

A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação

Joaquim Azevedo¹

Artigo publicado na Revista “Cadernos de Pedagogia Social” (nº 3) – ano 2009

**Faculdade de Educação e Psicologia
Universidade Católica Portuguesa**

Resumo

O propósito deste texto é o de responder à seguinte questão: tomando a educação de todos os cidadãos de uma dada comunidade, ao longo de toda a sua vida, numa perspectiva de solidariedade e cidadania social, e colocando o desenvolvimento humano no coração do desenvolvimento social, como se deverão organizar e articular os diferentes actores sociais para otimizar este desiderato social de nível superior, desde o Estado à mais pequena das instituições de uma dada freguesia? De que modos são definidas e controladas as orientações, as normas e as acções?

Hoje, não posso deixar de focar a minha reflexão sobre a pedagogia social, com um enfoque muito especial sobre a equação entre a educação de todos e ao longo de toda a vida e a “regulação sociocomunitária da educação”.

Abstract

The purpose of this text is to answer the following question: taking the education of all the citizens of a given community, throughout their lives, within a perspective of social solidarity and citizenship, and placing human development at the heart of social development, in what way should the different social actors be organized and linked in order to optimize this higher level social aspiration, starting with the state itself and ending with the smallest parish-level institutions? How are guidelines, rules and activities defined and controlled?

I cannot, today, ignore the need to focus and reflect on social pedagogy, with a very special emphasis on the balance between lifelong learning for all with the “socio-community regulation of education”.

Introdução

O nascimento (2004) e o desenvolvimento da dinâmica socioeducativa Trofa Comunidade de Aprendentes (TCA), fruto de uma parceria entre a Câmara Municipal da Trofa e a Universidade Católica Portuguesa², ocorreu num momento em que me encontrava a concluir uma reflexão aprofundada sobre a regulação transnacional em educação (Azevedo, 2007d³), entretanto publicada. Hoje, já não posso deixar de focar a minha reflexão sobre a pedagogia social, com um enfoque muito especial sobre a equação entre a educação de todos ao longo de toda a vida e aquilo que uns poucos temos vindo a chamar de “regulação sociocomunitária da educação”.

O propósito deste texto consiste em avançar um pouco mais na reflexão sobre a regulação sociocomunitária da educação, à luz da teoria sistémica (Rosnay, 1977), da teoria da regulação social de Jean-Daniel Reynaud (2003) e Terssac (2003), da reflexão sobre as práticas comunitárias (Butcher, Banks, Henderson & Robertson, 2007), em particular da reflexão-acção entretanto produzida no âmbito do TCA. De facto, o que está aqui em jogo é uma questão central, a saber: tomando a educação de todos os cidadãos de uma dada comunidade, ao longo de toda a sua vida e numa perspectiva de solidariedade e de cidadania social, como um objectivo central de colocar o desenvolvimento humano no coração do desenvolvimento social, como se deverão organizar e articular os diferentes actores sociais para otimizar este desiderato social de nível superior, desde o Estado à mais desconhecida instituição de uma freguesia? De que modos são definidas e controladas as orientações, normas e acções que asseguram a educação ao longo da vida de todos os cidadãos de um dado país ou território? Quem tem o poder, quem o exerce e como é que o exerce, em benefício de quem e de quê? Quem formula, com quem e como formula as políticas sociais sobre o local? O que significa esta emergência do local? Será sobretudo a retórica da “participação sem participantes”, de que fala Fernando Ilídio Ferreira (2004a; 2004b, p. 28)? Até onde nos leva, se é que leva a algum lugar, a retórica sobre a sociedade civil e a participação social e comunitária na regulação da educação?

Produzir esta reflexão, tendo por base a dinâmica socioeducativa TCA e o quadro da pedagogia social, significa assumir desde já que quando falo de “sistema educativo” e de educação me refiro não apenas à educação escolar no seu sentido restrito, mas a todos os esforços que se empreendem num dado território para proporcionar aprendizagens (escolares e sociais) significativas e acessíveis a todos e a cada um dos cidadãos, em qualquer momento da sua vida, tendo em vista o exercício pleno de uma cidadania activa e solidária.

Em artigo anterior, publicado aquando dos primeiros Encontros de Pedagogia Social em 2007, sistematizei a visão antropológicamente fundada que sustenta a concepção de educação adoptada, apresentei a dinâmica TCA nos seus traços principais e prossegui a discussão acerca da regulação

² Cf. o sítio www.trofatca.pt, onde se encontra uma descrição actualizada do projecto.

³ Vd. também Azevedo, 2007a.

sociocomunitária de educação. Retomo agora apenas este último aspecto e dou os outros dois por suficientemente explicitados, regressando a eles na parte final deste texto.

Tenho consciência de que o faço num contexto em que as políticas sociais estão em complexos processos de reconfiguração, seja por força de um Estado-providência em recomposição e à procura de novas fontes de legitimidade, seja devido à reconstrução dos espaços de participação política e da própria democracia, seja ainda porque é imperioso repensar hoje o exercício dos poderes dos cidadãos e da solidariedade social, num contexto de fragmentação e de incerteza, de um tempo “líquido” (Bauman, 2007, 2006) e de acantonamento de cada pessoa e de cada instituição sobre si mesmos. Os problemas sociais têm-se agravado e muito concretamente neste canto Norte de Portugal. Aqui se concentram os maiores índices de desemprego do país, há grandes bolsas de pobreza, o abandono precoce da educação escolar é ainda muito elevado e a coesão social esboroa-se diante dos nossos olhos. Ao mesmo tempo, surgem novos dinamismos induzidos pelo Estado e pela administração pública que se traduzem na criação de novas instâncias locais de articulação e coordenação, como os Conselhos Locais de Acção Social, as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, os Conselhos Municipais de Educação, instâncias sociais promissoras, que revelam ainda grandes debilidades no alcance da sua acção social (vd., por exemplo, Miranda, 2006). Não sei até onde poderá este contributo entreabrir portas, reconheço as dificuldades em trilhar estes caminhos novos, mas estou certo de que carecemos muito de reconceptualizar a educação no quadro de uma renovação da própria *res publica*, da cidadania, da justiça social e da solidariedade, de reestruturação do próprio campo da educação de todos, ao longo de toda a vida e com a vida, constituindo a pedagogia social um campo muito fértil (Baptista, 2008) por onde se pode semear e colher algo de novo para podermos ir mais além nos processos de desenvolvimento humano e sustentável.

Não é pelas questões técnicas que temos de recomeçar, mas pelas questões de natureza antropológica e ética, com forte implicação política e, portanto, pelas políticas. Mais uma vez é preciso reafirmar: é pelas políticas (na polis e na participação social) e não pelas técnicas (nos gabinetes iluminados) que é preciso enunciar as perguntas basilares para dar um rosto humano e digno ao futuro.

