

Trabalho e educação de adultos em Portugal: uma perspetiva histórica de 1945 à Revolução dos Cravos

Rui Canário
Universidade de Lisboa

Resumo

Propõe-se uma interpretação histórica da educação de adultos em Portugal no período dos “30 anos gloriosos”. Assinalam-se tendências internacionais e singularidades da formação social portuguesa. Pretende-se ultrapassar uma redução da educação às iniciativas protagonizadas pelo Estado. O período em causa é atravessado por dinâmicas de educação popular num quadro de conflitualidade social.

Palavras-chave: educação de adultos; trabalho; Portugal.

Travail et éducation des adultes au Portugal : de 1945 à la Révolution des Œillets

Résumé

On propose une interprétation historique de l'éducation des adultes au Portugal pendant les « 30 années glorieuses ». On signale des tendances internationales aussi bien que des singularités de la formation sociale portugaise. Cette période est traversée par des dynamiques d'éducation populaire dans un cadre socialement conflictuel.

Mots-clés : éducation des adultes, travail, Portugal

Work and adult education in Portugal: from 1945 to the April Revolution

Abstract

A historical interpretation is proposed on adult education in Portugal during the period of the “30 glorious years”. International trends and singularities of the Portuguese social formation are highlighted. Our goal is to overcome the reduction of education to the initiatives carried out by the State. The period in question is crossed by the dynamics of popular education in a context of social conflict.

Palavras-chave: adult education; work; Portugal.

Trabajo e educación de adultos: de 1945 a la Revolución de Abril

Resumen

Se propone una interpretación histórica de de la educación de adultos durante el período de los “30 Gloriosos”. Se señalan tendencias internacionales y singularidades de la formación social portuguesa. Se pretende superar una reducción de la educación a las iniciativas protagonizadas por el Estado. El período en cuestión es atravesado por dinámicas de educación popular en un marco de conflictividad social.

Palabras clave: educación de adultos; trabajo; Portugal

É por referência à “Questão Social”, central desde o século XIX, que pretendemos, neste texto, analisar as relações que unem o trabalho e a educação, nomeadamente de adultos, à conflitualidade social. Partimos de conceções largas dos conceitos de *trabalho* e de *educação*. O trabalho é entendido como uma característica definidora da pessoa humana, enquanto ser ontocriativo que se produz a si mesmo, na sua relação com a natureza e com a sociedade (Konder, 2009). A educação é percecionada “como o conjunto das práticas educativas inerentes à totalidade social”, na síntese feliz de Sonia Rummert (2007:12), sobre os desenvolvimentos de tradição marxista propostos por Gramsci.

A educação corresponde então a um processo de socialização que assume uma orientação *heterónoma* quando a iniciativa parte do Estado, ou uma orientação *autónoma*, quando a iniciativa pertence aos movimentos de cariz anti capitalista. A orientação *heterónoma* representa a tentativa de instituir uma *lógica de conformidade* com a ordem social, económica e política. A orientação *autónoma* configura uma *lógica de rebeldia* orientada para a subversão da ordem social, materializando-se num poderoso e diversificado movimento social em que o conflito se institui como uma aprendizagem de novas formas de viver, alternativas a uma sociedade baseada na produção de mercadorias (Canário, 2013).

“Trinta anos gloriosos”: desenvolver, qualificar, alfabetizar

Na sequência do final da Segunda Guerra Mundial, o terceiro quartel do século XX é marcado, a nível planetário, por um aumento exponencial e sistemático das ofertas educativas dirigidas a públicos adultos (Bhola, 1989). Este campo educativo novo (Canário, 2003) foi impulsionado, a nível mundial pela Unesco, autonomizou-

se e ganhou identidade. Contrapondo-se nos métodos e nos fins à educação escolar construiu e propôs uma nova visão global e integrada da educação que na viragem da década de 60 viria a ser consubstanciada, no movimento da educação permanente (Asún e Finger, 2001). Como sublinhou Celso Furtado (2006, p. 69) este período tornou-se ímpar em termos de crescimento económico: “Nos dois decénios compreendidos entre 1950 e 1970, a taxa de crescimento médio anual das economias capitalistas foi de 4,7 por cento (no segundo decénio ela alcançou 5,7 por cento) o que significa uma velocidade duas vezes superior à que conheceram estes países no século anterior a 1950.”

Este ritmo de crescimento alimentou altos níveis de investimento na educação para dar resposta às necessidades de qualificação da mão-de-obra e à formidável tarefa de alfabetizar as populações do 3º Mundo. A vaga de descolonizações tornou a educação (nomeadamente a alfabetização) uma ferramenta indispensável à construção da unidade linguística, histórica e política dos novos Estados Nação. A teoria do capital humano (Mesquita, 2000) servia de referência otimista para os elevados investimentos em educação.

A emergência dos EUA como vencedores incontestados da Segunda Guerra Mundial traduziu-se numa liderança americana da reconstrução da Europa e do Japão numa nova ordem internacional com base em novos mecanismos de regulação política (ONU) e económica (acordos de Bretton Woods) e a criação de instituições reguladoras dos processos de integração económica supra nacional como são os casos do FMI, do Banco Mundial e da OCDE). Os acordos de Ialta, a formação de pactos militares (como a Nato) e a partilha do poder nuclear por um restrito número de países ajudaram a configurar aquilo que se designou como “guerra fria”, correspondendo a um equilíbrio na partilha de áreas de influência pelas duas grandes potências mundiais (EUA e URSS).

As sociedades industriais avançadas, emergentes no pós-guerra, perseguiram a Leste e a Oeste a mesma finalidade de acumulação rápida de capital (Aron, 1962), tornada possível pelo alargamento e integração dos mercados disponíveis. Parecia realizável a velha utopia capitalista de um crescimento “perpétuo”, sem crises cíclicas nem retrocessos. Por outro lado, alguns dados estatísticos de natureza macroeconómica relativos ao período anterior à guerra indicavam uma articulação virtuosa entre o crescimento económico e a promoção da igualdade (que não se viria a verificar) que abria um mundo de promessas (Piketty, 2014) entre as quais se contava a progressiva aproximação dos países do 3º Mundo aos índices económicos do mundo industrializado e rico (o que também não se viria a verificar). Verificou-se, sim, nas palavras de Raymond

Aron (1969), aquilo que ele designou como “desilusões do Progresso”.

