

# PEDAGOGIA SÓCIO-CULTURAL E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA – UMA ANÁLISE CRÍTICA

**Suzete Terezinha Orzechowski**

UNICENTRO/Brasil

suzi\_orze@hotmail.com

**Maria Teresa Oliveira Ribeiro da Gama Barbosa**

Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural/Portugal

teresagamaportuguesa@gmail.com

**Resumo:** O artigo é fruto de reflexões sobre a necessidade de formação do Pedagogo para atuar em espaços não-escolares. Faz-se um apanhado sobre a demanda que surge da realidade social e a relação que se tem sobre o processo de análise crítica sobre o processo de gestão profissional que abandona a concepção de educação compensatória e se remete a emancipação do cidadão. Apresenta-se a experiência que vem sendo construída em Portugal sobre a prática de animadores sócio-culturais, com o objetivo de ampliar nossas análises e socializar nossos estudos a partir de uma visão sobre a gestão da educação formal e a possível parceria com a educação não-formal.

**Palavras-chave:** pedagogia sócio-cultural; emancipação; animação sócio-cultural; gestão educacional; reforma educativa.

## A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA X EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA

Em tempos de mudanças as áreas científicas, a partir de suas bases fundamentantes, também se transformam. Neste contexto, ao considerar a Pedagogia como uma ciência da educação, inserida em uma *Sociedade Pedagógica* (Libâneo, 1999), percebem-se novas possibilidades de intervenção: Museologia, Terceira Idade, Mídia e multimídia, Gestão e animação de espaços Culturais e de Lazer, Autarquias, Empresas, Hospitais, Penitenciárias, Ecologia e Ambientalismo, Igrejas, Associações e Sindicatos, ONGs. Estes já se fazem espaços também educativos e, portanto pedagógicos. Estes espaços estão sendo ocupados pelos chamados: educadores sociais, monitores, animadores, professores auxiliares, recreacionistas e voluntários. Um exemplo, bem conhecido no Brasil são os chamados “doutores da Alegria”, QUE DESENVOLVEM ATIVIDADES DENTRO DOS HOSPITAIS. Outro exemplo é o “Projeto Criança Esperança”, que desenvolve vários sub projetos, em todo o território nacional. Essa realidade identifica uma demanda sobre a formação de um profissional que atenda de forma competente tais áreas educativas que estão além da escola e além da docência. Aparece assim a preocupação e o interesse sobre a educação não-formal, que tem entre seus estudiosos a professora Maria da Glória Gohn.

Na Europa, especificamente – Espanha, Portugal e França, há uma preocupação com a formação destes *Animadores Socioculturais* (Viché & Viveiros, 2007). Portanto,

tem sido imprescindível definir o que passa a ser a Pedagogia sócio-cultural que embasa a formação destes animadores.

*La animación sociocultural es una acción educativa intencional, de carácter no formal, mediante la cual distintos agentes sociales: voluntarios, profesionales, instituciones, asociaciones de todo tipo, grupos mediáticos y económicos, intentan ejercer su influencia sobre los distintos actores sociales: individuos o colectividades, con la finalidad de modificar su visión de la realidad, sus hábitos y conductas, o con el objetivo de complementar la acción de los agentes primarios de socialización: familia, escuela y comunidad, ejerciendo una función de tipo compensatorio o de sustitución de carencias educativas o una función de globalización de los distintos procesos de crecimiento individual y estructuración de las colectividades.(VICHÉ, 2007).*

Neste sentido, uma Pedagogia sócio-cultural está intimamente vinculada a educação não formal, que acontece fora do espaço escolar, em outros ambientes que hoje passam a ser compreendidos e aceitos como espaços educativos. Estes espaços também possuem sua importância no processo de formação do homem que se quer mais humano, justo e digno. Além disso, são espaços que se constroem diferentemente da escola, com concepções distintas de organização da sociedade. É neste novo paradigma educativo que pode encontrar-se a ciência Pedagógica. Como promover uma educação emancipatória em espaços não escolares? Isso sem esquecer que esses espaços tem objetivos e/ou metas e missões diferentes da escola e, muitas vezes completamente divergentes, como é o caso das Empresas. Nas Empresas, por exemplo, há uma dinâmica de cooptação do sujeito para garantir a produção, usando a concepção tecnicista da Teoria da Qualidade Total. Já o processo educativo, pela via da concepção sócio-histórica, possui uma dinâmica de emancipação, provocando o pensar e a análise crítica, aprofundando-se na compreensão do conflito permanente entre trabalho-produção-lucro.

