

DEZEMBRO 2021 - VOLUME Nº 13



Auto decompressa



—FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION



THE APPROACHES OF THE 1990S



© 1999 The McGraw-Hill Companies

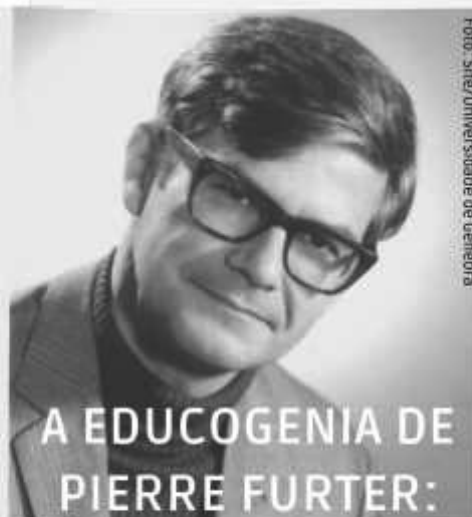


Foto: [site/Universidade de Genebra](http://site/Universidade.de.Genebra)

**A EDUCOGENIA DE  
PIERRE FURTER:  
A COMUNIDADE  
TAMBÉM EDUCA**





© Revista de Pedagogia Social UFF

ISBN : 978-1-4709-6742-0

Edição em colaboração: Revista de Pedagogia Social UFF / Revista Quaderns d'Animació i Educació Social.

Texto do numero 13, dezembro 2021 da Revista de Pedagogia Social UFF

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

## EDITORIAL

Sejam bem-vindos ao décimo terceiro número da Revista de Pedagogia Social da Universidade Federal Fluminense (RPS-UFF)! É final de mais um ano atípico, no qual a humanidade precisou olhar para si e para o que se passa ao seu redor, exigiu movimentos de superação, deslocamento do olhar para o semelhante e servir, semeando a paz, a esperança, a compaixão e a gratidão. É tempo de compreender e aprender uns com os outros e reafirmar nossa humanidade disseminando solidariedade, nos forjando mais misericordiosos, éticos e felizes.

Em dezembro temos por tradição a troca de presentes, porém o mais importante, de acordo com a perspectiva da Pedagogia Social, é nos fazer presente na vida cotidiana de alguém, no trabalho realizado, na sociedade em que vivemos e no planeta por nós habitado. Desta feita, a RPS-UFF, foi presenteada com um volume internacional, sob os auspícios do Dr. Mario Viché González, editor da revista “Quaderns d’ Animació i Educació Social” e professor da Universidade de Valencia. Ele nos brindou com importantes produções, de renomados autores espanhóis. Trata-se de um dossiê temático sobre Pierre Furter (1931- Genebra, 2019), filósofo e pedagogo, foi professor da Uninersidade de Genebra, consultor e técnico de programas educativos da UNESCO e escritor. Amigo de Paulo Freire trabalhou no Brasil e pelo mundo, ampliando e fortalecendo estudos sobre o papel educativo da comunidade: Edugenia.

Eis a terceira edição que compõe a trilogia em homenagem á Paulo Freire. O ano de 2022 está chegando com novos desafios a serem enfrentados e novas possibilidades de superação. Trabalhemos em prol de uma sociedade

feliz, capaz de chamar para si a responsabilidade de ser e estar presente. Sigamos de mãos dadas na travessia de mais um ano. Que seja próspero! Feliz Você de novo, no Ano Novo!

É uma honra contar com a generosidade e expertise de autores alinhados com o humanismo que projeta uma sociedade alicerçada em valores como amor, servir, ética, solidariedade e partilha como mola propulsora de novos tempos e bons ventos que estão por vir.

Gratidão Furter

Gratidão Freire!

Excelente leitura!

Margareth Martins de Araújo

Editora Executiva

**Pierre Furter**



## Professor Pierre Furter



O professor Pierre FURTER (Le-Chaux-de-Fonds, Suíça, 1931-Genebra, 2019) estudou filosofia e pedagogia nas universidades suíças de Lausanne e Neuchâtel. Posteriormente especializou-se em literatura comparada em Lisboa, Zurich e Recife no Brasil. Após doctorarse em filosofia da educação, trabalhou durante longo tempo em América latina, primeiro em Brasil, depois em Venezuela. Foi professor na Universidade de Genebra até 1997 (com consideração posterior de professor Honorário), presidente da Sociedade Suíça para a Investigação Educativa e vice-presidente da Associação Francófona de Educação Comparada.

Foi experiente da UNESCO, consultor do Instituto Internacional de Planejamento Educativo (IIEP) de Paris e representante da Confederação Suíça em diversas conferências internacionais sobre educação. Em América Latina, como consultor e técnico de programas educativos da UNESCO, através do BIE e do IIEP, teve uma longa permanência, atenta preferencialmente nos campos de educação de adultos, educação comunitária e planejamento de políticas educativas, desenvolvendo com fundamental exigência teórica orientações sempre favoráveis ao desenvolvimento sócio-cultural com horizonte de mudança social democrática e com perspectiva utópica, muito visível em seus textos de filosofia educativa. As suas preocupações no campo da ação educativa lhe fizeram convergir com destacadas figuras do pensamento, entre outros com Juan Carlos Tedesco, com Ivan Illich e em particular com Paulo Freire, e com estes dois foi autor do texto Educação para a mudança social (1974).

Com esta orientação atendeu às circunstâncias e condicionantes contextuais dos processos educativos, patentizando-o em seus estudos sobre as escolas em contextos rurais e a oportunidade da descentralização das políticas educativas. Nesta direção, quiçá também baixo a influência de conexões familiares, com o mundo do exílio político espanhol, teve uma singular e lúcida mirada para a história cultural da II República espanhola, para as Missões Pedagógicas, para a figura e cinema de Buñuel, sobretudo o que nos deixa textos valiosos, o mesmo que em relação com a posta em marcha da LGE de 1970 e seus efeitos e complexidades nos contextos rurais, se detendo por isso no caso galego. Foi deste modo como a partir de 1982 manteve contactos académicos com varios profesosores da Faculdade de Ciências da Educação de Santiago de Compostela; contactos que vinheron dar no seu nomeamento como Doutor Honoris Causa desta Universidade no campo das ciencias da educação desde o ano 2000.

<https://www.youtube.com/watch?v=zqqROQXChvc>

Junto a seu depoimento vital deixa-nos importantes textos, entre eles:

- La Vie morale de l'adolescent (1965)
- Educação e vida (1966)
- Possibilités et limites de l'alphabétisation fonctionnelle (1973)
- Educação e Reflexão (1974)
- Educación para el cambio social (junto con Ilich e P. Freire) (1974)
- Le Planificateur et l'éducation permanente (1977)
- L'INCE:[Institut national de coopération éducative]: et la formation technique et professionnelle au Venezuela (1978)
- Les systemes de formation dans leurs contextes (1980)
- Les espaces de la formation. Essai de microcomparaison et de microplanification (1983)
- L'articulation de l'éducation scolaire et de la formation extrascolaire (1984)
- Les enjeux et les perspectives des politiques des ressources humaines dans les programmes de planification de l'éducation (1988).
- Heurs et malheurs des Sciences de l'Éducation(2000). Discurso de investidura como
- Mondes revés. Formes et expressions de la pensée imaginaire (1995)

# **CONVERSANDO CON PIERRE FURTER, SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA VIDA**

José Antonio Caride  
Universidad de Santiago de Compostela

## **RESUMEN**

Iniciamos esta conversación, sin imaginar lo que podría depararnos, concluyendo el año 1982 en Santiago de Compostela. Fue entonces cuando conocí a Pierre Furter. Hasta su fallecimiento, en marzo de 2020 continuamos dialogando con él, incluso con silencios e, inevitablemente, en la distancia. El texto que presentamos resume -en casi 9.000 palabras- lo que podríamos decirnos de tener la oportunidad de compartir cotidianamente nuestros pareceres sobre la “educación” y la “vida”. Dos expresiones que dan título a una de sus obras más emblemáticas (Furter, 1996), publicada originalmente en portugués en los años sesenta del pasado siglo.

Su invitación a darle un giro epistemológico a la ciencia de la educación para construirse interdisciplinariamente como ciencias de la educación, sirve de trasfondo a los temas, problemas, inquietudes, propuestas y respuestas que cultivó en su estimable trayectoria científica y académica en distintos contextos y realidades (Portugal, Brasil, Venezuela...), aunque siempre apegado a la Universidad de Ginebra. Reconociendo y agradeciendo su visión crítica y esperanzada de la educación y del quehacer de sus profesionales, nuestra contribución prolonga los “in memoriam” que elogian su labor pedagógica, alentando sueños y mejores futuros para la humanidad y el mundo.

## **PALABRAS CLAVE**

Pierre Furter, educación, vida, pedagogía social, crisis, educación permanente

## **RESUMO**

Começamos esta conversa, sem imaginar o que ela poderia nos trazer, concluindo o ano de 2002 em Santiago de Compostela. Foi então quando conheci a Pierre Furter. Até o seu passamento, em março de 2020, continuamos a dialogar com ele, ainda que silenciosamente e,

inevitavelmente, em a distância. O texto que apresentamos sintetiza -em quase 9.000 palavras- o que poderíamos dizer de ter a oportunidade de compartilhar no quotidiano as nossas visões sobre “educação” e “vida”. Duas expressões que dão título a uma de suas obras mais emblemáticas (Furter, 1996), publicada originalmente em português na década de 1960.

Seu convite para dar um giro epistemológico à ciência da educação para ser construída interdisciplinariamente como ciências da educação, serve de pano de fundo as questões, problemas, inquietações, propostas e respostas que ele cultivou ao longo da sua estimada carreira científica e acadêmica em diferentes contextos e realidades (Portugal, Brasil, Venezuela...), embora sempre vinculado à Universidade de Genebra. Reconhecendo e agradecendo a sua visão crítica e esperançada da educação e do trabalho dos seus profissionais, a nossa contribuição estende os “in memoriam” que enaltecem o seu trabalho pedagógico, alentando sonhos e melhores futuros para a humanidade e o mundo.

## **PALAVRAS CHAVE**

Pierre Furter, educação, vida, pedagogia social, crise, educação permanente

## **Con-textualizando, a modo de introducción**

Quando me aparentei com uma familia aragonesa,  
descobrí que esta familia tinha profundas raíces en Galicia...  
Poco a poco conocí una nueva generación de artistas,  
de escritores y educadores que, de Sargadelos a Coruña,  
de Santiago de Compostela a Vigo y hasta Ourense,  
afirmaron una nueva creatividad en la nueva España de las Autonomías.  
Más sorprendente todavía fue descubrir que en Ginebra y Santiago  
compartíamos inquietudes convergentes sobre el papel  
de la educación en el difícil desarrollo de las zonas de montaña  
(Furter, 2000)

Conversar, etimológicamente proviene del latín *conversari*, que significa “vivir, dar vueltas, en compañía” trayendo y llevando el trato a temas o cosas diversas. La conversación se ejercita con las palabras que agrandan los vínculos sociales y las convivencias; cuando no son posibles estando sus interlocutores presentes, lo hacen a través de la comunicación mediada

por soportes tecnológicos que permiten, aún en la distancia, dialogar en los mismos tiempos, haciendo que la “sincronía” o la “simultaneidad” sean dos dimensiones clave para su desarrollo.

Aunque la conversación puede anidar en los “no lugares”, que diría Marc Augé (2017), nunca es atemporal. Pretender que lo sea, cuando la ausencia nombra a alguno de sus interlocutores, no solo adquiere otro sentido; también traza otros destinos en el uso de las palabras, escritas y/o leídas, ya pronunciadas o expresadas, y que han quedado alojadas en el “olvido que seremos”, acudiendo al hermoso título del conmovedor y emocionante relato con el que Héctor Abad Faciolince (2017) nos sumerge en la biografía novelada de su padre.

De lo que podría ser olvido, sin que deba serlo, haremos memoria para “conversar” con Pierre Furter, viajando por el tiempo y los espacios que compartimos, para dialogar sobre la educación y la vida. Dos palabras con las que el filósofo y pedagogo ginebrino quiso ilustrar en una de sus obras más conocidas (Furter, 1996), el “humanismo que alienta y sustenta la creación de una nueva manera de ser persona, un nuevo modo de organización social y, consecuentemente, una nueva civilización, fundadas en los valores del amor, la creatividad, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad, en reemplazo de la competitividad y el lucro” (Ander-Egg, 1996: 6).

Sin duda, Pierre Furter ha sido uno de los mejores especialistas francófonos en educación comparada, pionero de una reflexión global sobre la educación y su evolución en las geografías latinoamericanas de Brasil o Venezuela. Amigo de Paulo Freire -de quien el 19 de septiembre de 2021 se conmemoraron los cien años de su nacimiento- lo acompañó, iniciándose la década de los sesenta, en sus primeras actividades de alfabetización en Recife y Angicos, germen de influencias mutuas; y, probablemente, siendo uno de los principales artífices en la posterior incorporación de Freire al Consejo Mundial de las Iglesias (Ginebra), en 1970. Lo atestiguan Akkari et al (2020) en el breve texto con el que como colegas, docentes y ex-alumnos de Doctorado de la Universidad de Ginebra honraron la memoria del profesor Furter, tras su fallecimiento cuando concluía el mes de marzo del aciago 2020.

En lo que sigue nos sumamos a los agradecimientos y reconocimientos que hacen al imborrable impacto que Furter nos dejó en sus trayectorias académicas, destacando el rigor intelectual, el entusiasmo y la curiosidad que alentaron su actividad profesional en la docencia, la investigación, la gestión y la extensión universitaria. Lo hacemos recuperando su compañía ausente para “conversar” sobre distintas circunstancias vividas, pensadas o imaginadas sobre la educación que tenemos y deseamos transitando entre las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del tercer milenio. Un tiempo histórico cargado de acontecimientos personales, científicos, culturales, políticos... sobre los que tuvimos escasas oportunidades de “partilhar”, pero del que nos quedan múltiples testimonios en su abundante obra escrita como autor de libros y artículos en revistas, editor y/o colaborador en obras colectivas e informes, o como conferenciante en multitud de congresos... abordando temas literarios, culturales, filosóficos, teológicos, sociopolíticos y educativos.

Debo agradecer al Dr. Mario Viché su persistente voluntad para conseguir que este diálogo se proyectase en palabras escritas para ser leídas: no solo como un “in memoriam” con el que agrandar y prolongar la obra de Pierre Furter entre nosotros, sino también por los mundos que imaginó y recorrió haciéndonos partícipes de una educación y una formación comprometida con la transformación social. Sea.

### **De Ginebra a Compostela transitando por los “mundos soñados” y vivenciadas**

No basta... crear por crear,  
porque nada indica qué sentido tiene esta creación;  
tampoco sirve dejar que las cosas se desarrollen por sí solas,  
porque entonces no sabemos hacia dónde vamos  
(Furter, 1996: 51)

Iniciándose los años dos mil, Pierre Furter regresaba a Galicia para ser investido como Doctor Honoris Causa por la Universidade de Santiago de Compostela (USC), nuestra universidad y para siempre la suya. El acto se iniciaba a las 12:00 horas del jueves 20 de enero de 2.000 en el Salón Nobre del Pazo de Fonseca,

siendo padrino de su investidura el Dr. Agustín Requejo. Agredecido la presidencia, entre otras autoridades académicas, del Excmo. y Magfco. Sr. Rector de la USC (Dr. Darío Villanueva) y del Ilmo. Sr. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación (Dr. Antón Costa), Furter respondería a sus laudatios impartiendo una lección magistral, a modo de una reflexión crítica pero positiva, sobre la “suerte y desdichas de las Ciencias de la Educación” en cinco actos, un prólogo y un epílogo.

Pocos años después de que la USC celebrara su quinto centenario, Furter volvía a Compostela para ser el primer honoris causa de los saberes pedagógicos contruidos desde los años setenta del pasado siglo en la Sección de Pedagogía de la extinta Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y en la entonces conocida como Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica. Su presencia en nuestro Claustro, incorporándose a la estimable nómina de científicos, académicos, intelectuales, responsables políticos, artistas, escritores, etc. reconocidos por la USC con su máxima distinción honorífica, contribuía a agrandar la amplia y cada vez más diversificada labor docente e investigadora de los Departamentos y Áreas de Conocimiento que a partir de 1996 articulan institucionalmente la estructura académica de la ya nombrada Facultad de Ciencias de la Educación (Decreto 384/1996 de 17 de octubre, DOG del 5 de noviembre). Desde el 4 de abril de 2014 comparte esta distinción con el Dr. Juan Manuel Escudero, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar -hoy jubilado- de la Universidad de Murcia, tras ejercer varios años como docente de la universidad compostelana, siendo también durante unos meses el Decano de la “vieja” Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Aunque aparentemente se trata de un hecho menor, nombrar a los profesores Furter y Escudero en su condición de Doctores Honoris Causa de la USC permite situar en la línea del tiempo su participación, como ponentes, en el II Encuentro Internacional sobre Sociología de la Educación y Pedagogía Social “Autonomías y Educación”, celebrado en el Auditorio del campus universitario sur del 6 al 11 de un lluvioso diciembre de 1982. Un “encuentro” al que fueron convocados pedagogos, sociólogos y psicólogos de la educación, sociolingüistas, didactas, políticos y responsables institucionales... de distintos países del mundo con la intención de debatir y proponer alternativas sobre los procesos de

centralización-descentralización, los factores sociales en la renovación del currículum, las instituciones educativas en las comunidades, las políticas educativas y lingüísticas, o los modelos de intervención socioeducativa a nivel local, comarcal y nacional. Recordamos, además de Juan Manuel Escudero y Pierre Furter, entre otras que figuraron en su extenso programa, las presencias de Ezquiel Ander-Egg, John Eggleston, Monique de Saint Martín, Lluís Vicent Aracil, Ricardo Díez-Hochleitner, José María Quintana...

Fue entonces cuando -casi azarosamente- comenzamos a conversar con Pierre Furter, dando continuidad a la sugerente reflexión que había suscitado su intervención en torno a los estudios regionales en un país federalista, derivando hacia los temas-problemas comunes a la escolarización en la Galicia rural y a las montañas del Jura franco-suizo, sin obviar las inquietantes zozobras del desarrollo rural, la misión de las Universidades en la promoción de una investigación educativa que sea congruente con las necesidades y demandas sociales, o la importancia de la formación y la educación en una sociedad abocada a la “mundialización”. Creo recordar que nos despedimos degustando un albariño en la excursión con la concluyó aquél encuentro, mirando al mar en la ría de Pontevedra envueltos en la magia que desprenden los hórreos y cruceiros de Combarro.

De su estancia en Compostela quedarían incorporadas a mi biblioteca dos obras (Furter, 1978; Guindani y Hanhart, 1982) editadas en los Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (“Pratiques et Théorie”) de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de la Université de Genève; una colección que se iniciara en los años setenta con un título dedicado a la teoría de Piaget en la educación preescolar. El texto de Furter contenía el Informe que había presentado en junio de 1977, en Londres, al tercer Congreso Mundial de Educación Comparada, incidiendo en las dinámicas emergentes sobre los desafíos de la cuestión regional, la unificación nacional y los procesos de centralización-descentralización, deteniéndose no solo en las realidades suizas sino también españolas, con citas reiteradas -entre otros- a Joaquín Costa, Manuel Tuñón de Lara, Yvon Turín, Ricardo Díez-Hochleitner, Mariano Pérez Galán, Amando de Miguel, Jordi Monés, Carlos Lerena, o Xesús Cambre Mariño. El libro, dedicado a la Memoria de D. Marcellino Pascua y de D. Santiago Ruesta, se inicia con una cita de Mijail Bakunin (1913), que figura en la carta abierta que el filósofo y

anarquista ruso escribiera a sus amigos de Italia, para reproducir (con algunas erratas) en sus primeras páginas unos versos “famosos” -escribiría Furter (1978: 12)- de Antonio Machado, extraídos de su poema “Del mañana efímero”:

“Mas otra España nace,  
La España del cincel y de la maza,  
con esa eterna juventud que se hace  
del pasado macizo de la raza.  
Une [sic] España implacable y redentora  
España que alborea  
con una hacha [sic] en la mano vengadora,  
España de la rabia y de la idea”.

Como sucedería con muchas otras circunstancias en las que se detendría invocando la “España invertebrada” de Ortega y Gasset (1922) o el “laberinto español” de Gerald Brenan (1962), Pierre Furter mostraría una especial sensibilidad hacia el devenir educativo de nuestro país, cuyas diferencias y disparidades han llevado a los propios españoles a decir que ‘España es diferente’, es decir incomparable, aunque para los demás sea incomprensible (Furter, 1978). Las referencias a Cataluña, al País Vasco y a Galicia -“una de las regiones más distantes del Centro”, dirá- son reveladoras no solo de su preocupación por las incongruencias de un sistema educativo que ha sido incapaz, durante siglos, de dar respuesta a las complejidades territoriales, culturales, políticas, lingüísticas, etc. de las Españas, que en lo escolar y extraescolar, la formación y las políticas educativas, debería conducir a “una política cultural global que cree el conjunto de las condiciones de una democracia cultural” (Furter, 1978: 30). Retornar a su lectura cuatro décadas más tarde tiene los aires de una crónica actual, de la educación, la cultura y la política que también hoy esperan un mejor mañana.

Finalizando mayo de 1990, Furter volvería a Santiago de Compostela para pronunciar la conferencia de apertura de unas Xornadas sobre escolarización e sociedade na montaña galega, organizadas por el Instituto de Ciencias de la Educación y el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la USC en el marco de un proxecto de I+D+i financiado por la Xunta de Galicia sobre “escolarización y sociedad en la montaña gallega:

análisis contextual e institucional del sistema educativo en un medio rural diferenciado” (1988-1992), del que tuve el privilegio de ser su coordinador e investigador principal. Pierre nos obsequiaría con un brillante argumentario sobre la “problemática de la formación y de la escolaridad en las zonas de montaña: una perspectiva internacional a la altura de 1990”.

Haciendo suya la pedagogía de la pregunta, Furter nos situó ante cuatro cuestiones orientadas a activar un “fructífero debate” sobre la educación y los procesos de desarrollo rural en las sociedades industriales urbanizadas: ¿qué ocurre hoy con la ruralidad?, ¿es necesario ruralizar la escuela?, ¿el cierre de las escuelas acelera el mal desarrollo?, ¿las alternativas al cierre de las escuelas no son más que paliativas? Admitiendo que lo pequeño es hermoso (!! ) pero ineficaz, Furter situaría sus reflexiones en las coordenadas de los Estados-Nación, de las políticas educativas y económicas y de su concreción en la renovada, pero todavía imprecisa, Unión Europea. Parte de sus reflexiones procedían de los estudios que se venían realizando en la Suiza francófona sobre las consecuencias del cierre de las escuelas en las pequeñas comunidades de su propio contexto regional (Hanhart, Fluckinger y Perroulaz, 1990). El debate resultó fructífero, pero también, sin pretenderlo, un tanto desasosegante ante el precario futuro de la educación, las escuelas y el mundo rural; sobre todo en los deprimidos territorios de la media y alta montaña. Aceptando el desafío de conocer más y mejor sus realidades, así como de proponer alternativas para afrontar sus fragilidades, nos despedimos “académicamente” confiando en reencontrarnos pronto, en Ginebra o, de nuevo, en Santiago de Compostela.

Sería en su país-ciudad y Universidad, en febrero de 1993, cuando tras invitar a varios profesores e investigadores de Educación Comparada e Historia de la Educación en España y otros países (a los Dres. José Luís García Garrido y Antón Costa Rico, entre ellos) tuve la oportunidad, también por su invitación, de realizar una breve estancia en la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, durante la que impartí una conferencia sobre la educación y el desarrollo rural en Galicia, además de participar en varios foros o seminarios de debate con académicos vinculados a su equipo docente e investigador. Además, por iniciativa suya y con él, visité la sede de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, saludando y conversando en

su despacho a su director, el Dr. Juan Carlos Tedesco; y al que años después invitaríamos a participar en un Curso de Verano organizado por el grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interrea) de la USC, en colaboración con la Universidade de Tras-Os-Montes e Alto Douro, en el polo de Chaves, gracias al buen hacer del profesor Dr. Américo Nunes Peres, con quien veníamos promoviendo distintas iniciativas formativas desde hacía años, aprovechando las potencialidades de la cooperación interuniversitaria entre las Universidades de Galicia y del Norte de Portugal.

En Ginebra, paseando con Pierre por sus calles, plazas y jardines dialogamos sobre Piaget, Calvino, Freire, Buñuel, la educación en Suiza y España, los problemas crónicos de la educación rural, las utopías pedagógicas y sociales... Coincidiendo con un domingo, cubriendo en su coche el trayecto de Ginebra a Lausana (donde almorzaríamos con parte de su familia), bordeando el Lago Lemán, la conversación transitó por los paisajes alpinos y gallegos, las identidades culturales, la educación permanente, el futuro de las Universidades, en cuya democratización y gestión institucional Furter venía implicándose activamente desde los primeros años setenta, compatibilizando esta tarea con importantes responsabilidades en la promoción de la investigación en Educación Comparada. En el aeropuerto de Ginebra nos decíamos adiós expresando el deseo de seguir colaborando e intercambiando nuestros textos, estrechando la colaboración institucional entre nuestras Universidades. Lamentablemente no acontecería tanto como quisiéramos, aunque su investidura como Doctor Honoris Causa de la USC sería un paso hacia adelante en nuestra experiencia común, como reconocería en su lección magistral (Furter, 2000).

El 21 de enero de 2000 nos despedimos sin que Pierre tuviese -por mucho que se intentó- la “Compostela” al no poder acreditar ninguno de los requisitos exigidos para le fuese otorgada por las autoridades eclesiásticas. No fue suficiente la ilusión que expresara por tener este documento que la Iglesia expide a los peregrinos que han llegado a Santiago tras haber completado -a pie, a caballo, navegando, en bicicleta, o en silla de ruedas- un tramo de 100 a 200 kms. por alguno de sus Caminos. Tampoco los méritos acumulados durante años como peregrino emigrante por las Américas; ni tan siquiera -como confesaba en los prolegómenos de su

lección magistral, haciendo uso de un saudoso portuñol- pasar “a miudo ante un antergo predio que segue a ter marcada no soportal una cunha de Santiago... signo, por ela soia, de que reformada ou non, cidade acastelada ou non do mais puro calvinismo, Xenebra permaneceu a pesares de tódalas incomodidades das loitas de relixión, sempre ligada á pelegrinaxe máis prestixiosa cara á Fisterra” (Furter, 2000: 1).

Para un republicano, protestante confeso, nacido el 7 de diciembre de 1931 en La Chaux-de-Fonda (Suiza), domiciliado en Ginebra, de poco valieron sus querencias hacia Rosalía de Castro, Alfonso Daniel Castelao o Rafael Dieste. Como se sabe, la Iglesia apostólica y romana acostumbra a cultivar otros credos. Hasta ahora, en esta “conversación”, no volvimos a reencontrarnos.

### **Lo viejo y lo nuevo de una educación confrontada con la noción de crisis**

La crisis es inquietante,  
porque obliga a una participación total del sujeto,  
a una extrapolación que va más allá de los límites racionales...  
No existe una pedagogía de la crisis.  
Lo que existe es un aprovechamiento pedagógico de la misma,  
que es, tal vez, la contribución decisiva  
del existencialismo a la pedagogía contemporánea  
(Furter, 1996: 70-71)

La visión antropológica e histórica que sustenta el pensamiento filosófico y pedagógico de Pierre Furter es indisociable de su incesante preocupación por leer la educación con las claves del tiempo presente. No solo de sus realidades sino también de sus expectativas de futuro, asumiendo que sus planteamientos están dominados “por la idea de que la vida se desarrolla a través de una serie ininterrumpida de cambios profundos” (Furter, 1996: 11). Para conseguirlo ha de congeniarse lo nuevo con lo viejo, las crisis pedagógicas emergentes o heredadas con la posibilidad de adoptar las medidas pedagógicas oportunas, sobre todo en la educación de los adolescentes y jóvenes.

Furter reclama que se haga reflexivamente, aunque sin los simplismos que anulan los modos de pensar y actuar críticamente en un contexto social, educativo, universitario... demasiado condescendiente con los poderes establecidos y una cierta “concepción trágica de la evolución de la vida humana” (Furter, 1996: 59), a menudo asociada a una visión pesimista de las crisis y a nuestra incapacidad para superarlas. Frente a este planteamiento, Furter considera que hay que convertir los obstáculos en oportunidades, optando por un enfoque esperanzado que inscriba sus propuestas en la plena realización de lo humano y de un nuevo humanismo que permita “una manera de vivir plenamente nuestra condición humana [que] no se satisfaga con un humanitarismo paternalista, ni con las materias humanísticas escolares ya superadas y anticuadas, sino que contribuya al progreso de la humanidad” (Furter, 1996: 13).

Insistiría en esta argumentación en buena parte de su obra, enfatizando -y, con ello, problematizando- lo que significaba finalizar el siglo XX pensando la educación en un mundo planetario, “arrastrados en la carrera infinita de un planeta, en un universo que lo limita por todas partes” (Furter, 1996: 15). De ahí, señala, que deban medirse con sobriedad nuestras posibilidades concretas, ajustadas a los microcosmos que habitamos espacial y temporalmente. Para hacerlo precisamos de una lectura alternativa del tiempo -de su discontinuidad, en particular- en la que cada persona se sienta partícipe como sujeto y no como mero objeto, implicados como profesores y alumnos, educadores y educandos, compartiendo lo que es común a toda formación intelectual y moral auténtica: “la educación ya no se presenta como una aventura soñada por irresponsables, ni como una ilusión utópica, sino como una utopía que se concreta en un trabajo realizado en común, donde los educadores aceptar estar siempre disponibles para las nuevas tareas que el tiempo presente y la sociedad actual les proponga” (Furter, 1996: 54).

