

O papel da escola no processo de Inserção

1. Introdução

Na presente comunicação procura-se analisar o papel do Ensino Recorrente, no âmbito da política social do Rendimento Mínimo Garantido (RMG), no concelho de Vila Real e identificar as potencialidades do mesmo, face aos seus objectivos de inserção social.

Perceber de que forma e até onde é que a instituição escolar responde, num outro tempo e num outro contexto, às necessidades dos adultos que “obrigatoriamente” a frequentam, como condição necessária para serem e/ou por serem beneficiários do RMG foi o móbil desta pesquisa.

O contexto do estudo¹ foi eminentemente rural, sendo a população observada constituída por um grupo específico de cidadãos, insucessos ou desertores do sistema escolar regular, e que, por imposição da Medida Social em causa, retornaram aos bancos da escola, no pressuposto da recuperação de oportunidades perdidas.

Poder-se-á afirmar que o analfabetismo e a pobreza são duas faces da mesma moeda. A problemática da pobreza, suas causas e consequências assumem, nos nossos dias, uma acuidade renovada. São inúmeras as dimensões que, de forma implícita ou explícita, compõem e concorrem nesta realidade – a pobreza, a qual, no dizer de Lewis (1970:9), *no es bella en ninguna parte*.

A metodologia utilizada foi a da recolha directa de informação, através da técnica de entrevista.

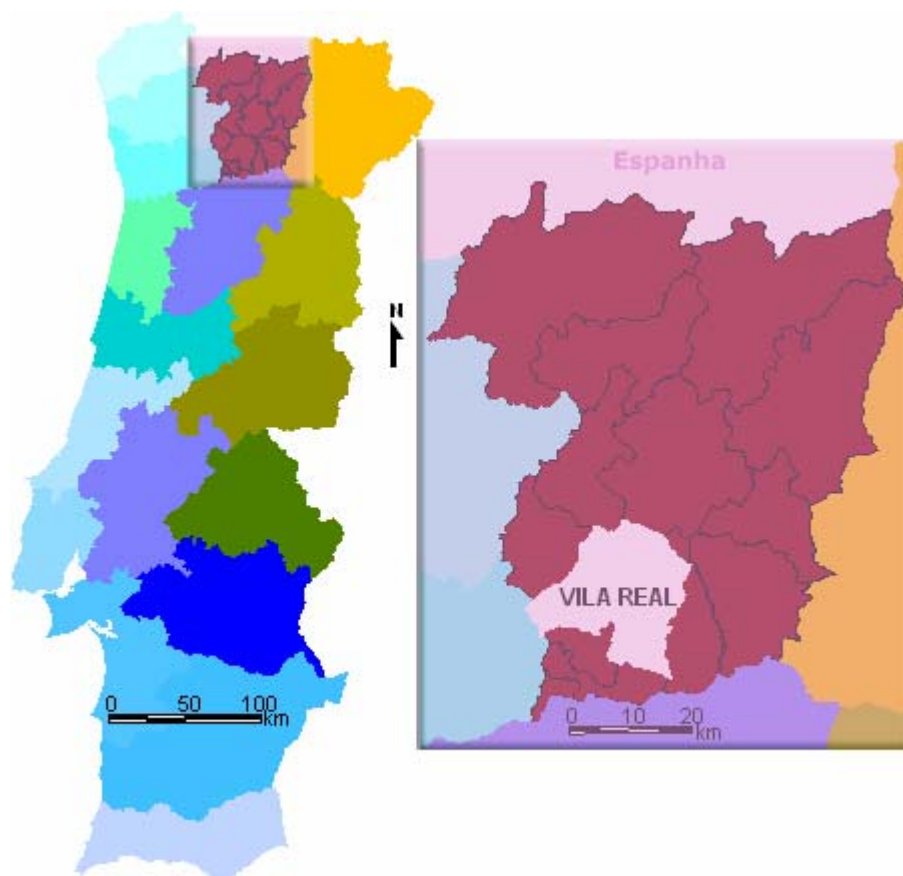
As histórias contadas na primeira pessoa, a moldagem e aplicação dos conteúdos, através de detalhes e de exemplos recheados de palavras e expressões contextualizadas são a grande riqueza dos dados empíricos recolhidos. As respostas obtidas foram, em alguns aspectos, muito para além das questões colocadas, como que a revelar a necessidade de desfiar e enfatizar percursos de vida atribulados, estilhaçados, sofridos, por vezes raiando mesmo a fronteira do inacreditável. Por isso é que, com frequência, nas narrativas produzidas, emergiam expressões como “a minha vida dava um romance” ou “nem aos bichos do monte”, através das quais passava não apenas o reforço do sentido vincadamente adverso do que se viveu (vive) mas também, a credibilização da matéria narrada.

O estudo incluiu, ainda, a observação directa do contexto da sala de aula e a consulta de normativos que enformam os diferentes sub-sistemas escolares, os registos diários dos alunos, planos curriculares, documentos de planificação e avaliação foram também objecto de análise.

¹ Dissertação de Mestrado “*Vir de Grande à Escola Para Quê? A Escola no Contexto do Rendimento Mínimo Garantido*” (UTAD, 2003).

2. Enquadramento Territorial do Estudo

Porque qualquer estudo que se pretenda levar a cabo só poderá ser entendido se enquadrado territorial e temporalmente, importa traçar o cenário a que o mesmo se reporta, procedendo, para tanto, a uma breve caracterização do concelho de Vila Real.



Mapa 1 - Localização do concelho de Vila Real no contexto nacional

Graças a algumas estruturas existentes, nomeadamente o Itinerário Principal Quatro (IP4), a UTAD e a criação de novas áreas de serviços, o concelho tem captado população, apresentando um registo positivo do crescimento natural. A esta tendência positiva, não é de todo estranho o facto de a sede de concelho ser simultaneamente a capital do distrito e um dos principais centros urbanos da região Norte e do contexto regional envolvente.

Rodeado por um vazio urbano, destaca-se essencialmente dos concelhos limítrofes pela centralidade universitária e concentração de um conjunto de serviços públicos.

A agricultura continua a ter um peso significativo em termos de ocupação de mão-de-obra. A vinha, nas terras durienses, é a principal fonte de receitas no sector e a sua ocupação representa uma fatia importante na superfície agrícola útil do concelho.

A área de construção civil e obras públicas conhece também grande expansão. A construção de obras públicas, redes viárias e infra-estruturas, bem como alguns programas financiados pela União Europeia (UE) têm dado grande incremento ao sector, nos últimos anos.

