

---

Joaquim Pastagal do Arco<sup>1</sup>

Recebido: 18-01-2018  
Aprovado: 29-01-2018 / Publicado: 13-06-2018

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM08-2-2018-F>

## A LITERACIA COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

### O caso dos CEBAs - Centros de Educação Básica para Adultos

**Resumo:** Neste texto utilizamos o termo literacia, em vez de alfabetização, para enfatizar que é uma prática social, uma condição indispensável à promoção do desenvolvimento humano, no sentido da cidadania, que se refere ao desenvolvimento das capacidades de aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. A educação básica de adultos proporciona contextos de aprendizagem fundamentais para que a literacia constitua o ponto de partida para uma educação ao longo da vida. Um dos objetivos da educação ao longo da vida será sensibilizar as pessoas para a aprendizagem, possibilitar o acesso ao conhecimento, responder às suas necessidades de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e económico das populações. Deste modo, a literacia será um instrumento para melhorar os conhecimentos das pessoas, para elevar a autoestima e a motivação para a aprendizagem o que será benéfico para as pessoas, grupos e comunidades.

**Palavras-chave:** Literacia, educação básica de adultos, aprendizagem, cidadania, educação ao longo da vida.

## LITERACY AS A PRACTICE OF LIFELONG EDUCATION CEBA'S case - Adult Basic Education Centers

**Abstract:** In this text we use the term literacy, instead of alphabetization, to emphasize that it is a social practice, an indispensable condition for the promotion of human development, in the sense of citizenship, which refers to the development of reading, writing and calculation skills. Adult basic education provides key learning contexts for literacy to be the starting point for lifelong education. One of the objectives of lifelong education will be to sensitize people to learning, provide access to knowledge, respond to their learning needs, and promote the personal, social and economic development of the population. In this way, literacy will be an instrument to improve people's knowledge, to raise self-esteem and motivation for learning, which will be beneficial to people, groups and communities.

**Keywords:** Literacy, adult basic education, learning, citizenship, lifelong learning.

---

<sup>1</sup>Professor Adjunto da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve (Portugal)  
Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (jarco@ualg.pt)

## Introdução

Esta reflexão decorre de uma investigação desenvolvida no âmbito da rede pública de educação de adultos, na década de oitenta do século passado, na área do nordeste algarvio, no âmbito do projeto integrado de desenvolvimento regional do nordeste algarvio. A educação de adultos era entendida como um processo educativo dinâmico, flexível, de âmbito não formal e/ou informal, extensivo a toda a população, no sentido de contribuir para melhoria da qualidade de vida de pessoas e grupos. Neste Projecto Integrado o desenvolvimento não era reduzido a uma vertente económica, a educação, a saúde, o emprego, o ambiente, a cultura, eram indissociáveis de um processo sistémico capaz de articular estas diferentes dimensões, apostando na valorização do local (Canário, 2000, p.63).

O nordeste algarvio constituía e constitui uma zona em vias de desertificação formada por lugares de pequena dimensão e bastante dispersos. Na década de oitenta, mais de 80% dos “lugares” não atingiam os 100 habitantes. Nestes locais a convivência social era reduzida e, conseqüentemente, existia uma frequência reduzida de interações sociais. Isso devia-se ao facto de as pessoas terem um nível de participação na comunidade quase nulo. Em termos socioculturais, observava-se um vazio provocado pela ausência de políticas educativas, inexistência de instituições de educação não formal, empobrecimento cultural face à ausência de práticas tradicionais como o artesanato, o associativismo, as festas.

Face aos baixos níveis educativos da população, a implementação de cursos de educação básica de adultos (CEBAs) foi considerada uma estratégia prioritária, no sentido de proporcionar oportunidades de aprendizagem que respeitassem as suas necessidades educativas, valorizassem saberes e recriassem espaços de cultura. A criação de CEBAs na maioria dos montes e aldeias do nordeste algarvio, associada a um conjunto de atividades de âmbito sociocultural e socioeducativo, contribuiu para elevar os níveis educativos da população, elevar os níveis de literacia, criar maiores níveis de participação. À luz deste entendimento mais amplo, a literacia era uma condição-chave para combater o isolamento, promover a inclusão, elevar os níveis de autoestima, de capacitação,

abertura à mudança, predisposição para a aprendizagens e, conseqüentemente, o “empowerment” de pessoas e comunidades marginalizadas, contribuindo para o desenvolvimento humano e melhoria da qualidade de vida das pessoas.