O otimismo reinante sobre as possibilidades do crescimento económico e das suas consequências sociais instituiu o índice do PIB (Produto Interno Bruto) como o principal indicador de sucesso e fundamento de uma ideologia do Desenvolvimento que se afirmou como uma nova e etnocêntrica visão do mundo, construída e exportada pelo Ocidente. A noção de desenvolvimento, que Edgar Morin qualificou como “obscura, incerta, mitológica e pobre” (1984: 443) resistiu à erosão crítica a que foi sujeita e chegou, pelo menos em termos retóricos, ao fim do século XX. Também ainda segundo Morin o conceito de desenvolvimento teria constituído o “grande mito dos anos 50, seja sob a forma ‘capitalista’, seja sob a forma ‘socialista’, o qual permitiria criar as verdadeiras condições para o pleno florescimento da felicidade humana” (1984:449).

A ideologia do desenvolvimento marcou não somente o campo económico, mas também o campo educativo. A “batalha” da alfabetização foi concretizada globalmente em campanhas massivas, conduzidas centralmente e de forma vertical, cujo êxito foi muito limitado. Tinha como cimento ideológico a finalidade de superação da dicotomia desenvolvimento/subdesenvolvimento que unia conflituamente o Norte e o Sul. A articulação linear entre alfabetização e desenvolvimento, largamente tributária da teoria do capital humano, conduziu a equacionar o problema do analfabetismo em termos de custos de produção e de competitividade (OCDE, 1993) que definem uma abordagem economicista, e portanto redutora, deste facto social. No entanto, foi no seio destas campanhas e no seio de movimentos de educação popular (Sousa, 2007) que se afirmou uma crítica pedagógica à forma escolar que deu identidade ao campo da educação e formação de adultos. Passar da “leitura da palavra” à “leitura do mundo” reconduziu, sob a influência de Paulo Freire (1975), a alfabetização para outros caminhos que anunciam um novo ciclo educativo.

Estado Novo: da viragem industrialista à Revolução de Abril

A segunda fase do regime fascista português corresponde ao período dos “30 Anos Gloriosos” que sucederam à II Guerra Mundial. Como assinala Fernando Rosas (1994:419) é ilusória uma imagem de imobilismo e de estagnação que se lhe associa: “Sob a invisibilidade criada pela censura, pela ausência de liberdade, pelo peso do conservadorismo dominante, a sociedade portuguesa iniciava um dos mais profundos processos de mudança estrutural da sua história.”

Iniciava-se um tempo em que o desenvolvimento económico e a educação viriam, também em Portugal, a marcar a agenda política. A defesa do fomento da indústria, bandeira de uma corrente industrialista liderada por Ferreira Dias, articula a sua vertente desenvolvimentista com a defesa de políticas destinadas a aumentar as qualificações de uma mão-de-obra caracterizada pelo analfabetismo. Em 1950 a percentagem de analfabetos era de 44% o que remetia o país para o último lugar europeu (Nóvoa, 1990). Os “novos rumos” propostos teriam de ser simultaneamente económicos e educativos.

Com efeito, como refere António Teodoro (2001:207) se o crescimento do PIB tinha ficado pelos 0,8% entre 1900 e 1950, na década de cinquenta esse valor seria de 4,1%. A articulação entre crescimento e medidas de política educativa são explicitamente referidas no Parecer da Câmara Corporativa sobre a Reforma do Ensino Técnico que assume “o caráter indissociável da ligação entre a reforma da indústria e a reforma do ensino” (198), bem como no texto da Comissão de Reforma do Ensino Técnico (final dos anos 40), onde se pode ler: “Não poderá em Portugal pensar-se em verdadeiro progresso técnico, em desenvolvimento económico sério e estável (...) enquanto a percentagem de analfabetos for a que as estatísticas desoladoramente continuam acusando” (201). Por outro lado, idêntico desígnio é explicitado no preâmbulo ao decreto-lei que em 1952 viria a instituir o Plano de Educação Popular: “(...) num país de expressiva percentagem de iletrados, torna-se imperioso alargar, a todo o custo e por todos os meios, os benefícios da instrução ao maior número possível de portugueses” (Teodoro, 2001:201).

A conceção e execução dos Planos de Fomento acompanham as reformas educativas nos anos 50 e 60, décadas em que Portugal se torna um país claramente industrial. A viragem educativa estrutura-se em três momentos chave: a reforma do ensino técnico de 1948, o Plano de Educação Popular (nas vertentes para jovens e de combate ao analfabetismo dos adultos) e a política do ministro Leite Pinto que se destacou pelo seu discurso e ação mobilizadores na defesa “de uma educação para todos enquanto condição do desenvolvimento económico” (Teodoro, 2001, p. 197). Nesta lógica se inscreve o prolongamento da escolaridade obrigatória para 4 anos (em 1956) e 6 anos (em 1964).

Segundo António Nóvoa, as medidas reformistas da educação inscrevem-se numa lógica de adaptação do regime às novas realidades emergentes do pós-guerra o que não significou o abandono do uso da política educativa enquanto ação heterónoma sobre as classes trabalhadoras, como ferramenta de doutrinação social: “O Plano de Educação Popular estava impregnado de uma forte carga ideológica mobilizadora,

tendo concitado a adesão dos grupos doutrinários do salazarismo. Mas o Plano estava também contaminado por uma estratégia de investimento nos recursos humanos, suscitando o apoio dos setores sociais e económicos empenhados na industrialização do país.” (Nóvoa,1990:478).