Segundo dados publicados pelo INE (2001), o concelho de Vila Real apresenta um índice do poder de compra *per capita* abaixo da média nacional, situando-se nos 84,2, por referência ao valor 100, identificado como valor correspondente ao índice nacional. Não obstante este diferencial, verifica-se um considerável recurso ao crédito para fazer face, entre outros, à aquisição de habitação e automóvel. Este volume de endividamento, segundo as estatísticas disponíveis, atingia em 1999, mais de 62 milhões de euros.

Em termos de expansão da educação pré-escolar, o concelho de Vila Real conta com 43 estabelecimentos, pertencendo 7 ao sector privado. Apesar da rede pública apresentar um número significativo de equipamentos, neste nível de educação existem ainda lacunas a preencher em termos de universalização de oferta. As crianças que não conseguem aceder à educação pré-escolar da rede pública (por inexistência de estruturas de apoio) e à rede privada (por indisponibilidades várias) são, regra geral, oriundas de meios sociais mais desfavorecidos, encontrando-se, por isso, inquestionavelmente em desvantagem quando ingressam na escolaridade obrigatória. Eventualmente, aqui se começam a esboçar algumas das sinuosidades do seu percurso escolar.

Ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), funcionam 92 estabelecimentos de ensino. As baixas taxas de natalidade vêm tendo repercussões profundas na rede escolar. Muitas escolas do 1º CEB já encerraram e muitas continuam em funcionamento com um número muito reduzido de alunos. O futuro de muitas aldeias sofre por isso mais um rude golpe, sendo que a escola constituía, em muitas delas, o único pólo de animação. O envelhecimento da população e o alto índice de repulsão são dois dos factores mais determinantes do baixo nível educacional que a região regista.

3. A Pobreza no Meio Rural

Falar de pobreza é evocar o subdesenvolvimento a que o país, no geral, esteve votado durante décadas, ao qual se associam múltiplas debilidades estruturais. É, sobretudo, evocar os modelos de desenvolvimento que têm sido adoptados e que têm, directa e indirectamente induzido e acentuado desigualdades flagrantes no processo de criação e distribuição de riqueza, quer entre grupos sociais, quer entre regiões. Daí que tomemos como argumento, o enunciado

por Schumacher, citado por Pereira *et al.* (1999:144-145), aonde se afirma que *enquanto o esforço de desenvolvimento se concentrar principalmente nas grandes cidades, onde é mais fácil instalar novas indústrias, arranjar os quadros de pessoal e encontrar o financiamento e o mercado que as mantenham a funcionar, a concorrência dessas indústrias irá desorganizar e destruir ainda mais a produção não-agrícola no resto do país, irá aumentar o desemprego fora das cidades e acelerar a migração das pessoas necessitadas para as cidades que não conseguem absorvê-las.*

A pobreza e a exclusão social vêm, desde há uns anos, a assumir uma dimensão preocupante. No entanto, estes fenómenos tendem a ser considerados fenómenos essencialmente urbanos. Por se encontrar mais dispersa ou mesmo escondida, a pobreza e a exclusão social no meio rural são relativamente mais desconhecidas e menos estudadas, assumindo, porém, contornos de grande especificidade. Por efeitos das solidariedades informais, baseadas em relações familiares e de vizinhança, as consequências da pobreza nos meios rurais tendem a aparecer como menos gravosas, o que lhes reduz a visibilidade social, muito especialmente, a mediática. Os modos de vida, já de si mais “afeitos” à austeridade e às carências materiais, a solidariedade de vizinhança e de parentesco, a relativamente maior homogeneidade aparente do tecido social rural, são alguns dos factores que têm contribuído para retirar visibilidade à pobreza e para atenuar as tensões que eventualmente ela poderia provocar. Só assim se poderá, em parte, justificar o extenso conformismo que, mesmo nos períodos mais difíceis, os pobres rurais revelam.

As mutações do meio rural e as reestruturações difíceis da agricultura forçaram muitos agricultores a abandonar as suas terras, indo à procura de novas oportunidades, noutros espaços. Ao mesmo tempo que perderam a sua actividade, perderam igualmente a sua identidade e as suas relações sociais originais. Obrigados a procurar nova actividade e com baixa escolarização, enquanto solicitantes de emprego, enfrentam cada vez maiores desafios de integração na sociedade aonde buscam acolhimento. Não raras vezes, face ao malogro das suas expectativas, retornam após um despedimento ou depois de um período de desemprego prolongado e, de novo, são forçados a tentar a vida noutras paragens.

A procura de alternativas de vida no exterior leva à desertificação e esta conduz, não raramente, ao encerramento de escolas. Assegurar o ensino básico às poucas crianças que restam nestes meios torna-se, por isso, mais difícil. Quando se encerra a estação de caminho-de-ferro ou os correios reforça-se o sentimento de isolamento. A fraca densidade populacional também tem impactos em termos de opções políticas. Como o peso eleitoral é reduzido e o poder reivindicativo das populações enfraquece, verifica-se um maior investimento nas zonas mais populosas e um esvaziamento progressivo dos meios demograficamente mais débeis.

Todos estes factores contribuem para a agonia lenta das aldeias ou dos lugares. Neste caso, a exclusão pode, com propriedade, aplicar-se, não só, às pessoas e às famílias mas também

ao território (aldeias...). De “naturalmente” isoladas ou de “naturalmente” desertificadas, os responsáveis políticos elegem-nas como *zonas protegidas*. Depois de tudo fazerem para as desvitalizar, elegem-nas como espaço vital de desenvolvimento da sociedade.

Para contrariar as tendências negativas registadas, as políticas sociais a implementar têm forçosamente de passar pela revitalização e desenvolvimento das zonas rurais, inserindo-se numa concepção alargada de desenvolvimento sustentável. Este só é possível quando todas as vertentes, a económica, a social e a ambiental se interpenetram e articulam de forma solidária e subsidiária. Reside nesta mudança a esperança de superação de algumas das mais notórias marcas da injustiça social. Para isso, como tão eloquentemente Amaro (1990:459) o afirma, (...), *precisamos de actores e não de figurantes...*

4. Beneficiários do RMG - Itinerários Escolares e Retorno à Escola

Falar duma escola de segunda oportunidade é, por inerência, falar de insucesso ou abandono escolar precoce. É, na maioria dos casos, falar dos que deixaram a escola para ir trabalhar e *trabalhar como gente grande*. Importa perceber o que esteve na origem deste abandono/insucesso, como é que os que hoje retornam à escola vêem a escola que frequentaram ontem e de que forma estão a encarar este retorno ou se alguma vez sonharam voltar aos livros.