A literacia no contexto dos CEBAs desempenhava um papel vital na promoção da educação ao longo da vida. Como refere Freire (2000), “Não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (p.40). As pessoas são seres inacabados, incompletos, inconclusos que estão em plena relação com o mundo em que vivem, pelo que o processo de aprendizagem é essencial para a sua sobrevivência. Aprendemos ao longo de toda a vida, por isso, precisamos nos conhecer melhor, conhecer os outros e a natureza, buscando sempre sermos melhores, agir e refletir sobre o que fazemos (Freire, 2005). A educação deve constituir um processo de conscientização e diálogo através do qual as pessoas sejam as principais protagonistas no processo educativo, bem como na construção da sua humanidade (Freire, 2005).

Os Cursos de Educação Básica de Adultos (CEBAs) eram implementados à luz da literacia básica. O objetivo não era unicamente desenvolver um processo de ensino/aprendizagem em que as pessoas aprendessem a ler, escrever e contar. Foi definido um quadro de referência (PNAEBA, 1979) que determinava a noção de funcionalidade das aprendizagens que “deverá entender-se na sua aceção mais larga: política, económicas, social, cultural e determina os conteúdos e os métodos pedagógicos que se devem adaptar às necessidades específicas da dinâmica da própria comunidade” (p.97). Nesta perspectiva a educação básica de adultos deveria partir do quotidiano e das necessidades e interesses do meio, articulando elementos formais e não formais num esforço de sistematização e alargamento das cultura dos adultos educandos, utilizando recursos diversificados (jornais, livros, revistas, teatro, cinema, música, colóquios, etc...) sistematizando conhecimentos de diversas áreas como a língua portuguesa, os temas sociais, a matemática, a geografia, a história, a cultura local, numa base de interdisciplinari-

dade e de resolução de problemas sentidos pelos adultos educandos (PNAEBA, 1979).

Estes saberes básicos deveriam estar direcionados para a realização de tarefas cotidianas, do âmbito profissional e/ou da convivência comunitária, para o desenvolvimento de certas capacidades relacionadas com a vida adulta. Para tal, os CEBAs tinham como objetivo a conscientização, emancipação e socialização humana, para que as pessoas se pudessem desenvolver no seu contexto socio-cultural e socioeconómico, promovendo o desenvolvimento comunitário.

“A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community’s development” (UNESCO, 1992, p.7).

#### **A literacia como processo de desenvolvimento humano**

No campo da educação básica de adultos, o conceito de literacia, cujo termo em inglês “literacy” tem uma definição simples – a capacidade de ler e escrever, foi durante muito tempo associado ao termo alfabetização. Contudo, na educação básica de adultos, o termo alfabetização, não se identificava com a ação de alfabetizar, “ensinar o alfabeto”, mas implicava a aprendizagem da leitura, escrita, cálculo entendidos como recursos a que a pessoa precisa recorrer para a execução de tarefas diárias que não podiam ser realizadas sem esse domínio da educação básica.

Essa “alfabetização” visava promover a conscientização, a compreensão do mundo e da realidade social (Freire, 1967). Era com base neste princípio, que nos cursos de alfabetização, nos CEBAs, se utilizava o “método” de Paulo Freire que não ensinam a repetição de palavras, mas procura desenvolver a capacidade de pensá-las com base nas palavras retirados do quotidiano dos educandos.

A Alfabetização não é puramente mecânica, decifração de códigos ou de sinais gráficos, mas, enquanto se desenvolve o processo de aquisição da leitura e da escrita, que é aprendizagem de significados, dá-se primordi-

almente, a conscientização (Freire, 1967). O método quer dizer caminho. “Um método serve para dizer como é que a gente pode sair de um lugar e caminhar, com as palavras e com as ideias, para chegar a outro lugar” (Brandão, 2010, p. 54). Gramsci (1991), em meados do século XX, atribuía à alfabetização um significado ideológico que deveria estar vinculado à luta política e cultural pela linguagem e pela experiência. A alfabetização deveria estar historicamente vinculada à construção de conhecimentos, à aprendizagem da leitura e escrita, mas também à luta política e cultural pela linguagem e pela experiência. Ideologicamente a alfabetização era uma construção social que devia estar baseada num projeto ético e político, a favor da vida e da liberdade humana.

Nesta reflexão utiliza-se o conceito de literacia, para nos referirmos às capacidades de leitura e de escrita, num determinado contexto e a forma como essas capacidades estabelecem uma relação com as necessidades, valores e práticas sociais. Apesar de, atualmente, se falar mais em literacias, ou mesmo “multiliteracias” no sentido em que a literacia é uma prática social, não existe uma única forma de literacia, mas sim diferentes literacias, conforme o âmbito socioprofissional e os diferentes contextos sociais e institucionais em que interagimos (Brito, 2012). Assim, literacia será definida como a capacidade de utilizar a informação escrita para responder às necessidades impostas pela realidade social e promover o desenvolvimento humano. A literacia será o domínio de competências de leitura, escrita e cálculo que permita a sua aplicação em contextos concretos e em situações distintas relacionadas com a vida em sociedade. A literacia é uma conceção pedagógica que vê a educação como um mecanismo de transformação social, como parte de um processo de formação do cidadão crítico e participativo (Leite, 2010). Com tal, constitui um processo que deve conduzir o educando ao domínio do código escrito, à aprendizagem da linguagem escrita que não é o mesmo que dominar a linguagem oral. A aprendizagem da leitura estabelece uma relação entre os significados relativos à riqueza vocabular do educando e os significantes que constituem a expressão escrita, a transcrição do que foi expresso oralmente. Segundo Canário

