

**Fórum “Pensar a escola, preparar o futuro”
Secretariado Nacional da Educação Cristã**

Lisboa, 22 de Janeiro de 2010

**Contributos para uma perspectiva antropológica e
sociocomunitária da educação**

Joaquim Azevedo¹

¹ Professor Catedrático da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa,
Membro do Conselho Nacional de Educação.

“O empenho na educação e na formação da pessoa constitui, desde sempre, a primeira solicitude da acção social dos cristãos” (CPJP, 2005:349)

Introdução

Esta comunicação pretende, ao abrir este Fórum sobre “Pensar a escola, preparar o futuro”, em boa hora dinamizado pelo SENECS, lançar algumas pistas no domínio da fundamentação da educação, tendo em vista integrar a reflexão sobre a escola e o seu futuro. Pretendo concentrar-me em duas perspectivas: uma de fundamentação, a antropológica, que reafirma e actualiza o princípio da educação como o desenvolvimento integral da pessoa toda e de todas as pessoas, e outra de acção, a sociocumunitária, que versará sobre um modo de dar expressão social à educação, tendo em conta justamente esta fundamentação antropológica. Agradeço a oportunidade que me foi dada de regressar a estes temas e de avançar um pouco mais na sua reflexão, um processo em espiral, nunca acabado, sempre em aberto.

Solidariedade

Não foi nada por acaso que o Papa Bento XVI, na sua Carta aos cidadãos de Roma, em 2008, falou na *emergência da educação* no mundo actual. Podemos dar as voltas que quisermos, percorrer os temas recorrentes ou mais ou menos “fracturantes” ou pretender regressar à escola de antigamente, desviar com mais ou menos jeito os cidadãos dos seus problemas principais, consumir o nosso tempo a debater temas sem qualquer ligação com as pessoas e as instituições que os vivem, correr de um lado para o outro a “ganhar a vida”, que, mais cedo ou mais tarde, voltamos sempre às questões nucleares da humanidade, de todas e de cada uma das pessoas que, em cada momento, habitam este belo planeta azul: quem somos, o que fazemos aqui, qual é o lugar do outro, de cada outro, que sentido tem esta vida, como a vivemos uns com os outros, em paz e em justiça, qual o sentido da dor, da guerra, do sofrimento e da morte, e esta, a morte, afinal é uma barreira ou uma fronteira? Estas questões (e os mistérios que elas encerram-revelam) são também as questões (e os mistérios) centrais da educação, desde a família, à escola, à comunidade, às igrejas. Mais, estas são as questões que, olhadas de frente (e não de soslaio ou distraidamente), se nos revelam como “interrogações essencialmente religiosas” pois “ a religiosidade representa a expressão mais elevada da pessoa humana, porque é o ápice da sua natureza racional” (CPJP, 2005:30).

Na verdade, no centro da educação está a captação do sentido da urgência da manifestação do esplendor de humanidade que habita o precioso coração de cada ser, desde que é concebido e nasce, profundamente incompleto e dependente, mas profundamente capaz de realizar a missão da sua plena realização. Captada esta urgência, é preciso responder-lhe, não necessariamente à pressa, porque é urgente, mas calmamente, demoradamente, continuamente e cabalmente. Um dos primeiros

problemas com que se confronta este exercício de profunda interrogação humana está justamente na pressa e na distração, seja porque devoramos apressadamente o tempo que passa, mergulhados na sua própria vertigem, alimentando-a, seja porque nos ocupamos a responder aos apelos desconexos e incessantes de uma indústria que nos entretém e distrai, com admirável mestria e progressivo requinte técnico.

A humanidade compreende cada vez mais claramente, embora isso pareça escondido sob a tão proclamada globalização económica, “que está ligada por um único destino, que requer uma comum assunção de responsabilidades, inspirada num *humanismo integral e solidário*” (CPJP, 2005:25). O que une a família humana, tão nitidamente perceptível na interdependência em que hoje vivemos sobre a Terra, é o vínculo da *solidariedade*, o que constitui, na verdade, “um novo modelo de unidade do género humano” (CPJP, 2005:42). E é em torno desse vínculo, desse “supremo modelo de unidade”, como um eixo central em torno do qual gira o carrossel do mundo e da vida, que nos inspiramos para pensar as políticas e as acções em prol do bem comum, de todos e de cada um, particularmente a educação, pois “todos nós somos verdadeiramente responsáveis por todos” (CPJP, 2005:46).

