



A URGÊNCIA DE NOS RELANÇARMOS NOS ESPAÇOS DE PIERRE FURTER

Lucilia Salgado

Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente

RESUMO:

Procura-se, neste artigo retomar alguns conceitos importantes no campo da Educação Permanente, da Educação de Adultos, da necessária “revolução” Escolar, da Animação Sociocultural e Socioeducativa. Conceitos esses necessários também, não apenas na formação dos indivíduos, mas alargando-os ao desenvolvimento das comunidades, sobretudo locais, em que se inserem.

Sabendo-se como a linguagem e o pensamento se cruzam evolutivamente¹ procura-se lançar um debate em que o conhecimento criado/desenvolvido por Pierre Furter, a partir dos conceitos de *Espaços de Formação*, *Educogenia* e *Educação Difusa*, poderão contribuir para a compreensão dos campos educativos minorizados e mesmo menosprezados pelos sistemas políticos e sociais hegemónicos.²

PALAVRAS CHAVE

Educação Permanente, Educação de Adultos, espaços de Formação

RESUMEN:

¹ Piattelli-Palmarini, Maximo. *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Cambridge: Harvard University Press, 1980

² Não se procura entrar numa análise epistemológica fundamentadora dos conceitos em presença, mas, utilizando as vivências refletidas, ajudar à sua compreensão e avanço nos terrenos em que nos inserimos.



Este artículo busca revisar algunos conceptos importantes en el campo de la Educación Permanente, la Educación de Adultos, la necesaria “revolución” Escolar, la Animación Sociocultural y Socioeducativa. Estos conceptos también son necesarios, no sólo en la formación de las personas, sino extendiéndolos al desarrollo de las comunidades, especialmente locales, en las que se insertan.

Conociendo cómo el lenguaje y el pensamiento se cruzan evolutivamente, buscamos lanzar un debate en el que el conocimiento creado/desarrollado por Pierre Furter, a partir de los conceptos de Espacios de Formación, Educogenicidad y Educación Difusa, pueda contribuir a la comprensión de los campos de los procesos educativos disminuidos y incluso menospreciados por los sistemas políticos y sociales hegemónicos.

PALABRAS CLAVE

Educación Permanente, Educación de Adultos, Espacios para la Formación.

A grande virtude de Pierre Furter

Percorrendo os *Espaços de Formação*, Furter começa por propor aos planificadores:

“É manifestamente insuficiente oferecer mais educação. Parece igualmente necessário de lhe propor novas formas; ou, pelo menos, reformar o que já existe” (Furter, 1983, pp 15).

Não considera pertinente usar os conceitos a que chama “franceses” de *educação informal* ou *educação não-formal* aplicados às situações sociais que se desenvolvem em outros espaços de Formação diferentes dos escolares, nos mais diversos territórios. De facto, estes conceitos aplicam-se, pela negativa, a atividades (“não escolares”, p. ex.), não caracterizando, ou referindo, pela positiva, especificamente, de que tipo de educação estamos a falar.

Parecendo uma questão de pormenor, assim não é porque tais expressões, aquilo de que apenas nos informam, é de que não se trata de ações realizadas em contextos escolares, o que se torna inoperante



até pela diversidade e inovação que hoje encontramos, em muitas situações, nos contextos ditos formais.¹

Após a Primeira Guerra Mundial (1914/1918), dizia-se que se tinha de criar uma educação diferente, que formasse as crianças para a cidadania de modo a impedir novas guerras. À escola caberia a função de instrução e o desenvolvimento de um outro tipo educativo permitiria uma formação mais adequada. (Faure, 1972).

Em 1988 a UNESCO assumia:

“O conceito de educação não formal refere-se a atividades educativas cujo processo de desenvolvimento não se encontra especialmente comprometido com as exigências de nível acadêmico do sistema regular, que assume a estrutura da educação formal, organizada por cursos e graus escolares regulamentados, além de conceber títulos”

A caminho da utopia?

