o acesso aos sujeitos dentro do prazo da investigação, e de forma a não saturar a quantidade dos dados recolhidos.

5.2.3. As técnicas de recolha de dados

De entre os instrumentos de recolha de dados desta investigação, duas técnicas específicas foram selecionadas com base nos critérios e nas possibilidades dum estudo de caso numa investigação de natureza qualitativa. A análise documental e as entrevistas aos informantes-chave compuseram esse conjunto de técnicas selecionadas. A análise documental foi escolhida como forma de detalhar alguns assuntos relevantes à história das duas ações e ao mesmo tempo, averiguar em materiais oficiais, como as conceções de EA transparecem nos documentos. A entrevista a informantes-chave foi selecionada por se entender que essa técnica possui flexibilidades que permitem ao entrevistado ultrapassar as respostas pontuais, afirmativas ou negativas. A entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 108), “permite ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo”.

A exploração das duas técnicas comentadas, também relacionou-se com perspectiva de utilizar fontes de evidências diversificadas, ao longo duma investigação empírica (Coutinho, 2011, p. 299). Coutinho expressou a legitimidade do trabalho empírico através da prática de investigação em fontes variadas, como forma de observar aspetos diferentes do mesmo fenómeno (*Id., Ibid.*). Desta maneira, a análise documental e a análise das entrevistas assumem, neste trabalho, o papel de construção da base de dados empíricos recolhidos no estudo de caso.

5.2.3.1. A análise documental

A investigação documental remete-se a uma técnica de análise crítica de materiais produzidos ao longo da história que auxiliam o investigador a obter dados pertinentes a respeito de seu objeto empírico. Dentre as diversas possibilidades de materiais passíveis de análise, a presente investigação selecionou apenas as fontes documentais impressas e produzidas em carácter oficial pela UEA e pelo PEJA. Descartando-se assim uma gama de fontes audiovisuais, iconográficas, fotográficas e de demais escritos não oficiais que foram produzidos pelos dois projetos, mas que demandariam demasiado tempo para a análise. A definição da tipologia do material a ser investigado organizou os esforços à compreensão em maior profundidade dos objetivos levantados.

Bogdan e Biklen (1994, p. 180) destacaram a análise dos documentos oficiais, reduzidos em categorias, como dados de uma investigação qualitativa que expressam a “perspectiva oficial” dos sujeitos que os produzem, de forma a ressaltar componentes pertinentes para a compreensão dum “verdadeiro retrato” das organizações estudadas. Para os autores, estes materiais são passíveis de uma categorização entre os documentos oficiais internos e os documentos externos (*Id., Ibid.*, p. 181).

Os documentos internos abarcam um conjunto de produções elaboradas para circulação dentro de uma organização, normalmente relativos a memorandos e outros tipos de comunicações que tendem a ser produzidos de cima para baixo dentro da organização. Esta característica possibilita à compreensão do funcionamento interno de uma organização, no que tangencia questões relativas à “cadeia de comando oficial” e às “regras e regulamentos oficiais”, expressando o estilo de liderança e de participação interna das decisões (*Id., Ibid.*).

Os documentos de comunicação externa exprimem os materiais produzidos pelos sujeitos para o consumo público, tais como livros, artigos, textos publicados em atas de eventos

e congressos científicos etc. Devido a este carácter de democratização das atividades realizadas, estes documentos apresentam-se como uma fonte de fácil acesso e, através deles, possibilitou-se explorar a expressão direta e formal dos valores que da UEA e do PEJA. Somando a isto, abre-se um caminho para a relação entre as produções e o contexto vivenciado pelos projetos na época de cada publicação. Para Erasmie e Lima (1989, p. 41), analisar esta derivação dos dados documentais a partir do contexto de sua produção é o que garantiria o significado histórico à prática de investigação documental.

A investigação documental adquire pertinência para a investigação principalmente quando não se tem “acesso às pessoas que constituem as fontes originais” (*Id., Ibid.*). Os autores (*Id., Ibid.*, p. 40) apresentaram uma outra categorização para as fontes documentais, na qual optou-se pela divisão entre as *fontes primárias*, sendo aquelas produzidas mais próximas ao acontecimento que se pretende estudar, e as *fontes secundárias*, que estariam mais afastadas destes acontecimentos numa escala temporal.

Judith Bell (2002, p. 91) também validou a categorização entre fontes primárias e secundárias, porém, com ressalvas às oscilações entre ambas de acordo com o ponto de vista de cada investigador. Ainda assim, a autora propôs uma divisão das fontes primárias entre as *fontes deliberadas* e as *fontes inadvertidas*. As fontes deliberadas implicam numa tentativa “deliberada de preservar determinados dados para o futuro”, através de autobiografias, diários e documentos de autojustificação. Quanto às fontes inadvertidas, a autora agrupou todas as fontes elaboradas para um fim prático e contemporâneo, normalmente produzidas “pelos processos dos governos local e central e a partir do trabalho diário do sistema educativo”, tais como corpos legislativos, de departamentos governamentais e autoridades locais (*Id., Ibid.*).

Por fim destaca-se ainda o tratamento de análise crítica de todos os dados selecionados para a investigação como uma forma de validar cientificamente os dados levantados por meio destas fontes tal como definiram Erasmie e Lima (1989, p. 40):

“Uma vez coligidas, as fontes de informação têm de ser submetidas a uma análise crítica com vista a apurar da sua autenticidade. Deve-se procurar duas espécies de provas. Primeiro: o documento é aquilo que parece ser? É um registo verdadeiro? Foi escrito por quem se diz ser o autor do documento? Com que finalidade foi escrito? A isto chama-se *crítico extrínseco*. A segunda espécie de *crítico* destina-se a apurar o significado e a fidelidade dos dados contidos no próprio documento. Os dados são de confiança? Que fontes foram usadas? As afirmações merecem créditos? Etc. Este é o *crítico intrínseco*”.

Essas possibilidades de categorização propostas pelos autores citados auxiliaram na escolha dos documentos relevantes à UEA e ao PEJA de forma a reduzir a quantidade de

materiais a ser analisada sem comprometer na qualidade dos dados levantados. Através de cruzamentos entre as categorias descritas, serão analisadas no próximo capítulo os seguintes documentos oficiais:

- Legislações nacionais específicas da Educação Superior de Portugal e do Brasil
- Trechos específicos dos Regimentos Gerais da Universidade do Minho e da Unesp que tratem da temática da extensão universitária
- Livros e artigos relacionados à história da UEA e do PEJA
- Livros e artigos que descrevam em profundidade algumas atividades práticas da UEA e do PEJA

5.2.3.2. O inquérito por entrevistas semiestruturadas

As entrevistas compreendem uma técnica de recolha de dados específica da metodologia qualitativa e distinguem-se “pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193). Esta técnica permite ao investigador recolher dados em profundidade ao passo que regista as experiências e os pontos de vista de sujeitos que vivenciaram e participaram ativamente do estudo em questão. É pela entrevista que o investigador recolhe as diferentes interpretações de seus interlocutores através das linguagens e das categorias mentais dos mesmos (*Id., Ibid.*, p. 195).

Considerada durante muito tempo como uma técnica tendenciosa e sem muito rigor científico, a entrevista tornou-se capaz de ultrapassar certos pré-conceitos acerca de sua objetividade quando os investigadores passaram a desenvolver esta técnica a obtenção de dados concisos para os exercícios de teste das hipóteses de trabalho. A elaboração duma entrevista como técnica de pesquisa qualitativa não correspondeu a uma simples conversa entre investigador e o sujeito acerca de qualquer assunto, pois ainda que um investigador optasse por uma entrevista aberta na qual apenas registre as falas dos sujeitos sem intervir ou direcioná-las, após a transcrição das gravações, seria necessário um trabalho de seleção do trechos mais relevantes à investigação através de técnicas específicas de categorização de dados.

Na presente investigação optou-se por desenvolver as entrevistas de forma semiestruturada, correspondendo a um meio-termo entre a entrevista aberta, tal como foi detalhada no parágrafo anterior, e a entrevista estruturada na qual o investigador define antecipadamente todas as questões, quase que de forma fechada, e mecanicamente, dita-as aos

inquiridos. O equilíbrio proposto entre os dois formatos de maior ou menor estruturação numa entrevista, tem por objetivo organizar os temas principais a serem comentados pelos informantes de forma a evitar uma saturação de dados não relevantes à pesquisa.

Mais do que simplesmente questões diretas e incisivas, o investigador que se apropria do modelo de entrevista semiestruturada desenvolve “uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (*Id., Ibid.*, p. 194). Bogdan e Biklen (1994, p. 136) consideraram a entrevista semiestruturada com uma forma “de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”, ainda que isso reduzisse a possibilidade de descobrir como é que “os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão”. A entrevista semiestruturada exige uma maior concentração do investigador ao longo da atividade com o informante, pois a sua flexibilidade permite que o investigador interfira, durante o momento apropriado, reelaborando perguntas sobre alguns temas que não estiveram contemplados nas falas dos sujeitos, ou mesmo criando novas perguntas e novos temas a partir da fala dos próprios inquiridos.

Judith Bell (2002) alertou para o risco da parcialidade no desenvolvimento numa entrevista, tanto na formulação das questões elaboradas pelo investigador, quanto na tentativa do inquirido em procurar corresponder às expectativas do investigador, ou ainda durante o processo final de análise de dados realizado pelo investigador. A possibilidade de indução na organização, no desenvolvimento e na interpretação numa entrevista é inerente numa investigação qualitativa devido ao facto de se tratar numa atividade humana. Contudo, a organização do processo desta técnica e a objetividade do tratamento dos dados garantem uma mensuração apropriada do seu teor científico.

Os temas abordados nas entrevistas foram selecionados de acordo com os objetivos e com as hipóteses de trabalho, abordando questões relativas às origens dos dois projetos; aos seus objetivos gerais e específicos; às conceções de EA adotadas; aos principais referenciais teóricos e às principais práticas desenvolvidas; às alterações ocorridas ao longo da história; aos sistemas de financiamento e de parcerias; às investigações e às publicações realizadas; às principais características que os diferenciam de outras ações de EA; às contribuições dos projetos de extensão às universidades e à comunidade envolvida; ao *status* das ações de extensão dentro da própria universidade; aos sistemas de avaliação internos e externos aos projetos; à autonomia dos projetos em realizar as suas atividades; aos seus maiores desafios enfrentados e/ou superados; e as perspetivas para a continuidade das duas ações.

A partir das orientações de Erasmie e Lima (1989, p. 89) para o estabelecimento duma metodologia da entrevista, os temas e a organização das entrevistas desta investigação foram estruturados de maneira a dividir, abstratamente em fases, as ordens das questões e dos tópicos levantados aos informantes. A primeira fase compreendeu assuntos mais introdutórios e questões mais abertas, com o objetivo de saber como o entrevistado iniciou as suas atividades, quais foram as suas formações, e os cursos de formação que frequentou. A segunda fase das perguntas incidiu na recolha de informações e de conhecimentos dos entrevistados sobre a história e as características gerais dos projetos, pois normalmente os assuntos trabalhados nesta fase intermediária são mais precisos e menos pessoais.

A terceira fase, considerada a principal pelos autores (*Id., Ibid.*), aprofundou-se em estimular os entrevistados a fornecerem “informações de natureza pessoal”, comparando o trabalho desenvolvido pelos programas universitários com as demais ações de EA realizadas fora da universidade, ou procurando dados sobre qual seria a importância que a universidade confere a este trabalho na visão dos entrevistados, ou então quais seriam os motivos das principais dificuldades e dos principais desafios. Por fim, a quarta fase incumbiu-se de concluir as entrevistas, realizando algumas perguntas complementares e conduzindo os temas para um nível mais genérico (*Id., Ibid.*, p. 90). Todas as perguntas foram elaboradas de acordo com cada entrevistado e decorreram de maneiras distintas e variadas. As intervenções do investigador acentuavam-se ou reduziam-se de acordo com as falas dos entrevistados e de acordo com os intervalos que os mesmos proporcionavam durante as suas colocações. Contudo, a última pergunta esteve sempre padronizada no sentido de saber o interesse dos entrevistados em comentar mais algum tema ou mesmo em abordar outros temas que estiveram ausentes durante a entrevista.

Durante uma entrevista, o investigador pode tomar notas e observar as diferentes expressões corporais e os variados tons de voz do entrevistado de acordo com cada questão, e posteriormente, reportar estes detalhes durante a transcrição das entrevistas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136). Porém, as transcrições deste trabalho, mediante as mais de cinco horas de material gravado, estiveram objetivadas na recolha específica dos significados a partir dos conteúdos expressos por cada informante, embora tenha-se dado algum destaque a certos silêncios e risos dos entrevistados.

Cabe ainda destacar que os entrevistados selecionados receberam uma cópia digital do projeto da presente investigação antes de participarem das atividades e consultaram

previamente o roteiro de questões e temas a ser interpelado pelo investigador. A familiarização dos entrevistados com o tema da EA, com as ações da UEA e do PEJA, e com a prática de entrevistas da pesquisa qualitativa, facilitou o desenvolvimento da atividade que transcorreu sem incidentes e possibilitou uma considerável recolha de dados aprofundados do tema através do ponto de vista de pessoas que estiveram presentes e foram fundamentais para o funcionamento da UEA e do PEJA.

Estes detalhes acerca do desenvolvimento das entrevistas desta investigação englobam uma preocupação ética do trabalho em publicar o consentimento dos entrevistados em participarem numa investigação qualitativa; em demonstrar claramente os objetivos da investigação aos entrevistados e, em proteger os sujeitos de qualquer tipo de danos ou problemas futuros (*Id., Ibid.*, p. 75). Com vista à fidelidade dos dados recolhidos por esta técnica, a transcrição das gravações de cada entrevista foi enviada digitalmente aos respetivos informantes para que os mesmos autorizassem a publicação dos textos, na íntegra, na seção de apêndices desta dissertação.

5.2.4. As técnicas de análise dos dados: a análise de conteúdo

A organização estrutural e condicionada desta investigação, compreendida numa metodologia qualitativa, que através da delimitação proposta pelo método do estudo de caso comparativo selecionou a análise documental e o inquérito por entrevistas como técnicas de recolhas de dados, também influenciou na abordagem e na escolha das técnicas de tratamento e análise de dados. Conforme a coerência entre todas as partes da investigação, a análise de conteúdo foi a técnica escolhida para reduzir e organizar todos os dados disponíveis nos documentos selecionados e nas entrevistas transcritas. Devido a profundidade e sistematização de seus estudos acerca do tema a ser especificado neste tópico, a obra *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin (2009) foi fundamental para a compreensão e escolha deste “conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

O histórico da análise de conteúdo remete-a para o desenvolvimento de investigações quantitativas atentas à análise de contingência e de frequência numa perspetiva hermenêutica do discurso simbólico e polissêmico (*Id., Ibid.*, pp. 21-22). A análise qualitativa do conteúdo verifica a presença e a ausência de uma dada característica contida na mensagem com o objetivo de realizar um tratamento descritivo para futuras inferências e interpretações baseadas

nos resultados. A categorização de fragmentos da comunicação caracterizou esta prática de redução de dados como uma técnica de organização dos conteúdos em “gavetas” que auxiliam no processo de análise objetiva de grandes quantidades de dados e na formulação de deduções lógicas e justificadas dos significados.

Entretanto, os estudos de Bardin sobre as possibilidades da análise de conteúdo e a sua utilização histórica em investigações científicas contribuíram para evidenciar que esta técnica não se aplicou somente à pesquisa quantitativa. Para a autora, a análise qualitativa e quantitativa diferenciam-se em campos de ação e exigem que a abordagem da análise de conteúdo tome formas compatíveis mediante a característica de cada metodologia. Enquanto a análise quantitativa apropria-se com maior afinidade de “dados descritivos através dum método estatístico”, a análise qualitativa “corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses” (*Id., Ibid., p. 141*).

Bardin (*Ibid.*) considerou a análise qualitativa válida principalmente para a “elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”, onde o objetivo primordial inscreveu-se na “compreensão exacta do sentido”. Enquanto um exercício de comparação, a sistematização e a definição exata da frequência conferiram uma maior fidelidade à análise quantitativa, enquanto a rigorosidade da análise qualitativa, por não trabalhar com a exatidão da aparição de frequências, foi verificada através do exercício constante do investigador em reler sucessivamente material, buscando diversas aproximações e interpretações que o auxiliem a desconfiar das evidências e a aumentar a compreensão do significado da mensagem.

A utilização da análise de conteúdo nesta investigação orientou-se pelos métodos descritos por Bardin para o desenvolvimento desta técnica. No que compete a organização da análise, os materiais estiveram divididos nos seguintes pólos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise compreendeu o período de escolha criteriosa dos documentos a serem analisados, a definição dos indicadores em função das hipóteses de trabalho e a edição e organização dos materiais tais como transcrição das entrevistas e a seleção dos trechos mais pertinentes de cada documento. A exploração do material consistiu em codificar e decompor os materiais seleccionados na pré-análise para possibilitar as inferências e as interpretações a serem realizadas no tratamento dos resultados (*Id., Ibid., p. 128*).

Para este trabalho, a codificação correspondeu à transformação dos dados em unidades para a expressão do conteúdo. Utilizando-se das definições de unidades de registo e de contexto para a organização de categorias e redução dos elementos mais relevantes das comunicações, a presente investigação optou pelo *tema* como a sua unidade de registo para a definição “do segmento de conteúdo a considerar como unidade base” organizativa das categorias. A opção pela análise temática foi em decorrência, principalmente, da possibilidade em constatar os “núcleos de sentido” das entrevistas realizadas. A unidade de contexto surgiu como forma de garantir a exatidão dos temas escolhidos para a unidade de registo de forma contextualizar o sentido de cada escolha dentro duma perspectiva teórica (*Id., Ibid.*, pp. 130-131).

A escolha cuidadosa da unidade de registo fez-se determinante para a definição semântica dos critérios de categorização dos materiais empíricos coletados. Esta forma de organização e redução dos dados através de categorias esteve delimitada e definida nos estudos de Bardin (*Ibid.*, p. 145):

“A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento este efectuado em razão das características comuns destes elementos”.

Por último, cabe ainda destacar a inferência como um processo fundamental do desenvolvimento da análise de conteúdo nesta investigação. Por se tratar duma investigação qualitativa a utilização da análise de conteúdo configurou-se num instrumento de diagnóstico das mensagens singulares e provenientes das entrevistas semiestruturadas, em que as inferências realizadas fundam-se na presença do índice; no caso desta investigação a opção foi pelo tema, “e não sobre a sua frequência de aparição em cada comunicação” (*Id., Ibid.*, p. 142).

CAPÍTULO VI - POLÍTICAS E AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EA EM PORTUGAL E NO BRASIL: O PROCESSO DE IMERSÃO E DE EMERSÃO DOS DADOS EMPÍRICOS RECOLHIDOS E A PROPOSTA DE SIGNIFICAÇÃO DAS AÇÕES DE INTERVENÇÃO DESENVOLVIDAS PELA UEA E PELO PEJA NA EA

Orientando-se pela descrição do processo metodológico elaborado para esta investigação, o presente capítulo incidiu especificamente no tratamento e na análise dos dados empíricos recolhidos durante a pesquisa de campo. O exercício de tratamento do material empírico teve como objetivo a evidenciação e a sistematização das informações pertinentes à compreensão dos dois fenómenos selecionados para este estudo de caso comparativo, de forma a obter subsídios necessários para a confirmação/infirmação das hipóteses de trabalho construídas no projeto de investigação desta dissertação.

No intuito de desenvolver os objetivos metodológicos deste estudo, *a análise de conteúdo* foi a técnica escolhida para a organização sistemática das informações recolhidas e para a articulação deste material empírico com os parâmetros conceituais abordados nos capítulos de fundamentação teórica e estruturados na proposta do modelo teórico de análise desta investigação. Entretanto, compreendendo o processo de delimitação e de constituição dos objetos de estudo como uma operação necessária para a exploração do material empírico em diversas dimensões, e para a realização do processo de inferências e de interpretação do investigador, a estrutura deste capítulo foi dividida em quatro partes articuladas entre si.

As duas primeiras partes deste capítulo corresponderam ao trabalho de aprofundamento descritivo, histórico e fenomenológico da UEA e do PEJA. Assim, partido do pressuposto que as duas ações de extensão universitária selecionadas por esta investigação se configuraram como estruturas de intervenção na EA oriundas de instituições universitárias distintas e inseridas nos contextos específicos de seus respetivos países, a primeira parte deste capítulo procurou caracterizar a Universidade do Minho e a Unesp através duma análise documental realizada em dispositivos legais e em demais documentos oficiais que estruturaram e orientaram o funcionamento das instituições em estudo, bem como analisar a conceção das ações de extensão universitária expressa nos documentos oficiais produzidos pelas duas universidades.

Enquanto uma ação complementar à desenvolvida na primeira parte e assente na delimitação dos dois objetos, a segunda parte deste capítulo centrou-se especificamente na

reconstrução histórica das duas ações de extensão, caracterizando-as e destacando os seus percursos, objetivos, estruturas de funcionamento, recursos financeiros, e as suas principais ações levadas a cabo. Subsidiado pelos dados empíricos recolhidos nos documentos oficiais e nos inquéritos por entrevistas realizados com os quatro informantes-chave que participaram ativamente das ações desenvolvidas pela UEA ou pelo PEJA, este estudo de descrição histórica procurou evidenciar o processo de constituição destas iniciativas universitárias na EA e observar as principais regularidades e possíveis roturas durante o período de suas existências institucionais.

As duas últimas partes deste capítulo compreenderam o exercício prático e organizativo da sistematização trifásica da análise de conteúdo proposta nos estudos de Bardin (2009, p. 41), procurando enumerar as características dos textos na “fase de descrição analítica”, deduzir logicamente o processo de produção das características enumeradas na “fase de inferências” e conceder uma “significação” a estas características na “fase de interpretação”. Nesse sentido, a terceira parte correspondeu à principal e mais longa atividade deste capítulo, incidindo no estudo das diferentes dimensões de análise das duas ações de extensão e, buscando comparar e confrontar os dados empíricos com os parâmetros conceituais estruturados no modelo teórico de análise como uma possibilidade de estabelecer correspondências entre as estruturas semânticas e as estruturas sociológica dos enunciados (*Id., Ibid.*).

A partir das várias operações realizadas em cada uma das dimensões analisadas na terceira parte, a quarta parte deste capítulo esteve incumbida de realizar a interpretação final dos dados empíricos recolhidos no intuito de enriquecer os resultados e a validade dos processos de inferências e de interpretação de cada uma das dimensões levados a cabo na terceira parte (*Id., Ibid.*, p. 44). Evidentemente, o trabalho desenvolvido nas quatro partes deste capítulo enquanto um procedimento operacional aplicado à investigação de natureza qualitativa não correspondeu a uma atividade neutra ou impermeável ao caráter subjetivo do investigador. Dessa forma, assumindo as considerações de Max Weber sobre “a ‘objetividade’ do conhecimento no campo das ciências sociais” (1998, pp. 135-136), procurou-se delimitar ao longo do capítulo as dimensões de análise para demonstrar ao leitor, com o máximo de exatidão possível, quais foram os dados empíricos ordenados nas categorias subjetivas elaboradas pelo investigador que vieram a resultar na significação dos dois fenómenos sociais analisados neste trabalho.

6.1. O PROCESSO DE CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO MINHO E DA UNESP

Assente no processo de caracterização da realidade social e institucional da UEA e do PEJA, a primeira parte deste capítulo desenvolveu a proposta de constituição intelectual das duas instituições de ensino superior que regimentaram e regularam as ações de extensão universitária em estudo. A considerar que no “seu processo de institucionalização, as universidades fixaram e mantiveram inúmeros elementos próprios, de natureza nacional ou regional, face às especificidades de ordem política religiosa, cultural, económica, das quais resultaram distintos modelos” (Lima, Azevedo & Catani, 2008, p. 45) a proposta de perspetivação histórica da Universidade do Minho e da Unesp procurou estudar algumas particularidades da constituição normativa e do funcionamento administrativo destas instituições, coincidentemente criadas em meados da década de 1970 por meio de políticas públicas promulgadas pelos seus respetivos Estados.

Para tanto, realizou-se uma análise diacrónica das principais legislações nacionais que criaram, estruturaram e regulamentaram institucionalmente as duas universidades, bem como aprofundou-se o estudo dos Estatutos e de demais documentos oficiais que regimentaram os órgãos internos e as ações da Universidade do Minho e da Unesp. O processo de constituição desenvolvido com cada uma das universidades foi propedêutico para a análise da conceção de extensão universitária assumida por ambas as instituições em seus documentos oficiais. Como a presente investigação não realizou inquéritos por entrevistas com os responsáveis pelo desenvolvimento das ações de extensão universitária da Universidade do Minho e da Unesp, os estudos desta primeira parte do capítulo centraram-se numa análise documental desenvolvida por critérios de “classificação-indexação” das fontes consultadas, com o objetivo de criar uma “representação condensada da informação, para consulta e armazenamento” (Bardin, 2009, p. 48).

6.1.1. A Universidade do Minho

As fontes selecionadas para este exercício de caracterização institucional da Universidade do Minho foram categorizadas da seguinte maneira: a) em “fontes inadvertidas” (Bell, 2002, p. 91), compreendendo as principais legislações da educação superior promulgadas pelo Governo português durante o período temporal de existência da Universidade do Minho; b)

em “fontes internas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180), produzidas deliberadamente pela própria universidade e que auxiliaram na compreensão da estrutura da instituição em estudo.

E para estudo da conceção de extensão universitária da Universidade do Minho, além da análise dos artigos específicos e destinados a esta atividade académica que constaram nas fontes documentais selecionadas para a caracterização da universidade, acrescentou-se mais três documentos oficiais produzidos pela própria instituição, sendo estes: o Programa de Ação para o Quadriênio 2009-2013; o Relatório de Atividades de 2010; e o Relatório de Contas e de Gestão de 2010.

6.1.1.1. A caracterização histórica e institucional

A Universidade do Minho foi criada durante o regime antidemocrático de Marcelo Caetano em Portugal, no início da década de 1970, e esteve vinculada às reformas educativas levadas a cabo por Veiga-Simão, então Ministro da pasta de educação. O Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de agosto procurou expandir o ensino superior português ao consagrar a criação das “Universidades Nova de Lisboa, de Aveiro e do Minho e do Instituto Universitário de Évora”, que se integrariam às seis instituições universitárias já existentes naquela altura. Conforme o texto da referida legislação: “o plano de expansão e diversificação do ensino superior foi definido pelo governo para corresponder à necessidade de assegurar o desenvolvimento social e económico do país”, elevando “o número de cientistas, técnicos e administradores de formação superior dotados de capacidade crítica e inovadora”.

Sob a bandeira-projeto do desenvolvimento humano, cultural, social e económico, a Universidade do Minho estabeleceu-se como uma instituição pluridisciplinar com sede em Braga e com dois polos universitários; um no município de Guimarães e outro no município de Braga, sendo integrados à instituição mais dois organismos: a Biblioteca Pública e o Arquivo Distrital. As funções das universidades criadas pelo Decreto-Lei n.º 402/73 estiveram delimitadas no artigo 2 deste documento, destacando-se o ensino, a investigação, a extensão cultural, os serviços à comunidade e a educação permanente como as principais ações das universidades na busca pela resolução de problemas de carácter regional e nacional.

No capítulo referente às “disposições transitórias e comuns” definiu-se que as universidades prestariam contas perante a Direção Geral do Ensino Superior e que a nomeação dos cargos institucionais ficaria a cargo do Governo. Durante o período inicial de instalação das

instituições, o Estado português conferiu às universidades apenas a autonomia administrativa e financeira, sem demais especificações quanto às “outras autonomias” típicas do trabalho universitário. Dessa forma, a Universidade do Minho iniciou as suas atividades de ensino no letivo no ano de 1976 e mesmo com o processo democrático do pós 25 de abril de 1974, somente em 1988 as instituições portuguesas de ensino superior vieram a ter estruturado e organizado em legislação nacional, a real dimensão da autonomia estatutária, científica, pedagógica e disciplinar¹⁴, bem como a definição do processo de homologação dos Estatutos institucionais.

Um ano após a aprovação da Lei n.º 108/88 de 24 de setembro, referente à autonomia universitária, a Universidade do Minho homologou os seus Estatutos através do Despacho Normativo n.º 80/89, que substituiu as medidas legislativas consagradas pelas Portarias n.º 926/82 de 2 de outubro; n.º 121/83 de 2 de fevereiro; n.º 613/84 de 18 de agosto; e n.º 306/88 de 13 de maio. As referidas medidas legislativas funcionaram como uma alternativa à inexistência duma lei orgânica da instituição, tendo em vista que o Decreto-Lei n.º 781-A/76 de 28 de outubro, relativo à gestão nos estabelecimentos de ensino superior, não foi aplicado às universidades portuguesas criadas em 1973.

Ancorando-se nas garantias democráticas de liberdade e de autonomia universitária conferidas às instituições portuguesas de educação superior, o primeiro Estatuto da Universidade do Minho contemplou e assegurou institucionalmente a autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar; e definiu o modelo organizacional da instituição através dum sistema matricial de envolvimento entre projetos de ensino, de investigação e de prestação de serviços. Destaca-se ainda neste documento, o artigo 76, que regulamentou a avaliação permanente da universidade segundo critérios e mecanismos internos da instituição.

O referido Estatuto veio a ser revisado após a aprovação da Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro, específica ao regime jurídico das instituições do ensino superior e aprovada pela Assembleia da República. O artigo 69 desta legislação previu a homologação e a publicação dos Estatutos das instituições universitárias portuguesas de forma a possibilitar determinadas alterações e reconfigurações normativas. No ano seguinte à publicação da referida legislação, a

¹⁴ Cabe destacar que na Constituição da República Portuguesa de 1976, o artigo 76, específico às universidades e ao acesso do ensino superior, consagrou que as instituições universitárias gozariam da autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira. Entretanto, o parágrafo referido não especificou e tampouco regulamentou a definição de cada uma destas “autonomias” conferidas às universidades portuguesas.

Universidade Minho viu homologado o seu Estatuto pelo Despacho Normativo n.º 61/2008 de 5 de dezembro.

As alterações realizadas no preâmbulo do Estatuto homologado demonstraram um alinhamento dos princípios e dos objetivos da Universidade do Minho com as propostas estratégicas do Governo português, e com as orientações difundidas pela agenda educacional do Processo de Bolonha. A reorganização do Estatuto visou a formatação da instituição para um “novo modelo de universidade adequado aos desafios do novo espaço europeu de ensino superior de educação e de investigação” (Despacho Normativo n.º 61/2008 de 5 de dezembro).

O princípio de internacionalização da instituição universitária, amplamente recomendado pelo Processo de Bolonha, esteve contemplado nos Estatuto da Universidade do Minho através do incentivo às práticas de intercâmbio, de transferências de conhecimento, e de adoção dum modo de monitorização e revisão da política de qualidade. Este sistema de avaliação institucional organizar-se-ia, segundo o artigo 114 do Estatuto, de acordo com “as orientações estabelecidas pelo sistema nacional e europeu de garantia da qualidade do ensino superior”.

6.1.1.2. A análise da conceção de extensão universitária da Universidade do Minho

A considerar pela reduzida quantidade de orientações e de artigos específicos às ações de extensão universitária no Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de agosto e na Portaria n.º 121/83 de 2 de fevereiro, não foi possível analisar com propriedade as orientações normativas do Governo português e da Universidade do Minho para produção do conhecimento académico e para o funcionamento organizacional das ações de extensão da instituição. Constatou-se pelo artigo 12 do Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de agosto, que as ações de extensão estiveram subentendidas como a prestação “de serviços à comunidade” a serem desenvolvidos através do estudo da cultura portuguesa, e que o regime de prestação destes serviços à comunidade das “universidades novas” seria definido com a criação dos respetivos Estatutos destas instituições.

Dessa forma, as diversas escolas e departamentos da Universidade do Minho já desenvolviam as suas ações de extensão universitária desde o início das atividades académicas da instituição. Entretanto, a análise documental realizada nesta investigação veio a constatar que foi somente após a homologação dos Estatutos, ocorrida em 1989, que a Universidade do Minho conferiu maior visibilidade para o desenvolvimento de suas ações de extensão universitária ao regulamentar este tipo de iniciativa em seus Estatutos e em demais documentos institucionais.

Enquanto o Estatuto deliberado pelo Despacho Normativo n.º 80/89 formalizou a estrutura funcional das unidades culturais, o Estatuto homologado em 2008, aprofundou-se na caracterização e nas incumbências destas estruturas voltadas especificamente para o desenvolvimento das ações de extensão universitária.

No texto deste último Estatuto, as atividades de extensão da Universidade do Minho estiveram contempladas nas missões e no objetivos da instituição como uma forma de interagir com a sociedade e de contribuir com o desenvolvimento social e económico da região, orientando-se pelo princípio de responsabilidade social. No intuito de organizar especificamente o desenvolvimento de suas ações de extensão universitária de cunho político-cultural, a Universidade do Minho criou no referido Estatuto o Conselho Cultural, que foi estabelecido institucionalmente como um órgão colegial de consulta do Reitor e do Conselho Geral, de gerenciamento das diferentes unidades culturais, e incumbido de integrar estas estruturas na sociedade.

As unidades culturais, segundo o artigo 104 deste Estatuto, estiveram delimitadas como “unidades com órgãos e pessoal próprios, que contribuem para a realização da política cultural da Universidade, promovendo a interacção com a sociedade e disponibilizando património cultural para o desenvolvimento de actividades de investigação e de interacção com a sociedade”. Enquanto o primeiro parágrafo do artigo 112, permitiu a cada unidade cultural a associação com outras unidades culturais “ou com outras entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras”, o segundo parágrafo do mesmo artigo possibilitou que os projetos de interação com a sociedade obedecessem aos seus próprios regulamentos, desde que aprovados pelo Reitor, ouvidos o Senado Académico.

Através da leitura dos últimos documentos citados, observaram-se algumas responsabilidades atribuídas às unidades culturais pela Universidade do Minho, no sentido de estas considerarem os interesses e as necessidades da comunidade externa para, posteriormente, fomentarem as suas ações de desenvolvimento local e regional. Por outras palavras, compreendeu-se durante a análise do Estatuto da instituição, que os artigos referentes às ações de extensão universitária estiveram orientados pelos princípios de responsabilidade social e procuraram estabelecer uma estrutura orgânica e permanente para a participação ativa da Universidade do Minho “na construção da coesão social” de sua comunidade externa (Santos, 2010, p. 74).

Entretanto, a partir de outros documentos oficiais produzidos e disponibilizados para consulta pública pela própria Universidade do Minho, constatou-se algumas “reconsiderações” da instituição quanto às dimensões fundamentais de suas ações de extensão. O Programa de Ação para o Quadriênio 2009-2013 da Universidade do Minho renovou o fomento às ações de interação da instituição com a sociedade, mas optou por destacar uma polarização das atividades de extensão universitária da Universidade do Minho: separando num primeiro grupo, as ações pautadas pela cooperação com o tecido económico-productivo e pelo empreendedorismo; e num segundo grupo, as atividades de índole cultural e desenvolvidas pelas unidades culturais (UNIVERSIDADE DO MINHO, 2009, pp. 5-6).

Esta distinção entre os dois tipos de atividades de interação com a sociedade também esteve evidente no Relatório de Atividades de 2010:

“A interacção com a sociedade realiza-se através de duas dimensões fundamentais: a interacção com o tecido económico e productivo envolvente, contexto em que têm grande relevância as entidades vocacionadas para a actividade de I&D e a transferência de tecnologia; a actividade cultural promovida pela UMinho, seja a realizada em trono do seu Conselho Cultural, que coordena as seis unidades culturais da Instituição, seja a que ocorre no quadro das unidades diferenciadas” (*Id.*, 2010a, p. 21).

A análise realizada no Relatório de Contas e de Gestão de 2010 demonstrou a assunção institucional da Universidade do Minho em adequar-se à ordem de prioridades das atividades académicas orientada pelos documentos interministeriais do Processo de Bolonha. Neste relatório analisado, as principais ações desenvolvidas pela universidade estiveram expostas na seguinte sequência: a) Investigação e desenvolvimento; b) Ensino; c) Internacionalização e mobilidade; d) Interação com a sociedade (*cf. Id.*, 2010b, p. 3). Por outras palavras, foi possível observar que o princípio de internacionalização da instituição constituiu-se como um *quarto pilar* das tradicionais atividades universitárias.

Para além da comentada diferenciação entre as ações de interação com a sociedade, a análise documental realizada no Relatório de Contas e Gestão de 2010 revelou uma prevalência conferida às atividades de interação com o tecido económico productivo sobre as atividades de cariz cultural. Embora as unidades culturais tenham sido citadas e listadas num tópico do texto, o documento institucional da universidade aprofundou-se prioritariamente na descrição de cinco projetos desenvolvidos em âmbitos económicos, tecnológicos, industriais e na área das engenharias; optando por não apresentar ao público qualquer tipo de detalhamento das ações desenvolvidas pelas unidades culturais, ou por outras estruturas da Universidade do Minho das áreas das Ciências Sociais e das Humanidades (*cf. Id., Ibid.*, pp. 40-41).

Em termos gerais, o estudo da concepção de extensão universitária da Universidade do Minho averiguou que, pelo Estatuto da instituição, as ações de extensão universitária estiveram fundamentadas pelas bases do projeto de legitimação social da universidade e pelos princípios de responsabilidade social (Saviani, 1991, p. 50), e que as unidades culturais foram dotadas de autonomia estatutária e de funcionamento. Porém, os três documentos oficiais produzidos pela instituição, aqui analisados, evidenciaram um processo de estratificação das ações de extensão universitária da Universidade do Minho ao diferenciarem as ações desenvolvidas pelas unidades culturais das ações de interação com o tecido económico-productivo.

Considerando as caracterizações da crise institucional analisada por Boaventura Santos (1994, p. 186) e os estudos desta investigação sobre os documentos produzidos pelo Processo de Bolonha, constatou-se que a dualização da ações de extensão universitária da Universidade do Minho, presente em três documentos institucionais produzidos no ano de 2010, convergiu com uma abordagem orientada pelos interesses de mercado, na qual a universidade divulga os seus diferentes “produtos” aos possíveis investidores externos (Chauí, 2003, p. 7; Santos, 1994, p. 190).

6.1.2. A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp

O *corpus* documental para o estudo da Unesp foi constituído por fontes “inadvertidas” (Bell, 2002, p. 91) e “internas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180), compreendendo algumas legislações brasileiras aprovadas para a educação superior e os documentos internos deliberados pela Unesp. Acrescentou-se ainda nesta análise, o estudo desenvolvido por Vaidergorn (2003) sobre a constituição *multicampi* da Unesp no interior do Estado de São Paulo.

No intuito de configurar um outro *corpus* documental para a análise da concepção de extensão da Unesp, a presente investigação analisou os artigos referentes a esta ação universitária nos documentos já explicitados para a caracterização da instituição e centrou-se também no estudo do Regimento de Extensão Universitária da Unesp (UNESP, 2000a) e do Plano de Desenvolvimento Institucional da Unesp de 2009 (UNESP, 2009). Contudo, para a compreensão do Regimento de Extensão Universitária deliberado pela Unesp, fez-se necessária a análise de dois documentos difundidos pela Rede Nacional de Extensão [RENEX], uma estrutura organizativa constituída pelos Pró-Reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras.

6.1.2.1. A caracterização histórica e institucional

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) foi criada pela Lei n.º 952 de 30 de janeiro de 1976 do Estado de São Paulo, ainda sob o Regime Militar presidido pelo General Ernesto Geisel. A referida legislação assinada pelo então governador de São Paulo, Paulo Egídio Martins, conferiu à Unesp o *status* de entidade autárquica de regime especial e incorporou à instituição quinze institutos isolados de ensino superior espalhados pelo interior do Estado de São Paulo. A Unesp surgiu com uma ação do Governo para o oferecimento da formação educacional superior, face à crescente demanda populacional do interior paulista, que na década de 1950 comportou um considerável aumento da área urbana, do setor terciário, e das oportunidades de emprego em diversas cidades situadas num espaço geográfico tradicionalmente marcado pelas extensas fazendas de plantação de café (Vaidergorn, 2003).

A consolidação dessas cidades do interior de São Paulo correlacionou-se com a rota da linha férrea construída inicialmente em meados do século XIX para escoar a produção rural do interior do Estado para o porto da cidade de Santos (*Id., Ibid.*, p. 26). Segundo José Vaidergorn, a crise de 1929 e a interrupção da política protecionista dos preços do café foram determinantes para o rápido processo de industrialização e modernização de muitos municípios do interior do Estado de São Paulo no período de 1930-1955. Para o autor, “essas novas condições passaram a exigir novos tipos de serviços de apoio, como transportes, comunicações, finanças, e uma rede de educação, do ensino básico, médio, técnico-profissional até superior” (*Id., Ibid.*, p. 165). Os institutos isolados de ensino superior criados no final da década de 1950 foram estadualizados e funcionaram como uma estrutura inicial das diferentes unidades da Unesp, distribuídas pelo interior Estado de São Paulo.

O artigo 5 da Lei n.º 952 de 30 de janeiro de 1976 organizou a Unesp através de órgãos centrais (Conselho Universitário e a Reitoria) e de unidades universitárias. As receitas da universidade e as fiscalizações de suas atividades ficaram sob a responsabilidade do Poder Executivo, que estipulou uma série de disposições transitórias temporárias à Unesp até o momento da aprovação do Estatuto da instituição. O primeiro Estatuto da Unesp foi aprovado pelo Decreto Estadual Paulista n.º 9.449, de 26 de janeiro de 1977, o qual consagrou através do artigo 1, a autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar da instituição, e estruturou as atividades acadêmicas da Unesp segundo o desenvolvimento de ações de ensino, de pesquisa e de extensão de serviços à comunidade. Ainda no mesmo ano, o Regimento Geral

da Unesp foi aprovado pelo Decreto n.º 10.161 de 18 de agosto de 1977 de São Paulo, com a incumbência de complementar o Estatuto.

Na análise de Catani, Oliveira e Oliveira (1997, p. 269) a criação da Unesp foi uma ação determinante no planejamento do Governo de São Paulo para estadualizar universidades privadas e assim expandir as oportunidades de escolarização a nível superior, principalmente através do aumento da oferta dos cursos noturnos, tal como previsto no parágrafo único do artigo 253 da Constituição Estadual Paulista de 1989.

Após aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Universidade Estadual Paulista veio a alterar o seu Estatuto através da Resolução UNESP de 21 de fevereiro de 1989, aprovada mediante a publicação do Decreto n.º 29.720 de 3 de março de 1989 de São Paulo. A principal contribuição deste Estatuto consistiu em salvaguardar e renovar “o princípio de indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão” estabelecido pelo artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. No “quadro das autonomias” conferidas pelo Estado ao trabalho universitário, foi acrescida à Unesp, por este novo Estatuto, a autonomia de gestão patrimonial.

O Estatuto aprovado em 1989 foi mantido durante a década de 1990 e durante a primeira década do século XXI, embora tenha sofrido uma série de alterações, supressões e acréscimos de artigos através de Decretos, Pareceres, Resoluções, e Portarias expedidos neste período citado. Organizacionalmente, a Unesp manteve assegurado, tanto no seu Estatuto quanto no seu Regimento Geral: a oferta do ensino público, gratuito e de qualidade; a manutenção do conselho e da congregação de ensino, pesquisa e extensão; e a gestão de suas unidades locais por meio de uma administração descentralizada.

6.1.2.2. A análise da concepção de extensão universitária da Unesp

A prática da extensão universitária na Unesp passou a constar nos dispositivos legais da instituição a partir de seu Estatuto criado 1977, que através do artigo 16 consagrou o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão [CEPE] como um órgão colegiado consultivo e/ou deliberativo para este tipo específico de atividades acadêmicas. A extensão de serviços à comunidade foi definida pelo artigo 68 como uma forma de desenvolvimento material, cultural e espiritual da comunidade; sendo também delimitada como um prolongamento das atividades de ensino e pesquisa, tal como esteve expresso no parágrafo único do artigo 69.

Cabe destacar que, outras definições das ações de extensão da Unesp estiveram preconizadas em dois artigos do primeiro Regimento Geral da instituição, aprovado também em 1977. A definição deste tipo de ação universitária constou no artigo 98 do Regimento Geral da seguinte maneira: “a extensão de serviços à comunidade far-se-á por programas de estudos, elaboração e orientação de projetos de natureza técnica, científica, cultural, desportiva, artística ou assistencial, destinados à comunidade”.

No que compete aos artigos específicos da extensão universitária, o Estatuto da Unesp aprovado em 1989 não trouxe grandes alterações às deliberações dos dois documentos produzidos durante a década de 1970. Entretanto, o artigo 22 do Estatuto da Unesp de 1989 destacou-se por incumbir a Câmara Central de Extensão Universitária pela elaboração do Regimento Geral da Extensão Universitária da instituição.

O referido Regimento Geral de Extensão aprovado pela Unesp foi elaborado em consonância com os documentos finais dos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Extensão das universidades públicas brasileiras, ocorridos entre o final da década de 1980 e durante a década de 1990. Esses encontros regulares compreenderam uma estratégia de integração entre os responsáveis pelas ações de extensão das principais universidades públicas do Brasil, que procuraram organizar diversas orientações específicas em âmbito nacional para o desenvolvimento deste pilar acadêmico. Tal como pode-se observar pela proposta de definição da extensão universitária contida no documento final do primeiro encontro de Pró-Reitores de Extensão realizado em 1987, as orientações para as atividades de extensão optaram por uma abordagem de cunho social, democrático e de participação da sociedade na universidade:

“A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade” (RENEX, 1987, p. 11).

A constante articulação dos Pró-Reitores de Extensão, durante a década de 1990, resultou na construção de um documento de maior amplitude nacional para estas orientações, intitulado Plano Nacional de Extensão e publicado precisamente no ano de 1999. O referido plano fomentou a criação de uma unidade nacional para os programas temáticos de extensão,

orientando o desenvolvimento de metas, de objetivos, de metodologias específicos à extensão universitária, e propondo a criação de uma Rede Nacional de Extensão [RENEX] para a coordenação deste trabalho integrado entre as universidades públicas brasileiras. Prevaleceu neste documento uma abordagem voltada para o compromisso social da instituição universitária brasileira, destacando a extensão como uma forma de “interferir na solução de grandes problemas sociais existentes no país” (RENEX, 1999, s/p).

Somente após a publicação do Plano Nacional de Extensão de 1999 é que a Unesp concretizou o seu Regimento Geral da Extensão Universitária por meio da publicação da Resolução Unesp n.º 102 de 29 de novembro de 2000. Por este regimento, a extensão universitária da Unesp foi definida como uma prática permanente de interação entre a universidade e a sociedade, realizada através de “ações de promoção e garantia de valores democráticos de igualdade e desenvolvimento social” (artigo 5). Pela análise do artigo 8, percebeu-se que a Unesp orientou as suas ações de extensão através do estabelecimento de mecanismos de relação entre saber acadêmico e o saber popular, demonstrando uma relevada consonância com algumas propostas do Plano Nacional de Extensão.

O Regimento Geral de Extensão estruturou todo o trabalho a ser desenvolvido pela instituição, centrando-se no caráter social e cultural das ações de extensão a serem levadas a cabo, tal como esteve expresso no artigo 10:

“As ações extensionistas da UNESP devem propiciar o desenvolvimento profissional de docentes, discentes e técnicos administrativos envolvidos nos programas, projetos e atividades, visando a melhoria da qualidade do ensino, a integração com a comunidade e o fortalecimento do princípio da cidadania, bem como o intercâmbio artístico-cultural”.

Observou-se que a destacada concepção de extensão universitária da Unesp prevista pelo Regimento Geral de Extensão esteve renovada no Plano de Desenvolvimento Institucional de 2009 [PDI 2009]. O capítulo cinco deste documento definiu que as ações de extensão universitária da Unesp deveriam “promover a democratização da cultura científica, artística e humanística para viabilizar uma relação transformadora entre a Universidade e a sociedade” (UNESP, 2009, p. 31). No que concerne as ações de extensão voltadas para a interação com o tecido econômico-produtivo, constatou-se a existência do “Projeto Empresas Juniores da UNESP”¹⁵, uma ação específica para o desenvolvimento do “empreendedorismo” e da formação profissional dos estudantes da Unesp. Entretanto, esta iniciativa não esteve regulamentada no Estatuto, no Regimento Geral de Extensão, no PDI 2009 e em nenhuma Portaria aprovada pela

¹⁵ Recuperado em 25 de agosto de 2012, de <http://unesp.br/proex/conteudo.php?conteudo=109>.

Unesp; as informações referentes ao projeto citado constam sumariamente na página da Pró-Reitoria de Extensão do sítio *on-line* oficial da Unesp.

Com base nestas constatações realizadas, percebeu-se que em termos de orientações institucionais, a abordagem da universidade pautou-se pelos princípios da responsabilidade social da instituição (Saviani, 1991, p. 50) e da democratização do conhecimento produzido pela universidade (Santos, 1975, pp. 44-45). Já pela análise de alguns dos documentos oficiais disponibilizados no sítio eletrônico da Unesp, não constatou-se um possível processo de estratificação e de diferenciação das ações de extensão universitária entre iniciativas de interação cultural com a comunidade e de interação com o tecido económico-productivo.

6.2. O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E DE CARACTERIZAÇÃO DA UEA E DO PEJA

No que corresponde ao exercício de caracterização do objeto de estudo, a segunda parte deste capítulo aprofundou-se no processo de descrição histórica das próprias ações de extensão universitária na EA desenvolvidas pela Universidade do Minho e pela Unesp. Tanto a UEA quanto o PEJA estiveram sob a análise dum perspectiva histórica que procurou evidenciar a constituição e o desenvolvimento das duas iniciativas ao longo do tempo. Este estudo teve por objetivo a compreensão do funcionamento geral de ambas, observando as especificidades e as regularidades das atividades desenvolvidas e atentando-se para as possíveis alterações de suas dinâmicas de trabalho. A proposta de descrição sistemática da UEA e do PEJA desenvolveu-se a partir do tratamento de diversos dados referentes aos seus históricos e que encontravam-se fragmentados e dispersos nas fontes empíricas recolhidas por esta investigação.

O grupo de fontes utilizadas para a construção dos dois históricos foi composto pelos documentos oficiais produzidos pelas duas ações de extensão e pelos inquéritos por entrevistas realizados com os informantes-chave selecionados. Os documentos oficiais analisados foram classificados como fontes “externas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 181), e/ou como fontes “deliberadas” (Bell, 2002, p. 91), pois corresponderam a documentos produzidos pelas duas ações de extensão universitária para o consumo público, tais como livros, artigos e demais textos publicados. Entretanto, também foi possível observar que algumas destas fontes documentais selecionadas implicaram numa tentativa deliberada da UEA e do PEJA, “de preservar determinados dados para o futuro” (*Id., Ibid.*), através da publicação de testemunhos e de diários, ou de documentos descritivos e de autojustificação.

O inquérito por entrevista semiestruturada foi realizado com quatro informantes-chave que participaram ativamente na ação de extensão universitária em EA da Universidade do Minho ou da Unesp. Dentre os entrevistados da UEA, a presente investigação inquiriu duas pessoas que atuaram na unidade como técnicos superiores contratados pela Universidade do Minho especificamente para o desenvolvimento desta ação de extensão universitária. Mediante a opção de preservação das identidades das duas pessoas, o primeiro inquirido teve seu nome codificado por esta investigação como T.U.1 e o segundo foi codificado como T.U.2. Quanto aos informantes-chave que participaram do PEJA, destaca-se que durante a realização das entrevistas os dois docentes da Unesp ocupavam cargos de coordenação do PEJA, sendo codificados como C.P.1 e C.P.2.

6.2.1. O histórico da Unidade de Educação de Adultos – UEA: mais de trinta e cinco anos a intervir na EA

Devido à considerável existência temporal da UEA enquanto uma ação de extensão universitária que regularmente desenvolveu trabalhos na área da EA por mais de trinta e cinco anos, optou-se nesta investigação pela subdivisão do processo de caracterização da unidade em três fases históricas. Este exercício de contextualização teve por objetivo destacar as principais regularidades e alterações das lógicas de trabalho levadas a cabo pela UEA, buscando evitar possíveis generalizações equivocadas da unidade a partir da análise de ações desenvolvidas num período temporal específico. A separação entre as diferentes fases não ocorreu por meio duma simples divisão regular dos anos percorridos, ou por uma contagem matemática e linear; as “fronteiras” destas fases corresponderam a uma série de acontecimentos que consubstanciaram-se em alterações na sistemática e no desenvolvimento dos trabalhos desenvolvidos pela UEA.

6.2.1.1. A proposta para a primeira fase da UEA: o Acordo de Cooperação Luso-Sueco e as primeiras iniciativas levadas a cabo na região do Minho

Inaugurada no ano de 1976, a Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho designava-se na altura como Projeto de Educação de Adultos [PEA], e o seu surgimento esteve relacionado diretamente com a concretização do Acordo de Cooperação Luso-Sueco,

assinado durante o Governo Provisório de Portugal pós o 25 de abril de 1974. Segundo Alberto Melo, que ocupou o cargo de diretor da DGEP entre os anos de 1975 e 1976, o referido Acordo foi viabilizado pelo interesse sueco em “desenhar, na Europa, um círculo de ‘não alinhados’ – entre o Bloco de Varsóvia e o Bloco da NATO”, e pelo interesse do Governo português em “lançar alguns alicerces de cooperação entre a DGEP e as muitas organizações que, pelo país fora, conduziam processos de alfabetização e de educação básica de adultos” (Melo, 2006, pp. 88-89).

Para Melo, o período de redemocratização de Portugal foi marcado por uma forte pressão interna direcionada à resolução governamental da reduzida, ou mesmo nula, escolaridade de muitos grupos da população portuguesa (*Ibid.*). Porém, como era de interesse da DGEP o desenvolvimento de iniciativas que ultrapassassem a abordagem pontual e isolada de EA, típicas das campanhas de curta duração, as universidades portuguesas foram convidadas para participar deste processo como um meio de “conceber e aplicar, paralelamente, medidas de enquadramento, preparação, acompanhamento, estudos, avaliação, etc.” (*Id., Ibid.*). Assim, a recém-criada Universidade do Minho, que em 1975 havia já organizado um encontro intitulado “Educação de Adultos e Desenvolvimento” (Castro, Sancho & Guimarães, 2006, p. 15), candidatou-se a este processo, e após aceitação da proposta veio a iniciar formalmente as atividades do PEA, sob a supervisão da comissão responsável pelo Acordo de Cooperação Luso-Sueco, no ano de 1976.

As primeiras atividades do PEA foram concretizadas com “o apoio financeiro da Swedish International Development Authority” e com “o apoio científico da Universidade de Linköping (Suécia)” (*Id., Ibid.*, p. 17). Enquanto a Universidade de Linköping enviou professores e técnicos especialistas para a implementação do projeto na Universidade do Minho, a Swedish International Development Authority contribuiu com a verba de aproximadamente “*quatro mil e quinhentos contos*” (T.U.2). Segundo T.U.2, o repasse de verbas disponibilizado pelo Acordo Luso-Sueco “*era bastante e dava para o então projeto, e para a aquisição de equipamentos e para outros materiais*”. O mesmo inquirido recordou que os recursos financeiros eram tão significativos que até mesmo “*o Instituto de Educação [da Universidade do Minho], numa primeira fase, foi também equipado com as verbas do Acordo Luso-Sueco*”.

O PEA ofereceu o seu primeiro Curso de EA no ano de 1978, inteiramente financiado pelos recursos do Acordo de Cooperação Luso-Sueco e ministrado pelos técnicos e docentes portugueses e suecos que compunham a equipe de trabalho. Terminado o curso, algumas

peessoas que participaram da ação foram convidadas a frequentar um estágio/curso intensivo de seis meses na Suécia para aprofundarem-se em outras questões específicas da área de EA e para conhecerem *in loco* a tradição nórdica de EA. Tal como relatou T.U.2:

“Fomos para a Suécia por seis meses. Primeiro, tivemos que aprender sueco durante dois meses intensivos e depois nos outros quatro meses foi estudar a pedagogia da EA e visitar todas as instituições que, eles na Suécia têm ligado à EA, com ênfase nas Escolas Superiores Populares, as Folk High Schools, e os Círculos de Estudos que são as duas grandes instituições de EA na Suécia”

Após este período de formação de sua equipe de trabalho na Suécia, o PEA passou a desenvolver prioritariamente ações de formação de educadores, de investigação e de edição/publicação na área da EA. Nesta primeira fase da UEA, ainda designada como PEA, a equipe de trabalho tinha como objetivo “sensibilizar” todas as pessoas consideradas “como educadores de adultos da região do Minho” (T.U.2). Segundo T.U.2, os cursos de formação do PEA procuravam demonstrar aos profissionais de diversos serviços, e não apenas aos professores da escola regular, que a EA estava presente nos seus respetivos contextos de trabalho e que o público-alvo desta modalidade de educação não se resumia simplesmente aos adultos que necessitavam concluir a escolaridade obrigatória.

Além destas atividades de formação, o PEA também desenvolveu um projeto de investigação na EA entre os anos de 1979 e 1982, no qual objetivou-se o levantamento e a caracterização das associações que desenvolviam iniciativas no âmbito da EA no Distrito de Braga. E no que compete às ações de edição na área da EA, o PEA traduziu os textos finais das conferências de EA até então realizadas pela UNESCO; editou um livro referente aos trabalhos desenvolvidos no primeiro Curso de EA realizado pelo PEA em 1978; e publicou outras obras específicas à EA de autoria de professores e técnicos portugueses e suecos que trabalhavam no PEA.

6.2.1.2. A proposta para a segunda fase da UEA: a consolidação da unidade e a intensificação das ações de intervenção na EA em parceria com as organizações da sociedade civil

As alterações ocorridas no funcionamento estrutural e no desenvolvimento de ações do PEA durante os primeiros anos da década de 1980 transfiguraram-se para esta investigação como uma possibilidade de separação entre a primeira e a segunda fase da UEA. Esta “fronteira” proposta entre as fases iniciais da UEA correspondeu a um conjunto de alterações

ocorridas quase que em simultâneo e que exprimiram uma nova dinâmica de funcionamento e de aprofundamento das ações desenvolvidas pela unidade. Durante sua entrevista, T.U.2 refletiu sobre dois aspetos determinantes para esta *alteração de fases* da UEA:

“Eu penso que isto também tem a ver com a vinda do professor [nome de um ex-Presidente da UEA] para a Unidade e porque realmente não fazia sentido projeto, projeto é uma coisa em construção e estava já uma estrutura organizada, havia trabalho feito e começou-se a trabalhar depois na área de investigação. A princípio a formação foi a grande área de trabalho em várias dimensões e com vários conteúdos e evoluindo também ela nas suas formas de realização, mas depois investiu-se mais na investigação, nos projetos nas comunidades, nos estudos e nos projetos que implicavam pessoas da comunidade e pessoas da unidade, e isso aí já é fruto da presença do professor [nome de um ex-Presidente da UEA] que trabalhou muito nesta área da investigação e que desenvolveu essa segunda vertente da UEA” (T.U.2) (Grifo do autor).

Além desta mudança de designação ocorrida no ano de 1981 (*cf.* Castro, Sancho & Guimarães, 2006) e do aumento dos trabalhos de investigação da unidade, outra alteração fundamental no funcionamento da UEA correspondeu ao término do Acordo Luso-Sueco. Nos primeiros anos da década de 1980 os investimentos financeiros da UEA foram reduzidos paulatinamente até se findarem em 1983 (T.U.2), e pouco tempo depois, o apoio técnico formalizado pelo Acordo Luso-Sueco também se encerrou, embora alguns professores da Universidade de Linköping ainda tenham participado de outras ações da UEA levadas a cabo na década de 1980 e de 1990, mas sob outros tipos de vínculo. O término do Acordo Luso-Sueco implicou na assunção da Universidade do Minho como a principal responsável pela logística e pela garantia dos recursos financeiros básicos para o funcionamento da UEA, já que a instituição participava desde o início do PEA garantindo o ordenado dos funcionários e cedendo o espaço físico necessário para as ações do PEA.

T.U.2 destacou que o término do Acordo Luso-Sueco não sentenciou o fim das ações de formação, pois devido a boa qualidade das ações desenvolvidas pelo PEA, a UEA herdou “*um bom nome no terreno e as pessoas e os serviços gostavam*” das propostas de formação de educadores desenvolvidas pela equipe de trabalho. Entretanto, com o término do investimento financeiro do Acordo Luso-Sueco, as ações de formação da UEA passaram a necessitar dum investimento financeiro dos próprios participantes, o que não era possível para todos os interessados. Uma das estratégias elaboradas pela UEA para não excluir o público mais carenciado financeiramente concebeu-se da seguinte forma:

“[...] fazíamos uns cursos de formação em que quem vinha fazer a formação pagava para depois podermos fazer as formações para os grupos que não tivessem as possibilidades de pagar, sei lá, animadores comunitários, gente ligada às associações [...] nunca foi muito excessiva a tabela dos nossos preços, foram sempre tabelas razoáveis, mas havia dinheiro e os serviços pagavam

quando queriam formação e depois fazíamos outros [cursos] que eram quase gratuitos ou de pagamento meramente simbólico”(T.U.2).

A segunda fase da UEA demarcou uma forte dinâmica de atividades desenvolvidas pelo programa, dando sequência as ações de formação, de investigação e de edição, iniciadas na primeira fase e agregando-se posteriormente a atividades de cooperação internacional com outras instituições europeias.

Durante a década de 1980, a UEA notabilizou-se por desenvolver diversos cursos de formação de educadores destinados a um público heterogéneo e por abordar uma grande variedade de temas e de práticas de aprofundamento (Castro, Sancho & Guimarães, 2006). Além disso, dois projetos de investigação foram desenvolvidos com associações e organizações promotoras de ações de EA no Distrito de Viana do Castelo, e dez livros foram editados na temática da EA, ora discorrendo sobre teorias educativas e apresentado metodologias variadas, e ora descrevendo e dando a conhecer ao público o trabalho realizado pelos projetos da UEA (*Id., Ibid.*).

Durante a década de 1990, a UEA continuou a desenvolver esta tipologia de atividades apresentada e contabilizou cerca de quatro ações de formação, três projetos de investigação e três edições na área da EA. Entretanto, percebeu-se nesta década, uma aproximação da UEA com os projetos concebidos pela União Europeia e desenvolvidos em caráter de cooperação internacional (*Id., Ibid.*). Segundo T.U.1, a partir da década de 1990 o investimento financeiro da Universidade do Minho foi insuficiente para que a UEA desenvolvesse as suas ações de edição utilizando apenas as verbas cedidas pela instituição:

“Bom, eu creio que grande parte dos trabalhos, desde que eu estou cá, grande parte dos trabalhos que foram publicados foram por verbas dos projetos, às vezes fazia-se a habilidade de utilizar a verba que vinha da Reitoria para pagar esses trabalhos, mas esses trabalhos eram pagos simultaneamente por verbas da Reitoria e por verbas dos projetos, porque as verbas que vinham da administração não são suficientes para publicar seja o que for” (T.U.1).

Com o final do Acordo Luso-Sueco, a UEA também alterou a dinâmica de formação dos novos integrantes de sua equipe técnica. T.U.1 recordou que ao ingressar na unidade precisou acompanhar e “*assistir as ações de formação desenvolvidas pela UEA*” durante um ano antes assumir algumas “*responsabilidades*” nos cursos de formação. Segundo T.U.1, estas ações de formação de educadores desenvolvidas pela UEA envolviam um público de adultos bastante heterogéneo e normalmente composto por pessoas alfabetizadas, mas bem variado quanto ao nível de escolaridade de cada participante, trabalhando tanto com indivíduos licenciados quanto com indivíduos não licenciados.

Pelas definições de T.U.1, a UEA procurou trabalhar em suas ações de formação com *“aqueles que eram designados educadores de adultos, portanto pessoas que de alguma forma tinham responsabilidades educativas a nível local, ou nas empresas ou nas associações, ou nas juntas de freguesia”*. E no que compete às ações de investigação, T.U.1 destacou que a UEA buscou envolver principalmente as organizações da sociedade civil, tal como observou-se neste fragmento da entrevista realizada com o inquirido:

“Trabalha-se também muito na área de investigação com as organizações do terceiro setor, portanto, aquelas que não são nem públicas e nem totalmente privadas, aquelas que são outra coisa. Não é Estado nem é mercado, mas é sociedade civil”.

Sem poder usufruir das verbas do Acordo Luso-Sueco e tampouco de substanciais recursos financeiros disponibilizados pela Universidade do Minho, a UEA precisou buscar outras formas de financiamento para as suas ações, optando pela participação em iniciativas fomentadas pela União Europeia ou por outras instituições e entidades do terceiro setor. T.U.1 abordou este processo de financiamento da seguinte maneira:

“As nossas iniciativas na década de 1990, desde que eu estou aqui, eram apoiadas sobretudo pelo Fundo Social Europeu numa altura que havia uma fartura dada pela União Europeia. Outras vezes as entidades, as empresas e os contextos de trabalho também nos pediam ações de formação e eram [as] empresas que pagavam essas iniciativas”.

Durante o início da década de 2000, a UEA manteve a continuidade de suas atividades de investigação através da participação em projetos de pesquisa financiados pela União Europeia em âmbito de cooperação internacional. Também observou-se neste período, a participação da equipe de trabalho da UEA em ações de educação formal, ministrando disciplinas curriculares específicas de EA em programas de pós-graduação e em cursos de licenciaturas de outras instituições de ensino superior; orientando projetos de intervenção em EA desenvolvidos por outras instituições; e recebendo alunos de graduação e de pós-graduação da Universidade do Minho interessados em desenvolver atividades de estágio na unidade (Castro, Sancho & Guimarães, 2006).

6.2.1.3. A proposta para a terceira fase da UEA: as alterações contextuais e os *novos* desafios enfrentados

A terceira fase da UEA marcou um período de redução das atividades desenvolvidas por essa ação de extensão universitária na EA. Através dos dados empíricos recolhidos por esta

investigação, percebeu-se que entre os anos de 2004 e 2008, alguns acontecimentos externos e internos à unidade vieram a alterar a sistemática de funcionamento da UEA. Segundo T.U.1, a unidade passou a enfrentar um complexo desafio de obtenção de verbas orçamentais e extraorçamentais para o financiamento de suas ações. Além da constante redução dos recursos financeiros disponibilizados pela Universidade do Minho, T.U.1 também destacou que as possibilidades de verbas alternativas diminuíram drasticamente mediante a preferência dos investidores externos “*em iniciativas no âmbito das ciências, das engenharias, de coisas como a nanotecnologia*”, deixando as ações desenvolvidas pela UEA “*um bocadinho fora de moda*”.

