



José Pedro Amorim,
Investigador do CIIIE/Faculdade
de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade
do Porto

Da corrida para a hiperespecialização à urgência dos saberes básicos

É justo abrir este texto com palavras vivas de felicitação dirigidas à organização deste Congresso, que nos últimos vinte anos tem contribuído para manter estreita a aliança entre o Norte de Portugal e a Galiza. Tenho tido o privilégio de participar em alguns destes Congressos, onde vejo sempre uma aproximação entre diferentes mundos profissionais: a academia, o emprego e a formação profissional, diversos parceiros... Por essa razão, gostaria de manifestar a minha profunda gratidão pelos honrosos convites para participar e tentar dar o meu contributo a este evento tão singular. Aproveito também para desejar os maiores sucessos para o futuro! Que os próximos vinte anos sejam tão gratificantes quanto estes.

A propósito desta mesa redonda, gostaria de sublinhar o título proposto pela Organização, pelo que tem de instigador de reflexões acerca do que tem sido e vai sendo a educação de pessoas adultas em Portugal. O texto não cumpre a redondeza de uma mesa que uma interação presencial e dialógica permitiria. Assim exposto, parece obra de um autor só, quando, na verdade, aquilo que julgo saber sobre este tema resulta de algum trabalho individual, de leituras e de práticas, mas muito mais de experiências coletivas, de debates, de aprender com as outras pessoas.

Aquilo que proponho é desconstruir já o título em partes, na esperança de que o avanço aos poucos me permita tratar o tema da melhor forma que for capaz. Começarei então com a hiperespecialização, passarei pelos saberes básicos e terminarei com a corrida e a urgência.

A hiperespecialização

No último romance que escreveu, intitulado “A Ilha”, Aldous Huxley descreveu uma utopia onde

“a especialização é necessária e inevitável. Sem especialização não haverá educação. E, se uma pessoa educa todo o corpo-espírito conjuntamente com o intelecto, servindo-se de símbolos, esse tipo de especialização necessária não fará grande mal. Mas vocês não educam a combinação corpo-espírito. A vossa preocupação de criarem uma especialização excessivamente científica limita-se a incluir mais algumas disciplinas de humanidades. Excelente! Qualquer educação deve por força incluir cursos de humanidades.

Mas não nos deixemos iludir por essa designação. Por si próprias, as humanidades não humanizam. São simplesmente outra forma de especialização no campo simbólico. Ler Platão ou ouvir uma conferência sobre T. S. Eliot não educa todo o ser humano em si, tal como os cursos de Física e de Química educam muito simplesmente o manipulador de símbolos, deixando o resto do corpo-espírito vivo no seu primeiro estado de ignorância e de inépcia. Daí todas essas patéticas e repulsivas criaturas que tanto me espantaram na primeira viagem que fiz ao estrangeiro.” (1962/s.d., p. 264)

Segundo esta perspectiva, a especialização não é um mal em si mesma. Bem pelo contrário, ela é tão necessária que, sem ela, não há educação. O problema está na especialização ignorante e inepta – “desumanizante”, como diria Paulo Freire (1972, p. 136) –, aquela que produz os “monstros acadêmicos” (Huxley, 1962/s.d., p. 263). A este propósito, e em “Ação cultural para a liberdade e outros escritos”, Freire distingue entre especialização e especialismo:

“Ao contrário da especialização, contra a qual não poderíamos estar, os especialismos estreitam a área do conhecimento a tal ponto que os chamados ‘especialistas’ se tornam geralmente incapazes de pensar mais além de seu delimitado campo. Pior, porque perdem a visão da totalidade de que a especialidade é apenas uma parte, não podem pensar corretamente nem mesmo no seu campo.” (2001, p. 97)

Dizia Edgar Morin (2002, p. 120), “o fosso que cresce entre uma tecnociência esotérica, hiperespecializada, e os cidadãos criou uma dualidade entre os conhecedores – cujo conhecimento, de resto, está parcelado, incapaz de contextualizar e globalizar – e os ignorantes, isto é, o conjunto dos cidadãos.” Antes de mais, não podemos nem devemos assumir que são ignorantes os cidadãos e as cidadãs que não tiveram a oportunidade de se especializar, no sentido de poder desempenhar uma função mais “diferenciada”. Tomemos, porém, a ideia de Morin como provocação (que parece ser) e admitamos que o “fosso” se refere às pessoas que acedem ao ensino superior, por um lado, e àquelas que não concluem o ensino secundário, por outro lado.