Recientemente publicábamos un texto en el que reflexionábamos acerca de la necesidad de repensar -pedagógica y socialmente- el tiempo, que nos educa y en el que educamos, imaginando una educación sin límites, espaciales y temporales, como un derecho al servicio de los pueblos y del planeta (Caride, 2020a). Una oportunidad más para ampliar y diversificar el conversatorio con Pierre Furter, tomando como referencia la educación permanente, sobre la que acabó admitiendo que no fue, precisamente, un

buen concepto, por lo que desapareció aunque permanezca la idea (Peroza, 2020: 294); pero también sobre los de planificación (una forma de anticipar futuros, dotando a la educación de un sentido prospectivo), del derecho a ser educado y a educarse contribuyendo a garantizar las oportunidades educativas y sociales, la inclusión y la equidad para romper los círculos viciosos de la pobreza. Es en relación con este afán donde, al menos, Furter declara su “optimismo militante”: de una esperanza que lucha dentro de la praxis.

Paulo Freire y Pierre Furter vuelven a encontrarse, aunque en esta ocasión sin reconocerse de un modo explícito como transeúntes del mismo viaje. En el educador brasileiro la pedagogía de la esperanza (Freire, 1992) le permitiría reencontrarse con la pedagogía del oprimido (Freire, 1970), publicada por vez primera en 1968 y en inglés (Mafra, Romão y Gadotti, 2018), apelando a la necesidad de reivindicar las prácticas educativas como un esfuerzo permanente y crítico de desocultación de verdades, promotoras de cambios sociales a favor de la justicia, la equidad y la libertad. Para Freire en el progresismo educativo de inequívoca vocación democrática, nos sitúa ante un acto rehabilitador de comprensión y transformación de la realidad, de modo que la libertad del comercio y de sus mercados nunca pueda estar por encima de la libertad del ser humano.

En Furter, cuyo texto en portugués data de 1966, la contraparte es la “pedagogía del fracaso”, que parte -como ya hemos indicado- de una “visión pesimista y trágica de la existencia humana” (Furter, 1996: 85), cuyo cinismo educativo es mucho más frecuente de lo que habitualmente se piensa, al sustentarse en la creencia de que el fracaso siempre es pedagógico. En su opinión no se puede enseñar la esperanza, pero sí comunicarla y testimoniarla. Una misión que tiene una quintuple pertenencia en la reflexión y la praxis: ideológica, pedagógica, didáctica, al nivel de la organización escolar y al nivel global. En este punto, escribiría, “una educación que se planea es una educación que se siente profundamente animada por la esperanza” (Ibíd.: 87). Para Furter, debe hacerlo -diría entonces- cumpliendo con las promesas que animan la idea de una educación permanente y dando respuesta a las necesidades de una educación continua.

Según Furter, caracterizar las crisis como señales de un colapso universal, es una manera “sutil y páfida de los poderosos, de los privilegiados, para impedir a priori los cambios, para desvalorizarlos de antemano” (Furter, 1996: 67). Tenemos que analizar las crisis para superarlas, sintiéndonos desafiados en la imaginación y la creatividad: es tarea de los educadores “dejar de considerar la crisis como una señal de la incapacidad del propio sistema para superar naturalmente las contradicciones” (Ibídem). Aún más, dirá Furter: la crisis es un momento crítico, un riesgo asumido, porque permite nuevas decisiones. Posiblemente ante algunas de las crisis que amenazan globalmente a la Humanidad y al Planeta, como sucede con el cambio climático, el agotamiento de los recursos naturales o la pobreza cronificada que afecta a miles de millones de personas en todo el mundo, Pierre Furter matizaría su postura, en parte ya expresada cuando advierte que “las profundas modificaciones cuantitativas de nuestro mundo en expansión cambiaron profundamente nuestra imagen del universo. Hoy necesitamos pensar la educación en un mundo infinito y, sin embargo, dentro de un universo limitado” (Furter, 1996: 15).

Los riesgos del imperialismo escolar y las oportunidades de la innombrada educación social

La educación debe entenderse como una tarea que  
continua y constantemente el hombre debe cumplir,  
en todas las situaciones que está viviendo...  
a fin de que cualquier miembro de nuestra sociedad  
esté en condiciones de participar en una educación “para todos”  
(Furter, 1996: 105)

Para Furter la finalidad de una educación para todos (expresión que la UNESCO incorporaría y consolidaría en sus propuestas para la acción a partir de la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990), no consiste sólo en “ampliar el campo de enseñanza, ni mantener, aún más, a los alumnos en las escuelas, ni tampoco identificar una educación continua con una mera ampliación de la educación tradicional, sino redefinir toda la educación de manera que sea, desde el comienzo de la escolarización, concebida como una educación permanente” (Furter, 1996: 105-106). En su opinión, para definir esta educación permanente -sin eludir que otros autores aluden a ella con

diferentes expresiones (lifelong education, educación continua, educación prospectiva, educación complementaria, educación extra-escolar, educación prolongada, etc.)- tenemos la obligación de “repensar la educación entera, inspirándonos en la feliz fórmula con que H. Desroches resumió la tarea pedagógica de esta parte del siglo: socializar al educando, reeducar a la sociedad” (Furter, 1996: 106). Inevitable no recordar a Pestalozzi, Durkheim o Dewey.

Desde la Pedagogía Social y la Educación Social, hemos contemplado ambas opciones cuando procuramos construir sus respectivas señas de identidad (Caride, 2010): por un lado, incentivar el papel educador de la sociedad, vitalizando el potencial educativo de sus realidades (familiares, comunitarias, institucionales, cívicas, políticas, etc.) en tanto que sociedad educadora; por otro, poner énfasis en las posibilidades socializadoras de la educación, tratando de optimizar las oportunidades pedagógicas inherentes a una amplia red de ámbitos, agentes y recursos sociales, que al estar presentes en la vida cotidiana de las personas pueden favorecer su mejor inclusión y participación en las dinámicas sociales, desde la infancia hasta la vejez.

Pierre Furter, sin mencionar a Paul Natorp ni a su “Pedagogía Social”, pareciera situarse muy próximo a lo que el filósofo neokantiano alemán de la Escuela de Marburgo. expresara al concebirla como la educación de quien vive en comunidad: una educación “que la comunidad hace y que hace a la comunidad, porque su fin no es sólo el individuo sino la sociedad. La educación del individuo está condicionada socialmente, careciendo de sentido la separación externa de una pedagogía individual de una pedagogía Social” (Natorp, 1915: 107).

Resulta llamativo, no obstante, que para Pierre Furter, histórica y teóricamente, la noción de pedagogismo social, por muy útil que sea, suscite interpretaciones con frecuencia divergentes (Furter, 2002: 69-70). En su opinión, si se limita a la Pedagogía Social queda centrada en el sistema educativo, con una doble posibilidad: de un lado contribuir a la formación social del individuo -recordando uno de los posicionamientos adoptados por el profesor José María Quintana (1984)- y, de otro, a la apertura teórica y práctica de las instituciones escolares. Pero si adopta una perspectiva más “progresista”, dirá Furter, el pedagogismo social se

inspiraría en una utopía político-social según la cual no puede haber un cambio social profundo sin colaboración estrecha con el sistema educativo.

Sin que dejemos de reconocer, muy al contrario, la valiosa contribución que Furter hace en su texto sobre el cineasta Luís Buñuel, como educador y pedagogo, incluyendo una estimable indagación sobre el protagonismo que tuvieron la Institución Libre de Enseñanza y las Misiones Pedagógicas en la democratización cultural desde finales del siglo XIX hasta los primeros años 30 del siglo XX, discrepamos de una interpretación tan reduccionista de la Pedagogía Social y de lo que puede asimilarse al pedagogismo social (una expresión en desuso, al igual que otras como pedagogía sociológica, sociologismo pedagógico, etc.) del que habla Furter.

No siendo una cuestión de índole terminológica, ni tan siquiera semántica, creemos que debe centrarse la atención en la nuevas formas de educar y educarse en sociedad que se vienen reivindicando desde hace décadas para la Pedagogía Social y la Educación Social en sus coordenadas científicas, académicas y profesionales, tratando de conciliar sus teorías y prácticas con la animación sociocultural y la democracia cultural, la educación para y con la ciudadanía, la educación ambiental y la cultura de la sustentabilidad, o la educación inclusiva y equidad social, etc. (véanse, entre otros: Petrus, 1997; Ortega, 1997; Núñez, 2002; Pérez Serrano, 2003; Caride, 2005; Añaños, 2006; Planella y Vilar, 2006; Sáez y García Molina, 2006; Kornbeck y Rosendal, 2009; Kornbeck y Rosendal, 2011-2012; Úcar, 2013; Caride, Gradaílle y Caballo, 2015; Hämäläinen y Úcar, 2016; Janer y Úcar, 2017; Del Pozo, 2018; Melendro, De-Juanas y Rodríguez-Bravo, 2018). Estamos convencidos de que Pierre Furter, aproximándose a sus textos, saludaría con satisfacción la creación de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) y los importantes esfuerzos que se están haciendo en el diálogo de la educación social con la educación popular, fundamentalmente en América Latina.

Con todo, en la argumentación de Furter hay un avance significativo -reconceptualizador e institucional, de alcance pedagógico y social- en su forma de entender la educación y su protagonismo en la vida de las personas, comenzando por limitar -sin minusvalorarlo- el papel que le corresponde a las escuelas, a la instrucción y a lo curricular, sin incurrir en la funesta distinción que suele hacerse entre las mal llamadas “educación

formal”, “educación no formal” y “educación informal” (Caride, 2020b). Se trata, diría, de limitar la educación de la escuela como tal, de reconocerla en sus límites en “un proceso que comienza y que continúa más aquí y más allá de ella” (Furter, 1996: 106). Porque la educación permanente -hoy diríamos lo mismo de la educación social- “no tenderá a aumentar el imperio escolar. Buscará coordinar e integrar la escuela a las instituciones que no tienen, normalmente, una función educativa -a no ser implícita- y en nuevas instituciones, que serán creadas para responder a las nuevas tareas” (Ibídem). No debe olvidarse, añade: “la educación permanente es una manera radical de responder, pedagógicamente, a los cambios profundos que ocurren en nuestro mundo” (Ibídem).

Hacerlo requiere buscar las mejores palabras, como diría Daniel Gamper (2019), eliminando “por prudencia ciertas imágenes y concepciones confusas que provienen, en parte, del surgimiento simultáneo y un tanto disperso de varias tentativas” terminológicas, desafortunadas, inadecuadas y hasta dogmáticas, que parten -en opinión de Furter, que compartimos- de una hipótesis discutible y cuestionable, basada en una “dicotomía cultural profunda entre lo que la escuela enseña y lo que la ‘vida’ enseña... [cuando] solo existe una cultura, un solo saber, en una misma civilización” (Furter, 1996: 108-109). Entendemos, o procuramos hacerlo, conociendo a Pierre Furter y sus querencias por la pluralidad y la diversidad en las culturas y los saberes, que no se posiciona a favor de un saber o de una cultura en particular, menos aún de optar por una interpretación monolítica, unívoca, homogénea y singularizada de la cultura y del saber.

Como se infiere de la lectura de otros textos que ha publicado sobre las culturas minoritarias y el desarrollo, la educación y sus contextos micro, la unidad y la diversidad (en Brasil, Venezuela, Portugal o España), etc. no pasa de un modo de decir y, fundamentalmente, de procurar que las realidades de la escuela sean congruentes con las realidades de la vida en la que inscribe sus prácticas. Lo dejaba claro en el discurso magistral que pronunciara en Compostela: no se puede perpetuar la uniformidad burocrática de los espacios educativos, que “ignoran las disparidades y por consecuencia los derechos de las minorías; y a pesar de sus pretensiones democráticas, se identifica con un control autoritario e intolerante del Estado” (Furter, 2000: 15).

Lo que se debe hacer -escribía mucho antes Furter (1996, sin olvidar que el texto original, en portugués, se editaría en 1966)- “en primer lugar, es escoger en la cultura, y en el saber, lo que mejor sirve para los fines educativos. La escuela no tiene la obligación de enseñar todo. Se deben inventar nuevas formas pedagógicas para iniciar a las nuevas generaciones en las formas culturales que no se presten a una educación formal” (Ibíd.: 109). Citando un artículo publicado por Pauver en la Revista Tiers-Monde (vol.11/2, pág. 136), Pierre Furter insistirá en que “la escuela ya no puede más, ser concebida como el único foco posible de acción educativa, de las transformaciones sociales y del crecimiento económico” (Furter, 1996: 109). La escuela no puede ni debe ser la única institución socializante, por muy significativos que comenzarán a ser en algunos países de África o Asia, la denominada “movilización escolar”. Con esta perspectiva, anotará Furter, “volveríamos curiosamente a la concepción espartana de la educación, en que la pedagogía y el militarismo se unen en un mismo esfuerzo de adoctrinamiento” (Ibídem).

### **Las promesas de la educación permanente: un concepto cuestionable y cuestionado en el que habita una idea estimable**

F – A educação permanente não foi um bom conceito!  
A crítica de (Ivan) Illich, dizendo oh, se você quer educar  
permanentemente ao ser humano, você nunca dá liberdade a ele...  
J – Caso ele não queira ser educado...  
F – Exato! Eu acho que não foi um bom conceito e desapareceu...  
Eu acho muito bem, a ideia não, mas o conceito.  
(Peroza, 2020: 294).

Cuando todavía era complicado anticipar lo que traería consigo la revolución tecnológica, la globalización y sus derivaciones hacia la llamada sociedad de la información, etc. Furter advertía que la antigua psicología del aprendizaje, según la cual las personas a partir de una determinada edad ya no pueden modificarse ni aprender nada nuevo, “está totalmente superada, en pro de una concepción dinámica y flexible” (Furter, 1996: 107). Para él, “la convicción de que estamos viviendo en sociedades que se piensan en el tiempo, incentiva la elaboración de una educación generalizada y permanente, en que al final y ano existe la diferencia

‘metafísica’ del adulto y del niño, del educador y del alumno, del docente y del que aprende” (Ibídem).

Las referencias a la autodidaxia, al autoperfeccionamiento, al aprendizaje en común, las utopías pedagógicas... convergen en la exigencia de una reformulación total del sistema global de enseñanza, sustentando sus reflexiones en las contribuciones de Bogdan Suchodolski, George Lapassade, Benigno Cáceres, Ricardo Nassif, o de Adolfo Maíllo. Una misión complicada, en cuyo recorrido histórico ejercieron un papel relevante los pedagogos reformistas y revolucionarios que desde el siglo XVII alientan modos alternativos de pensar la educación y de construir sus prácticas, en las escuelas y en la sociedad. La educación permanente para Furter -con las múltiples convergencias que consideramos tiene su concepción con al educación social- no puede ser reducida a ninguna educación que se considere “extraescolar”, “complementaria”, “prolongada”, “fundamental” o de “adultos”, “popular”: no es algo que se agregue a un sistema escolar dado, ni tan siquiera un nuevo sector o un nuevo campo; tampoco es -escribiría literalmente- un “apéndice, una cúpula, sino la fuente y el fundamento de todo el sistema escolar. No se la puede definir a partir del sistema vigente, porque este sistema está totalmente viciado” (Furter, 1996: 112). No discrepamos de esta última consideración, pero si del uso que hace Furter de la expresión “sistema escolar”, que debería ser sustituido el término educación, en congruencia con su propio posicionamiento, pocas líneas antes al señalar que estamos ante “una nueva perspectiva que lleva a los educadores a redefinir toda y cualquier educación” (Ibídem).

Reconociéndose deudor de las aportaciones de Suchodolski, Desroches, Barbichon, Legrand y Kallen (cuyas obras cita en sus notas al capítulo dedicado a “Las promesas de la educación permanente y la necesidad de una educación continua”), Pierre Furter propone una definición que podríamos suscribir, literalmente, para cualquier Pedagogía-Educación Social de nuestros días (Caride, 2005 y 2010): “una concepción dialéctica de la educación, como un doble proceso de profundización, tanto de la experiencia personal como de la vida social global, que se traduce por la participación efectiva, activa y responsable, de cada sujeto involucrado, cualquiera que sea la etapa de la existencia que esté viviendo” (Furter, 1996: 114). Otorgándole sentido como “mero instrumento de trabajo y, por

tanto, provisoria” (Ibídem), en su definición incluye tres puntos fundamentales:

- 1) cualquier actividad humana y cualquier aspecto de la praxis se presta a una formación;
- 2) la educación es una actividad de un sujeto, no de un conjunto de instituciones;
- 3) la educación está estrechamente ligada a nuestra manera de vivir el tiempo y los tiempos: consiste en aprender a organizar la vida en el tiempo, sea cual fuere la edad cronológica.

Entendemos que las referencias al sujeto no son a cada sujeto considerado individualmente sino en sociedad, como “un miembro efectivo de una sociedad democrática... en el medio concreto que vive cotidianamente”, ya que la “la democratización real comienza, por lo tanto, por la institución de una nueva relación entre el hombre y su medio” (Furter, 1996: 118-119).

Esta educación permanente, añade, será “la manera de preocuparse, pedagógicamente, por la vida cultural de una nación” (Furter, 1996: 114), concibiendo y hasta diseñando en su articulación más básica lo que esto supondría -en sus objetivos, medios, instituciones, perfiles socio-profesionales, socioculturales y artísticos- dotar a los Estados de un Ministerio de Educación y Cultura en el que lo escolar y lo académico no prevalezca sobre la cultura viva, ya que debería ser justamente lo opuesto. La invocación -y, de algún modo, el elogio- de la vida artística, la educación comunitaria, la animación rural, la animación cultural, la extensión cultural, la pedagogía del tiempo libre, la democratización de la cultura, de la fiesta y la provocación, la iniciación cinematográfica, etc. se hicieron explícitas en su discurso, breve pero contundente para decirnos que “se trata de crear condiciones para una obra abierta al futuro, creadora, renovadora, colectiva” (Ibíd.: 120).

No será fácil, ya que de un lado, no solo ha de evitarse que “la producción de ‘una cultura para el pueblo’ sea manipulada y organizada por una élite esclarecida”, sin también que se haga un fomento de la cultura popular sea susceptible de un control de los medios de comunicación masiva; lo que “no debe entenderse de una manera restrictiva, como la imposición aún mayor de la censura, sino, por el contrario, como la organización de los medios de comunicación en servicio público” (Furter, 1996: 121).

Cuestionar la educación permanente en alguna de sus pretensiones y concepciones no conlleva minorar la idea -ni los ideales- que la alientan en la incesante búsqueda de más y mejor educación para todas las personas, en cualquier tiempo y lugar.

## **Sobre el humanismo, las humanidades y las utopías en la educación**

El humanismo consiste en permitir  
la toma de conciencia de nuestra humanidad  
como condición y obligación, como situación y proyecto  
[en ellos],  
la educación debe aportar una visión serena y lúcida  
de las exigencias futuras, como un trabajo  
que debe ser hecho en la situación actual,  
en función de las posibilidades que existen...  
una utopía que se concretar en el trabajo realizado en común  
(Furter, 1996)

En las potencialidades asociadas a las nuevas perspectivas para la acción que subyacen a una educación para un futuro más esperanzando, Furter hará distintas consideraciones acerca de las humanidades, el humanitarismo y el humanismo pedagógico. Lo hace cuestionando -e, incluso, rechazando- considerar las humanidades como una simple mirada al pasado o como una propuesta de lo humano en el futuro, hasta el punto de derivar en una desfiguración del humanismo, optando por modelos o tipos ideales de ser humanos, que a veces -afirma Furter- “funcionarán como verdaderos ‘fetiches’. De ahí el hecho de atribuirles valor en sí, transformándose en indiscutibles, permanentes e intocables” (Furter, 1996: 132).

La “cosificación” del humanismo en esta forma de entender las humanidades ocurre cuando se reduce a las materias del currículum y a unas determinadas formas de enseñar y aprender sus contenidos, mientras que “la educación verdaderamente humanista debería ser una manera de vivir aprendiendo” (Furter, 1996: 133). Para él “el humanismo no se identifica ni con la imposición de las humanidades, ni con una actitud meramente humanitaria. El humanismo es una manera de vivir nuestra condición humana” (Ibíd.: 135). Siendo así, el humanismo no dependerá tanto de las humanidades como de una educación que tenga la “capacidad

de crear la humanidad” (Ibíd.: 136), en una búsqueda -posiblemente inconclusa- de la fraternidad, la igualdad y la libertad, de un modo radical, absoluto y global. Al hacerlo, en la relación con los otros, se agrandan las posibilidades que ofrecen el lenguaje y las palabras: “no existe educación sin comunicación. Y la contribución específica de la educación al humanismo será enseñar, a las nuevas generaciones, a dialogar” (Ibíd.: 137).

En la obra de Furter, y particularmente en “educación y vida” situar el quehacer pedagógico en el espacio y el tiempo es un componente substancial: no solo en relación con la educación que tenemos y nos damos, sino también en la que debemos construir, invocando la necesidad de educarnos continuamente. Con este horizonte, y a pesar de las reiteradas crisis sociales y del naufragio de los idealismos, en Furter el espíritu de la utopía continúa alentado por la esperanza, como una manera de vivir la vida, de tomar conciencia de nuestras carencias y de afrontarlas para superarlas: “para que las crisis puedan ser momentos fructíferos, es necesario que el hombre tenga una visión esperanzada de su existencia” (Furter, 1996: 79).

Más aún: la esperanza es la garantía de lo posible, del empeño que hemos de poner en vivir de una manera arriesgada, confiando en que el mundo es transformable, de no limitarse al tiempo histórico que habitamos y a dar respuesta a las satisfacciones cotidianas. Su análisis detenido, reflexivo y crítico de la obra del filósofo alemán Ernest Bloch sobre la utopía y la esperanza iluminaría en gran medida su posicionamiento ante estas dos palabras y su vigencia en las sociedades contemporáneas (Furter, 1974), a pesar como llegaría a confesar en la entrevista que le concedería, en 2012, a Juliano Peroza (2020: 287), que “Bloch nunca se interessou em educação”. La cuestión reside en ir más allá de lo conocido para no solo “pensar el futuro en el presente, sino también de organizar el presente de manera que permita actuar sobre ese futuro” (Furter, 1970: 7). Hoy, con todas las interrogantes y controversias que genera, identificaríamos este propósito con educar para la sostenibilidad.

Confiar en las posibilidades de la educación para modificar las rigideces estructurales de nuestras sociedades, no significa caer en la ingenuidad pedagógica en la que suelen encarnarse algunas de sus teorías y prácticas, ni depreciar las miradas críticas de los economistas, de los sociólogos o de

los politólogos, como advirtió en la lección magistral que Furter pronunciaría en el Salón Nobre de Fonseca de la Universidade de Santiago de Compostela al ser investido como Doctor Honoris Causa por su Facultad de Ciencias de la Educación (Furter, 2000). Un discurso, en el que la esperanza se mostraba debilitada frente al deseo, ante la fuerza que están adquiriendo en nuestras sociedades las distopías (contra-utopías), que expresan las incertidumbres y el profundo malestar de nuestra civilización, convocándonos a demostrar que en el tercer milenio seremos capaces de superar los obstáculos y problemas actuales (Furter, 2000): “lo deseo más que lo espero”, diría, recordando como finalizaba Tomas Moro la escritura de su Utopía, publicada en 1516, casi cinco siglos antes.

Pierre Furter volvía a navegar por las utopías y sus rutas imaginarias, huyendo de la espectacularización de las sociedades y de sus mercados (Debord, 1967), situándonos ante el desafío que supone inventar un nuevo destino, en confluencia con los movimientos sociales emergentes y sus inspiradas estrategias para promover estilos de vida inéditos con los que cambiar el mundo hacia lo soñado, tal vez posible (Furter, 1995). No como utopías abstractas sino concretas, que deben comenzar por no renunciar a la construcción de una democracia auténtica.

### **Despidiendo a un pensador notable, en el trayecto de Compostela al mundo, con parada en Ginebra**

O profesor Furter ten realizado contribucións  
a campos de meirande importancia como a educación permanente,  
un dos eixos para a actividade futura de Universidades como a nosa,  
a planificación do ensino  
e a función das utopías no mundo educativo  
(Dario Villanueva, ex-Reitor da USC, 2000).

A las palabras del Dr. Dario Villanueva, Rector de la Universidade de Santiago de Compostela entre 1994-2002 y, posteriormente, Director de la Real Academia de la Lengua Española (entre 2015- 2018), con motivo de la investidura de Pierre Furter del Doctor Honoris Causa de la USC, se añaden las del Dr. António Nóvoa, también Rector de la Universidade de Lisboa, entre 2016- 2013, que en 2016 sería candidato independiente a las elecciones presidenciales de la República Portuguesa, reconociendo que fue Pierre Furter quien lo inició en los debates sobre la utopía, afirmando que

se trata de un “pensador notable, escribió páginas de una actualidad impresionante durante su estancia en Brasil. Su trabajo *L’Amérique utopique* [Furter, 1977b] en torno a la contribución del pensamiento utópico para el desarrollo de la formación de los latinoamericanos, mantiene hoy toda su frescura intelectual” (Nóvoa, 2009: 181).

En este punto, ya concluyendo nuestra conversación con Furter, merece destacarse la excelente contribución realizada, en la modalidad de Tesis de Mestrado, por Yvone Greis (1996), sobre el “elemento utópico en el pensamiento de Pierre Furter”, en la Faculdade de Educação de la Universidade Estadual de Campinas, sobre todo a partir de tres de las principales obras publicadas en Brasil en la década de los años sesenta del pasado siglo: “Educação e vida” (1966) “Educação e reflexão” (Furter, 1970) y “Dialética da Esperança” (1974).

Para Greis, la principal conclusión, tal y como se refleja en el resumen de su tesis, es que “el elemento utópico se manifiesta en el pensamiento de Pierre Furter por la urgencia de la necesidad de hacer comprender que la utopía es parte inherente de la vida humana. La utopía en Furter aparece como una relación de la derivación que se procesa entre la realidad conocida, empíricamente constatable y una realidad deseable, pero que aún no se estableció” (Greis, 1996, s/p). La autora concluirá diciendo que este elemento utópico en el pensamiento de Pierre Furter se define, entre otras, por la característica de la transitoriedad.

En la entrevista realizada por Yvone y Christian Greis a Furter el 30 de octubre de 1995, en Río de Janeiro e incluida como el anexo II de su Tesis de Mestrado, los tránsitos adquieren nuevos significados tras el fallecimiento de Pierre Furter, por Covid-19, el 30 de marzo de 2020. En ellos hemos conversado -de hoy para siempre- con él, sobre las realidades de la educación y sus utopías, de la vida y sus inciertos futuros. Cuando las crueles adversidades de la pandemia recuerdan que sus fragilidades y todas las incertidumbres que provocan son las nuestras, nos despedimos imaginando el trayecto en un sentido inverso: de Compostela a Ginebra y al mundo.

## Referencias bibliográficas

- Abad Faciolince, H. (2017). El olvido que seremos. Alfaguara.
- Akkari, A. et al (2020). A la memoire du professeur Pierre Furter, professeur honoraire de l'Université de Genève, L'Education en débats: analyse comparée, 10 (1), 1-2 [monográfico dedicado a las repercusiones internacionales de la obra de Paulo Freire: miradas cruzadas de la investigación y la práctica educativa].
- Ander-Egg, E. (1996). Prólogo. En Furter, P. (1996). Educación y vida. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Añaños, F. T. (coord.) (2006). Educación Social: formación, realidad y retos. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Augé, M. (2017). Los no lugares. Gedisa.
- Barbichon, J. (1965). Qu'est-ce que l'entraînement mental?. Peuple et Culture [cit. en Furter, 1996].
- Bakunin, M. (1913). "Lettre ouverte à mes amis d'Italie". Oeuvres complètes, vol. VI, París: Stock, p. 355 [cit. en Furter, 1996].
- Cáceres, B. (1960). Regards neufs sur les autodidactes. Editions du Seuil [cit. en Furter, 1996].
- Caride, J. A. (2005). Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A.; Gradañlle, R. y Caballo, M. B. (2015). De la Pedagogía Social como educación a la Educación social como pedagogía. Perfiles educativos, 37, 4-11 (supl.). Accesible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a16.pdf>
- Caride, J. A. (2010). Pedagogía Social. En Caride, J. A. y Trillo, F. (coords.). Diccionario Galego de Pedagogía (458-460). Galaxia-Xunta de Galicia.
- Caride, J. A. (2020b). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la educación social. Laplage em Revista, 6(2), 37-58.
- DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062908p.37-58>
- Caride, J. A. (2020a). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente Revista Española de Pedagogía, 78 (277), 395-413. Accesible en: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-03>

- Del Pozo, F. J. (comp.) (2018). *Pedagogía Social en Iberoamérica: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. Buchet Chastel [edición en español: *La sociedad del espectáculo*, 2005, Pre-Textos; segunda edición].
- Desroches, H. (1956). *Sousenseignement et sousdéveloppement*. Archives Internationales de la Sociologie de la Coopération, 7, 5-34 [cit. en Furter, 1996].
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*: Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Furter, P. (1970). *Educação e reflexão*. Editora Vozes.
- Furter, P. (1974). *A dialética da esperança: interpretação do pensamento de Ernst Bloch*. Paz e Terra.
- Furter, P. (1977a). *Les systèmes de formation face aux revendications régionales*. Université de Genève.
- Furter, P. (1977b). *L'Amérique utopique. Essai sur la contribution de la pensée utopique au développement de la formation des latino-américains*. Université de Genève.
- Furter, P. (1995). *Mondes rêves: formes et expressions de la pensée imaginaire*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Furter, P. (1996). *Educación y vida*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata [título original: *Educação e vida*. Petrópolis: Editora Vozes, 1966].
- Furter, P. (2000). *Suerte y desdichas de las Ciencias de la Educación*. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela [discurso pronunciado en el Acto de Investidura como Doctor Honoris Causa de la Universidade de Santiago de Compostela el 20 de enero de 2000].
- Furter, P. (2002). *Luís Buñuel, educador y pedagogo*. Revista Galega do Ensino, 35, 69-105. Accesible en: <https://www.edu.xunta.gal/ftpserver/portal/DXPL/revistagalega/rge35.pdf>
- Gamper, D. (2019). *Las mejores palabras de la libre expresión*. Anagrama.
- Guindani, S. y Hanhart, S. (1982). *Éducation et développement regional: une étude de cas: les Franches-Montagnes (Jura)*. Ginebra: Université de Genève.