Outra alteração ocorrida na UEA neste suposto período de transição das fases situou-se na redução do seu quadro de funcionários. Antes composta por um Presidente, por dois técnicos superiores e por uma secretária, a UEA sofreu uma redução de sua equipe de trabalho com o processo de aposentação de um de seus técnicos e com a alteração da presidência da unidade ocorrida no ano de 2004. Segundo os dois informantes-chave da UEA, depois do pedido de exoneração do antigo Presidente da UEA, a função passou a ser exercida por um outro professor da Universidade do Minho que, por acumular o cargo de Vice-Reitor da instituição, não participou ativamente das decisões e dos trabalhos da unidade:

“[...] *agora a unidade está um bocadinho mais esvaziada de pessoas [...] porque o Presidente está na Reitoria e praticamente não está aqui*” (T.U.2).

“[...] *a partir do momento que o professor [nome do Presidente da UEA] veio pra cá, deixamos de ter regularidade em enviar textos [para a revista Fórum] por que ele é uma pessoa ocupada*” (T.U.1).

No ano de 2005 a UEA chegou a contar com uma investigadora contratada em sua equipe de trabalho, mas devido ao encerramento do projeto que viabilizava os recursos financeiros necessários para o pagamento desta investigadora, em 2007 a profissional desligou-se da UEA. O processo de redução do corpo técnico da unidade consubstanciou-se numa clara diminuição dos trabalhos desenvolvidos pela UEA em sua terceira fase, resumindo-se a duas publicações editadas no ano de 2006; sendo uma em língua inglesa, que organizou uma coletânea de textos de autores portugueses e estrangeiros sobre EA, e outra referente ao aniversário de trinta anos da UEA, que procurou reconstruir a história das ações desenvolvidas pela unidade através de testemunhos de diversas pessoas que participaram destas ações.

No que concerne às ações de formação de educadores, a UEA veio a desenvolver no ano de 2008 e de 2010, sob o financiamento da Agência Nacional para Qualificação, “*ações de formação dirigidas aos formadores e técnicos de RVCC*” e “*aos avaliadores externos e*

coordenadores dos CNO's" (T.U.1). E quanto às investigações, as atividades desenvolvidas pela UEA permearam pela atuação direta da unidade como membro "do consórcio internacional European Research Development Institute of Adult Education (E.R.D.I), da European Society for Research on the Education of Adults (E.S.R.E.A)" e pela assunção da UEA como "elemento do Steering Committee de 2005 a 2008, e da Popular Education Network (P.E.N)" (Castro, Sancho & Guimarães, 2006, p. 48).

6.2.2. O histórico do Projeto de Educação de Jovens e Adultos – PEJA: a constituição de uma proposta coletiva e institucional para a articulação das ações de ensino, de pesquisa e de extensão universitária da Unesp na EA

O PEJA foi elaborado como um projeto institucional da Unesp para o desenvolvimento integrado de suas ações de extensão no campo da EA. Entretanto, algumas unidades da Unesp já desenvolviam atividades educacionais com pessoas adultas "*anteriormente à definição do projeto de extensão universitária*" (C.P.2). Um dos inquiridos por esta investigação, C.P.2, relatou que as referidas ações eram desenvolvidas de forma isolada e de acordo com o interesse dos docentes e discentes de cada unidade local da Unesp. O próprio C.P.2 desenvolveu uma iniciativa de EA orientando uma aluna dum *campus* da Unesp que atuava diretamente com os educandos adultos num bairro mais afastado da universidade. Segundo o mesmo entrevistado, essas iniciativas não contavam com recursos financeiros ou com bolsas da Unesp para os discentes que se dispunham em participar das atividades, "*era mais na base do amor à causa da educação de jovens e adultos*" (C.P.2).

Os elevados casos de analfabetismo e de pouca escolarização de pessoas adultas nestas cidades do interior de São Paulo levaram os professores e os estudantes da Unesp a desenvolver pequenos projetos de extensão para atuarem na EA. Marques, Zanata e Minguili (2009) descreveram uma situação bastante semelhante à especificada por C.P.2, porém ocorrida na região duma outra unidade local da Unesp, situada no município de Bauru. C.P.2 destacou que estes pequenos projetos de EA também visavam atender "*a demanda interna, a demanda de funcionários*" da Unesp, que na altura não necessitavam da escolarização completa para serem contratados pela universidade, mas que posteriormente procuravam alternativas para suprir essa "lacuna" escolar.

Segundo C.P.2, a Reitoria da Unesp organizou-se para “*agregar e juntar todas essas experiências num projeto só*” durante o ano de 2000, pouco tempo após a aprovação do Regimento de Extensão Universitária da instituição (UNESP, 2000a). Dessa forma, a Portaria Unesp n.º 580 de 5 de dezembro de 2000, formalizou a criação do Projeto de Educação de Jovens e Adultos [PEJA], vinculando a sua estrutura de funcionamento ao Programa Unesp de Integração Social Comunitária da Pró-Reitoria de Extensão Universitária.

O artigo 1 desta Portaria da Unesp consagrou como objetivo institucional do PEJA, o estabelecimento de “uma política pública para a educação de jovens e adultos, buscando parcerias comunitárias locais e visando a contribuição de recursos para a formação de cidadãos-leitores críticos e participativos, bem como a de professores com visão de ‘Educadores Populares’” (UNESP, 2000b). A referida Portaria ainda definiu que, somente as unidades universitárias da Unesp que oferecessem os cursos na área da educação e que tivessem disponibilidade de recursos para cumprir com o objetivo explicitado no artigo 1 poderiam desenvolver o PEJA em seus *campi*. Por fim, o artigo 3 definiu que as diretrizes para o desenvolvimento do PEJA deveriam ser estabelecidas em regimento e submetidas à Câmara Central de Extensão Universitária.

Lançado este desafio através da Portaria UNESP, alguns docentes de diversos *campi* da instituição se reuniram no mês de janeiro de 2001 com o intuito de articular a diretrizes do PEJA e de propor uma estrutura de trabalho que não percorresse pelos mesmos caminhos de outras campanhas de alfabetização levadas a cabo no Brasil. Maria Antônia Granville (2010), que esteve presente neste processo inicial do PEJA, comentou sobre a reunião de articulação do PEJA no início de 2001 e destacou as principais preocupações dos docentes da Unesp, posteriormente empossados como coordenadores locais do projeto:

“Alguns, entre os que se encontravam presentes na primeira reunião de coordenadores do PEJA, em janeiro de 2001, na Pró-Reitoria de Extensão da Unesp, participavam ou já haviam participado de programas do governo federal voltados para as populações mais carentes, e não queriam que se reproduzisse no projeto institucional que estava nascendo, políticas de alfabetização de jovens e adultos em desenvolvimento naquele momento, pouco ou nada eficazes, que acenavam com a apropriação da leitura e da escrita como a ‘chave’ para a emancipação do indivíduo, mas não lhe davam as condições necessárias para que esta se efetuassem” (Granville, 2010, p. 3).

Para o entrevistado C.P.1, essa participação dos coordenadores no processo de delineamento e de articulação do PEJA durante o seu período de preposição foi fundamental para que esta ação de extensão universitária não se constituísse apenas como “*um projeto da*

Pró-Reitoria [de Extensão] para ser desenvolvido nos campi” da Unesp. A partir destes princípios de participação dos docentes da Unesp na composição do projeto, o PEJA veio a iniciar as suas atividades no ano letivo de 2001 em sete unidades da Unesp, situadas em sete municípios diferentes do interior do Estado de São Paulo¹⁶.

A estrutura hierárquica e institucional de funcionamento do PEJA foi concebida da seguinte forma: “i. Pró-Reitor de Extensão Universitária; ii. um Coordenador-Geral e o seu respectivo suplente; iii. um coordenador local e seu respectivo suplente de cada uma das unidades; e, iiiii. um técnico-administrativo, para fins de assessoramento” (Leite & Rossi, 2009, p. 102). À exceção do Pró-Reitor e do técnico-administrativo, todos os outros cargos foram ocupados por docentes da Unesp que se responsabilizam pelo funcionamento do PEJA nas diferentes unidades da instituição.

Através dos dados empíricos evidenciados por C.P.1 e C.P.2, e pela análise documental duma coletânea de textos produzida pelos coordenadores locais do PEJA (Camargo & Furlanetti, 2010), constatou-se a existência de cinco ações principais do PEJA na EA: a) o atendimento educacional de pessoas pouco, ou nada, escolarizadas; b) o desenvolvimento do letramento e a ampliação cultural destas pessoas atendidas; c) a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão na área de educação de jovens e adultos; d) o fomento de políticas públicas para esta modalidade de educação; e) o incremento dos processos de formação de professores, enfatizando a dimensão da educação de jovens e adultos.

Segundo C.P.2, mesmo que todas as unidades locais do PEJA se pautassem pelas orientações definidas coletivamente durante a preposição do projeto e durante as reuniões entre os coordenadores, as distintas formações acadêmicas e as variadas áreas de aprofundamento científico dos sete coordenadores locais possibilitaram ao projeto uma certa singularização de cada uma de suas unidades locais. Na interpretação de C.P.2, este tipo de diversificação proporcionou ao PEJA *“um perfil [...] institucional bastante interessante”*, acentuando a *“proposta coletiva de trabalho”* assumida na preposição do projeto.

Em consonância com o Capítulo V do Regimento Geral da Extensão da Unesp (UNESP, 2000a), que definiu as bases de funcionamento e de ação dos projetos de extensão, o PEJA procurou envolver os discentes da instituição em suas atividades, oferecendo um número delimitado de bolsas de estágio para os estudantes selecionados e aceitando os demais alunos da Unesp interessados em participar do projeto como colaboradores e sem vínculos financeiros.

¹⁶ Nomeadamente os sete campi da Unesp que desenvolveram o PEJA foram: Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto.

C.P.1 descreveu em sua entrevista um pouco do perfil diversificado dos estudantes de graduação que participaram do PEJA:

“[...] o PEJA começou vinculando-se à pedagogia, licenciatura em pedagogia e letras. Esse foi o primeiro passo digamos assim, a primeira preocupação, mas depois outras licenciaturas foram entrando. No nosso caso aqui, no primeiro ano nós tínhamos alunos bolsistas, cinco, licenciatura em pedagogia, licenciatura em biologia, licenciatura em geografia, licenciatura em matemática, e licenciatura em educação física [...] mas houve coordenador que acabou selecionando pessoas, estudantes que não faziam cursos de licenciatura, mas que procuraram o PEJA para trabalhar e para se aproximar de um projeto educativo, ou educacional mais do que educativo. E então, a ideia inicial na verdade foi ampliada e do meu ponto de vista foi um ganho para o projeto.”

A formação inicial em EA destes estudantes selecionados pelos coordenadores locais do PEJA ocorreu tanto no desenvolvimento das atividades regulares do projeto em cada unidade da Unesp, quanto em encontros semestrais desenvolvidos em regime de internato com os coordenadores locais e com os educadores de todas as unidades do PEJA.

Segundo as informações apresentadas pelos dois inquiridos em suas entrevistas, o público de pessoas adultas que participaram das ações do PEJA não se restringiu somente aos educandos interessados em completar a sua escolarização em regime de suplência. Segundo as palavras de C.P.1, alguns dos *“educandos se posicionam que estão ali [nas aulas do PEJA] porque eles ainda têm muita coisa para aprender para a vida deles e não para fazer a prova de certificação que ocorre no final do ano”*. No mesmo sentido, C.P.2 considerou a existência dum grupo de educandos que procurou as ações desenvolvidas pelo PEJA para aprender a ler e para posteriormente *“ajudar o neto a aprender a ler e a escrever”*, ou então, de educandos que procuraram o projeto porque tinham a vontade de *“participar na missa [e] do culto na igreja”*, e para isso precisavam saber ler e escrever.

O PEJA também desenvolveu ao longo de sua história algumas ações educacionais com outros movimentos sociais localizados em regiões próximas às unidades locais da Unesp, a exemplo de algumas atividades levadas a cabo com grupos do Movimento dos Sem Terra do Brasil [MST]. C.P.1 destacou uma atividade do PEJA desenvolvida num assentamento do MST, na qual os educandos tinham o interesse em desenvolver um jornal para apresentar as suas atividades à sociedade: *“eles queriam divulgar o que eles faziam ali, e que eles entre outras coisas não eram marginais, bandidos; essa era a grande preocupação”*. Além destas atividades realizadas com educandos de áreas específicas, C.P.2 tentou caracterizar durante a sua entrevista os educandos adultos que figuraram os índices de analfabetismo no Brasil, de forma a

exemplificar um pouco do perfil dos educandos do PEJA que procuraram o projeto para se alfabetizarem:

“Para ser bem claro, analfabetismo tem cor, é entre os negros que ele é mais consistente. Analfabetismo tem sexo, é entre as mulheres que se mostra mais consistente, embora isso tenha sido minimizado por uma, digamos assim, invasão das mulheres na sala de EJA. Tem melhorado, mas ainda é um indicador alto, a condição feminina ainda é onde o analfabetismo é mais enraizado. O analfabetismo tem condição econômica, é entre os mais pobres que os indícios são mais significativos”.

Assim como definido e orientado pelo Artigo 1 do Regimento Geral de Extensão da Unesp, o PEJA procurou desenvolver as suas ações articulando o ensino, a pesquisa e a extensão na EA. As atividades educacionais desenvolvidas pelos bolsistas e pelos colaboradores do projeto com os educandos adultos incidiram diretamente na aproximação da Unesp com a comunidade. No que concerne as ações de investigação, o PEJA foi incumbido de organizar e de criar uma regularidade de ações de investigação científica da Unesp na EA, que anteriormente a implementação do projeto era muito reduzida e inconstante. Conforme a declaração feita pelo entrevistado C.P.1:

“A tradição de trabalhos em EJA, de produção em EJA, era muito pequena e espalhada, era um trabalho aqui outro lá, não tinha uma tradição na Unesp. Então o PEJA foi criado também nesse propósito de, articular alguma coisa que já havia e fomentar um projeto, fomentar um projeto que funcionasse como articulador do campo na Unesp, porque até então era praticamente, era praticamente zerada a produção em EJA na universidade”.

Esta base de interação entre ensino, pesquisa e extensão desenvolvida nas ações do PEJA também fundamentou outros dois objetivos do referido projeto: a formação inicial de educadores e o fomento às políticas públicas em “EJA”. Segundo a análise de duas docentes da Unesp responsáveis por uma unidade local do projeto (Camargo & Brito, 2009, p. 132), o PEJA caracterizou-se por funcionar como um espaço de formação efetiva e articulada do educador de adultos durante o período de sua licenciatura:

“O PEJA, no campus de Rio Claro, tem atuado na formação de futuros professores/educadores, oferecendo aos alunos graduandos provenientes dos diferentes cursos existentes no campus, espaços de atuação em classe de jovens e adultos. Tal atuação é acompanhada pela coordenação do projeto que incentiva a criação e registros de práticas educativas que venham a contribuir para uma participação social mais efetiva de jovens e adultos. A sistematização de tais registros tem levado à discussão sobre políticas de EJA e alternativas às mesmas. Deste modo, as ações desenvolvidas por este Projeto têm favorecido uma intensa reflexão sobre a educação de jovens e adultos, além de propiciar um fortalecimento da relação entre pesquisa, ensino e extensão” (Ibid.).

Através dos recursos financeiros disponibilizados pela Unesp, o PEJA sempre ofereceu as suas ações para a comunidade externa à universidade de maneira gratuita. A instituição repassou ao PEJA, anualmente, trinta e cinco mil Reais¹⁷ e também disponibilizou cerca de trinta e cinco bolsas, pagas mensalmente para cada discente da Unesp selecionado para participar das ações do PEJA. Nas palavras de C.P.2:

“É a Pró-Reitoria que banca o projeto, que dá uma verba de cinco mil Reais ao ano para cada projeto e oferece, dispõe para cada projeto, para cada campus, entre dois e cinco bolsistas por campus”.

Para além destes recursos financeiros disponibilizados e garantidos pela Unesp, os informantes-chave do PEJA destacaram que o projeto passou a receber algumas verbas extraorçamentais ao vincular-se formalmente ao Programa Institucional de Bolsas para a Iniciação à Docência [PIBID]. Estas verbas não se reverteram propriamente num repasse de recursos financeiros para os coordenadores do projeto, mas sim em bolsas de incentivo à docência destinada aos discentes da universidade. Dessa forma, através da adesão do projeto ao PIBID, cada unidade do PEJA passou a orientar cerca de cinco estudantes da Unesp selecionados pelo programa para atuarem como bolsistas dentro das escolas públicas:

“[...] até o ano passado [2009] não tínhamos essa vinculação com nenhuma escola, este ano nós temos porque nós temos um projeto aprovado pelo MEC/CAPES [Ministério da Educação e Cultura / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior] que é de formação, de iniciação a docência, no qual nós temos mais cinco bolsistas vinculados a este projeto” (C.P.1).

Segundo C.P.2, o PIBID foi constituído pelos mesmos propósitos do programa de fomento de iniciação à pesquisa da CAPES, só que “*voltado para a docência*”, no qual os estudantes da Unesp não substituiriam o professor do ensino recorrente oferecido pelo Estado, mas passariam a desenvolver algumas atividades juntamente com este docente. Num momento de sua entrevista, C.P.1 veio a descrever com maior precisão a participação dos alunos da Unesp neste programa e tentou caracterizar o público de educandos adultos desta ação:

“[É] como se fosse uma turma de reforço na escola, [...] é um pessoal que na maioria, não todos, a maioria está matriculado na educação formal, regular de jovens e adultos, à noite, e participam desta turma de reforço que funciona no período vespertino. Então essas bolsistas de iniciação à docência trabalham junto com uma professora de classe”.

¹⁷ Aproximadamente quinze mil Euros segundo a cotação realizada em 25 de agosto de 2012.

6.3. A ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS DA UEA E DO PEJA PELA ARTICULAÇÃO DO MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE DAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Considerando o método do estudo de caso comparativo como o procedimento específico da metodologia qualitativa para a delimitação e para a análise intensiva de dois fenômenos sociais inseridos em realidades distintas, a terceira parte deste capítulo procurou examinar a UEA e o PEJA em profundidade e através das dimensões analíticas elaboradas no quadro conceitual desta investigação. Assim, optou-se por “fraccionar” o material empírico recolhido em pequenos fragmentos a serem estudados exaustivamente com base no confronto dos dados empíricos tratados pelos procedimentos da análise de conteúdo¹⁸ com os diversos indicadores teóricos utilizados para mensuração das dimensões do modelo teórico de análise elaborado no quarto capítulo. Segundo Robert Stake (2007, p. 88), este procedimento correspondeu a “uma espécie de dissecação” do fenômeno social com o intuito de analisar as suas partes separadamente e observar “como elas se relacionam umas com as outras”.

Dessa forma, os dados da UEA e do PEJA foram submetidos aos mesmos procedimentos metódicos em cada uma das quatro dimensões de análise estruturadas para o estudo interpretativo e compreensivo das ações de extensão universitária na EA. Retomando a estrutura do quadro conceitual elaborado para este efeito, a definição dos três diferentes modelos de extensão universitária de tipo ideal esteve diretamente articulada com o estudo aprofundado a ser realizado nas dimensões da orientação política de EA; da concepção educativa de EA; da reflexão epistemológica do conhecimento acadêmico produzido e desenvolvido; e das lógicas político-administrativas institucionais. Por outras palavras, a constatação da presença e da ausência das características em cada dimensão, realizada através do confronto entre os dados empíricos e os indicadores teóricos selecionados, foi fundamental para o desenvolvimento do processo de inferências de natureza temática e de significação da UEA e do PEJA. Pois, a mensuração qualitativa das diferentes dimensões de análise veio a fornecer pistas relevantes para a observação das possíveis convergências e divergências das duas ações de extensão universitária estudadas com cada um dos três modelos hipotético-dedutivos de extensão universitária construídos para este fim.

¹⁸ Tal como destacado no último capítulo, a presente investigação realizou a pré-análise e a exploração do material empírico com todas as informações coletadas e relativas à UEA e ao PEJA. Organizando o processo de codificação pela unidade de registo de tipo temática, normalmente utilizada para a definição semântica dos critérios de categorização. A presente investigação optou por este processo de tratamento devido o seu interesse explícito pelos “núcleos de sentido” do material empírico analisado (Bardin, 2009).

A primeira operação desse processo correspondeu à descrição analítica dos dados empíricos, na qual procurou-se evidenciar as próprias *falas* dos inquiridos por citações diretas que demonstrassem para o leitor os principais trechos das entrevistas utilizados pelo investigador durante o processo de inferências e de interpretação da investigação; e que também possibilitassem o processo de interpretação do próprio leitor a partir de suas análises alternativas das *falas* dos inquiridos (*cf.* Stake, 2007). Assim, alguns trechos das transcrições das entrevistas realizadas com os informantes-chave das duas ações de extensão universitária foram destacados do texto original e reorganizados num texto construído pelo investigador para a análise das quatro dimensões (*cf.* Bardin, 2009). Por mais que este procedimento tenha alongado em demasiado a escrita do capítulo, foi uma forma encontrada para “indicar aos leitores o momento em que cessa a fala do investigador e começa a fala” dos atores da UEA e do PEJA (Weber, 1998, p. 91).

A partir das características evidenciadas pela descrição analítica dos dados empíricos, a segunda operação deste processo de análise incidiu na dedução lógica das características da UEA e do PEJA referentes a cada dimensão. O processo de inferências buscou comparar e relacionar as características dos dados empíricos com os principais conceitos/indicadores teóricos organizados numa linguagem operacional e articulados pelo modelo teórico de análise das ações de extensão universitária. Por fim, ancorando-se na dedução lógica das características da UEA e do PEJA, a terceira parte deste capítulo atribuiu alguns significados às características inferidas em cada uma das dimensões de análise, tal como se fosse uma interpretação específica, ou parcial, de cada uma das quatro dimensões que, posteriormente foram articuladas entre si para o processo de interpretação geral dos dados na quarta e última parte deste capítulo.

6.3.1. A dimensão das orientações políticas de EA

Relativamente ao aprofundamento dos estudos na dimensão das orientações política de EA assumidas pelas duas ações de extensão selecionadas, a presente investigação procurou analisar como os atores da UEA e do PEJA interpretaram e perspetivaram as orientações político-educacionais promulgadas pelo Governo português e pelo Governo brasileiro, observando as congruências e as divergências da concepção política de EA assumida pela UEA e pelo PEJA com as orientações consagradas nas políticas sociais de seus respectivos Estados. Para tanto, o

processo de inferências e de interpretação desta dimensão em estudo ancorou-se principalmente nos trabalhos de Colin Griffin (1999a, 1999b), que organizou três abordagens possíveis para a observação de como os diferentes papéis assumidos pelo Estado na provisão da EA, normalmente refletidos no modo de produção de políticas sociais, influenciaram a conceção política de educação e de aprendizagem ao longo da vida.

Outro ponto importante da análise desta dimensão traduziu-se na verificação da consonância entre a conceção política de EA da UEA e do PEJA com as bases do conceito de educação permanente difundido pela UNESCO durante a década de 1970. Através da interpretação dos atores de ambas as ações de extensão, procurou-se averiguar como as recomendações proferidas naquela altura por este órgão supranacional influenciaram e auxiliaram na constituição da conceção política de EA e nos trabalhos desenvolvidos pelas duas ações de extensão universitária.

6.3.1.1. A descrição analítica das orientações políticas de EA da UEA

Criada cerca de dois anos após 25 de abril de 1974, a UEA foi concebida durante o período de redemocratização de Portugal e do processo de constituição tardia do modelo de Estado-Providência keynesiano no país. Neste período, alguns dos trabalhos desenvolvidos pela UEA estiveram sintonia com as ações e as orientações da DGEP, e posteriormente, mantiveram uma “uma estreita ligação” com determinadas metas previstas pelo PNAEBA (Ribeiro Dias, 2006, p. 103). Para o ex-Diretor Geral de Educação de Adultos, Manuel Lucas Estêvão (2006, p. 7), a UEA foi uma importante “colaboradora” das ações desenvolvidas pelo PNAEBA no norte de Portugal.

Entretanto, a diluição da proposta do PNAEBA durante a progressiva centralização do Governo português enquanto principal provedor da EA levou a UEA a se distanciar das ações governamentais e/ou de outras propostas mais tradicionais de escolarização de adultos. T.U.2 considerou que a proposta de trabalho da UEA também se diferenciou de outras iniciativas universitárias levadas a cabo logo após a Revolução de Abril, destacando como exemplo as campanhas de verão universitárias que, segundo a análise do entrevistado, desenvolviam ações impositivas e desarticuladas dum sentido mais político da EA, nas quais os estudantes se dirigiam às comunidades “*cheios de boa vontade, mas não tinham preparação para fazer aquilo*

que iam fazer, não conheciam as pessoas, não conheciam a comunidade, não dominavam o ambiente de trabalho, portanto iam impor a sua maneira de ser e de estar” (T.U.2).

O apoio técnico prestado pela equipe sueca e as formações da equipe portuguesa da UEA na Suécia auxiliaram nesta conceção de EA menos escolarizada assumida pela unidade. Segundo T.U.1, a UEA influenciou-se marcadamente pelo modo de trabalho dos suecos e pelas “*perspetivas mais críticas de transformação*”. Estas bases de trabalho defendidas pela UEA estiveram em consonância com as orientações deliberadas pela UNESCO durante a década de 1970, fazendo com que os atores da unidade estruturassem as suas ações de intervenção tendo em vista as bases e os princípios da educação permanente:

“Bom, desde que eu vim para aqui que a proposta da UNESCO, da educação permanente, era um conteúdo fundamental de todas as ações de formação. Isso era um conteúdo abordado pela [nome da educadora da UEA], na altura ela abordava a definição de EA da reunião de Nairobi de 1976, abordava a educação permanente de acordo com a abordagem do relatório Faure e com outros documentos que a UNESCO tinha em relação a isso. Portanto, eu sempre me lembro de aqui se apostar numa conceção de EA muito próxima da defendida pela UNESCO” (T.U.1).

Num outro momento de sua entrevista, T.U.1 destacou que a conceção de EA da UEA também se aproximou das bases da educação popular, pautando-se por “*uma perspetiva mais crítica de EA, próxima daquilo que Paulo Freire foi dizendo que se podia fazer para EA*”. Para T.U.1, esta aproximação com o pensamento político de Paulo Freire desenvolveu-se através dum processo de releitura dos pressupostos teóricos do autor e de contextualização destes contributos dentro das possibilidades e das limitações de trabalho da UEA, e dentro das características e dos “*constrangimentos*” do contexto português.

As ações de intervenção da UEA objetivaram o desenvolvimento comunitário, cultural e local da região do Minho, distanciando-se de atividades de suplência da escolaridade de adultos, tal como observou-se no estudo realizado pela presente investigação em diversas publicações editadas pela unidade (Erasmie, 1979; Lima, 1990 e 2006; Norbeck, 1978). Esse distanciamento das perspetivas de suplência escolar de pessoas adultas constou no inquérito realizado com T.U.2, no qual o entrevistado desenvolveu algumas críticas à conceção política de EA dos próprios docentes que atuaram no ensino recorrente noturno de Portugal:

“[...] por exemplo, as escolas têm formação diurna e tem formação noturna e eu fiz um estudo sobre a formação noturna, e são os professores que não querem os horários do dia que vão para noite, são pessoas que muitas vezes têm conflitos com a gestão da escola e vão para a noite para não ter que os aturar, são pessoas que têm problemas pessoais e familiares e portanto querem uma coisa que lhes dê menos trabalho, pensando que educar adultos é uma coisa menor. É isso. Inconscientemente na cabeça das pessoas, isso se mantém, o que eu acho lamentável”.

Além das críticas desenvolvidas por T.U.1 e T.U.2 à abordagem escolarizada de EA, os dois informantes-chave revelaram uma considerável falta de compatibilidade entre a concepção política de EA assumida pela UEA e as bases mais economicistas e vocacionistas de EA. T.U.1 exemplificou essa desarmonia entre as concepções de EA defendidas pela UEA com as concepções educacionais funcionalistas expondo a seguinte situação:

“Portanto, se viesse agora aqui uma entidade pedir-nos um projeto que tivesse como fim adaptar os trabalhadores aos contextos de trabalho, transmitir conhecimentos e capacidades que permitissem a essas pessoas ficarem muito adaptadas, mas só isso, do ponto de vista mais funcional... Eu tenho dúvidas que se aceitasse; era preciso estar aqui uma situação muito difícil para se fazer alguma coisa e mesmo assim eu acho que não funcionaria porque iríamos lá com ideias muito diferentes e que não são as nossas”.

Num dado momento de sua entrevista, T.U.2 desenvolveu um ponto de vista bastante contrário às estratégias de formação e de certificação desenvolvidas pelo Governo português na década de 2000, demonstrando as suas considerações e suas dúvidas quanto aos objetivos e ao funcionamento desta proposta:

“[...] essas formas de trabalho não respeitam ritmos das pessoas, não respeitam outros tipos de aprendizagem, outras funções da educação [...] os Cursos EFA e os RVCC's têm muitos erros, são muitos formatados e haverá equipas que os trabalham bem e haverá equipas que os trabalham mal, que tentam dar respostas aos objetivos que o governo propõe, tantos alfabetizados, tantos que fizeram o nono ano e não estão preocupados com o desenvolvimento do cidadão, com educação para cidadania, com a criação de pessoas responsáveis e críticas, e participativas”.

T.U.2 comentou que a UEA veio a desenvolver as suas ações na EA de acordo com as bases e com as concepções políticas de trabalho consolidadas ao longo de sua história, assumindo muitas vezes um posicionamento contrário às orientações e às concepções pedagógicas difundidas pelo Governo português:

“[...] nós sempre fomos muito livres, fizemos as pesquisas que quisemos e usávamos a metodologia que queríamos, muito críticos e sempre criticamos muito os modelos vindos do Ministério da Educação, que eram muito formatados e muito de acordo com uma pedagogia com a qual, muitas vezes, não concordamos. Muito mais preocupado com o quantitativo, com os números e com os resultados do que com os processos e a educação [...] Isto é um bocadinho incompatível com a qualidade, com o rigor, com o acompanhamento sistemático das pessoas, com o desenvolvimento de uma atitude crítica, com uma educação para cidadania. São coisas um bocado incompatíveis”.

6.3.1.2. A descrição analítica das orientações políticas de EA do PEJA

Criado aproximadamente uma década depois o processo de redemocratização do Governo brasileiro, o PEJA esteve imerso a um contexto de formação tardia do modelo de Estado-Providência, no qual as políticas públicas para a EA caracterizaram-se pelo fomento à escolarização de pessoas jovens e adultas como uma medida de erradicação do analfabetismo e de desenvolvimento dos serviços sociais universais a serem prestados pelo Estado. Contudo, através da análise do inquérito por entrevista realizado com dois informantes-chave do PEJA, observou-se que as ações do projeto orientaram-se por uma abordagem distinta das grandes preocupações governamentais. Para o entrevistado C.P.2:

“[...] não se resolve o problema do analfabetismo só porque criamos mais salas de aula de EJA, isso é importante, é um fator decisivo eu diria até, mas eu acho que o problema do analfabetismo só se resolve na medida que nós pensarmos políticas públicas mais amplas em todas as áreas da vida social”.

C.P.2 considerou o trabalho desenvolvido pelo PEJA enquanto uma ação de intervenção e de discussão em EA, diferenciando-o dos trabalhos normalmente desenvolvidos pelos projetos criados para a melhoria dos números de alfabetizados do país, tal como se observou na concepção de EA das diversas campanhas e movimentos de escolarização de jovens e adultos citadas no estudo de Haddad e Di Pierro (2000). C.P.2 discutiu este tema com as seguintes palavras:

“Está claro para mim também que a Unesp não pode ter como pressuposto no projeto a erradicação do analfabetismo, a nossa perspectiva é de pesquisa, é de pesquisar, é de discutir a formação de educadores de jovens e adultos e aí faz-se esse trabalho aliando um pouquinho esse interesse de minimizar a perspectiva do analfabetismo”.

Para C.P.1, o trabalho desenvolvido pelo PEJA caracterizou-se pela busca constante da compreensão e do reconhecimento do educando adulto para além das generalizações mais recorrentes que normalmente o consideraram como estatísticas de analfabetismo, ou simplesmente como pessoas adultas que estiveram à margem da escolarização formal na idade considerada ideal:

“[...] o que tem surgido do trabalho do PEJA, eu ainda não me desfiz dessa ousadia, dessa utopia de direcionar um outro olhar para essas pessoas que não frequentaram a escola no tempo regular. Hoje elas estão nos índices de analfabetismo, nos poucos anos de alfabetização, mas quem são essas pessoas? Quem são essas pessoas? Efetivamente o que elas são? Elas são muito mais do que isso”.

Partindo desta reflexão, C.P.1 afirmou em sua entrevista que as ações do PEJA desenvolveram-se com base numa proposta de “*construção coletiva do trabalho*”, na qual as atividades educacionais estiveram articuladas com as necessidades e aspirações do educando adulto, levando em conta tudo “*o que ele traz: saberes, dúvidas, anseios, desejos, interesses, motivos*”. Esta concepção de trabalho coletivo abordada pelo inquirido fez-se presente num outro momento de sua entrevista: ao ser questionado sobre a influência das orientações políticas de EA da UNESCO da década de 1970 no trabalho e nas ações desenvolvidas pelo PEJA, C.P.1 respondeu a pergunta da seguinte maneira:

“[...] nós até esse momento não nos adentramos fortemente, marcadamente nessa educação ao longo da vida da UNESCO enquanto uma pauta, digamos assim, mas a concepção de educação que vamos desenvolvendo, que é essa: coletiva, ela foca conteúdos escolares, mas conteúdos sociais, culturais, políticos [...] Então, nós precisamos enquanto pauta, colocar em pauta essa proposição da UNESCO, mas digamos, pela concepção de educação que nos temos, o que se pode falar como educação ao longo da vida, isso ocorre”.

C.P.1 destacou em sua entrevista, que a concepção política de EA do PEJA orientou-se diretamente pela abordagem teórica de dois autores em específico, principalmente no que diz respeito às questões relacionadas com o exercício regular de diálogo e de interlocução desenvolvido entre os educadores do projeto e os educandos adultos:

“Paulo Freire, com certeza, é o aporte de fundamentação para o fazer político no PEJA, sem dúvida nenhuma Paulo Freire é a referência mais forte. Agora, quando falamos no dialógico do Paulo Freire, daí nós nos remetemos a Bakhtin, por exemplo. Na questão da interlocução, da constituição do outro, na linguagem, no exercício da linguagem”.

Tal como observou-se na caracterização histórica desta ação de extensão da Unesp proposta na segunda parte deste capítulo, a partir do ano de 2010 o PEJA veio a se aproximar do ensino recorrente de adultos realizado no espaço escolar sob a organização e a gerência do Poder Público estadual e/ou municipal, orientando cerca de cinco alunos-bolsistas da Unesp que atuariam nas escolas de “EJA”. Em seu inquérito, C.P.2 destacou que a referida aproximação do PEJA com o sistema regular de EA não resultou numa adaptação das orientações políticas definidas inicialmente pelo projeto e tampouco consubstanciou-se numa adequação do PEJA aos princípios educacionais defendidos pelos gestores do sistema formal de ensino, que costumam apoiar a intensificação da escolarização infantil como uma forma de erradicar o número de adultos analfabetos no Brasil:

“Nenhuma autoridade, nenhum dirigente seja da universidade, seja do Município, ou do Estado vai dizer uma coisa que a gente sabe que existe de uma maneira velada. Na verdade acredita-se que se nós institucionalizarmos, se nós universalizarmos o ensino fundamental aos seis anos,

que nós não teremos adultos analfabetos. É isso que está na cabeça dos administradores, daqueles que de uma forma geral comandam a política educacional e nós andamos na contramão disso”.

Para C.P.1, o PIBID tornou-se uma possibilidade de “*levar a proposta do PEJA*” e as suas “*concepções*” de trabalho para a escola formal de jovens e adultos. No mesmo sentido, C.P.2 considerou este processo de aproximação do PEJA com a estrutura escolar como uma contribuição relevante da ação de extensão da Unesp para o ensino formal de jovens e adultos oferecido pela rede pública:

“Então, eu vejo que o PEJA dá uma contribuição importante, principalmente, nessa ideia de que é possível e é importante pensarmos num processo de EJA que se pautar por uma flexibilização curricular, uma flexibilização de programas de ensino e inclusive de horários. Um aluno que trabalha, um sujeito de sessenta anos que se dispõe à estudar novamente, ele não pode ser tratado como é tratado um aluno de sete anos, de catorze anos ou de quinze anos que fica de quatro a cinco horas na escola todos os dias. É preciso pensar isso sob pena de nós não trazermos essas pessoas para a escola e não garantirmos a permanência deles. Eles não podem ser tratados como são os alunos do sistema regular, acho que essa é a principal contribuição”.

Além desta contribuição, C.P.2 destacou que no bojo desta aproximação do PEJA com o ensino formal e com os gestores da escola pública, o projeto de extensão universitária da Unesp procurou discutir o desafio da “*profissionalização docente*” do educador de jovens e adultos no Brasil. Devido ao facto de as Prefeituras Municipais do Estado de São Paulo apenas contratarem ou remanejarem professores outras modalidades de ensino para as aulas noturnas do ensino recorrente, C.P.2 considerou que as ações de intervenção e de investigação do PEJA contribuem para o debate em prol da regularização da “*profissão no quadro de servidores das Prefeituras do Estado de São Paulo*”, algo que Paulo Freire definiu como um processo de “*luta em defesa dos direitos dos educadores*” (Freire, 1997a, pp. 39-40).

6.3.1.3. O processo de inferência das características descritas da UEA e do PEJA

A partir da evidenciação dos dados empíricos referentes ao estudo da orientação política da EA assumida pela UEA e pelo PEJA, fez-se necessário implicar às características pelos quatro informantes-chave aos procedimentos de dedução lógica, articulando-as com um conjunto de conceitos analíticos definidos ao longo desta investigação para o processo de inferência. Este procedimento procurou averiguar por meio de indicadores teóricos como os atores da UEA e do PEJA interpretaram e perspetivaram as orientações políticas de EA presentes nas políticas

sociais promulgadas pelos seus respetivos Estados e pelas recomendações de demais órgãos supranacionais.

Visando a estruturação de parâmetros teóricos conceituais que comparassem e confrontassem os pontos de vistas dos atores da UEA sobre as orientações políticas de EA consagradas pelo Estado, objetivou-se neste texto uma breve ilustração das políticas sociais sancionadas pelo Governo português. Para tanto, esta análise centrou-se nas contribuições de outros autores que procuraram interpretar a lógica político-educativa do Estado português após o 25 de abril de 1974 e que constataram em seus trabalhos “as manifestações características de cada um dos três modelos de políticas sociais estudados por Griffin” (Melo, Lima & Almeida, 2002, p. 111). Evidentemente, a tarefa de registrar todos os avanços e recuos das orientações políticas de EA num período de mais de trinta e cinco anos, correspondente a história da UEA, e ainda relacioná-los com os modelos de Griffin (1999a; 1999b) seria inexequível para esta rubrica; fazendo com que a presente investigação optasse por averiguar apenas os elementos principais e as regularidades destas políticas em cada período.

Constatou-se durante a primeira fase da UEA, que as políticas educativas do Estado português foram produzidas num período de transição das orientações políticas de EA mais articuláveis com o “modelo de políticas sociais críticas” (*Id.*, 1999b) para orientações políticas mais associáveis com o “modelo progressivo social-democrata” (*Id.*, 1999a). Dessa forma, observou-se um processo de centralização do Estado português com a redução das políticas educativas descentralizadas e desenvolvidas pela DGEP, caracterizadas pelo efetivo apoio às ações de associações locais na EA (Lima, 2007, p. 81), para o protagonismo do Ministério da Educação na organização e regulação da EA. Embora seja preciso destacar que, as metas do PNAEBA, aprovado no início de 1979, tenham contemplado “uma articulação entre as lógicas estatais e as lógicas comunitárias e associativas, de tipo popular e democrático, insistindo num sistema de educação de adultos descentralizado e autónomo” (*Id.*, *Ibid.*, p. 83).

A segunda fase da UEA coincidiu com a intensificação do protagonismo do Estado português na EA que, “abandonou a execução do PNAEBA” e “o apoio ao movimento associativo e à educação popular” para apostar quase que exclusivamente na escolarização da EA e na formação profissionalizante, transformando o ensino recorrente num sinónimo de EA entre meados das décadas de 1980 e 1990 (Melo, Lima & Almeida, 2002, p. 112). Os elementos desta orientação política típica do “modelo progressivo social-democrata” (Griffin, 1999a), observada principalmente em “Estados-Providência” de formação tardia, prevaleceram em

Portugal até a opção do Governo pela aposta em algumas orientações “inspiradas no modelo de reforma do Estado-Providência, de tipo neoliberal” (Melo, Lima & Almeida, 2002, p. 113). Assim, o processo de despolitização da EA, oriundo das propostas do “modelo de reforma social neoliberal” (Griffin, 1999b), esteve presente em determinadas ações de EA do Governo português durante a terceira fase da UEA, nas quais observou-se uma relação mais aproximada com o conceito de aprendizagem ao longo da vida e com as “orientações vocacionalistas, de produção de capital humano e de mão-de-obra qualificada” (Melo, Lima & Almeida, 2002, p. 113).

Partido deste breve e ilustrativo enquadramento político-educativo de Portugal e tendo em conta os dados empíricos recolhidos em documentos oficiais e em entrevistas com os informantes-chave da UEA, foi possível perceber que os atores dessa ação de extensão universitária orientaram-se por uma abordagem política de EA bastante articulável com a prevista pelo “modelo de políticas sociais críticas” (Griffin, 1999b). Além da UEA ter sido criada pela ação combinada da DGEP com a comissão responsável pelo Acordo de Cooperação Luso-Sueco, a análise dos dados empíricos revelou uma considerável consonância das atividades desenvolvidas pela unidade com as orientações promulgadas pelo Governo português durante a primeira fase da UEA. Tal como se observou na descrição das características evidenciadas pelos dados empíricos, os atores da UEA teceram inúmeras críticas às orientações políticas de EA do Estado português que foram implementadas a partir da desarticulação do PNAEBA. Demonstrando uma relevada incompatibilidade entre a concepção política de EA da UEA com o protagonismo conferido pelo Governo ao modelo de escolarização de adultos (durante a segunda fase), e aos programas orientados pelo prisma quantitativo de aumento da empregabilidade da população adulta (durante a terceira fase).

No mesmo sentido, a análise dos dados empíricos referentes ao PEJA demonstrou variadas objeções dos atores desta ação de extensão universitária da Unesp em relação às concepções políticas de EA assumidas pelo Estado brasileiro. No período de existência do PEJA, o Governo brasileiro continuou a fomentar com maior intensidade as ações de erradicação/redução do analfabetismo e de incremento/expansão da oferta de escolarização básica de pessoas jovens e adultas (*cf.* Di Pierro, 2003; *cf.* Haddad, 2009). Assumindo essa perspectiva, compreendeu-se que apesar da intensificação do processo de descentralização do Poder Federal nos Poderes Municipais e do aumento da participação da sociedade civil na “EJA”, destacados nos estudos de Sérgio Haddad (2009), a EA no Brasil permaneceu orientada

pela “bandeira-projeto” de escolarização de segunda oportunidade para toda a população que esteve à margem da educação formal na idade considerada ideal.

Esta regularidade observada nas orientações políticas de EA remeteu as análises da presente investigação para uma articulação das políticas preconizadas pelo Governo brasileiro com a produção de políticas sociais caracterizadas por Griffin (1999a) em seu “modelo progressivo social-democrata”. Para o autor, o papel do Estado enquanto principal provedor da EA traduziu-se, em muitos casos, em políticas educacionais voltadas para o protagonismo do ensino recorrente e da formação profissional como uma forma de promoção dos princípios de igualdade social e de oportunidades para toda população (*Id., Ibid.*, p. 335). Esta concepção política de EA foi amplamente criticada pelos atores do PEJA, que demonstraram em suas interpretações uma preferência pela assunção de orientações políticas de EA típicas do “modelo de políticas sociais críticas” (*Id.*, 1999b).

Enquanto a análise documental de textos produzidos pelos membros do PEJA revelou uma contraposição às tradicionais campanhas massivas de alfabetização, as *falas* dos dois informantes-chave pautaram-se pelo desenvolvimento de críticas incisivas às propostas de redução do analfabetismo, instrumentalizadas pela intensificação quantitativa da escolarização básica e consideradas por ambos os atores como a imposição dum modelo curricularmente formatado e incapaz de compreender os educandos adultos para além das estatísticas de analfabetismo e do grau de escolarização da população geral.

A nível de comparação, observou-se algumas semelhanças entre as concepções políticas de EA assumidas pelas duas ações de extensão universitária situadas em contextos e em instituições universitárias diferentes. Tanto a UEA quanto o PEJA optaram por desenvolver as suas ações de EA em âmbito local, de acordo com as especificidades regionais e de acordo com as necessidades dos educandos, ultrapassando a concepção mecanicista de “aquisição de competências curriculares” (Canário, 1999, p. 64). A partir do momento em que os inquiridos das duas ações de extensão vieram a destacar a participação dos educandos adultos na organização e no desenvolvimento nas atividades de EA levadas a cabo, constatou-se alguns elementos característicos duma concepção de EA fundamentada para a valorização do pluralismo regional como uma contraposição ao “modelo cultural do centro” (Melo, 2000, p. 23). Os entrevistados demonstraram as suas oposições aos modelos de escolarização provenientes das orientações centrais, criticando especificamente o carácter quantitativo de avaliação destas

propostas e relacionando-as com os interesses governamentais de aumento da certificação de pessoas adultas de cada país.

Apesar das críticas dos atores da UEA e do PEJA aos modelos formais de EA, cabe destacar algumas diferenciações entre as ações de extensão universitária desenvolvidas pela Universidade do Minho e pela Unesp neste vasto campo da educação não formal de pessoas adultas. Numa primeira análise, observou-se que as críticas dos entrevistados ao sistema de escolarização de adultos, tanto de Portugal quanto do Brasil, originaram-se do entendimento das limitações do sistema da educação escolar para o atendimento efetivo das características específicas da EA e não propriamente dum posicionamento radical contra a instituição escolar, ou pautado pelo “sentimento anti-escola” definido nos estudos de Afonso (2001, p. 31). Entretanto, percebeu-se que a UEA optou por práticas de educação não formal sem a obrigatoriedade de realizar atividades da escola fora da escola, enquanto o PEJA desenvolveu as suas ações de maneira mais aproximada com o conceito de educação não escolar (Coombs, 1976, p. 285).

As ações de formação e de investigação da UEA foram articuladas por meio de parcerias com áreas interligadas, muitas vezes sem envolver em suas atividades os profissionais e os atores da área da educativa, ou então, restringindo-se apenas aos educandos adultos interessados em se escolarizar. Neste sentido, observou-se que a UEA buscou alargar o seu público-alvo de educandos adultos ao atuar tanto com profissionais da saúde e da assistência social, quanto com responsáveis por associações populares, empresas do setor privado, e com animadores comunitários. Já o PEJA, inserido no contexto das necessidades da EA brasileira, atuou principalmente com os educandos pouco, ou nada, escolarizados e investigou em profundidade os processos de ensino e aprendizagem de pessoas adultas. Ainda que os atores do projeto tenham destacado sem suas *falas* o caráter interdisciplinar das *aulas* do PEJA, diferenciando-as das concepções de escolarização da oferta pública do Estado e considerando a grande demanda de educandos adultos que veio a frequentar as ações do projeto sem o interesse da suplência; foi possível perceber pela análise dos dados empíricos uma influência marcante do modelo de educação não escolar, ou extraescolar, nas ações do PEJA (*Id., Ibid.*, pp. 281-282).

Mediante à constatação da incongruência entre as concepções de EA assumidas pelas duas ações de extensão universitária com as orientações políticas de EA preconizadas e fomentadas pelos seus respectivos Estados, observou-se pela interpretação dos atores da UEA e

do PEJA, que estas iniciativas constituíram a sua concepção política de EA de maneira *independente*, levando em consideração outros tipos de recomendações e de orientações políticas que nem sempre estiveram consagradas nas legislações educativas de seus respectivos países.

Segundo os informantes-chave da UEA, o trabalho desenvolvido na unidade esteve influenciado pelas tradições educativas da Suécia, um país que caracterizou-se por desenvolver um modelo de Estado-Providência fomentador de práticas de educação não formal através do incentivo aos círculos de estudos e às escolas populares (Vallgård & Norbeck, 1986). Além desta orientação, os inquiridos da UEA relataram em diversos momentos de suas entrevistas a consonância das ações desenvolvidas pela unidade com as recomendações de EA difundidas pela UNESCO durante a década de 1970, destacando principalmente os trabalhos do Relatório Faure (Faure *et al.*, 1973) e da Recomendação de Nairobi (UNESCO, 1976). A concepção política de EA assumida pela equipe de trabalho da UEA revelou uma aproximação dos discursos dos informantes-chave da unidade com uma abordagem alargada de EA e estreitamente relacionada com os conceitos de educação permanente (Lengrand, 1970; UNESCO, 1978).

A assunção das orientações da UNESCO correspondeu ao entendimento dos atores da UEA quanto à responsabilização do Estado-Providência pela EA a nível nacional, atendendo a toda população (Faure *et al.*, 1973, p. 65), mas sem deixar de conferir relevada importância às ações locais de EA e à teorização crítico radical de Paulo Freire (1987) na constituição da concepção política de EA da UEA. Segundo o posicionamento dos atores da UEA, esta fundamentação teórica de Freire auxiliou na estruturação das ações de formação e de investigação solicitadas e desenvolvidas com a participação dos educandos adultos e tendo em vista a transformação social. Aproximando-se duma concepção política de educação “problematizadora”, questionadora e que auxiliasse os educando adultos a “se tornarem sujeitos do ato de desvelar” (*Id.*, *Ibid.*, p. 97).

A abordagem dos atores do PEJA para as questões relacionadas à concepção política da EA assumidas pelo projeto demonstrou que as recomendações da UNESCO não foram inseridas enquanto uma pauta de trabalho. Todavia, os mesmos inquiridos destacaram uma consonância das ações de intervenção do PEJA com as orientações da UNESCO na medida em que as atividades desenvolvidas procuraram contemplar uma proposta de trabalho coletiva, participativa e transformadora; relacionando-se diretamente com as aspirações e as necessidades do educando adulto inserido numa dada realidade (*cf.* Faure *et al.*, 1973; *cf.* UNESCO, 1978).

Ainda nesta perspetiva, notou-se pelas *falas* destes informantes-chave que concepção política de EA do PEJA ancorou-se teoricamente no pensamento crítico radical de Paulo Freire, compreendendo a EA enquanto uma “síntese cultural, onde não há expectadores”, mas atores que dialogam entre si na busca da transformação da realidade (Freire, 1987, p. 105). A abordagem da educação dialógica proposta por Paulo Freire foi incrementada pelos atores do PEJA com os contributos dos estudos de Bakhtin sobre as práticas de linguagem, procurando criar e fundamentar pelo exercício da linguagem um “território comum do locutor e do interlocutor”, no qual os educadores de adultos partem da palavra pronunciada pelos educandos para estabelecerem uma ponte entre eles (Bakhtin, 2002, p. 113).

6.3.1.4. O processo de interpretação das características inferidas nesta dimensão

A partir da utilização dos indicadores teóricos referentes ao estudo da dimensão das orientações políticas da EA desenvolvida por meio dum exercício de comparação destes com os dados empíricos da UEA e do PEJA evidenciados nesta dissertação, fez-se necessário a articulação destes resultados com a proposta concetual do modelo teórico de análise elaborada no quarto capítulo deste trabalho. Nesse sentido, compreendeu-se pelo exercício de dedução lógica e pelo esforço interpretativo das características descritas que, o posicionamento assumido pelos atores da UEA e do PEJA quanto às suas concepções políticas de EA demonstrou uma alta compatibilidade com o *modelo de extensão universitária como interação comunitária*.

As orientações políticas de EA assumidas pela UEA mantiveram uma regularidade ao longo das três fases existenciais da unidade, aqui propostas, independentemente das variações constatadas nas orientações políticas de EA conferidas pelo Governo português durante o período balizado. Evidentemente, isso não significou que as ações da UEA estiveram imunes aos reflexos das mudanças do papel do Estado português na provisão da educação, mas permitiu a constatação de que a imutabilidade da concepção política de EA da unidade veio a evitar que as suas ações se assemelhassem à prestação dum serviço local do Estado, diretamente orientada pelas metas educativas da administração pública (Lima, 2011, p. 154). Ou, que as suas ações se constituíssem numa resposta às perspetivas formativas do mercado e se pautassem pelas estratégias governamentais de aprendizagem ao longo da vida e de aumento da empregabilidade individual.

Dessa forma, a assunção por uma orientação política de EA de cariz democrático-participativo e com vistas para a transformação social e para a cidadania, aproximou as ações da UEA das recomendações da UNESCO na década de 1970 e distanciou-as da lista de prioridades educativas do Estado português. Na última fase da unidade, ou na mais atual por assim dizer, percebeu-se que esse distanciamento veio a se transformar num relevado antagonismo entre a conceção política de EA assumida pela UEA e a conceção política de EA orientada pelo Estado português.

Considerando o estudo do outro caso, do outro fenómeno social analisado, constatou-se a ausência duma orientação política de EA plenamente estruturada pelo discurso económico neoliberal nas políticas sociais preconizadas pelo Estado brasileiro e nas interpretações dos atores do PEJA. A tensão observada no estudo desta dimensão constituiu-se como um reflexo das divergências geradas pela assunção do PEJA por uma conceção política de EA orientada para o reconhecimento das necessidades do educando adulto e para o incentivo à participação mais efetiva deste educando na sociedade, com a conceção política de EA orientada pelo Estado brasileiro, que pautou-se pela expansão do modelo de escolarização de segunda oportunidade para “resolver o problema” do analfabetismo e do baixo índice de escolarização no país.

Entretanto, a relativa similaridade entre o público de educandos adultos das ações do PEJA e da oferta educativa do Estado brasileiro resultou numa aproximação de algumas ações desenvolvidas pelo PEJA com as escolas públicas de EA a partir do ano de 2010. Conscientes de seus discursos, os atores do PEJA revelaram o início da aproximação de suas atividades com o sistema educacional do Estado para compreenderem este tipo de oferta educativa e para proporem algumas mudanças na postura política do Governo brasileiro quanto ao sistema de escolarização de pessoas jovens e adultas. Com efeito, esta tensão observada na dimensão das orientações políticas de EA do PEJA distinguiu-se da tensão observada na dimensão das orientações políticas de EA da UEA. Enquanto a última constituiu-se num antagonismo excludente entre o posicionamento da UEA e as estratégias do Governo português, a primeira traduziu-se numa ação de aproximação do atores do PEJA com uma oferta educativa diversas vezes criticadas pelos mesmos, no intuito de possibilitar algumas transformações nas políticas educativas do Estado brasileiro para pessoas adultas.

6.3.2. A dimensão das conceções educativas de pessoas adultas

Ancorando-se principalmente nas sistematizações desenvolvidas por Florentino Sanz Fernández (2006), o aprofundamento dos estudos na dimensão educativa de pessoas adultas da UEA e do PEJA procurou evidenciar, inferir e interpretar dois pontos principais das ações educativas desenvolvidas por estes programas: o primeiro ponto traduziu-se na análise das diversas particularidades do trabalho educacional desenvolvido com pessoas adultas e expressados pelos atores das duas ações de extensão universitária; e o segundo ponto buscou observar quais foram as perspetivas educacionais que estruturaram as abordagens práticas de EA levadas a cabo pela UEA e pelo PEJA, analisando a coerência entre as orientações políticas de EA assumidas pelas equipas de trabalho com os paradigmas educacionais de pessoas adultas desenvolvido por ambas.

6.3.2.1. A descrição analítica das conceções educativas de pessoas adultas da UEA

Relativamente à análise da conceção educativa das ações desenvolvidas pela UEA, o presente estudo centrou-se especificamente na compreensão das ações de formação de educadores levadas a cabo pela unidade e de determinadas ações de investigação publicadas pela UEA. Nesse sentido, observou-se pela interpretação do entrevistado T.U.2 que as ações de formação desenvolvidas em Portugal nas décadas de 1970 e 1980 consistiam na “*transmissão de conhecimentos*” para os adultos, aproximando-se mais duma abordagem propedêutica para o ensino de pessoas adultas do que propriamente para a educação de pessoas adultas. T.U.2 exemplificou a sua reflexão destacando que na altura, “*os enfermeiros tinham muitas formações para ensinarem os adultos*”, mas que o trabalho desenvolvido nas ações de formação da UEA permeava por outros objetivos e por outros fundamentos, tal como o inquirido veio a comentar:

“Para além de abrir a perspetiva do que era a EA, havia essa perspetiva da pedagogia adequada aos adultos e daí trabalhávamos muito Paulo Freire, a ‘educação bancária’, ‘a educação problematizadora’, tudo isso era muito trabalhado com as pessoas para perceberem realmente os resultados, o caminho que se fazia e o quê que se atingia com os diferentes métodos. Isto para as pessoas começarem a mudar a sua postura quando trabalhavam com adultos, por eles mesmos e nas suas atividades profissionais”.

Tendo em vista esta metodologia de atuação na EA, T.U.1 sistematizou uma tipologia das ações de formação de educadores desenvolvidas pela UEA desde o seu ingresso na equipe

de trabalho da unidade, durante o início da década de 1990. Por esta abordagem destacada do entrevistado T.U.1 foi possível observar alguns objetivos e métodos educativos desenvolvidos nos dois tipos de ação de formação caracterizados pelo inquirido:

“[...] eram dois tipos de ações de formação que a unidade fazia: ações de formação sobre métodos e técnicas da EA, e nessa altura abordava-se a educação popular, métodos e técnicas relacionados com a educação popular, para além de outras, mas dava-se muito ênfase à educação popular, e depois havia ações de formação que consistiam em desenho e desenvolvimento de projetos em educação, ligados ao desenvolvimento comunitário, ao desenvolvimento local e por aí a fora”.

Para T.U.2, o apoio técnico prestado pela Universidade de Linköping durante o Acordo de Cooperação Luso-Sueco na primeira fase da unidade foi determinante para que a UEA fundamentasse a sua conceção educativa de adultos e organizasse as suas ações de formação de educadores numa forma diferenciada das demais ações de formação levadas a cabo em Portugal naquela altura:

“Portanto, do ponto de vista pedagógico, nós estávamos muito avançados porque trazíamos o modelo e métodos de trabalho dos suecos e sobretudo criávamos um clima de trabalho que era muito favorável e que as pessoas gostavam muito por que sentiam-se implicadas, comprometidas, envolvidas, nada lhes era passado, mas tudo lhes era solicitado e depois levavam documentos de trabalho para ler e para trabalhar”.

Segundo o mesmo inquirido, a equipe da UEA procurou ser “coerente com o modelo” pedagógico defendido, fazendo com que os formadores das ações desenvolvessem a abordagem prática de seus trabalhos de acordo com as bases reflexivas e com as fundamentações teóricas escolhidas para a composição das ações de formação. Aproximando-se, dessa forma, dos pressupostos teóricos de Paulo Freire (1997a, p. 19) sobre a “corporeidade do exemplo” na ação do educador. A reflexão de T.U.2 sobre esta questão esteve presente nestes dois fragmentos selecionados de sua entrevista:

“[...] nós tentávamos que a nossa pedagogia fosse ativa, portanto tudo que nós defendíamos teoricamente que deveria ser feito pelas pessoas quando chegassem nos seus locais de trabalho, era a forma como nós trabalhávamos na formação”.

“[...] as sessões expositivas eram muito reduzidas, os suecos não deixavam que se falasse mais do que vinte minutos, porque a partir de vinte minutos os adultos não estão atentos [...] e nós tínhamos sempre que pensar que aqueles profissionais que estavam na nossa frente depois iriam trabalhar no terreno com pessoas com muitas dificuldades”.

Para além destas considerações, T.U.1 destacou que a equipe da UEA procurava desenvolver ações de formação com dinamismo e fomentando a participação dos formandos,

pois partia-se do pressuposto que estes encontros eram realizados em períodos pós-laborais e nos supostos intervalos de descanso e de lazer dos educandos adultos:

“[...] não é preciso ser muito inteligente para saber que não se pode fazer ações de formação contínua assim dessa forma, as pessoas estão habituadas a trabalhar e muitas vezes aparecem aqui no final do dia e vai-se agora fazer uma exposição? Só se for para pôr alguns a dormir, não fazia sentido nenhum. Portanto ela [uma das formadoras da UEA] impunha a diversificação dos métodos pedagógicos no sentido de tornar as iniciativas mais interessantes”.

T.U.2 considerou que esta variação dos métodos de trabalho durante as ações de formação foi essencial para uma resposta positiva dos educandos adultos e para a continuidade deste tipo de ação desenvolvida pela UEA. Conforme comentou o mesmo entrevistado, remetendo-se à segunda fase da UEA, os cursos de formação eram oferecidos de segunda a sexta-feira, totalizando cerca de trinta e seis horas de atividades desenvolvidas em regime intensivo e em período pós-laboral. Estas circunstâncias descritas obrigavam os formadores da UEA a organizarem atividades distintas de uma abordagem demasiado escolar, expositiva e próxima duma conceção de educação bancária (Freire, 1987, p. 33). Tal como esteve exposto no depoimento de T.U.2, a equipe de formadores da UEA procurava surpreender os educandos nos cursos de formação ao relacionar os conteúdos dos cursos com práticas culturais e com atividades dinâmicas e participativas:

“[...] nós começávamos o primeiro dia pela apresentação e por cantar e depois começava a haver trabalhos de grupo, muitos trabalhos de grupo com eles a terem que ser porta-voz, [...] então, a semana passava [e] as pessoas davam conta que nunca tinham feito nada parecido e que assim eles estavam dispostos para fazer muitas outras coisas. Sempre que contactamos os serviços para mandarem pessoas, tínhamos sempre gente interessada em vir”.

T.U.1 abordou em sua entrevista que a UEA sempre preocupou-se em desenvolver ações de formação que correspondessem às necessidades e aos anseios dos educandos adultos, e não em apenas pré-definir os conteúdos e as competências a serem trabalhadas nas ações de formação de acordo com os interesses da equipe de educadores da unidade. Um dos meios encontrados pela UEA para alcançar este objetivo traduziu-se na integração e na articulação das ações de investigação académica em EA com as ações de formação de educadores de adultos. Pelas palavras de T.U.2:

“[...] a articulação entre investigação-ação, formação, ou formação-ação, sempre foi uma prioridade aqui, mas isso tem sido feito com muita dificuldade, porque a formação contínua tem estado em Portugal e provavelmente em muitos outros sítios muito desligada daquilo que é a investigação, quer dizer a formação aparece muito escolarizada, há um conjunto de conteúdos de competências e capacidades que é necessário transmitir aos formandos e não estão necessariamente relacionados com as práticas e então o que acontece é que se abordam os

mesmos conteúdos com qualquer grupo profissional, quer seja muito relevante ou não para aquilo que eles fazem no quotidiano e isso aborrece muitos os formandos, por que eles gostam de perceber se o que eles estão a aprender é relevante e é útil e é interessante.”

6.3.2.2. A descrição analítica das conceções educativas de pessoas adultas do PEJA

A maneira encontrada por esta investigação para analisar a conceção educativa do PEJA compreendeu um estudo aprofundado de duas ações específicas desenvolvidas regularmente pelo projeto: as ações educacionais de pessoas adultas destinadas à comunidade externa, também designadas pelos atores do projeto como “*as aulas do PEJA*” (C.P.1; C.P.2); e as ações de formação de educadores de adultos destinadas aos licenciandos de diferentes cursos da Unesp. Nesse sentido, alguns trechos das transcrições das entrevistas realizadas com os informantes-chave do PEJA foram destacados de forma a evidenciar a fundamentação, o funcionamento e as reflexões dos atores do PEJA acerca destas ações escolhidas para o estudo.

Segundo as análises de C.P.1, as ações educacionais levadas a cabo pelo PEJA caracterizaram-se pelo exercício regular de compreensão do educando adulto e pela proposta de construção coletiva das atividades educacionais com o próprio educando:

“[...] nós pautamos o trabalho no PEJA por não educar ninguém, mas construir alguma coisa juntos, educadores e os educandos. [...] O sujeito tem história, o sujeito tem uma participação social, o sujeito eu estou falando as pessoas que participam, de fato são pouco ou nada escolarizadas, quase não tem escolarização em alguns casos [...] Então, esse sujeito, essa pessoa tem desejos, tem anseios, tem uma vida muito ativa, muito participante na sociedade dentro das limitações de marginalizada como ela quase sempre é vista”.

A partir deste entendimento sobre o educando adulto pela equipe do PEJA, C.P.1 considerou que “*alguns eixos teóricos*” de fundamentação das atividades do projeto situaram-se nos contributos da “*história cultural*”, desenvolvidos principalmente por “*Roger Chartier, Norbert Elias e Michel de Certeau*”. Esta abordagem direcionada para a compreensão sistematizada do quotidiano do educando adulto intensificou-se com a importância conferida pela equipe de educadores do PEJA ao estudo das “*práticas de linguagem*” dos próprios educandos adultos, tendo a abordagem “*Vygotsky*” como um referencial reflexivo-metodológico para teorização desta proposta (C.P.1).

Percebeu-se pela abordagem de C.P.1, que estes eixos teóricos organizados através dos contributos de diversos autores constituíram-se numa charneira entre as orientações políticas de EA assumidas pelo PEJA e as ações educacionais desenvolvidas pelo projeto. Esta mesma

questão esteve presente num outro momento da entrevista de C.P.1, quando o inquirido refletiu sobre as tensões e as dificuldades inerentes ao desenvolvimento prático da proposta política de “investigação das palavras geradoras” elaborada por Paulo Freire (1987, pp. 67-68). C.P.1 exemplificou o seu raciocínio neste fragmento de sua entrevista:

“[...] quando eu falo do Paulo Freire como fundamento político mais importante para nós... Nós ainda buscamos, tentamos entender o que vem a ser as palavras, as tais palavras geradoras... Porque a gente pode trabalhar com palavras geradoras que eu levo... Para mim é difícil nós alcançarmos o que vem a ser essas palavras geradoras que surgem ali do calor do trabalho da efervescência do trabalho porque não dá para desconsiderar que uma sala de aula é um espaço de relação de forças. Então, chegar na imanência do que vem a ser essa palavra geradora é um exercício de desprendimento das pessoas que estão envolvidas, educadores e educandos”.

