



## **LA EDUCACIÓN POPULAR EN IBEROAMÉRICA**

Procesos históricos  
y aportes para una  
pedagogía liberadora

## **A EDUCAÇÃO POPULAR NA IBERO-AMÉRICA**

Processos históricos  
e contribuições para uma  
pedagogia libertadora



#### Título de la obra:

*La educación popular en Iberoamérica: Procesos históricos y aportes para una pedagogía liberadora*

#### Título en portugués:

*A educação popular na Ibero-América: processos históricos e contribuições para uma pedagogia libertadora*

#### Coordinación:

Miriam Camilo Recio, República Dominicana  
Nélida Céspedes Rossel, Perú  
Jorge Osorio Vargas, Chile

#### Coordinación editorial:

María Ignacia Bensadón

#### Corrección del texto en español:

Marta Jiménez Maqueda

#### Corrección del texto en portugués:

Simone Nascimento Campos

#### Diseño y maquetación:

Agencia Yerro

© De los textos: sus autores

© De las imágenes: OEI

© De la edición: OEI

Este libro fue editado por la OEI en el marco de la celebración de su 75.º aniversario.  
Madrid, enero 2025

#### NOTA ACLARATORIA Uso del masculino genérico

Aunque la OEI es consciente de las recomendaciones sobre el denominado uso no sexista del lenguaje, en ocasiones se ha optado por utilizar el masculino genérico en aras de la sencillez y por economía del lenguaje. No obstante, se quiere destacar que, en la medida de lo posible, se ha tratado de introducir términos y expresiones inclusivos y que, en este sentido, cada autor ha utilizado los recursos que le han parecido más adecuados.

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

|           |  |       |   |       |  |
|-----------|--|-------|---|-------|--|
| AECID     | Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo |       |   | ODS   | Objetivos de Desarrollo Sostenible   |
| ALC       | América Latina y Caribe  | DVV   | Deutscher Volkshochschul-Verband Asociación Alemana para la Educación de Adultos        | OEI   | Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura             |
| ALER      | Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica              | EA    | Educación de adultos  | OMS   | Organización Mundial de la Salud   |
| ALV       | Aprendizaje a lo largo de la vida                                | EP    | Educación popular   | OSC   | Organizaciones de la sociedad civil  |
| CAEU      | Centro de Altos Estudios Universitarios                          | EPJA  | Educación de personas jóvenes y adultas   | PAEBA | Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos                             |
| CEAAL     | Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe       | EPT   | Educación para todos  | PIA   | Plan Iberoamericano de Alfabetización  |
| CEBS      | Comunidades eclesiales de base                                   | ICAE  | International Council for Adult Education Consejo Internacional de Educación de Adultos | PIALV | Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo Largo de la Vida                      |
| CEDEE     | Centro Dominicano de Estudios de la Educación                    | IIFAC | Instituto Iberoamericano de Formación y Aprendizaje para la Cooperación                 | REPEM | Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe                            |
| CILPE     | Conferencia Internacional de las Lenguas Portuguesa y Española   | ILE   | Institución Libre de Enseñanza  | STEM  | Science, Technology, Engineering and Mathematics Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas |
| CLADE     | Campaña Latinoamericana por el Derecho Humano a la Educación     | IMDEC | Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario                                       | YSP   | Yo Sí Puedo  |
| CM        | Caravanas de migrantes   | NTIC  | Nuevas tecnologías de la información y la comunicación                                  |       |  |
| CONFINTEA | Conferencia Internacional de Educación de Adultos                | OCDE  | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico                              |       |  |
| CREFAL    | Centro de Cooperación Re-  | ODM   | Objetivos de Desarrollo del Milenio   |       |  |

01

02

03

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Prólogo</b>   | <b>5</b>  |
| <b>Presentación</b>  | <b>7</b>  |
| <b>Reseña y testimonios en homenaje a Noel Aguirre</b>   | <b>11</b> |
| Reseña sobre Noel Aguirre  | 13        |
| Dedicación a un padre y compañero de vida eterna   | 17        |
| Noel Aguirre Ledezma: el legado de un educador sentipensante   | 18        |
| Caminando con Noel   | 19        |
| Noel Aguirre, el educador popular  | 21        |
| <b>Contexto sociohistórico de la educación popular en América Latina y el Caribe</b>   | <b>23</b> |
| Contexto de América Latina y el Caribe: los procesos de educación popular entre el siglo xx e inicios del XXI                            | 25        |
| Éxodo, exilios, desplazamientos y migraciones como lugares de enunciación y acción de la educación popular en Latinoamérica y el Caribe  | 41        |
| La concepción de la educación popular: su desarrollo como pedagogía crítica y liberadora   | 51        |
| <b>Contexto sociohistórico de la Educación Popular en España y Portugal</b>  | <b>61</b> |
| La educación popular en España, un breve retrato   | 63        |
| Seis paisajes con Paulo Freire al fondo  | 73        |
| A educação popular em Portugal   | 83        |
| <b>La educación popular en la historia de América Latina y el Caribe</b>   | <b>99</b> |
| La educación popular prefreiriana  | 101       |
| A educação popular entre os séculos XX e XXI: Paulo Freire   | 110       |
| Educaciones populares, sus desafíos en la Cuarta Revolución Industrial y la postsindemia   | 120       |
| La educación popular y la educación de personas jóvenes y adultas: aportes de la OEI y de otras experiencias de cooperación en la región | 146       |

## 04

### **Desafíos actuales, vigencias y apuestas de la educación popular en Iberoamérica**

#### **América Latina y El Caribe 159**

Crisis civilizatoria contemporánea y el accionar de las nuevas derechas: escenarios y desafíos del contexto global para educadores populares en nuestra América 161

Educaciones populares y epistemología del Sur: catorce desafíos epistémicos en tiempos de un capitalismo en morición o morimiento 165

Retos actuales y futuros para la educación popular feminista 171

Construir ciudadanía y el desafío de tejer redes y movimientos sociales a nivel local, regional y mundial 175

Educación popular, huellas de ayer y caminos de futuro 179

La educación popular y el reconocimiento de niños, niñas, jóvenes y personas adultas como sujetos sociales de derechos 182

La educación popular y sus posibilidades en la era de la educación virtual 186

Desafios e possibilidades da Educação Popular na Pan-Amazônia 189

#### **Portugal y España 193**

Desafios da educação popular em Portugal: «que fazer» entre quatro paredes? 194

Desafíos de la educación popular en España 198

Reflexiones para seguir caminando 200

#### **Reseñas biográficas de autores 207**

#### **Bibliografía general 210**

## 05

# A educação popular em Portugal

José Pedro Amorim<sup>1</sup>, Margarida Louro Felgueiras<sup>1</sup>, Carlos Balsa<sup>2</sup>, Pedro Gonçalves<sup>1</sup>, Mariana Mazza<sup>1</sup> & Sther Souza<sup>1</sup>  
(Portugal)

O conceito de «educação popular» tem várias interpretações, quer do ponto de vista temporal quer geográfico-social. Importa, pois, esclarecer do que falamos, no caso português, quando usamos este conceito. O período em análise refere-se aos últimos 75 anos – este texto foi suscitado como contributo para a celebração do 75.º aniversário da Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI). Em Portugal, como é conhecido, este período compreende os últimos 25 anos da longa ditadura autodesignada Estado Novo (1949 a 1974) e 50 de democracia (que se celebram precisamente neste ano de 2024).

Nestes 75 anos em análise, há dois exemplos antagónicos que ilustram a flutuação polissémica do conceito de educação popular em Portugal. O termo foi usado pela Ditadura, por exemplo no Plano de Educação Popular, de 1952, e também no PREC, i.e., Processo Revolucionário Em Curso, que se seguiu ao golpe militar de 25 de Abril de 1974.

