

“AGIR E COMPREENDER O MUNDO” – CONTRIBUTOS PARA UMA VISÃO AMPLA DO ATO EDUCATIVO

Darlinda Moreira conversa com Rui Canário

Rui Canário é Professor Catedrático aposentado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tendo concluído o seu doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Bordéus II, em 1983, fez parte de uma geração fundadora e impulsionadora das Ciências da Educação em Portugal que, nos anos 80 do século XX, lançou as Escolas Superiores de Educação e trouxe redes e perspectivas internacionais a esta área do conhecimento. Das obras publicadas começamos por destacar dois livros seminais: *O que é a escola? Um “olhar” sociológico* (2005) e *Educação de adultos. Um campo e uma problemática* (1999), embora muitos outros artigos e livros como único autor ou em parceria possam ser enumerados. A título de exemplo, relembramos: *Escola e exclusão social. Para uma análise crítica da política Teip* (2001) e *Centros de Formação das Associações de Escola: das expectativas às realidades* (1999), bem como os artigos internacionais: “A escola: o lugar onde os professores aprendem” (1998) e “A «aprendizagem ao longo da vida». Análise crítica de um conceito e de uma política” (2000).

Nesta entrevista emerge o papel pioneiro de Rui Canário, sobretudo no campo da Educação de Adultos e na sua intervenção cívica associada, mas também no que nos ensinou ao longo de gerações, mostrando que os atos, as posições e os ideários são indissociáveis dos interesses profissionais e exemplificando como as opções e princípios de vida são importantes, tanto na obra pedagógica como no desenvolvimento e afirmação do cientista social.

Destacamos ainda na sua obra o trabalho associativo, que transporta o questionamento ativo e interventivo sobre questões pedagógicas e políticas para a sociedade em geral, o qual é continuado quer na participação em três associações, onde é atualmente membro, quer no trabalho que desenvolve no Conselho Nacional de Educação.

Penso que, enquanto profissionais de educação, sobretudo enquanto professores e formadores, se torna significativo mostrar a pessoa que somos. E, também por isto, esta entrevista é importante para mim. É com gratidão e admiração que entrevistamos o professor Rui Canário.

DM – Professor, tendo concluído a sua licenciatura, em 1974, em História, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, o que trouxe o seu olhar à educação e como valoriza a formação em História para o percurso que desenvolveu posteriormente?

RC – Comecei a interessar-me por História, ainda adolescente, por influência de um professor que tive no Liceu Camões, em Lisboa, nos anos 60 (3.º e 4.º anos) chamado João Bénard da Costa. O meu ponto de partida foi o de questionar a “utilidade” do conhecimento histórico, mas rapidamente fiquei deslumbrado com os horizontes abertos pelas aulas de história: para descobrir a Arte, para compreender as religiões, para me situar em Portugal e no Mundo. Descobri que a disciplina de história era (podia ser) uma ferramenta política contra a ditadura e o conformismo. Foi através das aulas sobre a Expansão portuguesa que tive oportunidade de apreciar visões contraditórias sobre o mesmo problema (no caso, as razões da conquista de Ceuta). Cedo fui sensibilizado para um autor que seria muito influente na minha formação. Refiro-me a António Sérgio, de que li vários textos de polémica histórica. Depois de fazer o 5.º ano optei por “Letras” e por História. Nos anos finais do Liceu (agora no Alto de Santo Amaro, em Lisboa) já era um militante político e a História uma ferramenta para agir e compreender o mundo. O estudo da História ensinou-me a pensar.

Antes de entrar na Faculdade de Letras de Lisboa ainda passei, efemeramente, pelo Instituto de Estudos Sociais (antecessor do atual ISCTE). Aí tive a sorte de ter como Professor Adérito Sedas Nunes e de ter uma iniciação ao mundo mais vasto das Ciências Sociais. Li e tive uma influência muito grande desde o Liceu dos escritos históricos de Magalhães Godinho. Na Faculdade aprofundei conhecimentos (por iniciativa minha e de alguns colegas) sobre a corrente historiográfica dos *Annales* (Marc Bloch, entre outros). Os meus estudos de História ajudaram a dar forma a uma maneira não conformista de viver e pensar em sociedade. Já na Faculdade eu e um grupo de colegas procurámos o contacto pessoal com António Borges Coelho, recém libertado da cadeia de Peniche e autor de importantes (polémicos e proibidos) ensaios sobre os “Descobrimentos”.

