

A Universidade Aberta e a aprendizagem ao longo da vida da cidadania

Hermano Carmo

Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI)

Universidade Aberta (UAb)

Índice

Apresentação.....	2
A actual conjuntura	2
Uma sociedade autista.....	3
Efeitos sociais.....	3
O Mundo em 2025.....	5
O desafio da reeducação para a cidadania.....	6
O ensino a distância e a ALV para a cidadania	9
A nova equação educativa	9
Papel do ensino superior a distância.....	10
Raízes do Presente	11
O caso do Brasil.....	11
A Universidade Aberta e a ALVC.....	12
Representações	13
Práticas	13
Um exemplo a escala reduzida.....	14
Hipóteses de desenvolvimento de programas de ALV na área da educação para a cidadania	15
Em conclusão: uma estratégia necessária.....	17
Referências bibliográficas	18
Bibliografia consultada.....	19

Apresentação

Bom dia a todos.

Antes de começar, gostaria de partilhar convosco a satisfação de poder participar nesta Conferência Internacional sobre a ALV, em boa hora organizada pelos meus colegas da UAb, dada a actualidade e a importância do tema.

Ontem já tivemos ocasião de reflectir sobre as questões da ALV no ensino superior e sobre a creditação de competências adquiridas por este meio, como instrumento indispensável de gestão e desenvolvimento do capital humano do país.

No seguimento lógico dos trabalhos para esta manhã foi-nos proposto o desafio de reflectir sobre o **papel que tem cabido e que poderá caber ao EaD no que respeita à aprendizagem ao longo da vida.**

Neste contexto, decidi partilhar convosco algumas reflexões sobre a UAb e a ALV da cidadania.

A actual conjuntura

Para começar a nossa reflexão gostaria de fazer referência a um paradoxo do nosso tempo, designado por alguns autores (Goleman, 2006) como *autismo social*: nunca os seres humanos tiveram tanta facilidade em aceder à informação, em processá-la e em produzi-la. Todavia, nesta *Idade do Ferro Planetária* (Morin), vivemos envoltos num **nevoeiro informacional**, traduzido em excesso de informação inútil, em carência de informação relevante e em informação involuntária ou deliberadamente deformada.

A tecnologia nem sempre nos ajuda: Como refere Daniel Goleman (2006: 17), *na medida em que absorve as pessoas numa realidade virtual, a tecnologia insensibiliza-as àqueles que estão efectivamente perto*

Uma sociedade autista

Esta paradoxal incompetência para comunicar, parece decorrer da situação complexa em que a sociedade contemporânea está, marcada por três processos estruturantes:

- uma **mudança acelerada**, marcada por um processo interactivo de transitoriedade, novidade e diversidade (Toffler, 1970) e pela colisão de três vagas civilizacionais - das civilizações agrícola, industrial e de informação (Toffler, 1980);
- uma **desigualdade social crescente**, tanto à escala nacional como em termos internacionais., aumentando perigosamente o fosso entre os mais ricos e os mais pobres (Emerij, 1992); e
- a emergência de **novos sistemas de Poder**, alicerçados em diferentes fontes (força, riqueza e conhecimento); com efeitos preocupantes no Estado de Direito, como a tendência para a descentralização da violência e para o aumento dos poderes erráticos) (Toffler 1991, 2006)

Estes três processos conjugados, criaram uma situação de **anomia** (ausência de normas para fazer face a novos desafios), pela primeira vez teorizada no início do século XX por Durkheim.

Efeitos sociais

Naturalmente que esta situação tem efeitos profundos sobre as gerações vivas que são alvo de estímulos contraditórios a que muitas vezes não estão preparadas para responder serenamente.

Perante isto, os **adultos activos**, portam-se como previa Margarete Mead nos anos 60 (Mead, 1969), como **migrantes no tempo**, muitas vezes incapazes de desempenharem adequadamente o seu papel de agentes de socialização das gerações mais novas, confrontados com forças opostas de pressão sobre os seus filhos.

Os **velhos**, essa *novíssima geração* que emergiu ao longo do século XX, já não são o que eram: São em maior número, por via do prolongamento da vida humana, têm mais qualificações, mais poder de compra e, por consequência tendem a possuir maior capacidade reivindicativa; estão ainda mais desorientados, dada a sua situação fortemente **estigmatizada** pelo etarismo¹ que muitas vezes lhes desvaloriza o seu papel social.

Um considerável número de **crianças e adolescentes**, vítima de processos de socialização desestruturados, fulcro de jogos de forças de instituições desorientadas (família, escola e media, particularmente a televisão para os mais novos e a Internet para os mais velhos) e muitas vezes transformado pela sociedade de consumo em simples alvo de marketing, procura ancorar a sua identidade em grupos de pares, transformando-se numa espécie de *novos capitães da areia*, os celebrados jovens que viviam nas ruas de Salvador da Baía, descritos há várias décadas por Jorge Amado (Carmo, 2007).