Estas orientações tiveram uma tradução direta no campo da educação de adultos na dupla vertente da alfabetização e do incentivo à formação profissional. Em ambos os domínios há uma clara influência dos órgãos internacionais que Portugal passara a integrar, no contexto da “guerra fria”: a ONU que através da Unesco influenciaria o tempo e o modo da Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos (1952-1956), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) da qual Portugal seria fundador e que teve importância decisiva na introdução de metodologias de planeamento educativo, através do Projeto Regional do Mediterrâneo e a criação, já nos anos 60, de um Gabinete de Planeamento da Ação Educativa (GEPAE) no âmbito do Ministério da Educação.

No campo da educação de adultos, a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA), como assinala Cristina Barcoso “(...) estará ligada à ideia geral de que o analfabetismo era um problema rapidamente resolúvel através do recurso a campanhas, à semelhança do que era feito na América Latina e que a Unesco recomendava”. A CNEA teve como efeito de arrastamento a exigência de formar educadores de adultos. Afirmou-se a especificidade pedagógica da educação dos adultos, relativamente à educação das crianças, devendo apelar-se “(...) a práticas pedagógicas centralizadas na figura do aluno, partindo das suas experiências de vida” e recorrendo “à diversificação de recursos educativos, onde o cinema, a rádio e as visitas de estudo têm especial relevância” (Barcoso, 2002:126).

Ainda nos anos 50 se inicia a execução de um Plano de Formação Social e Corporativa (PFSC, 1956-1962) que se assume como uma “cruzada corporativa” que se terá apoiado, nas palavras de Veiga de Macedo na sua tomada de posse como ministro das Corporações e Previdência Social, numa “catequese individual, em que o entusiasmo e a inteligência robustecem a fé dos que já creem e galvanizem e convençam os incrédulos ou os menos esclarecidos”, citado por Albérico Costa (2008, p. 71). Segundo este autor, estamos em presença de uma intervenção ambiciosa nos planos educativo (instrução, formação profissional) e ideológico que perseguia “(...) o paraíso terrestre do equilíbrio entre as classes, a paz e a concórdia entre o capital e o trabalho arbitrada pela elite iluminada” (Costa, 2008:76).

No que respeita à formação profissional e respetivo investimento no capital humano, neste Plano se filia a criação, em 1962, do Fundo de Desenvolvimento

da Mão-de-Obra (FDMO), com o apoio de técnicos da OCDE, que nos seus três primeiros anos de existência e de forma praticamente exclusiva, se vai consagrar ao desenvolvimento de uma política de Formação Profissional Acelerada, baseada numa rede de centros próprios e de centros protocolares, a funcionar em empresas e autarquias (Costa,2008:223). Este modelo de Formação Profissional Acelerada é importado de França e constitui um antecedente do que viria a ser o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) (Cardim, 2005). A CNEA e o PFSC evidenciam o entrelaçamento da lógica desenvolvimentista e da lógica doutrinária na ação educativa heterónoma do Estado Novo, tendo em vista produzir legitimidade e conformidade com a ordem social, económica e política.

Resistência e Educação Popular

É, contudo, possível referenciar elementos de uma ação educativa autónoma das classes trabalhadoras, perseguindo finalidades de emancipação social, no quadro dos movimentos de Resistência ao fascismo. Recorro a trabalhos por mim realizados relativos a processos de aprendizagem nas prisões políticas (Canário, 2008) e sobre a riqueza educativa do movimento de associativismo popular (Canário, 2009).

Partindo da exploração de um *corpus* documental constituído por memórias de presos políticos durante o regime fascista é possível evidenciar como numa situação limite (prisão, isolamento, tortura) se afirmam a “liberdade” e a “autonomia” dos aprendentes. O tempo de prisão não é um período de inação, mas sim um tempo de trabalho e de liberdade que definem o aprender como uma atividade *autónoma*.

A colónia penal do Tarrafal (em Cabo Verde) permanece na memória coletiva como a que mais simboliza a repressão fascista. Contudo, foram os prisioneiros que a alcunharam de “Universidade do Tarrafal”. Leia-se o depoimento extraído das memórias do “tarrafalista” Cândido de Oliveira (1974:68) que descreve o funcionamento de um regime de cursos livres em áreas tão diversas como português, línguas estrangeiras, matemática, filosofia, história, literatura, ciência política: “A regência desses cursos tem estado a cargo dos presos mais cultos (...) que por aí têm passado. Tão notáveis resultados têm sido obtidos que alguns dos primitivos alunos, cultivados de forma notabilíssima, se transformaram depois em professores. No Tarrafal funciona, ou tem funcionado, uma pequena universidade plebeia de proletários, de antifascistas, realizando uma obra verdadeiramente surpreendente.”

Por essa “universidade” passou o histórico dirigente comunista Manuel

Rodrigues da Silva, aprendiz de serralheiro aos 13 anos de idade, com estudos rudimentares realizados à noite, e que, como conta um companheiro de cela no Aljube (Ricardo, 1991:179): “Sabia economia, matemática, filosofia, francês, traduzia do italiano e redigia com elegância. Disponha de uma grande cultura geral, fruto de um aturado e persistente autodidatismo.”

As prisões políticas funcionaram como uma “escola”, em que o tempo de prisão era encarado como um tempo a consagrar ao estudo e à aprendizagem. O trabalho educativo realizado em situação prisional colocava como pares pessoas com pontos de partida e níveis de conhecimento muito diferentes, o que permitia a reversibilidade dos papéis educativos. As mesmas pessoas podiam ser, alternada e simultaneamente, “professores” e “alunos”. Esta reversibilidade exprimia e era tornada possível pelas formas de organização adotadas pelos presos e fundadas na democracia e na igualdade.

Além de conhecimentos “escolares” podem ser dados como exemplos de aprendizagem: a comunicação de cela para cela através de batidas na parede; a produção de informação no interior da cadeia através de imprensa clandestina; a produção e envio, para o exterior, de textos políticos e até de imprensa clandestina produzida em tipografia dentro da prisão; a preparação e execução de fugas individuais e coletivas. As prisões políticas funcionaram assim como alfobre de quadros políticos que alimentaram a resistência e a situação revolucionária pós 25 de Abril.