Diga-se, antes de restringirmos a temática da educação, que a família constitui a primeira e fundamental instituição de educação. Ela forma o ser humano para a “plenitude da sua dignidade pessoal, segundo todas as suas dimensões, inclusive a social, pois constitui” uma comunidade de amor e de solidariedade, insubstituível para o ensino e a transmissão dos valores culturais, éticos, sociais, espirituais e religiosos, essenciais para o desenvolvimento e o bem-estar dos seus próprios membros e da sociedade.” Como primeira escola de virtudes sociais, de liberdade e responsabilidade, as famílias proporcionam “os requisitos fundamentais para se assumir qualquer tarefa na sociedade” (CPJP, 2005:166)². Isto dito, que é e será sempre fundamental, podemos então focar a nossa atenção na educação escolar e social, num sentido mais amplo.

Personalização

É a pessoa humana, cada pessoa, que está no centro de toda a actividade de desenvolvimento humano: em cada aluno, em cada criança, em cada adulto, em cada profissional, em cada idoso com que deparamos³ mora sempre uma pessoa única, com uma dignidade inalienável e inviolável, que está acima e antes de qualquer enquadramento institucional ou função social (mesmo que lhe chamemos a palavra-talismã “cidadania”). A educação está no centro do desenvolvimento social porque é essa “arte” de cuidar e promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que nasce incompleta e só se des-envolve verdadeiramente na medida em que dá lugar ao outro e este a des-oculta solidariamente e convoca a manifestar-se toda a humanidade indizível que o habita. A educação não se traduz, por isso, apenas em percursos de

² Como tal, a família faz parte integrante do que designaremos mais amplamente por educação social, embora assuma aí um papel primordial, que justifica este destaque.

Diga-se ainda que esta centralidade da educação familiar justifica bem as necessidades que sentimos de promover também uma sustentada e permanente educação dos pais, no contexto da educação social (tal como promovemos, por exemplo, na Universidade Católica, no Porto, com o curso “Aprender a Educar”, destinado a pais com filhos em diferentes níveis etários).

³ Importará falarmos cada vez mais de crianças, adolescentes e jovens, adultos e pessoas idosas, quando falamos de educação, pois esse universo está cada vez mais presente inclusive nas nossas escolas, dada a proliferação de “públicos” que actualmente entram pelas escolas dentro, numa anarquia ainda pouco pensada.

socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduz-se antes e acima disso em **percursos de personalização**, de irrupção de cada um no confronto livre com o outro, em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação e de liberdade. Educação é relação, é laço que ata e desata, por isso deve ocupar um lugar tão central nos processos de desenvolvimento social.

A pessoa humana não pode nem deve ser instrumentalizada por quaisquer estruturas sociais, sejam do Estado, privadas ou das próprias Igrejas, “pois todo o homem tem a liberdade de se orientar para o seu fim último”. A “verdade integral da pessoa humana” (CPJP, 2005:46) isso mesmo reclama, desde o mais íntimo e claro fio da sua interioridade até às mais evidentes manifestações sociais da sua natureza.

Uma educação autêntica radica, por isso, na verdade do ser humano, isto é, no respeito integral pela sua origem e destino transcendentais e pela defesa intransigente da sua plena dignidade.