O grupo estudado abrangeu indivíduos que iniciaram (ou deveriam iniciar) a sua escolaridade entre as décadas de quarenta a noventa.

Dos 23 indivíduos que estavam inscritos no 1º ciclo, quatro fizeram-no pela primeira vez nas suas vidas. Na altura própria, dois deles não foram à escola, por serem portadores de deficiência física, um porque a escola ficava longe e um outro porque um dos ascendentes era deficiente e portanto não tinha discernimento para se preocupar com a escolarização dos filhos. Para os restantes 19, a sua primeira passagem pelos bancos da escola, em termos de resultados, encontra-se resumida no quadro seguinte:

Quadro 1 - Habilitações de Ingresso

Frequentaram a 4ª classe	Completaram a 3ª classe	Ficaram retidos na 1ª classe	Abandonaram a escola	Total
1	1	16	1	19

Fonte: Dados recolhidos directamente.

No quadro, regista-se apenas um abandono, mas não deixa de ser inquietante por se tratar precisamente do mais jovem aluno desta amostra, para quem a escolaridade obrigatória seria de nove anos, em plena década de reformas e de combate ao analfabetismo. Aquando da entrevista, contava com dezoito anos. Foi retirado pelo pai da escola, logo no início da

escolaridade, para ir guardar o gado, auxiliando assim na economia doméstica. O próprio afirma não gostar da escola e sentir grandes dificuldades de aprendizagem. E como diz o provérbio *dos fracos não reza a história*, a escola nada fez para “agarrar” este aluno. A mesma escola, que pretende exibir uma nova roupagem, continua, nas suas práticas, imbuída de uma cultura elitista, dirigida a alunos médios, distanciada da comunidade e da cultura onde está implantada. Será pertinente recolocar, a este propósito, a questão levantada por Good e Weinstein (1999:94) *se um modelo de ensino eficaz, mais abrangente e diversificado, não tornaria as diferenças individuais menos previsíveis, menos relacionadas com a pertença a um dado grupo social e menos regular?* A escola tem de assumir uma forma personalizadora, incorporando o princípio de que cada indivíduo deve ter oportunidades iguais de ser tratado nas suas diferenças.

Apenas um destes alunos frequentou a 4ª classe (actual 4º ano), correspondente ao ensino obrigatório da época. Um saiu com a 3ª classe, no limite de idade, legalmente fixado. O traço comum a esta população escolar é o insucesso, primeira forma de exclusão, sendo aquele fenómeno definido por Xiberras (1993:32) como *uma ruptura que rejeita para fora da escola, principal lugar de socialização*. Neste contexto, não parece abusivo argumentar sobre o carácter paradoxal da Escola. Tendo como objectivo primeiro a integração, é no seu seio que a criança sente as primeiras fracturas entre si e o que se lhe exige.

Parte significativa desta população agora retornada ao ensino básico ficou retida na 1ª classe, ao longo dos vários anos que permaneceram na escola e atribuem esse fracasso às suas (in)capacidades. E da sua passagem pela escola preferiam nem falar. Evitavam mesmo recordar a “pancada” e “maus tratos” de que diziam ter sido vítimas. Regra geral, traçaram um cenário muito negro quando associavam o seu tempo de escola à miséria que viviam em casa. Narravam infactíveis realidades: *iam rotos e esfomeados* para a escola; percorriam distâncias enormes para chegar às aulas, pelo caminho iam *roubando* o que encontravam; em casa, *varriam as migalhas* para enganar a fome; na rua retiravam *aos cães o pão abocanhado*. São más demais as memórias do passado da maioria destas pessoas, incluindo as lembranças que guardam da sua passagem pela escola.

Sentiam, sobretudo os mais velhos, este retorno à escola que lhes foi imposta pelo RMG, com alguma vergonha, pela idade. *Vir de grande* para a escola não lhes *parece bem*. Também não lidaram bem com a troça de que eram alvo por parte de alguns conterrâneos, a propósito deste seu regresso à escola quando, em tom de chacota, lhes perguntaram: *Então vais p’rá lição do Tonecas?*² Diziam que a vergonha foi particularmente sentida no primeiro dia de aulas, em especial em duas aldeias, aonde o povo acorreu em massa, ao espaço limítrofe do espaço escolar, para conferir quem usufruía do RMG.

² Alusão a um popular programa televisivo da altura.

Não acreditavam nas suas capacidades de recuperação escolar e o recomeço foi feito de sacrifícios. Deixar, à noite, os filhos em casa, ir para a escola cheios de cansaço (quando trabalham), são os aspectos considerados mais negativos. Quanto às aprendizagens, as expectativas da maioria ficam-se pelo ideal modesto de aprender a ler e a escrever, tida como a melhor fórmula para *não se dar a vida a conhecer*, pois agora têm de socorrer-se dos vizinhos para lhes lerem e escreverem uma carta ou qualquer outro expediente, o que origina que toda a gente fique a saber as suas vidas. Meia dezena deles só pretende aprender “a fazer o nome” ou nessa impossibilidade, a saber copiá-lo. Nesta turma do 1º ciclo existiam alguns casos de pessoas com claras perturbações mentais, que as impediam de identificar sequer uma letra; havia mesmo uma “aluna”, de 25 anos, que não conhecia o dinheiro, não sabia a sua idade nem quaisquer outros dados de identificação pessoal. Mesmo que conseguissem aceder aos poucos conhecimentos a que aspiravam, não atribuíam importância à escola, apesar de como afirmavam, se sentirem lá muito bem porque ganharam na professora uma grande amiga. Aliás, parece evidente que um dos aspectos positivos desta escolarização reside na componente afectiva, no convívio que ela proporciona, assumindo quase contornos de terapia.

