

cadernos de
**Pedagogia
Social**



**Aprender na e com a vida
as respostas da Pedagogia Social**



cadernos de
**Pedagogia
Social**

**Aprender na e
com a vida
as respostas da
Pedagogia Social**



Universidade Católica Editora

Estatuto Editorial A publicação designada por «Cadernos de Pedagogia Social» é propriedade da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e visa contribuir para a consolidação de uma cultura científica no domínio da Pedagogia Social através da publicação de trabalhos de investigação de reconhecido valor académico segundo uma perspectiva que, integrando dialecticamente teoria e prática, procura promover a cooperação activa entre profissionais e investigadores, nacionais e estrangeiros.

Esta publicação contempla três tipos de colaboração, com aceitação prévia pelo Conselho Editorial, que funcionará como comissão de leitura e revisão (peer-review):

- Artigos originais (original articles) que se debruçam sobre investigações realizadas no domínio científico da Pedagogia Social.
- Revisões bibliográficas (contemporary reviews) que proporcionem uma leitura compreensiva sobre tendências recentes e relevantes no domínio científico da Pedagogia Social.
- Relatórios (reports) sobre o trabalho realizado por instituições nacionais e internacionais dentro do domínio científico da Pedagogia Social, podendo integrar entrevistas, relatos de visitas e/ou de reuniões científicas.

A publicação de «Cadernos de Pedagogia Social» acontece uma vez por ano.

© Universidade Católica Editora, Sociedade Unipessoal, Lda | Faculdade de Educação e Psicologia

Director Isabel Baptista **Conselho Editorial** Joaquim Azevedo, Isabel Baptista, Américo Peres, Adalberto Dias de Carvalho, Roberto Carneiro

Propriedade Universidade Católica Portuguesa **Edição** Instituto de Educação **Concepção gráfica** Conceptprint
Execução gráfica Conceptprint **Dep. legal** 000000/06 **ISSN** 000000

Assinaturas bi-anuais Portugal e países africanos de expressão oficial portuguesa: 15,00 € Europa: 19,00 € Brasil: US\$25 avulso: 8,50 € Toda a correspondência destinada à revista, incluindo pedidos de assinatura, pagamentos e alterações de endereço, deve ser dirigido a: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia | Palma de Cima | 1649-023 Lisboa - Portugal | tl. +351 217 214 060 fx. +351 217 266 160 iedu@iedu.ucp.pt www.ucp.pt

Universidade Católica Editora | Palma de Cima | 1649-023 Lisboa - Portugal | tl. +351 217 214 020
fx. +351 217 214 029 uceditora@uceditora.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

cadernos de
**Pedagogia
Social**

1 (2007)
ANO I

- 5 **Nota de apresentação**
Isabel Baptista
- 7 **Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação**
Joaquim Azevedo
- 41 **Aprender na e com a escola, perseverando na esperança**
Fernanda Cachada | Albina Costa
- 51 **A mediação tecnológica ao serviço da mediação humana**
Paulo Magalhães
- 59 **Reconhecimento, mediação e aprendizagem – desafios de vida**
Ana Sofia Pereira Rodrigues
- 67 **Aprendizagem Cooperativa**
Renata Machado
- 75 **Formação ao longo da vida: uma proposta de formação**
Patrícia Raquel da Silva Oliveira
- 83 **Invisibilidade e Reconhecimento: a construção da literacia moral em Pedagogia Social**
José Luís Gonçalves
- 105 **A Pedagogia Social, uma antropologia da proximidade, hospitalidade e serviço**
Paulo Sérgio da Silva Brandão
- 117 **O professor como mediador**
Isa Monteiro Silva
- 125 **O esforço do nosso tempo...**
Cristina Palmeirão
- 135 **Políticas de alteridade e cidadania solidária – as perguntas da Pedagogia Social**
Isabel Baptista

Nota de apresentação

Com um primeiro número dedicado ao tema «Aprender na e com a vida – as respostas da Pedagogia Social», a publicação CADERNOS DE PEDAGOGIA SOCIAL apresenta-se como um espaço de escrita que visa contribuir para a promoção da cultura científica em torno da Pedagogia Social, um campo de saber ainda emergente em Portugal mas a que a Faculdade de Educação e Psicologia da UCP (FEP), liderada por Joaquim Azevedo, tem vindo a dar especial atenção, assumindo-o como um dos domínios de trabalho fundamentais no âmbito das ciências da educação.

Os textos agora apresentados traduzem esta preocupação, correspondendo, todos eles, a testemunhos de uma reflexão produzida em estreita ligação com os respectivos contextos de formação e acção, destacando entre estes os que se referem ao projecto «Trofa Comunidade de Aprendentes», promovido pela FEP em colaboração com a autarquia local e concebido como uma dinâmica territorial de carácter comunitário geradora de múltiplos projectos de aprendizagem ao longo da vida. Projectos estes que passam pelo «aprender na e com a escola», pela importância de uma «mediação tecnológica ao serviço da mediação humana» e por práticas de «reconhecimento e mediação de aprendizagem» conducentes a propostas de formação diferenciadas, desenhadas numa lógica de proximidade com as pessoas de todas as idades, como as práticas de «aprendizagem cooperativa», as experiências de «aprendizagem intergeracional» ou os cursos de formação de adultos.

Procurando responder ao enorme desafio epistemológico decorrente da necessidade de encontrar enquadramento conceptual para uma multiplicidade e diversidade de experiências educacionais, estes textos evidenciam ainda o trabalho desenvolvido ao nível do aprofundamento da racionalidade sócio-pedagógica. Um desafio aqui interpretado a partir de imperativos antropológicos

de inspiração cristã e traduzido no plano nocional através da reatualização crítica de termos como «reconhecimento», «proximidade», «mediação», «hospitalidade», «serviço», «solidariedade» ou «comunidade». Sem esquecer, igualmente, as interpelações dirigidas à razão política, tanto no que se refere à regulação dos espaços sociais da educação como à reflexão sobre novos modelos de intervenção sócio-educativa numa perspectiva de cidadania inclusiva e solidária.

Alicerçados num terreno de problematização cientificamente exigente, desenvolvido em diálogo reflexivo com a práxis e perseverantemente alimentado por novas perguntas, estes textos oferecem-se à partilha e à discussão pública num gesto que convida à cooperação activa entre profissionais e investigadores, nacionais e estrangeiros. É esta, justamente, a vocação editorial desta publicação, promover o debate e a partilha de saberes e experiências, contribuindo para a consolidação de uma comunidade científica forte, ampla e aberta, configurada pelos valores da hospitalidade, da pluralidade e da solidariedade.

Apela-se, nesse sentido, à participação num próximo número a publicar em 2008 e que se pretende centrado na Educação Social, uma área específica da Pedagogia Social onde, de forma privilegiada, se colocam os desafios de investigação e acção decorrentes da exigência de resposta às situações de especial vulnerabilidade e risco que continuamente ameaçam a dignidade de muitos seres humanos, pondo em causa o direito universal ao rosto.

Isabel Baptista
Porto, Abril 2007

Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação

Joaquim Azevedo Faculdade de Educação e Psicologia, UCP

Resumo

Este artigo reflecte sobre a regulação sociocomunitária da educação como uma estratégia de implicação de diferentes instituições e de todos os cidadãos na aprendizagem ao longo da vida, tomando por base o projecto Trofa Comunidade de Aprendentes (TCA)¹, desenvolvido pela Universidade e Católica Portuguesa (UCP) e pela autarquia local.

A aprendizagem ao longo da vida, a sua axiologia e as comunidades de aprendizagem

A aprendizagem ao longo da vida tem sido talvez, no palco europeu, o paradigma que, no campo das políticas de educação, mais capacidade mobilizadora tem gerado junto de governos, instituições sociais nacionais e locais, poderes locais, associações e cidadãos. Numa sociedade envolta em profundas transições sociais e culturais, a aprendizagem de todos os cidadãos, ao longo de toda a sua vida (e na sua vida, com a sua vida), do nascimento à velhice, tornou-se aquilo que a UNESCO chamou a porta de entrada no século XXI (UNESCO, 1996).

¹ A dinâmica Trofa Comunidade de Aprendentes (TCA) foi criada em 2004, no município da Trofa, após o estabelecimento de um acordo entre a Câmara Municipal e a Universidade Católica Portuguesa (Faculdade de Educação e Psicologia).

Como diz Roberto Carneiro, entendemos “que o princípio motor de inteligibilidade urbana será, de maneira crescente, a apropriação do atributo de aprendente. Pessoas que aprendem, comunidades que aprendem, empresas que aprendem, organizações públicas que aprendem, em continuidade e sem descanso, serão os átomos constitutivos das moléculas sociais que acrescentarão valor à cidade do futuro.” (Carneiro, 2001: 285).

Este é o novo referente para pensar as cidades² como comunidades de aprendizagem, humanizando-as. Um referencial que começa por ser, antes de mais, um outro modo de pensar e agir em educação. Uma educação que já não se resume às escolas, que já não se acantona na infância e na juventude, uma educação que já não se confunde com o ensino. O que está em jogo é aprender, aprender a todo o tempo, em todo o lugar e ao longo de toda a vida, com a vida, porque este aprender é aprender a ser. E não é só aprender, como um acto social porventura descarnado ou neutro, que na realidade não existe. É aprender a viver juntos, como propõe a UNESCO (1996), como um dos quatro pilares da educação do futuro. Vejamos então, por partes, dois elementos centrais desta visão: aprender sempre e aprender a viver juntos.

O que está em jogo, no essencial, não é apenas ensinar, é aprender; não é só transmitir conhecimentos codificados, é proporcionar a comunicação e a emergência de aprendizagens significativas para cada cidadão; não é apenas levar de fora para quem nada tem, é valorizar as pessoas, as suas relações, a sua história, que já estão dentro (e que, por vezes, é preciso fazer sair de dentro); não é só fomentar a aquisição de saberes, mas também o desenvolvimento de competências, a aquisição de novas atitudes, de novos comportamentos, novos modos de vida em comum. O objectivo central do ensino-aprendizagem não será a emissão de diplomas, mas a construção lenta e quotidiana, responsabilidade de todos, de formas superiores de vida em comum. E esta deve ser a bola de neve que fazemos girar à nossa frente, como o objectivo primeiro do desenvolvimento das cidades como comunidades de aprendizagem.

É missão da educação contribuir para que cada ser humano aprenda a viver com os outros, a tornar-se cidadão, pleno de direitos e de deveres, membro de uma comunidade. Aí cada um é chamado a ser solidário e responsável. A cidade,

² Tomamos aqui o termo cidade como metáfora do território e do local, dado que é em torno das cidades que a maioria dos cidadãos vive na actualidade.

como comunidade humana em construção (como veremos melhor adiante), pode conferir outra pertinência e relevância educativa ao ensino e pode conferir novos significados ao acto de conhecer, contextualizando-o, dando-lhe outros sentidos e atribuindo-lhe um leque diverso de utilidades sociais e humanas. A educação social constitui um instrumento privilegiado para garantir o acesso de todos a estas oportunidades de humanização da vida social, sobretudo dos que se encontram em situação de maior risco.

Esta missão poderia desdobrar-se em duas perspectivas complementares de acção (UNESCO, 1996). A primeira consiste em ajudar as pessoas a tomar consciência não só da unidade complexa e da diversidade inerente à espécie humana, como também da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Esta é uma consequência da matriz antropológica que nos orienta. Segundo Edgar Morin (2000), é prioritário ensinar a condição humana e a identidade da vida terrena, tendo em vista a formação de uma consciência humanística e ética de pertença à mesma espécie humana. Por exemplo, a aprendizagem da pré-história e da história da era planetária, iniciada no século XVI, permitem, por um lado, conceber a emergência da humanidade com base em todos os processos civilizacionais e, por outro lado, evidenciar uma humanidade que partilha solidariamente um destino comum. Mas é preciso ir mais longe e, para lá do ensinar, aprender a acolher o outro, aprender a desenhar e fortalecer os laços humanos que, por mais débeis que sejam, são os espaços e tempos que podem dar sentido à vida.

A segunda, por isso mesmo, consiste em fomentar o encontro e o trabalho em conjunto, a relação humana que permita a livre manifestação da liberdade de cada um, o desenvolvimento de projectos de cooperação, as redes de actores socioeducativos, a participação em actividades sociais na vida das comunidades locais, para ajudar cada cidadão a fazer a experiência e a desfrutar do gosto do esforço comum e das enormes vantagens da solidariedade, árvore que cresce quase sempre por entre uma desenfreada competição que é, em todos os dias e a todas as horas, ensinada e aprendida.

Subjaz a estas perspectivas uma ideia central para a educação que se subsume em ajudar cada uma e cada um a conhecer-se, a conhecer o outro e a “transformar a interdependência real” entre os humanos em “solidariedade desejada” (UNESCO, 1996: 41), em capacidade real de viver juntos, partilhando a incerteza da evolução das sociedades, inscrita no nosso destino comum.



Como recomenda a UNESCO, a aprendizagem ao longo da vida não é um ideal longínquo, mas uma realidade que tende cada vez mais a inscrever-se nos factos quotidianos: a educação ao longo de toda a vida deve “fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização, para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. [...] A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem e ao exercício [de uma] cidadania activa.” (UNESCO, 1996: 90) Então, o “conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI.” (p. 101)

Esta visão faz-nos desembocar de imediato no conceito que aqui adoptamos de comunidade de aprendizagem: um tecido repleto de redes e de encontros, uma manta multicultural interconectada, uma sociedade que pode oferecer a todos, sem excepção, múltiplas e flexíveis oportunidades de aprender, de saber-ser, de aprender a viver juntos. Ser cidadão é também ser aprendente, aprender é exercer a cidadania, é partilhar limitações, é ousar ir mais além, ser mais, sempre em comum, porque ninguém é — aprende a ser — sozinho. A comunidade de aprendizagem é uma longa mesa posta (e sempre a ser posta), feita de relações e de instituições fortes, de acordos, associações de interesses e compromissos, projectos conjuntos, vínculos sociais fortes, onde todos têm um lugar, independentemente da sua idade, do seu sexo, da sua origem social e do seu nível de escolarização.

Aprendemos todos, durante toda a vida, com a vida. O tempo social de uma escola, um professor, uma disciplina, uma aula, uma hora (tenha ela os minutos que tiver), uma turma, um número e uma pauta é um tempo em estrondosa ruína.

As tendências deste movimento são cada vez mais claras, apesar da sua complexidade: do ensino para a aprendizagem; do ter para o ser; do consumo para a criação; da educação como gestão de colectivos “normalizados” para a educação como relação e como apoio à realização de itinerários individuais e de iniciativas cooperativas de pequenos grupos de aprendizagem; da educação como catálogo de acções de formação para a educação como construção de projectos pessoais de aprendizagem; do ensino conferente de graus para a aprendizagem propiciadora de inclusão social e de realização pessoal; do desempowerment, que substitui e desautoriza, para o empowerment, quer pessoal quer institucional; do

ensino na infância e na juventude para a aprendizagem ao longo de toda a vida; do ensino transmitido nas escolas para a aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer hora; do ensino unidireccionado para a aprendizagem em rede (redes de conhecimento) e para as comunidades de aprendizagem, onde se ensina e se aprende em comum; dos saberes que se transmitem de uma vez por todas para as arcas de competências que se enchem ao longo de toda a vida, seja com saberes ligados ao exercício profissional e à empregabilidade, seja com saberes ligados à fruição cultural, à ocupação dos tempos livres, aos interesses e motivações pessoais profundas e próprias, ao exercício de uma cidadania plena e responsável.

O novo horizonte da aprendizagem ao longo de toda a vida surge como o melhor convite à irrupção das cidades como comunidades de aprendizagem, espaçosas praças de cidadãos em comunicação, para lá dos guetos e das barreiras que permanentemente se erguem, novos ambientes de reapropriação do capital social e de promoção da vida comunitária. O conhecimento (por exemplo, a leitura — cada vez mais a de cada um — acerca do mundo, das coisas, dos outros e de si mesmo) aprende-se, fomenta-se e incrementa-se sempre que houver um contexto favorável, um caldo envolvente estimulante e um esforço pessoal condizente (Resnick, 2001). A aprendizagem requer esforço e trabalho (participação) do cidadão que aprende, capacidade de iniciativa e liberdade criadora. As incertezas, as mudanças e o ritmo vertiginoso a que ocorrem são geradoras de tensões permanentes, requerem capacidade de empreendimento e assunção de riscos, o que reclama, no seu conjunto, uma crescente capacidade de resiliência humana e de solidariedade. Num contexto social estimulante, como o da comunidade de aprendizagem, que vai muito para além das fronteiras das escolas e dos centros de formação, com políticas públicas e particulares objectivas, determinadas e mobilizadoras, todos e durante toda a vida podem aprender e desenvolver-se como pessoas, ser mais e ir mais além como pessoas e como cidadãos de pleno direito de uma dada comunidade.

A acção socioeducativa que se desenvolve na comunidade — a comunidade de aprendizagem — deveria assentar em princípios éticos e antropológicos, de tal modo que a sua concepção, planeamento e execução se guiassem por um conjunto de vectores principais: (i) reconhecer que cada pessoa é mais do que os contextos e os epítetos que a classificam, é uma história e uma vida interior únicas

e irrepetíveis, que só podem ser reveladas por e com cada pessoa; (ii) a acção socioeducativa deve criar condições para a irrupção dessa história e dessa vida interior, pois cada pessoa sabe e deve poder desenhar a sua história, num ambiente de estímulo e de reconhecimento; (iii) só uma visão positiva sobre o outro, carregada de esperança, dá conta da capacidade humana inalienável em ordem à perfectibilidade, qualquer que seja a situação humana concreta em que cada pessoa se encontre; (iv) a educabilidade de cada ser humano, a manifestação da sua humanidade sob o estímulo da acção pedagógica, tem de estar inscrita na matriz de todos os projectos e dinâmicas de mediação; (v) é preciso cultivar o encontro, pessoal e institucional, pois não há outro modo de atender e cuidar de cada cidadão e de todos os cidadãos, sem excepções; (vi) as aprendizagens requerem a construção lenta de itinerários pessoais, forjados na relação interpessoal e apoiados por dinâmicas institucionais e por redes localmente tecidas; (vii) o que sustenta verdadeiramente estas redes e acordos entre actores sociais locais muito diversos são os compromissos concretos, ao serviço de pessoas concretas, construídos caso a caso e inscritos em políticas educacionais renovadas.

A educação surge-nos, pois, como um campo privilegiado na realização do direito universal à humanidade de cada ser humano, num contexto tão fortemente marcado pela desvinculação, pela fragmentação, pela desregulação e pela desigualdade social e num tempo de grande incerteza face ao futuro (Azevedo, 2006; Touraine, 1997; Bauman, 2003). Todavia, em nenhum caso de actuação socioeducativa nenhuma pessoa pode ser instrumentalizada para quaisquer projectos impostos por qualquer autoridade, mesmo que em nome de pretensos progressos da comunidade, pois cada cidadão “é uma pessoa, ou seja, um sujeito activo e responsável do próprio processo de crescimento, juntamente com a comunidade de que faz parte” (Conselho Pontifício Justiça e Paz, 2005). Qualquer progresso social só poderá ser construído “a partir das pessoas e em referência a elas” (ibidem). Uma sociedade ao serviço do ser humano é a que se propõe como meta prioritária o bem comum, enquanto bem de todos os homens e do homem todo (Conselho Pontifício Justiça e Paz, 2005).

A *Gaudium et Spes* advogava que “a pessoa humana é fundamento e fim da convivência política” (Igreja Católica, 1966). Dotada de racionalidade, é responsável pelas próprias escolhas e capaz de perseguir projectos que dão sentido à sua

vida, tanto no plano individual como no plano social. A vida social, a abertura à transcendência e aos outros, não é “algo de adventício ao homem”, mas uma dimensão essencial e incancelável (Conselho Pontifício Justiça e Paz, 2005). A própria liberdade, longe de realizar-se na total autonomia do eu e na ausência de relações, “só existe verdadeiramente quando laços recíprocos, regidos pela verdade e pela justiça, unem as pessoas” (ibidem).

Cada ser humano expõe o seu rosto nu, “uma pobreza essencial” e comum a todos os seres humanos (Conselho Pontifício Justiça e Paz, 2005). Disse a *Gaudium et Spes*, em 1966, que o respeito pela dignidade da pessoa não pode absolutamente prescindir da obediência ao princípio de considerar “o próximo, sem excepção, como ‘outro eu’, tendo em conta, antes de mais, a sua vida e os meios necessários para viver dignamente” (Igreja Católica, 1966).

A matriz antropológica acabada de descrever é, assim, in comportável com acções socioeducativas que tomem as pessoas, cada pessoa, como objectos de intervenção de catálogo, “públicos-alvo” de “intervenções” sociais, inscritas em “doutrinas” ou “estratégias” de política social, central ou localmente formatadas. Esta linguagem é uma linguagem armada, a da conquista, a dos que já venceram antes de começar a actuar, a da potencial destruição do sujeito, a da recusa do encontro com o outro, a da manipulação, a da fabricação de objectos uniformes debaixo dos quais terão de fazer os sujeitos irreduzíveis. Em vez de essa outra liberdade me colocar em questão, porque me fala e me convida a uma relação sem paralelo, que desafia “o meu poder de poder” (Lévinas, 1988: 176), esta acção aniquila-a, porque quer fazer dela mais um mesmo, qualquer que seja a massa com que este mesmo é feita. O outro é o termo fundamental desta postura ética; o apelo profundo do educando ao educador (o próximo que se lhe entrega) é, em todos os instantes, ético (Patrício, 1993).

O rosto onde o outro se apresenta pessoalmente, como diz Lévinas (ibidem), é a apresentação da não-violência por excelência, que apenas chama a minha liberdade à responsabilidade. O reconhecimento do outro na sua radical alteridade está no centro desta “antropologia relacional” (Gonçalves, 2004) na qual devemos fundar a educação.

A actualização do direito de todos à educação exige manter aberto e assumir o desafio intelectual e o compromisso moral de indagar, em torno da pedagogia social, enquanto saber científico capaz de dar coerência conceptual a uma



pluralidade e diversidade de práticas educativas, sobre os novos paradigmas antropológicos e epistemológicos, sobre novos perfis de formação académica, sobre outras práticas de educação e aprendizagem, sobre novos dispositivos organizacionais e sobre outras culturas de exercício profissional.

Os municípios e a aprendizagem ao longo da vida

Um dia após o outro, a tendência dominante da acção humana e social está a conduzir à destruição do capital social das cidades e do seu capital relacional e de solidariedade; o seu bem mais precioso está a transformar-se numa selva de condomínios fechados, de guetos de todos os tipos, onde tende a imperar a “teologia do mercado” e o “salve-se quem puder”. Deixámos, como quem se distraiu, que a ditadura da ordem económica e financeira regulasse a cidade e as suas escolas, que o mercado central ou os mercados que nelas havia, fonte de convivência e de negócio (não ócio), acabassem num mercado simbólico global e totalizante, que descapitaliza o ser humano e despreza os vínculos da relação e da vida em comum.

Porém, esta cidade onde estamos separados e fragmentados é também o lugar onde aprendemos a viver juntos, é o lugar da aprendizagem do exercício dos direitos e dos deveres dos membros de uma comunidade política, é o lugar da participação, onde se aprende a estar uns com os outros, com cada outro e a sua liberdade, com o diferente que me enriquece, onde se aprende a relação e o relacionar-se, a convivialidade, é o lugar da construção do bem-comum, o palco da solidariedade, essa virtude social fundamental para construirmos uma vida mais decente para cada um e para todos, é o terreno para aprender o diálogo intercultural, para o encontro e a cooperação dos diferentes e para a miscigenação cultural, é o terreno para aprender a preservar o planeta e a biodiversidade e para travar a deriva consumista e o cenário do esgotamento dos recursos naturais, onde se aprende a escutar e a olhar, a atender e a cuidar, onde se aprende a reciprocidade, a desfazer barreiras e fronteiras, é o lugar onde se aprende o valor de escolher, onde direccionamos a nossa própria vida numa enorme variedade de interacções pessoais com os nossos concidadãos, é o lugar onde se pode aprender a conhecer e criticar os códigos dos media, da publicidade e de todos os manipuladores de símbolos, que

nos (dis)torcem diariamente, a cidade é o lugar onde deparamos com o rosto de cada outro, com o “carácter único, excepcional, incomparável, surpreendente e belo do rosto de cada pessoa, que abre o ser para uma aventura maior do que o simplesmente ser” (Baptista, 2005b), a cidade é o lugar onde aprendemos a viver e o lugar onde aprendemos a morrer, a cidade é uma realidade e um devir.

A cidade é também a ampla heterogeneidade social de grupos e de pessoas. Criar cidade e desenvolver cidadania é ser capaz de organizar uma vida digna para cada um, proporcionar acessibilidade e mobilidade, relação e solidariedade, reinvenção dos espaços públicos e das expressões da memória comum, é desenvolver sentido de pertença ao lugar, ao mesmo tempo que se re-conhece o mundo que nos rodeia, o de perto e o de longe. A cidade que assume a sua condição de educadora é um meio, uma dinâmica, uma plataforma social permanente, que imprime a mobilização necessária para que todas as potencialidades sejam vertebradas e colocadas ao serviço da construção social desta plena cidadania para cada um e para todos.

Por isso, importa, face à multiplicação de guetos que povoam e impedem a cidade de ser fonte de cidadania, fomentar ambientes de humanidade, fortalecendo as interdependências de pessoas e instituições, as redes de proximidade e os encontros que esbatem as fronteiras. Retomando o modelo que propusemos para a educação escolar (Azevedo, 1996), mais do que fortalecer as “instituições enclave” (instituições ou dinâmicas, iniciativas, projectos), importaria fomentar as “instituições charneira” (idem), os movimentos de ultrapassagem de barreiras e de encontro das entidades, dos projectos e das pessoas.

Face a uma cidade em guerra e em gueto entre uns e outros, podemos opor uma governabilidade assente na aprendizagem permanente, onde todos aprendem uns com os outros, onde todos possam viver juntos. Por isso se requer uma comunidade que faz intervir uma multiplicidade de actores com diferentes níveis de responsabilidade e de implicação, em cooperação entre si, sob as mais variadas formas. Por isso, o tecido comunitário tem de se apetrechar com um capital social capaz, ao lado do capital físico, financeiro, económico e até humano. O reforço do espírito de comunidade deve assentar numa participação livre na livre iniciativa social e na responsabilidade de melhorar as condições de vida das populações. A participação cidadã é o meio privilegiado de acumular capital social. As conexões que se estabelecem e sobretudo a verdade e a riqueza (e a

beleza) dessas conexões entre os actores sociais forjam um forte capital social de conectividade.

A comunidade local é antes de mais um “lugar antropológico” (Augé, 1994: 33), este lugar de vida onde as vidas humanas se cruzam e se encontram, coabitam e se acolhem, exercem a cidadania e se abrem ao inesperado, ao diferente que é o outro, criando assim laços, estabelecendo redes, desde o plano pessoal ao plano político, sustentadas nas mais diversas interacções pessoais, manifestações das sublimes singularidades e das imensas generosidades que a povoam, de tal modo que o tecido humano assim construído não deixe ninguém abandonado pelo caminho.

O valor estratégico da educação aumenta, assim, cada vez mais. A cidade concentra uma panóplia de instituições-recursos educativos que são chamados a convergir para dar origem a novas redes de serviço público de aprendizagem. Cada instituição-recurso deve manter a sua autonomia, alicerçada numa história e em tradições e projectos, mas pensar a cidade e a aprendizagem implica pensar as cidades como comunidades ao serviço da aprendizagem, lugares onde todas as instituições-recursos educacionais são instituições-recursos da comunidade. Escolas, museus, teatros, associações culturais e recreativas, fábricas, fundações, organismos públicos estatais localizados, centros de saúde e casas de cultura, jornais e bibliotecas, paróquias, bombeiros e serviços de fornecimento de água e de energia, clubes desportivos, serviços de segurança pública, colectividades de bairro, câmaras e juntas de freguesia, todos são convocados porque todos são/podem ser actores e autores de educação e formação ao longo da vida, porque assim são tecedores de capital social, factores de abertura e de comunicação intercultural, gerando para cada um e para todos, em qualquer lugar, a qualquer hora, qualquer que seja a condição social e o ponto de partida, ocasiões de atendimento e de aprendizagem. A educação é o desafio principal de humanização e de socialização na cidade, capaz de reforçar e criar mais capital social, tão necessário à justiça social e à melhoria da qualidade de vida das populações. As cidades deveriam, por isso, reorientar-se para proporcionar as interacções e as relações que em permanência podem atender a sede imensa e inesgotável de aprender, manifestada por qualquer pessoa em qualquer dos seus lugares, em todos os seus lugares, o que inclui, por exemplo, as organizações em que as pessoas trabalham. Só com acções e políticas muito

flexíveis, de proximidade e de geometria muito variável se poderá, por um lado, facilitar o acesso a cada um dos cidadãos e, por outro, ver satisfeitas as suas necessidades específicas de aprendizagem, que variam de pessoa para pessoa, de organização para organização.

Nestes tempos de transição, a cidade está, ela própria, em transição. Ela é, no dizer de Roberto Carneiro, teatro de guerra, presa de uma avassaladora crise de valores, que vive mergulhada num contexto explosivo e de alto risco, e, ao mesmo tempo, a cidade enfrenta a oportunidade soberana de se refundar e de edificar uma nova cidadania, pilar de renovação da ordem cultural e social futura (Carneiro, 2001). Mas qual é esta ordem, que pilares é que ela tem? Segundo o mesmo autor eles são:

- uma cidadania alicerçada no património de direitos e liberdades fundamentais e nos deveres sociais de cada cidadão;
- a construção do discernimento para transformar o dilúvio informativo numa comunicação humanizada;
- a necessidade de desfazer a arrogância democrática do governo da maioria com o culto do espírito de minoria, com humildade e capacidade de decidir responsabilmente;
- o diálogo e a interacção cooperativa entre culturas tão diversas que povoam a cidade, numa matriz de cultura que aspira à universalidade;
- a atenção ao ambiente, à qualidade de vida e à necessidade de manter a sustentabilidade do desenvolvimento;
- as atitudes, comportamentos e valores de convivalidade, que permitam não gerar mais pobreza, trazer os marginalizados para a praça central da cidade e gerar mais cidadania.

Esta filosofia pedagógica da cidade educadora “invade toda a topologia urbana como espaço vivo de aprendizagem” (Carneiro, 2001: 271), de tal modo que a cidade é sujeito de educação. É evidente que desta visão brota a necessidade de equacionar as aprendizagens humanas ao longo de toda a vida, e na vida, num novo quadro institucional de cidade e de educação, o que requer outra relação entre instituições já reconhecidas como educacionais (sobretudo as escolas) e

outras instituições que devem figurar no património de instituições-recursos educacionais locais e, ainda, outro modelo de governo das cidades.

As políticas de cidade deveriam, por isso, dar uma especial relevância à educação social enquanto instrumento de concepção, realização e avaliação de respostas educacionais para todos os cidadãos, particularmente para aqueles que estão, por qualquer razão, impedidos do acesso aos benefícios sociais educacionais.

Para pensarmos um novo quadro de respostas socioeducativas adequadas à matriz antropológica e ética aqui enunciada, para escapar a potenciais tentações de controlo político e partidário municipal sobre estas respostas sociais, bem como para acolher as dimensões cruciais do direito e do dever de cada cidadão à aprendizagem ao longo de toda a vida, temos mobilizado o conceito de comunidade de aprendizagem.

A comunidade de aprendizagem perpassa âmbitos muito diversos, como vimos acima: a família, a escola, a vida cultural local (bibliotecas, museus, teatros, casas de cultura, cinemas, centros de música e de arte, etc.), a vida económica (as empresas, o trabalho e o emprego, o desemprego e o mundo laboral, o desemprego de longa duração, o associativismo empresarial e sindical, as redes empresariais), a vida associativa, sempre muito diversa (a quantidade e a qualidade do trabalho das associações marcam grande parte da vitalidade da cidade, são o núcleo do seu capital social, sobretudo pelas oportunidades de participação que abrem), as paróquias e as Igrejas, o desporto e a animação dos tempos livres, os espaços públicos em geral, os meios de comunicação social, a saúde e o ambiente, a segurança pública e as festas e comemorações.

Valorizar esta densidade antropológica implica reconhecer o próprio património humano e social que existe nas comunidades e refazer os caminhos da participação pessoal e autónoma, do empowerment, da criação e desenvolvimento de redes de actores sociais, comprometidos entre si para finalidades educacionais concretas, atender cada pessoa como sujeito e não como objecto dos projectos de desenvolvimento e construir, com base nessas mesmas redes, as respostas mais adequadas. Só valorizando esta densidade antropológica se adquire autonomia e só a acção destas redes fortalece o capital social das comunidades.

Neste contexto, a cultura escolar representa um valioso património da comunidade local, que deve ser acarinhado e incentivado, tendo em vista o desenvolvi-

mento humano de cada cidadão, a criação de um ambiente social coeso e o fomento de uma cultura de liberdade e de solidariedade. As escolas constituem, pois, esteios fundacionais de uma comunidade local que valoriza a aprendizagem de todos ao longo de toda a vida, de uma comunidade de aprendizagem. Elas, no desenvolvimento dos seus objectivos institucionais próprios, acolhem sobretudo as crianças e os jovens e estão cada vez mais aptas a cooperar com outras instituições socioeducativas locais em ordem a proporcionar aos jovens adultos, aos adultos e aos idosos a possibilidade de aprender a ser, a fazer, a saber e a viver juntos. O amplo leque de iniciativas de educação e formação promovidas por diversas redes de actores sociais representa um importante complemento da acção educativa das escolas. Elas são instituições-charneira, como vimos, e não instituições-enclave, instituições educativas referenciadas a um sistema mais policêntrico do que a um sistema fechado e hegemónico. Nem as instituições educativas nem as suas missões se podem confundir, mas a interacção entre todas (devidamente articulada) é decisiva para o objectivo sociocultural e político de colocar, nas comunidades, as pessoas e as suas diferenças em primeiro lugar.

No caso que aqui temos como referente, a dinâmica TCA, falamos de uma comunidade que tem por base territorial um município. Um território municipal é um sistema social complexo onde interactivam pessoas e organizações dos mais diversos tipos, onde não há mecanismos nem automáticos nem previsíveis de funcionamento e de reajustamento dos programas, das normas ou orientações estabelecidas.

Quanto ao papel do município, na matriz aqui descrita, importa ter muito claro que o governo municipal deve respeitar as dinâmicas socioeducativas e as suas iniciativas autónomas, sempre dentro de um princípio de subsidiariedade e nunca segundo critérios de controlo, monopólio e protagonismo, corrosivos de uma comunidade de aprendizagem. Este não será um caminho fácil, dada a sede de protagonismo e a ânsia de activismo de muitos dirigentes municipais, mas o respeito por, e o incentivo ao desenvolvimento de, um capital social forte constituem o único caminho viável para a emergência contínua da comunidade de aprendizagem.

O papel do município deve ser, pois, o de incentivo à participação, à cooperação e à criação de redes (internas e externas, com todo o mundo) e outras formas de fortalecimento do capital social. A pergunta central não será: o que vai

a Câmara fazer directamente para criar “uma comunidade de aprendizagem”, mas que dinâmicas e instituições vai apoiar, que actores da comunidade vai ajudar a que se fortaleçam, para que todos e cada um dos cidadãos surjam aí com dignidade e para que o capital social já existente reforce a capacitação institucional e o real poder de resolução dos problemas sociais. A liderança política estratégica dos municípios deveria integrar crescentemente as iniciativas que viabilizem a projecção das localidades como comunidades abertas de aprendizagem.

É certo que os municípios estão particularmente dotados, pelo seu quadro jurídico, pelo seu enquadramento político e social e pela visão ampla do desenvolvimento social que transportam, para mobilizar todos os actores sociais e todos os recursos educacionais de uma comunidade local (Fernandes, 2004), desde que evitem os efeitos perversos de uma “municipalização da educação”. Explicamo-nos. Seria dramático substituir-se o “Estado educador” pelo “município educador”, investindo os responsáveis municipais de um poder de intervenção no campo da educação e da formação que não têm e que nunca deverão vir a ter. A comunidade de aprendizagem visa exprimir essa liberdade de aprender e de ensinar, uma liberdade que pertence a cada pessoa, a cada instituição e às dinâmicas e redes por ambas instituídas, comunidade que só pode ser convenientemente liderada por instâncias autónomas, de gestão estratégica e de âmbito predominantemente científico-pedagógico.