A educação, em cada momento, seja em contexto escolar ou social, é sempre uma relação, o encontro entre duas liberdades, duas liberdades que se olham face a face, olhos nos olhos. A experiência deste encontro é profundamente libertadora, mas não deixa de significar sempre exposição, vulnerabilidade e risco - a subjectividade é tocada ao seu nível mais íntimo - (Baptista, 2006), o que nos remete para uma ética do cuidado, para uma redobrada atenção face à manipulação do outro, sujeito de uma vida interior, que reclama uma resposta. Ninguém pode tomar o lugar de ninguém nesta resposta, no dom que se dá e no exercício da responsabilidade. No cerne da educação e da participação cidadã deve estar, pois, a garantia de acolhimento e reconhecimento da significação original testemunhada por cada rosto singular, cada pessoa, no “respeito pelo segredo interior” (ibidem).

Hilde Domin (1909 -2006) diz isto de uma bela forma no seu poema “Tu existes” (2006):

O teu lugar é
onde olhos te olham.
Tu nasces
onde olhos se encontram.

Suspensa por um chamar,
sempre a mesma voz,
parece haver só uma
com que todos chamam.

Caías,
Mas não caís.
Olhos te prendem.

Tu existes
porque olhos te querem,
olham-te e dizem
que tu existes.

Também Isabel Baptista nos convida para uma importante reflexão axiológica sobre a educação, partindo já não apenas dos olhos mas do lugar que os acolhe e que os aviva: o rosto, na senda de Lévinas e de Ricoeur:

“o rosto é sempre mais do que a face. De certa maneira podemos chamar rosto a toda a expressão pessoal. O rosto é a pele enrugada, é a palavra pronunciada num dizer, é o olhar que olha e que, olhando, revoluciona a consciência que o acolhe. (...) O rosto representa o mistério da unicidade

humana, a possibilidade de manifestação de um sujeito, de alguém que é senhor de um mundo absolutamente interior, de um pensamento próprio. É por esse motivo que interrogar outra pessoa é o mesmo que aceitar o desafio de uma interpelação e de uma resposta. Uma resposta que muitas vezes chega na liberdade de um silêncio, mas uma resposta. (...).

No rosto daquele que é capaz de nos falar anuncia-se uma alteridade impossível de captar racionalmente ou de possuir como coisa ou alimento. Uma alteridade que transcende qualquer atributo conhecido ou conhecível, como a cor dos olhos, o tom de pele, o tamanho do nariz, o tipo de vestuário e mesmo os traços de carácter ou os hábitos de cultura. O brilho de significação testemunhado pelo rosto de uma pessoa é de tal forma único, excepcional, incomparável, surpreendente e belo, que rompe com todos os esquemas conceptuais, abrindo o ser para uma aventura maior do que o simplesmente ser. (...)

A única forma de tentar aceder ao mistério de cada outro, aprendendo com a sua diferença, é entrar em relação, é tentar entrar em contacto com esse seu mundo muito pessoal através de um movimento de aproximação contínua. (...)

Em todos os planos da vida social, é preciso conseguir criar condições favoráveis à revelação da dignidade do único, impedindo que as pessoas desapareçam por detrás das máscaras situacionais que, positivamente, servem para as identificar num determinado contexto relacional. A justiça social é um direito ao rosto, ao nome, à memória, ao sonho, à palavra pessoal” (Isabel Baptista, 2005).

Fazendo, desde já, uma ponte com a educação escolar e social⁴, importa lançar uma importante interrogação que consiste em sabermos como é que, no espaço público e na contínua construção social da democracia, promovemos “condições que permitam a cada pessoa viver, escrever, ler, interpretar e contar a sua própria história, num ambiente de paz, de estima social e de mútuo reconhecimento”, respeitando a “densidade antropológica de cada situação” (ibidem).

Os “alunos”, todos as pessoas que aprendem, desde crianças até às idades mais avançadas (o que incluirá, cada vez mais, as pessoas idosas), não são peças da máquina educacional, sujeitas às regras da competição e objectos de mercado e sujeitos de consumo, são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de personalização e de sociabilidade, pois, em termos educativos, como aqui os esboçamos, quando chegamos ao encontro com o outro (sempre atrasados, temos de humildemente reconhecer), a sua interioridade já se expandiu em constelações que são maravilhosas fontes de interrogação e de aprendizagem para nós, em especial para todos os agentes de promoção do desenvolvimento humano.