Tudo isto acontece **numa família que também já não é o que era**: à família nuclear, típica da sociedade industrial, sucedeu um conjunto muito heterogéneo de sistemas convencionais, com agregados tendencialmente mais pequenos, integrando papéis parentais e relações intergeracionais pouco padronizados e, frequentemente, marcado por ligações frágeis às famílias que lhes deram origem (Carmo, 2007).

Há cerca de dez anos, Fukuyama (2000) sugeria, a este propósito, que nas últimas décadas do século XX os alicerces da sociedade contemporânea haviam sido seriamente danificados por aquilo a que chamou *a grande ruptura*, decorrente da sobrevalorização da liberdade em detrimento da igualdade e da fraternidade.

¹ O *etarismo* ou *idadismo*, é um preconceito social, discriminatório como o sexismo, o racismo, e a homofobia, que se traduz em comportamentos determinados pelo facto de um indivíduo possuir uma dada idade.

De acordo com este autor, os efeitos da grande ruptura observam-se sobretudo em três domínios: no **acréscimo da delinquência**, na **desagregação da família nuclear** e no **declinar da confiança**. Em sua opinião as três tendências conjugadas têm vindo a fazer **baixar** perigosamente o *capital social*² com evidentes efeitos desagregadores, urgindo reconstruir a ordem social do século XXI na base da confiança entre os seres humanos.

Que fazer perante a insegurança e o mal-estar social actual que acabei de descrever brevemente? Do meu ponto de vista, tudo isto resulta, em grande medida, do *deficit de cidadania* existente.

O Mundo em 2025

Importa acrescentar que a insegurança sobre o Presente é **agravada pela percepção de um Futuro recheado de ameaças**, o que aumenta significativamente o sentimento colectivo de impotência. É por isso importante saber extrair da actual conjuntura os *sinais portadores de Futuro* (Rosnay), de modo a podermos construir uma estratégia adequada que permita colmatar tal deficit.

Com esse intuito, recorri a três relatórios, produzidos nos últimos anos por agências patrocinadas pelas Nações Unidas (Pintasilgo, 1998), pela União Europeia (2008) e pelos Estados Unidos (2009) que, para um horizonte de 2025 apontam vários desafios e outros tantos caminhos para os enfrentar.

Em síntese, os **desafios** apontados são os seguintes:

- a estrutura da **população** mundial vai alterar-se significativamente, em virtude do crescimento

² *O capital social pode ser definido simplesmente como um conjunto de valores informais ou normas partilhadas pelos membros de um grupo e que permite a cooperação entre essas pessoas (Fukuyama, 2000: 36).* Relativamente a Portugal, veja-se, por exemplo, Correia, (2007), Albuquerque (2009) e Paiva (2010)

demográfico, do envelhecimento generalizado a países em desenvolvimento e do aumento de migrações de zonas deprimidas para zonas mais prósperas;

- tal situação irá decerto aumentar as **pressões** sobre o **ambiente** e sobre a **economia**, esgotando o modelo de desenvolvimento actualmente existente;
- tais pressões irão agravar situações de **exclusão social** e de **pobreza** à escala global, com efeitos poderosos na **coesão social** e na **orientação colectiva**, aumentando a **instabilidade** e a **violência**.

Para ultrapassar tais ameaças, os referidos relatórios apontam claramente três rotas de intervenção de que saliento:

- em primeiro lugar a criação de uma **nova visão global ancorada na ideia de sustentabilidade** ambiental, económica, social e cultural;
- em segundo lugar, a **operacionalização** de tal visão em **novas políticas públicas** relativas ao ambiente, à população, à educação, ao trabalho à saúde e à igualdade de género;
- em terceiro lugar, à **mobilização** das forças sociais e dos recursos disponíveis na **sociedade civil**, uma vez que os desafios não podem ser enfrentados apenas pelas agências públicas, mas em parceria.

