

Arco Maior: pour une éducation miséricordieuse et pour une école juste.

Joaquim Azevedo¹ et Antero Afonso²

Résumé

En cet article on effectue une lecture d'encadrement du Projet Arco Maior, une dynamique socio éducative qui se développe à Porto (Portugal), qui adopte des jeunes qui ont abandonné la scolarité et qui se trouvent sans formation et sans emploi, au chemin de la marginalité. On propose un fondement anthropologique de l'éducation (Azevedo, 2011 ; Levinàs 1988). L'éducation est toujours une relation, la rencontre parmi deux libertés, deux libertés qui se regardent face à face, yeux dans les yeux. L'expérience de cette rencontre est profondément libératrice et doit mettre l'éducateur et l'éduqué non pas fermés sur eux même, mais en regardant en face, en assumant leurs responsabilités quant à l'accès au savoir et au développement des projets de vie.

On postule que l'école démocratique, comme institution sociale ouverte à tous, comme corollaire d'un droit social, n'est qu'une l'école juste si elle simultanément s'ouvre à tout le monde et permet son plein développement humain, en coopération avec d'autres institutions sociales.

On attend d'une école juste qu'elle soit sollicitée et amoureuse pour chaque élève qui apprend et qui se développe, qui use d'une attentive intelligence pédagogique et didactique, en se courbant face à la singularité et à la subjectivité de chaque un, soit particulièrement miséricordieuse face à ceux qui n'apprennent pas selon l'établi dans le "*mainstream*" scolaire, qui ne désirent pas l'école qu'on leur offre, qui rejettent le modèle scolaire fabril et "*clean*", qui entrent en conflit et qui sont rejetés et exclus du système scolaire.

L'Arco Maior sera présenté comme une proposition d'une éducation miséricordieuse et juste. étant un projet socio éducatif inscrit dans un profil de l'"école" juste, il ne sert pas, cependant, pour justifier ou faire oublier l'école injuste, parce qu'il met radicalement en cause le modèle scolaire qui produit tel "gaspillage humain" (Azevedo, 2015).

1. La ville de Porto (Portugal) et la situation d'échec et de l'abandon scolaire précoce.

Ceci est le point de parti de cette communication: le Portugal est un pays européen de démocratisation très récent (il remonte à 1974 moment de l'implantation de la

¹ FEP/UCP, Professeur de l'Université Católica Portuguesa (Porto) et membre de CEDH-Centro de Estudos do Desenvolvimento Humano.

² Professeur de l'enseignement secondaire, distingué dans la coordination du Projet Arco Maior.

démocratie), ayant réalisé un effort gigantesque pour récupérer un siècle de retard dans la démocratisation de l'accès à l'éducation scolaire (Rodrigues, 2014).

Cependant, cette école démocratique s'est confrontée avec des successives difficultés en accueillant tous les enfants et jeunes au sein d'une forme équilibrée et juste. En effet, les inégalités sont immenses et ont une marque bien claire de la inégalité socioculturelle d'origine (CNE, 2015:110). Le risque d'exclusion est élevé surtout pour les enfants et jeunes sortis des milieux les plus défavorisés, surtout des "poches de pauvreté des villes.

L'échec scolaire est encore très élevé, ce qui origine des taux de rétention et de décrochage au-dessous de ce qui serait souhaitable, dans une scolarisation qui est obligatoire pour tous jusqu'aux 18 ans.

Les taux de rétention et de décrochage regroupent 15% des élèves du 3^e cycle d'études de l'enseignement basique (du 6^e au 9^e année de scolarité) (CNE, 2015:170) et 18% des élèves de l'enseignement secondaire (du 10^e au 12^e année de scolarité). Pour finir avec ce rapide dessin on doit dire que l'abandon scolaire précoce se situe encore dans les 20.7% en 2014 (Pordata³; CNE, 2015:63). Malgré une récupération notable, il y a encore un grand chemin à parcourir. À Porto, la deuxième ville du pays, le numéro de ceux qui abandonnent précocement l'école est plus élevé.

En janvier de 2016, les trois Commissions de la Protection des Enfants et des Jeunes en Risque (CPCJ)⁴ de la cité de Porto accompagnent 2109 processus d'élèves en risque, ce qui est beaucoup pour une petite ville comme Porto. La ville a 29.000 élèves qui fréquentent l'enseignement primaire et 14.300 l'enseignement secondaire, en 2013/14 (comprenant toutes les formations et vies), au total de 43.300, ce qui veut dire que les processus ouverts sur les jeunes en risque englobent 7% des élèves, si on ne considère que l'enseignement primaire, et 5% si on considère tous les élèves de l'enseignement primaire et secondaire.

Ceci est un symptôme grave d'une ville et d'un système scolaire malades, qui laissent en marge, par le chemin, en chaque décennie, des milliers d'adolescents et de jeunes, remis à leur dérive personnelle, à leur quartiers pauvres, à la délinquance et à la marginalité.

Cependant, en même temps, la cité de Porto dispose de beaucoup de milliers de techniciens qualifiés et de beaucoup de centaines d'institutions sociales très capables, dotées de ressources appropriées. Quelque chose ne va pas bien et cela doit faire penser. Il y aura certainement des difficultés locales pour promouvoir une bonne articulation interinstitutionnelle et interprofessionnelle, beaucoup d'énergie sociale est en train de disparaître sans gloire. La promesse qui est explicite à l'école démocratique, et qui importe ne pas oublier, est celle d'une école vraiment juste pour tous et pour chaque citoyen.

2. L'éducation dans un difficile carrefour

On vit temps de grandes mutations socioculturelles, on appartient à un temps de vraie transition, avec des incidences dans les reconfigurations de l'espace, du temps et de la

³ Consulta da Pordata em 15/03/2016:

<http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educação+e+formação+total+e+por+sexo-433>

⁴ Ces Commissions- CPCJ- sont municipales et regroupent différents départements et services de l'état.