Relativamente aos alunos do 2º ciclo, o cenário apresentou-se um pouco menos inditoso. A maior proximidade do centro urbano, com a consequente facilitação de meios de acesso a bens e serviços e até ao estabelecimento de outras redes de relações e de conhecimentos, não deve ser descurada na explicação da ligeira diferença entre estes dois públicos. Pese embora a fraca escolarização de ambos, evidenciou-se nos que já dominavam a leitura e a escrita uma outra forma de viver e de equacionar os problemas do quotidiano. Todos, a seu tempo, foram à escola e apenas quatro a abandonaram sem completarem a 4ª classe. Se, aparentemente, parecem ter feito um percurso normal, os anos de retenção e os “recursos pedagógicos” para aprenderem escondem outra realidade. Também para estes alunos, a escola parece ter tido um lado mais dramático. A maior parte falou da escola com claro repúdio e expressando sentimentos negativos. De todos os inquiridos neste grupo de alunos do 2º CEB, apenas três declararam ter gostado do seu tempo de escola e dele guardar boas recordações.

Todos, sem excepção, afirmaram que, à data, a sua família de origem vivia com grandes dificuldades. Apenas quatro referiram que as suas mães tinham concluído a 4ª classe e, em outros tantos casos, as mães sabiam ler e escrever. Nos ascendentes masculinos, foram referidos quatro casos como tendo a 3ª classe e seis a 4ª classe. Alguns deles aprenderam apenas a fazer o nome, já de adultos e quase todos na tropa. Os irmãos são também pouco escolarizados e os que já trabalham têm ocupações desqualificadas. Registam-se, todavia, dois casos de irmãos de dois entrevistados que possuem formação académica superior, feita à custa da ajuda de familiares.

Quanto à escolaridade dos descendentes dos formandos, não foi encontrado nenhum caso com frequência do ensino superior, embora fossem essas as expectativas expressas pela

maioria dos inquiridos. No entanto, as dificuldades de aprendizagem dos filhos foram constantemente mencionadas e os casos de retenção escolar foram também correntes e recorrentes. Foram, de resto, vários os entrevistados que atribuíram os pobres resultados escolares dos seus filhos ao facto de eles serem *muito duros da cabeça*.

Intui-se, pelo discurso dos respondentes, a percepção de alguma descontinuidade entre o que se estuda na escola e o que se fala e pratica em casa. Daí os estudos parecerem dificultados, com uma tendência para a repetição de anos. Todos lamentam não disporem de meios e competências para prestar apoio aos filhos estudantes, sendo muitos os que admitem que aqueles *nunca pegam nos livros*.

São várias as dificuldades com que se defrontam os professores na relação com os formandos. A escolha do espaço físico aonde decorrem as aulas é um requisito importante, pois, no dizer da mesma professora, *as carteiras incomodam-nos e o quadro negro arrepia-os*, dada a grande rejeição que, no geral, a escola lhes inspira.

Os problemas mais comuns com os alunos começaram por ser os que se prendem com a falta de regras, de hábitos de disciplina escolar e de pontualidade. Dentro das aulas, falavam muito alto, transportando para o espaço da sala de aula as discussões iniciadas fora dela. Eram, como dissemos, frequentes os casos de alcoolismo e alguns alunos chegavam a ir embriagados para a escola. Durante o trabalho de campo, registou-se mesmo um caso grave de disputas e agressão física, no interior da sala de aula.

Alguns alunos preferiam a escola durante o dia (os que não vão trabalhar). Os que realmente trabalhavam, chegavam ao fim do dia cansados e depois tinham de se arranjar, lavar, vestir e ir para a escola na hora em que deviam tratar dos filhos, comer e descansar. Normalmente e em termos teóricos, os alunos é que escolhiam o horário. Às vezes, nessa escolha, discutiam muito e não se entendiam. Então a professora intervinha na decisão e fixava ela mesma o horário. As aulas, com duração de duas horas, ocorriam no horário do pôr-do-sol.

Era comum trazerem os filhos para a escola, por não terem ninguém com quem os deixar.

Sobre as dificuldades comportamentais e de aprendizagem dos alunos, os professores eram, no geral, compreensivos e paternalistas, desculpabilizando-os com o cansaço, a falta de tempo para estudarem e, não raro, reverteriam também estes argumentos em seu próprio proveito, como factor desculpabilizante das suas próprias responsabilidades.

Entre os próprios professores que lidavam no dia a dia com este público, e que conheciam bem os seus desabafos, anseios e preocupações, parecia firme a opinião de que *a escola é fundamental, mas só por si não basta. Devia estar ligada ou ser complementada com uma formação prática*. Em termos de aprendizagem, reconheciam que à maioria dos alunos

pouco adianta. Muitos nem o nome conseguiam aprender a fazer, portanto a sua inserção social não passava, no fundamental, por aqui. A escola serviria, assim, mais para estarem ocupados pois, *enquanto lá estão não bebem e não gastam o dinheiro*, como concluiu uma das professoras.

5. Da Teoria à Prática

No conjunto de catorze professores dos cursos em análise, com uma média de idades de aproximadamente 35 anos e de cinco de serviço docente, era dominante a falta de preparação para este tipo de ensino. A sua colocação neste subsistema de ensino não resultou, na maioria dos casos, de uma opção livre mas de um condicionalismo do sistema educativo (concursos). Face à restrição de vagas e consequente aumento de desemprego entre os docentes, estes sujeitam-se a leccionar em qualquer tipo de ensino e de lugares, como forma de garantir uma colocação e, por essa via, escaparem ao desemprego, mesmo que não sintam a mínima motivação para este trabalho concreto. Desta forma, não existem critérios na selecção de docentes nem requisitos para esta especificidade de ensino. O horário nocturno de funcionamento deste sub-sistema de ensino associado à factorização de 1,5³ facilita a compatibilização da docência com outros compromissos de ordem pessoal e familiar. Nos casos em análise, alguns dos professores inquiridos estavam em início de carreira e percorriam centenas de quilómetros, diariamente, para irem trabalhar, o que leva a supor que também da parte dos docentes existirá alguma desmotivação. O conhecimento do meio, a estabilidade do corpo docente e a formação adequada deveriam ser aspectos a ter em conta na regulamentação dos concursos deste tipo de ensino. Em termos práticos, o preenchimento das vagas ou serviam para completamento de horários relativamente a estabelecimentos de ensino mais centrais ou representavam uma via de “fuga” ao desemprego que grassa no seio da classe docente.

Da assistência às aulas, sem querer, de forma alguma, avaliar a capacidade relacional e pedagógica dos docentes, ressaltou a constatação de uma tipologia de ensino muito formal, rígido, escolástico, burocrático e, portanto, excessivamente teórico, em tudo semelhante ao que se verifica noutros contextos.

Os tempos pedagógicos eram praticamente preenchidos por intervenções expositivas, onde a reflexão crítica e a participação, por parte dos alunos, eram raras ou mesmo nulas.