O esforço empreendido pelo PEJA para alcançar o âmago do pensamento de Paulo Freire, ao qual C.P.1 se referiu, traduziu-se numa proposta de trabalho coletivo entre os educandos e os educadores do projeto. C.P.1 elucidou essa abordagem descrevendo uma situação prática ocorrida numa aula do PEJA:

“[...] as duas bolsistas responsáveis pela aula de língua portuguesa chegam lá com um trabalho planejado e tal e tal. Aí uma das alunas leva um dos folhetos das eleições que acabaram de ocorrer e a aula muda completamente. Resguardando alguns pontos do plano, o porquê iria trabalhar determinado assunto e tal, isso [a aula] se volta para o material que a aluna, trouxe, que a educanda trouxe, e ali, ali muita coisa vai sendo desdobrada, que remete ao campo da geografia, que remete ao campo da história, são alguns conteúdos mais formais que vão sendo trazidos, mas a classe de jovens e adultos é muito dinâmica nessa emergência de temas que possibilitam essa perspectiva interdisciplinar, a partir de uma determinada problemática, ou desafio, ou seja o que for que elas trazem, as educandas” (C.P.1).

Procurando demonstrar como, em determinadas ocasiões, o trabalho desenvolvido no PEJA originou-se de discussões e de temas “levados” pelos próprios educandos, C.P.1 destacou outra atividade prática ocorrida no PEJA que esteve relacionada com os temas culturais da vida dos educandos adultos:

“Nos últimos dois meses, por exemplo, nós trabalhamos com receitas [culinárias]. Começou com uma discussão nas escolas, na merenda, na escola ou alguma coisa assim, foi um início muito simples, quase banal nós poderíamos dizer, mas o tanto que rendeu olhar para receitas culinárias [...] as nossas alunas são em grande parte migrantes, então se deslocaram de algum lugar que tem um prato [culinário] culturalmente tradicional naquela região, ela traz e conta... Quer dizer, remete muito a vida dela e aí escreve a receita, aí tem o texto, aí tem as proporções matemáticas...”

Entretanto, a partir de outros dados empíricos recolhidos, percebeu-se as dificuldades e as tensões dos próprios educadores do PEJA em desenvolver esta concepção educativa de pessoas adultas descrita por C.P.1. Segundo Arthur Bernardes (2009), um ex-aluno da Unesp

que durante a licenciatura participou do PEJA, o seu próprio percurso escolar refletiu-se nas suas experiências iniciais enquanto educador do PEJA, influenciando diretamente a abordagem educativa de seu trabalho, tal como veio a testemunhar na escrita de seu Trabalho de Conclusão de Curso para a obtenção do grau de licenciado:

“Confesso que, no primeiro ano como educador, adotei no PEJA a concepção formal de ensino de ciências sem perceber o rumo que encabecei. Fiz como fizeram comigo no decorrer da vida. Parti do estudo do Universo e do Sistema Solar, ou mesmo da Terra, situei como ponto referencial para os educandos o estudo macrocósmico da matéria. O que passava pela minha cabeça? Nem sabia. Fiz assim, automático, sem pensar como isso fragmentou a forma de compreender minha ‘prática’ docente. Reproduzi-la ‘sem querer’” (*Ibid.*, p. 20).

A partir da constatação da forte presença do paradigma da educação formal na concepção de muitos educadores de adultos, principalmente dos professores da “EJA”, C.P.1 destacou que o PEJA procurou contribuir no debate da concepção educacional de pessoas adultas desenvolvida na própria escola, propondo outros tipos de abordagens a partir das reflexões de experiências vivenciadas no trabalho desta ação de extensão universitária da Unesp:

“[...] se a gente puder influenciar lá na escola também, nossa, será um avanço essa quebra de disciplina que tem hora para começar, hora para acabar e quando a pessoa que tem, eu diria assim, uma certa lentidão pela dificuldade de não escrever ou de não ler um texto, quando ela está começando a entrar na atividade no tema acabou a aula e aí entra outra professora que vai trabalhar com outro conteúdo. A escola regular de EJA não pode ser assim, algumas propostas até já vêm surgindo, mas muito iniciais. Eu penso que essa é uma mudança que... Eu acredito que o PEJA pode contribuir e extrapolar essas fronteiras limitantes” (C.P.1).

6.3.2.3. O processo de inferência das características descritas da UEA e do PEJA

Os dados empíricos evidenciados para o exercício de descrição analítica da concepção educativa das duas ações de extensão universitária forneceram características importantes das ações educacionais levadas a cabo pela UEA e pelo PEJA. O aprofundamento analítico concebido pelo processo de inferências do investigador a partir destas características educativas descritas permitiu não apenas o estudo particular desta dimensão, como também a análise entre a coerência das atividades educacionais desenvolvidas pela UEA e pelo PEJA com as orientações políticas de EA assumidas por ambas as ações de extensão universitária. Por outras palavras, a presente investigação partiu do pressuposto que a dimensão da concepção educativa de pessoas adultas relaciona-se diretamente com a dimensão das orientações políticas de EA.

Tal como já observado, as ações levadas a cabo pela UEA e pelo PEJA inseriram-se no vasto campo da educação não formal, mas apresentaram algumas diferenças entre si. Estas diferenças relacionaram-se com as variações do público de educandos adultos a qual cada ação de extensão se propôs a trabalhar e com as necessidades de suas localidades e regionalidades. A UEA atuou principalmente com a formação de educadores de adultos, pessoas com responsabilidades educativas a nível local e comunitário, enquanto o PEJA optou por atuar no atendimento educacional de educandos adultos pouco, ou nada, escolarizados e na formação inicial de educadores em EA. A partir desta consideração, compreendeu-se o porquê dos informantes-chave da UEA se referirem aos educadores da unidade como *formadores* de adultos, ou como equipe de formação; e o porquê dos coordenadores do PEJA designarem, em diversos momentos de suas falas, os seus educadores de adultos como *professores*.

Entretanto, o objetivo deste estudo de caso comparativo não se limitou a averiguar as diferenças de designação, mas também observou como estes educadores da UEA e do PEJA, sejam eles *formadores* ou *professores*, relacionaram-se com os seus educandos adultos durante as suas atividades educacionais; analisando propriamente as concepções educativas destas ações. Assim, apesar das diferenças entre as ações desenvolvidas tanto pela UEA como pelo PEJA, foi possível considerar algumas regularidades entre as concepções educativas assumidas por ambas as ações de extensão universitária.

A partir da descrição do material empírico recolhido, percebeu-se que a concepção educativa das ações de formação da UEA e das aulas do PEJA aproximaram-se de diversos indicadores teóricos sistematizados por Sanz Fernández (2006) em seu paradigma educativo designado como “o modelo dialógico social”. Esta inferência baseou-se na interpretação dos atores da UEA e do PEJA que, em entrevista, explicitaram a prevalência da valorização cultural e social dos educandos adultos na constituição dos modelos educacionais desenvolvidos por estas ações de extensão universitária. Observou-se dessa maneira, que a concepção educativa e os métodos educacionais da UEA e do PEJA articularam-se de maneira coerente com as orientações políticas assumidas pelos seus informantes-chave ao longo de suas entrevistas, ou seja, por uma abordagem bastante aproximada com as bases do “modelo de políticas sociais críticas” proposto por Colin Griffin (1999b).

No que compete especificamente aos modelos educativos da UEA e do PEJA, descritos pelos inquiridos, percebeu-se que as concepções educativas caracterizadas procuraram ultrapassar “a aprendizagem de competências literárias, o espaço escolar de aprendizagem e a

via acadêmica como caminho exclusivo de formação” (Sanz, 2006, p. 59); incidindo nas necessidades sociais dos educandos e em práticas de educação permanente (*cf.* UNESCO, 1978, p. 111). Nesse sentido, as bases políticas da EA da UEA e do PEJA, orientadas pelo pensamento de Paulo Freire (1987), traduziram-se em práticas educativas que, através do rigor crítico e metodológico transformassem a “curiosidade ingênua” dos educandos adultos numa “curiosidade epistemológica” (*Ibid.*, p. 16).

A UEA desenvolveu deliberadamente esta concepção educativa de adultos em suas ações de formação de educadores na medida em que optou por uma pedagogia adequada ao seu público adulto, partindo da realidade do educando e procurando responder as suas necessidades sociais. Mas ao mesmo tempo, propondo um “inédito viável” aos seus educandos adultos (Freire, 1987, pp. 53-54). Esta forma de atuação pedagógica privilegiou o trabalho educacional desenvolvido por meio de diferentes práticas culturais combinadas que ajudassem a superar determinadas “situações-limite”, como a de representar a EA através dum processo demasiado formal, expositivo e invariável.

No mesmo sentido, os coordenadores do PEJA aprofundaram-se na constituição das aulas desenvolvidas pelos educadores-professores do projeto com os educandos-alunos jovens e adultos que frequentam as atividades. Segundo os dados evidenciados pelos inquiridos, observou-se que a concepção educativa das aulas do PEJA distanciou-se da concepção de “educação bancária” e “antidialógica” utilizada por Paulo Freire para a caracterização do modelo de educação escolar tradicional (Freire, 1987, p. 33). Os informantes-chave do PEJA destacaram o processo de construção coletiva como um diferencial nas atividades desenvolvidas pelo projeto, compreendendo o educando adulto como um ser histórico-social e fundamentando as ações educacionais pelo “processo de investigação participativa das palavras geradoras” (*Id.*, *Ibid.*, p. 34).

6.3.2.4. O processo de interpretação das características inferidas nesta dimensão

Assim como desenvolvido na análise das orientações políticas de EA, fez-se necessário a articulação dos índices obtidos pelo aprofundamento na dimensão da concepção educativa de pessoas adultas da UEA e do PEJA com a proposta do modelo teórico de análise elaborada no quarto capítulo deste trabalho. Em sentido semelhante, constatou-se que as equipes de trabalho da UEA e do PEJA desenvolveram deliberadamente uma concepção educativa de pessoas adultas

bastante articulável com as hipóteses previstas pelo *modelo de extensão universitária como interação comunitária*.

A coerência das orientações políticas de EA assumidas pelos atores da UEA e do PEJA com os modelos educacionais de base dialógica adotados por ambas as ações de extensão universitária distanciou as ações de formação de educadores da UEA e as aulas do PEJA de concepções educativas típicas de outros dois modelos: tanto do “modelo alfabetizador”, caracterizado pelo formato transmissivo, impositivo e pela suplência dos conteúdos escolares, quanto do “modelo económico-productivista”, caracterizado pelo formato individualista, vocacionalista e pela aquisição de competências para a competitividade no mercado de trabalho (cf. Sanz, 2006).

Se durante a sua primeira fase, a UEA esteve em maior consonância com o modelo educativo apoiado pela DGEP, durante as suas segunda e terceira fase, constatou-se que a unidade não veio a alterar o seu paradigma educativo ou se adaptar às características dos modelos educativos de pessoa adultas que estiveram subentendidos pelas orientações políticas de EA do Estado português desenvolvidas neste período. Já no caso do PEJA, constatou-se novamente a tensão assumida pelos atores do projeto em inserirem algumas de suas ações na escola regular de EA, procurando desenvolver os seus modelos educacionais dentro dum “sistema educativo” institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado (Rogers, 2004, p. 2).

6.3.3. A dimensão da reflexão epistemológica da produção e desenvolvimento do conhecimento académico em EA

Tendo em consideração a tripla crise da universidade pública proposta por Santos (1994), a presente investigação procurou compreender quais foram as principais abordagens que orientaram a produção e o desenvolvimento do conhecimento académico em EA da UEA e do PEJA. Assim, a análise desta dimensão aprofundou-se nos processos de investigação e de sistematização do conhecimento académico produzido por ambas as ações de extensão universitária. Observando como os educandos adultos estiveram implicados nestes processos e como os conhecimentos da comunidade externa das duas universidades, normalmente considerados como populares e experienciais, articularam-se com o conhecimento académico-científico tradicionalmente desenvolvido pela instituição universitária.

A partir da complexidade desta abordagem, o presente estudo se propôs a averiguar como os atores da UEA e do PEJA interpretaram e/ou perspetivaram as orientações de suas respectivas instituições universitárias para a produção do conhecimento académico. Ou seja, investigando como o fomento institucional para a produção académica das ações de extensão universitária, consagrado nos documentos oficiais da Universidade do Minho e da Unesp, decorreu na prática, segundo o ponto de vista dos atores da UEA e do PEJA. As interpretações destes atores evidenciadas pelos dados empíricos auxiliaram no entendimento de como as duas instituições universitárias se relacionaram com o Estado, com a sociedade civil e com mercado, e de como essas relações influenciaram a produção e o desenvolvimento do conhecimento académico em EA da UEA e do PEJA.

6.3.3.1. A descrição analítica da reflexão epistemológica do conhecimento em EA produzido e desenvolvido pela UEA

Para realização da descrição analítica das características referentes ao estudo da reflexão epistemológica do conhecimento académico produzido pela UEA, a presente investigação centrou-se na evidenciação de alguns elementos contidos nas *falas* dos informantes-chave e em demais documentos e textos publicados pela unidade que revelassem a abordagem da UEA para a produção e o desenvolvimento de seus conhecimentos académicos em EA. Desse modo, a primeira constatação das *falas* dos atores da UEA demonstrou que a adoção dos métodos de investigação e de sistematização da unidade estruturou-se por uma abordagem distinta dos procedimentos metodológicos utilizados por boa parte da comunidade académica da Universidade do Minho.

Em sua entrevista, T.U.1 recordou que em algumas ocasiões a UEA tentou desenvolver ações de formação de educadores e de investigação em EA com outros docentes do Instituto de Educação da Universidade do Minho, mas o facto de a UEA não desenvolver as suas intervenções pelo tradicional paradigma de formação contínua de professores dificultou este tipo de parceria:

“[...] é difícil arranjar colegas que percebam o que é isto da educação popular da investigação-ação-participativa, da animação comunitária, do desenvolvimento comunitário. Isto é tudo um bocadinho... Eles estão numa outra onda e isto é agravado pelo facto de o Instituto [de Educação da Universidade do Minho] ter feito formação de professores desde sempre [...] os colegas não têm muita experiência de trabalho em iniciativas que não sejam de educação formal e de ensino,

e então quando se propõe alguma coisa assim alternativa que esteja fora destes parâmetros eles vêem isto com alguma desconfiança, estão um bocadinho formatados, uma série de preconceitos e muitas vezes dá mais trabalho estar a desmontar esses conceitos do que estar a fazer aquilo que temos que fazer” (T.U.1).

Num outro momento de sua entrevista, T.U.1 chegou a abordar esta diferenciação entre as formas de trabalho da UEA e do Instituto de Educação de maneira mais incisiva, criticando em sua *fala* as formas de trabalho adotadas pela própria Universidade do Minho:

“[...] enquanto a [nome da funcionária] cá esteve nunca se pensava em fazer, em desenvolver ações de formação à boa e velha maneira da universidade [...] ela gostava assim de coisas assim inovadoras e que não se parecessem com o que era feito aqui universidade”.

Ao desenvolver o exercício de descrição das ações de formação oferecidas pela UEA, T.U.1 afirmou que as atividades levadas a cabo caracterizavam-se pela sua “*componente de ação, de intervenção*”, evitando ao máximo uma abordagem próxima da “*investigação à maneira antiga, à maneira positivista*”. Esta reflexão acerca do processo de investigação da UEA foi exemplificada por T.U.1 da seguinte maneira:

“Por exemplo faz-se a entrevista, ‘ah, vai se entrevistar não sei quem...’ Mas não se esclarece quais são os objetivos de investigação, diz-se assim umas coisitas, mas não se esclarece os objetivos da investigação, não se está disponível para negociar seja o que for, não se devolve os dados aos inquiridos. Éh pá, isso é sempre uma coisa muito espantosa para mim, porque aqui sempre se fez o trabalho um bocadinho de outra maneira, havia sempre a preocupação de explicar bem as pessoas o que era ou o que não era, se havia algum momento em que era necessário negociar alguma coisa, depois negociava-se”.

Durante a análise documental duma ação de intervenção desenvolvida e editada pela própria UEA, designada como “*Projecto Viana (1983-1988): um ensaio de investigação participativa*” (Lima, 1990), observou-se uma estreita relação entre as reflexões de T.U.1 com a metodologia de trabalho da referida investigação realizada na região do alto Minho. Executado ao longo de seis anos, o “*Projecto Viana*” buscou ultrapassar a conceção duma investigação-ação, na qual a universidade elabora e aplica um projeto de intervenção, propondo uma ação de investigação-participativa desenvolvida através da cooperação e da reciprocidade entre a universidade e a comunidade (*Id., Ibid.*). A partir da análise desta referida investigação-participativa da UEA, percebeu-se que a equipe de trabalho da unidade integrou os educandos adultos e as associações comunitárias no processo de levantamento de necessidades da comunidade, da escolha dos métodos e das técnicas de investigação, do desenvolvimento das ações de formação de educadores, e da análise e da interpretação dos resultados obtidos.

Pela leitura contextual de T.U.1, a abordagem de trabalho da UEA diferenciou-a de outras ações de extensão em EA desenvolvidas por demais universidades portuguesas, pois segundo o entrevistado, estas iniciativas normalmente estiveram “*ligadas aos centros de investigação, numa outra lógica, em programas financiados pela Fundação da Ciência e Tecnologia*”, sem propriamente utilizar a estratégia desenvolvida pela ações da UEA de “*responder às solicitações*” dos educandos ou das comunidades (T.U.1).

Essa singularidade do trabalho da UEA também foi realçada por T.U.1 quando o entrevistado veio a destacar “*a base universitária*” das ações de formação de educadores da unidade, diferenciando-as das ações de formação de educadores levadas a cabo por “*empresas de formação*” ou por “*empresas que fazem investigação*”. A “*base universitária*” designada pelo inquirido traduziu-se num outro momento de sua entrevistas como uma forma de manter o rigor metodológico e académico das ações de formação e de investigação, e de não adaptar o seu trabalho e a sua conceção de produção do conhecimento académico às lógicas de mercado. Pela descrição de T.U.1, a UEA firmou as suas parcerias ao responder às encomendas de empresas do setor privado tendo em vista uma compatibilidade mínima das solicitações externas com as conceções e com os princípios de trabalho defendidos pelos educadores da unidade:

“Lembro-me quando se trabalhou com a Blaupunkt, procurou-se envolver a comissão de trabalhadores, os sindicatos, e mais não sei quem que era para ver se aquilo que se ia fazer não estava muito colado àquilo que administração queria, e o que a administração queria? A gente tem algumas dúvidas quanto àquilo que as administrações querem, sobretudo quando isso envolve trabalhadores pouco qualificados. Pronto, é preciso ter algum cuidado” (T.U.1).

Entretanto, esta tensão da conceção de EA da UEA com as lógicas de mercado intensificou-se devido a dificuldade da unidade em viabilizar verbas extraorçamentais. Se por um lado, T.U.1 considerou como insuficiente o repasse de recursos financeiros da Universidade do Minho para a viabilização das ações de investigação da UEA, por outro, o inquirido destacou o facto de ser cada vez mais difícil obter um financiamento externo devido a existência “*de poucas entidades financiadoras*” interessadas em fomentar ações e projetos na área de educação.

Mediante estas dificuldades, a opção mais recorrente da UEA para o financiamento de suas investigações constituiu-se na participação em trabalhos organizados pela União Europeia, algo que de acordo com o entrevistado, tornou-se mais complicado no decorrer da década de 2000. Nas palavras de T.U.1, “*há uns anos atrás*” a UEA candidatava-se aos projetos de investigação fomentados pela União Europeia e desenvolvia as suas atividades sem maiores

entraves. Porém, o inquirido relevou em sua entrevista, uma mudança das estratégias da União Europeia para o desenvolvimento de ações de investigação na EA:

“Neste momento, aquilo que eu tenho observado é que nos últimos anos nós temos recebido muitas propostas de investigação, já não é exatamente pela União Europeia, é a União Europeia que lança um ‘cal for tender’, é assim que aquilo se chama, que tem uma proposta de trabalho e um centro de investigação, um mega centro de investigação holandês, alemão, alguma coisa assim, candidata-se e depois subcontratam o trabalho a diferentes investigadores” (T.U.1).

O referido sistema de subcontratações da União Europeia para a organização das ações de investigação aumentou as preocupações de T.U.1 quanto *“à autoria do trabalho”* e *“à independência dos investigadores”*. Segundo o mesmo entrevistado, *“o controle passou a ser muito maior [...] tornando o trabalho independente e crítico muito mais difícil”*. A perda da autonomia dos investigadores no desenvolvimento de suas ações foi exemplificada por T.U.1 na narrativa desta situação ocorrida:

“Só para dar um exemplo, no ano passado eu trabalhei para um centro de investigação holandês que é um centro privado, a UEA ganhou dinheiro a fazer aquilo, e eles estavam a responder a uma encomenda da União Europeia sobre o impacto da Estratégia de Lisboa e das orientações da aprendizagem ao longo da vida nos diferentes países e pediram-me um relatório e, regra geral, eu não participo da escolha dos instrumentos de recolhas de dados, o que é uma coisa que... Eles fazem lá os instrumentos e depois mandam-me aplicar, e muitas vezes os instrumentos vêm com uma orientação muito diferente daquela a que eu estou habituada a trabalhar e aborrece-me, custa-me, mas não há grande volta a dar, é aceitar”.

T.U.1 lembrou que nesta situação em específico, a União Europeia encontrou dificuldades em *“validar os relatórios [...] dos vinte e sete países sobre o impacto das orientações para a aprendizagem ao longo da vida”*, elaborados inicialmente pelos investigadores dos diferentes países selecionados. Como uma solução para o impasse, a União Europeia *“passou esses relatórios para os Ministros de Educação de cada país”* (T.U.1), de forma que estes aprovassem as produções de seus investigadores; o que consubstanciou numa interferência direta do Governo português no relatório desenvolvido por T.U.1.

Segundo o entrevistado, os relatórios foram discutidos *“numa reunião alargada com os representantes de todos os outros países”* e como os representantes do Governo português pretendiam demonstrar a qualidade das suas ações para as comissões dos outros países signatários da União Europeia, julgaram que as críticas feitas por T.U.1 *“aos desenvolvimentos de educação e formação de adultos dos últimos anos eram injustas”*. Tal como se observou na continuidade da entrevista de T.U.1, o próprio investigador foi obrigado a adaptar as suas

análises. Intensificando a sua insatisfação quanto aos percursos de seu próprio trabalho e o seu ceticismo quanto ao seu contexto de investigação na área da EA:

“E fui obrigada a fazer as alterações no relatório, o que me irritou profundamente. Mas isso para te dizer que as condições de trabalho hoje, essa coisa de subcontratar, são condições de trabalho muito diferentes daquilo que era há uns anos atrás quando nós trabalhávamos em projetos que eram financiados pela União Europeia [...] hoje em dia o controle sobre o nosso trabalho é muito maior e a nossa independência é menor relativamente àquilo que se faz e isso é uma coisa... Quando eu ouço o Reitor falar da intervenção da universidade na sociedade, eu penso: ‘ele não sabe o que está a dizer’” (T.U.1).

6.3.3.2. A descrição analítica da reflexão epistemológica do conhecimento em EA produzido e desenvolvido pelo PEJA

O estudo de aprofundamento na dimensão da reflexão epistemológica do conhecimento académico produzido pelo PEJA desenvolveu-se a partir da análise do inquérito realizado com informantes-chave desta ação de extensão da Unesp. Diversos trechos das *falas* dos entrevistados relacionados a esta dimensão de análise foram evidenciados de forma a possibilitar o processo de significação do investigador neste tema específico. Desta maneira, constatou-se pela abordagem do entrevistado C.P.2, que a produção do conhecimento académico em EA do PEJA desenvolveu-se a partir da aproximação da comunidade académica da Unesp com a sua comunidade externa, através da inserção dos bolsistas e dos colaboradores do projeto na realidade local dos educandos adultos:

“Nós pensamos o projeto para se configurar como um laboratório de pesquisa, isto é, a sala de aula colocada na periferia serviria para nós desenvolvermos pesquisas sobre a formação de professores, sobre os condicionantes socioculturais que interferem na aprendizagem dos alunos e no processo mesmo de formação docente, acho que nesse sentido tem sido importante”.

Este processo de constituição do saber académico pautado pela inter-relação das ações de extensão universitária com as ações de investigações académicas também esteve presente nas reflexões do outro informante-chave do PEJA entrevistado por esta investigação. Entretanto, C.P.1 evidenciou em sua *fala* algumas dificuldades para o reconhecimento deste tipo de produção de conhecimentos académicos que, na perspetiva do inquirido, são colocadas pela própria comunidade interna da universidade através duma postura “ideológica” de disjunção das duas ações universitárias citadas:

“Na nossa prática, no nosso praticar o PEJA, nós temos um florescimento de possibilidades de pesquisa fabuloso, mas, ainda, em alguns aspectos existem certos limites impostos. Olha, como é que a extensão pode ser pesquisa? As coisas têm que ser separadas. Eu tenho até batalhado mesmo por esse espaço, de que forma a extensão pode gerar pesquisa? Temas a serem estudados? Eu diria que é uma limitação mais ideológica do que de natureza mais prática e efetiva, porque a articulação nós fazemos, isso sem sombra de dúvidas” (C.P.1).

A “limitação ideológica” citada por C.P.1 esteve presente nas reflexões desenvolvidas por Fátima Furlanetti (2010, p. 123), uma coordenadora local do PEJA, num trabalho teórico sobre os “desafios da formação do educador popular para a EJA na extensão universitária”. Pela abordagem da autora, as ações de investigação geradas a partir do trabalho desenvolvido pelos projetos de extensão universitária não foram “consideradas como científicas e de cunho acadêmico” por uma “grande parte da comunidade universitária” (*Id., Ibid.*, pp. 123-124). Em alguns aspetos, esta constatação de Furlanetti, acerca da dualidade dos conhecimentos académicos produzidos pelas ações de extensão universitária e pelas ações de investigação, aproximou-se do processo de estratificação interna da universidade observado por Boaventura de Sousa Santos em seus estudos sobre a crise de hegemonia da instituição universitária (1994, p. 171).

Foi sobre essa dificuldade constatada por diversos atores do PEJA que C.P.2 procurou demonstrar uma das conquistas do projeto a nível de produção de conhecimentos na EA. Segundo as palavras do inquirido, o PEJA começou a “*constituir um habitus de discussão académica nessa área*” e alcançou um determinado destaque no ano de 2010 ao apresentar os seus trabalhos num importante evento científico de investigação:

“Na última ANPEd [Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa], eu estive lá, nós tínhamos na seção de EJA, nós tivemos vinte e dois trabalhos inscritos no GT [Grupo de Trabalho] de EJA, desses vinte e dois trabalhos, treze foram aprovados e nove não, dos treze trabalhos aprovados dois eram trabalhos do PEJA” (C.P.2).

Os coordenadores do PEJA demonstraram, em entrevista, uma postura de incentivo à publicação dos trabalhos levados a cabo pelo projeto tanto a nível de graduação quanto a nível de pós-graduação. Segundo C.P.1, além da publicação de textos completos em eventos e da publicação de artigos, algumas dissertações de mestrado da Unesp foram “*desenvolvidas na temática ou no âmbito do PEJA*”, proporcionando “*um rol de produção já efetivada*” pelo projeto. Contudo, destacou-se na entrevista de C.P.1, o facto de o inquirido ter incluído a possibilidade de publicação de alguns trabalhos do PEJA com a participação dos próprios educandos adultos no processo de escrita de artigos científicos e de sistematização do conhecimento académico gerado pelo projeto:

“[...] o próximo plano, ainda bastante inicial é organizarmos um ou dois livros, não sabemos o que é que vai ser possível de coletar [...] mas agora escrevendo coletivamente, coordenadores, os bolsistas que se dispuserem, colaboradores e os educandos”.

Esta perspectiva de inclusão dos diversos participantes do PEJA nas ações de investigação emergiu noutra momento da entrevista de C.P.1. No final de seu inquérito, ao ser questionado sobre os assuntos que estiveram ausentes em sua entrevista e, se acrescentaria mais algum tema ao seu inquérito, que gostasse de comentar, C.P.1 abordou a pergunta do seguinte modo:

“Olha, o tema, eu não sei se é um tema [...] mas se pudesse incluir a visão de algum bolsista e de um educando nessas perguntas que você me fez, claro que não nesse aspecto mais da institucionalização, mas nesse aspecto da educação mesmo, eu acho que seria alguma coisa bastante salutar. Então, mais do que discutir um tema seria trazer alguma fala desse pessoal para essas questões que nós comentamos aqui” (C.P.1).

Para C.P.2, o facto de o PEJA ter-se proposto ao exercício regular de “*pensar a formação de professores em EJA e especificamente teorizar sobre essa formação*”, a partir da aproximação com a realidade local dos educandos adultos, gerou algumas contribuições para os cursos de licenciatura em pedagogia e de pós-graduação em educação da própria Unesp, sensibilizando a universidade para uma revisão da grade curricular dos seus cursos de educação superior:

“Para você ter uma ideia da importância disto, nós não tínhamos até aquele momento nenhuma discussão e nenhuma disciplina que tratasse especificamente da EJA no curso de pedagogia. Havia professores com formação na área, ou próximos à área, áreas correlatas que até tratavam disso nas aulas, falavam e comentavam alguma coisa sobre a EJA, mas nós não tínhamos uma disciplina específica. Então, colocamos uma disciplina optativa no curso de pedagogia e uma disciplina na pós-graduação. Em termos de pós-graduação são poucos os programas que tem uma disciplina como nós temos aqui” (C.P.2).

Ainda por este raciocínio, C.P.2 afirmou com convicção a influência do PEJA na Unesp:

“O PEJA acaba sendo importante não só pela formação dos alunos e pelas publicações de materiais, mas ele vai alterado inclusive a dinâmica de funcionamento dos próprios cursos de pedagogia e de licenciatura”.

Contudo, mesmo que C.P.2 tenha relevado em sua entrevista algumas conquistas importantes do PEJA no campo da produção de conhecimentos académicos na EA, observou-se pela *fala* do inquirido, determinadas críticas quanto às condições e às formas de avaliação da investigação académica no Brasil. Em sua entrevista, C.P.2 procurou demonstrar a dificuldade de um docente da educação superior que desenvolve ações de extensão universitária, muitas vezes envolvendo uma grande quantidade de pessoas da comunidade interna e externa da

universidade, mas que acaba sendo avaliado institucionalmente apenas pela sua produtividade ao nível dos trabalhos de investigação:

“[...] se um professor atuar na extensão, fizer um trabalho muito interessante na extensão, atender como o PEJA atende cerca de quatrocentos analfabetos ao ano, formar vários graduandos, são pelo menos quarenta graduandos todos os anos no projeto [...] e se ele não tiver pesquisa sobre isso, se ele não tiver publicação sobre isso, hoje, particularmente nesse contexto de internacionalização da pesquisa na Unesp, mas em todas as universidades públicas também está acontecendo isso, ele é simplesmente aliado da universidade”.

Além desta cobrança dos docentes universitários a nível da produtividade na investigação académica sem o devido reconhecimento do trabalho destes profissionais que atuam na extensão universitária, C.P.2 veio a destacar uma outra dificuldade enfrentada no processo de produção do conhecimento académico do PEJA, a pouca valorização das agências de fomento para as pesquisas científicas desenvolvidas na área das ciências humanas:

“[...] para se colocar um projeto nas agências de fomento como CAPES, FAPESP e mesmo da Fundunesp [Fundo de Desenvolvimento da Unesp], na área de ciências humanas, é muito mais difícil e muito mais seletivo do que na área exatas e na área de biológicas” (C.P.2).

6.3.3.3. O processo de inferência das características descritas da UEA e do PEJA

A partir dos dados empíricos evidenciados da UEA e do PEJA para o estudo da dimensão da reflexão epistemológica do conhecimento académico produzido e desenvolvido pelas duas iniciativas, compreendeu-se que a UEA e o PEJA procuraram sistematizar teoricamente as suas ações educacionais levadas a cabo com os seus educandos adultos, bem como desenvolver ações de intervenção na investigação académica e na edição de trabalhos no campo da EA. O posicionamento revelado pela *fala* dos atores da UEA e do PEJA articulou-se intrinsecamente com as recomendações da Confintea II destinadas às ações das universidades na EA de seus países. O texto final deste documento da UNESCO (1978, p. 69) considerou as ações de investigação académicas na EA como uma possibilidade de participação da instituição universitária na discussão e na estruturação das políticas nacionais para esta modalidade de educação. Cabe agora deduzir logicamente, com base nas características descritas, sobre a conceção e o processo de constituição desse saber produzido na EA pelas universidades selecionadas para este estudo de caso comparativo.

O primeiro ponto a ser considerado neste exercício dedutivo incidiu na constatação de diversas críticas dos informantes-chaves das duas ações de extensão universitária à abordagem e às metodologias de investigação científica de suas respectivas instituições. Retomando a análise documental elaborada na primeira parte deste capítulo, observou-se que a concepção de extensão universitária orientada pela Universidade do Minho para as suas unidades culturais e pela Unesp para os seus projetos de extensão, estiveram fundamentadas pelas bases do projeto de legitimação da instituição universitária (Santos, 1994). Neste sentido, a orientação para a produção do conhecimento acadêmico destas ações estaria articulada à interação social da universidade com a comunidade, algo que segundo os informantes-chave da UEA e do PEJA não veio a decorrer integralmente em seus contextos de trabalho.

Os dados evidenciados pelas interpretações dos atores da UEA revelaram que as ações de investigação da Universidade do Minho desenvolveram-se por um paradigma positivista, conservador e hierarquizado, demonstrando visíveis aproximações do modelo de trabalho adotado pela instituição com a metáfora da universidade enquanto uma “Torre de Marfim” (Lima, 1997, p. 35). Pela abordagem dos atores do PEJA, uma parte da comunidade acadêmica da Unesp e das demais universidades brasileiras de modo geral, considerou as ações de extensão universitária como atividades de divulgação e de produção pouco rigorosa do conhecimento científico. Essa atitude de diferenciação entre teoria e prática, na qual “a investigação foi considerada superior à prática” durante o processo de produção do conhecimento estritamente científico, foi compreendida por Santos (1994, p. 173) como um mecanismo interno da elite universitária para o controle da crise de hegemonia desta instituição secular.

As análises e as críticas feitas pelos quatro informantes-chave às suas respectivas instituições revelaram que, tanto a comunidade acadêmica da Universidade do Minho quanto da Unesp demonstraram algumas lógicas do projeto modernista e elitista da universidade ao fundamentarem e/ou valorizarem a produção do conhecimento acadêmico como o saber verdadeiro, superior aos demais e exclusivo da instituição universitária. A considerar pela análise documental feita na primeira parte deste capítulo e pelo ponto de vista expresso pelos atores da UEA e do PEJA, foi possível observar que muitas das orientações para a abordagem da produção do conhecimento das ações de extensão universitária, consagradas pelas duas instituições em seus Estatutos, não foram devidamente consideradas por parte da comunidade acadêmica da

Universidade do Minho e da Unesp, que continuou a desvalorizar o conhecimento popular e experiencial em detrimento do conhecimento estritamente científico (*Id., Ibid.*, p. 170).

A segunda consideração acerca dos dados evidenciados pelas entrevistas com os informantes-chave da UEA e do PEJA consistiu na congruência de alguns princípios orientadores para a produção do conhecimento académico em EA das duas ações de extensão universitária. As características descritas pelos inquiridos e ordenadas no texto analítico desta investigação demonstraram que tanto a UEA quanto o PEJA vieram a se orientar pelos princípios de democratização e de responsabilidade social, aproximando-se das recomendações feitas pela UNESCO no texto de sua primeira Confintea, que considerou a instituição universitária como um agente da EA a nível nacional e responsável pelo seu desenvolvimento (UNESCO, 1978, p. 24).

As características analisadas sobre a forma de constituição do conhecimento desenvolvido pela UEA durante as suas três fases revelaram uma regularidade, a constante indissociabilidade das ações de formação com as ações de investigação propostas pela equipe de trabalho da UEA. O exercício de práxis da investigação-ação-participativa como uma forma de incluir os próprios educandos adultos no processo de produção do conhecimento académico foi a opção metodológica encontrada pelos atores da UEA para o desenvolvimento dos seus conhecimentos académicos em EA a partir da interação social com a comunidade externa da Universidade do Minho. Boaventura de Sousa Santos considerou que por este procedimento,

“Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades de grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil” (Santos, 2010, pp. 74-75).

No mesmo sentido, a análise dos dados evidenciados pelos informantes-chave do PEJA demonstrou que esta ação de extensão da Unesp procurou expandir os serviços e as ações da universidade às zonas mais carentes dos municípios sede da instituição, de forma a desenvolver as suas investigações e demais ações educacionais a partir deste contato com a realidade dos educandos adultos das comunidades locais (UNESCO, 1985, p. 55). Este processo de ação investigativa articulou-se diretamente com algumas orientações feitas pela UNESCO à instituição universitária. No texto final da Confintea IV, por exemplo, a comissão de trabalho incentivou a participação das universidades na EA de seus países como uma possibilidade de incrementação do constructo teórico desta modalidade de educação (*Id., Ibid.*, p. 60).

Num sentido inverso ao habitual das ações de extensão, as entrevistas com os inquiridos do PEJA revelam que através das investigações em EA desenvolvidas pelo projeto, a própria

Unesp veio a realizar algumas alterações nos seus cursos de graduação e de pós-graduação na área de educação. Boaventura de Sousa Santos definiu este “funcionamento ao contrário” da ação de extensão universitária como uma possibilidade de intensificar a “ecologia de saberes” na universidade, proporcionando o diálogo entre o conhecimento acadêmico com os conhecimentos “que circulam na sociedade” e que estiveram subjugados pelo projeto modernista da instituição universitária (Santos, 2010, p. 76).

A referida abordagem da produção do conhecimento acadêmico fundamentada pelo projeto de legitimação social da instituição universitária, assumida pela UEA e pelo PEJA, acometeu-se com os efeitos da crise institucional da universidade (*Id.*, 1994, p. 186). Os atores de ambas as iniciativas universitárias declararam em seus inquéritos as dificuldades encontradas para a obtenção de verbas extraorçamentais para as ações desenvolvidas na área de educação e das ciências humanas de uma forma geral. Percebeu-se por estes indicativos, uma relação entre a constatação dos informantes-chave e alguns dos principais efeitos da crise de hegemonia e da crise institucional da universidade sistematizadas por Santos (*Ibid.*): a intensificação do discurso da produtividade e dos critérios quantitativos de avaliação da universidade. Pela abordagem do autor, o impacto desta lógica de produtividade gerou um declínio de “áreas de menor comerciabilidade”, como as humanidades e as ciências sociais, que passaram a correr um risco imanente de marginalização dentro da universidade (*Id.*, *Ibid.*, p. 177).

Observou-se para além desta congruência, algumas diferenciações dos efeitos da crise institucional em cada uma das realidades estudadas. Especificamente no âmbito da vida universitária brasileira, o desprestígio das ações de extensão universitária comparativamente às ações de investigação nos critérios de avaliação do desempenho docente, destacado pelos informantes-chave do PEJA, articulou-se diretamente com os critérios quantitativos da “avaliação da produtividade” docente estruturados por Marilena Chauí em seu estudo sobre a universidade pública brasileira (2003, p. 14).

No contexto português, a interpretação da realidade universitária pelos atores da UEA demonstrou como a redução do papel do Estado enquanto principal promotor da educação superior fomentou a aproximação das universidades com o mercado. Neste efeito “de descapitalização da universidade” (Santos, 2010, p. 22), as *falas* dos entrevistados caracterizaram o confronto das suas concepções e metodologias de produção do conhecimento acadêmico com os critérios duma abordagem pautada pelo discurso economicista de aumento da produtividade segundo os interesses de mercado.

Tal como colocado pelos informantes-chave da UEA, as exigências dos investidores externos para a produção a curto prazo de conhecimentos utilitaristas reduziram a autonomia académica dos trabalhos de investigação. Os atores da UEA foram submetidos à imposição de métodos de investigação pré-definidos pelas próprias agências de fomento e precisaram lidar com a prevalência dos critérios economicistas sobre os critérios científicos e sociais na constituição dos modelos de avaliação externa do conhecimento universitário.

6.3.3.4. O processo de interpretação das características inferidas nesta dimensão

Os primeiros índices recolhidos para o eixo temático da instituição universitária, referentes à dimensão da reflexão epistemológica do conhecimento académico produzido e desenvolvido pelas ações de extensão universitária estudadas, foram articulados com a proposta do modelo teórico de análise elaborada no quarto capítulo deste trabalho de forma a organizar as observações em dois níveis: a) ao nível da UEA e o PEJA; b) ao nível da Universidade do Minho e da Unesp. Desse modo, focalizando a análise ao nível dos trabalhos desenvolvidos pelas duas estruturas de extensão universitária, fez-se sentir uma relevada congruência dos modos de investigação e de sistematização do conhecimento académico em EA adotados pela UEA e pelo PEJA com os indicadores conceituais relativos ao *modelo de extensão universitária como interação comunitária*.

O estudo dos dados empíricos demonstrou que a abordagem utilizada pela UEA e pelo PEJA para a produção de seus conhecimentos académicos orientou-se pelo “projeto legitimador da universidade”, pautando-se pela responsabilidade social da instituição com a sua comunidade externa e procurando valorizar a participação dos educandos adultos na produção de novos conhecimentos académicos. Neste entendimento, a extensão universitária foi delineada pelos atores da UEA e do PEJA como uma possibilidade de interação social entre a universidade e a comunidade, construída através duma ação concomitante de intervenção da universidade na sociedade e de reconhecimento das contribuições da comunidade externa para a produção académica da universidade. Ultrapassando o sentido assistencialista do termo “extensão” (*cf.* Freire, 1977) e configurando-se propriamente como uma prática de interação com a comunidade externa da universidade.

Todavia, percebeu-se no estudo desta dimensão que a abordagem assumida pela UEA e pelo PEJA acometeu-se com outras lógicas e abordagens existentes no interior de suas próprias

instituições. Assim como averiguado por Boaventura de Sousa Santos (1994), as crises universitárias vieram a se intensificar em períodos distintos do capitalismo, mas em muitos aspetos encontram-se implicadas mutuamente, podendo-se encontrar os elementos de cada uma das crises numa mesma instituição universitária. Desse modo, a nível das duas universidades estudadas, observou-se que apesar da Universidade do Minho e da Unesp terem estruturado os seus Estatutos em consonância com as bases do projeto de legitimação da universidade, os atores da UEA e do PEJA constataram, em suas respetivas instituições, a presença da lógica hegemónica em suas comunidades académicas e a presença do discurso quantitativo e economicista nas gestões de suas instituições universitárias.

Observou-se com base nas *falas* dos atores da UEA, que na primeira e na segunda fase da unidade, a Universidade do Minho esteve posicionada num *entre-deois*, pois ainda que a instituição tenha orientado a integração da comunidade académica com a sua comunidade externa, fomentado a participação da universidade na resolução de problemas portugueses em âmbito local e regional, a lógica hegemónica presente nesta instituição influenciou a prática das ações de investigação na sociedade e das ações de extensão. Onde a primeira tratou a comunidade externa como apenas um objeto de estudo e a segunda traduziu-se numa ação altruísta da universidade em transmitir, estender e impor o conhecimento verdadeiro para a população. Entretanto, a partir do período de transição da segunda para a terceira fase da UEA até o momento atual, percebeu-se uma intensificação do processo de desinvestimento financeiro do Estado português em suas universidades e da consonância das ações da Universidade do Minho com as estratégias recomendadas pelos documentos do Processo de Bolonha.

Estas alterações influenciaram as conceções de funcionamento da Universidade do Minho que continuou a manter certos elementos da lógica hegemónica, mas direcionou as suas orientações à produção académica para uma abordagem de legitimação social. Posicionando-se, por assim dizer, num outro *entre-deois* do *continuum*, pois se em aspetos normativos, a instituição continuou a fomentar ações de extensão universitária com base na interação com a comunidade, em aspetos relativos ao funcionamento prático, a pouca valorização e o pouco investimento da Universidade do Minho para estas ações de extensão submeteu-as a produzirem novos conhecimentos de acordo com os interesses de mercado para obterem os recursos necessários ao desenvolvimento de suas atividades. Tal como foi expresso pelos atores da UEA, essa lógica demonstrou-se antagónica aos princípios e aos critérios defendidos pela unidade para a produção de seus conhecimentos académicos em EA.

Em sentido semelhante, as *falas* dos informantes-chave do PEJA revelaram que, em determinadas situações, a Unesp também posicionou-se entre dois modelos de orientação para a produção do seu conhecimento acadêmico. Os atores do PEJA demonstram uma abordagem bastante consistente da comunidade acadêmica da Unesp em atribuir maiores significados e investimentos às ações de ensino e de investigação comparativamente às ações de extensão universitária, compreendendo estas últimas como ações assistenciais e sem grandes condições de desenvolver projetos de investigação, ou, conhecimentos acadêmicos com o mesmo rigor das ações de investigação. As referidas críticas suscitadas pelos atores do PEJA colocaram em causa os esforços institucionais e normativos despendidos pela Unesp para a garantia dos princípios do projeto de legitimação social da universidade no seu Estatuto Geral e no seu Regimento de Extensão Universitária. No entanto, apesar da questão da produtividade docente ter sido destacada, as estratégias de desinstitucionalização da universidade não se fizeram sentir nas *falas* dos atores do PEJA tal como se fizeram sentir nas interpretações dos atores da UEA.

6.3.4. A dimensão da lógica político-administrativa da instituição universitária

O estudo realizado por esta investigação na dimensão da lógica político-administrativa das gestões universitárias desenvolvidas pela Universidade do Minho e pela Unesp pautou-se por um exercício de compreensão da configuração interna e organizacional das duas instituições e das suas respetivas estruturas de extensão. A partir das informações expressadas pelos atores da UEA e do PEJA, buscou-se observar o funcionamento interno das duas ações de extensão universitária, analisando as formas como as equipas de trabalho desenvolveram os seus processos de orientação, de tomadas de decisão e de avaliação das atividades realizadas. Seguidamente a esta constatação, partiu-se para a averiguação dos modos como as duas instituições universitárias vieram a orientar, fomentar e valorizar as suas ações de extensão, e de como os atores destas ações de extensão interpretaram este esforço organizativo e administrativo despendido por suas universidades.

Este aprofundamento do estudo na dimensão das lógicas político-administrativas institucionais, foi desenvolvido de forma a coletar os elementos necessários para a análise da autonomia institucional conferida pelas universidades às suas ações de extensão e para a

compreensão de como as duas instituições universitárias e as suas estruturas de extensão universitária se relacionaram com as suas respetivas comunidades externas.

6.3.4.1. A descrição analítica da lógica político-administrativa da UEA e da Universidade do Minho

Através da análise dos dados empíricos relativos ao funcionamento institucional da UEA, observou-se que em sua primeira fase da unidade, a Universidade do Minho “*dava carta-branca*” para que a equipe do então PEA desenvolvesse as suas atividades, deixando até mesmo o processo de avaliação das ações para os representantes suecos que residiam em Portugal e que “*colaboravam na elaboração dos relatórios*” periódicos a serem enviados para a comissão do Acordo de Cooperação Luso-Sueco (T.U.2). Já na segunda fase da UEA, mesmo com o término do referido acordo e com o aumento da participação da Universidade do Minho na provisão financeira das atividades da unidade, T.U.2 considerou que a autonomia da equipe de trabalho da UEA não foi reduzida, pois a estrutura orgânica da unidade continuou submetida às poucas regulamentações e normatizações burocráticas da instituição para este tipo de ação universitária:

“Autonomia sempre tivemos e fomos sempre funcionando um bocadinho nas margens de dentro, não é? Como se diz muitas vezes, quer dizer, porque era uma unidade cultural não estava sujeita às regras de outros departamentos, dos institutos. Portanto na UEA havia mais possibilidade/agilidade de financiamento, nós podíamos mudar as verbas de uma rubrica para outra. Tinha de ser sempre tudo fundamentado, mas de facto tínhamos maior autonomia e maior capacidade de decisão por que não tínhamos regras tão rígidas. Porque a própria estrutura e organização era uma estrutura mais leve, não é? Tinha o Presidente, duas técnicas superiores e uma administrativa... E portanto, desse ponto de vista era muito ágil e depois nós conseguíamos fazer as coisas” (T.U.2).

Conforme o inquirido T.U.1, a UEA teve autonomia para desenvolver os seus procedimentos internos de avaliação das atividades realizadas, optando por uma abordagem crítica de análise do trabalho levado a cabo nas ações de formação e de investigação. Segundo o mesmo entrevistado, os relatórios desenvolvidos pela equipe de trabalho da UEA foram elaborados tendo em consideração os questionários respondidos pelos formandos nos cursos de formação e as contribuições expressadas pelos profissionais que participaram como formadores destas ações.

No que se refere ao funcionamento interno e ao desenvolvimento das ações de formação da UEA, durante a sua segunda fase, observou-se que “*a organização dos cursos* [de formação]

era feita em colaboração com os serviços” e que a equipe da unidade articulou os conteúdos das ações “*em função das solicitações*” (T.U.2). Para T.U.2, a estrutura de funcionamento “*mais leve*” das unidades culturais permitiu que a UEA obtivesse “*uma maior capacidade de financiamento*” e de organização, possibilitando o desenvolvimento de “*curios gratuitos para diversos grupos*” da comunidade externa da Universidade do Minho. Esta questão interna de organização da UEA também emergiu na entrevista realizada com T.U.1, quando o entrevistado expôs alguns dos princípios que orientaram as tomadas de decisão e o desenvolvimento das ações da UEA:

“Aqui sempre houve a preocupação em matizar aquilo que são os interesses das propostas, aquilo que são as propostas, com aquilo que nós somos capazes de oferecer e aí há sempre a preocupação de defender a inclusão de todos em iniciativas de educação, de promover a igualdade de oportunidade e a justiça social” (T.U.1).

Entretanto, a análise das entrevistas realizadas com T.U.1 e T.U.2 demonstrou um posicionamento bastante crítico dos dois atores da UEA em relação as formas de fomento, de apoio e de investimento financeiro da Universidade do Minho para as ações desenvolvidas pela unidade, principalmente no período referente ao final da segunda e início da terceira fase da UEA. Do ponto de vista de T.U.2, a falta de incentivo e as poucas estratégias de regulação institucional das ações da UEA traduziram o desinteresse da Universidade do Minho pelos trabalhos desenvolvido pela unidade:

“Não, não incentivam nada e deixam correr, [...] Eu penso que a Reitoria não se preocupa muito com isso sabe? Há ali um grupo de pessoas que trabalham e deixam trabalhar. Penso que sim, que na cabeça de toda a gente a UEA apesar de tudo é uma coisa menor, hierarquicamente”.

Este ponto de vista de T.U.2 para o tratamento prestado pela Universidade do Minho à UEA também se fez presente no depoimento de T.U.1. Quando questionado sobre as exigências da Universidade do Minho para processo de avaliação institucional, tal como a produção e o envio de relatórios periódicos da UEA que explicitassem e descrevessem as ações desenvolvidas pela unidade, T.U.1 respondeu da seguinte maneira:

“Ninguém nos pede [os relatórios], mas eu vou mandando, vou mandando. Eles sabem que a gente faz isso”.

Através da análise de dois fragmentos da entrevista feita com T.U.1, percebeu-se que o revelado desinteresse da Universidade do Minho pelas ações da UEA refletiu-se negativamente no repasse de recursos financeiros da instituição para a unidade:

“[...] desde que estou aqui nunca me lembro de a universidade ter apoiado muito as iniciativas que nós desenvolvíamos aqui, nunca me lembro. Nunca me lembro de haver financiamento para nós fazermos coisas”.

“‘Como funciona o financiamento das ações?’ A universidade sempre teve uma pequena verba que era uma verba de funcionamento que pagava telefone, correio, que pagava papel, canetas, para desenvolver as ações de formação, há dez anos a esta parte, ou mais, há doze, treze anos, essa verba tem vindo a diminuir e neste momento é ridícula. No ano passado recebemos quinhentos Euros”.

As críticas dos atores da UEA à Universidade do Minho intensificaram ainda mais num outro momento da entrevista realizada com T.U.1, quando o inquirido veio a destacar a inexistência duma orientação política efetiva da instituição para o desenvolvimento de suas ações de extensão universitária:

“A universidade condiciona o trabalho devido a regras e normas de caráter administrativo e financeiro, mas não tem havido uma orientação clara da universidade no sentido de, por exemplo, como aconteceu em universidades inglesas que tinham departamentos de atividades ‘extra mural’, como eram designados, e nunca houve aqui, que eu soubesse, desde que eu estou cá, orientação da Reitoria no sentido de por exemplo: ‘Agora é necessário estabelecer ligações entre a universidade e a sociedade, ou com a comunidade, ou o quê?’ [...] e eu creio que não havendo orientação, aquilo que vai prevalecer é a prestação de serviços”.

Considerando a análise da conceção de extensão universitária da Universidade do Minho desenvolvida na primeira parte de capítulo, constatou-se que as orientações institucionais para o desenvolvimento deste tipo de atividades estiveram sob a responsabilidade do Conselho Cultural, um órgão colegiado criado para a gestão e coordenação de todas as unidades culturais da Universidade do Minho. Porém, T.U.1 afirmou em sua entrevista que esta forma de organização institucional da Universidade do Minho, na prática, não foi capaz de articular e de desenvolver as unidades culturais devido ao próprio desinteresse da instituição por este tipo de atividade:

“Na verdade nunca houve uma coordenação, coordenação, porque as unidades são muito diferentes entre si e fazem coisas muito distintas e como nunca houve uma vontade clara da própria universidade em desenvolver essas unidades, nunca houve assim uma coordenação muito efetiva do trabalho e agora eu creio que a coisa está pior”.

Além de destacar este papel reduzido da Universidade do Minho na orientação do funcionamento de trabalho das unidades culturais, o entrevistado T.U.1 considerou em seu depoimento o difícil contexto de sobrevivência dessas estruturas de extensão universitária mediante aos poucos recursos financeiros disponibilizados pela Universidade do Minho para o desenvolvimento de suas ações político-culturais destinadas à comunidade externa da instituição:

“[...] aquilo que se nota é que vai se fazer o quê com quinhentos Euros? Porque não somos só nós que recebemos quinhentos Euros, os outros recebem um pouco mais, mas é um pouco

mais, vai fazer-se o quê? O problema é o que pode-se pedir de um serviço que não recebe quase nada. Vai fazer o quê?”

“Apesar de tudo, a unidade vai tendo essa possibilidade de trabalhar no âmbito de outros projetos e isso vai dando alguma folga para poder fazer o que tem que fazer porque há dinheiro que vem de outras iniciativas que pagam as despesas de funcionamento da unidade, mas há unidades que não têm nem isso, que não podem beneficiar disso e estas estão na mais perfeita penúria”.

Noutro momento de sua entrevista, T.U.1 descreveu um diálogo que teve com o Vice-Reitor do pelouro durante a cerimónia de inauguração da sétima unidade cultural da Universidade do Minho, a Casa Museu de Monção, num período em que o discurso institucional da universidade afirmava *“que as unidades culturais já eram um problema”*, pois *“só davam despesa”* para a instituição:

“E eu nessa altura eu passei esse cenário para o então Vice-Reitor do pelouro que era o responsável pelas unidades, que tinha sido meu professor aqui enquanto eu estava a estudar, e disse: ‘Então professor criaram mais uma unidade cultural?’ Como quem diz: ‘No atual contexto criaram mais uma unidade cultural?’ e ele respondeu: ‘Ah pois, criou-se mais uma, mas esta financia-se’. Como quem diz: ‘A universidade até podia ter cem unidades culturais desde que elas se financiassem’. Portanto o problema é que elas não se financiam não é? Se elas se financiassem todas, o problema estava resolvido. Então a situação é um bocadinho esta” (T.U.1).

Para T.U.1, a partir do momento em que a Universidade do Minho optou por uma gestão pautada pela redução obsessiva de gastos, pelos princípios do melhor custo-benefício e sem uma orientação efetiva para o trabalho de interação com a sociedade, a comunidade académica da instituição passou a desenvolver ações de extensão universitária orientando-se pelos interesses da lógica de mercado:

“[...] o que eu vejo é que toda gente anda a fazer o que lhe passa pela cabeça numa lógica de prestação de serviço, claramente. O Instituto [de Educação da Universidade do Minho] é um bom exemplo, tem um gabinete de intervenção na sociedade e o que fazem? Ações de formação contínua. Vendem ações de formação contínua” (T.U.1).

T.U.1 considerou que o facto de a UEA não corroborar com esta lógica de prestação de serviços posicionou-a às margens das prioridades da Universidade do Minho e dos investidores externos da instituição. Segundo as descrições do inquirido, a realidade institucional da UEA diferiu dos discursos dos gestores da Universidade do Minho sobre as condições de trabalho desta estrutura de extensão universitária. Para exemplificar esta colocação, T.U.1 comentou que apesar das poucas condições de trabalho conferidas às suas unidades culturais, o discurso proferido pelo “Vice-Reitor do pelouro” no evento comemorativo dos trinta anos da UEA procurou destacar a importância das unidades culturais para a Universidade do Minho:

“Eu creio que na altura foi ele que disse que esta universidade era conhecida por ter uma estrutura que envolvia unidades culturais e isso era uma coisa muito inovadora quando comparada com todas as outras universidades portuguesas e muitas outras estrangeiras” (T.U.1).

T.U.1 voltou a refletir sobre este discurso proferido pelo representante da Universidade do Minho evidenciando uma contradição entre as considerações feitas pelo Vice-Reitor do pelouro com o real prestígio que a UEA tem na instituição:

“Às vezes eu acho que estamos na margem, não é? No contexto da universidade essas unidades culturais, nomeadamente a UEA, funcionam na margem, fazem parte das margens da intervenção da universidade. No fundo, o que é que um dirigente diz a uma entidade que está na margem, ou perto da margem? Diz que é muito importante, que é muito inovador, que é muito engraçadinho, mas pronto fica por aí” (T.U.1).

Para T.U.1, o facto de a Universidade do Minho não ter oferecido as condições mínimas de trabalho para a UEA, principalmente durante a sua terceira fase, contribuiu decisivamente para a descontinuidade das principais ações de intervenção da unidade na EA, que sem o apoio institucional passaram a depender em demasiado de recursos externos. Segundo o inquirido, as ações de edição na EA reduziram-se de tal forma que *“as últimas publicações [da UEA] que foram feitas foram pagas uma parte pela unidade e quando não são pagas pela unidade são pagas mesmo pelos autores”*. E quanto às ações de formação e de investigação, T.U.1 sintetizou os maiores desafios pela UEA da seguinte forma:

“[...] é cada vez mais difícil para mim, fazer projetos de formação por que a formação é sobretudo financiada pelo Fundo Social Europeu e as regras do Fundo Social Europeu são regras às quais a gente não pode de todo lidar com elas, porque isto aqui é instituição da administração pública, muitos constrangimentos e a gente não consegue fazer isso. Fazer ações de formações pagas pelos formandos? Não sei, podemos tentar, mas não tenho certeza nenhuma de que tenhamos formandos a querer pagar porque os tempos estão difíceis. Relativamente à investigação, para eu fazer um projeto de investigação, eu tenho dificuldade por que eu sou sozinha, por que tudo aquilo que eu posso fazer é sempre uma coisinha muito pequenina, para ter aqui grandes equipas é preciso ter aqui financiamento externo”.

6.3.4.2. A descrição analítica da lógica político-administrativa do PEJA e da Unesp

A estrutura institucional do PEJA, enquanto uma ação de extensão universitária da Unesp, caracterizou-se pelo seu funcionamento *multicampi*, sendo organizada e desenvolvida em sete municípios distintos e sob a coordenação local de docentes de diferentes unidades da instituição. Na visão do entrevistado C.P.1, apesar do distanciamento geográfico entre os *campi*

da Unesp, todas as unidades do PEJA estiveram articuladas entre si e muitas vezes trabalharam com “*alguns eixos comuns*”. Segundo o mesmo entrevistado, essa unidade de trabalho entre os diferentes *campi* foi construída durante o desenvolvimento do PEJA, através da permanência da maioria dos coordenadores locais desde o período de preposição do projeto e dos diversos espaços de integração e de discussão entre os participantes de todas as unidades durante o ano letivo. Pois, ainda que o PEJA tenha sido criado por uma Portaria da Unesp, C.P.1 afirmou que não houve “*um direcionamento dos órgãos centrais*” da Unesp para o desenvolvimento das ações do projeto, reconhecendo a autonomia de trabalho conferida pela instituição às diferentes unidades do PEJA:

“Então, ‘os campi têm autonomia?’ Sim, com certeza, mas esses espaços de troca e de interlocução em que cada campus, nesses encontros de formação, que são dois por ano, todos os bolsistas e os coordenadores se afastam da sua sede, nós vamos para um lugar, no caso é um centro de formação e vivência que é como se fosse um pequeno retiro entre aspas. Em que apresentamos o que vem sendo feito. Então, muito da nossa articulação entre os sete campi se dá pela prática efetiva dos trabalhos que vem sendo feitos, muito mais por essa via do que por ter uma pauta comum dos órgãos centrais. Os órgãos centrais têm dado o apoio logístico digamos assim, ou financeiro mais do que logístico, colaboram também no logístico para a efetivação do PEJA”.

Segundo C.P.1, esta autonomia de trabalho permitiu que os coordenadores das unidades locais do PEJA avaliassem as ações desenvolvidas internamente através dum processo de “*avaliação contínua*”, realizado por cada coordenador juntamente com os seus bolsistas e educandos. Porém, o PEJA não esteve isento de passar, anualmente, por um “*crivo avaliativo institucional [...] junto com todos os projetos de extensão*” (C.P.1) da Unesp. C.P.1 destacou que para o PEJA obter o aval institucional para a sua continuidade no ano seguinte, todos os coordenadores locais enviam, formalmente, um relatório das ações levadas a cabo durante o ano letivo em exercício para diversas comissões de avaliação da Unesp:

“[...] eu apresento na forma de um relatório parcial o meu trabalho desse ano e isso passa por pareceristas no departamento, passa por pareceristas na Comissão Permanente de Extensão no Instituto de Biociências que é externo ao departamento e passa por uma comissão central na Pró-Reitoria de Extensão. Então, são nessas três instâncias que têm avaliação formal do projeto a cada ano” (C.P.1).

Este processo de avaliação anual do PEJA realizado pela Unesp manteve-se regularmente desde o início do projeto, mas através da *fala* de C.P.1 percebeu-se que os critérios de avaliação institucional vieram a oscilar de acordo com as orientações assumidas pelas pessoas que trabalharam na Reitoria da Unesp ao longo da década de 2000, tal como

relatou o entrevistado ao comentar sobre a quantidade de bolsas conferidas para cada unidade local do PEJA:

“Depois de dois ou três anos [do início do PEJA] teve uma pequena modificação porque a Pró-Reitoria mudou, [...] e aí eles queriam uma demanda de número de alunos e não era essa a intenção do projeto, era de gerar algum conhecimento no campo mesmo, e aí você não pode vincular isso ao número de alunos atendidos. Então, foi onde diminuiu o número de bolsas para alguns campi que tinham menos alunos” (C.P.1).

C.P.1 considerou essas diferenças entre a abordagem quantitativa de avaliação assumida por esta gestão da Reitoria da Unesp com os objetivos e propósitos das ações desenvolvidas pelo PEJA como um “*desencontro*” que durou cerca de “*uns dois ou três anos*” até a alteração das pessoas da Reitoria na eleição subsequente. C.P.1 destacou que este não foi o único caso de dificuldades encontradas pelo PEJA dentro da Unesp, o entrevistado lembrou que um problema muito frequente nos primeiros cinco anos do projeto traduziu-se numa desvalorização do PEJA por este ser um projeto de extensão universitária:

“[...] o PEJA tem uma sala de aula que desenvolve atividades, uma sala de aula que é a mesma das turmas universitárias, chegando naquele horário a sala estava ocupada com uma outra atividade. Então, o PEJA... ‘Ah é um projeto de extensão, né?’ [...] isso nós já superamos, esse tipo de limitação que é gerada por dificuldades quase banais, mas que não deixam o projeto acontecer”.

No mesmo sentido, observou-se que ambos os informantes-chave inquiridos declararam que as ações do PEJA e de outras estruturas de extensão universitária da Unesp não receberam o mesmo tratamento e a mesma valorização institucional que as ações de investigação e de ensino desenvolvidas pela universidade:

“Acho que não tem o mesmo valor, as verbas que são cedidas para a EJA são exíguas, para a extensão universitária e particularmente para a EJA são exíguas frente as verbas que aparecem para a pesquisa e mesmo para a infraestrutura de ensino, acho que há uma disparidade muito grande nessa dimensão” (C.P.2).

“[...] na própria universidade, por exemplo, a Pró-Reitoria de Extensão, eu não sei falar para você agora em números, mas [...] a verba destinada a ela no orçamento é bem menor do que na Pró-Reitoria de Pesquisa por exemplo” (C.P.1).

Além de fazer uma ressalva ao maior investimento de verbas da Unesp direcionado às Pró-Reitorias de Ensino e de Pesquisa, C.P.1 também destacou que, outro desafio encontrado pela equipe do PEJA consistiu numa rotura com a análise equivocada de pessoas da própria comunidade acadêmica da Unesp que costumam relacionar as ações de extensão universitária com ações assistencialistas:

“E nós fazemos um esforço bastante grande para superar externamente, externamente eu falo para pessoas que não participam de um projeto como esse, essa visão assistencialista porque dentro da própria instituição isso ainda tem um peso significativo. Eu diria que talvez essa seja a limitação maior, porque na medida que a gente consegue superar essa visão assistencialista dos projetos de extensão, nossa, eu penso que a gente pode caminhar mais tranquilamente no campo” (C.P.1).

Pela análise de C.P.2, apesar de a Unesp ter centrado as suas maiores preocupações no desenvolvimento das ações de ensino e de investigação, o inquirido veio a considerar que o PEJA foi devidamente valorizado e reconhecido pela Pró-Reitoria de Extensão:

“[...] no caso da Unesp, o PEJA é dentre os projetos universitários de extensão, veja bem, dentre os projetos de extensão universitária é aquele que tem uma condição melhor, ele tem um número bom de bolsistas e esses bolsistas são fixos, às vezes até pode acontecer de ter alguma alteração ou outra dependendo de uma demanda, mas em geral, pelo menos esses trinta e cinco bolsistas nós sempre tivemos no projeto e nos outros projetos isso pode acontecer ou não” (C.P.2).