Assim, refletir sobre o processo educativo em ambientes não escolares passa a ser uma tarefa de árdua contemplação e delimitação de concepções teóricas. Numa sociedade plurifacetada é imprescindível o cuidado com a definição teórico-metodológica que será empreendida em contextos diferentes, pois neles estão dispostas outras formas de organização social. A Pedagogia sócio-cultural vai além da escola, tomando o contato objetivo com a realidade dos sujeitos. Neste contato, através de um sistema não formal, a intervenção metodológica terá novas possibilidades. A fundamentação teórica também será ampliada, mesmo seguindo uma concepção como fundamento, o processo de argumentação será inter-relacionado, promovendo a abordagem interdisciplinar. Assim, a Pedagogia sócio-cultural muito tem a contribuir

para o próprio aprofundamento da ciência Pedagógica, sem recair nas propostas vistas como formas de educação compensatória.

O Brasil, é um país onde a educação historicamente foi sendo organizada como um paliativo, senão se organiza para atender um objetivo específico, seja ele político e/ou econômico. Neste contexto, a educação compensatória aparece como um

*Conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social. 1. A educação compensatória é um termo que surgiu durante a Revolução Industrial. 2. Esse termo é usado, em geral, no pré-escolar e nas séries iniciais do 1º grau." (DUARTE, Sérgio Guerra. Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro : Edições Antares : Nobel, 1986. 175 p.)*

Segundo Maria Helena Souza Patto, estudiosa da Psicologia Educacional no Brasil, durante muito tempo a escola valorizou o sucesso individual levando o aluno a se identificar com os mais capazes, mais fortes, mais bem sucedidos. Essa prática legitimou a divisão entre as pessoas, prejudicando a construção da identidade daqueles que não traziam em sua bagagem de vida, fora da escola, os instrumentos adequados para enfrentar a vida escolar. Sem reconhecer as diferenças étnicas, culturais e sociais, a escola procurou compensar as pseudo carências dos alunos fornecendo-lhes uma *educação compensatória*. Procurava-se compensar as pretensas carências afetivas, familiares, nutricionais, linguísticas dos alunos. A escola, simplesmente, sem se dar conta da existência das diferenças, procurava meios de homogeneizar a todos. Hoje a escola que repensa o seu papel é uma escola de inclusão e não de exclusão. Nela cabem diversos modos de pensar, sentir e agir. Na escola democrática devem conviver de forma harmônica brancos, negros, meninos, meninas, pobres, ricos, deficientes ou não, respeitando-se seus modos de ser. Se antes a escola não aceitava a bagagem dos alunos, hoje, repensa-se a questão da diferença. Não há mais lugar para a compensação. O que é preciso é reconhecer a diversidade linguística, cultural e saber lidar com ela. Aprender a lidar com a diferença é saber fazer educação.

Toda essa concepção de *educação compensatória* passa por todo o sistema educacional quando se identifica a necessidade de se criar novas modalidades de educação, como por exemplo: a Educação de Jovens e Adultos; ou mesmo a Educação Infantil. A idéia que subjaz é a de que a escola não dá conta da educação do sujeito em tempo regular, então se criam outras formas educativas que “compensem” o tempo perdido, ou tempo ocioso. Na crítica à *educação compensatória* insere-se a idéia de que a escola regular falhou, não cumpre com seus objetivos e portanto a própria escola deve

criar novas modalidades de se fazer educação. Dessas modalidades diferentes para atender a diversidade surge, por exemplo: a Educação no Campo e a Educação Indígena. O que importa é entender que tais modalidades integram a educação formal, regular. E nessa Educação Formal se faz necessário uma flexibilização na estrutura do sistema educacional, sem perder a qualidade e a competência em se gestar uma educação emancipatória e não compensatória.

Portanto a Educação Formal é uma educação que prima pela transformação do sujeito em sentido crítico e participativo, não é uma compensação. A compensação passa a ser vista fora da escola. É então, na Educação não formal que pode acontecer formas de *educação compensatória*. A Educação não formal pode ajustar, adaptar, cooptar, treinar, educar para a compensação. Ou seja, fora da escola se compensariam falhas e lacunas, deixadas, seja, pela educação formal ou pela própria experiência de vida de cada sujeito. Seria assim, se a análise crítica não se fizesse estabelecida a partir da Educação não formal, explorada por Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) e, implantada na Educação de Jovens e Adultos que ele propôs para a Educação Formal. É portanto, nesta base que a Educação não formal se recria e se traduz não mais como uma compensação mas sim como emancipação. A educação não formal lida com os processos de exclusão e com as desigualdades, enfrenta as contradições tornando-se inseparável do conceito de cidadania que promove a todos a consciência dos direitos civis, políticos e sociais. Neste contexto vai além da compensação preparando os sujeitos para o mercado de trabalho e ascensão social. A educação não formal engajada na concepção crítica da educação, possui caráter emancipatório. Emancipação aqui entendida segundo Nunes:

*A ação emancipatória torna-se efetiva quando articula a teoria, a reflexão analítica, com a ação consistente, metódica, politicamente determinada com a intencionalidade propositiva. Chamamos de emancipatória a perspectiva e prospectiva que visa a produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda a forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos. (NUNES, 2003, p.35).*

Existindo novos espaços educativos é importante que hajam nestes espaços profissionais qualificados que realizem uma educação emancipatória e não compensatória. É neste sentido que a Pedagogia à luz da Educação não-formal, repensa seu princípio educativo também para ambientes não-escolares. É neste sentido que se

debate atualmente uma gestão da educação que está para além dos muros escolares, para além da docência. É neste sentido que se defende a Pedagogia como a ciência da educação, não mais se reduzindo a técnica de sala de aula. Assim é possível um olhar de maior aplicabilidade para a Pedagogia que se traduz na Pedagogia dentro do hospital, da empresa, das Ong's, da penitenciária e educandários, nos grupos de jovens ou de terceira idade, na mídia, etc. Sem deixar de ser Pedagogia, como a ciência da educação, se aplica também em espaços não-escolares. Uma Pedagogia crítica, emancipatória que embasa-se na construção do cidadão, sujeito participativo e construtor de um mundo mais justo.

É neste contexto que encontram-se os Pedagogos ampliando seus espaços de atuação. É nesta realidade que já se tem encontros periódicos, no Brasil, de Pedagogia Social. É neste movimento que se dinamizam debates e se constroem novas propostas de se fazer Pedagogia. Assim nasce a Pedagogia sócio-cultural, uma possibilidade para analisar uma atuação pedagógica nestes novos espaços, além do escolar. No Brasil se tem alguns estudos sobre a Pedagogia Cultural embasados, segundo Silva (2000), nas análises de Steinberg e Giroux, que inspirada nos “estudos culturais”, considera como educativa qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus, etc. Portanto, ainda é fundamental o aprofundamento teórico das bases que identificam a Pedagogia da Cultura, a Pedagogia Sócio-cultural ou a Pedagogia Social, pois nelas encontram-se conceitos que se interpenetram na prática educativa do Pedagogo. Assim é importante intercambiar, trocar experiências, aprender com o outro, abrir-se para ver de novo e (des)cobrir algo a mais. Estamos nesse caminho.

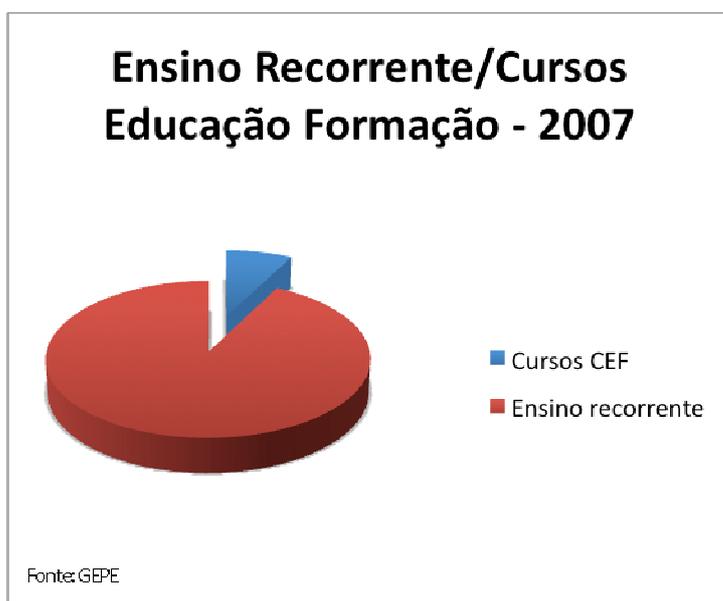
## **REFORMA DA EDUCAÇÃO E ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL EM PORTUGAL – EM BUSCA DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

O cumprimento da escolaridade obrigatória constitui uma importante medida no âmbito do que poderemos designar de “igualdade de oportunidades” no acesso à educação. Com efeito, o analfabetismo, devido a processos de exclusão escolar por inacessibilidade da escola, revela-se particularmente injusto, na medida em que atinge pessoas, não pela maior ou menor facilidade em se escolarizarem, mas pela sua condição social. No entanto, as políticas de igualdade de oportunidades, permitindo embora que algumas pessoas superem barreiras de exclusão associadas mais à sua

condição social do que à sua condição de aprendizes, está longe de conseguir superar as barreiras geradas pelas diferentes condições de aprendizagem, estas, por seu turno, também muitas vezes ligadas à experiência e condições concretas de vida.