Ser professor era, nos meus tempos de estudante, uma quase inevitabilidade para os estudantes de Letras. Matriculei-me na Universidade de Lisboa em 1968. Já era e continuei a ser “estudante trabalhador”, dispensado da presença nas aulas, mas obrigado a provas periódicas (as chamadas “frequências”). A partir de 1972 passei a ser professor de História e Português do Ciclo Preparatório. A partida para Bordéus, em 1982, como bolseiro do Ministério da Educação, e a sua universidade marcaram uma nova etapa da minha vida profissional orientada para as Ciências da Educação.

DM – Continuando com a sua formação académica, observamos que concluiu o DEA (Diplôme d’Études Approfondies) em Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Bordéus II, em 1983, e o Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Bordéus II, em 1987. Este percurso formativo internacional não é muito frequente nos académicos da sua geração. Como considera que esta experiência de internacionalização formativa contribuiu para a sua abordagem ao campo profissional e ao pensar o campo da educação em Portugal?

RC – No início dos anos 80 abriu-se aos professores a possibilidade de se candidatarem a bolsas de estudo no estrangeiro (em Bordéus e em Boston) para fazer estudos de pós graduação em Ciências da Educação. Concorri e fui aceite em ambas as possibilidades mas viria a optar por Bordéus, por ser uma formação mais longa, conduzindo a um doutoramento, e também por toda a minha formação intelectual, desde o Liceu, ser de natureza francófona. As Bolsas e as formações que referi tinham como objetivo formar o pessoal docente das futuras Escolas Superiores de Educação, as ESEs. Eu “comprometi-me” com a ESE de Portalegre, que na altura não existia, o que se traduzia para mim num compromisso vago e pouco provável. Como pessoa e como trabalhador foi um grande privilégio ter tido a oportunidade de estudar a tempo inteiro num outro país, durante três anos consecutivos, sendo os dois primeiros obrigatoriamente vividos em Bordéus. Deixei de fazer o trabalho que já se vinha tornando relativamente rotineiro no Ensino Preparatório e passei a ser pago para estudar de forma totalmente livre aquilo que quisesse e muito bem entendesse, desde que cumprisse o objetivo de realizar o Doutoramento no prazo fixado. A nossa formação na Universidade consistia em vagos seminários com um grupo de Professores que eram, simultaneamente, os nossos orientadores primeiro no DEA e depois no Doctorat, com quem tínhamos entrevistas individuais por nossa iniciativa (ou seja, raramente). Este grupo de bolseiros (dez estudantes) estava vinculado a uma entidade de acolhimento que era o CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Bordéus, integrado no Ministério da Educação de França, responsável por uma formação técnica que nos viria a habilitar ao cargo de direção de Centros de Apoio à Formação de Professores (CAFOP), supostamente a criar no interior das futuras ESEs.

Esta oportunidade de, como funcionário do Ministério da Educação, ter uma licença sabática de três anos, com residência no estrangeiro, foi infelizmente rara na minha geração. Mas, como pioneiro das Ciências de Educação em Portugal, o meu percurso não destoa da maioria que naquela época (anos 80 e 90) tinha de fazer, no estrangeiro, as suas pós graduações em Educação, porque essa possibilidade era inexistente no nosso país. Esta perspetiva “internacional” foi muito importante para

mim pela oportunidade de aceder a uma formação cosmopolita e independente. Por outro lado, tive a sorte de fazer parte de um pequeno grupo, no âmbito do qual fiz ou consolidei amizades para a vida inteira e que se propôs gerir diretamente a sua formação (viagens, visitas, experiências de formação pedagógica, convites a Professores de diferentes regiões de França). Foi um período de experiência de aprendizagem por via autodidática, num grupo que se autonomizou. Para além de dispor de colegas de “luxo”, havia o acesso às fontes documentais universitárias e do Ministério da Educação de França, além das livrarias e de todo o ambiente cultural envolvente que marcou para mim uma rutura nos meus modos de vida.