Neste contexto complexo, é fundamental interrogarmo-nos como ajudar a construir uma nova cidadania que permita que cada pessoa possa ser senhora do seu destino (Freire, 1972) e possa, solidariamente, contribuir de modo positivo para o destino colectivo. Dito de outro modo, **que componentes deverá ter uma qualquer estratégia de educação para a cidadania?**

O desafio da reeducação para a cidadania

A meu ver, antes de mais, qualquer programa de educação para a cidadania deverá ter em conta que, para se ser cidadão, é

necessário cada um desenvolver-se como Pessoa, isto é, fazer desabrochar o seu potencial individual. Mas esse potencial individual de nada serve se não for posto ao serviço dos outros, ao serviço do colectivo. Daí que um segundo eixo da educação para a cidadania seja o desenvolvimento cultural, social e político. Para se desenvolver como pessoa, qualquer indivíduo tem, antes de mais, de **aprender a ser autónomo**, ou seja, a ser sujeito da sua própria história, construindo uma identidade única a partir do seu potencial individual. Mas, porque essa identidade só se pode realizar num contexto social, cada indivíduo tem de **aprender a ser solidário**, na consciência de que ninguém é uma ilha, sendo a interdependência o facto estruturante da nossa existência como seres humanos.

Relativamente ao segundo eixo - o do desenvolvimento cultural, social e político - este também integra, a meu ver, duas vertentes estratégicas:

- Em primeiro lugar a da **aprendizagem para lidar com a diversidade**, uma das características estruturantes da nossa época.
- Em segundo lugar a **aprendizagem da democracia**, o melhor sistema de vida em comum que actualmente se conhece.

As quatro vertentes estratégicas que acabo de referir operacionalizam-se em dez áreas-chave.

Assim, para que a educação para a autonomia seja eficaz, ela deverá em primeiro lugar preocupar-se com a **educação da personalidade** dos indivíduos, uma vez que ninguém pode ser autónomo sem pôr todos os seus talentos a render. Isto implica, que cada indivíduo deve ser estimulado a desenvolver o seu potencial cognitivo, emocional e ético, de forma equilibrada, não privilegiando apenas o seu potencial linguístico ou lógico-matemático, como é comum ver-se no ensino formal, mas criando condições para o desenvolvimento da sua inteligência espacial, musical, cinestésica, ecológica, emocional e social, como mostra a investigação recente da Psicologia Cognitiva e das neurociências

(Gardner, 1995, Goleman, 1995, 2006 e Damásio, 1998, 2000), a par do seu amadurecimento ético (Dalailama, 2000).

A educação da autonomia, todavia, não se deve circunscrever ao desenvolvimento da personalidade individual: é fundamental que cada indivíduo aprenda a ser dono da sua vida e a assumir as responsabilidades que lhe venham a caber. Para isso tem de aprender a comandar e a obedecer num quadro de valores adequado, em todos os papéis sociais que venha a desempenhar. É por isso que a **educação para liderança** deve fazer parte de qualquer programa de educação para a cidadania (Carmo, 2004). Dito de outra forma, para ensinar cada indivíduo a servir os outros sem se servir deles.

Por outro lado, a consciência da interdependência constitui um imperativo para uma **educação da solidariedade**. Esta vertente integra três áreas - chave: a solidariedade para com as **gerações passadas**, de que o respeito pelo **património** é expressão evidente, a solidariedade para com as **gerações vivas** - aos vários níveis de complexidade (familiar, organizacional, comunitário, nacional e internacional) - e a solidariedade para com as **gerações futuras**, particularmente visível na área o **ambiente**, pelos seus efeitos na sustentabilidade (Carmo, 1998).

A terceira vertente, a da **educação para diversidade**, integra a aposta educativa em três áreas-chave: a educação para a adaptação de cada indivíduo à *heterocronia* da **mudança**, ensinando-o a controlá-la; a educação para uma sociedade cada vez mais **heterogénea em termos culturais** e para um mundo em que os dois **géneros** sejam efectivamente complementares num quadro de paridade.

Finalmente, a quarta vertente aponta para a aprendizagem da **democracia**, não só como um quadro normativo desejável (uma **meta** a alcançar) mas também como um poderoso instrumento de intervenção (um **método**) para alcançar tal objectivo (Carmo, 1998)

A complexidade das necessidades de educação para a cidadania pode ser intuída neste mapa conceptual que não faz mais que apontar rumos, que naturalmente têm de ser concretizados em acções concretas.

O ensino a distância e a ALV para a cidadania

Dito isto, qual o papel que cabe à educação a distância e, particularmente, à aprendizagem ao longo da vida, como instrumento de educação para a cidadania?

A nova equação educativa

Antes de mais convém não esquecer que vivemos num tempo de **reformulação da equação educativa** (Knowles):

No início do sec XX, a esperança média de vida humana era de cerca de 40 anos para os países mais desenvolvidos. O ciclo de vida do conhecimento, isto é, o período que decorria entre o nascimento de um dado conhecimento e a sua morte por substituição, era bastante maior que o da vida humana. Isto significava que o conhecimento que um indivíduo adquiria na sua infância e juventude, era suficiente para todo o resto da sua vida. Daí que o conceito de **educação**, nessa época (Durkheim), correspondesse ao actual conceito de **formação inicial**.