(2000) um programa de literacia da leitura deve respeitar os seguintes princípios:

- O princípio da funcionalidade em que se reconhece o papel da alfabetização não como uma finalidade em si mesma, mas como forma de promover uma maior equidade social;
- O princípio da valorização da participação dos adultos educandos nos programas de alfabetização no sentido de cada educando ser sujeito e não objeto do próprio processo formativo;
- O princípio da integração dos programas de alfabetização no quadro das políticas de desenvolvimento regional o que supõe uma perspectiva ecológica que tenha em conta as especificidades do contexto e dos públicos destinatários;
- O princípio da diversificação que exige o reconhecimento de que não há um único modelo de alfabetização sendo que, a diferentes contextos, correspondem diferentes abordagens e metodologias de ação educativa. Com efeito, a execução prática de um programa de alfabetização de pessoas adultas ocorre num espaço ocupado por uma comunidade de aprendentes com experiências culturais ricas e diversificadas, diferentes enquanto indivíduos, mas com a mesma gênese histórico-cultural, sujeitos portadores e produtores de cultura. É um espaço de transmissão de cultura, de construção de conhecimentos, de questionamento, de socialização, de envolvimento pessoal, de ensino e aprendizagem.

A decisão de promover a educação básica de adultos junto de uma parcela da população jovem, adulta e/ou idosa é sempre um desafio nos aspetos pedagógicos, políticos, sociais, uma vez que as pessoas não foram apenas destituídas do direito de ler e escrever, mas foram também impedidas de ver satisfeitos outros direitos sociais que fazem de uma pessoa comum uma participante na vida da comunidade. Através da educação básica as pessoas aprendem a conhecer melhor o que já conhecem a partir da sua experiência prática, para conhecer bem o que ainda não conhecem. A aprendizagem da leitura e escrita é um processo que ajuda as pessoas a interpretar situações, a compreender a sua relação com os objetos e

com o mundo, a refletir sobre a realidade em que vive (Freire, 1991).

Paulo Freire (1991) enfatiza a ideia de que a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra, a leitura do mundo é determinante para a importância do ato de ler e escrever. Esta é a tese central da teoria do pensamento de Paulo Freire que entende a alfabetização como ato de conhecimento, ato político e criador que parte do contexto para o texto, que parte das palavras do universo vocabular das pessoas, da sua realidade, em resultado da experiência, imbuídas de significado para serem descodificadas e reescritas. Neste processo há uma relação recíproca entre quem aprende ensina e quem ensina aprende. Não há educadores puros, nem educandos puros, de um lado e do outro do trabalho em que se ensina-aprende há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina, de lado a lado se aprende (Brandão, 2010).

Um processo de literacia da leitura deve ser capaz de valorizar as experiências dos adultos recorrendo a modos alternativos de produção e validação dos saberes, deve ser organizado de forma a regenerar o saber popular presente no senso comum (Canário 2000). A prática educativa, caracterizada pela práxis que se origina na relação dialógica em que as vozes dos educandos são valorizadas e inseridas de forma construtiva e crítica no processo de ensino/ aprendizagem, proporciona-lhes a construção de novas formas de perceber, ser, conhecer, pensar e agir, para construir novos significados e resolver as situações problemáticas com que se confrontam (Mayo, 2004).

A literacia, enquanto processo de preparação do sujeito para aprender é, antes de mais, uma aprendizagem crítica, criadora e recriadora, que envolve o sujeito que aprende numa reflexão crítica sobre acontecimentos de ordem social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, vai conduzir à curiosidade pela leitura de textos ou pela discussão de temas que a sua curiosidade e experiência intelectual lhe sugerem (Freire, 1998). Neste processo de ensino/aprendizagem, leitura e escrita articulam-se de forma indiferenciada tornando-se instrumentos de ação que permitem ao indivíduo não só gerir

situações complexas, como construir aprendizagens que se tornam fundamentais na preparação e na reflexão sobre a ação (Ávila, 2005).