As tentativas de organizar uma educação de adultos e de segunda oportunidade (uma vez que as crianças proletárias trabalhavam), em Portugal, remontam ao século XIX com origem em intelectuais burgueses e sobretudo ligados aos movimentos republicano, socialista e anarquista, apoiados em organizações associativas e de classe, laicas e católicas. A perspectiva era alfabetizar de forma a criar o cidadão: republicano, socialista ou anarquista, liberto de concepções do mundo atávicas e de superstições, criando uma mentalidade racional, de progresso humano e social. Para Rogério Fernandes (*in* Felgueiras & Menezes, 2004, p. 379), «É no quadro de uma intensa luta política, social e ideoló-

gica que as várias instituições educacionais disputam a hegemonia sobre as classes populares e proletárias».

O Plano de Educação Popular, lançado no final de outubro de 1952, no período do pós-guerra e contemporâneo do I Plano de Fomento (Ley n.º 2058, de 29 de dezembro de 1952), foi fruto da participação portuguesa em organizações internacionais, com o apoio financeiro do Plano Marshall para a Europa e a participação de Portugal na OECE – Organização Europeia de Cooperação Económica, de que Portugal foi membro fundador em 1948. A situação portuguesa era de tal modo deficitária, em termos de educação básica e técnica, que condicionava o desenvolvimento económico. Além da reforma do ensino técnico de 1948, intimamente ligado ao desenvolvimento industrial que se pretendia, o Plano de Educação Popular visava reforçar «o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganiza[r] a assistência escolar, cria[r] os cursos de educação de adultos e promove[r] uma campanha nacional contra o analfabetismo.» (Decreto-Ley n.º 38 968, de 27 de outubro de 1952, p. 1067).

Este Plano propunha-se «Despertar e desenvolver no nosso povo, [...] por métodos suasórios ou repressivos, um interesse esclarecido pela instrução» (*idem*, p. 1069). A título de exemplo, para os encarregados de educação que não cumprissem «o princípio da obrigatoriedade do ensino primário», e não pagassem «voluntariamente» (o que poderia dever-se a «falta de bens do executado») «a multa imposta», essa multa seria «convertida em prisão ou resgatada pela prestação de trabalho em obras públicas.» (p. 1071) Além disso, o diploma do ensino primário seria obrigatório

<sup>1</sup> CPUP-Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.

para aceder a trabalhos no comércio e na indústria, tirar a carta de condução ou até emigrar (p. 1077). De notar que a escolaridade obrigatória, nesta altura, era de apenas três anos.

---

O conceito de «educação popular» tem várias interpretações, quer do ponto de vista temporal quer geográfico-social. Importa, pois, esclarecer do que falamos, no caso português, quando usamos este conceito.

Três anos mais tarde, Henrique Veiga de Macedo, Subsecretário de Estado da Educação Nacional, sublinhava o «êxito do movimento de recuperação cultural da nossa gente» (Macedo, 1955, p. 13). Esta «recuperação cultural» tinha um «acentuado cunho moral e espiritual» (p. 18), pelo que Macedo defendia uma cooperação, – que queremos seja cada vez mais estreita, – entre o professor e o pároco no que toca à ministração da doutrina e moral cristãs tradicionais no nosso País, e à ação da escola na recristianização das camadas populares, mormente nos meios fabris, tão ameaçados, por vezes, pelos mais diversos perigos e as mais tentadoras sugestões, na sua integridade moral e espiritual. (Macedo, 1955, p. 30)

Cerca de vinte anos após, Alberto Melo e Ana Benavente publicam um livro intitulado «A educação popular em Portugal (1974-1976)», que «evoca o florescer de iniciativas populares em matéria de educação e de animação cultural em Portugal durante os dois anos que se seguiram à queda do regime fascista em 25 de Abril de 1974» (Melo & Benavente, 1978, p. 5). Esta obra dirige-se, segundo os autores,

*a todas as pessoas que, nos órgãos governamentais e nas populações, estão implicadas nas atividades dos grupos educativos e culturais populares e, mais particularmente, às que se interessam por fórmulas educativas baseadas na iniciativa popular e na expressão das suas necessidades pela própria população. (Melo & Benavente, 1978, p. 6)*

São duas formas opostas de se perceber a «educação popular», com finalidades político-sociais distintas. Rui Canário defende que a expressão «educação popular» não deve confundir-se «com a pretensão de ‘educar o povo’» (2006, p. 17), no âmbito de «uma visão e uma abordagem das políticas educativas centradas na iniciativa e no papel central do Estado» (p. 16). A esta luz, o Plano de Educação Popular de 1952 pode ser considerado um exemplo (entre outros) de tentativa de educação do povo, de «recuperação cultural», funcional, com um fortíssimo pendor doutrinário, moralista, reducionista – numa palavra, e como diria Freire (1972), domesticador.

Pelo contrário, o período pós-25 de abril – que Canário considera «o período de ‘ouro’ da educação e formação de adultos em Portugal, nas três últimas décadas» (2006, p. 16) – é um exemplo de «educação popular» entendida como conjunto de «processos educativos não formais, que se combinam e confundem com formas de ação e de luta pela transformação social.» (Canário, 2006, p. 16). Como o próprio diz,

*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 debate e de decisão (assembleias, comissões), de luta (greves, manifestações, ocupações, elaboração de cadernos reivindicativos), de gestão autónoma de empresas e herdades abandonadas ou tomadas aos patrões. (Canário, 2006, p. 17)*

É errado pensar-se, contudo, que durante a ditadura só aconteceram exemplos como o primeiro, do mesmo modo que, em democracia, nem todas as iniciativas educativas se assemelham

ao segundo exemplo. Neste texto, mostramos alguns exemplos que simbolizam a complexidade não linear da História. São apenas alguns exemplos, uma seleção de momentos e de pessoas que nos parecem especialmente relevantes. Não evitamos, contudo, a injustiça de deixar de fora muitos outros, cujo significado e importância não nos merecem quaisquer dúvidas ou reservas.

Em subsequência, apresentamos uma experiência educativa comunitária em Trás-

os-Montes, um exemplo de resistência antifascista, durante a ditadura, sobre a qual praticamente não há literatura; a importância dos movimentos de mulheres católicas, como o Graal, com atividade desde 1957; as comissões de moradores e o Projeto SAAL, no pós-25 de abril; as campanhas de alfabetização durante o PREC; as Universidades Populares e, finalmente, o papel de Alberto Melo para a educação de adultos, designadamente popular, em Portugal.

## Uma experiência educativa comunitária em Trás-os-Montes, em tempos de ditadura

No final dos anos quarenta do século passado, em plena ditadura salazarista, um grupo de jovens católicos decidiu viver em conformidade com as primeiras comunidades cristãs descritas nos Atos dos Apóstolos. Estes cristãos comunitários iniciaram uma ação missionária, dentro da própria Igreja com vista à sua renovação, que os levou até à Campeã, freguesia do concelho de Vila Real, localizada na serra do Marão, onde criaram, com alguns agricultores locais, uma cooperativa comunitária<sup>1</sup>, em que o ensino dos seus membros teve um papel de relevo.