No início do sec XXI a situação alterou-se substancialmente: a EMV aumentou para o dobro (80 anos) e o CVC reduziu-se drasticamente. Este processo teve duas consequências nos sistemas educativos, que constituem a **principal razão da sua crise**:

- Em primeiro lugar, **fez aumentar drasticamente a Procura de Educação formal**, como forma adaptação aos novos desafios, alargando-a a toda a população e aumentando cada vez mais os anos de formação inicial, de molde a permitir uma melhor preparação para a vida activa.

- Em segundo lugar, **aumentou a necessidade de formação ao longo da vida**, para a qual os sistemas educativos não estavam preparados.

Estas duas tendências marcaram profundamente os **sistemas de EaD**, que, desde o último quartel do século passado se têm vindo a afirmar como excelentes **complementos da formação inicial** e como poderosos **instrumentos formação ao longo da vida**, permitindo o acesso à educação, a segmentos de população de outro modo excluídas.

Papel do ensino superior a distância

Esta dupla valia dos sistemas de EaD na nova equação educativa foi, aliás, a consequência lógica de cinco funções sociais que desde sempre tiveram:

- de **reveladores sociais**, decorrente da sua visibilidade face à opinião pública, dada a **publicidade e transparência dos seus materiais e métodos**, claramente mais expostos que os do ensino presencial.
- de **editores universitários**, não só para os seus estudantes mas também para o mercado presencial.
- de **distribuidores produtos educacionais**, contribuindo significativamente para a alteração dos padrões de consumo de bens e serviços culturais; e
- de **produtores de autonomia** dos aprendentes, uma competência indispensável ao exercício da **cidadania**, nomeadamente em virtude da situação de auto-aprendizagem que os leva a desenvolver as capacidades comunicacionais e de auto-gestão; e,
- finalmente, de **produtores de sinergias** em parceria com outros agentes sociais, educativos ou não³.

³ Esta função tem assumido diversas formas, como o desenvolvimento de **currícula mistos** (parcialmente presenciais, parcialmente a distância); a **produção de materiais** para os dois

Raízes do Presente

Uma rápida análise de estudos comparados feitos a partir dos anos oitenta (Perry, 1984; Doerfert, 1989; Trindade, 1992; Reddy e Manjulika, 2000) mostra que **a aprendizagem ao longo da vida esteve presente**, desde sempre, na oferta das instituições de ensino a distância de referência que, em muitos casos, foram pioneiras deste tipo de oferta nos respectivos países e regiões.

Foi o caso das **mega-universidades**, como lhes chamou John Daniel (1996) como a Sukhottai (Tailândia), a Indira Gandhi (Índia), a Iqbal (Paquistão), a Anadulu (Turquia) a UNED (Espanha) ou a Open University do Reino Unido. Mas também se observou esta tendência em universidades de **menor dimensão espalhadas** pelos cinco continentes.

Em suma, pode afirmar-se sem triunfalismos fáceis que **muitas instituições de educação a distância** (ensino e formação), assumiram desde cedo a atitude pioneira de se constituírem como instrumentos de desenvolvimento dos respectivos países, **contribuindo** com a sua oferta formal e de formação contínua, **para o aumento do seu nível de cidadania**.

O caso do Brasil

O caso recente do Brasil parece-me paradigmático: após inúmeras tentativas goradas ao longo da década de noventa, iniciadas em termos políticos pelo saudoso Senador Darcy Ribeiro, o ***Sistema Universidade Aberta do Brasil***, foi criado em 2007, a partir da criação de uma rede de 88 universidades federais e estaduais que estabeleceram uma parceria multilateral, comandada pela poderosa CAPES (Coordenação de

sistemas; a **rentabilização de recursos** dos parceiros em presença para diversos projectos nos domínios da formação profissional, da educação social, do desenvolvimento comunitário, na criação de universidades virtuais e em muitos outros.

Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) do Ministério da Educação.

Analisando brevemente o Catálogo da UA Brasil (2009), observa-se que a oferta na área da educação para a cidadania em regime de ALV é gigantesca, distribuindo-se particularmente pelos seguintes domínios:

- aspectos gerais (educação integral, de jovens e adultos, desenvolvimento humano)
- Saúde (cuidados primários, gestão, vigilância sanitária, etc.)
- Educação para a diversidade e para a cidadania
- Educação intercultural (ed. etnorracial, inclusão cultural)
- Género
- Educação ambiental
- Empreendedorismo

A Universidade Aberta e a ALVC

Entre nós a UAb, desde a sua fundação em 1989, integrou esta vertente na sua missão, ainda que como outras designações associadas à formação contínua. Dois exemplos apenas bastarão para nos recordarmos:

- a manutenção da **oferta educativa informal** no domínio da aquisição de competências para operar com equipamentos audiovisuais, na continuidade do trabalho do Instituto de Tecnologia Educativa, criado em 1971 (Carmo; 1997: 647); e
- a aposta estratégica, na **formação de professores**, desde a sua criação em 1988, traduzida em muitas dezenas de milhar de profissionais que obtiveram, desde então, o complemento pedagógico ou científico das suas habilitações iniciais, indispensável à sua qualificação.