Hämäläinen, J. y Úcar, X. (2016). Presentación monográfico: la pedagogía social en el mundo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 13-18. DOI: [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2016.27.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.02)

Hanhart, S.; Fluckinger, V. B. y Perroulaz, G. (1990). *L'école est fermée!... et alors? Les conséquences des fermetures d'écoles. Une étude de cas dans le Val d'Anniviers (Valais)*. Ginebra: Université de Genève.

Janer, A. y Úcar, X. (2017). Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. *European Journal of Social Work*, 20 (2), 203-218. DOI: 10.1080/13691457.2016.1188782

Kallen, H. M. (1962). *Philosophical Issues in Adult Education*. Springfield: Thomas.

Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Eds.) (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe: Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.

Kornbeck, J. and Rosendal Jensen, N. (eds.) (2011 y 2012). *Social Pedagogy for the entire human lifespan*. Vols. I-II. Bremen, Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.

Lapassade, G. (1963). *L'entrée dans la vie. Essais sur l'inacèvement de l'home*. Editions de Minuit [cit. en Furter, 1996].

Legrand, P. (1966). *L'éducation permanente*. Peuple et Culture [cit. en Furter, 1996].

Mafra, J. F.; Romão, J. E. y Gadotti, M. (2018). *Pedagogia do oprimido* (manuscrito). São Paulo: UNINOVE. Accesible en: <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Pedagogia-do-Oprimido-Manuscrito.pdf>

Maíllo, A. (1961). *La educación en la sociedad de nuestro tiempo*. Madrid: Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria [cit. en Furter, 1996].

Melendro, M.; De-Juanas, A. y Rodríguez-Bravo, A. E. (2018). *Pedagogía Social: retos y escenarios para la acción socioeducativa*. Madrid: UNED.

Nassif, R. (1965). *Pedagogía de nuestro tiempo*. Kapelusz [cit. en Furter, 1996].

Natorp, P. (1915). *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Ediciones de La Lectura (original publicado por Fr. Frommans Verlag en Stuttgart, 1899).

- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.
- Núñez, V. (coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega, J. (1997). A la búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido de la Pedagogía Social. *C&E. Cultura y Educación*, 8, 103-119.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Peroza, J. (2020). Entrevista com o educador suíço Pierre Furter. *Educação & Linguagem*, 23 (2), 269-298.
- Petrus, A. (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Planella, J. y Vilar, J. (coords.) et al. (2006). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: Editorial UOC.
- Quintana, J. M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. y García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Suchodolski, B. (1971). *Tratado de Pedagogía*. Edicións 62 [Pierre Furter cita el *Trattato di pedagogía generali* (trad. del polaco), Roma, 1964; cit. en Furter, 1996].
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach Education. *Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, pp. 1-15. Accesible en:  
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1282>

# **NARRATIVAS ALÉM-MAR: O MESTRE SUÍÇO PIERRE FURTER NA PERCEPÇÃO DOS EX-ALUNOS BRASILEIROS MOACIR GADOTTI E PERI MESQUIDA**

Érica Beatriz Teixeira

Esta é uma produção jornalística para duas publicações científicas. Construída durante a primavera, no Hemisfério Sul. Concluída pouco após 07 de dezembro de 2021, data em que Pierre Furter completaria 90 primaveras, no Hemisfério Norte. Primaveras passadas que nos deixam o presente das sementes férteis do pensamento do mestre suíço. Que suas ideias sigam adubadas por gente que acredita e trabalha pela educação humanizadora e transformadora e inspirando o florescimento de novas reflexões, críticas e conexões entre teoria e prática. Em todas as estações do ano, nos dois hemisférios.

Que grata surpresa saber que você pretende relembrar Pierre Furter, um suíço-brasileiro-venezuelano. Eis a frase inaugural do doutor em Ciências da Educação Peri Mesquida e professor na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), em resposta ao convite para a entrevista. “Foi uma honra ter Pierre Furter como orientador da minha tese de doutorado e gozar dos seus ensinamentos em Genebra durante seis anos: quatro anos de pesquisa e elaboração da tese e dois anos como professor convidado da Universidade de Genebra”. No primeiro momento, conviveram entre 1982 e 1986; no segundo, uma década depois. Deste lado do Atlântico, também estiveram juntos, lado a lado. Entre saudosas lembranças e tantos aprendizados, Mesquida faz uma ressalva ao mestre: “ele não ter me ensinado a ser um crítico como ele. A análise crítica era inquestionável e surpreendente em Furter”.

Uma década antes, o pedagogo e filósofo Moacir Gadotti, atualmente presidente de honra do Instituto Paulo Freire, estudou na mesma universidade. Investigou educação permanente, em diálogo com Paulo Freire e em sintonia com seus mestres e professores, Claude Pantillon e Pierre Furter. Em resposta à pauta por mim a ele dirigida, professor Gadotti destacou a contribuição particular e significativa dos três

professores ao tema educação comparada – condição registrada no livro História das Ideias Pedagógicas (2003). Por limitações de tempo para entrevistas e espaço suficiente para publicá-las, neste texto, as narrativas e percepções sobre Pierre Furter estabeleceram-se nas palavras escritas de Moacir Gadotti, por meio de perguntas respondidas por e-mail, e na voz de Peri Mesquida, durante entrevista realizada por videochamada.

## **Primeira impressão**

Em 1982, Pierre Furter recebeu Peri Mesquida com aceite provisório de orientação de tese. “Minha primeira impressão de Furter não foi muito boa. Ele era meio genioso”. Era preciso escolher cuidadosamente o momento para e como falar com ele. Para o êxito na conversa, uma tática: observá-lo pelo vidro da porta. Se Furter não estivesse com “a cara muito boa”, o aluno dizia ter compromisso na biblioteca, pedia licença e se retirava. “E ele nem respondia”.

Ao conhecer detalhes da pesquisa de Mesquida, lançou assertivamente a devolutiva: “Por enquanto, você não é doutorando”. Embora muito bom o projeto, Furter indicou adaptação. Indagado sobre a possibilidade de mudança, o “futuro” doutorando concordou. Após a reapresentação do trabalho, a confirmação veio com um aperto de mãos: “agora você é doutorando”.

A pesquisa prosperou para ambos. “Ele conseguiu a bolsa para eu fazer a pesquisa, inclusive para eu viajar para a Inglaterra, Estados Unidos e Brasil”. No quarto e último ano da pesquisa, os contatos mais regulares e os preciosos diálogos diluíram completamente, caso ainda existisse, o amargo da primeira impressão. Por questões de saúde, Furter recebia Mesquida em casa. “Foi muito, muito, muito legal. Ele contou histórias extraordinárias dele no Brasil e coisas da vida pessoal”.

Sobre as contribuições do mestre à construção do conhecimento, Mesquida elogia a abordagem pluridimensional, alcançando elementos da Filosofia, Sociologia, Antropologia, Economia, Política, Educação, entre outros campos em que demonstra sólida sustentação argumentativa. “Na medida em que nós conversávamos, e até nas aulas que tive com ele, a gente

tinha a percepção do aprofundamento dos temas com os quais trabalhava como, por exemplo, Educação Comparada”.

Sua abrangente visão de mundo distanciava-se da eurocêntrica. Há 40 anos ele já falava sobre o processo de descolonização da América Latina e da África com “uma visão extremamente profunda e capacidade de crítica aos colonizadores muito acentuada”. Diferentemente da maioria dos estudiosos, o educador suíço edificou suas análises, reflexões e práticas a partir do que viu e viveu em territórios colonizados (ou, mais precisamente, ocupados). Os seis anos no Brasil e Venezuela serviram como laboratório.

### **Professor, mestre e amigo**

A escolha da cosmopolita Genebra por Gadotti contou com elementos expressivos. “Era o lugar onde estava exilado Paulo Freire e o lugar de nascimento de Jean-Jacques Rousseau”. Gadotti se deslocou também para conhecer o autor da obra “Educação e Vida: uma contribuição à definição da educação permanente”, publicado pela Editora Vozes (1968). Então, o doutor em Letras pela Universidade de Neuchatel (1965) passou a ser mais que uma referência bibliográfica. Transformou-se em professor e amigo. “Ele acompanhou de perto o desenvolvimento do meu trabalho, contribuindo com preciosas críticas e comentários. Foram muitos os encontros em que discutíamos a situação política brasileira”.

Na década de 1970, o Brasil vivia sob a ditadura militar (1964-1985). “Estávamos passando por profundas mudanças, entre elas a crescente internacionalização da educação. Um novo pacto educativo global estava se consolidando, como resposta ao movimento estudantil dos anos 60, sob a égide da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial, numa tentativa de homogeneização da educação”. Portanto, o insumo geopolítico soma-se aos motivos de Gadotti: Genebra era a sede do Bureau Internacional da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Em carta de 06 de dezembro de 1975, o mestre se manifesta sobre a leitura da primeira versão da tese, ainda inacabada, de Gadotti, apresentando “sugestões e críticas muito pertinentes, demonstrando sua enorme atenção

dada ao trabalho de seus alunos. Pierre era muito cuidadoso e respeitoso, sem deixar de ser crítico, com a produção intelectual de seus alunos. Por isso mesmo também ele era reconhecido como um excelente professor”.

Observando os títulos das teses e os nomes dos pesquisadores por ele orientados, percebe-se que metade tem relação estabelecida com a América Latina. Seu currículo menciona o brasileiro Joaquim de Arruda Falcão Neto e outros latinoamericanos de países como Costa Rica, Colômbia, Venezuela e Equador. “Ele recebia estudantes de diferentes partes do mundo, possibilitando a todos nós um rico intercâmbio de ideias, experiências e culturas”, diz o pedagogo Moacir Gadotti, que além do educador suíço, teve o próprio Freire compondo a banca de avaliação sua tese A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente.

Embora tenha sido há 44 anos, a apresentação do trabalho permanece viva na memória do doutor em Ciências da Educação e está registrada em fotografia (veja no final). O momento foi revisitado pelos amigos em meados da década de 1990. “Fui visitá-lo em Genebra, não lembro a data. Tomamos um café na universidade e relembremos dos tempos que passamos juntos entre 1973 e 1977, inclusive do dia de defesa de minha tese”.

Quanto à avaliação da tese, Gadotti disse: “como Paulo, ele (Furter) também achava que minha crítica ao discurso e à prática Educação Permanente era ‘excessiva’. O que mais me atraía em Furter era sua defesa intransigente do pensamento utópico, de Ernst Bloch (...)”. Defendia que “o pensamento utópico não é um mero devaneio, pois ele se fundamenta na reflexão e no estudo. Sem utopia, sem projeto, não há pedagogia. O ‘princípio esperança’ (Bloch) é a escola de uma existência vivida em função do futuro. É o princípio instituinte do futuro humano. Para ele, a utopia é uma forma de ação e não uma mera interpretação da realidade”.



**Defesa Doutorado Moacir Gadotti; Pierre Furter, Claude Pantillon, Paulo Freire  
(Arquivo Moacir Gadotti)**

O filósofo alemão Ernst Bloch publicou *Princípio da Esperança*. A partir dessa referência, após a decepção com o desabamento do projeto freiriano de alfabetização de jovens e adultos imposto pela ditadura militar, o educador suíço produziu *Dialética da Esperança*: uma interpretação do pensamento utópico de Ernest Bloch, publicado pela Editora Paz & Terra, em 1974. “(Bloch) é o único autor que eu não percebi na crítica de Furter e as críticas de Pierre Furter são verdadeiramente impressionantes”, avaliou Mesquida.

Neste ponto, faz-se necessário abrir um parêntese para jogar luz e (talvez) suscitar reflexão sobre uma consideração do professor da PUCPR que analisou com outras lentes os elementos “esperança” e “utopia” nas obras de Paulo Freire a partir da publicação de *Pedagogia do Oprimido* (1968). “Os estudiosos de Freire atribuem isso a uma influência de Ernst Bloch. Não. Influência do pensamento de Pierre Furter”. Mesquida argumenta que a inclusão desses termos acontece a partir de conversas entre Freire e Furter e de leituras das obras *Dialética da Esperança* e *América Utópica*, sendo “essa última aprofundada e publicada com o título de *Mundos*

Sonhados, dedicado à sua esposa, a venezuelana Esperanza”. Maria-Esperanza Ruesta de Furter, segunda esposa de Furter, falecida antes dele.

Concebida como resposta aos tempos de ditadura militar, Dialética da Esperança teve como alvo a juventude brasileira “para despertar nos jovens a visão de um futuro melhor para construir, em um mundo mais humano, mais justo e mais unido”, conforme cita o artigo *A la memoire du Professeur Pierre Furter*, professeur honoraire de l'Université de Genève, escrito por sete colegas ou ex-alunos (entre eles, Peri Mesquida) e publicado na revista *L'éducation en débats: analyse comparée*, da Universidade de Genebra. Desta maneira, o professor de notável capacidade de memória, tornou-se memória em reconhecimento à marca intelectual impressa na trajetória dessas pessoas.

Aos pós-graduandos não diretamente vinculados a si, também dedicou tempo e atenção compartilhando ideias, críticas, questionamentos e análises. Durante o desenvolvimento da tese em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Juliano Peroza participou de intercâmbio em Genebra. Vislumbra chegar a Pierre Furter para ampliar os horizontes da investigação. E conseguiu! O educador suíço o recebeu em seu apartamento, em 15 de maio de 2012. O encontro transformou-se no artigo *Entrevista com o educador suíço Pierre Furter*, publicado no periódico *Educação & Linguagem*, da Universidade Metodista de São Paulo, edição de julho-dezembro de 2020.

Na dissertação *O elemento utópico no pensamento de Pierre Furter*, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Yvone Soares dos Santos Greis o agradeceu “pela humildade intelectual, disponibilidade e interesse que manifestou pelo trabalho”. Em 30 de outubro de 1995, após quatorze horas de deslocamento entre Suíça e Brasil, ele a atendeu para uma entrevista de três horas. Em 4 de novembro, Furter esteve no Congresso Comunicação e Educação: repensando para a Cidadania, realizado pela Associação Brasileira de Tecnologia (ABT), na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Essa teria sido sua última viagem ao Brasil.

## Furter no Brasil

O professor chegou ao Brasil após aceitar um convite do Itamaraty. Isso teria sido em 1962. Na entrevista a Yvone Soares dos Santos Greis, Furter revela que a viagem foi articulada pelo cônsul brasileiro na cidade de Zurique, Meira Pena, para que aprimorasse o sotaque português durante a convivência com brasileiros. Isso contribuiria com as aulas na Ecole des Interprètes, em Zurique, onde Furter lecionava o idioma desde 1958.

Nesta primeira vez, permaneceu na terra de pau-brasil por seis meses, sendo os quatro primeiros na região Nordeste, encantado pela teoria e prática do bacharel em Direto e educador Paulo Freire, com quem estabeleceu uma estreita relação de amizade. O suíço acompanhou as atividades do brasileiro com a alfabetização de jovens e adultos nas cidades de Recife e Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco. Em janeiro de 1963, esteve no município de Angicos, no Rio Grande do Norte (RN), durante a ação inovadora que alfabetizou 280 pessoas, em 40 horas.

A partir dos resultados iniciais, a práxis realizada em Angicos ganhou espaço em rincões de analfabetos, Brasil afora, como parte do projeto-piloto do Programa Nacional de Alfabetização. Ao lado de Jarbas Maciel, Jomar Muniz de Britto, Aurenice Cardoso e do próprio Freire, Pierre Furter registrou suas impressões sobre o novo método de alfabetização de jovens e adultos. À Revista Estudos Universitários, da Universidade do Recife, ele escreveu o ensaio Alfabetização e cultura popular na politização do nordeste brasileiro (entre os achados na web, nenhum trouxe a edição 4 da revista na íntegra; portanto, não tive acesso ao texto de Furter). No marco de 50 anos da experiência, Moacir Gadotti registrou: “Angicos não é apenas um símbolo da luta contra o analfabetismo no Brasil; é um marco em favor da universalização da educação em todos os graus, superando a visão elitista”. O texto consta na Revista de Informação do Semiárido (RISA), edição especial de janeiro-junho de 2013.

Na mesma época, observou o Movimento de Cultura Popular – iniciativa que contou com o apoio de artistas e intelectuais e teve fortalecimento, sobretudo, após a eleição de Miguel Arraes como governador pernambucano. O desejo de acompanhar in loco a continuidade da experiência pedagógica freiriana que inspiraria gerações de educadores do Brasil e do mundo, seguido pelo interesse cultural, foram combustível para

Furter abrir mão do emprego como professor, em Zurique, e mudar para o Recife com a primeira esposa e dois filhos. Chegou em 1º de janeiro de 1964 “como um responsável da avaliação de Paulo Freire”, conforme dito à Yvone Soares dos Santos Greis. Embora desprovida de mais detalhes, a entrevista indica uma escolha sem vínculos com entidades ou instituições, “sob uma base absolutamente pessoal e inclusive por uma razão muito simples: na Suíça, ninguém se interessava pelo Brasil”.

Furter não apenas se interessava pelo cenário brasileiro como também falava português, condição provavelmente decisiva ao ser designado como perito da Unesco, no ano seguinte. “Com sua curiosidade intelectual, seu profundo conhecimento de teorias e práticas educacionais e sua paixão pelo Brasil e pela América Latina, a trajetória de Pierre Furter cruzou a de Paulo Freire com importantes influências mútuas”, registra a homenagem *A la memoire du Professeur Pierre Furter, professeur honoraire de l'Université de Genève*.

A expectativa de ver acontecer genuinamente um projeto político-pedagógico de alfabetização com conscientização popular e protagonismo do educando começou a derreter na madrugada de 1º de abril de 1964. Isso nada teve com o calor nordestino. As altas temperaturas do cenário político levaram ao golpe militar que destituiu o presidente João Goulart. A agenda do governo Jango (1961-1964) previa as chamadas Reformas de Base, conjunto de ações estruturais voltadas à reforma agrária, tributária e educacional, entre outras.

Passados quatorze dias do golpe, extinguiu-se o Programa Nacional de Educação. Acusado de “subversivo e ignorante”, Paulo Reglus Neves Freire permaneceu preso por setenta dias na cidade de Olinda, a dez quilômetros de Recife. Com ditaduras, alguma experiência tinha Furter porque morou em Portugal por três anos, no governo Salazar. Ainda assim, na entrevista mencionada acima, Furter referiu-se ao golpe de 1964 como “uma decepção dramática. Mas um período de total desarticulação. A gente estava perdido. Não sabia o que fazer, o que pensar, enfim. O céu caiu!”. Após a tomada do poder pelos militares, da capital pernambucana voou para a capital fluminense e retornou para a Suíça.

No mesmo ano, o país de Freire o recebeu novamente. Desta vez, como perito contratado pela Unesco para a América Latina. Com a censura e a perseguição política instituídas, morar em Recife acentuaria a exposição ao exército. Então, atuou entre Rio de Janeiro e São Paulo, tendo como local de trabalho um centro de pesquisas da Universidade de São Paulo (USP). Na época, conheceu Fernando Henrique Cardoso – que se tornaria presidente do Brasil (1995-2003) – e o também sociólogo da USP, Otávio Ianni, além de diversas pessoas ligadas à educação, sociologia, cultura – todas monitoradas pelos radares da repressão.

Em substituição ao Programa de Alfabetização, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Educação (Mobral). Esperançando, Michel Debrun e Dumerval Trigueiro Mendes tentaram desenvolver projetos alternativos ao formato de alfabetização do Mobral para manter viva a educação libertadora. Sem êxito. Furter decidiu, então, que não fazia mais sentido permanecer no Brasil. O vínculo com a Unesco para assuntos da América Latina lhe permitiu prestar assessoria pedagógica na Venezuela. Após seis anos entre os dois países, no início da década de 1970, regressou à Suíça. Sua história no Brasil não termina aí. Felizmente!

## **Outras viagens**

Entre 1962 e 1968, Pierre Furter participou como professor convidado de conferências, seminários e cursos sobre educação, política da juventude e literatura nas Universidades Federais de Pernambuco, Paraíba, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Santa Catarina (1962-1968). Também ministrou aulas em cursos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Unesco (1964-1965), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Instituto Superior de Educação e Economia-Fundação Getúlio Vargas (Isae-FGV) (1974-1980). As capitais Curitiba e Recife foram seus destinos em 1978 e 1982, respectivamente, como professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), em Pernambuco.

Além da práxis educativa e do interesse pelos movimentos políticos, sociais e culturais, Furter teria outros motivos para estar no Brasil. Em 1991, Mesquida o convidou para aulas na Universidade Federal de Juiz de Fora. Furter, que andava decepcionado com os rumos do Brasil sob a presidência

de Fernando Collor de Mello (1990-1992), só aceitou em consideração ao anfitrião e ex-aluno, a quem denominou amigo e excelente doutor.

Para vê-lo e ouvi-lo de perto, pessoas de diferentes cidades venceram demasiados quilômetros em direção à Zona da Mata mineira. Na mesma viagem, que teria se estendido por “uns vinte dias”, esteve no município histórico de São João Del Rey para um curso. “Quando nós chegamos lá, tava um grupo de umas vinte mulheres. Você não imagina. Parecia que estava chegando uma estrela de cinema (...). Muitas mulheres choraram de ver o Pierre Furter lá”. O homem alto, elegante, inspirador de ideias e inspirado pela diversidade cultural do Brasil, utilizava bem seus atributos para posicionar-se de maneira atraente.

Após esse período em Minas Gerais, Mesquida e Furter ainda conviveram na Universidade de Genebra, onde o brasileiro atuou como convidado entre 1992 e 1994. O último aperto de mãos aconteceu em 2015. Seu ex-aluno estava como professor na cidade de Friburgo e, naquele dia, caminhava por Genebra quando encontrou Furter passeando com o cachorrinho e lhe disse: “Como é que é, você se lembra de mim?”. Identificando alguma familiaridade, o mestre lançou a si próprio um caminho: “brasileiro, pela fala”. Mesquida insistiu: “Você não se lembra de mim?” E, então, o nome de Peri foi dito de maneira tão assertiva quanto a frase de 33 anos antes: “Por enquanto, você não é doutorando”. Assim, a casa de Furter tornou-se testemunha da derradeira conversa pessoalmente entre os amigos. “Foi a última vez. Depois, não vi mais o Furter”.

### **Oxênte, Furter!**

Mesquida destaca uma curiosidade na comunicação oral: “o português dele era uma mistura do português, de Portugal, com o português nordestino”. Já imaginou um “oxênte”, com sotaque lisboeta e pronúncia francesa? Não seria surpreendente ouvi-lo dizer tal regionalismo quando estivesse admirado com algo no Brasil. O vocábulo “oxênte” faz parte da região Nordeste e é uma expressão popular conhecida de norte a sul, uma espécie de “patrimônio linguístico” dos nordestinos.

O interesse de Furter pela língua portuguesa teria iniciado na década de 1950. Mesquida tem duas hipóteses. Uma é que Furter teria sido motivado

a estudar português pelo amigo Jean Ziegler, sociólogo suíço que esteve como professor na Universidade de Genebra e também na Universidade de São Paulo (USP). A outra se deve a apoio a movimentos migratórios. Em busca de trabalhos sazonais, portugueses se deslocavam para a francófona Genebra, além de Zurique e Berna, com predominância do alemão. “No início, eles tinham muita dificuldade em comunicação”.

Em 1957, Furter concluiu o curso superior de Estudos Portugueses, na Faculdade de Letras, da Universidade de Lisboa. No ano seguinte, implantou o primeiro curso de português em Zurique. Na mesma cidade, na Ecole des Interprètes, esteve como professor de literatura brasileira, entre 1960 e 1962, e de português, entre 1960 e 1963, quando se demitiu para imigrar ao Brasil.

Além da língua materna, o currículo mostra quatro idiomas: português, espanhol, inglês e alemão. Se o critério para posicioná-los nesta ordem foi o domínio ou o grau de importância da língua na vida pessoal, pode-se acreditar que o francófono considerava o português seu segundo idioma.

Embora mais distantes geograficamente da Suíça do que Espanha, Reino Unido e Alemanha, os lusófonos Portugal e Brasil deram sustentação para sua fluência na língua portuguesa aprendida e vivenciada nas culturais locais. O país dos heróis do mar ofereceu a formação acadêmica. E o país gigante pela própria natureza, a prática na educação.

### **Furter e Freire na Suíça**

Furter tinha deixado a Venezuela em 1969 e regressado à Suíça. Paulo Freire viveu em exílio na Bolívia e Chile, onde escreveu *Pedagogia do Oprimido* (1968) – livro que só seria publicado no Brasil em 1974. Da América do Sul foi para a Suíça onde permaneceu na condição de consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas entre 1970 e 1980. “Pierre Furter era provavelmente uma das razões da chegada de Freire ao Conselho Ecumênico de Igrejas, em Genebra”, estabelece o documento em sua memória citado anteriormente. Freire esteve ainda como professor convidado do Instituto Universitário de Desenvolvimento, ligado à Universidade de Genebra, onde Furter trabalhava.

Mesquida, que se autodenomina freiriano e pesquisa o educador há alguns anos, classificou como muito boa a relação de amizade e convivência entre Furter e Freire. “E depois eles romperam a amizade”. Mesquida desconhece o motivo; supõe terem sido “os altos e baixos de Furter” – ou seja, a mudança de humor. Na biblioteca do Conselho Mundial de Igrejas, no espaço reservado ao arquivo Paulo Freire, encontrou uma carta em que Furter questionava o amigo brasileiro da seguinte maneira: “Caro Paulo, convidei você para o Instituto Universitário de Desenvolvimento e você não respondeu ao convite. Afinal de contas, por que convidei você para vir para Genebra se você não para em Genebra?”. O tom assertivo de Furter deve-se ao fato de que Freire viajava com frequência para levar consultoria educacional a governos de países pobres, especialmente da África. Freire identificara limitações para desenvolver projetos unicamente sob o teto do Conselho de Igrejas.

O professor Moacir Gadotti nada mencionou sobre esse ou outros fatos. Ao contrário, frisou a agenda da dupla de educadores. “Em Genebra acompanhei de perto a agenda intensíssima de ambos, viajando mundo afora. Ambos voltavam sempre com novos relatos pessoais de uma experiência vivida em tempos de muita efervescência política. E nós éramos muito beneficiados por esses relatos pessoais”.

Possíveis ruídos entre personalidades devem ter sido contornados pelos dois amigos defensores da práxis na educação e que nutriam mútua admiração entre si. O episódio parece não ter evoluído para graves efeitos. Pelo menos, para Furter. Caso contrário, provavelmente teria se eximido da emocionante contribuição, por meio do texto *Desafio nos Trópicos*, para integrar a publicação Paulo Freire, uma biobibliografia (1996). Dividido em três partes – Encontro, Desencontro e Reencontros, o relato, na versão enviada à publicação, traz escrito à mão: “com um abraço do seu sempre amigo, Pierre Furter”. A parte Reencontros revela a continuidade da caminhada:

“Neste mundo de caminhante, as veredas precárias do exílio cruzam muitas vezes os atalhos de uma reflexão peregrina. Mas a vadiagem dos vencidos não acaba necessariamente com a sua esperança que pode ser transmutada pelo ácido do desespero encontrando novas dimensões dentro de contextos até agora desconhecidos. Assim se passou da sedução da fala ao

trabalho árduo da escrita. E verdade que o núcleo gerador foi muitas vezes reinterpretado através de inúmeras traduções nem sempre fieis – mas tão pouco os filhos são totalmente parecidos com os pais – felizmente! Nesta ampliação e multiplicação de poucos princípios nos quais fundimo-nos num Recife, hoje tão remoto para cada um de nós; na malha frouxa mas real de nossos intercâmbios pouco frequentes mas ainda intensos, continuamos a caminhar para aprender que a nossa condição nos impõe (se) sacrificar para seguir esperando juntos. Aqui um novo parêntese: a versão original, assinada por Furter, trazia alguns desacordos ortográficos de língua portuguesa. Eles foram ajustados na revisão, antes da publicação. As duas versões terminam com “esperando juntos” mas, talvez, o verbo fosse “esperançar”.

Paulo Freire faleceu no ano seguinte, em 2 de maio de 1997. Despediu-se da vida aos 75 anos, em decorrência de parada cardíaca. Estava em São Paulo. Pierre Furter faleceu por complicações de covid-19, dezenove dias após a declaração de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Despediu-se da vida aos 88 anos, em Genebra, no dia 30 de março de 2020, numa primavera do Hemisfério Norte.

Sigamos! Esperançando em todas as primaveras. E todas as estações do ano.