De acordo com Tardif e Lessard (2005), um programa de ensino/aprendizagem (E/A) da leitura e escrita com pessoas adultas pode ser caracterizada por vários fenômenos:

- Multiplicidade que é a possibilidade de ocorrerem vários acontecimentos durante as sessões de E/A;
- Imediaticidade significa que os acontecimentos ocorrem sem previsão e sem se fazer anunciar necessitando de estratégias imediatas, capacidade de reflexão na ação por parte do educador;
- Rapidez caracteriza o desenvolvimento próprio dos acontecimentos, a sua sucessão e cadência. Essa rapidez de acontecimentos exige atenção constante sobre as tarefas e exige que o educador seja capaz de “ler” a situação;
- Imprevisibilidade significa que os acontecimentos podem surgir de uma forma imprevista, inesperada, surpreendente;
- Visibilidade exprime o facto de uma sessão ser uma atividade coletiva, desenvolvida na presença de todos os adultos educandos participantes, em que o educador não oculta nada aos educandos, tudo o que faz é objeto de interpretação por parte de cada um dos participantes e, por outro lado, as interações entre todos os elementos assumem um aspeto coletivo, social, mesmo quando elas são individualizadas;
- Historicidade significa que as interações acontecem num determinado tempo, diariamente, semanalmente, mensalmente, anualmente, dentro do qual os acontecimentos adquirem um sentido que pode condicionar as ações seguintes;
- A Adequabilidade das temáticas apresentadas e dos conteúdos apreendidos podem condicionar ou motivar as aprendizagens seguintes.

Na perspectiva de quem organiza um processo de E/A da leitura e escrita há questões de ordem didática que são importantes, nomeadamente, temas a escolher, que conteúdos seleccionar e que materiais utilizar. Todas estas questões se prendem com os “métodos” de ensino da leitura e escrita entendidos como caminhos a seguir para

a construção das aprendizagens. As teorias educacionais e os métodos de “alfabetização” ensinados nas escolas e institutos de formação de professores nem sempre respondem às questões que a prática coloca. Por vezes, o senso comum e a necessidade imediata de resolver os problemas da prática diária leva os educadores a valorizar mais a sua experiência de ensino e a aproveitar o conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da “alfabetização” para criarem o seu próprio caminho, dando lugar à criatividade e à inovação.

### O caso dos CEBAs enquanto modelo dialógico social

#### *O exame da 4ª classe do Sr. Joaquim de Martinlongo*

*“Fazer a 4ª classe, aquilo era uma festa. Foram muitos os adultos que fizeram exame naqueles três anos, no concelho de Alcoutim. Foi muita gente que se alfabetizou, pessoas que vinham voluntárias, não era preciso andar atrás delas, bastava fazer a divulgação e as pessoas iam. Eu lembro-me, havia experiências caricatas, lembro-me, de uma vez aparecer uma senhora, aí com uns 70 anos, vinha inscrever o filho para o curso de educação de adultos. Eu pensei, Ela é que vem inscrever o filho para o curso com esta idade, Que idade terá o filho? Pensei eu. Tinha 50 anos. Mas, foi a mãe que o foi levar. Ele era solteiro, era uma pessoa muito tímida e tinha vergonha de se aproximar da Escola. Esse indivíduo era totalmente analfabeto, não sabia nada, nada, foi talvez o único, porque naquela zona as pessoas sabiam qualquer coisa, as pessoas não eram totalmente analfabetas. Mas, também, foi a única pessoa que apareceu lá e disse que queria aprender, porque era testemunha de Jeová, participava já nas reuniões e a vontade dele era ler a Bíblia. E a mãe também era. Ele queria mesmo aprender a ler. E foi, com uma motivação enorme. Nesse primeiro curso esteve integrado, com pessoas que já tinham frequentado a Escola e estavam a preparar-se para fazer a 4ª classe. Nesses primeiros cursos havia uma grande predominância de gente que já sabia alguma coisa. No curso de Martinlongo, também, porque era sede de conce-*