Nos anos 70 o conceito de Educação Permanente (EP), difunde-se, generalizara-se. Dizia então Hummel (1977):

“A educação permanente é um verdadeiro projeto educativo. É prospetivo, como qualquer projeto desta natureza; visa um homem novo; veicula um sistema de valores; implica um projeto de sociedade: este projeto contém igualmente opções políticas. É ideológico. É uma utopia.”

¹ Não se trata de explicitar, neste texto, as características da educação escolar, até pela diversidade de experiências inovadoras neste contexto. No entanto, o peso da sua função de certificação, na maior parte dos casos, do esforço de homogeneidade dos destinatários (alunos), da obediência instituídos com a perspetiva da igualdade para todos, pesam sobre a representação corrente da *educação* o que vem pressionar Pierre Furter a contribuir para o esclarecimento do que é educação fora destes contextos.



No início dos anos 70, Lengrand tinha explicitado que a EP era um desafio “feito a cada individuo no sentido de iniciar um combate interminável contra preconceitos, ideias preconcebidas, convenções mortas, estereótipos, cristalizações sucessivas da existência” (Lengrand, 1970).

Pierre Furter terá tido influência na atenção dada à ideia “educação permanente”¹ na Conferência Mundial sobre Educação de Adultos realizada em Tóquio, em 1972. No livro *Educação para a Mudança Social*, que publica em 1974 - com Iván Illich e Paulo Freire –, virá a considerar a “educação permanente como um processo que deve continuar para toda a vida”, de “desenvolvimento individual integral”, como “sistema de educação integral” e como “estratégia cultural num processo de desenvolvimento integral”²

Inicialmente, procurava generalizar-se esta perspetiva de educação permanente a todo o tipo de ensino, mas nos anos 80 e 90 a designação “Educação Permanente” refere-se, sobretudo, a contextos não institucionais que “concorrem com a escola” incluindo desde “os computadores domésticos à organização educativa dos lares” (Carneiro, 1988).

Poderemos, deste modo, aventar que a Animação Sociocultural e a Animação Socioeducativa se inscrevem nesta perspetiva da Educação Permanente. Que seria, então, segundo a UNESCO (1965) “o princípio unificador que permitia reunir, num todo coerente os vários aspetos da educação”.

Perdida a utopia em Portugal?

Em Portugal estas ideias também chegaram a ter alguma popularidade e mesmo alguma aceitação política. Ainda antes da Revolução dos Cravos, em 1973 é criada a Direção-Geral de Educação Permanente³. Também O PNAEBA (Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos

¹ “A ideia de *éducation permanente* foi usada pela primeira vez em contexto político em 1955 por Pierre Arents” (Hake, Barry J., in Alberto Melo et al (org.) 2023).

² Em https://es.wikipedia.org/wiki/Pierre_Furter#Trayectoria.

³ A aceitação política do conceito de Educação Permanente foi-se perdendo logo na década seguinte e aquela Direção-Geral foi substituída em 1979 por outra com a designação de Educação de Adultos, embora mantendo as



Adultos), concebido em 1979, a partir de um mandato da Assembleia da República (Lei 3/79) é informado pelo mesmo conceito. Especifica que as tarefas a levar a cabo se inserem no

“objetivo mais vasto de constituição de uma sociedade democrática e independente (...) pessoal dos adultos e sua progressiva participação na vida cultural social e política” (DGEP, 1979, p.83).

Refere, ainda esse Plano, a necessidade da sua coordenação com as políticas de desenvolvimento cultural e animação sociocultural. É assumido nele, como um dos seus objetivos principais:

“Assegurar, de modo permanente, a satisfação das necessidades básicas de educação e educação formal e informal de adultos, através da implementação gradual, em todo o País, de um sistema regionalizado que (...) constitua o **embrião de um sistema de educação permanente**”.

Propunha-se, no Plano, numa perspetiva regional, a realização de **programas regionais integrados** alicerces de um moderno sistema de educação de adultos, embrião do futuro sistema de educação permanente”

Estas conceções de Furter (e de Paulo Freire) estão bem contidas no PNAEBA, quer as ideias sobre Educação Permanente quer as de espaços de formação (baseando-a nas associações populares, e em “centros de cultura e educação permanente”) ou de *educogenia* (assumindo que se ensina aprendendo e que se aprende ensinando).