## **Agradecimentos**

Ana Lúcia Langner (doutoranda, PPGE-UFPR), Angela Biz Antunes (diretora pedagógica, Instituto Paulo Freire), Araci Asinelli da Luz (professora, PPGE-UFPR), Evelcy Monteiro Machado (professora aposentada, PPGE-UFPR), Moacir Gadotti (professor aposentado, Faculdade de Educação da USP-FEUSP e presidente de honra-Instituto Paulo Freire), Mario Vichè González (professor, Universidade de Valência-Espanha) e Peri Mesquida (professor, PUCPR).

## Referências

### Sobre Pierre Furter:

AKKARI, Abdeljalil et al. A la memoire du Professeur Pierre Furter, professeur honoraire de l'Université de Genève. L'éducation en débats: analyse comparée, 2020, vol. 10, n. 1, p. 1-2.

Currículo de Pierre Furter (1999)

FURTER, Pierre. Desafio nos Trópicos, p. 180-182. In: GADOTTI, Moacir (org.). Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em

[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_069.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf)

### Entrevistas com Pierre Furter:

GREIS, Yvone Soares dos Santos. O elemento utópico no pensamento de Pierre Furter. 1996. 122 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_7a86674c13b09fc0d88dba86900f15cd](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_7a86674c13b09fc0d88dba86900f15cd)

PEROZA, Juliano. Entrevista com o educador suíço Pierre Furter. Educação & Linguagem, v. 23, n. 2, p. 269-298. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/10837/7428>

### Sobre Paulo Freire:

- GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e Politizar. Angicos, 50 anos depois. Foro de Educación, v. 12, n. 16, p. 51-70, 2014.

- GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 2003.

- 100 anos de Paulo Freire: esperar em tempo de barbárie - Curso on-line pelo Canal da Rede Emancipa no YouTube. Aulas gravadas disponíveis em:

<https://emancipapaulofreire.wordpress.com/programa/>

Sites:

- <https://www.paulofreire.org/fundadores>
- <https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire/>
- <http://angicos50anos.paulofreire.org/cronologia/>
- <http://angicos50anos.paulofreire.org/a-experiencia/>
- <https://memoriasdaditadura.org.br/>
- <https://www.brasildefato.com.br/2020/11/14/como-paulo-freire-contribuiu-para-a-queda-do-apartheid-na-africa-do-sul>

**Educogenia.  
O Potencial educacional  
da Comunidade.**



# **PIERRE FURTER: A EDUCOGENIA. O POTENCIAL EDUCATIVO DO CONTEXTO.**

Mario Viché González

Editor da revista "Quaderns d'Animació i Educació Social"

## **1. Introdução**

Na introdução ao texto de Pierre Furter *Les Espaces de la Formation* (1983: 8), Gaston Pineau afirma que Furter, influenciado por E. Bloch, "tenta traduzir a esperança mítica de diferentes movimentos populares, em espaços pré-científicos, em problemáticas emergentes. São estes espaços que o formaram e que ele forma. Entre os dois move-se a dialética da transformação recíproca, a única resposta a esta dupla dependência".

Nesta apresentação, Pineau já expõe duas das características epistemológicas a partir das quais Furter irá elaborar a sua tese sobre espaços de formação e ação socioeducativa. Primeiro, o sentido da utopia como uma realidade possível, como esperança de uma realidade alternativa. Neste sentido, Furter (1988) cita Bloch quando se refere a "esta importante arma do defensor de causas alternativas". Em segundo lugar, há a relação dialética entre um espaço formado e um espaço em formação, uma relação dialógica que permitirá a superação de uma realidade inicial para transformá-la numa nova realidade espaço-temporal.

Na introdução de *A Educação Prática da Liberdade* de Paulo Freire (1967: 3), Pierre Furter define Freire como um educador do diálogo, afirmando que é uma "... dialética de continuidade (no fluxo do discurso) e descontinuidade (nas pausas de reflexão) que pode ser educada para responder aos desafios de uma sociedade em trânsito". Para Furter, a oralidade de Paulo Freire "revela, acima de tudo, o fundamento de toda a sua práxis e a sua convicção de que o homem foi criado para comunicar com os outros". Furter assinala, apresentando Freire, que o diálogo não pode consistir em palavras vazias; pelo contrário, numa sociedade democrática e participativa, as palavras "tornam-se geradores, isto é, instrumentos de uma transformação global do homem e da sociedade". Da mesma forma, parafraseando Freire, ele afirma que "a educação como

prática da realidade só pode ser plenamente realizada numa sociedade onde existem as condições económicas, sociais e políticas para uma existência livre".

Desta forma, Furter aproxima-nos do que será a sua tese sobre os espaços para uma educação permanente, integral e democrática. Condições socioeconómicas e políticas, comunicação persuasiva dentro das comunidades e uma dialética prática entre realidade histórica e possível utopia serão a base sobre a qual Furter pesquisa e formula as suas seis teses sobre espaços educativos.

Pierre Furter, na introdução ao livro *Animação e Gestão Cultural* (1990), descreve as teses dos seus autores como "excessivamente românticos da cultura popular", ao contrário dos "mais cínicos que gostariam de acabar com a industrialização da cultura". Esta qualificação não faz mais do que se posicionar, de forma utópica, pelas teses do livro, contra o perigo de uma industrialização da cultura, que assim condiciona os processos de identidade e desenvolvimento regional. Furter toma posição contra esta conceção funcionalista, baseada no mercado do desenvolvimento cultural na Europa, que ele descreve como a domesticação do desenvolvimento. Neste sentido, ele afirma: "Tal domesticação do desenvolvimento cultural está, na melhor das hipóteses, a tomar forma de uma maionese ruim" (1990: 21). Furter reafirma um possível modelo baseado na identidade e dinâmica do contexto regional. Neste sentido, depois de analisar os aspetos linguísticos numa comunidade bilingue como a valenciana, ele conclui: "A identidade coletiva não se constrói apenas em torno de uma língua, refere-se a uma história cuja interpretação projetiva continua a marcar os projetos para o futuro" (1990:17).

Nestes três textos introdutórios, que aqui citamos, Furter traça o que será a base de um pensamento pedagógico baseado na utopia, como possibilidade de transformação das condições de vida, desenvolvimento comunitário e identidade como representação narrativa, resultado da dialética entre a visão que algumas comunidades têm de outras, de autoafirmação ou autoestima, que permite a uma comunidade pôr em prática as suas próprias possibilidades de desenvolvimento sociocultural. Neste sentido, a par dos eixos epistemológicos da utopia e da identidade, Furter traz a jogo os conceitos de Aprendizagem ao Longo da Vida e

Desenvolvimento Regional como motores da educabilidade e coesão comunitária.

Um aspeto importante do trabalho de Furter tem sido a análise e a denúncia das relações de poder na dinâmica do desenvolvimento cultural e educativo. Furter sublinha a importância das dinâmicas económicas, políticas e de poder, as relações centro-periferia, norte-sul, que condicionam o acesso aos recursos socioeducativos e as narrativas estereotipadas de exclusão/inclusão que estão por detrás das dinâmicas de desenvolvimento cultural e educativo.

Este fenómeno é estudado com grande rigor quando analisa o abandono escolar que a região espanhola de Las Hurdes tem sofrido historicamente (1994). Em contraste com a interpretação oficial, que se baseou no isolamento geográfico e na falta de recursos, Furter mostra que os fatores socioculturais condicionantes e as representações narrativas que as autoridades educativas têm sobre a região e a sua população são a verdadeira causa do atraso e do abandono sofridos pelos seus habitantes.

A partir de uma posição de militância política e educativa, Furter também analisa a importância, do ponto de vista educativo e desenvolvimentista, de movimentos como Las Misiones Culturales Mejicanas, el Agit Prop soviético ou o Movimiento de las Misiones Pedagógicas (1988) na Espanha Republicana nos anos 30, fazendo-o, neste caso, com singular precisão e extensão.

Com estas premissas epistemológicas e praxiológicas, Furter enquadra o conceito de "Educogenia" (palavra portuguesa que identifica o potencial educativo do meio ambiente). Furter, no seu texto *Espaces de la Formation* (1983), atrás citado, enfatiza os recursos educativos e as potencialidades da comunidade para poder combinar os recursos escolares com os recursos interpessoais e os de natureza cultural e comunitária, destacando que mais do que a quantidade e a qualidade dos recursos institucionais a serviço da comunidade, deve-se dar ênfase aos aspetos identitários e narrativos que condicionam a autoestima da comunidade. São estes aspetos relacionados com as narrativas de consenso e convivência, com a autoestima coletiva e com a capacidade organizacional dos próprios membros da comunidade que permitem o empoderamento, o desenvolvimento sociocultural e, em

particular, a formação contínua que é gerada dentro dos próprios grupos locais.

## **2. AS teses que sustentam a Educogenia.**

No seu livro *Les Espaces de la Formation*, Pierre Furter estabelece a relação entre educação não-formal e "educogenia". Furter salienta a importância de prestar especial atenção aos aspetos territoriais e de identidade do meio ambiente quando se trata de lidar com as dinâmicas do desenvolvimento regional e socioeducativo. O autor propõe prestar especial atenção à "educogenia existente e potencial". Citando Paredes Groso (1970: 39), assinala que "a capacidade global de educação num determinado ambiente e valorizada pelo conjunto de estímulos familiares, classes sociais, linguagem, meios de comunicação de massas e instituições educativas" é o que vai condicionar as dinâmicas de desenvolvimento individual e comunitário.

Furter convida-nos a prestar atenção a três variáveis determinantes:

- A todos os estímulos educativos provenientes das chamadas intervenções não formais.
- O nível tecnológico em relação ao nível técnico e de competência da população.
- O impacto dos media e da informação em termos dos efeitos da representação sobre o consumo e as aspirações da população.

Furter reconhece na educação não escolar um valor complementar, assim como uma chave para o desenvolvimento humano. Ele fala de "uma convergência teórico-prática que coloca a questão do sentido nesta integração dialética" (1983: 40).

Esta dialética necessária entre educação formal e educação difusa, na qual o potencial educativo do meio ambiente entra em jogo, é claramente explicada pelo autor na citação seguinte:

"Estes objetivos articulam-se em torno da necessidade de autoeducação como elemento educativo correspondente ao desenvolvimento cultural de uma democracia. É por isso que, para além das relações entre a educação escolar e as intervenções extraescolares, é necessário procurar criar as condições favoráveis para uma educação difusa, ou seja, a capacidade de

cada indivíduo e de cada grupo em se formar com os ensinamentos do ambiente e, conseqüentemente, se tornar o mestre do seu próprio destino" (1983: 40).

A este respeito, ele baseia a sua representação desta relação dialética entre educação formal e não formal nas suas teses sobre as dimensões espaciais da qualidade da educação. Em particular, formula as seguintes teses que delimitam o paradigma da educogenia como representação do desenvolvimento sociocultural e educativo:

Tese n.º 1

"A qualidade de uma educação é uma noção relativa porque depende da interação entre um serviço de formação e a participação ativa e passiva efetiva da população".

Tese n.º 2

"A qualidade da oferta educativa varia profundamente de acordo com os objetivos que atribuímos à educação extraescolar.

Tese n.º 3

"A necessidade de desenvolvimento cultural torna necessário não só considerar as contribuições da educação... (como para) tornar visível tudo o que diz respeito à educação atual e potencial".

Tese n.º 4

"É em referência à educação e à formação difusa que os efeitos das entradas escolares e extraescolares podem ser avaliados, não só em termos de aquisições, mas sobretudo como processos de autoformação praticados pela população de um determinado território" (1983: 13-14).

Furter observou a importância e o impacto dos aspetos espaço-contextuais na configuração dos ambientes educativos como espaços de identidade e sinergia para o desenvolvimento cultural e a formação do ser humano, definindo claramente as dinâmicas socioeconómicas e culturais que interagem quando se trata de configurar espaços educativos.

Trinta e seis anos após o desenvolvimento da Educogenia, várias práticas educativas têm destacado a necessidade de superar as barreiras entre os espaços estanques da educação formal e os da educação não formal. Diferentes propostas promovidas pela Educação de Adultos, Animação Sociocultural, Cidades Educativas, Planos de Educação Ambiental, Centros Sociais e Comunidades Virtuais têm sido valorizadas como

práticas educativas democráticas e inclusivas que favorecem a formação humana e o desenvolvimento regional.

Hoje, com a emergência de uma cultura digital e o surgimento de novos espaços virtuais de interatividade, aprendizagem e criação de tecido social, é necessário rever a ação sociocultural a partir de uma pedagogia crítica que recupera e gera espaços ricos em estímulos e recursos para uma cidadania multicultural que enfatiza a convivência, a inclusão social e a sustentabilidade como metas futuras, não só a partir da prática da educação sociocultural, mas também a partir da perspectiva da sustentabilidade e da cidadania global.

Neste sentido, é necessário prestar especial atenção tanto aos espaços socioeducativos tradicionais como aos novos espaços emergentes. Assim, podemos falar de espaços para:

- Relações interpessoais e interatividade.
- Gestão cidadã da cultura e da participação do bairro.
- Crescimento pessoal e bem-estar emocional.
- Autoestima e identidade comunitária.
- Diversidade e multiculturalismo.
- Convivialidade e dignidade humana.

### **3. Utopia: Uma relação dialéctica que visualiza as potencialidades do ambiente.**

O pensamento e o trabalho de Furter são marcados tanto pela sua visão utópica como por um sentido de esperança como a realização do projeto educativo do desenvolvimento humano. Furter, influenciado por Ernest Bloch, expressa a utopia como uma relação dialéctica entre a realidade e a esperança de um futuro mais humanizado.

Segundo Greis (1996: 9) "... o elemento utópico manifesta-se no pensamento de Pierre Furter pela urgência de fazer compreender que a utopia é uma parte inerente à vida humana. A utopia em Furter aparece como uma relação de derivação que se processa entre a realidade conhecida, empiricamente verificável, e uma realidade desejada, mesmo que ainda não tenha sido estabelecida".

Esta perspectiva utópica está presente em todo o trabalho de Furter, na sua militância pedagógica, nos seus escritos, no seu ensino e na sua prática diária. Desta forma, envolveu-se em projetos de alfabetização, formação de jovens, aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento regional, prestando especial atenção ao desenvolvimento cultural e identitário das zonas mais desfavorecidas da América Latina e Europa, identificando-se com projetos relacionados com escolas rurais, animação sociocultural ou representações territoriais, como no caso do seu estudo detalhado da região de Las Hurdes, em Espanha..

Neste sentido, devemos referir-nos ao seu escrito "Uma Paixão pela Transcendência" dedicado a Albert Meister, no qual levanta três questões-chave, sobre as quais sempre se preocupou, que não só enquadram a sua visão de Meister, mas também projetam a sua visão da utopia como uma possível realidade e esperança, como um sentido de realização e transcendência do ser humano. Aqui ele estabelece três etapas essenciais no que ele chama de "uma viagem apaixonada".

Em primeiro lugar, Furter refere-se à transgressão como um princípio metodológico, um assunto já tratado no seu texto Buñuel educador. Para ele, a transgressão é uma forma de questionar a realidade, desmistificando as representações conservadoras que pensam que nada pode mudar, decodificando estereótipos e propondo alternativas possíveis que nos mostram novas representações para enfrentar a realidade e as suas possibilidades de transformação.

Em segundo lugar, Furter refere-se à representação transnacional da vida humana. Uma visão narrativa coerente com o seu ecumenismo e o seu trabalho como educador em várias regiões do mundo, o que o torna um especialista em educação comparada. Esta representação transnacional consente uma análise mais complexa da realidade, permite-lhe analisar as múltiplas dimensões da realidade e compreender melhor as dinâmicas socioculturais e económicas que afetam a educação e o desenvolvimento humano. Uma capacidade de análise transdisciplinar que, mais do que uma globalização da ação educativa comparada, implica uma capacidade de análise multicultural e multifatorial que permita uma visão crítica e ampla da realidade vital e, consequentemente, uma melhor utilização dos recursos socioeducativos do meio ambiente.

O terceiro elemento desta análise é a transcendência como princípio criativo que, instalado nas profundezas do ser humano, torna possível a visão utópica da vida e dos projetos de futuro que estão na base da esperança de cada ser humano e, de certa forma, tornam possível o desejo de aprendizagem ao longo da vida e de desenvolvimento humano.

#### **4. Espaços de educação sociocultural.**

Neste processo de definição dos diferentes espaços de educação, Pierre Furter aponta a relevância dos aspetos regionais, comunitários e extracurriculares para a delimitação dos espaços educativos:

"A qualidade da educação é um conceito relativo porque depende da interação entre um serviço de formação e a participação ativa e passiva efetiva da população (...) A sua avaliação deve ter em conta o funcionamento real das instituições, os serviços efetivos que prestam e os diferentes papéis que desempenham no seu contexto.

"A qualidade da oferta educativa varia profundamente de acordo com os objetivos atribuídos à educação extraescolar..."

"Finalmente, a interação com um determinado contexto é tal que se experimenta como a utilização da formação e da educação em função dos efeitos das culturas de vanguarda e de massa, das possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho, do desenvolvimento político de uma região, etc." (1983: 13-16).

Como temos vindo a analisar, parece claro que, ao delimitar os diferentes espaços de formação, temos de considerar a interação entre os diferentes fatores e as suas dinâmicas:

1. A dinâmica do desenvolvimento local e regional.
2. As dinâmicas migratórias e as suas implicações económicas e socioculturais.
3. A dinâmica cultural: culturas de massa, culturas locais, culturas vanguardistas com suas múltiplas interações e conflitos.
4. A dinâmica da comunicação social: geral, local, comunitária e interpessoal.
5. A dinâmica de participação, criatividade e tomada de decisões em que a população está envolvida.

Num segundo nível de análise, os espaços de formação também serão delimitados por:

6. A dinâmica da globalização, da comunicação e do consumo global que as condiciona.

7. As dinâmicas de concentração de poder, económica, comunicativa, informativa, centralizadora, centro-periferia e dinâmica desenvolvimentista: norte-sul.

8. A dinâmica de interpretação da realidade através do imaginário coletivo, condicionado pela dialética entre diferentes estereótipos e identidades das comunidades locais.

Referimo-nos a fatores e dinâmicas territoriais que podem ser claramente identificados quando estamos perante um espaço educativo altamente institucionalizado: seja Centro Escolar (escola, centro de educação especial, universidade...) ou um espaço institucionalizado de educação não formal (centro cívico, centro cultural, teatro, museu...). No entanto, teremos mais dificuldade em defini-los quando nos depararmos com a análise de programas e serviços que são muito mais difusos do ponto de vista das suas coordenadas espaço-temporais: campanhas preventivas ou promocionais, programas de turismo social, campanhas mediáticas, educação comunitária, etc., e teremos ainda mais dificuldade em delimitar estes fatores socioculturais que compõem os espaços educativos, tais como: participação cidadã, identidades partilhadas, criatividade cultural, comunicação interpessoal, criação de processos. Em qualquer caso, devemos agora estar conscientes de que é em espaços virtuais, em redes de media, em não-espacos, onde novas dinâmicas socioculturais e formativas vão sendo geradas e disseminadas, às quais nós, como educadores, não podemos esquecer. Essas dinâmicas socioculturais estruturam espaços virtuais de interação, comunicação, cooperação, desenvolvimento de identidades e imaginários coletivos, novos movimentos sociais e, em suma, um novo paradigma interpretativo, como uma estrutura dentro da qual a "educogenia" surge como fórmula para dar uma resposta efetiva às necessidades socioeducativas e de desenvolvimento das comunidades locais.

## **Bibliográficas**

Boix, T.; Viché, M. (1990); Animación y Gestión Cultural; Ed. Grup Dissabte; Valencia. Freire,

Paolo (1967); Educação como prática da liberdade; Paz e Terra; Rio de Janeiro.

Furter, Pierre (1988); Un siecle d'interventions socioculturelles en Espagne (1876-1886); (dossier de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education); Genève.

Furter, Pierre (1983); Les Espaces de la Formation; Presses Polytechniques Romandes; Lausanne.

Furter, Pierre (1994); Las Hurdes: Fictions et realites d'une region espagnole; (dossier distribuído pelo próprio autor) Genève.

Greis, Yvone Soares dos Santos (1996); O elemento utópico no pensamento de Pierre Furter; Ed. Universidade Estadual de Campinas.

Paredes Groso, M.; (1970); Macroeducación; Madrid.

VVAA (1988); L'autogestion disait-on!; Presses Universitaires de France/ Cahiers de l'IUED; Paris/ Genève.

# **A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO E DA ESCOLARIDADE NAS ZONAS DE MONTANHA**

Uma perspectiva internacional na altura de 1990

Pierre FURTER

Universidade de Genebra

## **Advertência**

O estudo desta problemática é complexo e está a desenvolver na actualidade. Por isso, o nosso contributo não pode pretender em nenhum caso a exaustividade e ainda menos apresentar-se como uma síntese sobre uma questão que desperta tantas paixões.

Sobre a base dos inquéritos da nossa equipa investigadora de Genebra, tendo em conta outras investigações europeias, assim como os documentos disponíveis, procuraremos inicialmente recordar os conflitos e os dilemas globais nos que se situa esta problemática. De seguida, indicaremos os pontos de convergências e de divergências para elaborar um suficiente quadro de referência para as nossas discussões, com o intuito de assinalar melhor a singularidade do caso espanhol, e em particular do galego. E, por fim, proporemos algumas alternativas e interrogar-nos-emos sobre a possibilidade de conectar a escolaridade com a formação num marco global propício para as zonas rurais em geral, e as zonas de montanha, em particular, o que nos deverá conduzir a reafirmar a importância de um quadro regional se queremos em verdade fazer frente ao conjunto desta problemática.

## **PRELIMINARES**

Com o intuito de permitir um fructífero debate, deveremos salientar ante todo as quatro questões que nos parecem essenciais e que conflitivamente nos enfrentam com os dilemas complicados, em relação com os que temos tomado pessoalmente posições tão netas como possíveis.

## **I. QUE OCORRE HOJE COM A “RURALIDADE”?**

Além de questões pontuais que plantea o mal desenvolvimento das ‘zonas’ de montanha, das ‘regiões agrícolas’ ou das ‘periferias rurais’, é tudo um

modelo de civilização —alguns falam de um ‘mundo’— o que está em vias de desaparecimento e/ou de profunda transformação (Bassand, 1989), baixo o impacto e a extensão de uma civilização cada vez mais urbana. Assim o dão a perceber numerosos indicadores (diminuição da densidade da população e desertificação; queda da percentagem de população activa dedicada à agricultura e aportes regionais progressivamente mais reduzidos deste sector ao PNB; desfeita dos valores tradicionais e anomia sócio-cultural; perda da criativade cultural e folclórica da cultura campesina). Não só mostram a amplitude de um ‘mal desenvolvimento’, senão também a crise estrutural de comunidades a miudo envelhecidas, nas que os meios humanos e económicos para fazer-lhe frente não são case nunca suficientes. E por isto que elas tendem a paralisar-se em lugar de enfrentar a adaptação às nossas realidades e de continuar a jogar um rol de estabilização na sociedade global (Bassand, 1989). Estas dificuldades enunciadas som, se calhar, tanto mais penosas quanto que os fenômenos de ‘mal desenvolvimento’ são relativamente velhos, quanto mais permanentes e case independentes das conjunturas. Ao respeito, os historiadores Fabre& Lacroix (1975) estimavam que já no século XVIII estava marcado o ‘remate’ destas comunidades, quando menos no sul da França.

É grande a tentação de reagir sentimentalmente face a este panorama global, buscando todo aquilo que pudera alimentar a nossa nostalgia do idílico (?) camponés. Ou, também emocionalmente, fechar este dossier constatando ‘o fim dos camponeses’. Em troques, a nossa posição é a de que, a comprido termo, não há irreversibilidade, mas que também não podemos submetermos-nos a uma denominada ‘lógica das coisas’. Uma tal atitude voluntarista supõe ter em conta que toda a iniciativa de desenvolvimento neste domínio deve estar sempre ligada à globalidade dos fenômenos, devendo pois estar inspirada por uma concepção transdisciplinar do desenvolvimento cultural.

## **1. Small is beautiful!!!; mas é ineficaz**

Nestas situações de ‘mal desenvolvimento’ e para escapar às exigencias da transdisciplinarietà é frequente concentrar-se sobre o “cultural”, aguardando que as iniciativas endógenas, como o resurgir cultural de uma língua, a renovação das tradições, a afirmação da identidade, etc.,

comportarão necessariamente uma renovação social e económica que pudera desembocar, à sua volta, numa independência política reconquistada com esforço. Poderia ser; mas na maior parte dos casos que examinamos na Europa o desenvolvimento cultural não passa só, ou quase em exclusiva, através do rexionalismo. De uma parte, estas transformações fizeram-se porque a agricultura se modernizou, moldando-se sobre o modelo industrial, de certo, menospreciando todas as empresas agrícolas que não podiam adaptar-se a este tipo de desenvolvimento. De outra parte, estas transformações culturais foram activadas pela burguesia das pequenas cidades, intermediárias entre o poder central e as realidades locais. Estes centros controlam sempre numerosas intervenções culturais (escolas, jornais, instituições eclesiásticas) esóxenas, que penetram e dominam o universo rural.

Uma estratégia de desenvolvimento cultural unicamente baseada sobre os factores endógenos é inxéna e ilusoria, já que ela dificilmente removerá o poder e a potência dos factores esógenos, sobretudo neste tempo de comunicação de massas.

Neste tempo, com a constituição de gigantescas redes de comunicação —alguns falam mesmo de redes de redes— (Bassand, 1989), a relativa estanqueidade ou isolamento passado escachou definitivamente em proveito de culturas ou subculturas ‘deslocalizadas’. Já não se pode falar mais de cultura ‘autocentrada’ ou ‘endóxena’. Todo o mas, pode admitir-se, como o fan os autores de um estudo de caso islandés que as comunicações de massas contemporâneas podem enxendrar uma subcultura mediatizada: ‘a cultura popular de um mundo técnico’.

Parece-nos importante esta última hipótese na medida em que reintroduce, quando menos, um elemento dialéctico entre o endógeno e o esógeno, entre o de dentro e o de fora social e cultural, ainda bem se nesta dialéctica a influência e a acção dos interessados seja bastante reduzida a respeito do arrolamento informático e comunicacional do que eles são objecto. Esta dialéctica poderia chegar a ser mais eficaz de situarmos-nos além do nível local numa escala sub-regional ou regional, o que significa que —sem perder em absoluto de vista a necessidade de reforçar o dinamismo cultural e identitário local baixo todas as suas formas— é indispensável de igual modo cooordinalo regionalmente para criar massas críticas, grupos de

pressão suficientes, alianças capazes de impor-se como interlocutores válidos co fim de poder controlar os fluxos de pressões esóxenas. Ao nosso perceber, os colectivos de ensinantes possuem um verdadeiro número de características que os fai particularmente aptos para desempenhar este rol de ‘operadores culturais’ ou de mediadores.

## **2. É mester ‘ruralizar’ a escola?**

A escola foi criada contra a civilização rural que não precisava delas para reproduzir-se. A cultura escolar foi criada para projectar cara os recantos mais perdidos do território nacional a cultura dominante, burguesa e nacional. Em tal contexto, ‘ruralizar’ a escola volta necessariamente a confirmar o desdén no que se tem o mundo rural.”Já que eles não querem a nossa escola —sobrentendido ser a única que lhes convém—, pois bem, não se lhes oferecerá mais que um simulacro de escolaridade”. Esta atitude não é só partilhada pela opinião pública —é dizer, urbana— e os seus políticos, já que se encontra também implícitamente nos orçamentos da investigação.

A escola e a escolaridade nos médios rurais não só não dão nas vistas dos investigadores, senão que a maioria dos trabalhos estão motivados pela questão do ‘disfuncionamento’ e pela busca da panacea que permita superar a distância entre a escola ideal —é dizer, urbana— e estas escolas ‘mesquinhas’ (concentração escolar, escola de mestre único,...). Raramente, se faz a pergunta de que tipo de escolaridade se tem necessidade para que as transformações globais dos espaços rurais não comportem necessariamente a morte dos campos: poder-se-iam obter os mesmos resultados (igualdade de oportunidades, equipamento e localização correctos, etc.) modificando a organização do sistema educativo?, rexionalizando os currícula?, formando outros tipos de agentes culturais? Se ‘ruralizar’ a escola foi muito a miudo a expressão, no campo da política escolar, de uma atitude de desprecio e de desdén, este não faz mais que reflectir um problema de ignorância e de desdén geral a respeito do mundo rural. Se se quer modificar estes estereótipos é preciso, como o mostram os autores de um recente estudo (Bassand, 1989), actuar sobre diversas frentes à vez, é dizer, tanto sobre os diferentes tipos de agentes ou operadores culturais que trabalham nisto, como sobre a opinião pública. É

então, quando os meios audiovisuais e outros podem intervir muito eficazmente numa tal ‘terapia sócio-cultural’.

### **3. De que Europa se trata?**

Já que devo apresentar tal problemática a um nível internacional —de facto europeu— é conveniente recordar que não existem grandes diferenças entre os países europeus em relação com as causas profundas (deixando a parte por enquanto os países do este europeu, que conhecemos insuficientemente desde o ponto de vista da educação e da formação nestes momentos de transição que eles estão a viver).

Assi, os processos de desertificação com os encerramentos de escolas e de outras instituições culturais, como as igrejas; o esfarelamento da agricultura de montanha, depois do desaparecimento das barreiras alfandegárias e, sobretudo, depois da redução das subvenções pouco a pouco a productos que ainda puderam cultivar; o geral envelhecimento da população; a perda de vitalidade, em geral acompanhada por uma sangria irresistível dos recursos humanos; o grande endevedamento das pequenas câmaras municipais rurais, limitando as suas iniciativas. Tudo isto aparece aqui e acolá com uma extensão variável e uma intensidade diferente. Pelo contrário, em relação com as experiências de desenvolvimento rural, as diferenças são consideráveis, porque estas dependem das tradições administrativas e das políticas culturais próprias de cada Estado-nação: alguns rechazan a regionalização, outros dão a causa por perdida, e alguns outros buscaram solução há já tempo nas estruturas federais, etc.