Regulação social e as políticas públicas tradicionais

A teoria da regulação social (Reynaud, 2003, 2004; Terssac, 2003), entre outros méritos, tem favorecido o desenvolvimento de uma análise política e social da educação que se afasta quer do paradigma institucional fechado no Estado e na sua administração, quer de modelos de autonomia escolar que encerram as instituições educativas sobre si mesmas, onde quer que estejam implantadas. De facto, as regras e os sistemas de regras, sendo guias e modelos de acção que introduzem no universo simbólico normas, significações, separações e ligações, não se apresentam apenas na sua faceta de orientação normativa, de coordenação de condutas, de definição de “regras

do jogo” e controlo, mas comportam também uma diversidade de legitimidades e de fontes de produção de regras, o jogo local dos actores (Barroso, 2003, p. 39). A regulação social, na esteira de Reynaud, deve ser entendida seja como um processo de formação e de manutenção de regras, que podem ser mais formais e explícitas ou mais informais e implícitas, seja como um processo complexo e múltiplo, não só pelas suas variadas fontes e diversos mecanismos, mas também pelos vários objectos e pela multiplicidade dos seus actores, que interagem tanto no nível transnacional como nos níveis nacional, intermédio e local (Maroy, 2006). A regulação social não é, por isso, um dado natural, embora possa apresentar “cristalizações históricas” (Alter, 2003, p. 79), mas sim uma construção social em que participa essa multiplicidade de actores sociais, elaborando estratégias de participação e de poder, de confronto e de negociação. A regulação real, a que ocorre em cada momento histórico e em cada sociedade, advém sempre de um equilíbrio momentâneo, sempre instável e inacabado, resultante do confronto de variadas regulações e fontes de regulação, desde o nível transnacional ao nacional, ao intermédio e ao local, fruto de um contínuo jogo social de poder e de cooperação, assente desde logo na capacidade de participação e de criação de compromissos sociais entre os actores. Deste modo, duas perspectivas devem ser sublinhadas: por um lado, a regulação social também posiciona e define os actores em cada momento do jogo social, por outro, a teoria da regulação social é matricialmente uma teoria da mudança social.

O conflito é inevitável e consubstancial à vida social. No campo da educação, para centrarmos a nossa abordagem, sendo bem patente uma excessiva regulação normativa e simbólica exercida pelo Estado e pela administração pública, não é menos visível a diversidade de configurações institucionais locais, o que dá conta de um modo concreto de elaboração de estratégias de poder, de confronto, de negociação, de recomposição e de participação. Não existe, assim, uma regulação, mas múltiplas regulações, complexas e conflituosas, por vezes contraditórias, não apenas entre si, mas também da parte da instituição de onde irradiam, como é o caso do Estado, em Portugal, como veremos adiante. Neste quadro geral, muito sinteticamente esboçado, importa destacar dois eixos centrais da nossa reflexão. O primeiro refere-se à impossibilidade real de fazer assentar qualquer processo de regulação social no campo educativo na acção providencial e normativa do Estado e numa qualquer coerência, unicidade de orientações e acções e de alinhamento perfeito entre regra prescrita e regra efectiva. O “sistema educativo” de um dado país deve ser pois considerado (sistemicamente e não apenas normativamente) como um sistema de regulações, o que se torna fundamental na hora de pensar os processos de transformação e de melhoria do seu desempenho social, dinâmicas estas tantas vezes equacionadas apenas no quadro da acção do Estado (as chamadas “reformas educativas”), da sua capacidade de “inovação” normativa e do exercício eficaz do seu poder de controlo. Trata-se de um tremendo equívoco que tem devorado sucessivos planos de mudança, remetendo-os para o “cemitério” do Diário da República e, pior que isso, provocando a lassidão e a fuga à participação social e promovendo alterações profundamente desconexas no conjunto das escolas e de todas as unidades e actores sociais que actuam na “periferia” de um

sistema historicamente tão centralizado. Apesar de dominante, em Portugal, no início do século XXI, este modelo normativo, providencial (elitista e iluminado) e estatista de mudança social, que dispensa os cidadãos e se substitui aos actores sociais locais, está condenado ao fracasso, porque condena seja a própria democracia a esse estado líquido (de que fala Bauman) e à rarefacção contínua de significação social seja a solidariedade a um conteúdo que não passa pelas nossas práticas sociais, enquanto cidadãos, nem pelas relações sociais que quotidianamente construímos.

O segundo eixo dá conta de que a reflexão em torno das dinâmicas locais de elaboração de estratégias de poder e de participação social dos actores no campo da educação é ainda muito ténue e de que o desenvolvimento da dinâmica socioeducativa do TCA, uma procura comunitária, participada, livre e solidária do bem comum, talvez nos permita, ao fim de quatro anos, avançar um pouco mais nesta reflexão.

A regulação de controlo, a regulação autónoma e a multirregulação

Não partilho uma visão funcionalista da regulação nem mesmo uma visão institucionalista que se centre exclusivamente nas acções institucionais de um actor central como o Estado, seja por intermédio da sua administração central, da sua administração desconcentrada ou das “suas” escolas-enclave (Azevedo, 1996) localizadas ao longo do território nacional. Regulação social da educação, no sentido amplo que aqui adoptamos, não equivale a descentralização da educação nem se confunde com a concessão de mais autonomia às instituições escolares. Como vários autores têm assinalado, e está bem à vista no caso português, proporcionar a todos os cidadãos oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida e com a vida, como base do desenvolvimento humano e social das comunidades, não é sobretudo um problema de escala (aproximar a administração dos administrados), nem de transparência (prestar contas aos actores sociais locais acerca do que se empreende nas escolas), nem de mercado (fazer surgir um mercado educacional local mais activo e livre). Qualquer um destes caminhos está profundamente viciado: eles visam dispersar os conflitos que se amontoam no centro de um sistema educativo altamente centralizado, procuram relegitimar a acção de um Estado em crise, não escapam ao erro de encerrar os desafios socioeducativos das populações em problemas escolares e técnicos e acabam geralmente por aumentar os mecanismos de controlo do centro (esses sim, sempre muito inovadores: mais avaliação e controlo externo, mais desresponsabilização do centro e, ao mesmo tempo, mais desresponsabilização da periferia) (vd., por exemplo, Lima, 1995, 1996, 1997, 2007; Pacheco, 2007).

Como referimos, a regulação é um processo múltiplo, plural, inacabado, que é permanentemente alimentado por iniciativas, conflitos e negociações entre actores sociais, situados a diferentes níveis, desde o transnacional ao local. Em todos estes níveis, existem actores e dinâmicas de construção permanente de “regras do jogo” (Reynaud, 2004). A integração e o cruzamento entre estas “regulações” são sempre complexos, são objecto de tensões e negociações e conduzem a um sistema de regras em adaptação e melhoria contínuas, dinâmicas e incompletas. A

regulação traduz-se sempre uma multirregulação, como dizem João Barroso (2005) e Christian Maroy (2006), multirregulação complexa, conflituosa e muitas vezes contraditória nos seus termos.