Num país marcado há dois séculos pelo “atraso” educativo em relação aos outros países europeus (Nóvoa, 2005), é importante registar que, na Europa, Portugal apresenta o terceiro aumento mais elevado da população com ensino superior. A taxa de crescimento anual médio no ensino superior da UE21 é de 3,7%, enquanto a de Portugal é de 6,2%, a do Luxemburgo, 6,3%, e a da Polónia,

6,5%. Não se pense, no entanto, que estes dados reforçam a ideia – que considero infeliz e cínica – de que já temos “licenciados a mais”. Bem ao contrário: Portugal apresenta a percentagem de adultos com ensino superior mais reduzida da UE21 (19%, contra a média europeia de 30%).¹

Por sua vez, a percentagem de pessoas adultas que não concluíram o ensino secundário é quase o dobro da média da UE21 (60% contra 22%, respetivamente). Espanha e Itália, embora sejam os países mais próximos de nós, a este respeito, estão bem longe, com 44% e 42%, respetivamente. Ainda assim, e desde o ano 2000, esta taxa decresceu apenas 2,3% ao ano, abaixo da média europeia de 3,3%.

A leitura conjunta destas tendências, como mostrei já num outro texto (Amorim, 2018), desvela que Portugal tem privilegiado o crescimento do ensino superior em detrimento da educação básica, sobretudo, mas também secundária da sua população adulta. Não significa isto dizer que se deva desinvestir no ensino superior. Pelo contrário, e repito, considero fundamental promover o acesso das pessoas adultas à universidade, entendida em sentido lato, designadamente às instituições e cursos mais prestigiados (Amorim, 2018). Mas é igualmente importante dar oportunidades de educação e de formação àquelas e àqueles que menos as tiveram. Ao invés de políticas de promoção da justiça social e de redução das desigualdades, estes dados mostram que a observação de Morin estava certa: o fosso tem-se agravado.

Ademais, o que gostaria de salientar neste texto é também a ignorância – e em subsequência a arrogância – associada a percursos longos e muito longos de educação. São vários os autores/as que têm denunciado, de resto, a tendência de hiperespecialização ignorante das sociedades contemporâneas. O desenvolvimento dos conhecimentos tecnocientíficos, como lembra André Gorz (2005), tem vindo a produzir uma sociedade de especialistas ignorantes, que desconhecem o contexto e o sentido dos fenómenos muito particulares que estudam. Esta tendência tem, entre outras, uma consequência que não deve ser desprezada: os sábios-ignorantes, como diria Ortega y Gasset, aqueles que conhecem “muito bem a sua porçãozinha de universo”, comportam-se relativamente a tudo o que ignoram, não como ignorantes, “mas com toda a petulância de quem é sábio na sua questão especial” (19??/s.d., p. 114).

Ora, não é precisamente esta atitude petulante e incapaz que tem caracterizado a maior parte das políticas e das práticas de educação de pessoas adultas, designadamente as de promoção da literacia fundamental? Quando lhes é concedida (na verdade, não é rigoroso falar de “oferta”, uma vez que a fre-

¹ Ver <http://www.oecd.org/edu/Chapter1-TablesandCharts-IEAG2015web.xlsx>, disponível em 2.11.2018.

quência de um “curso” constitui muitas vezes um “dever”, para que se possam manter os “apoios sociais” de que as pessoas são “beneficiárias”, por exemplo) uma “segunda oportunidade” para “estudar” (outra expressão muito pouco rigorosa, na medida em que frequentemente não houve uma “primeira oportunidade”), aquilo que lhes é proposto ignora quase sempre os contextos em que vivem, toma como “menor”, “errada” ou “grosseira” a forma como se expressam, elege, por elas, aquilo que importa conhecer e o que são os “saberes básicos” para serem capazes de responder aos desafios com que são confrontadas no exercício dos múltiplos papéis da sua existência – entre os quais se superioriza, claro, o de trabalhador/a, “ativo”... daí a aposta quase exclusiva na “qualificação” ao nível do ensino secundário, inferior e superior (se usarmos a classificação da ISCED), ou do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, de acordo com a designação nacional (Amorim, 2015, 2016).