Também o movimento de associativismo popular, que remonta ao nascimento do operariado, nos meados do século XIX, se articulava com modalidades de educação autónoma, ganhando particular relevância em zonas de rápida urbanização e industrialização, caracterizadas por uma forte concentração operária.

Uma dessas zonas privilegiadas de articulação entre associativismo e educação popular é o concelho de Almada (face a Lisboa, na margem sul do Tejo) cujo associativismo é, ao mesmo tempo uma fortíssima tradição e o seu principal traço identitário. A importância do associativismo popular está bem documentada numa obra publicada pela Câmara Municipal de Almada (Abreu e Branco, 1984:377/8) da qual retiramos informação do depoimento de um histórico militante e dirigente associativo (Alfredo Castanheira).

Segundo o seu testemunho, as associações e coletividades populares instituíram-se como espaços de liberdade onde se promovia a distração, a aprendizagem, a discussão e transmissão de ideias, através de uma gama tão variada de atividades como: cursos de alfabetização; cursos de línguas (incluindo o esperanto); cursos de corte e costura; conferências; sessões de cinema; bailes; grupos corais; aulas e cursos de música; teatro; exposições de artes plásticas; concertos, com bandas filarmónicas, orquestras

sinfónicas e orquestras de salão. O florescimento desta riquíssima tradição associativa fica a dever-se, sobretudo, à necessidade de encontrar respostas de convívio, instrução e de solidariedade por parte de duas grandes categorias de trabalhadores cuja presença era marcante no concelho: os da construção naval e os corticeiros.

A tímida abertura política que marcou o pós-guerra, com a derrota dos nazis e fascistas, foi aproveitada pelas associações populares para consolidarem a sua influência e para o desenvolvimento de atividades de resistência política ao regime, o que viria a acentuar-se na década de 60. A partir de informação sistematizada sobre o movimento associativo popular em Almada (Museu da Cidade, 2007:72), é possível assinalar um crescimento quantitativo importante de 46 novas associações, traduzindo novas realidades demográficas, sociais e económicas com reflexo no aparecimento de novos espaços associativos: por exemplo o Clube Lisnave ou o Grupo Popular de Trabalhadores dos CTT de Almada. Neste período consolidam-se associações de cultura e recreio mais antigas e criam-se comissões culturais dinamizadas por jovens que se instituem como “espaços culturais de esclarecimento e mobilização ideológica contra o regime”.

Durante as eleições legislativas de 1969, diversas associações abrem as suas sedes à realização de comícios da Oposição Democrática, num desafio direto ao regime da ditadura. Não é, portanto, surpreendente que as sociedades e coletividades de cultura, recreio e consumo constituíssem um “alvo social” privilegiado da vigilância e da repressão exercidas pela polícia política (Pide/DGS), que incidiam com particular relevância nas associações populares das zonas operárias da margem sul do Tejo, incluindo naturalmente Almada (Pimentel, 2007:260). A educação popular estava indissolúvelmente ligada à luta política pela emancipação do trabalho.

Revolução de Abril e dinâmicas educativas

Durante o período revolucionário do 25 de Abril puderam tomar forma novos tipos de relações sociais e novos modos de organização social e de exercício do poder, materializados na criação generalizada de *comissões* em bairros, aldeias, empresas, escolas e quartéis. Este poderoso movimento popular constituiu um imenso e dinâmico processo coletivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores, através da sua participação em múltiplas formas políticas de luta, de debate e de decisão. Um observador credenciado, Rui Grácio (1995), descreveu esse período como um momento ímpar da cidadania em ato. O período revolucionário de 1974/75 representou, pelo

protagonismo das classes trabalhadoras, um *período de ouro*, em termos de educação de adultos. A ação educativa autónoma dos trabalhadores (corrente da “educação popular”) coexistiu com iniciativas educativas heterónomas, da iniciativa do Estado (corrente educativa da “alfabetização”) (Stoer, 1986).

Educação e órgãos de “poder popular”

As Comissões de Trabalhadores que nasceram e se multiplicaram nas empresas são a expressão da iniciativa democrática e autónoma dos assalariados. Não representam nenhuma novidade histórica, inscrevendo-se na continuidade de tradições de formas de luta e de organização do movimento operário cuja ilustração mais clássica são os soviets na revolução russa. Sobre esta matéria tive a oportunidade de evidenciar as dimensões educativas da ação desenvolvida pelos trabalhadores, nas empresas, através de comissões eleitas em plenário e revogáveis a todo o momento (Canário, 2008a) Como sublinhou Maurício Tragtenberg (2007:135), a produção de mudanças sociais profundas e qualitativas implica “auto-organização” e “órgãos autónomos” que “emergem do processo da ação direta de todos os assalariados”. Esta conceção do processo de emancipação social permite encará-lo, na sua dimensão educativa, como um processo coletivo de aprendizagem que é inerente ao ser humano e está presente em todas as dimensões da vida social.

Por outro lado, a crise habitacional herdada do fascismo deu origem a um amplo movimento de massas, protagonizado pelas Comissões de Moradores no quadro do processo revolucionário. Através delas o povo apropriou-se dos espaços urbanos, reconfigurando-os (Canário, 2014). O problema habitacional não era novo e a luta dos moradores também não. A ocupação de casas por moradores pobres tem antecedentes na fase da ditadura: em Maio de 1970, cerca de meia centena de famílias que moravam em barracas ocuparam um conjunto de casas no Bairro do Bom Sucesso, em Odivelas (Vários, 1972). As lutas protagonizadas pelos moradores no pós-25 de Abril representaram, na sociedade portuguesa, a aprendizagem, por parte das classes trabalhadoras, de formas alternativas de viver na cidade e de a transformar. Como afirma Rodrigues (1999), para lá dos objetivos mais imediatos de melhorar as condições de alojamento, a luta dos moradores tinha um horizonte muito mais largo que englobava a luta por instituir modos de vida solidários, bem como o acesso generalizado aos bens culturais.