Através do apoio conferido pela Pró-Reitoria de Extensão universitária, o PEJA conseguiu desenvolver tanto as suas atividades regulares, destacadas na segunda parte deste capítulo, quanto algumas ações diferenciadas na EA. Segundo o relato de Siqueira (2010, pp. 148-150), uma das unidades locais do PEJA obteve recursos financeiros para levar os educando adultos para visitas de campo em tribos indígenas, em museus, em cinemas e também fomentou a participação dos mesmos educandos em recitais de música e de poesia realizados na própria Unesp. Já C.P.1 veio a comentar que no ano de 2010, a sua unidade do PEJA conseguiu viabilizar uma verba da Unesp para custear o transporte e a alimentação de todos os educandos e educadores do projeto durante a visita realizada na “*Bienal de Arte de São Paulo*”. Além destas ações destacadas, foi por meio das verbas da Pró-Reitoria de Extensão que o PEJA ofereceu cursos de extensão direcionados “*para professores da educação básica*” municipal e desenvolveu “*oficinas ou minicursos*” em eventos e congressos de EA organizados fora da Unesp (C.P.1).

Neste fragmento destacado da entrevista realizada com C.P.2, observaram-se algumas considerações feitas pelo inquirido sobre os recursos financeiros disponibilizados pela Unesp ao PEJA:

“[...] a gente está sempre reclamando de falta de verbas, pois a verba não é algo assim muito substancial, mas ela tem sido suficiente para tocar o projeto dentro da maneira que nós propomos o projeto”.

Por fim, observou-se pelas informações recolhidas com C.P.1 e C.P.2, que o PEJA buscou discutir e debater as questões da EA no interior da própria Unesp, participando como um

“*promotor de seminários*” realizados na instituição (C.P.1) e organizando o seu próprio “*Congresso do PEJA*” a ser realizado bianualmente por uma das unidades locais em sistema de rotatividade (C.P.2). Para C.P.2, estas ações levadas a cabo pelo PEJA procuraram “*criar uma cultura de discussão académica sobre a EJA*” e “*sensibilizar a comunidade académica*” para as questões da EA numa perspetiva de responsabilização social da instituição pelo desenvolvimento desta modalidade de educação no Brasil. C.P.2, em entrevista, afirmou:

“[...] *tem muita gente na universidade que ainda acha que a EJA não é atribuição da universidade eles acham que: ‘Ah, não é a prefeitura tem que cuidar disso?’ Isso é simplista, porque a prefeitura vai cuidar disso, mas precisa de gente formada para essa especificidade*”.

6.3.4.3. O processo de inferência das características descritas da UEA e do PEJA, e da Universidade do Minho e da Unesp

Comparativamente, as características evidenciadas pelos informantes-chave da UEA e do PEJA acerca da lógica político-administrativa de suas respectivas instituições universitárias demonstraram algumas convergências e divergências entre si. Enquanto as convergências situaram-se no âmbito do funcionamento interno destas estruturas de extensão universitária analisadas, as principais divergências encontradas corresponderam aos diferentes modelos institucionais (Lima, 1997) assumidos e desenvolvidos pela Universidade do Minho e pela Unesp. O processo de inferências deste estudo de caso comparativo organizou-se textualmente nestes dois pontos discriminados e procurou revelar as relações institucionais das duas universidades com as suas estruturas de extensão em EA através da articulação das informações empíricas com os indicadores teóricos.

No que diz respeito ao funcionamento interno da UEA e do PEJA, as *falas* dos informantes-chave demonstraram que os atores de ambas as ações de extensão universitária gozaram de autonomia institucional para desenvolverem as suas atividades. Notou-se pelas informações evidenciadas, que a UEA e o PEJA vieram a se organizar por um modelo hierarquicamente estruturado e delimitado, mas participativo e coletivo quanto à tomada de decisões (*Id., Ibid.*, p. 36). Possibilitando uma maior discussão das propostas de trabalho, das formas de atuação e das definições dos cronogramas de atividades entre os seus atores.

Tal como revelado pelos inquiridos, os técnicos superiores da UEA e os coordenadores-locais do PEJA desenvolveram os seus próprios sistemas de avaliação interna das atividades,

optando por critérios qualitativos, críticos, em sintonia com as orientações políticas de EA assumidas. Processualmente, as avaliações internas descritas pelos atores das duas ações desenvolveram-se através duma pluralidade de métodos e técnicas que, em determinados momentos, centraram-se na análise das devolutivas e dos pareceres dos educandos adultos sobre as atividades desenvolvidas pelas equipas de trabalho. Considerando a intencionalidade expressada pelos informantes-chave da UEA e do PEJA em diagnosticar continuamente as suas ações desenvolvidas com os educandos adultos, admitiu-se algumas aproximações das formas de avaliação desenvolvidas pelos atores das duas ações de extensão universitária como o modelo de “avaliação formativa” caracterizado por Almerindo Afonso (1998, p. 58) em seus estudos sobre políticas educativas e avaliação educacional.

Constatou-se pelos dados recolhidos, que as duas ações de extensão analisadas obtiveram autonomia financeira para utilização de suas verbas institucionais e para a arrecadação de verbas extraorçamentais. Assim como também percebeu-se que os atores não relataram grandes imposições, normativizações, ou direcionamentos dos órgãos centrais e de suas Reitorias¹⁹. Neste sentido, focalizando a análise dimensional da lógica político-administrativa apenas nas estruturas de extensão universitária estudadas, a presente investigação considerou que o modo de organização interna da UEA e do PEJA articulou-se com as caracterizações presentes no “modelo político-participativo” da instituição universitária, sistematizado por Licínio Lima (1997, p. 35).

O quadro apresentado a partir das caracterizações dos informantes-chave para o modo de organização e de funcionamento interno da UEA e do PEJA indicaria, por uma dedução lógica, que tanto a Universidade do Minho quanto a Unesp vieram a se constituir por um modelo de “governança democrática e participativa” (*Id., Ibid.*), conferindo relevada autonomia institucional para que os seus atores desenvolvessem as ações de extensão universitária na EA. Entretanto, a constatação de diversas críticas dos informantes-chave às suas instituições universitárias demonstraram uma relação conflituosa dos atores das duas estruturas de extensão com os gestores de suas universidades, exigindo uma maior atenção para o estudo da autonomia institucional conferida à UEA e ao PEJA.

Em suas entrevistas, os informantes-chave da UEA e do PEJA destacaram a pouca valorização da Universidade do Minho e da Unesp para as ações de extensão universitária,

¹⁹ Nesse quesito, constatou-se apenas uma insatisfação do inquirido C.P.1 quanto a um período de aproximadamente três anos em que a Pró-Reitoria de Extensão da Unesp vinculou a quantidade de bolsas distribuídas para cada unidade local do PEJA de acordo com a quantidade de educandos adultos atendidos pelo projeto.

principalmente em graus comparativos com a valorização conferida pelas duas instituições às ações de ensino e de investigação. Pela interpretação dos atores da UEA, a Universidade do Minho preocupou-se apenas em evitar os possíveis prejuízos financeiros gerados pelas unidades culturais e concedeu pouca relevância para o trabalho desenvolvido pela UEA. E pela análise dos atores do PEJA, além da Unesp ter destinado menores incentivos financeiros à Pró-Reitoria de Extensão, as ações desenvolvidas pelo PEJA foram subjugadas por parte da comunidade acadêmica da instituição como ações assistencialistas da universidade na EA.

Tendo em vista as considerações realizadas pelos informantes-chave da UEA e do PEJA, deduziu-se que se por um lado, o entendimento da ação de extensão universitária pelas suas comunidades acadêmicas como um *ato extensionista* (Freire, 1977, p. 22) e a prioridade conferida ao desenvolvimento das ações de ensino e de investigação, revelaram alguns traços duma estrutura burocratizada, hegemônica e elitista da instituição universitária (Santos, 1994, p. 170), por outro lado, o discurso funcionalista de redução de custos financeiros das ações de extensão articulou-se com os princípios duma gestão empresarial aplicada à universidade pública (Lima, Azevedo & Catani, 2008, p. 56).

Dessa forma, observou-se que apesar dos Estatutos da Universidade do Minho e da Unesp terem salvaguardado os princípios da autonomia institucional “pela força jurídica-normativa” (Lima, 1997, p. 32), os atores da UEA e do PEJA demonstraram a presença de características típicas do “modelo corporativo” e do “modelo gerencialista” na organização institucional e administrativa das duas universidades (*Id., Ibid.*, pp. 35-37).

Aprofundando-se na leitura feita pelos informantes-chave da UEA e do PEJA sobre formato de gestão de suas instituições universitárias e sobre as consequências destes modelos para desenvolvimento das ações de extensão, foi possível observar que apesar das semelhanças apresentadas no funcionamento interno da UEA e do PEJA, o modelo institucional da Universidade do Minho diferenciou-se bastante do modelo institucional da Unesp. Centrando-se na análise dos dados evidenciados pelos inquéritos por entrevista, constatou-se que as principais diferenças percebidas entre as duas instituições incidiram em três aspetos principais: i) nos investimentos financeiros institucionais recebidos pelas duas ações de extensão universitária; ii) no funcionamento e na ação dos órgãos criados pelas universidades para a gestão de suas estruturas de extensão universitária; iii) nos modelos avaliativos institucionais das duas universidades.

No que se refere à concessão de recursos financeiros, percebeu-se pelas *falas* dos atores da UEA, que não houve um investimento significativo da Universidade do Minho em nenhuma das três fases da UEA. Enquanto na primeira fase da UEA os recursos financeiros foram viabilizados pelo Acordo de Cooperação Luso-Sueco, durante o período da segunda fase os informantes-chave destacaram a insuficiência dos investimentos institucionais e a necessidade pela busca de verbas alternativas para a concretização de suas ações. Entretanto, as maiores críticas dos atores da UEA incidiram no enxugamento das verbas institucionais ocorrido durante a terceira fase da unidade. Segundo os dados evidenciados, no ano letivo de 2010-2011 a Universidade do Minho custeou os vencimentos de uma técnica superior, de uma secretária e investiu cerca de quinhentos euros na UEA.

Comparativamente, o PEJA vivenciou uma situação financeira oposta à expressada pelos atores da UEA. Segundo os informantes-chave do PEJA, o repasse de verbas da Unesp foi suficiente para a realização de todas as atividades propostas pelos seus atores. A considerar pelas informações registadas, a Unesp veio a vincular sete professores universitários ao projeto, disponibilizou cerca de trinta e cinco bolsas para os estudantes de licenciatura e investiu cerca de quinze mil Euros no PEJA anualmente.

As relevadas diferenciações financeiras repercutiram no funcionamento dos órgãos específicos de gestão institucional da UEA e do PEJA. Para o informantes-chave da UEA, o Conselho Cultural da Universidade do Minho não coordenou e tampouco orientou institucionalmente e politicamente o trabalho das unidades culturais da instituição, optando por uma abordagem de caráter funcionalista e capaz de estimular as unidades culturais a buscarem verbas extraorçamentais para o seu autofinanciamento. Este tipo de relacionamento entre o Conselho Cultural e a UEA, expressado pela visão dos atores da unidade, demonstrou que a Universidade do Minho veio a “apostar num aumento da *qualidade* através de *ganhos de eficiência interna* e do crescimento da *produtividade*”, transferindo “o controlo organizacional para a tecno-estrutura de gestão e para o mercado”. Por outras palavras, uma abordagem muito aproximada ao “modelo gerencialista” descrito por Lima (1997, p. 37).

No contexto do PEJA, os informantes-chave destacaram que a Pró-Reitoria de Extensão da Unesp permitiu e valorizou o desenvolvimento de projetos institucionais autónomos e descentralizados, assim como previsto pelas normatizações do Regimento Geral de Extensão Universitária da Unesp. Apesar de os atores do PEJA terem demonstrado em suas entrevistas o real posicionamento da Pró-Reitoria de Extensão no interior do quadro administrativo da Unesp,

uma análise focalizada apenas na relação institucional entre este órgão incumbido de gerir as ações de extensão universitária da Unesp e o PEJA revelou que, o modelo político-administrativo da Unesp permitiu “a existência de projetos institucionais autónomos e de capacidade negocial entre as partes envolvidas nos diferentes níveis de decisão política”. Aceitando neste caso em específico, uma congruência com “o modelo político-participativo” (*Id., Ibid.*, p. 36).

Por fim, quanto aos modelos avaliativos institucionais das ações de extensão da Universidade do Minho e da Unesp, as *falas* dos informantes-chave da UEA e do PEJA revelaram outra diferença bastante perceptível. No contexto português, observou-se a ausência duma avaliação institucional efetiva da Universidade do Minho para as ações desenvolvidas pela UEA. Através das exposições dos atores da unidade constatou-se que na primeira fase não houve qualquer tipo de avaliação e na segunda fase os dados empíricos revelados foram insuficientes para uma constatação mais aprofundada sobre este tema. Porém, a abordagem de um dos informantes-chave sobre o modelo avaliativo da Universidade do Minho desenvolvido na terceira fase da UEA demonstrou articulações com o “paradigma da *educação contábil*” analisado por Lima (*Ibid.*, p. 52).

Enquanto os efeitos da crise institucional, da descapitalização estatal da Universidade do Minho e da adesão desta instituição à agenda educativa do Processo de Bolonha contribuíram para o aceite dum modelo avaliativo rigoroso quanto à apreciação do “grau de consecução dos objectivos” institucionais, mas ao mesmo tempo, capaz de expor os resultados desta avaliação interna para os possíveis investidores externos (Afonso, 1998, p. 165), a perspetivação do paradigma da educação contábil (Lima, 1997, p. 58) no caso específico da Universidade do Minho, auxiliou na compreensão do processo de estratificação das ações de extensão da instituição averiguado na primeira parte deste capítulo.

Por outras palavras, percebeu-se que a ação deliberada da administração da Universidade do Minho em demonstrar a separação das suas ações de extensão universitária de interação com o tecido económico produtivo e de índole político-cultural em seus documentos oficiais para o consumo público correspondeu a um processo de discriminação e de divulgação das ações de extensão que *contam mais*, das ações de extensão que *não contam*, ou que *contam menos* segundo a lógica da produtividade e dos interesses de mercado.

Compreendida como uma unidade cultural da instituição, e por estas linhas constata-se a difícil articulação deste tipo de ação com a lógica de mercado, a UEA esteve posicionada no grupo das ações de extensão que *contam menos*, mas devido ao seu valor simbólico enquanto

uma ação de responsabilidade social da Universidade do Minho, a UEA foi submetida ao processo designado nesta investigação como um *facilitismo de sobrevivência institucional*, no qual a instituição universitária deixa de avaliar e de exigir qualquer tipo de ação a ser desenvolvida por sua estrutura de extensão como uma contrapartida aos insuficientes, ou mesmo irrisórios, investimentos financeiros destinados a mesma estrutura. Por esta perspetiva, independente da realização ou não de suas ações, a UEA continuou a existir como uma forma de atender determinadas exigências externas da universidade e demais pressões de legitimação da instituição perante a sociedade.

No caso do PEJA, observou-se que as formas de avaliação institucional da Unesp para as suas ações de extensão optaram pelo modelo de “avaliação criterial” (Afonso, 1998, p. 54), diagnosticando as ações desenvolvidas pelo PEJA de acordo com a análise da consecução dos objetivos pré-definidos pela instituição, e condicionando a quantidade de bolsas disponibilizadas e mesmo a continuidade do projeto a um bom resultado na avaliação institucional realizada anualmente. Através das *falas* dos informantes-chave do PEJA, percebeu-se que de acordo com as pessoas que ocuparam as funções administrativa e de gestão, a valorização dos resultados obtidos pela aplicação da avaliação criterial veio a oscilar, pautando-se ora em critérios qualitativos e processuais, ora em critérios quantitativos dos resultados obtidos para justificar possíveis cortes de investimentos financeiros.

6.3.4.4. O processo de interpretação das características inferidas nesta dimensão

De forma a prosseguir com os estudos do eixo temático da instituição universitária, os índices referentes à dimensão da lógica político-administrativa institucional das duas ações de extensão universitária e de suas respectivas instituições universitárias foram articulados com a proposta do modelo teórico de análise elaborada no quarto capítulo desta investigação. Assim, de acordo com esta proposta de análise e considerando a UEA e o PEJA como duas estruturas de extensão universitária que procuraram organizar o seu funcionamento interno de tomada de decisão e de avaliação das atividades por um modelo de governação coletiva e participativa, compreendeu-se nesta investigação que o *modelo de extensão universitária como interação comunitária* foi o mais compaginável com a proposta de gestão imprimida pelos atores da UEA e do PEJA para a execução de suas ações de intervenção na EA.

Entretanto, subentendeu-se neste estudo de caso comparativo que a análise do funcionamento institucional da UEA e do PEJA, enquanto ações de extensão da Universidade do Minho e da Unesp, não se circunscreveu apenas ao estudo da intencionalidade e aos esforços organizativos de seus atores. Por estarem inseridas num tecido institucional hierárquico e burocrático, os trabalhos desenvolvidos por ambas as ações de extensão universitária colidiram por diversas vezes com os constrangimentos impostos pelas administrações de suas universidades e com as diferentes concepções de extensão universitária admitidas por suas comunidades académicas. Em outras palavras, a consonância do formato de gestão e dos objetivos traçados pelos atores da UEA e do PEJA com os princípios de compromisso social e de democratização conferidos às ações de extensão universitária pelos Estatutos da Universidade do Minho e da Unesp não traduziu-se numa garantia para o funcionamento prático da UEA e do PEJA enquanto ações fomentadas e fundamentadas pelo “projeto de legitimação social” de suas instituições universitárias.

Estas últimas linhas demonstraram que as medidas normativas e jurídicas implementadas como uma forma de legitimar socialmente uma instituição secular com raízes hegemónicas e com delineações hierárquicas e elitistas demandam um período alargado de implementação e de experimentação, relacionando-se em grande parte com a distinção entre a “reforma-decreto” e a “reforma-mudança” aludida por Licínio Lima em seus estudos sobre o processo de implementação das reformas do sistema educativo português (2002b, p. 63).

Além destas considerações, destaca-se o facto de que o longo período antidemocrático do Estado português e do Estado brasileiro fez com que as universidades públicas destes países sentissem as três crises sistematizadas por Boaventura Sousa Santos (1994) quase que de maneira simultânea. Consubstanciando-se, dessa forma, no acúmulo de diversas tensões e contradições internas e externas à instituição universitária no funcionamento administrativo e organizacional da Universidade do Minho e da Unesp, e no real incentivo destas universidades para as suas estruturas de extensão.

Os dados empíricos recolhidos evidenciaram muitas das referidas tensões e contradições que contextualizaram o funcionamento institucional da UEA e do PEJA, fornecendo detalhes importantes sobre os diferentes pontos de vista dos atores destas estruturas de extensão universitária para os órgãos responsáveis pelas ações de extensão das duas universidades. Nesse sentido, percebeu-se que o Conselho Cultural da Universidade do Minho veio a funcionar como um órgão de governo desconcentrado da administração da instituição e

fundamentou-se por uma lógica mais legitimadora do que produtora de orientações políticas. Numa reflexão ancorada pelos contributos fornecidos por Licínio Lima (*Ibid.*, p. 72), constatou-se que, nos últimos anos, a autonomia conferida pela Universidade do Minho à UEA aproximou-se da lógica de “delegação política” e de uma “autonomia operacional”, sem um projeto de descentralização das decisões, sem uma liderança presente e com poucos recursos.

Em sentido inverso, constatou-se que a Pró-Reitoria de Extensão da Unesp, enquanto um órgão de governo de todas as ações de extensão da instituição, constituiu-se num esforço de descentralização administrativa desenvolvido por meio de processos participativos e de autodeterminação. Os elementos evidenciados pela abordagem dos atores do PEJA relaram que a Pró-Reitoria de Extensão constituiu-se como *aparelho* de defesa das estruturas de extensão universitária e das políticas descentralizadas e autonómicas que estiveram consagradas no Estatuto da instituição. No interior duma universidade marcada pela coexistência de elementos dos três modelos de organização institucional previstos por Lima (1997, p. 36), admitindo-se para este caso a preponderância do jogo de forças entre “o modelo corporativo” e “o modelo político-participativo”, a Pró-Reitoria de Extensão da Unesp procurou garantir a “*cidadania organizacional*” do PEJA.

6.4. A INTERPRETAÇÃO GERAL DOS DADOS EMPÍRICOS DA UEA E DO PEJA

O estudo exploratório dos dados empíricos da UEA e do PEJA realizado nas últimas rubricas concedeu o esteio necessário para que a quarta parte deste capítulo concentrasse os esforços nos processos de interpretação holística do material empírico analisado e de significação dos dois fenómenos sociais observados. Por outras palavras, enquanto na terceira parte deste capítulo esteve em voga um processo de imersão nos dados empíricos que viesse a relevar muitas das particularidades das duas ações de extensão universitária, os trabalhos realizados na quarta parte procuraram operacionalizar um processo de emersão que fornecesse explicações coerentes e articuladas do material empírico e das duas estruturas sociais (*cf.* Silva & Pinto, 2009). Para tanto, objetivou-se, num primeiro momento, elucidar os dois casos estudados pelo entrelaçamento das interpretações parciais realizadas nas quatro dimensões de análise, e num segundo momento, desenvolver algumas asserções que venham a contribuir de alguma forma com as generalizações naturalísticas dos próprios leitores desta investigação qualitativa (*cf.* Stake, 2007).

6.4.1. O processo de significação final da UEA e do PEJA segundo o modelo teórico de análise das ações de extensão universitária

Orientando-se por uma abordagem fenomenológica que não viesasse para o “campo da especulação” (Weber, 1998, p. 85), o processo interpretativo desta investigação procurou “ordenar conceitualmente a realidade empírica” através da articulação do modelo teórico de análise proposto no quarto capítulo com os dados empíricos da UEA e do PEJA. Assim, a construção dedutiva deste processo de significação centrou-se numa análise organizada e comparativa dos dois eixos temáticos do paradigma interpretativo, e numa observação final das possíveis convergências e divergências da UEA e do PEJA com os três modelos de extensão universitária utilizados como parâmetros conceituais inscritos num *continuum*. Esta observação final buscou compreender de maneira aproximada, o hipotético posicionamento da UEA e do PEJA no *continuum* estabelecido pelo modelo teórico de análise.

Focalizando as análises nas interpretações referentes ao eixo temático da EA, composto pela dimensão das orientações políticas da EA e pela dimensão das concepções educativas da EA, percebeu-se que tanto atores da UEA quanto do PEJA procuraram demonstrar um posicionamento coerente de suas concepções políticas com suas concepções educativas de EA, orientadas por abordagens de cariz crítico e democrático que estiveram perspectivadas por modelos educativos interativos e sociais, independentemente da concepção política e educativa de EA orientada pelos seus respectivos Estados. Entretanto, foi possível observar algumas diferenciações contextuais do relacionamento destas duas iniciativas universitárias com as propostas de seus Governos.

No âmbito da UEA, constatou-se um posicionamento de resistência dos atores da unidade às induções do Estado português para o desenvolvimento duma EA orientada por processos de intensificação da certificação profissional e por estratégias governamentais de aprendizagem ao longo da vida. Enquanto no âmbito do PEJA, percebeu-se um antagonismo menor entre as ações desenvolvidas pelo projeto e as metas educativas do Estado brasileiro, no qual os próprios atores do PEJA optaram por uma aproximação com a oferta educativa do Poder Público para proporem transformações no desenvolvimento da educação escolar de pessoas jovens e adultas, sem propriamente o interesse explícito de obter maiores recursos financeiros, já que a Unesp financiou regularmente todas as ações propostas pelo PEJA.

Já pela articulação das interpretações desenvolvidas no eixo temático da instituição universitária, compreendido pelo estudo realizado na dimensão da reflexão epistemológica do conhecimento académico produzido na EA e na dimensão da lógica político-administrativa da universidade, também constatou-se um posicionamento resistente dos atores da UEA e do PEJA em manter uma abordagem fundamentada pela legitimação social da instituição universitária e em optar por um viés político e participativo do desenvolvimento institucional de suas ações, mediante aos efeitos combinados da tripla crise da instituição universitária que cada vez mais facilita a emersão e a aceitação do modelo neotaylorista de administração da universidade pública.

Nesse sentido, notou-se um antagonismo relevado da UEA e do PEJA frente às possíveis induções de suas instituições universitárias para o desenvolvimento de ações de extensão assistencialistas e hegemónicas (principalmente no caso do PEJA), ou de ações de extensão voltadas para a comercialização de *produtos* e de serviços universitários (mais presente na realidade da terceira fase da UEA). Todavia, foi possível observar que diferentemente do contexto institucional do PEJA, a incompatibilidade dos atores da UEA com as propostas e políticas da Universidade do Minho veio a reduzir exponencialmente as ações desenvolvidas pela unidade durante a sua terceira fase.

Ancorando-se nestas sínteses e nas demais interpretações realizadas ao longo do texto, a presente investigação compreendeu, através do estudo das interpretações dos atores da UEA e do PEJA sobre as suas próprias práticas, que as duas ações de extensão universitária procuraram preservar ao longo de suas existências uma abordagem articulável com a perspectiva do *modelo de extensão universitária como interação comunitária*. Entretanto, este processo hipotético-dedutivo de comparação da realidade com um modelo de tipo ideal também considerou o ambiente e as estruturas sociais nas quais estas iniciativas universitárias desenvolveram as suas ações. Por este encaminhamento, procurou-se interpretar a UEA e o PEJA para além dos esforços desenvolvidos pelos seus atores, observando o jogo de forças, as tensões e os desafios existentes no desenvolvimento de suas práticas na EA.

Sem reduzir a importância das décadas iniciais da UEA, nas quais se constituiu a identidade desta ação de extensão universitária, mas considerando o período balizado entre o término da segunda fase até final da terceira fase da UEA como o mais relevante para o processo de significação desta investigação, ponderou-se que a UEA esteve inserida numa

tensão polarizada entre as ações de extensão universitária de tipo interação comunitária e de tipo comercialização de serviços.

A dedução deste posicionamento da UEA num *entre-deois* buscou refletir as dificuldades e os desafios do atores da UEA em optar por uma abordagem crítica de EA a ser desenvolvida através da interação da universidade com a comunidade não acadêmica num contexto marcado pela clara indução para o *modelo de extensão universitária de comercialização de serviços*. Indicando, assim, uma linha ténue a ser percorrida pelos atores da UEA que, em diversos momentos necessitaram duma relativa aproximação a abordagens destoantes da sua para desenvolver as suas próprias ações de extensão universitária, mas concomitantemente, tentando preservar as bases de suas concepções políticas e educativas de EA.

Reproduzindo este exercício dedutivo e interpretativo com o caso do PEJA, considerou-se nesta investigação que a ação de extensão universitária da Unesp na EA esteve inserida numa tensão polarizada entre as ações típicas do *modelo de extensão universitária como interação comunitária* e do *modelo de extensão universitária assistencialista*. Assumindo relevos e delineações diferentes da tensão observada no caso da UEA, os atores do PEJA tanto se aproximaram da oferta educativa do Estado brasileiro no intuito de propor alterações na educação formal de pessoas adultas e de possibilitar novas investigações neste campo, quanto confrontaram a concepção assistencialista da extensão universitária na EA assumida por parte da comunidade académica de sua instituição universitária.

A opção pelo posicionamento hipotético do PEJA neste *entre-deois* remeteu-se para o facto de que embora os discursos de seus atores tenham apontado para uma aproximação coerente com as ações de escolarização da oferta pública, em termos empíricos, o risco da digressão destas ações no interior dum espaço rigidamente hierárquico, associado ao caráter de educação não escolar das demais ações do PEJA e às possíveis induções da Unesp para uma oferta assistencialista, desafiam constantemente os atores do PEJA a evitar a cooptação de sua proposta pela oferta pública e a consequente mutação para uma espécie de extensão burocrática e especializada do Estado na EA.

6.4.2. O processo de generalizações prepositivas e de generalizações naturalísticas deste estudo de caso comparativo

A partir da elucidação dos dois fenómenos sociais pelo paradigma interpretativo proposto por esta investigação, objetivou-se nestas últimas rubricas o desenvolvimento de

algumas asserções que auxiliem a “deduzir as forças existentes, tornar inteligíveis as causas e a natureza” dos significados das ações da UEA e do PEJA (Weber, 1998, p. 105). Norteando-se pelas contribuições de Max Weber e de Robert Stake, o processo de generalização prepositiva desta investigação procurou destacar algumas conexões que se revestiram de significado durante o estudo comparativo das duas ações (Weber, 1998, p. 110), e fomentar o desenvolvimento de generalizações naturalística dos leitores deste estudo de caso (Stake, 2007, p. 101).

Segundo Stake (*Ibid.*), seria inexequível para qualquer investigador a tarefa de validação das generalizações naturalísticas desenvolvidas pelos leitores de seu trabalho, mas através de relatos narrativos dos casos estudados e das generalizações prepositivas, ou asserções, realizadas pelo investigador sobre o seu próprio estudo, criam-se algumas possibilidades para que os demais leitores consigam relacionar os casos estudados pelo investigador com os casos que eles conheçam ou tenham maior *familiaridade* mediante as suas experiências. Obtendo assim, “um conjunto de casos ligeiramente novo a partir do qual podem generalizar, o que constitui uma nova oportunidade de modificar generalizações antigas” (*Id., Ibid.*).

6.4.2.1. Os efeitos da intensificação da globalização económica, do neoliberalismo e do determinismo tecnológico no contexto estudado

A constatação dos efeitos causados pela maior ou pela menor intensificação do processo de globalização económica, do neoliberalismo e do determinismo tecnológico no contexto das ações de extensão universitária na EA como um fator importante no desenvolvimento de suas atividades não teve por objetivo reduzir os fenómenos sociais estudados às “causas económicas” (Weber, 1998, p. 100), ou mesmo relacionar as causas da crise universitária exclusivamente aos efeitos do neoliberalismo, tal como já alertado por Santos (2010). Parafrazeando Colin Griffin (1999a, p. 336), dir-se-ia que todos os países experienciaram os efeitos da globalização económica, do neoliberalismo e do determinismo tecnológico depois da crise do modelo de Estado-Providência, mas de modos e intensidades diferentes e mediante políticas tradicionais e culturais de cada nação.

Nesse sentido, considerou-se nesta investigação que as necessidades da EA no Brasil e as tradicionais políticas públicas de EA do Governo brasileiro, normalmente pautadas pela alfabetização e pela suplência da educação escolar de jovens e adultos, tenham retardado as

estratégias governamentais de aprendizagem ao longo da vida numa perspetiva de aumento da empregabilidade individual de pessoas adultas no país.

Já no eixo das universidades, os estudos teóricos desenvolvidos e os dados empíricos analisados por esta investigação demonstraram que, o considerável investimento do Estado brasileiro em suas instituições públicas, combinado com o artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e com as mobilizações levadas a cabo pela RENEX desde finais da década de 1980, contribuíram de maneira relevada para a valorização, e mesmo para a existência, das ações de extensão universitária voltadas para a interação social com a comunidade num contexto global marcado pelo crescente processo de desinstitucionalização da universidade pública e pelo maior incentivo a ações de extensão universitária orientadas para a comercialização de serviços.

Algo que não veio a constatar-se no estudo do caso da UEA, inserida no contexto português e, conseqüentemente, no contexto do bloco económico da União Europeia. O estudo analítico dos efeitos da globalização económica, do neoliberalismo e do determinismo tecnológico, foi desenvolvido por esta investigação tanto num exercício comparativo do contexto do PEJA com o contexto da UEA, quanto numa análise diacrónica das três fases da UEA, constatando-se uma série de alterações no funcionamento da unidade a partir da década de 1990 que se intensificaram na década de 2000.

A aceitabilidade e a adequação do Estado português às estratégias governamentais da agenda educativa da União Europeia e do Processo de Bolonha demonstraram a prevalência/indução dos interesses do bloco europeu sobre a soberania nacional do Governo de Portugal, e como a perspetiva de crescimento económico esteve acima do “escopo das políticas públicas” do Estado-Providência (Griffin, 1999a, p. 331). O processo crescente de despolitização da EA e das universidades públicas, observado no caso de Portugal, foi considerado por esta investigação como um desafio de enorme envergadura para as ações de extensão universitária na EA tipificadas como interação comunitária segundo o quadro concetual proposto.

6.4.2.2. A questão da autonomia universitária

As observações realizadas no eixo temático da instituição universitária revelaram que a intensificação do processo de globalização económica, do neoliberalismo e do determinismo tecnológico contribuiu para a emergência acentuada de estratégias de descaracterização

institucional das universidades. As *falas* dos atores da UEA demonstraram que a Universidade do Minho optou por seguir as recomendações expressas pelos documentos do Processo de Bolonha e colocou em segundo plano a resolução de problemas portugueses ao nível local e regional. Nesse sentido, o discurso de racionalização financeira adotado pela instituição tornou-se uma justificativa para a adesão aos programas financiados e organizados pela União Europeia e por outras agências de investimento privado, reduzindo a discussão política no seio da universidade (*cf.* Lima, 1997; *cf.* Lima, Azevedo & Catani, 2008). Por outras palavras, o debate interno das ações a serem desenvolvidas pela instituição foi substituído pelo cumprimento das metas e dos objetivos recomendados pelos documentos interministeriais do Processo de Bolonha e pelos programas fomentados pela União Europeia, normalmente atrelados à disponibilização de recursos financeiros do Fundo Social Europeu.

A autonomia universitária consagrada na legislação nacional portuguesa sofreu um processo de esfacelamento mediante a adequação da Universidade do Minho a uma agenda de educação superior que pouco valorizou e/ou fomentou o desenvolvimento de ações de extensão universitária de cariz político-cultural em âmbito local ou regional. Institucionalmente, o desenvolvimento do sistema matricial de envolvimento de projetos de ensino, investigação e de prestação de serviços, consagrado no Estatuto da Universidade do Minho, foi paulatinamente desarticulado e as ações universitárias com maior facilidade em demonstrar o *produto* de suas atividades, e de inserirem-se nos programas de internacionalização da instituição foram privilegiadas.

Ausente dos objetivos do Processo de Bolonha e das preocupações institucionais da Universidade do Minho, a extensão universitária de cariz social e democrático esteve mais valorizada no contexto da Unesp. Embora não se tenha averiguado uma equiparação dessa atividade universitária com as ações de ensino e de investigação, os dados empíricos revelaram uma estrutura coerente da Unesp para o desenvolvimento do princípio de indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, consagrado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 pelo artigo 207. Ao instituir uma Pró-Reitoria de Extensão com poderes de tomada de decisão e com recursos financeiros necessários para a gestão das ações de extensão universitária, a Unesp demonstrou a intenção de constituir um processo de descentralização dos projetos de extensão universitária dos diferentes *campi*, conferindo autonomia institucional e disponibilizando o investimento financeiro necessário para estas estruturas de extensão

decidirem, internamente, o desenvolvimento de suas ações e a utilização das verbas institucionais cedidas pela Unesp.

6.4.2.3. A sobrevivência institucional da UEA e do PEJA

Apropriando-se das reflexões e das contribuições de Lima e Afonso (2006) sobre a “sobrevivência” institucional das associações comunitárias portuguesas, o presente estudo de caso comparativo perspetivou este debate numa rubrica final da análise dos dados empíricos da UEA e do PEJA. Considerando os efeitos produzidos pela maior ou menor intensificação do processo de globalização económica, do neoliberalismo, do determinismo tecnológico e da preservação, ou não, da autonomia universitária, buscou-se compreender os atuais quadros da UEA e do PEJA nos seus contextos.

Criada por meio de iniciativas descentralizadas de educação e estruturada através de perspetivas educacionais críticas e transformadoras, a UEA acompanhou um progressivo processo de reestruturação e de ajustamento das políticas educativas do Estado português, que assumiu diferentes papéis na provisão da oferta pública de educação no país. Percebeu-se pelo estudo realizado nas últimas décadas, que o Governo português optou por uma espécie de harmonização das suas orientações políticas e educativas com os objetivos e metas recomendados pela agenda educativa da União Europeia, tanto para a EA quanto para a educação superior. Mediante as diversas reconfigurações contextuais consideradas e aprofundadas anteriormente neste estudo, os atores da UEA não alteraram as suas conceções políticas e educativas de EA estabelecidas originalmente e tampouco ajustaram o objetivos e metas da unidade para aproveitar os investimentos financeiros condicionados à participação em programas educativos ligados ao Poder Público.

Nesse sentido, foi possível constatar pelas *falas* dos atores da UEA, que os mesmos teriam condições e capacidades técnicas de realizar as alterações e as adequações necessárias para alcançar maiores recursos financeiros para a realização de suas ações, mas não o fizeram por discordar politicamente e educacionalmente das conceções de EA e de aprendizagem ao longo da vida assumidas e orientadas pela União Europeia e pelo Estado português, de forma a arcar conscientemente com a progressiva desvalorização de suas ações de intervenção na EA e com as inúmeras dificuldades para a efetivação prática destas ações para não distorcer as

concepções políticas e educacionais de EA assumidas, defendidas e desenvolvidas pela UEA desde o seu início.

Posicionada à margem dos principais programas governamentais de EA, a UEA encontrou uma dificuldade semelhante no interior de sua própria instituição universitária. Pela interpretação de seus atores, a unidade não foi valorizada institucionalmente e também não recebeu o mínimo necessário de recursos financeiros para levar a cabo suas ações. O estudo do eixo temático das instituições universitárias demonstrou que: pela análise da dimensão da reflexão epistemológica do conhecimento académico produzido na EA, a UEA tem deixado de se vincular aos programas financiados pela União Europeia por discordar das imposições metodológicas para o desenvolvimento das investigações e dos critérios economicistas/quantitativos da avaliação externa destas investigações; e pela análise da dimensão da lógica político-administrativa institucional, os atores da UEA revelaram o pouco interesse da Universidade do Minho em apoiar e desenvolver ações de extensão universitária de índole político-cultural e incapazes de se autofinanciar.

Em última análise, constatou-se pelas interpretações dos atores da UEA, um claro posicionamento destes inquiridos em demonstrar as inúmeras diferenças entre as concepções e os métodos de trabalho da UEA e da Universidade do Minho, tal como se a unidade não fosse uma ação de extensão desta universidade e estivesse apenas instalada nas dependências físicas da instituição. Assim como discutido anteriormente, os valores sociais implicados na UEA enquanto uma ação de legitimação da universidade capaz de responder às exigências externas pela responsabilidade social da instituição, emergem como uma possível explicação para a paradoxal existência da UEA, que embora se configure há muito tempo como a única ação de extensão universitária na EA em Portugal, não tem recebido ao longo dos anos, principalmente durante a sua terceira fase, os recursos necessários para desenvolver minimamente as suas ações. Combinando com isto, constatou-se que à UEA não foi exigida, pela Universidade do Minho, qualquer ação na EA, sendo submetida desta forma, ao processo de *facilitismo de sobrevivência institucional*.

No caso do PEJA, percebeu-se pelas *falas* de seus atores que esta ação de extensão universitária ainda não precisou enfrentar desafios da mesma envergadura para a garantia da sua existência. O dilema da sobrevivência institucional do PEJA foi atenuado pela atuação da Unesp na provisão efetiva de todos os recursos necessários para que projeto desenvolvesse as

suas ações da EA sem a necessidade depender de verbas extraorçamentais e sem se sujeitar as lógicas de avaliadores externos de mercado.

Entretanto, isso não significou a inexistência do dilema da sobrevivência institucional do PEJA ou uma convicção de que a participação do Estado e das universidades públicas no financiamento das ações de extensão universitária na EA garantam por si só a efetivação destas ações como práticas de interação social com a comunidade. Por mais que não tenha sentido tão diretamente os efeitos da globalização económica, do neoliberalismo, do determinismo tecnológico e da descaracterização institucional da universidade, a possível aceitação do PEJA às induções do modelo brasileiro de Estado-Providência de formação tardia, ou, às induções institucionais da Unesp de carácter hegemónico, hierárquico e corporativista, conduziriam as ações do projeto para um modelo assistencialista e de escolarização de segunda oportunidade. Neste contexto, a proposta original do PEJA fragmentar-se-ia em “orientações organizacionais e discursos predominantemente democráticos e críticos que, no entanto, são traduzidos por práticas e acções de carácter mais conservador ou pragmático” (Lima & Afonso, 2006, p. 217).

CONCLUSÃO

Percorrido o itinerário metodológico projetado para o desenvolvimento da presente dissertação de mestrado, as linhas conclusivas desta última seção dedicaram-se à construção de algumas considerações provisórias acerca da problemática de investigação. Procura-se, por um lado, apresentar uma visão global e reflexiva dos procedimentos metodológicos desenvolvidos e dos contributos emergentes dos estudos teóricos e empíricos deste trabalho e por outro, evidenciar o processo mais subjetivo do autor na discussão das perguntas de partida e das hipóteses de trabalho definidas no projeto de investigação. Para tanto, optou-se por desenvolver uma sequência de rubricas que compreendessem a proposta de síntese da dissertação, as discussões em torno das questões de investigação e das respostas provisórias firmadas pelo autor no projeto de investigação, as reflexões sobre as limitações do trabalho, as últimas reflexões do autor sobre a sua investigação e algumas sugestões para futuras investigações.

I. A PROPOSTA DE SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO

Compreendida como uma tarefa que antecede a discussão das perguntas de partida e das hipóteses de trabalho elaboradas no projeto de investigação, a proposta de síntese desta dissertação de mestrado visou retomar determinadas contextualizações e análises desenvolvidas no decurso do texto por meio de breves remissões aos capítulos anteriores. Este olhar retrospectivo do autor para a sua própria investigação, recém-finalizada após um longo e exaustivo percurso de trabalho, procurou tanto compensar a ausência duma rubrica conclusiva ao final de cada capítulo quanto evidenciar os possíveis contributos emergentes desta dissertação para o campo da problemática de investigação e para o próprio investigador que ainda se encontra em processo de formação.

Tendo em vista o âmago das questões de partida da investigação e procurando refletir sobre as opções metodológicas selecionadas para o estudo da problemática do trabalho, concluiu-se que a escolha da metodologia de natureza qualitativa das ciências sociais foi propedêutica para que o investigador desenvolvesse o seu estudo centrando-se em observações acerca do processo de desenvolvimento das ações da UEA e do PEJA e não numa análise

avaliativa dos resultados obtidos pelas duas ações de extensão universitária na EA ao longo de suas existências. Como as ações de intervenção da UEA e do PEJA na EA de seus países não se demonstraram idênticas entre si, a abordagem qualitativa permitiu ao investigador uma focalização no estudo comparativo do processo de desenvolvimento das referidas ações, de forma a conhecer as realidades das ações estudadas, analisar as concepções políticas e educativas de EA assumidas pelos atores da UEA e do PEJA, e observar o processo de desenvolvimento das ações de intervenção de ambas as estruturas de extensão universitária antes de interpretar os dados empíricos recolhidos das duas ações. Para além disso, concluiu-se que o método do estudo de caso comparativo foi de relevada importância para estudar em profundidade as duas ações de extensão universitária na EA, situadas em diferentes países, e para elaborar algumas asserções que dificilmente seriam propostas sem o desenvolvimento desta abordagem comparativa que veio a ampliar o quadro de análise da investigação.

Dessa forma, o processo de arranque dos trabalhos de escrita desta dissertação aprofundou-se na realidade social dos objetos de estudo ao propor, no primeiro capítulo, diversos enquadramentos históricos do desenvolvimento da EA em Portugal e no Brasil, que buscassem contextualizar os dois ambientes a serem estudados ao longo da investigação. Concomitantemente, optou-se por realizar uma leitura diacrónica das diversas orientações produzidas em âmbito internacional pela UNESCO para o desenvolvimento da EA, da educação permanente e das ações de intervenção da instituição universitária na EA a nível nacional.

Numa leitura geral, concluiu-se que as orientações internacionais da UNESCO não foram assumidas, ou interpretadas em sua plenitude, pelo Estado português e pelo Estado brasileiro ao longo da metade final do século XX, salvo os reduzidos períodos históricos em que algumas gestões governamentais destes países optaram pelo desenvolvimento de concepções políticas e educativas de EA mais associáveis às propostas UNESCO em suas políticas educativas nacionais. Assim, constatou-se ao terminar a construção do capítulo I, que para um melhor entendimento das tradições e das especificidades da EA nas duas realidades sociais seria necessário focalizar os estudos desta investigação nos diferentes posicionamentos assumidos pelo Estado português e pelo Estado brasileiro e no modo de formulação das políticas sociais de ambos.

Nesse sentido, dir-se-ia que a abordagem combinada do capítulo II com o capítulo III veio a organizar o aprofundamento teórico de conceitos, reflexões e sistematizações acerca da problemática de investigação, procurando ultrapassar a perspetiva mais descritiva adotada na

construção do capítulo I para incidir numa perspetiva de análise interdisciplinar das dimensões sociológica, política e económica das ciências sociais. Para tanto, esteve em pauta nos estudos teóricos desta investigação o entendimento do processo de constituição e de crise do modelo de Estado-Providência, no intuito de observar como a *mutação* do sistema capitalista iniciada na década de 1970 consubstanciou-se nas décadas subsequentes numa tensão polarizada entre dois paradigmas mais delimitados de Estado-Providência inseridos num *continuum*: destacando-se, de um lado, um modelo de Estado-Providência centralizado e inspirado no *consenso keynesiano*, levado a cabo com maior sucesso no chamado período dos *trinta anos gloriosos*, e, por outro, um modelo de Estado-Providência mais reduzido e inspirado nas políticas reformistas da designada “Nova Direita”. Pode, assim, existir uma grande variedade de modelos de Estado-Providência entre estas duas abordagens de acordo com as características históricas e contextuais intrínsecas de cada país.

Apesar de descrita sucintamente em um parágrafo, a real compreensão da proposta de interpretação dos diferentes posicionamentos do Estado-Providência ao longo dum *continuum* exigiu um exercício de leitura e de reflexão aturado por parte do investigador, que até a altura desses estudos realizados no mestrado desconhecia o funcionamento combinado das políticas neoliberais e neoconservadoras da chamada “Nova Direita” para a redução do Estado-Providência e para a formação de *quase-mercados*, limitando-se a compreender o neoliberalismo como um processo de constantes/incessantes privatizações das instituições e dos serviços públicos até o zénite dum suposto Estado *fraco* e “de um mercado totalmente livre da tutela estatal” (Afonso, 1998, p. 156).

A assimilação deste modo de interpretação sociológica e económica do Estado-Providência facilitou o entendimento do autor para a continuidade dos estudos teóricos desta investigação, incidindo na compreensão das diferentes conceções políticas e educativas da EA no capítulo II e aprofundando-se num estudo crítico da instituição universitária no capítulo III. A percepção dos diferentes modelos de Estado-Providência foi essencial para compreender, no segundo capítulo, tanto o quadro concetual elaborado por Griffin (1999a, 1999b) para a observação de como os diferentes papéis assumidos pelo Estado na provisão da EA influenciaram a conceção política de educação e de aprendizagem ao longo da vida, quanto as sistematizações desenvolvidas por Sanz Fernández (2006), que delineou três abordagens educativas de pessoas adultas desenvolvidas de acordo com as diferentes orientações políticas do Estado. Já na construção do terceiro capítulo, o entendimento dos diferentes períodos

organizacionais do capitalismo permitiu interpretar, com maior clareza, as diversas tensões e contradições acumuladas no interior da instituição universitária, que inspiraram Santos (1994) a sistematizar a sua tripla crise da universidade pública e Lima (1997) a propor os três diferentes modos de organização institucional da universidade.

Mais do que conseguir desenvolver a escrita dos capítulos teóricos desta dissertação de mestrado, o investigador se viu envolto numa nova possibilidade de interpretação do papel interventivo do Estado na EA e na educação superior através de contributos teóricos ainda desconhecidos para o mesmo durante a escrita do capítulo I. De certa forma, esta ótica de análise comparativa focada na observação da maior ou da menor centralidade do Estado na provisão da educação em Portugal e no Brasil foi ensaiada pela primeira vez neste trabalho nas últimas rubricas do capítulo III, quando o investigador propôs-se a contextualizar e a comparar o sistema da educação superior de Portugal e do Brasil durante as décadas de 1990 e 2000. Posteriormente, esta proposta de análise assumiu maior consistência na elaboração do quadro concetual, no capítulo IV, e nas rubricas da terceira parte do capítulo VI.

i. A necessidade de um modelo interpretativo

Numa análise global dos estudos desenvolvidos na parte teórica, foi possível compreender uma importante relação entre as análises desenvolvidas ao nível mega e ao nível macro, na qual procurou-se observar o modo de produção das orientações políticas internacionais de EA e da educação superior difundidas pela UNESCO e pela União Europeia, e perceber como estas orientações foram interpretadas em determinados momentos históricos pelo Estado português e pelo Estado brasileiro. A partir do estudo das interpretações ao nível macro, buscou-se analisar as principais regularidades e alterações nos modos de produção de políticas sociais de EA e da educação superior em Portugal e no Brasil, de forma a averiguar os posicionamentos assumidos por estes Estados na provisão da educação.

Tendo em consideração que as inquietações das perguntas de partida incidiram no estudo e na compreensão das ações de intervenção da universidade pública na EA, julgou-se que a parte empírica desta investigação precisaria elucidar: a) como os atores da instituição universitária, ao nível meso, interpretaram as orientações educativas de órgãos supranacionais e as políticas educativas consagradas por seus Estados; b) quais foram as conceções políticas e educativas de EA assumidas por estes atores para o desenvolvimento de suas ações de

intervenção na EA a nível nacional. Entretanto, através dos estudos teóricos desenvolvidos no capítulo III, acerca das complexidades da própria instituição universitária numa sociedade de classes (*cf.* Santos, 1994, p. 184), o investigador percebeu a importância de examinar no estudo empírico a *Episteme* do conhecimento académico produzido na EA pelas duas ações de extensão universitária investigadas e os modos de organização político-administrativa da UEA e do PEJA e de suas universidades mantenedoras como uma forma de compreensão mais apurada dos dois casos estudados.

Ancorando-se nestas reflexões e análise teóricas, o autor do trabalho percebeu a necessidade de elaborar um modelo teórico de análise específico para a tarefa de interpretação das ações de extensão universitária na EA. A proposta deste quadro concetual, elaborada no quarto capítulo, estruturou-se através do eixo temático da EA e do eixo temático da instituição universitária, funcionando como uma zona de intersecção entre parte teórica e parte empírica da investigação e correspondendo à contribuição mais original e inovadora deste trabalho para o campo em estudo, na opinião do investigador.

Destaca-se ainda, que o referido modelo interpretativo foi elaborado pelo autor no intuito de analisar não apenas a UEA e o PEJA, como todo um conjunto de iniciativas universitárias de intervenção na EA desenvolvidas por estruturas de extensão universitária criadas pelas suas instituições de educação superior para este fim. Para tanto, as três possíveis abordagens de ações de extensão universitária na EA, fundamentadas no quarto capítulo, funcionariam como parâmetros concetuais inseridos num *continuum* para orientação do exercício de dedução e de interpretação das ações empíricas analisadas. Destaca-se, por fim, que os modelos de tipo ideal de extensão universitária na EA relacionaram-se diretamente com três diferentes papéis assumidos pelo Estado-Providência na produção de políticas sociais e foram nominalmente definidos como: *o modelo de extensão universitária assistencialista*; *o modelo de extensão universitária como interação comunitária*; e *o modelo de extensão universitária de comercialização de serviços*.

ii. A síntese da componente empírica

Através de uma leitura holística da análise dos inquiridos por entrevistas semiestruturadas a informantes-chave e da análise documental de algumas produções académicas de ambas as ações de extensão universitária, observou-se pelo eixo temático da EA

que os atores da UEA e do PEJA orientaram-se por concepções políticas e educativas de EA mais associáveis às perspetivas críticas de educação e com a abordagem de educação permanente proposta pela UNESCO durante a década de 1970. Enquanto no eixo temático da instituição universitária, percebeu-se pelas dimensões analíticas da reflexão epistemológica do conhecimento académico produzido na EA e da lógica político-administrativa da universidade, que ambas as ações de extensão universitária na EA optaram por desenvolver uma abordagem fundamentada pela legitimação social da instituição universitária e por organizar as suas ações institucionais através duma perspetiva participativa e democrática de tomadas de decisão das ações realizadas. Constatando, dessa forma, que as unidades orgânicas de intervenção na EA da Universidade do Minho e da Unesp procuraram desenvolver uma abordagem bastante articulável com o *modelo de extensão universitária como interação comunitária*.

Entretanto, as análises ao nível meso desta investigação exploraram um conjunto mais complexo de relações, presentes na realidade de cada estrutura de extensão universitária, antes de atribuir uma significação às ações de intervenção na EA desenvolvidas pela UEA e pelo PEJA. Averiguou-se pela interpretação das *falas* dos inquiridos, que as duas ações de extensão universitária na EA precisaram confrontar e resistir, ao longo de suas existências, às induções e/ou às imposições de suas próprias instituições universitárias, de seus respectivos Estados e até mesmo de órgãos supranacionais. Tendo em vista estas considerações, a finalização da proposta de articulação do quadro conceitual procurou deduzir e interpretar, de maneira aproximada, o posicionamento hipotético da UEA e do PEJA no *continuum* estabelecido pelo modelo teórico de análise. Situando a UEA numa tensão polarizada entre as ações típicas do *modelo de extensão universitária como interação comunitária* e do *modelo de extensão universitária de comercialização de serviços*; e inserindo o PEJA numa tensão polarizada entre as ações de extensão de tipo interação comunitária e de tipo assistencialista.

O facto de compreender as ações de extensão universitária na EA em diferentes *entre-dois* correspondeu à intencionalidade do investigador em destacar a tensão existente entre as forças condicionadoras e os desafios contextuais da realidade social de cada país, impostos ao nível meso, macro e mega, com o posicionamento de resistência dos atores da UEA e do PEJA em sustentar uma concepção política de EA orientada por abordagens de cariz crítico e democrático que veio a ser perspetivada através de modelos educativos interativos e sociais, e em optar por uma abordagem fundamentada pela legitimação social da instituição universitária e por um viés político e participativo do desenvolvimento institucional de suas ações.

No final do capítulo VI, após o processo de elucidação e de interpretação da UEA e do PEJA, o investigador elaborou e propôs algumas asserções desenvolvidas a partir de seu estudo comparativo entre os dois casos observados e analisados, no intuito de destacar o significado entre as possíveis conexões e de deduzir algumas lógicas de ação e/ou forças condicionantes presentes nos dois contextos estudados. A primeira generalização prepositiva, intitulada *Os efeitos da intensificação da globalização económica, do neoliberalismo e do determinismo tecnológico*, procurou demonstrar como as delineações do contexto político-económico internacional influenciaram e/ou induziram a produção de políticas sociais do Estado para a provisão da EA e da educação superior ao nível macro. Já a segunda asserção deste trabalho, nomeada como *A questão da autonomia universitária*, aprofundou-se no estudo de como os efeitos da primeira generalização prepositiva desdobram-se em estratégias governamentais de descaracterização e despolitização das universidades públicas e de esfacelamento da autonomia universitária conferida pelo Estado às suas instituições universitárias. E por fim, a última generalização prepositiva intitulada *A sobrevivência institucional da UEA e do PEJA*, adaptou uma abordagem de análise de Lima e Afonso (2006), referente ao estudo da “sobrevivência” institucional das associações comunitárias em Portugal para demonstrar como as ações destacadas nas duas primeiras asserções consubstanciaram-se num direcionamento das estruturas de extensão universitária na EA para a busca de verbas extraorçamentais como o *único* meio de dar continuidade ao desenvolvimento de suas ações e de continuar a existir institucionalmente.

II. A DISCUSSÃO DAS PERGUNTAS DE PARTIDA

Tal como referido na seção de introdução desta dissertação, as respostas às perguntas de partida formuladas para esta investigação e a discussão das hipóteses de trabalho levantadas provisoriamente na altura da formulação do projeto de investigação desenvolver-se-iam na fase final do texto, mais precisamente em alguma rubrica da seção de conclusão. Chegado a este ponto, destaca-se ao leitor que mais do que apresentar respostas objetivas e definitivas às questões de investigação, o autor optou por discutir os pontos levantados pelas perguntas de partida através duma abordagem holística e ancorada nos contributos emergentes de sua dissertação de mestrado.

Quanto à primeira pergunta de partida <A universidade pública por meio de projetos (de extensão²⁰) desenvolve iniciativas críticas de EA e de educação permanente?>, foi possível constatar, ainda nos estudos teóricos realizados nesta investigação, que tal indagação revelou-se demasiado complexa por envolver diversos níveis de análise e períodos históricos diferentes. Procurou-se averiguar se a universidade pública seria capaz de desenvolver, na primeira década do século XXI, ações de intervenção na EA por meio duma abordagem política e educativa difundida na década de 1970 que foi cada vez mais posicionada às margens das prioridades governamentais ao longo das últimas décadas do século XX, em detrimento duma abordagem educativa baseada no discurso economicista de aumento da empregabilidade individual e de aquisição de competências como uma possibilidade de redução dos gastos do Estado e de desenvolvimento da economia.

Neste sentido, percebeu-se que até mesmo a UNESCO, caracterizada por desenvolver uma abordagem humanista de educação e por ter sido a principal difusora do conceito de educação permanente, veio a alterar algumas de suas orientações em determinados períodos históricos, tal como se notou pelas críticas de Barros (2011, p. 102) à aproximação das orientações políticas da EA presentes no texto final da Confitea V e no Relatório Jaques Delors com a perspectiva dominante e com as bases do conceito de aprendizagem ao longo da vida. Além disso, também se observou pelos estudos realizados no primeiro capítulo deste trabalho, que a partir da Confitea IV a UNESCO veio a reduzir consideravelmente as suas recomendações internacionais para a participação/intervenção da instituição universitária na EA a nível nacional.

Entretanto, a parte empírica desta investigação demonstrou a existência de duas estruturas de extensão universitária, situadas em países diferentes, que conseguiram ao longo de suas existências, e mesmo em períodos mais atuais, propor e desenvolver ações de intervenção na EA compagináveis com as perspectivas mais críticas de educação e/ou com a conceção mais alargada de educação permanente difundida na década de 1970. Ancorando-se nestas primeiras constatações do estudo empírico, poder-se-ia responder afirmativamente a primeira pergunta de partida em discussão sem maiores problemas, porém, através da análise das *falas* dos atores da UEA e do PEJA, percebeu-se a existência de algumas linhas de força, ou lógicas de ação, inerentes de cada contexto estudado, que se demonstraram capazes de dificultar, de condicionar, e mesmo de limitar o desenvolvimento das ações de extensão universitária na EA de *tipo interação comunitária*. Nesse sentido, as três asserções elaboradas no capítulo VI a partir

²⁰ Nomenclatura utilizada no meio académico para os projetos universitários dirigidos para a comunidade externa.

do exercício de comparação dos dois casos estudados em profundidade forneceram subsídios pertinentes para a construção duma resposta mais completa do investigador para sua primeira pergunta de partida.

A primeira generalização prepositiva desta investigação procurou demonstrar como os países que experienciaram de maneira mais sensível *Os efeitos da intensificação da globalização económica, do neoliberalismo e do determinismo tecnológico* registaram um processo acentuado de despolitização da EA e da educação superior. A prevalência das estratégias governamentais de aprendizagem ao longo da vida e de descaracterização da universidade pública posicionaram as ações típicas do *modelo de extensão universitária como interação comunitária* às margens das prioridades do Estado. Como consequência, constatou-se neste estudo que as universidades públicas imersas nessa realidade passaram por um processo de esfacelamento de sua *autonomia universitária* consagrada pelo Estado em dispositivos legais. Através do estudo realizado na situação portuguesa, foi possível perceber que a partir do momento em que o Estado procurou se desresponsabilizar pelo desenvolvimento de sua instituição universitária, as universidades públicas de Portugal foram direcionadas à aceitação acrítica das orientações duma agenda internacional de educação superior que pouco valorizou ações de extensão universitária de cariz político-cultural desenvolvidas em âmbito local ou regional.

Em suma, concluiu-se que uma estrutura de extensão universitária na EA compaginável com o *modelo de extensão universitária como interação comunitária* que não recebe o devido reconhecimento e investimento necessário por parte do Estado e por parte da própria instituição universitária tende a enfrentar o dilema da sobrevivência institucional (*cf.* Lima & Afonso, 2006), sendo praticamente obrigada a decidir entre manter as suas conceções políticas e educativas de EA estabelecidas originalmente, e assim, arcar com a falta de valorização e de recursos necessários para o pleno desenvolvimento de suas ações, ou em adaptar-se à lógica de mercado, de forma a reconfigurar as bases originais de seu projeto político-educacional para demonstrar com maior facilidade o *produto* de suas ações desenvolvidas e, dessa forma, concorrer às verbas extraorçamentais condicionadas ao cumprimento das metas pré-estabelecidas pelos seus *investidores externos*. Assim, considerando as discussões levantadas, dir-se-ia que na universidade existem atores capazes e dispostos a desenvolver deliberadamente e regularmente *iniciativas críticas de EA e de educação permanente* por meio de ações (*projetos*) de extensão universitária. Entretanto, o pleno desenvolvimento destas ações de extensão universitária na EA *como interação comunitária* pode ser condicionado, e até mesmo limitado,

mediante as linhas de força, as lógicas de ação e os desafios contextuais que se apresentam em cada realidade, não existindo, por assim dizer, uma resposta universal para a primeira pergunta de partida.

No que concerne à segunda pergunta de partida, <*Quais são os principais parceiros no desenvolvimento de tais iniciativas e quais os objetivos, modalidades e metodologias que as caracterizam?*>, constatou-se pela investigação empírica deste trabalho que, de modo geral, estas iniciativas universitárias objetivaram o desenvolvimento de ações de intervenção na EA por meio duma perspectiva crítica, participativa, problematizadora, com vista à transformação social e orientadas para a cidadania, procurando realizar práticas de educação ao longo da vida para além da alfabetização e da escolarização de segunda oportunidade. Percebeu-se, também, que foi objetivo deste tipo de iniciativa universitária o desenvolvimento de ações de EA em âmbito local, e de acordo com as especificidades regionais e com as necessidades dos educandos adultos. Além destas ações de intervenção educacional na EA, os atores das ações de extensão universitária na EA estudadas nesta investigação tiveram como objetivos: contribuir com a formação de educadores em EA, contribuir com a teorização da EA a nível nacional e internacional, e fomentar a produção de políticas públicas na EA de seus países.

Para o desenvolvimento destes objetivos citados, observou-se que tanto a UEA quanto o PEJA realizaram as ações de intervenção na EA por meio de três modalidades mais específicas, destacando-se: a) as ações de formação de educadores de pessoas adultas e as ações educacionais direcionadas aos próprios educandos adultos; b) as ações de investigação académica na EA; c) as ações de edição de livros e de publicação de artigos e trabalhos académicos na temática da EA. No que concerne às metodologias escolhidas e utilizadas pelos atores da UEA e do PEJA, notou-se que, em ambos os casos, houve a preferência por uma abordagem qualitativa e fundamentada no exercício de práxis da formação-ação-participativa e da investigação-ação-participativa. Enquanto as ações educacionais de adultos e de formação de educadores de adultos foram desenvolvidas através de modelos pedagógicos interativos, dialógicos, diversificados e elaborados de acordo com as necessidades dos educandos como uma forma de valorizar os aspetos sociais e culturais dos adultos envolvidos, as ações de investigação em EA procuraram implicar o próprio educando adulto no processo de construção do conhecimento académico desta modalidade de educação, buscando valorizar e dialogar os conhecimentos populares e experienciais com o conhecimento científico, objetivando intensificar a “ecologia de saberes” na universidade (Santos, 2010, p. 76). Destaca-se, por fim, a opção por

métodos de avaliação mais associáveis ao modelo de “avaliação formativa” (cf. Afonso, 1998, p. 58) e a opção por um modelo mais participativo e coletivo quanto à tomada de decisões (cf. Lima, 1997, p. 36).

Contudo, observou-se que os parceiros destas ações de extensão universitária na EA variaram muito do contexto estudado. No caso do PEJA, observou-se que as principais ações desenvolvidas foram subsidiadas financeiramente pela Unesp, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, e pelo Estado brasileiro, por meio de programas desenvolvidos pelo seu Ministério de Educação. Além disso, foi possível perceber que muitas destas ações ocorreram em instalações físicas situadas nas periferias dos municípios e cedidas por ONG's, por grupos do MST, por associações de moradores e por instituições escolares e/ou religiosas. Dessa forma, constatou-se que não houve a necessidade do PEJA formar parcerias com o setor privado, ou submeter-se às lógicas de mercado na educação, para o desenvolvimento de suas ações de intervenção na EA.

Porém, no caso da UEA, o panorama português das décadas de 1990 e 2000 mostrou-se demasiadamente diferente do contexto vivenciado pelo PEJA no Brasil. Sem o apoio financeiro cedido pelo Estado e pela Universidade do Minho, e com a reduzida procura de agências de formação, de empresas e de associações comunitárias e populares pelas ações de formação e de investigação desenvolvidas pela UEA, mediante o contexto de reduzidos recursos financeiros destes grupos que historicamente formaram parcerias com a unidade, os atores da UEA se viram “obrigados” a desenvolver parcerias com empresas do setor privado e a candidatar-se aos programas financiados pela União Europeia no intuito de viabilizar as suas ações de intervenção na EA. Entretanto, os mesmos destacaram em suas entrevistas que deixaram de recorrer a este tipo de verbas extraorçamentais por discordar das imposições metodológicas e dos critérios de avaliação estabelecidos pelos poucos grupos de investidores externos interessados em fomentar ações universitárias de índole político-cultural, retomando outra vez neste estudo a questão da *sobrevivência institucional* das ações de extensão universitária na EA de tipo interação comunitária.

Por fim, quanto à terceira e última pergunta de partida, < *Tais iniciativas fomentam novas políticas públicas para essa modalidade de educação?* >, foi possível compreender que ambas as ações de extensão analisadas no estudo de caso comparativo desenvolveram diversas investigações académicas e procuraram produzir novos conhecimentos em EA com o objetivo de fomentar e de auxiliar a consagração de novas políticas públicas do Estado para a EA. Contudo,

observou-se pelo caso do PEJA, que as tradições históricas das políticas educacionais preconizadas pelo Estado brasileiro e as especificidades da EA neste país consubstanciaram-se numa espécie de *resistência* à presença de concepções políticas e educativas compagináveis tanto com a abordagem do “modelo de políticas sociais críticas” e quanto com a abordagem do “modelo de reforma social neoliberal” (Griffin, 1999b), dificultando o trabalho mais propositivo do PEJA em fomentar políticas públicas de EA de cariz democrático, participativo e crítico para um modelo de Estado-Providência centralizado, tal como o desenvolvido pelo Governo brasileiro.