Mobiliza-nos por isso uma perspectiva da regulação social que cruza a pluralidade dos níveis de regulação e dos processos de regulação, procurando, neste caso preciso, uma inteligibilidade de um processo activo de regulação sociocomunitária da educação, onde se geram novas “regras do jogo”. A regulação social, na perspectiva teórica aqui seguida, importa sublinhá-lo, não visa compreender, estabelecer ou manter uma dada ordem, mas dar conta das dinâmicas activas de regulação, dos actores sociais concretos, individuais e colectivos, que são fontes e constructos dessas regulações que sustentam a mudança social. O TCA, como dinâmica educativa social e comunitária, situada num dado território, desencadeou uma acção colectiva livre e inovadora, que se alimentou de e gerou novos laços sociais entre uma grande diversidade de actores (e não apenas entre pais, alunos e professores) no processo de procura e construção do bem comum, que consiste em proporcionar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento humano para cada um e para todos os cidadãos, assente numa dinâmica social cujas principais regras são a hospitalidade, a solidariedade social e a activa procura da justiça (Baptista, 2008).

Reynaud distinguiu bem que não há uma única fonte de legitimidade para a existência de dadas regras sociais e que o padrão e a referência, embora fortemente induzidos pela “regulação de controlo” — em que actuam os níveis transnacionais, nacionais e intermédios (no caso português, em que o nível regional é desconcentrado e não descentralizado) —, são também construídos por “regulação em acção” (Maroy, 2006, p. 17) e pelos actores concretos autodeterminados, aquilo que aquele autor chama a “regulação autónoma” (Reynaud, 2003).

A análise de evolução dos sistemas educativos e das necessidades de todos os cidadãos de educação ao longo de toda a vida tem de ultrapassar uma perspectiva meramente centrada nas vertentes institucional e morfológica, para se abrir e dar conta do jogo local dos actores e das práticas comunitárias: centros educativos, escolas e centros de formação, directores, professores/formadores, autarquias, pais, alunos, empresários, instituições de solidariedade social, diversos actores e interesses sociais locais, mormente culturais e económicos, e sobretudo as suas relações e os laços que entretecem, o fechamento bem como a abertura e o acolhimento que criam uns face aos outros, o exercício concreto de direitos e deveres de uma cidadania activa e solidária, em prol de um superior bem comum, a participação democrática na tomada de decisões.

Regulação de controlo e regulação autónoma são ambas estratégias colectivas que se cruzam nos espaços territoriais, em cada comunidade local. A regulação autónoma, mais do que algo que se opõe à regulação de controlo — exercido sobretudo pelo Estado e pela sua administração educacional -, exprime os mecanismos de auto-organização e mobilização dos actores sociais de uma dada comunidade e de todas as dinâmicas comunitárias na promoção do bem comum, expressa a “comunidade activa” (Banks, 2007, p. 78) que constitui o sustentáculo da revitalização do capital

social local. No plano da regulação autónoma, os membros da comunidade mobilizam-se para resolver (regular) necessidades e problemas da comunidade, define-se a regra efectiva, aquela que realmente é assumida e desenvolvida pelos actores concretos, num jogo de compromissos e equilíbrios entre o que realmente conta em cada situação e movimento (regras de autonomia) e o que é imposto por quem está investido da autoridade e do poder de controlo. A regulação social em educação tem de dar conta desta multiplicidade de regulações, sempre em conflito, sob pena de se gerarem os maiores equívocos, seja no plano da formulação das políticas públicas de educação, seja no que respeita ao desenvolvimento de projectos e dinâmicas ditas de “autonomia”. Equívocos estes, aliás, que ajudam a perceber muito bem porque é que após tanto “jogo de actores” imposto, em ordem à tão celebrada autonomia das escolas, há tantos resultados de soma zero.

Em Portugal, o equilíbrio entre regulação de controlo e regulação autónoma é muito instável e, na verdade, desequilibrado, pois, como diz João Barroso, o Estado vai destruindo a autonomia que ele próprio decreta e, como sublinha Licínio Lima, prevaleceu em Portugal como uma “invariante estrutural” (Lima, 2007, p. 63) ao longo dos últimos trinta anos, um regime centralizado e estatista de administração da educação, que coexistiu com uma retórica política e uma orientação normativa que hipervalorizaram a autonomia.

O paradigma da regulação de controlo, que tem sido predominante, ao desencadear acções de coordenação, inovação, avaliação, assenta, entre nós, em acções e ajustamentos predominantemente burocráticos e administrativos (Barroso, 2006).

Subjacentes a este modelo de (des)equilíbrio estarão sobretudo cinco factores explicativos:

- i. a tradição de hiper-regulamentação e determinação *a priori* por parte do Ministério da Educação, que “bombardeia” permanentemente as instituições e os actores sociais com orientações e determinações, ainda por cima de modo instável e continuamente mutante, o que tende a constituir uma rotina com uma inércia muito pesada que cristaliza procedimentos de dependência e de “anomia”;
- ii. a construção de medidas *ad hoc*, reactivas, que atacam geralmente os sintomas, que são de curto prazo, para surtirem efeitos espectaculares e mediáticos, logo superficiais (por exemplo, medidas relativas à “indisciplina nas escolas” ou à validação e certificação de conhecimentos e competências dos adultos);
- iii. a proclamada (geralmente pelos mesmos protagonistas da regulação de controlo) debilidade das instituições locais da “sociedade civil”, sejam educativas e escolares, sejam do poder autárquico ou ainda de índole económica, associativa e cultural, proclamação que só serve para reforçar o centralismo;
- iv. a “insularidade” que caracteriza as medidas e os modelos de actuação ainda predominantes, que se concebem e desenvolvem como “silos” (Butcher & Robertson, 2007, p. 101) dentro das comunidades (separa-se educação escolar, educação de adultos, acção social, apoio domiciliário, combate à pobreza,

animação sociocultural, justiça social, saúde, assistência social, etc.), em que a “memória institucional” das várias instituições conduz à repetição de gestos de dependência vertical e de ensimesmamento autista, horizontal e territorial (em relação aos que agem próximos e são vizinhos);

- v. o clima de persistente desconfiança com que os actores que estão imbuídos do poder da regulação de controlo olham aqueles que, legitimamente, agem e estabelecem regras no quadro da regulação autónoma e vice-versa.

Acreditamos que só a valorização das regulações em acção que dignificam as “comunidades activas”, a cidadania social e a solidariedade entre pessoas e instituições, a participação democrática na construção de compromissos sociais e na tomada de decisões, nos permitirá mudar esta visão, que mais não faz que perpetuar uma regulação de controlo, predominantemente administrativa e burocrática, que asfixia a participação cidadã e desincentiva a inovação social, além de desperdiçar recursos comunitários preciosos e já instalados para o serviço do bem comum.

Mas no quadro político e institucional, em Portugal, não se tem enfrentado esta perspectiva com suficiente abertura e rigor, o que tem gerado dois fenómenos complementares: por um lado, a adopção simultânea, por parte do Estado e da sua administração educacional, de modos de regulação opostos, como, por exemplo, os procedentes da “regulação pelo Estado” e da “regulação pelo mercado”, gerando medidas ambíguas, o que alguns autores apelidam de “hibridismo” (Barroso, 2003 e 2006; Maroy, 2006; Nóvoa, 2005). Ora, a adopção desta postura híbrida de regulação, que na prática corresponde a uma procura algo desnorteada de equilíbrios compensadores da crise de legitimação do Estado-providência, não tem conduzido a ganhos muito significativos quer na responsabilização dos actores quer no seu envolvimento e participação em acções concretas, em prol da melhoria da educação de todos e ao longo de toda a vida.