place de l'être humain dans les sociétés. Philosophes et sociologues indiquent l'émergence de la société de "risque" (Beck), de la société "liquide" (Bauman), de l'ère du vide et de la société de la déception (Lipovetsky), de la société "invisible" (Innerarity), de la société du "connaissance" (Carneiro). Le contexte social d'aujourd'hui ne pourrait être plus interrogateur, frayeur et ouvert. Il y a une forte tendance pour que les scientifiques du social signalent quelques tendances marquantes: l'accélération de l'indétermination du présent et la croissance de l'imprévisibilité des jours à venir ont la tendance à contaminer la confiance mutuelle et la confiance face aux institutions existantes; la persistance et la croissance des inégalités sociales dans le monde et, en beaucoup de cas, les choquantes injustices sociales et la faim, qui affectent la croissance et le développement de beaucoup de millions d'enfants; la globalisation économique et le manque de contrôle politique sur les constantes dérives financières de l'économie; la surinformation et, en même temps, la croissante difficulté que les personnes sentent à savoir ce qui se passe; la transformation de la politique dans une représentation et en jeux complexes de séduction, auxquels tend à vaincre la meilleure mise en scène, au lieu du débat et du choix de la meilleure proposition; la croissance de l'insécurité et de la peur près de tous les citoyens, qui fait tirer la demande de multiples et beaucoup de fois irréflechies sources de sécurité, vont renforcer des comportements individualistes et la production des "communautés forteresse", tournées sur elles mêmes et soutenues par la ségrégation personnelle et sociale; le relativisme étique et la réduction progressive de l'être humain à un objet, soit par la consommation excessive, soit par les limites asphyxiants d'une rationalité sans place pour l'esprit et contraire au renforcement des liens humains; l'apparemment contenue violence gratuite des media, « videogames », applications pour ordinateur, « tablets », « smartphones », qui éduque les enfants et les jeunes ; les changements profonds au travail, fruit de constants changements techniques comme de la sous-application d'un logique "efficientiste", déterminé par le désir d'enrichissement galopant d'une minorité; les profonds changements au sein des professions et la précarité de l'emploi ; le chômage d'une grande partie de la population et le sous-emploi de beaucoup des autres; l'émergence de nouvelles formes de pauvreté et d'exclusion sociale; la mise en pièces des références locales, de la proximité et de la communauté, les pertes progressives des références territoriales nationales; l'accroissement des réseaux d'identification et l'émergence de la nouvelle société réticulaire, avec de grandes potentialités de créer des nouvelles proximités, sans centres définis; l'élargissement du développement des technologies d'information et de communication, de l'intelligence artificielle et de la robotique, qui nous transportent soit à un accès plus facile et généralisé au savoir et à un plus grand libération de l'être humain, soit à son esclavage croissant.

Tous ces signes qui attachent, les uns plus que les autres, notre attention, soulevant l'enthousiasme et la joie, développent tant la volonté de rester chaque fois plus fermés sur soi mêmes, en protectrices "communautés de *mêmetés*" (Bauman, 2003), comme aussitôt restreint la recherche de l'intérêt général et la disponibilité pour construire une société de visage solidaire et juste. La liberté est élargie, le difficile est et sera de l'exercer de mode autonome, responsable, libre et solidaire.

La construction d'une "communauté juste et solidaire" est plus nécessaire que jamais, appelant à l'éducation familiale et scolaire une attention permanente et centrée sur l'essentiel.

Les écoles que nous ici voulons souligner se trouvent dans un carrefour de défis qui se présentent complexes et de difficile réponse, surtout dans un cadre où ces écoles sont renvoyées ou se renvoient à l'isolement, pour un estimé neutralisme éducationnel (proclamé pour l'état) et pour une identique fermeture socioculturelle, d'une manière défensive, telle que la rigidité, les habitudes pédagogiques installées, les anciens modes d'organisation du travail scolaire.

En ce contexte, il faut reconsidérer la mission de l'éducation scolaire, sans retard et dans les espaces publiques. C'est une urgence de première importance.

Dans la fin du siècle dernier, le rapport de UNESCO "l'éducation, un trésor à découvrir bien à la tradition des Nations Unies, propose que à l'éducation soit réservée le rôle principal de "donner à l'humanité la capacité de dominer son propre développement. Elle doit, en fait, faire que chaque un prenne son propre destin aux mains et contribue pour le progrès de la société où il vit, ayant comme base du développement la participation responsable des individus et des communautés" (1996:73)⁵.

La Commission International que l'a élaborée dit: "il faut signaler des nouveaux objectifs pour l'éducation et, par conséquent, changer l'idée que l'on a de son utilité. Celle-ci devrait être fondée sur la conception de l'éducation comme affaire de divulgation du trésor caché en chaque un de nous" (idem:78). De la vision permanentement instrumentelle, on devrait se diriger vers l'éducation de toute la personne et de son développement intégral.

L'éducation scolaire doit aider à apprendre, à connaître et à apprendre à faire, doit également contribuer pour "la réalisation de la personne qui, dans sa totalité, apprend à être". (idem:78). Pour cela, dehors de ce deux piliers de l'éducation du présent et du futur, apprendre à connaître et apprendre à faire, la Commission signale deux de plus: apprendre à vivre ensemble, à vivre les uns avec les autres et apprendre à être. Ils se transforment en soutien central dans la mesure qu'on défend que l'éducation doit préparer tout l'être humain "pour élaborer pensées autonomes et critiques et pour formuler leur propres jugements de valeur, de mode à pouvoir décider, par soi même, comment agir devant les différentes circonstances de la vie" (idem:86).

Il Importe que l'éducation scolaire investisse tout en "conférant à tous les êtres humains, la liberté de pensée, discernement, sentiment et imagination qu'il leur faut pour développer leurs attitudes et rester tel que possible, maître de son destin." (ibidem). Après tout, le trésor caché et à découvrir n'habite pas dans une quelque instrumentalisation ou fonctionnalisation de l'éducation scolaire, le trésor caché est chaque un de nous, dans son intériorité et dans sa nature relationnelle, comme des êtres humains uniques et irrepitibles.

À l'éducation scolaire on demande, dans ces temps exigeants et agités, qu'elle se centre dans la révélation du trésor caché en chaque personne, échappant à une subordination esclavagiste à quelques mandats technico-fonctionnalistes.

Les politiques qui orientent l'évolution de l'éducation scolaire n'ont pas toujours été d'accord sur cette perspective, sur leur mission. Beaucoup de fois elles sont subordonnées aux mêmes mandats de compétitivité, sélectivité, compétition et individualisme qui prévalait au modèle économique hégémonique et globalisé et aux mandats de petits groupes d'intérêts privés que capturent la décision politique.

⁵ UNESCO, "Educação, um tesouro a descobrir", Relatório da Comissão para a Educação do Séc XXI, Porto: Asa, 1996.

Néanmoins, les humanités et les arts disparaissent des écoles et des universités (Nusbaum, 2010), les curricula deviennent plus longs, s'éloignent du contexte et sont sélectifs, les évaluations se centrent en performances individuelles et de groupes socioculturels particulières ; au lieu de soutenir les performances et de déchirer des horizons personnels, les écoles sont surtout défiées par "efficientisme", par l'efficacité et par la compétition et non par l'accomplissement de sa mission éducative et humaine.