O grupo foi constituído em 1945 por Fernando Ferreira da Costa (1927-2006), João Sá da Costa (1924-2002) e Manuela Lobo da Costa Simões (†2017), sob as influências de António Sérgio (1883-1969) e do P.e Joaquim Alves Correia (1886-1951). A eles viriam a juntar-se, entre outros, Lúcia Carvalho Nobre (1925-?) e Luísa Dacosta (1927-2015) (Lopes, 1996, p. 144). Todos eles eram estudantes do curso de Ciências Histórico-Filosóficas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Fernando Ferreira da Costa e João Sá da Costa conheceram António Sérgio em outubro de 1943, quando foram seus alunos de Filosofia no

Liceu Pedro Nunes (Correia, 1977, p. 266). Tomaram contacto com as suas concepções político-económicas assentes num sistema cooperativista, como forma de resolver os problemas económicos, assegurar a repartição justa da riqueza e, assim, construir uma nova sociedade, socialista e verdadeiramente democrática. Para tal, António Sérgio considerava que era necessário mudar as mentalidades vigentes, muito baseadas no catolicismo hipócrita praticado pelas alas católicas dominantes. Para ele, os Evangelhos continham as ideias e os valores essenciais ao espírito cooperativo.

O eminente pensador mostrou aos dois jovens católicos, através das suas capacidades pedagógicas, que eles não tinham entendido todas as implicações sociais do verdadeiro Cristianismo<sup>2</sup>. Não sendo ele crente, remeteu-os para a leitura dos Evangelhos e do livro *Largueza do Reino de Deus*, escrito pelo padre Joaquim Alves Correia (1931)<sup>3</sup>, seu amigo, que ele apelidava de verdadeiro cristão.

Joaquim Alves Correia, missionário da Congregação do Espírito Santo, era uma voz inconformada com o rumo seguido pela Igreja portuguesa.

1 A designação cooperativa comunitária foi utilizada por F. Ferreira da Costa na nota 23 de Sérgio (1984, p. 224).

2 Testemunho de João Sá da Costa in Correia (1977, p. 266).

3 Data da primeira edição. Viria a conhecer mais duas edições em Portugal e uma no Brasil.

Empenhava-se muito na divulgação do idealismo cristão original e em demonstrar que este pouco ou nada tinha que ver com o catolicismo em vigor. Republicano e democrata convicto, considerava que os princípios vindos da revolução francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – eram valores profundamente evangélicos (Lopes, 1996, p. 126). Defendia que as hierarquias da Igreja se deviam demarcar do regime totalitário de Salazar<sup>4</sup>.

Inicialmente, Alves Correia aceitou, sem grande entusiasmo, integrar a pequena comunidade, de maneira a legitimar a existência desta, como associação religiosa, e, assim, contornar as apertadas restrições impostas pelo regime à prática do associativismo. Porém, as suas relutâncias iniciais viriam a desaparecer por completo a partir do momento em que foi exilado por Salazar para a América do Norte, em fevereiro de 1946, em razão da sua adesão ao Movimento de Unidade Democrática (MUD) e da sua tomada de posição pública contra ações do regime, vindo a render-se por completo ao grupo<sup>5</sup> e a tornar-se na sua grande referência espiritual. Até à sua morte, em 1951, manteve uma intensa correspondência com cada um dos seus membros.

Os jovens cristãos comunitários começaram por alugar um baixo num prédio da capital, onde reuniram, planearam e implementaram ações de alfabetização e de ajuda a pobres e carenciados<sup>6</sup>. Desenvolveram também uma ação missionária, de contacto direto com os cristãos, convidando-os a que mudassem de atitude, abrindo-se à mensagem dos Evangelhos, abandonando toda a espécie de hipocrisias<sup>7</sup>.

Para atingirem um maior número de pessoas, em 1946, o grupo criou uma editora artesanal, as Edições Metanoia, destinada a publicar a coleção de cadernos Grandes Páginas Cristãs, com textos oriundos da tradição cristã original. Estes textos pretendiam acordar os cató-

licos adormecidos para o conteúdo modelar dos Evangelhos e para as suas exigências no plano social e político. O étimo Metanoia, que viria a ficar associado ao grupo, resumia a motivação principal subjacente às suas ações: renovar as mentalidades de acordo com os verdadeiros valores do cristianismo. Os livrinhos eram enviados por correio aos assinantes, colocados em livrarias e distribuídos junto a igrejas católicas e a templos protestantes (Lopes, 1996, p. 145). Ao todo foram publicados 24 cadernos diferentes.

A partir de 1947, na sequência do casamento de Fernando Ferreira da Costa com Luísa Saraiva Pinto dos Santos (que viria a adotar Luísa Dacosta como nome literário), natural de Vila Real, muitas das ações do grupo Metanoia foram progressivamente transferidas para a capital transmontana. O casal acabou mesmo por fixar a sua residência em Vila Real, a partir de 1949, devido às crescentes pressões políticas e religiosas a que foram sujeitos na capital (Correia, 1977, p. 232). Nos períodos de verão, para fugir às elevadas temperaturas da cidade, o jovem casal ia a ares para a Campeã, freguesia próxima de Vila Real, localizada na encosta oriental da serra do Marão<sup>8</sup>.

Fernando e Luísa Dacosta tomaram então contacto com a dura realidade das populações locais, em contraste com a beleza da paisagem envolvente. As condições de vida nesta região de montanha, de propriedade muito retalhada, eram rudes para a generalidade dos seus habitantes. O granjeio das pequenas leiras não era suficiente para suprir as necessidades das famílias numerosas, sendo os seus membros obrigados, desde tenra idade, a ganhar o dia nas grandes casas rurais da região.

Fernando Ferreira da Costa vislumbrou forma de ajudar os habitantes locais, através da implementação de algumas ideias associativistas e cooperativistas, que contrariassem

4 Solicitou por carta ao Cardeal-Patriarca que este se demarcasse da ditadura de Salazar (Lopes, 1996, p. 135).

5 De acordo com testemunho de F. Ferreira da Costa em Correia (1977, p. 251).

6 Testemunho de Lurdes Morais, obtido em entrevista realizada por um dos autores durante o mês de abril de 2024.

7 Testemunho de J. Sá da Costa (Costa, 1997).

8 Testemunho de Lurdes Morais.



Alumna de educación superior, Ecuador, 2024.

as vicissitudes do sistema político-económico-productivo, de forma a converter as insuficiências individuais em complementaridades do coletivo.

O casal conheceu então Joaquim Martins Moraes e a sua esposa, Maria da Conceição Teixeira, que moravam, com os seus dez filhos, no lugar da Malhada, situado um pouco à margem das povoações de Vila Nova e das Vendas da Campeã, numa encosta soalheira, protegida dos ventos de Norte. Com eles e mais alguns pequenos lavradores, iniciaram um processo cooperativo principalmente destinado à produção de batata, à criação de gado maronês e à venda de madeiras. Para o efeito, foram usadas as terras agrícolas e florestais de Joaquim Moraes assim como outras, especialmente compradas ou arrendadas para o efeito pelo casal Ferreira da Costa. Para escoar os seus produtos procuraram evitar os intermediários, negociando direta-

mente com armazéns abastecedores de consumidores, no caso dos produtos agropecuários, e com as indústrias transformadoras da madeira.

O conjunto das terras que integraram o projeto cooperativo, quase todas situadas na Malhada, foi designado por Quinta da Malhada, um espaço que, para os membros do grupo Metanoia, viria a converter-se numa espécie de Utopia, sonhando ali viver em comunidade, de acordo com os seus ideais evangélicos e as suas convicções político-económicas.

A moradia familiar de Joaquim Moraes foi restaurada e ampliada, de maneira a poder alojar todos os membros do grupo. Foi projetada a construção de um armazém, para guardar os produtos comprados ao junto, de outras infraestruturas, necessárias ao melhoramento da produção agrícola, e de uma escola, onde todos os membros da comunidade pudessem aprender e ensinar.