Face a esta unicidade e a esta diversidade, ao mesmo tempo, parece-me importante continuar a analisar as causas deste mal desenvolvimento, em particular, arredor do rol preciso que a escolaridade jogou até o presente, frenando ou acelerando-o. Assim também, salientar um verdadeiro número de hipóteses fundamentais que deveriam alimentar toda política de desenvolvimento cultural a propósito da regionalização, das relações entre as culturas locais, regional e nacional, da participação nas decisões, do reparto na financiação, etc. Enfim, pôr de relevo alguns princípios pedagógicos.

## II. O ENCERRAMENTO DE ESCOLAS ACELERA O MAL DESENVOLVIMENTO?

O éxodo rural, a baixa natalidade e o envelhecimento global de uma população são razões objectivas para não manter um centro público em cada câmara municipal e ainda menos em cada freguesia, se temos em conta que todo o centro deve compreender um mínimo de estudantado por professor, como marcam as normativas, algo que varia não só de país a país, senão também dentro de um mesmo país com algum grau de descentralização. A estas razões acrescentam-se os imperativos económicos; a menor número de alunos aumentam os custos de funcionamento que não se podem suportar continuamente.

Este fenómeno, que se acelera indiscutivelmente por todas partes, é hoje percebido de forma muito crítica pelos interessados, que fazem valer os seguintes argumentos:

- O desaparecimento da escola acelera o afundimento demográfico e por conseguinte o mal desenvolvimento local.
- O encerramento de uma escola não é algo isolado; inscreve-se num conjunto de medidas que empobrecem toda a infra-estrutura cultural e social, com o que diminuem o número de serviços comuns a escala local.
- As alternativas propostas para assegurar quando menos uma escolaridade mínima oferecem numerosos inconvenientes: viagens fatigantes para o estudantado, custos elevados para os concellos, etc.
- A escola tem um rol emblemático e simbólico que outras intervenções de formação não remprazarán jamais.

Sendo verdadeiro que alguns investigadores examinaram estes diferentes argumentos, porém é muito necessário reconhecer que estes estudos são escassos e pontuais, e por isso, dificilmente xeralizáveis; é preciso igualmente reconhecer que repousam metodologicamente sobre correlações entre fenómenos diferentes na maior parte dos casos; é raro que se pudera ter determinado realmente se o cerre da escola era verdadeiramente a causa directa ou indirecta de outros fenómenos, como os referidos. Esta anotação metodológica é importante porque muito frequentemente deduz-se destas correlações o princípio, não verificado ainda que plausível, de que se se mantivera a escola necessariamente o

desenvolvimento cultural local resurgiria das suas cinzas, o que não é de todo evidente, como vamos ver.

Se começamos pelos resultados disponhíbeis na Suíça, que conhecemos de forma exaustiva depois das procuras do nossa Equipa de investigação (Furter, 1983; Furter et alii, 1983, entre outros) temos que assinalar que foi em 1977 quando a xeógrafa H. Frölich examinou nos concelhos de montanha do cantón dos Grisons a hipótese da sua 'atractividade'. Constatou um círculo vicioso que teria a sua origem nas modificações demográficas que obrigam, a causa da organização escolar, a processos de concentração escolar da oferta. Estes processos comportam encerramentos de escolas em algumas freguesias que perderiam ao mesmo tempo a sua atractividade, acelerando-se a sua paralisação. Frölich mostra só a existência de correlación entre estes diferentes fenómenos, mas sem demostrar que a escola seja realmente a causa do éxodo.

Uma correlación entre o feche de escolas e a ausência ou a pobreza de serviços públicos comuns tem sido frequentemente invocada. Um inquérito nacional francês de 1977 elaborado baixo a direcção do professor Michel Soétard mostra que o encerramento de escolas deve ser interpretado no contexto de uma redução no número de serviços comum nestas câmaras municipais. Uma importante investigação austríaca realizada na região de Innsbruck á altura de 1984 conclui com o impacto fatal do encerramento de escolas de fregusia tirolesas sobre a sua própria vida cultural e os seus processos identitarios. As nossas investigações na Suíça confirmam esta conclusão. Mas, nada conclúe que estes encerramentos escolares afectem à vida económica e ao mercado de trabalho.

Mais conhecidos são os efeitos negativos pontuais do encerramento de escolas. Em particular, a fadiga, a precariedade em ocasião dos transportes escolares de alunos muito novos som unánimemente reconhecidos (Hanhart et alii, 1990; Grande Rodríguez, 1981; os inquéritos franceses). Contra tudo o que levam afirmado os administradores escolares, os custes de transporte escolar e de participação nos centros escolares concentrados não compensam os benefícios económicos de um encerramento de escola. Em alguns casos (Hanhart et alii, 1990) o endevedamento de câmaras municipais rurais aumentou ainda mais.

Enfim, as decisões de encerramento de uma escola são tomadas muito a miudo sem que as câmaras municipais implicadas possam opinar sobre isso; noutros casos trata-se de factos consumados. Assim, não é extraño que as resistências se multipliquem, tanto mais quando as reorganizações da rede escolar estão inspiradas por uma mentalidade de racionalização tecnocrática que subestima ou ignora o rol altamente simbólico que joga a escola nestes povos.

Este último argumento é dificilmente quantificábel e não sempre deu nas vistas dos investigadores em ciências da educação, porque foi sobretudo estudado pelos antropólogos. Demais está assinalar que o encerramento de uma escola não é nem accidental, nem algo isolado; é um elemento de um processo, que afecta ao conjunto da infra-estrutura local. A escola aparece em ocasião melhor defendida que as outras instituições porque ela representa o emblema colectivo e consensual da cultura. Joga também um rol simbólico: o seu desaparecimento comporta o esvaecimento da população nova de uma comunidade já envelhecida. O seu encerramento priva a uma comunidade do único agente cultural profissional.

Seria importante ter estudos e investigações mais sistemáticas e secuenciais em relação com a evolução dos serviços públicos comuns. Este primeiro balanço põe de relevo que não temos elementos suficientes para afirmar que o encerramento de uma escola por si só explicaria o mal desenvolvimento; concluir-mos-ia mais se bem que num contexto de mal desenvolvimento a escola joga um rol estratégico importante pelo feito da sua importância como emblema e símbolo da cultura ou de uma certa cultura.

### **III. As ALTERNATIVAS Ao ENCERRAMENTO DAS ESCOLAS NÃO SÃO MAIS QUE PALIATIVAS?**

Dada a universalidade do direito à educação primária em toda a Europa não se pode, sem mais, fechar as escolas; é necessário propor alternativas e estas são relativamente numerosas. Aqui, só reteremos aquelas que se encontram mais frequentemente enunciadas; a saber:

- A concentração do estudantado em centros subregionais criados por uma associação de concelhos (a modo de mancomunidade), ou por uma

entidade regional (distritos escolares) . Esta solução, proposta durante anos como uma panacea —de facto, mais por razões políticas e administrativas— é muito atacada na actualidade; e com frequência razoavelmente, como apoiam os vários estudos disponíveis existentes.

- A transformação da escola de freguesia em escola de mestre único . Notemos antes demais nada que esta alternativa existe, quando menos, num país europeu e mesmo para centros urbanos. O interesse desta alternativa é o de ter suscitado estereótipos muito negativos. Assim, as ciências da educação desenvolvéronse em grande parte para demonstrar que este modelo não podia mais que dar resultados catastróficos e que a saúde não podia mais que vir da escola graduada (com vários mestres). Veremos que esta polémica não assenta mais que em sobreentendidos, prevenções e opiniões e que os poucos elementos objectivos que possuímos indicam que os resultados reais dos dois modelos são análogos. Então, por que este descrédito sistemático a respeito da escola de mestre único?

- Com o desenvolvimento extraordinário, em particular, em Espanha da animação sócio—cultural, da educação de adultos, através da constituição de redes de modernas comunicações, aparece a ideia de reempregar a escolaridade por intervenções informais ou extraescolares. Inclusive se esta alternativa foi pouco avaliada até o presente, é preciso sopesar as suas possibilidades de desenvolvimento.

También aqui há que tomar precauções metodológicas. Vamos referir às avaliações de diversas experiências. Trata-se frequentemente de avaliações unicamente didácticas ou pedagógicas. Mas, o nosso problema é saber se estas experiências podem, e como, contribuir ao desenvolvimento cultural local e regional. O sucesso escolar, com ser importante, não é, porém, um indicador suficiente. É por isto pelo que a avaliação contextual obrigará a examinar: a aportación dos ensinantes, em canto que recursos humanos, a um tal desenvolvimento; ter em conta os serviços que a infra-estrutura escolar presta ao desenvolvimento cultural; analisar os impactos das experiências sobre a financiación, o endevedamento e mesmo a vida económica das câmaras municipais interessadas; apreciar os laços que podem existir entre estas alternativas e o reforço das identidades locais e regionais. E também assinalar que o conceito de qualidade do ensino que nós empregamos deve referir-se ao de “qualidade de um serviço público” em geral e em particular à capacidade destas alternativas para mobilizar a

população, suscitar novas iniciativas, intensificar a participação popular na solução dos seus problemas.

O reagrupamento ou a concentração tem-nos manifestamente muito má imprensa. Talvez parte das suas promessas não se atingiram por falta de meios de financiamento (Grande Rodríguez, 1981), ou, ainda, porque esta operação ‘escolar’ não era mais que uma parte de uma vasta tendência para reduzir o número de câmaras municipais, como tendência geral em toda a Europa.

Não dever-mos-ia silenciar que as investigações em Suíça tenderiam a mostrar que não há razão para dramatizar já que tais agrupamentos achegam os habitantes de uma mesma região, contribuem a diminuir o espírito particularista e porque facilitam e preparam a emergência de uma nova identidade subregional (Hanhart et alii, 1990), sem esquecer que há diversos modelos de reagrupamento. Outros investigadores mostraram também, por exemplo, como se poderiam repartir as actividades de ensino entre cada freguesia, respeitando a autonomia autárquica e favorecendo a identidade regional (Bassand, Guindani, 1983).

Se nos atermos a uma política de conservação das escolas, então resulta indispensável considerar e avaliar o modelo de escola de mestre único, porque o número total de alunos será case sempre inferior a aquele que permita a graduação de um centro. De considerarmos a informação disponível percebemos-nos de imediato que há que interpretar estes dados com muita atenção. Assim, a multiplicação extraordinária deste tipo de escolas nos Países Baixos (Lem & Veeman, 1987) é uma consequência da organização pluralista do sistema escolar. Neste país, toda a associação de quando menos 30 famílias podia neste momento fundar uma escola e receber uma subvenção do Estado. E como não é sempre singelo reunir tantas famílias, a solução consiste em adoptar cada vez mais frequentemente o modelo de escola de mestre único, eventualmente de dois mestres.

Estas escolas não estão isoladas e na sua maioria são urbanas. Uma situação totalmente diferente é a que existe na maior parte dos Länder (Estados) de Alemanha federal, como consequência das reviravoltas ocasionadas pela Guerra Mundial, os movimentos populacionais, o impacto dos refugiados

do este de Alemanha, a procura de não ser encerrados em ghettos culturais: tudo isso com o resultado de um esfarelamento de um número notável das pequenas escolas. Os casos seguintes são mais frequentes. Trata-se de países que conservam zonas rurais no interior dos seus territórios e sobretudo de montanha; zonas que foram indirectamente alcançadas pela chamada modernização mas que mantêm uma identidade, as vezes como em Portugal porque o Governo quer conservar o carácter ‘pastoral’ do país, como tem escrito Barros Junior; outras, porque a extrema descentralização permite às câmaras municipais defender-se, como no caso da Suíça. Na França, Portugal ou em Suíça uma parte não menor das escolas primárias são de mestre único e esta percentagem alcança taxas extremadamente elevadas nas suas zonas de montanha.

Na nossa investigação sobre a escolaridade e o desenvolvimento regional (Furter et alii, 1983) pudemos levar a cabo um inquérito sistemático junto aos seus ensinantes. Assim, pôs-se de manifesto que estas escolas constituem ainda hoje uma das principais características do modo de escolarização nas regiões de montanha. Essencialmente parece ser que estas regiões têm uma debil densidade de população. Estas formas de organização escolar não indicariam só um mal desenvolvimento cultural e escolar; oferecem também vantagens, e para uma parte dos ensinantes abriam alternativas para o futuro. Qualquer que seja a apreciação cualitativa que se faça sobre elas, estas classes perviven fragilmente não só por razão da diminuição de efectivos por causa da erosión demográfica, senão porque os modelos oficiais de organização escolar as esquecem; as condições de trabalho destes ensinantes são percebidas como insatisfactorias, do mesmo modo que a sua formação .

Em conclusão a esta parte do estudo, os investigadores apresentaram um decálogo de medidas ao seu favor como: uma melhor adaptação dos programas a este tipo de situação didáctica, incluir este tipo de escolas na formação dos ensinantes, apoiar a sua formação contínua, mais apoios para os serviços escolares e meios didácticos adaptados às suas problemáticas pedagógicas específicas. Finalmente, é preciso perguntar-se se, tendo em conta as ideias pedagógicas inovadoras, não seria possível explorar soluções que trataram de reempregar a educação escolarizada por outras formas de formação. Assim, o encerramento de uma escola de freguesia, não poderia ser amplamente compensada por meio de intervenções de

educação dos adultos? Parece que as populações implicadas não consideram as coisas baixo esta óptica. Dado o seu rol emblemático e simbólico, a escola parroquial tem um valor visual e social que não aporta por igual uma intervenção discreta e baseada sobre a iniciativa individual. Um animador sócio-cultural não tem o mesmo peso que um mestre porque a miúdo é transitorio e voluntário e mal pago, ainda pior que um mestre. Estas intervenções não aportan nem títulos, nem diplomas e, por conseguinte, não interessam mais que aos que antes se fizeram um lugar no comprado de trabalho.

Se uma estratégia de substituição da escolaridade por uma formação extraescolar não parece dar todos os resultados aguardados, isso não quer dizer que haja que esquecer estes contributos, dado que toda a intervenção que estende o campo educativo a outras clientelas diferentes das das crianças, por exemplo aos jovens e às famílias, torna mais eficaz a acção educativa, como o manifesta o exemplo do pré-escolar associado à formação das mães, como é o caso galego do Programa Pré-escolar na Casa. Ademais, a escola numa situação de redução de outros serviços públicos também não pode fazer tudo; há que apoiá-la e multiplicar pela via de intervenções complementares que abrem o domínio escolar sobre o seu entorno, que mobilizam o conjunto dos seus agentes (ensinantes, mães, autoridades autárquicas...).

Tais acções, de facto, não são novas. Recordemos o caso espanhol das Missões Pedagógicas do tempo da II República (anos trinta do século XX) ou o actual desenvolvimento da animação sócio-cultural. No marco dos distritos escolares italianos estão-se levando a cabo experiências escolares muito originais (Orefice, 1978). Inclusive a OCDE desenvolveu um programa durante vários anos tratando de avaliar e de promover modelos que achegam a escola ao desenvolvimento local.

A renovação da animação sócio-cultural em Espanha permitiu a sua renovação. À beira das funções clássicas, ela pode contribuir à reconstituição do tecido social e à dinamização da criatividade local e ter uma finalidade de reconstrução institucional.

Em efeito, numa situação de recursos escassos, resulta penoso dispersá-los e malgastá-los, sendo por isso pelo que a coordenação e articulação dos agentes locais e das suas acções podem resultar cruciais (Furter, 1984). Tais

esforços não resultam fáceis porque frequentemente conduzem a redistribuir o poder cultural e inclusive a reformar as estruturas do poder autárquico. O paralelismo que actualmente existe entre o resurgir e a gestão participativa das câmaras municipais e o desenvolvimento da animação sócio-cultural é significativo, da mesma forma que a orientação desta para uma concepção da gestão cultural adaptada a contextos mais modestos. Contudo, estes desenvolvimentos são ainda recentes para ter sido objecto de investigações e de trabalhos definitivos; retomá-los-emos dentro do trabalho em vias de elaboração.

#### **IV. PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES**

A modo de conclusão, dados os limites dos nossos conhecimentos sobre a temática e na urgência de actuar tanto na investigação como na acção sobre o terreno social, atrever-me-ia a fazer algumas propostas muito concretas que poderiam constituir a base de perspectivas positivas.

Dado que este texto se apresenta numa reunião organizada por uma Equipa de investigação (Santiago de Compostela, Maio de 1990), acredito justificado começar pela investigação, tanto mais que um leit motiv da minha exposição foi a indicação da sua insuficiência, por enquanto. Eu sugiro, pois:

- Pôr em marcha uma rede flexível de intercâmbios e de colaboração europeia entre as equipas de investigação que trabalham sobre a temática das escolas rurais e de montanha.
- Preocupasse pela difusão dos resultados disponíveis e, em particular, por encontros como o presente.
- Multiplicar os inquéritos neste domínio, a fim de que as situações mais características de cada país fossem examinadas, quando menos, uma vez, e de perguntar-se ademais sobre os nossos problemas metodológicos específicos. Com a finalidade de seleccionar alguns temas que interessam à maioria dos países europeus, o que não limitaria em nada a amplitude das investigações de cada país e região.

Não se rexistan impactos concretos da investigação sobre a acção, sem uma preocupação pela gestão dos sistemas escolares e da formação extraescolar. Porém, temos tratado de demonstrar que as relações de força entre o nível autárquico ou local e o nível intermédio (comarca, distrito) estão ainda em

vias de definição e de construcción. Numa situação na que emergem novas relações e inclusive instituições inéditas é importante fazer estudos prospectivos e exercícios de modelización, e experimentar modelos alternativos; tanto mais sabendo que a administração dos sistemas de educação segue a ser particularmente obsoleta.

Os problemas enfrentados são urgentes e pedem solução rápidas. A nossa problemática supõe, pois, uma investigação em ciências da educação que se articula com agentes e as suas intervenções. O modo de articulación e de colaboração depende muito das circunstâncias locais e regionais particulares e das relação entre o mundo universitário e o seu entorno. Não obstante, podem ser enunciadas algumas proposições de interesse geral:

- A articulación essencial com os colectivos de docentes deve fazer-se na escala local; é aqui onde se arranjam muitos dos problemas com as autoridades autárquicas, com as famílias...Em particular, dever-mos-ia suster todos os esforços para diversificar, de forma razoável, os currícula, os modos de organização didáctica e os métodos pedagógicos. Tal esforço não terá sucesso a comprido termo mais que se é reconhecido pelas associações e/ou os sindicatos de ensinantes e pelas Faculdades de Educação.

- Uma integração territorial do conjunto dos agentes ou operadores culturais e das suas instituições respectivas, cara uma maior complementariedade, segue a sr desexábel, inclusive se por é-la só não resolve todos os problemas. Esta integração é interessante na medida em que ela se situa num nível superior ao local, sem necessariamente adoptar formas rígidas. As experiências italianas dos distritos, as macomunidades e comarcas espanholas, os sindicatos de câmaras municipais franceses ou as suíças associações de câmaras municipais haveriam de ser comparadas. Haveria que examinar, em particular, se estas experiências são portadoras de uma nova identidade colectiva.

- Isto conduzem-nos a insistir mais uma vez sobre a importância de um nível subrexional e regional. Estamos persuadidos de que, qualquer que seja a importância (e o interesse) do desenvolvimento local, logo encontrará os seus limites; chegará sempre um momento no que será sobrepassado pelas dimensões regionais e nacionais dos problemas estruturais. O que significa que não podemos ignorar que as preocupações das autoridades regionais são ante todo políticas: manter o equilíbrio entre os diferentes câmaras municipais a propósito de localizações, promover um melhor reparto dos

recursos financeiros e ponderar as demandas entre os diferentes sectores (a saúde ou os transportes pesam frequentemente mais que a educação e a formação). É dizer, que é preciso promover e formar a respeito da negociação de soluções que tenham em conta à vez pressões esóxenas e as exigências endóxenas. Nesta perspectiva, a questão da participação democrática dos interessados torna-se essencial.

## BIBLIOGRAFÍA

Bassand, M., Guindani, S. (1983). Maldéveloppement régional et luttes identitaires. *Espaces et sociétés*, 42, pp. 13-26.

Bassand, M., Moeckli, J.-M. (1989). *Villages: quels espoirs?*. Berna: Peter Lang.

Centlibres, P., Hainard, J. (dirs.) (1986). *Les rites de passage aujourd'hui : actes du colloque de Neuchâtel 1981*. Lausanne: L'Age d'homme.

Fabre, D., Lacroix, J. (1975), *Communautés du sud: contribution à l'anthropologie des collectivités rurales occitanes*. Paris: Union générale d'éditions.

Furter, P. (1983). *Les espaces de la formation: essais de microcomparaison et de microplénification*. Lausanne: Presses Polytechniques Romandes.

Furter, P. et alii (1983). *Education et développement régional en Suisse. Rapport final pour le PNR n° 5*, 5 volumes. Genève: Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation.

Furter, P. (1984). *L'articulation de l'éducation scolaire et de la formation extrascolaire- Problèmes relatifs au développement coordonné de l'éducation scolaire et non scolaire*. Paris: UNESCO (Études et documents d'éducation).

Grande Rodríguez, M. (1981): *La escuela rural. Situación educativa en el medio castellano - leonés*. Granada: Escuela Popular.

Hanhart, S. et alii (1990). *L'école est fermée! et alors? Les conséquences des fermetures d'écoles: une étude de cas dans le Val d'Anniviers (Valais)*. Genève: Université de Genève Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Section des Sciences de l'Éducation.

López de Ceballos, P., Salas Larrazabal, M<sup>a</sup> (1987). *Formación de animadores y dinámicas de animación*. Madrid: Editorial Popular.

Orefice, P. (1978). *Educazione e territorio. Ipotesi di un modello locale di ricerca educativa*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Veenman, S., et alii (1989). *Training Teachers in Mixed-age Classrooms: effects of a staff development programme*. *Educational Studies* 15 (2):165-180.

# EDUCOGENIA. LOS ESPACIOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA SOCIEDAD DIGITAL

Lucília Salgado

APCEP – Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente

## Resumo

O conceito apresentado por Pierre Furter, de Espaços de Formação veio enriquecer o desenvolvimento do pensamento da comunidade de educadores de adultos, permitindo ver a realidade educativa de novas formas, conseguindo os distanciamentos necessários para avançar na compreensão de práticas educativas, autónomas das apresentadas na escola. Com o novo conceito, libertou-se o pensamento, permitindo-nos fundamentar novas atividades, mais adequadas à realidade onde se situam intervenções.

Propõe-se, neste artigo, numa primeira fase, compreender a construção do conceito por Pierre Furter (1983), analisando bloqueios que se tiveram de quebrar ligados aos sistemas formais de ensino. Numa segunda fase, perceber como a educação inovadora se foi criando a partir, precisamente, da criação de novos Espaços de Formação e, numa última parte, apresentar práticas desenvolvidas num projeto, já orientadas explicitamente pelo conceito de enriquecimento da educogenia num Espaço de Formação.

Palavras chaves: Espaços de formação, educogenia, educação não formal, comunidade, literacia

## Abstract:

The concept of Learning Spaces, coined by Pierre Furter, has enriched the development of thinking within the community of adult educators. It has opened new ways of looking at the educational reality while ensuring the necessary distance for making progress in the understanding of educational practices that are independent of those taking place in the classroom. Thanks to this new concept our thought was liberated, giving us a sound foundation for new practices, more adequate to the contexts where the action occurs.

In this article, we propose, in a first stage, to make clear the construction of the concept by Pierre Furter (1983), examining the barriers linked to the formal educational systems that had to be demolished. In a second step,

we try to understand how an innovative education evolved, precisely, out of the creation of new Learning Spaces. And, in the last part, we offer practices that were implemented in a given Project, explicitly inspired by the concept of enhancement of educogenia in a Learning Space.

Key words: Learning Spaces, educogenia, non-formal education, community, literacy

## **I - Prisão aos modelos escolares – caminhadas libertadoras**

Segundo a hipótese Sapir-Whorf, a língua de uma determinada comunidade organiza sua cultura, sua visão de mundo, pois uma comunidade vê e compreende a realidade que a cerca através das categorias gramaticais e semânticas de sua língua. Há portanto uma interdependência entre linguagem e cultura. Um povo vê a realidade através das categorias de sua língua, mas a sua língua se constitui com base em sua forma de vida (Marconde, 2010, p. 78).

Se só uma boa teoria pode conduzir a uma boa prática, teremos de seguir o percurso que Pierre Furter desenvolveu, desde os anos 70, procurando o sentido prosseguido pela Educação e que lhe permite, ainda nos nossos dias, libertar-se da dependência de um modelo escolar fortemente inculcado que continua, sobretudo em Portugal, a não conseguir adequar-se a perspectivas contra hegemónicas, opondo-se à exclusão escolar e social, à marginalização dos grupos sociais mais vulneráveis. O modelo escolar, que marca fortemente todos os nossos atores sociais, desde os modelos de práticas às suas representações, não nos tem permitido deles libertar e seguir por outros caminhos. Diz Nóvoa (2014, p. 173):

(...) A ação realizada por estadistas e educadores, médicos e professores, arquitetos e pedagogos, entre tantos outros, contribui para formatar um modelo que deve assegurar a consolidação da identidade nacional e a preparação para a nova sociedade industrial em espaços que preservem a saúde das crianças e lhes permitam progredir de forma sistemática na aprendizagem escolar.

## **E, mais adiante, referindo-se já aos nossos dias:**

A crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover as aprendizagens, respondendo assim aos desafios da sociedade do conhecimento. Idem (2014, p. 176)

A linguagem, os conceitos que utilizamos atualmente (2020), são marcados pela cultura em presença e eles próprios nos bloqueiam a “liberdade” de construção de outros modelos. Tentaremos aqui evidenciar como o conceito de Espaços de Formação de Pierre Furter, em 1983, emerge como uma abertura para a compreensão de outros caminhos educativos, tornados invisíveis e dependentes dos modelos escolares.

Assim, seguiremos com Pierre Furter a dificuldade histórica de prosseguir outras vias, ligando os discursos sobre educação (funções...) aos interesses sociais em jogo em cada contexto.

Evocaremos a crítica que é feita à escola, não apenas iniciada com Ivan Illich (1974), mas, sobretudo, pegando a sua fundamentação com a Sociologia da Educação crítica dos anos 60-70 (Bourdieu & Passeron, 1970, Bernstein, 1975, Althusser, 1980 e Baudelot & Establet, 1989).

Apesar de ser, até aos nossos dias, mobilizada pelas meritórias intenções de a modificar, sobretudo a partir do seu interior, procuraremos, tal como Furter fez desde os anos 70, olhar para as outras formas de educação que se foram desenvolvendo fora da escola para as aprofundar enquanto tal e não apenas para “salvar” a instituição escola.

Pierre Furter começa por se “descolar” da UNESCO, denunciando as circunstâncias e os contextos em que as suas posições se produziram , concluindo que:

(...) o avanço da educação extraescolar não se deve ao facto de mobilizar recursos inutilizados, que seria mais funcional, que responderia, pois, às necessidades das populações interessadas, mas que é o único recurso para continuar a mesma política de escolarização sob uma outra forma. (Furter, 1976, p. 19)

De facto, esta abordagem continuou, décadas depois, com as mesmas funções: continuar a permitir à escola, conservando os discursos, modelos, estruturas organizacionais – mesmo que aparentemente diferentes, de país para país –, manter as funções tradicionais, apenas se adaptando às políticas de cada momento. Inversamente a Furter - e tantos outros que o pretendem - continuar a defender

(...) “que a formação sirva realmente ao desenvolvimento humano e não à sua escravidão a formas de crescimento às quais apenas tem a liberdade sombria de se adaptar ou de desaparecer.” (Furter, 1976, p. 19)

As funções da educação, que implicariam as propostas mudanças, não são explicitamente consideradas quanto ao desenvolvimento do cidadão de acordo com os seus interesses ou aos caminhos que deseja prosseguir; elas aparecem, sempre tendo outros fins subjacentes.

O objetivo mais corrente será, então, o da “recuperação” escolar. A pessoa não teria tido acesso à escola, ou não teria tido continuação e deverá, agora, recuperar o “tempo perdido”. Este objetivo é, ainda, prosseguido nos nossos dias, não no sentido de fornecer ao indivíduo os instrumentos capazes de lhe permitir o acesso ao conhecimento desejado, mas sim com outros fins, tal como refere Licínio Lima, a partir do Relatório da União Europeia sobre a Educação ao Longo da Vida (2000).

“Com efeito, a educação vem sendo transformada num capítulo da gestão de recursos humanos, orientada preferencialmente para a produção de «vantagens competitivas» no mercado global, funcionalmente adaptada à racionalidade económica.” (Lima, 2005, 73)

“Mesmo quando a União Europeia destaca a importância da educação dos seus cidadãos para a coesão social e reconhece a necessidade de reforçar o seu financiamento, adota geralmente uma visão económica e concorrencial: «aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos», segundo as palavras do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 4) (apud Lima, 2005).