Que esperar do governo da cidade? Obras? Sem dúvida. Teatros e Museus? Também. Projectos de desenvolvimento urbanístico? Certamente. Mas, nos tempos de grande transição cultural, incertos, desiguais e complexos em que estamos mergulhados, temos de exigir mais. Não só mais monumentos, mas outras pontes (sim, outras pontes, entre instituições e entre pessoas) para o futuro, imateriais, intangíveis, como a reunião de forças mobilizadoras da coesão social ou a propagação da participação de cada uma e de cada um, como acto voluntário, livre e diferente, ou ainda a manifestação do dever de aprendizagem ao longo da vida. Do governo da cidade deveria esperar-se sobretudo o incentivo a todos os actores sociais para a permanente recriação social de “arquitetura espiritual”, para a capacidade de recriar cidadania, liberdade e esperança renovada, de elevar a qualidade de vida de todos os cidadãos, em torno de valores culturais e de uma nova visão da vida na cidade. O resto, tudo o resto (todas as outras pontes), são pontes que se lançam a concurso e que se subcontratam com muita facilidade.

Como assegurar a governabilidade de todos estes espaços e tempos, actores, redes e projectos no âmbito educacional e comunitário, num quadro geral de desregulação do Estado? Vários autores comungam da perspectiva de que é necessário evoluir para modelos pós-burocráticos de governança (Carneiro, 2001; Ferreira, 2004; Subirats, 2002). Com base no TCA como uma dinâmica socio-educativa concreta, de base territorial, pretendemos, de seguida, reflectir sobre esta questão e apresentar a regulação sociocomunitária da educação como um modelo com potencialidades a explorar.

A regulação sociocomunitária da educação

Estes princípios acabados de referenciar regem pensamentos e acções que se concretizam em contextos sociais e políticos concretos, onde há lugar a complexos processos de multirregulação (Barroso, 2005). Em Portugal, como em qualquer outro contexto social e político, o desenvolvimento da educação e da formação está fortemente condicionado por modelos específicos de regulação transnacional e nacional que influenciam, em particular, a possibilidade de pensarmos, aqui e agora, a cidade como comunidade de aprendizagem. Todavia, o condicionamento não constitui um impedimento, mas tão-só um conjunto de “custos e oportunidades de contexto” que importa ter muito presentes na hora de agir em ambiente local, social e comunitário.

Tendo como referência os princípios descritos — e no actual contexto em que o conhecimento constitui um dos bens pessoais fundamentais para a participação social livre e responsável, em que a aprendizagem para todos e ao longo de toda a vida é apresentada como a porta de entrada no século XXI e em que prevaleceu como “invariante estrutural” (Lima, 2006: 42), ao longo dos últimos trinta anos, um regime centralizado e estatista de administração da educação — considero útil repensar o modelo de regulação local e comunitário (e, neste sentido, sistémico) da educação, tomando os cidadãos e as suas organizações, os professores e formadores, os pais das crianças e jovens, os representantes políticos das comunidades locais e os seus mais relevantes actores sociais como os agentes dessa regulação.

Para equacionar, então, esta regulação da educação, num Estado democrático moderno, não basta considerar (além da regulação transnacional)³ a regulação nacional, ou seja, a condução estatal das políticas públicas de educação, ou mais latamente, o conjunto das acções e ajustamentos que visam a procura do equilíbrio do sistema educativo, alcançado através de acções de coordenação, controlo, avaliação e correcção, predominantemente burocráticas e administrativas (Barroso, 2006). Devemos considerar, em simultâneo, a regulação sociocomunitária local, tendo em vista dar conta também da complexidade das instituições e das iniciativas, das estratégias, dos jogos de interesses e das vontades de cooperar dos actores sociais que povoam cada território.

Em Portugal, país de forte tradição centralista e burocrática como matriz da acção do Estado, tende-se a sobredeterminar, no planeamento da acção política e da mudança social e na promoção do bem comum educacional, a intervenção normativa e hiper-regulamentadora do Estado, menosprezando a acção dos actores sociais locais (ou valorizando-a enquanto lugar do cumprimento das normas da administração central). Este modelo de pré-regulação do bem público educacional impera, desde o século XVIII, em Portugal.

A regulação local, como processo de articulação e de coordenação da acção dos diferentes actores sociais em cada comunidade local, resultante dos (re)conhecimentos, das interacções, dos conflitos e dos compromissos entre os diferentes interesses, racionalidades e estratégias inscritos nos vários actores sociais em presença, pode também ser descrita como regulação sociocomunitária. A conjugação destes dois termos pretende dar conta da existência, em cada território, por um lado, da sociedade, das organizações instituídas, com as suas racionalidades, os seus cálculos e os seus objectivos, interesses e acções próprios, e por outro, da comunidade, ou seja, por um lado, da memória comum, dos sentidos de pertença e da comunhão de identidades e interesses e, por outro, das pontes que se estabelecem entre aquelas instituições e pessoas.

³ Haverá ainda que considerar a regulação transnacional, aquilo que chamamos a acção do “sistema educativo mundial”, que exerce um poderoso papel de homogeneização de políticas (muito mais do que práticas!) educacionais no plano internacional (cf. Azevedo, 2000; Barroso, 2006), mas que aqui não desenvolveremos.



O pólo de atracção e confluência entre as duas vertentes pode ser o estabelecimento e o cumprimento de superiores interesses e de bens comuns das comunidades, devidamente partilhados e contratualizados.

Esta regulação, em complemento e interacção sistémica quer com a acção do “sistema educativo mundial” quer com a acção reguladora do Estado nacional, torna-se nevrálgica nos processos de mudança social, na medida em que só ela dá a devida conta do jogo local dos actores, das situações sociais concretas, das dinâmicas de articulação e de proximidade territoriais (perspectiva horizontal), e das condições de aplicação das políticas e medidas geradas e desencadeadas pela administração central ou regional (perspectiva vertical) (Azevedo, 2000 e 2002; Barroso, 2006). Estas dinâmicas sociais locais, como bem sabemos, podem comprometer e até inviabilizar as referidas políticas do Estado, se não forem devidamente consideradas no planeamento estratégico do desenvolvimento da educação.

Em particular no campo da educação (na perspectiva antropológica e aberta que acabámos de descrever, compreendendo as condições para a aprendizagem de todos, ao longo de toda a vida), se nos detemos na regulação estatal e descuidamos a regulação sociocomunitária, corremos riscos muito sérios de deixar as pessoas concretas pelo caminho (sobretudo as que correm maiores riscos), de comprometer a eficácia e a eficiência das políticas, pois são em boa medida os actores locais e a sua capacidade de mobilização que dinamizam (ou não) a procura social e local de educação e que podem acompanhar, avaliar e controlar (em primeira instância) o desempenho de qualquer oferta educacional.

A par da heterogeneidade dos territórios, os processos locais de regulação sociocomunitária são muito complexos e, em geral, imprevisíveis, coexistindo uma enorme multiplicidade de conexões possíveis (e imprevisíveis) entre instituições e entre grupos de interesse e actores individuais. Esta conectividade multiforme e, em geral, flexível e debilmente articulada, é a expressão de pequenas redes cuja acção é fundamental quer no jogo de interesses, quer na entreatajuda, quer na mobilização cidadã em prol do bem comum educacional (pais, famílias, jovens, professores, autarquias, empresas, associações, museus, centros de saúde, bibliotecas, fundações, etc.)⁴. A participação dos actores em presença e a

⁴ O projecto TCA-Trofa Comunidade de Aprendentes está repleto de exemplos acerca destas características da regulação sociocomunitária (cf. vários artigos desta revista e ainda www.trofatca.pt).

regulação autónoma, local, sociocomunitária, formal (por exemplo, Conselhos Municipais de Educação) e informal (por exemplo, redes de cooperação e projectos comuns entre instituições) constituem, a nosso ver, um dos esteios para a melhoria da qualidade da educação, em coerência com as orientações políticas internacionais e nacionais e a intervenção reguladora do Estado nacional⁵.

A situação histórica que vivemos em Portugal configura um quadro muito especial onde podemos pensar esta problemática. Face a um Estado uniformizante, prepotente, inimigo da liberdade de ensino e de aprendizagem, que se orienta para destruir a autonomia que ele próprio decreta⁶, bem como todas as formas não estatais de educação, como é o Estado que temos em Portugal, a regulação sociocomunitária da educação poderá constituir um caminho de reforço da participação cívica, de fomento da cidadania e da solidariedade social e de melhoria da qualidade da educação, desde que sustentada em alguns postulados:

- a) no princípio constitucional de que compete ao Estado “cooperar com os pais na educação dos filhos”, não lhe sendo conferido qualquer direito para “programar a educação segundo certas directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas e religiosas”;
- b) na educabilidade de cada cidadão de cada território, na visão positiva sobre o outro, carregada de esperança, que dê conta da inalienável capacidade humana em ordem à perfectibilidade, qualquer que seja a situação humana (ou desumana) em que cada um se encontre;
- c) no lugar central que a educação escolar e a sua “cultura escolar” exercem no campo da educação, em cada comunidade, o que implica a geração de novas dinâmicas de interacção entre as escolas e as outras instituições-recursos educacionais;
- d) na interacção e cooperação entre as instituições, os actores e as iniciativas que existem em cada comunidade local, em ordem à promoção da finalidade comum que é a aprendizagem ao longo de toda a vida para todos os cidadãos;

⁵ Não sendo este o momento adequado, é evidente que importa reequacionar o papel do Estado na promoção do bem público educacional à luz da adopção desta perspectiva de inevitável articulação entre múltiplos processos de regulação.

⁶ João Barroso diz mesmo que a autonomia das escolas é, entre nós, uma “ficção política” (Barroso, 2007).

- e) na congregação de inúmeros esforços e de múltiplos recursos educativos, escolares e não escolares, em ordem à satisfação das necessidades de educação e de formação de cada pessoa.

Todavia, é sempre preciso ter presente que o modelo de acção do Estado que tem predominado entre nós gerou, e ainda gera, localmente, dinâmicas sociais por parte das instituições e dos cidadãos que são herdeiras desse mesmo modelo de acção, por vezes com marcas profundas e seculares de dependência, de subserviência, de verticalização da intervenção territorial (cada serviço trata dos seus públicos e esquece a acção dos serviços que actuam, ao lado, no mesmo território), de falta de iniciativa, de enquistamento e de medo. Estas características são, tantas vezes, a primeira e a face mais imediatamente visível de muitas instituições e cidadãos. O que importa reter e sublinhar é que são apenas uma face e uma “marca” na própria face, mas não expressam nem a totalidade das práticas sociais existentes nas comunidades locais nem o potencial de abertura, iniciativa, alegria e liberdade que, mudado o contexto de acção, mormente na promoção do bem educacional geral, brotam tão inesperada e abundantemente⁷.

Neste quadro de uma tão complexa articulação entre diferentes e importantes níveis de regulação da educação (transnacional, nacional e sociocomunitária) e em que a acção destes diferentes níveis está em recomposição acelerada, estamos irrecusavelmente diante de cenários de concepção e de acção socio-educativas bastante difíceis de prever e desenhar, contingentes, necessariamente sustentados na humildade política e numa preciosa e cuidada gestão estratégica, na reflexividade contínua e, por isso, “condenados” à necessidade de uma revisão permanente. Estamos sobretudo diante de situações que exigem inovação e uma grande abertura à complexidade social.

O projecto desenvolvido no município da Trofa situa-se neste mesmo quadro. Impõe-se, por isso, uma referência mais pormenorizada. Dadas as limitações de espaço e o objectivo central deste texto, optamos por destacar apenas duas das facetas da dinâmica TCA: as redes socioeducativas e a mediação de aprendizagem.

⁷ Como muito bem o demonstram, entre outros, os processos socioeducativos de lançamento do Projecto Escolhas, a criação das Escolas Profissionais e o alargamento da rede da educação pré-escolar.

TCA: as instituições e as redes socioeducativas

Pensar um modelo de regulação sociocomunitária da aprendizagem ao longo da vida implica um esforço complementar de reflexão e de acção, como é próprio do campo da pedagogia social. A Universidade Católica Portuguesa e a Câmara Municipal da Trofa têm vindo a desenvolver uma dinâmica socioeducativa territorial de fomento da aprendizagem ao longo da vida para todos os cidadãos, designada Trofa Comunidade de Aprendentes (TCA).

O TCA apresenta-se como uma dinâmica de incentivo e de criação de redes socioeducativas (de instituições, iniciativas, mediadores, técnicos e colaboradores, unidades de atendimento e centros de aprendizagem, formadores, voluntários) que se mobilizam para a cooperação, estabelecendo relações positivas entre si, sob o impulso da mediação de um conjunto de profissionais que actuam sob o signo de uma pedagogia de proximidade humana e orientados para a construção, em liberdade, de itinerários pessoais de aprendizagem e de condições de capacitação/empowerment de todos os cidadãos da comunidade local, tendo como finalidade última que cada um seja sujeito da sua vida, em co-autoria e solidariedade com a comunidade.

Se as redes de actores sociais com finalidade socioeducativa visam também ir ao encontro e servir cada pessoa, pois cada um isoladamente não consegue erguer-se tantas vezes das situações difíceis em que se encontra, então, é preciso atribuir especial cuidado à elaboração contínua da “cartografia” de relações sociais em torno de cada pessoa (círculos de proximidade). Conhecendo estas redes relacionais, integradas — e geralmente escondidas — em redes sociais, podemos melhor mobilizar seja cada pessoa que procura aprender, sejam os recursos comunitários mais adequados, com maior eficácia e eficiência, impedindo assim o isolamento forçado e o abandono de cidadãos em risco.

Desenhar com cada pessoa — para cada pessoa desenhar — mapas de redes de relações sociais (o que poderíamos designar como mapas de autoria) pode significar, assim, criar melhores condições para cada um ser mais ser-em-relação e ser melhor sujeito do seu próprio des-envolvimento. Não só porque assim a conhecemos, porque sabemos quem a conhece e quem ela conhece, porque conhecemos instituições-recursos que mais fácil, eficiente e eficazmente se poderão mobilizar para ajudar cada cidadão, mas também porque re-conhecemos

as suas capacidades em evolução e a própria pessoa conhece melhor a sua força interior e a sua capacidade de ser sujeito de uma história única.

Sublinhe-se, entretanto, que no quadro específico do TCA, estas dinâmicas de re-conhecimento e desenvolvimento são geradas a partir da sede das pessoas que procuram, optando o TCA por desencadear iniciativas que privilegiem o ir ao encontro dessa sede e a participação comprometida dos actores (pessoas e instituições). Não são os catálogos da oferta educativa e formativa, nem os programas locais de intervenção social, que fazem o TCA chegar às pessoas e que fazem as pessoas chegar ao TCA. É a proximidade, a mediação de aprendizagem, um trabalho aturado e exigente, lento e paciente, de abertura e de diálogo, apoiado por árduas e reflectidas dinâmicas institucionais, que permite ir ao encontro de cada sujeito e que cada sujeito vá construindo um projecto pessoal de aprendizagem, devidamente acompanhado.

Entendemos que a sede de aprender, que todos os dias nos salta à frente dos olhos, é expressão de uma sede de ser mais e de ser melhor e que os projectos de aprendizagem, pessoais, de grupo e institucionais, reforçam a motivação de cada cidadão para a autonomia e a realização pessoal e a motivação dos cidadãos e das instituições para a responsabilidade social e a solidariedade.

O TCA sustenta-se, assim, não em redes que traduzem estratégias remediativas de acção social (nem mesmo as que se prendem com acções educativas que se enunciam tantas vezes como de combate ao analfabetismo, à desqualificação profissional ou à “info-exclusão”, por exemplo), mas em dinâmicas de apoio às necessidades de aprendizagem, suportadas por dispositivos institucionais e por redes, inscritas em estratégias de proactividade e motivacionais.

De facto, no quadro do TCA podemos constatar a construção de vários tipos de redes socioeducativas, muito interligadas entre si e dependentes de um quadro de gestão pedagógica e estratégica muito exigente e peculiar. Assim, podemos assinalar:

1. Rede de Instituições TCA, que agrupa quer as instituições que aderem ao TCA e que, com esta dinâmica, estabelecem “Cartas de Compromisso”⁸, onde se registam direitos e deveres, quer as instituições cooperantes, que se encontram em fase de adesão a esta rede.

⁸ Consultar mais pormenores em www.trofatca.pt.

2. Rede de Iniciativas TCA, que reúne projectos de aprendizagem, seja em iniciativas do próprio TCA, seja em iniciativas de várias instituições acreditadas pelo TCA.
3. Rede de Mediadores, que congrega todos os mediadores de aprendizagem do TCA, articulados em subredes de funcionamento, como por exemplo, os mediadores de instituição ou os mediadores voluntários.
4. Rede de Formadores, que agrupa os formadores que vão colaborando na formação promovida pelo e com o TCA. Estes formadores possuem tipos muito diversificados de qualificações e são certificados pelo TCA dentro da lógica específica das suas acções de formação. Esta rede promove, também, a formação específica de formadores TCA, com o apoio da Universidade.
5. Rede de técnicos e colaboradores, que reúne a equipa pedagógica que trabalha nas várias dinâmicas do TCA, desde o atendimento pedagógico local até à informação e dinamização de iniciativas e à cooperação interinstitucional.
6. Rede de Serviços, Unidades Locais de Atendimento, Centros de Aprendizagem, que agrupa os vários serviços existentes nas pequenas localidades e visa reflectir sobre a sua acção e promover a reflexão-formação permanente dos seus intervenientes.
7. Rede de Voluntários TCA, que congrega aqueles cidadãos que se disponibilizam para cooperar com as dinâmicas de aprendizagem e que, nesse mesmo processo, se vão formando como pessoas e voluntários TCA.

A concepção, construção, funcionamento, avaliação e correcção do trabalho destas redes implica um árduo trabalho da coordenação do TCA, enquanto sistema relacional capaz de responder às exigências de uma antropologia relacional, e isto em várias vertentes:

- a) no estabelecimento de pontes entre instituições, iniciativas, serviços, mediadores, formadores e entre profissionais de várias áreas da acção social;



- b) na coordenação estratégica das redes, fomentando a cooperação entre técnicos e entre serviços, provocando uma visão cada vez mais integradora das actividades e evitando o planeamento de mero cariz burocrático;
- c) na geração de confiança entre instituições e actores socioeducativos, com base nos contactos e relações já existentes, fortalecendo o capital social local;
- d) na organização de estruturas apropriadas para o bom funcionamento de cada rede (coordenações, modos de activação, regras de trabalho...), na avaliação e no controlo da actividade de cada rede;
- e) na conceptualização e no “desenho” das redes, conhecendo, ouvindo, mapeando, criando e recriando novas redes;
- f) na formação de todos os intervenientes, permanentemente e dentro-fora da sua acção, o que faz desta actividade de formação o coração que faz pulsar o TCA ao ritmo e segundo a orientação desejados (sob a responsabilidade da Universidade Católica);
- g) na capacidade de manter o projecto TCA sempre aberto ao futuro, à reestruturação e à inovação.

Definido inicialmente o objectivo político, por parte da Câmara Municipal, de eleger a educação de todos os cidadãos como o eixo principal do desenvolvimento do concelho, e estabelecido o acordo com a Universidade em ordem a gizar o modelo que pudesse concretizar essa perspectiva, a promoção da educação como um bem público primordial, tornou-se decisivo estabelecer pontes de reconhecimento e cooperação institucional que favorecessem a emergência de compromissos públicos em ordem ao desenvolvimento da educação. No TCA, como em outras dinâmicas de desenvolvimento social que seguem este perfil de reflexão-acção, procura-se um re-equilíbrio contínuo e dinâmico de sistemas instáveis, pois se fundam em complexos jogos de actores, onde existem campos de tensões e conflitos, onde interagem e se confrontam diversos interesses, lógicas de acção e objectivos de poder. Sob o efeito da atracção deste superior bem comum, reconhece-se a diversidade de inscrições institucionais na comunidade, negocia-se e estabelecem-se, passo a passo, compromissos

comuns. Sociedade e comunidade unem-se por referência à educação como esse superior bem comum que radica na promoção do desenvolvimento humano, sob o signo da solidariedade. Fará sentido, assim, equacionar o TCA enquanto dinâmica de regulação local (no sentido territorial) e sociocomunitária (no sentido da sua formulação social e educativa)⁹.

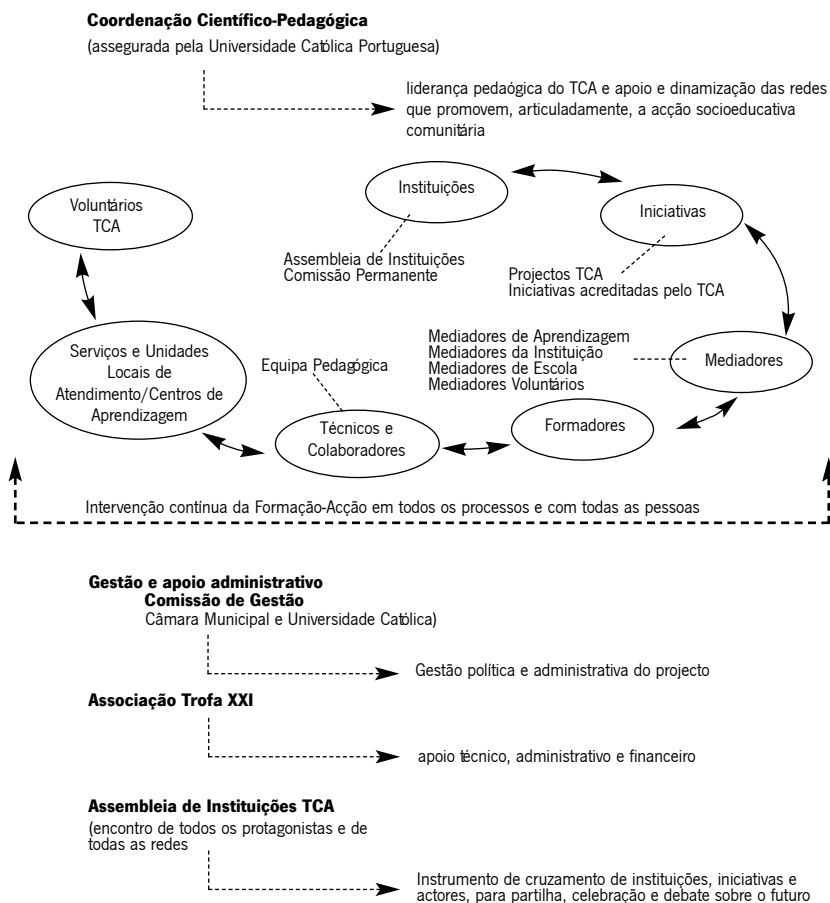
Os interesses particulares, que os há e que são de crucial importância, cruzam-se e interagem, sob o efeito da regulação TCA, com os interesses e objectivos comuns. A coordenação destas interacções constitui um dos problemas particularmente difíceis de equacionar e gerir neste caso de regulação sociocomunitária. De facto, não é por acaso que uma das questões mais pertinentes e oportunas que surge no debate teórico sobre as redes de actores sociais e, mais concretamente, sobre o seu modo de funcionamento, é o da sua gestão.

Se é verdade que estamos diante de projectos e de dinâmicas sociais cujo percurso é sempre bastante indeterminado, em que se sobrepõem sempre múltiplas actividades e em que a formação-acção é fonte de renovação constante (por exemplo, de intervenção estatal, de voluntariado, de trabalho assalariado, multiplicidade de instituições locais), sendo mais adequado falar em constelações de iniciativas e projectos, a sua regulação tende habitualmente a ser realizada segundo paradigmas típicos da gestão hierarquizada, burocrática e industrial especializada. E mais se acentuam estas características quando não há outros referentes e quando os únicos que existem se cingem às tradicionais políticas sociais locais. Como muito oportunamente assinala Isabel Baptista, as redes e a sua gestão não podem pôr em causa, na medida em que se tornem asfixiantes, as dinâmicas relacionais que fecundam a vida social (Baptista, 2006). Os modelos terão, por isso, de ser abertos e flexíveis, em construção permanente, fazendo e refazendo os nós, onde a reflexão-acção constitui um eixo central e revitalizador. Modelos, por isso, com fortes lideranças científico-pedagógicas e com fracas lideranças burocráticas e organizacionais (cf. Figura 1, onde se procura representar graficamente o modelo organizacional do TCA).

As redes de actores sociais (instituições e pessoas), as existentes e as que se vierem a criar, deveriam ser, muito para lá das relações formais e dos protocolos,

⁹ Alguns autores definem esta modalidade de regulação sociocomunitária em alternativa às políticas educativas que são dominadas por paradigmas burocráticos e de mercado (Barroso, 2005).

Figura 1 Modelo organizativo do TCA



Nota: na Figura pode ver-se, por um lado, o papel central da Coordenação Científico-Pedagógica e da reflexão-acção. Esta Coordenação interage, acompanha, coloca em rede, certifica e avalia a participação e as dinâmicas socioeducativas que se geram, fruto da acção das Instituições, dos Mediadores, dos Técnicos e Colaboradores, dos Formadores e das Unidades de Atendimento e Centros de Aprendizagem. Em termos administrativos, existe também uma Comissão de Gestão e uma entidade instrumental para o apoio administrativo ao projecto, a Associação Trofa XXI, criada com a intervenção maioritária dos próprios promotores do projecto TCA.

dinâmicas geradas por, e geradoras de, capital social das comunidades, em aprendizagem social contínua, com a memória, os projectos, a partilha de experiências e de recursos, a formação e o estímulo à inovação e à criatividade, com a assunção de compromissos concretos em ordem ao apoio à construção conjunta seja de projectos pessoais de aprendizagem e de vida, seja de cidades decentes para todos poderem viver em dignidade e em paz.

TCA: a mediação e as redes socioeducativas

A dinâmica TCA assenta na participação e no compromisso de redes de actores sociais, reconhecendo assim que o grande tesouro de uma comunidade está no seu capital humano e social, na forma como os seus membros se relacionam e se valorizam mutuamente. Para apoiar o funcionamento destas redes, para fazer com que as instituições-recursos de educação e formação, disponíveis no concelho, possam ser plenamente aproveitadas e colocadas ao serviço da aprendizagem de todos os munícipes, de acordo com as suas necessidades e interesses, atendendo de modo especial os cidadãos em risco, é necessário, entre outros elementos organizativos já expostos, mobilizar um conjunto de profissionais de diferentes áreas, aptos e disponíveis para dialogar e ir ao encontro das instituições, das iniciativas e de cada habitante da Trofa, os Mediadores TCA.

A mediação – num contexto social em que a fragmentação social é tão visível, onde as dificuldades de comunicar são crescentes e o medo amplia as angústias humanas diante da diversidade e das diferenças, onde se instalam por todo o lado as comunidades “de mesmidade” (Bauman, 2003: 77) – é um apelo à fraternidade, à manifestação da hospitalidade, pois é de um “trabalho de reconhecimento do outro” que se trata (Six & Mussaud, 2002). “Filha da fraternidade” como lhe chama Jean-François Six, a mediação é a expressão da perspectiva relacional que impregna a comunidade de aprendizagem, porque se traduz em criar laços, escutar e atender o outro, “é uma técnica e uma arte, sobretudo uma arte, mas uma arte que requer uma longa paciência e muita técnica” (Six, 2001: 231).

A mediação constitui uma dinâmica social central para romper com os fechamentos pessoais e de grupos. A dinâmica desenvolvida pela Universidade

Católica Portuguesa (Faculdade de Educação e Psicologia) na Trofa tem vindo a valorizar, desde a primeira hora, dinâmicas inovadoras de “mediação de aprendizagem”. Desde essa hora que percebemos que ou se introduziam estas dinâmicas, em ruptura com o status quo, ou seria muito difícil que esta dinâmica socioeducativa comunitária pudesse seguir por diante, segundo a sua matriz antropológica e ética, ou seja, uma dinâmica que:

- valoriza os sujeitos da acção e se torna próximo deles: os seus problemas, as suas histórias, as suas esperanças;
- gera dinâmicas alternativas à guetização instalada na administração dos serviços pessoais existentes na própria comunidade, públicos e privados;
- incita e fomenta a cooperação entre pessoas, iniciativas e instituições, partindo do quanto já existe de solidariedade e de trabalho em rede;
- cria unidades e serviços muito descentralizados de atendimento das pessoas e de interacção concreta entre iniciativas e instituições de cada comunidade;
- apoia itinerários pessoais de aprendizagem e dinâmicas de aprendizagem cooperativa de pequenos grupos.

Pela posição que ocupa numa dada relação, a pessoa do mediador encontra-se na situação ideal para ajudar a tecer laços e evitar situações de ruptura social. Porém, o papel da mediação não se restringe a um reparar de falhas comunicacionais. Ele pode, e deve, ser colocado ao serviço de uma intervenção mais ambiciosa e criativa — como é o caso da mediação da aprendizagem.

Numa comunidade de aprendizagem, o grande desafio reside, justamente, em conseguir despertar uma relação, positiva e contínua, entre cada pessoa, cada instituição e um conjunto de oportunidades de aprendizagem suficientemente vasto e diferenciado. O que obriga, desde logo, a procurar estar atento às pessoas, às iniciativas e às instituições e a todas as oportunidades possíveis de aprendizagem, formais, informais e não-formais.

Enquanto sujeito de uma história, de saberes construídos e de perspectivas de futuro, cada ser humano é capaz de ir sempre mais longe na realização da sua humanidade. Neste sentido, e ao contrário do que acontece noutras práticas de mediação, a resposta do mediador TCA não assenta num diagnóstico de faltas, de

dificuldades ou problemas, mas sim na auscultação de necessidades, interesses e vontades e na motivação para uma mais plena realização humana. Ou seja, em última análise, o poder de decisão pertence sempre ao cidadão que quer aprender. Para isso, para poder efectivamente ajudar, o mediador precisa estar suficientemente próximo e atento, saber escutar e reconhecer, saber criar laços e despertar horizontes.

Os mediadores TCA são vistos como:

- sujeitos vocacionados para as actividades de relação, de comunicação e de proximidade humana;
- agentes de desenvolvimento pessoal e comunitário, que estabelecem relação com as pessoas e as instituições locais, informam sobre recursos e oportunidades de educação e formação e divulgam as iniciativas junto dos cidadãos;
- técnicos aptos a informar, aconselhar, encaminhar e acompanhar itinerários de aprendizagem, pessoais e de Núcleos de Aprendizagem Cooperativa¹⁰ constituídos ad hoc;
- técnicos preparados para fazer a ponte entre as pessoas, entre as instituições, entre as iniciativas de aprendizagem, sob o signo da confiança e do compromisso.

A aprendizagem é, assim, um acto eminentemente pessoal, mas que carece de oportunidades, apoio e orientação. No centro das actividades de mediação está a preocupação em responder às necessidades de aprendizagem das pessoas, mobilizando as instituições, os recursos, as iniciativas, os cidadãos voluntários e as redes que já se interligam. Por isso, a criação de Unidades Locais de Atendimento e de Centros Locais de Aprendizagem, próximos das pessoas, tem constituído um imperativo permanente.

Os mediadores TCA são apoiados no seu labor, quer pelas redes já existentes, que facilitam a sua acção quotidiana, pois transportam técnicos e dinâmicas de

¹⁰ Os Núcleos de Aprendizagem Cooperativa nascem da iniciativa dos próprios cidadãos “aprendentes” e, geralmente, na sequência de uma primeira participação em “acções de formação”, suficientemente rica e motivadora (cfr. www.trofatca.pt).

interajuda (redes que eles próprios fomentam) quer por dinâmicas contínuas de formação-acção, empreendidas e supervisionadas pela Universidade.

Em síntese, a orientação é clara: articulação e cooperação entre os actores sociais, densificação do capital social e das relações de proximidade, mas também organização do espaço público em estruturas de interdependência, de aprendizagem permanente, de adaptação contínua. O fundamento técnico-legal já não basta, as políticas têm de ter espessura social e humana, têm de ter as pessoas e os actores sociais lá dentro, com liberdade e capacidade de projecto, de acção. A regulação sociocomunitária da educação deve criar as condições de densificação das relações entre as pessoas e de comunicação entre os actores, redistribuir os poderes e as responsabilidades, para melhor se administrarem e resolverem problemas comuns. Este é claramente o apelo a uma outra ética na governança da cidade/comunidade, que se conjuga com solidariedade, subsidiariedade, compromisso e implicação das pessoas e dos actores sociais, redes de proximidade, empowerment e mediação, essa acção que mantém vivas e fortes as relações sociais que dão vida às cidades/comunidades. Não será possível escapar à “sociedade de mãos vazias”, sem comunidade, sem vínculos, sem promessas (Bauman, 2003) e sem uma nova resposta social e organizativa capaz, com as estruturas e os meios adequados.

A desocultação aqui empreendida em torno do modelo de intervenção do TCA, um modelo que não é neutro e que está inscrito na concepção de educação e de desenvolvimento humano identificada, visa esclarecer uma posição concreta sobre a realidade histórica que nos cerca e favorecer a sua reflexão crítica permanente, a começar pelos profissionais e pelos sujeitos nele envolvidos.

Como acabámos de ver, e já tínhamos sublinhado no ponto anterior, esta rede de redes que é o “Trofa Comunidade de Aprendentes” está sustentada em dispositivos e instrumentos técnicos muito finos e exigentes, que são erguidos e tecidos na perspectiva humanista que aqui se advoga, muito estruturada e subordinada a uma firme e eficaz liderança científica e pedagógica. A formação-acção, a reflexão contínua, pelo menos semanal, que envolve as equipas e os vários colaboradores, sob orientação da Universidade, constitui a farinha que se vai amassando permanentemente, com um incansável labor, à medida que o pão nosso de cada dia se vai fazendo e vai alimentando os que têm fome de ser e

aprender (e aprender a ser) no encontro com os outros. Só esta forte e coesa ligação entre as finalidades da acção socioeducativa comunitária e a organização eficaz e eficiente das instituições, das iniciativas, dos formadores, dos serviços, dos técnicos, dos voluntários e das redes, que se faz através da coordenação científico-pedagógica do TCA, permite aliar amor e justiça e responder aos novos imperativos de desenvolvimento humano, requeridos pela sociedade educativa do século XXI, à luz do ideal das vivas comunidades de aprendizagem ao longo da vida, protagonizadas por todas as pessoas, ao longo de toda a sua vida, sob o signo da solidariedade.

Novas políticas municipais de aprendizagem ao longo da vida?

Os municípios (isolados ou interligados) constituem, na sua generalidade, unidades territoriais e sociedades humanas com especiais condições para a concepção e desenvolvimento do conceito aqui explanado de comunidades de aprendizagem. No entanto, os passos que têm de ser dados são muitos, pequenos e longos no tempo, pois a experiência acumulada é ainda escassa e a educação está longe de constituir um eixo central sobre o qual se pensa, em Portugal, o desenvolvimento social.

A maior parte dos municípios revela ainda muitas dificuldades em operacionalizar políticas de serviços pessoais educacionais que sejam abertos, integradores e orientados para o desenvolvimento humano dos cidadãos. Primeiro, porque toda a intervenção política nas áreas sociais é departamentalizada e geralmente estanque, desde o topo à base. Segundo, porque, mesmo no âmbito local, predomina, nas políticas de serviços pessoais, a intervenção verticalizada sobre o território, o que se aplica *ipsis verbis* ao campo da educação escolar. Apesar disso, as pessoas a quem os diferentes serviços se dirigem são sempre as mesmas, os mesmos cidadãos locais, com rosto e com nome próprio, com uma história concreta. Terceiro, porque a organização típica dos serviços autárquicos tem uma longa tradição jurídica e gestonária que contribui para, e amplia, estas mesmas dificuldades. Quarto, porque as tradicionais políticas de desenvolvimento local tendem a deixar de lado a formação



e a educação dos cidadãos, não os tomando como protagonistas dos processos de desenvolvimento. Quinto, porque as iniciativas de educação e de formação que transbordam o campo escolar são geralmente paralelas à educação escolar e paralelas entre si mesmas, subordinadas a um modelo de catálogo preestabelecido.

Para que tal mudança epistemológica se produza, as políticas de serviços pessoais terão de se estruturar com base na proximidade, na escuta e no incentivo ao nascimento e desenvolvimento de dinâmicas de redes sociocomunitárias, capazes de apoiar projectos pessoais e projectos comunitários, entre si entrelaçados. É neste mesmo movimento que a educação se deve tornar uma actividade permanente, ao longo da vida e implicada na vida, que abarca e envolve diferentes instituições e actores sociais. Só assim a educação constitui mesmo a chave da nova centralidade das políticas de desenvolvimento social, porque a sua matriz é a proximidade e a participação, e o seu início e fim é o desenvolvimento de cada cidadão.