No meu percurso profissional, no Ensino Superior, tive oportunidade de viver e compreender a importância decisiva da possibilidade de usufruir de períodos sabáticos que, libertando-nos da rotina profissional diária, permitem uma reflexão e produção teórica aprofundada. Os períodos sabáticos de que usufruí foram decisivos para a escrita de dois livros, no quadro da preparação da candidatura a Professor Associado e, mais tarde, na preparação das Provas de Agregação. O grupo de bolseiros era formado por professores que se preparavam para ser formadores de professores. Todas as nossas atividades de pesquisa e estudo, para lá dos objetivos estritamente académicos, eram finalizadas para essa função de formadores que, teoricamente, víriamos a ser chamados a exercer. Por opção pessoal decidi definir um problema de pesquisa para a minha tese de Doutoramento que me permitisse realizar todo o trabalho de pesquisa empírica durante os dois anos de permanência obrigatória em Bordéus. Também tinha vantagens no campo da pesquisa bibliográfica e, por outro lado, podia mobilizar documentação e entrevistas para o trabalho de dissertação sem ter de fazer as indispensáveis traduções para a língua francesa. Passei a escrever diretamente em francês e imergi numa problemática que era por um lado a da inovação pedagógica nas escolas e, por outro lado, a do funcionamento dos centros de documentação e informação (CDI) dos estabelecimentos de ensino não superior (versão renovada das bibliotecas escolares). Esta perspetiva permitiu-me mergulhar a fundo na bibliografia sobre estes temas ao mesmo tempo que intensificava o meu conhecimento do sistema escolar francês a partir do “mergulho empírico” num pequeno grupo de estabelecimentos de ensino. Pude estabelecer contactos e amizades com professores franceses e “viver” com eles os problemas da profissão. A construção do meu “problema de investigação” remeteu-me para uma análise sistémica dos estabelecimentos de ensino (enquanto organizações sociais) e para processos de mudança pedagógica que diziam respeito à totalidade do estabelecimento de ensino. Foi neste processo de pesquisa e de formação que cheguei ao conceito de “formação centrada na escola” que viria a transpor

para a minha atividade docente e investigativa em Portugal. “Formação centrada na escola” corresponde a uma estratégia formativa desenvolvida em contexto de trabalho, em que a pesquisa, a aprendizagem e a ação são concomitantes. Os tempos e espaços de formação passam a sobrepor-se a espaços e tempos de ação profissional, em que ganham relevo procedimentos de acompanhamento “clínico” dos formandos por parte dos formadores. Foi esta abordagem que foi ensaiada no Projeto Eco de Arronches (1987-1992), que foi de importância decisiva para mim.

DM – Quando começou a interessar-se pelo campo da educação de adultos? E o que o motivou para esta área?

RC – A direção que dei às minhas pesquisas teóricas sobre formação profissional remeteu-me para o estudo da teoria sociológica, em particular para o estudo dos processos de socialização. A formação dos professores passou a ser encarada, por um lado, como um processo de “socialização profissional” e, por outro lado, como um caso particular da educação de adultos. O aprofundamento da pesquisa teórica sobre a formação de adultos era incentivada pela abundante literatura da UNESCO e da OCDE e permitiu-me estabelecer pontes entre o problema, então crítico ao nível planetário, da alfabetização das populações adultas e os processos de ensino, no quadro de uma “escolarização de massas” que ensaiava o seu arranque em Portugal. Quando, em 1985, as ESEs iniciaram a sua atividade promovendo a formação em exercício de professores não vinculados definitivamente ao quadro, já eu era docente destacado na ESE de Portalegre, onde passei a ser responsável pelos seminários de Sociologia da Educação. De um ponto de vista teórico situava-me no quadro de um paradigma sistémico em que toda a ação profissional do professor era pensada no quadro do “individualismo metodológico” e nas propostas de explicação das transformações organizacionais. Os professores eram vistos como adultos em formação (tal qual os camponeses do Terceiro Mundo). A direção do meu trabalho teórico e investigativo conduzia-me a ter uma visão larga dos problemas da educação, equacionando-os a partir das teorias sobre educação de adultos e descentrando-me criticamente da apoloogia do modo escolar. Ao mesmo tempo começava a afirmar uma visão da educação de adultos que colocava no mesmo pé todos os adultos. Ou seja, a teoria da educação de adultos teria de englobar os pouco e os muito escolarizados e, no limite, a educação de todos os seres humanos no seu ciclo vital. A formação de professores, como caso particular da educação de adultos, seria homóloga à educação das crianças na escola. A minha atividade docente coincidiu com o desenvolvimento, a partir de uma colaboração institucional entre a ESE de Portalegre e o Instituto de Estudos para o