Os saberes básicos

Os saberes “básicos” que se exigem às pessoas adultas são básicos em relação a quê? Para quem? São essenciais para que função ou atividade? Em que contextos? São escolhidos por quem? Com que finalidade? Como dizia Paulo Freire, “O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de [quê] estará o seu ensino, contra quem, a favor de [quê], contra [quê]. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos [...]?” (1999, p. 110). Só assim se respeita “o direito de saber melhor o que já sabem” e o direito “de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente” (Freire, 1999, p. 111).

É verdade que as nossas sociedades se baseiam de forma muito particular na palavra escrita. E que quem não decifra esse código experimenta limitações e constrangimentos significativos, como pessoa e cidadão/o, mãe/pai, trabalhador/a. A título de exemplo, veja-se o filme “Stanley & Iris”, de Martin Ritt (1990), com Jane Fonda e Robert de Niro. Como refere o *EU High Level Group of Experts on Literacy*,

“Literacy is more essential than ever before. In societies dominated by the written word, it is a fundamental requirement for citizens of all ages in modern Europe. Literacy empowers the individual to develop capacities of reflection, critique and empathy, leading to a sense of self-efficacy, identity and full participation in society. Literacy skills are crucial to parenting, finding and keeping a job, participating as a citizen, being an active consumer, managing one’s health and taking advantage of digital developments, both socially and at work.” (2012, p. 21)

Neste ponto, porém, é importante clarificar que esta impossibilidade não pode ser atribuída à pessoa, a uma incapacidade e uma responsabilidade que não são suas, devendo acentuar-se sempre as oportunidades que não foram dadas a cada uma destas pessoas, para que pudessem aprender a ler e a escrever, ou para que o fizessem com a destreza e o gosto necessários a que a leitura e a escrita se tornassem um hábito. Por isso é que não devemos dizer que as pessoas não são capazes de ler e de escrever, mas antes, e com Paulo Freire, que são “proibid[a]s de ler a palavra” (1997, p. 25), de escrever a sua história e reescrever o mundo, isto é, transformá-lo (Freire, 1999).

Há que sublinhar, pois, o pendor *analfabetizador* de diversas políticas e práticas educativas, nomeadamente dirigidas a pessoas adultas. A culpa não é do clima nem da genética (Freire, 1997, p. 25), é das políticas e das práticas que as *analfabetizaram* ou das desigualdades que promovem o analfabetismo regressivo (Freire, 2001; Lima, 1990), a literacia de nível 1 ou inferior (Grotlüschen, 2016; Grotlüschen et al., 2016). Socialmente, há um contributo partilhado para esta *analfabetização*, o que dificulta que cada um/a perceba a sua quota de responsabilidade por esta realidade. Entre os *analfabetizadores* e as *analfabetizadas*, está quem desenha as políticas, o/a professor/a bancário/a (Freire, 1972), aqueles e aquelas que gozam, direta ou indiretamente, de privilégios vários sem reclamar os mesmos direitos e oportunidades para as/os demais, todas e todos os elitistas, domesticadores, desumanizantes (Freire, 1972) no desempenho das várias funções sociais.

É verdade, poderá dizer-se, não sem algum cinismo, que há pessoas com profundas dificuldades de literacia que estão integradas na sociedade, são “funcionais” e “produtivas”. Ainda assim, importa lembrar, dependem de outras para interpretar e aceder a informação escrita (Mallows & Litster, 2016), veem-se “anulados por sua incapacidade de tomar decisões sozinhos” (Freire *in* Freire & Macedo, 1990, p. 110), estão “proibidos de ser mais” (Freire, 1972, p. 58). O contrário, portanto, do que acontece em Pala, a ilha de Huxley, onde os rapazes e as raparigas procuram realizar-se, transformar-se “em seres humanos completamente desenvolvidos” (1962/s.d., p. 255).

É verdade, aqui sim, que a vida de muitas pessoas, e os contextos onde vivem, requerem poucas competências de literacia, o que favorece o esquecimento do que se tenha aprendido e o não desenvolvimento do que se poderia aprender em contextos que as exigissem. Numa utopia (viável), na qual todas as pessoas tivessem a oportunidade de se desenvolverem ao máximo, importaria pensar a quem caberiam as atividades mais indiferenciadas. Aldous Huxley, de novo em “A Ilha”, resolve o problema através do princípio de rotação: “Aqui experimentar toda a espécie de trabalho faz parte da educação de toda a gente. É

uma maneira de aprender muitíssimo acerca das coisas, das técnicas e das organizações, acerca de todos os tipos de pessoas e da sua maneira de pensar” (1962/s.d., p. 187). Como dizia Paulo Freire, e importa não esquecer, há pessoas que não necessitam de ler, quando vivem “numa cultura cuja comunicação e cuja memória são auditivas”, sendo essa uma das causas do “analfabetismo regressivo” (2001, p. 22).