O estudo teórico desta investigação demonstrou que o processo de constituição tardia do modelo de Estado-Providência no Brasil levou as suas gestões democráticas a apostarem por muito anos em políticas educativas voltadas para o desenvolvimento/intensificação do ensino de segunda oportunidade e de cursos profissionalizantes, reduzindo o espaço de políticas públicas de EA voltadas para o processo de descentralização das ações, de desenvolvimento local e associáveis ao “modelo de políticas sociais críticas” (Griffin, 1999b). Já no contexto da terceira fase da UEA, observou-se que a aceitabilidade e a adequação do Estado português às estratégias governamentais da agenda educativa da União Europeia consubstanciaram-se num processo de despolitização da EA em Portugal. Assim, a partir do momento em que os interesses do bloco europeu posicionaram-se acima do “escopo das políticas públicas” (Griffin, 1999a, p. 331) produzidas pelo Estado, dificilmente as ações desenvolvidas pela UEA conseguiriam fomentar novas políticas públicas para a EA portuguesa.

III. A DISCUSSÃO DAS HIPÓTESES DE TRABALHO

A partir da proposta de discussão das hipóteses de trabalho organizadas na altura da escrita do projeto desta investigação, concluiu-se que um dos contributos do trabalho desenvolvido consistiu em elucidar o processo de esfacelamento da autonomia universitária conferida pelo Estado às universidades públicas em contextos marcados por uma maior intensificação dos efeitos da globalização económica, do neoliberalismo e do determinismo tecnológico. As hipóteses de trabalho elaboradas anteriormente desenvolveram-se principalmente pelo facto de o investigador acreditar até então na autonomia universitária como uma garantia para o desenvolvimento destas ações face às possíveis intervenções externas das políticas de signo neoliberal. Assim, se por um lado, o presente estudo confirmou a existência de atores da instituição universitária comprometidos em desenvolver ações críticas e de educação

permanente com vistas à emancipação social e em gerar novas reflexões para as políticas públicas em EA, por outro, o aprofundamento das investigações infirmou a garantia da existência e do desenvolvimento pleno deste tipo de ação de extensão universitária na EA mediante a força normativa da autonomia universitária consagrada pelo Estado frente às políticas de signo neoliberal.

IV. AS LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO REALIZADA

Devido ao longo processo de escrita desta dissertação, o investigador teve a possibilidade de refletir continuamente sobre o seu trabalho a cada remissão feita nos capítulos já escritos e durante os exercícios de correção e de formatação do texto. A literatura teórica explorada ao longo do trabalho e as análises, as inferências e as interpretações realizadas sobre as ações levadas a cabo pela UEA e pelo PEJA na EA expandiram o entendimento do autor acerca do seu próprio estudo e de sua própria forma de escrita académica, de maneira a encontrar lacunas, limitações e pontos do texto que poderiam ser desenvolvidos por outras abordagens até então desconhecias para o autor. Evidentemente, a tarefa de reajustar todos os pormenores de cada capítulo da investigação, após tê-la terminado, levaria o autor a um movimento perpétuo de reescrita do texto, incompatível com a proposta de elaboração duma dissertação de mestrado. Contudo, o apontamento e o registo de algumas críticas e limitações do trabalho realizado podem vir a funcionar com uma expressão das reflexões *post-scriptum* do autor e como um registo para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

Nesse sentido, destaca-se que nos momentos finais da investigação o autor veio a perceber a ausência de análises realizadas ao nível micro na problemática de investigação. Por outras palavras, as ações desenvolvidas pela UEA e pelo PEJA foram analisadas através das interpretações dos educadores sobre suas práticas, sem coletar os depoimentos e as *falas* de alguns educandos que frequentaram e participaram das ações levadas a cabo pelas duas estruturas de extensão universitária na EA. Ainda que a investigação se tenha focalizado no estudo da produção de políticas públicas para a EA e na forma de intervenção da universidade pública na EA, a análise da interpretação dos educandos adultos, caracterizados ao nível meso como *público-alvo*, sobre as ações educacionais desenvolvidas pela UEA e pelo PEJA enriqueceria a investigação, tal como proposto pelo inquerido C.P.1 num trecho de sua entrevista analisado no capítulo VI desta investigação.

Outra reflexão constante do investigador ao longo do trabalho traduziu-se nas possibilidades e nas limitações do método do estudo de caso comparativo utilizado nesta investigação. Pois, se por um lado, possibilitou a realização dum estudo comparativo entre as duas ações de extensão na EA situadas em países diferentes, por outro, o trabalho fez-se imensamente desgastante para o investigador, que precisou contextualizar e caracterizar constantemente as realidades sociais da UEA e do PEJA. Além disso, aumentou-se consideravelmente a quantidade de dados empíricos para as análises qualitativas desenvolvidas na parte empírica, o que levou o investigador a eliminar do trabalho certas reflexões e certos pormenores da UEA e do PEJA encontrados na recolha de dados, mas que talvez ficassem descontextualizados na abordagem comparativa proposta para este estudo, ou, expandiriam em demasiado o texto da dissertação. Além destas colocações, destacar-se-ia a ausência dum estudo diacrónico das próprias legislações educativas portuguesas e brasileiras produzidas no período balizado pela investigação no primeiro capítulo; a ausência de trabalhos teóricos de autores que discutiram em profundidade o modelo de formação tardia do Estado-Providência para um melhor entendimento da constituição do Estado português e do Estado brasileiro; e a ausência de inquéritos por entrevistas com os responsáveis pelo desenvolvimento das ações de extensão universitária da Universidade do Minho e da Unesp.

V. REFLEXÕES FINAIS E PROPOSTAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Em tom de despedida, esta última rubrica encerra a presente dissertação de mestrado e finaliza um importante ciclo de formação desenvolvido pelo autor do texto, que por cerca de três anos veio a experienciar a sensação de se sentir tanto como um *investigador estrangeiro*, por procurar estudar as ações de intervenção da UEA na EA portuguesa, quanto como um *investigador distante*, que posicionado no continente europeu tentou reinterpretar a EA no Brasil e observar as ações de intervenção do PEJA na EA brasileira por uma outra ótica de análise. Nesse sentido, um dos maiores desafios para o autor desta dissertação constituiu-se em encontrar o ponto de confluência entre o olhar do *investigador estrangeiro* e o olhar do *investigador distante* para a construção dum estudo de caso comparativo que não apagasse a alteridade da história da UEA e do PEJA, ou reduzisse o sentido da diferença entre ambas as ações de extensão universitária na EA de seus países. E para tanto, optou-se por povoar o texto desta dissertação de mestrado com as *falas* dos atores da UEA e do PEJA e por detalhar ao leitor

os diversos pormenores da história e da existência destas iniciativas universitárias de intervenção na EA de seus países.

Dessa forma, mais do que comparar metodologicamente os dois casos estudados no intuito de demonstrar aos avaliadores institucionais desta dissertação de mestrado as capacidades do autor enquanto um investigador académico, procurou-se também desenvolver um estudo que de alguma maneira venha a contribuir com as ações de intervenção universitária na EA desenvolvidas pelos atores da UEA e do PEJA; dando a conhecer a estes atores as análises do investigador sobre as suas práticas de atuação em EA e sobre os seus posicionamentos assumidos ao longo dos inquéritos por entrevistas, bem como apresentando para os mesmos as *falas*, as histórias e os desafios de outros atores universitários que também buscaram intervir na EA de seus países; até no sentido de demonstrar e de apresentar a UEA como um “inédito viável” aos atores do PEJA e vice-versa (*cf.* Freire, 1987, pp. 53-54).

Talvez, as maiores motivações do investigador para o desenvolvimento de um trabalho sério, com responsabilidade e com rigor metodológico tenham residido na esperança, “enquanto uma necessidade ontológica” (*Id.*, 1994, p. 11), de realizar um possível estreitamento de relações entre os atores de ações de extensão universitária na EA situadas em países diferentes e de desenvolver uma investigação assente numa abordagem crítica da EA, inspirada nas bases do projeto legitimador da instituição universitária e contrária às prerrogativas do Processo de Bolonha, que ao harmonizar os currículos institucionais dos programas de pós-graduação das universidades europeias, condicionaram cada vez mais as dissertações de mestrado de natureza qualitativa ao desenvolvimento de investigações curtas e com pouco tempo para os processos constantes e simultâneos de leitura, de reflexão e de escrita dos mestrandos.

Assim, por mais que do ponto de vista metodológico possa ser entendido como uma “limitação” o facto de uma investigação de natureza qualitativa estar sujeita aos enviesamentos e às premissas subjetivas do autor, em nenhum momento desta dissertação de mestrado teve-se a intenção de desenvolver uma investigação neutra. Tal como refletiu Paulo Freire (1981, p. 9): “Os livros em verdade refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo. Expressam este enfrentamento. E ainda quando os autores fujam da realidade concreta estarão expressando a sua maneira deformada de enfrentá-la”. E foi por assentar-se nesta perspetiva que o investigador colocou em causa a EA e a instituição universitária na problemática de seu estudo, procurando descobrir se o “excesso de lucidez da universidade” (Santos, 2010, p. 59) possibilitaria aos seus

atores a realização de ações de intervenção na EA que privilegiassem uma abordagem crítica e voltada para o desenvolvimento da conceção mais alargada de educação permanente.

Nesse sentido, a constatação das dificuldades e dos desafios enfrentados pela UEA para o desenvolvimento de suas ações de intervenção na EA portuguesa e para a garantia de sua existência institucional mediante o contexto europeu de maior intensificação dos efeitos do processo de globalização económica, de neoliberalismo e do determinismo tecnológico, e do processo de esfacelamento da autonomia universitária, não significou para o autor uma “situação-limite” insuperável ou uma resposta “desesperançosa” (cf. Freire, 1994, pp. 10-11) e definitiva acerca da problemática de investigação. Ao observar os contrastes deste contexto por um outro prisma, as ilações retiradas deste estudo de caso comparativo podem ser entendidas como pistas ou como novos pontos de partida para futuras investigações. Pois, conforme as reflexões de Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 57):

“O contexto global é hoje fortemente dominado pela globalização neoliberal, mas não se reduz a ela. Há espaço para articulações nacionais e globais baseadas na reciprocidade e no benefício mútuo que, no caso da universidade, recuperam e ampliam formas de internacionalismo de longa duração. Tais articulações devem ser de tipo cooperativo mesmo quando contêm componentes mercantis, ou seja, devem ser construídas fora dos regimes de comércio internacional. A nova transnacionalização alternativa e solidária assenta agora nas novas tecnologias de informação e de comunicação e na constituição de redes nacionais e globais onde circulam novas pedagogias, novos processos de construção de difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais”.

Por esta via, tanto a referida abordagem de “globalização alternativa”, ou de “globalização contra-hegemónica” proposta por Santos (*ibid.*) quanto as recomendações do texto final da Confintea III, através das quais a UNESCO (1978, p. 138) veio a orientar especificamente este tipo de ligação e de cooperação internacional entre as universidades atuantes na EA de seus países, sugerem novos e utópicos caminhos para uma continuidade desta investigação. E neste sentido, apesar da consciência das diversas limitações deste trabalho desenvolvido numa temática de investigação demasiado vasta, complexa e multifacetada, e apesar da lucidez de que uma dissertação de mestrado já “nasce” fadada à condição de *literatura cinzenta*, espera-se que a experiência inicial deste estudo de caso comparativo entre as ações de extensão universitária na EA desenvolvidas pela UEA em Portugal e pelo PEJA no Brasil venha a fornecer possíveis subsídios teóricos, metodológicos e empíricos para o desenvolvimento de outras (novas) investigações académicas nesta temática envolvendo outros países lusófonos e demais instituições universitárias, numa esperança *freireana* de contribuir para o diálogo entre os atores da EA das comunidades de língua portuguesa.

BIBLIOGRAFIA

LIVROS E ARTIGOS REFERENCIADOS

- Afonso, Almerindo Janela (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Afonso, Almerindo Janela (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação, para uma sociologia das políticas avaliativas*. São Paulo: Cortez.
- Afonso, Almerindo Janela (2001). Os lugares da educação. In Olga Rodrigues de Moraes Von Simson; Margareth Brandini Park & Renata Sieiro Fernandes. *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp/Centro de Memória, pp. 29-38.
- Albinson, Folke (1978). O sistema sueco de educação de adultos. In Maria José Gusmão & A. J. Gomes Marques, *Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 163-171.
- Almeida, João Ferreira & Pinto, José Madureira (2009). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (15ªed.). Porto: Afrontamento, pp. 55-78.
- André, Marli Eliza Dalmazo Afonso (1995). *Etnografia da prática escolar* (4ªed.). Campinas: Papirus.
- Antunes, Fátima (2005). Globalização e europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 47, pp. 125-143.
- Antunes, Fátima (2008). *A nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: actores, processos, instituições. Subsídios para o debate*. Coimbra: Almedina.
- Apple, Michel W (1999). O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In Pablo A. A. Gentili; Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas* (8ªed.). Petrópolis: Vozes, pp. 179-204.
- Bakhtin, Mikhail (2002). *Marxismo e filosofia na linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barbosa, Fátima (2004). *Educação de adultos: uma visão crítica*. Porto: Criativas.
- Bardin, Laurence (2009). *Análise de conteúdo* (4ªed.). Lisboa: Edições 70.
- Barros, Rosanna (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado.

- Bell, Judith (2002). *Como realizar um projecto de investigação* (2ªed.). Lisboa: Gradiva.
- Bernardes, Arthur Bernardo Cruz (2009). *Sobre a desconstrução do ser ecológico numa sala de educação de jovens e adultos: um estudo através do sentido da visão*. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Rio Claro: UNESP.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari Knopp (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boshier, Robert (1998). Edgar Faure after 25 year: down but not out. *In* John Holford; Peter Jarvis & Colin Griffin (Eds.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, pp. 3-20.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (s/d). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editora Veiga (obra original publicada em 1970).
- Camargo, Maria Rosa Rodrigues Martins de & Brito, Ingrid Zacarelli (2010). Leitores, leitoras, escritores, escritoras: o exercício da inclusão na ponta do lápis. *In* Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo & Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanatti (Orgs.). *Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional. Aportes teóricos – práticas de formação – contextos produzidos*. São Paulo: Cultura acadêmica editora, pp. 155-170.
- Camargo, Maria Rosa Rodrigues Martins de & Furlanatti, Maria Peregrina de Fátima Rotta (Orgs.) (2010). *Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional. Aportes teóricos – práticas de formação – contextos produzidos*. São Paulo: Cultura acadêmica editora.
- Canário, Rui (1999). *A Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, Rómulo de (2001). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano* (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, Rui Vieira; Sancho, Amélia Vitória & Guimarães, Paula (2006). *Unidade de educação de adultos. Percursos e testemunhos*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Catani, Afrânio Mendes & Oliveira, João Francisco (2000). As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. *In* Valdemar Sguissardi (Org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, pp. 63-81.
- Catani, Afrânio. Mendes; Oliveira, Romualdo Portela de & Oliveira, T. F (1997). Cursos Noturnos: Estudo dos Efeitos Práticos de um Dispositivo Constitucional. *Revista Adusp*, São Paulo, n.º 9, pp. 40-45.
- Cavaco, Cármen (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de ciências da educação.
- Chauí, Marilena (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Set/Out/Nov/Dez, n.º 24, pp. 5-15

- Coombs, Philip H. (1976). Nonformal education: myths, realities and opportunities. *Comparative Education Review*, vol. 20, n.º 3, pp. 281-293.
- Costa, António Firmino (2009). A pesquisa de terreno em sociologia. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (15ªed.). Porto: Afrontamento, pp. 129-148.
- Coutinho, Clara Pereira (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Delors, Jaques *et al.* (1997). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI* (3ªed.). Tradução: José Carlos Eufrázio. Lisboa: Edições ASA.
- Di Pierro, Maria Clara; Joia, Orlando & Ribeiro, Vera Masagão (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, vol. 21, n.º 55, pp. 58-76.
- Di Pierro, Maria Clara (Coord.) (2003). *Seis anos de educação de adultos no Brasil: os compromissos e a realidade*. São Paulo: Ação Educativa.
- Eccher, Celita (2010). O FISC, uma plataforma de lançamento. *Revista Aprender ao longo da vida*, n.º 12, pp. 42-44.
- Erasmie, Thord (1979). *A educação de adultos numa perspectiva sócio-económica*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Erasmie, Thord & Lima, Licínio C. (1989). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação: uma introdução*. Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos: Braga.
- Estêvão, Manuel Lucas (2006). Depoimento. In Rui Vieira Castro; Amélia Vitória Sancho & Paula Guimarães. *Unidade de educação de adultos. Percursos e testemunhos*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, p. 74.
- Faure, Edgar *et al.* (1973). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand (obra original publicada em 1972).
- Fausto, Boris (2001). *A história concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp.
- Fávares, Osmar (2007). Educação não formal: contexto, percurso e sujeitos. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n.º 99, pp. 614-617.
- Fávares, Osmar (Org.) (1983). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal.
- Finger, Matthias & Asún, José Manuel (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Freire, Paulo (1977). *Extensão ou comunicação?* (10ªed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (5ªed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ªed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (1994). *A pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (3ªed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997a). *Pedagogia da autonomia* (6ªed.). Petrópolis: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997b). *Política e educação: ensaios* (3ªed.). São Paulo: Cortez.
- Furlanatti, Maria Peregrina de Fátima Rotta (2010). A diversidade dos sujeitos envolvidos no desafio da formação do educador popular para a EJA na extensão universitária. In Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo & Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanatti (Orgs.). *Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional. Aportes teóricos – práticas de formação – contextos produzidos*. São Paulo: Cultura acadêmica editora, pp. 123-136.
- Garcia, Miliandre (2004). A questão da cultura popular: as políticas culturais do centro popular de cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 24, n.º 47, s/p. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01021882004000100006&script=sci_arttext).
- Granville, Maria Antônia (2010). Apresentação do PEJA – Projeto de educação de jovens e adultos. In Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo & Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanatti (Orgs.). *Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional. Aportes teóricos – práticas de formação – contextos produzidos*. São Paulo: Cultura acadêmica editora, pp. 3-6.
- Griffin, Colin. (1999a) Lifelong Learning and social democracy. *International journal of lifelong education*, vol. 18, n.º 5, pp. 329-342.
- Griffin, Colin. (1999b) Lifelong learning and welfare reform. *International journal of lifelong education*, vol. 18, n.º 6, pp. 431-452.
- Guimarães, Paula Cristina Oliveira (2010). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006). A emergência da educação para a competitividade*. [Tese de doutoramento]. Braga: Universidade do Minho.
- Haddad, Sérgio (2009). A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Mai/Ago, vol. 14, n.º 41, pp. 355-369.
- Haddad, Sérgio & Di Pierro, Maria Clara (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago. n.º 14, pp. 108-130.
- Humboldt, Wilhelm von (2003). Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim (obra originalmente publicada em 1810). In Gerhard Casper & Wilhelm von Humboldt. *Um mundo sem Universidades?* (2ªed.). Rio de Janeiro: EdUERJ, pp. 79-100.
- Illich, Ivan (1985). *A sociedade sem escolas* (7ªed.). Petrópolis: Vozes.

- Ireland, Timothy D. (2007). De Hamburgo a Bancoc: a V CONFINTEA revisitada. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 1, n.º 0, pp. 20-27.
- Jarvis, Peter (2000). Globalização e o mercado da aprendizagem. In Licínio C. Lima (Org.). *Fórum II*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 29-41.
- Jarvis, Peter (2006). *Universidades Corporativas: nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Narcea S.A de ediciones.
- La Belle, Thomas J. (1984). Liberation, development, and rural nonformal education. *Anthropology & education quarterly*, vol. 15, n.º 1, pp. 80-93.
- Leite, Roseana Costa & Rossi, Ana Costa (2009). A escrita na construção da identidade. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, vol. 19, n.º 33, jul-dez, pp. 101-114.
- Lengrand, Paul. (1970). *Introdução à educação permanente*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Lima, Licínio C. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In João dos Reis Silva Júnior & Valdemar Sguissardi. *Políticas públicas para o ensino superior*. Piracicaba: Editora Unimep, pp. 23-62.
- Lima, Licínio C. (2000). Educação de adultos e a construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil. In Licínio C. Lima (Org.). *Fórum II*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 237-255.
- Lima, Licínio C. (2002a). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotayloriana na organização e administração da educação. In Licínio C. Lima & Almerindo Janela Afonso, *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp. 17-32.
- Lima, Licínio C. (2002b). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In Licínio C. Lima & Almerindo Janela Afonso, *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp. 61-74.
- Lima, Licínio C. (2004). Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, vol. 11, n.º 9 pp. 9-18.
- Lima, Licínio C. (2006). Vinte e cinco anos a aprender educação de adultos na UEA (1979-2004). In Rui Vieira Castro; Amélia Vitória Sancho & Paula Guimarães. *Unidade de educação de adultos. Percursos e testemunhos*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 82-84.
- Lima, Licínio C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e esquerda de Miro*. São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio C. (2011). Adult learning and civil society organisations: Participation for transformation? In António Fragoso; Ewa Kurantowicz & Emilio Lúcio-Vilega, *Between global and local: adult learning and development*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 149-160.

- Lima, Licínio C. & Afonso, Almerindo Janela (2006). Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos. *In* Licínio C. Lima, *Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 205-229.
- Lima, Licínio C.; Afonso, Almerindo Janela & Estêvão, Carlos Vilar (1999). *Agência nacional de educação e formação de adultos: estudo para a construção de um modelo institucional*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, Licínio C.; Azevedo, Mário Luiz Neves de; Catani, Afrânio Mendes (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *In* Pedro Goergen; Dilvo Ristoff & José Dias Sobrinho (Orgs.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO/RAIES, pp. 45-71.
- Lima, Licínio C.; Estêvão, L.; Matos, L.; Melo, Alberto & Mendonça, A. (1988). *Documentos preparatórios III – Projectos de reorganização do subsistema da educação de adultos*. Lisboa: Comissão de reforma do sistema educativo/Ministério da Educação.
- Lima, Licínio C. (Org.) (1990). *Projecto – Viana (1983-1988). Um ensaio de investigação participativa*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Manacorda, Mário A. (2000). *A história da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.
- Marques, Antônio Francisco; Zanata, Eliana Marques & Minguili, Maria da Glória (2009). Programa de jovens e adultos conquista a cidadania negada: a experiência de Bauru (SP). *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, vol. 19, n.º 33, jul-dez, pp. 17-36.
- Melo, Alberto (2000). Políticas e estratégias culturais para o desenvolvimento local. *In* Licínio C. Lima. *Educação de Adultos. Fórum II*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 17-28.
- Melo, Alberto (2004). The absence of an adult education policy as a form of social control and some processes of resistance. *In* Licínio C. Lima e Paula Guimarães (Edts.). *Perspectives on Adult Education in Portugal*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 39-63.
- Melo, Alberto (2006). A propósito dos 30 anos unidade de educação de adultos. *In* Rui Vieira Castro; Amélia Vitória Sancho & Paula Guimarães. *Unidade de educação de adultos. Percursos e testemunhos*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 88-91.
- Melo, Alberto; Lima, Licínio C. & Almeida, Mariana (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos: o contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Melo, Alberto *et al.* (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos: documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Mishra, Ramesh (1995). *O Estado-Providência na sociedade capitalista. Um estudo comparativo das políticas públicas na Europa, América do Norte e Austrália*. Oeiras: Celta.
- Mogarro, Maria João & Pintassilgo, Joaquim (2009). Educação, cidadania e alfabetização em contexto revolucionário. In Maria de Fátima Chorão Sanches (Org.). *A escola como espaço social: leituras e olhares de Professores e Alunos*. s/l: Educação Teoria e Prática, pp. 51-68.
- Norbeck, Johan (1978). O educando adulto. In Maria José Gusmão & A. J. Gomes Marques, *Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 197-213.
- Paiva, Jane (2007). Educação de jovens e adultos: movimentos pela consolidação de direitos. *Revista de educação de jovens e adultos*, v. 1, n.º 0, pp. 68-86.
- Paiva, Vanilda (1973). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Palhares, José Augusto (2007). Um *olhar* retrospectivo sobre a educação não-formal: a institucionalização, as dinâmicas e as reconfigurações actuais de um subcampo educativo. In *Actas do XIV Colóquio AFIRSE – Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005. Teorias e práticas*. Lisboa: Educa / Unidade de I & D de Ciências da Educação, ISBN: 978-972-8036-88-1, CD-ROM (Efetivamente publicado em 2008).
- Pereira, Marcelo Dante (2008). *Movimento brasileiro de alfabetização: um estudo a partir de experiências vividas por educandos, e contextualizadas historicamente*. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Rio Claro: UNESP.
- Quiyv, Raimond & Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro Dias, José (1978). Introdução histórica. In Maria José Gusmão & A. J. Gomes Marques, *Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 9-57.
- Ribeiro Dias, José (2006). O lugar da educação de adultos na instituição universitária. In Rui Vieira Castro; Amélia Vitória Sancho & Paula Guimarães (Orgs.). *Unidade de educação de adultos. Percursos e testemunhos*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos, pp. 102-107.
- Rogers, Alan (2004). Looking again at non-formal and informal education-towards a new paradigm. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm).
- Romaneli, Otaiza de Oliveira (1978). *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Sá, Rosanna Maria Barros (2009). *Políticas para a educação de adultos em Portugal. A governação da pluriescalar da «Nova educação e formação de adultos» (1996-2006)*. [Tese de Doutoramento]. Braga: Universidade do Minho.
- Santos, Boaventura de Sousa (1975). *Democratizar a universidade: universidade, para quê? Para quem?* Coimbra: Centelha.

- Santos, Boaventura de Sousa (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (3ªed.). São Paulo: Cortez.
- Sanz Fernández, Florentino (2006). As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas. (*Cadernos Sísifo: 2*). Lisboa: Educa. Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Saviani, Demerval (1991). *Ensino público e algumas falas sobre a Universidade* (5ªed.). São Paulo: Cortez.
- Silva, Augusto Santos & Pinto, José Madureira (2009). Uma visão global sobre as ciências sociais. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (15ªed.). Porto: Afrontamento, pp. 10-27.
- Silva, Tomaz Tadeu da (1999). A “nova” direita e as transformações na pedagogia política e na política da pedagogia. In Pablo A. A. Gentili & Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas* (8ªed.). Petrópolis: Vozes, pp. 9-29.
- Siqueira, Regina Aparecida Ribeiro (2010). “...Antes eu conhecia a escola por fora. Nem imaginava como era por dentro...” Conversas reflexivas com quem gosta de aprender. In Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo & Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanatti (Orgs.). *Educação de pessoas jovens e adultas: múltiplas faces de um projeto educacional. Aportes teóricos – práticas de formação – contextos produzidos*. São Paulo: Cultura acadêmica editora, pp. 137-154.
- Soares, Magda (2003). *Letramento: um tema em três géneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Stake, Robert E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaidergorn, José (2003). *As seis irmãs: as FFCL do interior paulista*. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- Vallgård, Harold & Norbeck, Johan (1986). *Para uma pedagogia participativa: o círculo de estudo e o guia de estudo*. Braga: Universidade do Minho/Unidade de Educação de Adultos.
- Weber, Max (1998). Metodologia das ciências sociais – Parte 1 (obra originalmente publicada em 1904). In Paulo Sales de Oliveira (Org). *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec/Unesp, pp. 81-137.

LEGISLAÇÃO NACIONAL PORTUGUESA CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 de agosto. Cria novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores, define o regime das suas comissões instaladoras e adopta providências destinadas a assegurarem o recrutamento e a formação do pessoal necessário para o início das respectivas actividades.

Constituição da República Portuguesa de 25 de abril de 1976.

Lei n.º 3/79 de 10 de janeiro. Eliminação do analfabetismo.

Portaria n.º 926/82 de 2 de outubro. Cria o quadro de professores catedráticos e associados da Universidade do Minho.

Portaria n.º 121/83 de 2 de fevereiro. Confere autonomia administrativa e financeira à Universidade do Minho.

Portaria n.º 613/84 de 18 de agosto. Aprova a estrutura orgânica do quadro de professores catedráticos e associados da Universidade do Minho.

Portaria n.º 306/88 de 13 de maio. Cria o quadro provisório do pessoal da Universidade do Minho.

Lei n.º 108/88 de 24 de Setembro. Autonomia das universidades.

Despacho Normativo n.º 80/89. Homologa os estatutos da Universidade do Minho.

Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro. Aprova o regime jurídico das instituições de ensino superior.

Despacho Normativo n.º 61/2008 de 5 de dezembro. Homologa os estatutos da Universidade do Minho.

Decreto-Lei n.º 95/2009 de 27 de Abril. Transforma e institui o Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE- IUL) como fundação pública de direito privado.

Decreto-Lei n.º 96/2009 de 27 de Abril. Transforma e institui a Universidade do Porto como fundação pública de direito privado.

Decreto-Lei n.º 97/2009 de 27 de Abril. Transforma e institui a Universidade de Aveiro como fundação pública de direito privado.

LEGISLAÇÃO NACIONAL BRASILEIRA CONSULTADA

Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa diretrizes e bases de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Decreto n.º 2.026 de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

Decreto n.º 2.306 de 19 de agosto de 1997. Regulamenta o sistema federal de ensino.

Lei n.º 9.678 de 3 de julho de 1998. Institui a gratificação de estímulo à docência.

Lei n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE.

Decreto n.º 3.860 de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições.

Lei n.º 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Decreto n.º 5.202 de 14 de setembro de 2004. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.

Lei n.º 10.973 de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo.

Lei n.º 11.079 de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

Lei n.º 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior.

Decreto n.º 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO CONSULTADA

Lei n.º 952 de 30 de janeiro de 1976 de São Paulo. Cria a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e dá providências correlatas.

Decreto n.º 9.449 de 26 de janeiro de 1977 de São Paulo. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Decreto n.º 10.161 de 18 de agosto de 1977 de São Paulo. Aprova o Regimento Geral da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Constituição do Estado de São Paulo de 1989.

Decreto n.º 29.720 de 3 de março de 1989 de São Paulo. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e dá outras providências.

Decreto-Lei n.º 51.461 de 1 de janeiro de 2007 de São Paulo. Organiza a secretaria do ensino superior

Decreto-Lei n.º 51.471 de 2 de janeiro de 2007 de São Paulo. Dispõe sobre a admissão e a contratação de pessoal na Administração Direta e Indireta.

Decreto Declaratório de 30 de maio de 2007 de São Paulo. Dá interpretação autêntica aos Decretos n.º 51.636 de 9 de março de 2007, n.º 51.471 de 2 de janeiro de 2007, n.º 51.473 de 2 de janeiro de 2007, e n.º 51.660 de 14 de março de 2007; dá nova redação às disposições que especifica do Decreto n.º 51.461 de 1º de janeiro de 2007, que organiza a Secretaria de Ensino Superior.

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Comissão das Comunidades Europeias (1995). O livro branco sobre a educação e formação - Ensinar e aprender – Rumo a sociedade cognitiva. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:PT:PDF>).

Comissão das Comunidades Europeias (2000). “Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida”. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf).

Comunicado de Praga (2001). “A caminho da área europeia do ensino superior”. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Portuguese.pdf).

Comunicado de Berlin (2003). “Realizando o espaço europeu do ensino superior”. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_communique_Portuguese.pdf).

Comunicado de Bergen (2005). “The European Higher Education Area - Achieving the Goals”. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf).

Comunicado de Londres (2007). “Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world”. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf).

Comunicado de Leuven/Louvain la Neuve (2009). “The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade”. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf).

- Conselho Europeu (2000). Estratégia de Lisboa. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm).
- Conselho Europeu (2005). Orientações integradas para o crescimento e emprego (2005- 2008). (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de http://europa.eu/legislation_summaries/economic_and_monetary_affairs/stability_and_growth_pact/l25078_pt.htm).
- Declaração de Bolonha (1999). Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha (19.Junho.1999). (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf).
- Declaração da Sorbonne (1998). Declaração conjunta sobre a harmonização da arquitetura do sistema europeu do ensino superior – maio 1998. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de <http://www.esta.ipt.pt/3es/download/Declaracao%20da%20Sorbonne.pdf>).
- Programa do XVII Governo Constitucional (2005-2009). (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de <http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/ProgramaGovernoXVII.pdf>).
- Programa do XVIII Governo Constitucional (2009-2013). (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de <http://www.parlamento.pt/Documents/PROGRAMADOXVIIIgoverno.pdf>).
- RENEX (1987). I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. UNB – Brasília, 04 e 05 de novembro de 1987. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de <http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>).
- RENEX (1999). O plano nacional de extensão universitária. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de <http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>).
- UNESCO (1976). Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos: aprobada por la Conferencia General en su decimonovena reunión - Nairobi, 26 de noviembre de 1976. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de http://www.unesco.org/education/uie/confintea/nairob_s.pdf).
- UNESCO (1978). Conferências internacionais da UNESCO sobre educação de adultos. Ensinore (1949), Montreal (1960) e Tóquio (1972). Tradução e Apresentação de Maria José de Gusmão e António J. Gomes Marques. Braga: Universidade do Minho/Projecto de Educação de Adultos.
- UNESCO (1985). Informe final. Cuarta conferencia internacional sobre la educación de adultos. Paris. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris_s.pdf).

- UNESCO (1998). V Conferência internacional sobre educação de adultos, Hamburgo, 1997. Declaração final e agenda para o futuro, M. E. Sec. Est, Educação e inovação: Lisboa.
- UNESCO (2010). Marco de ação de Belém. Confintea VI, Sexta conferência internacional de educação de adultos. Brasília. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>).
- UNESP (2000a). Resolução UNESP n.º 102 de 29 de outubro. Dispõe sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária na UNESP. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de <http://www.unesp.br/proex/legislacao/resunesp1022000.php>).
- UNESP (2000b). Portaria da UNESP n.º 580 de 5 de dezembro. Dispõe sobre a criação do projeto de educação de jovens e adultos. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de http://madona.reitoria.unesp.br/CGI-BIN/om_isapi.dll?clientID=665744&hitsperheading=on&infobase=portti.nfo&record={A52E}&softpage=Document42).
- UNESP (2009). Plano de desenvolvimento institucional 2009 [PDI 2009]. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de http://www.unesp.br/ape//mostra_arq_multi.php?arquivo=4755).
- UNIVERSIDADE DO MINHO (2009). Programa de ação para o quadriênio 2009-2013. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de <http://www.uminho.pt/docs/planos-obj-estrat%C3%A9gicos/2011/02/04/programa-de-accao-para-o-quadrinio-2009-2013-universidade-do-minho.pdf>).
- UNIVERSIDADE DO MINHO (2010a). Relatório de atividades 2010. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de <http://www.uminho.pt/docs/relat%C3%B3rios-de-actividade/2011/07/08/-relatorio-actividades.pdf>).
- UNIVERSIDADE DO MINHO (2010b). Relatório de contas e gestão 2010. (Recuperado em 25 de agosto de 2012, de <http://www.uminho.pt/docs/relat%C3%B3rios-de-actividade/2011/07/08/-relatorio-de-contas-e-de-gestao-2010.pdf>).

APÊNDICES

APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A C.P. 1

(Vice-coordenador Geral do Projeto de Educação de Jovens e Adultos – PEJA)

(Entrevista realizada a 25 de novembro de 2010, no Brasil)

C.P.1: No final do ano de 2000 foi quando nós fizemos duas ou três reuniões, não estou bem certa, e já logo no final de Janeiro de 2001 fizemos outra reunião e aí fomos articulando o projeto, porque o projeto nós articulamos, não é um projeto da Pró-Reitoria [Proex] para ser desenvolvido nos *campi* sabe? Nós articulamos o projeto, por isso que na época a gente tinha alguma, digamos assim, alguma preocupação com projetos que vinham da Pró-Reitoria para serem desenvolvidos nas unidades e nesse caso não, nós fomos chamados para articular o projeto.

Então, aí ele começou em março de 2001, já com a seleção dos bolsistas. Nós tínhamos na época cinco bolsistas para cada *campi* e uma pequena verba de custeio para material e tudo. Depois de dois ou três anos teve uma pequena modificação porque a Pró-Reitoria mudou, e... Na verdade quatro anos depois, e aí eles queriam uma demanda de número de alunos e não era essa a intenção do projeto, era de gerar algum conhecimento no campo mesmo, e aí você não pode vincular isso ao número de alunos atendidos. Então, foi onde diminuiu o número de bolsas para alguns *campi* que tinham menos alunos, era o caso do nosso, por que nós investíamos num estudo para... Na formação dos alunos bolsistas, preparando projetos de pesquisa, de iniciação à pesquisa, mas tudo isso a partir do campo de atuação no PEJA [Projeto de Educação de Jovens e Adultos]. Isso já dá para falar que diferencia de um projeto assistencialista. Então ele é um projeto, ao mesmo tempo, de atendimento à comunidade externa, não escolarizada, de pessoas não escolarizadas e também tem uma preocupação de formação do educador e da educadora.

Investigador: Então nessa época de 2000, os principais motivos da reunião para a oferta do PEJA, para a construção do PEJA foram especificamente a formação de professores e o trabalho com a comunidade?

C.P.1: Isso, sim, e a partir destes dois eixos, em quê? De quê modo? O quê? A gente poderia produzir que pudesse se vincular às políticas públicas em EJA (Educação de Jovens e Adultos). E essa articulação do projeto do PEJA nos 7 *campi* é por que a Unesp... A tradição de trabalhos em EJA, de produção em EJA, era muito pequena e espalhada, era um trabalho aqui outro lá, não tinha uma tradição na Unesp. Então o PEJA foi criado também nesse propósito de, articular alguma coisa que já havia e fomentar um projeto, fomentar um projeto que funcionasse como articulador do campo na Unesp, porque até então era praticamente, era praticamente zerada a produção em EJA na universidade, aqui.

Investigador: Além dos sete *campi* da Unesp que contam com o PEJA, existem outros *campi* que oferecem cursos de licenciaturas, nessas outras unidades existe algum projeto, parecido, similar?

C.P.1: Não, olha, o PEJA começou vinculando-se à pedagogia, licenciatura em pedagogia e letras. Esse foi o primeiro passo digamos assim, a primeira preocupação, mas depois outras licenciaturas foram entrando. No nosso caso aqui, no primeiro ano nós tínhamos alunos bolsistas, cinco, licenciatura em pedagogia, licenciatura em biologia, licenciatura em geografia, licenciatura em matemática, e licenciatura em educação física. E isso aconteceu em outros *campi* também, e inclusive não são muitos os casos ao longo desse tempo, não foi também o nosso caso aqui, mas houve coordenador que acabou selecionando pessoas, estudantes que não faziam cursos de licenciatura, mas que procuraram o PEJA para trabalhar e para se aproximar de um projeto educativo, ou educacional mais do que educativo. E então, a ideia inicial na verdade foi ampliada e do meu ponto de vista foi um ganho para o projeto.

Investigador: Qual é a concepção de Educação de Adultos [EA] do PEJA? Ela de alguma forma dialoga com a educação ao longo da vida recomendada internacionalmente pela UNESCO?

C.P.1: Olha, a concepção de educação se resume, claro, numa concepção que vimos construindo ao longo do tempo, ao longo dos anos como professora desde lá da alfabetização e tudo mais. Então, eu poderia sintetizar que o PEJA, nós pautamos o trabalho no PEJA por não educar ninguém, mas construir alguma coisa juntos, educadores e os educandos. Então que

concepção pode sustentar quando você propõe alguma coisa desse tipo? Se pauta por alguma coisa desse tipo? O sujeito tem história, o sujeito tem uma participação social, o sujeito eu estou falando as pessoas que participam, de facto são pouco ou nada escolarizadas, quase não tem escolarização em alguns casos. Outros, a escolarização ficou muito... Assim, aconteceu há anos atrás, há vários anos atrás, então se distanciou. Então, esse sujeito, essa pessoa tem desejos, tem anseios, tem uma vida muito ativa, muito participante na sociedade dentro das limitações de marginalizada como ela quase sempre é vista.

Então, essa perspectiva da educação inclusiva não é bem a nossa preocupação porque esse pessoal não é para ser incluído, eles são componentes da sociedade, eles são integrantes da sociedade. Eles por não... Por serem entre aspas, analfabetos, por que analfabeto, analfabeto, eu não acredito que exista numa sociedade letrada, mas essas pessoas, elas tendem a ser marginalizadas por outros e muitas vezes elas se marginalizam por que elas se afastam da participação social mais efetiva em alguns meios.

Então, essa educação no nosso trabalho inclui alguns conteúdos do conhecimento historicamente acumulado, mais específicos das disciplinas, mas é uma educação que se pauta muito mais por tudo aquilo que o educando traz. Então, é nesse aspecto que eu falo que há uma... Que é um trabalho coletivo, de construção coletiva, aliás esse é um ponto que nos temos que voltar uma atenção maior para isso, porque efetivamente desde que o PEJA, eu posso falar aqui em Rio Claro, mas eu acredito que noutros *campi* isso vem sendo feito, o trabalho que nós levamos para sala de aula é eminentemente um trabalho construído com os educandos, a aula que o bolsista, a bolsista prepara tem um movimento bastante grande com aquilo que os educandos nos trazem em algum momento. Seja como desafio da vida, seja como buscar compreender um pouco melhor alguns assuntos da atualidade, seja, com certeza, a busca de uma compreensão um pouco mais efetiva de um texto que ele lê, seja um jornal ou enfim...

Então, nós até esse momento não nos adentramos fortemente, marcadamente nessa educação ao longo da vida da UNESCO enquanto uma pauta, digamos assim, mas a concepção de educação que vamos desenvolvendo, que é essa: coletiva, ela foca conteúdos escolares, mas conteúdos sociais, culturais, políticos... Então, aí não tem como escapar de ser uma educação ao longo da vida, tanto é que eu posso falar para você neste momento que uma parcela bastante pequena dos nossos educandos estão nas aulas, estão nos cursos e estão nas aulas do PEJA visando a preparação para o exame de certificação. Não, claramente, alguns dos nossos educandos se posicionam que estão ali porque eles ainda têm muita coisa para aprender para a

vida deles e não para fazer a prova de certificação que ocorre no final do ano. Então nós precisamos enquanto pauta, colocar em pauta essa proposição da UNESCO, mas digamos, pela concepção de educação que nos temos, o que se pode falar como educação ao longo da vida, isso ocorre.

Investigador: Bom, ao longo da conversa você comentou um pouco sobre os objetivos do projeto tais como a formação de educadores, a educação junto e em conjunto com a comunidade e não sei se você gostaria de destacar mais algum? E mais uma pergunta seria se tem algumas referências bibliográficas que compõem a estrutura do projeto da Unesp?

C.P.1: Olha, tem sim. Bom, os objetivos claramente explicitados são esses, quando fazemos o projeto a cada início de ano retomando o que foi feito no ano anterior, esses objetivos vêm sendo um pouquinho afinados, mas são esses: então, o atendimento a pessoas pouco ou nada escolarizadas, a formação de educadores na prática, essa formação na prática, mas essa formação refletida por que as reuniões de estudo alimentam essa formação, assim como o desafio que a gente cria para pequenos projetos; elaborar um texto de reflexão a respeito de uma determinada situação que ocorreu em sala de aula, ou o desenvolvimento de alguma temática que aí vai desdobrando-se em outras temáticas e isso gera um ponto de reflexão para o grupo, para os bolsistas envolvidos e para o grupo, para o coletivo do grupo. E alguns eixos teóricos se situam na história cultural, que a história cultural possibilitou, nos possibilitou, e aí também é um interesse meu de fundamentação teórica, uma abertura de visão para a produção desses alunos. Então, um aluno que tem... E aí a história cultural como modos de ler as práticas aí inseridas, articuladas e os objetos culturais, muitas vezes algumas reflexões que têm sido aprofundadas a partir por exemplo de um caderno de registro de um dos educandos. A abordagem da história cultural abriu esse horizonte para agente, para nós trabalharmos com isso, com tudo isso que os educandos nos trazem e é do cotidiano deles.

Outro eixo teórico eu situo nos estudos da linguagem. Falando um pouco de autores, Roger Chartier, Norbert Elias, Michel de Certeau, principalmente, é uma referência contínua e constante para a gente, Foucault que não está na história cultural, mas é um dos autores chave para muito do que se desenvolveu na história cultural. E bom, agora pegando da linguagem, Vygotsky é um dos autores chave para gente nessa interpenetração linguagem e pensamento, e entendemos que para o desenvolvimento da escrita, para as práticas da escrita, como é que nós

poderíamos pensar a separação entre linguagem e pensamento? E nessa articulação Vygotsky nos dá subsídios. E também o Vygotsky da arte, o Vygotsky da arte e imaginação nessa articulação imaginação-realidade tem sido o autor chave em alguns trabalhos que vimos desenvolvendo e em algumas pesquisas, aí eu já posso falar como desdobramento, algumas pesquisas de mestrado mesmo que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do PEJA.

E também Bakhtin com a questão da interlocução, e Paulo Freire, com certeza, é o aporte de fundamentação para o fazer político no PEJA, sem dúvida nenhuma Paulo Freire é a referência mais forte. Agora quando falamos no dialógico do Paulo Freire, daí nós nos remetemos a Bakhtin, por exemplo. Na questão da interlocução, da constituição do outro, na linguagem, no exercício da linguagem e então vamos por aí. E também, nos últimos três anos vem sendo referência bastante significativa alguns escritos do Jorge Larrosa, a questão da experiência e dele nós buscamos alguns outros autores de referência, então... Walter Benjamin, por exemplo, é uma leitura que perpassa os trabalhos. E agora, com alguma insistência minha, nós começamos a nos aproximar um pouco de Nietzsche pelo Jorge Larrosa. A questão da experiência, o lugar da experiência, a linguagem como experiência, a pesquisa como experiência, então o que vem a ser isso? Temos feito quase que um mergulho mesmo para a questão da experiência.

Investigador: Você comentou que no início o PEJA tinha cinco bolsas por *campus* e mais uma verba anual. Nestes 10 anos como funcionou o PEJA? Ele manteve desde o início até agora uma constância nos aspectos financeiros? Teve altos e baixos? Como que caminhou?

C.P.1: Institucionalmente se mantêm, só houve essa variação do número de bolsas numa gestão passada porque se vinculava: “Olha, quantos educandos vocês têm atendido?” Como o nosso propósito não era número de educandos, mas o qualitativo de uma educação ampliada na sua concepção... Então nós também não tínhamos um número que esperaria formar cinco turmas, para cinco bolsistas atuarem. Então, teve um desencontro eu diria, mas foi uns dois ou três anos que isso... Agora a verba de custeio sempre foi a mesma, nunca se modificou. Está precisando de uma correção [risos], mas sempre quando chega março a verba já vem e tal.

E além disso, além dessa verba que não é muito grande, mas é suficiente para enviar o bolsista para um evento por ano por exemplo, e para material de consumo que nós temos e

material de apoio às pesquisas, para esses fins a verba é suficiente. Além disso, nós buscamos outras, por exemplo, tem uma pequena verba que a Fundunesp [Fundação para o Desenvolvimento da Unesp] abre a possibilidade de solicitação uma vez por ano. Com essa verba nos podemos comprar por exemplo, equipamentos como computador, gravador, coisas desse tipo que a verba do PEJA não permite, ela é para custeio e acompanhamento de eventos, essa coisa toda. E também temos uma pequena verba que é da Pró-Reitoria de Extensão [universitária], mas que vem por outras vias, vem via projeto, vem via evento científico ou evento cultural. Então todo ano nós solicitamos, fazemos um projeto, alguma coisa assim envolvendo os educandos e os bolsistas, então a gente tem um pequeno acréscimo aí.

E eu quero já falar para você que este ano para essa pequena verba que vem por outras vias da Proex, Pró-Reitoria de Extensão, que nós fizemos um pequeno projeto e vamos levar todos os nossos educandos, em número de trinta e cinco mais ou menos, mais os bolsistas e mais os colaboradores que sempre temos, todos os anos, para uma visita à Bienal de Arte em São Paulo. Então, a Proex vai dar um apoio financeiro para lanches e para a condução, e eu acho que é fundamental essa busca que nós fazemos e esse aproveitamento de outros recursos.

Investigador: O PEJA desenvolve-se em sete municípios diferentes do Estado de São Paulo. Cada unidade do PEJA de sua respectiva cidade, as unidades elas seguem algum planejamento central de ação ou cada uma tem autonomia para elaborar as suas atividades? Como funciona essa relação entre elas e a forma de trabalho?

C.P.1: Olha, como eu disse antes, o projeto foi coletivamente elaborado por nós, e deixe-me ver... Dos sete *campi*, Rio Claro, eu continuo desde o início; Marília é o [nome do docente da Unesp] desde o início; Assis é a [nome da docente da Unesp] desde o início; eu estou falando desde o início, desde a inauguração do projeto inicial; São José do Rio Preto mudou por que a professora se afastou por motivo de doença e então outra pessoa assumiu; Araraquara outra pessoa assumiu, em Bauru é o mesmo coordenador, apenas entrou uma outra professora entrou colaborando, mas é o mesmo coordenador desde o início também... Araraquara, já falei...

Investigador: Assis, Araraquara, Rio Preto, está faltando duas...

C.P.1: Assis, Araraquara, Bauru, Marília, Rio Preto, Rio Claro. Enfim, a maioria...

Investigador: Presidente Prudente.

C.P.1: Em Presidente Prudente também é a mesma coordenadora desde o início, desde a proposição do projeto. Isso faz com que os projetos tenham alguns eixos comuns, mas não tem um direcionamento dos órgãos centrais, não têm, um direcionamento, não. Nós fazemos e nós mantemos as reuniões nossas, dos coordenadores, no mínimo duas e no máximo quatro reuniões por ano. Nós fazemos e fazemos a avaliação dos trabalhos que vêm sendo feitos, e fazemos o curso de formação e esse é um espaço que entendemos como muito importante para o PEJA e muito interessante por que muita coisa acontece ali, as trocas entre os bolsistas de diferentes *campi*, entre os coordenadores, que trabalhos vêm sendo feito...

Então, “os *campi* têm autonomia?” Sim, com certeza, mas esses espaços de troca e de interlocução em que cada *campus*, nesses encontros de formação, que são dois por ano, todos os bolsistas e os coordenadores se afastam da sua sede, nós vamos para um lugar, no caso é um centro de formação e vivência que é como se fosse um pequeno retiro entre aspas. Em que apresentamos o que vem sendo feitos. Então, muito da nossa articulação entre os sete *campi* se dá pela prática efetiva dos trabalhos que vem sendo feito, muito mais por essa via do que por ter uma pauta comum dos órgãos centrais. Os órgãos centrais têm dado o apoio logístico digamos assim, ou financeiro mais do que logístico, colaboram também no logístico para a efetivação do PEJA.

Investigador: Quais as diferenças das atividades desenvolvidas no PEJA das outras atividades e iniciativas de EA financiadas pelo Governo do Estado de São Paulo? No caso especificamente do ensino formal na escola.

C.P.1: Olha, até o ano passado nós não tínhamos um contato mais próximo com escolas aqui em Rio Claro. Num outro *campus*, as atividades do PEJA, em boa parte, ocorrem numa escola, não seguem o ensino regular de EJA na escola, são as propostas do PEJA que são trabalhadas na escola, têm essa diferença. Nós aqui em Rio Claro, até o ano passado não tínhamos essa vinculação com nenhuma escola, este ano nós temos porque nós temos um projeto aprovado pelo MEC/CAPES [Ministério da Educação e Cultura/Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior] que é de formação, de iniciação a docência, no qual nós temos mais cinco bolsistas vinculados a este projeto que é financiando e no nosso caso que é o famoso PIBID [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência] [risos]. E no nosso caso, o projeto foi aprovado e vinculado a EJA.

Então, essas cinco bolsistas têm um contato direto com a escola, com a EJA, elas têm um trabalho com alunos, alunas, alunos homens são bem poucos acho que dois passaram pelo grupo até o momento [Entrevista realizada em novembro de 2010] e esse trabalho começou em abril [de 2010]. Então na maioria mulheres, como se fosse uma turma de reforço na escola. Então é um pessoal que na maioria, não todas, a maioria está matriculado na educação formal, regular de jovens e adultos, à noite, e participam desta turma de reforço que funciona no período vespertino. Então essas bolsistas de iniciação à docência trabalham junto com uma professora, a professora de classe e uma supervisora na escola. E a supervisora na escola é a coordenadora da EJA.

Então, eu estou falando tudo isso, para dizer que agora nós temos agora alguma aproximação com o ensino formal na EJA. E aos poucos, a nossa proposta, a proposta do PEJA que vai para essa a turma de reforço, muito do que fazemos das nossas concepções, vão para esse trabalho mesmo sendo na escola. E nós temos percebido que a nossa proposta está sendo bem aceita, por que dentre outras coisas tem uma... Eu acho que tolerância não é a palavra mais indicada, mas nós não marcamos falta para a pessoa que não vem e isso é uma diferença fundamental em se tratando de EJA da escola regular, formal. Por que lá tem, presença e ausência, o nosso tem uma lista de presença que a pessoa assina, se ela não vem o nome dela não está. Faltar nas aulas não a reprova no final do ano por que o PEJA não tem nem essa preocupação e nem essa autorização porque não certifica... Então... Nós temos notado que esses trabalhos que são na sua imanência interdisciplinares na EJA regular na escola, isso dificilmente acontece e quando acontece é quase uma coisa forçada, pode se dizer.

O nosso não, a proposta do PEJA não. Por que eu falo que é quase imanente? Porque, exemplificando, as duas bolsistas responsáveis pela aulas de língua portuguesa chegam lá com um trabalho planejado e tal e tal. Aí uma das alunas leva um dos folhetos das eleições que acabaram de ocorrer e a aula muda completamente. Resguardando alguns pontos do plano, o porquê iria trabalhar determinado assunto e tal e isso se volta para o material que a aluna, trouxe, que a educanda trouxe, e ali, ali muita coisa vai sendo desdobrada, que remete ao campo da geografia, que remete ao campo da história, são alguns conteúdos mais formais que

vão sendo trazidos, mas a classe de jovens e adultos é muito dinâmica nessa emergência de temas que possibilitam essa perspectiva interdisciplinar, a partir de uma determinada problemática, ou desafio, ou seja o que for que elas trazem, as educandas.

Nos últimos dois meses, por exemplo, nós trabalhamos com receitas [culinárias]. Começou com uma discussão nas escolas, na merenda, na escola ou alguma coisa assim, foi um início muito simples, quase banal nós poderíamos dizer, mas o tanto que rendeu olhar para receitas culinárias. E ali é trabalhado, por exemplo, é, não, vem sendo trabalhado, “esse prato, de onde vem?” As nossas alunas são em grande parte migrantes, então se deslocaram de algum lugar que tem um prato [culinário] culturalmente tradicional naquela região, ela traz e conta... Quer dizer, remete muito a vida dela e aí escreve a receita, aí tem o texto, aí tem as proporções matemáticas... Bom, não sei se eu respondi a sua pergunta... [risos].

Investigador: No caso tem uma flexibilização do currículo que nós imaginamos de uma escola formal, quando acontece a atividade no PEJA ela não está assim de uma maneira que engessa o trabalho e a atividade?

C.P.1: A palavra flexibilidade está um pouco desgastada para nós porque quase sempre ela vem com uma conotação de “Olha, pode acontecer qualquer coisa nesse espaço” e nós temos falado que é um espaço um pouco mais elástico e sem as cobranças formais que tem na escola regular. Uma delas é isso, uma determinada percentagem de ausência a pessoa reprova, é reprovada. Então, tem um espaço mais elástico para as coisas acontecerem. Eu acabo exemplificando com algumas atividades por que eu acho que isso dá também um pouco a dimensão do que é o PEJA; numa das turmas, a turma que nós chamamos de comunidade externa na Unesp que tem uma sala de aula no *campus* da Unesp, na universidade. Aqui tem uma sala, uma turma de EA não escolarizados, ou pouco escolarizados, dentro da universidade, esse é um desafio que a gente não abre mão. Mas nessa turma, uma pesquisa que vem sendo desenvolvida diz respeito à produção textual. Então, o trabalho que a pesquisadora bolsista foi desenvolvendo com o grupo, foi apresentando diferentes gêneros textuais e, apresentando diferentes gêneros textuais e os gêneros textuais também sendo escolhidos levando em conta os assuntos que também são levantados por elas. Então, por exemplo, trabalhar poemas e para surpresa, uma das educandas no dia seguinte traz um poema que ela escreveu a partir desse estudo dos diferentes gêneros textuais.

Então, muitas vezes, isso que nós chamamos de conteúdos curriculares ou digamos assim, mais formalizados, algumas vezes eles são trabalhados numa profundidade tal que a produção que é feita pelo educando vai muito além de apenas, ou de responder o que seria um poema, ou a linguagem do poema, então a produção que vem, o retorno que vem na forma de produção, muitas vezes não cobrada, não sei se pode ser chamado de flexibilização. Mas é um espaço mais elástico por que em alguns momentos aproveita-se de uma determinada situação e é feito um aprofundamento ali que a atividade regular e os conteúdos regulares a serem ministrados, ou coisas assim não possibilitariam.

Investigador: Quais são as possibilidades e limitações do PEJA considerando que este é um projeto de extensão universitária?

C.P.1: Possibilidades eu acho que são imensas. Possibilidades pelo fazer, o que é o PEJA? Para quem ele se volta? Que tem a ver com os objetivos. As possibilidades por que abre um campo de investigação bastante fértil e eu penso que nós temos sim aproveitado o que emerge desse campo fértil, mas poderia ser aproveitado muito mais. Então, eu diria que as possibilidades passam por aí. Agora limitações... Bom, algumas vezes é a própria forma como é conduzida a institucionalização, então algumas dificuldades quotidianas, por exemplo, que hoje aqui nós não temos mais, mas era comum nos primeiros cinco anos, o PEJA tem uma sala de aula que desenvolve atividades, uma sala de aula que é a mesma das turmas universitárias, chegando naquele horário a sala estava ocupada com uma outra atividade. Então, o PEJA... “Ah é um projeto de extensão, né?” Então isso nós já superamos, esse tipo de limitação que é gerada por dificuldades quase banais, mas que não deixam o projeto acontecer, nós já vencemos, nós já superamos isso.

Agora algumas limitações estão, por exemplo, no próprio campo que articula a pesquisa, ensino e extensão. Claramente, no plano de desenvolvimento institucional tem essa articulação desses três pilares que sustentam a universidade. Na nossa prática, no nosso praticar o PEJA, nós temos um florescimento de possibilidades de pesquisa fabuloso, mas, ainda, em alguns aspectos existem certos limites impostos. Olha, como é que a extensão pode ser pesquisa? As coisas têm que ser separadas. Eu tenho até batalhado mesmo por esse espaço, de que forma a extensão pode gerar pesquisa? Temas a serem estudados? Eu diria que é uma limitação mais ideológica do que de natureza mais prática e efetiva, porque a articulação nós fazemos, isso sem

sombra de dúvidas, agora institucionalmente na própria universidade, por exemplo, a Pro-Reitoria de extensão, eu não sei falar para você agora em números, mas ela tem... A verba destinada a ela no orçamento é bem menor do que na Pró-Reitora de Pesquisa por exemplo. E nós fazemos um esforço bastante grande para superar externamente, externamente eu falo para pessoas que não participam de um projeto como esse, essa visão assistencialista porque dentro da própria instituição isso ainda tem um peso significativo. Eu diria que talvez essa seja a limitação maior, porque na medida que a gente consegue superar essa visão assistencialista dos projetos de extensão, nossa, eu penso que a gente pode caminhar mais tranquilamente no campo.

Investigador: Até aproveitando esse ponto do assistencialismo, é possível notar que em países em desenvolvimento surgem projetos com boas intenções, mas acabam quando estudado em profundidade, por se demonstrarem assistencialistas. Quais seriam as fronteiras, ou aquilo que se pode diferenciar os projetos educacionais dos assistencialistas? Ou até dos extensionistas na perspectiva de Paulo Freire? Quando surge de cima, apenas com o interesse de levar o conhecimento para quem está fora da universidade sem existir um diálogo ou uma construção em conjunto.

C.P.1: Olha, eu diria que o quê diferencia isso é a construção coletiva. Para mim um divisor de águas aí nessas concepções está na construção coletiva do trabalho que é feito no dia-a-dia, no mês a mês, no ano a ano. Na medida em que, essa pessoa, esse sujeito, esse educando vem para a sala de aula com o que ele traz: saberes, dúvidas, anseios, desejos, interesses, motivos, e o trabalho é articulado com tudo o quê essa pessoa trás, para mim esse é o diferencial de um projeto assistencialista e educacional, nessa concepção mais ampla de educação. Por que no projeto assistencialista você sempre, o propósito é sempre de dar alguma coisa que o outro não tem é oferecer alguma coisa para mudar o outro, é abrir espaço para o outro ser certificado e ocupar um determinado lugar na sociedade letrada. Então, para mim esse é o diferencial, é o que sustenta esse diferencial. Um projeto educacional que leva em conta, que privilegia a pessoa, o educando com tudo ela traz. Olha, eu diria que é essa a ideia.

Agora a visão extencionista do Paulo Freire também passa um pouco por essas questões, extencionista porque você sai daqui e estende um braço lá, mas como é que a gente reverte esse extensionismo para uma educação efetiva? Coletiva? E aí, para mim, quando eu falo

do Paulo Freire como fundamento político mais importante para nós... Nós ainda buscamos, tentamos entender o que vem a ser as palavras, as tais palavras geradoras... Porque a gente pode trabalhar com palavras geradoras que eu levo... Para mim é difícil nós alcançarmos o que vem a ser essas palavras geradoras que surgem ali do calor do trabalho da efervescência do trabalho porque não dá para desconsiderar que uma sala de aula é um espaço de relação de forças. Então, chegar na imanência do que vem a ser essa palavra geradora é um exercício de desprendimento das pessoas que estão envolvidas, educadores e educandos. Então, teoricamente eu penso que a gente pode conversar, explicar, discutir, mas na prática efetiva, eu creio que a gente não alcançou o âmago dessa questão, mas temos nos esforçado para.

Investigador: Há alguma proposta interna do PEJA para a publicação de novos trabalhos na temática da educação de adultos?

C.P.1: Olha, nós acabamos de organizar um livro escrito pelos coordenadores e dois artigos são, envolvem alunos que participaram, dois artigos. O meu mesmo é um e o outro é de uma colega de São José do Rio Preto, envolvem alunos como coautores do artigo. Esse livro “Múltiplas faces de um projeto educacional”, nós chamamos assim: “Aporte teórico, prático e de contextos...” Depois eu passo para você o nome [risos], mas ficou muito bonito, ficou muito legal o título. Esse é um livro que nós nos pusemos como desafio para efetivar alguma coisa nesses dez anos. Tivemos também uma revista temática aqui do departamento, um periódico tematizando a EJA, essa que nós desenvolvemos no PEJA e também com artigos de pessoas de fora que discutem e pesquisam a temática. Fora isso, das dissertações de mestrado que vêm sendo desenvolvidas na temática ou no âmbito do PEJA, temos incentivado a publicação e apresentação em eventos, a publicação de textos completos em eventos científicos e publicação de artigos. Então podemos dizer que temos aí um rol de produção já efetivada no PEJA. As dissertações de mestrado estão publicadas em sites, o que amplia o espaço de divulgação, e o próximo plano, ainda bastante inicial é organizarmos um ou dois livros, não sabemos o que é que vai ser possível de coletar, artigos, mas agora escrevendo coletivamente, coordenadores, bolsistas que se dispuserem, colaboradores e os educandos, não sei, ainda é um plano inicial, mas temos conversado e já até avançado um pouquinho com relação a isso.

Investigador: Você comentou que o PEJA em um determinado momento foi avaliado numa perspectiva de quantidade de alunos, quantas turmas têm... Hoje como que o PEJA é avaliado institucionalmente pela Unesp e como que os coordenadores, de diferentes unidades, avaliam o trabalho desenvolvido ao longo do ano pelos bolsistas em conjunto com os educandos?

C.P.1: Olha, pelo coordenador com os bolsistas é uma avaliação contínua, nas reuniões de estudo, nessas reuniões é feito um plano de trabalho. Muitas vezes esse plano de trabalho tem aí... Se desdobra para um mês ou para um semestre. Então, essa avaliação vem sendo contínua, agora tem instâncias formais de avaliação que é o relatório final. Então ao final do ano, por que o projeto é anual, ele também sofre uma avaliação contínua, por quê? Este ano que eu proponho o projeto que vai ser desenvolvido no o ano que vem. Eu proponho o projeto que vai ser desenvolvido no ano que vem com base no que eu venho desenvolvendo neste ano. Então, eu apresento na forma de um relatório parcial o meu trabalho desse ano e isso passa por pareceristas no departamento, passa por pareceristas na Comissão Permanente de Extensão no Instituto de Biociências que é externo ao departamento e passa por uma comissão central na Pro-Reitoria de extensão. Então, são nessas três instâncias que têm avaliação formal do projeto a cada ano. E os bolsistas... O projeto é aprovado, os bolsistas liberados e a verba liberada se a avaliação é aceitável, e de três anos para cá nós temos publicado os critérios que avaliam os projetos de extensão. Então o PEJA é um programa institucional voltado para esses projetos de EJA, no entanto ele passa por esse crivo avaliativo institucional todo ano, junto com todos os projetos de extensão que são propostos na universidade. Então é um projeto institucional, faz parte de um programa institucional, mas somos avaliados formalmente nessas instâncias. E essa avaliação como eu falei para você nas reuniões dos coordenadores, a primeira reunião do ano quando nós comentamos o plano de trabalho e tal, ali tem uma troca efetiva do que vem sendo feito.

Investigador: Um pouco sobre a avaliação institucional, obviamente como o projeto está no décimo ano, significa que ele tem sido aprovado sempre, todo ano, mas tem algum ponto que costuma ser levantado pela Pró-Reitoria de Extensão [Universitária] que o PEJA deveria se atentar mais ou alguma coisa que costuma apontar normalmente? Ou até que as devolutivas tem sido em geral positivas?

C.P.1: Olha, em geral positivo, mas é claro que os critérios de um certo modo eles estabelecem alguma coisa que é esperada, então... A divulgação por exemplo. A divulgação é um item de avaliação do projeto, a participação dos bolsistas em eventos científicos, com trabalho, a publicação. Não tem um número exigido, mas se eu apresento a publicação de um texto completo em um evento científico com certeza isso é ponto positivo para o meu projeto. Essa busca de verba externa, isso nos projetos de extensão, isso é também um critério a ser levado em conta, você busca financiamento externo para desenvolver o seu projeto, isso também é... Então os critérios de um certo modo definem o que é esperado do projeto por que esses critérios são pontuados e para o projeto ser aprovado ele deve alcançar uma pontuação tal. Então têm bolsistas? Outros bolsistas envolvidos no projeto? Estagiários? Há prática de ensino dos cursos de licenciaturas? Têm alunos desenvolvendo o estágio supervisionado no PEJA? Isso sempre vai contando e acrescentando pontos ao projeto. Então ele tem parâmetros de avaliação.

Investigador: Sobre os cursos de extensão que o PEJA tem oferecido, como que eles funcionam e como que é a regularidade para este trabalho?