Sendo no espaço urbano que se organiza a reprodução social do trabalho, a sua estrutura projeta no espaço físico e social as relações da sua própria formação social (capitalista). É a própria natureza dessa formação social que é posta em causa

e provisoriamente superada através das lutas dos moradores que assumem o direito à palavra e ensaiam modos de gestão urbana baseados no auto governo e na democracia direta. Como refere Dows e outros (1978:13) criam-se novas formas e modalidades de informação e de comunicação: “O panfleto, o comunicado, o discurso de rua, o grupo que discute animadamente em pleno bairro e em todos os pontos de encontro que a cidade oferece, o meeting na praça ou na fábrica, o cartaz e o mural, as reportagens diretas ou os filmes sobre greves, ocupações, manifestações, etc... em que são os próprios participantes que comunicam os seus pontos de vista e explicam os seus problemas”.

Ao mesmo tempo que se organizam por bairro (prédio, ou rua), os moradores aprendem a coordenar as suas ações com outras unidades congéneres. Num primeiro momento criam-se ligações horizontais com outras comissões de moradores que, no caso de Setúbal, viriam a dar origem a um órgão de coordenação ao nível da cidade, e à interligação das comissões de moradores com as comissões de trabalhadores, as comissões de soldados e a ligação direta da cidade ao campo através da compra direta a trabalhadores organizados em cooperativas agrícolas. A articulação entre as lutas dos moradores e das unidades militares próximas viria a dar impulso à organização revolucionária dentro dos quartéis (Vários, 1972; Domingos, Gago e Matos, 1977). Segundo Dows e outros (1978:58), as Comissões de Moradores, nomeadamente no caso de Setúbal, corresponderam à base organizativa de um movimento social que se “desenvolveu até ao ponto de constituir um verdadeiro *duplo poder* ao nível da cidade”, como é referido por Raquel Varela (2014: 253) que indica o final de 1974 e os primeiros meses de 1975 como o período temporal em que emergem os órgãos de coordenação dos movimentos de moradores.

Estado e iniciativas heterónomas

Como ações mais significativas da ação educativa heterónoma do Estado retemos a Campanha de Dinamização Cultural conduzida pelo MFA; o Programa SAAL (Serviço Ambulatório de Apoio Local) da iniciativa dos Governos Provisórios; e, finalmente, o Programa de Ação da DGEP (Direção Geral da Educação Permanente) no período de nove meses correspondentes à vigência do VI Governo Provisório (Canário, 2015).

A Campanha de Dinamização Cultural do MFA

Como informa o Boletim do Movimento das Forças Armadas (Ferreira,1975:413), durante o período revolucionário desenvolveu-se e estendeu-

se a todo o país a “Campanha de Dinamização Cultural e Esclarecimento Cívico” como imperativo de “ir ao povo” numa missão de denúncia e esclarecimento, quer do que fora o regime ditatorial, quer das razões do 25 de Abril. No âmbito desta campanha, realizaram-se cerca de 2000 sessões, “aproveitando-se a existência de Regiões Militares que mobilizaram as suas unidades para o efeito”. O ponto de partida para esta intervenção era um diagnóstico muito sombrio sobre uma realidade “triste e desoladora” do país, onde impera o “obscurantismo, o analfabetismo, o atraso social, a doença, a miséria, ou seja, o conjunto de formas através das quais não há um mínimo de dignidade humana” (420). Como nota Luísa Oliveira (2004:19), esta campanha inscreve-se num conjunto de experiências históricas de “idas ao povo” cuja matriz remonta ao populismo russo. Na sua génese, a organização e execução da Campanha de Dinamização Cultural assenta numa conceção vanguardista do MFA que transpõe para a “metrópole” a Ação Psicossocial utilizada na guerra colonial. Segundo Salgado Matos, citado por Sónia Almeida (2009:86), “estas campanhas eram a aplicação a Portugal dos métodos de guerra psicológica usados na Guerra Colonial”.

A Campanha de Dinamização Cultural foi tutelada pela 5ª Divisão do Estado Maior das Forças Armadas e terminou com o golpe militar de 25 de Novembro de 1975, embora algumas equipas possam ter permanecido no terreno até 1976 (Almeida, 2009). A perspetiva paternalista e redentora que preside a esta iniciativa de dinamização cultural está bem expressa quando se apresenta como fundamento a dificuldade decorrente da inexistência de “veículos transmissores da ideologia revolucionária”, que por sua vez se conjuga com a necessidade de “rapidamente arrastar as camadas mais imobilistas e tradicionais e condicionadas pelos fatores de obstrução tradicionais” (Correia, sd:9). Traduzindo-se num claro insucesso, é possível, num balanço “*a posteriori*”, admitir a hipótese de esta Campanha ter tido efeitos perversos, funcionando numa lógica de vacina e não de inculcação dos ideais revolucionários.

Programa SAAL: uma aliança entre arquitetos e moradores

O Serviço de Apoio Ambulatório Local (SAAL) instituiu-se como um corpo técnico especializado destinado a apoiar as iniciativas de populações mal alojadas, no sentido de colaborarem na transformação dos próprios bairros (M. Coelho, 1986). Através da memória dos moradores, foi recuperada em obra recente (Baía, 2012) a experiência de interação entre o SAAL e a dinâmica dos movimentos autónomos dos moradores no Bairro da Relvinha, em Coimbra. Trata-se de um caso que ilustra

particularmente bem como o processo de intervenção se articulou com o movimento de moradores numa ação que interliga o direito à habitação com o direito à cidade: “No Bairro da Relvinha, segundo os informantes, a relação [entre técnicos e moradores] foi fraterna e o arquiteto cedeu quanto às alterações propostas pelos moradores ao projeto inicial. Reciprocamente os moradores aceitaram o projeto, que já incluía as propostas de alteração.” (Baía, 2012:123) Segundo o testemunho de um morador do Bairro da Relvinha, a “luta pela construção das casas” envolveu profundamente os moradores: “As pessoas a meter tijolo, mulheres, crianças, toda a gente ali a ajudar, foi lindo (...). Foi uma envolvência muito grande. Festas que se fizeram. Foi um dos momentos mais bonitos da história do Bairro da Relvinha.” (Baía, 2012:127).