Daqui se infere, haver algum decalque dos currículos do ensino regular, sem preocupações de grande monta quanto à adequabilidade dos mesmos aos públicos especiais a

³ No horário nocturno, cada hora lectiva equivale a 1,5h.

quem se dirigem. Consiste, grosso modo e em geral, num modelo *pronto-a-vestir* e numa pedagogia de definições e receitas.

Registe-se que na disciplina *O Homem e o Ambiente*, alguns dos temas eram completamente decalcados do currículo do ensino regular, a formação de Portugal, a ocupação do Homem na Península Ibérica, tipos de povoamento, rios, serras e cidades eram alguns dos temas que figuravam no elenco das planificações analisadas nesta pesquisa.

Na área de *Formação Complementar*, um espaço excelente para reflexão sobre temas da actualidade e próximos das vivências dos alunos onde poderiam, eventualmente ser tratadas temáticas importantes como segurança e higiene no trabalho, direitos e deveres (enquanto cidadão, trabalhador, consumidor...), mais uma vez se ignoram os conhecimentos prévios dos alunos, enquanto alicerces de novas aprendizagens. Aqui estudaram, entre outros assuntos, os aparelhos (respiratório, circulatório, etc.), os aspectos fisiológicos do coração, a “roda” e função dos alimentos. De novo, pode concluir-se que não são tratadas nem aprofundadas questões ligadas aos problemas com que se debatem no seu quotidiano. Assim, a escola não funciona como espaço de debate nem induz práticas de questionamento, por forma a cumprir um dos seus papéis fundamentais que é preparar o indivíduo para ter uma participação activa na sociedade. Mais importante do que adquirir muitos conhecimentos é a abertura de perspectivas, o desenvolvimento do sentido crítico e da auto-estima. A acrescer a isso, existia a probabilidade, embora remota, de alguns dos alunos da turma quererem prosseguir estudos, o que implica a preparação para o ciclo seguinte, com o que isso significa em termos de cumprimento dos programas. Nestes casos, a gestão do currículo deveria ser da inteira competência dos professores da turma que forçosamente deveriam planificar em grupo, no sentido de ajustar as aprendizagens às reais necessidades do público-alvo. Tudo o que esta população aprendesse teria de assumir relevância em termos de aplicabilidade nos seus quotidianos. Tal objectivo parecia, todavia, longe de ser alcançado pois todos os professores, com alguma mágoa e frustração à mistura, reiteraram que estes alunos do RMG mostravam pouco interesse pela aprendizagem. Importa saber se a escola facilita isso. Como se organiza afinal este ensino para responder a este público?

6. Alfabetização numa Perspectiva de Promoção Pessoal e Desenvolvimento Socioeconómico

Gomes (2002:102) é categórico a afirmar que os *três grandes pilares da inserção social* são *a família, a escola e o emprego*. E acrescenta ainda, que enunciadas por esta ordem, pois aqui a ordem dos factores não é arbitrária. Sobre o papel da Escola na inserção social, considera-a um pilar fundamental pois, o analfabeto e o ser humano pouco preparado

intelectualmente dificilmente encontram um lugar na sociedade de hoje. Nesta linha de pensamento, os detentores de um fraco nível de escolarização correm um risco enorme, a curto e médio prazo, de exclusão social. Para este autor, as novas desigualdades jogam-se à volta da capacidade de adaptação às evoluções tecnológicas e organizacionais e acrescenta mesmo que a capacidade de aprendizagem é talvez o mais cruel de todos os factores de exclusão, uma vez que esta se situa a montante de todas as outras.

Pode, pois, afirmar-se que a educação assume um papel inquestionável no desenvolvimento de um povo, dado que o desenvolvimento se constrói com as pessoas que aí vivem, mas é importante não perder de vista que existem inúmeros factores (políticos, económicos e sociais) que interferem no desenvolvimento.

De todo o modo, o papel da educação a nível pessoal continua a ser determinante na inserção, quer pela via do mercado de emprego quer pela capacidade de aprendizagem e de adaptação a novas formas de trabalho. Como escreve Costa (1981), por um lado, a educação é um meio de promover atitudes e comportamentos favoráveis ao desenvolvimento e por outro, o sistema educativo e a formação profissional têm papel relevante para que os indivíduos possam munir-se de aptidões e qualificações necessárias à sua integração social. De facto, constata-se que os poucos escolarizados se debatem com dificuldades de inserção, num mercado cada vez mais concorrencial e se constituem populações muito vulneráveis.

A alfabetização e educação básica de adultos permitem àqueles que nunca puderam frequentar a escola e àqueles cujo percurso escolar foi marcado pelo insucesso e/ou pelo abandono precoce, a possibilidade de iniciar, reiniciar ou aprofundar estudos, em particular ao nível da educação básica.

É, de há muito, reconhecida a ligação da educação com o desenvolvimento pessoal, social e cultural bem como, fundamental a sua ligação ao desenvolvimento socioeconómico, o que coloca a educação na condição de prioridade absoluta para se atingir o progresso das nações e dos povos. Já para Adam Smith (século XVIII), o contributo da educação para o funcionamento do sistema económico era essencial, considerando que a educação desenvolve não só aptidões mas também atitudes conducentes ao progresso económico. Da mesma forma, Marshall, no século XIX, terá frisado que a forma mais valiosa de capital é a investida em seres humanos.

O contributo da educação para o desenvolvimento do homem é indissociável do conceito de homem e de sociedade que informa o sistema educativo e a própria ideia de desenvolvimento. É neste sentido que Freire (1972) defende que não pode existir uma teoria pedagógica que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Conclui-se, pois, não ser nunca neutra a educação. Esta contribuirá para o desenvolvimento na medida em que souber

gerar nos indivíduos uma capacidade crítica que os habilite a prosseguir a sociedade que procuram. Para tanto as políticas educativas tropeçarão sempre nas seguintes questões: Que educação? Educação para quem?