No Portugal de hoje, quantas pessoas vivem nesta cultura auditiva, de que fala Freire? Quantas pessoas adultas gostariam de ter a oportunidade – uma oportunidade que fosse estável no tempo e não do tipo “hoje sim, amanhã não, depois talvez”, socialmente reconhecida – de participar em ações de alfabetização (?), ou de promoção da “literacia fundamental”, como lhes chamou o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (2001, p. 27), coordenado por Alberto Melo.

Num tempo em que tudo tenta quantificar-se e traduzir-se em indicadores, chega a ser paradoxal que não saibamos, nem sequer por aproximação, quantos são no nosso país “aquele[s] ou aquela[s] a quem foi negado o direito de ler” (Freire, 2001, p. 22). Os dados mais recentes de que dispomos datam de finais dos anos 1990, quando foram realizados dois estudos, um nacional e outro internacional, de aferição da literacia da população portuguesa. Estou, de certa forma, a repetir-me, mas creio ser essencial lembrar os dados de que dispomos. Além disso, passar duas vezes num mesmo sítio não significa que à segunda não sejamos capazes de descortinar nenhuma novidade, que nos tenha passado despercebida da primeira vez. E mais: entendo que a importância e a natureza do tema justifica esta repetição. Volto a citar o *EU High Level Group of Experts on Literacy*, que dizia que a reduzida literacia permanece um assunto tabu e, por isso, amplamente invisível em toda a Europa, até porque, na maioria dos Estados-Membros, não existem inquéritos ou estudos – suficientes, diria eu – sobre esta temática, pelo que a dimensão do “problema” não aparece, o que gera desconhecimento e inação, por um lado, e, por outro, um sentimento de vergonha nas pessoas com reduzida literacia, na medida em que creem serem as únicas com este “problema” (2012, p. 77).

Isto é ainda mais verdadeiro no caso de Portugal, onde, como disse, os dados mais atuais são do século passado. Em 1996, Benavente et al. publicaram o Estudo Nacional de Literacia, onde mostravam que a literacia de cerca de 50% da população adulta portuguesa era de nível 0 – aquelas pessoas “que demonstraram total incapacidade para resolver qualquer das tarefas” (1996, p. 122) – e de nível 1 – “neste nível, a correcta resolução das tarefas implica, em geral, apenas a localização, em textos pequenos e pouco complexos, de palavras ou expressões referidas nas instruções” (1996, p. 124).

Em 2000, a OCDE publicou o primeiro relatório do *International Adult Literacy Survey*, no qual cerca de 75% da população adulta portuguesa mostrava competências de literacia “muito fracas” (nível 1) e “fracas” (nível 2) (OECD, 2000, p. xi).

Mais recentemente, a mesma OCDE realizou um novo estudo internacional de competências das pessoas adultas, o PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) (OECD, 2013), mas Portugal, por opção política do XIX Governo Constitucional – cujo Primeiro-Ministro era Pedro Passos Coelho e Nuno Crato, Ministro da Educação e Ciência –, acabou por desistir da participação neste estudo.²

Dispomos, além disso, dos dados dos Censos. O mais recente, de 2011, mostra que 499 936 pessoas adultas responderam que “não sabem ler e escrever” (INE, 2012, p. 38). É importante sublinhar, uma e outra vez, que este número foi obtido através de um questionário de autorrelato. À pergunta sobre “alfabetismo”, a pessoa devia responder de acordo com a seguinte informação: “Se só escreve algarismos ou o próprio nome, lê mas não sabe escrever ou se só lê e escreve frases memorizadas assinala ‘Não sabe ler e escrever’.”³

Do meu ponto de vista, este é um facto social que merece toda a atenção. Ainda que seja positivo verificar a “a tendência de redução da taxa de analfabetismo” (INE, 2012, p. 38), e se reconheçam as diferenças de género, com as mulheres a apresentarem uma taxa que é o dobro da dos homens, e as “grandes assimetrias regionais”, é importante sublinhar que a alfabetização de pessoas adultas não é algo resolvido. Não é um “problema”, parece pensar-se, porque supostamente se refere apenas a mulheres mais velhas no interior do país.

