

Círculos de Estudos em Portugal: testemunho e reflexões pessoais¹

Johan Norbeck

Contexto

Em Portugal, após a "Revolução dos Cravos", em 1974, os novos governantes de esquerda consideraram que a educação para o povo era importante e necessária. Era evidente que Salazar e os seus sucessores tinham negligenciado a educação para as massas. A República anterior a 1926 tinha introduzido legislação relativa a uma escolaridade obrigatória de seis anos. Contudo, o regime de Salazar reduziu esta escolaridade para quatro anos e, mais tarde, durante algum tempo, para três anos, enquanto manteve contratado para este nível de ensino um grande grupo de professores que apenas tinha quatro anos de instrução², acrescida de um período suplementar de formação de professores. Frequentemente, Salazar e os seus simpatizantes políticos declaravam clara e publicamente que consideravam desprovido de sentido, ou até perigoso, proporcionar programas educativos a pessoas das classes mais baixas, o que era visto como um desperdício de recursos, já que estas pessoas eram consideradas incapazes de usar este conhecimento em coisas

úteis, quer para elas quer para o país. “Eu defendo que, apesar do seu baixo nível de instrução, os portugueses já sabem demais”, escreveu o político Alfredo Pimenta, num artigo de 1932. Mesmo na década de 50, em Portugal, a taxa de analfabetismo rondava os quarenta por cento. Mais tarde, devido a pressões internacionais, o regime de Salazar foi obrigado a alargar a educação básica e a reduzir o grande número de analfabetos. Porém, a estas reformas faltou-lhes entusiasmo e poucos foram os efeitos sentidos antes da queda da ditadura.

Após 1974, o novo regime quis rapidamente demonstrar que estava a trabalhar para a generalidade da população e, neste sentido, apoiou, por exemplo, os grupos de activistas de esquerda que se deslocavam às aldeias mais subdesenvolvidas no norte de Portugal para alfabetizar a população local. Contudo, o trabalho destes grupos revelou-se um grande falhanço, uma vez que as pessoas dessas aldeias não estavam de todo motivadas para aprender a ler e a escrever. Até então, a população tinha dependido do padre da aldeia para ser informada das notícias importantes do mundo exterior ou para escrever as cartas que precisava. Por isso, os activistas foram vistos como intrusos oriundos de uma outra cultura e não foi possível desenvolver quaisquer contactos naturais entre eles e os habitantes locais.

Por esta altura, foi formado, em Lisboa, um gabinete governamental responsável pela educação de adultos. Algumas universidades então criadas foram suficientemente perspicazes para entender a importância do desenvolvimento deste campo. A Universidade do Minho, situada em Braga, no norte de Portugal, decidiu criar uma unidade específica para a educação de adultos que desenvolvesse actividades de pesquisa e programas de formação para professores de adultos. De 1977 e 1983, eu fui um dos poucos suecos da Universidade de Linköping contratados pela Agência Sueca para a Cooperação e Desenvolvimento Internacional para trabalhar nesse gabinete governamental, em Lisboa, e na Universidade do Minho com o objectivo de atingir esses objectivos. A Agência Sueca para a Cooperação e Desenvolvimento Internacional tinha recebido um pedido do reitor dessa instituição de ensino superior, que, tendo sido encaminhado para a Universidade de Linköping, discutiu com os meus superiores e comigo as possibilidades de cooperação.

A Universidade do Minho tinha formulado o que pretendia para o então Projecto de Educação de Adultos em termos muito específicos: “As actividades de educação de adultos levadas a cabo pela Universidade procurarão essencialmente sensibilizar, formar e motivar aqueles que, no terreno, irão iniciar e implementar programas de educação de adultos, pelo desenvolvimento de diversas formas pedagógicas... uma educação de adultos que se dirija à população do norte de Portugal que tem as piores expectativas relativamente à participação genuína no desenvolvimento social, económico e cultural, pessoas estas com menores possibilidades de alargar os seus horizontes e que, geralmente, residem em pequenas aldeias”.

Thord Erasmie, Professor Doutorado do Departamento de Educação da Universidade de Linköping, Harald Vallgård, Presidente da Escola Superior Popular de Åsa e eu próprio, então professor nessa Escola, fomos contratados para trabalhar sob esta linha de acção. Thord Erasmie era responsável pela organização da pesquisa e do trabalho de desenvolvimento; Harald Vallgård e eu trabalhámos na preparação do material didáctico e na formação.