O Plano acabou por vir a ser gradualmente desprezado pelos sucessivos governos nacionais, o que significou que as dinâmicas associativas – que ele apoiava fortemente - embora continuando a existir,

atribuições (dizia-se então que a Educação Permanente “desaparecia do único sítio onde ainda existia”). O mesmo aconteceu na generalidade do espaço europeu.



deixassem de ter reconhecimento e apoio a nível nacional, e apenas, em parte, fossem apoiadas pelas autarquias locais.

De facto, falar de educação de adultos, passou a ser remetido para os aspetos formais existentes, incidindo agora fortemente na formação profissional e na conclusão da escolaridade obrigatória.

O conceito de Economia do Conhecimento expresso por Peter Drucker veio acentuar esta direção do conhecimento (apenas) como “estímulo ao desenvolvimento económico das sociedades”.

O conceito de educação ao longo da vida, inicialmente tradução de educação permanente (*life long education*) acabou por, internacionalmente, se afastar da perspectiva de direito de escolha dos cidadãos e da comunidade para se cingir ao direcionamento para o desenvolvimento económico.

Outros Contributos de Pierre Furter

Pierre Furter vem, pois, permitir-nos outras direções.

Citando Touraine (1977: pp 187,188) na sociedade camponesa, “a escola foi vivida como um instrumento de libertação” (...) mas a escola deixou de ser libertadora (...) é na escola que as desigualdades mais diretamente se manifestam”. Furter refere que este texto chama a atenção para a “inércia dos subsistemas escolares que vivem de uma representação obsoleta dos seus papeis e das suas funções em relação às necessidades atuais” (Furter, 1983, pp 17).

Furter, coloca então a questão de saber

“Em primeiro lugar, como distribuir a educação mais largamente e por outros canais diferentes das formas tradicionais ditas *formais*, do ensino? Em segundo lugar, como poderíamos ter mais em conta os projetos regionais e nacionais de desenvolvimento numa perspetiva de construção nacional (...). Mostrar como esta problemática, relativamente nova, obriga a programar a formação não apenas em função de clientelas, mas sobretudo, situando-as num contexto territorial. (Furter, 1983, pp 37,38).



Apela para a necessidade de «atribuir valor aos mecanismos de estruturação de uma formação “informal” em todas as intervenções de desenvolvimento que aparentemente não relevem da educação.».

“Deste modo, progressivamente, tecem-se as malhas que permitem compreender este conjunto esforçando-se por apreciar atividades de autoformação nas intervenções que visam antes de tudo a socialização, a aprendizagem profissional no terreno, as formas de comunicação interpessoal e coletiva”. Procura-se então encontrar o substrato de um desenvolvimento cultural que manifeste a capacidade de uma população se tornar dona das mudanças que se produzem pelos agentes endógenos ou exógenos na continuidade das suas tradições culturais.” (Furter, 1983, pp 47,48).

Também, em Portugal, aquando da realização do PNAEBA, foi possível fundamentar as recomendações pedagógicas a partir de um estudo em que se procurou saber como os adultos aprendiam nos seus contextos.

Revelou, as suas "linhas pedagógicas" particularmente inovadoras: a componente educativa aparecia inserida noutras atividades; não existia diferença entre o processo de alfabetização e o de aquisição de outros conhecimentos; aprendia-se fazendo, realizando, não existiam exercícios sem sentido: aprendia-se para ler o texto do teatro, as receitas de cozinha... ; não existia hierarquia entre quem ensinava e quem aprendia, assim como não existiam formalismos escolares de ensino; as atividades realizavam-se em contextos institucionais conhecidos e dinamizados pelos participantes, maioritariamente associativos. (Salgado, 2021)