Em primeiro lugar, trata-se de um “diagnóstico” obtido por autorrelato, que peca muito provavelmente por defeito. No estudo de Benavente et al. (1996), por exemplo, mesmo entre as pessoas que não foram capazes de realizar nenhuma das tarefas propostas, 68% referiram não saber ler, 21% disseram ter “fracas” capacidades de leitura, 10% “razoáveis” e 1% “boas”. Com os autores, então, é “importante assinalar que parte dos inquiridos, auto-avaliando-se como portadora de algum tipo de competências, não tenha sido capaz de resolver tarefas tendo por base a utilização de material escrito” (Benavente et al., 1996, p. 124).

² Ver <https://www.publico.pt/2013/10/08/sociedade/noticia/um-nivel-de-literacia-elevado-pode-valer-mais-60-de-salario-1608378>, disponível em 2.11.2018.

³ Disponível em https://censos.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=103452599&att_display=n&att_download=y, em 29 de outubro de 2018.

Em segundo lugar, e ainda que se possa e deva questionar e refletir sobre os instrumentos que têm sido concebidos para medir a literacia, não devemos presumir como inquestionável um avanço tão significativo, em apenas uma década (entre os estudos de literacia e a publicação do Censo de 2011).

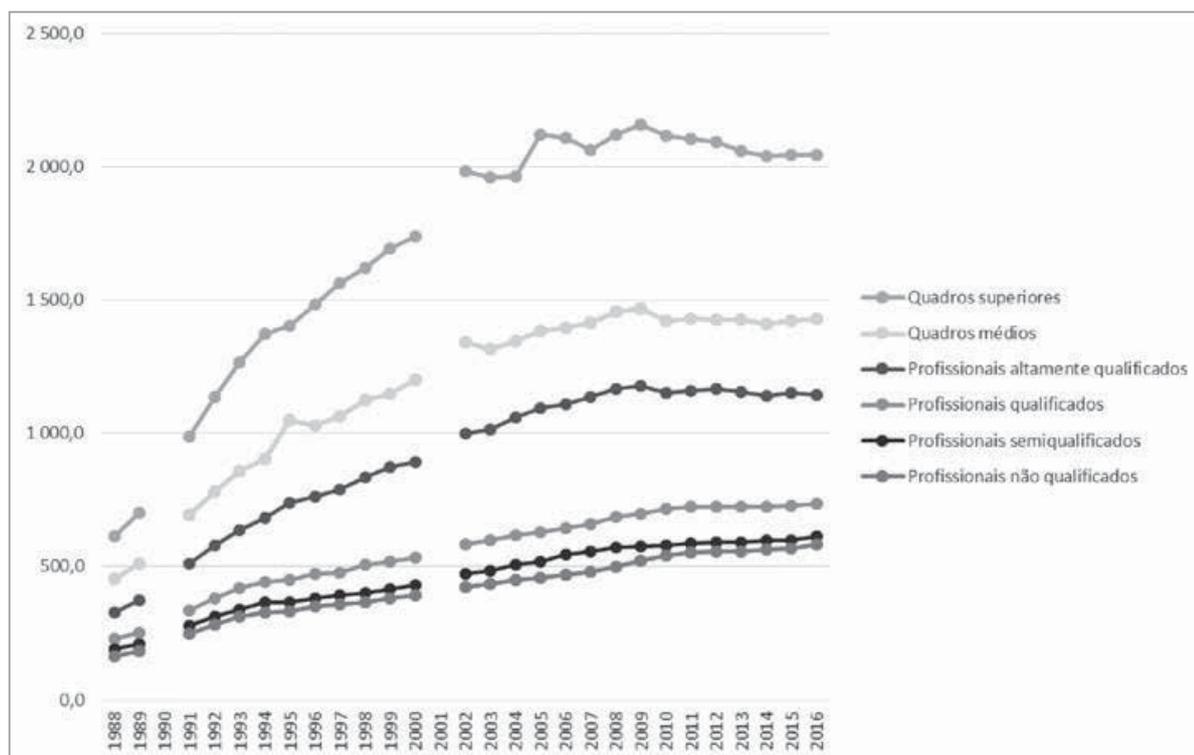
Em terceiro lugar, os estudos referidos mostram que há pessoas escolarizadas com fracos desempenhos nos testes de literacia. Ainda assim, há uma forte, mas não simples nem linear, relação entre os níveis de escolaridade e de literacia (Benavente et al., 1996). Os dados do PIAAC mostram, por exemplo, que adultos com mais baixos níveis de escolarização, e cujos pais são também menos escolarizados, têm uma probabilidade cinco vezes maior de obter resultados de proficiência em literacia mais baixos do que aqueles/as cujos pais são mais escolarizados (OECD, 2013, p. 122).