Ninguém pode, pois, ficar de fora destes processos de revelação do tesouro escondido que mora em e é cada um de nós (para usar a expressão do relatório Delors, da Unesco). Neste sentido, é imperioso e urgente erradicar o abandono e a exclusão do acesso aos benefícios da educação escolar e social, quaisquer que sejam as razões que os sustentem, no quadro mais vasto de políticas sociais que promovem o bem comum e a solidariedade entre os seres humanos e as instituições. Este é um imperativo social inultrapassável e uma vigorosa fonte de bem-ser e bem-estar para cada um e para todos.

⁴ Temos vindo a desenvolver, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, um quadro teórico para repensar a tradicionalmente dita educação não-escolar e não-formal. Diga-se, de forma breve e aqui, que o conceito de educação social, sendo enunciado pela positiva e não pela negativa, é desde logo muito mais valorizador dos “públicos” (as pessoas) que envolve, geralmente adultos e pessoas idosas, servindo melhor os novos tempos e modos de educação de todos, ao longo da vida e com a vida.

Mas sejamos claros, tanto quanto nos for possível. É urgente aprofundarmos no espaço público, com destaque para os tecidos e as redes interinstitucionais presentes em cada comunidade, qual é a concepção de “outro” que temos por referência, qual a axiologia que nos sustém quando falamos de educação, ou, se quisermos dizer de outro modo: de que falamos quando falamos de educação se não do lugar do outro (de cada um e de todos) nas nossas vidas e sociedades. Enquanto o outro constituir um problema ou uma ameaça e não uma soberana ocasião de nos tornarmos mais ricos, pela convivência fraterna com o diferente, hóspede em nossa casa, fonte de afectos e de tensões, ainda não descobrimos o sentido último da convivência social, apesar de já sabermos que coexistimos uns com os outros⁵. A justiça e a paz jogam-se neste nó da relação, ou melhor, nestes laços estabelecidos em difíceis comunicações sobre fronteiras estabelecidas.

E esta abordagem, é bom fazer notar, não constitui um paninho branco de renda que colocamos sobre a mesa, mas está no âmago quotidiano da nossa actividade de docentes, pedagogos e directores de instituições de educação. Ou é esta perspectiva que acolhemos diariamente, algo que inscrevemos no difícil quotidiano das nossas escolas, com muito suor e alegria, ou não é e, se não é, porquê esperar milagres e para quê diabolizar a “sociedade de risco” em que se vive e a complexa vida que se leva?

Educação

Tanto a educação escolar e como a educação social têm um papel central nas sociedades de hoje, pela possibilidade e oportunidade que representam de favorecer este desenvolvimento humano de personalização ou revelação de todos e de cada um, integralmente, ao longo de toda a vida e com a vida, num contexto, não o ignoramos, tão marcado pela fragmentação social e da vida. Aliás, o contexto social hodierno não podia ser mais interrogador e inquietante: o medo, a desorientação, o caudal enorme de desemprego e de subemprego juvenil e a precariedade das relações laborais, a violência subtilmente naturalizada no nosso dia a dia, incentivada sobretudo pelos media, o estilhaçamento das referências locais, de vizinhança e de comunidade, e a simultânea conquista de referências mundiais, em redes, comunidades virtuais, ... colocam aos jovens e aos adultos questões novas, que inquietam, minam a confiança nas instituições existentes e apelam para a incessante procura de um ouro modo de viver em comum e em paz.

Mas, não estamos diante de um novo muro intransponível. Aceito o repto de sugerir alguns caminhos, à medida que promovo esta reflexão. Para poderem enfrentar estas questões, tanto a educação escolar como a educação social terão de evoluir, num contexto tão complexo como o de hoje:

da educação como gestão de colectivos “domesticados” e “normalizados”, para a educação como relação e encontro e apoio à realização de itinerários pessoais de desenvolvimento humano e aprendizagem,
da normalização para a autonomia e a autenticidade,
do consumo para a criação,