O meu período inicial de trabalho

Fui o único sueco a trabalhar em Portugal durante o primeiro ano deste projecto da cooperação luso-sueca. A Agência Sueca para a Cooperação e Desenvolvimento Internacional permitiu-me frequentar um curso de Português de cinco semanas. Eu já tinha três anos de experiência de cooperação internacional para o desenvolvimento e, por tal, não foi necessário participar no programa de formação inicial promovido por essa agência. Esta instituição também não me facultou qualquer curso específico sobre Portugal, para além da informação que me foi fornecida no curso de língua portuguesa. Por outras palavras, eu teria que aprender a falar português e conhecer a cultura portuguesa sozinho.

A Universidade do Minho já tinha nomeado o grupo de trabalho que iria colaborar comigo. Este grupo era constituído por dois elementos: uma mulher,

de cerca de quarenta e cinco anos, uma pedagoga que tinha trabalhado anteriormente na planificação educativa em diversos departamentos da Universidade do Minho, e um padre católico da mesma idade, que tinha trabalhado durante muitos anos na educação de jovens e de adultos em iniciativas da Igreja Católica. Ambos tinham demonstrado interesse em trabalhar na educação de adultos nesta Universidade. No âmbito de um projecto da Agência Sueca para a Cooperação e Desenvolvimento Internacional, no Outono de 1977, tinham viajado até à Suécia e, em Linköping, tinham estudado diferentes formas de educação de adultos. As partes envolvidas consideraram este processo como uma boa forma de preparação para a nossa posterior colaboração, em Braga. Antes de viajar para Portugal com a minha família, em Janeiro de 1978, ao longo de dois meses eu tinha tido a oportunidade de estar com eles e ajudei-os a conhecer o universo da educação de adultos na Suécia. Este meu primeiro período de trabalho foi extremamente exigente e pode ser visto como um exemplo das dificuldades iniciais que uma pessoa implicada na cooperação internacional pode ter que enfrentar.

Assim, eu tinha que começar a trabalhar integrado numa equipa composta pelas duas pessoas anteriormente mencionadas. Dos dois elementos portugueses, a mulher falava inglês, mas o padre não dominava esta língua. No entanto, partiu-se do pressuposto de que eu era capaz de falar português e, conseqüentemente, por consideração para com o padre, nas nossas reuniões falávamos esta língua. Restava-me tentar seguir o que era dito, mas muitas vezes eu era incapaz de compreender o que os outros diziam. Por vezes, eu conseguia formular, com extrema dificuldade, uma frase ou duas, embora reconheça que isso não ajudava muito.

Apesar desta limitação, consegui lidar com esta situação e manter razoavelmente a minha capacidade de trabalho. Não foi, no entanto, possível consolidar a relação entre os dois colegas portugueses e eu, já que houve um confronto tremendo entre nós, quer cultural quer pessoal, para o qual eu não estava preparado, uma vez que tínhamos estado juntos durante dois meses na Suécia e, nessa altura, não tinham surgido quaisquer conflitos, nem de trabalho, nem de relacionamento.

Após dois meses em condições de trabalho insuportáveis, apercebi-me por fim, através de várias observações e comentários que ouvi, que as dificuldades

de colaboração entre nós se deviam sobretudo ao facto de eu ter sido imposto aos meus dois colegas pelo reitor. Este é um típico exemplo das situações que podem ocorrer no trabalho de cooperação internacional. Em termos concretos, depois da revolução, a Suécia tinha oferecido a sua ajuda ao novo governo português. Em situações semelhantes, a Agência Sueca para a Cooperação e Desenvolvimento Internacional oferecia ajuda em áreas em que a Suécia se considerava mais habilitada. Neste caso, o reitor da Universidade do Minho tinha observado que a educação de adultos era uma dessas áreas, aproveitou esta oportunidade e deslocou-se à Suécia, tendo chegado a um acordo de cooperação connosco, em Linköping. Depois de concluir este acordo, regressou a Portugal e contratou as duas pessoas que iriam trabalhar comigo, em equipa. Para elas, este trabalho era visto como um passo em frente nas suas carreiras e, por isso, empenharam-se na construção do Projecto, tendo por base as ideias que já tinham discutido. Tinham achado agradável a estadia na Suécia e conhecer a nossa educação de adultos; mas, apercebi-me que, assim que chegaram a Portugal, já não se mostravam interessados nas ideias suecas, mais liberais e democráticas. Senti que tinham decidido prosseguir as suas carreiras académicas, evitando tudo o que não as promovesse. Na minha opinião, eles eram extremamente formais e conservadores. Para eles, eu era um acréscimo desnecessário, alguém que tinham que aceitar, mas a quem não tencionavam conceder qualquer possibilidade de influenciar o processo.