Muitas destas atividades, integram-se no campo do que, desde o século passado, se chamou de *Animação Sociocultural*. O facto desta se desenvolver, maioritariamente, em contextos de lazer, permite entender a sua metodologia no sentido de Dumazedier (1979): procura-se no lazer o que os brasileiros chamam de 3 D: *Distrair, Descansar e Desenvolver*. *Desenvolver* assume as funções de aprendizagens no saber de cada pessoa, de cada grupo, dizendo-nos que se aprende de uma forma



agradável (*Distrair*) e sem stress (*Descansar*). Inserem-se, neste campo, por exemplo, as práticas artísticas e desportivas comunitárias. Com maior intencionalidade educativa, muitas atividades similares ditas de educação não-formal ou informal se inserem no campo da *Animação Socioeducativa*.

Procurando o modelo de intervenção através das nossas práticas.

Procuramos seguir as nossas práticas com as comunidades¹ com que temos vindo a trabalhar, nos seus territórios, inspirados nos conceitos de Furter (1983) de *Espaços de Formação, Educação Difusa e Educogenia*, de modo a compreender os modos de aprendizagem de cada comunidade.

Numa perspetiva de investigação-ação não sistemática, iniciamos a abordagem de perceber como poderemos analisar e desenvolver as nossas intervenções no quadro destes conceitos afirmativos, recusando a utilização de “educação não escolar”, “educação informal” e “educação não-formal”.

- O projeto de *Literacia nos Navegadores*² dirigia-se, à partida, a uma comunidade com muito baixos níveis educativos, muitos analfabetos, maioritariamente afrodescendentes, habitando num bairro de realojamento, num concelho considerado “o que tinha mais elevados níveis de escolaridade do país”.

Estruturámos a intervenção em dois *Espaços de Formação* específicos: 1.um espaço local, cerca do qual se realizavam as atividades e 2. a totalidade do bairro com as suas instituições sociais, coletividades, grupos locais.

O espaço local era ocupado por grupos muito diversos, pequenos, que se iam formando de acordo com as atividades. A perspetiva da heterogeneidade era permanente, mesmo a nível da alfabetização, uma vez que cada pessoa apresentava vivências diferentes e níveis de saberes diversificados.

¹ Referimo-nos aos projetos da APCEP *Cidadania Ativa*,

² Este projeto foi coordenado e dinamizado por Manuela Paulo, do Conselho Diretivo da APCEP



A atividade no Espaço Bairro, junto das associações e instituições sociais era diversificada procurando desenvolver a literacia no bairro, isto é não fazer a economia do texto escrito nas práticas quotidianos apoiando a população, em geral, a perceber não só o seu significado, mas também a necessidade da sua utilização e funcionalidade.

- A *Educação Difusa*, era desenvolvida a vários níveis procurando enriquecer as necessidades dos grupos, aumentando os níveis culturais e educativos da população em geral.

Uma via importante foi o facto de propormos aos jovens letrados do Bairro que fossem eles a fazer a formação no domínio da literacia. Após uma breve formação, preferiram começar logo as práticas com a comunidade, o que facilitava a ação devido a pertencerem à mesma cultura. Importante foi verificarmos que tivemos um efeito inesperado junto destes jovens: foram “incentivados” a continuar os seus estudos académicos, desde terminar o Ensino Secundário a ir para o Ensino Superior fazer uma licenciatura, ou mesmo, a entrarem para (ou terminarem) um mestrado. Enriqueceu-se, também deste modo, a literacia no Bairro. Para além da formação para a cidadania¹ e de se tornarem membros ativos no próprio Bairro.²

- Trataremos, seguidamente de dois exemplos de *Educogenia* e da forma de a desenvolver no território. Um exemplo, refere-se ao grupo de etnia cigana³. Um tipo de atividades que preferem tem a ver com a realização de viagens. Embora tenham de estar presentes o pai⁴ e, por vezes a mãe,

¹ Um deles dizia que há muito queria fazer qualquer coisa pelo Bairro, mas não sabia o que fazer. Agora já sabia.