### Taxas de Retenção e Desistência no Ensino Básico

Localização geográfica		Taxa de retenção e desistência no ensino básico regular (%) por Localização geográfica; Anual	
		Período de referência dos dados	
		2007 / 2008	
		%	
Portugal	PT	7,90	
Continente	1	7,70	
Região Autónoma dos Açores	2	9,40	
Região Autónoma da Madeira	3	12,40	



As taxas de insucesso escolar e de desistência precoce (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do INE, 2010) no Ensino Básico em Portugal revelam, então, o percurso que ainda falta fazer, para que a Escola não se constitua, ela própria, numa barreira a uma mais satisfatória inclusão de todas as pessoas na vida

comunitária. Todavia, as taxas de iliteracia funcional dos jovens e adultos que completam, com sucesso escolar, a educação básica são ainda mais esclarecedoras do facto de a Escola não estar a ser bastante para promover a qualidade da educação de todos.

Cursos CEF		Ensino recorrente		Ensino artístico especializado (recorrente)	
Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
2743	2155	29842	30278	227	191

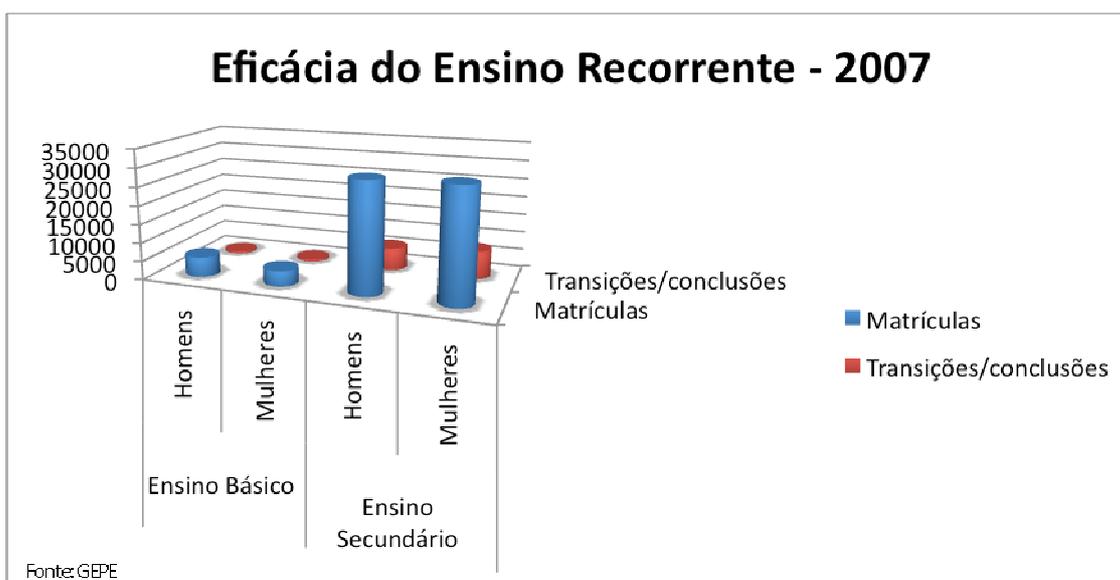
Em Portugal, a evolução registada entre 2000 e 2007 no indicador relativo aos “early school leavers” (% da população dos 18-24 anos que completou no máximo o ensino básico e não frequentou nenhuma acção de educação e formação nas 4 semanas

anteriores à aplicação do inquérito) desceu de 42,6% para 36,3%, sendo ainda de sublinhar que entre 2000 e 2006, Portugal foi um dos 8 países onde se verificou a redução da taxa de iliteracia, tendo-se aproximado consideravelmente da média europeia (24,9 e 24,1 respectivamente). (Banco Mundial, 2008).

Apesar de todos os progressos reconhecidos nos sistemas educativos europeus e em Portugal também, a verdade é que, o analfabetismo, por desinteresse político face à escolarização de toda a população, está, de algum modo, a dar lugar a um novo problema: a insuficiência da escola para assegurar as competências básicas de literacia a todos os que a frequentam. Com efeito, na União Europeia a taxa de iliteracia é superior a 24%, sendo que, em Portugal é quase de 25%.