Foram desenvolvidas ações de alfabetização e de divulgação do espírito cooperativo junto dos membros da comunidade, dos seus filhos e outras crianças da freguesia. Fernando Ferreira da Costa empenhou-se muito na divulgação da mensagem evangélica enquanto Luísa Dacosta, que tinha muita empatia com as crianças, dedicava-lhes longas horas de leitura (*ibidem*).

Lurdes Morais, filha de Joaquim Morais, é das poucas pessoas ainda vivas que participaram no projeto educativo do grupo Metanoia. Nasceu a 12 de abril de 1929 e é a mais velha de dez irmãos, tendo um deles falecido ainda criança. Não se pôde dar ao luxo de ir à escola, pois tinha de ajudar a sua família. Desde os seis anos, guardava um rebanho de cabras e ovelhas e trabalhava nas tarefas do campo e da casa. Por vezes, ao serão, pegava num livro ou num caderno dos seus irmãos, mas a sua mãe logo lhe dizia que havia muitas coisas para coser e remendar.

Durante o período em que contactou com os membros do grupo Metanoia, sobretudo com o casal Ferreira da Costa, preencheu quatro cadernos. Três deles contêm lições dadas entre outubro de 1949 e janeiro de 1950. O quarto caderno, terminado em março de 1950, é um pequeno manual, muito ilustrado com desenhos pintados a lápis de cor, sobre a importância do espírito cooperativo e sobre as realizações e os projetos futuros para a Quinta da Malhada. Estes cadernos constituem as principais fontes documentais conhecidas sobre a cooperativa comunitária da Campeã e, em particular, sobre a sua vertente educativa.

No quarto caderno de Lurdes Morais, pode ler-se:

*Temos ainda muito que trabalhar na nossa quinta para termos pão que chegue. Já temos trabalhado muito a saíbrar terras de novo. Começamos a trabalhar juntos em Setembro de 1948 e já muito temos feito. Somos amigos, confiamos uns nos outros. Resolvemos os casos como amigos e tudo se faz bem e sem zangar. (p. 19)*

E mais à frente:

*A névoa é brava e são precisos trabalhos para nos abrigar da chuva e da neve. Por isso arranjamós a primeira casa, fizemos de novo a segunda e vamos começar neste mês de Março de 1950, a terceira. A pouco e pouco vamos crescendo. Precisamos de uma eira, de um canastro, de um armazém, de uma escola. Assim como os Apóstolos e nos conventos, seremos bons irmãos e viveremos juntos. (p. 27)*

Neste quarto caderno, ainda, encontra-se uma interessante descrição dos propósitos da futura escola, projetada para a Quinta da Malhada:

*Na nossa quinta havemos de ter uma escola, que seja a casa de todos, dos que vêm aprender e dos que já aprenderam. A escola terá uma sala de trabalho para as aulas e uma biblioteca para leitura. Assim todos os que trabalham na quinta podem aprender e ensinar os mais novos. Não devemos ser orgulhosos por saber, mas gostar de saber para sermos melhores e ajudar os outros. (p. 33)*

Ao longo das páginas destes cadernos, muitos ensinamentos usam como suporte o mundo conhecido de Lurdes Morais, onde são realçadas as vantagens da cooperação entre os membros de uma comunidade em contraponto com a inoperância e as desvantagens das ações isoladas. São interpretadas parábolas dos Evangelhos, contos e lendas populares. São também apresentados textos de autores portugueses como João de Deus, António Nobre, Francisco Palha e Júlio Dinis, entre outros.

João Sá da Costa também se envolveu no projeto educativo do grupo Metanoia. A partir de outubro de 1950 mudou-se para a capital transmontana para lecionar no Liceu Nacional de Vila Real, onde, de 14 de outubro desse ano a 31 de julho de 1951, foi professor do 4.º grupo, que incluía as disciplinas de História e Filosofia<sup>9</sup>. Nesse período «procedeu a experiências pedagógicas no sentido da escola ativa aplicando a aprendizagem ob-

9 Livro de Registo dos Professores do Liceu Nacional de Vila Real.

tida junto de António Sérgio, Agostinho da Silva e na escola Piaget»<sup>10</sup>.

Manuela Lobo da Costa e Lúcia Nobre, embora continuassem a viver em Lisboa foram regularmente a Vila Real, e continuaram a colaborar com as Edições Metanoia até à sua proibição pela censura, em 1951, em consequência da publicação do título *Crença na renovação da terra*, correspondente ao segundo capítulo da obra *Utopia*, de Thomas More, prefaciado por Fernando Ferreira da Costa.

Devido aos seus envolvimento em atividades associativistas e cooperativistas, fora do quadro regulamentar proporcionado pelo regime corporativista-fascista, os membros do grupo Metanoia foram duramente penalizados. Na primavera de 1951, João Sá da Costa foi suspenso da sua atividade de professor de liceu em Aljustrel, para onde se tinha mudado em outubro de 1951, por determinação da PIDE. Fernando Ferreira da Costa foi detido pela PIDE no dia 28 de abril de 1962, acusado de crime contra a segurança do Estado. Esteve preso até 5 de dezembro de 1962, data do seu julgamento pelo Tribunal Plenário Criminal da Comarca do Porto, onde foi

*condenado na pena de 1 ano de prisão, levando-lhe em conta a preventiva sofrida e substituindo-lhe a parte restante por multa à razão de 30\$00 diários, na suspensão dos direitos políticos por 7 anos e em 3.000\$00 de imposto de justiça.*<sup>11</sup>

Durante a detenção, foi submetido à tortura da «estátua», em que era obrigado a permanecer de pé durante longos períodos.

As pressões políticas e a morte do padre Joaquim Alves Correia, seu líder espiritual, a 1 de junho de 1951, ditaram o fim do grupo de jovens cristãos comunitários e, posteriormente, da cooperativa comunitária da Campeã.

Os membros do grupo Metanoia tiveram todos um percurso de vida notável, muito preenchido, caracterizado pela verticalidade e integridade com que assumiram as suas responsabilidades individuais e profissionais. Percursos que são indissociáveis das vivências e experiências adquiridas no seio do grupo Metanoia.

As mulheres do Graal, a construção social de uma educação para a cidadania e a educação permanente de mulheres de todas as condições sociais

Os movimentos de mulheres interligam-se frequentemente aos movimentos pela libertação social, porque «florescem, em parte, na partilha de experiências de opressão» (Koning, M. H., 2001, p. 90). Ao discutir a educação popular em Portugal, é imprescindível citar o trabalho realizado pelo núcleo português do Graal – um «movimento internacional de mulheres, de inspiração cristã, que propõe uma cultura baseada no cuidado, lutando por um mundo mais justo e igualitário» (Salgado, 2021, p. 14). O Graal foi introduzido em Portugal, em 1957, por Maria de Lurdes Pintassilgo e Teresa Santa Clara Gomes, com o objetivo de «proporcionar à sociedade portuguesa, em particular às mulheres, condições de valorização e educação permanente que desenvolv[esse]m competências de análise crítica e de mobilização para uma intervenção transformadora» (Graal, 2006, p. 2, cit in Cavalcanti, 2017, p. 18). Como era possível colocar em prática tais objetivos no período da ditadura? O Graal, enquanto movimento católico, desenvolveu-se no quadro de *liberdade vigiada* dos movimentos católicos, os únicos que gozavam de algum espaço de autonomia para reunir, debater e exercer pequenas ações no quotidiano, ainda que vigiados de perto pela hierarquia católica, aliada do regime e a quem este delegava a primeira instância de controlo.