Assim se institui um processo de criação que se define como uma aprendizagem recíproca. Tal como nos relata um morador, “eles aprenderam connosco e nós aprendemos com eles” (Baía, 2012:136). Numa síntese feliz, João Baía (2012:168) defende que o tempo do processo revolucionário representou nos bairros um tempo de “esperança e de sonho”, por oposição ao “silenciamento e ao medo” característicos da ditadura e à “desilusão e pessimismo” que marcam o período posterior à chamada “normalização” política que pôs fim ao período revolucionário.

Em contraste com o modo clássico, a Leste e a Ocidente, de produção de habitação social com base numa racionalidade decidida no interior do aparelho de estado, procurava-se no processo SAAL “romper o alheamento dos moradores em relação a [um] processo de decisão que lhes diz respeito” (Portas, 1986:639). Por oposição à estratégia de deslocalização dos moradores para novos bairros, o programa SAAL baseou-se no reconhecimento do seu direito à permanência nos locais de habitação, com a melhoria das respetivas condições. Estava em causa, também, a escolha de uma metodologia de planeamento habitacional feita “de baixo para cima”, ou seja, partindo “dos bairros para a totalidade da cidade” (Portas, 1986:641).

Como refere Brochado Coelho (1986:657), o programa SAAL correspondeu a uma resposta do aparelho de estado à pressão dos movimentos de moradores que mantiveram a iniciativa com base na criação de formas organizativas próprias: “O poder central e a classe política que o habitou não mais fizeram do que aguentar um processo que os excedeu e contrariou”. A espontaneidade, a criatividade e a autonomia dos moradores foram os fatores que permitiram manter as forças partidárias como exteriores à sua condução, durante grande parte do processo revolucionário (Brochado Coelho, 1986: 659). Como corrobora Margarida Coelho, os movimentos populares pressionaram o aparelho de estado, forçando a sua modificação, o que justifica que

o SAAL possa ser encarado como “uma rutura no Aparelho de Estado”. Esta rutura só foi possível porque a intervenção urbana coincidiu com uma dinâmica transversal de aprendizagem inerente a uma relação original entre técnicos e moradores que propiciou “uma democratização da racionalidade técnica” (Brochado Coelho:628/89). Segundo Delfim Sardo (2014:28), entre outras competências, pedia-se aos técnicos das brigadas SAAL que fossem “pedagogos sociais” que “escutassem as populações e os seus anseios”, integrando-os em projeto, e nesse sentido fizessem uma outra arquitetura em que “a encomenda arquitetónica é realizada pelos moradores” organizados em comissões ou associações legalmente constituídas “num processo de mútua aprendizagem”. Os arquitetos intervieram nos bairros e essa intervenção modificou-os.

Os movimentos de moradores “sem mestres nem chefes” (Santos, 2014), ou seja, autónomos, tiveram uma importância determinante, quer “para as arquiteturas produzidas no âmbito do SAAL, quer para a sequência de circunstâncias posteriores que conduziram à divulgação e à internacionalização da arquitetura portuguesa contemporânea” (Bandeirinha, 2014:46). No caso do programa SAAL, a heteronomia do Estado tornou-se virtuosa na justa medida em que se interligou com projetos protagonizados e autogeridos pelos moradores. Essa pode ter sido, nas palavras de Delfim Sardo (2014, p. 37), “a utopia pragmática mais urgente e poética da Revolução”.

DGEP: a aposta na autogestão da educação de adultos

Esta experiência inscreve-se num período muito curto (nove meses de duração entre outubro de 1975 e julho de 1976) de grande protagonismo da DGEP (Direção Geral de Educação Permanente) que, nas intenções dos seus responsáveis, deveria corresponder a uma fase de pesquisa e experimentação conducente à elaboração de um plano de atividades. Pretendia-se implantar no terreno uma parceria entre “a iniciativa pública e a iniciativa popular”. Esta modalidade de intervenção educativa heterónoma do Estado iniciou-se na vigência do VI Governo Provisório e conheceu um fim abrupto com a entrada em funções do I Governo Constitucional (Melo e Benavente:1978).

Num texto escrito vinte anos depois, Alberto de Melo exprime o seu sentimento de frustração por não ter sido dada continuidade a uma política que ensaiava os seus primeiros passos: ela foi posta de lado porque, no entendimento dos governos subsequentes, esta proposta de ação foi considerada “demasiado ‘terceiro

– mundista’ para um país que preparava a sua candidatura à Europa Comunitária” (Melo, 2012:313). Nesse mesmo texto, o autor reconhece a importância decisiva da influência do pensamento e da prática de Paulo Freire com cuja “clara inspiração” “se lançou nessa altura um programa público de apoio à Educação Popular.” (313). A outra e principal força inspiradora da ação da DGEP foi o poderoso movimento social e político protagonizado por órgãos populares de base que constituíram uma rede abrangendo cooperativas, associações populares, empresas em autogestão, comissões de moradores, etc. No interior desta rede, “as atividades de caráter cultural e educativo ocuparam um lugar de eleição. Praticamente todos estes grupos constituíram um comité cultural ou incluíram iniciativas culturais e educativas nos seus planos de ação.” (Melo, 2012: 383).