Segundo os dados do Censo de 2001 do Instituto Nacional de Estatística, a taxa de analfabetismo reduziu-se de 27,4%, em 1981, para 14,4%, em 2001, na população geral. Esta redução pode ser interpretada como resultando de uma maior eficácia no cumprimento da escolaridade obrigatória por parte dos mais jovens (INE, 2002). No entanto, o carácter positivo dessa redução é claramente ensombrado pela taxa de 24,9% de iliteracia em 2006 (Banco Mundial, 2008).

Responder à questão de saber como combater o analfabetismo parecia simples: programas de alfabetização para os mais idosos, e cumprimento da escolaridade obrigatória básica para os mais novos. No entanto, responder agora ao problema de saber como combater o analfabetismo remanescente e a iliteracia emergente parece bem



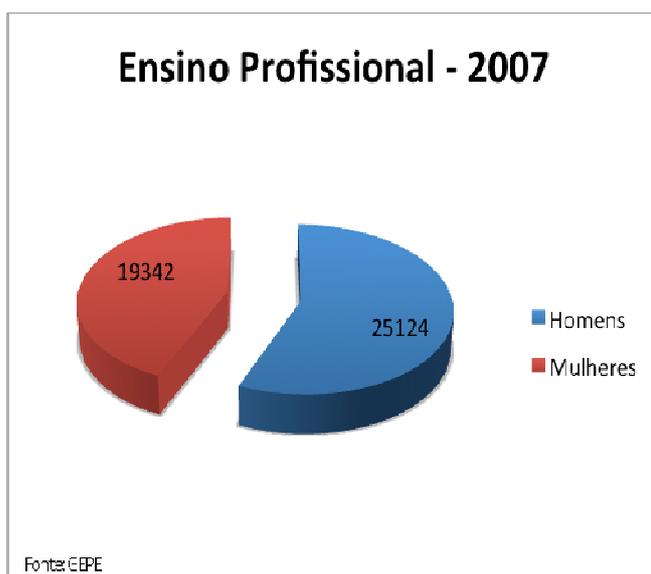
mais complexo. Seguindo a tradição europeia, Portugal empenhou-se em compensar, quer aquilo que se tem vindo a entender como dificuldades dos alunos, quer a

dificuldade da Escola em lhes dar resposta em tempo oportuno. O Ensino Recorrente, para jovens com 18 ou mais anos de idade, que, por qualquer razão, não conseguiram completar o nível de escolaridade que era sua pretensão alcançar, foi, nos últimos anos, a solução mais generalizada. O predomínio desta solução compensatória tem vindo a diminuir e, progressivamente, será extinta, por decisão política.

Com efeito, os resultados desta estratégia compensatória eram, e continuam ainda sendo, desanimadores. Em 2007, período a que se reportam os últimos dados oficiais confirmados, a taxa de sucesso era de cerca de 21% para todo o Ensino Recorrente (Básico e Secundário). Verifica-se, então, uma aceleração de reformas conducentes, por um lado à extinção, a prazo, desta modalidade de ensino compensatório, e, por outro lado, ao aumento da oferta de cursos profissionais e de cursos de dupla certificação (escolar e profissional) e a implementação de sistemas de acreditação e validação de competências. Simultaneamente, generaliza-se a todas as escolas de ensino básico aquilo a que se pode chamar um “programa de escola a tempo inteiro”. Na verdade, trata-se de promover, com a colaboração das autarquias locais, a organização de estratégias de enriquecimento curricular, fora do tempo escolar, embora ainda dentro do mesmo espaço (no edifício da escola). Os cursos de dupla certificação de segunda oportunidade (falaremos aqui só dos cursos de educação e formação) têm igualmente objectivos que poderíamos designar de compensatórios.

Com efeito, os CEF destinam-se, por via de regra, a jovens:

- com idade igual ou superior a 15 anos;
- com habilitações escolares inferiores aos 6º, 9º ou 12º ano de escolaridade;
- com ausência de qualificação profissional ou com interesse na obtenção de uma qualificação profissional de nível superior à que já possui.



Apesar dos seus objectivos compensatórios (destinam-se prioritariamente a jovens com insucesso escolar já consumado), os CEF assumem que a Escola não é suficiente para garantir a educação e a formação de todos os jovens. Propõem-lhes, então, que contactem e aprendam algo com

empresas e outros espaços formativos. O recurso a esses espaços externos à escola concede aos jovens, de facto, uma nova oportunidade, isto é, uma oportunidade diferente daquela que a escola, no seu sentido restrito, poderia oferecer.

Só que, em Portugal, os dados oficiais revelam que os CEF e os outros cursos de dupla certificação de segunda oportunidade não estão a resolver um problema que tenha directamente origem nos alunos, mas mais na falta de oferta de formação diversificada durante o período normal de estudos escolares dos jovens.