As ações desenvolvidas pelo Graal iniciaram-se em Lisboa e tomaram corpo principalmente nas

10 Transcrição de texto proveniente do currículo de J. Sá da Costa (Costa, 1998).

11 Informação recolhida do Registo Geral de Presos da Polícia Internacional e Defesa do Estado (PIDE), liv. 126, registo n.º 25 134, disponível no Arquivo Nacional Torre do Tombo com o código de referência PT/TT/PIDE/E/010/126/25134.

regiões de Portalegre e Coimbra, trabalhando temas como «a vida na comunidade, os laços de solidariedade [...] e a participação social da mulher na construção de um modelo mais justo de [sociedade]» (Cavalcanti, 2017, p. 43). Sob o regime ditatorial, recorriam muitas vezes a metáforas e à linguagem teatral para se debater a realidade política, com o objetivo último de construir «um país sem desigualdades nem discriminações, um país onde a riqueza fosse de todos e para todos» (Graal, 1983, p. 19, *cit in* Cavalcanti, 2017, p. 44). A sensibilização promovida pelas atividades do Graal, através da metodologia de conscientização de Freire, «numa perspectiva de pesquisa/ ação/ reflexão» (Graal, 2019, p. 5), contribuiu para aumentar o desejo de intervenção e organizar formas de mobilização social nas comunidades.

Após a Revolução dos Cravos, as mulheres educadoras do Graal envolveram-se diretamente na conceção das Campanhas Nacionais de Alfabetização e no Projeto de Animação Sociocultural com Mulheres Rurais, promovendo a ampliação das ideias freirianas em Portugal (Cavalcanti, 2017; Koning, M., 1986). A ação do Graal, realizada em regiões periféricas e com populações marginalizadas, assume a morfologia de uma presença permanente ao «produzir aspectos de mudanças na práxis educativa no país» (Koning, M., 2006, p. 208), principalmente no que tange à promoção da cidadania através de políticas socioeducativas (Cavalcanti, 2017). É inegável, portanto, a importância do trabalho das mulheres do Graal na construção social da educação popular portuguesa.<sup>12</sup>

## Comissões de moradores e Projeto SAAL

Aquando do 25 de Abril de 1974, a situação na habitação era preocupante. Em 1970, o recenseamento geral da população residente (Bandeira, 1978) mostrava mais de 2 milhões de pessoas a viver em condições indignas, com alojamentos superlotados e degradados. Desses, cerca de metade não tinham instalações sanitárias, esgotos, água canalizada e eletricidade.

Após o 25 de Abril, instala-se no povo a esperança de que a utopia, que nasce do desejo de ultrapassar a dura realidade, se pode materializar. É neste momento histórico, designado por PREC, e a que José Hipólito Santos chamou «época de queda de interditos!», que se desencadeou uma implosão social, «sem chefes, o povo tom[ou] as ruas...» (Santos, 2014, p. 67). Essa luta popular refletiu-se nas escolas, nos locais de trabalho, nas questões da habitação e em todos os espaços onde se alicerça a sociedade. A visibilidade explosiva das carências sociais e a necessidade de destruição das estruturas de dominação da ditadura implicavam uma nova organização social

e a incapacidade das instituições de responderem à crise social. Os sucessivos governos provisórios e movimentos políticos não conseguiam corresponder às exigências das populações. O povo reúne-se e toma a iniciativa, criando estruturas de participação coletiva, construindo modelos autogeridos, com assembleias e ação popular. No caso das lutas pela habitação, as comissões de moradores formavam-se como cogumelos e exigiam melhoria das condições de habitação e casas para todos, o direito à cidade, e reabilitavam as habitações coletivamente e de forma organizada.

O movimento era de base, em alguns casos com apoio de algumas organizações de esquerda, e a sua ação era também radical, como ocupação de casas devolutas a senhorios privados. As estimativas de ocupações falam entre 15 mil e 30 mil ocupações durante o PREC (Santos, 2014, p. 105). Diante destas iniciativas populares organizadas, o governo foi obrigado a decretar a promoção de «integral utilização do parque habita-

---

12 Para mais informação, visitar <https://arquivo.graal.org.pt/>

cional do país, já que enquanto houver pessoas sem casa não é admissível que existam casas sem pessoas» (Decreto-lei n.º 198-A/75, de 14 de abril de 1975). Embora a Junta de Salvação Nacional condenasse de forma clara as ocupações, de que é exemplo o comunicado de 14 de maio de 1974 (Santos, 2014), não conseguia opor-se-lhes, porque de alguma forma as compreendia, acabando por legalizá-las, pelo menos temporariamente.

É neste contexto que os Ministérios da Administração Interna e do Equipamento Social e do Ambiente, e em especial o secretário de Estado da Habitação e do Urbanismo, o Arquiteto Nuno Portas, da Escola do Porto, criam o Serviço Ambulatório de Apoio Local em junho de 1974, que ficou conhecido pela sigla SAAL, um serviço que tinha por base a participação ativa e organizada das populações para encontrar soluções para os problemas da habitação e a apropriação pelas camadas populares dos espaços urbanos. O apoio consistia na execução de projetos de loteamento e arquitetura discutidos com os moradores, apoio monetário para a construção das casas, muitos deles com financiamentos a fundo perdido, mas também apoio nas questões mais burocráticas ou sociais.

Embora todo o processo não tenha sido de nenhuma maneira linear, ele acabou por ser asfixiado e extinto a partir do 25 de novembro de 1975 (Pereira, 2014). Eram brigadas constituídas por arquitetos/as e assistentes sociais, que de certa forma criaram uma sinergia com os movimentos de moradores, que estavam politizados e organizados.

Este incrível movimento popular dinâmico constituiu, defende Canário (2006, p. 17), um «processo coletivo de aprendizagem», através da participação política de trabalhadores/as, moradoras/es e todas aquelas pessoas que sonhavam uma sociedade mais igualitária. De realçar também o papel das mulheres, «que chegam primeiro às reuniões para discutir a ordem de trabalhos, são elas que primeiramente se disponibilizam para ir a manifestações, são elas que têm uma voz mais ativa quando são discutidas

as questões funcionais do interior das casas.» (Gil, 2024, p. 19)

Nesse processo de construção de mecanismos políticos de debate, de criação de assembleias, comissões, de luta e de gestão autónoma das escolas, empresas, de herdades ocupadas, de reclamar o direito à cidade organizando a questão habitacional potencia-se esta ação transformadora que Canário (2006, p. 17) designa de «educação popular». Uma educação social, que era construída pelo povo de forma autónoma e do processo coletivo que nasce da conscientização da sua condição, ao contrário da ideia de «educar o povo» (ibidem), algo que não parte da vontade ou da construção dum processo de aprendizagem do sujeito a partir da sua realidade e entorno. Por forma a mostrar a diferença entre estas diferentes orientações pedagógicas, Stoer e Dale (1999, p. 74) dão como exemplo o programa da alfabetização criado pelo poder central de cima para baixo, a partir do Estado, no sentido de buscar «uma base de poder de estado» (idem, p. 73), enquanto no caso da educação popular estas vinham da base, de baixo para cima, com «controlo democrático espontâneo e imediato de todas as instituições através da ação direta e da luta local» (idem, p. 74).

---

Uma educação social, que era construída pelo povo de forma autónoma e do processo coletivo que nasce da conscientização da sua condição

No caso específico das comissões de moradores, e dada a necessidade de melhorar condições de habitabilidade nas suas casas, um

processo tornado coletivo através do apoio mútuo e das ações governativas de habitação e urbanismo, as e os moradores tiveram de «administrar» todo o trabalho de reconstrução de casas, de pedreiros a eletricitistas e restantes competências técnicas, aquisição de materiais e pagamentos (Pinho, Gonçalves & Taurino, 2002, p. 95). Foi um processo de aquisição de inúmeras competências, aprendizagens de forma livre, criativa e autónoma, que Rui Canário define como «Uma educação que é promovida e construída pelos novos órgãos sociais que resultam da ação transformadora dos movimentos sociais de cariz anticapitalista» (Canário, 2014, p. 211).