Embora o problema do analfabetismo não possa reduzir-se a uma dimensão técnica nem a uma questão de números, não prescindimos de uma breve incursão às estimativas da UNESCO, referidas em Canário (2000), e segundo as quais em 1950, o total de analfabetos no mundo representava cerca de 700 milhões, correspondente a 44% da população adulta. As estimativas para 1965 decresciam para 37%, situando-se nos 760 milhões de pessoas. Passando, em 1985, para 29,9% e em 1990 para 26,9%. Em termos absolutos, passou-se de 965 milhões em 1985 para 962 milhões em 1990. Enquanto que em termos percentuais se regista um decréscimo, em termos absolutos verifica-se um acréscimo de analfabetos, explicado este aparente paradoxo pelo crescimento exponencial da população mundial. Assim, poderemos referir-nos à dimensão planetária do analfabetismo, tal como escreve Silva (1991) na sua dimensão literal, dos muitos milhões que não dispõem das ferramentas básicas de leitura, escrita e cálculo, na dimensão periliteral, dos também muitos milhões que não concluem a escolaridade considerada básica nos países de pertença e na dimensão funcional, dos cada vez maior número de escolarizados que vão perdendo os saberes adquiridos na escola.

Territorialmente, como considera Canário (2000:54), o analfabetismo não apresenta uma distribuição uniforme nem aleatória, afectando, *em primeiro lugar e de forma massiva, as regiões do terceiro mundo, enquanto que no mundo industrializado ele está presente, sobretudo, nas zonas rurais menos acessíveis e nas periferias degradadas das grandes metrópoles urbanas*. Mais, acrescenta o mesmo autor, que este fenómeno atinge, sobremaneira e de forma particular, grupos sociais específicos, onde se incluem, entre outros, as minorias étnicas, mulheres e idosos, inferindo que a *“geografia” do analfabetismo se apresenta como coincidente com a “geografia” da pobreza, da fome e do desemprego*. Aliás, Costa (1986) sublinha que os pobres do Produto Nacional Bruto (PNB) e os pobres do sistema educativo são os mesmos. Esta constatação leva a identificar, por um lado, a inexistência ou os baixos níveis de escolarização como consequências directas da pobreza e por outro lado, como causas de situação de subdesenvolvimento, o que nos remete para um autêntico círculo vicioso. Mas esta articulação de forças entre alfabetização e desenvolvimento assenta, por vezes, em concepções redutoras do fenómeno, modelizadas pela produtividade, competitividade e lucro. Neste domínio, são particularmente interessantes as críticas trazidas por Parajuli, citado em Canário (2000:55), à forma como se desenvolvem as campanhas de alfabetização numa dicotomia entre “iluminados” e “ignorantes” ou seja entre duas racionalidades opostas. Para Parajuli, *partindo do princípio de que os analfabetos são detentores de saberes, o saber desenvolvimentista deverá ser contestado no seu conteúdo mas, sobretudo, na sua essência, ou seja na ideia de que*

um saber para ser legítimo deve pretender à universalidade, quando o saber dos grupos em situação de subalternidade se caracteriza, precisamente, por ser um saber “situado” e de âmbito local. A adopção deste princípio implica outras estratégias de alfabetização, assentes no princípio da participação dos destinatários como garantia da sua eficácia. Assim, pretende-se que seja entendida como um processo de libertação humana, inserida numa política de educação permanente, tendo em conta a especificidade e a singularidade dos contextos e dos públicos, contrariando certas operações de pretenso desenvolvimento, nas quais as desigualdades acabam por ser acentuadas, através da manipulação dos mais fracos. Como adverte Canário (2000:64), *só é possível compreender aquilo de que fazemos parte.* Também a visão de Freire (1972) sobre educação acentua essa dimensão crítica e libertadora, assente em metodologias participativas dos intervenientes exteriores e dos actores locais. Como opina Silva (1990), *dever-se-á a Freire a nova concepção de educação de adulto.* Esta concepção evoluiu, assim, no sentido de atribuir ao *adulto* um significado ético, numa visão ideal de *ser humano realizado*. Esta visão coloca a ênfase no *processo de auto-aprendizagem* continuado e ininterrupto. Sobre essa perspectiva, são várias as alterações que estão subjacentes, entre outras, os métodos, as estruturas e os conteúdos.

O conceito de analfabetismo tem, a par das mutações sociais, vindo a sofrer diversas interpretações, tornando-se sucessivamente, mais vago e fluido. Como pode ler-se em Canário (2000:52), *sabe-se onde começa “no grau zero da escrita” mas não se sabe onde acaba.* Também aqui um quadro de referência faz todo o sentido e não será possível qualquer abordagem a este tema, sem uma cultura referencial. Como tão bem ilustra Nóvoa no prefácio de Canário (2000:6), *muitas das elites que hoje reclamam contra a falta de conhecimentos dos alunos, seriam consideradas ignorantes e incultas à luz de padrões escolares dominados pelo Latim e pelo Grego.*

A primeira definição inscrita em Canário (2000), resultante da Conferência Geral da Unesco (1958), nomeia como analfabeto toda a pessoa incapaz de ler, escrever e compreender uma exposição simples e breve de factos relacionados com a sua vida diária. Nesta definição está implícita a noção de funcionalidade.

Duas décadas mais tarde, vem a considerar-se funcionalmente analfabeta toda a pessoa que não seja capaz de realizar todas as actividades para as quais a alfabetização é necessária e de continuar a exercer essas competências ao longo da vida. Por volta do início da década de 80, vão surgindo outras linguagens, com a introdução de novos elementos espaciais e temporais. Assim, fala-se de analfabetismo instrumental, para os adultos que nunca foram escolarizados, semi-analfabetos para os casos que não tiveram sucesso, analfabetismo secundário ou recorrente para os que esqueceram o que aprenderam. Importa, neste sentido, realçar que o conceito colhe influências de natureza social, variáveis no tempo e no espaço. Citando Vélis (1991), Canário

(2000:54) escreve que *o analfabetismo, tal como a loucura é a definição que uma sociedade dele dá numa determinada época.*

Canário (2000:50) tipifica o fenómeno do analfabetismo *em selectivo e mutante. Selectivo, na medida em que a geografia do analfabetismo coincide com a geografia da pobreza e da ausência de desenvolvimento. O carácter mutante do analfabetismo fá-lo renascer, sob novas formas, nos países industrializados que pensavam tê-lo erradicado há muito.* Por isso, seria bem errado supor que o analfabetismo é exclusivo dos países mais pobres ou que fica às portas do mundo civilizado.

As “novas” formas de analfabetismos atingem populações escolarizadas, isto porque, as exigências da sociedade de hoje não são propriamente coincidentes com as de outrora. Surgem assim os conceitos de iliteracia e de analfabetismo funcional. A abrangência desta nova abordagem alterou a problemática da alfabetização, centrando-se esta, agora, em quatro dimensões chave: a primeira considera o problema num quadro de educação permanente; a segunda reconhece o problema como uma questão marcada pela globalidade e que atravessa todas as sociedades, independentemente do seu nível de desenvolvimento; a terceira é a dimensão da funcionalidade, traduzida na expressão *alfabetizar para quê?* e por último, a quarta dimensão, a que relaciona alfabetização com desenvolvimento (Canário, 2000).