**Quadro Evolutivo do nº de jovens em cursos de dupla certificação de nível secundário**

<b>CURSOS</b>	<b>2006/2007</b>	<b>2007/2008</b>	<b>2008/2009</b>	<b>2009/2010</b>
Cursos Tecnológicos	40.335	23.075	13.096	4.365**
Cursos Profissionais	<b>44.466</b>	<b>66.494</b>	<b>88.515</b>	<b>126.723</b>
Cursos de Aprendizagem	18.459	15.931	14.629	14.629**
Cursos de Educação e Formação de Jovens	6.678	7.941	6.602	3.284
Cursos do Ensino Artístico Especializado	1.838	1.809	1.809	1.809**
Cursos das Escolas de Hotelaria e Turismo	1.951 (a)	(a) 2.043**		
<b>TOTAL</b>	<b>113.727</b>	<b>115.250</b>	<b>124.651</b>	<b>152.853</b>

Fontes: GEPE (2006-2007; 2007-2008; 2008-2009); SIGO (2009-2010); IEFP (Dados referentes aos cursos de aprendizagem)

(a) Este valor está incluído em Cursos Profissionais

\*\* Valor Estimado

Com efeito, os cursos de segunda oportunidade (Cursos de Aprendizagem do IEFP e CEF do ME) têm vindo a perder terreno face aos Cursos Profissionais que se inserem no percurso escolar normal dos jovens como uma das opções possíveis. Note-se que os Cursos Tecnológicos, referidos no quadro, têm vindo a ser progressivamente substituídos por Cursos Profissionais, pelo que a sua frequência não é aqui relevante, a não ser que seja somada à dos Cursos Profissionais.

Por outras palavras, se é verdade que cada vez mais jovens frequentam cursos de dupla certificação, também é verdade que quanto maior é a oferta desses cursos inseridos no percurso académico dos jovens, menos eles têm de recorrer a eles em regime compensatório (Cursos de Aprendizagem e Cursos de Educação e Formação).

É muito cedo ainda para, avisadamente, conseguirmos interpretar esta realidade. Pode estar a acontecer que os Cursos Profissionais estejam tão só a atrair os jovens que, de outro modo, seriam contabilizados nas taxas de iliteracia e a quem seriam oferecidas novas oportunidades de educação e formação mais tarde, mas pode também vir a verificar-se, com a consolidação destas mudanças, que esses cursos estejam, ou venham a estar, a corrigir anomalias graves na oferta de formação à juventude, por outras palavras, podem ser uma via de redução de ofertas compensatórias. A educação

compensatória, como se viu no caso do Ensino Recorrente em Portugal, onde a taxa de sucesso era de cerca de 21% em 2007, não parece ser susceptível de merecer o crédito de que carece para que continue a ser a estratégia central de combate a deficiências na educação e formação da juventude. Em todo o caso, estas ofertas de dupla certificação, por um lado, trouxeram, para o espaço e tempo escolares, formadores não docentes, especialistas em áreas como o marketing ou o tratamento estético, cujas competências não fazem parte do perfil académico dos professores; e, por outro lado, proporcionam espaços de formação alternativos à Escola. Estas duas alterações significam a declaração formal de insuficiência da Escola, concebida na sua versão redutora, para assegurar a educação e a formação da juventude.

#### Caracterização dos candidatos inscritos nos Centros Novas Oportunidades desde 2007

		Inscrições		Encaminhamentos		Certificações	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%
Sexo	Masculino	326 727	46,4	35 645	38,4	72 540	44,1
	<b>Feminino</b>	377 084	53,6	57 142	61,6	91 889	55,9
	Total	703 811	100,0	92 787	100,0	164 429	100,0
Grupo etário	18 - 24 anos	95 141	13,5	21 238	22,9	9 365	5,7
	25 - 34 anos	215 386	30,6	31 084	33,5	41 641	25,3
	<b>35 - 44 anos</b>	221 527	31,5	24 054	25,9	64 165	39,0
	45 - 54 anos	134 689	19,1	13 261	14,3	38 873	23,6
	55 - 64 anos	33 728	4,8	2 883	3,1	9 540	5,8
	65 ou mais anos	3 340	0,5	267	0,3	845	0,5
	Total	703 811	100,0	92 787	100,0	164 429	100,0
Nível de escolaridade mais elevado completo	Sem nível de escolaridade completo	8 195	1,2	1 703	1,8	1 279	0,8
	1.º Ciclo do Ensino Básico	100 174	14,2	7 138	7,7	34 951	21,3
	2.º Ciclo do Ensino Básico	234 535	33,3	19 179	20,7	102 414	62,3
	<b>3.º Ciclo do Ensino Básico</b>	358 010	50,9	64 135	69,1	25 782	15,7
	Secundário	2 897	0,4	632	0,7	3 0,0	
	Total	703 811	100	92 787	100,0	164 429	100
Condição perante o trabalho 1)	<b>Empregado</b>	457 119	65,0	41 441	44,7	122 282	74,4
	Desempregado	218 481	31,1	47 601	51,3	34 960	21,3
	Doméstico	1 352	0,2	67	0,1	53	0,0
	Reformado	1 602	0,2	54	0,1	46	0,0
	Outra situação	25 042	3,6	3 624	3,9	7 088	4,3
	Total	703 596	100,0	92 787	100,0	164 429	100,0