Tudo isto se prende, finalmente, com a criação de um modo específico de olhar o desenvolvimento social e a educação nas comunidades, ou seja, com a adopção de um conjunto de valores, de atitudes e de orientações. A construção social de um dado clima social numa determinada comunidade local não pode ficar contida unicamente nas análises centro-preriferia, nem no balanço entre o desenvolvimento endógeno-exógeno ou na equação globalização-localização, nem até em outros importantes contributos das abordagens económicas e sociológicas. Todos estes conceitos estão presentes, mais na sua ambivalência do que na oposição dos contrários, mas a sua presença não explica, sozinha, dinâmicas como a do TCA. Estas carecem de outro quadro explicativo e orientador, a saber, a filosofia prática que deve estar inscrita nos projectos socioeducativos e que decorre da matriz axiológica aqui devidamente identificada. Esta traduz-se num conjunto de princípios de gestão ética, a única modalidade de gestão possível para projectos com a densidade antropológica como a que estes contêm: a construção de comunidades de aprendizagem.

A subordinação de todas as acções TCA quer a um clima de respeito por cada pessoa, a uma escuta atenta da sua narrativa e dos seus desejos de futuro e à geração de dinâmicas de proximidade, quer a um ambiente de estimulação da confiança recíproca entre instituições e actores sociais da comunidade, em ordem

à constituição e reconstituição de redes socioeducativas; a estreita articulação entre a dimensão pedagógica e a dimensão gestonária e técnica, prevalecendo uma subordinação desta àquela; a permanente abertura à reestruturação das dinâmicas de gestão e das redes existentes; o trabalho em equipa, assente em práticas de multiprofissionalidade e de interprofissionalidade, potenciadoras de um desejo de trabalho em conjunto e de um indispensável reconhecimento mútuo; a aprendizagem permanente que se desenvolve em cada interacção educativa que se fomenta, em cada projecto que se desenvolve, em cada rede que se mobiliza, uma aprendizagem fundada na humildade e na determinação de bem servir; todos estes deveriam ser considerados princípios de uma gestão ética dos projectos socioeducativos comunitários.

Na transição das agendas educativas municipais para a prática de modelos sociocomunitários de regulação da educação, inscritos em outros paradigmas de desenvolvimento social, cremos que o contributo do TCA valerá a pena ser tomado em consideração, conhecido, reflectido e criticado.

Referências bibliográficas

Augé, M. (1994). Não-lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Lisboa: Bertrand Editora.

Azevedo, J. (1996). Educação e desenvolvimento local ou o romântico poder das escolas fecharem as aldeias. In E.L. PIRES (Org.), Educação básica: Reflexões e propostas (pp. 83-108). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Azevedo, J. (2000). O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (2002). O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (2006). Redes, territórios e comunidades de aprendizagem. Relatório da Disciplina do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Pedagogia Social, não publicado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Baptista, I. (2005a). Dar um rosto ao futuro. A educação como compromisso ético. Porto: Profedições.

Baptista, I. (2005b). Educação, cidadania e transcendência» In Revista Portuguesa de Investigação Educacional (101-109). Universidade Católica Portuguesa.

Baptista, I. (2006). Para uma pedagogia de proximidade humana: a educação no coração das comunidades. In A. PERES & M. LOPES (Coords.), Animação, cidadania e participação (p. 243-248). [s.l.]: APAP.

Barroso, J. (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação. A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.), A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores (pp. 41-70). Lisboa: Educa.

Bauman, Z. (2003). Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

Carneiro, R. (2001). Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Conselho Pontifício Justiça e Paz (2005). Compêndio da doutrina social da Igreja. Lisboa: Principia.

Fernandes, A.S. (2004). Município, cidade e territorialização educativa. In J.A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.), Políticas e gestão local da educação. Actas do III Simpósio sobre organização e gestão escolar (pp. 35-43). Universidade de Aveiro.

Ferreira, F.I. (2004). Ambiguidades das políticas sociais contemporâneas: a participação sem participantes. Comunicação ao VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004 (edição em CD).

Gonçalves, J.L. (2004). Interculturalidade e personalismo. Uma abordagem antropológica a partir da interpelação crítica de Abdallah-Pretceille. In M.F. Fernandes, J.L. Gonçalves, P. Leitão & E. Nascimento, Da ética à utopia em educação (pp. 69-151). Porto: Edições Afrontamento.

Igreja Católica (1966). Concílio do Vaticano II (1962-1965). A igreja no mundo deste tempo: constituição pastoral "Gaudium et Spes". Lisboa: Livr. Moraes Editora.

Lévinas, E. (1988). Totalidade e infinito. Lisboa: Edições 70.

Lima, L. (2006). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. In L.C. Lima, J.A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário, A Educação em Portugal (1986-

2006). Alguns contributos de investigação (pp. 5-54) [Em linha]. Disponível em: http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=163. [Consultado em 12.4.2007]

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

Patrício, M.F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Resnick, L.B. (2001). Changing knowledge, changing schools: creating intelligence for the 21st century. In VVAA, *Novo conhecimento, nova aprendizagem* (pp. 125-135). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Six, J.-F. (2001). *Le temps des médiateurs*. Paris: Seuil.

Six J.-F. & Mussaud, V. (2002). *Médiation*. Paris: Seuil.

Subirats, J. (2002). *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.

Touraine, A. (1997). *Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

UNESCO (1996). *A educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA

Aprender na e com a escola, perseverando na esperança¹

Fernanda Cachada | Albina Costa | Professoras, Mediadoras TCA

Resumo

Procurando sublinhar o lugar da educação escolar num contexto de sociedade educativa, o texto que apresentamos dá conta da reflexão sobre a experiência profissional vivida no âmbito do projecto «Escola-Família», iniciativa TCA promovida pelas escolas de Coronado e Covelas, Trofa. Assumindo o duplo papel de educadoras-professoras e de mediadoras de aprendizagem ao longo da vida, pretendemos desta forma fundamentar a afirmação da Escola como instituição de referência numa comunidade de aprendentes.

Cada escola é um projecto. A nossa escola, o nosso projecto, é responder com humanismo e sabedoria à responsabilidade social que nos é confiada. Fazemo-lo a partir de autoridade institucional e pedagógica permanentemente actualizada num dia a dia de muito labor, muita entrega, muita partilha e muita esperança.

José Magalhães (Presidente do Conselho Executivo)

Introdução

Tomando como referência a utopia expressa nas recomendações da UNESCO para a educação do século XXI, consideramos que todos somos aprendentes ao longo da vida situando-nos desde logo, no paradigma da aprendizagem generativa. Afastamo-nos assim, claramente da ideia de que o ser humano nasceu para

aprender a adaptar-se ao mundo. Afirmamos, antes, que o ser humano se constrói continuamente, construindo o mundo. É esse mundo, dia a dia construído, que convida cada um a preparar o seu futuro. “Aprender até morrer” ou “vivendo e aprendendo”, são expressões da sabedoria popular com que nos identificamos mas sem deixar de distinguir esta forma de aprender do aprender enquanto acto intencional que, nessa medida, se apoia em processos educativos e formativos bem determinados, escolares ou extra-escolares. O que se valoriza aqui é a aprendizagem como dimensão da própria vida, mas na consciência de que, como lembra Isabel Baptista, a aprendizagem corresponde a um dever de todos, a uma forma de honrar a vida, escolhendo-a (2005). A Escola, como instituição inserida numa comunidade, desempenha um papel fundamental em todo o processo de formação de cidadãos, ajudando a torná-los aptos para viver numa sociedade da informação e do conhecimento em constante mutação.

É nesta linha de pensamento que situamos o projecto «Escola-Família» promovido pelas escolas do Agrupamento de Coronado e Covelas, procurando interpretar o desafio lançado pelo projecto TCA a todas as escolas da comunidade trofense. Tal como refere Joaquim Azevedo, considera-se que «as escolas da Trofa constituem esteios fundacionais de uma comunidade local que valoriza a aprendizagem de todos ao longo de toda a vida. Elas acolhem sobretudo crianças e jovens e estão cada vez mais aptas a cooperar com outras instituições socioeducativas locais em ordem a proporcionar aos jovens adultos, aos adultos e aos idosos, a possibilidade de aprender a ser, a fazer, a saber e a viver juntos» (Infoescola, ano VI, n°8).

A visão de educação, como dimensão da própria humanidade, obriga a reflectir acerca de uma nova organização da oferta educativa de cada comunidade. O que, na nossa perspectiva, passa pela necessidade de promoção do próprio sentido de «comunidade», neste caso entendida como caminho partilhado de aproximação ao Outro, respeitando a sua condição de Outro (Baptista 2005). Porém, e tal como defende também a autora, a defesa desta lógica de proximidade ao outro não deve ser reduzida a um simples movimento de territorialização ou localização de políticas ou estratégias de acção. O que está em causa é, sobretudo, a promoção de uma cultura relacional marcada por valores como partilha, solidariedade e compromisso.

Escola e Comunidade

Tendo em conta o modelo de actuação TCA e com base nos pressupostos até aqui enunciados, permitimo-nos sugerir alguns modos de actuação para a construção de comunidade:

- ☞ Centralidade das pessoas. O município é o espaço pleno de exercício de cidadania, integrador de todas as dinâmicas dos espaços públicos.
- ☞ Criação de espaços de encontro (não só físicos mas sobretudo temporais) que promovam a construção de vínculos e identidade – Escolas incluídas.
- ☞ Promoção de uma comunidade reticular – redes de cidadãos; cidadãos/instituições; instituições/instituições; Associações/cidadãos; ... e tantas combinações quantas queiramos tornar possíveis.
- ☞ Promoção de trabalho de equipas multiprofissionais que promovam práticas de mediação na construção de redes, rentabilizando o capital social que em cada comunidade existe.

Resulta daqui a necessidade de construção de um novo pacto social em torno da escola. Recordando-nos a utopia de Ivan Illich, ainda muito presente no imaginário pedagógico, António Nóvoa dá-nos um retrato da sociedade actual, confrontando-nos com a existência de «sociedades sem escolas» mas também escolas sem sociedade (pelo menos sem comunidade, conforme a entendemos). Citando o autor, “é preciso reconhecer que, hoje, há muitos alunos para os quais a escola não tem sentido, que são provenientes de “comunidades” que não se vêem no projecto escolar e que são indiferentes ao percurso escolar de seus filhos.” (2003). Concretamente, perguntamo-nos: como pode a Escola contribuir para a superação desta situação?

A Escola é um lugar da comunidade, um lugar onde a comunidade se constrói quotidianamente. Como tal, defendemos que urge construir uma comunidade aberta à Escola que integre e se aproprie da cultura escolar, mas com o devido respeito e sentido de autorização. À semelhança do que defendeu António Nóvoa no seu discurso na Assembleia da República por ocasião do debate nacional sobre educação (2006), defendemos que o contributo da escola só pode ser equacionado no quadro de uma cultura de trabalho de persistência, de continuidade, de responsabilidade, de justiça e de diálogo.

É esta precisamente a grande ambição do projecto TCA, conseguir unir uma pluralidade de actores sociais em torno do bem comum que, neste caso, é a educação dos cidadãos trofenses.

Entre os objectivos norteadores deste projecto, destacamos os seguintes:

- ☞ Promover uma formação diferenciada e de qualidade, potenciadora de uma aprendizagem ao longo da vida como direito e dever de cada cidadão.
- ☞ Mobilizar todas as instituições no sentido de se assumirem enquanto organizações aprendentes que, como tal, contribuem para a aprendizagem dos seus actores, dispondo-se a partilhar recursos numa lógica de interesse comum.

Reconhece-se aqui o papel determinante que a comunidade em geral, e especificamente a família, desempenha na escola. Trata-se de um papel fundamental que importa assegurar dia após dia. Preconiza-se assim a necessidade de uma estreita colaboração entre instituições e serviços que deve assentar em acções conjuntas e coordenadas. Deste modo, escola, a família e, de um modo geral, a comunidade devem ser parceiros actuando de forma convergente e solidária. A escola deve procurar partilhar as suas responsabilidades e recursos com as diferentes instituições e organismos existentes na comunidade. É desejável que colabore com estes de forma a promover actividades de formação e sensibilização dos pais e familiares dos alunos, criando uma relação de confiança recíproca. Em síntese, e recorrendo desta vez a palavras de Isabel Baptista, podemos dizer que «a Escola TCA é uma escola orgulhosa do seu património axiológico e pedagógico, atenta às suas raízes locais e consciente das referências universais que iluminam a utopia do humano neste tempo difícil. A escola TCA é uma escola quotidianamente construída e reinventada pela acção solidariamente articulada de muitas pessoas, professores, alunos, auxiliares da acção educativa, mediadores, voluntários, técnicos, pais, primos, tios, vizinhos, pessoas de dentro e de fora, de longe e de perto. Como tal, a escola TCA é, deve ser, respeitada, autorizada e valorizada pela comunidade de que é parte integrante (Infroescola, ano VI, nº8).

Projecto «Escola-Família»

Concebido como uma «iniciativa TCA», integrada no projecto global «Escola – Comunidade» que agrega cinco comunidades escolares do município, o projecto «Escola-Família» corresponde à proposta de acção do Agrupamento Vertical de Coronado e Covelas dentro da «Iniciativa TCA» designada por «Escola e Comunidade», tendo como objectivos específicos:

- ☞ Promover junto das famílias e outros membros da comunidade uma relação positiva com a cultura escolar.
- ☞ Assegurar mecanismos de mediação contínua entre a Família e a Escola.
- ☞ Conjugar esforços, estratégias e recursos no apoio a itinerários pessoais de aprendizagem.
- ☞ Potenciar oportunidades de ALV, «na e com a escola».

O facto de se tratar de um projecto integrado dinâmica TCA, permite contar com todo o apoio inerente à inserção numa rede de actores, como a garantia de articulação entre iniciativas resultantes da actividade pedagógica desenvolvida nos diversos Centros de Aprendizagem, de ligação estreita entre todas as escolas e instituições do município, de existência de circuitos de comunicação que ligam, em permanência, os diferentes actores da rede (voluntários, mediadores, formadores, técnicos), de recursos educacionais mobilizados no âmbito do «compromisso TCA» e de medidas de avaliação, reconhecimento e certificação. Sobretudo, permite contar com o apoio precioso de carácter técnico e científico, proporcionado pela equipa da Universidade Católica (Pedagogia Social), coordenada por Isabel Baptista e Joaquim Azevedo. Este apoio passa por um programa de formação contínua, em regime de formação-acção, a todos os mediadores e colaboradores do projecto.

Em termos de operacionalização dos objectivos enunciados, adoptou-se a seguinte estratégia de acção:

- ☞ Criação de um Centro de Aprendizagem ALV na escola – inaugurado em Junho de 2006 o centro de recursos: Casa de Aprender.
- ☞ Reforço da acção de Mediadores de Escola – actualmente a escola conta com dois professores-mediadores, parcialmente dispensados de serviço docente de acordo com o protocolo celebrado com a DREN.

- ☞ Constituição de rede de «Voluntários TCA/Escola» - colaborando com os Mediadores de Escola, existe um conjunto de pessoas (professores aposentados e no activo, alunos, encarregados de educação, auxiliares da acção educativa e outros membros da comunidade) que voluntariamente e numa base regular, se dispõem a participar activamente nas actividades do projecto «Escola-Família», sendo a sua participação enquadrada pelo programa de voluntários TCA e devidamente certificada na «Caderneta de Voluntário».
- ☞ Produção de materiais de informação e divulgação de práticas - a escola edita actualmente as seguintes publicações: Boletim «Escola – Família – Comunidade» Jornal «Inforescola».
- ☞ Criação de um serviço de «Atendimento TCA», destinado a pessoas de todas as idades, da escola ou fora da escola e assegurado por técnicos e mediadores TCA. Este serviço está concebido em articulação com o funcionamento dos Centros de Aprendizagem TCA, de modo a garantir: apoio ao processo de balanço e Reconhecimento de Competências adquiridas ao longo da vida; informação e aconselhamento sobre oportunidades de educação e formação; actualização da Caderneta Individual de Aprendizagem (CPA); orientação e supervisão de planos individuais de formação e atendimento de Educação Social.

Salienta-se nesta dinâmica a criação do espaço Casa de Aprender, instalado no coração da própria escola (EB23 S. Romão do Coronado) e aberto a pessoas de todas as idades, alunos e respectivas famílias, de acordo com um regime de funcionamento que concilia o horário diurno e horário nocturno. Beneficiando de recursos mobilizados pela comunidade local, este espaço está equipado de modo a funcionar como Biblioteca; Sala de estudo; Centro TIC (cursos e acesso livre com supervisão pedagógica) e Centro de Aprendizagem TCA – pólo gerador de uma pluralidade de iniciativas, concebidas numa lógica de colaboração entre a pedagogia escolar e a pedagogia social (tertúlias, conferências, exposições, cursos de formação, núcleos de aprendizagem cooperativa). Mensalmente, o espaço Casa de Aprender acolhe exposições de “Artistas da terra”, por exemplo, ou “ As linhas e os linhos”, “O Outono da vida”. Através desta iniciativa reconhecem-se e valorizam-se os saberes das famílias, criam-se dinâmicas intergeracionais e estreitam-se laços.



Exemplo de outras actividades promovidas: «Orientação vocacional» - Sessões coordenadas por Joaquim Azevedo; «Intercâmbio inter-escolas» (professores, alunos e mediadores de todos os agrupamentos) “A minha futura Escola” (professores, alunos e mediadores de todas as escolas); «Jovens voluntários», inserido no programa de voluntários TCA (professores, alunos, ex-alunos e mediadores de todas as escolas); Clube dos «pequenos cientistas» (professores e alunos); «Conhecer a BIAL» (professores, alunos e funcionários da Bial); «Vamos conhecer crianças diferentes» (professores, alunos, APPACDM e professora/mediadora voluntária Rosa Lage); Oficina musical (professores, alunos, ex-alunos e familiares); Gabinete promotor da Saúde (professores, alunos e centro de saúde); Feira do livro (professores, alunos e comunidade); Concerto Didáctico (professores e alunos); Festa de Natal (envolvidos: professores, alunos, famílias e comunidade); Colóquio “A 5ª Parede /televisão e Educação” (professores, alunos, famílias e comunidade); “Montra de Espantalhos” e “Montra de Folclore” (professores, famílias, alunos e comunidade), Festa de encerramento do ano lectivo (professores, famílias, alunos e comunidade); Festa de Carnaval (professores, alunos, famílias e comunidade em geral); Teatro (professores, alunos, famílias e comunidade); Concerto de Reis no auditório da BIAL (professores, alunos, centro de dia de idosos, famílias e comunidade).

São ainda promovidas tertúlias temáticas com actores da comunidade convidados a partilhar as suas vivências. Por exemplo, na tertúlia intitulada “Os desafios da vida” participaram, como animadores uma enfermeira do centro de Saúde, uma mediadora TCA, uma encarregada de educação, uma professora aposentada e uma técnica TCA. O auditório estava cheio de encarregados de educação, alunos e funcionários da Escola. Por último, cabe realçar os cursos de formação de adultos, a maior parte em regime de aprendizagem cooperativa e destinados a professores, pessoal auxiliar, encarregados de educação e outros membros da comunidade. Exemplo: «Auto-avaliação da Escola» (1); Formação TIC (4); «Arranjos florais» (4), Inglês (2), Espanhol (2); «Danças de Salão» (1).

O processo de concretização de todas estas iniciativas só é possível através de uma gestão partilhada de recursos e de uma cultura de colaboração permanente, factor que, manifestamente, contribui para uma visão mais positiva sobre a escola e para o reforço dos laços de confiança.

Considerações finais

A forma como este projecto perspectiva a participação dos pais, muito para lá do estatuto de encarregados de educação, contribui para a valorização e reconhecimento da instituição escolar. Os pais sentem isso e estimulam os estudos dos seus filhos. O ambiente torna-se progressivamente mais propício para a aprendizagem. Os professores passam também a ter uma visão mais positiva sobre o contributo dos pais, assumindo atitudes mais favoráveis no processo de interacção. Deste modo, a escola enriquece e diversifica as suas práticas. Ao cabo de dois anos de projecto, nota-se já que os pais se interessam mais pela educação dos seus filhos e pela vida da escola. Assiste-se a um incremento da participação familiar nas reuniões escolares, ou seja, verifica-se que os pais participam mais vezes e em maior número nas reuniões com os professores.

Receber as famílias na Escola com o objectivo de lhes proporcionar formação, não como um processo imposto do exterior, mas resultante de uma vontade e/ou necessidade intrínseca de aprender, só pode contribuir, em nossa opinião, para o respeito mútuo entre estas duas entidades que por vezes funcionam de costas voltadas. Como afirma Isabel Baptista (2000), “cada qual com a sua função, escola e família só podem ser vistas como instituições cooperantes e não concorrentes”. A nossa escola aposta no envolvimento parental, valorizando os seus saberes e privilegiando a construção de uma interacção positiva que se revela de extrema importância para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. E isto sempre procurando perseverar na esperança. Porque como recorda o lema do nosso jornal, a esperança é, afinal o nosso grande «recurso educativo».

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Joaquim. 2001. Comunidades (De) Aprendentes – um futuro outro para as cidades e para os cidadãos. Porto: Comunicação apresentada na Conferência “Competências e novas dinâmicas urbanas”

BAPTISTA, Isabel. 2000. A Comunidade Aberta à Escola: razões para um compromisso ético. A Página.

BAPTISTA, Isabel. 2005. Dar Rosto Ao Futuro – a educação como compromisso ético. Porto: Profedições

CARNEIRO, Roberto. 2004. A educação primeiro. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

CARVALHO, Adalberto; BAPTISTA, Isabel. 2004. Educação Social, Fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora

CLAVEL, Gilbert. 2004. A Sociedade da Exclusão – compreendê-la para dela sair. Porto: Porto Editora

DELORS, Jacques. 2005. Educação, um tesouro a descobrir. Tradução José Carlos Eufrazio. Porto: Edições Asa

FINGER, Mathias; ASÚN, José Manuel. 2003. A Educação de Adultos numa encruzilhada – aprender a nossa saída. Porto: Porto Editora

LEIS, Alexandre. 2006. Apuntes para a intervención socioeducativa nun concello galego de localización periurbana. Interea Visual. Coruna: Deputacion da Coruna

NÓVOA, António. 2006. Debate Nacional sobre Educação. Lisboa: Comunicação apresentada na Assembleia da República.

OLIVEIRA, Ana; GALEGO, Carla. 2005. A mediação sócio-cultural: um puzzle em construção. Lisboa: ACIME

CADERNO PEDAGÓGICO. 2005. Publicações TCA. Trofa

Jornal «Infroscola». 2006 (ano VI, nº8). Edição do Agrupamento de escolas de Coronado e Covelas, com patrocínio TCA

A mediação tecnológica ao serviço da mediação humana¹

Paulo Magalhães Técnico TCA/UCP

Resumo

No presente texto procura-se sublinhar a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no âmbito das práticas de Mediação de Aprendizagem tendo como contexto empírico de referência o projecto Trofa Comunidade de Aprendentes (TCA). No nosso entender, as TIC desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem ao longo da vida pois permitem um acesso sem paralelo ao conhecimento, à informação e à comunicação e, sobretudo, uma gestão partilhada desse conhecimento. É neste sentido, valorizando simultaneamente as condições de acesso e de partilha, que perspectivamos os desafios da literacia digital.

Introdução

O acesso à informação e ao conhecimento tornou-se um factor chave em todos os tipos de actividade humana em consequência do desenvolvimento da tecnologia digital, e da Internet em particular, induzindo novas formas de organização da economia e da sociedade. Este processo de reestruturação ocorre todos os dias e a uma velocidade vertiginosa. Esta velocidade e as mudanças

¹ O presente texto insere-se no âmbito de uma pesquisa em curso conducente à dissertação de Mestrado em Pedagogia Social, elaborada sobre a orientação da Professora Isabel Baptista e subordinada ao tema «Mediação Tecnológica e Gestão Ética».

introduzidas no acesso e gestão da informação tornam-se características definidoras da Sociedade do Conhecimento, colocando-nos, de uma forma constante, perante novos desafios e oportunidades. As redes digitais permitem que se façam permanentemente novas conexões sem os constrangimentos tradicionais de espaço e tempo.

Mas para se construir esta sociedade, e na sequência do que é lembrado pela UNESCO, temos primeiro que responder a alguns desafios, tais como a diminuição do fosso existente entre aqueles que têm acesso às TIC, procurando garantir, a todas as pessoas, um acesso livre e equilibrado à informação e ao conhecimento. Face a estes novos desafios, a mediação tecnológica ocupa um lugar central no conjunto das práticas de mediação de aprendizagem, apresentando-se como uma ferramenta extremamente útil na criação de ambientes de partilha de informação e de produção de conhecimento.

Mediação Tecnológica e Aprendizagem ao Longo da vida

Em 1972, o relatório da Comissão da UNESCO presidida por Edgard Faure, “Aprender a ser”, preconizava que “O desenvolvimento tem por objectivo a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos (...)”. Todavia, esta realização completa do homem também “corresponde a um dever de cada ser humano no sentido da obrigação de procurar ir mais longe no processo do seu próprio aperfeiçoamento” (Baptista, 2005). Ou seja, a capacidade para aprender mais está dentro de cada pessoa, pelo que o projecto pessoal de cada um e o seu desejo de aprender são elementos decisivos para a busca de saberes e competências, em todas as dimensões da vida.

A mediação tecnológica pode neste sentido desempenhar um papel fundamental na preocupação de aproximar as pessoas a novas formas de aprendizagem. No documento da Comissão Europeia “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida” (2000) é referido que “Uma utilização eficaz das TIC contribuirá de modo significativo para a execução de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida, alargando o acesso a essas tecnologias e

diversificando os modos de formação, nomeadamente graças a (...) redes informáticas acessíveis aos cidadãos de todas as idades.”

Tendo estas preocupações presentes, a pesquisa em curso pretende fundamentar o seguinte:

- 1) Relação entre formação TIC e inclusão social
 - 1.1 - Acesso às TIC e aquisição de competências
 - 1.2 - Relação entre TIC e partilha do conhecimento
- 2) Relação entre domínio de competências TIC e práticas de cidadania
 - 2.1 - As TIC como meio de participação na vida em comum
 - 2.2 - As TIC ao serviço de modelos de gestão ética

Neste texto, a nossa reflexão centra-se sobretudo no primeiro ponto considerando que existe uma ligação incontornável entre domínio de competências digitais e o acesso às oportunidades de desenvolvimento propiciadas pela sociedade de conhecimento. É reconhecido que o acesso à tecnologia não está equitativamente distribuído. Existe uma enorme disparidade entre os que têm acesso à tecnologia e os que não têm. A questão está então em garantir que todas as pessoas tenham essa possibilidade. Como lembra Isabel Baptista, «no quadro de uma dinâmica social vinculada ao ideal de uma cidadania inclusiva e solidária o apelo à participação individual não pode ser feito na ignorância das condições existenciais que objectivamente configuram as diferentes estratégias de vida (2007). Consideramos, portanto, que é importante promover a existência dessas condições. Entre estas, sublinhamos as que se referem ao acesso às tecnologias de informação e comunicação, ou seja, às alfabetizações necessárias numa esfera de uma cidadania digital e inclusiva.

Por outro lado, vemos as TIC como um instrumento precioso na constituição de redes de relações entre pessoas e actividades, permitindo a interacção e a partilha de informação, elemento central na Sociedade da Informação, contribuindo para o fluxo de informação e para a construção conjunta de conhecimento. Importa, então, mobilizar todas as pessoas para a participação em redes de colaboração e de partilha de informação e conhecimento, que permitam apoiar o exercício de uma cidadania activa, moderna e informada.

Projecto TCA/TIC

No contexto TCA, a mediação de aprendizagem, como prática sócio-pedagógica, assume o desafio de conseguir despertar uma relação, positiva e contínua, entre cada pessoa e um conjunto de oportunidades de aprendizagem vasto e diferenciado (Caderno pedagógico, 2005). A mediação tecnológica situa-se nesta linha de preocupações, sendo assumida e valorizada no duplo sentido atrás mencionado. Pretendendo-se assim:

- 1) Assegurar que todas as pessoas tenham competências para utilizar as TIC, de forma a poderem aceder à informação, à comunicação e ao conhecimento
- 2) Promover a partilha de informação e a criação de conhecimento num espaço digital amplamente participado.

Assumimos que a importância das TIC não está nas tecnologias em si, mas sim nas mudanças positivas que pode promover, tanto ao nível da realização pessoal como na capacidade de criar motivação para outros percursos formativos.

Como é que, então, este objectivo é concretizado no seio da dinâmica pedagógica do projecto TCA?

De acordo com o que se encontra expresso nos respectivos documentos de orientação estratégica, trata-se de procurar que todos os cidadãos do município encontrem condições necessárias para aprender o que quiserem ou o que precisarem, a qualquer hora do dia, ligando os princípios de actuação da pedagogia social com as metas da aprendizagem ao longo da vida (ALV). Isto partindo dos seguintes pressupostos:

- ☞ Todas as pessoas estão aptas a desenvolverem-se continuamente
- ☞ Aprende-se em todas as ocasiões da vida.
- ☞ Em todas as áreas profissionais existe um capital de conhecimento que pode ser defendido e assumido como bem comum.
- ☞ Todas as comunidades possuem uma pluralidade de recursos de educação e de formação que podem, e devem, ser aproveitados numa base de compromisso e de solidariedade social.



Neste sentido, o projecto TCA/TIC aposta na oferta de formação nesta área, na criação de espaços de acesso livre (Cf. Centros TCA) e na edição de um website, assumido como uma das medidas de divulgação fundamentais. Para que se possa perceber o alcance prático desta aposta, referem-se a seguir as principais actividades realizadas no ano de 2006 no âmbito da iniciativa TCA - Formação TIC (Cf. Documento TCA - Relatório Global de Actividades 2006).

Em concordância com os objectivos enunciados, as actividades correspondem aos seguintes eixos de intervenção: Cursos de Formação; Criação e animação pedagógica de Centros TIC pedagógica; Planos Individuais de Formação

Cursos Formação TIC

| | Total cursos | CPA | Vinhetas | Horas formação |
|--------------|---------------------|------------|-----------------|-----------------------|
| TCA / CESAE | 7 | 49 | 83 | 190 |
| NAC | 19 | 85 | 148 | 390 |
| Total | 26 | 134 | 231 | 580 |

Dados relativos à formação TIC no ano 2006

Fonte: Documento TCA - Relatório Global de Actividades 2006

Conforme consta do quadro, foram realizados 26 cursos, correspondendo a um total de 580 horas de formação, tendo sido entregues 134 Cadernetas Pessoais de Aprendizagem (CPA), o que significa que para este número de pessoas se tratou da primeira experiência de aprendizagem certificadas TCA e 231 vinhetas/certificados. De notar que 19 destes cursos foram em regime de Núcleo de Aprendizagem Cooperativa (NAC). Os Centros TIC, a funcionar nos Centros de Aprendizagem TCA (espaços de aprendizagem polivalentes sedeados em instituições trofenses), são espaços onde se realizam cursos na área das TIC e onde são disponibilizados computadores para a realização de trabalhos e pesquisa na Internet sob a supervisão pedagógica de um técnico com formação em Pedagogia Social.

Nestes espaços as pessoas de todas as idades encontram-se e aprendem em conjunto criando-se assim, de forma espontânea, dinâmicas intergeracionais muito ricas, tanto em termos de socialização como de aprendizagem. De acordo com a filosofia de criação dos Centros de Aprendizagem TCA, procura-se que

estes centros sejam instalados o mais perto possível dos contextos de vida das pessoas, dando prioridade a zonas onde não há oferta TIC. Neste momento, há centros TCA/TIC em todas as freguesias do Concelho, sedeados se nas Juntas de Freguesia e Escolas. De notar que para muitas pessoas o primeiro contacto com as TIC foi através destes centros, nalguns casos em etapas da vida em que as pessoas já tinham perdido qualquer hábito de aprendizagem.

Para além do atendimento constante e do serviço de supervisão pedagógica assegurado pela rede de técnicos TCA, foram no ano de 2006 registados 5 Planos Individuais de Formação nesta área de conhecimento, totalizando 135 horas de formação.

Interconexão digital e partilha de conhecimento

O funcionamento e o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, virtuais ou não, dependem da qualidade relacional e da comunicação entre actores. São estas as preocupações que encontramos na dinâmica TCA, neste caso estruturada em sete redes e acção: Iniciativas, Serviços/Centros TCA e Actores (Instituições; Mediadores; Formadores; Voluntários; Técnicos). O funcionamento desta estrutura obedece a um modelo de gestão sócio-pedagógica dirigido pela Universidade Católica Portuguesa, a entidade que garante a coordenação científica, monitorização de projectos, formação contínua dos colaboradores, bem como as medidas de Reconhecimento e Certificação e as Medidas de Comunicação e Divulgação. É nestas últimas que se insere a edição do website – www.trofatca.pt.

Hoje, estar presente na Internet é indispensável para a comunicação e partilha de informação por parte de qualquer organização. Sendo, pois, um importante cartão de visita e uma forma eficaz de promover a organização e a sua actividade. O aparecimento da Internet permitiu criar dinâmicas de aprendizagem virtuais sem as habituais restrições geográficas e temporais, pois o espaço de encontro passa a ser virtual, acessível a partir de qualquer local.

Na gestão deste espaço TCA virtual de encontro humano são priorizados os seguintes valores: comunicação, divulgação, partilha, memória, reconhecimento e interacção. Neste sentido, o website está desenhado de forma a que o utilizador

possa viajar por toda a dinâmica TCA, recolhendo informação sobre todas as iniciativas TCA. Para se cumprir esses objectivos, o site foi organizado de forma a contemplar as sete redes que compõem a dinâmica TCA, havendo ainda lugar para a partilha de saberes, opiniões e testemunhos. Em termos futuros, a orientação estratégica aponta no sentido de conseguir criar mecanismos que assegurem maior interactividade e participação. Porque são estes os valores fundamentais de uma comunidade de aprendizagem de base digital, um espaço entre outros de uma comunidade mais vasta e diversa.

Considerações finais

Na sequência do que foi afirmado, o acesso à informação e ao conhecimento tornou-se um factor chave em todos os tipos de actividade humana em consequência do desenvolvimento da tecnologia digital, e da Internet em particular, induzindo novas formas de organização da economia e da sociedade. As TIC são já parte integrante do nosso quotidiano, permitindo um acesso sem paralelo à informação e ao conhecimento bem como aos meios para utilizar essa informação. Importa então criar oportunidades para que todas as pessoas tenham acesso a essas tecnologias, como acontece na comunidade de aprendentes da Trofa.

No seguimento desta preocupação e na linha de pensamento de Isabel Baptista, pensamos que neste contexto um mediador tornar-se-á um orientador ajudando a fazer pontes entre as pessoas e as oportunidades de aprendizagem de acordo com as exigências do desenvolvimento social de carácter comunitário. Uma exigência que a autora interpreta à luz de um humanismo relacional, «ancorado em laços de proximidade ética, construídos no respeito do outro enquanto outro» (Baptista, 2005). Partilhando destes princípios, defendemos que aos mecanismos de mediação tecnológica devem estar subordinados aos verdadeiros valores da mediação sócio-pedagógica, ajudando a criar laços novos e a promover mudanças positivas, tendo em conta a contemporaneidade e as exigências do futuro.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Joaquim. (2002). O Fim de um ciclo. A educação em Portugal no início do séc. XXI. Porto: Edições ASA.

BAPTISTA, Isabel (2005). Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético (1ª ed.). Porto: Profedições.

BAPTISTA, Isabel (2007). Ética e Gestão de Dinâmicas de Intervenção Sócio-educativa. Universidade Católica Portuguesa. Porto (Texto policopiado)

CARNEIRO, Roberto. (2001). Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARNEIRO, Roberto. (2004). A educação primeiro; Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CASTELLS, Manuel. (2003). O Poder da Identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, M. (2004). Galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, negócios e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CARVALHO, Adalberto., & BAPTISTA, Isabel. (2004). Educação Social, fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora.

DELORS, Jacques. (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (8ª ed.). Porto: ASA.

Comissão Europeia (2000). Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Bruxelas.

Comissão Europeia (2001). Comunicado da Comissão: Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade. Bruxelas.

Documentos do projecto TCA (UCP/CMT).