lho, e na sede de concelho as pessoas tinham tido acesso à Escola, enquanto, que as pessoas dos montes não tinham tido. Se o curso funcionasse na Barrada ou nos Castelhanos, por exemplo, viam-se pessoas menos alfabetizadas, pessoas que eram mesmo analfabetas, porque, no tempo em que elas eram crianças, ir à Escola implicava deslocação, muitas dessas pessoas não tinham tido oportunidade de frequentar a escola. Os que residiam mesmo em Martinlongo, provavelmente, tinham tido essa oportunidade. Esses que nunca tinham frequentado a escola, ao contrário dos outros, eram pessoas com uma autoestima mais baixa. Os outros sentiam que tinha sido a vida que não lhes tinha dado oportunidade de ir mais além. Os que nunca tinham andado à Escola não acreditavam muito neles, não acreditavam que fossem capazes de aprender. Isso vai ter depois influência naquilo que se consegue. Este indivíduo que eu te citei, à bocado, com o exemplo da Bíblia, ele acreditava que ia aprender a ler. Foi a pessoa mais determinada que eu vi num homem que, aparentemente, parecia um homem tacanho, aparentemente um homem que não era capaz de dizer duas frases seguidas. Eu própria quando olhei para ele, achei que teria imensas dificuldades. Na verdade, enganei-me, tinha uma sede tão grande de saber, de aprender, que fez a 4ª classe. Esse homem, ainda hoje, está ligado ao artesanato, vai às feiras de artesanato, faz miniaturas. Já na altura ele tinha uma grande sensibilidade para essas coisas. E foi aprendendo. Das primeiras palavras que escreveu foi Jeová, porque eu sempre tentei, na alfabetização, o método de Paulo Freire. Aprendeu o que tinha de aprender, ele tinha muita facilidade na matemática, depois de aprender a ler e escrever, todas as outras aprendizagens se tornaram mais fáceis. E gostava de falar, de discutir os assuntos. E fez a 4ª classe. Aquilo foi um prazer indescritível, uma pessoa, com 50 anos que se fechava em si, que não conhecia nada e que, de repente, mas, com muito esforço, consegue encontrar o prazer de aprender. Este indivíduo que eu te falei marcou-me, porque era uma pessoa muito gozada em Martinlongo. Quando ele ia ao Café, go-

zavam com ele, Então Joaquim não queres ler o jornal? Ele não respondia. Passado aquele tempo, depois de fazer o exame da 4ª classe, fazia questão de ir para o Café ler o jornal na frente dos outros. Não dizia nada, mas via-se que estava a responder ao gozo que lhe tinham dado durante muito tempo. Curiosamente, era um indivíduo com uma boa forma de estar, bondoso, muito calmo, não era provocatório, não reagia quando queriam gozar com ele, mas no fim ele é que acabou por gozar com aqueles que se metiam com ele. Era um homem calmo, mas muito engraçado, tinha uma forma de falar muito própria. Por exemplo, um dia estava constipado, Então Sr. Joaquim, então, ontem à noite não veio ao curso porquê? Ai menina, nem queira saber, nem segurava as ventas. Ele era solteiro, vivia para a religião. Passava o tempo tentando ler a Bíblia. Era um homem de muito respeito, quase não dirigia palavra às senhoras, no Curso. Uma noite, ele ia para o curso que funcionava na casa do povo de Martinlongo, quando entra, dá-me um bilhete num bocado de papelão de uma saca de cimento. O grupo já estava a trabalhar, ele entra, dá-me o bilhete e foi-se sentar. Olhei para o bilhete e leio, com alguns erros, A Ti Natália tá estatelada. Eu fiquei, assim, confusa, olhei para o bilhete, olhei para ele, ele sentado, como se não fosse nada com ele. Fiquei assim num impasse, sem saber muito bem o que fazer, mas, aquilo, também, não me deu muito tempo, quando eu vejo a Tia Natália a entrar na sala a coxear, Ai! ai! Que me ia matando, escorreguei agora ali fora. Eu não fiz qualquer comentário ao bilhete do Sr. Joaquim, só disse, Mas, veja lá, magoou-se? Precisa de ajuda? Fez alguma ferida? Não, não, isto, passa, estava ali um buraco, escorreguei e caí, isto, passa, disse a Ti Natália. Acabámos a aula e, depois, à saída, pedi ao Sr. Joaquim para esperar um bocadinho, precisava falar com ele. Depois de todos saírem, digolhe, assim, Então Sr. Joaquim isso é coisa que se faça, a Tia Natália caiu e o senhor não lhe deu uma ajuda a levantar-se. Ah! Era o que faltava, eu ajudava a mulher e ainda vinham para aí dizer que eu estava com ela e o marido ainda vinha ter comigo,

*era o que faltava. Ele viu a mulher caída no chão, mas não lhe deu uma mão porque não queria tocar na mulher do vizinho. Hoje é um artesão que participa aí nas feiras de artesanato, por todo o lado, faz miniaturas”.*

Este relato produzido pela coordenadora concelhia de Alcoutim da rede pública de educação de adultos, responsável pela implementação e supervisão dos cursos dos CEBAs no concelho de Alcoutim, é um pequeníssimo exemplo de muitas estórias sobre este processo educativo que tinha por objetivo apoiar o desenvolvimento integral dos adultos educandos pela aquisição de conhecimentos que permitissem modificar atitudes, comportamentos e capacidades de comunicação. Os CEBAs, ao promover a educação básica, possibilitava aos adultos portugueses pouco escolarizados a melhoria das suas competências de literacia e a obtenção de uma certificação escolar ao nível do ensino básico (Ávila, 2005).