C.P.1: Olha, cursos de extensão, nós temos oferecido um por ano. A carga horária de trinta a quarenta horas que gera um certificado especialmente para professores da educação básica que vêm fazer, vêm procurar e então, uma vez por ano por falta de condições mais efetiva nossas mesmo de oferecer mais. Mais sempre tem algumas temáticas muito interessantes que vão sendo construídas ao longo ano. Então os cursos de extensão nós podemos dizer que são atividades do PEJA porque as temáticas sempre são oriundas do trabalho no PEJA. Este ano, por exemplo, o eixo temático, o que norteou o trabalho do PEJA nas diferentes turmas às vezes com maior intensidade, outras vezes menos: corpo, cultura, memória, linguagem e experiência. Isso vem pautando os trabalhos no PEJA e esse é o tema do curso de extensão que nós estamos... que está correndo, ele já passou da metade, mas ele está ainda, está em andamento. O curso de extensão é organizado com mestrandos, e bolsistas e colaboradores do PEJA, tem atividades mais práticas e subsídios teóricos.

Então, por que nós fazemos tal atividade? O que tematizamos? Quais são as possibilidades de outros trabalhos? Em que autores nos baseamos? Então nós criamos ali para os participantes do curso algumas situações para que eles vivenciem quase como educando,

aluno dele lá na sala de aula. Então estes cursos têm sido elaborados com um certo afincamento inclusive pelos bolsistas e mestrandos envolvidos. Fora o curso, o PEJA tem sido convidado para realizar oficinas: na Semana da Pedagogia, tem oficina do PEJA; fórum de EJA que a Secretaria Municipal da Educação organiza, o PEJA está lá também, presente, seja na forma de oficina ou mini cursos, os mini cursos com um número de horas bem menor do que o curso de extensão. Então tem tido essa participação. Algumas vezes, isso tem acontecido bem menos, mas do grupo se deslocar para um escola e fazer uma oficina na escola, isso tem acontecido menos. O PEJA participou da organização de um evento científico que fizemos [A professora refere-se a um evento organizado uma linha de pesquisa da pós-graduação do *campus* de Rio Claro da Unesp], o seminário “Linguagens, processos de subjetivação e educação”. Esse ano foi a sexta versão e o PEJA é um promotor também desse seminário.

Investigador: Como o PEJA pode fomentar novas políticas públicas para a EA? E para finalizar a entrevista, se tem algum tema que não foi contemplado pelo roteiro e que você gostaria de comentar mais alguma coisa?

C.P.1: Olha, eu penso que é uma ousadia muito grande, mas o que nós temos acompanhado, o que nós temos visto, o que tem surgido do trabalho do PEJA, eu ainda não me desfiz dessa ousadia, dessa utopia de direcionar um outro olhar para essas pessoas que não frequentaram a escola no tempo regular. Hoje elas estão nos índices de analfabetismo, nos poucos anos de alfabetização, mas quem são essas pessoas? Quem são essas pessoas? Efetivamente o quê elas são? Elas são muito mais do que isso. Eu diria que a minha temática de pesquisa tem uma presença grande, tem uma influência nessa ousadia, nessa utopia, que é o estudo de escrita de cartas, as cartas como uma prática da escrita.

Quando uma pessoa é correspondente e troca cartas, ela se desloca desse lugar de ser analfabeta ou pouco escolarizada. Então, há pessoas ditas analfabetas que ditam uma carta do começo ao fim, quer dizer, ela tem uma estrutura do que é um texto, fabulosa! Eu posso dizer que essa pessoa é analfabeta e está nesses índices de analfabetismo? O que é isso? Eu não sei o quê que nós vamos conseguir e onde vamos chegar, mas se o PEJA e o nosso esforço tem sido nessa linha e alguns trabalhos quando fazem emergir essas práticas de leitura e de escrita dessa atuação mais efetiva na sociedade letrada, se os trabalhos fazem emergir isso eu acredito que em algum momento, um grãozinho de areia, nós vamos levar para as políticas públicas.

É isso, e se a gente puder influenciar lá na escola também, nossa, será um avanço essa quebra de disciplina que tem hora para começar, hora para acabar e quando a pessoa que tem, eu diria assim, uma certa lentidão pela dificuldade de não escrever ou de não ler um texto, quando ela está começando a entrar na atividade no tema acabou a aula e aí entra outra professora que vai trabalhar com outro conteúdo. A escola regular de EJA não pode ser assim, algumas propostas até já vêm surgindo, mas muito iniciais. Eu penso que essa é uma mudança que... Eu acredito que o PEJA pode contribuir e extrapolar essas fronteiras limitantes. Olha, o assunto que não foi abordado?

Investigador: Só voltando nesse assunto da educação escolar... Seria então, trazer uma lógica da educação não formal para o espaço formal?

C.P.1: Olha, não... Eu diria que essa barreira, também é uma barreira quando você define educação formal e não formal, a educação é a educação. O que é a formalidade da educação? É ter língua portuguesa, biologia e matemática? Isso é a formalidade? A formalidade é ter um livro de matrícula que você registra ali a presença ou a ausência? A formalidade é... Frequenta um período, dois períodos? Se você tem uma avaliação e tem uma certificação no final? O que é que uma educação não formal, por exemplo, eu posso pegar um jornal que quase sempre é um interesse da comunidade para um jornal que ela venha produzir e tal, para divulgar o que ela faz ali. Isso ocorreu no caso de um assentamento de terra [Atividade desenvolvida do PEJA com um grupo do Movimento dos Sem Terra do Brasil], que eles queriam para divulgar o que eles faziam ali, e que eles entre outras coisas não eram marginais, bandidos, essa era uma grande preocupação. Então... Mas essa fronteira da educação formal e não formal também limita, eu acho que se a gente consegue ampliar as concepções de educação e a educação vem muito nessa... Incluir aí a organização do pensamento, ampliar a visão de mundo, ter subsídios para fomentar uma visão crítica das coisas, essa visão crítica, por quê? A compreensão das coisas vai ficando mais aprofundada, não é a crítica pela crítica. A educação contribui para isso, agora se é a formal ou a não formal, eu não sei... Eu sou um pouco cética quanto a essas divisões sabe? Eu acho que em alguns momentos, institucionalmente, elas contribuem para... Enfim, para a gente saber que lugar a gente ocupa no mundo, mas enquanto uma perspectiva humana, cultural e política, não sei se essa divisão procede.

Olha, o tema, eu não sei se é um tema, se seria um tema e nem sei se está nos seus planos fazer isso, mas se pudesse incluir a visão de algum bolsista e de um educando nessas perguntas que você me fez, claro que não nesse aspecto mais da institucionalização, mas nesse aspecto da educação mesmo, eu acho que seria alguma coisa bastante salutar. Então, mais do que discutir um tema seria trazer alguma fala desse pessoal para essas questões que nós comentamos aqui.

Investigador: Obrigado pela entrevista.

C.P.1: E se precisar de mais alguma coisa que você queria ouvir, estou à disposição...
E o PEJA é uma paixão! [risos].

APÊNDICE II – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A C.P.2

(Coordenador Geral do Projeto de Educação de Jovens e Adultos – PEJA)

(Entrevista realizada a 25 de janeiro de 2011, no Brasil)

Investigador: Gostaria que você comentasse ou relembresse como que você foi convidado a participar do Projeto de Educação de Jovens e Adultos [PEJA], se existia algum perfil esperado para os coordenadores do PEJA? Como foi essa seleção no início do trabalho?

C.P.2: Aqui no caso de Marília, o PEJA de Marília começou por conta de uma ação que já existia, anteriormente à definição do projeto de extensão universitária, num bairro chamado Santa Antonieta, era um bairro periférico de Marília que nós tocávamos lá sem bolsa, sem recursos financeiros mais na base do amor à causa da Educação de Jovens e Adultos [EJA]. Eu orientava uma aluna, a Satiko, que desenvolvia as aulas e tinha apoio aqui dos professores das outras áreas também, isso funcionou lá durante um ano e no final de 2000 o diretor da época, o professor [nome do docente da Unesp], me convidou para participar de uma reunião na Reitoria que tinha o objetivo de elaborar um projeto de extensão universitária na área da EJA e que pudesse contemplar, agregar e juntar essas experiências num projeto só, era essa a perspectiva. O Pró-Reitor inicialmente, na reunião, colocou a ideia de atendermos a demanda interna, a demanda de funcionários e eu argumentei que nós tínhamos poucos funcionários nessa situação de necessidade de escolarização inicial em Marília, mas que de qualquer forma faria essa tentativa e se não fosse possível nós continuaríamos fazendo o nosso trabalho que tínhamos no Santa Antonieta e até expandindo. Então, começou mesmo o PEJA em Marília numa perspectiva de atender funcionários, mas depois nós constatamos que tinha uma demanda baixa, acabamos atendendo essa demanda com uma sala no *campus* e abrimos três salas na periferia.

Investigador: Como que foi o processo de formação do PEJA enquanto um projeto institucional, tendo contato com os outros *campi* da Unesp?

C.P.2: Eu penso que foi uma experiência muito interessante por que a gente conseguiu agregar no projeto do PEJA, profissionais muito interessantes, professores com formações

variadas, bastante ampla e com experiências, alguns já em EJA e outros não, mas todos com uma atuação profissional muito boa que tem sido o perfil do trabalho dos professores da Unesp. Esse contato foi interessante, todos os *campi* que foram convidados, eram sete e continuam sendo sete, que tivessem cursos de pedagogia ou de letras, todos eles mostraram-se muito interessados na perspectiva de colocar um projeto de EJA. Nós acabamos por conta disso, ganhando um perfil do projeto institucional bastante interessante, eu acho que essas ações em educação que têm esse caráter de alcance social bastante abrangente só vão à frente se eles tiverem mesmo uma ideia de trabalho coletivo, uma proposta coletiva de trabalho.

Investigador: Quais eram os maiores desafios daquela época? Hoje aqueles desafios ainda se fazem presentes ou de certa forma já foram superados?

C.P.2: Olha, falta muito ainda para superarmos, nós já avançamos no sentido de colocarmos uma proposta de minimização do problema do analfabetismo nessas cidades médias do Estado de São Paulo. São sete *campi* como disse e acho que conseguimos isso em parte, a gente todo ano tem uma contribuição aceitável de educandos no PEJA, mas para mim a grande contribuição do projeto é pensar a pesquisa nessa área, é pensar a formação de professores, é pensar a formação de professores em EJA e especificamente teorizar sobre essa formação. Acho que é isso que a universidade precisa atacar de forma mais direta, mas isso não exclui a perspectiva de contribuir, e tem acontecido também, com certeza, a minimização do analfabetismo. Acho que pensarmos a influência nas políticas públicas em EJA também é um resultado que nós temos conseguido a medida que há aí uma troca, uma interação com as Prefeituras, com o próprio Governo do Estado. E agora por conta de um projeto institucional chamado PIBID, programa institucional de bolsa de iniciação a docência, nós conseguimos fazer isso inclusive com o MEC [Ministério da Educação e Cultura] e com a CAPS [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior] que é uma agência de fomento à pesquisa bastante seletiva e nós conseguimos colocar o projeto. Temos lá um número de vinte e quatro bolsistas, somos em seis professores envolvidos nessa ação, vinte e quatro bolsistas da Unesp e três bolsistas professores da rede que supervisionam o trabalho.

Investigador: Mas no geral, desde o início, o PEJA foi mantido financeiramente pela Pró-Reitora de Extensão [Proex] da Unesp?

C.P.2: Isso, Acho que isso também foi um aspecto muito importante, por que a gente está sempre reclamando de falta de verbas, pois a verba não é algo assim muito substancial, mas ela tem sido suficiente para tocar o projeto dentro da maneira que nós propomos o projeto. Nós pensamos o projeto para se configurar como um laboratório de pesquisa, isto é, a sala de aula colocada na periferia serviria para nós desenvolvermos pesquisas sobre a formação de professores, sobre os condicionantes socioculturais que interferem na aprendizagem dos alunos e no processo mesmo de formação docente, acho que nesse sentido tem sido importante. É a Pró-Reitora que banca o projeto que dá uma verba de cinco mil reais [Aproximadamente dois mil Euros] ao ano para cada projeto e oferece, dispõe para cada projeto, para cada *campus*, entre dois e cinco bolsistas por *campus*. Nós temos essa diferenciação por que alguns *campus* conseguem ter uma demanda maior de alunos e outros *campi* tem uma verba menor, então isso é proporcional, mas a verba de cinco mil reais é para todos os *campi*.

Investigador: Aquele curso de capacitação em Bauru, que costuma acontecer duas vezes por ano, ele também vem dessa verba de cinco mil reais de cada *campus*? Ou existe uma outra...

C.P.2: Não, a maior parte da verba eu diria que 70% da verba, da despesa para fazer o curso de capacitação, que é um curso realizado semestralmente em Bauru, no Centro de Treinamento e Vivência, a verba, 70% é dada pela Reitoria, até um limite de quatro mil reais por curso. Agora o que tem acontecido é que, felizmente, tem aumentado muito a demanda de bolsistas e de estagiários, voluntários que querem atuar no projeto mesmo não sendo bolsistas. E aí cada *campus*, nós temos utilizado uma estratégia, complementa a verba de transporte para bolsistas e para a estadia deles lá. Mas a verba, eu diria assim, os quatro mil reais que eles dão por cursos é suficiente para cobrir a despesa com os bolsistas, mas a gente como coordenador acaba querendo agregar mais pessoas, estagiários, enfim... Isso, o projeto não comporta, a demanda o orçamento que vem para o projeto, não comporta isso. E a gente acaba pegando verba específica de cada *campus* para fazer essa suplementação.

Investigador: E o evento, o congresso que aconteceu aqui, o congresso de EA, a verba também foi da Reitoria? Como que foi?

C.P.2: A Reitoria ajudou com cinco mil reais para nós pagarmos despesas com os conferencistas, conferencistas que vinham de outros Estados, nós tivemos gente do Brasil todo aí, de Minas [Estado de Minas Gerais], tivemos do Paraná, tivemos de Goiás, Brasília e aí nós não temos condições via CAPES ou mesmo via agências de fomento como a FAPESP [Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo], não financiam pesquisadores de outros Estados, só pesquisadores do mesmo Estado ou do exterior, então essa é uma dificuldade. Aí nós pedimos para a Reitoria e ela disponibilizou essa verba que cobriu as despesas de passagens de avião, ou de ônibus e de estadia inclusive no hotel. Mas eu diria que a grande despesa do evento em relação à material didático, aos CD's que foram feitos, enfim... Ao funcionamento, à estrutura de funcionamento do congresso, nós tiramos das inscrições. Por isso que tivemos que fazer a inscrição com um preço que eu julgava até acima da média do que eu queria, cinquenta reais a inscrição, mas era a forma de viabilizar o evento.

Investigador: Você tem uma média aproximada de quantos alunos são atendidos por ano no PEJA?

C.P.2: Cerca de quatrocentos e dez alunos anualmente no total do PEJA. Alguns *campi* têm um pouco mais, mas varia entre sessenta e cem alunos em cada *campus*.

Investigador: No âmbito das políticas públicas nacionais, a EJA sempre foi um tanto marginalizada perante a educação infantil. Dentre os projetos de extensão da própria Unesp, existe algo parecido ou não, PEJA é tão valorizado como os demais projetos de extensão?

C.P.2: Nenhuma autoridade, nenhum dirigente seja da universidade, seja do Município, ou do Estado vai dizer uma coisa que a gente sabe que existe de uma maneira velada. Na verdade acredita-se que se nós institucionalizarmos, se nós universalizarmos o ensino fundamental aos seis anos, que nós não teremos adultos analfabetos. É isso que está na cabeça dos administradores, daqueles que de uma forma geral comandam a política educacional e nós andamos na contramão disso, nós podemos colocar a questão para nós bastante importante no PEJA que é o facto de termos aí uma estatística de aproximadamente quatorze milhões de analfabetos no país. Gente numa faixa etária de quarenta a setenta anos que volta para escola,

que tem o interesse estudar e precisa estudar. Então nós não compactuamos com essa perspectiva, embora ninguém declare isso, acredita-se que deva-se universalizar o ensino aos seis anos de idade e que a partir daí não teríamos mais analfabetos. O que nos preocupa além dessa questão é o facto de que as crianças estão indo para a escola, no caso da cidade de São Paulo, 98% das crianças de seis anos, sete anos estão na sala de aula, praticamente está universalizado o ensino fundamental em São Paulo, mas nós temos um problema que é a improdutividade da escola básica, as crianças passam de quatro há cinco anos na escola e saem semianalfabetas. Esse é um dado, 30% das crianças saem da escola com dificuldade de leitura e escrita, como é possível? Ficam quatro, cinco anos na escola e não conseguem aprender a ler e escrever direito, e isso acaba depois engrossando essas estatísticas de analfabetismo funcional. Eu acho que nós precisamos colocar essa questão, eu reconheço os esforços que tem sido feito para superação do problema, no caso da Unesp é de fato um esforço para contribuir nessa direção quando coloca o PEJA.

Está claro para mim também que a Unesp não pode ter como pressuposto no projeto a erradicação do analfabetismo, a nossa perspectiva é de pesquisa, é de pesquisar, é de discutir a formação de educadores de jovens e adultos e aí faz-se esse trabalho aliando um pouquinho esse interesse de minimizar a perspectiva do analfabetismo. Mas a prerrogativa nossa não pode ser esta, a universidade tem que se ocupar de produzir conhecimento sobre a EJA e acho que tem feito isso. Na medida que coloca o projeto, faz essa discussão, faz encontros, faz congressos, fazemos cursos para os professores, tanto bolsistas do PEJA quanto para os professores da rede, a gente vai colocando a discussão da EJA de uma forma mais consistente, acho que nós já conseguimos isso também, hoje o EJA é uma referência dentro da Unesp, inegavelmente que ela está posta aí.

Essa dificuldade que nós temos no sentido de que se prioriza mais a educação infantil, então é numa tradição cultural mesmo, às vezes o próprio adulto analfabeto fala assim: “Ah, mas eu já sou burro velho e não tenho mais jeito de aprender”, ele internalizou e aceitou essa condição de exclusão e é difícil de combater também isso. Agora, acho que nós precisamos de facto termos clareza de que a educação para todos, no caso do contexto brasileiro vai ter que fazer um trabalho sério no sentido de contemplar o adulto. Eu reconheço, quero insistir nisso, que tem melhorado que nós temos avançado nessas políticas para atender o jovem e o adulto que estudou pouco ou que não estudou, mas eu acho que falta muito ainda, e principalmente com essa preocupação que eu tenho que a escola é improdutiva. A escola regular, embora

universalizando o ensino fundamental, ela não é competente para ensinar bem essas crianças que acabam reforçando, em pouco tempo esses números, essas estatísticas de analfabetismo.

Investigador: Agora uma questão mais interna da universidade pública, existem os três pilares do ensino pesquisa e extensão. Pela experiência que você teve ao longo destes anos todos no PEJA, é possível dizer que a extensão é tão valorizada quanto os outros dois pilares ou existe uma diferenciação?

C.P.2: De forma alguma, se um professor atuar na extensão, fizer um trabalho muito interessante na extensão, atender como o PEJA atende cerca de quatrocentos analfabetos ao ano, forma vários graduandos, são pelo menos quarenta graduandos todos os anos no projeto, vinte e cinco são bolsistas e sempre têm de doze a quinze voluntários atuando no projeto; faz um trabalho dessa natureza, forma gente nessa área e se ele não tiver pesquisa sobre isso, se ele não tiver publicação sobre isso, hoje, particularmente nesse contexto de internacionalização da pesquisa na Unesp, mas em todas as universidades públicas também está acontecendo isso, ele é simplesmente aliado da universidade. Se o professor não fizer extensão e a partir da extensão não produzir material de pesquisa e material de publicações nessa área ele simplesmente é avaliado de uma forma negativa e pode ter dificuldades inclusive para se manter no RIDP [Regime Integral de Dedicção Plena na universidade pública no Brasil] que é o regime de trabalho principal da universidade. Acho que não tem o mesmo valor, as verbas que são cedidas para a EJA são exíguas, para a extensão universitária e particularmente para a EJA são exíguas frente as verbas que aparecem para a pesquisa e mesmo para a infraestrutura de ensino, acho que há uma disparidade muito grande nessa dimensão.

Agora eu devo dizer também o seguinte, no caso da Unesp, o PEJA é dentre os projetos universitários de extensão, veja bem, dentre os projetos de extensão universitária é aquele que tem uma condição melhor, ele tem um número bom de bolsistas e esses bolsistas são fixos, às vezes até pode acontecer de ter alguma alteração ou outra dependendo de uma demanda, mas em geral, pelo menos esses trinta e cinco bolsistas nós sempre tivemos no projeto e nos outros projetos isso pode acontecer ou não, e raramente um projeto de extensão consegue cinco bolsas no processo de seleção da Reitoria, da Proex. Então, dentro da Proex, dentro da extensão, o PEJA é valorizado, mas o PEJA como você está perguntando comparativamente com as verbas para a pesquisa, e com o tratamento para a pesquisa, e mesmo para com o ensino são muito

dísparos, é muito distante a aceitação que tem para recursos e financiamento para a pesquisa são muito maiores do que para a EJA e particularmente da extensão universitária.

Investigador: Com relação aos órgãos de fomento a pesquisa como FAPESP e CNPQ [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico], também é possível perceber uma certa diferenciação quando a pesquisa é na área de EJA e quando é em outras áreas?

C.P.2: Olha, na verdade essa é uma dificuldade, Marcelo, que aparece para as pesquisas em ciências humanas de uma forma geral, a dificuldade para se colocar um projeto nas agências de fomento como CAPES, FAPESP e mesmo da Fundunesp [Fundo de desenvolvimento da Unesp], na área de ciências humanas é muito mais difícil e muito mais seletivo do que na área exatas e na área de biológicas. Nós temos conseguido no caso do PEJA, no caso dos outros projetos do PEJA também, não só de Marília, mas de outros *campi* também, conseguido colocar alguns bolsistas na FAPESP, colocado alguns projetos na FAPESP. Agora nós tivemos a aprovação no ano passado do projeto na CAPES com uma verba bastante significativa para EJA que é o PIBID que eu já comentei que é um programa de incentivo à iniciação a docência. A gente vai conseguindo quebrar essa dificuldade, mas ela existe sim. Eu diria que está melhorando, que estamos avançando, a EJA tem conseguido entrar nessas agências, mas não entra com a mesma facilidade que teríamos se fizéssemos um projeto na área de biológicas, na área de exatas.

Investigador: O PIBID é especificamente um investimento através de bolsas para alunos da Unesp que desenvolvem atividades na escola formal de EJA?

C.P.2: Isso, o PIBID como um todo é isso, é o programa institucional de bolsa para a iniciação à docência. Seria um espécie de PIBIC [Programa Institucional de Bolsas à Iniciação Científica] que é para a iniciação à pesquisa só que voltado para a iniciação à docência, mas são os mesmos pressupostos no sentido de efetivar mesmo a formação de professores e como os pressupostos que tem lá no PIBIC, na iniciação científica, eles têm que ter além de um trabalho de campo numa escola de ensino fundamental ou ensino médio, acompanhado pelo supervisor da universidade, pelo orientador da universidade, mas também tem o acompanhamento de um supervisor da escola. A diferença do PIBID/EJA que nós temos para o PEJA, é que no PEJA os

bolsistas ministram as aulas, eles vão dar aulas por conta deles, eles têm que planejar as aulas, recebem orientação dos professores da universidade, mas as aulas eles ministram. Então, a sala de aula a universidade mantém e eles que ministram, fazem a regência de aulas e o planejamento. No caso do PIBID/EJA, esse trabalho é junto com um outro professor, então quem prepara a aula de facto, quem comanda as atividades é o professor contratado pelo Estado ou pela Prefeitura e eles vão aprender com esses professores, vão ajudar esses professores e vão aprender a ministrar as aulas regulares, ajudando esses professores na sala.

Investigador: Mas esses bolsistas do PIBID têm contato com os bolsistas do PEJA?

C.P.2: Têm, as reuniões são conjuntas embora os coordenadores possam fazer uma atividade ou outra diferenciada. Mas a orientação é que façam o mesmo processo do PEJA. Na verdade quando vem o PIBID, ele vem a fazer uma ação que nós não tínhamos, nós tínhamos uma ação de formação direta, contínua e direta dos nossos bolsistas na sala de aula, eles que ministravam as aulas. Agora nós temos essa outra dimensão que é o professor atuando junto com outro professor. Acho que as duas dimensões são importantes e eu particularmente acho que o PIBID fecha um processo de formação do educador em EJA no contexto da Unesp. Agora destacar que o PIBID não é só EJA, o PEJA é só EJA, mas o PIBID tem seis projetos na Unesp, EJA é apenas um deles.

Investigador: No caso ao longo destes anos, quais seriam as contribuições que o PEJA pode levar para a EA, digamos formal que acontece na sala de aula financiada pelo Estado, no supletivo, enfim...

C.P.2: Nós temos alunos que, inclusive alguns foram funcionários da Unesp que são casos dentro da própria universidade que dá para servir de exemplo. O PEJA mostra que a EJA não pode ser presa a esse modelo de escolarização formal tradicional, há que haver uma flexibilização de horários e de programas de ensino e apesar dessa flexibilização que ocorre no PEJA, por exemplo, e isso é legal e isso tem respaldo na própria LDB [Leis de Diretrizes de Base da Educação Brasileira], apesar disso é possível fazer boa formação, nós temos gente que entrou no projeto analfabeto e que chegou na universidade, gente do próprio projeto. Nós temos um caso de um funcionário que cursa biblioteconomia, fez o cursinho alternativo depois na

faculdade e chegou. Outros foram trabalhar em serviço público, conseguiram uma titulação para entrar no mercado de trabalho. Agora o que eu acho mais importante de destacar é que o PEJA não pode ser visto só com essa perspectiva de instrumentalizar para o trabalho. É uma perspectiva de formação geral mesmo, isto é, garantir a educação como direito humano fundamental, é pensar o que aparece na Conferência de Jontiem que é a ideia de educação para todos ao longo da vida, é isso que nós perseguimos e acho que nós temos mostrado que isso é possível, tanto no âmbito do sistema formal de ensino quanto nessas iniciativas que eu chamaria de não formais, ou situações onde as escolas são controladas por instituições, por Organizações não Governamentais [ONG's] e até no nosso caso pela universidade.

Então, eu vejo que o PEJA dá uma contribuição importante, principalmente, nessa ideia de que é possível e é importante pensarmos num processo de EJA que se pautar por uma flexibilização curricular, uma flexibilização de programas de ensino e inclusive de horários. Um aluno que trabalha, um sujeito de sessenta anos que se dispõe a estudar novamente, ele não pode ser tratado como é tratado um aluno de sete anos, de quatorze anos ou de quinze anos que fica de quatro a cinco horas na escola todos os dias. É preciso pensar isso sob pena de nós não trazermos essas pessoas para a escola e não garantirmos a permanência deles. Eles não podem ser tratados como são os alunos do sistema regular, acho que essa é a principal contribuição, mas eu quero trazer outras questões que aparecem no bojo dessa constatação. A partir do momento que nós entendemos isso, nós começamos a incentivar os alunos a produzir materiais didáticos alternativos, a gente tem várias experiências e várias situações de produção de textos didáticos, a participação nos congressos levam os bolsistas a terem uma dinâmica de pesquisa sobre a EJA que não teriam no curso de graduação regular, nós temos um número grande já, inclusive, de livros, de textos, de artigos e de revistas temáticas específicos de EJA e tenho a convicção que isso não aconteceria não fosse a existência do PEJA.

Quero destacar também a importância que nós damos a essa dinâmica de colocar a EJA no contexto da discussão acadêmica mesmo. Na última ANPEd [Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa], eu estive lá, nós tínhamos na seção de EJA, nós tivemos vinte e dois trabalhos inscritos no GT [Grupo de Trabalho] de EJA, desses vinte e dois trabalhos, treze foram aprovados e nove não, dos treze trabalhos aprovados dois eram trabalhos do PEJA. Considerando que a ANPEd é um evento de pós-graduação e é uma perspectiva nacional de grande alcance, internacional, eu diria até, de grande alcance tanto nacional como internacional, eu acho que isso é bastante relevante, ter dois trabalhos do PEJA num universo de

treze trabalhos do GT da ANPEd, acho que é muito significativo. Então, o PEJA começa a constituir um *habitus* de discussão acadêmica nessa área.

Investigador: Eu vi que existem alguns registros de atividades do PEJA com unidades do MST [Movimento dos Sem Terra no Brasil]. Em Rio Claro, no *campus* teve duas ou três atividades com o grupo de MST, mas num período anterior a minha participação. No caso, você teve contato com algumas destas experiências?

C.P.2: Sim, mas não diretamente com PEJA, com PEJA foi de forma indireta, mas antes de acontecer o PEJA na Unesp, anterior a 2000 portanto, nós tivemos no ano de 1997 a 1999 aqui no *campus* da Unesp, um programa que chamava PRONERA [Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária]. Então, como que era esse programa de educação na reforma agrária? A gente fazia através do MEC, a gente tinha uma verba que era destinada à monitoria, a monitores de EJA. Esses monitores eram preparados pela universidade, por nós professores da universidade e eles orientavam monitores de campo, monitores lá que eram escolhidos pelo próprio MST, pelo próprio movimento. Isso aconteceu durante três anos aqui no *campus* de Marília, eu prestei assessoria na área de matemática, mais o professor [nome do docente] foi o assessor de língua portuguesa e a coordenação geral era de um colega do departamento de administração e supervisão escolar, o professor [nome do docente]. Então esse projeto aconteceu durante três anos. Acho que foi uma experiência interessante, por conta disso tanto eu quanto o [nome do docente] tínhamos a incumbência de irmos até os assentamentos acompanhar, supervisionar as ações, fazer a capacitação dos monitores juntamente com os universitários. Lembro bem de experiências em Castilho, em Andradina, em Iara, em Itapeva, em Sarapuí que é aqui na região de Sorocaba, Itapetininga por ali, no Pontal do Paranapanema que foi até mais consistente o trabalho lá, durou mais tempo. Então essa experiência foi mais significativa.

Depois disso, com a instituição do PEJA, nós centramos mais as atenções no PEJA e o *campus* de Presidente Prudente assumiu o PRONERA e até hoje ainda tem algumas ações do PRONERA lá no Pontal do Paranapanema. Mas eu não perdi o contato com o grupo do MST por que anualmente, já é o quinto ano, vamos fazer o sexto agora, temos anualmente um evento em Lins chamado FREPOP que é o Fórum Regular de Educação Popular e o grupo do MST tem uma participação muito presente lá. E sempre que eu faço lá a participação, todos os anos eu tenho

participado, eles estão lá presentes e eu contacto tanto com os monitores como com as lideranças do próprio MST que estão lá no evento, a gente tem assim uma proximidade bastante interessante.

Acho que esse problema da educação no campo me parece até mais grave para mim, porque é mais amplo que o problema da alfabetização. Acho que nós temos que alfabetizar, temos que escolarizar os jovens e adultos que não passaram por essa experiência, mas ao mesmo tempo no caso do campo é preciso preparar esse pessoal, assentados ou não assentados, tenham terra ou não tenham terra, para que possam efetivamente lidar com a terra em uma condição um pouco melhor. Há toda uma tendência de modernização na agricultura que não dá para abrir mão dessa ferramenta. Então, a medida que no campo, entre os negros, entre as mulheres, entre os negros e particularmente no campo é onde nós temos os indices maiores de analfabetismo, acho que esses projetos como o PEJA e como o próprio PRONERA têm toda uma missão bastante importante a cumprir.

Investigador: Quando uma unidade do PEJA está próxima a um assentamento ela tem autonomia e pode desenvolver atividades lá ou não, é incumbência de um projeto específico? O PEJA pode atuar normalmente?

C.P.2: Normalmente, isso em geral eu não tenho dificuldade, eu lembro que a nossa experiência foi algo muito tranquilo, a proximidade com o MST, com as lideranças, com o movimento não foi difícil para gente e eu sinto assim, que eles querem essa aproximação e que eles buscam isso na universidade, e eu não vejo isso como dificuldade. E qualquer *campus* pode, tendo uma demanda de EJA num assentamento ou numa região em uma zona rural, o PEJA estando próximo e tendo condições de atender, ele pode. O problema em geral que acontece é que como as verbas não são tão significativas, às vezes dependendo da distância o problema de transporte inviabiliza essa aproximação, mas há recursos e há meios de sanar isso, é tentar mesmo via Ministério do Desenvolvimento Agrário, via MEC também, eu também não excluo essa perspectiva, buscar recursos e tentar atender o projeto.

Investigador: Gostaria que você comente um pouco sobre o congresso de EJA que foi organizado pelo PEJA e realizado na cidade de Marília em Outubro de 2010. Quais foram os principais eixos norteadores e objetivos propostos antes do evento, o quê, como que o evento foi

construído e agora que já passaram três meses do evento, qual a avaliação que você faz? Como que ocorreu tudo?

C.P.2: Eu reputo, eu considero que o congresso foi um sucesso, nós tivemos cerca de duzentos e sessenta inscritos, sessenta e nove trabalhos completos e acho que é um número significativo numa área que está em construção. E dadas as condições que nós tivemos para fazer o evento, tivemos que financiar o evento com dinheiro da inscrição porque não tínhamos muitos recursos, embora tivéssemos a verba que a Proex deu, não era suficiente para fazer o congresso. A resposta que as prefeituras deram, a resposta que a comunidade acadêmica deu, os universitários e os professores de uma forma geral, viabilizaram o congresso. As respostas foram positiva no sentido de, por exemplo, de nós termos oferecidos aos conferencistas apenas a hospedagem, que é o mínimo que podia ser feito, e o transporte e todos eles se dispuseram a vir, alguns até com dificuldade de agenda de ser de outro Estado. Então, responderam positivamente por saber da importância e do alcance social que essa área tem, ela merece consideração e respaldo para poder fazer vingar.

Acho que em relação aos eixos, obviamente, a principal discussão foi sobre a formação de educadores de EJA, a formação de educadores de EJA como vamos dizer assim, ideia básica, a ideia central, mas apareceu muito tanto em conferências quanto trabalhos escritos, quanto em minicursos. Foram vários minicursos, também abordando as questões das metodologias de ensino específicas para EJA. Uma discussão sobre políticas públicas em pelo menos três das conferências gerais do evento, essa discussão apareceu bastante consistente com uma contribuição importante dos conferencistas e acho também que, para mim no meu ponto de vista a principal vertente do congresso, a mais importante para mim, foi essa coisa de colocar, aproximar a universidade da educação básica particularmente dos segmentos ligados à EJA. Para você ter uma ideia tivemos gente das escolas públicas de Prefeitura e de Estado, tivemos a Fundação Bradesco com doze professores inscritos que vieram de Osasco para cá, uma equipe toda. Tivemos gente, depois que eu fui descobrir depois das inscrições e passado algum tempo, gente ligado a editoras, a Editora Moderna mandou representantes, a Atual, a Ática, com pessoas que enviaram pessoas para acompanhar o projeto na condição de observadores por que têm interesse de pensar publicações nessa dimensão. Inclusive nós tivemos uma proposta e estamos discutindo com as pessoas ainda, de formulação de uma proposta curricular para EJA para Fundação Bradesco. A gente está estudando para ver como pode ser feito, a ideia é

fazermos reuniões com os professores, reuniões com o corpo docente da instituição para que eles possam fazer um plano político-pedagógico e desenvolver uma proposta pedagógica a partir daquela discussão.

Da mesma forma, as Prefeituras que já tem um contato por conta do PEJA e por conta do PIBID, acho que nós estreitamos esses laços, essa aproximação se mostrou mais assim consistente, e são avanços porque coloca uma dimensão de contemplar o modo de pensar as prerrogativas que esses atores sociais da EJA detêm, no caso professores e no caso os gestores da educação básica.

Quero também registrar como importante, na parte do congresso, a perspectiva que se abre de nós termos aí produção de material, todo material que está aí pode ser compilado e reproduzido para discussões tanto em horário de trabalho pedagógico quanto eventualmente em publicações, nós temos a intenção de juntando esse material nos diversos eventos que têm do PEJA, nos diversos congressos e fazermos produções de livros e de artigos, participação em outros eventos científicos com esse material que é compilado, que é juntado do congresso. Nós já temos como eu disse alguns livros publicados, temos uma coletânea numa revista do programa de pós-graduação em educação da Unesp de Rio Claro, uma revista importante e nós temos lá uma coletânea todinha do PEJA. Fora artigos aí esparsos tanto dos coordenadores quanto dos próprios bolsistas.

Investigador: Já tem alguma conversa sobre o andamento para uma segunda edição do congresso?

C.P.2: Temos, nós fizemos uma plenária no último dia e para a minha satisfação foi indicado o *campus* de Rio Claro, a professora [nome da docente da Unesp] assumiu conosco o compromisso de tentar viabilizar isso lá em Rio Claro, ela em princípio se mostra interessada nisso e os bolsistas de Rio Claro que também são muito ativos no projeto se mostraram entusiasmados com a ideia, mas agora a gente sabe que isso não depende só do coordenador querer, não depende só de os bolsistas quererem, é preciso ter apoio institucional e ela está construído isso, eu tenho certeza disse trabalho, que ela está trabalhando no sentido de construir esse apoio lá no *campus* de Rio Claro para fazermos lá daqui a dois anos, portanto em 2012, no ano que vem, fazermos no ano que vem o segundo congresso do PEJA. A professora [nome da docente da Unesp] tem essa tarefa, nós temos uma reunião prevista para março agora

dos coordenadores do PEJA e nessa reunião eu tenho certeza que ela já vai levar alguma posição para lá. Em princípio, está certo que é lá, ela topou, ela só dependia de um aval da direção do *campus*.

Investigador: A perspectiva é que aconteça a cada dois anos?

C.P.2: Essa é a ideia, de que seja a cada dois anos. Até não era a nossa proposta, a nossa proposta inicial era de fazermos um congresso para comemorar os 10 anos do PEJA, mas aí nas falas dos professores, na plenária e durante os minicursos e outras atividades, nós fomos procurados em vários momentos para pensarmos esse congresso anualmente. E eu disse: “Olha, anualmente, é muito difícil de fazer pelos custos e pela dificuldade de locomoção que nós temos que ter clareza que isso que existe, mas vamos tentar fazer bianual”. E aí na plenária, nós colocamos essa ideia na plenária por que era uma coisa que a gente sentia nas pessoas, nos congressistas esse desejo, foi um desejo deles, colocamos isso e por aclamação na verdade, a maioria das pessoas entendeu que o *campus* de Rio Claro deveria fazer. E por quê Rio Claro? Porque tem um trabalho que a gente julga já bem estruturado, tem uma coordenação que é muito envolvida, e um conjunto de bolsistas e até de ex-bolsistas que tem estado presente em grandes eventos, eu tenho frequentado eventos como o COLE [Congresso de Leitura do Brasil], como o ENDIPE [Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino], como a ANPEd e sempre encontro esse pessoal lá, e a gente entende que Rio Claro é onde o projeto tem uma estrutura boa do ponto de vista de produção teórica e de produção de material.

Investigador: Gostaria que você comentasse um pouco sobre um livro do PEJA, a [nome da docente coordenadora do PEJA] conversou comigo em outubro [2010] e disse que estava ali no processo de edição de finalização...

C.P.2: Já está pronto o livro, está no prelo. Já está feito todo o trabalho de revisão final, toda a elaboração formal do livro, isso está feito e agora é imprimir. São mil volumes e deve estar entrando no mercado no mês que vem, espero que seja assim. Isso em dezembro já estava pronto este livro, já estava tudo com a cara organizadinha para sair na impressão, mas veio o recesso não deu tempo de nós fazermos a impressão final. Ela vai estar acontecendo este mês e no próximo mês devemos colocar no mercado. É um livro que chama-se “Multifacetadas de

um projeto educacional, o caso do PEJA". Então ele trata do PEJA nos diversos *campi* e é um livro interessante são quase 200 páginas, 190 páginas e cada *campus* assumiu a tarefa de produzir, o coordenador junto com os bolsistas, um texto que contasse a história e um pouco do desenvolvimento do PEJA nestes locais e também abordasse as questões das políticas públicas um pouco e a questão da metodologia de ensino.

Marília, por ter uma amplitude um pouquinho maior no projeto acabou ficando com três artigos de professores e bolsistas que escreveram três capítulos do livro. Os demais, todos os *campi* têm pelo menos um artigo e isso deu um volume de textos interessantes para o livro. Aborda não só a história, mas como eu disse essas perspectivas que se abrem politicamente em políticas públicas, ou no aspecto da metodologia e de produção de materiais didáticos para a EJA. A ideia agora é de distribuir os mil exemplares pelos diversos *campus* da Unesp tentando difundir o projeto dessa maneira. Além dos congressos que já é uma forma interessante de divulgação do projeto, o livro é uma coisa que acaba sendo uma contribuição também para os professores e para os bolsistas.

Investigador: E é muito trabalhoso e muito difícil uma edição de um livro?

C.P.2: Olha, nas circunstâncias que nós temos de trabalho com toda essa exigência que tem em cima dos professores universitários não é uma coisa fácil, é um trabalho muito prazeroso muito interessante, mas difícil de conseguir e a gente tem feito muito esforço para viabilizar isso, mas nós temos dificuldades. Esse livro, para você ter uma ideia, vem sendo gestado desde 2007, portanto foram três anos para ele acabar saindo do papel e se concretizando, aconteceram outras produções, outros livros, outras publicações, mas esse que era o que nós mesmos entendemos como a principal contribuição do projeto, ele demorou quase três anos para a elaboração dele, para as revisões. Manda para uma editora e a editora cobra muito caro, manda para outra e a outra coloca um *senãozinho* aqui outro ali e por fim acabamos fazendo com a Editora Cultura Acadêmica da Unesp que é uma editora boa, que tem uma aceitação bastante interessante, inclusive em termos de avaliação da CAPES e a gente está contente com o resultado, mas foi de facto bastante difícil o trabalho.

Investigador: Foi possível conseguir algum financiamento da Pró-Reitoria? Como que foi o financiamento?

C.P.2: Ah sim, isso nós colocamos como meta, a nossa ideia é de que nós não iríamos entrar no mercado comercial, não iríamos pagar para produzir o livro. Nós colocamos isso como uma condição e a Reitoria, tem que registrar isso, fez todos os esforços lá e viabilizou os recursos para pagar o livro. Então, nós não tivemos custos, nem nós nem os alunos, a Reitoria está pagando toda a despesa do livro.

Investigador: E já tem a possibilidade de novas publicações?

C.P.2: Temos, nós temos interesse e cada *campus* tem sido indicado nessa direção, mas no caso meu em particular e no ano que vem eu tenho que juntar isso com a [nome da docente da Unesp], que é para contar um pouco sobre a história desses congressos. Rio Claro já fazia encontros regionais de EJA, Presidente Prudente também faz, Marília também, acho que todos os *campi* que têm o PEJA, salvo engano, todos eles tem alguma ação regional para reunir professores, discutir, algum encontro de EJA.

O congresso foi uma coisa maior que acabou envolvendo toda a comunidade acadêmica envolvida com EJA. Nós tínhamos aí no congresso gente do Brasil todo, inclusive do Pará, gente que veio inclusive do Pará e estava participando no evento. Então, o congresso é mais amplo, a ideia é juntar os melhores trabalhos do evento, os trabalhos que tiveram assim uma projeção um pouco maior no evento e juntar esses trabalhos e produzir livros, esta é a ideia. Independentemente disso, incentivar os bolsistas todos eles produziram material para o evento, material para o congresso, que eles possam levar seja no ENDIP, seja no COLE que nós teremos neste ano agora, seja na ANPEd e inscrever esse material porque vai divulgando. Não dá para colocar todo o material do congresso em um livro, mas coloca aqueles que tem um pouco mais de elaboração teórica e a partir daí vai divulgando os outros em todos os eventos que acontecem anualmente.

Investigador: Você gostaria de comentar alguma outra produção marcante que foi desenvolvida pelo PEJA?

C.P.2: Eu quero destacar um outro livro que nós fizemos, esse um livro só de Marília que foi feito em 2009, que foi posto no mercado aí. É um livro produzido num programa

chamado “Programa de Produção de Material Didático da Unesp” esse programa é da Prograd [Pró-Reitoria de Graduação] e não da Proex, é da Prograd e nós fizemos um livro com a ideia de usar nas aulas, então esse livro é um livro em nível de graduação e ele é usado numa disciplina optativa, “Educação de Jovens e Adultos”, que nós criamos aqui no *campus* em 2005. A partir de 2005 por conta da existência do PEJA que nós criamos uma disciplina específica que tratasse da EJA.

Para você ter uma ideia da importância disto nós não tínhamos até aquele momento nenhuma discussão e nenhuma disciplina que tratasse especificamente da EJA no curso de pedagogia. Havia professores com formação na área, ou próximos à área, áreas correlatas que até tratavam disso nas aulas, falavam e comentavam alguma coisa sobre a EJA, mas nós não tínhamos uma disciplina específica. Então, colocamos uma disciplina optativa no curso de pedagogia e uma disciplina na pós-graduação, em termos de pós-graduação são poucos os programas que tem uma disciplina como nós temos aqui no programa da FFC [Faculdade de Filosofia e Ciências] de Marília.

Então eu queria destacar isso, o PEJA acaba sendo importante não só pela formação dos alunos e pelas publicações de materiais, mas ele vai alterado inclusive a dinâmica de funcionamento dos próprios cursos de pedagogia e de licenciatura. Na última reunião do PIBID eu fiquei muito contente quando vi uma professora, não quero determinar o nome aqui por razões óbvias, questões éticas mesmo, uma professora de Ilha Solteira que trabalhava na matemática lá, dizendo que a partir da discussão do PIBID ela ia tentar fazer alguma coisa com EJA no curso de matemática de Ilha Solteira. Eu acho importante isso, porque ensinar matemática para as crianças tem uma dimensão, ensinar matemática para jovens tem uma outra dimensão e ensinar matemática para jovens e adultos analfabetos é uma outra tarefa pedagógica com dimensões, com implicações teóricas e metodológicas bastante diferentes, por que ele vem para escola sabendo um mundo de matemática, ele não sabe é registrar, formalizar e quando a gente vê uma professora com essa preocupação e isso em decorrência da discussão sobre EJA que tem tanto no PEJA como no PIBID hoje, eu acho que é um grande avanço, acho que é importante registrar isso.

Nós temos dificuldades, sem dúvida em termos de financiamento como eu falei, embora a situação comparativamente há dez anos atrás, hoje a situação é muito boa, ela quase não existia essa discussão no contexto da universidade, da Unesp. Hoje está presente essa discussão, tem lá uma verba específica, cada direção de cada *campus* tem ajudado como no

campus Marília, por exemplo, mas eu sei de outras experiências. Além do orçamento da Proex o *campus* de Marília dá uma pequena verba, são mil reais, mas com mil reais você compra muito material para EJA, dá para bancar muitos alunos e dá para comprar caderno e lápis. Então, o *campus* de Marília tem ajudado com o orçamento local, com essa verba também. Temos conseguido o apoio de algumas empresas que ajudam com algum material ou outro, e aí, Marcelo, eu queria também registrar isso, a gente não pode esperar a solução do problema analfabetismo só do ponto de vista institucional. Eu acho importante que toda a comunidade tenha clareza da gravidade e do problema social que é o analfabetismo e que toda comunidade se envolva nela. É lógico que a responsabilidade maior é do Estado, é o Estado que administra o incidente econômico, mas acho que o sindicato, eu sou militante de um deles, do sindicato dos professores. O sindicato, uma cooperativa, essas instituições aí não-governamentais, podem e devem dar uma contribuição. Eu acho que nós não podemos ser pruridos no sentido de achar que: “Não, olha, é o Prefeito que tem que fazer, é o Governo do Estado”. Isso obviamente, o compromisso social maior é deles, mas eu queria dizer que toda comunidade tem um papel nessa história.

Investigador: O PEJA tem talvez a perspectiva futuramente de expandir para outras unidades da Unesp?

C.P.2: Pois é, essa é uma pretensão nossa, Marcelo, você faz até uma pergunta muito interessante, e temos até casos que eu vou citar o nome por que não vou faltar com ética: Franca, volta e meia aparece alguém de Franca pleiteando que tenha uma unidade de PEJA em Franca. O argumento tem sido da Reitoria, não nosso, nós queríamos isso também, é que isso deveria ser aceito aos cursos de pedagogia ou de letras. É isso que está no regimento do PEJA e essa é a uma questão, e essa questão se resolve mudando o Estatuto do PEJA e abrindo para outros *campi* e acho até coerente, e acho que seria coerente se tivéssemos PEJA onde tivesse licenciatura. Por conta da especificidade de ensinar matemática para o adulto, ou de ensinar linguagem para o adulto, ensinar artes para o adulto, e aí é um problema de licenciatura mesmo e isso se resolveria acertando o Estatuto.

Agora, a questão maior não é a questão do Estatuto, a questão maior é orçamentária mesmo, nós precisamos ter verba para poder fazer esse trabalho. Nas condições que o PEJA faz, a verba que tem dá para trabalhar razoavelmente bem, dentro dos limites orçamentários,

dentro das condições que os sete *campi* têm, mas se tirar verba dessa verba para atender outros *campi* aí não teremos condições de trabalhar e fazer um trabalho, vamos dizer, com carência de verba e com carência de recursos não seria um trabalho profissional, não surtiria efeito. Então, o que eu quero dizer é, não adianta diluir essa verba para vários lugares sem dar conta, a gente não pode pensar ou criar um *feudo* dentro do PEJA, acho que na medida do decorrer do tempo, as condições melhorando do ponto de vista financeiro acho que a gente precisa pensar sim nessa expansão dentro dos outros *campi* acho que é importante isso.

A medida que nós temos outras iniciativas, no caso do programa permanente de formação dos funcionários que funciona, por exemplo em Araçatuba, Araçatuba não tem nem letras e nem pedagogia. Então, não dá para por o PEJA lá, mas o diretor muito criativo, criou duas salas desse programa para atender duas salas de funcionários do *campus* e acaba sempre entrando alguns da comunidade no meio. E olha, Araçatuba tem o quê? Araçatuba tem agronomia, tem medicina veterinária e tem odontologia. Então você percebe, não tem formação de professores, mas apesar disso eles fazem um trabalho lá já de cinco anos ou seis anos, salvo um engano meu, mas deve ter pelo menos cinco anos o *campus* de Araçatuba.

Teve experiências dessa natureza em Rio Claro, teve em Marília, teve em Bauru, mas eu estou destacando Araçatuba porque é uma área que forma em áreas médicas, mas eles conseguem ter esse cuidado intelectual com as pessoas que precisam de escolarização. Então é nesse sentido que eu quero dizer, é um problema não só para instituições resolverem, não é um problema só do Estado brasileiro, mas é um problema da comunidade como um todo, a comunidade instituída aí formal ou informal, ela pode de uma maneira ou de outra contribuir para minimizar o problema do analfabetismo. Foi assim em países que erradicaram o analfabetismo, Cuba por exemplo foi uma alfabetização nacional que fez isso, na Europa alguns países, Portugal por exemplo, são países muito fortes em termos da educação, esses países com praticamente analfabetismo zero. No Chile a gente está vendo melhorar muito a partir dessa perspectiva de participação da sociedade de uma forma mais ativa, no destino da educação.

Agora é um problema cultural também, se a comunidade não tem cultura dessa participação de envolvimento com as grandes questões nacionais, isso não muda. Eu estou otimista, acho que o Brasil nos últimos oito, dez anos deu um avanço muito grande, eu queria destacar isso, eu acho que os atores sociais, por mais que as classes populares estejam um tanto desorganizadas ainda, mas esses atores sociais estão pleiteando, estão buscando e

conseguindo alguns retornos, ainda que não no nível que nós consideramos ideal, ou ideais, em níveis ideais, mas tem conseguido respostas para demandas. Acho que é um problema mesmo de organização social e de organização política para conseguir fazer a EJA ser tratada como prioridade. Nós temos avançado eu diria. Estou otimista.

Investigador: Pelo retrospecto, o PEJA ano-a-ano tem conseguido mais espaço, ganhando mais verbas. A tendência é que consiga se estender para outras unidades?

C.P.2: Eu acredito nisso, acredito que a gente vai fazendo isso e a medida mesmo que nós vamos colocamos esses congressos e esse foi um dos objetivos do congresso, também. Colocar a discussão sobre a EJA, colocar o problema, a medida que vamos colocando isso no debate, outras pessoas vão se sensibilizando, vão formando... Nós temos ex-alunos já doutores, gente que foi bolsista do PEJA lá no comecinho no primeiro ano da licenciatura e hoje estão terminando o doutorado, o mestrado. Você é um exemplo de pessoa que passou pelo PEJA e está na pós-graduação, está no mestrado já. Então, a gente acredita que isso vá criando essa cultura de discussão acadêmica sobre a EJA e eu acho que é isso que a universidade pode fazer. A medida que tem essa discussão dentro da universidade aparece projeto de extensão sobre a EJA, aparece pesquisa sobre a EJA e aparece a dimensão de ensino na sala de aula, uma preocupação metodológica sobre a questão da EJA.

Investigador: E depois desses dez anos do PEJA quais seriam os principais desafios a...

C.P.2: A enfrentar? Olha, ainda acho que apesar dos avanços, que nós temos que formar muitos professores ainda. Esse ainda continua sendo o principal desafio. Incrementar o processo de formação de educadores de jovens e adultos. Na verdade é uma aprendizagem para todos nós por que a EJA nunca foi tratada como prioridade nesse país, a medida que nós colocamos essa preocupação na universidade nós temos que construir toda uma história não só de formação de professores para essa especificidade, mas considerar também que mesmo os formadores e formadoras, eles não tiveram também essa formação para isso e para eles também foi um processo de aprendizagem. Então, em dez anos na universidade e em dez anos de PEJA, nós avançamos, a gente vê a modificação que traz inclusive na postura dos formadores

e professores, você percebe? Então isso é importante, Marcelo, porque cria isso que eu estou contando de cultura sobre a EJA, de cultura de EJA, e esse desafio para mim ainda é o principal, ampliar a formação de professores, sensibilizar a comunidade acadêmica, porque tem muita gente na universidade que ainda acha que a EJA não é atribuição da universidade eles acham que: “Ah, não é a prefeitura tem que cuidar disso?” Isso é simplista, porque a prefeitura vai cuidar disso, mas precisa de gente formada para essa especificidade.

Outro desafio que se coloca no projeto e ele vem conseguindo colocar isso no debate, acho que de uma forma até bastante significativa é a profissionalização docente, Marcelo. Eu fico muito feliz quando vejo algumas Prefeituras, vou citar alguns casos mas devem ter outros, Bauru, Araçatuba, Americana, são poucas, dá para contar nos dedos. Prefeituras que têm por exemplo, concursos para contratar educador de jovens e adultos, não existe essa especificidade docente, essa especificidade de profissionalização docente. Eu até escrevi um artigo na Editora Unesp num congresso de formação de educadores que depois foi publicado em livro lá do congresso de formação de educadores que tratava dessa temática, o problema da especificidade da ação docente em EJA e da necessidade da profissionalização docente. Acho que esses projetos tanto o PEJA quanto o PIBID, mas outros também como nós tivemos o PROVERB como nós tivemos alguns anos em alguns *campi*, eles estão colocando essa perspectiva de profissionalização e algumas Prefeituras já definiram.

E aí algumas coisas interessantes, quando você coloca uma coisa dessa para um Prefeito, e eu já ouvi isso pessoalmente de um Prefeito, ou secretário de educação, ele fala assim: “Se eu crio esse cargo daqui a pouco não tem mais analfabeto eu fico com esse professor no quadro efetivo que não tem função?” E eu digo: “Calma professor, eu posso garantir para o senhor que isso não vai se resolver em menos de quarenta anos em menos de quarenta anos o professor que entrar hoje já está aposentado, já está aposentado quase duas vezes”. E alguns se convencem, outros não se convencem disso, muitos ainda não acreditam nisso. Então essa é uma luta, a questão da formação de professores, o problema da profissionalização docente do ponto de vista da institucionalização da profissão, quer dizer, regularizar essa profissão no contexto dos quadros de servidores das Prefeituras e do Estado... Não existe um cargo no Estado de educador de EJA, não tem isso. Há algumas Prefeituras como eu disse que têm e outras não, mas é importante que isso venha a acontecer.

E se um dia, eventualmente, vamos supor, vamos imaginar aí que erradicarmos o analfabetismo no país: “Olha, remanejem esses professores para trabalharem no ensino

fundamental regular....” E eu não acho que isso vá acontecer, quando eu falo em quarenta anos é uma perspectiva assim muito distante, talvez mais distante que isso. É possível resolver isso em curto prazo? Eu acho que é, quando eu falo que vai demorar muito tempo ainda, é porque eu sei das gerências, das determinações políticas que têm por trás disso, o problema da cultura brasileira mesmo de escolarização na faixa etária de seis, sete anos, é isso que está posto. É muito forte ainda e não tem tratado o jovem e o adulto como uma prioridade.

Investigador: Teria mais algum ponto que você gostaria de comentar que não foi abordado nas perguntas, no roteiro?

C.P.2: Eu queria só registrar que é importante nós entendermos que os esforços existem, eu queria de dizer isso, apesar de eu reclamar muito de as verbas serem escassas, de ter poucas verbas, das dificuldades de ir para os congressos, das dificuldades para fazer os encontros, das dificuldades para ampliar o projeto... Claro que não é como nós gostaríamos, mas tem havido esforços nessa direção. A gente fala: “Olha, pessoal. Preciso de uma sala a mais para o PEJA em Marília, ou preciso de uma sala a mais em Rio Claro, seja onde for.” A gente reconhece que tem havido esforços aí. Rio Claro é exemplo disso, Marília é outro também e os outros *campi* também, onde foi necessário ter a ampliação de mais uma sala, eles fizeram. Acho que apesar de reconhecidos os esforços, eu queria dizer que nós temos que continuar atuando tanto academicamente, numa forma acadêmica, nos limites da universidade portanto, ou das escolas, mas com uma atuação política mesmo. Eu entendo que esse é um problema político que nós temos que resolver, ou não se resolve o problema do analfabetismo só por que criamos mais salas de aula de EJA, isso é importante, é um fato decisivo eu diria até, mas eu acho que o problema do analfabetismo só se resolve na medida que nós pensarmos políticas públicas mais amplas em todas as áreas da vida social. Eu quero dizer que é importante, Marcelo, na minha avaliação, um conjunto, um rol de reformas multiestructuras que deem conta de problemas cruciais atrelados ao analfabetismo.

Para ser bem claro, analfabetismo tem cor, é entre os negros que ele é mais consistente. Analfabetismo tem sexo, é entre as mulheres que se mostra mais consistente, embora isso venha sido minimizado por uma, digamos assim, invasão das mulheres na sala de EJA, tem melhorado, mas ainda é um indicador alto, a condição feminina ainda é onde o

analfabetismo é mais enraizado. O analfabetismo tem condição económica, é entre os mais pobres que os indices são mais significativos.

Analfabetismo tem a ver então com a relação direta com o problema da miséria mesmo, este é um país que ainda apesar de todos os avanços que eu reconheço nos últimos dez anos, vamos dizer assim, ainda precisa de reformas multiestructuras para, combatendo a condição de miséria faça-se que as pessoas vejam a escola como uma possibilidade ainda de transformação, as pessoas acreditam nisso, elas vão à escola porque acreditam nisso. Embora que no caso da EJA não é mais o mesmo perfil como nós tínhamos há uns vinte anos quando eles iam para escola por que tinham uma exigência do mercado de trabalho e hoje em dia está acontecendo um fenómeno muito interessante, tem muita gente que não vai mais por causa do mercado de trabalho. Vai por que quer participar na missa, do culto na igreja e precisam ler, eles confessam isso. Outros vão por que querem ensinar o neto e eu não acho que não tenha coisa mais singela do que o direito de aprender a ler e escrever para ajudar o neto a aprender a ler e a escrever. Acho isso a uma coisa singela. Então, os motivos que levam o jovem e o adulto para escola hoje são muito diversificados, mas eu quero registar que é um direito social fundamental, ou nós aprendemos isso ou nós vamos ficar condenados a condição de terceiro mundo.

Investigador: Entra pouco daquilo que você comentou sobre educação ao longo da vida?

C.P.2: É, é um pouco isso, não perder isso de vista, Marcelo, acho que é importante, nós fizemos aí, afinamos os documentos das conferências em educação, internacionais, Jontiem, na Tailândia, anteriormente Hamburgo e nós não demos conta, o Plano Decenal de Educação ainda ficou assim, com muitas lacunas, nós temos melhorado eu diria, mas melhorado pouco não melhoramos muito não, mas melhoramos e essa constatação nos permite pensar que é possível fazer alguma transformação, algumas transformações que levem mesmo a solução do problema.