Enraizada nestas práticas, a UAb de 2010 tem procurado actualizar a sua vocação neste domínio, de acordo com os desafios da conjuntura, o que se pode comprovar quer na doutrina que defende quer nas práticas quotidianas.

Representações

Relativamente à **doutrina**, bastará referir dois exemplos:

- a explicitação da Aprendizagem ao Longo da Vida, como uma das suas atribuições fundamentais (alínea b) do artigo 3º dos estatutos⁴;
- a intenção de desenvolver este tipo de oferta, quer de forma centralizada quer a nível local, patente no Plano Estratégico de 2010-2014⁵ no Programa Específico de Desenvolvimento da UAb (2010-2013)⁶ e no Plano de actividades para 2010⁷.

Práticas

No que respeita às práticas quotidianas, a actual oferta da UAb em matéria de ALV, integra três tipos de programas (Reis, 2010c: 8-9):

- **Programas profissionais**, integrando *acções de formação vocacionadas para a formação, para a empregabilidade e para o aperfeiçoamento profissional contínuo*
- **Programas comunitários**, abrangendo a formação no âmbito da Extensão Universitária e Cultural quer por iniciativa central quer *em articulação com os Planos Anuais de Actividade dos CLAs, e*
- **Programas de estudo integrados ou complementares**, *contemplando Unidades Curriculares ou Seminários autónomos, simples ou em módulos, destinados ao*

⁴O artigo 3.º(Atribuições), refere nomeadamente na sua alínea **b)**: *Promover a aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente através de acções de formação, qualificação e reconversão profissional, em domínios estratégicos para o desenvolvimento e a actualização de conhecimentos;*

⁵ Cfr. Objectivos 2 e 3 do Plano estratégico 2010-2014

⁶ Nomeadamente nos objectivos ii e iii do referido programa.

⁷ Particularmente nas páginas 8 e 9

complemento de habilitações, bem como formações conducentes à obtenção de um grau académico.

Como se vê, o leque de oferta da UAB em matéria de ALV procura responder actualmente a um leque amplo de necessidades do mercado, algumas das quais têm a ver claramente com o reforço da educação para a cidadania.

Neste domínio específico, gostaria de partilhar convosco uma pequena experiência que tive este ano, que se traduziu numa conferência que me propus fazer na rede de Centros Locais de aprendizagem da UAb, sob o título genérico de ***Educação para a cidadania: rotas de intervenção***, da qual penso poderem extrair-se alguns ensinamentos.

Um exemplo a escala reduzida

Prevista para ser realizada nos CLAs que conseguissem obter um número mínimo de 25 inscrições, a referida conferência teve lugar em quatro locais diferentes (Coruche, Ponte de Lima, Sabugal e, com características ligeiramente diferentes em Grândola), tendo nela participado 184 pessoas.

Normalmente realizou-se ao sábado de manhã, com uma exposição inicial de hora e meia, seguida de debate previsto para mais uma hora.

As opiniões muito favoráveis expressas pelos participantes nos questionários sobre a oportunidade da iniciativa, e a participação considerável nos debates que nunca duraram menos de hora e meia, apesar da acção se realizar ao sábado e, nalguns casos, em dias com *alerta amarelo* de mau tempo, parecem ser bons indícios da utilidade desta acção de formação.

Para além da natural satisfação de tais resultados, há no entanto, que aprender também com as limitações que esta iniciativa teve.

- Em primeiro lugar, mostrou que o seu êxito (ou fracasso) não dependeu exclusivamente de quem concebeu a acção, mas da capacidade e iniciativa local. De facto, dado o interesse

demonstrado nos locais em que se realizou, é sensato pensar que tal iniciativa tivesse sido útil a toda a rede de CLAs. No entanto, baixo número de inscrições nos outros Centros não permitiu concretizá-la. As razões depois apuradas parecem ter tido a ver quer com factores de natureza logística (datas perto de período de exames, divulgação insuficiente) quer de natureza pessoal (menor dinamismo do CLA).