Desenvolvimento (IED), de um projeto de intervenção e investigação, abrangendo os jardins de infância e as escolas primárias do concelho de Arronches. Os processos de formação de professores e os processos de aprendizagem das crianças eram vistos conjuntamente, numa perspetiva sistémica. O projeto ECO (1987-1992) englobava equipas de várias Escolas Superiores de Educação e era pedagogicamente coordenado por Rui d'Espiney. Quando, no início dos anos 90, ingressei como Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, foi-me atribuída a missão, a que me consagrei, de construir dentro da oferta formativa da Faculdade uma área de Formação de Adultos, ao nível da licenciatura e mais tarde ao nível dos mestrados e doutoramentos.

DM – No seu entender quais são os vetores atuais de inovação para a área da educação de adultos?

RC – O futuro da educação, nomeadamente da educação de adultos, será marcado por tendências e processos de “desescolarização” que assinalarão uma rutura com o “império” da escola no mundo da educação, afirmado desde os alvares da modernidade. Sem desaparecer, aquilo a que chamamos “modelo escolar” será fortemente relativizado, o que implica inovar ao nível de três grandes vetores:

- Em primeiro lugar, no sentido de conferir a primazia a processos de aprendizagem orientados para a *autodidaxia*, isto é, para situações em que o aprendente se institui como o “mestre de si próprio”. Em vez de ter em vista sobretudo o carácter cumulativo da informação, cada situação de aprendizagem deverá corresponder a modos de produção de informação original, bem como a percursos formativos individualizados;
- Em segundo lugar, para a *contextualização* das aprendizagens, referenciadas a espaços organizacionais e/ou territoriais que podem ser a organização de trabalho ou uma unidade territorial como a aldeia, o município ou a cidade. Ganharão relevância dimensões de formação na ação que privilegiem uma lógica de solução de problemas, baseadas na experimentação e no erro;
- Em terceiro lugar, o planeamento de situações de formação planeadas segundo uma lógica de acumulação de informação cederá lugar a formações “abertas” à imprevisibilidade e à criatividade, em que o papel dos formadores será o de criarem e alimentarem dinâmicas de *animação*, centradas na multiplicação das oportunidades de aprendizagem e na diversificação, produção e otimização dos recursos educativos. Estas três orientações convergirão para ajudar a pensar a aprendizagem de uma forma menos instrumental em relação a finalidades imediatas de natureza económica. Processos

de formação mais “desinteressados” atribuirão uma importância maior a atividades de “expressão de si” orientadas para a criação e a fruição artísticas.

DM – A visão que nos expõe sobre os princípios orientadores para o futuro da educação de adultos desafia em muito a tradição e a centralidade da escola no processo educativo. Esta perspectiva está certamente relacionada com os seus estudos recentes. E, pensando nas transformações tecnológicas e na automatização, que tiram empregos e não os repõem – será que temos de começar a educar para a reivindicação da dignidade humana sem o valor do trabalho ou do emprego, pois sabemos da possibilidade de um ser humano passar a vida a procurar trabalho e nunca o encontrar?