De facto, apesar do desenvolvimento que as práticas de caráter educativo têm vindo a evidenciar nas últimas décadas, e apesar de se ter reconhecido a importância do conhecimento – qualquer conhecimento –, no campo do desenvolvimento da economia, a “prisão” à escola e aos mecanismos escolares de controlo social, “obriga” a omitir o papel da educação, nomeadamente da educação de adultos. Escreve Furter:

“O subsistema educativo público tem que ser apoiado e, sobretudo, multiplicado ao infinito uma vez que constitui a armadura da administração do estado e nacional do país; no entanto, a sua expansão não servirá, de modo nenhum, para desenvolver as suas funções «culturais». De onde surgem evidentes paradoxos: os sistemas educativos públicos crescem sem se melhorar; racionalizam-se burocratizando-se: são cada vez mais úteis administrativamente e cada vez menos culturalmente” (Furter, 1983: 237).

A perspetiva de formação global do cidadão incluirá a economia, tal como qualquer outra área do saber, na medida em que for potenciada pela aprendizagem no seu todo. O conceito de Educação Permanente deu lugar, então, ao de Educação ao Longo da Vida, não apenas por se mudar de um referencial francófono para um anglo-saxónico, não por questões puramente de hegemonia linguística, mas pelo significado que as suas representações transportaram, passando de uma formação global do indivíduo, no quadro dos seus direitos de cidadania, para uma formação de “recursos humanos”, dependente dos interesses hegemónicos no mundo do trabalho. Terá, ainda, como consequências que a Aprendizagem ao Longo da Vida – procurando libertar-se da escolarização – acaba pervertida ao transferir a responsabilidade da sua realização, não para os sistemas sociais, educativos e políticos mas para o próprio indivíduo, tornando-o “vítima do seu próprio destino”. Cada um terá de se bater (e custear, obviamente) pela aprendizagem que quiser/tiver de adquirir. A este propósito, refere Nóvoa (2014, 179):

Contrariamente às intenções dos autores da Educação Permanente, a sua operacionalização tem-se feita, fundamentalmente, no quadro das políticas do emprego e da requalificação profissional. O termo «empregabilidade», que ocupa um lugar central na famosa Estratégia de Lisboa, adotada pela União Europeia em 2000, define os esforços educativos ao longo da vida

essencialmente como uma obrigação de cada trabalhador para que se mantenha apto a desempenhar novas tarefas profissionais.

A utilização de outros conceitos, perante diferentes práticas, torna-se, pois, uma necessidade, para que a compreensão dos “novos” (muitos deles bem antigos!) eventos educativos se libertem destas pretensas confusões linguísticas e permitam avançar em novos trilhos. Embora ainda com fortes ligações à transformação da escolarização de crianças, anuncia Nóvoa:

(...) convém pensar de outro modo o espaço público da educação, através de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas.

Por isso, a ideia de um novo contrato educativo, celebrado com toda a sociedade, e não apenas com a escola, que tenha como base o reforço do espaço público da educação, está no centro do cenário que defenderei (...) (idem, 179)

## **II - Emergência de novos caminhos**

Iniciaremos, seguidamente, um percurso de práticas identificadas – muitas através de vivências em que nos inserimos – de modo a entendermos o que o conceito de Espaços de Formação nos vem permitir para compreender os novos processos, muitos deles de base comunitária e o desenvolvimento de aprendizagens de populações mais vulneráveis, recusadas pela Escola.

Apesar de não nos ser possível, ainda, sistematizar uma resposta à hipótese de Furter (1983, p.46) de encontrar “formas distintas de formação que tenham funções diferentes da escolarização”, apresentaremos, em seguida, casos “semânticos da terminologia” e da “complexidade e contradições que se encontram na elaboração das tipologias que permitiriam uma classificação indispensável a todo o sistema coerente de recenseamento e de estatística”. Referiremos, também, que se deverão, “a insuficiência de metodologias e de contributos atuais das ciências da educação face a um domínio inesperado do que a incoerências teóricas” (idem, 46).

Salienta, ainda Furter, que os generalizados conceitos anglo-saxónicos de educação não-formal e educação informal, nos servem para definir o que

não é o nosso campo de reflexão e intervenção, sabendo-se que é difícil definir algo por aquilo que não é. Apesar de se utilizarem correntemente estes conceitos, uma vez que perante uma realidade tão pouco reconhecida pelos decisores interessa seguir as representações mais comuns, os muros da escola travam-nos o avanço na melhor compreensão das práticas que desejamos prosseguir.

Tentámos, em 1990, uma primeira aproximação, fazendo o elenco de práticas inovadoras de formação de crianças, libertas do modelo escolar tradicional (Salgado, 1990, 105) e anunciando perspectivas emancipatórias de educação de adultos.  
<http://www.apcep.pt/userfiles/Lucilia%20Salgado%20-%20O%20Outro%20Lado%20da%20Educacao%20-%20Para%20alem%20do%20instituido-1.pdf>

## **Espaços de formação com crianças**

Relativamente a práticas pedagógicas com crianças, poderemos seguir as referidas no artigo acima citado, a partir de atividades ditas de ocupação de tempos livres, realizadas à partida com objetivos de custódia, mas que se vieram a revelar e a intencionalizar como atividades educativas, onde as crianças aprendiam conhecimentos, adquiriam capacidades, muitas vezes técnicas, e desenvolviam novas atitudes e comportamentos. Apesar de muitas delas terem, na sua base, objetivos de natureza política, ou religiosa, as atividades propostas extravasavam esses campos e desenvolveram o que se passou a incluir na Animação Socioeducativa.

Sabemos hoje que o que chamamos de Educação não formal – práticas realizadas com objetivos específicos – ou Educação informal – criação de contextos que sabemos que são educativos – conseguem sempre o que Albert Meister (1977) chamou de “retombées inattendues”: outros resultados positivos que vão para além dos programados à partida. Este tipo de atividades, têm ainda a característica de se inserirem numa pedagogia aberta, diferenciada, significativa, em que cada um atinge objetivos diferentes, de acordo com as suas necessidades implícitas.

## Educação Popular

Para além das atividades com crianças, fora dos tempos escolares, referidas no artigo citado, na linha do que hoje podemos considerar de espaços de formação comunitários, com modalidades muito diversas, cabe aqui, o movimento de Educação Popular que se desenvolveu em Portugal nos anos 70, fortemente incrementado depois de 1974. Pôde ser apoiado, a nível governamental, em 1976 . Foi ponto de partida para a elaboração, em Portugal de um Plano Nacional de Educação de Base de Adultos (PNAEBA), embora este não tenha sido implementado no seu todo.

No quadro dos trabalhos preparatórios deste Plano, realizámos um estudo fundamentador das suas recomendações pedagógicas, a partir das principais características da Educação Popular (Benavente & al, 1979), do qual se transcreve:

“Operacionalizando os resultados poderemos resumir em cinco pontos os principais vectores do modelo implícito, deduzido das práticas das acções realizadas em Portugal nos anos 70:

“Não havia, à partida, separação entre práticas educativas e outras práticas sociais. A educação inseria-se no interior de outras práticas de vida. Aprendia-se a fazer contas para fazer a contabilidade da creche, aprendia-se o necessário sobre resistências de materiais para fazer os pilares da sede da colectividade, conseguia-se ler para saber o que de outras práticas falavam os jornais.

“Assim, não havia separação entre alfabetização e aquisição de outros conhecimentos. Lia-se para aprender outras coisas não disciplinarizadas. A importância de ler e escrever não detinha qualquer hegemonia sobre outros saberes. Um grupo de mulheres analfabetas queria aprender Planeamento Familiar, considerando esse saber mais urgente, uma vez que uma mulher no grupo sabia ler e fazia-o por todas. Muitas vezes a necessidade de aprender a ler aparecia na aprendizagem de outros saberes considerados, pelo próprio, prioritários.

“Aprendia-se fazendo, realizando. Não existiam exercícios fúteis, sem significado para o próprio. Escrevia-se o que era necessário comunicar, ao presidente da Câmara, aos outros participantes da associação, aos professores dos filhos. Adquiria-se a capacidade de ler, lendo aquilo que era necessário saber. Não existiam materiais específicos de leitura. Esta era,

de facto, motivante e pessoal uma vez que se lia tudo o que existia na sociedade (...) Neste contexto, cada um poderia avaliar, em cada momento, o que sabia, partindo motivado para novas aprendizagens.

“A hierarquia entre quem ensina e quem aprende não existia, assim como não existiam formalismos escolares de ensino. A autoridade pedagógica de que falam Bourdieu & Passeron não pode acontecer quando são as relações comunitárias que estão instaladas no grupo. A filha que ensina o pai tem com este a relação familiar habitual. Neste quadro de relações, hoje é um a ensinar para amanhã aprender daquele a quem ensinou. As predisposições de aprendizagem são assim maiores quando não se instala um modelo dominantemente avaliativo em detrimento do pedagógico.

“Determinante igualmente é o contexto de aprendizagem, o quadro institucional onde se desenvolvem as actividades. As associações, enquanto organizações efectivamente comunitárias, muitas vezes criadas e geridas pelos próprios participantes, não constituíam elemento constrangedor à aprendizagem. O sítio onde normalmente se vai estar descontraidamente com os amigos, é onde se desenvolvem as solidariedades, o local onde também se aprende.”

Quão longe estamos desses tempos e dessas práticas!

## **Espaços de formação comunitários**

As Câmaras Municipais, foram fomentando, nos seus territórios, a realização de actividades diversificadas, ligadas a prioridades locais ou globais como, por exemplo, a defesa do património (natural ou cultural), a ecologia ou, mesmo, a cidadania em torno de objetivos específicos, as bibliotecas, actividades que vieram a fazer emergir o seu carácter formativo. De tal modo assim foi, tanto em Portugal como em Espanha, que, em 1990, nasce, em Barcelona, o Movimento das Cidades Educadoras. Diz o Preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras:

“Hoje, mais do que nunca, as cidades ou as vilas, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras (...)

“De uma forma ou de outra, a cidade apresenta elementos importantes para uma educação integral: é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de potencializar os fatores educativos e de transformação social.

“Na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as

administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade.

“A Cidade Educadora vive um processo permanente que tem como finalidade a construção da comunidade e de uma cidadania livre, responsável e solidária, capaz de conviver na diferença, de solucionar pacificamente os seus conflitos e de trabalhar pelo bem comum. Uma cidadania consciente dos desafios que a humanidade enfrenta atualmente, com conhecimentos e competências que lhes permitam tornar-se corresponsáveis pela procura de soluções exigidas pelo momento histórico que vivemos.”

A cidade é, deste modo, assumida como um Espaço de Formação em que a sua educogenia é intencionalizada e enriquecida através da Educação Difusa que Furter refere. Sozinhos ou em grupo, formam-se campos de aprendizagens, à medida de cada um. Relativamente à Escola, estes campos são libertos da pressão da avaliação escolar, de números a atingir, de obediência às expetativas de professores e dos sistemas educativos. A sua integração em atividades de vida, de relação, de cidadania, torna estas aprendizagens duradouras e mobilizadoras de procura e de prazer de novos saberes.

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.

Em Portugal, com o objetivo de se formarem profissionais nestes domínios, existem no Ensino Superior, as licenciaturas em Animação Sociocultural e em Animação Socioeducativa. Em campos afins, existem

ainda Mestrados em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, em Educação e Lazer, em Educação Social, em Educação Comunitária, embora com diversos nomes, visam o desenvolvimento educativo em espaços de formação específicos ou informais onde a educação difusa enriquece a educogenia dos contextos.

### **III - Desenvolvendo um projeto, utilizando o conceito de Espaços de Formação**

Perante a proposta de desenvolvimento de um projeto de Literacia no Bairro dos Navegadores, em Oeiras, nos arredores de Lisboa, aceitámos o desafio de Pierre Furter (1983) de pegar no “conceito de Espaços de Formação”, emergindo “como uma abertura para a compreensão de outros caminhos educativos, tornados invisíveis e dependentes dos modelos escolares.”

Este bairro, de realojamento, é ocupado por uma população carenciada, de baixas qualificações escolares, com heterogeneidade social, composta por imigrantes guineenses de primeira e segunda geração, senegaleses, outros povos oriundos de África, autóctones em situação de carência e pessoas de etnia cigana. As necessidades desta comunidade residencial centravam-se na aprendizagem da leitura e da escrita, desde a alfabetização, mas também nas baixas competências de literacia – extração do sentido de um texto escrito necessário ao seu quotidiano -, aprendizagem da língua portuguesa, oral e escrita, - uma vez que, entre muitos deles, se falam as línguas locais, africanas – e, ainda, de aquisição/desenvolvimento de outros saberes necessários à prática da cidadania.

Como acontece em alguns bairros suburbanos, pudemos contar com muitos residentes com qualificações escolares já adquiridas, inseridos noutro projeto – “Literacia para a Democracia” – que realizamos no mesmo bairro. Estes jovens constituíram uma potencialidade fundamental para o desenvolvimento daquelas atividades.

Contamos, também, como parceiro fundamental, com o Centro Qualifica que se integrou no projeto, a um nível mais militante do que institucional. Neste bairro decorrem, ainda, outros projetos, muitas vezes efémeros, organizados sobretudo por ONG .

À partida, a resposta às necessidades mostrava-se múltipla e abrangente mas, as potencialidades identificadas na comunidade poderiam permitir-nos uma resposta até mais rica do que à primeira vista nos parecia.

Diremos que a conceção de um projeto de Literacia passaria por dois grandes vetores (com as suas especificidades!):

- 1) Criação/desenvolvimento de um espaço de formação devidamente organizado e equipado; e
- 2) Articulação com os vários grupos, organizados ou não, que intervêm no terreno, adequando as suas respostas às necessidades identificadas.

Entendemos, assim, a coexistência de dois Espaços de Formação: um constituído por um espaço físico onde, em alguns momentos, se desenvolviam vários tipos de actividades de literacia, em resposta às necessidades, quase individuais, e, noutros, se tratam temas comuns interessando a toda a gente. Todos poderiam usufruir e colaborar com o seu saber. O outro Espaço de Formação integra este primeiro, dando uma atenção particular às instituições locais ou ONG. A nossa atividade procura enriquecer a educogenia da literacia no bairro, intencionalizando as práticas específicas de cada grupo com perspetivas de literacia e de cidadania.

## **BIBLIOGRAFIA**

Althusser, L. (1980). Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença.

Baudelot, Ch & Establet, R. (1989). Le Niveau Educatif Monte. Paris: Editions du Seuil

Benavente, A; Gago, J.M.; Salgado, L. & Wall, K. (1980). Objectivos, Situações e Práticas de Educação de Adultos em Portugal – 1979. Lisboa: ME/DGEA

Bernstein, B. (1975). Langage et classes sociales : Codes sociolinguistiques et contrôle social. Paris, Les Editions Minuit

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). La reproduction: éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement. Paris: Editions Minuit

Candeias, A (1994). Educar de Outra forma – A Escola Oficina nº 1 de Lisboa (1905-1930). Lisboa: IIE.

Dumazedier, J. (1979). Sociologia empírica do lazer. São Paulo: Perspectiva

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

Furter, P. (1980). Les systèmes de Formation dans leurs Contextes. Berne: Verlag Peter Lang.

Furter, P. (1979). Educação e Vida: Contribuição à Definição da Educação Permanente. Petrópolis (Br): Editora Vozes.

Furter, P. (1975). Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural. Petrópolis (Br): Editora Voz

Illich, I. (1974). Educação sem escola? Lisboa: Editorial Teorema

Lima, L. (2005). “Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?”; Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, 2005, 71-90

Marcondes, D. (2010). Por uma Visão Performativa da Pragmática: Significado e Ação in Cognitio, Revista de Filosofia vol 11, nº 2

Meister, A. (1977), La participation pour le développement, Paris: Ed. Ouvrières

Melo, A. & Benavente, A. (1978). Educação Popular – 1974-1976. Lisboa: Livros Horizonte

Movimento das Cidades Educadoras (1990) Carta das Cidades Educadoras– Preâmbulo. Barcelona: Associação Internacional das Cidades Educadoras

Nóvoa, A. (2009). Para uma história do futuro in Revista Iberoamericana de Educación nº 49, pp. 181-199.

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. (1990). O Outro Lado da Educação – Para Além do Instituído. Revista Crítica de Ciências Sociais, 29, 105-119

Stoer, S. (1994). O Estado e as Políticas Educativas: Uma resposta de mandato democrático para a escola democrática. Revista Crítica de Ciências Sociais, 41, 3-33.

# QUALIFICANDO OS CONTEXTOS RURAIS: ATORES E TRANSFORMAÇÕES EDUCATIVAS QUE GERAM ESPAÇOS DE COOPERAÇÃO E DE CIDADANIA ATIVA.

Antón Costa Rico  
Universidade de Santiago de Compostela (Espanha)



**Pierre Furter e Professor Anton Costa Rico**

## **Resumo:**

Propomos a questão: Estão em via de desaparecimento, tanto o mundo rural, como a ‘escola rural’? sobretudo, tendo em conta a parcial certeza na resposta, é desejável? Não é desejável, ainda que temos de ser conscientes de que os ‘mundos rurais’ estão mudando e com isso também tem de se contemplar uma visão renovada sobre o que tenha de ser a escola nos contextos rurais. A questão, presente nas agências internacionais desde há meio século, propõe-se atualmente com novas reflexões.

**Palavras-chave:** mundo rural, escola rural, desenvolvimento local, comunidade.

## **Abstract**

Posed us the question: Are in roads of disappearance, so much the rural world, as the rural school? And especially, having in account the partial certainty in the answer: is desirable? It is not desirable, although we have to be conscious that the “rural worlds” are changing and with this also has to contemplate a vision renewed on what have to be the school in the rural

contexts. The question, present in the international agencies from does average century, pose at present with new questions.

**Keywords:** Rural world, rural school, local development, community.

Tanto o mundo rural como a ‘escola rural’ estão em via de desaparecimento?

Temo-nos perguntado em momentos anteriores e em escritos prévios motivadas pelo nosso exercício docente, escritor e investigador se num mundo urbano como o atualmente dominante em nossas sociedades europeias teria chegado o final do mundo rural. Falar do ‘mundo rural’ é falar de território humanizado, de economia, de relações sociais, de socialização, de saberes socioculturais, de antropologia cultural, de crenças, atitudes e valores; um enredo, um tecido, um substrato, também um ‘campo’ no sentido Bourdieusiano que é palco de vectores, de conflitos e de dilemas. Chegou a seu final, repito?; e se assim fosse, também teríamos de nos perguntar: chegou o final das escolas rurais? Adiantando uma resposta provisória temos afirmado: não chegou ainda, na verdade. Pelo contrário, o debate social entre nós parece estar atingindo uma nova força e apresentação.

Hoje, neste ano pandémico de 2021 ratificamo-lo, de modo empírico e vivencial, a cada vez mais incisiva e sentida problemática da sustentabilidade e da mudança climática, por uma parte, e, por outra, a situação pandémica, absolutamente inesperada, nos fizeram girar os olhos para o mundo não urbano com uma intensidade sociológica e emocional também inesperada no curto prazo de seu desenvolvimento. É então essencial que nos detenhamos ante estes interrogantes.

Devemos constatar, à partida, que o contínuo desenvolvimento urbano registrado mundialmente no século XX —que continua no presente do século XXI com processos internacionais de intensificação— vem sendo motivo de crescente preocupação social e de avaliações críticas, perante muitas de suas negativas consequências, como já se fez em 1972 no Relatório do Clube de Roma, ao valorizar a perda ecológica no mais amplo sentido e significação do ecológico e pelo que supõe de negativo para o desenvolvimento humano; uma avaliação crítica que atualmente se vê realizada desde as evidências da grave crise climática. Falamos de um desenvolvimento, ou melhor dito ‘mau desenvolvimento’, de ordinário

contraditório com os índices de desenvolvimento humano propostos pelas Nações Unidas, que se vem processando com desequilíbrio de fatores e com destroço e derrubo dos ‘mundos rurais’, que não temos de os contemplar com ingenuidade e de modo bucólico, pois seria obviar sua própria complexidade: em todo caso, somos conscientes de que a sua historicidade mais pausada permitia mais frequentemente atender ‘as escalas humanas da vida’.

Constatamos, igualmente, que este desenvolvimento urbano, que adotou quase sempre formas abrasivas, interveio no crescente deterioro da funcionalidade e vitalidade dos serviços comunitários e, em particular, das instituições escolares presentes nos meios rurais. Estas, tinham sido em medida apreciável há um século ou em tempos mais recentes —nunca generalizável— espaços de vida ao serviço das pessoas e das comunidades rurais; no entanto, seu potencial foi desde aqueles momentos muito frequentemente desconsiderado, ante a força imparável dos fenômenos urbanos.

Trata-se, então, de revisar estas práticas políticas e sociais destrutivas, desestruturantes. Neste sentido, uma dessas vozes mais autorizadas desde o ângulo acadêmico na hora de descrever e diagnosticar esta complexa situação e na hora de propor linhas de superação foi a do professor Pierre Furter, como recolheu Mario Viché ao enunciar na proposta geral deste simpósio o seguinte: “Em 1983 Pierre Furter publicava *Les Espaces de la Formation*, um texto no que apresentava a importância e o impacto dos aspectos espaço-contextuais na configuração dos meios educativos como espaços identitários e de sinergia para o desenvolvimento cultural e a formação do ser humano. Ao mesmo tempo em que dava forma a suas teses sobre a Educogenia propunha claramente as dinâmicas socioeconômicas e culturais que interatuam no momento de configurar estes espaços educativos”.

Concorde-se com esta posição, quase quarenta anos depois, temos de assinalar que deve finalizar o derrubo dos ‘mundos rurais’ e das instituições escolares rurais, ao tempo em que seu sentido terá de revelar-se a fim de poder os contemplar:

- a) como espaços/territórios de desenvolvimento social, emocional e intelectual dos coletivos infantis, adolescentes e inclusive adultos afetados/interessados por proximidade física,
- b) como espaços de convivência com o propósito de revitalização humana de espaços rurais,
- c) como espaços osmóticos da comunidade/comunidades e laboratório de projeção socioeconômica;
- d) como relais que se articulam como cruces de caminhos entre a sociedade rede (digital) e a vida coletiva das gentes.

Meio século de preocupação internacional ante esta problemática

Estamos ante uma preocupação sentida agora de modo mais cruciante, como dissemos. Mas seria torpe pensar que se caminhou com insensibilidade política, social e ainda no campo das ciências sociais e da educação por parte de todos os atores. Não cabe dúvida da insensibilidade patenteada nas grandes decisões políticas mundiais ou por parte dos grandes poderes econômicos nacionais/multinacionais; não há dúvida, também não, sobre as práticas abrasivas do ‘primeiro mundo’ —os países do capitalismo avançado—, nem de tantas condutas particulares que somadas constituíram e constituem essas paisagens problemáticas. Dito o qual, a insensibilidade não é aplicável em todas as circunstâncias e casos, dada a existência de mostras de sensibilidade que vale a pena recordar, ao menos brevemente, tanto para evitar um adanismo histórico, como para partir de uma consciência sobre diagnósticos e propostas que, avançadas em outros momentos, nos possam ainda oferecer luz na atualidade. Permitam-nos, então, fazer uma curta e não sistemática lembrança em torno de questões que estão interconectadas: referimo-nos a “espaços e territórios” humanizados, “comunidades e culturas locais”, “participação e democracia cultural”, “desenvolvimento rural integrado”, “desenvolvimento endógeno e autocentrado”.

A preocupação pelo desenvolvimento comunitário com autonomia e empoderamento, fazendo parte de uma visão integral do desenvolvimento rural, com coordenação de todas as pessoas e agências implicadas, e com protagonismo da educação pensada com ajuste às demandas, necessidades e expectativas locais, se pôs de manifesto, por exemplo, no Rural Development Seminar for Sennior Personnel celebrado em 1973 em Holtz, Denmark, sob o patrocínio das Nações Unidas . Uma chamada de atenção

que prosseguiu com os relatórios de Pierre Rakotomalla e de Le Thanh Khoi, *L'éducation au milieu rural* (Paris, 1974) e de Louis Malassis, *Ruralidade, Educação e Desenvolvimento* (Paris, 1975). Por sua vez, a Conferência Mundial convocada em 1979 pelas Nações Unidas sobre a reforma agrária e o desenvolvimento rural veio a afirmar a virtualidade do desenvolvimento rural integrado.

Foi-se abrindo passo à necessidade de elaborar modelos educativos inspirados nos valores endógenos (ainda que não só) , tirando partido dos recortes psico-sociológicos, das atitudes, dos conhecimentos e capacidades que possam estimular o desenvolvimento de um processo global de educação. É o que igualmente se indicou nas Recomendações da XX sessão da Conferência Geral da UNESCO celebrada em Paris em 1978, como ressaltaram Raymaekers e Barcquelaine (1985).

No palco europeu temos de anotar os programas e propostas iniciados no final dos anos sessenta pelo Conselho de Cooperação Cultural do Conselho de Europa. Referimo-nos, em particular, ao Projeto de Educação Permanente realizado entre 1967 e 1979 , sob a direção de Bertrand Schwatz desde 1972, com o desenvolvimento da noção de “educação integrada no território”, que deu lugar à realização de experiências de centros integrados em diferentes espaços entre os anos 1972 e 1987. Numa perspectiva coincidente, o mesmo Conselho de Europa promoveu desde 1978, com o eixo da “democracia cultural”, o projeto das 21 cidades: *Villes et développement culturel: une perspective locale* . Projeto acompanhado da criação de uma rede de iniciativas locais de desenvolvimento comunitário , bem como da *Campagne Européenne pour le monde rural*, que em 1988 chegava a seus vinte anos de experiências e linhas de desenvolvimento .

Num plano sub-europeu, esta problemática e seu tratamento estão igualmente presentes desde os anos setenta. Se falamos de Itália, temos de anotar as reflexões de Paolo Orefice (1978) sobre a ideia da comunidade local como totalidade sociocultural, o que implica a gestão da educação a nível local, ou o tratamento do território e do desenvolvimento endógeno, que nos propunha Rafaela Semeraro. Se falamos de França aludiremos à preocupação ante o desaparecimento das escolas rurais em conexão com outros fenômenos de mau desenvolvimento e de destruição dos espaços rurais, às que aludiu Marcel de Clerck (1984) e em repetidas ocasiões a

Federation de Delegués Departamentaux de l'Education Nationale. Na Suíça, levaram-se a cabo estudos e fizeram-se propostas relevantes . Houve naqueles anos oitenta propostas salientáveis desde as organizações profissionais docentes . Detectam-se mostras de importância em Espanha, através de ações específicas do Ministério de Educação (1987) e das publicações resultantes de cuidados programas territoriais (Hernández, 1989). Podendo assinalar igualmente referências específicas desde a Galicia (Caride, 1990) ou desde a Catalunha , sobretudo por meio de ações de sensibilização e formativas levadas a cabo mediante publicações e jornadas organizadas desde os Movimentos de Renovação Pedagógica, através das que se desenha a escola como um lar permanente de cultura e de vida aberto e integrador da comunidade e um serviço público com o objetivo central da busca da efetiva igualdade de oportunidades mediante a educação. Estamos, assim, perante um conjunto de propostas que se prolongam até aos finais do século XX (Cahiers Pédagogiques, Francia, 1998) e aos inícios do XXI (Caride, et al, 2007), no que nós mesmos participámos com diversos trabalhos académicos, habitualmente unidos à observação do palco galego, mas também com uma contribuição, em colaboração, realizada com mirada internacional (Costa, Civera, 2018).

(Contra) o esquecimento e a destruição da “escola da comunidade (local)” A política modernizadora empreendida em diversas latitudes e também em Espanha para o fim dos passados anos sessenta, levou a concentrar os recursos económicos e profissionais nos novos centros graduados previstos, no nosso caso, na Lei Geral de Educação de 1970. Aconteceu assim, fatidicamente, um esquecimento das escolas unitárias que atendiam a uma população infantil rural. E de tal modo, abandonaram-se as possibilidades educativas, culturais e sociais que podiam oferecer as “escolas de comunidade (local)”.

Esta orientação foi a que se impôs ao longo dos anos setenta e seus efeitos, ainda que atenuados, seguiram nos passados anos oitenta. Foi celebrada por alguns setores sociais e profissionais; outros, a viveram como um dado irremediável, como a condição para o acesso a uns melhores serviços educativos; e teve, assim mesmo, setores que se opuseram, em defesa da escola da comunidade; setores que avaliaram crítica e negativamente este modo de proceder.

Os (novos) centros com frequência submetidos a uma massificação despersonalizada, com problemas relacionados com os transportes e cantinas, em ruptura com o meio familiar, cultural e social, com similar instabilidade no professorado, e/ou com um professorado que com frequência praticava uns modos docentes que primavam a assimilação transculturadora, ou que penalizava o desenvolvimento educativo dos alunos de língua galega e ligados à cultura ambiental galega, ao infra valorizar os saberes locais reconhecidos pelo aluno e ao não reconhecer a existência da heterogeneidade psicossocial e cultural das pessoas, que se reflete nas diferentes formas e tipos de percepção da realidade e de elaboração do conhecimento, o que desde a antropologia se conhece como a “mente cultural”, determinante na cognição do mundo.

No fundo destas valorações críticas bate, sem dúvida, também uma intensa preocupação ante a destruição dos espaços rurais como espaços de vida com sustentabilidade, à vista do envelhecimento da população, da desintegração continuada das comunidades rurais, e do contínuo desequilíbrio populacional entre o urbano e o rural. Ao destruir-se as ‘escolas de proximidade’ e ao não aculturar o aluno respeitando o seu meio, isto não faria mais que “apressar ou processo de desertificação das próprias comunidades”, desde o suposto de que “as escolas poderiam converter-se, pelo contrário, em polos de desenvolvimento comunitário, contribuindo para gerar e alimentar dinâmicas de ação local revitalizadoras do tecido local”, tal como se afirmava entre as conclusões das Primeiras Jornadas da Mesa Galega de Educação Não Rural, celebradas em Lugo em 2002.