Fui assim vítima de um erro, o mesmo que vi em diferentes locais onde a Agência Sueca para a Cooperação e Desenvolvimento Internacional tem programas de cooperação para o desenvolvimento: esta organização enceta negociações com o governo de um país e concorda em conceder apoio; o governo escolhe uma determinada instituição do seu país que, por sua vez, faz um acordo com a Agência e uma instituição sueca relativamente a um determinado projecto. No entanto, é a direcção da instituição escolhida que aprova todos os acordos. A responsabilidade da implementação do projecto cabe aos funcionários de um nível mais baixo dessa instituição que, muitas vezes sem qualquer preparação, devem simplesmente aceitar tudo o que foi decidido num nível mais elevado, incluindo o trabalho a realizar com o pessoal estrangeiro. Em particular em Portugal, ocorreram conflitos como este entre os funcionários locais e os suecos em quase todos projectos apoiados. O pessoal português sentia que tinha sido ignorado e desvalorizado, já que não

tinha sido consultado sobre os planos definidos ou sobre os especialistas recrutados na Suécia. Talvez se tenham sentido ofendidos por terem sido obrigados a aceitar conselhos e a expor o projecto à influência de especialistas suecos. Muitas vezes e justificadamente, era-lhes difícil aceitar que os suecos eram mais qualificados que eles próprios. Para além disso e no que diz respeito a trabalho no estrangeiro, muitos suecos apenas tinham experiência de trabalho em países em desenvolvimento, sobretudo em África.

Ao longo de muitos séculos, os portugueses acarinharam o seu papel de potência colonializadora. Durante a ditadura tinha-lhes sido repetidamente afirmado que tinham tido uma importante responsabilidade civilizacional, principalmente em África. Para além disso, tinham muito orgulho na sua longa e gloriosa história enquanto nação independente. Possuíam documentos governamentais escritos que datavam do Século IX e uma cultura muito antiga. E, subitamente, eram obrigados a trabalhar em equipa com pessoas dos frios e áridos países nórdicos, que pareciam acreditar que podiam transmitir um conhecimento mais profundo e valioso do que aquele que os portugueses já detinham. De facto, estes nórdicos não tinham aprendido a escrever correctamente antes do Século XII.

Os portugueses colocados nesta situação mostravam-se frequentemente contrariados, mas sentiam-se obrigados a manter as aparências. Demonstravam um aparente interesse no conhecimento e nas ideias transmitidas pelos colegas suecos e diziam “sim” a muitas das suas propostas, embora muitas vezes evitassem que fossem implementadas. Em vez disto, agiam de acordo com a sua própria vontade.

O facto de os portugueses muitas vezes terem que agir deste modo levou a que os suecos se confrontassem com diversas situações confusas – isto antes destes se aperceberem do que estava a acontecer e porquê. Os suecos que tinham vindo para Portugal pensavam que iam encontrar colegas contentes com a sua vinda e expectantes. E, aparentemente, os colegas portugueses pareciam corresponder a esta imagem. A seguir, o que acontecia já era esperado. Os portugueses e os suecos começavam a trabalhar em conjunto e chegavam a um acordo quanto ao que devia ser feito. Depois, vezes sem conta os suecos constataavam que os portugueses não estavam a agir em

conformidade com o que em conjunto tinha sido acordado. Os suecos ficavam então confusos, acreditando que a situação tinha surgido na sequência de mal-entendidos, devido a problemas linguísticos e diferenças culturais. Por conseguinte, recomeçavam o processo e os mesmos problemas repetiam-se.

Contudo, nós na nossa primeira equipa conseguimos completar um curso do tipo tradicional e produzir alguns capítulos de um livro sobre educação de adultos. Mas eu também sabia que não ia conseguir continuar a trabalhar em condições tão insatisfatórias. As conversas com os outros elementos da equipa foram infrutíferas, tanto para a resolução dos problemas, como para a criação de uma confiança mútua. Finalmente, após meio ano de trabalho, dirigi-me ao reitor e expliquei-lhe que pretendia abandonar o projecto, rescindir o meu contrato e regressar à Suécia, pois sentia que não havia lugar para mim naquela Universidade. Eu não pretendia trabalhar do mesmo modo que os meus dois colegas, já que sentia que isso não levaria a nenhuma mudança. Eles não queriam aceitar aquilo em que eu acreditava e que lhes podia dar. Assim, sentia que simplesmente estava a custar dinheiro sem desenvolver nada de importante.