O problema da relação entre a educação e o trabalho, tema recorrente na bibliografia especializada sobre educação, padece em geral de um reducionismo duplo: o primeiro reduz educação a educação escolar e o segundo reduz trabalho a trabalho assalariado. Acresce que, desde meados do século XX, acompanhando a democratização do acesso à escola, entre a educação escolar e o trabalho assalariado é estabelecida uma unívoca relação funcional: a educação torna possível o emprego e fundamenta a promoção social pelo mérito individual. Ora é hoje evidente que a elevação de qualificações escolares não proporcionou o acesso a situações de pleno emprego. Pelo contrário, é possível hoje encontrar pessoas mais escolarizadas que os pais e simultaneamente a viver processos de mobilidade social descendente, bem como com problemas graves de inserção no chamado mercado de trabalho. Numa visão de longo prazo é contudo possível imaginar formas e etapas de desenvolvimento social em que a educação e o trabalho se relacionem de forma diversa, continuando embora a ter centralidade na definição do ser humano. Acompanhando o pensamento de um filósofo social como André Gorz, é possível pensar que os progressos da ciência e da técnica possam ser aproveitados para garantir a prosperidade de todos, num quadro em que ganha pertinência a ideia de um “tempo social libertado”, consagrado a atividades humanas de “expressão de si”. Isto é, talvez não seja descabido imaginar a tendencial criação de uma sociedade de trabalhadores “sem trabalho”, isto é, sem “trabalho assalariado”.

DM – A atuação educativa do professor Rui Canário, quer em termos de investigação quer em termos de ações e comunicações, tem sido marcada por se alinhar com princípios éticos e políticos de equidade, inclusão e reconhecimento da diversidade. O que nos pode dizer sobre isto? Qual o papel que a “luta” pela democratização da sociedade e do saber tem tido na sua vida e na sua vida profissional em especial?

RC – A educação não é neutra e é atravessada por uma dimensão política incontornável, como mostrou Paulo Freire. Os educadores terão de, no exercício das suas funções, fazer escolhas de natureza ética. Numa sociedade cada vez mais desigual e injusta, marcada por fenómenos de natureza conflitual, os educadores têm de fazer escolhas e situar-se relativamente aos grandes objetivos de democratização do saber e das sociedades que caracteriza o projeto educativo da Modernidade. A desigualdade social, em geral e face à educação, representa porventura o traço mais chocante das nossas sociedades contemporâneas. No campo da educação, a consciência deste problema confronta-nos com a necessidade de colocar em prática políticas e práticas que favoreçam a igualdade de oportunidades educativas, independentemente da origem social. Esta igualdade (que é um alvo a perseguir sempre) não pode limitar-se a procedimentos formalistas que, em nome da meritocracia, dispensam uma reflexão sobre a equidade na educação. Na minha maneira de ver, os educadores comprometidos com princípios e objetivos democráticos no campo da educação terão de ser congruentes nos seus atos como cidadãos. Desde muito cedo fui sensibilizado para a compreensão dos grandes problemas políticos e sociais que caracterizavam a sociedade portuguesa antes da Revolução de Abril. Em primeiro lugar pelo exemplo que a nível familiar me era dado pelo meu pai. Foi toda a sua vida um opositor acérrimo da ditadura e um lutador por uma sociedade livre e justa. Aprendi a “ver” a sociedade a partir do interior de uma família operária, acompanhando as lutas políticas em que meu pai estava envolvido, nomeadamente recorro como momentos culminantes a campanha presidencial de Humberto Delgado e as jornadas do Primeiro de Maio do início dos anos 60. Com o recurso a um aparelho de rádio ouvia, com o meu pai, as emissões clandestinas da Oposição Democrática, mas também os programas de propaganda da Ditadura baseados no saudosismo pela perda das colónias na Índia e na defesa do chamado Ultramar (campanha “Angola é nossa!”), com o desencadear de uma guerra colonial que se prolongou até 1974. Aprendi em simultâneo com a escuta da Rádio Moscovo e com o programa da Emissora Nacional “A verdade é só uma: Rádio Moscovo não fala verdade!”. A minha socialização escolar fez-se num primeiro momento numa Escola Primária Republicana (Centro Republicano Alferes Malheiro, em Lisboa, no Campo Grande) na qual se vivia um ambiente de total oposição à Ditadura e de defesa dos grandes princípios republicanos. Esse ambiente marcou-me muito profundamente. Quando passei para o Liceu Camões vivi durante cinco anos num contexto escolar extremamente autoritário, por vezes mesmo arbitrário e de apologia do ideário salazarista. Esse ambiente contrastava com o relacionamento que pude estabelecer com professores que admirei (João Bénard da Costa, Fernando Belo, Mário Dionísio, Ema Tarracha, entre outros) e com os quais estabelecia