Por outro lado, surgem com muita veemência e com uma retórica política maniqueísta e facilmente assimilável, os que apenas defendem que para lá da regulação institucional realizada pelo Estado está sempre a mão do mercado, a mercantilização da sociedade civil, a actuação atomizada e fragmentada dos protagonistas, a privatização progressiva do bem público educacional, o neoliberalismo triunfante e a desunião nacional. Não será com estas hesitações, nem com estes fantasmas e medos⁴ — quer face à importância (incluindo a pedagógica) da valorização da regulação autónoma, quer diante da necessidade de reconstruir a acção reguladora do Estado —, que se melhorarão as oportunidades de educação de todos os portugueses e se promoverá um desenvolvimento social assente na liberdade, na solidariedade e na justiça social.

A regulação de conjunto

⁴ Estes fantasmas e medos recorrentes devem ser lidos como expressões não só de resistência à liberdade que sustenta a participação social dos actores, mas também de um impasse político em que muitos se atolaram, percorrendo os trilhos de um neo-conservadorismo gritante, disfarçado do mais estonteante progressismo. Uma coisa é a análise crítica outra é a crítica como ausência de análise.

O conceito de regulação de conjunto veio dar conta de um *tertium generis* na regulação social, que advém da interacção entre regulação de controlo e regulação autónoma, entre regra prescrita e regra efectiva ou apropriada, ou seja, o compromisso a que se chega em cada momento, o equilíbrio momentâneo e instável, uma convergência provisória, compromisso, equilíbrio e convergência estes imersos ainda e sempre no conflito permanente e nas relações concretas de poder. O conflito permanece, está organicamente articulado, não está em momento algum extinto (Lichtenberger, 2003), pois não deixa de haver desigualdade nas relações de poder e de dominação, nas expectativas de controlo e de exercício de poder. O problema principal a equacionar residirá em desenvolver, dentro do conflito, novas relações de poder e de cumprimento de objectivos sociais, não já uns à custa dos outros, mas uns com os outros, estabelecendo-se lentamente formas de partilha, de cooperação e compromisso (de “poder com” e não de poder “sobre”, como refere Butcher, 2007, p. 26), que favoreçam os ganhos de todas as partes envolvidas e a satisfação dos objectivos do bem comum.

A acção dos diversos actores sociais nos diferentes planos da acção colectiva reacende a consciência de várias legitimidades para a existência de dadas regras sociais, como é bem visível no terreno da educação escolar, com a acção de governos, administração, directores, alunos, professores, pais, autarquias, interesses económicos e empresariais, culturais. Como assinala Reynaud (2003), ser fonte de regulação é ser actor social, querer sê-lo é procurar legitimidade. A regulação de conjunto é também o resultado do encontro de várias legitimidades. Pretendo considerar aqui a regulação conjunta, o estabelecimento de regras pela via da cooperação, sob três prismas, focados no campo da educação: o que reforça a regulação de controlo, o que reforça a interacção e o equilíbrio entre as duas modalidades de regulação e o que visa reforçar um sentido e um projecto comum no seio de uma comunidade local, fruto da cooperação e do compromisso entre instituições e pessoas, em ordem à satisfação de necessidades e à resolução de problemas atinentes ao bem comum.

Há um primeiro plano da regulação de conjunto que pode tomar por exemplo a produção de normas e orientações e a imposição de procedimentos relativos à “autonomia das escolas”, envolvendo por isso a administração e as escolas. O que mais avança, no plano das práticas, é a retórica em torno da autonomia, sustentada em produção legislativa apropriada e em novas formas de participação dos pais e das autarquias, por exemplo, na administração e direcção estratégica das escolas. Na verdade, a iniciativa “autónoma” das organizações escolares, cognitiva e normativa, que é uma forma de poder, mormente dos professores, em cooperação com os pais, raramente pode passar além da elaboração conjunta de documentos vagos e da realização de projectos inseridos em programas criados pela administração, com a devida preformatação. Quantas vezes esta cooperação local desencadeia o nascimento de projectos autónomos que, de seguida, são desautorizados pelos serviços da administração “por ausência de conformidade com as normas estabelecidas”. De facto, apesar de apresentada retoricamente como regulação de conjunto, não o é, antes deve ser lida como

um instrumento de reforço da regulação de controlo sustentada numa suposta maior descentralização do poder em torno de cada instituição escolar (Barroso, 2006). Trata-se de uma regulação de conjunto retórica que se confina à retórica da regulação de conjunto.

Um segundo prisma refere-se a pontos de equilíbrio que são alcançados entre os dois níveis de regulação. Podemos exemplificar este tipo de regulação de conjunto com a celebração dos “contratos de autonomia” entre a administração educacional e cada escola ou agrupamento de escolas. Estes contratos, embora partam ainda da iniciativa do poder instituído, já dão conta de que a ordem hierárquica não é a única ordem existente no sistema. Fruto de uma negociação conjunta, ainda numa relação desigual de poder, as partes chegam ao estabelecimento de regras apropriadas a cada situação concreta, incluindo a existência de contrapartidas por parte do poder de controlo. As escolas ficam na posse de um programa de acção plurianual, no qual podem investir com uma razoável margem de autonomia, e obtêm da parte da administração educacional recursos adicionais para o desenvolverem adequadamente. É verdade que não deixa de haver ainda e sempre um aumento da capacidade de controlo da acção dos actores que intervêm em cada escola, mas é certo também que podem aumentar as possibilidades de geração de regras construídas pelas dinâmicas próprias geradas entre os actores de cada instituição educativa, que podem conduzir à construção de projectos comuns, por parte de diferentes interesses em presença, que passam a constituir pertença comum e correspondem a valores e recursos partilhados⁵. Como diz Lichtenberger (2003, p. 53), “uma regra é uma obrigação que os actores se criam a si mesmos, tendo em vista resolver (regular) problemas em torno dos quais eles reconhecem o poder de agir em comum”. Mas, a grande dificuldade é que estamos perante uma iniciativa da administração que persiste em determinar um formato comum para todas as escolas ou agrupamentos e que tende a reproduzir, em grande parte, o modelo de “silo” na promoção do bem educacional. A regulação conjunta é aqui, de certo modo, um compromisso entre a autonomia das escolas e a regulação de controlo, que acompanha e avalia o que se faz. Há mais participação e controlo local, mas estamos ainda longe de equacionar a melhoria do acesso e do sucesso na educação como um projecto sociocomunitário, assente no “poder com”, na cooperação e no compromisso entre diferentes interesses e actores em conflito, num quadro de ampla e séria autonomia e co-responsabilização.

Antes de passar à caracterização do terceiro tipo de regulação conjunta, importa clarificar o que entendo aqui por comunidade e desenvolvimento comunitário.