No entanto, o reitor não partilhava da minha opinião. Recebera relatórios de outros funcionários da Universidade que tinham observado o tipo de trabalho desenvolvido pela nossa pequena equipa e que se tinham claramente apercebido de como os outros dois elementos estavam a tentar isolar-me e silenciar-me. Após longas conversas a diferentes níveis, que não conduziram à resolução do problema fundamental, o reitor atribuiu, sem mais demora, outras funções a esses dois elementos. Foi dada então aos suecos na Universidade a possibilidade de procurar outros colegas entre todos os contactos que, apesar de tudo, conseguimos estabelecer durante os primeiros seis meses. Naturalmente procurávamos colegas que acreditassem na democratização e numa diferente abordagem de educação. O reitor e os nossos superiores hierárquicos apoiaram as nossas ideias.

Ultrapassada esta situação, começámos a trabalhar numa equipa constituída por dois outros portugueses, tendo este grupo sido mantido até ao final do projecto. Um deles, uma mulher, Vitória Sancho, foi por nós e pelos responsáveis da Universidade criteriosamente seleccionada de entre os participantes

do curso que acabávamos de realizar. Ela tinha cerca de trinta e cinco anos e tinha trabalhado alguns anos como coordenadora escolar e professora numa escola de Agentes de Educação Familiar. Deste modo, tinha uma vasta experiência em educação de adultos. Antes de iniciar o seu trabalho na Unidade de Educação de Adultos, foi-lhe dada a possibilidade de visitar a Suécia durante alguns meses e conhecer a educação de adultos sueca na Universidade de Linköping.

O outro português integrado nesta equipa era um jovem, Licínio Lima, aluno de uma Licenciatura em Ensino da Universidade do Minho. De acordo com os seus professores, ele demonstrava um extraordinário talento para a educação e os estudos organizacionais. Para além disso, ele tinha trabalhado como voluntário na educação de adultos em acções que se aproximavam da educação popular nos países nórdicos.

Formámos então uma equipa que funcionou muito bem. Todos se ouviam uns aos outros e, desde o início, trabalhámos sob a mesma orientação, tanto no que respeitava o relacionamento com as pessoas, como nas questões relacionadas com o saber, a aprendizagem e a democracia.

Grupos-destinatários do nosso trabalho

A equipa então formada começou a trabalhar seriamente na identificação de grupos nos quais devíamos centrar a nossa atenção. Numa análise mais detalhada, tornou-se evidente que, além de certas iniciativas de alfabetização e algumas experiências de carácter limitado implementadas pelas autoridades responsáveis, havia apenas uma forma de educação de adultos em Portugal aceite por todos: o ensino nocturno para adultos que pretendiam continuar os seus estudos após a escolaridade obrigatória. Os professores destes adultos também eram professores de crianças e, para trabalhar com adultos, tinham frequentado uma ou duas semanas de formação especializada. Contudo, este período não tinha sido suficiente para conseguirem mudar a sua atitude pedagógica. Estes professores tratavam os seus alunos da mesma forma que

sempre tinham tratado os seus alunos jovens: de um modo autoritário e de quem sabe tudo, no qual o processo de aprendizagem não contemplava a análise e reflexão.

Embora em todos os países haja diferentes grupos de profissionais que trabalham na educação de adultos, nem sempre eles se vêem como educadores de adultos. Em Portugal, isto acontecia com os trabalhadores sociais, os agentes da educação familiar rural, os enfermeiros de saúde pública e as educadoras familiares, entre outros. Em várias circunstâncias, estes profissionais lidavam com muitas pessoas e nesses contactos agiam como formadores.

Para nós que procurávamos atingir os objectivos definidos pela Universidade do Minho para a educação de adultos, era natural encarregarmo-nos destes profissionais. Embora agissem muitas vezes na qualidade de educadores de adultos, eles não tinham consciência desta dimensão do seu trabalho. Dispunham de informação muito relevante, mas não sabiam como trabalhá-la de modo a influenciar os indivíduos e as comunidades nas quais estavam inseridos. Pelo contrário, comportavam-se muitas vezes de modo a alienar os grupos-destinatários e isto devia-se ao facto de terem crescido sob a ditadura fascista. Sentiam-se representantes das autoridades. Por exemplo, os trabalhadores da extensão rural criticavam o pendor conservador e as técnicas obsoletas usadas pelos agricultores e davam-lhes conselhos sobre como gerir as suas quintas. Por seu lado, os agricultores não se surpreendiam com esta atitude, pois nunca tinham recebido nada de bom das autoridades, mas só contrariedades.