A literacia é parte de um processo de educação ao longo da vida que permite criar, entre as pessoas, um sistema novo de interação, de significação de símbolos, gestos, cujo resultado deverá ser a transformação, a mudança pessoal e coletiva, realizada através do diálogo. A literacia é, também, um processo acelerador de aprendizagem da leitura e da escrita, onde são oferecidas outras possibilidades de comunicação, de acesso à cultura, de formação, de desenvolvimento do sentido de participação e de consciência crítica (Brandão, 2001). A literacia constitui uma competência transversal decisiva, sem a qual a aquisição de outras competências ao longo da vida, e em diferentes contextos da vida, pode ficar comprometida (Ávila, 2005).

A literacia, enquanto componente fundamental da educação básica de adultos, deve fazer parte de um projeto político-educativo que garanta o direito de cada pessoa a afirmar-se, a ter uma atitude mais crítica, mais participativa na realidade em que vive. A literacia é uma conceção pedagógica que vê a educação como um mecanismo de transformação social, com parte de um processo de formação do cidadão crítico e participativo (Leite, 2010). A educação básica requer uma intervenção articulada com políticas intersectoriais, até porque

não será realista, podendo até ser abuso demagógico, no campo da política, esperar que aprender a ler, escrever e contar, só por si, possa mudar a vida de alguém. Esta estratégia educativa devia contribuir para uma melhor interação de pessoas e grupos, despertando-os para os verdadeiros problemas comunitários e para uma participação mais esclarecida e autónoma, estimulando os adultos para uma intervenção mais ativa no meio, privilegiando os seus saberes e experiências, como verdadeiras fontes culturais.

Os CEBAs procuravam desenvolver um conjunto de ações que visavam a formação integral das populações, a sua fixação às zonas de origem, o aproveitamento dos recursos locais, a diversificação das atividades económicas e a melhoria progressiva das condições de vida das populações. Neste processo, o aprender a ler, escrever, contar constituía-se como o início de um processo permanente de discussão dos mais diversificados temas e conteúdos. O objetivo era iniciar um processo contínuo que fosse da literacia à educação ao longo da vida. Para muitas das pessoas, na maioria idosas, o saber ler, escrever, contar não pareceria ter grande importância nas suas vidas, não como um fim, em si mesma, mas, através dos CEBAs era possível aceder a novos conhecimentos, ter momentos de interação social, de gerar aprendizagens na área da saúde, da agricultura, do meio físico e social. Apesar de analfabetas, todas as pessoas possuem capacidades, são culturalmente inteligentes, ainda que as suas capacidades não sejam valorizadas da mesma forma (Lima, 2004). Todas as pessoas são portadoras de conhecimentos, todas são produtoras de conhecimento, contudo, o que há é saberes diferentes, saberes que, num processo de alfabetização, terão de ser tidos em conta. Daí a importância de se apostar nos saberes das pessoas, para as levar a construir mais conhecimento. Esses conhecimentos eram muito importantes, pois, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que seria mais importante conhecer e saber mais sobre questões relacionadas com a vida, com a realidade social, do que como domínio da leitura e da escrita (Freire, 1967).

Nos CEBAs, o modelo de aprendizagem da leitura, escrita, cálculo mental, estudo do meio social, corresponderia ao que Fernández (2005) denomina de dialógico

social, um modelo que dá prioridade ao desenvolvimento das competências sociais, do pensamento crítico, da capacidade de interagir com os outros, de participar na vida comunitária, em que o referente da aprendizagem não se reduz à aprendizagem da leitura e da escrita. A aprendizagem é mais social que académica, começa nas relações sociais e continua ao longo da vida. As aprendizagens realizadas nos CEBAs tinham repercussões sobre a saúde mental e psicológica das pessoas, pois, a investigação neurológica indica que as pessoas que cultivam uma mente ativa durante a sua vida envelhecem bem e estão menos expostos a enfermidades (Torres, 2010). As ações educativas promovidas pelos CEBAs iam muito além do ensinar a ler, escrever e contar, pois havia uma programação que associava estas atividades a ações de âmbito socioeducativo e sociocultural. Todas estas dinâmicas ajudaram as pessoas a sair de casa, a serem mais participativas, a dar voz às suas opiniões, aos seus saberes, às suas experiências, a superar sentimentos de inferioridade, de baixa autoestima. Qualquer comunidade rural, para participar num processo de desenvolvimento comunitário tem de ultrapassar os seus sentimentos de impotência e, ainda, os complexos de inferioridade relativamente à sua cultura tradicional (Melo, 1994).