7. A Escola Como Programa de Inserção Social dos “Erremegistas”

Cumpra claramente dizer que o programa de inserção tem de afirmar-se como instrumento essencial no combate à pobreza e exclusão.. Como refere Pedroso (1997), a inserção é um movimento com um sentido duplo, das pessoas e das famílias em relação às oportunidades e das instituições (e das outras famílias) em direcção às famílias para as quais são geradas as oportunidades. Para sair da rota de exclusão, não basta implementar-se uma lei mas potenciar o seu sucesso, promovendo a motivação dos beneficiários, através de uma vontade forte, com o suporte firme da comunidade integradora.

Sendo suposto que as acções desenvolvidas sejam definidas no respeito pelas capacidades e potencialidades dos beneficiários, não se entende bem que a população que integrou o estudo tivesse igualmente o mesmo programa de integração: a Escola. Com diversas necessidades básicas por satisfazer e diferentes problemáticas de vida, não poderá ser apenas e só a Escola a via para resolver todos os seus muitos e muito diversificados males.

O (re)envio das pessoas à Escola, por força do RMG, assume basicamente o estatuto de segunda oportunidade, isto é, assenta basicamente no pressuposto de que, na altura própria, a maioria delas terá sofrido a acção de factores, mormente de natureza socioeconómica, de “boicote” à sua frequência e aproveitamento escolares. Ora a constatação de um elevado número

de casos de notórias, e não raro, insuperáveis deficiências físicas e mentais entre os frequentadores desta escolaridade imposta pelo RMG, e mais em particular, entre os que frequentam o 1º CEB, deixa claro que as insuficiências de capital escolar que exibem não resultarão tanto (ou apenas) da inexistência de condições e de oportunidades aquando da sua passagem “normal” pela Escola.

Com efeito, a extensa e evidente dificuldade e até mesmo incapacidade de alguns destes alunos para assumirem e atingirem os objectivos, os procedimentos e os conteúdos de escolarização formal deixam presumir que a decisão de os fazer retornar à escola, terá decorrido da aplicação algo mecânica e linear de preceitos previstos nos regulamentos da Medida. Não terá havido aqui uma avaliação prévia da real situação destas pessoas, das suas limitações e potencialidades, por forma a direccioná-las no sentido das “soluções” mais ajustadas e mais eficientes aos seus verdadeiros problemas. Por outro lado, o caso destes alunos pode tomar-se como um forte indício da existência de uma muito débil articulação das entidades envolvidas, por ser certo que como tivemos ocasião de apurar, os professores inquiridos sobre a aparente falta de razoabilidade de obrigar estes alunos à frequência escolar, admitiram não ter tomado qualquer iniciativa para levantar e discutir o assunto junto das entidades responsáveis pela coordenação do Programa no concelho.

O exposto pareceu revelar o peso de práticas e modos de funcionamento institucionais muito enraizados, muito instalados de tipo burocrático. Umas e outros cada vez mais questionados e questionáveis no quadro das novas abordagens de desenvolvimento local.

Este aspecto repõe a questão da “novidade” que representou a implementação do RMG, em termos de concepção e de actuação institucional, uma novidade que faz apelo e exige uma profunda, e por isso mesmo difícil, reestruturação das posturas e actuações dos diversos agentes envolvidos incluindo, nomeadamente, os beneficiários do Programa. Neste sentido, a primeira fase de aplicação do RMG, que constituiu o quadro de observação terá seguramente representado um tempo de aprendizagem para todos.

A homogeneidade sociocultural é uma característica dominante nestes alunos em que, dentro da sala de aula em termos de aprendizagem, cada um se transforma num caso específico a necessitar de atenção individualizada. São oriundos de baixos estratos sociais a que se associam baixos níveis de escolarização. As suas expectativas, relativamente ao curso que frequentam, são diminutas. Assumem o insucesso e a falta de aproveitamento na escola que agora frequentam ou que, em tempos, frequentaram e justificam um e outra com base nas suas capacidades pessoais (ou falta delas), revelador da baixa auto-estima e das fracas expectativas. Duma maneira geral, poder-se-á afirmar que todos os alunos frequentaram a escola por imposição do Programa; iam contrariados e grandemente desmotivados, não hesitando em

declarar-se prontos a desistir no exacto momento em que a atribuição da comparticipação financeira do Programa lhes fosse suspensa, como de resto, foi acontecendo com alguns deles. Como em qualquer outro contexto de aprendizagem, para aprender a ler é preciso, antes de mais, sentir necessidade, verificar essa necessidade. Partindo desse pressuposto, poderemos afirmar que a um adulto excluído do universo da escrita, ser-lhe-á preciso um prolongado esforço para o ajudar a penetrar nesse mundo. Todos os alunos que frequentam o 1º ciclo são, como já referimos, peremptórios a afirmar que se lhes retirarem o RMG saíam imediatamente da escola, o que atesta bem as fracas expectativas que atribuem à escola e às aprendizagens. No ciclo seguinte, apenas duas pessoas revelavam expressamente empenho em aprender para arranjar um emprego e para se valorizarem.

De ressaltar todavia, o que é, por nós e pelos próprios, tido como a parte mais positiva desta passagem breve pela escola, o convívio e a sociabilidade. A escola funcionou sobretudo como espaço de convivialidade, de troca de experiências de vida, pelo que parece legítimo concluir-se que, por via da escola, melhoraram um pouco a sua auto-estima, ainda que os resultados mais visíveis em termos de postura e relacionamento fossem pouco valorizados por eles. A inadequação dos espaços, demasiados escolarizados, avivando-lhes a memória das práticas lectivas muito próximas das vividas na escola de outrora, a escassez dos recursos financeiros afectos aos cursos de educação de adultos para organização e funcionamento das acções e o facto do recrutamento dos professores do ensino recorrente se fazer no seio dos do ensino regular são aspectos organizacionais pouco adequados aos públicos a que se destinam. Em regra, os docentes tendem a utilizar com esta população, de largo espectro de idades, o mesmo tipo de metodologias que utilizam no ensino formal. É pertinente questionar o que fazem, afinal, os adultos na escola de segunda oportunidade, em cursos eminentemente teóricos, ministrados por professores que utilizam os mesmos métodos e as mesmas estratégias da escolaridade obrigatória?