Nós interpretávamos esta situação da seguinte forma: os trabalhadores da extensão rural tinham dificuldades em “pôr-se ao mesmo nível” destes agricultores. Definitivamente, estes profissionais não queriam ser identificados com os grupos destinatários da sua acção, preferindo manter o estatuto mais elevado que detinham na hierarquia social adquirido ao longo das suas carreiras. Desta forma, a adopção de uma atitude popular e o uso de um vocabulário acessível que eles próprios tinham procurado esquecer ao longo dos seus estudos, faziam com que estes contactos parecessem envolver um risco desagradável para eles. Recorriam, então, tanto na escrita como na oralidade, a uma linguagem que os habitantes das aldeias não percebiam e

com a qual não estavam familiarizados. Para além de não conseguirem transmitir o conhecimento que possuíam, também não contribuíam para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Eram frequentemente rejeitados pelas pessoas que deviam aconselhar e sentiam-se ofendidos e desvalorizados. Esta situação levava a que muitas vezes negligenciassem o lado educativo do seu trabalho e aumentassem o tempo dedicado às tarefas executadas nos gabinetes.

No nosso trabalho com os profissionais acima mencionados, descobrimos que dispúnhamos de algo com que podíamos contribuir para o desenvolvimento do país numa perspectiva material e democrática. Parecia-nos evidente que os métodos de ensino usados pelos profissionais deviam ter como objectivo a participação efectiva e o assumir de responsabilidades pelos grupos-destinatários. A abordagem devia apoiar-se na promoção da motivação e no surgimento de ideias e iniciativas locais, em vez de se apostar no "academismo" e na imposição de projectos que as pessoas não queriam. As actividades educativas deviam fomentar a discussão nos grupos-destinatários e o material didáctico tinha que ser adequado ao conhecimento e às maneiras de pensar dos adultos, estimulando a curiosidade e dando espaço ao surgimento de questões, em vez de apresentarmos soluções.

Nestas circunstâncias, sentimos que a nossa experiência nos círculos de estudo na Suécia nos fornecia bases para exercermos uma influência criativa no modo como os educadores de adultos encaravam a aprendizagem e a democracia. Tendo em vista a sensibilização dos educadores de adultos para o modelo participativo e para a sua viabilidade, a teoria que possuíamos revelou-se importante e a experiência do trabalho de campo essencial.

Cursos e experiência

A nossa nova equipa iniciou uma série de cursos para ajudar os profissionais a trabalhar com a população local e estabelecer condições adequadas a uma boa aprendizagem. Esses cursos procuravam apoiá-los na organização de

iniciativas que se aproximassem dos círculos de estudo e que promovessem uma aprendizagem aprofundada e um desenvolvimento democrático. Neste sentido, organizámos cursos sobre métodos e liderança nos círculos de estudo e formámos estes profissionais para a produção de textos escritos, nos quais se utilizasse uma linguagem acessível e mais adequada aos grupos-destinatários. Houve igualmente cursos especiais de elaboração de guias de estudo.

Os participantes mostraram-se muito interessados, formaram os seus próprios círculos de estudo e geriram-nos como se fossem círculos desenvolvidos no terreno. Visto que todos tiveram a oportunidade de rotativamente liderar os círculos, habituaram-se a dar diferentes contributos e a ouvir as opiniões dos colegas.

Ouvir as opiniões dos outros pode parecer um ponto tão insignificante que talvez não fosse necessário mencioná-lo. Porém, foi precisamente este aspecto que causou maiores problemas em todo o processo de aprendizagem. De acordo com os participantes, ouvir os outros com seriedade e respeito pelos seus pontos de vista não fazia parte da cultura da maioria dos portugueses. Em vez disso, tentavam interromper os colegas, enquanto estes falavam, e levantavam gradualmente a voz afim de silenciá-los. Quando, depois de observar como decorriam as suas discussões, chamei a atenção para este aspecto, várias vezes me foi dito: "Sim, talvez isso funcione na Suécia, mas não se enquadra na nossa cultura latina. Temos outra maneira de trabalhar."