O processo SAAL e todos estes movimentos foram desaparecendo progressivamente após o

25 de novembro, que travou o processo revolucionário popular. No entanto, as dinâmicas que se criaram, a força que eventualmente o poder popular teve, mostram-nos que, em determinadas condições ou contextos, em que o povo perde o medo e se auto-organiza, mudanças ou transformações sociais ocorrem de forma muito rápida e relevante. Contudo, nada garante que perdue, perante as lutas pelo restabelecimento dos processos de domínio, controlo e, sobretudo, de luta e afirmação das representações do poder dominante, e sua reescrita da História. A luta pelo apagamento das memórias da força popular e dos movimentos ou agentes que as apoiaram, e a imposição de representações a elas estranhas, faz parte do momento atual que se vive em Portugal.

## As campanhas de alfabetização

No pós-25 de abril, as campanhas de alfabetização são incontornáveis. Na verdade, são diversos os movimentos que surgem com uma preocupação de combater o analfabetismo, de que são exemplo (i) as Campanhas de Alfabetização e Educação Sanitária, da Comissão Pró-União Nacional dos Estudantes Portugueses (Pro-UNEP), durante o verão de 1974, (ii) as Campanhas de Dinamização Cultural e Ação Cívica, do Movimento das Forças Armadas (MFA), entre o outono de 1974 e o verão de 1975<sup>13</sup>, (iii) o Serviço Cívico Estudantil, do Ministério da Educação e Cultura, entre a primavera de 1975 e 1977, e (iv) o Movimento Alfa, da União de Estudantes Comunistas (UEC), no verão de 1976. Estas iniciativas colhiam inspiração nas campanhas de alfabetização cubanas e, claro, em Paulo Freire (para estas e mais informações, ver Gomes et al., 2015).

De acordo com Steve Stoer (1986), todas estas atividades de «alfabetização» tinham Freire como referência, o que é contraditório. Isto porque, para Stoer, a corrente de «alfabetização» implicava um planeamento e controlo centralizado das atividades, «ao passo que a do ‘poder popular’ era concebida em bases locais.» (Stoer, 1986, p. 137). Dir-se-ia então que a «alfabetização» era uma imposição que vinha do exterior, i.e., emanada do centro de poder, enquanto o «poder popular» emergia das comunidades. Freire, como se sabe, defendia de forma intransigente a «dinâmica ‘popular’ e local» (Stoer, 1986, p. 161) e não a alfabetização como um fim em si mesma.

Esta contradição, que Stoer assinala, reporta uma visão exterior do processo, que só tem algum significado do ponto de vista analítico. Na verdade, apesar das campanhas serem dos centros urbanos

---

13 Eduardo Lourenço (2024, pp. 225-233), numa reflexão muito interessante sobre as campanhas de alfabetização do MFA, fala em «africanização», ou seja, a contaminação do MFA pelo contacto com os movimentos de libertação das ex-colónias, em que os exércitos de libertação assumiam «uma identificação quase orgânica da vanguarda libertadora e das massas africanas». Mas, segundo o autor, haveria nisso uma distorção pela luta de independência nacional, no quadro de dependência económica do capitalismo internacional e a consciencialização necessária à luta pela existência nacional.

para as periferias rurais, no caso do MFA necessariamente centralizado e programado, com alguma atribuição de meios que as tornassem exequíveis, elas mantinham um elevado grau de improvisação, de acordo com os grupos que se deslocavam e com os locais onde se executaram. A finalidade primeira era sociopolítica – conhecer os problemas das comunidades, com o objetivo de efetuar o levantamento das condições de vida e necessidades dos seus habitantes, dar a conhecer os objetivos da Revolução, debater com as populações e fomentar a criação de núcleos dinamizadores locais, que dessem continuidade aos projetos gizados localmente. Nestas ações, procurava-se que as populações mais isoladas tivessem uma informação direta sobre a Revolução, resolver alguns problemas, como abertura de estradas, sensibilizar as autoridades locais para a necessidade de dar resposta aos problemas identificados. Politicamente, visavam abalar as estruturas de dominação, ouvir a voz das próprias populações, procurando retirar base de apoio às forças conservadoras e contrarrevolucionárias que se reorganizavam.

Pode dizer-se que estas campanhas tiveram um duplo resultado: às e aos que nelas intervieram, soldados ou jovens estudantes, permitiram o conhecimento e a tomada de consciência de um país rural abandonado ao caciquismo, em extrema pobreza; às populações, que muitas vezes receberam com desconfiança os militares ou os/as jovens, possibilitaram tomar pela primeira vez a palavra para falar dos seus problemas e, onde a alfabetização ocorreu, promover a conscientização dos direitos das populações face ao Estado e às autoridades locais. Os variados vídeos que existem sobre esse período, assim o comprovam. Estas ações, num ambiente político crescentemente instável, com divisões internas no seio do MFA, intervenções estrangeiras não escamoteáveis, como a dos Estados Unidos da América, ações de desestabilização de movimentos de extrema-direita, como o Movimento De-

mocrático de Libertação de Portugal (MDLP), que atacavam sedes de partidos de esquerda, lançavam bombas, atacavam e amedrontavam pessoas, impossibilitaram o seu desenvolvimento para se poder aferir com rigor a sua eficácia. Contudo, não podem ser desligadas de outras medidas, como a criação do Serviço Cívico Estudantil, um ano obrigatório de internato dos médicos em serviço à periferia, pondo a funcionar centros de saúde, apesar dos poucos meios disponíveis; a colocação de professores no interior, tornando possível o alargamento da escolaridade obrigatória, tudo isso levou a uma maior coesão social, que não teriam tido o mesmo significado sem esse movimento das Campanhas de Alfabetização, do início da Revolução. O mesmo se pode dizer sobre as medidas tomadas, no período imediatamente posterior, sobre a Educação de Adultos. O facto de terem sido mais ou menos centralizadas, politizadas, se corresponderam ou não a todos os pontos que a pedagogia freiriana recomenda, só tem significado no quadro de uma leitura académica da mesma. Aliás, e segundo Paulo Freire, a educação libertadora não é espontânea nem neutra. Ela é diretiva, intencional.

Como poderia eu ter negado a diretividade da educação se ela, a diretividade, faz parte da natureza mesma do ser da educação? A educação marcha constantemente além dela mesma. Não há educação sem objetivos, sem finalidades. É isto que, fazendo-a diretiva, não permite sua neutralidade ou a neutralidade do educador. Partindo-se do fato de que toda prática educativa é diretiva, por sua própria natureza, a questão que se coloca para educadores progressistas coerentes, quer dizer, que fazem o possível para diminuir a distância entre o que dizem e o que fazem, é não permitir que a diretividade se perverta em autoritarismo ou manipulação ou, também, que a diretividade, fragilizada, se perca na falta de limite da licenciosidade. Jamais defendi uma ou outra destas distorções. (Freire, 1999, pp. 119-120).

## As Universidades Populares

Segundo Rogério Fernandes (1993), as universidades populares surgem nos finais do século XIX e afirmam-se durante a 1.ª República.

Em Portugal como na Europa, o movimento é caracterizado pela diversidade dos seus promotores e pelo antagonismo político-ideológico.