Na verdade, os programas escolares, eminentemente centrados em conteúdos curriculares, fazem deste subsistema cada vez mais refém, nas suas concepções e práticas pedagógicas, do paradigma escolar dominante. Como nos lembra Perrenoud (1984), a sociedade é incapaz de pensar a educação de outra maneira que não seja a partir do paradigma escolar. A estes públicos não pode ser dado um currículo “pronto a vestir” onde todos são tratados da mesma maneira. Como afirma Silva (1990), parece inquestionável que a educação de adultos deve assumir-se como educação para o desenvolvimento, advogando uma educação assente em aprendizagens tanto quanto possível protagonizada pelos próprios sujeitos (significativas), partindo da valorização dos saberes e da cultura de cada um. Neste contexto e com estes públicos, a escola de *per si* pouco resolve, não pode tudo, não é o único instrumento de integração, pelo que tem de ser encarada numa visão global, integrada e em articulação com

outras políticas, orientadas para uma oferta de respostas diferenciadas. Para os elementos mais novos destes agregados, a obrigatoriedade da frequência escolar funciona como prevenção da pouca escolaridade, uma vez que induz a redução do abandono e do absentismo, razões que, regra geral, levam ao incumprimento da escolaridade obrigatória. Também a docência, em regime de complemento de horário ou mesmo em regime de acumulação de funções, e o regime de colocação de professores indiciam claramente tratar-se de um subsistema negligenciado, constituindo-se num apêndice, face a outras ocupações, pelo que os alunos correm o risco de não receberem um tratamento à altura dos seus interesses e das suas necessidades concretas. Ao acolher apenas os que tiveram insucesso e/ou abandonaram precocemente, a escola transforma-se num reduto do sistema.

Mesmo sem intuítos de inserção profissional, a maioria dos indivíduos abrangidos pela Medida e, sobretudo, os do sexo feminino, carecem de cursos com uma vertente prática, que poderiam, eventualmente, realizar-se no âmbito da educação extra-escolar e que, para além das competências básicas da leitura e escrita (para os que, para tal, apresentassem condições de aprendizagem), promovessem aprendizagens necessárias à gestão do quotidiano e ajudassem a revelar capacidades e potencialidades pessoais. Esta via propiciaria a melhoria do ambiente familiar destas famílias, com a adopção de comportamentos mais assertivos. Como também foi possível observar, nesta população são banais a agressividade e a conflitualidade nas relações de convivência quotidianas, seja em família, seja de vizinhança e aquele contexto de aprendizagem poderia representar uma maneira de trabalhar e reforçar as competências sociais nos seus relacionamentos interpessoais. Nesta perspectiva, a alternativa aos cursos que observámos, passaria por uma educação que integrasse uma componente geral e uma formação profissionalizante, traçadas de acordo com o perfil de cada um. Identificando o trabalho como instrumento basilar na integração de qualquer indivíduo, o que se aplica à maioria dos casos em análise, deveria encarar-se a inserção profissional como a grande aposta. Neste pressuposto, a mobilização de recursos deveria responder a essa necessidade e para se fomentar o aparecimento de oportunidades de emprego adequados às capacidades/expectativas dos beneficiários, conceder-se-iam como contrapartida, isenções e benefícios fiscais ou outras regalias às entidades empregadoras. Se desta contratualização resultassem irregularidades no cumprimento de deveres, nomeadamente nos descontos para a Segurança Social, falta de condições de segurança e higiene no trabalho, precaridade no emprego, dever-se-ia actuar junto das Instituições competentes (Finanças, Instituto do Trabalho...), o que pressuporia articulação e comunicação entre as instituições envolvidas. Significa isto que muitas outras políticas devem convergir, assim como muitas instituições devem ser implicadas neste processo, para fazer do RMG uma medida o mais adequada e eficaz possível, quer na sua aplicação (população abrangida) quer nos seus resultados. O RMG, ao colocar na frente de combate o objectivo da

inserção, assume-se também, dessa forma, como um factor decisivo de desenvolvimento das próprias comunidades.

8. Bibliografia

- Amaro, R. (1990). “Desenvolvimento e Injustiça Estrutural”, *COMMUNIO*, VII (5), pp. 448-459.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Ed. Educa, Lisboa.
- Costa, A. B. (1981). “Educação e Desenvolvimento Económico-Social”, em M. Silva e M. Tamen (Coords.), *Sistema de Ensino em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, pp. 555-574.
- Costa, A. F. (1986). *A Pesquisa de Terreno em Sociologia*, em A. S. Silva e J. Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Ed. Afrontamento, Porto, pp. 129-148.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Ed. Afrontamento, Porto.
- Gomes, A. (2002). *O Rendimento Mínimo Garantido: da Exclusão à Inserção Social*. Quarteto Editora, Coimbra.
- Good, T., R. Weinstein (1999). “As Escolas Marcam a Diferença: Evidências, Críticas e Novas Perspectivas”, em A. Nóvoa (Coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Publicações Dom Quixote, Lisboa, pp.77-98.
- Lewis, O. (1970). *Os Filhos de Sanchez*. Moraes Editores, Lisboa.
- Parajuli, P. (1990). “Politiques du Savoir, Modèles de Développement et Alphabétisation”, *Perspectives*, 3 (XX), pp 321-332.
- Pedroso, P. (1997). “Rendimento Mínimo Garantido”, em *Pareceres sobre o Rendimento Mínimo Garantido*. Conselho Económico e Social, Lisboa, pp: 79-110.
- Pereira, F., A. Cristóvão, D. Vilas Boas, C. Gerry (1999). “Novas Actividades Económicas em Meio Rural”, Comunicação ao Seminário Internacional, *Desenvolvimento Rural: Desafio e Utopia*. Universidade de Lisboa, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa, pp. 159-156.
- Perrenoud, P. (1984). *La Fabrication de l'Excellence Scolaire*. Droz, Genève.
- Silva, A. (1990). *Educação de Adultos: Educação Para o Desenvolvimento*. Edições Asa, Porto.
- Silva, A. (1991). “Sistema Educativo Português em 1990: Um Retrato Estatístico e Alguns Pontos Críticos”, *Correio Pedagógico*, 70, pp. 2.
- Xiberras, M. (1993). *As teorias da Exclusão: Para uma Construção do Imaginário e do Desvio*. Instituto Piaget, Lisboa.