3. L'éducation en risque de atrophie ontologique et axiologique

Comme on a dit (Azevedo, 2007), l'être humain, chaque personne, est au centre de l'éducation et de toute l'activité humaine: en chaque élève, en chaque professionnel, quel que soit l'âge, habite toujours un être unique, avec une dignité inaliénable et inviolée, qui est au dessus et avant quelque cadrage institutionnel ou fonction sociale. L'éducation est cet "art" de promouvoir le développement humain de chaque personne, qui se développe uniquement dans la mesure ou elle est accueilli par l'autre, et lui donne un lieu en soi même; l'autre *me dé-cache* solidairement, appelant toute l'humanité inexprimable qui m'habite. Premièrement et avant tout les parents, après les éducateurs et les professeurs et les paires.

Pour cela, l'éducation scolaire et sociale⁶ ne se traduit seulement en parcours de socialisation et de formation pour l'exercice d'une citoyenneté responsable, se traduit surtout en parcours de personnalisation, d'irruption de chacun au confrontation libre avec les autres, en relations d'amour et en dynamiques sociales d'interdépendance, de coopération et de liberté, de recherche de la vérité et d'ouverture à la dimension transcendente constitutive de l'être humain.

Les "élèves", tous les personnes qui apprennent, dès enfants jusqu'à âges plus avancés, ne sont pas des pièces de quelque machine éducationnel, sujets aux règles de la compétition, objets de marché et sujets de consommation, ils sont des êtres humains uniques qui doivent mériter le plus grand accueil et la meilleur hospitalité, au respect par leur singularité et selon dynamiques singulières de personnalisation et de sociabilité. En termes éducatifs, comme ici on va ébaucheur, quand on arrive à la rencontre avec l'autre, on arrive toujours en retard (Azevedo, 2011 ; Baptista, 2005 ;2006 ; Levinàs, 1988), son intériorité s' est déjà développée en constellations que sont des merveilleuses sources d' apprentissage aussi pour nous, éducateurs, pour tous les agents de la promotion du développement humain.

L' éducation, à chaque moment, soit en contexte scolaire ou social est toujours une relation de rencontre parmi deux libertés, deux libertés qui se regardent face à face, les yeux dans les yeux. L'expérience de cette rencontre est profondément libératrice, mais ne cesse pas de signifier toujours exposition, vulnérabilité et risque - la subjectivité est touchée à son niveau plus intime – (Baptista, 2006), ce qui nous remet à une éthique du soin (« care »), à une attention redoublée face à la manipulation de

⁶ On utilise les termes éducation scolaire (a que se réfère le système d'éducation préscolaire et au système d'enseignement de tous les types, depuis que réalisé au contexte scolaire, avec des programmes d'étude, profil des enseignants prédéfinis, évaluation, certification et diplôme scolaire) et éducation sociaux (tous les modalités d'éducation réalisées aux contextes sociaux plus hétérogènes, sans caractéristiques scolaires, a commencer par la famille) pour ne se tromper et caractériser quelque type de éducation avec le préfix de "ne pas" (p.ex. ne pas-scolaire, ne pas-formel, etc.). L'éducation, par définition, ne se peut pas définir, à la partie, comme un non.

l'autre, sujet d'une vie intérieure, et qui réclame une réponse. Personne ne peut prendre la place de quelqu'un dans cette réponse, dans l'exercice de cette responsabilité. Au sein de l'éducation et de la participation citoyenne doit être l'assurance de l'accueil et de la reconnaissance de la signification originale témoignée pour chaque visage singulière, chaque personne, au "respect pour le secret intérieur" (ibidem).

La rationalisation instrumentale, économique et technique -fonctionnaliste ne peut pas constituer la principale référence de développement de l'éducation scolaire, malgré la force et la violence avec laquelle cette rationalisation nous est imposée. Tout le fonctionnalisme de l'éducation est un conformisme et une grave réduction du sens de l'éducation humaine.

L'éducation, aujourd'hui, en réalité, est remise à une grave réductionnisme épistémologique qui l'a conduit à une vidange ontologique et axiologique, que soustrait aux gigantesques investissements faits par les États, par les églises et par les institutions particulières une grande partie de leur potentialités et espoirs.

Comme on a dit sont les programmes disciplinaires qui sont étendus, c'est la réduction des disciplines liées aux humanités et à les arts, c'est la pression excessive pour les examens nationaux et extérieurs qui évaluent une petite partie des savoirs et des compétences des élèves, c'est l'école « fast food », toujours à courir, sans une minute pour s'arrêter et réfléchir, sont les routines installés et sélectives, venues du siècle XIX et appliqués dans le siècle XXI, qui rend difficile la découverte personnelle, la recherche, la coopération et le travail en équipe, l'expression artistique, la liaison des apprentissages scolaires avec la vie et la communauté, sont le difficile développement de la capacité critique, l'argumentation et la créativité.

Il n'existe jamais une éducation neutre et l'affirmation de ce postulat doit être développée dans l'espace public, parce que toute l'éducation humaine doit conduire toujours à la découverte de l'humanité qui nous habite, de l'interdépendance qui nous est constitutive, nous poussant vers la solidarité et vers un engagement avec le bien commun. Et cette téléologie de l'éducation scolaire peut se traduire dans une multiplicité de projets pédagogiques, mais jamais dans une éducation neutre, puisque cette éducation sera la pire des éducations possibles. Notre point est le suivant : seulement une éducation démocratique poursuivie par une école juste paraît être en conditions d'accomplir cette mission, en la sauvant de la progressive asphyxie des dernières décennies.

4. L'école démocratique sera-t-elle une école juste?

La justice est une option morale qui s'écoule impérativement de cette conception matricielle de l'éducation qu'on vient d'énoncer et que, au lieu de fermer l'éducation dans une chambre fermée et noire de l'école, et chaque élève sur lui-même, lui ouvre les horizons, favorisant l'accès au savoir et un développement multidimensionnel.

La démocratisation de l'accès de toute la population à l'éducation, à commencer par leurs niveaux plus élémentaires, comme l'éducation préscolaire, est une perspective sociale et politique qui contient en soi-même une idée généreuse de justice sociale. L'égalité d'opportunités d'accès à l'école constitue même une des plus importantes promesses de la modernité. Cependant il faut qu'on va un peu plus loin et qu'on

pense aussi à l'incomplétude de ce grand investissement socioculturel contemporain, qui se traduit, comme on a vu avant, en niveaux d'échec et d'abandon scolaire élevés. En effet, veiller sur l'accès de tous les citoyens à l'école, en négligeant le parcours que chacun réalise et le succès de chaque un dans l'école – en connaissant l'inégal accès de chaque un aux diplômes scolaires, qui comprend une forte marque des niveaux socioéconomiques des familles d'origine, qui conditionne aussi l'insertion socioprofessionnelle – on peut comprendre combien cette justice est partielle et incomplète, focalisée sur le plus immédiat et plus superficiel.