Website do projecto TCA – disponível em www.trofatca.pt

Reconhecimento, mediação e aprendizagem – desafios de vida¹

Ana Sofia Pereira Rodrigues Educadora Social, Técnica TCA/UCP

Resumo

O presente texto procura evidenciar a ligação entre a mediação pedagógica como prática de reconhecimento intersubjectivo e a promoção da aprendizagem ao longo da vida (ALV). Para o efeito, recorremos a uma história muito particular, tentando mostrar que o processo de aprendizagem corresponde a um desafio de vida. Aprendizagem e vida entrelaçam-se num processo apoiado pela intervenção de um técnico habilitado para a actividade de mediação pedagógica, neste caso uma Educadora Social. O exemplo apresentado constitui testemunho vivo do que chamamos um «Itinerário TCA», pretendendo assim ilustrar a dinâmica educativa promovida no âmbito do projecto comunitário «Trofa Comunidade de Aprendentes» (TCA).

Introdução

O espírito de uma comunidade de cidadãos organizada no sentido de garantir oportunidades de ALV a todas as pessoas de um dado território, conforme é ambição do TCA, reflecte-se numa multiplicidade de espaços e tempos, dentro de instituições, fora delas, através de uma relação que aproxima técnicos, mediadores, formadores, voluntários e aprendentes. A história de aprendizagem em referência desenvolve-se neste contexto, numa comunidade de cidadãos de

¹ O texto apresentado dá testemunho de uma reflexão inserida numa investigação em curso, intitulada «Reconhecimento e Qualificação – desafios de vida», elaborada sob a orientação da Doutora Isabel Baptista no âmbito do Mestrado de Pedagogia Social.

todas as idades unidos em torno do ideal de aprendizagem permanente. O modelo de actuação adoptado neste projecto assume um cariz humanista onde as práticas de mediação interpessoal ganham uma importância fundamental, conforme sublinha Joaquim Azevedo ao afirmar que «num projecto centrado sobre a aprendizagem, um bem a que todos os cidadãos devem ter acesso a ao longo de toda a sua vida, a mediação é uma acção decisiva, quer como instrumento de democratização do acesso e do usufruto deste bem, quer como trampolim para abrir novas oportunidades de cooperação entre instituições e pessoas do município» (TCA, Caderno Pedagógico, 2005).

Da nossa parte, e exercendo as funções de Educadora Social na qualidade de técnica TCA, este desafio tem sido vivido numa lógica de entrega profissional simultaneamente «intrometida e comprometida» (Pais, 2005), escutando e acolhendo verdades de outras pessoas mas sem deixar de apontar caminhos, procurando assim responder às expectativas das pessoas que nos procuram em busca de apoio para o seu processo de formação. Enquanto educadores somos «condutores de sentido», sujeitos empenhados numa relação intencional, planificada e axiologicamente configurada (Baptista, 2005).

São estes os princípios que guiam a nossa investigação e a nossa prática pedagógica, concretamente no acompanhamento dos «Itinerários TCA».

Dinâmicas de reconhecimento interpessoal – O Atendimento TCA

«A aprendizagem é um acto eminentemente pessoal, mas que carece de apoio e orientação» (TCA, Caderno Pedagógico, 2005). Os serviços de atendimento TCA tentam responder a esta necessidade, caracterizando-se por ser espaços e tempos de acolhimento, «portas abertas» para quem procura orientação, informação, apoio e aconselhamento. Para acolher e receber, dando o devido encaminhamento no itinerário de formação, é necessário possuir competências de carácter técnico-profissional que habilitem a pessoa que acolhe – o mediador de aprendizagem – para a prática de uma escuta atenta, interessada e comprometida. Os caminhos propostos têm em conta a história de cada pessoa, o «balanço de competências adquiridas ao longo da vida» que fazemos em

conjunto e a oferta formativa existente na comunidade, mas tudo isto sempre no respeito pelas vontades das próprias pessoas. «Sem a adesão motivada das pessoas – dos aprendentes – não é possível falar em mediação de aprendizagem» (TCA, Caderno Pedagógico, 2005). Só assim é possível comprometer e responsabilizar o aprendente.

Com estas preocupações, a tese que pretendemos fundamentar no âmbito da nossa dissertação de mestrado nasceu da necessidade de aprofundar uma constatação empírica feita em sucessivas sessões de mediação pedagógica – a de que como suporte à motivação e mobilização das pessoas para a aprendizagem na e com a vida está uma prática de reconhecimento humano. A história relatada neste texto pretende ser um exemplo disso. As pessoas sentem que são alguém para alguém e nisso reside a verdadeira experiência intersubjectiva (Baptista, 2005). Aquele que recebe a pessoa que vem em procura de ajuda e orientação tem que estar preparado para a arte de relação humana, para entender e perceber as expectativas, as necessidades e os interesses manifestados. Para ajudar a identificar problemas, necessidades e soluções. Este trabalho passa às vezes por gestos de empatia ou por uma certa forma de olhar, mas sem esquecer a intenção pedagógica. As palavras de cortesia que são pronunciadas neste contexto nunca são simples palavras de cortesia, ainda que sejam expressão de uma atitude de empatia e proximidade.

O mais difícil acontece quando a situação que nos é apresentada parece muito desesperada e sem saída imediata. E, de acordo com a orientação que recebemos dos responsáveis pela gestão pedagógica do projecto, ninguém pode ficar sem resposta. Surgem então aqui os «problemas e dilemas éticos» inerentes à nossa decisão técnica. Lembrando os princípios éticos da mediação pedagógica defendidos por Isabel Baptista, o reconhecimento da perfectibilidade de todos os seres humanos leva-nos a olhar cada pessoa com um olhar positivo, encarando as dificuldades à sua educabilidade como desafios profissionais e nunca como justificação para comportamentos de desistência ou negligência. Precisamos de paciência, sensibilidade ética, distância crítica, espírito de renúncia e humildade no compromisso (2006).

As histórias que nos são contadas nas sessões de atendimento são autênticas histórias de vida, carregadas de muito sofrimento, dramas e esperanças. Muitas vezes as pessoas nem sabem dizer bem o que querem. Cabe a nós técnicos

ajudá-las a identificar os males, e os bens, tentando encontrar esteios onde se possam apoiar. Na maior parte dos casos, estes esteios estão directamente ligados à formação e educação mas às vezes é necessário encaminhar as pessoas para outro tipo de serviços, explicando-lhes pacientemente que talvez não sejamos as melhores pessoas para ajudar naquela situação. Recorremos então à intervenção de outros técnicos. Uma prática muito facilitada na comunidade TCA já que estamos em rede, em ligação estreita, com outros colegas, mediadores, voluntários, formadores e instituições. O que ajuda muito no processo de diálogo e encaminhamento das pessoas, como se pode constatar no itinerário aqui relatado.

Um «Itinerário TCA», inquietações e desafios de uma vida

O testemunho em causa diz respeito a um «itinerário TCA», referindo assim o percurso pessoal de aprendizagem desenvolvido no seio da dinâmica TCA e tendo em conta o movimento apoiado por todas as suas redes e serviços. Neste caso, o itinerário TCA começa num atendimento inicial, passa pela frequência de cursos de formação, terminando numa prática de voluntariado em que a aprendente se transforma em formadora, alguém capaz de tomar a palavra em público e de se apresentar aos outros como detentor de um saber próprio.

Dada a natureza muito pessoal do drama humano envolvido nesta história, optamos por ocultar o nome verdadeiro usando um nome fictício (Mariana), salvaguardando assim o anonimato, apesar da pessoa em causa ter dado o devido consentimento para o estudo em referência, concretamente para a transcrição de segmentos do seu discurso.

Para melhor ilustrar o «circuito TCA», as referências às diferentes dimensões/portas do projecto surgem neste texto identificadas a sublinhado.

No dia 18 de Janeiro de 2006 a senhora Mariana, 34 anos, mãe de dois filhos menores, casada desde há 15 anos e residente numa freguesia rural do município dirigir-se ao Centro de Emprego local (instituição com chancela TCA), procurando informações sobre possíveis cursos de formação profissionais na



expectativa de que isso pudesse vir a alterar a sua situação de emprego. Face ao drama relatado e à especificidade do problema em causa, a técnica do IEF responsável por este atendimento (mediadora voluntária), recomendou que se dirigisse a uma unidade de atendimento TCA, explicando que talvez aí encontrasse resposta.

Foi, pois, nestas circunstâncias que a D. Mariana chegou até nós, ao «Atendimento TCA», assegurado por membros da rede de técnicos TCA. Não demorou muito a entrar em detalhes sobre a sua vida e sobre a doença que a afligia nesse momento, afectando todo o seu equilíbrio familiar. A doença a que se referia era um cancro da mama, ainda em processo de tratamento e que a deixou com 70% de incapacidade num braço. Esta situação obrigou-a a abandonar as funções de costureira numa fábrica de confecção, a única profissão que tinha exercido até essa data.

O que procurava? O que a tinha trazido até à nossa porta?

Vim porque já não aguentava mais estar em casa. Procurava algo que mudasse pelo menos um momento da angústia de não poder trabalhar, de não poder pegar nos meus filhos, de não poder ser a mulher, a mãe, a filha, a irmã que fui até a desgraça bater-me à porta...

Neste primeiro contacto explicámos, a devido tempo, como funciona a dinâmica TCA, oferecendo a oportunidade de aprender com outras pessoas e ver as suas aprendizagens certificadas numa Caderneta Pessoal, tendo-lhe sido avançadas algumas sugestões. Mas o aspecto mais importante registado nesta sessão foi o comportamento da D. Mariana, salientando a sua mudança de disposição durante o atendimento que terminou com a sua adesão formal à comunidade TCA na qualidade de aprendente.

Não sei como dei por mim a falar da minha doença, da minha angústia, da minha infelicidade, dos meus filhos, da minha mãe e do meu marido. Fez-me bem. Só o falar e achar que estava a ser ouvida despertou algo de diferente em mim.

Como estamos numa lógica de trabalho sócio-educativo em rede, o processo pedagógico não ficou circunscrito à relação aprendente-mediador, tendo desde logo sido discutido o caso em equipa pedagógica e, em conjunto, sido pensada uma acção concertada com outros mediadores e formadores. Assim, numa

sessão posterior, e dando início a um «plano de acompanhamento pessoal», a D. Mariana escolheu frequentar um curso de Informática, nível 1. Acabou por frequentar mais outros dois curso de formação numa linha de aprofundamento, cada curso correspondendo a vinte horas, tendo, portanto, sido completadas sessenta horas de formação. De registar que, nas três acções de formação, a D. Mariana foi eleita pelos colegas delegada de grupo, facto que muito ajudou na consolidação da sua auto-estima e motivação para aprender mais. Durante este período, as sessões de atendimento continuaram, sempre numa perspectiva de acompanhamento do processo pessoal numa lógica de Educação Social que conta com a supervisão permanente da equipa de pedagógica social da Universidade Católica Portuguesa. O processo da D. Mariana foi num certo dia bruscamente interrompido por um «grito de socorro», feito num momento de desespero e de atentado à saúde pessoal que, graças à acção em rede, acabou por ser devidamente superado com a ajuda técnicos de outra área profissional.

Como prova da maior confiança em si mesma e na sua vida, a D. Mariana passou a integrar a rede de voluntários TCA, envolvendo-se activamente no apoio a diversas iniciativas. Por exemplo, começou por aparecer nas sessões do Fórum TCA apenas como participante, mas acabou por ser responsável pelas mesas de certificação. Passou a desenvolver também uma prática de mediação TCA, ainda que em regime de voluntariado, aconselhando outras pessoas a persistir, a procurar outros caminhos.

Não podemos fazer aqui um relato exaustivo deste itinerário de vida e de aprendizagem, mas atesta-se uma evolução muito positiva. A D. Mariana mudou a atitude face à vida, a relação com os mais próximos, sobretudo os familiares, aumentou a qualificação profissional e desenvolveu novas competências. Parafraseando Isabel Baptista, podemos dizer que ela desenvolveu «competências subjectivas e relacionais, revelando uma progressiva aptidão para ser autora, actora e narradora da sua história de vida. Mostrando a coragem para arriscar a exposição pública, ousar dar a cara, assumir uma causa e abraçar um projecto, recusando render-se à fatalidade de um destino (Baptista, 2007). Facto bem ilustrado na sua presença, e na sua intervenção, na primeira Assembleia TCA (6 Dezembro 2006) perante um público vasto e muito diversificado. No dia seguinte (7 de Dezembro 2006) participou na qualidade de formadora/animadora na sessão da tertúlia «Desafios da Vida», promovida na Escola EB2/3 de S. Romão

do Coronado, mais concretamente no Centro de Aprendizagem sediado nesta instituição e denominado Casa de Aprender, partilhando a mesa da sessão com uma enfermeira, uma professora e uma educadora social.

Esta experiência da tertúlia foi uma experiência única porque pude partilhar a minha história e as pessoas que ouviam também falaram da experiência delas e discutiu-se. Devia-se fazer-se disto mais vezes e falar de outros problemas que os pais passam. Nunca pensei que se pudesse fazer uma coisa daquelas numa escola.

O «itinerário TCA» da D. Mariana permitiu a sua inserção na comunidade e o seu reconhecimento como aprendente, mediadora e formadora TCA. Acreditamos que este itinerário se encontra aberto a muitas outras possibilidades, constituindo um testemunho de aprendizagem e uma lição de esperança para todos nós. Hoje a D. Mariana trabalha em casa com recurso a um computador oferecido por alguém da comunidade, tendo já visto as suas competências aumentadas, reconhecidas e certificadas. Mas desde o início, este sempre presente um outro tipo reconhecimento – o da pessoa enquanto pessoa.

Considerações finais

Desejamos terminar este testemunho de reflexão sobre mediação, aprendizagem e reconhecimento humano com uma palavra de reconhecimento às pessoas que têm acompanhado, com muita paciência e sabedoria, o nosso próprio itinerário TCA, Isabel Baptista e Joaquim Azevedo. Tal como os outros aprendentes da comunidade TCA, nós, os técnicos de pedagogia social da UCP, também não estamos sozinhos, temos sempre por perto alguém que nos incita a ir mais longe e a desenvolver o nosso projecto pessoal num permanente desafio de vida.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Joaquim, 2005. TCA. Caderno Pedagógico. Porto

BAPTISTA, Isabel, 2005. Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético. Profedições. Porto.

BAPTISTA, Isabel, 2006. «Problemas e Dilemas Éticos da Intervenção Sócio-educativa» In Intervenção Social, Saberes e Contextos. Paula Frassinetti. Porto.

BAPTISTA, Isabel, 2007. «Vidas quês e contam» In Página da Educação. Profedições. Porto

DELORS, Jacques. 1996. Educação um Tesouro a Descobrir. ASA. Porto

QUINTANA CABANAS, José Maria. 1988. Pedagogia Social. Dickinson. Madrid

P AIS, José Machado. 2005. «Nos rastros da solidão». Ambar. Porto

Aprendizagem cooperativa

Renata Machado Técnica TCA/UCP

Resumo

Concebido como uma modalidade de formação de adultos, de acordo com as exigências de uma aprendizagem ao longo da vida, os «Núcleos de Aprendizagem Cooperativa» correspondem a uma resposta inovadora e muito desafiante, conforme procuramos mostrar neste texto. Desde a sua emergência, até à sua concepção, planificação e desenvolvimento, estes núcleos de aprendizagem constituem não só modalidades de formação singularmente ricas como também importantes espaços de socialização e de convívio humano. Todos se juntam motivados pela vontade e o desejo de querer aprender mais.

Introdução

A partilha surge cada vez mais como um valor a considerar quando nos referimos à área de intervenção sócio-educativa, onde por vezes existe uma preocupação exacerbada em defender o «nosso pequeno domínio». Os Núcleos de Aprendizagem Cooperativa (NACs) constituem expressão viva desse valor. Para o compreender, importa ter em referência a história concreta de um desses núcleos e o seu contexto de emergência.

A Pedagogia Social pretende afirmar-se como saber científico que se desenvolve numa relação íntima entre a teoria e a prática, ganhando forças ao alimentar-se de múltiplos saberes. Entre estes saberes, pode ser destacado o da Educação Social que enquadra a prática educativa no campo da acção social



(Baptista, 2003). No nosso caso, é justamente esta a área de saber que nos serve de referência base no processo de amadurecimento de competências socioprofissionais requeridas pela intervenção sócio-pedagógica no TCA.

Aprendizagem cooperativa: contexto de emergência

Como técnico da relação humana, o educador social parte para o terreno consciente de que cada ser humano, cada pessoa, está afecta a laços, ainda que por vezes fragilizados. Esses laços condicionam a forma como age e se compromete com o mundo. Envolto numa teia de redes sociais constituídas por unidades – pessoas, serviços e organizações – ligadas entre si pela partilha de um património e de determinados valores e objectivos (Baptista, 2005), o ser humano desenvolve-se em ambiente de complexidade. Neste sentido, a intervenção sócio-educativa exige um trabalho de parceria, envolvimento e partilha entre todos os actores.

A dinâmica de aprendizagem cooperativa resulta das práticas de mediação pedagógica que são promovidas no âmbito do projecto de intervenção comunitária «Trofa Comunidade de Aprendentes». Visando organizar o município numa comunidade de aprendentes, pretende-se que cada pessoa, cada trofense, seja qual for a sua idade ou condição assuma um compromisso pessoal com as condições de aprendizagem de todos, dentro de um espírito comunitário. Tal como refere Joaquim Azevedo, a propósito das comunidades de aprendentes, já não deve haver, como mundos isolados, o dentro das escolas e dos centros de formação e o de fora das escolas e dos centros de formação. Há apenas o de dentro das cidades-comunidades ao serviço da aprendizagem de cada uma e de cada um, em qualquer lugar, a qualquer hora, qualquer que seja o ponto de partida. (...) Todos são convocados para serem actores de educação e de formação ao longo da vida (2001),

A nossa colaboração nesta dinâmica territorial, primeiro no estatuto de voluntária depois na qualidade de técnica TCA, tem constituído um enorme desafio pessoal e profissional. Tendo tido o privilégio de ter sido testemunha dos primeiros passos deste projecto, pudemos assistir ao desbravar de terreno, à primeira sensibilização das pessoas e das instituições, às perguntas, às dúvidas,

às expectativas e aos sonhos iniciais. Inesquecível, por exemplo, a organização do primeiro Fórum TCA «Aprender ao longo da vida, um dever de cidadania», o momento de entrega das primeiras Cadernetas de Aprendizagem Pessoal, numa noite fria (Fevereiro 2004) num pavilhão Gimno-desportivo cheio de pessoas de todas as idades, prontas para escutar Roberto Carneiro e a sua proposta musical (Beethoven, Bach, Wagner).

Foi aqui que, de modo informal, vivemos a nossa primeira experiência de «mediação TCA». No decorrer da azáfama da entrega das primeiras cadernetas pessoais das aprendizagens (CPA's), surgiu à entrada do pavilhão uma menina de onze anos com um olhar muito tímido, que foi espreitando devagarinho, mas com grande curiosidade, para ver o que se estava a passar. Acabou por ser abordada por um senhor, que lhe perguntou se ela gostaria de entrar, ao que respondeu negativamente, argumentando estar à espera de umas amigas e que iria já embora, e de facto assim o fez. No entanto, passaram cerca de trinta minutos e a menina voltou. Desta vez, aproximou-se mais, encostando-se à porta semiaberta que dava acesso ao público. Depois de lhe ter sido explicado o que significava possuir uma CPA, entrou no pavilhão e sentou-se junto do público dessa noite. Podemos dizer que foi com esta menina, uma das primeiras aprendentes registadas na rede TCA e, certamente, a mais jovem dessa noite, que aprendemos a dar os primeiros passos na prática de mediação de aprendizagem.

As ainda na mesma noite, quase no fim da sessão, apareceu um senhor que vinha com a missão de ajudar na manutenção do pavilhão. Sentou-se ao nosso lado e perguntou-nos para que eram as cadernetas. Explicámos para que serviam e perguntei-lhe se não queria uma, mas a resposta pronta foi – “ Oh menina, não tenho tempo para aprender”. Começámos a falar e tentámos mostrar ao senhor que aprender não tinha de ser necessariamente num sentido formal, pois muitas das vezes aprendemos sem sequer nos apercebermos de que o estamos a fazer. Questionado sobre o que gostava de fazer nos seus tempos livres, revelou que via documentários sobre a Vida Selvagem. Juntos, acabámos por concordar que quando assistia a esses documentários estava a aprender algo.

O relato destas duas experiências serve como testemunho do que pode ser a mediação de aprendizagem numa perspectiva de formação ao longo da vida, lembrando que a acção do mediador deve ser apoiada numa boa preparação técnica e ética, como é o caso do TCA. Desafio a que uma equipa de trabalho

responde diariamente, actuando sob a supervisão atenta da coordenação pedagógica a cargo da Universidade católica Portuguesa. A filosofia que anima o projecto começa, desde logo, pelo processo de formação-acção de todos os colaboradores, técnicos, mediadores, voluntários, formadores. Isto impede-nos de assumir uma postura de estagnação ou de desalento face às dificuldades. No âmbito desta preocupação formativa, somos todos convidados a revelar o nosso próprio rosto profissional, numa perspectiva de desenvolvimento de um projecto de desenvolvimento enquanto técnicos. No nosso caso, este projecto formativo pessoal converge para as competências de monitorização e acompanhamento técnico das iniciativas de aprendizagem cooperativa. Conforme é lembrado persistentemente pelos nossos tutores académicos, Isabel Baptista e Joaquim Azevedo, somos também pessoas, isto é, a forma como encaramos a vida e o mundo, como vivemos a nossa própria experiência de aprendizagem tem uma enorme influência na relação que estabelecemos com o outro, neste caso o «aprendente». Trata-se, portanto, de uma responsabilidade ética e profissional que procuramos assumir inteiramente.

Núcleos de Aprendizagem Cooperativa (NACs)

É no contexto de formação e de acção atrás referido que surge a atribuição de responsabilidade técnica pela gestão pedagógica do que designamos por «núcleos de aprendizagem cooperativa» (NAC's). O que são os NAC's?

Um NAC corresponde a uma modalidade de formação (curso, oficina ou outra) que nasce, é concebido, planificado e concretizado numa lógica cooperativa. Mediante um interesse de aprendizagem comum, um grupo de pessoas junta-se e, com a ajuda de um técnico, discute a escolha do formador, os procedimentos metodológicos e os recursos a mobilizar no sentido de concretizar a iniciativa desejada. Todo o processo de organização do NAC corresponde a uma dinâmica formativa que conta com a participação empenhada de todos. Recordamos que, no âmbito das medidas de supervisão, avaliação e reconhecimento previstas pela coordenação científica e pedagógica do TCA, os NAC's, como todas as outras iniciativas, são rigorosamente monitorizadas e sujeitos a um processo de acreditação e certificação.



NAC - «Aprender Arranjos Florais»

Apesar de, por vezes, não conseguirem verbalizar o interesse numa área específica, a intenção de aprender mais corresponde sempre a uma decisão pessoal e consciente. No caso específico do NAC «Aprender Arranjos Florais», a ideia surgiu do pedido de formação vindo de uma aprendente. De acordo com a orientação pedagógica do TCA, ninguém pode ficar sem resposta, mesmo que essa resposta signifique um reencaminhamento para outros serviços. Aqui tratava-se de um interesse de aprendizagem, o desafio passava por encontrar pelo menos mais sete pessoas que partilhassem desse mesmo interesse. O que não demorou muito, tendo desde logo sido apontada a tia, a vizinha e talvez a cunhada e a prima, outras pessoas que também queriam de certeza. Em pouco tempo a comunidade local foi mobilizada e as inscrições para frequentar o NAC de Arranjos Florais aumentavam consideravelmente.

O próximo passo seria encontrar o formador. Numa perspectiva actuação de cariz tradicional, esta seria uma missão relativamente simples e pouco demorada, bastaria talvez procurar na oferta local, nos Centros de Formação Profissional ou outros. Contudo, e tendo sempre em conta a filosofia do TCA e a forma como se pretende que as dinâmicas se processem, informámo-nos junto das pessoas da freguesia sobre quais os recursos existentes e descobrimos que existiam duas floristas. As opiniões quanto ao trabalho que estas duas empresas realizavam eram algo controversas e subjectivas. A forma mais adequada que encontramos para realizar esta selecção foi a de nos dirigirmos às duas empresas, estabelecer diálogo e, por fim, encomendar dois ramos de flores. Este processo permitiu-nos observar e aproximarmo-nos das «candidatas», tendo sido um óptimo motivo para entrar em relação com elas. Os trabalhos apresentados foram analisados pela equipa pedagógica que teve também em conta o perfil pessoal do possível formador. Findo este processo de análise foi seleccionada a proprietária da empresa «Lagoa das Flores», D. Teresa Barreira que depois de algumas sessões de trabalho com elementos da equipa TCA, aceitou o desafio de integrar a rede de Formadores TCA, dispondo-se a assumir os deveres a este estatuto

O primeiro Curso de Formação «Aprender Arranjos Florais», núcleo de aprendizagem cooperativa acabou por ser constituído por uma turma de vinte pessoas e com uma lista espera de cerca de quinze pessoas que aguardavam a

oportunidade também participar numa acção de formação. O curso decorreu nas instalações cedidas pela instituição TCA, Escola de S. Romão do Coronado em horário pós-laboral e numa ambiente de enorme convívio entre todas as formandas. A última sessão do curso, com entrega formal dos certificados, coincidiu com a inauguração do espaço escolar «Casa de Aprender» onde estiveram em exposição pública os trabalhos individuais de final de curso. Este reconhecimento da comunidade é fundamental para a motivação de aprender.

Neste momento, a «Lagoa das Flores» pertence à Rede de Instituições TCA e a D. Teresa Barreira realizou já seis acções de formação em Arranjos Florais, não só em S. Romão do Coronado mas também noutras freguesias do município.

Conclusão

Pelo envolvimento pessoal e participação que implica, a dinâmica um núcleo de aprendizagem cooperativa corresponde a uma construção de história conjunta que marca, de uma forma ou de outra, a vivência de cada um. Os NAC's proporcionam momentos de reflexão, de conhecimento de si próprio e do outro, de partilha de sentimentos e experiências, contribuindo para a formação pessoal e social das pessoas. Sobretudo, permite criar laços sociais, eles próprios geradores de outras experiências de aprendizagem.



Referências bibliográficas

AZEVEDO, Joaquim – Comunidades (de) aprendentes – Um futuro outro para as cidades e para os cidadãos. Porto, 2001.

BAPTISTA, Isabel – Redes, parcerias e compromissos – segredos de uma cidadania capaz. Revista Educação e Cidadania. Porto Alegre: Centro Universitário de Porto Alegre, 2005.

BAPTISTA, Isabel e CARVALHO, Dias de – Educação Social: Fundamentos e Estratégias. Porto: Porto Editora, 2004

CARNEIRO, Roberto – Fundamentos da Educação e da Aprendizagem - 21 ensaios para o século 21. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

DELORS, Jacques – Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA, 2003.

Formação ao longo da vida: uma proposta de formação

Patrícia Raquel da Silva Oliveira Técnica TCA/UCP

Resumo

Perspectivando a educação num quadro de valores humanistas, a pessoa surge-nos valorizada enquanto sujeito e actor protagonista do seu próprio desenvolvimento, com os outros e em espírito de comunidade. É esta a premissa antropológica que justifica a emergência de dinâmicas de pedagogia social, orientadas para a formação de todas as pessoas, ao longo da sua vida. O presente artigo pretende apresentar o testemunho de uma experiência de concepção, organização e gestão de uma proposta de formação ao longo da vida, concretizada no âmbito da colaboração no projecto Trofa Comunidade de Aprendentes (TCA). Neste caso, um curso de «Cuidados no Apoio Domiciliário» destinado a mulheres em situação de desemprego.

Introdução

O pedagogo social é um técnico de relação interpessoal, isto é, «uma pessoa que trabalha com e para as pessoas», acompanhando o seu processo de desenvolvimento com a sabedoria técnica e a proximidade humana que isso exige (Baptista, 2005). Parafraseando a autora, só através de um esforço de constante aproximação é que é possível entrar em contacto com outro mundo igualmente pessoal. Em termos práticos esta relação de proximidade permite conhecer as pessoas, os seus problemas, interesses, motivações e ambições para que, de forma profissional, se possa ajudar a encontrar soluções, sem nunca nos

substituímos ao outro no seu direito de escolha (2005). Aliás, no processo pedagógico é justamente a capacidade de escolha dos próprios sujeitos que importa promover. Trata-se de um trabalho de mediação pedagógica que visa ajudar as pessoas a encontrar os meios que lhes permitam compreender o mundo, agir sobre ele, relacionar-se solidariamente com os outros, participar em liberdade, tomando posição sobre o seu futuro (Carvalho, Baptista, 2004).

No seguimento das preocupações da UNESCO, expressas no relatório coordenado por Jacques Dellors (1996), consideramos que a aprendizagem ao longo da vida corresponde a “uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da capacidade de discernir e agir que junta o conhecimento não formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Experiência singular de cada pessoa é, também a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania.”

É neste contexto de preocupações pedagógicas que surge a oferta formativa designada por «Curso de Formação de Cuidados no Apoio Domiciliário», concebida e dinamizada numa lógica de pedagogia social, em conformidade com o modelo de actuação do projecto Trofa Comunidade de Aprendentes (TCA).

Iniciativa TCA

O «Curso de Formação de Cuidados no Apoio Domiciliário» aqui apresentado corresponde a uma «Iniciativa TCA». Chama-se Iniciativa TCA a “todas as dinâmicas de aprendizagem desenvolvidas pela comunidade de aprendentes, como acções de formação, projectos, oficinas formativas, círculos de estudo, tertúlias, seminários, colóquios, conferências e outras actividades, desde que reconhecidas como tal pela coordenação Científico-pedagógica (Brochura TCA, 2005).

Visando a construção de uma comunidade de cidadãos aprendentes, toda a oferta formativa promovida no âmbito do TCA pressupõe a interacção de múltiplos actores, numa situação pedagógica de partilha de conhecimentos e experiências, própria da pedagogia social. De acordo com a filosofia de actuação em causa, as dinâmicas de formação são construídas numa base de resposta à procura das



peçoas, o que implica a auscultação das suas necessidades e interesses num processo conjunto de criação do próprio itinerário formativo. Tudo isto a através de práticas de mediação protagonizadas por um conjunto de peçoas qualificadas para o efeito – mediadores e técnicos.

Os recursos que tornam possível a concretização das iniciativas são propiciados pela própria comunidade, num regime de compromisso que agrega várias redes de aços sociais. Ao contrário de outras redes sociais, as redes de actores sociais permite “colocar a ênfase nas peçoas e nos laços humanos que são capazes de estabelecer entre si e não nos esquemas formais ou nas estruturas materiais”(Baptista, 2005). Este aspecto é reconhecido como um dos mais relevantes na dinâmica TCA conforme surge evidenciado no Relatório Global 2006 onde se afirma que «foram significativamente reforçadas as dinâmicas de «Compromisso TCA», traduzidas na mudança física de algumas instituições e na notável partilha de recursos...”. Quando se refere mudança física quer-se dizer as obras que muitas das instituições locais levaram livremente a cabo de forma a poderem acolher as iniciativas TCA.

Em termos esquemáticos, o modelo de concepção e gestão de uma Iniciativa TCA obedece aos seguintes princípios:

- a) Centralidade na auscultação dos aprendentes – peçoas de todas as idades e condições sociais.
- b) Mobilização dos recursos da própria comunidade (instituições, formadores, material logístico) de acordo com uma dinâmica de partilha e cooperação activa com todas as instituições (Compromisso TCA).
- c) Coordenação Científico-pedagógica a cargo da Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, unidade de Pedagogia Social.
- d) Reconhecimento e Certificação TCA (Cadernetas Pessoais de Aprendizagem, Vinhetas e Certificados TCA)

Sob a coordenação científica da UCP, cabe à equipa Gestão Pedagógica a responsabilidade de monitorizar todas as iniciativas e de projectos. Todas as iniciativas são devidamente certificadas, através da «vinheta» para incluir na Caderneta Pessoal das Aprendizagens e de uma certificado ou diploma no caso

dos cursos. A Caderneta Pessoal das Aprendizagens corresponde a “um instrumento de recolha sistemática de elementos comprovativos de saberes e de competências adquiridas ao longo da vida. Estes saberes e estas competências tanto podem ser adquiridas em contextos profissionais como em contextos mais informais, na sua participação cívica e comunitária, nos seus tempos livres, em suma, na sua vida” (Texto de apresentação da Caderneta Pessoal das Aprendizagens, 2004).

Curso de Cuidados no Apoio Domiciliário

O curso em referência serve aqui de exemplo ilustrativo da aplicação dos princípios atrás enunciados, em todas as etapas da sua concepção e gestão.

Em termos de objectivos de aprendizagem, o curso pretende promover a formação pedagógica do prestador de cuidados ao domicílio, seja ele reconhecido num estatuto “formal” ou “informal”. Bonfim e Veiga (1996), definem o Serviço de Apoio Domiciliário como uma “resposta social que consiste na prestação de cuidados individualizados e personalizados no domicílio, a indivíduos e famílias quando, por motivo de doença, deficiência ou outro impedimento, não possam assegurar temporária ou permanentemente, a satisfação das suas necessidades básicas e/ou as actividades da vida diária”. Neste sentido, os serviços de apoio domiciliário para além de englobarem os cuidados de saúde, de higiene, a alimentação e o acompanhamento psicológico, têm a vantagem de manter o idoso na sua habitação e portanto num meio ambiente conhecido, que já domina e controla (Imaginário, 2004).

As características próprias do processo de envelhecimento e a diminuição das capacidades de adaptação do indivíduo idoso tornam-no mais sensível ao meio ambiente que o rodeia, podendo este meio tornar-se um elemento facilitador ou uma barreira para a sua vida. Assim sendo, poderemos observar uma forte ligação do idoso à sua própria habitação, ligação essa de extrema importância, uma vez que a sua residência reflecte valores culturais relativos à sua identidade pessoal e social (Paúl, 1997).

Concretamente, este curso de formação foi concebido para um grupo de mulheres que se encontravam em situação de desemprego e que haviam

manifestado reconhecido interesse nesta área de formação para a qual não existia oferta formativa no concelho. Partiu, portanto, de uma necessidade auscultada junto dos aprendentes.

O desemprego é uma das principais problemáticas contemporâneas, afectando significativamente a região do Baixo Ave e a taxa de maior incidência pode ser observada no grupo das mulheres, conforme consta do Plano Estratégico do Município da Trofa (2000) onde se afirma explicitamente que “o desemprego no concelho da Trofa atinge principalmente as mulheres e os grupos etários mais elevados...”. Uma realidade evidenciada também pelo testemunho de um das formandas:

“A assistência domiciliária ao idoso é uma actividade que sempre me despertou interesse uma vez que gosto de ouvir e perceber as necessidades sociais de cada um e sei que posso fazer algo para minimizar essas carências.” (A.M.C., 2006)

As duas edições do curso decorreram em instalações cedidas por Instituições TCA e Instituições Cooperantes, nomeadamente a Junta de Freguesia de S. Martinho do Bougado, a Junta de Freguesia do Muro, a Associação Particular de Solidariedade Social Muro de Abrigo e a Irmandade da Santa Casa da Misericórdia da Trofa, Câmara Municipal da Trofa e Junta de Freguesia do Muro. O curso contou ainda com a mobilização de recursos técnicos existentes na comunidade, na rede TCA e fora dela. Ilustrando esta prática de «compromisso TCA», a equipa de formadores foi constituído por docentes da UCP, técnicos TCA, formadora da Irmandade da Santa Casa da Misericórdia da Trofa e Enfermeira do Centro de Saúde local. Na segunda edição do curso esteve presente a equipa de formadores foi reforçada por uma das formandas da primeira edição.

O Curso teve a duração total de 60 horas, distribuídas por sessões de carácter

Quadro síntese sobre frequência e certificação

Curso de Formação de Cuidados no Apoio Domiciliário*

| Nº de Certificados | Nº de Formandos | Nº de Instituições Envolvidas e Vinhetas |
|--------------------|-----------------|--|
| 10 | 5 | 10 |

* 1ª Edição: 6 de Fevereiro a 21 de Março de 2006

2ª Edição: 28 de Novembro de 2006 a 29 de Janeiro de 2007

teórico-prático e incluindo a realização de estágio profissional, numa instituição local de referência na área de prestação de cuidados ao domicílio. Tendo como principal objectivo a aquisição de competências relativas aos cuidados de saúde no apoio domiciliário e de competências cognitivas e emocionais como processo de desenvolvimento pessoal e profissional, os conteúdos programáticos deste curso elaborados numa base humanista, tiveram especial relevância no actor prestador dos cuidados ao domicílio – o Assistente Domiciliário, no seu perfil e saberes profissionais. Considera-se que a prestação de cuidados ao domicílio a sujeitos dependentes implica muito mais do que aspectos instrumentais e físicos (cuidados de saúde e higiene), sendo caracterizada como um processo complexo e dinâmico baseado no esforço contínuo a nível cognitivo, emocional e físico de um prestador de cuidados, que por vezes é um familiar, podendo também ser um técnico, cujo conhecimento não é devidamente reconhecido nem recompensado.

