

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 aprendiz, 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 *disempowerment*, 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, incomportável 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 jazer 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 interações 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 interações 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 interações 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 convivialidade, 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 interactuam 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 “arquitectura 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 entreaajuda, 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.trofata.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-equilibrio* 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.

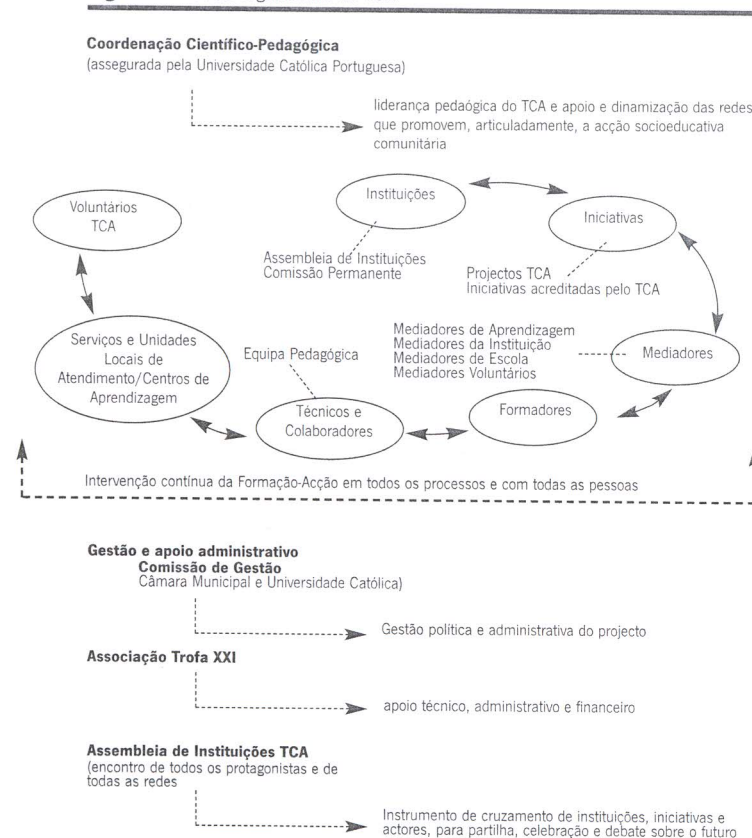
Os interesses particulares, que os há e que são de crucial importância, cruzam-se e interagem, sob o efeito da regulação TCA, com os interesses e objectivos comuns. A coordenação destas interações constitui um dos problemas particularmente difíceis de equacionar e gerir neste caso de regulação sociocomunitária. 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 municípios, 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 gestora 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 gestora 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 interação 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). *Comunidade. 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