L'école accueille tous, c'est vrai, mais ça ne nous dit pas grand chose sur sa capacité pour promouvoir chaque un de forme adéquate et juste, exactement parce que la justice est donner à chacun ce qui lui correspond, ce qui lui appartient, comme dit Gardini (Brandão, 2006 ; Febrer, 2010), ce que lui est du et que lui fait être personne, sujet en relation et en *dé-veloppement*.

Au nom de cette justice sociale éducationnelle, qui est incomplète, le système scolaire peut être profondément injuste pour quelques "franges" de ceux qu'il accueille, malgré le fait, et bien, au nom de la loi, de l'égalité d'opportunité et de la justice sociale (comme on a vu au début du texte).

La justice est basée dans la loi et celle-ci se dirige à tous, mais l'empire de la justice ne s'atteint pas toujours avec le simple respect de la loi. De fait, l'école démocratique peut être une école injuste, puisque sauvegarder le caractère général de la loi n'est pas condition de justice (Magdalena, 2007).

Une éducation juste ne peut pas s'exprimer par l'indifférence ou par la neutralité soit face aux difficultés des élèves, aux contrariétés et échecs scolaires que beaucoup d'enfants et de jeunes vivent à l'école, soit face à l'exclusion dont beaucoup sont ainsi victimes dans la notre ville.

Maria Zambrano (1988) dit que "s'il faudrait définir la démocratie, celle-ci pourrait être nommée comme la société où non seulement il est permis, comme il est exigé, d'être personne" et la justice peut être définie comme l'ordre auquel le homme peut subsister comme personne, comme a proposé R. Gardini.

Dans une société démocratique et juste il ne peut pas avoir un seul citoyen-élève laissé par compte, on sait que l'insuccès est généralement très pénalisant du développement personnel et social, et que l'abandon scolaire précoce est élevé et marque très négativement celui qui sort extemporanément de l'école (presque 20% des élèves).

On applique, en générale, un modèle pédagogique très égalitaire, rigide et tayloriste, qui gère et aggrave des inégalités, généralement articulées avec les inégalités sociales de partie, laissant une petite marge de "récupération" à ceux qui tombent dans le chemin, soit ceux qui sont exclus dedans l'école soit déjà exclus de l'école. S'accroît le fait que les élèves sont aussi ségrégués en fonction des écoles qu'ils fréquentent où ils peuvent venir à fréquenter (d'une très grande diversité), en fonction des cursus pour où ils sont envoyés, avec des marques évidentes d'une sélectivité qui a le visage de l'origine socioculturel de leurs familles.

S'accroît encore le fait que aux citoyens ne pas permis, jusqu'à 18 ans, fruit de la loi, faire une autre chose dans la vie qui ne soit pas fréquenter cette même éducation scolaire, ayant elle la qualité et la justice qu'elle aye.

L'équité ne peut pas se confondre avec égalitarisme, compris ici comme les modes de proportionner à tous exactement les mêmes conditions, opportunités, ressources, travail, exigences, résultat. Atteindre l'équité implique rester près des cris de la

justice, la plupart des fois des cris silencieuses et « silencieuses », malgré de groupes minoritaires dans les écoles, mais cependant, se sont des cris de personnes qui nécessitent de toute l'attention et soin, peut être de soins redoublés et inventives, pour qu'ils aient accès à une éducation vraiment juste.

Comme on a dit au-dessus nos élèves sont des êtres humains uniques qui doivent mériter le plus grand accueil et la meilleure hospitalité, dans le respect pour leur singularité et selon des dynamiques singulières de subjectivité, de personnalisation et de sociabilité. Or ça exige nécessairement l'exercice d'une intelligence pédagogique et d'une responsabilité institutionnelle qui exigent la mobilisation de tout le type de ressources pédagogiques, méthodologies, espaces et temps, contenu, procédures et attitudes, pour que à chaque un - qui est obligé à étudier dans cette institution - soit fourni le meilleur chemin personnel possible d'accès au savoir et à son singulier développement.

En cette perspective, l'exercice professionnel de l'enseignant est lui même aussi complexe: d'un côté le professeur participe du sens de la justice sociale de l'école, attentif aux missions politiques de l'éducation; d'un autre côté, dû à son engagement éthique, le professeur est appelé à être juste à l'exercice de sa mission, chaque jour et avec chaque classe, devant la personne de chaque élève. Ces deux faces, à la perspective anthropologique énoncée, représentent seulement le deux côtés d'une même manière d'être et de rester, pour cela, ne se juxtaposent pas par somme occasionnelle, en temps différent et de mode étanche.

Il faut que les institutions scolaires et les professeurs exercent vraiment la capacité d'être attentif à chaque un de ses élèves, en utilisant le pouvoir et l'autorité qui les ont été conférées par la société et par les parents, soutenant de mode particulier celui que nécessite plus de soutien, parce qu'ils sont plus vulnérables, débilisés et abandonnés, beaucoup de fois par leur propre famille. Pour ces jeunes il faut mobiliser toute l'intelligence professionnelle éducative des institutions, avec l'appui de la communauté, ayant pour but assurer des parcours d'éducation substantiellement enrichis, innovateurs et attrayants. Néanmoins, il existe une solution habituel que on refuse: inventer solution éducatives pauvres pour des personnes pauvres (Rochex & Crinon, 2011 ; Azevedo et al, 2014).

Plusieurs fois la création de ghettos éducatifs à l'intérieur des écoles cache, en balayant pour au dessous du tapis, des difficultés comme ne pas savoir accueillir le différent, ne pas savoir écouter le clameur des élèves plus perdus dans les écoles, ne pas savoir construire des propositions flexibles soit en calendrier soit en modules éducatives, et en méthodologies actives et projets, en modalités d'évaluation et certification.

Il n'est pas facile et il ne doit pas être raisonnable chercher à définir publiquement un modèle unique de promotion de la justice en éducation. Mais il est indispensable que les institutions d'éducation s'engagent dans le chemin exigeant, intelligent, permanent et socio-communautaire de cette recherche, avec la conscience que l'école affronte des sérieuses difficultés à faire plus de ce que la communauté est disponible à faire et que la règle d'or consiste dans la disponibilité pour écouter et répondre avec responsabilité à chaque personne que se déroule à l'intérieur de chaque élève en situation de risque et de péril.