Fonte: SIGO. Dados provisórios de 30 de Junho de 2009.

Notas: 1) O total das inscrições não coincide porque há casos de ausência de informação.

No âmbito da Reforma do Sistema Educativos português e no quadro da formação e qualificação, tem vindo a ser desenvolvida uma outra iniciativa: os “Centros

Novas Oportunidades”. Desde 2007, os cidadãos com mais de 18 anos de idade e que não tenham concluído o ensino básico ou secundário ou uma qualificação profissional constituem o público-alvo destes Centros Novas Oportunidades. Nestes Centros desenvolvem-se duas actividades fundamentais:

- O acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos candidatos inscritos para um percurso de qualificação;
- Processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico (B1, B2 ou B3, respectivamente conferindo, 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade), de nível secundário (conferindo o 12º ano de escolaridade), ou profissionais (conferindo uma qualificação de Nível 2 ou 3) (Agência Nacional para a Qualificação, 2009).

Foi, então, criado um serviço a nível nacional com o objectivo de orientar jovens e adultos com lacunas escolares para encontrarem a resposta mais adequada de formação. Mas a novidade destes Centros consiste precisamente na possibilidade aberta de reconhecer, validar e certificar competências, adquiridas fora do espaço escolar. Estes Centros foram procurados, entre 2007 e 2009, maioritariamente, por mulheres, por adultos com idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos, com o 9º ano de escolaridade e empregados. O reconhecimento e a certificação de competências foram as respostas mais frequentes dadas pelos Centros. Note-se, todavia, que a maioria dos inscritos ainda não tinha obtido resposta, à data a que se refere o quadro anterior (30 de Junho de 2009). O que importa aqui, todavia, é a oportunidade criada de validar e certificar competências adquiridas fora do contexto da educação formal. Não interessa, agora, discutir se esses Centros estão a desempenhar a sua tarefa como seria desejável. Na verdade, estão a pisar um terreno tradicionalmente sagrado, o da Escola: é natural que resistências várias se coloquem a esta iniciativa, e é também de esperar que a sua novidade comporte dificuldades difíceis de superar.

Aquilo que aqui importa ressaltar é essa oportunidade de incluir a educação não formal no quadro de valores da comunidade, a serem preservados e promovidos. Este cenário de reforma é também um desafio para os profissionais e organizações de Animação Sociocultural. Com efeito, ele cria aquilo a que Trilla (1997) chama “permeabilização da fronteira” entre os universos educativos formal, não formal e informal. A ASC- Animação Sócio-Cultural, segundo esse mesmo autor, poderá mesmo colaborar nesta tarefa de interligação das várias dimensões da educação. E, pode desenvolver a sua actividade em universidades populares, em centros de educação de

tempos livres, em contextos educativos informais (espaços urbanos abertos por ex.), e também em contextos institucionais próprios da educação formal (as escolas).

A participação da ASC em contextos institucionais vem-se tornando, cada vez mais, uma realidade em Portugal, por via do programa da “Escola a Tempo Inteiro”. Este programa, generalizado a todas as escolas de ensino básico, ainda alimenta muita ambiguidade: de facto, embora se situe num tempo não escolar, não consegue, verdadeiramente, libertar-se dos condicionalismos próprios do espaço físico onde se desenvolve, procurando compatibilizar, por exemplo, aulas de apoio, compensatórias, da responsabilidade de professores que ocupam parte do seu tempo não lectivo nessas aulas, com actividades de enriquecimento curricular com formato escolar (ensino de língua estrangeira, por ex.) e com actividades de enriquecimento mais próximas da educação não formal. Nesta fronteira mal definida, a ASC tem vindo a encontrar o seu espaço nas escolas de ensino básico, embora de uma forma desigual em diferentes regiões, pelo facto de parte da gestão deste programa depender da iniciativa de cada escola e das autarquias locais, naturalmente com visões distintas sobre o que deve ser esse prolongamento da Escola.