O Censo de 2011, de novo, indica que, à data, 934 129 pessoas com 15 ou mais anos não tinham “qualquer nível de escolaridade completo” (INE, 2012, p. 40). Se tivermos em conta os pobres hábitos de leitura da população portuguesa (não só das pessoas menos escolarizadas), os programas mais vistos na televisão (idem), as escassas idas ao cinema (idem, novamente), as pessoas que no supermercado ou no metro pedem ajuda com a desculpa de se terem esquecido dos óculos... percebemos que a literacia das pessoas adultas é um tema não só fundamental mas prioritário.

A prioridade é devida às próprias pessoas, excluídas que são de participar cívica e politicamente, em iniciativas culturais mais “eruditas” (para não lhes chamar elitistas), em atividades de educação e formação, de aceder a melhores empregos e mais bem remunerados, pelo impacto negativo na saúde, entre outros. E volto ao tema dos “doutores a mais”. É verdade que há temáticas importantes, e merecedoras de análise cuidada e discussão, associadas à produção das mais elevadas qualificações: a emigração das pessoas mais qualificadas (o que habitualmente se designa como “fuga de cérebros”: expressão que me causa desconforto, porque as pessoas partem para outros países, não fogem, e porque elas são mais do que os seus cérebros), a sobrequalificação e a forma como ela é experienciada, um eventual desajustamento entre estas qualificações e o mercado de emprego, a economia... Importa lembrar, por um lado, que a educação não é (embora cumpra muitas vezes, mas não apenas, esse propósito) preparação para o emprego. O seu valor estende-se à cultura, à cidadania, a diversos campos da existência humana.

Mas é urgente, também, denunciar o cinismo de quem diz que já temos qualificações a mais, que os “doutores” trabalham em caixas de supermercado, em *call centres*... A qualificação continua a produzir e reproduzir a estratificação social. Veja-se, por exemplo, a relação entre a remuneração e o nível de qualificação (Figura 1). Há alguma dúvida de que a educação compensa, não só mas também deste ponto de vista?

Figura 1: Remuneração base média mensal dos trabalhadores por conta de outrem, por nível de qualificação (1988-2016)



Fonte: PORDATA, 2018

Creio, além disso, que a literacia das pessoas adultas é um tema prioritário também pelo efeito que tem ao nível da reprodução das desigualdades pelo menos para a geração seguinte. Não faz sentido, tenho repetido, pensar em programas de promoção do sucesso educativo de crianças e de jovens sem promover a literacia das pessoas adultas. De outra forma, como irão elas conseguir ajudar os seus filhos e filhas com os trabalhos de casa, como conseguirão ajudá-los/as com as suas dúvidas escolares? Quantos professores e professoras continuam a demandar que as mães e os pais prolonguem a atividade da escola até às suas casas, como se todos estivessem capazes de o fazer e, nessa condição, pudessem optar entre fazê-lo, e de que forma, ou não? De cada vez que não o conseguem fazer, então, cava-se o fosso entre os que têm mais e menos oportunidades, logo melhores e piores resultados.

Enquanto não assegurarmos uma oferta que promova a literacia fundamental das pessoas adultas, não podemos falar de Estado social, nem do cumprimento de uma Constituição que assume que “incumbe ao Estado: [...] c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo” (Artigo 74.º).⁴ Estamos longe de poder afirmar que todas e “Todos têm direito à educação e à cultura” (Artigo 73.º). Refere ainda a Constituição que

“O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.” (Artigo 73.º)

Com a persistência dos baixos níveis de literacia é (quase) tudo isto que fica por cumprir. Além disso, como pode o Estado “Cooperar com os pais na educação dos filhos” (Artigo 67.º), se faz com que muitos destes pais e mães continuem a ser impedidos de ler e de escrever a palavra? Que igualdade de oportunidades é esta, desde logo para eles próprios? E que igualdade conseguem proporcionar aos seus filhos?