As duas edições do Curso de Cuidados no Apoio Domiciliário tiveram o reconhecimento e certificação TCA, à semelhança de todas as Iniciativas TCA. As vinhetas e os Certificados TCA foram atribuídos a todas as formandas que concluíram o curso, numa sessão pública, com presença da Coordenação Científico-Pedagógica da UCP, todos os formadores do Curso e da imprensa local.

O Curso teve reflexos muito positivos na auto-estima pessoal e na promoção da empregabilidade destas mulheres conforme podemos verificar pelos seus testemunhos:

“A formação foi extraordinária em todos os aspectos e sentidos... proporcionaram-me uma semana fabulosa, mesmo não recebendo nada monetariamente, recebi muito mais o carinho, o calor e o saber de pessoas...” A.M.A. (2006)

“Já queria fazer há muito tempo este curso, só que nunca tive oportunidade de o realizar... este é um curso com muita saída profissional. Quero agradecer a todos os que fizeram que o meu sonho se tornasse realidade.” N.M.S (2006).

“Decidi fazer este curso a pensar nas pessoas mais carenciadas, não só pela falta de dinheiro, mas também de uma palavra amiga... No fundo não há palavras para descrever o essencial que foi a existência deste curso foi muito importante.” M.S.S. (2006).

Embora o factor empregabilidade não tenha sido considerado determinante na proposta de formação, é interessante notar referir que algumas mulheres começaram a trabalhar em instituições desta área (com remuneração e também

em regime de voluntariado), outras já criaram a sua própria empresa. O estudo sobre o percurso das pessoas que concluíram o curso de formação corresponde a uma pesquisa em curso, realizado no âmbito do Mestrado em Pedagogia Social e sob a supervisão académica de Joaquim Azevedo.

Considerações Finais

A prestação de cuidados no apoio domiciliário surge como uma valência pertinente para uma população em situação de dependência. Nesse sentido assistimos contemporaneamente à emergência de um técnico com importância na área da saúde, mas contudo sem a devida formação e consequente reconhecimento. Considerámos, por isso, muito pertinente a concepção de um curso de formação nesta área, mas este só teria sentido se concebido segundo o modelo próprio e comum a qualquer Iniciativa TCA, sustentado nos princípios inerentes à ciência que orienta a nossa actuação – a Pedagogia Social.

O balanço global do Curso de Formação de Cuidados no Apoio Domiciliário pode ser considerado muito positivo pois permitiu um crescimento técnico e profissional, numa situação de partilha de experiências e conhecimentos muito gratificante. A concepção e gestão deste curso de formação possibilitou a concretização de um projecto pessoal muito desejado e também a motivação de outras pessoas para a realização do seu próprio projecto/sonho.

Desde o momento de auscultação, é desenvolvido um processo de acompanhamento de cada pessoa, com a proximidade que isso exige, sem nunca esquecer os valores éticos e morais, inerentes e presentes na nossa postura profissional. Em termos práticos esta proximidade permite conhecer as pessoas, saber os seus interesses, motivações, mas também saber os seus problemas e da forma mais profissional mostrar que se compreende, ajudar a encontrar soluções, motivar, sem nunca esquecer que o outro tem total liberdade de escolher e decidir, promovendo sempre no outro, a ideia de que ele é autor da sua própria história.

Referências Bibliográficas

Baptista, Isabel. 2005. Dar rosto ao futuro – a educação como compromisso ético. Profedições. Porto.

Bonfim, Catarina de Jesus e Veiga, Sofia Mercês. 1996. Serviços de Apoio Domiciliário – Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento. Direcção Geral de Acção Social – Núcleo de Documentação Técnica e de Divulgação. Lisboa.

Dias de Carvalho, Adalberto e Baptista, Isabel (2004). Educação Social. Fundamentos e Estratégias. Porto: Porto Editora

Cfrm consultores. 2000. Plano Estratégico do Município da Trofa. Disponível em <http://www.petrofa.com.pt/pdf/petrofa.pdf> [Consultado em 12 de Fevereiro de 2007].

Delors, Jacques (1996). Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Edições ASA. Porto

Imaginário, Cristina. 2004. O Idoso Dependente em Contexto Familiar. FORMASAU – Formação e Saúde, Lda. Coimbra.

Trofa Comunidade de Aprendentes (2005). Brochura TCA.

Trofa Comunidade de Aprendentes (2006). Relatório Global.

Invisibilidade e reconhecimento: a construção da literacia moral em Pedagogia Social

José Luís Gonçalves ESE Paula Frassinetti, Colaborador UCP

Resumo

Neste artigo pretendemos reflectir a noção de 'invisibilidade social', no contexto de uma teoria da intersubjectividade e inserida no acto comunicativo de reconhecimento. A invisibilidade relaciona-se com a estrutura do processo de reconhecimento, do ponto de vista de uma teoria da acção e de uma epistemologia. Esta abordagem não se centra numa análise sociológica do desmascaramento – pela visibilidade – do exercício de domínio e de poder sobre outrem, através do desnudamento comunicativo. Optamos antes por uma abordagem centrada numa epistemologia moral, que realce as formas de olhar com desprezo, indiferença ou eivadas de estereótipos 'através de outrem', sem levar em consideração a pessoa. Pretendemos retirar dos ferimentos morais infligidos aos 'invisíveis' os princípios morais das implicações normativas do conceito de reconhecimento preconizado por Axel Honneth.

1. Invisibilidade

a) Breve fenomenologia da 'invisibilidade social'

Na física, a invisibilidade é a qualidade ou estado de um objecto que não pode ser visto. Está lá, mas não se vê, torna-se invisível. Claro que existem instrumentos que possibilitam que dado objecto não possa ser visto, seja por meios

tecnológicos ou por ilusão óptica. Também se diz, na física, que um objecto só pode ser reconhecido quando reflecte a luz que incide na sua superfície e esta atinge a vista do observador. Inversamente, um objecto torna-se invisível quando não reflecte nem absorve a luz, permitindo que ela passe através de si. Então, acrescentam os entendidos, a visibilidade depende do olhar de quem vê e dos instrumentos de que se serve para reconhecer o objecto. Dito desta forma simplista, o fenómeno da 'invisibilidade' parece rude quando relacionado com pessoas, 'o objecto que não se vê'. Tem, porém, o condão de expressar cruamente a realidade dramática e a condição social de muitos homens e mulheres que se expõem à 'invisibilidade', nas ruas das nossas cidades.

Quantos de nós não ignoram já os pedidos de gorjeta dos arrumadores de carro, dos toxicodependentes ou de outros tantos concidadãos estigmatizados? Quantos de nós conseguem carregar consigo, por umas horas que seja, a imagem de um rosto que pede comida ou mendiga atenção na via pública? Para tornar tolerável o intolerável, não são raras as vezes em que 'neutralizamos' ou 'naturalizamos' essa imagem/rosto, desencadeando um mecanismo selectivo de 'apagamento' inconsciente desse mesmo rosto, de bloqueio da percepção, torpor dos sentidos, anestesia da sensibilidade e de turvação da visão. A alienação parece ser o preço a pagar pelo apaziguamento do espírito. E quantos de nós ainda reparam nos varredores de rua ou nos distribuidores de publicidade? Não nos referimos ao apagamento da dimensão física da pessoa no campo de visão de cada um, mas a uma prática de indiferença, porventura resultante das diferenças sociais interiorizadas, geradoras de imagens desvalorizadas. Trata-se de uma percepção humana prejudicada e condicionada pela divisão social do trabalho, um mecanismo adaptativo de defesa, onde já se vê, somente, a função da pessoa e não ela mesma, relegando-a para o cenário do mobiliário urbano. Este mecanismo pode não ser consciente: constitui, não raras vezes, uma fuga à dor alheia e poupa-nos ao nosso próprio sofrimento. Todos percebemos ou deixamos de perceber, de acordo com os limites e pressões psicológicas, sociais e culturais. A sensibilidade enquadra-se numa dinâmica que está longe de ser apenas cognitiva: é também e, sobretudo, emotiva, psicológica, simbólica e valorativa.

Esta 'invisibilidade social' a que aludimos, empiricamente constitui um processo multidimensional (psicológico, social, económico, político e cultural) em

curso nas nossas sociedades contemporâneas, erigindo barreiras psicossociais que interferem negativamente nas redes intersubjectivas quotidianas, no espaço público e, frequentemente, são geradoras de conflitos. A perspectiva com que abordaremos este fenómeno da ‘invisibilidade social’, só num primeiro momento é de cunho sociológico; visa antes compreender o impacto antropológico desta ‘invisibilidade social’ de determinados homens e mulheres para a Pedagogia Social, compreensão mediada pela dimensão epistemológica e com reflexos no campo ético.

b) Três exemplos de ‘invisibilidade social’

Apontaremos, de forma breve, três exemplos de relatos de ‘invisibilidade social’ veiculados em criações cinematográficas e literárias, duas recentes e outra já um clássico.

 O filme “Crianças invisíveis”

Não obedecendo a parâmetros estritamente comerciais e com o apoio da Unicef e do WFP (programa mundial de alimentos), este projecto cinematográfico apresentado em Veneza e no Festival do Rio de Janeiro em 2005, reuniu 8 directores de renome internacional que produziram 7 curtas-metragens com o objectivo de revelar, tornar visível, a realidade de crianças ‘invisíveis’, em diferentes partes do globo, mas sobretudo nos seus próprios países. Evocando somente quatro histórias, o resultado constituiu uma surpresa para aqueles que, embora olhando, nunca viram de facto estas crianças: em África descobrimos Tanza, uma menina de 12 anos, que põe uma bomba numa escola onde, na manhã seguinte, outras crianças da sua idade mas de uma etnia inimiga, terão aulas; em Nova York deparamo-nos com Blanca que, com pais drogados e portadores do HIV, descobre ser ela mesma uma vítima desta condição sanitária e social; e se, em São Paulo, acompanhamos Bilu e João ‘catando’ sucata que vendem para comprar tijolos para construir a casa da família, na Ásia contrastam as figuras de Song Song (de uma família rica mas negligenciada pelos pais) e Little Cat (órfã, ajudada pelo avô adoptivo para conseguir estudar) que têm, em comum, a busca da felicidade.

 Itinerários autobiográficos “Cabeça de Porco”

Imbricando-se no universo quotidiano da violência, dos valores, das rotinas, linguagens e símbolos próprios de crianças e jovens de nove estados brasileiros, o antropólogo Luiz Eduardo Soares, o rapper MV Bill e o seu empresário Celso Athayde testemunham e relatam itinerários e percursos biográficos de um sem número de personagens, todas verdadeiras, que numa subcultura específica, mais que denunciar, pretendem apontar saídas para os becos sociais, políticos, culturais e económicos em que estão mergulhadas milhões de pessoas no Brasil¹. Com estes relatos, os autores alertam para a indiferença que produz a ‘invisibilidade’: “por conta de nossa negligência, muitos jovens pobres, especialmente os negros, transitam invisíveis pelas grandes cidades brasileiras”.²

 O romance afro-americano “The invisible man”

A ‘invisibilidade’ que Ralph Ellison³ relata no seu romance *Invisible Man* – um verdadeiro clássico da fenomenologia da ‘invisibilidade’ – narra a história da viagem de um homem negro pelos estados sulistas da América, no início do século XX. O autor convida os seus leitores a observar o mundo através do seu olhar, qual peregrinação excepcionalmente esclarecedora sobre as questões prementes de então: a negritude e a raça, a coexistência étnica tensa em sociedade e os ideais democráticos. À medida que estrutura a sua narrativa, o autor tem por objectivo e tenta a experiência de ser (re)conhecido no espaço-tempo por si ocupado. Assim, a ‘invisibilidade’ real de que padece no contexto social, por ser um negro do sul, é trabalhada metaforicamente pela ‘visibilidade’ que lhe confere a narrativa literária. Já no prólogo, alerta para o facto de, embora não sendo um fantasma, ser um homem ‘invisível’ “simplesmente porque as pessoas se recusam a ver-me. [...] Aquela invisibilidade a que me refiro acontece por causa de uma peculiar disposição do olhar daqueles com quem entro em contacto. Uma questão de construção dos seus ‘olhos interiores’, aqueles olhos com os quais, através dos seus olhos físicos, olham a realidade”⁴, denuncia.

¹ Luiz Eduardo Soares, MV Bill, Celso Athayde (2005). *Cabeça de Porco*. Rio de Janeiro: Objetiva.

² Cf. *Idem*, 176.

³ Ralph Ellison (1952). *Invisible Man* (trad. port. *Homem Invisível*. Lisboa: 2006, 1.ª Ed., Casa das Letras).

⁴ Ralph Ellison (1952), 9.

c) Duas características epistemológicas comuns ao fenómeno da 'invisibilidade social'

☞ Aquele que vê com preconceitos, estigma ou indiferença

São variadas as explicações que nos permitem compreender as razões que produzem a 'invisibilidade social' e que nas criações artísticas mencionadas são tão bem realçadas. Para além da indiferença, é a luz do preconceito e do estigma social do olhar do sujeito que, projectada sobre os outros, os torna 'invisíveis'. É um olhar performativo, esse, na medida em que, por um lado, anula a pessoa na sua singularidade e, por outro lado, na imagem que percepçiona só consegue ver a sua própria intolerância. Este olhar esvazia as pessoas da sua densidade existencial e ontológica, na medida em que "o estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos".⁵ Este olhar nada inocente – embora muitas vezes inconsciente – está carregado de defesa, pois o movimento de categorização do sujeito que produz ('arrumador', toxicodependente, etc.) serve para tornar previsível o seu comportamento e assim estimular e justificar a adopção de atitudes preventivas e defensivas, tal como nos narra a obra *Cabeça de Porco* em relação a determinados adolescentes que deambulam nas cidades brasileiras. Esta atitude atributiva configura, implicitamente, uma verdadeira acusação pelo facto da pessoa olhada simplesmente existir: "essa é a caprichosa incongruência do estigma, que acaba funcionando como uma forma de ocultá-la da consciência crítica de quem o pratica. A interpretação que suscita será ser comprovada pela prática não por estar certa, mas por promover o resultado temido. Os cientistas sociais diriam que este é um caso típico de 'profecia que se autocumpr'."⁶ O olhar preconceituoso que provoca a 'invisibilidade' do outro e, assim, o anula e esmaga, exprime bem as limitações dos 'olhos interiores' de quem projecta o preconceito. Neste sentido, o preconceito diz mais acerca de quem o enuncia ou projecta do que de quem o sofre.

⁵ Luiz Eduardo Soares, *MV Bill*, Celso Athayde (2005), 175.

⁶ Cf. *Ibidem*.

☞ A transparência que vulnerabiliza quem é visto

O oposto da invisibilidade é a visibilidade. Na ficção, as histórias de terror entretecem-se a partir de uma “experiência de ser visto e saber-se visto, sem ver, que é o oposto paranóico da visibilidade: é a plena visibilidade, sem sombras, máscaras, disfarces ou esconderijos.”⁷ Nesta lógica de terror, a vítima do medo é vista, mas não vê: inteiramente exposta e desnudada, sente-se desprotegida; permanecendo cega para a fonte do mal, é incapaz de a identificar ou nomear, ainda que sinta a sua presença ameaçadora. Se a ‘invisibilidade’ pulveriza e anula a singularidade do sujeito, o faz desaparecer e o desvaloriza, este enredo de terror hipervaloriza quem é visto, mas apenas na medida em que produz um prazer luxuriante de uso e abuso desse outro, que é visto para efeitos da sua manipulação malévola. Neste olhar coisificante, a “vítima reduz-se a objecto e é nesta condição que a sua visibilidade é focalizada e enaltecida. O que se vê não é a pessoa, na sua individualidade, mas o alvo de uma violência iminente que será desencadeada pelo agente do terror”⁸.

Dir-se-ia que esta exposição à vulnerabilidade⁹ a que o ser humano está sujeito encontra nos diversos contextos sociais contemporâneos – como se pode verificar nos três exemplos das obras supra mencionadas –, condições reais e culturais em que tendem a desenvolver-se descontroladamente. Dever-se-á perguntar se a projecção dos preconceitos e a atitude de domínio próxima do terror, adoptadas nas relações intersubjectivas, no espaço público das sociedades contemporâneas, resultam mais das inclinações psicológicas dos intervenientes e menos das condições históricas da evolução de uma dada sociedade; ou se, pelo contrário, constituindo a agressividade e o preconceito uma componente empírico-epistemológica do sujeito que olha, tal agressividade se exponencia em estruturas sócio-culturais que legitimam a eliminação ou coisificação do outro, em termos antropológicos e éticos. A resposta a esta interrogação poderá ser mais clarificadora se analisarmos a noção de ‘representação’ presente nesta dinâmica cognitiva-epistemológica da ‘invisibilidade’.

⁷ Cf. Idem, 164.

⁸ Cf. Ibidem

⁹ A vulnerabilidade constitui a possibilidade existencial e até ontológica a ser ferido por outro na relação intersubjectiva e aqui é entendida como exposição à ferida, ao ‘outro’ no sentido de E. Lévinas, ou é “carência de ser” de Marcel Légaut, ou ainda à noção de “finitude” em K. Jaspers e J. C. Mèlich.



d) Duas explicações epistemológicas possíveis para a ‘invisibilidade’

O papel decisivo da noção de representação

A noção de representação configura um filtro cognitivo de origem psicossocial e cultural, presente na mente do sujeito que olha. Produzindo a ‘invisibilidade social’ de quem é olhado, porque se situa no cerne da relação entre pessoa e modalidade de conhecimento, caracteriza-se como “um processo de mediação entre o conceito e a percepção”¹⁰. Enquanto processo, “a representação integra-se numa dinâmica articulada, por um lado sobre a estrutura psicológica do indivíduo e, por outro lado, sobre a estrutura social. Por conseguinte, uma representação nunca é estática, ela evolui com o sujeito, o tempo, a sociedade, a história [...] e é objecto de modificações periódicas”¹¹. A representação constitui-se, então, como resultado da interacção dos sujeitos com o seu ambiente sócio-cultural e destes entre si, de tal forma que fundamenta uma relação primordial do eu com o outro. Assim, nas três obras arroladas, para evidenciar a ‘invisibilidade social’, poder-se-á estabelecer uma correlação entre o agir/pensar intersubjectivo dos sujeitos e as suas expressões sócio-culturais contextualizadas, surgindo, de facto, estas duas dimensões como sendo parte de um único processo, muitas vezes inconsciente, no qual a ordem simbólica determina tanto a personalidade dos actores sociais como o seu agir. A tomada de consciência deste interaccionismo simbólico não desresponsabiliza quem olha, mas alerta para a necessidade de encarar com cuidado epistemológico a construção do conhecimento como construção pessoal e social situada, o que leva ao reconhecimento da relatividade da verdade no contexto dos quadros sócio-culturais em que são formulados.

A evocação da noção de representação é tanto mais importante quanto a ‘invisibilidade’ de que Ralph Ellison se queixa no seu romance *Invisible Man* se refere já não à presença física do autor, mas à sua não-existência em sentido social (invisibilidade apesar da sua presença física). A hipótese teórica de que partimos, juntamente com Axel Honneth¹², é que se torna importante compreender a invisibilidade em sentido metafórico e epistemológico, na medida

¹⁰ Definição apresentada por Moscovici, S., *La psychanalyse ? Son image et son public*, PUF, Paris 1961.

¹¹ Abdallah-Preteuille, Martine (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*, 3^e éd., Anthropos: Paris, 30.

em que esclarece indirectamente o que é preciso levar em conta no ‘conhecimento’ [Erkennen, na expressão do autor] de uma pessoa, para fazer disso um acto de reconhecimento [Anerkennen] da pessoa. A diferença entre o sentido literal e o sentido figurado da invisibilidade fará luz sobre o significado da noção de ‘reconhecimento’ [Anerkennung] a que nos referiremos mais adiante e que constitui o leitmotiv deste artigo.

☞ A distinção necessária entre singularidade e identidade

Para que o ponto anterior se torne mais explícito – a distinção entre conhecimento e reconhecimento de alguém –, evocamos, brevemente, estudo sobre O princípio da identidade [Der Satz der Identität, 1957] de M. Heidegger em que o filósofo afirma que se considera demasiado apressadamente o princípio da identidade ($A = A$) como o fundamento evidente do pensar. Para o autor alemão, a identidade plasma-se no “acontecimento apropriador” [Ereignis] quotidiano, na temporalidade, por via da linguagem. E como a temporalidade não é consubstancial à identidade pessoal, porque esta sofre mutações e reconfigurações permanentes - pode aparecer, ocultar-se, construir-se ou desintegrar-se -, a linguagem tende a cristalizar tal identidade, produzindo a falsa ilusão da imutabilidade identitária (‘um arrumador é sempre um arrumador’), o que constitui não só uma perigosa categorização social, como obnubila a dimensão epistemológica na relação intersubjectiva. Seja por preconceito, estigma ou indiferença, negligência, até, existe uma determinada linguagem indexada aos socialmente marginalizados que está na raiz da permanência de muitos concidadãos como seres ‘socialmente invisíveis’, porque se estabelece uma relação vinculativa entre o sujeito e a sua respectiva identidade social.

Para poder desarticular esta vinculação, F. Guattari¹³ opera uma distinção muito útil em que defende que “a singularidade é [antes de mais] um conceito existencial; já a identidade é um conceito de referenciação, de circunstância da realidade a quadros de referência, quadros estes que podem ser imaginários”. Assim, enquanto que a identidade se refere a um ‘tomar conhecimento’

¹² Honneth, Axel (2003). *Unsichtbarkeit*. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

¹³ Guattari, Félix e Rolnik, Suely (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 68.

[Erkennen] do outro no sentido empregue por A. Honneth, a singularidade congrega os elementos personalizadores do sujeito e configura uma aproximação às condições de possibilidade de ‘reconhecimento’ [Anerkennen] no sentido empregue pelo mesmo autor. É justamente a ocultação desta singularidade do outro na percepção do eu (via representação) que o torna ‘socialmente invisível’. Neste sentido, pode-se afirmar que na relação intersubjectiva existem estruturas (cognitivas, epistemológicas, psicossociais, de linguagem) que interagem e influenciam a efectivação da identidade. A ‘invisibilidade social’ constituirá, porventura, um sintoma privilegiado de uma crise de identidade nas relações entre os sujeitos das sociedades contemporâneas. A discriminação do outro em função dos papéis sociais que assume constrói no subconsciente a representação subtil de uma sociedade de homens e mulheres ‘invisíveis’, condenando-os ao estatuto de não-existência no espaço público.

2. Iliteracia moral

Seguindo a mesma lógica de abordagem, a de uma moeda de dupla face, analisaremos de seguida os impactos morais desta ‘invisibilidade social’ quer para quem olha, quer para quem é olhado.

a) A construção social da ‘invisibilidade’ conduz à indiferença moral

O breve percurso reflexivo trilhado até ao momento pretendeu reconstituir e evidenciar o mecanismo psicossocial quotidiano de produção da ‘invisibilidade’ do outro. Sendo esta uma conduta contrária às intencionalidades e convicções morais da maioria dos cidadãos, tem-se, todavia, afirmado no espaço público como uma acção racional aceite pelo senso comum. Mas enquanto esta ‘verdade’ do senso comum for aceite como evidente por parte de quem olha, não haverá nenhuma maneira moralmente legítima para impedir tal conduta, para a excluir da relação intersubjectiva. Contudo, a avaliação moral de uma conduta, mesmo inconsciente, que torna ‘socialmente invisível’ o outro não nos é dada pela própria acção, pois ela não tem valor moral intrínseco, mas é algo externo à própria acção e decide-se por critérios outros que não aqueles que orientam essa mesma acção. Aliás, porque os

impactos morais de uma conduta que conduza à ‘invisibilidade social’ do outro não são imediatamente óbvios, ou são intencionalmente ocultados, o carácter moral da conduta é imperceptível, convertendo-se facilmente a ‘invisibilidade social’ do outro em indiferença moral perante o outro. Como bem refere Z. Bauman, “há uma grande distância entre intenções e realizações práticas, com o espaço entre as duas coisas preenchido por uma infinidade de actos insignificantes e actores inconsequentes. O ‘intermediário’ esconde da vista dos actores os resultados da acção”¹⁴. No nosso caso, os actos insignificantes (a indiferença que origina a ‘invisibilidade social’ do outro por via da noção de representação e pela linguagem estereotipada) são de origem epistemológica, mas encerram significados morais. A incapacidade de compreender o alcance de tais actos configura uma verdadeira iliteracia moral na relação intersubjectiva: “não nos devemos surpreender com a imensa crueldade em grande parte não intencional de homens de boa vontade. [...] O que nos deixa pasmados é como puderam ser produzidas [as injustiças] se cada um de nós só fez coisas inofensivas”¹⁵. Quanto mais se reforça inconscientemente a distância psíquica e social entre o acto praticado e as suas consequências, tanto mais se acentua o fosso entre decência moral pessoal e imoralidade das repercussões sociais desse mesmo acto. A invisibilidade das vítimas torna-se ainda mais refinada quando, esvaziando-as da sua humanidade, as excluimos do nosso ‘universo de obrigações’. A expressão ‘universo de obrigação’ proposta por Helen Fein¹⁶ designa os limites exteriores do território social, dentro do qual se pode colocar alguma questão moral com algum sentido de responsabilidade pelo outro. Quando as vítimas são retiradas para fora desse ‘universo de obrigação’ não só se tornam ‘socialmente invisíveis’, mas desumanizam-se, porque existencialmente irrelevantes e ontologicamente vulneráveis.

b) A ‘invisibilidade’ como ferimento moral

Do ponto de vista da vítima que é olhada – a outra face da moeda – e segundo Axel Honneth¹⁷, existe uma relação causal entre ferimento moral resultante da

¹⁴ Bauman, Zygmunt (1996). *Modernity and the Holocaust* (Ed. Port. Modernidade e Holocausto, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edit., 1998, 44).

¹⁵ Lachs, John (1981). *Responsibility of the Individual in Modern Society* (Brighton: Harvester, 58, 13).

¹⁶ Fein, Helen (1979). *Accounting for Genocide: National Response and Jewish Victimization during the Holocaust*. New York: Free Press, 4.



'invisibilidade' da vítima e negação do seu reconhecimento como pessoa. Quando alguém é tornado invisível, apesar da sua presença física evidente, estamos diante de uma humilhação simbólica e de facto: o não-respeito pela sua integridade pessoal transforma um acto negligente num ferimento moral. Mas esta afirmação, por si só, não bastará para estabelecer uma relação constitutiva entre ferimento moral e negação do reconhecimento de alguém. Para que tal propósito se cumpra, enunciámos brevemente um conjunto de premissas necessárias. Por um lado, só se sente moralmente vulnerável a pessoa que se relaciona reflexivamente consigo própria, a partir de padrões mínimos de qualidade de vida digna; por outro lado, se essa referência à relação prática consigo mesma permite explicar o objecto do ferimento moral (a experiência da invisibilidade que gera desprezo, desrespeito, rebaixamento). Mas isso ainda não é suficiente para delimitar as suas condições de possibilidade, porque, para preservar essa relação boa consigo própria, a pessoa necessita de reacções de aprovação ou de assentimento dos outros sujeitos. Só esta relação intersubjectiva indispensável torna clara a razão pela qual determinados aspectos da compreensão de si sofrem danos. O abalo psicológico que a vítima sofre é acompanhado por uma sensação de injustiça moral, quando a pessoa atingida perde a esperança na realização de uma das condições da construção da sua identidade (ser notada, respeitada). Neste caso, o ferimento moral destrói, antes de mais, um pressuposto essencial da faculdade individual de agir e de constituir-se como pessoa.

Esta explicação sintética leva-nos a um outra distinção necessária: os ferimentos morais são sentidos tanto mais pesados para a vítima, quanto mais elementar for o tipo de 'relação a si' que eles lesam ou destroem na pessoa. Pelo termo 'relação a si' entende-se a consciência ou o sentimento que uma pessoa tem de si mesma, no que concerne às faculdades e aos direitos que lhe cabem. Assim, distinguem-se comumente três níveis diferenciados, mas complementares, de alguém se referir a si: o plano físico da satisfação das necessidades pessoais (o que E. H. Erikson designou como 'confiança em si'), a capacidade de discernimento moral em sentido kantiano de 'respeito a si' que

¹⁷ Honneth, Axel (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 212-226.

constitui a certeza da faculdade de julgamento e, por fim, a consciência de possuir faculdades distintivas, boas ou preciosas, que conferem valor singular e estima social à pessoa.

Quando aplicadas aos casos de 'invisibilidade social' que anteriormente mencionamos nos exemplos literários e cinematográfico, estas categorias explicam o tipo de ferimento moral de que padecem as respectivas vítimas da 'invisibilidade'. No primeiro plano, o ferimento moral consiste na perda de confiança em dispor do seu bem-estar físico; mas o que é, de facto, destruído e ferido é o valor que as próprias necessidades (não) possuem aos olhos de todos os outros. Assim se entende no filme o ferimento moral de Blanca, que é seropositiva, mas passa os dias a cuidar dos pais; ou o das vítimas da bomba colocada por Tanza – e o dela própria – quando, um dia, também for eliminada e se constituir em vítima da guerra tribal. Num segundo plano, são inumeráveis os casos em que se despreza a faculdade de discernimento moral das pessoas. O que é lesado por actos como a 'invisibilidade' é o respeito que se tem por si próprio, quando o valor do próprio julgamento (não) é reconhecido por outras pessoas, sobretudo em tratamento jurídico desfavorável. Esta constituiu, a nosso ver, a tentativa do rapper MV Bill em Cabeça de Porco quando narra a 'sua' versão dos percursos biográficos de adolescentes delinquentes nas cidades brasileiras e as razões que os levam à violência e ao encarceramento, despoletando no leitor um sentimento simultaneamente contraditório de negação e de busca de reconhecimento do agressor. A terceira categoria tipifica os casos em que se humilha ou se falta ao respeito a determinada pessoa, pelo facto de não se reconhecerem as suas faculdades como valor social no quadro de uma determinada comunidade. É o caso da 'invisibilidade' narrada no romance de Ralph Ellison: num fenómeno caracterizado no texto original por "looking through" – "ver através de" –, é intenção do autor 'obrigar' o leitor branco, sem que o perceba imediatamente, a ver o mundo através do seu olhar de negro, perseguindo, pelo resgate da honra e da dignidade ofendidas, um modo de reconhecimento que 'obrigue' os brancos a conferir-lhe estima social.

Através destes exemplos de 'invisibilidade', é possível estabelecer graus de vulnerabilidade das pessoas visadas, conforme elas tomam parte activa nesta 'invisibilidade': desde o esquecimento da preservação das suas necessidades físicas mais elementares, passando pelo desprezo fático do outro em razão da sua



condição social insignificante, até ao “ver através de” alguém sem o levar em consideração, sinal claro de humilhação do mesmo. Saber ler os ferimentos morais que atingem os socialmente invisíveis constitui um desafio ético, psicológico e antropológico irrenunciável em Pedagogia Social.

Reconhecimento

a) Da ‘invisibilidade’ ao reconhecimento

Como se torna cada vez mais claro, a possibilidade de infligir ferimentos morais a alguém resulta da natureza intersubjectiva das formas de vida humana. A vulnerabilidade das pessoas pode ser classificada de ‘moral’ na medida em que, construindo cada uma a sua identidade numa relação prática consigo mesma, esta construção depende, em última análise, da ajuda mútua e da aprovação das outras pessoas. Esta premissa antropológica assim formulada permite afirmar que, em sentido positivo, a convivência humana deve adoptar uma rede de atitudes que proteja contra ferimentos que têm a sua origem na ‘relação a si’. O imperativo moral que emerge desta premissa formula o dever das atitudes que somos obrigados a adoptar uns em relação aos outros para reunirmos, juntos, as condições da nossa integridade pessoal na convivência social.

Partindo do que foi dito, a ‘invisibilidade social’ do outro só é superável quando a pessoa que olha entende que, entre a tomada de consciência do outro no seu campo visual e a sua iniciativa de aprovação ou de assentimento, deve ser motivada por um imperativo moral de reconhecimento. Este acto cognitivo da identificação individual não pode restringir-se à esfera íntima, deve exprimir-se publicamente através da interacção, gestos e mímicas que exprimem relações existenciais e responsabilidades de proximidade perante o rosto do outro. A ausência destas formas de expressão pública pode ser sinal de ‘invisibilidade’ e de humilhação. Segundo Honneth, “se considerarmos o ‘tornar-se visível’ pela expressão uma primeira forma rudimentar de reconhecimento, então podemos distinguir entre ‘(re) conhecer’ [Erkennen] e ‘reconhecimento’ [Anerkennung]: enquanto o ‘(re) conhecer’ [Erkennen] se refere à identificação progressiva de alguém como indivíduo, o ‘reconhecimento’ [Anerkennung] designa o acto expressivo através do qual se confere ao tal ‘(re) conhecer’ [Erkennen] o

significado positivo de deferência, de recomendação, parecer positivo para com esse alguém [trad. nossa].”¹⁸

Mas, o que é que se exprime verdadeiramente com o ‘reconhecimento’? À primeira vista, o ‘reconhecimento’ resulta apenas da junção de uma cognitiva identificação do sujeito com uma expressão apropriada em relação ao mesmo. Não é assim e isto não chegaria para receber confirmação e visibilidade social. Dando um passo em frente, para lá da convicção cognitiva que alguém passa àquele a quem (re)conhece, deve sinalizar-lhe uma preparação motivacional, entendida como o conjunto das acções que esse alguém pressupõe para interagir. Extrapolando, afirma-se que o ‘reconhecimento’ mútuo possui um carácter performativo, porque as expressões que acompanham esse mesmo ‘reconhecimento’ simbolizam as necessárias práticas intersubjectivas de reacção de reconhecimento para fazer justiça à pessoa que se reconhece. Esta manifestação expressiva de ‘reconhecimento’ coloca os fundamentos de uma ‘igualdade’ da acção moral. As expressões que Honneth usa como confirmar [Bestätigung], recomendar, apoiar, deferir [Befürworten] significam, neste sentido, investir o outro de autoridade moral para dispor de nós próprios, como se nós próprios nos obrigássemos, com estas atitudes, ao cumprimento de determinadas espécies de acções para com o outro. Este ‘obrigar-se’ representa uma espécie de livre motivação: na medida em que reconheço o outro e com isso lhe confiro e o invisto de uma autoridade moral, estou desde logo motivado para o tratar futuramente com o valor que tem. Assim, estes gestos de reconhecimento e de afirmação podem completar ou substituir os actos de fala convencionais e significam que, para além dos papéis sociais que cada um assume, se é valorizado e estimado socialmente na singularidade pessoal. Esta é nada mais do que a evidência de que, na ausência destes sinais, estamos perante uma patologia social que atinge sobretudo aqueles que são ‘invisíveis’.

b) Os três modos de reconhecimento: amor, direito e solidariedade

Como se perceberá pela natureza dos ferimentos morais explicitados, Honneth propõe igual número de formas de reconhecimento em relação aos tipos de

¹⁸ Honneth, Axel (2003), 15.

desprezo moralmente ofensivos. Inspirado no modelo hegeliano da Luta pelo Reconhecimento, o autor reflecte sobre os mecanismos de enraizamento social da personalidade humana, tentando perceber, a partir do interior dos conflitos sociais em que se dá uma experiência de desrespeito social (de um ataque à identidade pessoal ou colectiva, capazes de suscitar uma acção que procure restaurar relações de reconhecimento mútuo), as dinâmicas de construção de identidade pessoal em comunidade, com implicações numa teoria social de teor normativo. O autor vê nestas lutas pelo reconhecimento uma força moral que impulsiona a reconfiguração da identidade do indivíduo em três dimensões distintas, mas complementares, e que garantem as condições da integridade pessoal. Articulado a perspectiva sociológica, psicanalítica e filosófica, o nexó existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta, como já anteriormente referenciado, da estrutura intersubjectiva da identidade pessoal: os indivíduos constituem-se como pessoas na medida em que, a partir da perspectiva dos outros que os aceitam ou encorajam, aprendem a referir-se a si mesmos como seres a quem se atribui determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e, por conseguinte, o grau da auto-realização positiva crescem em cada nova forma de reconhecimento, a qual permite ao indivíduo referir-se a si mesmo como sujeito numa tríplice dimensão¹⁹: inscrita na experiência do amor (benevolência) a possibilidade da auto-confiança; na experiência do discernimento moral e do direito (reconhecimento jurídico) a do auto-respeito; e na experiência da solidariedade (lealdade) a da auto-estima.