Eu tinha dúvidas; mas, a verdade é que, durante os sete anos que trabalhei em Portugal, observei muitas situações nas quais se verificava esta tendência que os próprios participantes achavam predominante na cultura portuguesa. Existiam, obviamente, muitas excepções, como, por exemplo, o que acontecia com os membros do nosso grupo, em Braga. Contudo, esta era uma excepção e a referida tendência estava tão enraizada que prejudicou muitas vezes o nosso trabalho de formação na promoção da democracia e da solidariedade.

Era interessante verificar que os portugueses até concordavam com o princípio. Quando participavam em visitas de estudo aos nossos círculos de estudo e a outras formas de educação de adultos que desenvolvíamos, as suas reacções

eram favoráveis. Aliás, vários grupos que frequentaram cursos e seminários que eu organizei, na Suécia, mostraram-se agradados e impressionados com a atitude receptiva que as pessoas tinham, em particular nas discussões.

Uma vez que a capacidade de ouvir os outros e de dar importância às suas contribuições era um ponto central na filosofia dos círculos de estudo e, sobretudo, podia permitir que a democracia fosse uma prática, tivemos que trabalhar intensamente neste ponto. Propusemo-nos criar uma nova atitude de cooperação que tivesse impacto na formação prática. Conseguimos convencer os participantes da importância deste princípio: ser receptivo e ouvir os outros. Contudo, nunca o conseguimos aplicar totalmente nos nossos cursos e apercebemo-nos das dificuldades que aqueles que trabalhavam no terreno teriam em fazer com que outras pessoas tivessem elas próprios uma atitude mais receptiva.

Resultados

Uma vez que os participantes revelavam interesse e tinham uma atitude positiva relativamente às ideias e ao conteúdo dos nossos cursos, acreditávamos que eles pudessem voltar para os seus trabalhos e desenvolver métodos, liderados por eles próprios ou pela população local em aldeias e subúrbios, que implicassem um elevado grau de participação. Pensávamos também que alguns deles pudessem transmitir estas ideias aos seus colegas e motivá-los para a sua utilização, alargando este tipo de formação a mais pessoas.

Na verdade, o que aconteceu depois revelou as dificuldades inerentes a um trabalho que obrigava a uma mudança no modo de agir dos profissionais. Estes métodos podem ser vistos como uma séria ameaça a uma identidade profissional adquirida e construída ao longo de gerações. Mudar esta identidade implica a aquisição gradual de um novo modelo de acção, o que acaba por criar incertezas. Podemos, sem grandes problemas, compreender uma teoria, mas pode ser muito difícil dar os primeiros passos para a sua aplicação prática. Estas incertezas podem ser ainda mais evidentes se tivermos em

conta que o conteúdo deste novo modelo não diz apenas respeito a uma determinada profissão e que, no contexto cultural no qual as pessoas cresceram, não existe qualquer apoio natural para isso. Esta tradição não existia de facto em Portugal e, quando se começou a construir uma identidade do educador de adultos, foi-lhe atribuída pouca importância na hierarquia educativa. Nestas circunstâncias, a adaptação dos profissionais a uma nova identidade e a um novo modo de agir requer, para além da teoria, um esforço progressivo até que uma grande parte do modelo tenha sido aceite e haja um sentimento de segurança que permita às pessoas trabalhar sem qualquer apoio.

Os resultados do nosso trabalho não revelaram apenas dificuldades, mas incluíram alguns sucessos e acontecimentos saudáveis. Por exemplo, concluímos que os estudantes adultos sempre utilizarão aquilo que aprendem da forma que acham mais adequada, podendo esta não ser a que os seus professores prevêm ou desejam.

Um ano após a conclusão do nosso programa de trabalho, voltámos a Braga a fim de verificar o que tinha acontecido. Notámos que muitos participantes não tinham conseguido aplicar na prática o que tínhamos estudado. Tinham delineado longos e excelentes planos sobre como deveriam começar a aplicar o que tinham aprendido, mas não tinham recebido qualquer apoio nos seus locais de trabalho para os desenvolver. Os seus superiores hierárquicos e colegas encaravam as mudanças propostas com grande cepticismo e mesmo aversão. Este facto mostrou-nos que devíamos formar mais que um ou dois profissionais de cada serviço; de preferência, todo o pessoal do serviço devia participar. Caso contrário, dá-se o efeito de “santos da casa não fazem milagres”, pois ninguém acredita numa pessoa que traga novos conhecimentos ou ideias diferentes. Neste caso, os responsáveis pelos serviços tinham pressionado estes profissionais para que fossem obtidos “resultados rápidos”, não sendo importante o conteúdo desses resultados. Eram mais valorizadas duas tabelas estatísticas completas, produzidas num gabinete, que dois processos de aprendizagem lentos, desenvolvidos algures numa aldeia. Estes foram alguns dos principais motivos de insucesso apontados pelos profissionais. Para além destes, pareceu-nos que lhes era difícil desviarem-se das suas velhas e enraizadas atitudes quando regressavam aos seus trabalhos no terreno. Os poucos trabalhadores sociais, agentes de educação familiar e