cumplicidades. A partir do 6.º ano do Liceu, no D. João de Castro (corresponde ao atual 10.º ano de Ensino Secundário), passei a estar envolvido no movimento associativo estudantil que representou para mim uma extraordinária escola de democracia, de fraternidade e de abertura ao mundo dos saberes. Esta minha formação como jovem e estudante foi fundamental para vir a dar sentido a uma intervenção profissional, como professor, a qual exerci a partir de 1969 na Escola Preparatória Francisco de Arruda, em Lisboa. A luta pela democratização da sociedade tem um momento culminante com o derrube da Ditadura e o processo revolucionário que se viveu nos anos seguintes. Esta “formação inicial”, ou seja, o conjunto de vivências experienciadas como criança e depois como jovem adulto é que moldou o Professor que eu viria a ser durante toda a minha vida. Não consigo separar as grandes orientações que escolhi, enquanto estudante, cidadão e educador profissional.

DM – Considera que um educador ou que um pedagogo ou que um professor só o poderá ser se tiver em mente a defesa dos mais diferentes, dos marginalizados e dos economicamente desfavorecidos da sociedade? Ou este não será necessariamente um princípio orientador da prática da teoria educativa?

RC – Sou defensor de uma sociedade plenamente democrática em todas as suas dimensões. O corpo social dos educadores profissionais espelhará a diversidade de opções possíveis no terreno filosófico e político, num quadro de respeito pelo conjunto de direitos humanos que temos vindo a construir nas sociedades modernas. A conquista da autonomia deverá ser um eixo central da ação educativa que privilegiará o exercício da criatividade e da rebeldia, em contraposição a uma função socialmente ortopédica em que a educação tende a perpetuar a conformidade. Dentro deste quadro geral de orientação é admissível uma diversidade de posições que pelo debate, a crítica e o confronto com os resultados sociais irão sendo permanentemente depuradas. Não sou por isso favorável a nenhuma espécie de “cartilha” teórica ou prática que pretenda espalhar ou prescrever a ação dos educadores. Como educador e cidadão a minha opção pessoal é de comprometimento com os valores da igualdade, liberdade e fraternidade, um programa político herdado da Revolução Francesa e que está largamente por cumprir. Socialmente, o meu comprometimento é com os que vivem do trabalho, pela sua emancipação e de toda a humanidade.

DM – Para além das considerações políticas, económicas e éticas, quais são as suas preocupações futuras relativas à educação, em geral, e em Portugal? Ou no seu entender o que nos espera no futuro?

RC – O futuro é completamente incerto, avesso a previsões de cariz determinista. Está em aberto e será o resultado das escolhas que os seres humanos serão chamados a fazer nas próximas décadas. Estamos confrontados com desigualdades sociais chocantes (incluindo aqui as desigualdades de género), com um quadro ambiental aterroizante, com um recrudescimento das tiranias a nível mundial, com défices democráticos profundos que acompanham o recrudescimento dos nacionalismos, da xenofobia e do racismo. Toda esta realidade social é atravessada por uma dimensão educativa que lhe é transversal. A educação será um eixo fundamental para a construção de um futuro que deverá ser equacionado como um problema “aberto”, isto é, que admite uma pluralidade de soluções. A educação é o que nos permite problematizar o futuro. O desenvolvimento educativo tanto poderá alimentar uma sociedade mais fraterna, livre e igual, como poderá fundar sociedades de castas com uma exacerbação das desigualdades. Ou seja, estamos perante uma época de charneira em termos civilizacionais. A educação é o que nos permitirá escolher e construir modos de vida que se oponham à barbárie social que também nos ameaça. Nesta perspetiva, a Educação de Adultos ganha hoje uma importância e um relevo acrescidos, na procura de uma “saída” para os problemas e os dilemas que vivemos a nível societal global.