No que diz respeito à primeira necessidade na relação prática consigo mesma – o amor –, a pessoa é reconhecida na sua singularidade quando as suas necessidades adquirem para o outro um valor único e cujo sinal de reconhecimento se consubstancia numa dedicação de carácter incondicional. Esta esfera da filia – o amor – permite ao indivíduo a confiança indispensável em si mesmo para levar a termo os seus projectos de auto-realização. Num segundo patamar, na relação prática a si mesma, à pessoa é reconhecida a mesma capacidade de discernimento moral que a todas as outras. Esta esfera jurídico-moral – o direito – universalmente válido e que inclui, contemporaneamente, direito de cidadania, desenvolve uma relação de auto-respeito da pessoa consigo

¹⁹ Honneth, Axel (1994), 148-211.



mesma e perante os outros. No terceiro nível da relação a si mesma, à pessoa são reconhecidas as capacidades singulares que têm valor constitutivo para uma comunidade concreta. Este tipo de reconhecimento recai na esfera da estima social em que as suas faculdades podem ser objecto de um respeito solidário. À multiplicidade dos gestos de afirmação de alguém (sorrir, empatizar, cumprimentar) “correspondem diferentes valores atribuídos, ora se trate de amor [Liebe], direito [Achtung] ou solidariedade [Solidarität]. Todos estes valores fazem parte de uma faceta avaliativa daquilo que Kant designou de ‘inteligibilidade’ [Intelligibilität] da pessoa: sempre que achamos que as pessoas são passíveis de amor [Liebe], direito [Achtung] ou solidariedade [Solidarität] apenas emerge renovadamente um mesmo princípio – o de que as pessoas devem guiar a sua vida pela autonomia racional, imprimindo uma orientação reflexiva baseada em razões [trad. nossa]”²⁰ e não pelo senso comum, passível de gerar os mais variados ferimentos morais.

c) Obrigações morais do reconhecimento

Deste tríptico resulta que só aquelas pessoas que são levadas positivamente em consideração se sentem reconhecidas e isso é mais que ‘(re) conhecer’ alguém, é posicionar-se perante o outro mediante uma forma encurtada de sinalização simbólica. Os gestos expressivos têm um carácter de meta-acção, na medida em que sinalizam uma forma simbólica de comportamento que o visado legitimamente espera. Se ver e conhecer o outro na sua forma elementar representa já um gesto expressivo de afirmação, de apoio ou deferência, então conclui-se que o reconhecimento vai mais longe e aponta para uma meta-acção: na medida em que dirigimos um gesto de reconhecimento ao outro, damos-lhe a conhecer, performativamente, que nos sentimos obrigados a ter um comportamento de bem-querer em relação a ele. Ao aproximar-se do conceito Kantiano de “Achtung” (apreço, estima), Honneth afirma a necessidade de “ se negar a si mesmo a inclinação egocêntrica em favor de um valor maior. Assim, as expressões como confirmação [Bestätigung], recomendar, apoiar ou deferir [Befürworten], dar valor e crédito [Geltenlassen] tornam-se mais claras e significam: no reconhecimento [Anerkennung] do sujeito realiza-se uma

²⁰ Honneth, Axel (2003), 23.

descentração, porque no outro sujeito encontra-se um valor que é fonte de legítimas(os) direitos, pretensões, reivindicações que vai demolir o amor-próprio (egoísmo) [trad. nossa].”²¹ Este gesto significa, então, investir o outro de autoridade moral para dispor de nós próprios, como se nós próprios nos obrigássemos, com estas atitudes, à adopção de determinados comportamentos para com o outro. Precisamos mais uma vez que este ‘obrigar-se’ representa uma espécie de livre motivação: na medida em que reconheço o outro e com isso o invisto de uma autoridade moral, estou desde logo motivado para o tratar futuramente com o valor que tem.

4. O papel da Pedagogia Social

O conflito social silencioso da ‘invisibilidade’ que tece as relações intersubjectivas na polis contemporânea pode constituir-se numa fonte de literacia moral e cívica se se abrir e desencadear um movimento de reconhecimento mútuo entre cidadãos. A vocação mediadora da Pedagogia Social há-de exprimir-se, então, numa pragmática a duas dimensões: por um lado, desmascarar, pelo diálogo confrontador, os ferimentos morais de que padecem homens e mulheres de rosto ‘invisível’ no âmago da vida social; e por outro lado, ajudar a construir espaços intersubjectivos de reconfiguração identitária nunca terminada. Somos todos ‘invisíveis’ até que nos revelemos nas nossas singularidades. Quando o rosto do outro aparece na sua singularidade e provoca um sentimento de indignação moral em nós, já estamos a romper o ciclo da sua ‘invisibilidade’. Nesse instante, o outro reconstrói-se e afirma-se na sua positividade antropológica e ontológica e está em marcha um movimento de reconhecimento. Aprendamos a interpretar o que ‘vemos’ mas não compreendemos: o jovem de um bairro social que tem nos pés esse fetiche que é a sapatilha de marca (signo ideologicamente construído na realidade social) está a manifestar sobretudo uma ânsia de integração e de inclusão, de sentido de pertença, desejo de ser aceite e valorizado. A vulgarização da imagem do assaltante que pede dinheiro com a arma apontada: não estará ele, nesse gesto intrinsecamente contraditório, a

²¹ Cf. Idem, 22.

reclamar contacto, reconhecimento, a pedir afecto e aceitação? A arma não representará o seu passaporte para a inclusão?

Os debates políticos e os movimentos sociais das últimas décadas fizeram emergir o conceito de 'reconhecimento' em muitas das suas dimensões. Desde a multiculturalidade ao feminismo, passando pelos direitos das minorias marginalizadas, subjaz a mesma ideia normativa: os indivíduos e os grupos sociais desejam ver a sua "diferença" reconhecida e respeitada. São as experiências de desrespeito da pessoa no espaço público que tornam possíveis os discernimentos acerca dos significados históricos das mudanças sociais que estão a acontecer nas relações intersubjectivas e podem postular as pretensões normativas inscritas nestas mesmas relações de reconhecimento recíproco. Estes fenómenos alertam para a necessidade premente de afirmar que a qualidade moral das relações sociais não pode ser medida apenas pela justiça material distributiva, mas deve integrar, de modo decisivo, as concepções sobre a maneira como os sujeitos se relacionam, reconfiguram e reconhecem na sua identidade pessoal no espaço público. A Pedagogia Social tem uma tarefa conflitiva mas indispensável pela frente: "na sociedade de todos, a identidade moral de cada um é formada numa comunidade de discussão e de negociação. O diálogo intersubjectivo é, em si mesmo, uma exigência ética na medida em que possibilita o frente-a-frente humano, lugar crítico por excelência, proporcionando o confronto de ideias, de atitudes e de valores. Mas não basta, nesta perspectiva, garantir a viabilidade dos consensos e dos contratos. Eles são, incontestavelmente, necessários, mas não suficientes. A vinculação ao outro, o sentido de responsabilidade e de justiça, assentam em práticas sociais de reconhecimento mútuo".²²

Movendo-se a Pedagogia Social entre muitas orientações paradigmáticas complementares, está sempre desafiada a desenvolver as competências relacionais e éticas que permitam um agir orientado pelos princípios e valores em que se baseiam as sociedades democráticas. Assim, deixamos dois desafios decorrentes desta reflexão que, por agora, termina:

Ao propor um tríptico da relação a si do sujeito (confiança em si,

²² Dias de Carvalho, Adalberto e Baptista, Isabel (2004). Educação Social. Fundamentos e Estratégias. Porto: Porto Editora, p. 77.

discernimento moral e auto-consciência das faculdades), Axel Honneth denuncia os ferimentos morais da pessoa no espaço público, tais como maus-tratos, descreditação ou tratamento jurídico desfavorável – exclusões – até à estigmatização social. Será que este tríptico moral, psicológico e antropológico motiva a Pedagogia Social a rasgar horizontes favoráveis, a partir de uma renovada investigação-acção assente sobre os fundamentos dos direitos humanos e da democracia, passando pela construção da cidadania nas sociedades multiculturais contemporâneas, alcançando os amplos espaços da formação ao longo da vida?

A simples afirmação de um vínculo necessário entre consciência de si e reconhecimento intersubjectivo no espaço público não é suficiente para evitar os ferimentos morais nas relações intersubjectivas e garantir a dignidade de cada pessoa. Será que o desafio que o paradigma das Cidades Educadoras incarnam consegue implementar uma relação dinâmica entre aquisição intersubjectiva da consciência de si e evolução moral das sociedades como um todo, pela relação condicional entre integridade pessoal, interacção social e obrigação moral?

Conclusão

A convivência social na polis encontra-se numa encruzilhada moral face ao modo de vida gregário do séc. XXI. Urge o desenvolvimento de competências de literacia moral dos sujeitos para que, interpretando os ferimentos morais de que são vítimas os seus concidadãos, saibam desconstruir a progressiva sedimentação de uma subcultura urbana de marginalidade e exclusão causada pela ‘invisibilidade social’. A Pedagogia Social está desafiada a descobrir, a mediar e a propor as condições intersubjectivas da integridade pessoal no espaço público para fazer emergir, a partir de uma comunidade de valores e de finalidades partilhadas em comum, os universais normativos de uma vida digna para todos, assente no reconhecimento mútuo e solidário dos sujeitos. Inseridas no tecido das relações sociais, as finalidades estão submetidas às limitações normativas postas com a autonomia juridicamente garantida de todos os cidadãos, no qual devem coexistir com os outros dois padrões de reconhecimento – o do amor e o do direito. Mas a força solidarizante da estima mútua, a autoconfiança que brota do

amor e o auto-respeito que previne contra os abusos alheios, são difíceis de harmonizar numa sociedade plural. Nesta, o domínio moral é constantemente percorrido por uma tensão que jamais pode dispensar a responsabilidade individual de escolher entre prioridades contextualizadas. Só o respeito incondicional pelo outro – não somente como ‘dever-ser’ kantiano, mas como obrigação moral de reconhecimento voluntária e individualmente aceite – pode introduzir um limite normativo ao qual se submetem todas as decisões.

Referências bibliográficas

- Abdallah-Preteille (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*, 3^e éd., Paris: Anthropos, (1^e éd. 1986).
- Bauman, Zygmunt (1996). *Modernity and the Holocaust* (Ed. Port. Modernidade e Holocausto, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edit., 1998).
- Dias de Carvalho, Adalberto e Baptista, Isabel (2004). *Educação Social. Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Ellison, Ralph (1952). *Invisible Man* (trad. port. *Homem Invisível*. Lisboa: 2006, 1.^a Ed., Casa das Letras).
- Fein, Helen (1979). *Accounting for Genocide: National Response and Jewish Victimization during the Holocaust*. New York: Free Press.
- Guattari, Félix e Rolnik, Suely (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Honneth, Axel (2003). *Unsichtbarkeit*. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lachs, John (1981). *Responsibility of the Individual in Modern Society* (Brighton: Harvester, 58)
- Soares, Luiz Eduardo, MV Bill, Celso Athayde (2005). *Cabeça de Porco*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Moscovici, S., (1961). *La psychanalyse ? Son image et son public*. Paris: PUF.

A Pedagogia Social, uma antropologia de proximidade, hospitalidade e serviço¹

Paulo Sérgio da Silva Brandão Mestrando de Pedagogia Social, UCP

Resumo

Em contraste com uma sociedade marcada pelo eficientismo, pelo desejo de fama e sucesso e pela conquista do poder, assistimos a um crescimento de fenómenos de solidão e de exclusão, consequência de uma lógica individualista e consumista. Estamos, portanto, perante o desafio de assumir princípios e valores que apontem, orientem e guiem a tarefa pedagógica no sentido de valorizar a vivência de comunidade e consolidar os laços sociais². Tratando-se de uma tarefa socio-educativa, entendemos a Pedagogia Social como uma dinâmica relacional que visa essencialmente possibilitar o desenvolvimento integral, isto é, de todas as pessoas e da pessoa toda³. Neste sentido, é necessário olhar e acreditar na perfectibilidade e educabilidade de cada pessoa. Considerando que o pedagogo é essencialmente um educador, sustentamos que ele deve olhar, escutar e servir cada pessoa, acreditando que cada indivíduo é sujeito activo e responsável do seu desenvolvimento, capaz de afirmar o seu próprio destino na condição de portador e construtor de sentidos de vida⁴.

Se educar exige ir ao encontro do outro, no pressuposto de criar laços comunitários, defendemos que esta dinâmica deve ser compreendida e iluminada a partir dos valores como proximidade, da hospitalidade e do

¹ O presente trabalho insere-se no caminho de investigação que está a ser feito no âmbito da dissertação de Mestrado em Pedagogia Social da Universidade Católica Portuguesa do Porto, sob orientação da Doutora Isabel Baptista.

² cf. BAPTISTA, Isabel (2005), *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*, pag. 48-49.

³ cf. Nações Unidas (2000), *Declaração do Milénio*; Bento XVI (2006), *Carta Encíclica "Deus é Amor"*.

⁴ cf. BAPTISTA, Isabel (2005), *Educação, Cidadania e Transcendência*, pag. 2

serviço, aqui trabalhados a partir de uma inspiração bíblica e assumidos como um compromisso ético, considerando que eles são essenciais na praxis pedagógica, já que esta não pode ser caracterizada como uma prática relacional impessoal e distante, mas como um encontro entre pessoas. Daqui a necessidade de pensar a Pedagogia Social, um saber interdisciplinar que acolhe vários saberes e práticas pedagógicas socio-educativas, a partir de uma antropologia da relação. É deste encontro entre pessoas, reconhecidas como seres únicos e insubstituíveis, que nasce a consciência ética⁵. Educar é, portanto, uma tarefa que exige um compromisso ético capaz de responder ao chamamento que cada ser humano, na sua novidade e riqueza, dirige, diante do qual não podemos ficar indiferentes⁶.

Introdução

O ser humano não se realiza sozinho, mas em relação com os outros e em comunidade. Ser homem é um projecto, um caminho que só é realizado plenamente na partilha e doação/serviço/resposta aos outros. O encontro com o outro lança-nos, deste modo, para um ética da responsabilidade/do serviço, capaz de responder ao chamamento que o outro, na sua novidade e riqueza, dirige e diante do qual não podemos ficar indiferentes⁷. Esta consciência ética exige ir ao encontro do outro, no pressuposto de criar laços de proximidade e espaços de hospitalidade, o que implica a capacidade de dar e dar-se aos outros em gratuidade (serviço). Estes valores de proximidade, hospitalidade e serviço devem ser assumidos como um compromisso ético na reflexão e praxis pedagógica comprometida com a missão de contribuir, possibilitar e realizar o desenvolvimento total do indivíduo: espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade, e não com o intuito de o “possuir ou transformar em mais um meio ao serviço dos nossos fins”⁸.

Consideramos, portanto, que a praxis socio-pedagógica deverá estar assente em dinâmicas inter-relacionais, na lógica de serviço, no respeito pela dignidade

⁵ cf. BAPTISTA, Isabel (2005), Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético, pag. 48-49.

⁶ cf. BAPTISTA, Isabel (2005), Educação, Cidadania e Transcendência, pag. 3

⁷ cf. Baptista, Isabel (2005). Educação, Cidadania e Transcendência, pag. 3

⁸ cf. CARNEIRO, Roberto. (2001). Fundamentos da Educação e da Aprendizagem, pag. 28.

humana e na salvaguarda do primado da Pessoa. Isto só é possível numa ética de proximidade, hospitalidade e serviço, assumidas como valores a inscreverem-se no seio da vida social, bem como competências de acção que devem estruturar e moldar a reflexão teórica e prática das mesma praxis.

É neste sentido que nos propomo-nos reflectir sobre o itinerário formativo dos próprios pedagogos, na intenção de procurar contribuir para o desenvolvimento das suas competências profissionais apoiando assim a sua missão pedagógica – acompanhar e promover o desenvolvimento integral da pessoa – a qual procura, por sua vez, conferir competências de desenvolvimento pessoal.

Educar, um serviço

Entender a educação na lógica do serviço é assumir esta dinâmica relacional como doação/disponibilidade para responder ao apelo que o outro dirige e, diante do qual, não podemos ficar indiferentes⁹. Educar é ir ao encontro do outro na atitude de humildade e acolhimento o que implica a capacidade de dar e dar-se aos outros em gratuidade. Esta pressupõe a consciência da responsabilidade exigente e comprometedora que é contribuir para o desenvolvimento total do indivíduo: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade¹⁰, e não com o intuito de ser “possuído ou transformado em mais um meio ao serviço dos nossos fins”. Como propõe o Papa Bento XVI na sua primeira Carta Encíclica, aproximar-se do outro implica procurar mais a felicidade deste do que a própria, o mesmo é dizer, doar-se e desejar existir para o outro¹¹.

Consideramos, portanto, tratar-se de uma prática antropológica que exige uma competência humana e técnica capaz de construir laços de proximidade e hospitalidade. A proclamação de que a educação é um direito de todos¹² implica

⁹ cf. BAPTISTA, ISABEL (2005), Educação, Cidadania e Transcendência. pag. 3

¹⁰ cf. CARNEIRO, Roberto (2001), Fundamentos da educação e da aprendizagem, pag. 28

¹¹ cf. Bento XVI (2006), Carta Encíclica “Deus é Amor”, pag. 18

¹² cf. DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS (1948),
www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm#26, art.26

assumi-la como um serviço no sentido ético, isto é, com a responsabilidade de realizar as suas finalidades¹³.

Não podemos, portanto, pensar a educação como um exercício meramente técnico e profissional – o que não significa que não tenha de o ser - ou, então, como um trabalho que visa unicamente ser reconhecido monetariamente e profissionalmente¹⁴. A tarefa pedagógica deve ser assumida como um chamamento para o serviço de construção de espaços de encontro, e dinâmicas de relação que respeitem a liberdade, a dignidade e o mistério do ser humano. Se, como afirma Fernando Savater, a “primeira e indispensável condição ética é a de estarmos decididos a não viver de qualquer maneira”¹⁵, a primeira condição ética da tarefa educativa é de olhar para o outro, para o seu rosto¹⁶ não com o sentimento de medo, indiferença, dominação ou violência mas com o sentido ético da responsabilidade - “o primado da ética da responsabilidade por outrem”¹⁷ - de forma a não ser realizada de qualquer maneira.

Educabilidade e perfectibilidade

Neste nosso trabalho, ao considerarmos o princípio da educabilidade e da perfectibilidade como os pilares fundamentais na tarefa educativa, pretendemos justificar os valores de proximidade e hospitalidade como movimentos e atitudes éticas essenciais na construção deste serviço.

A educação não está confinada a uma etapa específica da vida, mas deve estar presente durante toda a vida¹⁸. Esta compreensão da intemporalidade da educação assenta nos princípios da educabilidade e da perfectibilidade. Eles são o fundamento da praxis pedagógica.

¹³ cf. BAPTISTA, Isabel (2005), Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético, pag. 16: “a ética obriga, desde logo, a reflectir sobre as finalidades da educação”.

¹⁴ cf. CARNEIRO, Roberto (2004), A educação primeiro, pag. 163-4.

¹⁵ SAVATER (1993), Fernando, Ética para um jovem, pag.

¹⁶ cf. BAPTISTA, Isabel (2005), Educação, Cidadania e Transcendência. pag. 2

¹⁷ CARVALHO, Adalberto Dias; BAPTISTA, Isabel (2004), Educação social. Fundamentos e estratégias, pag. 81

A perfectibilidade, é entendida como a possibilidade e capacidade que todos, em qualquer idade e circunstância, têm de mudar e desenvolver-se ao longo de toda a sua vida, isto é, possibilidade de aperfeiçoamento¹⁹.

A educabilidade, que deriva deste, no dicionário da Real Academia Galega é entendida como a “potencialidade especificamente humana de adquirir intencionalmente novas conductas ó longo da vida. A educabilidade non é un concepto estático, xa que o home se vai formando no transcurso do seu ciclo vital”²⁰. A crença na educabilidade significa considerar que o homem é capaz de auto-aperfeiçoamento²¹.

Acreditar que qualquer pessoa, em todas as idades e em todas as circunstâncias, é perfectível e educável, significa definir a educação como um tesouro que permanece como mistério a descobrir, e que reside no interior de cada pessoa²². A relação educativa não é, portanto, um percurso exterior, mas um percurso permanente ao interior, onde se encontram os segredos da pessoa. O outro, portanto, não é o inimigo potencial ou alguém que simplesmente toleramos, mas sujeito activo e responsável, com direito ao rosto²³ e com capacidade de narrar a sua própria história.

Estes dois princípios apontam para a consciência do primado de cada ser humano no sentido de potenciar o que cada pessoa pode ser ou deve ser e preservando a coisificação do ser homem²⁴. A tarefa da educação, na promoção destes princípios, deve evitar a discriminação, a estigmatização, mas desenvolver a capacidade de ir ao encontro do outro, no respeito da sua liberdade, e de acolher a alteridade como possibilidade de crescimento contínuo. Só deste modo é possível entender o encontro entre liberdades não como um limite mas como possibilidade de ensinamento e aprendizagem de riquezas únicas (cada pessoa é uma riqueza inestimável) e construção de laços mais fraternos.

¹⁸ cf. CARNEIRO, Roberto (2001), Fundamentos da educação e da aprendizagem, pag. 28

¹⁹ cf. BAPTISTA, Isabel (2005), Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético, pag. 75.

²⁰ XUNTA DE GALICIA, Dicionario da Real Academia Galega. Dicionario de Pedagogia, www.edu.xunta.es/diccionarios/p/ListaDefinicion.jsp?IDX=03683,

²¹ cf. BAPTISTA, Isabel (2005), Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético, pag. 75.

²² cf. CARNEIRO, Roberto (2001), Fundamentos da educação e da aprendizagem, pag. 27.

²³ cf. BAPTISTA, Isabel (2005), Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético, pag. 45.

²⁴ cf. BAPTISTA, Isabel (2005), Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético, pag. 76.

Quando pensamos a educação como esta dinâmica relacional, encaramos a necessidade e a importância de os educadores assumirem a educação como um serviço que requer técnicos de relação e profissionalismo assentes nos valores da proximidade e hospitalidade.

Educador, técnico de relação

A educação, tratando-se de uma prática antropológica²⁵, exige que o educador seja um técnico de relação. Ir ao encontro do outro sem esperar nada em troca, mas com a missão de acolher a alteridade como uma riqueza única, irrepetível e misteriosa²⁶, é a principal missão de quem, na sua profissionalidade e com o seu saber, é chamado a ajudar a crescer, a caminhar, a propor caminhos e projectos de vida.

Esta é uma exigência que deve ser encarada como uma responsabilidade ética. A ética reflecte sobre os princípios e valores que norteiam o ser e o fazer. Neste sentido, a actividade educativa deve ser assumida como uma praxis axiológica²⁷, assente nos valores da proximidade, hospitalidade e serviço. Pretendemos, deste modo, evidenciar três valores do ser e agir do educador que se podem traduzir em três competências a desenvolver, a do olhar, a do escutar e a da gratuidade, que correspondem a três movimentos: sair, entrar e doar .

A **proximidade**, como compromisso ético, significa ir ao encontro do outro pressupondo “o reconhecimento da distância absolutamente intransponível e, nessa medida, digna de respeito, que nos separa de outra pessoa”²⁸.

Aproximar-se é um movimento de **sair** em direcção ao outro. Como escreve Bento XVI, neste movimento de aproximação, “far-se-á cada vez menos perguntas sobre si próprio, procurará sempre mais a felicidade do outro, preocupar-se-á cada vez mais com ele, doar-se-á e desejará existir para o outro”²⁹. Sair de si é sair da conservação egoísta da própria vida, para entrar em relação e diálogo e comunhão com o outro³⁰. Neste movimento, o educador realiza a sua missão de orientar,

²⁵ CARVALHO, Adalberto Dias; BAPTISTA, Isabel (2004), Educação social. Fundamentos e estratégias, pag. 80.

²⁶ cf. BAPTISTA, Isabel (2005), Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético, pag, 53.

²⁷ Cf. CARNEIRO, Roberto (2004), A educação primeiro, pag. 166.

²⁸ BAPTISTA, Isabel (2005), Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético, pag. 55.

²⁹ BENTO XVI (2006), Carta Encíclica “Deus é Amor”, pag.18.

acompanhar e ajudar, na medida em que ao aproximar-se do outro, não pode ficar indiferente aos seus apelos³¹: Aqui pode haver o perigo de não se saber equilibrar a intenção educadora com a necessidade de salvaguardar o espaço de autonomia, de liberdade, espaço este que possibilita qualquer aprendizagem³².

Daqui se depreende a necessidade de o educador **olhar** para o outro não como inimigo de quem se tem de defender ou de indiferença, nem na atitude de ser tido por bom, com ficar bem frente aos demais, com que o aprovem³³, considerando-se superior. Este olhar na prática educativa é uma exigência ética, pois a dinâmica relacional exige uma reflexão e compromisso ético de ir ao encontro do outro na partilha e na abertura, salvaguardando a sua liberdade e dignidade.

Este movimento de encontro com a alteridade só é possível quando há **hospitalidade**, isto é, acolhimento. A hospitalidade, assumida como um compromisso ético, implica acolher aquele que entra em nossa casa. Este é um movimento de **entrar** em casa para poder acolher quem quer entrar. Quando alguém entra na nossa casa, há uma exigência de mudança, uma vez que o outro é um mistério que tem uma história de vida cheia de sentidos e segredos. Este encontro entre liberdades não é um limite, mas a possibilidade de acolher experiências de vida que são únicas. Há quem fale da necessidade de uma estética de relação³⁴, como forma humana e respeitadora de acolher o outro. Esta atitude de hospitalidade só se torna possível quando se desenvolve a competência de **escutar**. Ouvir é tornar possível que o outro possa narrar a sua história de vida, os sentimentos, os acontecimentos, as pessoas, os projectos que são referenciais de identidade. Entender a educação como ocupação de tempo não tem sentido tendo como base este valor da hospitalidade. O pedagogo deve saber, ter tempo para escutar as histórias, os lugares, as tradições dos idosos, os projectos, as interrogações e dúvidas dos jovens, as dores e as debilidades do testemunho dos

³⁰ cf. CONSELHO PONTIFÍCIO JUSTIÇA E PAZ (2005), Compêndio de Doutrina Social da Igreja, n°130.

³¹ cf. CARVALHO, Adalberto Dias; BAPTISTA, Isabel (2004), Educação social. Fundamentos e estratégias, pag. 80.

³² "Necessidade de manter o equilíbrio entre a intencionalidade pedagógica e a necessidade de respeitar o espaço necessário à afirmação do outro enquanto outro" BAPTISTA, Isabel (2005), Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético, pag. 79.

³³ cf. SAVATER (1993), Fernando, Ética para um jovem, pag. 68.

³⁴ cf. BAPTISTA, Isabel (2006), Apontamentos das aulas de FES.

doentes, as faltas de sentido, desesperos e esperanças dos presos, enfim escutar as narrações de vida, para ajudar a construir novas histórias de vida.

O **serviço** implica a capacidade de **dar**. O outro é dom, que no seu apelo me chama a responder com a competência de dom - «economia de dom». No dar a pessoa cresce, desenvolve-se. Compreender esta competência do dar como uma competência profissional, significa assumir que é uma pessoa a trabalhar com pessoas e para as pessoas, o que implica ir para além da instrumentalização, e adquirir o sentido de ajuda, de voluntariado e entrega. Como diz o filósofo: “O laço com outrem só se aperta como responsabilidade, quer esta seja, aliás, aceite ou rejeitada, se saiba ou não como assumi-la, possamos ou não fazer qualquer coisa de concreto por outrem. Dizer: eis-me aqui. Fazer alguma por outrem. Dar. Ser espírito humano é isso. A encarnação da subjectividade humana garante a sua espiritualidade (não vejo como os anjos se poderiam dar ou como entreajudar-se). Diaconia antes de todo o diálogo: analiso a relação inter-humana como se, na proximidade com outrem - para além da imagem que faço de outro homem -, o seu rosto, o expressivo no outro (e todo o corpo humano é neste sentido mais ou menos, rosto), fosse aquilo que manda servi-lo. Emprego esta fórmula extrema. O rosto pede-me e ordena-me. (...) esta ordem é a própria significância do rosto.”³⁵ A consciência ética de serviço lança o trabalho pedagógico para o sentido de responsabilidade perante o outro que me pede e ordena. A presença intencional do educador na vida de outrem deve estar revestida deste sentido de diaconia, como competência moral.

Por fim, podemos afirmar que a relação com a alteridade é sempre uma relação com o imprevisto. Neste sentido, a educação deve ser assumida como uma tarefa pautada pelos valores da proximidade, hospitalidade e serviço.

Um caminho: o compromisso ético

Se, como afirma Roberto Carneiro, “O relativismo ético e o pântano axiológico são tão «corrosivos» do tecido educativo”³⁶, o acto educativo não pode estar vazio de valores e princípios.

³⁵ LÉVINAS, Emanuel (1988), *Ética e infinito*, pag 89-90

³⁶ CARNEIRO, Roberto (2004), *A educação primeiro*, pag. 166.

É necessário que os programas políticos e institucionais de educação sejam orientados pela consciência do primado de cada ser humano. Como vimos, os princípios da educabilidade e perfectibilidade apontam para essa consciência e para os valores da proximidade, hospitalidade e serviço, os quais se traduzem, necessariamente, nas competências do olhar, do escutar e da diaconia que permitam que a prática pedagógica se fundamente e defenda o primado da pessoa, isto é, que cada pessoa seja sujeito activo e responsável do próprio processo de crescimento.

No processo educativo, a pessoa não pode ser considerada um objecto mas sujeito activo e livre no próprio processo de crescimento. Urge, portanto, repensar a forma como se organiza e se estrutura este serviço, quer no âmbito formal e informal. Esta é, sem dúvida, uma exigência ética.

Interprofissionalidade, um valor. Esta reflexão ética deve primeiramente promover a proximidade entre os vários técnicos, numa relação de acolhimento, partilha e inter-ajuda. Hoje fala-se muito de interprofissionalidade. É indicativo da urgência de assumir este serviço à humanidade com humanismo e profissionalismo que ultrapasse a lógica dos interesses egoístas quer sejam pessoais, institucionais, políticos ou até governamentais, de forma a construir-se uma comunidade educativa com o compromisso de contribuir e realizar a sociedade como espaço de laços mais fraternos. Esta dinâmica de proximidade permitirá ir ao encontro de outros conhecimentos e métodos, na lógica do respeito pelos vários saberes. Assim se poderão construir redes de proximidade entre todos os educadores intervenientes no processo educativo.

Trata-se de um compromisso ético que todos os educadores devem fazer, sob pena de não se dignificar uma tarefa tão nobre e tão fundamental, que visa salvaguardar a liberdade e dignidade do ser humano, enquanto ser de relação e com a capacidade de se desenvolver.

Conclusão

Na lógica dos conceitos de proximidade, hospitalidade e serviço, a praxis educativa deve ser entendida como um processo duradouro e sustentável de amadurecimento pessoal que “decorre das viagens interiores que cada um decida

empreender, na aquisição de sentido próprio, mas também em intensa unidade com os destinos de todos os demais”³⁷. Esta visão da educação nega a tentação da indiferença, da inocência, da punição ou exclusão na prática educativa³⁸. Como afirma Isabel Baptista, “o educador deve assumir-se como defensor dos direitos do outro, entre estes o de promover a aprendizagem dos deveres, mas sem que isso lhe dê legitimidade para policiar o seu cumprimento, como se possuísse direitos especiais sobre a vida de outra pessoa”³⁹. **Nesta medida, defenderemos o promoveremos a Educação como um tesouro, com a missão única e insubstituível de gerar crescimento humano e social.**

Assumir a educação como um compromisso ético é um caminho difícil e, porventura, com muitas exigências, quer no âmbito das políticas de educação, quer no âmbito das instituições e equipas, no sentido de respeitar a liberdade, o potencial e a fragilidade de cada pessoa, em todas as idades e em todas as circunstâncias. Aqui entra a necessidade de uma vigilância ética⁴⁰. Este caminho só pode ser feito em conjunto, numa lógica de proximidade e hospitalidade entre todos os responsáveis e intervenientes no processo educativo, de modo a evitar o perigo de se pretender moldar o outro à minha imagem (primado da pessoa à intenção, ao projecto, à estratégia, à política. Estas devem-se moldar na defesa da liberdade e dignidade de cada um)

Pensar desta forma, coloca-nos perante uma meta quase inatingível de alcançar na sua plenitude. Contudo, o não caminhar nesse sentido significará não acreditar na perfectibilidade e educabilidade de todos.

³⁷ CARNEIRO, Roberto (2001), Fundamentos da educação e da aprendizagem, pag. 27

³⁸ cf. BAPTISTA, Isabel (2005), Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético, pag. 79

³⁹ BAPTISTA, Isabel (2005), Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético, pag. 79-80

⁴⁰ cf. BAPTISTA, Isabel (2005), Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético

Referências bibliográficas

BAPTISTA, Isabel (2005), Educação, Cidadania e Transcendência, in Revista Portuguesa de Investigação Educacional.

BAPTISTA, Isabel (2005), Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético, Porto: Profedições, Lda.

BENTO XVI (2006), Carta Encíclica “Deus é Amor”, Prior Velho: Edições Paulinas.

CARNEIRO, Roberto (2004), A educação primeiro, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARNEIRO, Roberto (2001), Fundamentos da educação e da aprendizagem, 2ª edição, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARVALHO, Adalberto Dias; BAPTISTA, Isabel (2004), Educação social. Fundamentos e estratégias, Porto: Porto Editora.

CONSELHO PONTIFÍCIO JUSTIÇA E PAZ (2005), Compêndio de Doutrina Social da Igreja, Cascais: Principia, Publicações Universitárias e Científicas, Lda.

COUTO, António (2001) A Bíblia inquieta e questiona a moral, in Ética: consciência e verdade, Semanas de Estudos Teológicos. Lisboa: Faculdade de Teologia Universidade Católica Portuguesa

GREEN, Joel B. (1997). The Gospel of Luke, B. Eerdmans Publishing Co., U.S.A.

LÉVINAS, Emmanuel (1982) Ética e Infinito, Lisboa: Edições 70.

NAÇÕES UNIDAS (2000), Declaração do Milénio, www.runic-europe.org/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf, acedido em 15 de Janeiro de 2006.

PEÑA, Ruiz de la (1988), Imagen de Dios, Colección Presencia Teológica, 49, Editorial Sal Terrae, Santander.

TORRALBA, Francesc (2003), Sobre la hospitalidad. Extraños y vulnerables como tú, Madrid: Promoción Popular Cristiana Editorial.

SAVATER, Fernando (1993), Ética para um jovem, 6ª edição, Lisboa: Editorial Presença.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS (1948), www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm#26, acedido em 20 de Fevereiro de 2006

PNUD (2004), Relatório do Desenvolvimento Humano 2004, Queluz: Mensagem-Serviço de Recursos Editoriais, Tradução portuguesa de José Freitas e Silva. XUNTA DE GALICIA, Dicionario da Real Academia Galega. Dicionario de Pedagogia, www.edu.xunta.es/diccionarios/p/ListaDefinicion.jsp?IDXT=03683, acedido em 20 de Fevereiro de 2006.

O professor como mediador ¹

Isa Monteiro Silva Mestranda de Pedagogia Social, UCP

Resumo

O presente texto procura mostrar como os professores, na sua prática educativa, contribuem para transformações positivas no relacionamento e desenvolvimento humanos, assumindo-se como mediadores de aprendizagem.

Reflectindo sobre o conceito de mediação, orientamo-nos para as formas que esta pode assumir em contexto escolar. Na sua relação com o educando, o professor leva-o a despertar para si próprio, para o Outro, para a Vida. A mediação pedagógica levanta questões de ordem ética abordadas sempre no respeito absoluto pela singularidade e especificidade de cada pessoa. Finalmente estas reflexões sugerem-nos pontos coincidentes às Pedagogias Escolar e Social, tendo aqui como referência o contributo profissional do professor aposentado.

L'autre

Celui, celle qui n'est pas de mon bord ou de mon opinion,
Celui qui n'est pas de ma manière de vivre ou de mon âge,
Celui, celle qui n'est pas de ma région ou de mon pays,
de ma race ou de ma couleur de peau,
l'autre, chaque humain, quel qu'il soit, a droit à la vie et au bonheur,
à l'espace et à la liberté ;
chaque humain a droit à une égale dignité.