### **Os tempos estão mudando**

Junto à ‘desertificação’ apareceram, no entanto, novos fenômenos de ‘urbanização’ dos espaços rurais. Isto é, junto à sobrevivência e/ou destruição de fenômenos e de pautas culturais tradicionais referidas ao espaço rural, apareceram paulatinamente e cobraram mais força nos anos noventa fenômenos culturais novos, que também marcam presença nos centros educativos e nos obrigam a rever as nossas representações (Henriot Vão-Zanten, 1985). De que falamos, concretamente?

Nos dias de hoje, a geografia não urbana perdeu homogeneidade e diversificou-se e nela podemos encontrar espaços agrícolas, espaços

residenciais e espaços industrializados ou de orientação industrial, e por isso o anterior conceito e representação da ruralidade precisa ser redefinido, pois já não se refere só ao mundo produtivo e cultural dos agricultores; registrou-se, pois, uma modificação estrutural. A anterior homogeneidade das sociedades rurais, viu-se radicalmente afetada por uma extraordinária decomposição e a subsequente crise de identidade; entretanto, estão produzindo-se situações novas em relação à diversificação produtiva, de onde procede igualmente uma observável recomposição social, também motivada, não o esqueçamos, pela utilização dos espaços rurais como espaços residenciais por parte de gentes de hábitos e vida urbana.

Por todo isso, o sentimento de identidade local rural por parte de componentes significados da população que hoje vive em espaços rurais já não é o de outros momentos, o que nos leva a categorizar como ‘espaço complexo’ a muitos dos situados nas zonas rurais, dadas suas diversas populações, o que inclusive pode levar a fazer variar a imagem e representação do território e também a representação das escolas; as práticas socioculturais poderão ser também diferentes. A tudo isto deveremos acrescentar que as possibilidades das tecnologias da informação e da comunicação começam a traçar territórios novos, virtuais, mas reais, que modificam as percepções espaço-temporários.

Como definir hoje o mundo rural, então? Em inter-relação com o urbano, já que não é aplicável a polarização dicotômica, nem também o paradigma do ‘contínuo urbano-rural’, no que o rural é percebido como um mundo só receptor de mudanças aculturadoras e modernizadoras, lhe negando a possibilidade de um papel ativo e criador; também não o seria o ‘modelo pós-rural’ que define dois mundos rurais, um ‘tradicional’ e outro ‘moderno’, este dependente da cidade; mas sim seria aplicável o paradigma ‘rurbano’; isto é, o urbano se converteu num poderoso modelo a imitar, mas não sem que existam readaptações, que provocam a combinação de práticas e valores dos dois universos; conquanto, impõe-se como arquétipo cultural básico o urbano, se faz através de formas socioculturais que articulam os dois mundos; uma articulação entre a tradição e a modernidade que revaloriza seletivamente alguns aspectos do mundo rural, recreando e transformando as identidades preexistentes .

Este modo de entendimento deve obrigar-nos a repensar o palco da escola rural no começo do século XXI. Não se trata já de uma escola para um mundo rural camponês e marinheiro, nem o é também não para o mundo ‘moderno e urbano’.

### **Que escola? que educação desenhamos?**

Os vínculos entre a educação e as escolas, por uma parte, e os territórios e as comunidades, por outra, são múltiplas e complexos, se sustentava recentemente (2015) desde Sisyphus. Journal of Education, por parte de Boix, Champollion e Duarte, como tende a se observar, ademais, a partir das agências da UNESCO mais atentas ao desenvolvimento humano. Nesta ótica, não só a escola se vê mobilizada ao serviço de um novo desenvolvimento local, como também se propõem variados processos de animação sociocultural dirigidos para os jovens e os adultos, como se manifesta no presente num crescido número de estudos e publicações (Plumelle, 2012).

Ao caso, poderemos partir como suposto de base da existência de escolas rurais ou situadas no meio rural —na contramão de seu fechamento e abandono assumido a partir de uma racionalidade tecnocrática—, entendendo por estas a todos os centros educativos situados no marco rural ou inclusive em espaços periurbanos, sempre que seu aluno proceda de hábitats rurais; hábitats que devem ser consolidados e ser possuidores de um verdadeiro patrimônio histórico coletivo, “que proporciona um sentido de pertença, de identidade própria e de cultura territorial” (Pilar Abós, 2021:7), entendendo, pois, o território como espaço vivido, espaço de identidade e de cor.

Poderemos conceber que a escola neste contexto pode desempenhar um papel fundamental no acesso à educação e ser um fator de desenvolvimento em amplo sentido. A esse respeito, sustenta Pilar Abós (2021: 21) que “a participação da escola na formação do mapa do espaço vivido é essencial, porque o ensino relativo ao meio proporcionado na mesma facilita que o menino experimente em/com seu território próximo, que entra na escola e se converte num conhecimento vivido, percebido e próximo ao aluno”.

Esta perspectiva nos deveria conduzir à visão dos centros escolares rurais como uma importante peça no contexto de uma rede de serviços públicos de formação e de desenvolvimento sociocultural, que seja consciente da diversidade dos espaços rurais, com capacidade para realizar uma oferta cultural, formativa e educativa global, com muitos elementos de transversalidade e de uso compartilhado dos recursos.

Isto supõe olhar as escolas como parte de uma estratégia de desenvolvimento integrado e autocentrado rural, que é também desenvolvimento econômico sustentável e que luta contra a precarização e perda da diversidade dos espaços rurais, o que obriga a pensar em termos de projetos locais (de território e de educação), com elaboração de programas experimentais, com envolvimento local e integração das pessoas e também do professorado implicado nestes processos e projetos.

Se situamos os centros educativos como parte de uma estratégia ampla de desenvolvimento integrado rural, isto também se deve refletir em medida oportuna nos currículos: a conversão do território em suporte pedagógico para a aquisição do conhecimento traduz-se no enraizamento das aprendizagens; este suposto deve ter a devida tradução na formação inicial e permanente do professorado, nas especificações precisas em seu estatuto docente, e nos livros de texto e outros recursos e apoios didáticos. Nesta perspectiva, o possível conceito de ‘escola de comunidade’ recuperaria um vigoroso sentido.

## **Concluindo**

Situamo-nos, assim, ante um projeto de Educogenia, reclamada com agudeza intelectual e expertise pelo professor Pierre Furter desde um aquilatado saber enriquecido por seus anos de experiência latino-americana pela mão da UNESCO. Uma educogenia agora também unida a novas perspectivas ecológicas. A perspectiva do “decrescimento”, isto é, a perspectiva ecológica que é necessário contemplar para iniciar um novo ou novos caminhos e percursos, precisa multiplicar os nodos coordenados. Isto nos deve levar a pensar prospectivamente num novo sentido para as que até aqui denominámos “escolas rurais” e na necessária inter-relação entre o endógeno e o exógeno, com investimento das linhas de ação em favor dos impulsos endógenos, necessariamente abertos.

Assim sendo, é evidente que ao reunir escola/casa da comunidade/laboratório de projeção/ e relais de articulação, poderemos abrir palcos novos para a formação e o desenvolvimento, com objetivos, funções, recursos humanos, metodologias, processos e atividades, que permitirão pesquisar/pensar/propor linhas de ação e novos horizontes. Não chegou a seu fim o cometido das instituições escolares sitas em meios rurais a condição de que façamos exercícios de fecunda imaginação social.

## **Bibliografia**

Abós Olivares, Pilar et alii (2021). El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible. Barcelona: Graó.

Boix, Roser, Champolion, Pierre, Duarte, A. M. (coords.) «Territorial specificities of Teaching and Learning», Sisyphus. Journal of Education. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 3 (2), (2015).

Caride, José Antonio (dir.) (1990), A educación en Galicia. Informe Cero. Problemas e perspectivas. Santiago de Compostela: ICE/USC. T. II: pp. 21-50.

Caride Gómez, José Antonio, Pereira de Freitas, Orlando, Vargas Callejas, Germán (2007). Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade. Lisboa: Profedições. Clerck, Marcel de (1984). L'éducateur et le villageois. De l'alphabetisation de base à l'alphabetisation fonctionnelle. Paris: L'Harmattan

Costa Rico, Antón, Civera Cerecedo, Alicia (2018). “Desde la historia de la educación: educación y mundo rural”. Historia y Memoria de la Educación, 7, 9-45.

Federation de Delegués Departementaux de l'Education Nationale (1988). L'école en milieu rural. Paris: Enquete nationale.

Furter, Pierre (1982). Os sistemas de formação em seus contextos. Introdução a um método de educação comparada. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Furter, Pierre (1983). Les espaces de la formation. Essais de microcomparaison et de microplanification. Preses Polytechniques Romandes; Lausanne.

Gauthier, Pierre-Louis, Luginbühl, Odile. “L'éducation en milieu rural: perceptions et réalités”, Revue Internationale d'éducation de Sèvres, 59 (2012): 35-42.

- Hernández, Avelino (1989). *Cultura y desarrollo en el medio local*. Madrid: Narcea.
- Henriot Van-Zanten, A., “L’école en milieu rural: réalités et représentations», *Revue Française de Pédagogie*, nº 73 (1985) pp. 41-46.
- Houghton, Harold, Tregear, Peter (1969). *Community schools in developing countries*. Hamburgo: Instituto de la Unesco para la educación.
- Malassis, Louis (1975). *Ruralidad, Educación y Desarrollo*. París: UNESCO.
- Mesa Galega de Educación no Rural (2006., *A educación no rural en Galicia*. Sada: Ed. Do Castro, p. 7.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Educativa. Subdirección General de Programas Experimentales (1987). *Escuelas rurales. Colección Documentos y propuestas de trabajo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Orefice, Paolo (1978). *Educazione e territorio*. Firenze: La Nuova Italia editrice.
- Pereiro, Xerardo (2005). *Galegos de vila. Antropoloxía dun espazo urbano*. Santiago de Compostela: Sotelo Branco.
- Pereiro, Xerardo (2007). “Antropoloxía e modelos de relación entre o rural e o urbano”. *Revista Galega de Educación*, 39, 63-67.
- Plumelle, Bernardette (2012). “Références bibliographiques du dossier Éducation et ruralités”. *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, 59, 125-135.
- Raymaekers, Erik, Bacquellaine, Myriam (1985), “Una educación integrada de base para el desarrollo rural”. *Perspectivas (UNESCO)*, 3, 1985, 487-502.
- Rakotomalala, Pierre, Le Thanh Koi (1976). *A educação no meio rural*. Lisboa: Moraes.
- Semeraro, Raffaella et alii (1981), *I distretti scolastici tra decentramento territoriale e cultura local. Ipotesi di nuovi contenuti di professionalità per gli insegnanti*. Milán: Franco Angeli.
- VVAA (1998). “L’école rurale, une école d’avenir”. *Cahiers Pédagogiques*, nº 365.



Pierre Furter e sua esposa Esperanza na costa galega

# OS LUGARES E A SUA INTERATIVIDADE COMO CONTEXTO DE AÇÃO SOCIOEDUCATIVA

Fonte, Rui

Universidade de Tras-Os-Montes Alto Douro; Fundação Lapa do Lobo  
(Portugal)

## Resumo

A comunicação que apresento aborda o lugar e a sua interatividade como contexto de ação socioeducativa, através do exemplo da Fundação Lapa do Lobo (FLL), situada numa aldeia do interior de Portugal, e do seu trabalho desenvolvido no campo cultural e educativo há já uma década.

Depois de uma abordagem sobre os conceitos de lugar, contexto educativo e ação educativa, descrevemos a área de abrangência da FLL, onde se analisam os contextos social, cultural, educativo, que nos permitem traçar um diagnóstico sobre o qual a ação educativa da FLL incide. Por último, analisamos os resultados alcançados com o trabalho protagonizado por esta Fundação ao longo dos seus dez anos de existência, assinalando as mudanças mais significativas numa comunidade afastada da maioria das ofertas culturais existentes nos grandes centros urbanos do país.

**Palavras chave:** Lugar; Contexto Educativo; Ação educativa; Fundação Lapa do Lobo

## Abstract

This communication discourses the place and its interactivity as a context of socio-educational action, through the example of the Lapa do Lobo Foundation (FLL), located in a village in the interior of Portugal, and its work developed in the cultural and educational field.

After an approach on the concepts of place, educational context and educational action, we look at the area covered by FLL, where the social, cultural, educational contexts are analyzed, which allow us to draw a diagnosis on which FLL's educational action focuses. Finally, we analyze the results achieved with the work carried out by this Foundation over its ten years of existence, pointing out the most significant changes in a community that is far from most of the cultural offerings existing in the major urban centers.

**Keywords:** Place; Educational Context; Educational action; Lapa do Lobo Foundation

## Introdução

Para refletir sobre o lugar e a sua interatividade como contexto de ação socioeducativa, vamos espreitar e usar como referência o trabalho realizado na Fundação Lapa do Lobo (FLL), numa aldeia com o mesmo nome, na Beira Alta, em Portugal.

Como ponto de partida, reconhece-se que cada contexto de ação educativa, na sua interatividade entre os vários elementos do lugar, é um conjunto de intra e inter-relação com normas de funcionamento definidas, onde se processam fenómenos de ensino-aprendizagem, perante os quais o indivíduo se deve sentir integrado, concretizado, transformado e capaz de fazer parte deliberativa na tomada de decisões.

Mediante os diferentes contextos educativos com os quais o indivíduo lida ao longo da vida, é à educação que compete oferecer uma espécie de cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (Delors, 2003).

Esta agitação que atualmente se vive no marulhar educativo, demonstra algumas dificuldades em responder com eficiência, competência e eficácia aos desafios atuais. É a própria sociedade que impõe o surgimento de alternativas e soluções, oferecendo uma diversidade de lugares educativos, que fomentam uma interação entre si, quais ilhas de um enorme arquipélago educativo, que acompanham e desafiam o indivíduo ao longo da sua vida. Destacam-se, nesta condição, muitas instituições – desde IPSS's, a associações, passando, inevitavelmente, pelas Fundações – que desenvolvem trabalhos sérios, íntegros e honrados, comprovados pela obtenção de ótimos resultados, não só no campo educativo, como também cultural e social.

É a tomada de consciência que a educação e a escolarização não são sinónimas e que uma grande parte das atividades essenciais e sistemáticas da formação acontece fora do sistema escolar (Furter, 1983). Uma tirada certa do pedagogo suíço, que nos lembra que é essencial compreender as configurações desses espaços de formação, a educogenia. Ou seja, o potencial educativo do local onde incide a ação instituída por todos os intervenientes.

Todo e qualquer local é um potencial lugar educativo e a FLL é um exemplo. Conscientes que a educação e a escolarização não são sinónimas e que uma grande parte das atividades essenciais da formação do indivíduo acontece fora do sistema escolar, a criação de espaços de formação extraescolar – desde estruturas paralelas a intervenções intensivas e massivas ou outras operações compensatórias – surgem para oferecer uma atenção especial aos públicos que não estavam no centro das preocupações dos sistemas escolares. É essencial compreender as configurações desses espaços de formação e a sua interatividade como contexto de ação educativa.

## **O Contexto**

A experiência que dou conta nesta comunicação desenvolve-se a partir da aldeia da Lapa do Lobo, situada na Beira Alta, em Portugal. Com cerca de 700 habitantes, é uma aldeia como tantas outras do interior do país, em território de baixa densidade, longe das ofertas culturais presentes nas grandes cidades. Apesar da sede se localizar na freguesia da Lapa do Lobo, a área da abrangência da FLL alarga-se a dois concelhos: Nelas e Carregal do Sal. Como a Lapa do Lobo está equidistante da sede dos dois concelhos, o pensamento da FLL sempre foi encarar os dois concelhos como uma área só, alcançando cerca de 24 000 habitantes, cobrindo uma área total aproximada de 200 km<sup>2</sup>. Essa limitação geográfica permite vincar muito mais a sua ação educativa na interatividade com os diferentes contextos: social, cultural e educativo.

A Lapa do Lobo está inserida numa região com bastantes acessibilidades, servidas por boas estradas, com ligações a importantes cidades como Viseu, Coimbra, Aveiro ou Porto. São servidos pela linha ferroviária da Beira Alta, que liga a Linha do Norte a Vilar Formoso.

No que respeita a entidades e organizações de cariz fundamentalmente social, ambos os concelhos são servidos de Centros Paroquiais, Santas Casas da Misericórdia, Associações Humanitárias de Bombeiros Voluntários, entre outras. Todas estas organizações prestam serviços a uma comunidade cada vez mais frágil e envelhecida. Toda a área sofreu uma evolução demográfica caracterizada pelo decréscimo populacional e pelo envelhecimento da população. A recente evolução demográfica em ambos

os concelhos deve-se ao saldo fisiológico negativo que se tem vindo a registar, não só nesta região como em todo o país. Apesar disso, há maior percentagem de pessoas entre os 25 e os 64 anos de idade, o que revela uma área com gente economicamente ativa. Do ponto de vista económico, ambos os concelhos vivem uma situação de pleno emprego. Apesar da presença da indústria ser bastante marcante, ambos os concelhos apresentam mais incidência de atividade no sector terciário, predominando os serviços relacionados com a atividade económica preeminente no concelho.

No que se refere à aldeia da Lapa do Lobo, dos 756 habitantes, a grande maioria situa-se também entre os 25 e os 64 anos de idade, o que indica que a Lapa do Lobo não foge à tendência sentida em todo o concelho, que é a de caminhar, continuamente, para o envelhecimento, pois o grupo etário 15-24 anos é o menos significativo. No que se refere à situação perante o emprego, a população ativa é de 300 habitantes, menos de metade. A maioria dos empregos tem maior incidência no sector secundário, nas fábricas ao redor da aldeia. Estando esta freguesia integrada na zona demarcada do Dão, a vinicultura não poderia deixar de ser uns dos principais sectores de atividade, sendo a agricultura existente de subsistência. A Lapa do Lobo é uma freguesia com evidente tendência para o envelhecimento e para o aumento do coeficiente de dependência, ou seja, aumento dos grupos etários não ativos e diminuição dos grupos etários ativos.

As iniciativas de âmbito cultural destacam-se pelo envolvimento comunitário, através do movimento associativo, relevante em toda a área da abrangência da FLL. Grande parte das manifestações culturais é concretizada de acordo com datas festivas ou celebrações religiosas.

Em termos culturais, a região destaca-se pelo trabalho de recuperação e divulgação do vasto espólio arqueológico e etnográfico. Pode-se visitar e usufruir de uma oferta cultural variada, entre Museus, Bibliotecas, Piscinas, Centro Culturais e Cineteatros. Tem um vasto património arquitetónico, mas desenvolvem-se poucas atividades culturais, limitando-se a festejos de efemérides como o carnaval; romarias ou feiras e festas. Com o intuito de preservar, desenvolver e promover estas e outras iniciativas, Carregal do Sal é um concelho com um elevado número de associações, apoiadas pelos

Municípios e pela FLL. Na Lapa do Lobo, o movimento associativo não é muito significativo, estando a maioria das iniciativas culturais a cargo na FLL. Contudo, apesar do pouco movimento associativo, a Lapa do Lobo é terra rica em costumes e tradições, que remontam aos nossos antepassados, com uma riqueza cultural ligada ao artesanato. Lapa do Lobo é, atualmente, uma localidade vincada por uma forte dinâmica cultural e educativa, fomentada pelas iniciativas da Fundação da Lapa do Lobo, muitas delas, apoiadas em parcerias com organizações das diferentes localidades da sua área de abrangência.

O contexto educativo da área de abrangência da FLL é assinalado pela presença de três Agrupamentos de Escolas e algumas escolas privadas, nomeadamente de Ensino Pré-Escolar. Com uma taxa de alfabetismo situada perto dos 6%, a tendência é diminuir essa taxa num futuro muito próximo. Os dois concelhos somados contam cerca de 3000 habitantes em idade escolar, entre o pré-escolar e o secundário, distribuídos pelo Agrupamento de Escolas de Nelas, com cerca de 1100 alunos; Agrupamento de Escolas de Carregal do Sal, com aproximadamente 1200 alunos, e o Agrupamento de Escolas de Canas de Senhorim, com cerca de 500. Acrescente-se cerca de 200 alunos em estabelecimentos de ensino particular.

A população residente tem, na sua maioria, o 1º Ciclo do Ensino Básico. O nível de instrução predominante na Lapa do Lobo é também o 1º Ciclo do Ensino Básico, muito próximo da população que não possui escolaridade. Apesar de não devermos confundir a não escolaridade com analfabetismo, os dados indicam que mais de 1/4 da população residente na Lapa do Lobo não tem escolaridade. O contexto educativo da aldeia é, certamente, vincado pelo investimento educativo da FLL, que promove muitos apoios e atividades relacionados com a educação.

Este é o contexto onde se insere a FLL e no qual desenvolve a sua missão, protagonizando uma série de iniciativas culturais e educativas que iremos abordar de seguida.

## **Descrição da experiência**

Depois de conhecer o contexto sobre o qual a FLL concretiza as suas ações, levando a cabo a sua missão, é consensual admitir que se trata de uma comunidade que revela algumas necessidades, designadamente de âmbitos educativo e cultural.

De uma forma geral, a aldeia da Lapa do Lobo e toda a região envolvente não foge à rutura e ao desabamento de algumas estruturas educativas, culturais e sociais que assistimos em todo o país. O caos educativo que, possivelmente, terá iniciado nas instituições vocacionadas para fazer cumprir os objetivos do sistema educativo alargou-se a inúmeras conjunturas sociais e culturais. O défice das estruturas sociais e também da economia resultam como causa/efeito do défice da educação e da formação. Ou seja, entidades que não educam nem transformam os cidadãos resultam em cidadãos que não educam nem transformam as entidades.

A problemática mais evidente são as reduzidas habilitações académicas da grande maioria da população, apesar da existência de três Agrupamentos Escolares na área de abrangência da FLL. Outra necessidade, cultural, resulta do afastamento dos grandes centros urbanos e de ofertas culturais variadas, uma das principais missões da FLL é proporcionar a igualdade de oportunidades aos habitantes da sua área de abrangência, permitindo que eles usufruam de iniciativas culturais e educativas que, de outro modo, não teriam oportunidade de desfrutar. De assinalar o facto de estarmos perante uma população cada vez mais envelhecida. Tudo isto resulta numa comunidade pouco participativa, com défice de autonomia e relativamente pouco cooperante. Mas, acima de tudo, sentiu-se uma enorme necessidade intrínseca de articular processos, metodologias e práticas entre as diferentes entidades da região focadas no desenvolvimento pessoal e social dos habitantes.

A FLL, crente de que a cultura e a educação são os melhores veículos para desenvolver socialmente uma comunidade, criando sentido crítico e desenvolvendo o espírito criativo dos indivíduos, começou a desenvolver

uma diversidade muito eclética de iniciativas que foram ao encontro das necessidades e das problemáticas já referidas.

Pessoa coletiva de direito privado, sem fins lucrativos e de utilidade pública geral, com objetivos fundamentalmente culturais, educativos e de preservação do património, a FLL foi formalmente reconhecida em Setembro de 2008, iniciando a sua ação no âmbito da recuperação do património arquitetónico civil da aldeia e na concessão de apoios estudantis a jovens carenciados. Após a inauguração da sede, em 9 de outubro de 2010, alargou o leque de atividades e ofertas culturais, tornando-se num polo de desenvolvimento cultural e social da comunidade. A sua oferta cultural e pedagógica, totalmente gratuita, inclui a atribuição de apoios a estudantes universitários; um Serviço Educativo; uma Biblioteca; uma Galeria; um espaço Multifuncional onde se realizam Cursos e Ateliês para todas as idades; um Serviço de Boleias Gratuitas e outras iniciativas como concertos, Oficinas de formação; Cinema, entre muitas outras iniciativas pontuais, a solo ou em parceria com outras entidades da região. Para além disso, a FLL ajuda à produção de, ou produz, outros eventos e concede também apoios a entidades, pontuais ou contínuos.

Identificamos a FLL como um lugar de educação em permanente interação com outros contextos e entidades locais. A sua filosofia de ação obedece a formas de intervenção educativa que têm como objetivo melhorar a qualidade da educação de base que é proposta pela educação escolar. É um espaço educativo extraescolar que valoriza o saber popular existente; reconhece os movimentos sociais espontâneos e as suas reivindicações; reconhece as iniciativas privadas e locais por mais modestas que elas possam parecer e identificam os conflitos e as resistências como reveladores de situações problemáticas, no sentido de contribuir para uma solução. Para tal, tem uma programação elaborada não apenas em função do público, mas sobretudo em função do contexto e do território (Fonte, 2016).

É um importante investimento numa cultura de participação organizada, numa unidade dialética entre os vários tempos e lugares educativos presentes na comunidade, independentemente da sua origem ou vocação, desde que reconhecidos como capazes, responsáveis e competentes para concretizar a sua ação educativa sobre o sujeito. A comunidade é o mais

potente motor do desenvolvimento e não se podem descurar as suas potencialidades.

A FLL tem como principais objetivos: a) apoiar o desenvolvimento social, económico, cultural, educativo e artístico sobretudo dos mais carenciados, sendo a sua principal preocupação os adolescentes; b) a manutenção, preservação e promoção de Lapa do Lobo e da sua população residente; c) a manutenção, promoção e gestão do património, do artesanato e de aspetos culturais de Lapa do Lobo.

Para alcançar esses objetivos gerais, a FLL criou uma série de valências, serviços e apoios, já mencionados, que aqui exploramos de acordo com os seus objetivos específicos.

O apoio estudantil tem como principal objetivo apoiar financeiramente os estudantes, da área de abrangência, que tenham manifestas dificuldades de prosseguimento dos estudos por motivos de carências económicas. Os apoios estudantis atribuídos pela FLL não são tipificados, resultando da análise individual de cada caso.

O Serviço Educativo da FLL designa-se por Projeto Alcateia. Com especial incidência para o público escolar, trabalha com os três Agrupamentos de Escolas dos concelhos de Nelas e Carregal do Sal. Os principais objetivos do Projeto Alcateia são criar uma oferta cultural regular dirigida às comunidades da Lapa do Lobo, do concelho de Nelas e do concelho de Carregal do Sal; promover experiências significativas de aprendizagem, em torno de conteúdos, contextos e ações no domínio das artes; criar espaços e tempos lúdicos de criatividade, discussão e partilha, na e com a comunidade.

A Biblioteca tem um acervo de apenas dois mil documentos e tem perto de duzentos e cinquenta leitores registados. Tem como principal preocupação levar o livro às pessoas e fomentar hábitos de leitura a público, quase por exclusivo, mais adulto, distinguindo-se, assim, das outras bibliotecas da região.

A Galeria é considerada um dos grandes desafios da FLL, pois não existia, até então, nenhuma sala de exposições, nem nada do género, na aldeia. São

objetivos da Galeria organizar mostras diversas; promover artistas da região; ceder o espaço para organizações e eventos locais.

O Ateliê das Artes existe desde 2010, sendo um dos primeiros projetos da FLL. Tem como objetivos despertar para as várias vertentes da arte; desenvolver a sensibilidade estética, o sentido crítico, a imaginação e a criatividade.

As aulas de Iniciação musical é um projeto que envolve muitas crianças, revelando-lhes, de forma lúdica, a importância e o poder da música, do ritmo e da melodia na vida do ser humano.

O Grupo de Cordas é constituído por guitarras clássicas e violinos. Os principais objetivos são transmitir conhecimentos sobre os instrumentos viola e violino; praticar a leitura de partituras; dominar o instrumento de cordas.

Os Cursos de Renda de Bilros, Renda de Tibaldinho; Tapeçaria, Bordados e Manualidades têm como objetivos preservar o artesanato; dar a conhecer e manter tradições ancestrais da região; rentabilizar o tempo livre.

O Curso de Inglês tem como principais objetivos o ensino da língua inglesa para uso corrente, dando muita importância à oralidade.

O Serviço de boleias gratuitas disponibiliza à população, numa carrinha de nove lugares e segundo um itinerário e horários definidos, boleia para locais de serviço público (Câmara Municipal, Posto Médico, Farmácia, etc.)

As sessões de cinema são realizadas em parceria com o Cine Clube de Viseu. Têm sido exibidos alguns clássicos do cinema, nacionais e estrangeiros, selecionados de acordo com a sua importância artística, histórica e social e também, em alguns casos, em concertação com algumas atividades da FLL.

Existem ainda outros eventos que são um conjunto variado de atividades, organizadas pela FLL ou por outras entidades com o apoio da FLL, nomeadamente apresentações de obras literárias, colóquios, espetáculos musicais, sessões de poesia, representações teatrais, etc.

As pessoas que usufruem das suas iniciativas estão entre os 3 e os 103 anos de idade. Contudo, a primeira preocupação da Administração da FLL é proporcionar atividades às crianças e jovens. Aliás, o público-alvo predominante são os jovens. Contudo, não é rigoroso. Sem estarem confinados a um determinado público-alvo, a delimitação deste é definida pela residência. A FLL dedica a maior parte da sua atividade a um território que designa como área de abrangência, que são os concelhos de Nelas e Carregal do Sal, do distrito de Viseu.

Para dar uma breve ideia do alcance da FLL, o público abrangido no primeiro ano de atividade, 2010, foi de 1295 pessoas. Atualmente, segundo os últimos dados recolhidos (2019), a FLL alcança cerca de 22 000 pessoas. Esse número diz respeito a pessoas que participam ativamente nas atividades da FLL. Se outrora se sentia resistência ou alienação em relação a algumas atividades, o trabalho desenvolvido pela FLL tem recolhido os seus frutos, preservando a convicção de que a semente, mesmo em terra considerada à primeira vista pouco fértil, cresce.