Tomamos o conceito de comunidade, inscrito num âmbito mais geral de desenvolvimento comunitário, como sinónimo das dinâmicas sociais que desenvolvem a implicação e os laços entre as pessoas e as instituições de uma dada localidade, de um dado território, na sua imensa e rica diversidade, e que visam, através da participação activa e solidária de cada um, alcançar o bem-estar

⁵ Como membro de um Conselho Local de Acompanhamento de um contrato de autonomia de uma escola, celebrado em 2007, sou testemunha destes campos de possibilidades que se abrem. Pena é que também esta dinâmica política de “celebração de contratos de autonomia” tenha sido interrompida, de novo, em 2008, fruto de uma real dificuldade de se trilharem, em Portugal, os caminhos da regulação conjunta.

de todos. Por isso, comunidade é processo, não é produto, é abertura, não é fechamento, abertura ao local e ao global, é alteridade, não é mesmidade, é autonomia, não é dependência, é sujeito, não é objecto, é caldo de criação contínua de cidade e cidadania, é mobilização de recursos próprios, não é espera passiva, é integração, não é exclusão, é relação, não é indiferença, é proximidade, não é alheamento, é cooperação, é rede, não é imposição, é conflito de interesses, não é definição de uma ordem à partida, é entreajuda, é direito e é dever.

É nos processos de desenvolvimento comunitário, multidimensionais e complexos, que as pessoas e as instituições surgem em todo o seu vigor de participação e construção de um dia-a-dia mais justo para cada cidadão, sem qualquer excepção.

A educação e a solidariedade estão no início, no meio e no fim dos processos de desenvolvimento social e local. Porque acolhem e reconhecem as pessoas e as instituições, porque estimulam à implicação, porque sustentam a participação, porque capacitam e induzem cada ser humano e cada instituição a ser e a fazer mais e melhor, porque criam oportunidades de desenvolvimento contínuo, de reflexão e de acção, porque fomentam o exercício contínuo, ao longo da vida e na vida de uma cidadania activa e responsável.

As comunidades, enquanto sujeitos colectivos que constroem melhor qualidade de vida, educam e são aprendentes, desde a riqueza das reflexões e diagnósticos, passando pela riqueza e diversidade de processos, até à qualidade das avaliações e construção de novas dinâmicas reorientadoras. Assim, as comunidades são muito mais do que espaços de vida social, criam pertença, maximizam disponibilidades, rasgam horizontes onde já havia sobretudo lassidão, solidão e silêncio, e promovem cooperação e solidariedade entre todos os seus membros.

Diante da fragmentação social e pessoal que invade o nosso quotidiano, do crescimento das desigualdades sociais e das práticas de dependência que os governos e a Administração Pública tanto incentivam, é imperioso inscrever as comunidades, entendidas deste modo aberto, solidário e inacabado, no coração dos processos de desenvolvimento social.

A regulação sociocomunitária da educação implica esta perspectiva de responsabilidade social, compromisso e solidariedade e este protagonismo sustentado no saber-se e re-conhecer-se como protagonista da história (Caride Gómez, Freitas & Vargas Callejas, 2007, p. 141), porque a educação é sempre um compromisso com o desenvolvimento humano e com a cidadania cooperante e solidária.

Um outro modelo de regulação conjunta, em boa parte em corte epistemológico com os anteriores, é o que resulta do diálogo e do *re-conhecimento*, da aproximação, negociação, cooperação e compromisso entre actores sociais de uma dada comunidade em ordem a promover o bem comum educacional. É o caso do TCA, enquanto dinâmica socioeducativa que se gerou fruto do encontro, da solidariedade e da cooperação entre actores, em prol de um bem comum fundamental para a comunidade local, a promoção de oportunidades de educação e formação para

todos os cidadãos, durante toda a sua vida, inscrita num trabalho árduo e persistente de melhoria das condições de vida das populações.

Neste caso, verifica-se a quebra de um conjunto de factores que caracterizavam os modelos anteriores e que tornam esta uma regulação social inédita (vd., por exemplo, Cachada, 2008; Azevedo, 2008; Machado, 2008; Magalhães, 2008), que nada tem que ver com regulação pelo mercado e que é potencialmente mais capaz de criar sentido na participação cidadã e na acção comum e de recriar comunidade, em tempos de forte fragmentação social e cultural. Destaco sete elementos:

- i. Contrariando a tendência para a atomização das relações sociais e para o ensimesmamento pessoal e institucional que é visível nas sociedades actuais (fortalecimento dos guetos e das “comunidades de mesmidade” de que fala Bauman), o TCA parte da aproximação entre pessoas e instituições locais, uma aproximação que visa estabelecer laços de cooperação e conduzir a compromissos pessoais e institucionais concretos, inscritos em projectos partilhados, que, por sua vez, se inscrevem em histórias e memórias próprias, projectos autonomamente concebidos, completamente abertos no seu modelo (tipologia de acção, duração, intervenientes, formadores, recursos, certificação) e sem qualquer tipo de formatação prévia; estamos efectivamente diante de uma outra ordem social, capaz de instituir dinâmicas socioeducativas locais, em que os actores sociais, incluindo as escolas e agrupamentos escolares e a própria Direcção Regional de Educação, o órgão de regulação intermédia, intervêm como parceiros de um projecto sociocomunitário;
- ii. A cooperação que se gera não é uma cooperação por justaposição de contributos e entidades, eventualmente consagrados em protocolos, mas uma cooperação que assenta num trabalho feito nas fronteiras entre as instituições, que as toca e as marca, que passa pela relação e pela assunção de responsabilidades sociais muito precisas em cada projecto, pela mobilização de recursos e pelo compromisso mais geral em ser “poder com”, numa dinâmica de activa participação na promoção do bem comum educacional;
- iii. A cooperação que subjaz à dinâmica sociocomunitária instituída não está isenta de conflitos de poder, mas investe os actores, voluntariamente aderentes, de um novo sentido de abertura ao outro e de entreaajuda em prol de um bem comum superior, maior do que a soma das partes, acrescentando, a cada um e à comunidade local, sentido à acção social, capital social e solidariedade, pois a cooperação para a educação já não é uma mecânica que visa preencher uma lista de requisitos estabelecidos *a priori* (elaborada por outrem), mas sustenta-se no reconhecimento recíproco, na valorização do outro e das suas potencialidades; não só

se proporciona o re-conhecimento recíproco em torno das potencialidades de cada instituição outra, mas fomenta-se também o re-conhecimento do valor próprio e das novas oportunidades que se abrem através do mesmo re-conhecimento e cooperação. As instituições e as pessoas que lhes dão vida entrelaçam-se, num acto que começa por ser de abertura, de proximidade, de diálogo e de re-conhecimento recíproco, em suma, em actos de hospitalidade e paz;