² Pensamos que este efeito foi conseguido pela nossa presença e relação próxima com estes jovens. Ainda nos seus países teriam tido, como projeto de vida, emigrar. O que conseguiram. Já no país que os acolhera não sabiam que a sua promoção passaria por fazer estudos superiores. A nossa presença, deu-lhes o exemplo e trouxe-lhes esta nova perspetiva. No entanto, nenhuma de nós se lembra de alguma vez ter falado com eles acerca deste assunto. Aprendemos.

³ Sobretudo desenvolvido nos projetos liderados por Conceição Rolo, da ALEM (Associação de Literatura, Literacia e Mediação) na região de Lisboa.

⁴ Também por esta razão os grupos com que trabalhamos são sempre heterogéneos. Todos acabam por usufruir das atividades.



sobretudo das jovens, são projetos de grande interesse para todos e todas.¹ Estes grupos, implicam ainda uma grande atenção a aspetos das suas culturas e por vezes hábitos de quotidianos diferentes dos grupos de população maioritária.

Também o grupo de afro descendentes chamaram a nossa atenção para a forma de enriquecer a *educogenia*. Inserimo-nos em grupo originários da Guiné-Bissau onde havia igualmente oriundos do Senegal. Muitos destes últimos vinham igualmente para aprender português. A heterogeneidade que pretendíamos que existisse no grupo colocava-nos o problema das línguas diferentes. De facto, assim não era porque entre eles falavam as línguas locais onde todos se entendiam. Foi necessário recorrer a este meio – inserirmo-nos nas línguas locais – o que implicava mais ainda, o recurso aos jovens mais letrados. Também aproveitámos para enriquecer a totalidade do grupo, recorrendo à história de África e mostrando como fora feita a partilha de África pelas Grandes potências, a régua e esquadro. Referimo-nos à conferência de Berlim de 1885. Muitos ficaram ainda, com muito gosto, a conhecer o mapa de África e a nele procurar países.

Fui, durante um ano letivo, aluna de Pierre Furter, na Universidade de Genève; participei ativamente na elaboração do PNAEBA; quando ele perdeu fôlego, com um grupo de colegas, fundámos, em 1982, a Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente (APCEP) de que sou dirigente e que ainda no ano passado editou o livro *Actualidade de Educação Permanente*. Ao longo da minha vida profissional e atividade cívica Pierre Furter, pelas suas ideias e militância, tem sempre estado presente. Deixamos aqui uma grata homenagem.

BIBLIOGRAFIA

¹ Questionámo-nos se não teria a ver com as práticas ancestrais de itinerância deste povo.



APCEP (Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente)

Carneiro, R. (1988) Portugal e os próximos 20 anos Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Faure, E. et al. (1972) *Aprender a ser*. Lisboa: Portugal,

Freire, P., Illich, I., e Furter, P., (1974) *Educação Para a mudança*

Furter, P. (1983) *Les Espaces de la Formation*. Lausanne: Presses Polytechniques Romandes

Guimarães, P., Lima, L., e Melo, A. (2021) *Actualidade da Educação Permanente*. Lisboa

Hummel, C. (1977) *A educação de hoje face ao mundo de amanhã*. Lisboa: Edições António Ramos

Lengrand, P. (1970) *A educação permanente*, Lisboa. Livros Horizonte

Nogueira, A.I. (1996) *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Piattelli-Palmarini, M. (1980). *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Cambridge: Harvard University Press

Salgado, L. (1995). Políticas e Práticas de Educação de Adultos em Portugal In *A Educação de Adultos em Contexto Multicultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Salgado, L. (2021), Educogenia. Os Espaços de Educação para a cidadania na sociedade digital. *Revista de Pedagogia Social*, volume 13

<http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista>

Salgado, L. (2021), Potencialidades da Animação Sociocultura na senda educativa cidadã. In *Jean-Claude Gillet. O homem e o seu legado. Um Pedagogo da Animação Sociocultural*. Chaves: Intervenção.

Touraine, A. (1977) *Un desir d'histoire*, Paris

UNESCO 1988, Manual da Conferência Geral