5. Une pédagogie de la compassion

On peut identifier trois formes d'injustice à l'intérieur du système scolaire que produisent l'exclusion interne (Millet & Thin, 2003) où silencieuse (Lewin, 2007) et l'exclusion pour le dehors de l'école : (i) l'insuccès réitéré où l'échec est la solution type pour affronter les problèmes d'apprentissage et de développement ; (ii) la création de ghettos dans l'école, soit à l'intérieur de la classe soit dans les « espaces d'inclusion » pour les élèves « indisciplinés », soit dans des cours pour des élèves avec plus d'échec et même violents ; (iii) la création des cours pauvres en termes curriculaires pour les élèves pauvres, de l'échec et indisciplinés. On doit se demander : comment est que se pratique la justice en moyen scolaire, en termes de pédagogie?

En reprenant la définition de ce que c'est la justice, R. Guardini continue sa pensée: "mais pour savoir ce qui correspond à chaque un [ce qui est juste] il faut que je l'ai eu écouté dans sa nature individuelle et ça n'est possible qu'avec les yeux de l'amour".

Pour cela, au-delà de respecter la loi, il s'impose la pratique d'une pédagogie appropriée, qui se traduit par l'attention à chaque un et à la particulière vigilance avec ceux qui nécessitent plus de soutien, exigence, orientation, estime personnelle, stimulus à la progressive autonomie personnelle. Cette éducation juste ne s'atteint qu'à travers une pédagogie enrichie (et non pas pauvre du point de vue curriculaire, comme on a dit), une pédagogie amoureuse, parce seuls l'amour et la miséricorde atteignent tel palier d'exigence en attention et en soin.

Dans l'actuel contexte social et culturel, où les instances de production de sens sont limitées, les opportunités de distanciation et de contemplation de soi-même sont très peu, où prévalait la fonctionnalisation de l'éducation et la réduction de la personne à un objet de consommation, où les familles affrontent, avant l'école et comme l'école, difficultés réelles à promouvoir le développement harmonieux des enfants, il faut du courage étiq ue pour affirmer et pratiquer une éducation scolaire apte à aider chaque élève, en coopération avec les familles, surtout celles qui non pas de soutien et d'orientation familiale et sociale, pour que progressivement et tout au long de sa scolarité il/elle soit capable de discerner, élaborer et assumer un projet personnel pour sa vie, en réponse à son contexte social et culturel concret.

Une école avec les fenêtres pour que l'éducateur et l'éduqué regardent en face, tous ensemble, face à un futur qu'il faut édifier, habituellement avec un énorme effort personnel de la part des élèves en situations de plus grande vulnérabilité, en risque et en péril, par absence de quelques soutiens familiaux et, combien de fois, par impérieuse nécessité de "décoller" et terminer d'une fois pour toute avec les mondes et sous-mondes familiaux marqués par la drogue, la violence, le vol, l'agression sexuelle, les gangs violents.

Devant beaucoup de centaines de adolescents et des jeunes qui ont été exclus ou qui se sont auto exclus dans les écoles de la notre cité, qui "végètent" dans une vie sans sens et avec une énorme perte personnelle et sociale, la ville - les citoyens - doivent avoir une réponse, doivent exercer leur sens de responsabilité et de compassion. Cela signifie partager le malheur des autres, le sentir, s'attendrir avec lui, assumer la douleur et partager la souffrance de ceux qui souffrent. Et ceci n'est pas théorie, mais ne peut pas être que pratique, ou ce n'est pas de l'éducation.

Il ne s'agit pas, d'un exercice intellectuel, ni d'une simple acquisition philosophique ou politique, malgré elles soient partie intégrante de l'éducation juste, ni est seulement

question de bonne volonté, cette décision constitue surtout un engagement, l'exercice d'une responsabilité personnelle et professionnelle.

La compassion ne se exerce qu' à travers l'action, en arrêtant, en regardant, en faisant l'attention à celui qui est proche, envisageant le concret et le réel. Les échecs à l'école et, de mode plus écharpant, les exclus dans l'école et de l'école, sont ceux qui invoquent plus miséricorde, même s'ils ne parlent pas, ne regardent pas en face, s'expriment de façon agressive, se réfugient dans leurs pauvres banlieues et dans leurs groupes de pairs et en rites de marginalité sociale et de prédélinquance.

Seule une pédagogie miséricordieuse nous fait courber devant la singularité et la subjectivité de chacun de ces jeunes et nous conduit à une remise généreuse, dans un service qui implique donner quatre pas : (i), arrêter la "machine scolaire" (se distancier) ; (ii) aller avec eux à la "partie sale" de l'école et de la cité (sortir du chemin habituel) ; leur donner un plus grand attention et soin, avec une disponibilité et sensibilité apurées ; (iv) refaire tous ensemble les chemins et guérir, par le chemin, quelques plaies (en se livrant à l'aventure humaine qui est l'éducation).

Développer une pédagogie de la pitié est un grand défi de l'école démocratique d'aujourd'hui, le même défi qui implique l'édification d'une école juste, de face humaine.

6. Le Arco Maior et la réinvention de la pédagogie

Le projet socioéducatif Arco Maior⁷ est né en 2013, à la ville de Porto, fruit d'une initiative de coopération entre l'Université Catholique (Porto), le Ministère de l'Éducation, l'Institut de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et des Institutions privées, où se détache la Sainte Maison de la Miséricorde de Porto. Il se destine à tous les adolescents et jeunes exclus où que se sont exclus des systèmes formels de l'éducation et de la formation, sans avoir complété la scolarité obligatoire, ayant de préférence, entre 15 et 18 ans, pouvant accueillir aussi les jeunes avec des âges inférieures et supérieures.⁸ À ce moment, mars 2016, on accueille près de 50 jeunes dans deux pôles, dans la ville de Porto.

Le Arco Maior n'est pas une alternative au parcours scolaire de succès répétés qui existent dans les écoles, éventuellement fatigants et injustes, mais se destine seulement aux jeunes qui ont abandonné effectivement les écoles, dans la séquence de processus plus ou moins complexes d'absentéisme réitéré. Chaque jeune contractualise sa permanence pendant un certain nombre d'heures d'apprentissage et le projet promu un travail socioéducatif avec chaque adolescent et jeune ayant en vue la reconfiguration d'un projet de vie et la postérieure réinsertion scolaire, formative ou professionnelle.