- iv. O ponto de partida desta dinâmica social não é o balanço dos défices de qualificações, nem dos défices de participação, nem as debilidades da “sociedade civil” local, nem a mera assistência aos “excluídos”, nem a aplicação das “receitas” predeterminadas de reconhecimento, validação e certificação de saberes, nem a intervenção insular e fragmentada dos profissionais que actuam no campo do humano e social, os professores, os “formadores”, os educadores sociais, os psicólogos e orientadores escolares e vocacionais, os assistentes sociais, os animadores socioculturais... mas adoptamos como ponto de partida um olhar positivo sobre as pessoas e sobre as instituições, um convite à hospitalidade, à partilha e à qualidade relacional, à solidariedade (ao compromisso) e à construção permanente de um conhecimento da realidade social, assente numa reflexão árdua e contínua, interdisciplinar e aberta, sobre o dia-a-dia e as pessoas, as suas situações e as instituições;
- v. Criam-se assim, fruto da união de esforços para resolver (regular) problemas comuns, condições e modos de “cooperação complexa” (Lichtenberger, 2003, p. 56), que obrigam a ajustamentos institucionais e à mobilização de recursos — e, mais, conduzem à elaboração de compromissos comunitários muito concretos (nasce o “compromisso TCA” que confere o estatuto de “instituição TCA”⁶), compromissos estes que diferem de pequeno projecto para pequeno projecto, em geometria sempre variável, que recuperam o seu sentido original de troca de promessas (*com + promissos*) e que cimentam o humanismo relacional e o sentido da solidariedade na acção social dos diferentes actores;
- vi. Inscreve-se, deste modo, na realidade social, um “sistema de acção” política, fraterno e democrático, que se traduz em aproximações recíprocas, re-conhecimentos mútuos, realizações conjuntas e experimentações públicas comuns. A democracia tem de ser mais do que uma representação, implica esta procura de sentido comum, esta elaboração de projectos conjuntos e esta participação social activa, interessada e prospectivada;

⁶ Vide www.trofatca.pt, onde se explicitam estas práticas

vii. Não se esconde neste modelo de desenvolvimento sociocomunitário nem o exercício dos diferentes e desiguais poderes, nem a procura, a afirmação e o conflito de legitimidades várias. O TCA repousa numa dinâmica de cooperação institucional sensível e cuidadosa, tecida entre os mais variados tipos de instituições sociais que podem implicar-se ou não, hoje e amanhã, no todo e em parte, de modo corajoso e de modo hesitante, no desenvolvimento socioeducativo da comunidade⁷, dinâmica essa que origina e se estrutura em redes de cooperação, estruturas horizontais muito flexíveis de actores e de serviços (redes de actores: instituições TCA, mediadores de aprendizagem e de instituição, formadores, voluntários TCA e técnicos/colaboradores, rede de projectos/iniciativas, rede de serviços/Centros TCA) (Azevedo, 2007b). Procura-se, por isso, com uma equipa técnica sempre em reflexão/acção, facilitar a conexão entre pessoas e instituições (aproximando as dinâmicas e as oportunidades de “escuta” de cada cidadão) e a partilha de projectos, de potencialidades, de dificuldades e de recursos.

Esta modalidade de regulação conjunta, de matriz sociocomunitária, que é sustentada também numa aprendizagem permanente (o re-conhecimento, a cooperação e o compromisso são processos profundamente educativos para quem neles participa) e num enorme esforço de supervisão e de formação científica e pedagógica dos intervenientes (esforço realizado pela Universidade Católica Portuguesa), procura responder de modo inovador e algo arriscado à questão muitas vezes colocada e poucas vezes respondida (sobretudo com eficácia) que consiste em saber quais são e como se mobilizam os meios colectivos de uma dada comunidade, para dar à acção dos actores sociais, em prol de mais e melhor educação para todos os cidadãos, um sentido comum, assente na solidariedade, como pedra angular da construção do bem comum. De facto, não basta os interesses serem comuns (e até consensuais, como tantas vezes se diz, para o caso da educação) para a acção socioeducativa ser colectiva e a sua dimensão principal ser comunitária, aberta ao diferente e solidária.

Os conflitos, a diversidade de interesses entre os actores e as lutas pelo poder continuam vivas e as suas manifestações são contínuas. O que existe, para além disso, é uma dinâmica de regulação conjunta muito elaborada e quase invisível, animada diariamente por uma equipa técnica coesa e reflexiva, dinâmica essa de aproximação e de re-conhecimento entre os diferentes actores, de partilha de recursos e de construção lenta de iniciativas e de projectos comuns, de respeito pelas diferentes identidades e fontes de legitimidade, de diálogo (na esteira de Paulo Freire e da “educação dialógica”) e de estabelecimento de compromissos concretos que “puxam”/estimulam os actores e as instituições para o campo da acção colectiva e da solidariedade social, tendo por

⁷ À semelhança da dinâmica das “cidades educadoras” que, desde 1990, têm constituído um sinal de esperança, em muitas cidades do mundo, para a consecução de um ideal de promoção da democracia e da justiça social, no quadro da promoção de oportunidades de educação e formação para todos os cidadãos.

horizonte um bem comum superior que consiste em proporcionar a cada cidadão (trofense) novas ocasiões de educação ao longo da vida, em ambiente de forte estimulação à participação social e à melhoria da vida em comum.

A teoria da regulação social, como sublinha Alter (2003), deve ser entendida, tal como foi explicitada, como uma teoria da mudança social, pois ela concebe a reciprocidade na acção e na cooperação e o compromisso mútuo como os fundamentos das regras sociais. A renúncia à acção, o “acantonamento voluntário” e a “lassidão do actor” (Alter, 2003, p. 86) correspondem a atitudes e comportamentos dos actores que são exercidas em situações de impasse e de défice de regulação, onde passam a predominar as acções de descompromisso, o ritualismo, a burocracia e até um certo sofrimento tolerante. Mas, mesmo assim, nunca esta renúncia pode ser confundida com incapacidade dos actores sociais para agir. Essa é a lógica de quem os quer incapazes.

A crise da regulação de controlo: a desregulação

Será a regulação sociocomunitária da educação a solução para o impasse em que se encontra a educação escolar e social em Portugal (uma educação que é fortemente selectiva em termos sociais, que é fonte de cristalização de disparidades, que se fecha maioritariamente sobre si mesma, em instituições-enclave e auto-suficientes)? A questão é meramente retórica, mas talvez nos ajude a pensar. Não há um mas muitos impasses, dúvidas, contradições, fontes de legitimidade e não está ao alcance de ninguém ou de algum actor social *per se* encontrar “a salvação” para nenhuma destas realidades sociais complexas.

No entanto, importa sublinhar que a regulação de controlo se encontra em degradação ou desregulação, mais do que em hibridismo, como característica dominante (porque decreta, sem acreditar e confiar na participação, e depois mata o que decreta baseada na desconfiança, por profundo desnorte). O resultado principal é uma desresponsabilização em cadeia. Ora, se acrescentarmos a esta degradação uma regulação autónoma incipiente e necessariamente fragmentada, corremos riscos de cair numa situação de anomia. Segundo esta mesma escola teórica, mais do que um estado puro de incapacidade de exercício da regulação social, porventura existente aqui ou ali, verificamos a existência de situações que favorecem processos anómicos, circunstâncias históricas em que existem elevados défices de regulação conjunta e fortes índices de desresponsabilização social, sem reciprocidade de envolvimento social e sem o alcance de compromissos e projectos para a acção, optando a generalidade dos actores sociais por pautar a sua actuação pela mera conformidade com as normas estabelecidas.