- Dado o interesse manifestado, parece que este tipo de acção não pode ficar refém de factores externos, pelo que, parece fazer todo o sentido pensar que acções deste tipo, testadas em regime presencial, possam vir a ser mediatizadas para poderem também ser oferecidas em regime online puro, ou combinado com módulos presenciais.
- Por outro lado, parece evidente que se for procurado maior envolvimento local através de parcerias, se conseguirá um aumento significativo da Procura.

Hipóteses de desenvolvimento de programas de ALV na área da educação para a cidadania

Para terminar a minha intervenção, gostaria de levantar algumas hipóteses de intervenção da UAb neste domínio, a partir do modelo de educação para a cidadania que vos sugeri há pouco, do património de experiência do EaD e da UAb em particular em matéria de ALV, da observação das boas práticas da UA Brasil⁸ e dos sinais *portadores de Futuro* dos estudos prospectivos referidos.

No domínio do **desenvolvimento pessoal e interpessoal**, parece-me que a UAb poderá continuar a ser de grande utilidade na **educação para a autonomia**, dadas as competências

⁸ Já vimos atrás o excelente exemplo da UAb do Brasil, que oferece uma gama muito diversificada de módulos e cursos de formação a distância, em regime misto, na área de educação para a cidadania, em geral, e em áreas chave específicas como a saúde, a educação ambiental, intercultural, para o empreendedorismo, etc.

metacognitivas que desenvolve nos seus alunos e formandos: com efeito, a experiência destes 20 anos de vida mostram que os nossos aprendentes, para além dos conhecimentos substantivos que têm adquirido ao estudarem os programas de ensino formais, não formais e livres, têm aprendido a

- Avaliar as suas potencialidades e limitações pessoais;
- Resolver problemas de acesso ao conhecimento
- Gerir o tempo e os recursos disponíveis consagrados à aprendizagem
- A trabalhar online, individualmente e em equipa, constituindo verdadeiras *comunidades de aprendizagem*; e
- A constituir verdadeiras *comunidades virtuais de prática*, fortemente colaborativas, de modo a aperfeiçoarem o seu desempenho como cidadãos.

Estas duas últimas competências metacognitivas, particularmente evidentes na aplicação do modelo de ensino virtual praticado nos últimos quatro anos, têm tido um efeito muito positivo na educação da **liderança** em ambientes virtuais e na educação para a **solidariedade**, promovendo um ambiente de cooperação na aprendizagem em detrimento da competição.

Em termos substantivos, parece indicado, neste âmbito, a UAb vir a tirar partido do seu lastro de experiência, em programas de ALV em domínios específicos como a educação para **preservação do património e da memória colectiva e da educação ambiental**, particularmente em relação a grupos estratégicos como **quadros técnicos, professores e jornalistas**.

No domínio do **desenvolvimento cultural, social e político**, também se me afigura importante tirar partido da experiência existente sobretudo em matéria de oferta formal e de investigação, para desenvolver programas de ALV nas seguintes áreas:

- **Comunicação**
 - **Literacia digital**, particularmente na aquisição de competências de acesso á informação, no uso responsável dos

- instrumentos disponíveis (ex: motores de busca, redes sociais e outros sistemas de comunicação) e no fomento de boas práticas digitais (exemplo: prevenção do cyberbullying, prevenção de diversas formas de assédio digital, etc.)
- **Literacia audiovisual** (Ex: como *ler* cinema, TV, rádio e imprensa?)
 - **Comunicação intercultural** particularmente em contextos educativos, empresariais e na área da **saúde**
 - **Mediação de conflitos**
 - **Cidadania económica e social**
 - **Empreendedorismo** económico e social, sobretudo no que respeita a PMEs e a organizações do terceiro sector
 - **Formação profissional** (ex: Higiene e segurança no trabalho; formação contínua de professores e jornalistas; gestão da qualidade)
 - **Educação para o consumo responsável**
 - **Responsabilidade social das empresas** (ex: gestão responsável de recursos humanos e parcerias empresa comunidade)
 - Educação para a **igualdade de género**
 - **Desenvolvimento de competências da população sénior**
 - **Educação parental**

Em conclusão: uma estratégia necessária

Resta-me dizer que tenho consciência de que algumas destas hipóteses de trabalho serão completamente utópicas, se contarmos apenas com os recursos até agora utilizados.

No entanto, parafraseando o saudoso Paulo Freire, estou convicto que se poderá **transformar a utopia em inédito viável** se

- **à escala interna, a ALV for valorizada *de facto*, em paridade com a leccionação formal com efeitos visíveis em matéria de distribuição de serviço e de avaliação de desempenho docente; e**

- **à escala externa, trabalharmos em parceria com outras agências de intervenção local, particularmente com as autarquias, com as instituições de ensino superior e com organizações do terceiro sector (ex: IPSS, Misericórdias e Cooperativas).**

Deste modo, estou certo, daremos uma excelente contribuição para a qualificação da cidadania no nosso país.