Charte des droits de l'autre
(Six, Jean-François, 2001).

¹ O texto que agora se apresenta insere-se numa investigação em curso sobre “ Professores aposentados – que papel pedagógico? elaborada sob a orientação de Professora Doutora Isabel Baptista e conducente à dissertação de Mestrado em Pedagogia Social, na Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Introdução

A escola é actualmente chamada a ocupar um lugar privilegiado como parceira em novos reptos sociais. É outra dinâmica que se exige, a qual apela ao diálogo, à convivência, à interacção com diferentes locais, momentos, lógicas de aprendizagem, que quebrem atmosferas sufocantes, paralisantes desse sublime projecto humano, que é a educação.

Os professores são convocados para essa tarefa que é contribuir para uma escola crítica, interventiva, aberta ao mundo, capaz de transformar, reinventar saberes que lhe chegam do exterior. Aos professores é exigido que coloquem o seu conhecimento, construído em contextos de Pedagogia Escolar, ao serviço da Pedagogia Social, enquanto disciplina orientada para a intervenção sócio-educativa.

Procuraremos mostrar até que ponto os professores, na sua prática educativa, se assumem como professores mediadores de aprendizagem, dando corpo a formas de mediação, contribuindo para transformações positivas no processo de desenvolvimento humano.

Mediação de aprendizagem

Entendemos mediação de aprendizagem como acção, prática social, pretendendo ligar, criar novos laços, mudar campos pretensamente separados ou em dissonância. A mediação surge, assim, como potenciadora de encontro, comunicação, diálogo. Numa perspectiva ampla, mais abrangente, diremos mesmo que a acção mediadora pode, deve criar relações verdadeiras, de partilha, duradouras no tempo e no âmago de cada pessoa ou instituição envolvida. A prática mediadora é sempre um acto de intermediário, de um terceiro, estratégico e de intervenção.

Como podemos analisar a mediação em contexto escolar, do lado do professor?



O professor mediador

O professor, no exercício da arte de relação com o educando, é por natureza um mediador: mediador entre o conhecimento e o educando, arquitecto de pontes entre saberes e pessoas. Esta é, desde os primórdios do professorado, em tempos remotos, a primeira missão do mestre. Mas as múltiplas tarefas a que o professor é actualmente convocado, os objectivos vastos e ambiciosos que o professor é impellido a atingir, na contribuição para o desenvolvimento humano, fazem dele um mediador entre o educando e a própria vida. Segundo Fernando Savater, a educação é o mais humano dos propósitos humanos. A humanidade, que nos vemos obrigados a completar ao longo da vida, desenvolve-se no contágio e em interacção com o Outro. Esse Outro é tantas vezes o professor, aquele que partilha o seu saber, que ensina os que querem aprender. É a aprendizagem, só possível com outros humanos mais próximos da humanidade plena.

Qual o significado da afirmação “ o professor mediador”? Não se restringe à mediação educando / conhecimento.

Parece-nos ser muito mais ampla, como referimos, na medida em que “fomenta” a própria vida, logo a busca e construção da humanidade. Parecendo-nos clara a primeira noção de professor mediador – aluno/conhecimento – essa consciência é, no entanto, actual. Com efeito, só no fim do séc. XX é atribuído um papel novo aos mediadores, em diferentes campos, apesar da mediação ter a idade do Homem.

Segundo Six, J.F. “pode nomear-se a década de 80 como a da mediação”. Ainda segundo o mesmo autor, o mundo, apesar de se viver na era das telecomunicações, nunca sofreu tanto de incomunicabilidade, de medos perante a diferença, de pânico face ao problema que pode representar o Outro. É esta aparente contradição (já que afirmámos que só nos educamos com e pelo Outro), que apela à mediação. O papel do mediador será o de contribuir para que cada um se comprometa com a Vida, construa a sua liberdade, se fascine com a diversidade humana. Desafiará cada educando no sentido da perfectibilidade, na medida em que todo o professor se rege, acredita no princípio da educabilidade.

Podemos também ver o professor como gestor de conflitos, construtor de harmonia, aquele que ajuda a ter Esperança. Segundo Six, J.F. “ a mediação pode tornar-se a grande inovação social e política que estará no coração da vida dos futuros homens”.

A mediação é encarada como significativa dos tempos actuais, uma mais-valia, pese embora o facilitismo com que se recorre à palavra, como remédio para muitos males. Confundida por muitos como sinónimo de negociação, parece-nos que a mediação tem uma autonomia própria, distinta também da simples resolução de conflitos.

Na sua acção educativa, o professor é muitas vezes confrontado com conflitos entre os seus educandos ou entre estes e respectivas famílias, para enumerarmos somente algumas situações. Não negamos que o conflito possa ser motor de transformação, nomeadamente no desenvolvimento humano. Com efeito, toda a criança tem necessidade de se debater com contrariedades para se tornar ela própria um adulto. Um conflito vivido, ultrapassado, resolvido, é a passagem para uma melhor relação com o Outro. É a violência que perverte o conflito, carregando de negro, alterando valores de sã convivência, solidariedade, cidadania. Na prática pedagógica os professores deverão estar atentos, assumindo-se como construtores de harmonia.

No entanto a mediação não existe somente na resolução de conflitos, mas principalmente na sua antecipação e na criação de uma ambiente de inter-ajuda, respeito pelo Outro.

Ser mediador

Tal como diz Jean François Six, não existe mediação sem mediador, sem terceira pessoa. É esse terceiro que estabelece as pontes, que cria dinâmicas capazes de reinventar lugares de verdadeira proximidade. Também só existe mediação na medida em que as partes envolvidas reconhecem e aceitam o mediador. Este deverá ser isento e exercer a sua função com base na sua autoridade moral, respeitado pelos envolvidos, no respeito absoluto pela pessoa que habita cada um, sem recurso à força, pressão ou coerção.

Durante a investigação que temos em curso, tivemos a oportunidade de ir ao encontro da pessoa do professor de Matemática Dr. António Augusto Lopes, aposentado desde 1984 do ensino secundário e desde então a exercer na universidade Portucalense. A riqueza do seu testemunho leva-nos a citá-lo, hoje, nesta reflexão, conscientes da sabedoria de um professor que fez, faz do ensino/educação a razão da sua vida. Fascinemo-nos com as suas palavras:

A fragilidade do professor, como a da sua profissão, não foi, nem está eliminada: com novas transformações sociais, confronta-se o (ser) professor, com o (ser) educador, o segundo mais forte.

Consequentemente, o professor, hoje sente que ética profissional e identidade pessoal exigem a aceitação de cada vez mais exigentes responsabilidades sociais e lançamento, entrada, em órbita de formação permanente (leia-se ao longo de toda a vida).

O processo de aprendizagem de cada pessoa, que se pretende permanente, só se desenvolverá no respeito absoluto pela singularidade de cada um desses processos, que constituem o projecto de vida de cada ser humano. Estão levantadas as questões de ordem ética.

Dimensão ética do mediador

Numa perspectiva humanista, que valoriza profundamente a dignidade da pessoa humana, a educação deverá ajudar a encontrar um sentido para a vida, na liberdade, na tolerância, na solidariedade, na justiça.

Educar é um acto eminentemente axiológico, não se educando sem alusões a valores, segundo Isabel Baptista. Há valores que devem tornar as pessoas conscientes da realidade em que vivem os outros, os seus semelhantes, isto é, há que aprender a ver com sensibilidade a vida dos que nos rodeiam.

A promoção e protecção dos direitos das pessoas são responsabilidade de cada um de nós, projecto permanente de construção e criação. Enquanto professores, pensamos que a nossa presença deve ser um factor determinante para o desenvolvimento desse projecto.

Retomemos o testemunho:

Reforçado, mas não seguro, o professor tem novo papel, novos desafios.

Neste jogo professor/educador, à medida que seja possível determinar as fronteiras da educação, e no tempo em que se requer “escola para todos, todos na escola”, é de prever (é desejável) o regresso às origens:

- o professor é mestre da oficina;
- corrige e orienta, não humilha;
- sabe fazer, mas acompanha o fazer;
- sendo diferente, é igual.
- a escola é lugar de procura, não de obrigação.

E o professor é...(que mais?)

-companheiro amigo; pai/mãe; conselheiro, confidente...

Síntese: a escola é o local e o professor é o agente da forja chamada cidadania.

Pensamos que estas palavras evidenciam de forma profundamente humana, esse desejo de impelir à construção do projecto, que é o desenvolvimento da pessoa que habita cada educando.

A ética que rege o professor enquadra-se na do mediador em geral, já que é regulada por um humanismo que encara, respeita e promove a vida humana em toda a sua dimensão e plenitude. O olhar para o Outro é sempre acreditando na sua singularidade e especificidade, conscientes de que com ele podemos aprender e enriquecermo-nos como pessoas. A promoção de valores como o respeito pela pessoa, a solidariedade, responsabilidade social, inerentes às funções da escola, ficará profundamente enriquecida com o diálogo entre gerações.

Quando chega a aposentação um professor sente, antes de mais nada, a fragilidade da sua condição humana. A usura do tempo, tornada a lei de ouro de “nova etapa de vida” aponta o caminho aos professores; cada caso é um caso, face ao equilíbrio do binário corpo/mente...

Se existe este equilíbrio o professor aceita (por vontade própria, não por obrigação) e então o seu papel será o de transformar a sua energia potencial acumulada em diversificadas formas de energia cinética.

Onde quer que seja, não ocupará o lugar de outrem - o seu lugar, a existir, será o que chegar pela mão dos outros.

A ser assim, o professor pode estar presente na sua escola, no relacionamento da sua escola com outras escolas ou outras instituições, cooperando com o poder autárquico.

Os professores aposentados não poderão ser, por excelência, mediadores de aprendizagem, construtores de elos entre o passado, o presente, o que se conhece e o futuro e o desconhecido?

Conclusão

Ajudar os outros a desenvolver o sentido da Vida, levando-os a crescer interiormente e abrir-se para o exterior é actividade própria do professor. Nas suas funções, quer seja na simples leccionação, quer em momentos tão distintos como trabalhos de grupo, investigações, visitas de estudo com os seus educandos, em contactos com as famílias ou ainda em reflexão conjunta com outros colegas, o professor surge como um impulsionador da partilha, de lugares de harmonia, saberes, acolhimento, isto é, do encontro humano.

Poder-se-á questionar se a formação do professor deve ser reforçada. Parece-nos que esta componente relativa à mediação, é inerente à própria formação e posterior evolução de cada professor. Nas palavras de António Nóvoa, o importante é valorizar duas competências: a de organizador do trabalho escolar e a compreensão do conhecimento (científico, pedagógico e didáctico). Será o entrelaçar de saberes da Pedagogia Escolar com olhares da Pedagogia Social, que poderá contribuir para uma efectiva mediação pedagógica.

Referências bibliográficas

Baptista, Isabel. (2005). Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético. Porto: Profedições, Lda.

Carneiro, Roberto. (2001). Fundamentos da Educação e da Aprendizagem (2a ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carvalho, A. D. & Baptista, I.. (2004). Educação Social: Fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora.

Delors, Jacques. (2001). Educação um tesouro a descobrir (7a ed.). Porto: Edições ASA.

Nóvoa, António. (2006). O professor pesquisador e reflexivo. Retirado a 6 de Janeiro 2006 de www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm

Savater, Fernando. (2004). El valor de educar. (18ª.). Barcelona: Editorial Ariel.

Six, Jean-François. (2001). Le Temps des médiateurs. Paris : Éditions du Seuil

O esforço do nosso tempo...¹

Cristina Palmeirão Faculdade de Educação e Psicologia, UCP

Resumo

O trabalho que se apresenta foi elaborado em ordem a uma questão central: a educação intergeracional (que faz parte de um projecto maior que é o nosso projecto de doutoramento) enquanto esforço necessário para promover atitudes e valores altruístas e responsáveis. O estudo aborda também, de forma sumária, a evolução demográfica, noções de envelhecimento activo, envelhecimento saudável e solidariedades enquanto compromissos e ideais de uma qualquer sociedade educativa.

“Envelhecer não se resume apenas a uma decomposição e um definhamento. Possui, tal como qualquer dos estádios da vida, os seus próprios valores, o seu próprio encanto, a sua própria sabedoria, a sua própria tristeza; em termos de uma cultura em certa medida florescente foi com alguma razão que se demonstrou um determinado respeito pela idade, sentimento esse que hoje é granjeado pela juventude. Deixemos de lhes levar isso a mal, porém não devemos permitir que ninguém nos convença de que a idade não vale de nada.”
Hesse, 2002, p. 50-51

¹ Doutoranda em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto e Bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

Introdução

A importância atribuída às idades da vida adquire na actualidade uma dimensão jamais sentida. A ciência da população explica minuciosamente as causas de tamanha instabilidade, nomeadamente, o envelhecimento e o declínio da fecundidade. Mas é a questão da longevidade (mais as consequências que dela sobrevêm) que não pára de surpreender (e inquietar) o mundo. Os debates sucedem-se na procura de novas sinergias e de uma pedagogia habilitada a desafiar atitudes e procedimentos cada vez mais altruístas.

O desenvolvimento pleno e harmonioso da pessoa exige uma pedagogia que invoca todos os nossos sentidos e o esforço de todos nós. Um desafio maior, porquanto intima a uma praxis estruturada em ordem à respeitabilidade, à honorabilidade, à liberdade, à solidariedade...

O mundo tende a mudar, mas a exigência dos valores intrínsecos a uma cidadania plena mantêm-se. Nesse sentido, há que repensar a atitude de todos nós. Tudo depende da tolerância, da compreensão e do conhecimento de cada um. À medida que aumento a esperança de vida, maior é a necessidade de vínculos afectivos e solidários. A vida para além dos sessenta e cinco anos de idade solicita um olhar atento e uma disponibilidade superior aos que a nossa contemporaneidade permite. De qualquer forma, uma sociedade que se diz do conhecimento e da inclusão tem de gerar “redes” capazes de sustentar a totalidade do desenvolvimento humano.

O «envelhecimento bem-sucedido» de que nos fala António Fonseca (2005) exige, de facto, uma gestão cuidadosa das suas (nossas) potencialidades e dos seus (nossos) limites. E do equilíbrio a consciência de se ser quem é.

1. A tradição já não é o que era ...

Nas últimas décadas, o mundo assiste, de forma contínua, ao envelhecimento das sociedades e das populações. E, se é verdade que os espaços definem as trajectórias demográficas (Rosa & Vieira, 2003), gerando diferentes assimetrias e problemáticas, também é real que a moderna dinâmica populacional, “onde o crescimento natural da população tende para zero” (Nazareth, 2004, p. 41) origina

situações ímpares. O controlo sobre a fecundidade é cada vez maior, circunstância que garante que as mulheres e os homens prorroguem invariavelmente o nascimento do seu primogénito. Mas é à evolução global da medicina e às novas tecnologias que o homem e a mulher conquistam uma maior longevidade.

Neste percurso, a população com idade maior ou igual a sessenta e cinco anos atinge valores nunca alcançados. O número de pessoas idosas não pára de crescer. Em cem anos, de 1900 a 2001, Portugal quintuplica o número de indivíduos seniores, aumentando de 310.079 para 1.693.493 (Rosa & Vieira, 2003, 107). “Os idosos atingem já os 20% da população em vários países e tornam-se uma franja poderosa das sociedades democráticas e uma preocupação social dos estados”, escreve Constança Paúl (2005, p. 21).

De facto, a reviravolta das estruturas etárias tem efeitos muito para além da sobrecarga numérica (Palmeirão, 2000). A complexidade é de outra natureza. Satisfação e qualidade de vida são agora os principais requisitos para um envelhecimento saudável e feliz.

E se, à família tradicional se associavam vínculos muito fortes e uma teia de relações bastante alargada, onde pais, filhos, avós e netos partilham (partilhavam) o mesmo espaço físico, afinidades e referências ancestrais com valores capazes de sustentar a relação geracional, hoje a realidade é outra. Os laços subsistem e a relação acontece, na maioria das vezes, sem proximidade física, ou seja, numa “proximidade à distância”, como diz Ana Fernandes (1997).

Os laços sociais da nossa cultura são, cada vez mais, ligações efémeras, vulneráveis e delicadas. O modo de olhar e sentir os relacionamentos mudou. Provavelmente porque também o mundo mudou. Os avanços conseguidos no suceder dos tempos atiram-nos para uma nova era – a Globalização. Um tempo de “conexões que abarcam o mundo” (Giddens, 1999, p. 34), onde a “geração blog” comunica e constrói um outro sentido de si e do mundo. Paralelamente, despontam sentimentos confusos e uma valorização mediática e pouco consistente de princípios e instituições até então indiscutíveis.

A tradição já não é o que era, gritam vozes mais conservadoras. Outrora o casamento, o divórcio, a eutanásia, o aborto, ... eram questões intocáveis. Na actualidade, fazem-se referendos, auscultam-se sensibilidades e opiniões, de forma a garantir “liberdades individuais” de cada um de nós enquanto sujeito activo do seu próprio projecto de vida (pese embora o elevado número de abstenções!).

A par de uma visão esclarecida coexistem, ainda, situações e dispositivos geradores de exclusão que, tanto podem ser de ordem interna – indivíduo, ou externa – sociais, ambientais. Precisa-se de uma política educativa e social eficaz. Uma política capaz de modernizar e facilitar a vida dos cidadãos e, assim, estimular e garantir “a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos (...) (Delors et al, 1996, p. 87) e, simultaneamente, reconfigurar as nossas representações sociais, atitudes e valores. O que está em jogo não é apenas o futuro mas, também, o presente de todos nós.

Combinar o respeito, a dignidade, a autonomia e a solidariedade é, de facto, a melhor receita para a construção de uma cidadania activa e participativa. O segredo é tão só a junção de todos estes ingredientes. Claro que não é um exercício fácil. Exige de todos nós uma boa dose de bom senso e a mistura enérgica de sensibilidade, doçura, serenidade e, claro, conhecimento. O que em nosso entender implica uma filosofia de vida e não apenas uma política intervencionista (Palmeirão, 2000).

2. Disponibilidade para ...

Nos contextos contemporâneos, a questão da disponibilidade é da máxima importância. A multiplicidade e a diversidade das práticas quotidianas acorreamos a uma vida precipitada, veloz e, em muitos casos, vidas distantes e, porventura, vazias de conteúdo. Olhamo-nos e não nos vemos. Não tenho tempo, repetimos vezes sem conta a nós e aos outros (quaisquer que sejam os outros – marido, esposa, companheiro(a), filho(a), amigo(a), irmão, pai, mãe, avó, avô, colega, ...).

O tempo, um constructo complexo, ambíguo e até enigmático, torna-se absoluto e real (Pinto, 2001). Marca decididamente o mistério e o ciclo da vida humana. Num ritmo próprio move-se (e colide), frequentemente, entre tempos pessoais, profissionais, escolares, afectivos, sociais, ...

Neste suceder, a falta de tempo activa a “proximidade à distância”, e “laços virtuais” cada vez mais “formatados” e organizados em “sites” de lugar nenhum.

Razões económicas estão, normalmente, na origem do afastamento consentido (ou não) de famílias e estruturas familiares. Partem na esperança de

encontrarem melhores condições de vida. A prova está no elevado índice de desertificação de consideráveis áreas do território nacional.

De facto, a nossa disponibilidade tem muito que ver com a nossa própria capacidade de resposta - pessoal, social, económica, afectiva, ... Mas, a faculdade de dispor dos nossos próprios bens nem sempre é uma prerrogativa exclusivamente pessoal. A verdade é que a questão económica condiciona, invariavelmente, as dimensões de indole social, funcional, etc. Que, no caso da população mais idosa, adquire proporções complexas e de maior grau de exigência.

Um documento recente, o Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI 2006-2008, p. 11) [On-line], <http://www.portugal.gov.pt.>, esclarece que

“a população idosa é o grupo populacional que vive em maior risco de pobreza. Em 2004, 29% viviam em risco de pobreza (30% de mulheres, 29% de homens) face a 21% da população total”.

Situação inquietante, porquanto existem outros indicadores a reforçar a vulnerabilidade desta população. Entre eles “a perda de autonomia, o isolamento social, as más condições habitacionais e o difícil acesso a serviços de saúde e/ou de apoio social” (Idem). Nesse sentido e, tendo em atenção todas estas situações e, sobretudo, a consciência de que vivemos tempos desiguais, acreditamos ser prioritário a construção de uma coesão social sólida e conseqüente com os ideais de uma sociedade educativa. O que significa dizer uma sociedade “constituída por comunidades fortes de aprendizagem plenamente capacitadas para gerir a educação e a formação, consoante as suas identidades comunais” (Carneiro, 2001, p. 160).

3. Construir espaços de vida

Construir e privilegiar espaços de vida diferenciados é o esforço maior do nosso tempo. Neste pressuposto, a construção permanente de um paradigma de envelhecimento humano activo e de raiz humanista é imperativa.

Propósito que implica um processo conjunto e, sobretudo, uma visão estratégica plural. Em ordem à protecção e inclusão Social, o Conselho Europeu da Primavera de 2006, através do PNAI, definiu um conjunto de acções no sentido de

- “(a) Promover a coesão social e a igualdade de oportunidades para todos, através de políticas de inclusão social e sistemas de protecção social adequados, acessíveis, financeiramente viáveis, adaptáveis e eficientes.
- (b) Interagir de perto com os objectivos de maior crescimento económico e mais e melhores empregos fixados em Lisboa e com a estratégia de desenvolvimento sustentável da UE.
- (c) Reforçar a governação, a transparência e a participação dos agentes relevantes na concepção, aplicação e acompanhamento das políticas”.

Todavia, esta decisão implica outro tipo de acções

- i) Combater a pobreza das crianças e dos idosos, através de medidas que assegurem os seus direitos básicos de cidadania;
- ii) Corrigir as desvantagens na educação e formação/qualificação;
- iii) Ultrapassar as discriminações, reforçando a integração das pessoas com deficiência e dos imigrantes (Idem).

E interações capazes de estimular atitudes, competências e saberes. Viver é aprender, diz um ditado popular. Mas aprender é hoje um exercício maior de participação e de cidadania. Onde a construção de espaços de identidade e de vida passam por gerar estruturas flexíveis e, sobretudo, estruturas capazes de responder a um tão grande desafio que é o envelhecimento e a maior longevidade das populações. Fenómenos que rompem de forma total com os tradicionais equilíbrios intergeracionais, tanto na distribuição demográfica como nas inter-relações, solidariedades e compromissos entre gerações dentro da própria família e na sociedade (Parra Junquera, 2006).

4. Descobrir novas potencialidades

Numa obra datada de 2001, Bernstein referia que “aprender numa sociedade totalmente pedagógica” é valorizar uma lógica da “formatação” e de certificação em detrimento de uma lógica mais sedutora, de raiz interactiva e capaz de gerar no indivíduo uma consciência participativa e motivadora.

Contemporaneamente sobressaem desafios maiores e, naturalmente, outros decursos e competências, onde a educação e a aprendizagem ao longo da vida, fazem todo o sentido. Joaquim Azevedo sublinha que,

“o que está em jogo, no essencial, não é apenas ensinar, é aprender; não é só transmitir conhecimentos codificados, é proporcionar a comunicação e a emergência de aprendizagens significativas para cada cidadão; não é só fomentar a aquisição de saberes, mas também o desenvolvimento de competências, a aquisição de novas atitudes, de novos comportamentos, novos modos de vida em comum (...)”

É pública a crescente inquietação fase à (in)comunicação e às interações virtuais que a actual geração tão obstinadamente persegue. O mundo inteiro gira em torno das novas tecnologias esquecendo, frequentemente, que nem todos sabem comunicar via virtual. Parece paradoxal, mas a realidade é ainda bastante complexa de entender, principalmente para muitos dos indivíduos de idade maior a 65 anos (e não só ...). Devemos fomentar a comunicação com outras gerações, palavras-chave, normalmente extraídos dos trabalhos nacionais e/ou internacionais.

No Relatório elaborado no âmbito da II Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, realizada em Madrid, no ano de 2002, pode ler-se:

“É indispensável incorporar a questão do envelhecimento nos programas mundiais. É preciso um esforço concertado para adoptar um enfoque amplo e equitativo em matéria de integração de políticas. A tarefa por realizar é vincular o envelhecimento com outros marcos do desenvolvimento social e económico e com os direitos humanos. Se bem que as políticas concretas podem variar segundo os países e regiões, o envelhecimento da população é uma força universal e tanto pode parar ou moldar o futuro como a mundialização. É indispensável reconhecer a capacidade das pessoas de idade para fazer ofertas à sociedade não apenas tomando a iniciativa para seu conjunto. Um pensamento progressista reclama que aproveitemos o potencial da população que envelhece como base do futuro”.

Todavia, não chega decretar o contacto intergeracional; é preciso fazer germinar uma consciência e uma cultura específica de empatia, de cuidado e de “proximidade” (Baptista, 2005). Desdizer que todos os velhos são pessoas incapazes de ser e estar como qualquer outra pessoa.

Nesta perspectiva, a educação intergeracional é um desafio crescente na sociedade do século XXI, porquanto “descobre os valores comuns a grupos de idades diferentes e permite levar a cabo projectos de vida em comum” (Garcia

Mínguez, 2002, p. 21 cit. Bedmar Moreno, 2005, p. 76). Um olhar mais atento denuncia já o despontar de uma série de práticas de mediação cuja finalidade é a própria educação intergeracional. Por vezes, pequenas experiências, mas nobres atitudes que desejam estimular o convívio entre pessoas (e instituições).

Há pouco mais de um ano, tivemos o grande privilégio de ser parte de um exercício de mediação intergeracional. A história é simples mas elementar para facilitar (e compreender) prodigiosos encontros (e saberes) entre pessoas de diferentes idades e circunstâncias de vida. Falamos de um projecto de intervenção e educação intergeracional – Redes de Encontro Intergeracionais, accionado em ordem a um trabalho relacionado com a interacção geracional enquanto estratégia educativa para o desenvolvimento de atitudes, saberes e competências entre gerações².

Mais de trinta pessoas - crianças e adultos (dez dos quais adultos seniores), participaram de forma directa e comprometida no projecto. Promover a participação e o contacto intergeracional foi, de facto, uma das nossas maiores ambições. Semanalmente (e durante cerca de três meses) na escola (1º Ciclo) ou no “Lar de Idosos”, os encontros sucederam-se e desenvolveram-se de forma (quase) natural. Não fora o facto de termos conhecimento do despoletar da acção e muito dificilmente perceberíamos tratar-se de um grupo sem precedentes relacionais. Tão grande era a empatia. Da observação e das acções realizadas sobressaem atitudes positivas e, principalmente, a percepção de que é possível conciliar tempos e idades diferentes.

Estimular a educação intergeracional é, a nosso ver, uma estratégia vital e um passo enorme para a tão desejada “cultura da ancianidade”. Todavia, o desenvolvimento desta cultura exige oportunidades e um comprometimento social permanente e afectivo. A comunicação é a base das relações humanas e desenvolve-se no sentido de construir espaços de convivialidade e interacções positivas e significativas.

²² Trabalho a desenvolver no âmbito do nosso Doutoramento - A interacção geracional como estratégia educativa: um contributo para o desenvolvimento de atitudes, saberes e competências entre gerações. E, praticado no âmbito de um micro-projecto do “Activar a Participação” (REAPN, 2006).

De facto, o encontro intergeracional deve fazer-se de forma consciente e, sobretudo, numa perspectiva sociopedagógica. Nesse pressuposto,

“É preciso dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efectivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica (Delors et al, 1996, p. 16)

Conclusão

O mundo actual é, já o dissemos, muito exigente e em constante mutação. Induzem-se estereótipos de beleza que, na maioria das vezes, são processos contranatura, onde os cidadãos maiores de sessenta e cinco anos de idade têm inúmeras dificuldades de permanecerem e/ou continuarem os seus próprios percursos de vida. As novas dinâmicas familiares e o “duelo” constante de uma carreira profissional (que se deseja) louvável a par dos imensos “apertos” económicos forçam situações de (auto)exclusão e, por vezes, uma morte social precoce.

É verdade que a sociedade tem já uma série de instituições (formais e/ou informais) capazes de responder a alguns dos muitos desafios que a população sénior coloca. Mesmo assim, carece ainda de uma resposta eficaz e eficiente, onde a questão da cooperação e da interdependência seja, de facto, uma questão preponderante nas suas dinâmicas organizacionais e, principalmente, relacionais. “Podemos sentir empatia com as crianças porque já fomos como elas. Mas faltam-nos experiências que nos permitam compreender os velhos” diz Machado Pais (2006, p. 174).

Concluimos, parafraseando um jovem, de 10 anos de idade, participante no nosso projecto - Redes de Encontro Intergeracionais que, num texto produzido a propósito da pessoa idosa escreve:

“ O idoso é uma pessoa que tem muita idade e devemos respeitar e ajudar porque se não daqui a mais uns anos, também vamos ser idosos e também depois, queremos que nos respeitem e que nos ajudem (...)”.

Bibliografia

BERNSTEIN, Basil (2001) Das pedagogias aos conhecimentos. Educação, Sociedade & Culturas, 15, p. 9-17

DELORS, Jacques et al (1996) Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Asa

FERNANDES, Ana Alexandre (1997) Velhice e sociedade. Oeiras: Celta Editora

FONSECA, António Manuel (2005) Desenvolvimento humano e envelhecimento. Lisboa: Climepsi

GIDDENS, Anthony (1999) Para uma terceira via. Lisboa: Editorial Presença

HESSE, Hermann (2002) Elogio da velhice. Alges: Difel

<http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/FE4A1BA9-EE5D-432B-A7B0-0FA072587A1C/0/PNAINacional20062008Site.pdf>, 12/02/07

MARCHAND, Helena D'Orey (2005) A idade da sabedoria. Maturidade e envelhecimento. Porto: Âmbar

NAZARETH, J. Manuel (2004) Demografia. A ciência da população. Lisboa: Editorial Presença

PAIS, José Machado (2006) Nos rastros da solidão. Deambulações sociológicas. Porto: Âmbar

PALMEIRÃO, Cristina Maria Gomes da Costa (2000) Uma pedagogia para a terceira idade. Contributos. Porto (Tese de mestrado polic. UPT)

PARRA JUNQUERA, José (2006) Solidariedades familiar e solidariedades políticas? Una cuestión ética en las políticas sociales para los mayores. RUBIO HERRERA, Ramona et al (2006) Temas de Gerontología. V. Nuevas Perspectivas de Intervención en Mayores. Granada: Universidad de Granada, p. 47- 61

PAUL, Constança & FONSECA, António M. (Coord.) (2005) Envelhecer em Portugal. Lisboa: Climepsi

PINTO, José Manuel Sousa (2001) O tempo e a aprendizagem. Subsídios para uma nova organização do tempo escolar. Porto: Asa

Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI 2006-2008) [On-line], <http://www.portugal.gov.pt>, 12/02/07

ROSA, Maria João Valente & VIEIRA, Cláudia (2003) A população portuguesa no século XX. Lisboa:ICS

STOER, Stephen R. & MAGALHÃES, António (2005) A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto: Afrontamento

Políticas de alteridade e cidadania solidária - as perguntas da Pedagogia Social

Isabel Baptista Faculdade de Educação e Psicologia, UCP

Resumo

Acreditando que o facto de nos encontrarmos prisioneiros de concepções de carácter essencialista e egológico explica, em boa medida, a ineficácia de muitas das estratégias adoptadas, concretamente ao nível da intervenção sócio-educativa, a reflexão proposta neste texto parte do reconhecimento do primado antropológico da «relação», apontando a «solidariedade» como sustentáculo ético e epistemológico das dinâmicas de pedagogia social, aqui perspectivadas num quadro de acção política amplo e partilhado, marcado pelo signo da responsabilidade perante a alteridade humana enquanto condição de uma cidadania solidária.

«Na floresta, há caminhos que, o mais das vezes sinuosos, terminam perdendo-se, subitamente, no não-trilhado. Chamam-se caminhos de floresta».

Martim Heidegger (Holzwege)

Introdução

O mundo contemporâneo coloca-nos diante de cenários novos, luminosos e desafiantes do ponto de vista das práticas de cidadania, mas sobre os quais paira também alguma nebulosidade. Nas cidades deparamo-nos com a progressiva perda das virtudes cívicas que tradicionalmente definem a chamada «condição urbana», como o hibridismo cultural, os valores do desenraizamento, da

privacidade pessoal e da emancipação autônoma. Paralelamente, no mundo rural assiste-se ao tendencial desaparecimento das solidariedades naturais, ancestralmente ancoradas em laços de vizinhança e de proximidade familiar. A um ritmo vertiginoso, as leis do «tecnocosmos» penetram e comandam as diferentes esferas de vida, tanto no plano público como privado, gerando novas territorialidades. Profundamente atravessada por estas transformações, a sociedade surge-nos como um tecido humano especialmente complexo onde não é possível identificar com rigor as linhas de rompimento, elas despontam numa teia muito emaranhada, labiríntica, confusa e problemática.

De que forma podem ser pensadas as práticas de cidadania numa sociedade que se nos apresenta simultaneamente como «pós-urbana» e «pós-rural»? E o que dizer dos laços de pertença territorial num mundo continuamente reestruturado pelas redes de comunicação global? Entre o «pertencer» e o estar «conectado», qual o melhor caminho para a relação solidária? Considerando as exigências de inclusão de uma sociedade que elege o conhecimento como via privilegiada de emancipação humana, o que é que podemos, ou devemos, fazer? Que tarefas cabem hoje à educação?

Vindas de um mundo difícil, incerto e complexo mas também auspicioso, estas interrogações interpelam a razão pedagógica apelando para uma mudança de mentalidades e para respostas humanas muito concretas que nos permitam colocar a solidariedade no coração da cidadania. Solidariedade para com o mais vulnerável, o pobre, o sofredor, o faminto, o sem-abrigo, a vítima ou solidariedade para com o qualquer outro. A vulnerabilidade que nos interpela a partir do rosto de outrem não vem lembrar algo que nos diz respeito simplesmente porque também nos pode acontecer, a qualquer momento. A vulnerabilidade vive em permanência dentro de cada um nós, habita a profundeza dos nossos sonhos e das nossas angústias, acompanha cada etapa da nossa jornada existencial, anunciando-se de forma aguda cada vez que uma sensação de falta, um «vazio de ser», faz estremecer cada «castelo interior» (Kristeva, 2004). Não «estamos sujeitos» à vulnerabilidade, somos sujeitos de vulnerabilidade. Como a perfectibilidade, a educabilidade ou a liberdade, por exemplo, a vulnerabilidade constitui um traço definidor da humanidade comum.

A relação solidária surge-nos neste sentido como condição fundamental de cidadania. Chamo relação solidária à relação que, suscitando aprendizagem

recíproca, dá lugar a algo absolutamente único e insólito que, desse modo, funciona «como-um». Assim, e contrariando o significado corrente que remete para o universo do vulgar e do banal, ligo a expressão «lugar comum» à força do extraordinário, do excepcional e do inesperado, convocando um sentido de comunidade que transcende qualquer configuração histórica possível, mas sem que tal signifique o menosprezo pelos laços temporais que alicerçam o enraizamento existencial. A solidariedade precede, legítima e excede a comunidade.

Seres solitários sem solidão

Na cidade ou no campo, habitamos tempos e lugares desirmanados. Todos os dias surgem novos espaços públicos – praças, parques, centros comerciais – lugares atractivos, plenos de novidade e, aparentemente, acessíveis a qualquer um, mas artificiais e humanamente descaracterizados. Por outro lado, os espaços tradicionais vão perdendo a sua alma, transformando-se em simples locais de passagem onde as pessoas se cruzam mas não se encontram. Circulamos numa multiplicidade de tempos e vestimos muitas máscaras no desempenho de múltiplos papéis, quase sempre em trânsito, com muita pressa, sem cuidado. Conforme denunciou Marc Augé, os estilos de vida contemporânea convidam mais à interacção com as máquinas e menos à interacção entre pessoas. Na rua ou até em casa, nos locais de trabalho, nos aeroportos, nas estações de caminho de ferro ou nas lojas comerciais, são os textos informáticos e os sinais tecnológicos que asseguram os processos de mediação necessários à vida em sociedade. «O único rosto que se desenha, a única voz que ganha corpo no diálogo silencioso que o indivíduo prossegue com a paisagem-texto que se lhe dirige, como aos outros, são os seus próprios – rosto e voz de uma solidão tanto mais desconcertante quanto evoca milhões de outras» (Augé, 1992). É isso, afinal de contas, o que as pessoas parecem estar em condições de partilhar – a sua condição solitária e silenciosa.