Quando falamos em degradação ou crise da regulação de controlo e défice de regulação autónoma referimo-nos a um conjunto variado de factores e situações já acima enunciadas e que, por um lado, incentivam a “lassidão do actor”, a sua dependência permanente, década após década, até se tornar uma constante histórica secular (Azevedo, 2007a) e, por outro, geram comportamentos de “fechamento” dos actores e das instituições sobre si mesmos e de “cristalização” em torno do

cumprimento das rotinas já instaladas. Não será por acaso que se ouve, aqui e ali, os principais intervenientes nas instituições educativas dizer: “para quê esta autonomia, quem foi que a pediu? Inovar para quê, quem o ordenou?” A consequência só pode ser, por parte dos actores: “limitamo-nos a cumprir as normas”.

Estas circunstâncias geram um contexto histórico e social onde os actores sociais que mais são “chamados” a intervir no campo da educação (ainda por cima vários e com interesses bastante diferentes) se encontram desmunidos de quadros cognitivos e de experiência para a construção e negociação dos seus incipientes projectos locais. Durante o Debate Nacional sobre a Educação, promovido pelo CNE e pela Assembleia da República, em 2007, este foi um dos mais significativos e permanentes apelos de autarcas, agências de desenvolvimento local, associações de pais, associações empresariais e outros actores (Azevedo, 2007c): queremos participar, temos vontade em promover mais e melhor educação, mas ajudem-nos, não sabemos como, quais os principais passos a dar, desejamos uma orientação para focar e priorizar as nossas pretensões e para a construção dos nossos próprios projectos.

O recurso a relações abertas de conflito, como as desencadeadas nos últimos anos em Portugal, entre o nível da regulação de controlo e o nível da regulação autónoma, conduz os actores sociais que intervêm na educação a não fazerem uso social dos seus recursos e talentos, a exercer a “competência” de não investir em processos de diálogo, de construção de projectos com autonomia com outros actores e outros interesses e até, por vezes, de não exercer uma autoridade profissional publicamente delapidada (como acontece com os professores).

Entre nós, desgraçadamente, verifica-se assim uma série de circunstâncias que desmotivam a criação de racionalidades próprias dos actores que podem e devem promover o bem social que é a educação, processos que implicam a procura de um novo sentido para a acção social. Neste contexto, desenvolve-se mais depressa e com mais impacto social o mito da “debilidade da sociedade civil” do que os processos de regulação conjunta e a construção de novas dinâmicas sociais e novos projectos para superar importantes impasses históricos. De tal modo a proclamação desta debilidade ocupa o imaginário e as práticas do Estado e da administração que, quando surgem dinâmicas socioeducativas autónomas ou fruto de uma regulação conjunta sociocomunitária, não há olhos nem ouvidos para criar eco e, porventura também, para criar incentivos à inovação social. Outras vezes há, na intelectualidade portuguesa, uma elite que se auto-intitula de “progressista”, que se limita a infernizar a “regulação pelo mercado”, quando à sua volta os actores sociais tanto carecem de avanços na resolução (regulação) de tantas carências humanas, económicas, sociais e culturais, de tantas famílias e de tantos cidadãos, cada vez mais perto da exclusão do acesso aos bens educacionais.

Creio que não existe anomia, existe um excesso de desconfiança e de regras impostas e um autoritarismo e centralismo crescentes no controlo da sua aplicação. A lógica descontrolada do controlo só pode gerar mais controlo descontrolado. A anomia absoluta não existe, porque existe,

por exemplo, um “sistema educativo” que tem de funcionar e funciona, ocupa perto de dois milhões de portugueses diariamente, mas que não tem rumo nem projecto colectivo fundado no conflito aberto de interesses, na cidadania e na solidariedade social, na confiança, na negociação e na construção de compromissos e actividades fortemente participadas pelos actores sociais em presença. A regulação de controlo está, apesar de activa (sempre e cada vez mais normativa), verdadeiramente descontrolada.

O TCA e o “declínio do programa institucional”

Entre uma regulação de controlo degradada, hiper-regulamentadora e “regrívora” e uma regulação autónoma e conjunta incipientes, projectos sociocomunitários como o TCA, no quadro da educação para todos e ao longo da vida, sob o signo da solidariedade social, podem constituir um caminho para mais democracia, porque sustentado em práticas de hospitalidade e acolhimento, mais participação e mais solidariedade, porque baseado em mais cooperação e coesão social, porque erguida sobre um exercício pleno de cidadania social por parte de cada pessoa e de cada instituição.

Não estamos perante qualquer nostalgia para com o passado rural, comunitário e obscurantista. Não pactuo com perspectivas de substituição do Estado Educador pela Comunidade Educadora. Não defendo também modelos de regulação dita “autónoma”, envolvendo em contexto escolar professores, pais e alunos, que mais não são do que modos de reforço da acção do Estado centralista, burocrático e destruidor de toda a inovação social. Não defendo que, face ao declínio do programa institucional de que fala François Dubet (2004), se reinstaure um novo modelo de regulação de controlo, apenas retoricamente mais “participado”, mas que não ultrapassa, na prática, uma regulação de controlo desregulada.

Importa perguntar que tipo de democracia política e que tipo de desenvolvimento humano e social queremos. Importa perguntar o que servem e a quem servem as dicotomias que todos os dias se propagam entre Estado e mercado, entre público, privado e cooperativo, entre liberdade e coesão social. Tem de haver “mais Estado”, como defendem tantos, para que a educação seja um bem público acarinhado, promovido, feito obra de desenvolvimento humano, acessível a todos os cidadãos de cada comunidade territorial? Ou tem de haver mais sociedade e mais comunidade, incentivados por um Estado bem diferente, politicamente repensado, incentivador da participação social e da democracia? Ou temos de investir em ambos os campos para forjar um outro “desenvolvimento humano e sustentável” (ONU, 2005)?

O que a dinâmica TCA nos tem ensinado, como prática socioeducativa comunitária, é que há caminho para pensar, no quadro da multirregulação, um outro programa institucional, uma nova institucionalidade, que descreveria com as seguintes pinceladas:

- i. já não centrada no Estado que tudo regula e que pretende ocupar todo o edifício da acção social, mas centrada numa multirregulação que valorize (e até incentive) a cooperação entre todos os actores e planos de acção ;

- ii. que valoriza e estimula o poder local, a cooperação entre as instituições e as pessoas que podem dar o seu melhor pela educação de todos os cidadãos, cooperação esta geradora de compromissos concretos e de uma cidadania activa, capaz de contrariar a “lassidão dos actores” e a cristalização dos “silos” sociais;
- iii. que acredita nas pessoas, no diálogo entre elas e as suas instituições, que acredita que do acolhimento e do re-conhecimento entre elas se forjam laços e se inventam iniciativas educativas e itinerários pessoais e imprevisíveis de desenvolvimento humano, que não cabem em qualquer quadro pré-estabelecido de regulação de controlo, mas que podem inscrever-se num outro quadro de multiregulação;
- iv. que as práticas comunitárias em prol da educação de todos e ao longo de toda a vida aumentam e melhoram a responsabilidade social dos cidadãos e das suas instituições locais, revitalizam o “poder com” e o capital social existente nas comunidades;
- v. que se alimenta do conflito de interesses e se fomentam as suas manifestações, bem como a procura de equilíbrios (sempre inacabados) em ordem ao desenvolvimento de práticas e projectos comunitários, que mobilizem ao máximo o capital social existente;
- vi. que sustenta a mudança nos processos e a melhoria da educação de todos os portugueses, quer em visões partilhadas em torno do eixo da hospitalidade e da solidariedade social, quer na capacidade de exercício de efectivo poder por parte das instituições locais, numa base de participação democrática em ordem ao compromisso.