APÊNDICE III – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A T.U.1

(Técnico Superior da Unidade de Educação de Adultos – UEA)

(Entrevista realizada a 03 de Maio de 2011, em Portugal)

T.U.1: Eu comecei a trabalhar aqui em 1992, na altura abriu um concurso de carreira e eu comecei a trabalhar em fevereiro, no dia 1 de fevereiro de 1992; e o concurso, como era um concurso de carreira envolvia um primeiro ano de estágio e nesse primeiro ano, no entendimento do professor [nome de um ex-Presidente da UEA], na altura era o Presidente, e da [nome da técnica da UEA], era que eu devia assistir às atividades, mas não ter qualquer tipo de responsabilidade. Eu tinha é que ir acompanhado as atividades da unidade, mas não ter qualquer tipo de responsabilidade relativamente ao desenvolvimento dessas atividades, e durante esse ano eu acompanhei todas as iniciativas que foram levadas a cabo aqui. Eu não tinha formação na área, eu era licenciada em relações internacionais aqui pela universidade e tinha acabado o curso em 1990. E eu não sabia o que era Educação de Adultos [EA], mas eu lembro-me que antes de trabalhar aqui eu trabalhei numa escola, fui professora de inglês, não tenho formação para ser professora, mas na altura era possível aos licenciados em relações internacionais serem professores de inglês com a habilitação, creio que era habilitação suficiente, era assim que aquilo se chamava. Estava a trabalhar nesta escola e uma das colegas, que não era professora de inglês era professora de desenho, de educação visual, tinha frequentado uma ação de formação em que a [nome da técnica da UEA] tinha estado. E a [nome da técnica da UEA] tinha distribuído alguns documentos relacionados com a definição da EA na Reunião de Nairobi, de 1976, da UNESCO. Tinha distribuído alguns livros que a unidade tem aí, aqueles de capa branca sobre as atividades, os métodos e técnicas da EA, os círculos de estudos. E aquilo que eu tinha feito na altura, antes de ter vindo aqui à entrevista, era ler os livros, eu tinha lido os livros para saber o que era a EA porque até então eu achava que EA era alfabetização. E portanto, eu tinha que trabalhar, tinha acabado o curso, os meu pais vivem no Algarve e eu para ficar aqui senti alguma pressão porque os meus pais diziam que não financiariam a minha estada aqui se eu não trabalhasse, porque a ideia era que eu voltasse para casa e não era que ficasse por aqui, que isto é longe de tudo, sobretudo do Algarve, e na altura era mais longe ainda, porque agora ainda há autoestradas, aviões e comboios e não sei mais o

quê... E na altura não havia quase nada, não havia autoestradas e os comboios... Bom, era o fim do mundo, era necessário ir de Portimão para o Barreiro, depois passar no barco para o outro lado, depois apanhar um táxi para Santa Apolónia, depois apanhar o comboio para Campanhã e uma ligação para Braga. Demorava um tempão chegar à Braga. Mesmo de autocarro era difícil. Havia, não sei se na altura havia voos da TAP, entre o Porto e o Faro, mas quer dizer, eram caríssimos para a mesada que eu tinha, era caríssimo, e eu não podia... Esse era um luxo ao qual eu não podia dar. Então eles desejavam que eu voltasse para casa, mas eu não queria de maneira nenhuma. Vivi muitos anos com a minha avó, porque eles eram imigrantes em França e a ideia de voltar para casa dos meus pais, êh pá! Aquilo era um inferno, ter que cumprir regras e “não sais, não fazes, não isso e não aquilo” êh pá, dá um bocado de dor de cabeça. Na casa dos meus avós, eu que mandava e era eu que sabia; na casa dos meus pais não era assim e isso aborrecia-me muito. Bom, mas eu mesmo não tendo formação na educação e na altura formação na educação significava ser professor. E mesmo não sendo professora de formação, eu achei que era uma boa ideia vir trabalhar para aqui, porque eu antes de ser professora de inglês trabalhei no departamento comercial duma empresa privada, têxtil, e não gostei nada. Tive uma experiência horrível e prometi-me a mim mesma que seria funcionária pública ou professora o resto da minha vida porque não gostei muito da relação entre o chefe e o subordinado naquela empresa. Que provavelmente foi um mal exemplo, mas na altura eu fiquei muito incomodada com muitas situações e não queria voltar a trabalhar naquelas situações nunca mais. Eu então concorri sem ter qualquer conhecimento daquilo que era EA, também porque o concurso quando foi aberto pedia um licenciado em relações internacionais, administração pública, ou economia e gestão. Isto porque na altura o instituto de educação [da Universidade do Minho] tinha aberto também um lugar para secretário da escola e esse concurso apareceu assim um bocadinho mais por engano do que qualquer outra coisa, apareceu colado àquele e eu nessa altura tinha licenciatura em relações internacionais e concorri. E antes desse concurso para a unidade tinha aberto um outro e tinha sido selecionada uma senhora que era professora de francês, que o professor [nome de um ex-Presidente da UEA] e a [nome da técnica da UEA] tinham gostado muito. Acontece que a senhora para vir para aqui, ela já era professora de francês já havia algum tempo, e para vir para aqui tinha que voltar ao início da carreira e na altura ganhava-se menos aqui do que se ganhava enquanto professor. Aliás, eu enquanto estive na escola apanhei uma mudança e de repente, o meu primeiro salário foi de noventa contos na altura, e de repente passei a ganhar cento e vinte. Os sindicatos, enfim,

não sei... [risos]. Foi um período muito conturbado e eu apanhei aquele aumento nos salários e de repente ganhava muito dinheiro, de noventa para cento e vinte é uma diferença significativa e quando vim para aqui eu vim ganhar menos. Portanto, eu percebo que ela já estava mais adiantada na carreira, e que era professora de formação, que tinha um salário bem maior lá do que aqui e não quisesse voltar ao princípio de tudo. Bom, eu concorri na altura e tinha feito o trabalho de casa, tinha lido as coisinhas que a [nome da técnica da UEA] tinha distribuído nas ações de formação e vim aqui para a entrevista, e o professor [nome de um ex-Presidente da UEA], uma das perguntas que fez na altura foi se eu sabia o que era a EA, e eu lá papagueei [risos] aquelas coisa que tinha aprendido. E sei que depois, isso contou-me a [nome da técnica da UEA] mais tarde, que o [nome de um ex-Presidente da UEA] comentou depois da entrevista, depois de eu sair, ele comentou: “A rapariga não percebe nada disto, mas é esperta! [risos] Então vamos contratá-la”. Mas isso para dizer que não tinha formação inicial e que o primeiro ano consistiu exatamente em assistir a todas as iniciativas que a unidade tinha em desenvolvimento na altura, e as iniciativas que a unidade tinha na altura eram sobretudo as ações de formação. E na altura havia muitas ações de formação pedidas pelo hospital de São João, no Porto, e também aqui no hospital de Braga e havia muitos serviços de saúde que pediam ações de formação. E eram dois tipos de ações de formação que a unidade fazia: ações de formação sobre métodos e técnicas da EA, e nessa altura abordava-se a educação popular, métodos e técnicas relacionados com a educação popular, para além de outras, mas dava-se muito ênfase à educação popular, e depois havia ações de formação que consistiam em desenho e desenvolvimento de projetos em educação, ligados ao desenvolvimento comunitário, ao desenvolvimento local e por aí a fora. E nessa altura eu assistia as ações de formação, como era só aquelas duas, sobretudo eram aquelas duas. Portanto aquelas ações estavam divididas assim, eram asseguradas por vários formadores, entre vários formadores. A [nome da técnica da UEA] assegurava um módulo ou uma parte de métodos e técnicas, o [nome de um docente da Universidade do Minho] coisas relacionadas com currículo, o [nome de um docente da Universidade do Minho] coisas relacionadas com a dinâmica de grupos e a sociologia da educação e por aí a fora. O [nome de um docente da Universidade do Minho] coisas relacionadas aos computadores, o [nome de um docente da Universidade do Minho] as coisas relacionadas às TIC's, mas era tudo... Na altura ele ensinava a fazer cartazes, e outras coisas assim não é? Porque os computadores não tinham o desenvolvimento que têm agora, portanto era num outro tempo e eu assistia a todas essas ações de formação. Portanto, se eu tive uma formação inicial

antes de entrar para aqui, porque só em 1993 é que passo a ser funcionária do quadro e nessa altura passei a ter algumas responsabilidades, se eu tive alguma formação inicial foi durante estes estágio e envolveu assistir todas essas ações de formação. Como eu muitas vezes ouvia a mesma coisa, eu lembro-me que num dado momento o [nome de um docente da Universidade do Minho] disse numa das reuniões de preparação para a ação, o [nome de um docente da Universidade do Minho] disse à [nome da técnica da UEA]: “Êh pá! Mas não está na altura dela fazer alguma coisa?” Como quem diz: “Anda atrás de mim o tempo todo e não há uma coisinha ou outra que ela possa fazer?” [risos]. E com ele eu ainda fiz uma coisinha ou outra, pouquinho, mas a professora [nome da técnica da UEA] achava que não, que estágio era estágio e depois quando eu começasse a trabalhar teria muito tempo para fazer o que tivesse que fazer. E eu acho que ela tinha razão, e eu na altura tinha alguma urgência também, queria fazer coisas, portanto eu percebo quando os estagiários vêm para aqui e querem fazer coisas, mas é preciso dar tempo ao tempo. E quando não se é da área, é difícil perceber o que isto é, o que a EA é. Claramente, é muito complicado perceber o que isto é. Esta foi a minha formação inicial, eu só me inscrevi depois no mestrado em 1996, no primeiro mestrado em EA, com alguma resistência até do professor [nome de um ex-Presidente da UEA] que não percebia assim muito bem a minha urgência em fazer mestrado, mas eu sentia alguma urgência porque nessa altura os quadros do instituto estavam todos a ser formados, estavam a fazer mestrados e estavam todos a fazer doutoramentos, e eu apesar de não pertencer ao instituto, a gente ia falando com os colegas do instituto, e resolvi que queria fazer também igual aos outros colegas. E fiz mestrado e creio que... Bom, eu percebo as dúvidas do professor [nome de um ex-Presidente da UEA], mas o que fiz, fiz bem e fiz igual ou melhor do que o dos outros colegas. Acho que ele não ficou muito contente com o trabalho que eu fiz na altura, acho que ele tinha mais expectativas, mas pronto era aquilo que eu conseguia fazer e nessa altura enquanto eu estive a fazer mestrado, já a unidade tinha muitos contatos com o estrangeiros e eu já falava com muita “estrangeirada”, já conhecia muita gente nessa altura e desse ponto de vista a formação em contexto de trabalho que foi feita aqui foi muito rica, e isto deve-se por um lado ao prestígio que a [nome da técnica da UEA] tinha e ao prestígio que o professor [nome de um ex-Presidente da UEA] também já tinha na altura no campo da EA. E isto para dizer que eu não tinha experiência no campo da educação sem ser enquanto professora de inglês e fui professora de inglês durante meio ano, miúdos do quinto e sexto ano, tinham dez, doze anos e na altura gostei muito deste trabalho, foi muito interessante. Eu dava aula em uma escolinha numa zona rural, numa cooperativa de

ensino, numa escola particular que tinha miúdos sobretudo do meio rural e gostei muito, nem todos os miúdos se interessavam pelo inglês, mas eu gostei muito do trabalho. Achei o ensino muito interessante. Como eu não era professora de formação, fazia aquilo tudo que me passava pela cabeça e acho que era engraçado isso, era o desafio e sentia muitas dificuldades porque não sabia os métodos e as técnicas, não tinha ideia, fazia aquilo que me tinham ensinado na escola e depois fazia aquilo que me passava pela cabeça, claramente, mas gostei muito. Bom, agora relativamente a segunda pergunta: “Qual é a conceção de EA da UEA? De que forma ela se relaciona com a conceção de educação permanente difundida principalmente pela UNESCO na década de 1970?”. Bom, desde que eu vim para aqui que a proposta da UNESCO, da educação permanente, era um conteúdo fundamental de todas as ações de formação. Isso era um conteúdo abordado pela [nome da técnica da UEA] [...], na altura ela abordava a definição de EA da reunião de Nairobi de 1976, abordava a educação permanente de acordo com a abordagem do relatório Faure e com outros documentos que a UNESCO tinha em relação a isso. Portanto, eu sempre me lembro de aqui se apostar numa conceção de EA muito próxima da defendida pela UNESCO. De resto, apesar de Portugal ter integrado a União Europeia em 1986, o interesse da União Europeia pela EA é muito recente, é uma coisa da Estratégia de Lisboa, é coisa muito recente, dos finais da década de 1990. E portanto, a UNESCO era um marco importante, até por que essas organizações internacionais têm tido um papel muito importante na EA. Há autores que dizem que essas organizações internacionais têm definido a identidade da EA. Portanto como Portugal não tinha muita tradição neste campo, a influência das agências internacionais naquilo que se achava que era a EA era muito grande e portanto teve um papel central, e a UNESCO, sobretudo, teve um papel central no modo de como se concebia a EA. A conceção que se tem adotado aqui de EA, sobretudo quando o professor [nome de um ex-Presidente da UEA] estava cá e quando a professora [nome da técnica da UEA] também estava cá, era muito próxima da educação popular, que dizer, aquilo que eles pretendiam era que a unidade fizesse um trabalho de extensão universitária, ou seja que a UEA enquanto unidade ou enquanto órgão, enquanto departamento ou serviço da universidade, prestasse um serviço à comunidade, de extensão universitária, mas que o fizesse muito na base da educação popular, numa perspetiva mais crítica da EA, próxima daquilo que Paulo Freire foi dizendo que se podia fazer para EA, não tão radical porque aqui os constrangimentos aqui são grandes e não dá para fazer o que nos passa pela cabeça, as restrições aqui são grandes e como isto sempre foi um serviço muito pequeno, e para fazermos qualquer coisa tínhamos sempre que pedir a algum

colega para fazer, e os colegas trabalham numa outra orientação. Portanto, é difícil arranjar colegas que percebam o que é isto da educação popular da investigação-ação-participativa, da animação comunitária, do desenvolvimento comunitário. Isto é tudo um bocadinho... E eles estão numa outra onda e isto é agravado pelo facto de o Instituto [de Educação da Universidade do Minho] ter feito formação de professores desde sempre, portanto... E os colegas não têm muita experiência de trabalho em iniciativas que não sejam de educação formal e de ensino, e então quando se propõe alguma coisa assim alternativa que esteja fora destes parâmetros eles vêem isto com alguma desconfiança, estão um bocado formatados, uma série de preconceitos e muitas vezes dá mais trabalho estar a desmontar esses conceitos do que estar a fazer aquilo que temos que fazer. E de alguma forma sempre houve aqui uma forma de olhar para a EA que não era bem o modo como o instituto ia vendo a EA. O instituto tem um mestrado de EA e intervenção comunitária que é um mestrado antigo, que tem uma componente de intervenção comunitária. Mas os colegas que se preocupam com... Que abordam a intervenção comunitária... São boas pessoas, mas... [risos] Quer dizer... Na minha tese de mestrado eu abordei a aprendizagem experiencial do Schön, do Argyris e uma coisa que eu aprendi com eles é que aprender fazendo pode ser muito eficaz. Na verdade, quando a gente aprende fazendo, percebe coisas que não consegue perceber se não fizer, é basicamente isso, é uma espécie de redundância, mas eu creio que aqui sempre houve a preocupação em estudar, mas também em fazer alguma coisa, muitos dos projetos aqui tinham sempre, tinham uma componente de ação, de intervenção que às vezes era mais forte, outras vezes menos forte, mas havia sempre essa preocupação, quer dizer nunca vamos fazer aqui uma investigação à maneira antiga, à maneira positivista. Por exemplo faz-se a entrevista, “ah, vai se entrevistar não sei quem...” Mas não se esclarece quais são os objetivos de investigação, diz-se assim umas coisitas, mas não se esclarece os objetivos da investigação, não se está disponível para negociar seja o que for, não se devolve os dados aos inquiridos. Éh pá, isso é sempre uma coisa muito espantosa para mim, porque aqui sempre se fez o trabalho um bocadinho de outra maneira, havia sempre a preocupação de explicar bem as pessoas o que era ou o que não era, se havia algum momento em que era necessário negociar alguma coisa, depois negociava-se. Nem todos os inquiridos nos dizem aquilo que a gente quer, é assim, às vezes eu digo: “Mas em troca eu quero que... Que me mande o relatório de investigação, quero discutir consigo não sei o que etc.” E é preciso estar disponível para isso e eu creio que aqui no instituto muitas vezes se pensa em investigação de uma forma mais positivista. Como se na universidade se soubesse tudo, e depois nos

contextos de trabalho não se soubesse nada, nos contextos de intervenção não se soubesse nada, e a gente fosse lá, recolhesse os dados e depois trabalhasse, mas depois não devolvesse nada às pessoas. E aqui sempre se apostou numa conceção do trabalho de investigação-ação, numa lógica de investigação-ação-participativa, muitas vezes pela formação, o professor [nome de um ex-Presidente da UEA] gostava muito de fazer projetos desse género, de investigar e depois agir através da formação e tivemos aí várias iniciativas. Até recentemente, nos últimos dez anos, tivemos aí três ou quatro iniciativas que iam nesta linha, há sempre essa preocupação de investigar e depois de propor alguma coisa de fazer e de refletir sobre aquilo que se está a fazer e de voltar a propor. Então, há aqui uma preocupação em fechar o círculo do ponto de vista da investigação, e depois em relação às conceções da EA, sempre me lembro de conceções mais críticas, não na linha mais crítica de todas, até porque isso tem constrangimentos muito claros a esta instituição, portanto há coisas aqui que a gente não pode fazer sob pena de termos problemas com toda a gente. Mas sempre há a procura de ter uma educação mais crítica, mais problematizadora, mais reflexiva, sempre. Até porque quando isto foi criado, quando a unidade foi criada em 1976, vieram para cá uns suecos, isso foi criado no âmbito do acordo luso-sueco, e vieram para cá uns suecos que tinham experiência de educação para o desenvolvimento. Havia uma entidade sueca rica, pública, mas rica, que procurava desenvolver a EA em muitos países a partir da experiência sueca da EA popular e estiveram cá neste âmbito alguns suecos que permitiram a criação desta unidade, e eles vinham muito... Eles não faziam um trabalho totalmente radical, mas eles vinham muito influenciados por perspetivas mais críticas de transformação, não só do mundo dos indivíduos, mas do modo como eles vivem o mundo, mas também das suas condições de vida e gostavam de fazer coisas assim desse género. A [nome da técnica da UEA] foi formada por eles na altura porque ela esteve seis meses em Suécia a participar em atividades de educação popular, dos círculos de estudos, e essas coisas que ela depois conta... E o [nome de um ex-Presidente da UEA] também lá esteve durante algum tempo. Eu já não apanhei os suecos aqui, mas isso sempre viveu muito influenciado por esta herança dos suecos. Eles têm algumas publicações que escreveram num português muito curioso, mas não interessa, o que interessa é o conteúdo, e vem muito nesta linha das formas e métodos de EA que são sobretudo formas de educação popular. A ligação da educação e desenvolvimento que marca a equação essencial no caso da UNESCO, esta articulação entre educação e desenvolvimento. Desenvolvimento social, económico, cultural e por aí a fora, uma associação abrangente e isso sempre influenciou muito o trabalho que foi desenvolvido aqui, e

esses são os referenciais teóricos que fundamentam ou fundamentaram as ações de EA. Desde que eu estou cá que foi essa preocupação por uma educação, que eu digo que sempre que foi a educação dos pobrezinhos, dos desgraçadinhos e dos desfavorecidos, e é a educação daqueles que não podem pagar e neste sentido eu acho que o instituto aqui, o que faz é ações para os que podem pagar. São os alunos do ensino superior, agora o ensino superior está mais ou menos massificado, mas apesar de tudo não fica barato vir para aqui, não vem toda gente, toda gente, toda gente. As ações de formação contínua muitas delas são pagas pelos próprios formandos e quando não são pagas alguma entidade paga por eles. No caso a formação profissional de professores, estamos a falar de profissionais, de gente que tem uma escolaridade longa, não estamos a falar dos desgraçados, pobrezinhos, daqueles que não têm nada. Portanto, “faz-se agora mestrado e doutoramento!”; mas isso é claramente para alguns e não para a maioria. Então aqui sempre houve uma preocupação em envolver os outros, aliás nós tivemos aqui nas nossas ações de formação, muitas vezes tinham pessoas que estavam aqui na formação, muitas vezes tinham pessoas que estavam envolvidas na EA, mas que não eram necessariamente licenciados. Agora são todos licenciados os que aparecem aqui, como com as Novas Oportunidades, todos são licenciados, mas naquela altura não eram necessariamente licenciados, o que era um bocadinho estranho para a universidade, por que todos que andavam por aqui tinham feito o décimo segundo ano, nos cursos, pelo menos tinham feito o décimo segundo ano, e esses que apareciam aqui não, eram gente que se interessava pelas questões da EA, eram animadores, eram dirigentes das associações e vinham para aqui fazer um curso muitas vezes pagos por alguma entidade, outras vezes pedidos pelas próprias entidades nas quais eles estavam e vinham e isto... É visto assim de uma forma um pouco estranha, os coitadinhos, os pobrezinhos, não sei o quê, isto relativamente aos públicos. Relativamente à forma de trabalho, enquanto a [nome da técnica da UEA] cá esteve nunca se pensava em fazer, em desenvolver ações de formação à boa e velha maneira da universidade, ela obrigava sempre a fazer trabalho de grupo era uma espécie de imposição, quem viesse para aqui tinha que pelo menos fazer trabalho de grupo. É claro que se quisesse implementar outros métodos estava à vontade e devia fazer; portanto ela gostava assim de coisas assim inovadoras e que não se parecessem com o que era feito aqui universidade. E isso na altura era um problema também, por que sempre foi uma unidade muito pequena, sempre teve aqui, no máximo duas técnicas superiores e quando se queria fazer alguma coisa nós as duas não fazíamos grande coisa, era preciso pedir aos colegas do instituto, ou de fora do instituto, de fora da universidade para

trabalharem aqui. E no caso de alguns colegas do instituto era difícil de encontrar pessoas que quisessem fazer as coisas de outra forma que não ao jeito da universidade, que passasse por ela. Até por que sempre se deu muita importância à avaliação que os formandos faziam das ações de formação do que eles achavam, e uma coisa que irritava a [nome da técnica da UEA] era quando os formandos diziam que as ações de formação eram muito teóricas e muito expositivas. E não é preciso ser muito inteligente para saber que não se pode fazer ações de formação contínua assim dessa forma, as pessoas estão habituadas a trabalhar e muitas vezes aparecem aqui no final do dia e vai-se agora fazer uma exposição? Só se for para pôr alguns a dormir, não fazia sentido nenhum. Portanto ela impunha a diversificação dos métodos pedagógicos no sentido de tornar as iniciativas mais interessantes. Agora creio que um dos problemas que nós temos tido ao longo do tempo aqui é que aquela articulação entre investigação-ação, formação, ou formação-ação, sempre foi uma prioridade aqui, mas isso tem sido feito com muita dificuldade, porque a formação contínua tem estado em Portugal e provavelmente em muitos outros sítios muito desligada daquilo que é a investigação, quer dizer a formação aparece muito escolarizada, há um conjunto de conteúdos de competências e capacidades que é necessário transmitir aos formandos e não estão necessariamente relacionados com as práticas e então o que acontece é que se abordam os mesmos conteúdos com qualquer grupo profissional, quer seja muito relevante ou não para aquilo que eles fazem no quotidiano e isso aborrece muitos os formandos, por que eles gostam de perceber se o que eles estão a aprender é relevante e é útil e é interessante. E ações de formação concebidas assim, ou o formador é muito habilidoso e tem alguns conhecimentos sobre aqueles contextos profissionais, ou na certa aborda coisas que nem aquecem e nem arrefecem os formandos. Portanto, isso para dizer que a formação contínua aparece muitas vezes desligada daquilo que são os problemas que as pessoas encontram no contexto de trabalho e vêm aqui pedir uma ação de formação, ou vinham por que agora já não vêm, mas vinham aqui pedir uma ação de formação a partir da identificação dos problemas ou um levantamento de necessidade e nos pediam para perceber que problemas e necessidades eram esses, e essa articulação sempre foi difícil de fazer apesar do esforço que a [nome da técnica da UEA] vinha desenvolvendo e o professor [nome de um ex-Presidente da UEA] também ia desenvolvendo, sempre foi difícil fazer essa articulação. Bom, já falamos nos participantes, nos métodos nos conteúdos e mais... “Os principais referenciais teóricos que fundamentam as ações de formação”. Eu não sei se as orientações que a gente segue aqui correspondem a único referencial teórico ou se isto é... Se

há aqui um conjunto de circunstâncias que obrigam a tomar uma ou outra decisão, é provável que isso tenha que ser feito assim. As nossas iniciativas na década de 1990, desde que eu estou aqui, eram apoiadas sobretudo pelo Fundo Social Europeu numa altura que havia uma fartura dada pela União Europeia. Outras vezes as entidades, as empresas e os contextos de trabalho também nos pediam ações de formação e eram empresas que pagavam essas iniciativas e aconteceu com isso com o Blaupunkt e com o Grupo Salvador Caetano, com a ATAHCA também aconteceu assim, e o financiamento foi feito via Fundo Social Europeu. E isso obrigava também ao ajuste entre aquilo que se fazia aqui e entre aquilo que eram as imposições de quem pagava. A universidade, eu desde que estou aqui nunca em lembro de a universidade ter apoiado muito as iniciativas que nós desenvolvíamos aqui, nunca me lembro. Nunca me lembro de haver financiamento para nós fazermos coisas.

Investigador: Existe um repasse anual financeiro para a unidade?

T.U.1: Existe e neste momento, eu sempre me lembro que isto foi... Não era com aquilo que a gente fazia coisas, claramente, mas em 1992 era suficiente para manter isso a funcionar e para pagar boa parte das despesas que iam surgindo, que iam sendo feitas. E neste momento simplesmente não dá para pagar seja o que for, porque neste momento nós recebemos dinheiro simplesmente para pagar o telefone e mais nada. Portanto, ou a unidade tem algum projeto para pagar outras despesas que venham a surgir ou então o dinheiro que vem não permite pagar isso, nunca houve um grande interesse da universidade em desenvolver isso.

Lá está, isto sempre teve uma funcionária da secretaria, duas técnicas superiores até 2007, duas pessoas que estavam aqui e que desenvolviam grande parte das ações aqui e teve um Presidente, normalmente era uma pessoa ligada ao instituto de educação que acumulava as funções aqui, nunca havia interesse nenhum em alargar o quadro de isto e agora menos ainda. A universidade condiciona o trabalho devido a regras e normas de carácter administrativo e financeiro, mas não tem havido uma orientação clara da universidade no sentido de, por exemplo, como aconteceu em universidades inglesas que tinham departamentos de atividades *extra mural*, como eram designados, e nunca houve aqui, que eu soubesse, desde que eu estou cá, orientação da Reitoria no sentido de por exemplo: “Agora é necessário estabelecer ligações entre a universidade e a sociedade, ou com a comunidade, ou o que...” Eu nunca percebi qual era a orientação da universidade em relação a isso e eu creio que não havendo orientação,

aquilo que vai prevalecer é a prestação de serviços, numa lógica de prestação de serviços, e numa lógica de prestação de serviço esses principais referenciais teóricos passam pela adaptação às necessidades do mercado, claramente. Quem vai pedir e quem paga quer saber o que se vai fazer e como se vai fazer. E quem paga são algumas empresas e instituições ligadas à administração pública e aqui sempre se procurou matizar isso, temperar. Lembro-me quando se trabalhou com a Blaupunkt, procurou-se envolver a comissão de trabalhadores, os sindicatos, e mais não sei quem que era para ver se aquilo que se ia fazer não estava muito colado àquilo que administração queria, e o que a administração queria... A gente tem algumas dúvidas quanto àquilo que as administrações querem, sobretudo quando isso envolve trabalhadores pouco qualificados. Pronto, é preciso ter algum cuidado.

Eu nunca vi orientação nenhuma da universidade num sentido de... esta ligação com a comunidade, ou a sociedade, como é que é feita? Qual é a orientação? Nunca vi. Aliás, o que eu vejo é que toda gente anda a fazer o que lhe passa pela cabeça numa lógica de prestação de serviço, claramente. O Instituto [de Educação da Universidade do Minho] é um bom exemplo, tem um gabinete de intervenção na sociedade e o que fazem? Ações de formação contínua. Vendem ações de formação contínua. Nunca vi a universidade... Isto é uma universidade pública. Uma coisa é a Católica, bom, a Universidade do Minho é católica, mas uma coisa é a Universidade privada, mas se a lógica fosse a prestação de serviços, eu diria: “Faz sentido, eles querem ganhar dinheiro”, [risos] passa por aí e até admitiria que as universidades tivessem uma estratégia de marketing muito clara, tivessem uma estratégia económica que passasse pela prestação de serviço, mas aqui eu nunca vi nada, não vejo estratégia de marketing, não vejo estratégia económica, não vejo nada assim que eu diga... “Olha, por acaso, a universidade tem um interesse muito particular em relação a isso”, eu não sei...

Investigador: Eu até tinha uma pergunta que era a respeito das ações... O que propriamente marca as ações da Unidade para que elas não se pareçam com propostas assistencialistas ou extensionistas, mas pelo que vejo então não chegaria nem a ser assistencialista por que a universidade em si já nem oferece, é sempre através de...

T.U.1: Pois, nós também não tivemos nenhuma experiência quanto a isso. Aqui sempre houve a preocupação em matizar aquilo que são os interesses das propostas, aquilo que são as propostas, com aquilo que nós somos capazes de oferecer e aí há sempre a preocupação de

defender a inclusão de todos em iniciativas de educação, de promover a igualdade de oportunidade e a justiça social. A gente tem muito essas preocupações e há sempre um momento de negociação entre quem vem cá pedir alguma coisa e aquilo que nós conseguimos oferecer. Temos evitado muito essas propostas de natureza assistencialista e a universidade, que eu conheça, neste momento está fora de questão por que não se oferece nada a ninguém, está fora de questão, aqui paga-se tudo. Mas mesmo antes, quando a universidade apesar de tudo vivia numa outra fase, de expansão e era uma universidade pública, do ponto de vista financeiro com uma maior folga também, não me lembro de nada nesta linha. Isto sempre teve, creio, uma visão muito técnica relativamente ao trabalho que se estava a desenvolver, muito ligada aqui a que são as grandes áreas de intervenção da universidade que é o ensino, mas um ensino muito escolarizado, muito academicista, muito à boa e velha maneira antiga, mas não me lembro de proposta nenhuma neste âmbito.

Investigador: No que se refere aquele trabalho com os mais desfavorecidos, já aconteceram ações neste sentido?

T.U.1: Sim, aconteceu. Por exemplo, o professor [nome de um ex-Presidente da UEA] participou num projeto de investigação-ação participativa ao longo da década de 1980 que, envolveu associações, muitas que agora são do terceiro sector, que trabalhavam em iniciativas de carácter educativo e de carácter social também, com as comunidades onde elas estavam sediadas. Aí eles apanharam as associações, as freguesias, longe de ter a classe média aburguesada das cidades, trabalhavam com os públicos que eram públicos desfavorecidos. Mas trabalhava-se com grupos que não eram muito escolarizados, com grupos muitas vezes que residiam em contextos rurais ou quando residiam em contextos urbanos eram nos limites das zonas urbanas. Trabalhou-se sobretudo com pessoas, com educadores de adultos, aquilo que nós designamos educadores de adultos, que trabalhavam com essas pessoas, quando eu me refiro aos desfavorecidos é sobretudo com estes.

Investigador: Normalmente já eram alfabetizados?

T.U.1: Sim, nós sempre trabalhamos com pessoas alfabetizadas, mas agora alguns eram mais do que outros, alguns apareciam aqui já licenciados e alguns não. E sempre se

trabalhou muito com aqueles que eram designados educadores de adultos, portanto pessoas que de alguma forma tinham responsabilidades educativas a nível local, ou nas empresas ou nas associações, ou nas juntas de freguesias ou aqui ou acolá. Trabalhar diretamente com os adultos, isso menos vezes, às vezes acontecia com os projetos de investigação, esses eram envolvidos, mas trabalhar especificamente com esses era menos frequente. Aconteceu, desde que eu estou cá pelo menos, aconteceu menos vezes, houve alguns projetos, mas eram menos frequentes.

Investigador: Então as formações eram mais para os educadores?

T.U.1: Sim, sobretudo, e eu acho que é isso que a gente sabe fazer melhor.

Investigador: Uma pergunta também, o Município já solicitou algum serviço da Unidade?

T.U.1: Que eu me lembre não, desde que eu estou cá as iniciativas de formação pedidas à esta Unidade foram de hospitais públicos, centros de saúde públicos, administração geral de saúde pública, escolas, centros de formação de professores, já aconteceu aqui empresas que também tivessem pedido, mas há um livrinho da unidade que foi publicado em 2006 que traça mesmo a história da unidade e que fala também sobre isso.

Depois em relação à investigação, quando eu vim para cá, havia muitas iniciativas financiadas pelo programa SOCRATES-ERASMUS, SOCRATES, mas também ERASMUS, na altura em que a União Europeia tinha muitos projetos apoiados e eu participei em muitas iniciativas. Portugal entrou na União Europeia em 1986 e depois é um período em que emergiu a participação dos países que acabavam de entrar na União Europeia e nós por essa via participamos em muitos projetos ligados à EA com outros países com outras entidades de outros países ligados a União Europeia. Mais, recentemente desde que entraram países como Estónia, ou Letónia, ou Lituânia, ou Hungria, a União Europeia mantém essa diretiva de apoiar, sobretudo, projetos que envolvam entidades de países que recentemente integraram a União Europeia e de alguma forma deixaram-nos cair, mas também nós acabamos por cair porque não temos recursos, porque muitas vezes para fazer algumas coisas é preciso ter gente e gente aqui efetivamente há. E desde 2007, não temos gente, desde que a [nome da técnica da UEA] foi-se

embora, em 2007, na altura também estava aqui uma colega da licenciatura em educação que era contratada, o contrato acabou, portanto acabou o dinheiro do projeto e o contrato acabou e ela foi-se embora e eu fiquei aqui sozinha e desde então... Eu não consigo fazer grande coisa, faço pouco, só uma pessoa a trabalhar é pouco, vou fazendo, mas, quer dizer, eu até acho que trabalho muito, mas na verdade não é nada assim que encha o olho e não é nada assim que justifique, e desse ponto de vista percebo que a Universidade não veja interesse em manter isso, porque só com uma pessoa aqui... Há dias o professor [nome do Presidente da UEA] disse-me: “Ah, mesmo que a [nome da técnica da UEA] trabalhe muito é difícil justificar a existência da Unidade só com o seu trabalho”. Portanto é difícil um serviço justificar a existência do próprio serviço só com um funcionário, e é o que acontece aqui comigo, por muito que eu faça, não chego a fazer coisas que permitam legitimar a existência disto.

“Como funciona o financiamento da ações?” A universidade sempre teve uma pequena verba que era uma verba de funcionamento que pagava telefone, correio, que pagava papel, canetas, para desenvolver as ações de formação, há dez anos a esta parte, ou mais, há doze, treze anos, essa verba tem vindo a diminuir e neste momento é ridícula. No ano passado recebemos quinhentos Euros.

Investigador: Para o ano inteiro?

T.U.1: Para o ano inteiro. É ridícula, não dá para nada basicamente. Não dá, ou a gente tem outros projetos que vão financiados... E a gente não tem feito grande coisa porque só estou cá eu sozinha e assim não gasto muito dinheiro e nem faço coisas e não gasto muito dinheiro. Mas a verdade, é que para fazer pouca coisa, não dá. Não é só um problema só da unidade, há outras unidades culturais nesta universidade que estão em condições iguais ou até pior. Apesar de tudo, a unidade vai tendo essa possibilidade de trabalhar no âmbito de outros projetos e isso vai dando alguma folga para poder fazer o que tem que fazer porque há dinheiro que vem de outras iniciativas que pagam as despesas de funcionamento da unidade, mas há unidades que não têm nem isso, que não podem beneficiar disso e estas estão na mais perfeita penúria.

Investigador: Existe alguém da universidade da parte da administração que de certa forma, não vou dizer coordena, mas que está responsável pelos projetos de extensão no caso?

T.U.1: Bom, existem as unidades culturais. Esta unidade, a UEA é uma unidade cultural e existem outras na Universidade do Minho. Portanto, a Biblioteca Pública, o Arquivo Municipal, a Casa Monção, o Museu Nogueira da Silva, o Centro de Estudos Lusíadas, a Unidade de Arqueologia... Não sei se falta alguma, talvez, mas na página da universidade tem lá a lista das unidades culturais. E estas unidades que pertencem à universidade são coordenadas pelo Conselho Cultural e nesta altura a professora [nome da Presidente do Conselho Cultural] do Instituto de Letras e Ciências Humanas é que é a responsável, portanto este é o órgão que coordena as atividades dessas unidades culturais.

Bom, antes de ser a [nome da Presidente do Conselho Cultural] a Presidente do Conselho Cultural, era o professor [nome de um ex-Presidente do Conselho Cultural] que tinha sido Reitor e era um senhor já idoso e ia coordenando o trabalho que se fazia. Na verdade nunca houve uma coordenação, coordenação, porque as unidades são muito diferentes entre si e fazem coisas muito distintas e como nunca houve uma vontade clara da própria universidade em desenvolver essas unidades, nunca houve assim uma coordenação muito efetiva do trabalho e agora eu creio que a coisa está pior.

Por um lado, pela própria [nome da Presidente do Conselho Cultural] que olha para isto de uma certa forma, e o professor [nome de um ex-Presidente do Conselho Cultural] ainda olhava para isto de uma outra forma, e por outro lado, porque faz-se, acho que seja nos recursos financeiros e nos recursos humanos, aquilo que se nota é que vai se fazer o quê com quinhentos Euros? Porque não somos só nós que recebemos quinhentos Euros, os outros recebem um pouco mais, mas é um pouco mais, vai fazer-se o quê? O problema é o que pode-se pedir de um serviço que não receba quase nada. Vai fazer o quê?

O Reitor e o conselho cultural no ano passado lembraram-se de fazer uma coisa que era o Festival de Outono e a ideia era mostrar as atividades que as unidades culturais fazem naquele festival. Bom, nós... O problema aqui é o que nós vamos fazer no festival, não é? Porque aqui faz-se investigação e desenvolve-se ações de formação, vai-se fazer o quê no Festival de Outono? Fazer investigação e desenvolver ações de formação? Não dá bem, tem que ser uma coisa que dure duas horas, uma tarde, de preferência relacionado com a EA. E então inventaram uma coisa espantosa, o Festival de Outono tem um tema e há um conjunto de atividades que se desenvolvem a partir desse tema.

Para te dar um exemplo, este ano o tema é o teatro, que é um problema para nós, vai fazer-se o quê em relação ao teatro? É uma chatice. Se houvesse alguém que soubesse o que é

o teatro, o teatro na educação popular, mas êh pá, a gente não sabe onde vai encontrar isso e não sabe... É uma chatice, é uma chatice. E vem dinheiro especialmente para isso curiosamente, não vem dinheiro para nada, mas há dinheiro para isso. E aquilo que eu acho que aconteceu no ano passado e que irá provavelmente acontecer neste ano, é que muitas das iniciativas que são levadas a cabo no Festival de Outono, que é organizado por todas as unidades culturais e é dirigido pelo conselho cultural... consiste num conjunto de iniciativas, da iniciativa da professora [nome da Presidente do Conselho Cultural] e refletem pouco aquilo que é o trabalho realizado pelas unidades.

A unidade de Arqueologia disse que vai se juntar ao evento com uma exposição sobre a água e o Arquivo disse que vai se juntar ao evento com uma exposição também não sei sobre o quê, mas, quer dizer, acaba por ser pouco. Isso é claramente porque... se a Reitoria dissesse claramente: "Isto é uma área importante, é necessário concentrar esforços no sentido de..." Bom, mesmo que a gente não conseguisse na primeira, conseguia à segunda ou à terceira, mas não havendo esse interesse, nós temos muitas dificuldades em fazer iniciativas que sejam culturais na conceção da Reitoria, porque toda a gente acha que cultural é música, dança, exposições... E por acaso a gente não se encaixa em nada disso, nem em música, nem em dança, exposições pode ser, mas é preciso se pensar que exposições é que se vai fazer, mas a verdade é que a gente tem alguma dificuldade em encaixar-se nisso, portanto vivemos uma situação muito complexa, para não dizer...

Portanto, a UEA consegue gerar recursos através, não necessariamente de parcerias que normalmente são encomendas, as entidades vêm cá e pedem coisas, é verdade que essas encomendas, mais recentemente mais se têm parecido com parcerias. No caso das organizações do terceiro sector, quando vem cá pedir alguma coisa e são elas a pagar, êh pá, muitas vezes a gente olha para aquilo mais como uma parceria do que outra coisa. Portanto, a unidade dá uma parte e eles dão outra parte para se fazer alguma coisa, mas é claro que quando nós vivemos à míngua, a gente tem tendência a dar menos e a cobrar mais pelo trabalho que faz.

Quando o professor [nome de um ex-Presidente da UEA] estava cá existia essa contrapartida, portanto os acordos que se estabeleciam pareciam-se mais com parcerias do que com respostas às encomendas; mais recentemente as coisas têm-se complicado, há menos pedidos e a gente também não consegue fazer mais coisas porque eu estou cá sozinha e ultimamente tudo tem-se parecido mais com encomendas do que com parcerias, até porque

como uma unidade não tem recursos para fazer alguma coisa, isso tem que ser pago, não é? Portanto a gente tem mais dificuldade em realizar uma parceria no sentido em que, a entidade pede uma coisa e dá uma parte e nós fazemos um trabalho e damos outra parte, é cada vez mais difícil.

Neste momento, também, por exemplo no campo da investigação, há uns anos atrás candidatávamos os projetos de investigação à União Europeia e recebíamos financiamento para fazer o que tínhamos que fazer. Neste momento, aquilo que eu tenho observado é que nos últimos anos nós temos recebido muitas propostas de investigação, já não é exatamente pela União Europeia, é a União Europeia que lança um *cal for tender*, é assim que aquilo se chama, que tem uma proposta de trabalho e um centro de investigação, um mega centro de investigação holandês, alemão, alguma coisa assim, candidata-se e depois subcontratam o trabalho a diferentes investigadores.

E eu nos últimos anos, desde 2007, tenho estado a trabalhar assim, num centro de investigação holandês, tenho trabalhado dessa forma, quer dizer, eles fazem contratos com a União Europeia e depois subcontratam o trabalho que é feito aqui e devo dizer que trabalhar assim é muito difícil, e que muitas vezes a gente tem dúvidas relativamente à autoria do trabalho, em relação à independência, o controle passou a ser muito maior relativamente àquilo que estamos a fazer. Portanto, a nossa independência enquanto investigadores é hoje mais pequena do que era há algum tempo atrás, por que as regras têm-se apertado e têm tornado o trabalho independente e crítico muito mais difícil. É muito mais difícil hoje fazer um trabalho independente e crítico do que aquilo que era há alguns anos atrás.

Só para dar um exemplo, no ano passado eu trabalhei para um centro de investigação holandês que é um centro privado, a UEA ganhou dinheiro a fazer aquilo, e eles estavam a responder a uma encomenda da União Europeia sobre o impacto da Estratégia de Lisboa e das orientações da aprendizagem ao longo da vida nos diferentes países e pediram-me um relatório e, regra geral, eu não participo da escolha dos instrumentos de recolhas de dados, o que é uma coisa que... Eles fazem lá os instrumentos e depois mandam-me aplicar, e muitas vezes os instrumentos vêm com uma orientação muito diferente daquela a que eu estou habituada a trabalhar e aborrece-me, custa-me, mas não há grande volta a dar, é aceitar.

E eu fiz os relatórios, eram vários relatórios, e eu fiz os relatórios e numa fase do trabalho a comissão, a União Europeia que gosta muito de validar o trabalho que a gente faz, meteu o nariz em tudo, gostam de saber tudo, não concordam com isso, não querem aquilo... A

nossa independência é muito... Hoje é muito menor do que aquilo era há uns anos atrás. Como a comissão gosta muito de validar tudo e mais alguma coisa e não conseguia validar os relatórios de não sei quantos... de os vinte e sete países sobre o impacto das orientações para a aprendizagem ao longo da vida nos diferentes países, passou esses relatórios para os Ministérios de Educação de cada país.

Bom, eu recebi aqui o relatório meu com tantas críticas, tantas críticas, mas fiquei tão lixada na altura. Porque a orientação de um investigador é uma, nós gostamos de fazer coisas muito objetivas, muito rigorosas, muito cientificamente comprovada e não sei o quê e por ai fora. E as orientações do Ministério de Educação são outras, não é? E aquele relatório teria que ser discutido numa reunião alargada com representantes de todos os outros países e o Governo Sócrates gosta muito de dizer que o que faz é a melhor coisa do mundo, portanto achavam que algumas críticas que eu tinha feito aos desenvolvimentos de educação e formação de adultos dos últimos anos eram injustas, e mandaram cortar aquilo tudo e eu fiquei possessa.

E fui obrigada a fazer as alterações no relatório, o que me irritou profundamente. Mas isso para te dizer que as condições de trabalho hoje, essa coisa de subcontratar, são condições de trabalho muito diferentes daquilo que era há uns anos atrás quando nós trabalhávamos em projetos que eram financiados pela União Europeia, pois fazia-se uma proposta e a União Europeia financiava e depois nós fazíamos o que tínhamos que fazer e apresentávamos os resultados. Às vezes lá vinham críticas, comentários: “Acrescente-se aqui e acolá”, mas... Globalmente era assim. Hoje em dia o controle sobre o nosso trabalho é muito maior e a nossa independência é menor relativamente àquilo que se faz e isso é uma coisa... Quando eu ouço o Reitor falar da intervenção da universidade na sociedade, eu penso: “Ele não sabe o que está a dizer”.

Investigador: Até tocando neste assunto, quando ocorreu o evento comemorativo aos trinta anos, em 2006, como foi a fala do Reitor da época, mas no caso como um representante da universidade, sendo que você tem colocado esse desinteresse.

T.U.1: Não veio o Reitor na altura, mas veio o Vice-Reitor do pelouro que era o professor [nome do docente da Universidade do Minho]. Bom, essas intervenções dele, eu não me lembro dos pormenores do que ele disse, mas eu fiquei na altura, a gente fica sempre com a ideia que eles vêm para cá dizer que é importante, mas a gente depois pergunta: “É importante para

quem já agora?” Que importância é esta que a universidade atribui às unidades culturais quando as deixa assim, sem orientação, à míngua de recursos e que interesse é este? E eu tenho ideia que ele veio dizer que a unidade era muito importante, que essa unidade fazia um trabalho muito importante e que era tudo muito importante, é um bocadinho um discurso de circunstância para aquele momento.

Nós fizemos um seminário do dia inteiro, a sala estava cheia e ele veio e fez aquela intervenção dele que foi uma intervenção curta que durou cerca de dez a quinze minutos e disse que era muito importante, que a unidade era muito importante. Eles têm uma ideia um bocadinho vaga do trabalho que se faz aqui, porque eles conhecem o nosso trabalho através do relatório de atividades que é enviado no final do ano e depois como eles não têm um controle muito grande nem têm uma atitude muito dirigista relativamente ao que as unidades culturais fazem, acabam por ter uma ideia pouco clara relativamente ao que se passa aqui e ele não entrou em pormenores sobre o que se fazia, ou o que se deixava de fazer, mas foi dizendo que era importante, que era muito importante e que era muito importante para as universidades e que... Eu creio que na altura foi ele que disse que esta universidade era conhecida por ter uma estrutura que envolvia unidades culturais e isso era uma coisa muito inovadora quando comparada com todas as outras universidades portuguesas e muitas outras estrangeiras. E pergunta-se depois: “Está bem, é muito inovadora, mas e depois? Como é que isto do ponto de vista prático funciona?” Há aqui algumas contradições, pois eu creio que isso tem a ver com o projeto que estas entidades têm, com o modo como elas trabalham, com as pessoas que aqui estão que não partilham muito das orientações dessas administrações que são muito mais gerencialistas, muito mais viradas para o mercado, essas coisas.

Tanto é que há todo um conjunto de tensões que leva a que... Às vezes eu acho que estamos na margem, não é? No contexto da universidade essas unidades culturais, nomeadamente a UEA, funcionam na margem, fazem parte das margens da intervenção da universidade. No fundo, o que é que um dirigente diz a uma entidade que está na margem, ou perto da margem? Diz que é muito importante, que é muito inovador, que é muito engraçadinho, mas pronto fica por aí. Há uns anos atrás, a Universidade do Minho, numa altura que as unidades culturais já eram um problema, a Universidade do Minho criou uma nova unidade cultural, a Casa Monção, e nessa altura nós fomos à cerimónia da criação da nova unidade cultural, em Monção, que é uma localidade aqui perto, a norte. E nessa altura já diziam que as

unidades culturais... ninguém sabia o que se fazer com elas, que só davam despesa e que o financiamento da universidade era feito pelo número de alunos que tinha.

Dá-se esse dinheiro preferencialmente para quem faz o ensino, essas unidades culturais não têm alunos nenhum, a gente ainda vai tendo cá algum estagiário ou coisa assim, mas como não se tem alunos nenhum... Ah, é uma chatice, onde é que se vai arranjar dinheiro para financiar aquelas entidades? E eu nessa altura eu passei esse cenário para o então Vice-Reitor do pelouro que era o responsável pelas unidades, que tinha sido meu professor aqui enquanto eu estava a estudar, e disse: “Então professor criaram mais uma unidade cultural?” Como quem diz: “No atual contexto criaram mais uma unidade cultural?” E ele respondeu: “Ah pois, criou-se mais uma, mas esta financia-se”. Como quem diz: “A universidade até podia ter cem unidades culturais desde que elas se financiassem”. Portanto o problema é que elas não se financiam não é? Se elas se financiassem todas, o problema estava resolvido. Então a situação é um bocadinho esta.

“No campo da investigação científica o que caracteriza e o que diferencia o trabalho da UEA nesta área?” Nós trabalhamos especificamente questões relacionadas com EA, até por que o nosso vizinho aqui, o instituto de educação, evita-se interferir na área deles. Portanto, trabalha-se exclusivamente em questões relacionadas à EA e trabalha-se em coisas que nos pareçam interessantes desse ponto de vista. Em iniciativas que promovam a EA, em iniciativas que promovam a igualdade de oportunidades, a inclusão, a justiça social, que promovam a democracia e por ai a fora.

Portanto, se viesse agora aqui uma entidade pedir-nos um projeto que tivesse como fim adaptar os trabalhadores aos contextos de trabalho, transmitir conhecimentos e capacidades que permitissem a essas pessoas ficarem muito adaptadas, mas só isso, do ponto de vista mais funcional... Eu tenho dúvidas que se aceitasse; era preciso estar aqui uma situação muito difícil para se fazer alguma coisa e mesmo assim eu acho que não funcionaria porque iríamos lá com ideias muito diferentes e que não são as nossas. E portanto, isso caracteriza o trabalho que é aqui feito.

Trabalha-se também muito na área de investigação com as organizações do terceiro setor, portanto, aquelas que não são nem públicas e nem totalmente privadas, aquelas que são outra coisa. Não é Estado nem é mercado, mas é sociedade civil. E desde que o trabalho tenha essa orientação e desde que seja orientado por estes valores. Por outro lado, também gostamos muito de trabalhar com aquilo que nós designamos de os educadores de adultos que são

pessoas que têm responsabilidades com educação e formação de adultos em contextos muito diferenciados e agrada-nos muito aqueles, sobretudo, que estão ligados com as organizações do terceiro setor.

E isto são características que diferenciam o trabalho desta unidade? São, quer dizer, nas universidades portuguesas nenhuma delas tem uma estrutura com estas características, portanto isto é especial, é diferente. Por que elas fazem investigação científica, mas fazem ligadas aos centros de investigação, numa outra lógica, em programas financiados pela Fundação da Ciência e Tecnologia [FCT], mas não utilizam muito esta estratégia que a gente vai utilizando que é responder às solicitações que vão sendo feitas. Trabalham numa outra lógica e isso torna-nos muito diferentes, mas ninguém faz isso, neste momento em Portugal mais ninguém faz isto assim, e com uma base universitária menos, provavelmente há empresas de formação ou empresas que fazem investigação que também se interessam por alguns destes temas que nós abordamos aqui, mas não com base universitária. E aqui o trabalho é... Portanto, quando surge uma proposta, aquilo que eu faço e não consigo fazer nada sozinha ou muito pouco, vou sempre pedir o apoio a um dos colegas, e normalmente são colegas ligados aqui à instituição e quando não são ligados à instituição são pessoas que já trabalharam connosco aqui no passado e portanto, conhecem a lógica de trabalho e dificilmente me passará pela cabeça fazer coisas com outros colegas que não sabem como é que... O facto de estar ligada a uma universidade leva que a gente vá fazer um projeto de investigação, vai fazer com o mínimo de qualidade não é? Há aqui padrões que são importantes respeitar, não me passa pela cabeça fazer assim uma coisa com uma perna às costas, de qualquer maneira. O trabalho que é feito aqui tem sempre qualidade e como isto aqui tem uma base universitária, os critérios de qualidade são os que se aplicam aos trabalhos feito em contexto universitário também.

“Nos trinta anos a UEA editou uma quantidade considerável de trabalhos na área, como esta prática foi potencializada financeiramente? Existe a possibilidade de novas publicações para os próximos anos?” Bom, eu creio que grande parte dos trabalhos, desde que eu estou cá, grande parte dos trabalhos que foram publicados foram por verbas dos projetos, às vezes fazia-se a habilidade de utilizar a verba que vinha da Reitoria para pagar esses trabalhos, mas esses trabalhos eram pagos simultaneamente por verbas da Reitoria e por verbas dos projetos, porque as verbas que vinham da administração não são suficientes para publicar seja o que for. Neste momento como há pouquíssimo dinheiro, se há publicações, elas são pagas por aqui. Até 2006 foram publicados livros por aqui, desde 2006 até agora nós publicamos um livro pela Peter

Lang, mas a unidade pagou grande parte da traduções daquele livro, e o professor [nome de um ex-Presidente da UEA] e eu iremos editar um, lançar um agora em 2011. E a unidade, creio que a unidade, espero que a unidade pague uma parte do trabalho que foi realizado e o resto será pago por nós, curiosamente.

Investigador: Pelos autores?

T.U.1: Exatamente.

“Existe a possibilidade de novas publicações para os próximos anos?” Bom, eu tenho reunido textos de pessoas que estiveram aqui na unidade e que fizeram conferências, fizeram intervenções ou participaram de nossas iniciativas. Eu tenho recolhido textos e neste momento tenho textos suficientes para um livro, agora o problema é que eu não consigo ter verbas suficientes para fazer a publicação do livro. Precisaria para aí uns três mil e quinhentos Euros, quatro mil Euros para fazer essa publicação e eu não consigo fazer isso. Portanto eu neste momento tenho textos suficientes para publicar um livro, mas não sei muito bem qual é a orientação do professor [nome do Presidente da UEA] em relação a isso e também não sei se a unidade pagaria, se teria como pagar essa publicação. As últimas publicações que foram feitas foram pagas uma parte pela unidade e quando não são pagas pela unidade são pagas mesmo pelos autores.

Investigador: Então no caso, as publicações antigas, elas eram custeadas pela verba que a universidade dava anualmente?

T.U.1: Uma parte e outra parte por outras verbas que vinham dos projetos.

Investigador: E universidade em si não tem nenhum órgão, ou um fundo de apoio à publicação que concorre-se...

T.U.1: As unidades culturais têm uma revista, que é a revista Fórum e a unidade tem um espaço nesta revista e publica nesta revista. Enquanto o professor [nome de um ex-Presidente da UEA] esteve cá a unidade mandava textos para a revista com a alguma

regularidade, a partir do momento que o professor [nome do Presidente da UEA] veio para cá, deixamos de ter regularidade em enviar textos por que ele é uma pessoa ocupada ...

E aquilo que nós fazíamos depois, era ao final de um tempo, reuníamos esses textos todos e fazia-se uma publicação, portanto a EA Fórum I, a EA Fórum II e Fórum III resultavam dessas publicações, mas neste momento nós não conseguimos fazer isso. Agora tem acontecido que, e eu já me esqueci disso, nós em 2007 desenvolvemos um projeto para a ATAHCA e nessa altura o projeto previa a publicação de dois livros e essa publicação foi feita na altura, mas foram as verbas do projeto do Fundo Social Europeu que pagaram essas publicações. Portanto a unidade tem tido um envolvimento menor na edição dessas publicações no momento.

Investigador: No caso, se você tiver o interesse em participar de um evento de EA internacional ou mesmo nacional, existe alguma verba de apoio para participar?

T.U.1: Até recentemente havia, eu ia através de verbas dos projetos ou quando era algum evento a nível nacional aproveitava-se algum dinheiro que vinha pela Reitoria ou pela administração para fazer face a estas despesas. Mas, desde que a verba da administração é cada vez mais pequena... Eu com uma saída eu gasto quinhentos Euros, mas quer dizer quinhentos Euros não dá para ir muito longe, não dá para ir muitas vezes, e aquilo que tem acontecido é que são os projetos é que me pagam as deslocações. Desde que o professor [nome do Presidente da UEA] está cá ele tem tido a política de para além das verbas que a unidade me dá para eu ir fazer alguma coisa, participar de algum evento, de uma reunião, ou de alguma coisa, ele impunha que eu me candidatasse às verbas da FCT e pelo menos uma vez por ano faço isso, saio com o apoio das verbas da FCT.

Quando acontece que há aí projetos que envolvem saídas, bom então aí são os projetos que pagam essas saídas. Por exemplo há então um projeto de investigação que envolve a participação em três reuniões, o projeto contempla essa participação e portanto aí a coisa está resolvida, mas quando são outras coisas por exemplo, congresso, reuniões, coisas assim, que não estão incluídas em projetos de investigação, a unidade tem pago, embora nos últimos anos, a unidade paga uma parte e obriga-me a concorrer às verbas da FCT. Agora que eu estou doutorada, não sei como vai ser porque a FCT até ver não paga a participação em nada, não sei como vai ser, eu admito que nos próximos anos, eu vá passar um tempo em que não vá a lado

nenhum, porque exatamente essa situação não está esclarecida, vivemos um momento de transição neste momento, o que é complicado.

“Os alunos das licenciaturas participam das ações da UEA ou procuram se informar?”
Sim, isso sim. Sobretudo desde que nós estamos aqui, desde 2007, que nós passamos a estar neste edifício que tem havido um interesse maior naquilo que são as coisas relacionadas com a EA. Por várias razões, uma delas é porque nós estamos aqui e é mais perto e é mais fácil aos alunos chegarem aqui porque antigamente os alunos da licenciatura estavam no *campus* e nós estávamos na rua Abade da Loureira e era longe e não apareciam. Por outro lado, porque o instituto de educação tem dedicado atenção a outras áreas e algumas delas estão relacionadas à EA. Portanto, os colegas que trabalharam a vida inteira na formação de professores vêm-se de repente a braços com novas disciplinas com novas coisas e descobriram aqui as nossas publicações e mandam cá os alunos. Por outro lado, por que nós sempre temos tido estagiários da licenciatura em educação, nós temos estagiários desde a primeira licenciatura em educação. Já tivemos sete alunos da licenciatura em educação e de mestrado integrado, nós já tivemos quatro alunos com a [nome de uma estagiária da UEA]. Não são muitos, mas às vezes é o suficiente para os alunos terem conhecimento do trabalho que aqui se faz. Também, desde de 2007 que os colegas me pedem para eu ir dar aula aqui ou acolá ou acolá, então o que acontece, é que durante o ano eu vou sempre numa aula do mestrado em formação e trabalho em recursos humanos, numa aula da EA, numa aula disto, ou uma aula daquilo e por esta via vamos divulgado as iniciativas que vamos tendo aqui, nomeadamente, as nossas publicações.

Investigador: E no que concerne ao trabalho dos alunos aqui enquanto estagiários da unidade?

T.U.1: Nós temos tido estagiários, sempre. E os estagiários acompanham os projetos que temos em desenvolvimento. Portanto, quando estive ai o primeiro estagiário, ele avaliou as iniciativas de formação que nós tínhamos tido até então, depois estive cá a Raquel que fez um trabalho relacionado com a Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos [ANEFA] que, tinha sido criada na altura em que nós tínhamos muito interesse e trabalhávamos com eles ocasionalmente, e portanto ela fez um trabalho sobre a ANEFA na altura; e depois tivemos duas estagiárias envolvidas no projeto da Blaupunkt primeiro, e depois uma outra no projeto da ATAHCA e uma outra no projeto do Grupo Salvador Caetano.

Portanto, esses eram os estagiários da licenciatura em educação à moda antiga, quando ela tinha cinco anos e envolvia um ano de estágio, eles estiveram aqui. Depois, desde Bolonha, nós já tivemos aqui duas alunas, uma de mediação e outra de formação trabalho e recursos humanos que participaram nas ações de formação que nós tivemos aí em desenvolvimento que foram encomendadas pela Agência Nacional para a Qualificação [ANQ] em 2008. No ano passado tivemos aí uma estagiária que trabalhou dados relacionados com formandos que tinham passado por essas ações de formação. E este ano está aqui a [nome de uma estagiária da UEA] que estuda também os formandos que passaram por aqui e que eram mediadores, que passaram por aqui pelas ações de formação contínua e que eram mediadores da educação e formação de adultos.

Eles sempre fazem coisas que de alguma forma já estão relacionadas com os projetos que já temos aqui em desenvolvimento ou com coisas que normalmente a gente se interessa, coisas relacionadas com educação e formação de adultos, eles fazem sempre.

Eu tenho sempre o Estatuto de acompanhante de estágio, é acompanhante de estágio que aquilo se chama, portanto eu nunca faço orientação dos estagiários, mas as coisas têm corrido bem entre a acompanhante de estágio, que sou eu, e os orientadores. As pessoas têm sido razoáveis porque aquilo no instituto, aquele universo é muito diferente. Mas os orientadores que têm sido escolhidos para orientar esses estágios têm sido razoáveis e as coisas têm corrido bem e eu não tenho razão de queixa nem dos alunos, dos quais de resto eu tenho muita boa impressão e dos orientadores, por que as coisas têm corrido bem.

Investigador: E o estágio não é remunerado?

T.U.1: Não, mas aquilo que aconteceu foi que em alguns casos, quando os alunos depois participavam de atividades aqui, dava-mos algum apoio que eles recebiam algum dinheiro. Já se pagou dinheiro, e aconteceu em duas ocasiões, não, em três ocasiões, que se pagou parte das propinas ou que se pagou a totalidade das propinas para um ano, ou uma parte das propinas. E fez-se isso no ano passado e há dois anos, as alunas estiveram envolvidas nas ações de formação da Agência Nacional para Qualificação e em troca para esse trabalho, uma vez que foi preciso vir aos sábados ou então vinham trabalhar até as dez horas da noite, e neste caso elas receberam algum apoio, o que não foi nada significativo, mas era simbólico. Mas pronto, era simpático.

E sempre houve essa preocupação de não explorar os alunos, a ideia era que eles participassem aqui, mas que eles não fossem explorados e eu acho que a relação com eles foi boa, porque as vezes eu encontro alguns que entretanto se inscreveram nos mestrados e eu acho que eles têm uma boa relação comigo ainda, que eles sempre passam aqui e gostaram de estar aqui. Portanto, eu acho que eles não foram maltratados enquanto estiveram cá. A gente fez aquilo que podia para tratar os alunos bem, para eles gostarem de estar aqui, para aprenderem alguma coisa.

Investigador: E você já soube de casos de alunos que estiveram cá e posteriormente, ou ingressaram no mestrado de EA ou...

T.U.1: Sim, sim o primeiro que estive cá que foi nosso estagiário está agora a acabar o doutoramento, vai entregar agora. Estive cá depois uma aluna de Coimbra, estagiária, eu nunca me lembro dessa, mas estive cá uma aluna de Coimbra, estagiária da licenciatura em educação; e ela fez mestrado em Lisboa com o Prof. Nóvoa, mas faz o doutoramento aqui, é orientada pelo professor [nome de um ex-Presidente da UEA] e meia e volta aparece-me aqui. A [nome de uma estagiária da UEA] inscreveu-se em mestrado bem como a [nome de uma estagiária da UEA] e a [nome de uma estagiária da UEA]. Portanto, eu nisso fico muito contente que os alunos tenham passado por aqui, tenham depois continuado, acho que isso é importante.

Investigador: Essas pesquisas são na área de EA?

T.U.1: Sim, todas essas são, o [nome de um estagiário da UEA] não, no caso é na formação de professores, porque ele dá aulas no Instituto Politécnico de Viseu, na escola superior de educação. Portanto, trabalha a formação de professores. E no caso da [nome de uma estagiária da UEA], no caso da [nome de uma estagiária da UEA], da [nome de uma estagiária da UEA] e da [nome de uma estagiária da UEA], sim, elas continuaram e fizeram mestrado relacionado com as questões da EA e depois os mestrados que passam por aqui, agora de Bolonha, também trabalham todos com questões relacionadas à EA de uma forma ou de outra. Portanto, eu estou muito contente com todos os alunos que passaram por aqui, eu acho que eles portam-se bem depois, não tenho razão de queixa.

Investigador: E os alunos da pós-graduação, tanto do mestrado profissional e acadêmico, têm algum contato com a UEA?

T.U.1: Do mestrado profissional, nós tivemos duas de mediação e supervisão da formação e uma de formação trabalho e recursos humanos. Sim, essas sim. Do mestrado acadêmico não, nós nunca tivemos aqui porque o mestrado acadêmico tem outras regras, não tem estágio, portanto aparecem aqui para comprar livros e é só isso, não é mais que isso.

Investigador: E no mestrado profissional eles vêm para desenvolver uma carga horária específica?

T.U.1: Sim, eles ficam aqui mais ou menos três dias por semana, desde outubro até junho.

Investigador: E eles apresentam um projeto a desenvolver?

T.U.1: Sim, sim, eles apresentam um projeto no início que normalmente é discutido comigo e depois a gente ajusta, e para além disso eles depois fazem um relatório.

“As ações de formação da UEA são avaliadas institucionalmente pela Universidade do Minho e como que os responsáveis pelas ações avaliam internamente o trabalho realizado?” Portanto, essas ações da UEA não são avaliadas institucionalmente pela Universidade do Minho, quer dizer elas são avaliadas pelas pessoas que aqui trabalham, sim, isso são sempre, portanto aquilo que eu fiz, por exemplo, com as ações de formação da Agência Nacional para a Qualificação foi no final produzir um relatório, a partir de um questionário que foi distribuído aos formandos e a partir de contribuições que eu pedi aos formadores, e depois eu fiz um relatório em função da avaliação que eu fiz dessas ações de formação. A gente faz um trabalho e depois discute com o professor [nome do Presidente da UEA]. É uma avaliação que é feita, sobretudo, internamente com o apoio dos formadores e com os resultados da avaliação que é feita pelos formandos.

Investigador: A universidade chega a cobrar um relatório? É preciso entregar algum relatório para a Reitoria?

T.U.1: Ninguém nos pede, mas eu vou mandando, vou mandando. Eles sabem que a gente faz isso.

“Como é que é feita as avaliações aqui das ações de formação?” Nós somos bastante críticos aqui. Eu pelo menos sou bastante crítica, quer dizer, eu acho que a gente trabalha bem, mas que é preciso fazer melhor. Mas também percebo que há muitas limitações para se fazer coisas muito diferentes e muito mais inovadoras. Quais limitações... Em relação ao espaço, em relação aos recursos, em relação aos formadores e em relação aos conteúdos, portanto há muitas limitações, mas eu sempre tento melhorar o que se está a fazer. Já me aconteceu, desde que eu estou aqui sozinha, portanto antes era a [nome da técnica da UEA] que coordenava as ações de formação, mas desde que eu estou aqui sozinha, desde 2007, essa formação tem sido feita por mim e já me aconteceu de ter aí um formador que eu não gostava muito do trabalho e no futuro eu tenciono não contar mais com a participação dele porque eu não gostei muito do trabalho, acho que ele fez o melhor que podia e sabia, mas eu acho que aquilo não funcionou lá muito bem com os formandos e, para evitar que eles se queixem, eu acho necessário procurar outra pessoa. Já me aconteceu isso e também já me aconteceu de fazer ajustes no programa ou de procurar salas com outros recursos, em função do trabalho que é feito, em função daquilo que me vão dizendo e eu procuro ir ajustando.

Eu gostava de fazer algo diferente e gostava de fazer coisas muito melhores, mas é preciso ter tempo e ter em conta o contexto e os recursos que existem, tanto financeiros como humanos, como materiais e é neste jogo que eu procuro avaliar as ações de formação, e numa futura ocasião fazer um bocadinho melhor, evitar alguns erros. Procuro também sempre desenhar ações de formação em função daquilo que são as exigências de quem encomenda as ações de formação, mas também em função dos públicos que aqui temos, que mantenham os mesmos princípios que a [nome da técnica da UEA] defendia. Portanto, ações de formação que sejam participadas, pelo menos, não me venham com aulas expositivas. Não gosto muito de fazer ações de formação assim, procuro sempre combinar aquilo que os colegas aqui sabem, mas sempre fazer iniciativas que sejam interessantes do ponto de vista pedagógico.

Em relação aos conteúdos, normalmente sou eu que digo aquilo que é preciso fazer e depois é necessário ajustar aquilo que os formadores são capazes de fazer. Mas eu procuro ter algum conhecimento relativamente àquilo que eles fazem, eu não vou lá observar, mas procuro

saber o que eles fazem e procuro dar palpites e, no fundo, melhorar o conteúdos e a forma como eles são abordados de modo a ter ações de formação interessantes.

“Quais são as principais contribuições da UEA para a Universidade do Minho?” Eu acho que as contribuições são no âmbito daquilo que são as áreas de intervenção da unidade, da investigação, eu acho que aqui a gente faz as coisas de outra maneira, não tenho dúvidas nenhuma e acho que se faz melhor, regra geral, com os recursos que temos, nós somos mais eficientes, não tenho dúvida nenhuma em relação a isso. Na área da formação acho que nós fazemos melhor, até porque isso é uma coisa pequena e tem muita capacidade de se ajustar e acho que a gente faz melhor, com outra orientação, com aquelas conceções de EA aplicadas à formação. Não tenho dúvidas que a gente faz melhor. Eu creio que essas são as grandes contribuições que a unidade efetivamente tem para a Universidade do Minho.

Para além dessas, esta unidade goza de um prestígio que a mim certas vezes me surpreende. Eu fico espantada com as pessoas que me aparecem aqui a dizer que esta é a melhor coisa do mundo e que ouviram falar... Eu fico espantada, e creio que isso é também um contributo importante do trabalho que é aqui feito para a imagem e o prestígio da Universidade do Minho, tanto a nível nacional como internacional. As pessoas que me aparecem aqui de fora vêm a achar que isso é uma coisa espantosa e eu às vezes penso: “Eles não sabem o que estão aqui a dizer”, isso é uma coisa muito mais pequena, com muitas limitações em termos de recurso e a gente não faz aquilo tudo, mas ao longo dos anos nós tentamos capitalizar essa imagem, essa representação de que isto é um sítio muito interessante e muito inovador e sendo isto a única entidade em Portugal que faz as coisas assim, a gente acaba por lucrar mais ainda.

Por outro lado, já desde a altura do professor [nome de um ex-Presidente da UEA], os elementos da unidade participam sempre em vários fóruns internacionais, eu por exemplo sou Vice-Presidente da Sociedade de Investigação à EA, da Sociedade Europeia de Investigação à EA, sou responsável por uma das redes que a sociedade tem, quando a professora [nome da técnica da UEA] estava cá nós integrávamos o Instituto Paulo Freire em Portugal, a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, a Associação Portuguesa de Sociologia. Portanto, íamos integrando várias entidades e participando, e isto também permite dar a conhecer a unidade e o trabalho que é feito por esta instituição. E essas são as grandes contribuições desta unidade para a Universidade do Minho.

“E como a UEA pode fundamentar novas políticas públicas para esta modalidade de educação considerando nos últimos anos Portugal presencia o crescimento constante dos

RVCC?” Agora é CNO's. Bom, a última contribuição que se fez foi em 1999, o Ministério da Educação pediu à unidade um estudo sobre a estrutura, ou modelos de estrutura que a Agência Nacional de EA, que era assim na altura que se pensava que ela ia ser designada, poderia assumir, e esse trabalho foi pedido aqui e foi na altura o professor [nome de um ex-Presidente da UEA] que fez esse trabalho com o [nome do docente] e com o [nome do docente].