De acordo com a investigação realizada sobre o Projeto Integrado de Desenvolvimento Regional do Nordeste Algarvio (Arco, 2015), o trabalho realizado pelos CEBAs foi muito importante, pelos resultados que alcançou ao mobilizar centenas de pessoas, pelas dinâmicas locais criadas, pelo contributo que deu para o desenvolvimento pessoal e social das populações e por ter constituído um processo histórico ao conseguir envolver várias instituições parceiras. Pela primeira vez no Nordeste havia um PIDR (Projecto Integrado de Desenvolvimento Regional), um projeto com objetivos, conteúdos, metodologias, recursos materiais e financeiros que permitiam lutar pela defesa da educação como um direito de todos e pela melhoria da qualidade de vida das populações.

A relação entre educação e desenvolvimento não se subordina a uma lógica de causa e efeito, são os próprios processos de desenvolvimento que correspondem a processos educativos, na perspetiva de o processo de desenvolvimento coincidir com um processo coletivo de

aprendizagem. A articulação de um processo educativo com o desenvolvimento local faz-se a partir da síntese entre as dimensões sociais da ação educativa e das dimensões educativas da ação social.

### **Em jeito de reflexão final**

A literacia é essencial na sociedade contemporânea, na medida em que vivemos na era da informação e do conhecimento, fatores estruturantes da vida social. Numa sociedade marcada por constantes mudanças, o papel da literacia é fundamental para as pessoas não só para a sua autovalorização, mas também para a relação com a própria sociedade. A ausência das oportunidades de aprendizagem, falta de acesso ao conhecimento coloca as pessoas em risco de exclusão social. É por todos reconhecido a importância da literacia enquanto estratégia fundamental para o desenvolvimento humano e para a qualidade de vida das pessoas.

Desde a sua fundação, a UNESCO, na procura de uma identidade específica, encontrou na educação ao longo da vida o conceito que melhor captava as suas perspetivas educativas, no sentido em que a ideia nuclear de educação era criar uma sociedade em que todos estivessem sempre a aprender (Finger e Asún, 2003). A educação básica de adultos, através da ação dos CEBAs, visava criar oportunidades de aprendizagem através de ações educativas que proporcionassem às pessoas os meios para continuar a aprender. Criou-se um ambiente de aprendizagem favorável a uma educação ao longo da vida. Os CEBAs constituíam um tipo de educação de adultos social (Osório, 2005, p.119) que procurava promover o desenvolvimento humano, social e cívico dos indivíduos e das comunidades que sofriam uma situação de marginalização educativa e cultural. Para além da aprendizagem da leitura, escrita, cálculo, organizavam-se programas de turismo social que eram extensivos a todas as pessoas das freguesias e montes para conhecerem outros locais do país.

A ação dos CEBAs não se esgotava na “alfabetização”, mas antes se recorria a estratégias de animação sociocultural, recuperando o lado festivo das pessoas, organizando serões culturais em datas festivas ou no encerramento, do ano letivo, dos cursos, recuperando tradições lo-



cais numa perspectiva de valorização cultural, promovendo encontros de poe-tas populares. Ser “nordestino” era sinónimo de conhecimento, de experiência, de saber popular, de sabedoria acumulada ao longo dos anos que eram transmitidas aos mais jovens que assistiam a estes momentos, considerados dias de festa na aldeia, onde não faltava a animação musical e o lanche comunitário. Para Canário (2000), a animação, “eixo estruturador de uma intervenção educativa globalizada” (p. 136), desempenha um papel importante na elevação da autoestima coletiva relativamente a um território e à sua história e património cultural e ambiental e na criação de uma vontade coletiva de mudança. A animação cultural é uma estratégia educativa importante quando se pretende lançar e apoiar um processo de desenvolvimento rural (Melo, 1994), por ser um campo fundamental da ação educativa que abrange públicos muito diversos (Canário, 2000).

O PIDR Ne/Alg acabou, acabaram os CEBA's, existe apenas na memória das gentes nordestinas e, sobretudo na memória de quem viveu esta experiência mais intensamente. Houve um movimento educativo inovador para as populações nordestinas que passaram a assumir uma outra atitude face ao modo e ser estar na vida em grupo. Durante muito tempo ignorados, marginalizados, as pessoas do nordeste algarvio raramente viram a sua cultura, a sua história, o seu saber ser devidamente reconhecido face à ausência de atividades sociais e culturais que afirmassem a sua identidade do e contribuíssem para a melhoria das suas condições de vida das populações locais.

O envelhecimento populacional, os altos índices de analfabetismo, a passividade pareceriam, por si só, suficientes para que as pessoas do nordeste algarvio descredissem das possibilidades de lutar coletivamente por soluções que pudessem melhorar a sua qualidade de vida. Entretanto aconteceu, o PIDR, NE/ALg, surgiram os cursos de educação básica de adultos, foi constituído um processo socioeducativo que devolveu às pessoas adultas a autoestima, a confiança, a dignidade perdida no isolamento dos montes. Criou-se o sentido de participação, a valorização das artes artesanais e a reprodução cultural.