⁵ Sobre o outro como ameaça vale a pena ver e debater, por exemplo, o filme “Colisão”, de Paul Haggis (2004)

da educação como catálogo de imposição de acções de formação, para uma outra educação como construção de projectos pessoais de des-envolvimento e aprendizagem, assentes na liberdade, na responsabilidade e na solidariedade, da escola como um edifício isolado e fechado, para uma multiplicidade de pólos e fontes de aprendizagem, presentes em qualquer comunidade, que educam crianças, jovens e adultos;

da invasão e do *disempowerment*, que substituem e des-autorizam, para o *empowerment* pessoal e institucional, integrando todos e cada um, em cada comunidade local,

dos saberes que se comunicam como quem consome os mortos do nosso passado, para a lenta e pessoal construção de arcas pessoais de aprendizagem, que se vão nutrindo ao longo de toda a vida e com a vida, na família, na escola, nos media, com os pares, no conjunto da sociedade,

das escolas como instituições que tendem a concentrar as tarefas educativas de toda uma dada sociedade, para redes socioeducativas, devidamente articuladas e complementares, capazes de gerar e acrescentar capital social;

do ter (mais classificações e certificados, mais estudos e mais diplomas) para o ser (mais manifestação da luz pessoal e única, em comunidade e em solidariedade).

É confrangedora e até decepcionante a linguagem que usamos em educação (e como educadores) para qualificar as nossas acções educativas quotidianas: definir “grupos-alvo”, identificar *utentes* ou *beneficiários* dos serviços de educação, planear intervenções e estratégias para públicos “não-escolarizados”, inscritos em modalidades de educação “não-escolar” e “não-formal”...etc, etc. Desde quando e até quando é que o *não* é princípio de encontro e de diálogo, de ensino e de aprendizagem? Esta é a linguagem armada, a da conquista, a dos que já venceram e tudo sabem, antes mesmo de começarem a relacionar-se com cada pessoa que se abre ao confronto com o outro, ao des-envolvimento e à aprendizagem, esta é a linguagem de quem não respeita a dignidade do outro como rosto, esta é a linguagem da potencial destruição do desejo e da subjectividade do outro, que mata a alteridade, a linguagem da manipulação, da fabricação de sujeitos-objectos uniformes, debaixo dos quais supostamente terão de jazer os sujeitos-interioridades únicas, é a linguagem da fabricação de mais mesmos e da mesmidade, das comunidades fechadas sobre si mesmas, é a linguagem da recusa do exercício da minha liberdade e da minha responsabilidade como agente de desenvolvimento humano. Na verdade, o reconhecimento do outro na sua radical alteridade está no centro desta “antropologia relacional” (Gonçalves, 2004), na qual devemos permanentemente re-fundar a educação.

A crise que hoje vivemos está longe de ser apenas financeira e económica, reflecte uma complexa e profunda crise de sentido (nunca se falou tanto em ética como nos últimos quinze meses!?) e sobretudo espelha uma dificuldade crónica de vivermos em comum, acolhendo todos e em paz. A educação surge-nos (emergente!) como um campo privilegiado na realização do direito universal à humanidade de cada ser humano, num contexto tão fortemente marcado pela dessocialização e desvinculação, pela fragmentação e pela desregulação, pela desigualdade social e por tanta incerteza quanto ao futuro (Touraine, 1997; Bauman, 2003; Azevedo, 2006; Barroso, 2006). A educação escolar desempenha, neste contexto, um importante e imprescindível papel quer de transmissão de um precioso “thesaurus cultural”, quer de hierarquização de prioridades e valores (espelhados num projecto educativo construído de modo

lento e partilhado), quer ainda de construção e conquista de um clima de confiança que advém sobretudo da credibilidade e do exemplo dos professores e directores das nossas escolas.

Sociocomunitária

Dito isto, é óbvio que a racionalidade instrumental, económica e técnico-funcionalista, não pode nem deve constituir o principal referente do desenvolvimento da educação escolar e social. Mas são estes precisamente os referentes predominantes com os quais se pensa hoje a educação, aprisionando-a numa instrumentalização que a torna mais e mais estéril.