## **Conclusões**

Ao conhecer o trabalho realizado pela Fundação Lapa do Lobo e a sua interatividade como contexto de ação socioeducativa, percebemos que o espaço, como lugar educativo, transforma-se em lugar de mediação, de formação, aprendizagem, transmissão de saber e sabor. Todo o lugar educativo é um espaço de mediação entre o indivíduo e o próprio lugar.

A educação deve acontecer em diversos espaços educativos e todos esses espaços, especialmente a escola, devem abrir as suas portas à comunidade e deixar que ela se envolva no seu quotidiano. Qualquer entidade com missão educativa terá que reinventar-se numa interação educativa de uma comunidade educativa e educadora. A pluridimensionalidade educativa eleva, de certo modo, regras democráticas para se levar a cabo situações de negociação entre os diferentes contextos formativos. Serão esses diferentes pontos de vista que fazem, baseados na diversidade, a unidade e a força educativa da sociedade (Fonte, 2016).

Isso permite-nos constatar, de forma incisiva e objetiva, que os contextos de ação socioeducativa são lugares de participação, autonomia e

cooperação. Essas práticas são fundamentais para que os espaços potencialmente educativos se transformem em lugares de educação e se partilhe conhecimento e entretenimento, numa transmissão de saberes e competências. Isso fará com que o indivíduo reconheça o contexto e a realidade onde está inserido, transformando-se num sujeito participativo, autónomo e cooperante, adquirindo hábitos de cidadania ativa.

Quer a aldeia quer toda a área de abrangência da FLL, recetiva de ideias e inovações, soube acompanhar a evolução positiva e transformou-se, assumindo-se como parte dessa mesma evolução, anuindo ao desafio de protagonizar uma ação educativa numa interatividade salutar entre a instituição e os habitantes, assumindo como seus os objetivos aos quais a FLL se propôs desde a sua criação. Com uma década de atividade, os resultados do trabalho desenvolvido estão à vista de todos, confirmando a ideia de que “fundações, organismos públicos estatais localizados, centros de saúde e casas da cultura, jornais e bibliotecas, paróquias, bombeiros e serviços de fornecimento de água e de energia, clubes desportivos, serviços de segurança pública, coletividades de bairro, câmaras e juntas de freguesia, todos são convocados porque todos são/ podem ser atores e autores de educação e formação ao longo da vida” (Azevedo, 2007: 16).

Atualmente, a aldeia e a região não têm nada a ver com o que era há dez anos, evidenciando que o lugar e a sua interatividade como contexto de ação socioeducativa apelam à educação para a cidadania, assente em valores como a participação, autonomia e cooperação e contribuindo para a formação de cidadãos integrados e conscientes dos seus direitos e deveres.

Protagonista de uma ação educativa extraescolar, a FLL não se reduz a um mero papel de complementaridade em relação aos sistemas educativos. Como defende Furter (1983) são lugares educativos como este que mais valorizam o saber popular existente; reconhecem os movimentos sociais espontâneos e as suas reivindicações; reconhecem as iniciativas privadas e locais por mais modestas que elas possam parecer e identificam os conflitos e as resistências como reveladores de situações problemáticas, no sentido de lhes encontrar uma solução.

A FLL é a demonstração evidente que o lugar, como contexto educativo, cumpre os seus desígnios, não só na formação de conhecimentos,

competências e habilidades, mas também no apelo à cidadania plena e à contribuição ativa do indivíduo na sociedade.

Haverá muito caminho ainda por trilhar, sendo necessária uma abertura por parte de todos os agentes educativos para a criação de espaços e tempos de relação, integração e mútuo consentimento de novos atores e cenários educativos, desenvolvendo parcerias educativas. Mas caminhamos no sentido certo, para que a interação dos diferentes contextos transforme os espaços em lugares educativos. Pois, tal como o saber, a educação não ocupa lugar.

### **Referências bibliográficas**

Azevedo, Joaquim (2007), Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação”, *Cadernos de Pedagogia Social: aprender na e com a vida as respostas da pedagogia social*, 1(1), 7-40.

Delors, Jacques (coord.) (2003), *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Asa Editores.

Fonte, Rui (2016); *Fundação Lapa do Lobo : lugar de educação para a participação, autonomia e cooperação*; Ed. Fundação Lapa do Lobo

Furter, Pierre (1983); *Les espaces de la formation*; PPR; Lausanne

# ESPAÇOS VIRTUAIS DE SOLIDARIEDADE E EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL EM REDES DE CONVIVÊNCIA

Mario Viché González  
Universidade de Valencia (Espanha)

## Resumo

O ciberespaço é-nos apresentado como um novo espaço virtual sobreposto a outros locais analógicos que se configura como o contexto de referência para a criação cultural, a criação de identidades, a aprendizagem ao longo da vida, a criação de conhecimento, a sabedoria digital entendida como a capacidade do ser humano de utilizar as tecnologias digitais para responder às situações e problemas da vida quotidiana.

Da perspectiva da educação integral, o ciberespaço foi consolidado como um lugar essencial para estruturar os valores que compõem uma sociedade de solidariedade, bem como para estabelecer e desenvolver novas formas de participação e democracia cidadã.

Esta realidade não só condiciona o futuro da prática educacional, como também nos obriga a rever e adaptar tanto o sistema e práticas escolares como as alternativas educacionais que surgem da educação não formal e da ação sociocultural.

**Palavras-chave:** "ciberespaço", "cultura digital", "aprendizagem", "sabedoria digital", "ciberanimação".

## Abstract

Cyberspace is presented as a new virtual space superimposed on other analog spaces that is configured as the reference context for cultural creation, identity creation, permanent learning, knowledge creation, digital wisdom understood as the capacity of human being to use digital technologies to respond to situations and problems of everyday life.

From the perspective of integral education, cyberspace has established itself as an essential place for the structuring of the values that shape a solidarity society as well as to establish and develop new forms of citizen participation and democracy.

This reality not only conditions the future of educational practice but also forces us to review and adapt both the school system and practices and

those educational alternatives that arise from non-formal education and socio-cultural action.

**Keywords:** "cyberspace", "digital culture", "learning", "digital wisdom", "cyberranimation"

## Introdução

A revolução digital (Castells 2002) deu origem a uma nova cultura que dá ênfase à comunicação interativa multiforme caracterizada pelo fluxo incessante de dados em espaços de tempo relativamente curtos e pela criação de universos narrativos transmedia que dão origem a fenómenos como a fanficção (Jenkins 2009), remixagem ou aprendizagem invisível no contexto de uma educação alargada.

Neste sentido, o ciberespaço é-nos apresentado não só como um novo espaço virtual sobreposto a outros espaços analógicos, mas também como o contexto de referência para a criação cultural, a criação de identidades, a aprendizagem ao longo da vida, a criação de conhecimento, a sabedoria digital entendida como a capacidade do ser humano de utilizar as tecnologias digitais para responder às situações e problemas da vida quotidiana. Da mesma forma, o ciberespaço torna-se um lugar de visibilidade das diferenças, de cooperação, de expressão e de comunicação interativa.

Da perspetiva da educação humana integral, o ciberespaço foi consolidado como um lugar essencial para estruturar os valores que compõem uma sociedade de solidariedade, bem como para estabelecer e desenvolver novas formas de participação e democracia cidadã.

Esta realidade não só condiciona o futuro da prática educacional, como também nos obriga a rever e adaptar tanto o sistema e práticas escolares como as alternativas educacionais que surgem da educação não formal e da ação sociocultural.

Uma releitura da educação para a cidadania na perspetiva da solidariedade e da sustentabilidade como formas de coexistência (Illich 1974) é indispensável a partir da perspetiva da cultura digital.

## **Quadro teórico**

Com base na hipótese de que o ciberespaço constitui um ambiente socioeducativo de referência – no qual as práticas identitárias, comunicativas e participativas são estruturadas, configuram processos autônomos e colaborativos de aprendizagem e a criação de redes de cidadania – o nosso trabalho analisa práticas socioeducativas tão diversas como a cidadania digital, a ciberanimação, as narrativas transmedia, a aprendizagem ubíqua e a educação alargada ou a educação expandida, de tal forma que tenta abordar como todas estas práticas surgem de uma cultura digital interativa e se consolidam através de espaços digitais de intercâmbio e cooperação e moldar práticas educativas de aprendizagem, criação de conhecimento e cidadania ativa.

### **O ciberespaço e a cultura digital**

A emergência de um espaço digital interativo levou à generalização de uma cultura digital transmedia que se desenvolve e alimenta exponencialmente através de um conjunto de redes e aplicações que dão forma a uma cultura digital globalizada que transformou tudo, desde a forma como comunicamos até dinâmicas mais radicais para a evolução humana, tais como representações da realidade, estilos de vida, narrativas de identidade, formas de coexistência e, claramente, formas de acesso aos dados, aprendizagem, as competências sociais mais básicas e a sua aplicação em situações quotidianas.

Como afirma Castells (2009), a generalização de uma cultura digital interativa é uma revolução tão radical para a humanidade como o aparecimento da imprensa e do livro impresso ou a própria Revolução Industrial. Do mesmo modo, Castells, ao referir-se ao ciberespaço, sublinha que o ciberespaço é uma projeção da vida humana; o espaço digital, segundo este autor, projeta, amplifica, dinamiza e otimiza os fenómenos sociais que são gerados e desenvolvidos no mundo virtual das interações dos diferentes agentes que atuam no quadro sociocultural.

Desta forma, no ciberespaço poderemos contrastar a tese apresentada por Pierre Furter (1983) quando postula a sua tese de Educogenia, definindo o contexto sociocultural como o espaço necessário e determinante da

comunidade para o reforço das identidades individuais e coletivas, a criação de redes de solidariedade, o desenvolvimento cultural e a criação de conhecimentos aplicados.

Neste sentido Furter (1983) ao formular as dimensões espaciais da qualidade da formação na sua segunda tese afirma "A qualidade de uma educação é uma noção relativa porque depende da interação entre um serviço de formação e a participação efetiva, ativa e passiva, das populações" (1983:13). Do mesmo modo, na sua quinta tese, referindo-se especificamente à Educogenia, especifica que "...a qualidade pode ser avaliada não só em termos de aquisições, mas sobretudo em termos dos processos de autoeducação praticados pela população de um determinado território" (1983:14).

Assim, quando realizamos o exercício teórico prático de atualização da tese de Educogenia do Professor Furter na Sociedade Digital, vemos como o ciberespaço nos é efetivamente apresentado como um território concreto, um território de interação de significados, mas também de interatividade, participação, gestão de identidade, acesso e intercâmbio de dados e geração de conhecimento. Dinâmicas culturais e socioeducativas cuja qualidade, em termos de convivialidade (Illich 1974) e desenvolvimento humano dependerá, mais do que da existência e modelos de gestão das instituições educativas, de uma relação direta com aspetos de identidade, participação, comunidade e autoformação de uma identidade coletiva que permita as dinâmicas individuais e sociais necessárias ao desenvolvimento da sensibilidade, solidariedade, preocupações pessoais, aprendizagem e projetos individuais e sociais que condicionem o crescimento pessoal, o bem-estar subjetivo e a sustentabilidade da comunidade.

## **O ciberespaço como um ambiente socioeducativo**

O ciberespaço, na sociedade digital globalizada, apresenta-se-nos como um espaço virtual para as relações, a criação de representações, a gestão do conhecimento e a estruturação do tecido social. O ciberespaço é sobretudo um espaço para a conectividade de indivíduos e coletivos sociais, muito mais do que a pura ligação de máquinas num espaço virtual; é uma ligação interativa de experiências, sensações, representações da realidade,

conhecimento e narrativas de identidade que se entrelaçam de uma forma dialógica e colaborativa.

Como Perry Barlow proclama na Declaração da Independência do Ciberespaço (em Aparici 2010: 14): "O ciberespaço é constituído por transacções, relações e pensamentos em si mesmo, espalhando-se como uma onda imóvel na rede das nossas comunicações. O nosso mundo está tanto em todo o lado como em lado nenhum, mas não está onde os corpos vivem".

Esta interação de relações dialógicas e interativas que se desenvolvem no ciberespaço constitui o ambiente comunitário e identitário necessário para as dinâmicas sócio-educativas de consciência, autoestima, transformação narrativa, criação de conhecimento, ideação e coesão social que estão implícitas em todas as práticas educativas e que reafirmam, uma vez mais, as teses da Educogenia.

Com base na Educogenia, na sociedade digital, surge uma educação alargada como uma confluência de educação formal, não-formal e ciber-educação. Um conceito educacional em que o ciberespaço reúne e projeta experiências e preocupações pessoais com aspetos territoriais, culturais e comunitários, dando origem a redes digitais de interatividade, identificação coletiva, cooperação e criação de conhecimento, representações sociais, atitudes e modos de vida individuais e comunitários.

Um modelo educacional em que práticas educacionais como narrativas transmedia críticas, comunicação interativa, cidadania digital ou ciberanimação são desenvolvidas em conjunto com modelos de aprendizagem permanente alargados, cooperativos, ubíquos, "youtubers" (Cobo&Moravez 2011) que dão origem a um novo conceito de sabedoria digital como forma de acesso ao conhecimento social aplicado.

E isto porque o ciberespaço, da perspectiva de uma educação alargada, é-nos apresentado como um lugar de significado para a exploração de um ambiente ao mesmo tempo real e virtual, um lugar de interatividade que envolve empatia, apoio mútuo e análise dialógica da realidade, um espaço para a construção cooperativa do conhecimento aplicado e para a sabedoria

digital, bem como para a prática de uma cidadania digital ativa e corresponsável.

## **Lugar para a exploração do ambiente de vida**

Os seres humanos experimentam e aprendem explorando o ambiente em que vivem. Através do reconhecimento do ambiente, eles encontram outros, aprendem a viver juntos e a resolver de forma criativa as questões e dificuldades que o ambiente coloca..

Através da experimentação, cria representações particulares da realidade que assumem a forma de narrativas radicais com as quais dá sentido às suas decisões e à sua trajetória de vida. Através da consulta, obtêm acesso a múltiplas informações e dados que poderão analisar, dando-lhes significado e gerando assim novas narrativas de crescimento e coexistência.

Complementando e multiplicando a nossa experiência analógica, o ciberespaço torna-se o lugar privilegiado para o acesso a dados e informações. Um universo de informação que provou estar sobressaturado no qual o fluxo de informação e dados vai muito mais rápido do que a capacidade do cérebro humano de o analisar. Da mesma forma, este fluxo incessante de informação e dados torna a educação prática na análise crítica de dados e na descodificação de estereótipos sociais mais necessária do que nunca.

Se no universo transmedia analógico a prática social da autodefesa através de estereótipos tinha aumentado na sociedade digital, o ciberespaço multiplicou as possibilidades de distorção, invisibilidade e exclusão dos grupos sociais mais desfavorecidos económica, social e culturalmente. É por esta razão que o ciberespaço se torna um cenário privilegiado para o reconhecimento do mundo em que vivemos através do acesso a múltiplas informações. Um cenário preferencial não só para o acesso aos dados, mas também para uma leitura dialógica crítica que permita não só a seleção da informação e o desmascaramento das chamadas “fake news”, mas também uma leitura crítica da realidade que permita a sensibilização e a consequente tomada de decisões individuais e comunitárias. Uma leitura crítica do ambiente que permite, por sua vez, a descodificação de estereótipos,

facilitando a visibilidade social, a compreensão, o multiculturalismo e a coexistência.

Por outro lado, o ciberespaço e a interligação em rede, facilitada pela Internet global, permitiram uma convergência de línguas e meios de comunicação que deu origem a uma narrativa digital transmedia (Scolari 2013) através da qual o mundo é representado a partir de contextos de significado que são seguidos através de diversos meios de comunicação por uma série de seguidores através do fenómeno "fãs" (Jenkins 2009).

Desta forma, e através destas dinâmicas dialógicas críticas, o ciberespaço permite não só a disseminação e o acesso às narrativas transmedia, mas também a capacidade de as analisar não só a partir da sua estrutura analógica linear, mas sobretudo a partir da decodificação de contextos de significado, universo de valores ou componentes ideológicos e sociais. Assim, o ciberespaço é apresentado como um lugar privilegiado não só para a leitura transmedia mas também, através de múltiplas aplicações interativas, para a expressão e comunicação através deste tipo de conteúdos transmedia, configurando assim representações sociais tridimensionais que moldam tanto narrativas radicais como estilos de vida e padrões de coexistência, dando sentido a uma ciber-transmedia cibernética que enfatiza tanto a capacidade de leitura crítica do universo narrativo transmedia como a capacidade de comunicação interativa e a criação de significados de identidade.

## **Estabelecimento de Relações de Interactividade**

As pessoas são seres em relação. A vida comunitária não é uma construção social, mas uma das necessidades humanas básicas. Mas também a capacidade de se expressar, de ser ouvido, a aprovação, a empatia, o intercâmbio e a identificação com os outros são necessidades humanas básicas sem as quais não se pode ser compreendido.

Mas um desenvolvimento harmonioso destas capacidades requer atitudes básicas de comunicação e escuta que estão na base das aptidões sociais necessárias para desenvolver uma comunicação não violenta, escuta, tolerância, empatia e aceitação dos outros, aptidões sociais necessárias para construir a autoestima e a sociabilidade.

Neste sentido, o ciberespaço torna-se um verdadeiro ambiente para a comunicação humana. O ciberespaço não só assegura o contacto através do acesso a redes, mas também permite um fluxo incessante de textos multimédia para a troca de experiências, ideias, ironias, experiências, emoções e sentimentos que gradualmente moldam o nosso ser na relação com o mundo.

O ciberespaço tornou-se um lugar de expressão das emoções humanas básicas, bem como de sentimentos mais ou menos elaborados. Através de textos personalizados, imagens, memes, reencaminhamentos, emoticons ou através da comunicação pessoa-a-pessoa utilizando texto ou imagens escritas, a expressão e comunicação de emoções e sentimentos é facilitada num espaço digital ilimitado. Apesar das contradições que, da perspectiva de uma cultura análoga este modo de comunicação tem, as possibilidades de desabafo emocional, expressão de sentimentos ou comunicação de identidade multiplicaram-se, tornando possível um espaço comunitário de expressão emocional.

Assim, o ciberespaço já é o espaço prioritário de interação através das funções básicas da comunicação humana, assegurando o contacto de milhões de seres humanos em todo o planeta, facilitando a interação e a ação cooperativa e, de um ponto de vista individual, facilitando a comunicação interativa pessoal que facilita o equilíbrio emocional, o desenvolvimento da autoestima e as relações interpessoais.

Tudo isto nos coloca num cenário adequado para a comunicação interativa, um modelo que para Silva (2005) supõe um "plus comunicacional", uma comunicação horizontal em que as pessoas se encontram face a face num processo de diálogo experiencial em que nenhuma das partes pretende fazer a outra pessoa mudar, mas em que ambas experimentarão empatia, escuta e crescimento como pessoa. É, como Aparici (2010:28) afirma, "uma forma de relação que coloca duas ou mais pessoas num processo de interação e transformação contínua" (Aparici, 2010:28).

## **Espaço de aprendizagem e construção do conhecimento**

A aprendizagem é um fenómeno complexo, frequentemente causal e, em qualquer caso, sempre sujeito às preocupações e interesses da pessoa no

processo de aprendizagem. Embora historicamente as dinâmicas e métodos de ensino/aprendizagem tenham sido úteis para assegurar processos básicos para os seres humanos como a alfabetização ou o desenvolvimento social, enquanto teorias como o behaviorismo ou o construtivismo têm sido úteis para compreender as dinâmicas de aprendizagem e construir ferramentas didáticas, a generalização do ciberespaço como contexto de aprendizagem obriga-nos a refletir sobre as dinâmicas e teorias que movem e interpretam os processos de aprendizagem experimental e aplicada. O uso de tutoriais através de redes sociais, ajuda mútua, cooperativismo na rede como fórmula de autoaprendizagem questionaram os modelos clássicos de ensino/aprendizagem e obrigam-nos a analisar estes fenômenos de construção do conhecimento de uma forma mais rigorosa.

Surgem novas teorias para interpretar a dinâmica da gênese e aquisição do conhecimento. O Connectivismo (Siemens 2005) é apresentado como uma teoria que supera o comportamentalismo e o construtivismo. Com base numa análise do efeito das tecnologias e da comunicação digital na dinâmica da aprendizagem, o connectivismo propõe que a aprendizagem é o resultado da ligação entre nós e fontes de informação, que a aprendizagem pode ter lugar em dispositivos não humanos, que a ligação entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade chave para o desenvolvimento da aprendizagem, e que a tomada de decisões já é um processo de aprendizagem em si mesmo. (Siemens in Aparici 2010: 85)

Esta capacidade do ser humano de gerar conhecimento em cooperação através do trabalho em rede, da seleção de dados e informação, da análise crítica de dados e informação e da capacidade de tomar decisões e adaptá-las a diferentes situações da vida quotidiana é a base de uma teoria de aprendizagem e geração de conhecimento na sociedade digital, na qual o ciberespaço se torna um contexto quotidiano de aprendizagem.

Cobo, Cristóbal e Moravec, John W. (2011), ao analisar o fenómeno da aprendizagem no mundo digital, falam de aprendizagem invisível que está enraizada nas pessoas e nas suas práticas, um fenómeno cooperativo, acidental e, em todos os casos, gerado pelos interesses e preocupações das pessoas que aprendem.

Estes autores identificam seis tipos de aprendizagem no contexto da cultura digital:

- Aprendizagem ao longo da vida "...através de um processo contínuo que encoraja os indivíduos a adquirirem de forma constante os conhecimentos, valores e competências de que necessitam ao longo das suas vidas..."
- Educação expandida: "é um conceito que engloba novas formas de educação, que incorporam os processos sociais e comunicacionais trazidos pela Internet..."
- Edupunk: "...práticas de ensino e aprendizagem que resultam de uma atitude de "faça você mesmo"..."
- Edupop: Fundado sobre o princípio da aprendizagem colaborativa: "A tecnologia e o conhecimento devem ser livres de partilhar, vender ou utilizar de modo a dar ideias, inovações e visões".
- Aprendizaje serendipico accidental, incidental como um modelo de aprendizagem não planeada que "... não é baseada em resultados, mas sim no processo".
- Aprendizagem ubíqua (Cope e Kalantzis 2010), um modelo que se baseia no princípio de que: "...qualquer pessoa pode produzir e divulgar informação, para que a aprendizagem possa ter lugar em qualquer altura e em qualquer espaço".

Por outro lado, a aprendizagem tem tido classicamente como objetivo o acesso à sabedoria em termos da capacidade de obter e utilizar os conhecimentos necessários para resolver diferentes situações na vida individual e social. Na sociedade digital e no contexto da aprendizagem ubíqua, a sabedoria torna-se sabedoria digital (Prensky in Aparici 2010). Para este autor, a sabedoria digital "é a capacidade de encontrar soluções práticas, criativas e de conteúdo adequado e a satisfação envolvida na resolução de problemas humanos" (Prensky in Aparici 2010:96).

Contudo, em caso algum devemos confundir os termos inteligência artificial e sabedoria digital. A inteligência artificial é a capacidade das máquinas para fazer trabalhos que anteriormente só eram feitos por humanos. A inteligência artificial baseia-se na capacidade da máquina de processar e armazenar grandes quantidades de dados a alta velocidade. A inteligência artificial é a exploração de "grandes dados" que, após serem processados por sistemas digitais especializados, realizam trabalho mecânico ou melhoram a perceção do cérebro humano para além da

informação fornecida pelos sentidos. A inteligência digital melhora o acesso humano a outras perspectivas e experiências, facilitando assim a aprendizagem.

Mas a construção do conhecimento é um fenômeno humano, em qualquer caso de uma personalidade "ciborgue" capaz de compreender, analisar e tomar decisões "sábias" baseadas no processamento realizado pela máquina através da inteligência artificial. Esta capacidade de análise e de tomada de decisões consiste na sabedoria digital, uma capacidade adaptativa que, como afirma Prensky, envolve o reforço da capacidade humana para a resolução analítica e crítica de situações da vida quotidiana.

### **Espaço para a cidadania ativa**

Por outro lado, os objetivos da educação incluem a criação de atitudes de solidariedade, colaboração, comportamentos inclusivos e distributivos que estão na base da gestão do tecido social e da coexistência. Atitudes e valores que moldam um estilo de vida comunitário baseado na identificação com projetos de desenvolvimento coletivo e sustentabilidade, interesse e sensibilidade para o futuro da comunidade e participação coletiva e gestão das dinâmicas socioculturais.

A cidadania ativa, corresponsável, participativa e solidária é o resultado de qualquer processo de aculturação e socialização.

Neste sentido, o ciberespaço também se torna um lugar ideal para a prática da cidadania digital ativa. O ciberespaço como lugar de expressão de preocupações coletivas, como fórum de debate comunitário, como lugar de posicionamento crítico individual e coletivo, bem como um espaço de empoderamento e de tomada de decisão responsável fazem parte da dinâmica socioeducativa da comunidade. Uma atitude cívica de participação social e compromisso com o futuro da comunidade. Neste último sentido, Cremades (2007) refere-se aos cidadãos da Internet como cidadãos que assumem ativamente um papel cívico no ciberespaço, participando assim nos processos de debate e de estruturação das redes sociais. Cremades explica como a ação dos cidadãos da Internet leva à criação de micro-poderes que se tornam estruturas de empoderamento e participação dos cidadãos no debate sociocultural. Cremades, J. (2007) define a micro-potência como a capacidade das novas tecnologias para criar

um verdadeiro diálogo social entre os cidadãos e as autoridades públicas. Como este autor afirma: "...o micro poder é uma das consequências mais importantes da mudança de paradigma provocada pelas novas tecnologias, porque transforma, entre outras coisas, as relações sociais e políticas" (Cremades, 2007).

Esta atitude cívica e participativa no espaço digital toma forma através da prática da ciberanimação. A ciberanimação é uma prática sociocultural de natureza pedagógica que visa melhorar a qualidade de vida dos cidadãos através da criação de redes sociais e comunidades de solidariedade, a fim de assegurar a sustentabilidade destas coletividades humanas. A ciberanimação gera e otimiza as dinâmicas socioculturais que estão presentes tanto em espaços virtuais interligados em rede como em espaços experimentais, a fim de gerar projetos cooperativos para a estruturação de um tecido social solidário, participativo e intercultural que desenvolva modelos sustentáveis e inclusivos de organização social. A ciberanimação coloca indivíduos e coletivos sociais em contacto entre si para gerar dinâmicas interativas de comunicação que, com base em múltiplas identidades coincidentes, desenvolvem novas identidades coletivas de colaboração capazes de estruturar modelos de organização social solidários e sustentáveis.

## **Conclusões**

Partindo da nossa experiência e após uma análise crítica dos resultados e consequências, consideramos necessário repensar paradigmas educativos baseados numa cultura oral e analógica, a fim de adaptar práticas e metodologias às dinâmicas socioeducativas baseadas numa cultura transmedia digital em que o ciberespaço se configura como um contexto de referência, identificação e significação de tal forma que, complementando outros ambientes gloais de significação e recriação do conhecimento, é apresentado como um cenário essencial para o crescimento autónomo, a gestão do conhecimento, a criação de narrativas de identidade solidária e a prática de uma cidadania digital solidária e sustentável.

## Referências Bibliográficas

- Aparici, Roberto (coordinador) (2010): Conectados en el ciberespacio. Ed. UNED, Madrid.
- Aparici, R; Escaño, C; García Marín, D.; (2018); La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI; UNED; Madrid.
- Castells Manuel (2002); La dimensión cultural de Internet; Edita en Internet: FUOC e ICUBCastells.
- Castells, Manuel (2009): Comunicación y Poder. Alianza, Madrid.
- Castells, Manuel; (2017); Ruptura. La crisis de la democracia liberal; Alianza; Madrid.
- Cobo, Cristóbal y Moravec, John W. (2011); Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación; UBE; Barcelona.
- Cope y Kalantzis (2010); Ubiquitous Learning; Edición de autor; Universidad de Illinois.
- Cremades, Javier (2007); Micropoder. La fuerza del ciudadano en la era digital; Espasa; Madrid
- Díaz Ruben (2012); La Educación Expandida; Ed. ZEMOS98; Sevilla.
- Freire, Paulo; Illich, Ivan; Furter, Pierre; (1974); Educación para el cambio social; Tierra Nueva; Buenos Aires.
- Furter, Pierre (1983); Les espaces de la formation; PPR; Lausanne.
- Illich, Ivan (1974); La Convivencialidad; Ed. Seix Barral; Barcelona.
- Jenkins, Henry (2009): Fans, blogueros y videojuegos. Paidós, Barcelona.
- Prensky, Marc (2011); Enseñar a nativos digitales; SM; Madrid.
- Scolari, Carlos A. (2013); Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Deusto; Barcelona.
- Siemens, G., Conectivismo: Una teoría de la enseñanza para la era digital, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning 2 (10), 2005
- Silva, Marco (2005); Educación interactiva; Gedisa; Barcelona.
- Siemens, George (2011); Conectivismo: Una teoría de Aprendizaje para la era digital; Em: Conectados en el Ciberespacio; Madrid; UNED
- Viché González, Mario (2017) Recuperando espacios para la convivencialidad; Em <http://quadernsanimacio.net>; nº 26 julio de 2017; ISSN: 1698-4404
- Viché González, Mario; (2023); @Ciberanimación; Edición del autor; Valencia.





**A Educogenia de Pierre Furter**  
**A comunidade também educa.**  
**Revista de Pedagogia Social UFF**  
**Dezembro 2021. Volume 13**