Com os CEBA's ensaiou-se um novo conceito de educação básica de adultos, um novo paradigma educativo, capaz de implementar práticas de literacia, animação so-

ciocultural, animação socioeducativa e outras, consideradas estratégicas para a melhoria das condições de vida das populações nordestinas. Procurou-se conscientizar as pessoas, promover a mudança da consciência transitiva para uma consciência mais crítica (Freire, 2005). As pessoas tiveram oportunidade de participar em conferências, ciclos de cinema, debates, exposições, festas, recuperação de tradições, feiras de artesanato, o que configurou uma intervenção mais direcionada para a educação popular. A mudança, a vontade de aprender depende da própria pessoa, depende do grau de interação com as outras (Freire, 2005), mas também depende da existência de condições para tal.

No final da década de oitenta, face às mudanças de política educativa, acabou o PIDR, NE/Alg, fecharam os CEBA's e tudo voltou ao antes, ao isolamento das populações, à inexistência de práticas de literacia. A educação básica de adultos deveria ser um direito de todos: adultos em idade ativa, empregados e não empregados, reformados, idosos. Todos deveriam beneficiar de políticas educativas/ofertas públicas que proporcionasse construção de conhecimentos, bem-estar social, desenvolvimento do sentido crítico, mais formação e melhor formação para que as pessoas tivessem um melhor controlo da sua vida e pudessem continuar a valorizar-se como pessoas e a enriquecer o coletivo e afirmar-se como cidadão.

Face ao exposto, parece urgente tentar reverter esta situação de desinvestimento na educação de adultos, garantindo-lhe a prioridade que merece nas políticas educativas, para fazer face a uma sociedade do saber, em permanente mudança, que transforma a natureza do trabalho, que exige maior domínio das novas tecnologias em permanente evolução, que exige maior formação e maior igualdade de oportunidades educativas e culturais. Num “tempo” em que o futuro da educação de adultos em Portugal parece ser um enigma, depois de ter passado por várias fases, ter enfrentado vários desafios e várias mudanças de paradigma que conduziram a experiências variadas e dispersas, será oportuno termos esperança e lutar para que este subsistema educativo, quase sempre marginal, assuma a sua verdadeira importância na construção da cidadania democrática.

**Referências bibliográficas**

- Arco, J. (2015). *Relatos biográficos de professores/ educadores de adultos. A ação das coordenações concelhias no âmbito do Projeto Integrado de desenvolvimento Regional do Nordeste Algarvio*. (Tese de doutoramento). Évora: Instituto de Investigação e Formação Avançada.
- Ávila, P. (2005). *A literacia dos adultos: competências chave na sociedade do conhecimento* (Tese de Doutoramento). Lisboa: ISCTE.
- Brandão, C. (2010). Qué es el método Paulo Freire? In E. Lucio-Villegas Ramos y P. Guadas, (Orgs.), *El valor de la palabra* (pp.93-158). Valencia. Ediciones del Crec.
- Brito, E. (2012). *A literacia da leitura em adultos – análise diacrónica de processos de (re)socialização num grupo de Educação e Formação de Adultos, construído no feminino* (Tese de doutoramento). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Fernández, F.S. (2005). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In R. Canário e B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos* (pp.73-95). Lisboa: Educa.
- Finger, J.; Ausún, J.M. (2003). *A Educação de Adultos numa encruzilhada*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gramsci, A. (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Leite, O. (2010). Aprender a leer el mundo: Un acto educativo liberador a la luz de la pedagogia freireana. In Lucio-Villegas Ramos y P. Guadas (Eds.), *El valor de la palabra* (pp.177-216). Valencia: Ediciones del Crec.
- Lima, L. (2004). *Educação de Adultos. Forum III*. Braga: Universidade do Minho.
- Mayo, P. (2004). *Gramsci, Freire e a educação de adultos: Possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artmed.
- Melo, A. (1994). Educação e formação para o desenvolvimento rural. In L.C. Lima (Org.), *Educação de Adultos. Forum I*. (pp.137-149). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Osorio, A. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- PNAEBA (1979). *Relatório Síntese*. Ministério da Educação. Direcção Geral de Educação Permanente.
- Tardif, M.; Lessard, C. (2005). *O trabalho docente*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Torres, R. (2010). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda a vida. In E. Lucio-Villegas Ramos y P. Guadas (Eds.), *El valor de la palabra* (pp.269-283). Valencia: Ediciones del Crec.
- UNESCO (1992). *Literacy assessment and its implications for statistical measurement*. Paris: UNESCO.