Desde então a nossa contribuição para a política pública tem sido mais distanciada, mais baseada nos textos que a gente vai escrevendo e nos livros. Em 2008 a Agência Nacional para Qualificação pediu um conjunto de ações de formação dirigidas aos formadores, aos técnicos de RVVC, aos técnicos de diagnóstico e encaminhamento. Avaliadores externos e coordenadores dos CNO estiveram aqui em formação, e eu creio que foi um contributo importante porque essa gente, muitas dessas pessoas pela primeira vez ouviram falar de EA quando vieram cá, para além dos referenciais e do trabalho que tinham a fazer, essa foi a primeira vez que ouviram falar sobre a EA, as conceções, as linhas de trabalho e por ai a fora.

E creio que esse também foi um contributo grande para o desenvolvimento da educação e formação de adultos em Portugal. Portanto na atualidade além dos trabalhos que a gente vai fazendo, as publicações que se vai tendo em livros e revistas e por ai fora, as intervenções que se vai fazendo em congressos, seminário e por ai a fora. Para além disso, estas ações de formação foram pedidas em 2008 pela ANQ, e tivemos iniciativas em 2008 e no ano passado, em 2010, mas creio que acabou e que nunca mais ninguém vai nos pedir mais nada.

“E quais são os principais objetivos desafios da UEA para os próximos anos?” Olha, claramente nós estamos numa encruzilhada neste momento. Isto é constituído pela [nome da secretária da UEA] que é a secretária, por mim e pelo Presidente que também é Vice-Reitor. Isto tem problemas de recursos humanos neste momento. De instalações estamos bem, nunca estivemos tão bem na vida desde que eu vim para cá, essas são as melhores instalações em número e em qualidade que nós já tivemos, temos duas salas de formação - nós nunca tivemos, estamos bem.

Do ponto de vista financeiro, nós estamos a atravessar uma situação muito complexa, porque eu sou gente a mais para estar aqui e não fazer nada, mas também não sou suficiente para fazer seja o que for. Há aqui um paradoxo, eu vou fazendo tudo o que posso, mas confesso que é cada vez mais difícil, é cada vez mais difícil para mim, fazer projetos de formação por que a formação é sobretudo financiada pelo Fundo Social Europeu e as regras do Fundo Social Europeu são regras às quais a gente não pode de todo lidar com elas, porque isto aqui é

instituição da administração pública, muitos constrangimentos e a gente não consegue fazer isso. Fazer ações de formações pagas pelos formandos... Não sei, podemos tentar, mas não tenho certeza nenhuma de que tenhamos formandos a querer pagar porque os tempos estão difíceis. Relativamente à investigação, para eu fazer um projeto de investigação, eu tenho dificuldade por que eu sou sozinha, por que tudo aquilo que eu posso fazer é sempre uma coisinha muito pequenina, para ter aqui grandes equipas é preciso ter aqui financiamento externo.

O financiamento externo para a área da educação é uma chatice, neste momento é muito difícil para a educação conseguir ter financiamento externo, porque há poucas entidades financiadoras e quando elas existem financiam sobretudo iniciativas no âmbito da ciência, das engenharias, de coisas como a nanotecnologia, as engenharias biomédicas, coisas assim que não têm nada a ver com a educação e muito menos com aqueles setores com quem a gente gosta de trabalhar, os educadores de adultos, os adultos que não estão propriamente fora das margens, mas estão entre a margem e o interior, as organizações do terceiro setor, iniciativas de formação em contexto de trabalho que envolvam as comissões dos trabalhadores, os próprios trabalhadores... Isto está um bocadinho fora de moda, isso que a gente gosta de fazer está um bocadinho fora de moda. Portanto esse é, claramente, também um desafio.

Como é que se vai trabalhar, sobretudo, se tivermos em consideração que a universidade não olha para isso como investimento, como uma área a apostar, como uma aposta importante? Esses são os grandes desafios em termos de recursos humanos e em termos de iniciativas do que se vai fazer. Partindo do pressuposto que se vai continuar a fazer aquilo que se fez até agora com as mesmas orientações. Não sei mesmo.

O professor [nome do Presidente da UEA] tem muitas dúvidas, e acha que isto se deve integrar em algum sítio porque eu aqui sozinha... Não é possível pôr aqui mais gente, isso está fora de questão, neste momento a universidade não está para aí virada. A ideia é despedir, pôr na rua, não é estar a contratar. Portanto, uma possibilidade é integrar isso em algum sítio, o problema é onde. Por muitas razões, porque o instituto de educação trabalha de uma outra maneira, porque eu sou técnica superior e as técnicas superiores nesta universidade trabalham sobretudo em secretarias, há aqui um conjunto de dificuldades e acho que a situação é difícil, eu creio que isso nunca teve tão mal como agora.

Os desafios são imensos por que há constrangimentos internos, há constrangimentos externos, provavelmente eu própria também sou um problema porque às tantas podia fazer isto,

aquilo, mas umas coisas não quero fazer, as outras não me identifico, as outras não sei fazer. Portanto, eu própria serei um problema, devo ser um problema para isso. A situação está muito complicada neste momento...

Queres que eu diga mais alguma coisa?

Investigador: Você gostaria de dizer mais alguma coisa? Fique à vontade...

T.U.1: Não sei... Não, acho que não. Se precisares depois de mais algum esclarecimento ou de mais alguma coisa, estás à vontade.

Investigador: Eu agradeço.

T.U.1: Eu é que agradeço, é sempre bom pensar nessas coisas de uma outra forma porque acho que a gente passa muito tempo aqui e às vezes é difícil ver as coisas de uma outra maneira e, apesar de tudo, essas entrevistas permitem olhar por isto de uma outra forma.

APÊNDICE IV - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A T.U.2

(Técnica Superior da Unidade de Educação de Adultos - UEA - de 1979 a 2007)

(Entrevista realizada a 06 de Maio de 2011, em Portugal)

T.U.2: A primeira questão “como surgiu a unidade?” Surgiu nos anos 1970 a seguir ao 25 de abril. Teve a ver com a amizade e o conhecimento entre o Olof Palme, na altura o Primeiro-Ministro da Suécia e o Mário Soares, Primeiro-Ministro de Portugal. O governo sueco depois do 25 de Abril quis apoiar a jovem democracia portuguesa que estava em construção e deu apoio em três áreas: na área da EA, na área da educação especial para pessoas com dificuldades educativas e no ensino corporativo. Esse apoio foi coordenado pelo Ministério da Educação, através da Direção Geral de Educação Permanente [DGEP]. Aceitaram colaborar neste projeto, para além da DGEP a Universidade do Minho, a Universidade de Évora havendo também integrado este trabalho um departamento da Universidade do Porto, na área do ensino especial.

Como é que isso tudo foi conseguido? Foi conseguido por envio de verbas, na altura era um montante muito significativo, estamos a falar de 1976 e eram quatro mil e quinhentos contos que vinham para o Projeto de Educação de Adultos [PEA] da Universidade do Minho, era muito dinheiro e portanto o nosso Reitor na altura, o professor [nome de um ex-Reitor da Universidade do Minho] tinha todo o interesse em manter a cooperação luso-sueca e conseguir este financiamento.

Como é que se processava? Processava-se por duas formas: apoio técnico e apoio financeiro. Deu oportunidade às pessoas que aqui trabalhavam no projeto [PEA] de ir à Suécia, e lá fazerem uma pequena especialização/estágio e vinham técnicos suecos colaborar e trabalhar connosco aqui em Braga. Até eu chegar, e eu cheguei em 1979, depois de um período de seis meses na Suécia, já tinha havido duas iniciativas antes: uma primeira foi logo em 1976 que incluiu pessoas ligadas a sindicatos e pessoas consideradas muito revolucionárias na época, pertencentes a diversos partidos políticos ainda em construção o que originou guerras e lutas entre a própria equipe de trabalho. Essa primeira iniciativa do PEA foi encerrada. Depois num segundo grupo esteve uma outra equipe de trabalho também com o apoio técnico dum sueco, do professor Doutor. [nome do docente sueco]. A equipe funcionou mal, houve dificuldades,

penso que mais por parte da equipe portuguesa do que do técnico sueco, mas aproveitando que ele era sueco e não entendia algumas coisas, surgiram dificuldades e, mais uma vez, o professor [nome do docente da Universidade do Minho] interrompeu o projeto.

Quando eu vim e eu estava... O que responde um bocado a segunda questão, eu tinha frequentado aqui na Universidade do Minho um curso realizado por essa segunda equipe do PEA e era um curso de três ou quatro meses que se realizava duas vezes por semana e três horas cada vez. E fomos tendo a noção do que era a EA, o que era isto de educar os adultos algumas noções da pedagogia, etc., nesta formação vieram técnicos do estrangeiro, suecos e ingleses e depois alguns portugueses. E desse curso há aí um livro que diz: “Educação de Adultos”.

Investigador: Eu já tive a oportunidade...

T.U.2: Eu frequentei esse curso. Desse curso, por que eu trabalhava numa escola aqui na área de Braga, que era uma escola de educadores sociais e familiares eu era lá professora e coordenadora escolar. Nessa altura essa segunda equipe foi convidar pessoas para virem frequentar o curso de EA. Depois de termos frequentado o referido curso, a universidade queria que o projeto continuasse porque queria continuar a beneficiar do apoio financeiro e técnico dos suecos para esta área que entendiam ser importante. Quando nós terminamos o curso, um grupo pessoas foram convidadas para ir à Suécia, durante seis meses e aí fazer um estágio/curso. Depois de muita hesitação porque eu na altura tinha um filho com três anos e não é muito fácil largar tudo por seis meses, não é? Mas fomos três pessoas de Braga e duas de Évora. Évora ainda estava implicada e ainda estávamos todos a tentar trabalhar a questão da EA.

Fomos para a Suécia por seis meses. Primeiro, tivemos que aprender sueco durante dois meses intensivos e depois nos outros quatro meses foi estudar a pedagogia da EA e visitar todas as instituições que, eles na Suécia têm ligado à EA, com ênfase nas Escolas Superiores Populares, as Folk High School, e os Círculos de Estudos que são as duas grandes instituições de EA na Suécia. São as grandes apostas deles para a EA. Para além de muitas outras atividades. Nós visitávamos tudo o que queríamos ver e saber, levavam nos a ver tudo, tudo de acordo com os nossos interesses. Para além disso ainda tivemos um curso geral de pedagogia no final do qual fizemos um exame de quatro horas sobre métodos de investigação e de estatística. O exame incluiu catorze questões e teve a duração de quatro horas.

Depois de regressarmos a Portugal, e feito esse trabalho, trouxemos dois documentos comprovativos do curso de investigação e do restante trabalho que desenvolvemos durante estes seis meses. O Reitor de então, o Doutor [nome do Reitor da Universidade do Minho] convidou-me a mim e a outra colega, para pela terceira vez reiniciar o PEA na Universidade do Minho. E disse de forma muito clara: “É a terceira tentativa e se esta falhar eu deixo cair o projeto Luso-Sueco”.

Nesta altura era o professor [nome do docente da Universidade do Minho] (que já faleceu), Vice-Reitor que assumiu a Presidência da Unidade, e veio trabalhar connosco o Doutor [nome de um docente sueco], que era outro sueco que trabalhava em EA e com quem eu partilhei o meu gabinete. Retomamos o trabalho, já em modos diferentes, as dimensões político partidárias não estavam tão presentes. Estava a política obviamente, por que a EA é tudo menos apolítica, é muito política, mas era menos partidária e não religiosa. Foi necessário repensar outra vez o que é que se podia fazer. E digamos que foi... E daí até agora, portanto desde 1978, 1979 e até 2005 eu trabalhei aqui nesta UEA.

Portanto, começamos a fazer um levantamento do que se podia fazer, o que devíamos fazer e o que era importante fazer e começamos por uma série de cursos de sensibilização à EA, porque as pessoas não tinham nenhuma ideia do que era isso da EA, para além de acharem que era a alfabetização. Portanto, quando dizia EA, “ah, isso é para ir aprender ler e a escrever”, todas as outras dimensões eram desconhecidas para a grande maioria das pessoas... Mas genericamente na sociedade quando se dizia: “O que é a EA?” As pessoas tinham presentes, os adultos que iam fazer a quarta classe que era na altura a escolaridade obrigatória. Portanto pessoas que tinham crescido sem ir à escola e iam fazer a escola básica, a escola primária em Portugal.

Portanto, nós começamos a fazer cursos de sensibilização de EA muito genéricos, pensado por nós, estruturados por nós, com conteúdos pensados por nós. Para enfermeiros, para professores, médicos, assistentes sociais, trabalhadores sociais, gente ligada à agricultura, por quê? Porque nós entendíamos que todos estes quadros de serviços faziam muito trabalho de EA nas comunidades onde trabalhavam. Os médicos e as enfermeiras nos hospitais com os doentes. Os professores que trabalhavam muitas vezes com os pais, os educadores de infância quando tinham toda a atividade ligada com os pais. Os enfermeiros com os doentes e também com os familiares dos doentes, com os pais das crianças e tudo isso. Portanto havia um campo muito grande que nós entendíamos ser totalmente EA, mas que às pessoas não lhes passava pela cabeça que era. Que faziam EA, mas que não a sabiam fazer nem sabiam que a estavam a

fazer, e portanto, nós começamos a contactar os vários serviços de Braga e começamos a fazer ações de formação que chamávamos “cursos de sensibilização de EA, fase um”. E era um programa feito por nós, todo pensado por nós e oferecido aos diferentes serviços da cidade. Numa primeira fase, o grupo, os destinatários eram um grupo heterogéneo, portanto vinha gente da saúde, da educação, da agricultura, do trabalho social e outros, eventualmente. E portanto começamos a dizer o que era a EA e usávamos a definição de Nairobi de 1976, de EA, aquela grande definição... Para as pessoas perceberem que a EA realmente não é exclusivamente ensinar a ler e a escrever, mas que é muito mais do que isso.

E portanto, toda reciclagem, toda atualização, toda formação profissional, toda... O estudo que a pessoa faz, para além da escola, é EA e estava contida aqui... Foi abrir o horizonte das pessoas e elas perceberem que, no seu contexto profissional elas faziam EA e chegaram a esta conclusão. Agora se era educação ou ensino aí as pessoas tinham dúvidas, não é? Pois, por exemplo, os enfermeiros tinham muitas formação para ensinarem as pessoas, mas não se preocupavam com... Era muito a transmissão de conhecimentos, não sabiam que havia métodos e formas de ensinar os adultos muito mais adequadas aos adultos do que possivelmente aqueles que eles utilizavam.

Para além de abrir a perspetiva do que era a EA, havia essa perspetiva da pedagogia adequada aos adultos e daí trabalhávamos muito Paulo Freire, a “educação bancária”, “a educação problematizadora”, tudo isso era muito trabalhado com as pessoas para perceberem realmente os resultados, o caminho que se fazia e o quê que se atingia com os diferentes métodos. Isto para as pessoas começarem a mudar a sua postura quando trabalhavam com adultos, por eles mesmos e nas suas atividades profissionais. Este período ocupou por muito tempo a Unidade.

Findo esse período, e tendo esgotado a maior parte dos serviços da área do distrito de Braga, os próprios serviços começaram a solicitar outras coisas. Tinham vindo fazer esse primeiro curso, mas de pedagogia tinham tido apenas um dia e queriam aprofundar. Tinham vindo saber o que eram os Círculos de Estudos, porque nós também dávamos métodos, para além da pedagogia dávamos métodos de trabalho, queriam aprofundar. Portanto numa segunda fase que nós chamávamos de “Curso de sensibilização fase dois”, já aí era aprofundamento do primeiro curso e já eram os serviços que diziam: “Nós precisamos disso, é tudo muito interessante, mas como é que nós aprofundamos para podermos utilizar esse modelo, essa técnica, esses métodos de formação?” E então já fazíamos também um curso de uma semana,

com dias inteiros, só sobre o assunto pretendido pelo respetivo serviço. Portanto, fosse ele qual fosse, “Pedagogia de EA”, tinha normalmente a duração de trinta e seis horas; de “Dinâmica de Grupos”; “Psicologia das Relações Humanas e Dinâmica de Grupo”; “Círculos de Estudos”, um curso inteiro. Portanto já era a segunda fase, “curso de EA, fase dois” e já solicitado pelos diferentes serviços e de acordo com as suas necessidades, tentando aprofundar aqueles aspetos que as pessoas ficaram com a sensação que não sabiam muito. Isso foi a primeira parte, portanto os objetivos eram alargar os horizontes, fazer as pessoas perceberem o que era isso da EA e depois tentar que cada um no seu serviço conseguisse fazer essa educação que se pretendia da forma mais correta, mais completa, melhor.

Como disse no início, esta era a terceira tentativa, estávamos numa fase experimental e no final dos primeiros seis meses a Reitoria contratou-me já para o quadro da Universidade, passados seis meses viria a contratar a outra colega. Portanto eu fui a primeira pessoa a pertencer ao quadro da Universidade e a trabalhar exclusivamente na UEA, ou melhor, para ser mais precisa no PEA. A minha formação foi a que eu tinha feito em Braga e a especialização que eu fiz na Suécia, e depois foi a aprendizagem no dia-a-dia com os todos os grupos. Foi muito trabalho a programar e a organizar as diversas ações de formação, porque nós tentávamos que a nossa pedagogia fosse ativa, portanto tudo que nós defendíamos teoricamente que deveria ser feito pelas pessoas quando chegassem nos seus locais de trabalho, era a forma como nós trabalhávamos na formação.

Portanto, as sessões expositivas eram muito reduzidas, os suecos não deixavam que se falasse mais do que vinte minutos, porque a partir de vinte minutos os adultos não estão atentos. Isso é verdade para a maior parte das pessoas, mas sobretudo para pessoas com pouca educação intelectual e poucos estudos, e nós tínhamos sempre que pensar que aqueles profissionais que estavam na nossa frente depois iriam trabalhar no terreno com pessoas com muitas dificuldades. Nós fazíamos sobretudo formação de formadores, nós não trabalhávamos direto com as comunidades nessa fase, nós trabalhávamos com as pessoas que depois no terreno trabalhavam, e portanto tínhamos que usar sempre a perspetiva de que eles tinham que estar atentos, tinham que perceber as dificuldades das pessoas, tinham que ter uma pedagogia muito ativa, muito participada, com muito sentido crítico, que criasse um ambiente muito agradável para o grupo, para as pessoas estarem naturalmente muito bem e explorarem muito bem o que estavam a fazer.

Investigador: E como foi a resposta destes formadores ao longo do curso, essas práticas que vocês desenvolviam era algo muito estranho para eles?

T.U.2: Era, alguns vinham numa primeira fase achando que era diferente: “Vamos para a universidade estar ali uma semana, seis horas por dia”, porque era de segunda a sexta-feira. Seis vezes seis são trinta e seis horas de trabalho ativo e intensivo. Quando vinham e quando estavam, começavam a perceber... Bom, nós começávamos o primeiro dia pela apresentação e por cantar e depois começava a haver trabalhos de grupo, muitos trabalhos de grupo com eles a terem que ser porta-voz, eles a terem que... Começaram a perceber, e então, a semana passava ... as pessoas davam conta que nunca tinham feito nada parecido e que assim eles estavam dispostos para fazer muitas outras coisas. Sempre que contactamos os serviços para mandarem pessoas, tínhamos sempre gente interessada em vir. Nessa altura, estamos a falar em 1978, 1979, as pessoas quando iam à formação, fosse ela qual fosse e onde fosse, no próprio hospital para os enfermeiros e para os médicos, nas escolas... Era sempre uma pessoa que vinha fazer uma palestra, ou uma conferência, ou um painel, mas um a falar e todos a ouvir.

Chegavam aqui e nós mudávamos completamente tudo, as pessoas é que trabalhavam, e muitas vezes dávamos uma pequena informação, depois púnhamos os grupos para trabalhar, depois eles diziam, apresentavam as conclusões e nós só fazíamos as sínteses e acrescentávamos o que não tinha sido trabalhado nos grupos. Portanto, o processo era completamente inovador e ao contrário daquilo que eles tinham pensado, mas como eram pessoas com muitas experiências de trabalho, muitas vezes interessadas em fazer bem o que faziam, as pessoas mobilizavam-se e trabalhavam muito bem. Depois acabávamos cantando e acabávamos sempre com uma vontade, uma boa disposição e muito trabalho, muito dinâmico, mas num ambiente muito agradável.

Chegamos a fazer cursos em internato, normalmente num hotel lá em cima no Sameiro, entrávamos na segunda-feira e vínhamos embora na sexta-feira. E dormia-se lá, à noite fazia-se convívio, brincava-se, dançava-se, cantava-se e durante o dia as horas de trabalho eram exigentes e rigorosas, mas a pessoas gostavam. Uma vez, uma pessoa, era enfermeiro por acaso, quando perguntado, por que fazíamos avaliação, avaliação escrita e avaliação oral e auto e heteroavaliação, sempre fazíamos e tínhamos isso sempre registado, e deixávamos... Isso era trabalhar a avaliação e era mandado para o serviço que solicitou a formação e era registado para nós e arquivado. E um deles uma vez, era para aí meados de dezembro e ele disse: “Eu quero

agradecer, porque para mim o Natal foi esta semana”, tinha-se sentido tão bem, tinha estado tão bem que ele achava... Quando eu disse: “Bom, então agora bom Natal” e ele disse: “Não, não, não, para mim o Natal foi essa semana”.

Havia-se testemunhos muito interessantes, porque realmente trabalhava-se muito bem, os formadores tinham que seguir as nossas orientações... Nós impúnhamos os nossos métodos de trabalho, não deixávamos que falassem muito tempo, alguns formadores éramos nós mesmos, mas outros eram pessoas que nós convidávamos do Instituto de Educação e Psicologia ou de outros departamentos da Universidade. Portanto, para “Dinâmica de Grupo” vinha um psicólogo, para a “Pedagogia da Educação de Adultos” normalmente era eu, depois quando estava a [nome da técnica da UEA], era a [nome da técnica da UEA]... Toda a “Evolução da EA” era o professor [nome do docente da Universidade do Minho], que já agora está aposentado, ele tem vários livros publicados aqui pela UEA. Mas o [nome do docente da Universidade do Minho] tinha alguma tendência para falar muito, mas eu interrompia e propunha-lhe métodos de trabalho para ele quebrar a exposição, não ser tão longa e pôr as pessoas a trabalhar em pequenos grupos, método do cochicho, dois em dois, conforme havia muitos métodos/técnicas que nós utilizávamos.

Portanto, do ponto de vista pedagógico, nós estávamos muito avançados porque trazíamos o modelo e métodos de trabalho dos suecos e sobretudo criávamos um clima de trabalho que era muito favorável e que as pessoas gostavam muito por que sentiam-se implicadas, comprometidas, envolvidas, nada lhes era passado, mas tudo lhes era solicitado e depois levavam documentos de trabalho para ler e para trabalhar, mas a metodologia de trabalho, a metodologia utilizada, digamos que nós éramos muito coerentes com o modelo que defendíamos de como deveria ser o trabalho com os adultos em todas as circunstâncias... Portanto as pessoas saíam da formação com a vivência da pedagogia que era, para nós, a mais adequada e como deviam trabalhar.

Investigador: E internamente como que vocês avaliavam o trabalho desenvolvido nessas ações?

T.U.2: Nós avaliávamos através das avaliações mesmo. Nós fazíamos avaliação dos formandos e avaliação dos formadores. E os formandos, não era propriamente avaliar a pessoa, mas avaliar o trabalho que a pessoa realizou. E nós fomos alterando alguns formadores e alguns

conteúdos. Quando havia alguma indicação do que não estava a correr tão bem, que não se estava a atingir os objetivos que se pretendia, fomos mudando tanto os conteúdos quanto os formadores. Essa avaliação era feita sempre, sempre, havia já uns questionários, uns modelos diferentes, conforme as formações e adequados a cada circunstância, elaborado por nós e que nós no fim trabalhávamos e arquivávamos com os levantamentos com todas a percentagens de respostas, como as coisas correram. E sempre refletíamos sobre as avaliações para construir outras, outras formações, esse era um trabalho sistemático que fazíamos.

Portanto, eu acho que a primeira pergunta está respondida e está quase outra aqui no meio. Portanto, os objetivos eram esses, atingir toda a gente que nós considerávamos que eram educadores de adultos aqui na região do Minho. E as dificuldades? Eu penso sempre que nesta primeira fase as dificuldades não eram muitas, nós dinheiro tínhamos, e até oferecíamos tudo isso gratuito, os serviços não pagavam nada. E quando era em internato nós pagávamos as refeições, a estadia, tudo isso, nós tínhamos dinheiro para fazer tudo isso.

Portanto não havia muitas dificuldades numa primeira fase. A universidade dava carta-branca e carta-branca é que confiava e deixava trabalhar, e não interferiam em nada.

Investigador: E não existia nenhuma avaliação, nenhuma cobrança, nenhuma exigência da universidade para o trabalho acontecer?

T.U.2: Pois, porque estavam interessados no dinheiro que vinha. Primeiro, o dinheiro era bastante e dava para o então projeto, e para a aquisição de equipamentos e para outros materiais. Portanto, digamos que o Instituto de Educação numa primeira fase, foi também equipado com verbas do acordo luso-sueco. Portanto desse ponto de vista, e como estavam à frente pessoas que a universidade achava que fazia um bom trabalho, foram confiando, não havia problemas. Nós fazíamos sempre as avaliações, os relatórios do fim do ano para mostrar o que se tinha feito. Desse ponto de vista não houve muitas dificuldades, havia dinheiro o que é uma coisa importante, não é?

Eu penso que em relação a essa segunda questão: “Ainda se fazem sentir atualmente ou se já foram superados?” Não sei bem isto, atualmente há mais dificuldades por que há problemas de verbas e há menos gente a trabalhar aqui na UEA porque, apesar de tudo, numa primeira fase nós tínhamos dinheiro e éramos três ou quatro pessoas e agora a Unidade está um bocadinho mais esvaziada de pessoas. É a [nome da técnica da UEA], porque o Presidente

está na Reitoria e praticamente não está aqui. Nós, durante muito tempo, tínhamos uma funcionária administrativa, éramos nós as duas, havia um Presidente muito presente, sobretudo quando assumiu a Presidência o professor [nome de um ex-Presidente da UEA] que trabalhava muito connosco. Nós conforme os conteúdos da formação íamos buscar formadores, para além de nós duas, íamos buscar os outros formadores que precisávamos. O professor [nome de um docente da Universidade do Minho] trabalhou muitas vezes connosco, o Doutor [nome de um docente da Universidade do Minho] também, o professor [nome de um docente da Universidade do Minho], e até um que já faleceu, o Doutor [nome de um docente da Universidade do Minho]. Tínhamos alguns colaboradores mais regulares outros eram solicitados mais pontualmente como o Doutor [nome de um docente da Universidade do Minho] e outros. Portanto há vários professores da Universidade do Minho que trabalharam muito com a UEA.. E nós fomos ajustando dependendo dos conteúdos, da formação, por que depois começamos a já responder as propostas que nos eram solicitadas. Portanto, deixamos de oferecer os cursos e só fazíamos os cursos que nos pediam e nessa altura a organização dos cursos era feita em colaboração com os serviços, para o que queriam, com que finalidade e nós trabalhávamos os conteúdos em função das solicitações. Portanto o processo já era ao contrário, não éramos nós a oferecer, mas eles a solicitar e nós a tentarmos dar a resposta a estas solicitações, os conteúdos iam nesta linha.

Investigador: Os alunos da graduação procuravam a unidade? Tinham algum conhecimento?

T.U.2: Na altura não estamos a falar de alunos da graduação que ainda não existiam, por que os mestrados aqui nessa universidade começaram em 1989. Eu frequentei o primeiro mestrado aqui na Universidade do Minho, mestrado em Administração Escolar. Nessa altura estamos já no ano de 1989, e nesta primeira fase a qual eu me reporto não tínhamos alunos de pós-graduação.

Investigador: E de licenciatura?

T.U.2: Licenciatura sim, tivemos sempre alguns alunos de licenciatura a estagiar connosco. Várias pessoas que depois ficaram cá a trabalhar. Tivemos sempre vários estagiários,

durante diferentes anos vieram a estagiar connosco, e assistiam a tudo, e frequentavam, e acompanhavam e participavam em todas as atividades que nós realizamos. Isto sim, com licenciatura mais cedo, com as outras pós graduação mais tarde. Atualmente sim, eu penso que há aí pessoas a colaborar, mas já é depois de eu ter saído.

Portanto a primeira questão eu acho que está, não sei se há aqui mais alguma coisa que falta, mas eu acho que não. “Como é que eu fui convidada para participar?” Portanto o processo é este, eu entrei naquele curso de EA que se fez na Universidade do Minho. Fui convidada e fui para a Suécia, e depois de vir da Suécia o Reitor que tinha investido em mim, (eu tive uma bolsa do Instituto de Investigação Científica, portanto pagaram-me o meu ordenado cá) e lá eu tinha uma bolsa para estudar, não tive encargos pessoais e quando eu regresssei o Reitor pediu muito que eu começasse a trabalhar aqui.

Portanto, eu trabalhava na Escola D. Luís de Castro fiquei a trabalhar meio tempo lá e meio período aqui no PEA, ao fim de seis meses eu fiz o contrato com a Universidade, por insistência da Reitoria. Estive mais um ano a trabalhar ainda na escola, a dar algum apoio, mas já algo muito pontual e depois comecei a trabalhar aqui a tempo inteiro, já não era possível estar nos dois lados. O trabalho aqui era muito exigente, muito absorvente e eu já não podia mais estar nos dois sítios. Portanto esse foi o meu projeto profissional.

A formação foi essa, foi a que fiz aqui... Eu trabalhava numa escola que era de adultos, porque as pessoas que iam para a escola D. Luíz de Castro, onde eu era professora e coordenadora escolar, eram pessoas normalmente do meio rural com mais de dezoito anos de idade e que tinham o segundo ano de escolaridade, o correspondente ao sexto ano de escolaridade. Portanto a minha experiência já era trabalhar um bocado com adultos, por isso eu vim fazer esse curso e depois segui para a... Suécia... Aqui na Universidade de Minho este curso de quatro meses, e depois na Suécia seis meses intensivo depois na UEA ao longo de toda a formação que ajudei a preparar e desenvolvi, constituíram-se os momentos importantes da minha autoformação, todos aprendemos.

Portanto, “a Universidade do Minho ofereceu as condições necessárias e participou no financiamento das atividades?” Sim, desse ponto de vista, para irmos para lá foi a universidade que assumiu através do instituto I.N.I.C. em Lisboa. Portanto, tínhamos uma bolsa que pagava o nosso ordenado cá e lá foi a Suécia, mas realmente depois a maior parte do financiamento vem através do acordo luso-sueco. A universidade nos primeiros anos não gastava nenhum dinheiro, o dinheiro que vinha para o projeto dava para tudo.

Investigador: E a universidade naquele período incentivava ou apoiava financeiramente outros projetos que tivessem esse interesse de trabalhar com a comunidade externa?

T.U.2: Eu penso que sim, mas eram muito pontuais, possivelmente, e eram para os diferentes departamentos. A engenharia sempre teve muita tradição de trabalhar na comunidade, algumas áreas e algumas... Penso que foram trabalhando sempre, até por que houve muitas articulações às empresas e isso... E aqui na parte de educação nós éramos de facto, os que tínhamos uma capacidade maior de financiamentos e de nos organizarmos, e chegamos a uma fase em que nós fazíamos cursos gratuitos para diversos grupos. Depois o dinheiro sueco terminou, houve um tempo em que terminou essa colaboração. Tanto terminou o apoio financeiro como terminou a colaboração dos técnicos suecos cá, ficamos nós a fazer as coisas e o dinheiro não vinha, foi diminuindo até que deixou de vir. Mas depois nós tínhamos capacidade e tínhamos um bom nome no terreno e as pessoas e os serviços gostavam, e sempre que nós propúnhamos fazer algum trabalho, tínhamos pessoas a quererem vir frequentar e a vir.

Depois, no tempo do professor [nome de um ex-Presidente da UEA] fazíamos uns cursos de formação em que quem vinha fazer a formação pagava para depois podermos fazer as formações para os grupos que não tivessem as possibilidades de pagar, sei lá, animadores comunitários, gente ligada às associações... Sempre tivemos a preocupação de, quando eram as entidades a pagar e as entidades tinham muito dinheiro, nós recebíamos o dinheiro, nunca foi muito excessiva a tabela dos nossos preços, foram sempre tabelas razoáveis, mas havia dinheiro e os serviços pagavam quando queriam formação e depois fazíamos outros que eram quase gratuitos ou de pagamento meramente simbólico. O pagamento era muito limitado, não havia grandes... As pessoas não tinham... Exatamente porque podíamos fazer isso, íamos buscar dinheiro a outros lados para as nossas publicações e tudo isso era dinheiro, era auto financiamento.

Mas como tínhamos feito muito trabalho gratuito para muitos serviços, eu acho que eles também quando tiveram verbas para formação vinham solicitar ao PEA e à UEA essas formações. Também sabiam que diziam o que queriam e que aqui se faziam formações adequadas, porque a universidade tinha *know-how* e podia dar respostas interessantes, e fizemos coisas muito interessantes. Fizemos uma vez uma formação sobre Círculos de Estudos,

fizemos formações sobre métodos de investigação, etc. Tentando responder às solicitações das pessoas, encontrávamos os formadores e fazíamos a formação, e normalmente com qualidade, com rigor, com preocupações de atingir os objetivos que as pessoas nos propunham quando nos solicitavam a formação e essa foi a grande área de trabalho durante muitos anos.

“Depois do 25 de Abril algumas universidades desenvolveram projetos de EA?” Que eu conheça só foi Universidade de Évora, mas eu penso que eles não organizaram... Enquanto aqui a Universidade do Minho optou por uma unidade autónoma e independente, eles ficaram articulados, os que foram lá à Suécia e fizeram lá estágio, trabalhavam no instituto de educação e na EA e o projeto não avançou, fechou ao fim de dois anos não voltaram a fazer este trabalho. Portanto, lamentavelmente, só a Universidade do Minho manteve o PEA e depois a UEA. Contrariamente ao que acontece na maior parte dos países, nos Estados Unidos, no Canadá, nos países nórdicos, em outros países da Europa têm departamentos de EA e têm implicações e nas comunidades implicam-se no apoio às comunidades, e às associações e ao desenvolvimento comunitário. Em Portugal infelizmente só a Universidade do Minho manteve esse cariz, nenhuma outra universidade tem este departamento e estas atividades que nós desenvolvemos ao longo destes anos todos.

Investigador: Eu realizei algumas leituras nesse período pós 25 de Abril e eu lembro que o Professor Pintassilgo comenta sobre umas campanhas...

T.U.2: Maria de Lurdes Pintassilgo, do Graal de Coimbra.

Investigador: E agora? Acho que é o professor Pintassilgo.

T.U.2: É um homem?

Investigador: Agora não sei.

T.U.2: É uma mulher, Maria de Lurdes Pintassilgo, foi Primeira-Ministra. Foi Primeira-Ministra em Portugal.

Investigador: Será que é esta?

T.U.2: Que pertencia ao Graal em Coimbra e que trabalhavam com comunidades, mas que não era nenhuma entidade universitária.

Investigador: Mas é um estudo... Eu creio que seja um outro pesquisador talvez, é um estudo a respeito do período que relata...

T.U.2: No 25 de abril houve muitas atividades.

Investigador: Acho que se chamava campanhas de verão.

T.U.2: Até dos Ministérios, até das forças armadas. O MFA fez uma série de atividades em várias zonas rurais. Quer dizer, muita gente das universidades se voluntariou para ir ajudar as populações dos interiores e analfabetas. Por um lado, foi muito meritório porque teve todo o empolgação e todo o interesse dos jovens implicados e interessados, mas por outro lado era muito descontextualizado. Eram jovens, rapazes e raparigas que iam das cidades para as aldeias e que não tinham nenhum cuidado e nenhum respeito muitas vezes pelas tradições locais, pelas atitudes que tinham, pelos comportamentos...

Se por um lado foi interessante, foi um aspeto importante da nossa democracia, por outro lado, teve muitos aspetos negativos por que não respeitavam muitas vezes as tradições; as raparigas de Lisboa... E eram rapazes que iam de calções curtos e para as comunidades rurais... Esse tipo de vestuário, nessa altura não era aceite. Então, imediatamente, eles tiveram muitas rejeições. Portanto, “nós é que somos”, eles tinham uma atitude de pensar, “nós é que somos universitários da cidade e vamos ensinar os coitadinhos”. Só que os coitadinhos não pensavam isso.

Portanto, muitas vezes houve até aspetos muito pouco e muito mal conseguidos e muito rejeitados, exatamente por que não houve preparação desses grupos de jovens, que à partida iam com um espírito muito interessante para fazerem um bom trabalho, mas não foram preparados para o fazer bem. E portanto, colidiram com as tradições e com o meio cultural em que as pessoas viviam, em muitos casos, não foram todos os casos, mas em muitos casos resultou mal.

Investigador: Era isto.

T.U.2: É?

Investigador: Era isso que eu tinha dúvida...

T.U.2: Mas é isso. É natural que haja aspetos em alguns grupos que se tenham funcionado bem, talvez por que se maiores e mais sensíveis e mais respeitadores das tradições e dos costumes das comunidades, mas os que foram muito com ar de importantes e: “Vamos educar as populações rurais”, alguns foram corridos e nem sequer foram aceites nas comunidades. Dependeu de grupos muito concretos e de trabalhos muito concretos. Eles iam cheios de boa vontade, mas não tinham preparação para aquilo que iam fazer, não conheciam as pessoas, não conheciam a comunidade, não dominavam o ambiente de trabalho, portanto iam impor a sua maneira de ser e de estar e isso normalmente dá mal resultado não é? Sabe-se... [risos].

Logo depois do 25 de abril houve ali um período muito efervescente, chamado o “verão quente”, aqueles dois primeiros anos, andávamos ali a procura de pistas e de trabalho e portanto, todas as iniciativas eram bem aceites. Era preciso era fazer alguma coisa, só que não é fazer alguma coisa a qualquer custo, é fazer alguma coisa respeitando as comunidades, e os seus costumes e é um trabalho lento e progressivo, sistemático, e sobretudo que exige muita consideração e muito respeito pelas pessoas, porque senão as pessoas não aderem e, se não aderem, não se conseguem fazer nada, é terrível.

Portanto, depois há aqui: “Em 1981, passou a designar UEA” Eu penso que isto também tem a ver com a vinda do professor [nome de um ex-Presidente da UEA] para a Unidade e porque realmente não fazia sentido projeto, projeto é uma coisa em construção e estava já uma estrutura organizada, havia trabalho feito e começou-se a trabalhar depois na área de investigação. A princípio a formação foi a grande área de trabalho em várias dimensões e com vários conteúdos e evoluindo também ela nas suas formas de realização, mas depois investiu-se mais na investigação, nos projetos nas comunidades, nos estudos e nos projetos que implicavam pessoas da comunidade e pessoas da unidade, e isso aí já é fruto da presença do professor [nome de um ex-Presidente da UEA] que trabalhou muito nesta área da investigação e que desenvolveu essa segunda vertente da UEA. Portanto, já estava uma estrutura montada,

havia pessoas a trabalhar, e foi possível realizar trabalho para além da formação, sendo de relevar os projetos de investigação. Em que colaboraram muitas vezes as pessoas que tinham vindo à formação.

Por exemplo, fizemos um projeto em que se implicavam enfermeiros e foram os enfermeiros que conhecemos nas primeiras formações, havia outros que implicavam outras pessoas e eram pessoas que tinham estado a trabalhar connosco e que desenvolviam atividades nas comunidades. E nós tivemos sempre, quando solicitávamos colaboração aos serviços com quem tínhamos trabalhado, sempre tivemos muito boa aceitação e muito boa adesão, as pessoas sempre colaboraram e trabalharam connosco porque tinham uma boa impressão da unidade, da maneira como se trabalhava aqui, por que vinham cá e sabiam que vinham cá não era para brincar, era trabalhar a sério num ambiente muito agradável, muito acolhedor e muito participado, pedagogicamente ativo e crítico, com muito sentido crítico, explorando as coisas muito bem as várias dimensões, e portanto, quando depois os solicitávamos em fase posteriores para outros trabalhos, as pessoas continuavam a ter boa vontade em aderir aos nossos convites.

Investigador: E neste período ainda tinha o investimento do acordo luso-sueco?

T.U.2: Não, eu penso que já estava encerrado completamente. Ou se não, pelo menos em 1983... Em 1981, 1982 eu acho que foi o último ano que tivemos cá a presença dos suecos e o dinheiro que vinha, já a quantia era muito menor, a verba foi diminuindo, diminuindo drasticamente e a presença dos suecos deixou de estar, já éramos nós a assumir tudo.

Investigador: No caso por parte dos suecos, para a continuidade do investimento eles faziam algum pedido, seja na forma de um relatório para o acompanhamento das atividades?

T.U.2: Sim, sim. Eles estavam cá e colaboravam na elaboração dos relatórios e tinham o conhecimento de tudo, estavam a acompanhar completamente e eles próprios faziam os relatórios que tinham que enviar à Suécia. Para a aplicação do dinheiro, para o trabalho realizado, justificar tudo. A Universidade do Minho tinha que mandar relatórios periódicos com todas as informações para a Suécia.

Investigador: Quando encerra o investimento financeiro desse acordo, como que...

T.U.2: Foi a universidade que continuou. Os vencimentos, os ordenados das pessoas, que éramos as duas e a pessoa que trabalhava na secretaria, foram sempre pagos pela Universidade do Minho. E portanto, a logística, portanto as instalações, o telefone, a água, luz, a universidade sempre assumiu este encargo. Depois para as atividades é que havia verbas, começou a atribuir verbas porque entretanto constituiu-se o Conselho Cultural da Universidade do Minho que integrava cinco Unidades Culturais na altura, que era a Unidade de Arqueologia, o Arquivo Distrital, a UEA... Ainda falta duas, é que aí a minha memória começa a não... Três... Biblioteca, Arquivo, Arqueologia, a UEA e acho que eram Os Estudos Lusíadas, eram estes cinco. E o conjunto destas cinco unidades culturais, isto é uma especificidade da Universidade do Minho, constituíam o seu Conselho Cultural que publicava e ainda publica a revista Fórum. Portanto, no fim de cada ano também se tinha que se mandar para a publicação, ou duas vezes no ano, os relatórios das atividades desenvolvidas na Unidade para serem publicadas e dadas a conhecer ao público. E muitas vezes com ilustração das atividades que se desenvolviam, com as pessoas, a seguir a outras formas em que se fundamentava ilustrando com a história e com as fotografias das atividades que se desenvolviam.

Aqui por exemplo, essas notícias da UEA... [A entrevistada T.U.2 começa a folhar a revista e descrever algumas fotografias de investigadores que participaram das atividades da UEA] Aparece aqui o sueco, o [nome do docente sueco], isso é nos trinta anos da unidade foi quando fizemos trinta anos, aparece um dos técnicos suecos, aparece o professor [nome de um docente da Universidade do Minho], está aqui o professor [nome do Presidente da UEA], e aqui o professor [nome de um ex-Presidente da UEA], e aqui estou eu de costas, e aqui está o professor [nome de um docente da Universidade do Algarve], o professor [nome de um docente inglês], inglês. Apanho logo aqui as pessoas todas... E depois fizemos um painel com toda a exposição, aqui são as conferências, as pessoas que estão a assistir, aqui é um outro grupo de trabalho, eu estou ali, aqui está a [nome da técnica da UEA] e aqui está o [nome do Presidente da UEA]. Este é o grupo com quem trabalhamos muitos anos que é da ATAHCA uma associação com que fizemos este projeto “Transformar para agir” e aqui o grupo sobre o qual a [nome da técnica da UEA] fez o trabalho dela. Olha, este é outro professor importante, o [nome de um docente inglês] que é outro nome da EA. Esta jovem trabalhou aqui, estagiou aqui connosco, é a [nome de uma estagiária da UEA]. A [nome de uma estagiária da UEA] também estagiou aqui, fizeram ambas aqui, o estágio da licenciatura. Este, eu não lembro quem é... Ah, é o [nome de

um docente da Universidade do Porto], esse é o [nome de um docente da Universidade do Minho].

Muitas vezes os nossos relatórios, aqui é um conjunto de pessoas internacional e, agora já não sei alguns dos seus nomes. Portanto nós íamos dando a conhecer aquilo que andávamos a fazer, os diferentes projetos, os projeto ATAHCA este nacional, outros eram projetos internacionais. Tínhamos vários e portanto, os relatórios que mandávamos para a Reitoria e depois muitos deles eram publicados. Portanto há um trabalho que foi crescendo, que foi se desenvolvendo, que deu uma visibilidade internacional muito grande à UEA.

“As principais contribuições da UEA para a Universidade do Minho?” Eu acho que tem a originalidade de ser a única universidade portuguesa que tem um “Conselho Cultural” que integra as Unidades Culturais da Universidade do Minho. A UEA é uma unidade cultural que tem algum prestígio na universidade, mas que tem sobretudo prestígio internacional, em todos os organismos de EA em nível internacional, Europeus e não só, é mais conhecida se calhar lá fora do que em Portugal. Por esta última dimensão que tem desenvolvido muitos trabalhos e projetos internacionais.

“Projetos marcantes e ações marcantes?” Eu acho que foram muitos e muito variados, eu participei em muitos deles enquanto estive aqui ativamente e fui um elemento participante de todos. Se destacaria algum? Não sei, por que eu acho que foi sendo, crescendo e que, muito do que se fez numa fase posterior teve a ver com o que se tinha feito numa primeira fase. Sobretudo para se conseguir a adesão de pessoas que já nos conheciam e que sempre alinhavam connosco quando nós nos propúnhamos algum desafio. E eu acho que foi tudo um trabalho muito sistemático, muito rigoroso, muito concreto de cativar as pessoas e de conquistar a confiança delas para o trabalho que aqui se realizava. As pessoas quando vinham trabalhar connosco sabiam que iam trabalhar bem que iam trabalhar de forma animada, que iam trabalhar de forma rigorosa, mas agradável e portanto, aderiram sempre muito bem a todas as nossas iniciativas, daí eu não relevar nenhum projeto especial, acho que foi todo um trabalho de muitos anos que teve os seus frutos e que foi dando os seus frutos, obviamente, sofrendo variações e sofrendo atualizações e sofrendo internacionalização, não é? Começou a crescer sobretudo com o contributo muito importante do professor Doutor [nome de um ex-Presidente da UEA] e da Doutora [nome da técnica da UEA] que realmente são duas pessoas muito boas e com o domínio do inglês muito fluente, o que realmente deu muito prestígio e muita visibilidade à UEA no estrangeiro.

Fizemos muitos trabalhos e quando vinham os estrangeiros cá, porque muitas reuniões eram em Portugal, também sabiam que na UEA também eram muito bem recebidos e as coisas eram feitas com muito cuidado, até ao pormenor. Nós tínhamos cuidados nas coisas mais ínfimas. Por exemplo, quando íamos lá fora principalmente nos primeiros anos, a curiosidade era por causa da revolução de 1974 e nós cantávamos as músicas da revolução, o Grândola Vila Morena, muitas canções que na altura eram altamente revolucionárias e que foram a senha para a revolução e nós cantávamos essas canções e isso toda gente logo gostava, alguns já sabiam a melodia e depois muitas vezes dávamos ao trabalho de traduzir para as pessoas perceberem o que queria dizer a canção e tudo isso. Firmamos sempre umas parcerias internacionais interessantes de trabalho onde demos bons contributos também. E com isso fomos sendo cada vez mais conhecidos, e por isso, o professor [nome de um ex-Presidente da UEA] foi e é muitas vezes convidado para dar aulas no estrangeiro em várias universidades. A [nome da técnica da UEA] atualmente é Vice-Presidente da ESREA, que é um organismo internacional de EA. Pronto, e são dois nomes muito conhecidos internacionalmente e muito conceituados.

“Quais são as possibilidades e limitações da UEA considerando que esta é uma iniciativa universitária”. Pois, tem muitas limitações e continua a ter, possibilidades também têm tido, por atrevimento e por audácia, porque atualmente como sabe as verbas são muito limitadas, mas os vencimentos e tudo isso está assegurado, e o funcionamento... Mas tem havido alguns cortes financeiros, o que dificulta algumas atividades, mas eu penso que mesmo assim, dada a imaginação e capacidade de trabalho que se tem superado a maior parte das dificuldades. Tem havido uma tentativa de superação das dificuldades financeiras encontrando outros mecanismos e outras maneiras de trabalhar, mas o trabalho continua a ser importante e interessante, é a ideia que eu tenho.

Autonomia sempre tivemos e fomos sempre funcionando um bocadinho nas margens de dentro, não é? Como se diz muitas vezes, quer dizer, porque era uma unidade cultural não estava sujeita às regras de outros departamentos, dos institutos. Portanto na U.E.A. havia mais possibilidade/agilidade de financiamento, nós podíamos mudar as verbas de uma rubrica para outra. Tinha de ser sempre tudo fundamentado, mas de facto tínhamos maior autonomia e maior capacidade de decisão por que não tínhamos regras tão rígidas. Porque a própria estrutura e organização era uma estrutura mais leve, não é? Tinha o Presidente, duas técnicas superiores e uma administrativa... E portanto, desse ponto de vista era muito ágil e depois nós conseguíamos fazer as coisas. É difícil, é diferente quando há um departamento que tem que

pedir autorização, tem que isso, tem que aquilo. Tem regras, até regras académicas muito mais rigorosas. Nós isso não tínhamos, e mesmo aqui nós para trabalharmos cá só precisávamos ter a licenciatura mas nós fizemos ambas o mestrado, e depois a [nome da técnica da UEA] fez o doutoramento. Nós fomos fazendo a nossa formação para estarmos, para irmos acompanhando a evolução da universidade, mesmo não nos sendo exigido, não era necessário, não era uma imposição.

Portanto, digamos que como tínhamos bastante autonomia institucional foi possível seguir realizando todas as atividades que nos foram sendo solicitadas, nunca tivemos assim um constrangimento maior.

“Quais os motivos que levaram a UEA a ser a única iniciativa universitária portuguesa?”
Eu isso não sei dizer bem, eu sei que de Évora, o que eu entendi foi que como as pessoas não organizaram um departamento autónomo, estavam num lado e noutra e isso foi incomportável. Não sei se foi por que também tivemos sorte de ter cá os suecos a trabalhar mais sistematicamente e de estarmos mais disponíveis para um trabalho de extensão comunitária, não sei, trabalhar com as comunidades... O caso é que de facto, lamentavelmente, a UEA é a única estrutura de EA que existe nas universidades portuguesas e eu lamento isso profundamente, porque eu penso que essa unidade multiplicada pelas universidades todas que há no país que poderia fazer muito mais trabalho.

Investigador: Você comentou até sobre existir departamentos de EA em outros países. No Brasil eu também percebo essa dificuldade de que lá... Digamos nessa estrutura formal dentro da universidade tem alguns projetos, agora eles têm conseguido até uma atenção maior tanto de investimento quanto de *status*, mas ainda assim é muito difícil. O que seria assim que você pensa a respeito, do porquê desse desinteresse de certa forma, ou uma falta de investimento, principalmente em países que têm um desenvolvimento não tão próximo desses países que já foram comentados que tem esse tipo de departamento, já tem uma postura...

T.U.2: Eu penso que por um lado, nós temos muitos preconceitos e a EA é, para muita gente, uma educação menor, de segunda categoria e eu acho que tem muito a ver com isso, quer dizer, eu noto é que nos países mais desenvolvidos onde se gasta mais com a EA, contrariamente àquilo que deveria ser, não é? Nós entendemos, numa leitura linear, nós entendemos que quanto mais... Ou, quanto menos EA um país tem, mas deve investir nela e

não é o que acontece. Em Portugal nós ainda temos níveis de literacia elevados e estamos longe de ter atingido um nível desejável para um país europeu, não é? Em contrapartida, os países nórdicos que são os que eu conheço melhor, fazem e continuam a fazer grandes investimentos em EA e são países que têm muito bom nível de educação. Só que lá entende-se e, corretamente na minha perspetiva, que a educação não se faz de uma vez por todas para a vida, está muito longe o tempo em que uma pessoa fazia uma formação e estava preparada para exercer a sua atividade toda vida.

Atualmente a pessoa precisa de fazer reciclagem, precisa fazer atualização, tem que continuar a estudar porque tem noção de que aquilo que aprendeu no tempo em que frequentou a escola, mesmo que tenha sido até o fim da universidade, não é suficiente, senão vai ficando desatualizada, vai ficando para trás... E portanto, eu acho que mesmo cá as escolas, por exemplo, as escolas têm formação diurna e tem formação noturna e eu fiz um estudo sobre a formação noturna, e são os professores que não querem os horários do dia que vão para noite, são pessoas que muitas vezes têm conflitos com a gestão da escola e vão para a noite para não ter que os aturar, são pessoas que têm problemas pessoais e familiares e portanto querem uma coisa que lhes dê menos trabalho, pensando que educar adultos é uma coisa menor. É isso. Inconscientemente na cabeça das pessoas, isso se mantém, o que eu acho lamentável. Todos os cidadãos deviam ter os mesmos direitos. Os que tiveram possibilidades de frequentar a Escola, ótimo, precisam continuar a estudar, mas, os que não tiveram essa oportunidade têm que ser muito mais apoiados. Eu não vejo governo nenhum preocupado com tal facto, por que isso não deve dar muitos votos, não é? Nenhum interesse nesta questão e portanto continua a ser nos países em vias de desenvolvimento e nos subdesenvolvidos, o parente pobre da educação, a EA e, por isso mesmo, onde menos se investe.

E as próprias universidades nessa leitura acanhada acham que é uma coisa que não tem a ver com elas, que eles têm é que formar quadros, gente muito especial para a educação e... E eu penso que é preciso tudo, que estes departamentos são muito importante como outros quaisquer, tem o mesmo valor e a mesma dignidade, e o mesmo rigor e a mesma exigência e o mesmo tipo de trabalho. Terão é que ter pessoas que gostem desse género de trabalho e trabalhar com grupos mais desfavorecidos, aí são esses que precisam especialmente da nossa atenção. Não sei se é isso, esta é a minha leitura, pode não ser esta a real não é?

Nos países mais igualitários, no caso da Suécia, onde vivi seis meses, portanto conheço benzinho, de facto eles investem imenso na EA, mesmo para pessoas que têm cursos

superiores, têm tudo, mas por exemplo imagine, eles dão-se ao luxo de: uma pessoa que vive na Suécia e quer passar quinze dias, quer passar uns dias ao Brasil, e eles programam tudo com tempo. Então, no ano anterior eles fazem Círculos de Estudos de brasileiro para chegarem lá e saberem falar. São para pessoas que podem ter um doutoramento ou outra coisa qualquer, mas que nunca aprendeu a falar brasileiro. Um ano antes, ou dois antes, frequentam círculos de estudos, se não há, pode-se solicitar e organizar um bastando para tal que haja um pequeno grupo que queira e estudar brasileiro.

E depois chegam ao Brasil e pelo menos aquelas expressões elementares para se mostrarem, pedirem coisas e agradecerem e eles sabem e dão - se ao luxo de fazer assim. E quem diz isso, por exemplo, o Governo Sueco, quando lá estive, estava sim ou não às instalações das bases de energia nuclear, das centrais de energia nuclear e o governo tinha prometido que não faria. Organizaram-se Círculos de Estudo para informar as pessoas sobre este assunto para então poderem responder com conhecimento e votar no Referendo. E, caiu o governo por causa disso. Nesse ano foram feitos *n* círculos de estudos em toda a Suécia para as pessoas irem estudar, aprofundar as questões ligadas ao nuclear para poderem votar sim ou não, subsidiados pelo Estado. Só não subsidiam círculos de estudos para questões de ordem política ou religiosa. As entidades políticas ou religiosas organizam os seus Círculos, mas quando são coisas de interesse nacional são subsidiadas pelo Estado e as pessoas vão gratuitamente, ou com pagamentos simbólicos, esclarecer sobre um assunto que depois, sobre o qual tem que se manifestar. E isto é EA no seu melhor, não é?

Na Suécia por exemplo, quando recebem uma pessoa ou populações imigrantes, tanto de ditaduras de direita quanto de esquerda, a primeira coisa que fazem é a alfabetização da língua na mãe, por que alguns chegam lá sem saber ler ou escrever ou contar na sua própria língua, mas sejam árabes ou sejam o do país que for, e a seguir a alfabetização ao sueco para ficarem minimamente a saber como funciona aquele país. Eu lembro-me quando cheguei lá e tive que aprender o sueco, a primeira coisa que eu fazia, depois da primeira aula, se eu chegasse à rua eu sabia dizer o quê que eu era, de onde eu vinha e onde eu estava a viver, que era a coisa mais útil se eu me perdesse naquele primeiro dia de estadia na Suécia.

Não era: “Meu nome é...” Não, era: “Eu estou aqui, moro em tal sítio”, e sabia dizer tudo direitinho. Portanto, coisas funcionais, práticas e para o dia-a-dia das pessoas e portanto, não ensinam palermices, ensinam as coisas úteis que as pessoas precisam. Porque para aprender uma língua pode ser por muitos caminhos, e o caminho prático e útil... Por exemplo,

outra coisa é com os adultos não é? Não vale a pena ensinar para os adultos coisa que não servem nada, ninguém quer perder tempo a aprender coisas que não servem para nada. As atividades que se desenvolvem para os adultos têm que ter utilidades no seu dia-a-dia, senão... Então, pessoas mais simples com menos escolaridade e com muitas necessidades básicas por satisfazer estão lá interessadas em perder tempo com coisas que não lhes dizem nada? Não estão. Tem que ser mobilizadas através de formações que tenham validade no seu dia-a-dia. Seu Paulo [...], não valia a pena ele ensinar a ave tem uma asa, não é? E não sei o quê, por que isso não é nada não é? [...] coisas úteis. Portanto essa dimensão, essa noção [...], é sempre muito importante. Para alguns não é, para alguns não é...

Então essa penúltima não sei, agora a última: “Institucionalmente, as ações de interação comunitária, tais como desenvolve a UEA, recebem o mesmo *status* e o mesmo investimento que os projetos voltados exclusivamente para a pesquisa?” Nós aqui na unidade, eu acho que sim, eu acho que eu posso dizer que sim, nós nunca fizemos, pelo menos na minha cabeça isso nunca esteve, a fazer hierarquias das atividades. Tudo que se fazia tinha que se fazer bem feito e com a mesma dignidade e numa primeira fase fez-se mais sentido fazer formação e numa segunda fase, se calhar, continuou a fazer algum sentido fazer alguma formação, mas depois já havia muitas entidades formadoras e portanto, a nossa atividade formadora foi reduzida e fazia mais sentido, passar à investigação. Uma questão decrescendo em preocupações e em necessidade, mas eu não hierarquizo uma coisa e outra. Para mim são atividades igualmente importantes.

Investigador: Mas analisando a Reitoria e a universidade, é possível perceber que eles incentivam mais a pesquisa do que as ações que...

T.U.2: Não, não incentivam nada e deixam correr, e o Presidente é que faz... Eu penso que a Reitoria não se preocupa muito com isso sabe? Há ali um grupo de pessoas que trabalham e deixam trabalhar. Penso que sim, que na cabeça de toda a gente a UEA apesar de tudo é uma coisa menor, hierarquicamente.

Investigador: Sim, até neste ponto, quando eu pude entrevistar a [nome da técnica da UEA], ela comentou exatamente algo nesta linha, neste raciocínio. E você imagina como alguma alternativa, ou alguma forma de reverter isso dado o contexto atual que liga hoje a EA muitas

vezes próxima, mais destinadas aos CNOs, aos Cursos EFA. Existiriam algumas alternativas para a unidade continuar a desenvolver o seu trabalho nessas perspectivas iniciais delas, nos seus objetivos?

T.U.2: Sabe, eu não sei, nós sempre fomos muito livres, fizemos as pesquisas que quisemos e usávamos a metodologia que queríamos, muito críticos e sempre criticamos muito os modelos vindos do Ministério da Educação, que eram muito formatados e muito de acordo com uma pedagogia com a qual, muitas vezes, não concordamos. Muito mais preocupado com o quantitativo, com os números e com os resultados do que com os processos e a educação. O que interessa é tantos entraram e tantos saíram, bem-sucedidos... “Cinco mil? Formados e não sei o quê”. Isto é um bocadinho incompatível com a qualidade, com o rigor, com o acompanhamento sistemático das pessoas, com o desenvolvimento de uma atitude crítica, com uma educação para cidadania. São coisas um bocado incompatíveis.

Estamos com os processos, muito rígidos, muito estruturados, muito formatados, muito à espera de resultados, não é? Para avaliar, essas formas de trabalho não respeitam ritmos das pessoas, não respeitam outros tipos de aprendizagem, outras funções da educação. Não respeitam nada, quer dizer, interessa é entraram tantos, saíram tantos, foram bem-sucedidos, depois o resto... Isto é terrível, mas isto é, as estatísticas são assim que funcionam, os Cursos EFA e os RVCC's têm muitos erros, são muitos formatados e haverá equipas que os trabalham bem e haverá equipas que os trabalham mal, que tentam dar respostas aos objetivos que o governo propõe, tantos alfabetizados, tantos que fizeram o nono ano e não estão preocupados com o desenvolvimento do cidadão, com educação para cidadania, com a criação de pessoas responsáveis e críticas, e participativas. Não, o que interessa é... Aquela regularidade, normalidade, aquela formatação igual para todos e está tudo bem. E o governo está contente com o que tem feito com os centros de RVCC e com os Cursos EFA. Nalguns é normal que funcionem bem, outros tenho muitas dúvidas, tenho muitas dúvidas.

Investigador: As dúvidas seriam quanto a quê exatamente?

T.U.2: A qualidade do trabalho, a pedagogia ativa e se realmente estamos a melhorar o sentido crítico e a participação, o sentido cívico e a participação das pessoas. Se estamos a criar cidadãos cada vez mais conscientes, mais responsáveis e mais livres, ou se não, se estamos

cada vez mais a criar cidadãos cada vez mais acomodados, mais subservientes e mais amorfos em relação à vida e à sociedade.

Investigador: Teria mais alguma coisa que você gostava de comentar?

T.U.2: Não sei... Olha ali os projetos, estou a vê-los por aí [o entrevistado T.U.2 começa apontar para os diferentes quadros relativos aos trabalhos da UEA que encontram-se nas paredes da sala de formação da UEA], esse aí é um, esse aí é outro...

Não sei, eu acho que a EA não tem em Portugal e se calhar, em muitos países do mundo e no Brasil, o Estatuto e a dignidade que tem que ter. Por um lado, porque é importante ser feito, e sobretudo quando se fala em alfabetização e eu penso que está muito longe de ter a dignidade e o Estatuto que merece na educação.

Isso depende da posição política de cada um de nós, não é? Se nós entendermos que a sociedade deve ser de alguns e os outros que se arranjam, obviamente que não nos interessa. Mas, se nós acharmos que toda a gente tem os mesmos direitos ou que pelo menos à partida deveria ter e se tem criado as condições para que o tenham, nós temos outra maneira de pensar. Por isso a EA é altamente política, pensa no cidadão no seu bem-estar e daí os países mais avançados estarem mais preocupados, porque eles são muito mais igualitários. As diferenças sociais não são tão assimétricas.

Eu li há tempos sobre a Suécia que é um país muito fraterno, não é possível haver gente nos desníveis sociais e económicos que há na maior parte de outros países, como há no nosso e que se está a acentuar. Eles têm a preocupação de que toda a gente tem que ter as suas necessidades básicas resolvidas para poder preocupar-se com o resto. Portanto a EA nestes países têm a mesma dignidade que qualquer outra educação, porque eles percebem que é sempre muito importante, por que são sociedades mais justas e mais igualitárias. Não é a igualdade pela igualdade, mas é a diferenciação que não tem um leque salarial tão diferenciado. Portanto, toda a gente tem os mínimos e daí para frente há variações, mas não são variações escandalosas, não é? Gente que não tem nada e gente que não tem tudo.

Porque, exatamente, eles investem muito nestas ações que são [...] as diferenças com que as pessoas à partida chegam aos sítios, vão tentando... As pessoas têm sempre condições de a todo o momento entrarem no sistema escolar e melhorarem as suas competências, as suas aptidões e os seus níveis de escolaridade em todas as épocas da vida. Portanto, todo o sistema

está montado para ser assim, e aqui não, aqui é muito complicado. Já temos muitas, já se abriram muitas perspectivas, tantos exames *ad-doc*, *etc...* Uma série de áreas em que as coisas mudaram um bocado, mas ainda não está como deveria ser, ainda há muitas barreiras e muitos constrangimentos.

Investigador: Numa análise do contexto português, se permite ter alguma perspectiva melhor ou ainda não?

T.U.2: Eu ainda tenho as minhas dúvidas. Se formos apostar na ideias neoliberais eu acho que é para pior. Eu ainda acredito no Estado social de direito, na doutrina social da Igreja e na maior justiça e na maior igualdade para todas as pessoas. Há níveis abaixo dos quais nós não podemos estar satisfeitos, mesmo que haja só poucas pessoas abaixo deste nível, toda gente deve ter o mínimo para viver e sobreviver com dignidade e enquanto isso acontecer eu não estou contente. E em Portugal ainda estamos longe de ter atingido este nível. Isto é o que eu penso.

Não fico feliz por que eu estou bem ou por que estamos mais ou menos bem, a classe média está relativamente bem, mas isto não me satisfaz em nenhum momento, sabendo que há gente que está muito mal ainda e que não tem acesso à escolaridade mínima, não tem condições de viver em dignidade, não tem uma atitude participativa na sua sociedade, não interferem na vida da sua comunidade, isso faz muita [...] Passados os trinta e seis anos do " 25 de Abril", que os progressos num país tão pequeno... Eu percebo o Brasil que é uma imensidão, é mais complicado. Aqui é um país pequeno não é? Parecia-se que se podia, se estava tudo num cantinho, mesmo assim ainda estamos muito longe de ter atingido um nível de vida desejável para muitas pessoas, e a EA está ainda muito longe de ser acessível a toda gente Ainda temos baixos níveis de escolaridade, sobretudo nos mais idosos, em zonas geográficas mais atrasadas e em determinados grupos. Ainda temos níveis de escolaridade um bocadinho alarmantes em alguns casos, nas mulheres, nos idosos e nos meios rurais mais afastados, geograficamente menos centrais temos casos ainda muito complicados.

O resto, mesmo esses Cursos EFA vão dando alguma visibilidade à formação e vão fazendo e dando alguma equivalência à escolaridade, mas eu não sei se depois as pessoas nas suas atividades profissionais conseguem ter uma atitude, e primeiro se arranjam um emprego e depois se conseguem vencer os obstáculos que a própria sociedade e o trabalho lhes põem. Não sei se é suficiente essa afirmação e se está a ser feita nos melhores termos, nos melhores modos, não sei, tenho lá as minhas dúvidas.