enfermeiros que frequentaram os nossos cursos foram a excepção. Desde o início, estiveram convencidos da necessidade de uma abordagem orientada para o participante e apenas precisavam dos nossos cursos como incentivo. Procuravam apoio moral e uma orientação concreta quanto aos métodos e materiais. Vários deles já tinham iniciado círculos de estudo em algumas aldeias, nos quais usaram os materiais que eles próprios tinham elaborado nos cursos que frequentaram e que foram desenvolvendo posteriormente.

O desenvolvimento mais interessante e inesperado consistiu num círculo de estudo organizado por enfermeiros. Muitos deles, homens e mulheres, eram enfermeiros no Hospital de Braga e, simultaneamente, agentes de educação de adultos. Embora tivessem encarado os círculos de estudo com grande entusiasmo, não os utilizaram no seu trabalho quotidiano, enquanto enfermeiros, como tínhamos dado como certo, mas na formação em serviço que desenvolviam. Entre o primeiro e o segundo cursos que organizámos, estes profissionais iniciaram por si próprios um círculo de estudo, através do qual procuraram estudar as rotinas do hospital e a forma de as melhorar. Entre o terceiro e o quarto cursos, desenvolveram um outro círculo, sobre um tema que já tínhamos estudado juntos: como produzir materiais e guias de estudo. Para tal, construíram material sobre o tema "higiene hospitalar". Uns estavam encarregados de circular e tirar fotografias no hospital, procurando situações correctas ou incorrectas. Outros traduziram e redigiram pequenos textos sobre determinados problemas de higiene. Alguns ainda elaboraram cartazes com ilustrações bastante interessantes sobre o tema. Quando terminámos o nosso plano de trabalho, os enfermeiros continuaram no segundo círculo de estudo. No final deste, todos os participantes consentiram constituir os seus próprios círculos no hospital, aos quais se juntariam enfermeiros que não tivessem colaborado nos nossos cursos, assim como auxiliares de acção médica. Dez círculos foram criados e permitiram a abordagem do tema da higiene hospitalar, tendo por base o material que já tinha sido produzido no círculo de estudo original.

Estes dez círculos de estudo originaram mudanças no trabalho hospitalar e tiveram grande impacto na alteração das relações entre as diferentes categorias de pessoal. No interior dos grupos, havia grande igualdade entre enfermeiros e auxiliares de acção médica, o que contribuiu para um trabalho de equipa

genuíno, após a conclusão destes círculos. Por essa altura, o enfermeiro-supervisor convocou uma reunião geral, à qual se juntaram os líderes e os participantes de cada círculo, assim como os três membros do departamento de educação permanente do hospital, para avaliar o programa. Alguns enfermeiros apresentaram uma avaliação escrita. Esta avaliação baseou-se em entrevistas, que tinham efectuado aos participantes e líderes dos círculos, e em observações pessoais do trabalho sobre higiene hospitalar, sobre os comportamentos e as atitudes que as pessoas tinham antes e depois de frequentar os círculos de estudo.

Nesta reunião, todos reconheceram que algo semelhante a uma revolução tinha ocorrido na formação em serviço: a formação tinha mudado radicalmente. Anteriormente, consistia em aulas teóricas orientadas, por vezes, por membros do pessoal hospitalar, mas frequentemente leccionadas por professores convidados, de Lisboa. As enfermeiras estavam profundamente cansadas deste tipo de formação, visto que as aulas eram puramente teóricas e não havia quaisquer oportunidades para pôr questões ou para a discussão. Através deste tipo de formação, não se verificavam mudanças no trabalho desenvolvido. Todavia, a nova formação em serviço envolvia, para além dos enfermeiros que tomaram a iniciativa de organizar os círculos de estudo, os auxiliares de acção médica e os enfermeiros-chefe de cada serviço, dando origem a um tipo de trabalho de equipa com vista à melhoria das condições e do próprio trabalho. Esses elementos analisaram em conjunto os problemas que tinham de ser resolvidos e sentiram-se motivados ao estudar diversos materiais, encontrar e testar diferentes ideias. As auxiliares de acção médica que participaram nestes dez círculos atreviam-se e intervinham quando uma enfermeira não estava a executar o seu trabalho como devia, o que demonstra um maior grau de auto-confiança. Mesmo alguns médicos revelaram um certo interesse e apoiaram o que se passou durante os círculos de estudo e após a sua conclusão.