Neste contexto surge a APDASC - Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural, constituída em 2005 e, desde então, tem vindo a trabalhar no sentido de dar forma a projectos locais que promovam, mais do que uma educação compensatória, uma educação emancipatória que enriqueça e valorize as experiências de vida dos cidadãos. As alterações, a que temos vindo a referir-nos, nos domínios da dupla certificação e das Novas Oportunidades, constituem, assim, um desafio e uma oportunidade para os movimentos de promoção da ASC. A Escola, na sua dimensão formal, não pode, provavelmente nem deve, resolver todos os problemas, associados à educação e formação dos cidadãos. O tempo em que se considerou a escola como a solução para todos os problemas da sociedade já vai longe e, como se está a ver, correspondeu a um momento de crença generosa e bem intencionada nas virtualidades da educação sistematizada e formalizada, que não se traduziu em realidade. Mas essa crença teve um impacto enorme na forma como as comunidades humanas evoluíram. Neste momento, talvez seja desejável que a Escola, sem abdicar da sua missão de educadora formal, se deixe enriquecer com a cooperação em acções de educação não formal.

É com a intenção, de apoiar e aprimorar a educação cidadã que a APDASC se estabiliza como uma organização de animadores socioculturais mantendo seu objectivo

central de contribuir para o desenvolvimento das comunidades. Na prossecução deste seu objectivo, está disponível para o estabelecimento de parcerias cooperativas com todas as instituições que se preocupem com a promoção da educação e da formação dos cidadãos. Durante o mês de Março de 2010 a APDASC promove por todo o território nacional debates sobre o "Estatuto dos/as Animadores/as Socioculturais". Estão previstos debates em Tondela, Aveiro, Faro, Funchal, Santarém e Chaves. Todas as informações sobre qualquer um dos debates podem ser encontradas no website oficial do evento em: [www.ciclododebates2010.com](http://www.ciclododebates2010.com).

A APDASC realizará também o I Congresso Nacional de Animação Sociocultural - "Profissão e Profissionalização dos/as Animadores/as", que se será levado a cabo nos dias 18, 19 e 20 de Novembro de 2010, no Centro Cultural e de Congressos da cidade de Aveiro. Pretende-se debater o Estatuto e Carreira dos/as Animadores/as Socioculturais, o Código de Ética e Deontologia da Animação Sociocultural, bem como a Formação em Animação Sociocultural. Contacto: [geral@congressonacional2010.com](mailto:geral@congressonacional2010.com).

E assim se faz a educação formal e não-formal, no debate, na socialização entre os pares, na troca das experiências entre os sujeitos, na reflexão teórica, na prática refletida. Ainda não existe o ponto de chegada, mas todos certamente embasam-se no mesmo objectivo que é emancipar o cidadão, tornando-o partícipe e construtor de um mundo cada vez mais justo, digno e solidário. Onde existam sim o diálogo e o combate de ideias, porém que tudo seja para o mesmo ideal que é a emancipação. Assim construiremos uma educação formal e não-formal voltada para a autonomia, para a gestão compartilhada e para a convivência mais humana.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Agência Nacional para a Qualificação. (2009). *Briefing Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: A.N.Q.

APDASC (2010), *Génese da APDASC*, <http://www.apdasc.com/pt/>

Banco Mundial. (2008, Junho 24). *Governance Matters 2008*. Retrieved Março 7, 2010 from Worldwide Governance Indicators, 1996-2007: <http://info.worldbank.org/>

DUARTE, Sérgio Guerra (1986). *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro : Edições Antares : Nobel.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do INE. (2010, Fevereiro 10). *INE*. Retrieved Março 7, 2010 from <http://www.ine.pt/>

GOHN, Maria da Glória (1994). *Movimentos sociais e educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez.

GONZALEZ, Mario Vinché (2006). *Una Pedagogia de la Cultura: La animación sociocultural*. Certeza: Zaragoza-Espanha.

<http://quadernsanimacio.net> *Quaderns d'Animació i Educació Social*. Revista virtual semestral para animadores socioculturais e educadores sociais. ISSN 1698-4044, Números 4, 5 e 8 , Julho 2006, Janeiro 2007, Julho 2008. Edita: Mario Vinché – Espanha.

INE. (2002). *Censos 2001: Resultados Provisórios: XIV Recenseamento Geral de População*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.

NUNES, César( 2003). *Educar para a emancipação*. Florianópolis: Sophos.

Trilla, J. (1997). *Animación Sociocultural - Teorias, programas y ambitos*. Barcelona: Ed. Ariel.