Proyecto «Reducción de la brecha digital educativa de población en situación de pobreza y exclusión», El Salvador, 2024.

co. Entre os seus promotores, encontram-se círculos católicos operários, centros republicanos, onde por vezes se faz sentir a presença da Maçonaria, comités anarquistas, Liga Nacional de Instrução.

Em 1907, a efémera Universidade Popular de Lisboa definia como sua finalidade «desenvolver o ensino popular pela mútua educação dos cidadãos», que se traduziria «em ministrar o ensino por cursos livres; conferências; leituras; palestras; concertos; visitas a museus, fábricas e exposições e por excursões de estudo» (Fernandes, 1993, p. 10). Os assuntos deveriam ser tratados de forma aprazível, por meio de projeções luminosas e serem úteis às diversas Associações Populares. Como o autor refere, desenha-se «uma concepção enriquecedora de educação popular (...) e o contorno de uma pedagogia diferenciada para adultos» (p. 11).

Na mesma época, surge a importância do valor social da ciência e da sua divulgação, numa perspectiva laica e republicana, como vetor de progresso económico e cultural. Entre os mais eminentes pensadores e divulgadores, encontra-se Bernardino Machado, então lente na Universidade de Coimbra e mais tarde Presidente da República, que propunha o «fim do 'privilégio educacional', que cortara as amarras com a cultura real, afirmando que todos os cidadãos possuíam uma parcela de saber» (p. 12). Trata-se, na verdade, de múltiplas preocupações: a ilustração do povo como parte da questão social; do valor e responsabilidade social do ensino universitário e sua difusão/socialização.

São várias as iniciativas levadas a cabo: no Porto, em 1902, de orientação anarquista, com Pádua Correia, e novamente em 1911 sob a égide da Renascença Portuguesa e de Leonardo Coimbra; em Lisboa, em 1904, 1907, 1912, como Universidade

Livre e por fim em 1919; e em Coimbra, em 1912 e novamente em 1925. Das primeiras tentativas, nenhuma conseguiu vingar. As instituições que vigoraram alguns anos definiam-se por um ensino de carácter pós-primário, prático e técnico, eram móveis e o seu ensino regionalizado, inserindo-se na atividade profissional dos seus estudantes. Os laços que as Universidades Livres de educação popular mantinham com a extensão universitária eram essencialmente de cooperação entre intelectuais e povo. Em Portugal, e como refere Jaime Cortesão (1912, p. 19), as Universidades Populares «tem [sic] de se dirigir ao Povo num sentido muito lato e aliás mais verdadeiro [...] [i.e.,] todos os portugueses a qualquer classe que pertençam». Visavam, assim, combater a «decadência intelectual e moral» (*ibidem*) da nação.

As Universidades Populares não resistiram à repressão da Ditadura. Contudo, a Universidade Popular do Porto (UPP) renasce em 1979, por iniciativa de um grupo de intelectuais ligados ao Partido Comunista Português (PCP), para assinalar o 30.º aniversário da morte do ilustre intelectual e matemático antifascista Bento de Jesus Caraça, que também foi Secretário-Geral do PCP.

A sua atividade concretiza-se em «dezenas de cursos, em horário diurno e pós-laboral, seminários, conferências, debates, visitas de estudo e outras, nas quais já participaram milhares de pessoas, de diferentes idades, estratos sociais e níveis de escolaridade» (sítio eletrónico da UPP).<sup>14</sup>

Os/As participantes encontram na UPP

*um espaço para o intercâmbio de saberes e para o debate aprofundado numa perspectiva inter e multidisciplinar, ou do convite a professores e investigadores de reconhecido mérito que assim dão corpo a cursos inovadores nos seus conteúdos e ministrados numa perspectiva emancipatória, potenciadora dos saberes de cada um e da aquisição de novas competências, vividos por professores e alunos como um prazer compartilhado. (ibidem)*

Estas iniciativas resultam de um trabalho de voluntariado, não remunerado de monitores/as e professoras/es, especialistas de diferentes áreas, para elas convidados/as.

## Alberto Melo e a educação popular permanente

É justo reconhecer, no Portugal democrático, o papel muito relevante e persistente de Alberto Melo. O próprio salientaria a natureza e a dimensão coletiva desse papel. Di-lo aliás no texto de abertura de «Passagens revoltas», uma coleção de textos seus:

Não reivindico a originalidade ou a autoria destes trabalhos, que resultam muitas vezes de apontamentos e notas durante leituras ou seminários. Por isso o chamado «direito de autor» me parece sempre tão injustificado, pois nada do que produzimos, afinal, nos pertence e sempre se enraíza no que outros disseram, escreveram e fizeram antes de nós. (Melo, 2012, p. 4).

Entre essas leituras e raízes, Paulo Freire é sem dúvida central. São vários os textos em que cita este autor pernambucano, do Brasil e do mundo, podendo destacar-se dois: «Agir localmente, pensar globalmente. Testemunho de um percurso inspirado em Paulo Freire», de 1999 (Melo, 2012, pp. 309-314) e «Recortes de uma vida de intervenção inspirada em Paulo Freire» (Melo, 2022).

Ainda assim, Alberto Melo é em si mesmo um ator e um autor de referência para o campo da educação de pessoas adultas. O seu contributo é ímpar, até pela multiplicidade de cargos que desempenhou, ao longo de várias décadas, sempre com grande coerência. Como diz Licínio Lima, outro ator e autor incontornável, num

14 <https://upp.pt/drupal/node/21>.

texto de apresentação do referido livro «Passagens revoltas»,

Para além da sua sólida cultura no domínio [da educação permanente e de adultos], designadamente em termos históricos, políticos e pedagógicos, do seu conhecimento da realidade internacional, da sua criatividade intelectual, Alberto Melo associa uma experiência dificilmente passível de ser reunida numa só pessoa, tanto no plano político-administrativo, incluindo funções diversas de conceção e de coordenação de equipas e projetos, quanto no plano da produção intelectual e da publicação de textos académicos incontornáveis, passando pela intervenção socioeducativa e pelo desenvolvimento local, de que é referência maior entre nós. (Lima, 2012)

Alberto Eduardo da Silva e Melo nasceu em 1941, em Lisboa. Entre 1958 e 1963, frequentou e concluiu a licenciatura em Direito, na Universidade de Lisboa.

Nesse mesmo ano, e como disse num testemunho muito pessoal, tão belo quanto comovente, saiu do país por vários motivos. Fundamentalmente, pelo regime político que então vigorava em Portugal e que era insuportável para muitas pessoas e principalmente para um jovem como eu e muitos outros; também para recusar a guerra que se fazia em defesa de umas colónias que eu não acreditava que fossem nossas, nem minhas, e portanto não era causa que eu estivesse disposto a defender com armas na mão. (Melo, s.d.)

Partiu «de uma Lisboa onde nada acontecia para um Paris onde sucedia de tudo» (Melo, 2012, p. 3). Aí teve um «emprego bem remunerado» (*ibidem*) como Consultor na OCDE e uma «vida algo boémia» (*ibidem*), entre 1965 e 1969. Nesse período, viveu «nas ruas» (*ibidem*) o Maio de 68. «[...] mas depois de Maio houve um momento de depressão dos jovens que tinham participado e acompanhado o movimento» (Melo, s.d.), pelo que decidiu rumar a Inglaterra.

Em 1969, «no limite da subsistência, [...] com 'bolsa de estudo' autoatribuída (a Gulbenkian disse não» (Melo, 2012, p. 3), começou uma pós-graduação em educação de adultos na

Universidade de Manchester, que concluiu em 1971. No ano seguinte, e até 1974, foi assistente de investigação na *Faculty of Educational Studies, The Open University*, ainda em Inglaterra. Foi nesse país que soube do 25 de Abril.