O mais triste, porém, é que caminhamos lado a lado, sozinhos é certo, mas sem solidão. A ausência do outro «anda a par» de uma preocupante ausência de nós próprios. Falo da perda do sentido de si mesmo, da dificuldade em viver o

tempo pessoal como experiência de «auto-hospitalidade», cultivando e acolhendo as perguntas que vêm de dentro. Recorre-se então ao auxílio dos «especialistas de comportamento humano» ou aos «manuais de auto-ajuda». Estamos perante uma incapacidade subjectiva ilusoriamente compensada pela febre de consumo ou, tão simplesmente, pela medicalização da existência. É assim que, confundindo auto-estima com auto-satisfação, vamos abdicando, lenta e silenciosamente, da soberania pessoal.

Contudo, não basta apelar à promoção de competências de auto-conhecimento e de auto-regulação, necessárias mas não suficientes, no processo de capacitação subjectiva. É preciso cuidar dos espaços relacionais onde a aventura humana ganha sentido enquanto experiência de intersubjectividade. De certo modo, como nota Marc Sautet (1997), podemos até dizer que nos nossos dias a peregrinação se laicizou. À primeira vista, todos se reconhecem na condição de peregrinos, chamados para uma viagem de auto-descoberta essencial. A verdade porém é que este processo redonda, com demasiada frequência, em autênticas celebrações de narcisismo que, em rigor, mais não fazem do que jogar com o efeito de duplicação de um sujeito auto-centrado e socialmente indiferente. Exactamente ao contrário do que acontece quando, desperta pela interpelação da alteridade, a viagem interior arrisca o desconforto reflexivo de uma ruptura de mesmidade. Citando André Comte-Sponville (2000), não é de estranhar que Narciso fuja da solidão. É fácil compreender porquê, afinal de contas a solidão confronta-o com o seu nada, onde a sua imagem desaparece. O sábio, pelo contrário, aprende a fazer do seu nada o seu reino, onde se perde e se salva: sem ego, sem egoísmo. O que é que lhe resta? O mundo, o amor: tudo.

Consumidores de alteridade, cidadãos meramente compassivos

Conforme se disse, a viagem interior corresponde a um exercício solitário, exigente e incómodo, mas indissociável da prática intersubjectiva enquanto fonte de novidade e riqueza, causa e efeito de tumulto interior. Separados entre si por uma diferença originária, por uma separação ontológica, os seres humanos identificam-se, isto é, constroem identidade, enquanto seres de relação. Para um

ser separado, esta é a única possibilidade de entrar em contacto directo com outros modos de ser, outros sentimentos, outras histórias, outras liberdades (Lévinas, 1983). Lamentavelmente, esta consciência serve, em muitos casos, para justificar a prática de relação humana como mero exercício de apropriação narcísica.

Durante séculos, fomos incitados a vermo-nos, a nós mesmos, como seres racionalmente autónomos, dotados de uma consciência moral auto-legisladora a partir da qual nos dirigimos ao outro para conhecer e até para levar ajuda. Fazemo-lo armados das mesmas ferramentas que nos servem para dominar e transformar o mundo, para produzir obras, para conquistar espaços ou para colher alimentos. Acontece que esta predisposição tende a tornar-nos cegos, surdos e insensíveis em relação ao movimento que, saindo de um outro, se dirige a nós. Todavia, mais do que um estreitamento do horizonte de aprendizagem possível, o que realmente fica em causa nesta atitude é a possibilidade de encontro intersubjectivo enquanto experiência de hospitalidade relacional mas também, e necessariamente, de solidariedade.

Não basta reconhecer que a presença do outro ensina, que ela é fonte de novidade e riqueza. Se assim for, limitar-nos-emos a olhar o outro ser humano como simples fornecedor de diferença. A ruptura subjectiva provocada pela experiência de acolhimento da alteridade humana é vital no processo de construção de identidade. Mas, por si só, ela não é suficiente para romper com o egoísmo da vida. Como tantas vezes acontece, o cuidado e a deferência em relação a outra pessoa, a escuta atenta da sua verdade, pode não passar de um mero estratagema ao serviço do processo de engorda de um qualquer Ego que, assumindo-se apenas na condição de receptor, indisponível para a partilha, permanece ensimesmado, arrogantemente cheio de si. Julgo que é na linha de cruzamento dos dois movimentos, na zona de encontro intersubjectivo, que reside o prodígio do tempo, a sua fecundidade.

Para que possamos falar em solidariedade não basta ser atento, aprendente e compassivo em relação a outros testemunhos de vida. Apoiada numa dinâmica de solicitude mútua, a relação solidária não se confunde com os gestos de indulgência saídos de um sujeito possuidor, benevolente e compadecido. É preciso fazer mais, saber entrar efectivamente em relação, dispondo-se a entregar e a ceder, seja o conhecimento, a terra, a casa, a posição ou o lugar. Para que

possamos construir «um mundo com um lugar à mesa para todos», como advoga Rui Marques (2005), é necessário saber partilhar, desde logo, a tarefa de «pôr a mesa». O que, antes de mais, requer hospitalidade da razão, capacidade para gerar história conjunta podendo então, desse modo, fazer da grande mesa que é o mundo um lugar comum.

A verdade é que, com maior ou menor suporte técnico-profissional enquanto sujeitos ajudadores, e meramente compassivos, arriscamos a contribuir para o reforço dos mecanismos excludentes que sufocam a fecundidade relacional e social. Com esta afirmação não pretendo, contudo, pôr em causa a pertinência ético-profissional de valores como «compaixão» e «ajuda». Conforme tenho vindo a sustentar noutros textos (Cf. Baptista, 2006) penso até que esses valores constituem parte inalienável do património axiológico da acção social, devendo como tal ser reactualizados, isto é, inscritos no quadro de uma nova profissionalidade.

A presença do outro ilumina o nosso caminho, traz-lhe sentido novo, mas, ao mesmo tempo, interpela moralmente, impedindo qualquer pretensão de inocência e apelando à exigência de construção de lugares comuns. Se nos limitamos a olhar o outro como fonte de novidade tenderemos a valorizar a experiência de encontro como uma, apenas mais uma, oportunidade de enriquecimento pessoal, que pode até ser geradora de compaixão, mas não de solidariedade. Necessitamos dos outros para ser quem somos e, sobretudo, para ser quem queremos ser. Mas isto significa que nos realizamos em sociedade, isto é, «com os outros» e não «através dos outros».

«Mentalidades fortaleza» ou o equívoco das «verdades acima do comum»

A expressão «mentalidade fortaleza» (Blakely, Snyder, 1998) surge, não por acaso, associada ao fenómeno das «gated communities» dos Estados Unidos, esses enclaves comunitários deliberadamente fechados sobre si mesmos numa «busca tresloucada de segurança» que, afinal, só serve para produzir mais e mais insegurança (Castel, 2005). Geradas numa cultura do medo e cultivadas num espírito de auto-suficiência, as mentalidades fortaleza tolhem e obscurecem

qualquer caminho de futuro num tempo que desejamos mais humano, justo e solidário. Nessa medida, contra a mentalidade fortaleza é preciso afirmar uma mentalidade nova, sensível e responsável, onde a relação com a alteridade não se confunda com o mero consumo de alteridade.

O futuro que ainda não chegou, mas que já está presente como energia vital, reclama um pensamento aberto, complexo e prospectivo, capaz não só de acolher alteridade do tempo mas também de a processar criativamente, colocando-a em discussão. É que já não basta adaptarmo-nos a novas realidades. É preciso aprender a dialogar com o imprevisível, negociando continuamente com o futuro, esse tempo por acontecer e que, como tal, se apresenta como sede de todos os possíveis, obrigando-nos a transcender os jogos de antecipação e projecção que ensaiamos em cada presente. Um pensamento cego em relação ao imprevisível é um pensamento incapaz de perceber e controlar o previsível (Morim (1999). Ora, o imprevisível por excelência é, como sabemos, o outro ser humano. Quando duas subjectividades entram, efectivamente, em diálogo, entre um mesmo e um outro surge um «terceiro» que, à partida, estava ausente. Esse terceiro elemento é o «lugar comum», a resposta extraordinária, a diferença desejada, a alternativa.

Fundamenta-se assim a necessidade de um novo paradigma epistemológico, desejavelmente assente na hospitalidade da razão enquanto exigência antropológica e ética. Viver, pensar e actuar num mundo problemático, multicultural, poliéfónico e multilíngue, como é o nosso, requer competências de leitura política, capazes de captar realidades complexas, inconstantes, confusas e incertas. Tal como notou Daniel Innerarity, noutras épocas, o exercício de interpretação da realidade significava uma perda de tempo, uma distração das verdadeiras exigências da praxis, mas agora ele corresponde a uma actividade política por excelência, incompatível com as formas de pseudo-actividade cujas aceleração e firmeza resultam, precisamente, de não se ter qualquer ideia do que acontece (2002). Este exercício de contínua interpretação é impossível no quadro de uma razão auto-suficiente, subordinada apenas a lógicas auto-referenciais, ignorante das dependências recíprocas, insensível e indisponível para a discussão e para a cooperação.

Neste sentido, competências como o «aprender a empreender», hoje muito valorizadas pela chamada «mentalidade empresarial», surgem-nos forçosamente indissociáveis da prática intersubjectiva enquanto acontecimento ético. É aí, na

situação que nos coloca em diálogo com outras pessoas, que nos deparamos com a dimensão de indecível e de imprevisível inerente a toda a decisão verdadeiramente alternativa e estratégica. A estratégia implica sempre a aposta, isto é, um certo modo de confiar no não-saber e no incalculável. Calcula-se porque há um incalculável, calcula-se onde não se sabe, quando não se consegue predeterminar (Derrida, 2001). Um pensamento alicerçado numa mentalidade fortaleza, num individualismo egoísta, indiferente à presença de outro ser humano, é um pensamento cego em relação ao imprevisível, ao indecível e ao incalculável e, conseqüentemente, um pensamento fechado para o «terceiro ausente», inapto para criar comunidade, que o mesmo é dizer incapaz de produzir outras verdades.

Novos nomes e novas práticas de exclusão

Considerando os estilos de vida contemporânea, constatamos que, tal como alertam muitos sociólogos, a relação com o semelhante e com o parecido tende progressivamente a ganhar prioridade sobre a relação com o diferente. O drama de uma sociedade de exclusão está ligado à existência desses múltiplos enclaves comunitários, indiferenciados e indiferentes entre si. Razão pela qual os condomínios fechados, ou guetos de luxo, são frequentemente apresentados como uma realidade equivalente àquela que se vive nos bairros degradados, embora de sentido contrário. Mas até que ponto é legítimo sustentar esta interpretação? Não estaremos perante uma leitura demasiado simplista sobre uma realidade que, na verdade, se anuncia como profundamente complexa?

O escândalo moral que representa a distância entre os dois mundos pode levar-nos a acreditar na ilusão de uma fractura social bem delimitada, visível e controlável, perdendo assim de perspectiva o carácter enredado dos mecanismos excludentes e, acima de tudo, obscurecendo o sentido de responsabilidade antropológica que nos faz, a todos nós, cúmplices activos do processo segregativo. Julgo que importa procurar razões mais além das evidências. Os guetos pobres não são simplesmente o equivalente, ou o reverso, dos guetos de luxo. A complexa teia urdida por destinos pessoais tão plurais e diversos remete para um entrelaçamento de causas e efeitos que perpassa todo o tecido social. Por outro

lado, ao contrário do que acontece nos bairros residenciais de condomínio fechado, o facto de se viver num bairro pobre não surge de uma escolha. Na verdade, em si mesmos, os guetos pobres representam a total ausência de escolhas. Uma constatação difícil de aceitar por um certo discurso de teor neo-liberal que, tantas vezes de modo exacerbado e socialmente irresponsável, apela ao empreendedorismo, à capacidade electiva e performativa dos sujeitos, como se, em última análise, tudo dependesse da sua motivação ou vontade pessoal.

Nos bairros degradados acumulam-se e embrenham-se todos os males sociais, como a fome, a doença, a falta de abrigo, a violência e todas as dependências fisicamente tóxicas e humanamente alienantes. As possibilidades de mobilidade, de saída para o exterior, são praticamente inexistentes num quotidiano cheio de barreiras não escolhidas que, repito, em nada se confunde com a realidade vivida nos condomínios ricos, livremente adquiridos a um preço de luxo. Preço este ponderado, justamente, em função da garantia que puder ser dada quanto à existência de mecanismos de isolamento e protecção. Não é por acaso que o «portão» funciona como o símbolo de prestígio das comunidades fortaleza (Blakely, Snyder, 1998). Tal como anunciam os respectivos prospectos de venda, nas zonas residenciais de luxo, as vizinhanças são rigorosamente seleccionadas em nome do convívio «seguro», feito em pequenas ruas, harmoniosas e aprazivelmente ajardinadas, onde meninos de traje padronizado jogam à bola descontraidamente, como quem brinca a um jogo de espelhos. A ironia é que, aparentemente livres e descontraídos porque vigiados por olhares atentos, estes meninos acabam por crescer num ambiente de mesmidade triste que, na realidade, empobrece e asfixia a sua condição de sujeitos de autonomia. A vida dos condomínios ricos, fechados em função de uma liberdade de escolha, não pode ser comparada àquela que é sofrida nos condomínios pobres, violentamente condenados à sua mesmidade.

Mais do que a separação entre o mundo dos ricos e o mundo dos pobres, mais do que a cisão entre uma maioria de incluídos e uma franja marginal de excluídos ou entre um grupo de sujeitos integrados, aptos para o exercício da sua capacidade cívica, e outro grupo de sujeitos inadaptados e desintegrados, o que os mecanismos segregacionistas vêm pôr em evidência é a cultura de indiferença que marca as diferentes dimensões de vida de cada cidadão, com reflexo nos comportamentos pessoais. É o próprio sentido do humano, com toda a sua força

utópica, que assim fica posto em causa. Éric Maurin (2004), antecipando-se com notável clarividência aos acontecimentos que ensombraram a sociedade francesa em Novembro de 2005, põe o dedo nesta ferida civilizacional chamando a atenção para a dramaturgia da segregação urbana que, ao contrário do que possa parecer, não é redutível a um incêndio repentino e local.

Segregação e separatismo surgem-nos como novos nomes de um fenómeno de exclusão de cariz profundamente complexo, incompatível com uma lógica de discurso centrada em pretensas linhas de divisão social bem definidas e visíveis. O olhar indignado e crítico deve dirigir-se ao coração da vida social ou, mais exactamente, ao coração de cada pessoa, ao interior da consciência de cada cidadão. Porque, é preciso dizê-lo, de certa maneira, participamos todos nessa experiência colectiva e silenciosa que conduz à compartimentação de destinos, à escolha de vizinhanças civicamente correctas, à procura, por vezes obsessiva, de mecanismos de protecção que alimentam a emergência de comportamentos mixofóbicos.

As pessoas, os lugares e os alvos

Perante o quadro social que acaba de ser descrito, a interrogação que importa colocar é a de saber o que pode ser feito para contrariar tal situação. Interpelado pelo imprevisível, o pensamento estratégico aponta setas ao futuro, visando-o com uma intencionalidade pedagógica solidamente ancorada numa certeza da mudança. Neste caso, e retomando a lição do arqueiro de Aristóteles, qual deverá ser o alvo das nossas setas? Será preferível apostar na qualificação dos lugares habitados, dando especial atenção aos territórios mais desfavorecidos onde a aventura existencial assume o gosto amargo de uma trágica privação de sentido e de futuro? Ou, em vez disso, fará mais sentido investir prioritariamente no apoio a projectos individuais, na formação das pessoas e nas dinâmicas comunitárias que ajudam a fecundar os seus laços existenciais?

Esta questão divide os teóricos desde há algum tempo, alimentando o debate que no século passado ficou conhecido por «people versus place» e que ainda se mantém vivo hoje, com um ênfase particular dos Estados Unidos para a solução «people» e no caso europeu, sobretudo em França, para a opção «place», ainda

que, em rigor, possamos encontrar experiências «mistas», ou «terceiras vias», nos dois lados do atlântico. Arriscando uma síntese, inevitavelmente redutora, temos de um lado a tendência para a territorialização das políticas públicas e para a adopção de medidas de discriminação positiva especificamente direccionadas para territórios à partida identificados como problemáticos. Procura-se aqui investir preferencialmente na capacitação das instituições, na melhoria de condições de vida dos habitantes e nas suas possibilidades de acesso aos serviços públicos e, a partir daí, na universalização de direitos de cidadania. No outro campo de problematização encontramos um discurso feito «em nome das pessoas», consideradas abstractamente ou identificadas por «público-alvo», onde se enfatiza a sociabilidade de tipo comunitário, a afinidade identitária e a promoção de laços de proximidade física, considerando a participação individual como um dever cidadania.

«Pessoas» ou «lugares», qual deve ser então a nossa prioridade, o nosso alvo?

Em coerência com o alinhamento conceptual que vem sendo explicitado, o mais sensato será explorar as zonas de interacção, visando uma solidariedade de razões conducente à emergência de respostas inéditas. Até porque, e conforme mostram autores como Cathérine Mével, Anne Wyvekens e Jacques Donzelot, à medida que nos aproximamos de experiências concretas inspiradas nos dois modelos, o mais interessante é constatar a presença das mesmas preocupações, do mesmo discurso «técnico-militante» e do mesmo enunciado de dificuldades e desafios, podendo até sermos surpreendidos com a existência de elementos equivalentes ao nível da produção conceptual, tributária de tradições socio-políticas distintas. Sugestivamente fecunda, por exemplo, uma análise comparativa entre as noções de «capital social» (Robert Putnam) e de «laço social» (Pierre Bouvier) ou sobre a forma como, nas duas opções, surgem equacionados os valores proximidade, cidadania e comunidade.

Tomando como referência empírica uma experiência comunitária muito concreta, respeitante ao projecto de investigação-acção «Trofa Comunidade de Aprendentes» promovido pela UCP em colaboração com a autarquia local, não resisto a dar testemunho sobre o que considero ser emblemático da possibilidade de produção de outros lugares/tempos de socialização, verdadeiramente novos e alternativos. Escolho a referência aos pequenos rituais de «fim de dia» que normalmente assinalam o cair do pano no palco sobre a faina diária. Nas

empresas, nas escolas, nos serviços públicos, no comércio, arrumam-se ferramentas, apagam-se luzes, fecham-se portas – é a hora do regresso a casa. Ou talvez não, aos poucos, e ainda antes de ser noite, outras luzes se vão acendendo, outras portas se vão abrindo e outras ferramentas vão sendo afinadas. Na cave transformada em sala de leitura, no escritório que agora é Centro TIC, na empresa, na escola ou na sede de Junta de Freguesia, há um movimento novo, quem sai cruza-se com quem entra, uns cumprimentando outros. Os que chegam vêm para a «aula» de inglês, de espanhol, de italiano, de arranjos florais, de danças de salão, de Informática, para o debate da noite, para a tertúlia literária ou simplesmente para usar o computador, pedir informação ou conselho (Cf. www.trofatca.pt).

O que move estas pessoas? O que é que as aproxima e que as faz interromper rotinas, inventando outras? Vontade de aprender, sede de conhecimento, desejo de «ser mais e melhor pessoa», dirá Joaquim Azevedo, o mentor de tão ambicioso projecto. Será mesmo isso ou apenas isso? É a vontade pessoal de aprendizagem que motiva o convívio humano ou, pelo contrário, é a experiência de encontro, de aventura intersubjectiva, que desperta e alimenta o processo de aprendizagem de cada um?

O que, por ora, mais interessa e me parece verdadeiramente significativo é constatar como, paulatinamente, entre o trabalho e a casa, entre a vida profissional e o eventual aconchego da família, entre os imperativos da exposição pública e a protecção do lar, irem surgindo espaços e tempos novos, aquilo a que Ray Oldenburg chama de «terceiros lugares» (2000). São pessoas de todas as idades, de todas as condições sociais e das mais variadas profissões que assim se juntam e encontram. E porque se juntam e encontram, fazem a festa com frequência, trazem comida e bebida para uma mesa comum, combinam visitas e passeios, celebram o fim de cada curso pedindo continuação ou dando sugestões de novos temas, o importante mesmo é que «venha mais um» porque já custa a passar o tempo sem «aquela hora». Aqui, o «pretexto» parece ser a oportunidade de aprendizagem, mas talvez pudesse ser outro. O certo é que os tempos e os espaços de vida parecem ir ficando mais irmanados e grávidos de sentido humano.

Desejando colocar a solidariedade no coração de uma cidadania verdadeiramente inclusiva, vejo como um enorme desafio pedagógico a promoção deste tipo de terceiros lugares. Lugares de cortesia e vida cívica onde se possam ensaiar

novas interacções, fora do jogo que «à luz do dia» legitima as posições, os papéis e as funções. Lugares intermédios entre o público e o privado, situados numa espécie de zona neutra entre o mundo laboral e o contexto reservado da família. Lugares de apresentação pessoal mas sem cartão de acesso, sem requisitos prévios ou credenciais que habilitem a ser membro. Lugares de hospitalidade, onde todos se possam sentir hóspedes e, ao mesmo, anfitriões. Lugares de liberdade, inclusão, fraternidade e também de vulnerabilidade, como diria Júlia Kristeva. Lugares de leveza, de descontração e jovialidade. Lugares de sociabilidade, de reconhecimento intersubjectivo e, nessa medida, ocasiões privilegiadas de aprendizagem.

Pedagogia social e políticas de alteridade

Visando enquadrar as múltiplas dimensões inerentes à praxis sócio-educativa num quadro de exigência de aprendizagem ao longo da vida, a Pedagogia Social apresenta-se, desde logo, como um campo de problematização e de acção muito abrangente, complexo, difícil e, de certo modo, inevitavelmente incerto e impreciso.

Seja qual for o seu contexto de realização, a educação define-se como uma prática antropológica de carácter intencional, correspondendo sempre a uma intervenção deliberada no processo de desenvolvimento humano. Como tal, é preciso que seja consubstanciada em medidas muito concretas, em projectos e dispositivos de acção bem determinados. Reconhecendo os imperativos educacionais da sociedade do século XXI, que novos pactos sociais precisam ser construídos? Que sentido estratégico os deve animar? Em que matrizes antropológicas e axiológicas deve ser alicerçado esse sentido? Ou seja, considerando as características deste tempo histórico, para que alvos interessa apontar? Quem, e como, pode ser sujeito dessa decisão?

O desafio social em causa, a utopia, prende-se com a garantia de condições de educação e formação acessíveis a todas as pessoas, segundo modelos de actuação que, valorizando o «aprender na com a vida», permitam responder às especificidades próprias de cada singularidade humana, de cada idade ou condição existencial. Quer isto dizer que se pretende «pedagogizar» todas as dimensões da vida? Até que ponto isso é possível e moralmente legítimo? Quem

deve, ou pode, ser «pedagogo social»? Que habilitações técnico-profissionais «autorizam» uma intervenção sócio-pedagógica?

A resposta a este tipo de questões requer um apurado trabalho de apuramento epistemológico, sem o qual a pedagogia social arrisca a não ser mais do que uma «doutrina social». Exige-se, pois, a produção de um conhecimento cientificamente consistente que, integrando o contributo de diversos saberes académicos, seja capaz de alimentar o diálogo reflexivo com uma pluralidade de actores, de experiências, de áreas disciplinares, de tempos e espaços de intervenção. O que, antes de tudo, obriga à ruptura com a lógica tradicional de pensamento própria dos «guetos mentais» onde, tantas vezes por excesso de convicção pedagógica, se radicalizam discursos em perigosas derivas de índole totalitária. A devoção apaixonada pela «nossa árvore» pode levar-nos a perder de vista a o todo que é a floresta, não um todo percebido ao estilo de uma visão panorâmica, sobranceira e exterior, conforme sugere uma certa tradição ocidental de matriz greco-romana, mas sim uma totalidade perspectivada a partir da articulação solidária entre partes, todas elas iluminadas por uma inteligência sensível. Para tal, é preciso compreender o que significa «estar metido num caminho de floresta», como lembra o autor de «Ser e Tempo», Martin Heidegger.

Eleger a educação como uma das prioridades de intervenção social significa a sua inserção num quadro amplo de discussão pública onde ela surge, obrigatoriamente, combinada com uma economia, uma história, uma cultura, uma geografia – uma política. Face à proliferação de processos de auto-organização e de fraccionamento social, é preciso lembrar o sentido e o lugar da política, conforme nota Daniel Innerarity retomando a crítica de Weber à mentalidade antipolítica mas sem deixar de recordar que a política não está ela própria desobrigada do «dever de aprender que a sociedade do conhecimento elevou à categoria de máximo imperativo categórico». O que neste caso, adverte o autor, implica reconhecer a importância da actividade reflexiva na regulação de sistemas complexos de natureza necessariamente heterárquica, onde a conexão entre partes acontece no respeito pela sua autonomia funcional. «Quando os actores sociais são capazes de reflexão, estão em condições de actuar de maneira cooperativa. A coordenação é a forma de governo mais adequada à complexidade social, pressupondo confiança, autolimitação, consideração pelos outros e uma perspectiva de, pelo menos, médio prazo» (Innerarity, 2002).

As propostas de acção pedagógica enunciadas no âmbito do projecto das «cidades educadoras» parecem constituir uma boa interpretação deste desafio, postulando perspectivas descentralizadas, integradas e relacionais dos territórios. Todavia, ao sobrevalorizarem a educação como princípio organizador de toda a vida comunitária, tornam-se também elas susceptíveis de derivas totalitárias. Como alerta Joaquim Azevedo, «seria dramático substituir-se o Estado Educador pelo Município Educador, investindo os responsáveis municipais de um poder de intervenção no campo da educação e da formação que não têm e que nunca virão a ter» (2006).

No seguimento destas preocupações, e reconhecendo a pertinência de medidas intencionalmente ancoradas nas especificidades territoriais e promotoras de identidades locais (afinal de onde vem o pão e o vinho que colocamos em cima da mesa na hora da festa?), considero que importa perspectivar políticas sócio-educativas que funcionem como verdadeiras políticas de alteridade, com tudo o que isso possa implicar em termos de relacionalidade comunitária e intercomunitária (Cf. Baptista, 2007). É necessário romper com as linhas de divisão que sustentam o separatismo social fomentando a insularidade de solidões não escolhidas, sem que tal signifique a desconsideração pela esfera de intimidade. O anonimato pode, em muitos aspectos, constituir um problema social mas não deixa de estar ligado a um direito humano fundamental – o direito ao segredo pessoal. (Carvalho e Baptista, 2004). Numa perspectiva de cidadania solidária, é importante será ampliar, diversificar, o tipo de interacções humanas a que cada pessoa tem acesso, sobretudo as crianças e os jovens, inserindo a acção sócio-educativa em projectos suficientemente utópicos mas pragmaticamente apoiados numa regulação política descentralizada, cooperativa e estratégica – produtora de terceiros lugares.

Conclusão

Reconhecidamente, o homem é um ser autóctone, o seu bem-estar, a sua qualidade de vida e a sua capacidade de futuro dependem da relação que estabelece com o «seu lugar». Mas o sentimento de autoctonia, necessário à produção de um mundo pessoal, deve caminhar a par do desejo de descoberta e

aventura. Para fazer desabrochar esse desejo é preciso «sair do comum», aprendendo a gramática e a aritmética que nos torna aptos a entrar em sintonia com um mundo que começa, mas não acaba, na nossa casa, no nosso bairro ou na nossa terra. Essa aprendizagem não acontece de forma automática, sem ajuda, sem intervenção exterior, sem mediação de terceiros. Daí a importância do convívio interpessoal e, a meu ver, a necessidade de uma intervenção pedagógica enquadrada por políticas de alteridade e protagonizadas por técnicos capazes de actuarem como verdadeiros agentes de desenvolvimento humano. Apoiados num saber próprio, estes técnicos, professores, educadores, animadores, assistentes sociais, mediadores, devem ser chamados a intervir nos mais diversos contextos sociais, procurando, junto das pessoas de todas as idades e condições, promover experiências de ruptura pedagógica, brechas que rompem, interrompem e abrem espaço para a relação solidária, aquela que permite abrir novas possibilidades de acção, de entendimento e de futuro. Decorre daqui um sentido de elevada exigência profissional e pessoal que investe cada um destes agentes de uma responsabilidade ética inalienável, comprometendo-os num processo de formação contínua que não sendo isento de desconforto reflexivo, estimula a felicidade de uma aprendizagem permanente.

Referências Bibliográficas

AUGÉ, Marc. 1992. *Non-Lieux. Introduction à une Anthropologie de la Surmodernité*. Seuil. Paris

AZEVEDO, Joaquim. 2006. *Redes, territórios e comunidades de aprendizagem*. UCP. Lisboa (texto policopiado).

BAPTISTA, Isabel, 2005. *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Profedições. Porto.

BAPTISTA, Isabel, 2006. «Problemas e Dilemas Éticos da Intervenção Sócio-educativa». In *Intervenção Social, Saberes e Contextos* (61-74). Paula Frassinetti. Porto.

BAPTISTA, Isabel, 2007. *Ética, educação e políticas de alteridade. Exigências de uma nova cidadania*. Profedições. Porto (no prelo).

BLAKELEY, Edward; SNYDER, Mary Gail. 1997. *Fortress America: Gated Communities in the United States*. Brookings Institution Press. Washinton, D.C.

- BOUVIER, Pierre. 2005. Le Lien Social. Gallimard. Paris.
- CARVALHO, Adalberto; BAPTISTA, Isabel. 2004. «Educação Social. Fundamentos e Estratégias. Porto Editora
- CASTEL, Robert. 2003. L'Insécurité Sociale – Qu'est-ce qu'être protégé ? Seuil. Paris.
- COMPTE-SPONVILLE, André. 2000. L'amour, la solitude. Albin Michel. Paris
- DERRIDA, Jacques. 2001. De Quoi Demain. Flammarion. Paris
- DONZELOT, Jacques. 1991. Face à l'exclusion. Le modèle français. Éditions Esprit.
- DONZELOT, Jacques. 2003. Faire Société. Seuil. Paris
- HEIDEGGER, Martin. 2002. Caminhos de Floresta. Coordenação Científica da Edição e Tradução Inês Borges-Duarte. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa
- INNERARITY, Daniel. 2002. La Transformación de la política. Península. Barcelona
- LÉVINAS, Emmanuel. 1983. Le Temps et L'Autre. PUF. Paris
- KRISTEVA, Júlia. 2004. «Partager l'impartageable». In Le Partage (223-230). UNESCO. Grasset. Paris.
- WYKENKENS, Anne. 2001. La Justice de proximité en Europe, pratiques et enjeux. Éditions Érès. Paris
- MARQUES, Rui. 2005. Uma mesa com lugar para todos. Instituto Pe. António Vieira. Lisboa
- MAURIN, Éric. 2004. Le Ghetto Français. Seuil. Paris.
- MÉVEL, Catherine. 2001. Mixité sociale et Développement commutaire. Ministère de L'Équipement. Paris
- MORIN, Edgar. 1999. La Tête Bien faite. Seuil. Paris
- OLDENBURG, Ray. 2000. Celebrating the Third Place. Marlowe & Company.
- PUTNAM, Robert D. 2000. Bowling Alone: The collapse and revival of American Community. Simon & Schuster. New York.
- SAUTET, Marc. 1997. Un café pour Socrate. Éditions, Robert Laffont. Paris
- ROSANVALLON, Pierre. 1998. Le peuple introuvable. Gallimard. Paris.

Normas para colaboração

Os artigos submetidos para publicação deverão ser enviados ao Editor dos Cadernos de Pedagogia Social. Com excepção dos artigos escritos “a convite”, todos os restantes trabalhos recebidos serão avaliados anonimamente por especialistas na área respectiva. O Editor remeterá o artigo, sob anonimato, para dois membros do Conselho Editorial, os quais emitirão um parecer acerca da aceitação ou não aceitação do artigo para publicação. A decisão de publicação terá por base estes pareceres, os quais serão dados a conhecer ao primeiro autor do artigo. Qualquer sugestão de alteração ao texto proposta pelos membros do Conselho Editorial será submetida, também, à consideração do primeiro autor do artigo. Não haverá devolução dos artigos não publicados.

Os autores deverão declarar, por escrito, que autorizam a publicação do seu artigo nos Cadernos de Pedagogia Social, em regime de exclusividade. A propriedade dos artigos passará, após a sua publicação, a pertencer à Universidade Católica Portuguesa. Os artigos publicados são da responsabilidade dos respectivos autores. Qualquer reprodução integral ou parcial dos artigos (excluindo-se citações breves) apenas pode ser efectuada após autorização escrita do Editor.

Quando for o caso, deve indicar-se no quadro de que provas – de mestrado ou de doutoramento – ou em que projecto se integra o artigo, explicitando a respectiva inserção institucional e apoios recebidos para a sua realização.

Os originais submetidos para publicação deverão ser dactilografados num processador de texto (Macintosh ou Windows). Os autores deverão entregar, juntamente com o ficheiro original, um exemplar impresso do artigo, cuja extensão não deverá ultrapassar as 30 páginas dactilografadas a dois espaços em folhas A4, letra TIMES, 12 pt. Nestas 30 páginas incluem-se resumos, quadros, figuras, notas de rodapé e bibliografia.

Os quadros, tabelas e figuras deverão ser sequencialmente ordenados em numeração árabe e devem ser referenciados através dessa numeração no texto do artigo, por exemplo, “...na Figura 10...” e não “...na figura seguinte...”. A edição de figuras é a preto e branco.

A primeira página do texto original deverá iniciar-se com o título do artigo. Deverão anexar-se ao original duas folhas separadas, onde constem os seguintes elementos:

Folha A: título do artigo; nome e enquadramento institucional do(s) autor(es), endereço completo (incluindo telefone, fax e e-mail) do autor responsável por toda a correspondência relacionada com o manuscrito;

Folha B: título do artigo; resumo em português e inglês (com um máximo de 200 palavras cada resumo); palavras-chave (no máximo de quatro).

As referências bibliográficas serão integradas no texto de acordo com o sistema autor-data. Em caso de citações textuais, acrescentar-se-á o número da página. Exemplos:

Foster afirmou que “o desenvolvimento da educação...” (1992, 247). Contudo, Watson (1994) considera...

Diversos autores (Housen, 1983; Parsons et al., 1987) ...

Deve usar-se a partícula ‘e’ (e não ‘&’), por exemplo, ...de acordo com Bechtel e Graham (1999)... ou (Lakoff e Johnson, 1980) .

A Bibliografia, a incluir no final do texto, será organizada alfabeticamente e deverá obedecer ao formato dos exemplos seguintes:

Livro

Guichard, J., Huteau, M. (2001). *Psychologie de l’orientation*. Paris: Dunod.

Capítulo de livro

Shantz, C. (1983). Social cognition. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child development* (pp. 495-555). New York: Wiley.

Artigo

Verdasca, J.L. (2005). Análise de fluxos e produtividade escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 4, 111-122.

Comunicação em reunião científica

Salmivalli, C., Voeten, M. (2002). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. Comunicação apresentada na International Conference of the Society for Research on Aggression, Montreal, Canada.

Dissertação não publicada

Baptista, I. (2005). Capacidade ética e desejo metafísico – uma interpelação à razão pedagógica. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Letras, Universidade do Porto.

Referências de artigos on-line

Ribeiro, M. (2000). O optimismo irrealista [Em linha]. Disponível em: <http://www.lse.uk/publish/sciam.htm>. [Consultado em 06/09/2002.]

Para esclarecer os casos não considerados nestes exemplos, os autores deverão consultar as normas de publicação da **APA - American Psychological Association**, última versão.

Cada autor terá direito a 3 exemplares da Revista onde o seu artigo for publicado.



CADERNOS DE PEDAGOGIA SOCIAL apresenta-se como um espaço de escrita que visa contribuir para a promoção da cultura científica em torno da Pedagogia Social, um campo de saber ainda emergente em Portugal, mas a que a Faculdade de Educação e Psicologia da UCP (FEP) tem vindo a dar especial atenção, assumindo-o como um dos domínios de trabalho fundamentais no âmbito das ciências da educação.

Alicerçados num terreno de problematização cientificamente exigente, desenvolvido em diálogo reflexivo com a práxis e perseverantemente alimentado por novas perguntas, estes textos oferecem-se à partilha e à discussão pública num gesto que convida à cooperação activa entre profissionais e investigadores, nacionais e estrangeiros. É esta, justamente, a vocação editorial desta publicação: promover o debate e a partilha de saberes e experiências, contribuindo para a consolidação de uma comunidade científica forte, ampla e aberta, configurada pelos valores da hospitalidade, da pluralidade e da solidariedade.