Nesta reunião foram apresentadas observações que revelaram mudanças concretas nas atitudes e nos comportamentos dos participantes. O material de estudo elaborado também resultou muito bem. As avaliações escritas indicaram o grande interesse na continuação deste tipo de formação em serviço. O responsável pelo departamento de educação permanente decidiu

que, no ano seguinte, seriam organizados dez novos círculos. Algumas enfermeiras, que já tinham preparado material de estudo sobre doenças venéreas, tencionavam dar início a círculos de estudo sobre este tema, tendo como participantes jovens com longos períodos de internamento. Durante este processo, outros hospitais no país souberam do que se passava em Braga e pediram informações sobre estes métodos e os seus resultados. Muitas enfermeiras consideraram que esta actividade, por si só, tinha sido proveitosa e útil e que o trabalho nos círculos de estudo lhes tinha proporcionado uma experiência prática, o que as encorajou a dinamizar círculos fora do hospital.

Tal como em todos os países nos quais a sociedade é influenciada por uma tradição hierárquica e autoritária, é muito difícil promover uma educação de adultos que requer novas formas de ensino. Em Portugal, muitos projectos-piloto com círculos de estudo em áreas diferentes daquelas em que trabalhamos tinham deparado com muitos obstáculos. O seu fracasso dependia dos mesmos factores que afectaram o caso acima descrito. Contudo, este fracasso também se devia a um outro fenómeno, directamente ligado à cultura popular. A maioria dos portugueses possui uma "cultura de café". Estas pessoas desvalorizam a possibilidade de estarem sentados numa sala de aula ou numa casa particular, no fim da tarde, depois do trabalho, com o objectivo de estudar. Preferem ir ao café habitual e falar com os amigos sobre qualquer assunto que surja. Os suecos que trabalhavam em Portugal, tal como noutros países, possuíam uma crença ingénua relativamente ao poder motivador e cativante dos círculos de estudo. Nós achávamos que os círculos deviam ser tão estimulantes para outros povos como eram para nós. Por isso, foi surpreendente e ao mesmo tempo desafiador verificar como é que pessoas de uma outra cultura descobrem que os círculos de estudo podem trazer muitos benefícios a contextos diferentes daqueles em que habitualmente este método é utilizado na Suécia.

Se um outro país demonstra interesse na educação de adultos sueca, não será errado concordarmos em apresentar estas formas de educação a diversas categorias de educadores. Contudo, é importante encorajá-los a identificar em que circunstâncias podem ser utilizadas, respeitando o meio envolvente e a cultura específica de cada povo, de modo a não limitar a nossa actividade à experiência sueca.

Estou convicto de que os suecos que trabalham na cooperação e no desenvolvimento internacional deveriam dar um outro passo: não deveríamos chegar a um país pensando que a nossa função é divulgar uma ou duas formas de educação de adultos suecas. O nosso trabalho consiste em estudar, juntamente com os cidadãos desse país, como alguns problemas podem ser resolvidos. A experiência sueca pode ajudar nesta tarefa, sendo por vezes necessário remodelá-la substancialmente, mas será sempre necessário adaptá-la às condições sociais, culturais e económicas existentes.

Bibliografia

Erasmie, Thord (1985). *Portugal, kontrasternas land*. Lund: Bokförlaget Doxa AB.

Ministério da Educação (1979). *Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos*. Lisboa: Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário/Direcção-Geral da Educação Permanente.

Notas

¹ Agradece-se ao autor a possibilidade de publicar este artigo que consta de uma publicação em inglês (Folke Albinson, Johan Norbeck & Rolf Sundén, *Folk Development Education and Democracy in a Development Perspective. Personal accounts and reflections*. Swedish International Development Cooperation Agency-ASDI/Department for Democracy and Social Development, DESO, Education Division, 2002, pp. 31-40).

A tradução deste texto foi realizada por Lúcia Loureiro, do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, e a revisão foi efectuada por Amélia Vitória Sancho e Paula Guimarães, da Unidade de Educação de Adultos da mesma Universidade.

² Estes funcionários eram então designados de "regentes escolares" (nota de tradução).