Obrigado pela vossa atenção.

Referências bibliográficas

- Adler, Alexandre (apresentação), 2009, *O novo relatório da CIA: como será o mundo em 2025?*, Lisboa Bizâncio
- Albuquerque, Rosana, 2008, *Associativismo, capital social e mobilidade: estudo da participação cívica de descendentes de imigrantes africanos lusófonos em Portugal*, Tese de Doutoramento, Lisboa, ed. Autora
- CAPES, 2009, *Catálogo do Sistema Universidade aberta do Brasil: pólos, cursos, instituições*, Brasília, CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior). Ministério da educação
- Carmo, H., 1998 *Educação para o desenvolvimento: um imperativo estratégico*, in Tavares, M.J.F. (organização), 1998, *Poder e sociedade (Actas das Jornadas*
- Carmo, H., 2004, *Educar para a identidade nacional assente numa economia solidária e numa cultura de paz*, "Nação e Defesa" (Número Extra Série, Julho de 2004) Lisboa, Instituto de Defesa Nacional
- Carmo, H., 2007, *Educação e intervenção num contexto de autismo social: algumas sugestões*, Leiria, Primeiras jornadas de educação social, IPL-ESE, inédito.
- Carmo, H., 2009, *Educação intercultural e educação para a cidadania: uma aproximação teórica*, *Seminário sobre Diversidade Cultural, Educação e Cidadania*, Loures, UAb, no prelo
- Carmo, H., 2010, *A educação para a sustentabilidade num quadro de educação para a cidadania: uma aproximação teórica*, in *Seminário sobre Educação e Desenvolvimento Comunitário Local*, Grândola, UAb.CIMAL inédita
- Carmo, H., 2010, *Educação para a cidadania: rotas de intervenção*, conferências proferidas na rede de CLAs da UAb, inéditas
- Correia, Sofia, 2007, *Capital social e comunidade cívica: o círculo virtuoso da cidadania*, Lisboa ISCSP
-
- Damásio, António, 2000, *O sentimento de si*, Lisboa, Publicações Europa-América
- Daniel, John S (1996) *Mega-universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education*, Kogan Page,
- Emmerij, Louis, 1992, *Norte-Sul: A granada descavilhada*, Venda Nova, Bertrand
- Freire, Paulo, 1972, *Pedagogia do Oprimido*, Porto, Afrontamento/Fukuyama, Francis, 2000, *A grande ruptura: a natureza humana e a reconstrução da ordem social*, Lisboa, Quetzal
- Gardner, Howard, 1995, *Inteligências múltiplas: a teoria e a prática*, Porto Alegre, Artes Médicas
- Gnesotto, Nicole e Grevi, Giovanni, 2008, *O mundo em 2025 segundo os especialistas da União Europeia*, Lisboa Bizâncio
- Goleman, 2006, *Inteligência social*, Lisboa, Temas e Debates
- GOLEMAN, Daniel, 1995, *Inteligência Emocional*, Lisboa, Temas e debates
- Goleman, Daniel, 2009, *Eco Inteligência*, Lisboa, Círculo de Leitores/Dalai-Lama, 2000, *Ética para o novo milénio*, Lisboa, Círculo de Leitores
- Mead, Margaret (1969), *O Conflito de Gerações*, D. Quixote, Lisboa
- Morin, E. et.al. (1991), *A Idade de Ferro Planetária*, in *Os Problemas do Fim de Século*, Editorial Notícias, Lisboa/Paiva, A., 2010, *A estrela sociológica: um modelo viável*, Tese de Doutoramento, Lisboa, ed. Autora.
- Perry, Walter, 1984, *The state of distance learning worldwide. The first report on the index of institutions involved in distance-learning*, Milton Keynes, International Centre for Distance Learning, ICDL). Em parceria com a Universidade das Nações Unidas/Pintasilgo, ML, Coord., 1998, *Cuidar o Futuro*, Comissão independente População e qualidade de vida, NNUU
- Reddy e Manjulika, 2000, *The world of open and distance learning*, New Delhi, Viva Books
- Reis, Carlos, 2010a, *Plano Estratégico de 2010-2014*, Lisboa, UAb
- Reis, Carlos, 2010b, *Programa Específico de Desenvolvimento da*

- UAb (2010–2013), Lisboa, UAbReis, Carlos, 2010c, **Plano de actividades para 2010**, Lisboa, UAbRosnay, J. de, 1977, **O Macrocópio. Para uma visão global**, Lisboa, Arcádia
- Toffler, A., 1970, **Choque do futuro**, Lisboa, Livros do Brasil
 - Toffler, A., 1980, **A terceira vaga**, Lisboa, Livros do Brasil
 - Toffler, A., 1991, **Os Novos Poderes**, Lisboa, Livros do Brasil
 - Toffler, Alvin e Heidi, 2006, **A revolução da riqueza**, Lisboa, Actual Editora