Veio a Portugal em maio, a que regressou depois, agora para viver, em setembro. Segundo o próprio,

*praticamente tinha emprego à espera no Ministério da Educação, em Lisboa, [...] para fazer um curso de formação de professores. Era um curso à distância. Portanto acharam que a minha experiência era importante. [...] e comecei a trabalhar com [...] uma equipa no [...] Instituto de Tecnologia Educativa, que era o que se ocupava das telescolas em Portugal. (Melo, entrevistado por Coelho, 2013, p. 120)*

Entre novembro de 1975 e julho de 1976, foi Diretor-Geral de Educação Permanente. Nesta qualidade, investiu o financiamento recebido no âmbito do Acordo Luso-Sueco em carrinhas e gravadores, para correr o país, nomeadamente o Portugal profundo, e fazer o registo da cultura popular com que se deparassem. Nas suas próprias palavras:

Lançou-se um jornal, um número, o número zero chamado «Viva Voz» que a ideia era exatamente, como havia aqueles gravadores nós conseguimos que os suecos nos comprassem, também lhes pedimos para nos comprarem carros, portanto carros e gravadores eram basicamente para os regionais andarem de porta em porta e de aldeia em aldeia para irem encontrar grupos e projetos de educação popular, para irem gravando o que se fazia e também tomarem apontamentos e reportagens. Então o jornal era pensado para que muitas dessas coisas viessem para o jornal e o jornal também seria mais um dos materiais de leitura dos próprios grupos de adultos. (Melo, entrevistado por Coelho, 2013, pp. 138-139).

Como dizem Melo e Benavente,

*a D. G. E. P. teve a preocupação de não apresentar o seu programa como uma*

*‘campanha de alfabetização’. [...] O nosso papel não era de modo algum vir dizer-lhes que eram analfabetos e que deviam aprender a ler, mas antes apoiar o trabalho de organização desde o início [o momento era de iniciativas comuns, de união de todos à volta de problemas que todos sentiam] e trazer depois uma ajuda técnica quando o problema do analfabetismo ou qualquer outro problema de ordem educativa era sentido por todos como um obstáculo à marcha normal das atividades em geral. (Melo & Benavente, 1978, p. 11)*

Voltou para Paris, nesse ano, para, até 1979, ser Conselheiro na Delegação Permanente de Portugal junto da UNESCO. No ano seguinte, regressou a Inglaterra, onde foi Professor convidado na Universidade de Southampton. Um ano depois, em 1981, tornou a Paris, como Professor (Categoria A) na Universidade de Paris IX – Dauphine, cargo que ocupou até 1983. Em dezembro desse mesmo ano, integrou a Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação de Faro, onde lecionou e coordenou o Gabinete dos Programas Europeus. Esteve ligado à Universidade do Algarve até 2011, quando se aposentou.

Há, no entanto, diversos outros elementos biográficos que importa ainda destacar. Entre 1985 e 1994, coordenou o Projeto RADIAL, i.e., Rede de Apoio ao Desenvolvimento Integrado do Algarve. Este projeto, que nasceu em outubro de 1985, tinha um objetivo fundamental com uma dupla natureza:

*por um lado, deve estimular uma prática de permanente inovação pedagógica; por outro lado, tem de apoiar um processo que permita às populações locais conceber, organizar e controlar atividades que contribuam para o desenvolvimento das suas comunidades. (Melo, 2012, p. 158)*

De 1988 a 1998, foi cofundador e Presidente da Direção da Associação In Loco.

Foi essa a aposta que a Associação In Loco fez desde 1985 (ainda antes da sua constituição legal em 1988), procurando ligar teoria e ação, profissionalismo e militância cívica, para provar na prática que a economia dominante está errada e que um vasto território como a Serra do Caldeirão, condenado à desertificação e ao despovoamento segundo os cânones economicistas em vigor, poderá ser preservado e até desenvolvido se se coligarem as vontades dos residentes com a dedicação e o entusiasmo de uma associação de desenvolvimento local, sendo assim possível desencadear um movimento mobilizador e polo de atração de iniciativas privadas e de verbas públicas. (Melo, 2012, pp. 211-212)

Entre 1997 e 1999, foi Encarregado de Missão do Grupo responsável pela implementação do Projeto de Sociedade SABER+, que conduziu ao aparecimento de ofertas inovadoras de educação e formação de adultos, que se mantêm até hoje<sup>15</sup>: os Cursos de Educação e Formação de Adultos e os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (ver, por exemplo, Amorim, 2006).

A 8 de março de 2003, foi condecorado pelo Presidente da República, Jorge Sampaio, como Grande Oficial da Ordem de Mérito.

Entre 2007 e 2010, foi Delegado Regional do Instituto do Emprego e Formação Profissional no Algarve. É, desde então, aposentado da Função Pública, mantendo-se atívisimo, por exemplo enquanto Presidente do Conselho Executivo da APCEP, Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente, *inter alia*.

Muito fica por dizer acerca do seu percurso. Gostávamos de salientar, no entanto, o impacto que tem tido nas sucessivas gerações de pessoas dedicadas à educação de adultos em Portugal,

15 Com uma desonrosa exceção, durante um governo de direita, liderado por Pedro Passos Coelho. Diga-se, em abono da verdade, que logo na campanha eleitoral avisara ao que vinha, com um ataque feroz a estas ofertas, que, segundo ele, certificavam a ignorância (para mais informações, ver Carpentieri, Mallows & Amorim, 2020).

entre as quais um dos autores deste texto é apenas mais um exemplo, sempre muito grato. Um outro exemplo, bem mais notório, é o de Licínio Lima, que, em texto já citado, considera que

*Alberto Melo era já, no início da década de 1980, uma referência incontornável da*

*educação de adultos em Portugal e, também, o mais conhecido e reputado especialista português na Europa, e não só. Tinha por ele, como outros da minha geração, uma enorme admiração e um certo fascínio pela sua experiência de vida cosmopolita [...]. (Lima, 2012).*

## Perguntas para aprofundar o tema

Em Portugal, não têm faltado excelentes planos, programas e projetos de educação de pessoas adultas, sem esquecer a educação popular.<sup>16</sup> Não obstante, nenhuma destas intenções foi inteiramente cumprida, mesmo quando os governos que os encomendaram podiam tê-los posto em prática. Porquê?

Será que as «campanhas» (não apenas de alfabetização) que ocorreram em Portugal no pós-25 de abril contradizem assim tanto a proposta freiriana? A mudança, segundo Freire, não era induzida, provocada?

Qual o papel atual da educação permanente de pessoas adultas no mundo globalizado?

## LECTURAS SUGERIDAS

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

Bandeira, José Sá da (1978). Crise da Habitação – Aspectos na sociedade capitalista portuguesa. *Cidade Campo: Cadernos da Habitação ao Território*, 1, 101-114.

Canário, Rui (2006). A educação e o movimento popular do 25 de Abril/The education and the popular movement of the 25 of April. *Trabalho & Educação*, 15(2), 15-30.

Canário, Rui (2014). Movimentos de moradores e educação popular na revolução portuguesa de 1974. *Revista Trabalho Necessário*, 12(18), 198-213.

Cavalcanti, Mabel S. F. (2017). *Educação e cidadania. Paulo Freire, o Movimento Graal e as Políticas Sociais em Portugal (1970/1974)* [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa.

<sup>16</sup> Exemplos: PNAEBA; trabalho de reorganização do subsistema de educação de adultos, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo; «Uma aposta educativa na participação de todos»; «Estudo para a construção de um modelo institucional» de Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos; Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos; Clubes S@bER+...