Não proponho a substituição do Estado-providência pela “comunidade-providência”. Temos de continuar a dedicar muita inteligência e muito coração à reconfiguração de um Estado social que sirva e estimule esta cidadania livre, activa, solidária e que não a iniba, abafe e apenas controle. A mesma inteligência e coração que afinal temos de continuar a dedicar a criar estes espaços públicos de permanente reconstrução dos laços humanos e da solidariedade, por onde circula uma educação comprometida com o desenvolvimento de cada um e de todos.

Dos novos equilíbrios que é preciso buscar entre diferentes níveis e modos de regulação, valorizando as dinâmicas sociocomunitárias, e não da aplicação coerciva de novas normas e orientações, oriundas de uma regulação de controlo degradada, é que poderá vir algo de novo que sirva a construção contínua de comunidades onde os rostos humanos podem resplandecer na sua dignidade.

A pedagogia social detém, assim, um papel importante na reconfiguração do “espaço público da educação” (Nóvoa, 2005). No plano da acção política, desde os níveis transnacionais e nacionais aos regionais e locais e para que o ideal de uma educação de todos e ao longo de toda a

vida se possa realizar, impõe-se que continuem a ser desenvolvidas dinâmicas e projectos socioeducativos corajosos e nascidos do mais fundo do coração da dignidade e da solidariedade humanas, que estejam próximos, sejam flexíveis e acessíveis a todos os cidadãos, sem excepção. De facto, são questões de natureza antropológica e ética que estão no coração do desenvolvimento humano e sustentável, logo, da própria política.

Sim, António, este futuro vai demorar muito tempo (Nóvoa, 2009), mas já começou em tantos rostos em tantos lugares!

Joaquim Azevedo

Porto, 9 de Maio de 2008

Bibliografia

Alter, N. (2003). Régulation sociale et déficit de régulation. In G. Terssac (Ed.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud* (pp. 77-88). Paris: La Découverte.

Azevedo, A. (2008). Educação social e mediação de aprendizagem ao longo da vida. [Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Pedagogia Social.]

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. (2007a). *A autonomia das escolas e a regulação [sociocomunitária] da educação*. [Comunicação apresentada nos Encontros dos Jerónimos “Estado garantia: o Estado do Séc. XXI”, a 13 de Janeiro de 2007.]

Azevedo, J. (2007b). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.

Azevedo, J. (Coord.) (2007c). *Relatório final do debate nacional sobre educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Azevedo, J. (2007d). *Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Banks, S. (2007). Working in and with community groups and organisations: processes and practices. In H. Butcher, S. Banks, P. Henderson & J. Robertson, *Critical community practice* (pp. 77-96). Bristol: Policy Press.

Baptista, I. (2008). Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 7-30.

Barroso, J. (2003). A escola pública. Regulação, desregulação, privatização. Porto: Edições Asa.

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

- Barroso, J. (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação*. Lisboa: Educa.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, Brasil. Jorge Zahar Editora
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade. A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro, Brasil. Jorge Zahar Editora
- Bauman, Z. (2006). *Amor Líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bauman, Z. (2006). *Confiança e Medo na Cidade*. Lisboa. Relógio d' Água.
- Butcher, H. (2007). Power and empowerment: the foundations of critical community practice. In H. Butcher, S. Banks, P. Henderson & J. Robertson, *Critical community practice* (pp. 17-32). Bristol: Policy Press.
- Butcher, H., Banks, S., Henderson, P. & Robertson, J. (2007). *Critical community practice*. Bristol: Policy Press.
- Butcher, H. & Robertson, J. (2007). Critical community practice: organisational leadership and management. In H. Butcher, S. Banks, P. Henderson & J. Robertson, *Critical community practice* (pp. 97-115). Bristol: Policy Press.
- Cachada, F. (2008). *Relação escola-comunidade. O papel da mediação social*. [Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Pedagogia Social.]
- Caride Gómez, J., Freitas, O. & Vargas Callejas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Dubet, F., (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?. In Fanfani, E. T. (org.), *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina* (pp. 15-43). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Unesco.
- Ferreira, F. I. (2004a). *Ambiguidades das políticas sociais contemporâneas: a participação sem participantes* [Em linha]. Disponível em:

<http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/propostas/pdfs/fferreira.pdf>. [Consultado em 22.4.2008.]

Ferreira, F. I. (2004b). *Uma análise crítica das políticas de parceria: A metáfora da rede* [Em linha]. Disponível em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4616dc46a60d3_1.pdf [Consultado em 22.4.2008.]

Lichtenberger, Y. (2003). Régulation(s) et constitution des acteurs sociaux. In G. Terssac (Ed.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud* (pp. 51-60). Paris: La Découverte.

Lima, L. C. (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por *controlo remoto* e a *autonomia* como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 57-61.

Lima, L.C. (1996). Do estado da educação de adultos em Portugal. In VVAA, *Educação de Adultos em Portugal. Situação e perspectivas* (pp. 61-71). Coimbra: Comissão Organizadora das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal.

Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59.

Lima, L. C. (2007). Administração da educação e autonomia das escolas. In VVAA, *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação* (pp. 15-77). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Machado, R. (2008). *Ética e formação de adultos – Estatuto do formador TCA*. [Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Pedagogia Social.]

Magalhães, P. (2008). *Mediação tecnológica e mediação humana. Um desafio da pedagogia social*. [Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Pedagogia Social.]

Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.

Miranda, N. (2006). *Estado, município e educação. Conselho Municipal de Educação: limites e potencialidades. Um estudo de caso*. [Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Administração e Organização Escolar.]

Nóvoa, A. (2005). *Evidente (mente)*. Porto: Edições Asa.

Nóvoa, A (2009), *Educación 2001: para una historia del futuro*. In Revista Ibero-Americana de Educación, nº 49, OEI – Organización de estados Iberoamericanos, Fundación Santillana, Madrid, (pp 181-199)

ONU (2005). Resolución aprobada por la Asamblea General. 60/1. Documento final de la cumbre mundial de 2005. (policopiado).

Pacheco, J. A. (s/d). Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares [Em linha]. Disponível em: http://srec.azores.gov.pt/dre/Curriculo_Regional/Comunicacoes/JAPacheco.doc. [Consultado em 28.2.2007.]

Pacheco, J. A. (2007). Currículo, investigação e mudança. In VVAA (2007), *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação* (pp. 79-148). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Reynaud, Jean-Daniel (2003). Reflexion: regulation de controle, regulation autonome, regulation conjointe. In Terssac, G. (Ed.) (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. (pp 103-113). Paris: La Découverte.

Reynaud, J.-D. (2004). *Les règles du jeu: l'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Collin.

Rosnay, J. (1977). *O macroscópio, para uma visão global*. Lisboa: Arcádia

Terssac, G. (Ed.) (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*. Paris: La Découverte.