Bibliografia consultada

- António, Stella, 2008, **Prospectiva demográfica**, Cadernos de economia pp. 7-13, Ano XXII, nº 84
- António, Stella, 2009, **Um mundo grisalho**, cadernos de Economia, nº. 84 de 2008, pp. 21-29
- Câmara, João B. da, 1994, **Noites de San Casciano. A classificação tripartida das formas de governo. Heródoto, Platão, Aristóteles, Políbio, Maquiavel**, Lisboa, Academia Internacional da Cultura Portuguesa
- Carmo, H., 1997, **Ensino superior a distância: Contexto mundial. Modelos ibéricos**, Lisboa UAb
- Carmo, H. e Ferreira, M. M., 2008, **Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem**, Lisboa, Universidade Aberta, 2ª edição
- Carmo, H., 1986, **Análise e Intervenção Organizacional**, Lisboa, Fundetec
- Carmo, H., 1995, **Educação para o desenvolvimento: um imperativo estratégico**, in *Poder e sociedade. Jornadas interdisciplinares (Actas)*, Lisboa, UAb
- Carmo, H., 2005, **Multiculturalidade e educação a distância**, in *De(s)afiando discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*, Lisboa, Universidade Aberta, pp 159-177,
- Carmo, H., 2006, **A parceria entre escola e comunidade na educação para a cidadania**, Actas da Conferência Internacional sobre *Promoção do bem-estar na escola*, Seixal, Universidade Aberta
- Carmo, H., 2008b, **Intervenção social com grupos**, Lisboa, Universidade Aberta, 2ª edição
- Doerfert, Frank et al (eds), 1989, **Short descriptions of selected distance education institutions**, Hagen, FernUniversität
- Duverger, M., 1981, **Ciência Política teoria e método**, Rio de Janeiro, Zahar
- *Interdisciplinares*, Lisboa, Universidade Aberta, pp 489-506,
- Lapierre, J.W., s/d, **A Análise dos sistemas políticos**, Lisboa, Rolin
- Lourenço, N. E Lisboa, M., 1998, **Dez anos de crime em Portugal: análise longitudinal da criminalidade participada às polícias (1984-1993)**, Lisboa, CEJ
- Maalouf, Amin, 1999, **As identidades assassinas**, Oeiras, Difel
- Martins, Hermínio, 1996, **A revolução Kuhniana e as suas implicações para a Sociologia**, in *Martins, H., 1996, Hegel, Texas e outros ensaios*, Lisboa, Seculo XXI, prefácio de João Bettencourt da Câmara, pp 21-84.
- Moreira, A., 1979, **Ciência Política**, Lisboa, Bertrand
- Moreira, M.A.; BUCHWEITZ, B., (1993), **Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceptuais e o Vê epistemológico**, Lisboa, Plátano
- Morin, E., 1990, **Introdução ao pensamento complexo**, Lisboa, Instituto Piaget
- Novak, Joseph e GOWIN, Bob (1996), **Aprender a aprender**, Lisboa Plátano, 1ª ed. de 1984
- Novak, Joseph, (2000), **Aprender, criar e utilizar o conhecimento: mapas conceptuais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas**, Lisboa, Plátano
- Panoff, M. e Perrin, M., 1973, **Dicionário de Etnologia**, Lisboa, Edições 70
- Pereira, Eva Wairos, 2002, **Formação de professores a distância: experiências brasileiras**, Lisboa, ed. Autor
- Seijo, Juan Carlos, 2003, **Mediação de conflitos em instituições educativas: manual para formação de mediadores**, Porto, ASA
- Sen, Amartya, 2997, **Identidade e violência**, Lisboa, Tinta da China
- Trindade, 2000 (coord), **ODL networking for quality learning: the Lisbon 2000 european conference, Proceedings**, Lisboa, UAb
- Trindade, 2001 (coord), **New learning**, Lisboa UAbVVAA, 2007, **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta**, Lisboa, UAb
- Trindade, A. R., 1992, **Distance education for Europe: terms of reference for a european distance education structure**, UAb, Lisboa
- Trindade, A. R., 2005, **Educação a distância: percursos**, Lisboa, UAb
- Trindade, AR; Carmo, H; Bidarra, J, 2000, **Current developments and best practice in Open and Distance Learning**, «International Review of Research in Open and Distance Learning», Universidade de Athabasca, Alberta, Canadá