Tentando criar os fundamentos para uma nova forma política de agir por parte da administração Pública, a DGEP procurou “colocar o aparelho de Estado ao serviço do cidadão”, assumindo a postura de apoiar e facilitar o desenvolvimento da ação instituinte e inovadora dos órgãos populares de base, respondendo às suas solicitações e rompendo assim com uma administração tradicionalmente autoritária, vertical e centralizadora (Melo, 2012). O projeto de intervenção protagonizado pela DGEP em 75/76, apesar do seu caráter efêmero e da sua concretização muito parcial, representou por parte do Estado a primeira tentativa séria de organizar um subsetor do sistema educativo (educação de adultos) numa perspetiva de educação permanente. Como lucidamente reconheceram os responsáveis, a conceção e perspetiva de enraizamento de uma política pública ao serviço das iniciativas populares só terá condições mínimas de sucesso “se tiver um apoio forte e constante do exterior do seu próprio ministério, apoio das associações de educação popular, das estruturas municipais eleitas, dos sindicatos, etc.” (Melo e Benavente, 1978:17). Quer isto dizer que a ação desenvolvida pela DGEP era indutora e facilitadora do desenvolvimento de atividades educativas populares marcadas pela autonomia, mas só pôde ter existência e significado num contexto social e político em que os órgãos populares de base continuaram a manter alguma vitalidade, mesmo depois do golpe militar de 25 de Novembro de 1975.

Anos 70: a década da Educação Permanente

Nos anos 70, as políticas e práticas educativas, quer de iniciativa estatal, quer de iniciativa popular, foram inequivocamente marcadas à escala do planeta pelo referencial da educação permanente, através da liderança institucional da Unesco. O início da década fica assinalado, em Portugal, pela criação de uma Direção Geral

de Educação Permanente, com competências no âmbito da “educação extraescolar e as atividades de promoção cultural ou profissional, tendo nomeadamente em conta a população adulta” (Belchior, 1990:47).

O final da década fica marcado pela aprovação da Lei 3/79 por unanimidade da Assembleia da República. Esta lei incumbe o governo de elaborar um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (PNAEBA), criando para o efeito um Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos. À DGEP era atribuído o papel de “participar na formulação da política educativa numa perspetiva de educação permanente” (Belchior, 1990:53). O relatório síntese (Portugal, 1979) representa um documento historicamente importante na medida em que consagra as orientações doutrinárias da Unesco em matéria educativa. A educação de adultos é encarada como a “linha motriz na transformação de todo o sistema de ensino segundo as exigências da educação permanente e o ideal da sociedade educativa” (Canário, 2007:233).

Com o PNAEBA encerra-se um ciclo educativo que tem como origem o movimento revolucionário do 25 de Abril. Na revista “Éducation Permanente” de Março-Abril de 1977, publica-se um artigo que dá conta das dinâmicas de educação popular em Portugal. O título do artigo sintetiza o que foi o espírito da época, “A educação de adultos será obra dos próprios adultos” (Melo, 1977), estabelecendo uma clara articulação entre a educação popular e a emancipação social do trabalho.

A partir de 1976, o primeiro Governo Constitucional assumiu uma política de “normalização” que se traduziu na “interrupção abrupta das ações estatais no domínio da educação de adultos”. No entanto, essa ausência não significou o desaparecimento de uma dinâmica de educação popular com base no associativismo popular. É entre 1976 e 1978 que têm lugar os Encontros Nacionais de Associações e Animadores e se inicia a publicação da revista “Intervenção” que vai perdurar até 1983. As práticas de educação de adultos aparecem como o resultado e a aposta dos movimentos associativos (Silva, 1990), que mantiveram presença marcante até ao final da década.

Algumas notas de síntese

Na abordagem que realizámos, a tomada em consideração da existência de práticas educativas *autónomas*, por parte das classes trabalhadoras, permite ultrapassar uma visão “estadocêntrica” que reduz o campo da educação á iniciativa protagonizada pelo Estado.

A delimitação temporal que propomos torna mais claras quer as ruturas quer as continuidades que marcam a ditadura fascista e a democracia pós 25 de Abril. Procedendo a uma análise que engloba os dois períodos torna-se possível que ambos lancem, reciprocamente, iluminações de sentido. Em termos historiográficos trata-se de ultrapassar o modo como através das lentes, quer do regime fascista, quer do campo político da oposição, interiorizámos perspetivas muito enviesadas do que foi a Primeira República. O mesmo é válido para os estereótipos de análise da “longa noite fascista”. Não é pertinente afirmar de modo taxativo que no regime fascista inexistiu a educação de adultos. Assim como também não é exato que o movimento associativo popular, que remonta à Monarquia, e não à Primeira República, tenha sofrido um eclipse durante o período do fascismo. A escolha do período dos “Trinta Anos Gloriosos” como unidade de análise favorece a ultrapassagem de uma visão imobilista e homogénea do regime fascista, recolocando-o num contexto internacional do qual não está obviamente isolado. As grandes tendências de evolução observadas à escala mundial, ao nível económico, social, político e educativo estão também presentes e ajudam à inteligibilidade do regime, dos seus conflitos internos e das suas dinâmicas de transformação.

Referências bibliográficas

- ABREU, Carlos e BRANCO, Francisco (1984). *O associativismo tradição e arte do povo de Almada*. Almada: Câmara Municipal.
- ARON, R. (1962). *Dix-huit leçons sur la société industrielle*. Paris : Gallimard.
- (1969). *Les désillusions du progrès. Essai sur la dialectique de la modernité*. Paris : Gallimard.
- ASÚN, J.M. e Finger, Mathias (2001). *A educação dos adultos numa encruzilhada*. Porto: Porto Editora.
- BAÍA, João (2012). *SAAL e Autoconstrução em Coimbra. Memórias dos moradores do Bairro da Relvinha 1954-1976*. Coimbra: 100Luz
- BANDEIRINHA, José António (2014). SAAL 1974-2014: Por uma arquitetura. In: *Arquitetura e participação*. Porto: Casa de Serralves, 43-64
- BARCOSO, Cristina (2002). *O Zé Analfabeto no cinema. O cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952 a 1956*. Lisboa, Educa.
- BHOLA, H. S. (1989). *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris, Unesco.
- CANÁRIO, Rui (2003). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- (2007). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: CNE. *A*

- educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: CNE.
- (2008). A educação e o movimento popular do 25 de Abril. In: Canário, Rui (Org.). *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa, 11-35.
 - (2008a). Movimentos sociais e educação popular. Lutas nas empresas em Portugal, após o 25 de Abril. *Perspetiva*, v. 6, 1, 19-39
 - (2009). Associativismo e educação popular. In: Canário, Rui e Rummert, Sónia (Orgs.). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa, 113-154
 - (2013). Educação popular e “Questão Social” na modernidade europeia. In: Strecht, Danilo R. e Esteban, Maria Teresa (orgs.). *Educação popular: Lugar de construção coletiva*. Petrópolis: Editora Vozes, 334-347.
 - (2015). Estado e educação popular na revolução portuguesa. *Trabalho Necessário*, ano 13, 21, 4-26.
- CARDIM, José (2005). *Formação profissional: problemas e políticas*. Lisboa: ISCSP.
- COELHO, Mário Brochado (1986). Um processo organizativo de moradores (SAAL/Norte 1974-1976). *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 18,19 e 20, 645-671.
- COELHO, Margarida (1986). Uma experiência de transformação no setor habitacional do Estado. SAAL 1974-1976. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 18, 19 e 20, 619-634.
- COSTA, Albérico (2008). O último fôlego do corporativismo. In: *Os anos de Salazar*, vol 13. Lisboa: PDA, 66-77
- (2008b). *F.P.A. A fábrica lecionada. Aventuras dos tecnocráticos no Ministério das Corporações*. Porto: Profedições.
- DOMINGOS, H. Gago, J. e MATOS, L.S. (1977). *A Revolução num regimento. A Polícia militar em 1975*. Lisboa: Armazém das Letras.
- DOWS, Chip e outros (1978). *Os moradores partiram à conquista da cidade. Comissões de moradores e lutas urbanas em Setúbal, 1974-1976*. Lisboa: Armazém das Letras.
- FREIRE, Paulo (1975). *A pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FURTADO, Celso (2005). *O mito do desenvolvimento*. S.Paulo: Paz e Terra
- (2006). *Transformação e crise na economia mundial*. S. Paulo: Paz e Terra.
- GRÁCIO, Rui (1995). *A educação quatro anos depois*. Obra Completa. I da Educação. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 391-402
- KONDER, Leandro (2009). *A derrota da dialética. A receção das ideias de Marx no Brasil, até o começo dos anos 30*. São Paulo: Editora Expressão Popular.
- MELO, Alberto (1977). L'éducation des adultes sera oeuvre des adultes eux-mêmes (l'expérience de la Direction Générale de l'Éducation Permanente au Portugal entre Octobre 1975 et Juillet 1976. *Éducation Permanente*, 38, 67-96
- MELO, Alberto e BENAVENTE, Ana (1978). *Educação popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte.

- MELO, Alberto (2012). *Passagens revoltas. 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Lisboa: Associação In Loco, pp. 309-314.
- MESQUITA, L. (2000). *Educação e desenvolvimento económico*. Lisboa: IIE.
- MORIN, Edgar (1984). *Sociologie*. Paris: Fayard
- MUSEU DA CIDADE (2007). *Associativismo e cidadania*. Almada: Câmara Municipal de Almada.
- NÓVOA, António (1990). A ‘educação nacional’. In: Rosas, F. (Coord.). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Presença, 455-519
- OCDE (1983). *Analfabetismo funcional e rentabilidade económica*. Porto: ASA.
- OLIVEIRA, Cândido (1974). *Tarrafal o pântano da morte*. Lisboa Editorial República
- PIKETTY, Thomas (2014). *O capital no século XXI*. Lisboa: Temas e Debates.
- PIMENTEL, Irene (2007). *A história da Pide*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- PORTAS, Nuno (1986). O processo SAAL: entre o Estado e o Poder Local. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 18,19 e 20, 635-644
- PORTUGAL. ME (1979). *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos. Relatório síntese*. Lisboa: ME.
- RICARDO, José (1991). *Romanceiro do povo miúdo*. Lisboa: Editorial Avante.
- RODRIGUES, Maria (1999). *Pelo direito à cidade. O movimento de moradores no Porto (1974/76)*. Porto: Campo das Letras.
- ROSAS, F. (1994). O Estado Novo (1926-1974). In: Matoso, J. (Dir.). *História de Portugal*, vol VII. Lisboa: Círculo de Leitores.
- RUMMERT, Sonia (2007). *Gramsci, trabalho e educação. Jovens pouco escolarizados no Brasil atual*. Lisboa: Educa.
- SANTOS, José Hipólito (2014). *Sem mestres nem chefes o povo tomou a rua. Lutas dos moradores no pós-25 de Abril*. Lisboa: Letra Livre.
- SARDO, Delfim (2014). Espaços reais: o processo de uma utopia pragmática. In: *Arquitetura e participação*. Porto: Casa de Serralves, 25-42
- SILVA, Augusto S. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o desenvolvimento*. Porto: Asa.
- SOUSA, J. F. (2008). *Educação e movimentos sociais no Brasil*. In: Canário, Rui (org.) *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa.
- STOER, Steve (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- TEODORO, António (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- TRAGTENBERG, Maurício (2007). *A revolução russa*. S. Paulo: Unesp.
- VARELA, Raquel (2014). *História do povo na revolução portuguesa 1974/75*. Lisboa: Bertrand.
- VÁRIOS (1972). *O poder popular em Portugal*. Coimbra: Centelha

Rui Canário. Instituto de Educação (Lisboa, Portugal). Universidade de Lisboa (Lisboa, Portugal). Morada de correspondência: Instituto de Educação, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. Email: rui.f.canario@netcabo.pt

Artigo recebido em 3 de junho de 2018. Publicação aprovada em 28 de setembro de 2018.