Le projet Arco Maior n'est pas donc une école, c'est est une dynamique socioéducative qui a un caractère transitoire, qui sert de soutien à la réintégration scolaire et sociale

⁷ Arco Maior pode traduzir-se por Grand Arche...une porte par la laquelle toutes les jeunes puissent entrer mêmes ceux que...

⁸ Au premier année, par force a une décision de MEC, le group qui on a accueilli avait des âges postérieures.

des jeunes, avec une évidente “marque” scolaire⁹, mais dévidement rénovée, flexible, personnalisée et innovatrice.

Notre premier objectif consiste à (re)créer des liens, établir des moyens de communication qui nos permettent d’ arriver auprès de ces jeunes. C’est un chemin qui réclame de l’hospitalité, du temps, de la patience et la capacité d’ acceptation réciproque. Il faut que chaque jeune qui cherche un nouveau projet de vie, dont cette proposition socioéducative peut être le tremplin, a besoin de savoir non seulement que cette possibilité existe, mais aussi, avant cela, reconnaître l’urgence de commencer ce nouveaux parcours de vie.

Le travail initial (qui sera permanent) consiste à révéler le mosaïque qui est dessiné à l’intérieur de chaque un, de manière que chaque un nous transmet de quel mode il est possible sortir de cette place où il/elle se trouve pour arriver a une autre, plus humaine et portrice d’une plus grande réalisation personnelle et de bien être. C’est un travail en chambre noire, espace propice à l’émergence des images que la pellicule contienne en soi et veut révéler et libérer. Il faut, donc, nous centrer en chaque un des jeunes comme étant le lieu exact où on doit intervenir, et faire apparaitre, peu a peu, a leurs et a nos yeux, un futur meilleur, et ainsi une éducation et une “école” justes.

Chaque un découvre peu a peu que son opinion est importante, qu’il existe l’espace et le temps pour écouter chaque un raconter tout, notamment ce qui a l’école d’où ils sont sortis jamais a été considéré important. C’est dans ces moments qui se découvre un autre être, qui est différent de celui que nous arrive à la porte, et un autre être et un autre encore qui, comme dans les Matriochkas russes, défile devant nos yeux en différentes dimensions. Découvrir l’autre pour qu’on s’unit a lui et pour que ensembles on regardent en face , cela est le cerne de la notre première intervention. Dans ce moment, en général, les chemins s’ouvrent: la joie réapparaît, l’auto estime leurs fait élever la tête, l’accès aux savoirs va faire un autre sens, l’exercice de responsabilités gagne un autre horizon. C’est un travail silencieux, sans objectifs prédéfinis, sans papiers écrits de soutien et sans planifications.

C’est un naviguer qui n’a pas de place pour l’indifférence, puisque les histoires de vie sont très longues (malgré leur tendre âge), et pleines de plaies et beaucoup d’eux sont très récents. Les chemins sont diversifiés, mais tous conduisent les jeunes jusqu’a eux mêmes, jusqu’a à leur intériorité: quelques fois on use la conversation intimiste, autres fois sont écrites des lettres adaptées, d’autres fois on provoque la confrontation, en présentant des proposition radicales qui modifient les convictions, habituellement superficielles , mais racinées (un paradoxe qui ne possibilité pas , beaucoup de fois, la compréhension sur le meilleur mode d’agir). En ce registre quotidien, en ce mode

⁹ basé dans un diagnostique des apprentissage scolaires, des savoirs pratiques et des compétences sociaux de chaque adolescente et jeune, il est réalisé un projet de d’accompagnement au développement personnel, suivi par chaque enseignant et par tous eux, dans un travail coopérative. les areas nucléaires de la formation sont, no Arco1, Langage e Communication, Mathématique pour la Vie, Langue Etrangère/anglais et nationalité et employabilité et, aussi, les Pratiques Officinaux, qui se divisent en Restauration, Approvisionnement /Cuisine, Arts et Officies et TIC-Multimédia. No Arco 2, les áreas oficinal sont la Restauração/ Cuisine, Jardinage et Musique.

La formation se complète avec d’autres apprentissage qui veulent favoriser l’autonomie et l’insertion sociale, comme la réalisation de visites et d’ stages. les jeunes reçoivent, selon le mérite, des certifications scolaires do 6º et du 9º années.

d'être "école" on conquiert la plus part des jeunes, surtout quand ils acquièrent peut à peu la confiance.

La gestion du temps, d'un autre temps, le temps qu'il faut, un temps exigeant et ouvert d'opportunités, cela c'est une marque distinctive de ce Projet. Dans une évaluation faite en juin 2015, près des élèves reçus dans la première année d'activités, il est dit « ce qu'On valorise le plus dans Arc Maior c'est l'hospitalité, le temps que existe et leur est dédié, sans vitesses (dans l'école c'est toujours devant : « si vous avez réussi, vous avez réussi ; si nous n'avez pas réussi, on passe toujours devant), avec une grande disponibilité et patience » (Azevedo, 2015).

Toutes les semaines il y a une "Assemblée" qui est un moment de rencontre de tous les jeunes, qui commence par être un espace d'exposition face aux autres et de connaissance mutuelle. Chaque un a une confrontation avec la diversité d'opinions, où on exige la capacité d'explication et de argumentation, on oblige à fonder des opinions expresses, on apprend à connaître et à respecter le point de vue de l'autre et se développe la capacité analytique et de résumé. C'est potentiellement un local où il peut avoir des conflits, mais qui origine aussi la participation, représentant pour beaucoup des jeunes la première expérience de participation démocratique. Savoir écouter, savoir accepter, pour être écouté et pour être accepté, ainsi s'exerce son intelligence intrapersonnelle et interpersonnel, en se valorisant les contributions de chaque un comme mode d'affirmer la diversité des idiosyncrasies et le respect mutuel. Au début de chaque jour on téléphone à ceux qui ne sont pas à l'heure.. Ainsi on peut percevoir s'il en a de nouveaux problèmes et stimuler les jeunes à réveiller pour la vie, ce qu'implique force de volonté, nouvelles habitudes. On substitue la logique du désistement (de la partie du jeune) par l'insistance (de notre partie), en transmettant ainsi la proximité, l'intérêt, l'engagement. Parfois ils s'en vont et quelques semaines ou mois après ils reviennent. On n'abandonne jamais et on a déjà compris que ceci est une marque qui reste, puisqu'au bout des trois premières années d'activité, les jeunes, en entrevue réalisées par les "media" ont accentué ce même aspect: "ils ne m'ont jamais abandonné."!