Entendemos que o amor constitui o esteio que permanece, ao longo de toda a vida, como o elemento central da ética do cuidado que tem de estar sempre presente na educação. A esperança é a luz que a orienta. Bento XVI, na sua carta aos cidadãos de Roma (2008), diz que “só uma esperança credível pode ser a alma da educação, como de toda a vida”. A cooperação entre todos os membros de uma dada comunidade social, por sua vez, representa o cimento imprescindível tanto para a transmissão dos valores humanos universais e fundamentais como para a promoção do contacto com as raízes histórico-culturais, pertença de partida que ancora qualquer viagem cultural de qualquer ser humano sobre a Terra.

A actualização do direito de todos à educação exige manter em aberto, na pluralidade de pessoas que aprendem e ensinam, na diversidade de práticas educativas e de contextos sociocomunitários, a capacidade de rever perfis de educação inicial e de educação permanente, de procurar outras formas institucionais e organizacionais, de fomentar outras culturas do exercício profissional (Azevedo, 2007), no quadro de uma nova institucionalidade, o que reclama uma renovada interinstitucionalidade e interprofissionalidade, em novos ambientes sociais de estímulo à criatividade e à inovação social, ao serviço do desenvolvimento de cada pessoa e de todas as pessoas de cada comunidade.

A acção socioeducativa que se desenvolve nas escolas e nas comunidades, as comunidades de aprendizagem escolar e social ou as “cidades educadoras” (como outros lhe chamam⁶), deveriam assentar nestes pressupostos antropológicos e éticos, de tal modo que a sua concepção, planeamento e execução se guiassem por um conjunto de vectores principais:

(a) no que respeita à acção de educar:

-o reconhecimento de que cada pessoa (na educação escolar e na educação social) é sempre mais do que os contextos e os epítetos que a classificam, é uma história e uma vida interior únicas, em contínuo florescimento;

-toda a acção socioeducativa deve criar as condições para a irrupção dessa história e dessa vida interior, pois cada pessoa já é detentora de um saber e deve continuar a aprender a desenhar a sua história, num ambiente aberto, de confronto com os outros, de estímulo e de reconhecimento;

-só uma visão positiva sobre o outro, todos e cada um, carregada de esperança, dá conta da capacidade humana inalienável em ordem à perfectibilidade, qualquer que seja a situação concreta em que cada pessoa se encontre, pois cada cidadão “é uma

⁶ Embora contenham algumas diferenças, estes conceitos são contíguos e este não é o momento para aprofundar estas diferenças.

pessoa, ou seja, um sujeito activo e responsável do próprio processo de crescimento, juntamente com a comunidade de que faz parte” (CPJP, 2005);

-a educabilidade de cada ser humano, a manifestação da sua humanidade única sob o estímulo da acção pedagógica, tem de estar inscrita na matriz de todos os projectos e dinâmicas de mediação socioeducativa;

-as aprendizagens significativas requerem a construção, geralmente muito lenta, de itinerários pessoais, forjados nas relações interpessoais e apoiados por dinâmicas interinstitucionais e por redes sociais cooperativas, localmente tecidas. A lentidão deve ser uma característica das instituições de educação. Instituições “que dão tempo ao tempo”, como bem dizemos, que criam e valorizam os tempos de encontro, de relação, de criação de laços, acções tantas vezes tão difíceis de des-envolver.

(b) no que respeita às dinâmicas socioeducativas comunitárias:

-o *encontro e o conhecimento mútuo* entre as diferentes instituições de cada comunidade local, cidade ou departamento dentro da cidade, é um imprescindível ponto de partida, que, as mais das vezes, tem de ser precedido de um trabalho árduo de mapeamento e de contacto pessoal de cada uma das instituições que podem e devem ser envolvidas (temos descoberto, na nossa acção concreta em várias cidades, instituições que podem desempenhar um importante papel no apoio a estas dinâmicas socioeducativas, inicialmente insuspeitadas (centros de saúde e jornais locais, cafés e mercearias, juntas de freguesia ou Misericórdias,...));

-mas não basta conhecer e estar próximo, é necessário *re-conhecer*, conhecer de novo aqueles que já conhecemos. Ou seja, valorizar o que os outros, pessoas ou instituições, fazem, acolher as suas dinâmicas como contributos importantes para a comunidade e o seu bem comum educacional, descobrir complementaridades de pensamento e acção e lacunas a preencher. Isto corresponde à concretização de duas orientações centrais no desenvolvimento social, enquanto dinâmicas abertas e potenciadores da realização humana de todos os homens e do homem todo: trabalhar de modo interinstitucional e de modo interprofissional.