Não obstante, quando digo que não temos ideia sequer do número de pessoas que não leem nem escrevem, não quero defender uma “campanha” de “erradicação” do analfabetismo, imposta de forma compulsiva e autoritária – o que constituiria uma dupla violência, aliás. É facto, no entanto, que os números têm importância quando se trata de procurar influenciar a decisão política (*advocacy*, em inglês). Se aceitarmos o discurso de que o “analfabetismo” já não é um “problema” em Portugal, uma vez que só “afeta” 5% da população adulta (ainda assim, seriam 500 mil numa população de cerca de 10 milhões), sobretudo aquela mais envelhecida e que vive no interior rural do país, mais fácil é esquecermo-nos destas pessoas e continuarmos sem oferecer uma política que lhes dê acesso, *inter alia*, a percursos designados de “aprendizagem ao longo da vida”, mas cujo patamar de entrada exige competências mínimas de literacia que diversas pessoas adultas não detêm, como reconhece o preâmbulo do Programa de Formação em Competências Básicas (Amorim, 2015). Veja-se, por contraste, o efeito dos números do PIAAC na Alemanha – por exemplo, na investigação que tem sido produzida a este respeito, num país – onde, apesar de 86% da população (25-64 anos) ter pelo menos o ensino secundário (OECD, 2014), 17,52% da população adulta (16-65 anos) obteve uma proficiência de nível 1 ou inferior (OECD, 2013).

Para identificarmos os possíveis destinatários das políticas de promoção da literacia de pessoas adultas não chega perguntar-lhes a idade, o nível de escolaridade, a situação face ao emprego, os subsídios sociais de que “beneficiam”. E não é só não chegar, não são estas as perguntas a fazer. O que importa, antes de mais, é perguntar-lhes se estão interessadas em aprender ou desenvolver a sua possibilidade de “ler a palavra” (Freire & Macedo, 1990), em ações de promoção da literacia (também designadas de alfabetização e de pós-alfabetização).

Dito isto, fará sentido assumir que todas as pessoas adultas necessitam de ser portadoras de “competências básicas”, ou “chave”, pré-determinadas, quase sempre descontextualizadas (no tempo e no espaço), de literacia, de numeracia, de novas tecnologias? Porque não assumimos que básicos são outros saberes, ditos tradicionais, seja na agricultura, na pesca, na música, no artesanato, nas artes, na cultura popular? Devíamos reconhecer, sem “basismo” nem “elitismo” (Freire, 1999, p. 85), que a cultura não é apenas aquilo que se verte de forma escrita. E que a cultura não é algo singular, sem tempo nem lugar, por isso, devíamos falar antes de culturas, situadas histórica e geograficamente. Não significa isto dizer que devamos agora reificar o senso comum, o saber de experiência feito e desvalorizar a ciência, o conhecimento científico, as culturas ditas clássicas, eruditas, “dominantes” (Freire, 1999, p. 72) ou “elaboradas”, como, na esteira de Georges Snyders, disse Freire (1999, p. 86):

⁴ Constituição da República Portuguesa (VII Revisão, de 2005) consultada em <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>, em 29.10.2018.

“Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele” (Freire, 1999, p. 71).

As pessoas adultas dizem, com frequência, que um dos efeitos mais evidentes da participação em iniciativas de educação e formação passa por se sentirem mais capazes de ajudar os filhos na escola (Amorim, 2006; Carneiro et al., 2010, 2011). Sem querer desmerecer a importância de tal efeito, creio que a educação de pessoas adultas deve procurar também outros impactos, mais diretos sobre a própria pessoa adulta: na cultura que gostaria – e permitam-me sublinhar vivamente este sentido de agência, que deve não só ser reconhecido como promovido – de desenvolver e aprofundar, na cidadania e no civismo, no trabalho e no desenvolvimento vocacional, na sua identidade e na complexificação da sua leitura do mundo. Assim, não vejo que seja legítimo estabelecer aqueles que são os saberes básicos que os adultos devem possuir e demonstrar. Ao invés de procurarmos afinar um referencial que sirva para todas as pessoas adultas, devíamos esforçar-nos para perceber antes o que faz sentido em cada caso, em cada contexto específico.