7. Le Arco Maior et la pédagogie de la miséricorde

Le *ethos* de ce projet est l'amour inconditionnel, un don continu de la part des adultes de référence, surtout des professeurs et formateurs des ateliers, génératrice d'innovation en permanence, dans une ambiance marquée par l'expectative toujours positive face à chaque jeune. Cette relation d'amour est cassée seulement et encore par l'amour, quand les jeunes traversent une ligne rouge, antérieurement bien débattue et expliquée, que consiste en l'agression physique ou verbale, en la violence et en la destruction du patrimoine.

En effet, ce qui nous mobilise est l'amour, parce que ne que l'amour réussit la libération et est capable d'apporter une autre fois la paix et le savoir vivre ensemble, deux réalités que ces vies, en grande partie désorientées et perdues, sans arrières-gardes familiales stables et positives, ne conquièrent facilement. On veut que chaque un trouve sa beauté intérieure, pour soi même, avec notre aide permanente, au respect mutuel et au débat continu sur les attitudes, les comportements et les modèles de vie, n'abandonnant jamais, parce qu'ici réside le courage pour lutter pour un nouveau projet de vie.

La tendresse est le sentiment qui meilleur caractérise les gestes de ceux qui travaillent au Arco Maior, ce qui repose sur beaucoup de fermeté, beaucoup d'exigence et beaucoup de rigueur au travail que l'on fait, chaque jour. Des jours qui on sait comment ils commencent et on ne sait jamais comment ils se terminent. Tout peut devenir explosif d'un moment à l'autre et il faut le retour, la paix, la capacité pour oser donner une nouvelle opportunité pour recommencer, une fois réalisée le travail de réflexion des erreurs. Il faut réinventer et adapter tout, en constituant le plus grand défi aux professeurs, beaucoup d'eux seulement "entraînés" pour un enseignement traditionnel, prévisible et routinier. Un des plus grands défis que on a, chaque jour, consiste à déconstruire l'école que on a représentée à l'intérieur de nous, profondément enracinée, en donnant lieu à la construction concrète et réelle d'une école profondément humanisée, capable d'élever chaque jeune à participer à des projets apprentissages, de développement de nouvelles attitudes e de nouvelles compétences.

Le curricula traditionnel que le ME nos "oblige" a accomplir est transformé dans un parcours personnel, avec une certain quantité d'heures de travail "scolaire" que chaque un s'engage à réaliser. La concrétisation de cet engagement assume des caractéristiques très diverses et occupe du temps très diversifiés. Au cas du group que l'on accueille au Arco Maior 1¹⁰, comme, en général, cet engagement est assuré avec beaucoup d'absentéisme et, pour cela, avec beaucoup d'irrégularité. Il arrive que les 475 heures (relatives à la préparation pour le 6eme année) et les 950 heures de travail (de préparation pour le 9eme année) peuvent être réalisées seulement durant une année scolaire comme en trois (voir tableau avec les fréquences des trois premiers années do Arco Maior 1)

Arco Maior nº1: entrées et parcours éducatifs

	Nouvelles entrées	Ont transité de l'année antérieure	Ont conclu		Ont abandonné	Ont continué l'année suivante	Autres situations
			B2	B3			
2013-14	20	-	3	4	1	10	2 (1)
2014-15	19	10	1	8	1	15	4 (2)
2015-16 (4)	17	15	1	4	1	-	4 (3)

(1) 1 est allé pour la prison; 1 est allé en Hollande ; (2) 3 ont obtenu emploi et 1 par décision du tribunal ; (3) 3 ont suspendu pour grossesse et 1 a suspendu par prison du mari. ; (4) Seulement jusqu'à 31 mars de 2016.

La certification scolaire "promise" au terme de ces parcours éducatifs fonctionne pour les jeunes comme un attractif mobilisateur, un "produit immédiat et avec une valeur de marché", parce que l'obtention de la 9eme année de scolarité, même que précédé de la conquête du 6eme année¹¹, représente l'accès à des emplois formels et à

¹⁰ Ce group a des jeunes entre les 18 et les 24 années, ayant être reconnu par ME comme un cursus équivalente a un EFA (Curso de Educação e Formação de Adultos).

¹¹ Beaucoup des jeunes que on reçoit pour réaliser avec nous le 9° année, n'ont même pas le 6° année réalisé.

d'autres instruments basiques d' inclusion sociale (comme le permis de conduire, etc.).

En réalité, les jeunes comme que "contractualisent" un ensemble d'heures de travail éducative scolaire, au long des mois, et cherchent à respecter ce contrat, appartenant aux adultes l'occasion de profiter de ce temps précieux pour conquérir son attention et extraire le potentiel de développement humain qui les habite, a chaque un (et en chaque un à sa manière).

Les officines de Restauration, Cuisine, Arts et Offices et TIC-Multimédia ou Jardinage constituent des fondations importants tant pour développer des apprentissages significatifs, comme pour acquérir des compétences importants, comme pour chaque un se rencontrer avec lui même. Cette rencontre, soutenue par les techniques-adultes de référence au Arco et dehors lui, s'il le faut¹², est plein de potentialités et est sur lui que se pourra faire l'ancrage de nouveaux projets de vie. Pour cela, on donne un lieu prioritaire à la construction d'un parcours "scolaire" personnel, qui est toujours aussi la recherche de cet intérieur, parcours personnel que ne peut pas jamais être méprisé en nom, par exemple, d'une charge horaire et d'un contenu disciplinaire qui doit être appris dans ce programme, dans ce jour et dans cette séquence exacte.

Combien de fois la Cuisine/ Restauration et la confection du déjeuner de chaque jour, qui quotidiennement se mange en commun, dans une même salle et dans une même table, sont les lieux nucléaires autour desquels tournent les apprentissages principaux du jour!

On a initié la construction de nombreux projets multidisciplinaires et intégrateurs de savoirs et compétences, où plusieurs professeures coopèrent a l'enseignement avec un groupe d'élèves (quelques fois avec tous), mais n'ont pas encore obtenu l'expérience suffisante pour qu'on puisse devenir experts dans ce mode d'enseigner et apprendre, que l' on reconnaît être plein de virtualités.

En termes pédagogiques, on est "condamnés à l'art d'inventer" (Rakovitch, 2015:142), une fois que a chaque moment il faut recréer les programmations, laisser tomber des propositions déjà initiées, lancer des défis restructurés de chemins qui n'auront pas déjà une sortie, échapper à des bloqués soudains et à des situations non pas dé-contrôle émotionnel.

L'équipe pédagogique de chaque Arco Maior apprend peut a peu a gérer les "parcours de personnalisation" et de croissante autonomie personnelle a travers (i) d'une réflexion ensemble et toute les semaines, (ii) des sessions débats entre tous les enseignants des deux Arcos, (iii) le soutien des "documents fondateurs" et (iv) d'une permanent disponibilité pour qu'on s'assoient pour refléter sur ce qui se vient de passer et nous a surpris.