Sem re-conhecimento não há respeito pelo diferente nem desenvolvimento social sustentável;

(Nota: estes dois passos não se podem confundir com práticas mais ou menos perversas de "audição dos interessados", que só servem para legitimar o que está decidido em estudos e gabinetes reservados ou secretos, que conhecem, à partida (e à chegada) tudo o que cada instituição e pessoa da comunidade precisa em cada momento, pré-definindo “estratégias” e “intervenções” para “populações-alvo”...)

-a *cooperação* surge na sequência dos passos anteriores (ou não surge, se eles falharem) e traduz-se em construir ou reconstruir redes, criar novos cruzamentos interinstitucionais e interprofissionais, articular pensamentos e acções concretas, aliando o formal e o informal e combinando sempre a acção do Estado, do sector social e cooperativo e do sector privado. É muito difícil, nós sabemos, mas é o caminho e os frutos que vão aparecendo em iniciativas que a Universidade Católica tem à vista na Trofa (www.trofatca.pt) ou no Porto (Porto Cidade Solidária, www.porto.ucp.pt), nos projectos que desenvolvemos⁷;

⁷ A minha universidade está envolvida em vários projectos socioeducativos comunitários, através da sua Faculdade de Educação e Psicologia, como é o caso do “Trofa Comunidade de Aprendentes-TCA”

-tudo isto para convergir no estabelecimento de *compromissos sociais concretos*. Privilegiamos o *poder com* e não o *poder sobre*. Devíamos estar a chegar ao fim da era dos "protocolos", que dizem tudo e para nada servem. Precisamos de ir mais longe, e cada instituição tem de saber, para cada acção socioeducativa concreta, o que quer e pode dar, quando, até quando, com quem, como, para quem. São estes compromissos que solidificam o desenvolvimento e o tornam sustentável no tempo e na capacidade de promoção da justiça e da paz.

A educação de cada um e de todos, ao longo de toda a vida e com a vida, só é possível no quadro destas dinâmicas sociocomunitárias fundadas, em síntese, no *encontro*, no *re-conhecimento*, na *cooperação* e no *compromisso* pessoal e social, quatro passos de dinâmicas que valorizem, reconheçam e comprometam os múltiplos poderes de um amplo leque de instituições e pessoas, seja para que ninguém fique de fora do acesso e do usufruto dos bens educacionais seja para que a solidariedade seja o real cimento de sustentação do desenvolvimento humano e da vida em comum.

Por isso, estamos a introduzir no espaço público a reflexão em torno do paradigma da “Cidade Solidária”. Pretendemos colocar estas reflexões sobre a educação, fundadas na Doutrina Social da Igreja, em cima da “mesa social comum”, retirando-as dos documentos confessionais e de circulação restrita. Nada temos a temer, antes, com humildade, só temos a ganhar em entrar nesse jogo do tecer dos laços sociais, que tanto nos é caro, em termos de inspiração cristã.

Cultura

Qual será o valor que estas duas abordagens, que se ligam numa única espiral, para a nossa reflexão e para as nossas actividades, nas escolas estatais e católicas e nos secretariados diocesanos, no contexto social e cultural de hoje? Fica a questão, para ser retomada nos trabalhos de grupo.