A corrida e a urgência

Faz tempo, muito tempo até, que a sabedoria popular vem alertando para a importância da lentidão, da sensatez, da ponderação, ao invés da pressa, dos repentismos... Há diversos ditados a este respeito: “depressa e bem há pouco quem”, “devagar se vai ao longe”... Mas há um, em especial, que gostaria de recordar. Diz assim: “vou devagar, que tenho pressa”.⁵ Era importante que esta ideia estivesse presente sempre que alguém desenha políticas de promoção da literacia de pessoas adultas. Só por arrogância desmerecemos esta ideia popular, tão sábia.

Finalmente, e assim termino, importará registar como a “urgência” e a “emergência” tem estado associada a iniciativas de “luta” e de “erradicação” de um “flagelo social” – o analfabetismo, a iliteracia, a falta de qualificação, o atraso educacional –, que, mesmo quando se baseiam em “boas intenções”, acabam por encher ainda mais um inferno de políticas e práticas ineficazes, com resultados muito aquém do esperado, e marcadas por uma enorme volatilidade: depressa se passa de um grande investimento e esforço nacional ao maior dos desinvestimentos, num jogo social infindo e muito penalizador das pessoas mais desfavorecidas e vulneráveis, ao jeito de um irresponsável bem-me-quer-mal-me-quer (no qual, para cada bem, há sucessivas repetições de mal-me-quer) em relação à educação de pessoas adultas.

Referências bibliográficas

Amorim, J. P. (2006). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania – A Metamorfose das Borboletas*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Amorim, J. P. (2015). *Literacy in Portugal: Country report. Adults*. Köln: ELINET – European Literacy Policy Network [http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Adults_Portugal_Long_Report_0216.pdf].

Amorim, J. P. (2016). A formação de educadores/as de pessoas adultas em Portugal: muito mais agência do que estrutura? In A. Rial Sánchez, M. Valcarce Fernández & L. Rego Agraso (Coords.), *A formación, a orientación e o emprego no recoñecemento, avaliación e certificación de competencias profesionais adquiridas en contextos formais, non formais e informais. Actas do XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo* (pp. 23-39). Universidad de Santiago de Compostela.

Amorim, J. P. (2018). Mature students' access to higher education: A critical analysis of the impact of the 23+ policy in Portugal. *European Journal of Education*. [DOI: 10.1111/ejed.12283]

⁵ Como registado por Alfredo da Cunha, no 3.º volume de “Ditames e Ditérios: glosas em verso de ditados ou dizeres comuns”, publicado em 1931 pela Empresa Nacional de Publicidade (http://purl.pt/29430/4/1-11651-v/1-11651-v_item4/1-11651-v_PDF/1-11651-v_PDF_24-C-R0150/1-11651-v_0000_capa-cap_a_t24-C- R0150.pdf, em 5.11.2018).

- Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A. F. da, Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Carneiro, R. (Coord.) et al. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: resultados da Avaliação Externa 2009-2010*. Lisboa: ANQ.
- Carneiro, R. (Coord.) et al. (2011). *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal*. Lisboa: UNESCO, MENON Network, CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa e Universidade Católica Portuguesa.
- EU High Level Group of Experts on Literacy (2012). *Final Report of the EU High Level Group of Experts on Literacy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freire, P. & Macedo, D. (1990). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento. Freire, P. (1997). *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra. Gorz, André (2005). *O Imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume. Grotlüschen, A. (2016). Literacy level I and below versus literacy level IV and above. International results regarding participation in adult education. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung- Report*, 39, 2, 255-270.
- Grotlüschen, A., Mallows, D., Reder, S. & Sabatini, J. (2016). *Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy. OECD Education Working Papers No. 131*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jm0v44bnmxx-en>
- Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (2001). *S@bER+: programa para o desenvolvimento e expansão da educação e da formação de adultos, 1999-2006*. Lisboa: ANEFA.
- Huxley, A. (1962/s.d.). *A Ilha*. Lisboa: Livros do Brasil.
- INE (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos – Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Lima, L. C. (1990). Ano Internacional da Alfabetização 1990: analfabetismo funcional e pós-alfabetização. In L. C. Lima (Org.), *Educação de Adultos: Forum I* (pp. 105-109). Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Mallows, D. & Litster, J. (2016). Literacy as supply and demand. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 39, 2, 171-182.
- Morin, Edgar (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget. Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa
- OECD (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Ortega y Gasset (19??/s.d.). *A rebelião das massas*. Lisboa: Relógio d'Água.