DM – O professor Rui Canário é olhado com muito carinho e respeito pelos seus alunos e ex-alunos: que conselhos/orientações daria a um jovem que opta, nos dias de hoje, pela área da educação.

RC – Penso que o educador profissional dos tempos de hoje deverá ter uma compreensão alargada do mundo educativo, o qual não pode circunscrever-se ao atual modelo escolar nem a situações formais de heteroformação. A educação do futuro será marcada pelo reconhecimento da educação não formal e pela valorização da aprendizagem pela experiência. Nesta perspetiva, é justo salientar a importância decisiva dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) adquiridas por via experiencial e introduzidos na formação de adultos, em Portugal, com a criação de uma rede pioneira de Centros de Reconhecimento e Validação de Competências (CRVCC). Esta experiência viria a ser ampliada através do Programa “Novas Oportunidades” e está hoje presente no “Programa Qualifica”. Nesse sentido, aos educadores compete a responsabilidade de imaginar dispositivos e percursos educativos em que se aprenda pela experiência e pela indagação permanente, pelo exercício permanente da criatividade e da cidadania. A curiosidade é o fundamento último de uma multiplicidade de oportunidades educativas. Ao educador profissional diria que o respeito

pela pessoa do educando deverá estruturar toda a ação educativa. A formação dos educadores é sempre necessariamente inacabada. Compete-lhes aprender com a sua própria experiência e reflexão. Cabe-lhes contribuir para que possamos coletivamente “encontrar uma saída” (fórmula feliz proposta pelo educador suíço Mathias Finger) para os problemas de civilização que nos desafiam.

DM – Para terminar, professor, e uma vez que percebemos que o conhecimento para si não ocupa lugar, pode dizer-nos o que anda a estudar e a aprender por estes dias?

RC – As minhas curiosidades e indagações têm sido orientadas para o estudo e a reflexão que incidem sobre os dois educadores que no meu entendimento mais fortemente influenciaram a educação desde meados do século XX. Refiro-me a Paulo Freire e Ivan Illich. Se em relação ao primeiro há uma bibliografia invulgarmente extensa, em relação a Ivan Illich há um certo “apagão” cognitivo. Nos últimos anos tenho-me dedicado ao estudo e divulgação da obra de Ivan Illich. Considero este autor como o inspirador principal do que pode ser hoje uma teoria global de educação permanente. Ivan Illich foi o grande pensador educativo crítico em simultâneo da “escolarização” e do “desenvolvimento”, pontos de partida imprescindíveis para problematizar o futuro da educação e da sociedade. Este trabalho de reflexão e estudo é acompanhado, depois da minha aposentação, por uma intervenção ao nível da vida académica e institucional. Como membro do Conselho Nacional de Educação trabalhei ao longo do último ano, com mais dois colegas relatores, na preparação e redação de uma Recomendação sobre “Para uma política pública de Educação e Formação de Adultos” aprovada em Reunião Plenária do CNE, já em 2019. Procuro continuar a beneficiar da participação em projetos associativos que me enriquecem pessoalmente e permitem uma “escuta” atenta e permanente do mundo da educação. Refiro-me: ao ICE (Instituto das Comunidades Educativas), depositário de um património ímpar de experiências educativas; à Casa da Achada – Centro Mário Dionísio (espaço único de intervenção cívica e intelectual) e à APCEP (Associação para a Cultura e Educação Permanente) que congrega militantes da Educação de Adultos. No fundo estou a dar continuidade a um processo de imersão em projetos associativos que prolongam aquilo que, para mim, foi decisivo na fase final da adolescência e na minha construção como adulto e cidadão responsável: a participação direta em movimentos de cariz associativo, quer no âmbito do movimento associativo estudantil, quer no âmbito do associativismo popular, nomeadamente no movimento cooperativista e mais tarde no movimento sindical docente (1976-1979), bem como noutras experiências de associativismo profissional.