Esta responsabilidade social pela educação e pelo desenvolvimento integral da pessoa situa-se no âmago da dimensão cultural do desenvolvimento social. Sendo a perfeição integral da pessoa e o bem de toda a sociedade os fins da cultura (*Gaudium et Spes*, nº59), a dimensão ética da cultura é, portanto, uma prioridade na acção social e política (CPJP, 2005:348). Se nos afastarmos desta dimensão, preocupados e demasiado ocupados, por exemplo, em definir os requisitos económicos e técnicos para a educação ou em provocar o entretenimento pelo entretenimento, podemos continuar a promover um real empobrecimento humano. Uma cultura pode tornar-se estéril e caminhar para a decadência quando “se fecha em si própria e procura perpetuar formas antiquadas de vida, recusando qualquer mudança e confronto com a verdade do homem” (*Centesimus Annus*, nº50).

Um cultura que enriqueça realmente todos os seres humanos, salvaguardando a integridade da pessoa humana, exige, pelo contrário, “o envolvimento de toda a pessoa, que nela desenvolve a sua criatividade, a sua inteligência, o seu conhecimento do mundo e dos homens, e investe, além disso, a sua capacidade de autodomínio, de sacrifício pessoal, de solidariedade e de disponibilidade para promover o bem comum” (CPJP, 2005:348).

e o caso do “Porto Cidade Solidária”, que estão referenciados e explicados nos referidos endereços electrónicos.

E voltamos ao princípio, numa espiral contínua e permanente: não são visões redutoras, ideológicas e instrumentais do ser humano e da vida, mas uma correcta antropologia que é o critério de iluminação e de verificação para todas as culturas históricas (CPJP, 2005:349), pois cada expressão cultural, na sua diversidade, constitui fundamentalmente um modo diverso de “enfrentar a questão sobre o sentido da existência pessoal” (ibidem). E esta interrogação, que provém do mistério da vida, remete para o mistério maior, o de Deus, o centro de toda a cultura.

Nestes tempos, que alguns apelidam de “cristianismo frágil”, é imenso o campo de oportunidades para propormos o rosto do autêntico cristianismo e para repensarmos a dimensão religiosa da educação, como capacidade de tudo ligar no homem e em todos os homens e de tudo unir a Deus. De facto, esta dimensão religiosa deveria ter um crescente lugar nos projectos educativos das escolas, seja por influência directa das famílias que a desejam inscrever na educação dos seus filhos, seja por deliberada opção dos docentes e dos directores das escolas. Daí também a importância da livre escolha de escolas com ideários efectivamente distintos (e não sempre os mesmos, uns porque se desenvolvem em escolas do Estado, outros porque se desenvolvem em escolas controladas pelo Estado!). O fechamento da dimensão religiosa do desenvolvimento humano nas escolas católicas e nas aulas de EMRC constitui, como sabemos, um enorme empobrecimento face às fascinantes oportunidades de ir perguntando e respondendo às questões centrais da humanidade do ser humano, que são as do mistério do ser humano e da transcendência. O caminho a percorrer é longo e árduo, mas temos de nos bater por ele, sob pena de a educação das futuras gerações ficar definitivamente mutilada. E não seria mau começarmos a dar valor, a reconhecer, o que de tanto já ocorre e que nos conduz para este caminho, como por exemplo, a valorização do saber-ser, ao lado do saber e do saber-fazer, o valor do exemplo pessoal dos docentes, dentro do que se entende por ser bom professor... Como, quando, com quem, queremos inscrever esta questão no espaço público da educação? O direito à participação de todos na cultura e na formulação das políticas culturais é um direito humano elementar.

Porto, 22 de Janeiro de 2010.

Referências bibliográficas

Azevedo, J. (2006) *Redes, territórios e comunidades de aprendizagem*. Relatório da disciplina do Curso de mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Pedagogia Social, UCP, Lisboa

Azevedo, J. (2007). *Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação*. Cadernos de Pedagogia Social, 1. Porto. UCP-FEP (pp7-40).

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

Barroso, J. (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação*. Lisboa: Educa.

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

Conselho Pontifício Justiça e Paz-CPJP (2005) *Compêndio da doutrina social da Igreja*, Lisboa. Principia.

Domin, H.(2006) *Estende a mão ao milagre*. Porto. Cosmorama.

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.

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