Il s'agit d'une construction, ou il faut beaucoup de disponibilité des enseignants pour apprendre, ce qui n'est pas toujours facile, parce que aux professeures tout le monde toujours leur dit qu'ils savent tout et que ils doivent enseigner aux autres et que ceux-ci veulent toujours apprendre...

Le climat est, très exigeant, de grand liberté et de beaucoup de responsabilité. On reconnaît que ce projet exige un grand investissement en intelligence pédagogique et didactique, parce que les chemins que on est appelé à parcourir sont bien différentes

¹² Par exemple, on appelle a la consultation de psychologie de l' Université Católica, au Porto, a consultation médicale donnees par des volontaires amis du Arco Maior.

de ceux qui dominent le “normal” exercice professionnel des professeurs et le cadre institutionnel habituel des écoles.

8. Une réflexion finale

L’Arco Maior n’existe pas pour démontrer ce que c’est une éducation juste. Jamais, ceci a été son but. Mais il n’existe pas aussi pour cacher l’éducation injuste qui gère l’exclusion ou le “gaspillage humain ” qui nous frappe à la porte. L’Arco Maior seulement existe parce qu’il y a un modèle scolaire tayloriste, inhumain, sélectif, efficientiste et décalquée, au quelle on est déterminé a renoncer. L’Arco Maior constitue une énorme fonte de vie et de courage pour qu’on le fasse avec détermination, persévérance et espoir.

“L’être humain est fait pour aimer et sans amour, il ne peut pas vivre.” (CPJP, nº223). C’Est notre désir, que la coopération interprofessionnelle et interinstitutionnelle, en chaque communauté territoriale, se laisse toujours interpeler, inonder et orienter par le solide et fine fil de l’amour, que tout traverse et tout gagne, comme Arco Maior bien exprime dans sa lutte quotidienne avec les exclues du système scolaire.

Comme témoin de ce qu’on a dit dans cet article, on fini avec un extrait d’une lettre d’une jeune élève, qui est déjà employée.

“Olá.

As coisas têm mudado imenso, sinto mesmo a minha vida a virar de “capítulo”, é a sensação mais estranha que senti.

Já passei por várias experiências na vida, os professores têm conhecimento de algumas coisas, mas o que eu senti noutra fase foi diferente, cresci demasiado rápido, a vida obrigou! Agora sinto-me mais preparada para as circunstâncias que a vida nos vai dando, tenho muito mais ferramentas e assim fica tudo mais fácil.

É certo que tive responsabilidades muito cedo, muitas preocupações por causa da minha família, mas agora as coisas mudaram, não me sinto tão desesperada, nem sequer me preocupo tanto com os “outros”, não é por ser egoísta, percebi que primeiro eu tenho de estar bem para ajudar quem eu quero e quem precisa! Continua a ser difícil não estar tão presente [junto da família] como era antes, fico triste, mas acho que fico mais triste estar perto e ver o quão ingratos eles são, prefiro andar longe e continuar a ajudar no que posso.

Sinto-me feliz e só quero que me deixem ser feliz enquanto dura! Não ter de depender de ninguém é a melhor coisa do mundo. Passar fome, não ter roupa para vestir, sapatilhas, não ter água e luz em casa, é complicado, ver as pessoas que mais queremos ver bem estarem mal é muito revoltante e mais ainda não poder fazer nada porque nem sempre há forças, nem oportunidades. Descer é muito mais fácil que subir. Hoje tenho o 9º ano e emprego graças ao Arco Maior, nunca desistiram de mim, nem nunca os vi desistir de ninguém! Não posso pedir mais nada, nem me queixar de nada, tenho aqui a minha chance e não a largarei por nada, abracei-me com tanta força a isto que já não me imagina sem. (...).

Dou o meu melhor, mas tenho consciência de que o meu melhor nem sempre é suficiente. (...) Não tenho mais a pedir, só tenho agradecer a vida estar a ser tão generosa para mim.

Mil beijos.”

Referências bibliográficas

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

Azevedo, J. (2011). Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2014). O desperdício humano das escolas contamina a democracia. *Jornal Público*. Novembro.

Azevedo, J. (2015). Arco Maior: quando são os jovens a falar. Avaliação do primeiro ano de funcionamento do projeto Arco Maior, em 2013/2014, na perspectiva dos seus alunos. Porto: UCP (policopiado).

Azevedo, J.; Gonçalves, D.; Gonçalves, J.L.; Silva, C.; Nogueira, I.; Sousa, J.; Moreiras, L. (2014). O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar no projeto Fénix. Porto: ESEP-UCP.

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

BAPTISTA, I. (2006). “Para uma pedagogia de proximidade humana” In *Animação, Cidadania e Participação*, Américo Peres & Marcelino Lopes (org.). p. 243-248. Chaves: Portugal:APA.

Baptista, I. (2007). Capacidade ética e desejo metafísico. Uma interpelação à razão pedagógica. Porto: Edições Afrontamento.

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

Brandão, S.R. (2008). A educação do jovem diante dos desafios contemporâneos. *Revista Internacional d'Humanitats* (14). (79-84)
14<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a10/brandao01.htm>

CNE (2015). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CPCJ-Comissão Pontifícia Justiça e Paz (2005). *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. Lisboa: Principia.

Febrer, R.F. (2010). La noción de persona em Romano Guardini (ensayo sobre una teoría cristiana del hombre). *Espíritu* LIX 139 (301-319).

Lewin, K. M. (2007). Create pathways to access. Improving access, equity and transitions in education: creating a research agenda. In <http://www.create->

rpc.org/research/findings/ Consultado em 20/10/2015.

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

Magdalena, G. J. (2007) El espíritu del educador. Madrid, PPC

Millet, M. & Thin, D. (2003). Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs-relais. Actes de la recherche en sciences sociales. 149 pp 32-41.

Nussbaum, M. (2010). Not for profit. Why democracy needs the humanities. New Jersey: Princeton University Press.

Rakovitch, J. (2015) (dir). Où vont les pédagogues? Philippe Meirieu et la pédagogie. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Rochex, J.-Y & Crinon, J. (Dir). (2011). La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d’enseignement. Rennes: Presses Universitaires.

Rodrigues, M. L. (2014) org. 40 anos de políticas de educação em Portugal. Coimbra: Almedina.

UNESCO (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa.

ZAMBRANO, M. *Persona y Democracia*, Barcelona: Antrophos, 1988.