

TCA: Trofa Comunidade de Aprendentes, um projecto de regulação sociocomunitaria da educação.

Joaquim Azevedo¹

Resumo

Este texto descreve a dinâmica socioeducativa Trofa Comunidade de Aprendentes – TCA, clarificando os seus princípios orientadores, as suas finalidades e algumas das características do seu funcionamento.

A exigência de adaptabilidade a novos cenários de vida e de trabalho desafia as comunidades locais do Século XXI a investir prioritariamente na formação dos seus cidadãos – pedra basilar do desenvolvimento pessoal e social. A aceitação deste repto obriga a reequacionar a concepção e as formas de organização da procura e da oferta educativas.

De seguida, falamos da cidade enquanto “lugar antropológico” onde podemos pensar o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. Finalmente, lançam-se algumas notas sobre a regulação sociocomunitária da educação como proposta de modelo teórico para pensarmos o futuro das dinâmicas socioeducativas comunitárias.

1. Apresentação do TCA

O projecto **Trofa Comunidade de Aprendentes** (TCA) nasceu em 2004, fruto da união de esforços entre a Câmara Municipal da Trofa e a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e visa criar uma rede de oportunidades de aprendizagem, de base territorial, potenciadora das condições de desenvolvimento de cada um dos trofenses – o melhor activo municipal na construção de um futuro melhor.

A concepção do território da Trofa como uma comunidade viva de cidadãos motivados para uma aprendizagem contínua, em todas as etapas da sua vida, justifica a existência de um projecto ancorado no pulsar da própria comunidade, na forma como nela se vivem e se partilham os saberes, como nela se disponibilizam os

¹ Professor da Universidade Católica Portuguesa, onde é Director da Faculdade de Educação e Psicologia (jazevedo@porto.ucp.pt).

recursos e, sobretudo, como nela se promove a interacção humana onde, afinal, radica o sentido de todo o aprender.

A exigência de adaptabilidade a novos cenários de vida e de trabalho desafia as comunidades do Século XXI a investir prioritariamente na formação dos seus cidadãos – pedra basilar do desenvolvimento pessoal e social. A aceitação deste repto obriga a reequacionar a concepção e as formas de organização da procura e da oferta educativas, de modo a que possam ser valorizados uma pluralidade de espaços e tempos de aprendizagem.

A aprendizagem ao longo da vida não é uma educação de adultos *estendida no tempo* e desenhada segundo o modelo escolar, conforme é por vezes considerado. Aprender ao longo da vida significa aprender **na** e **com** a vida, transformando a experiência de cada um em capital de conhecimento e de cultura colocado solidariamente ao serviço de todos.

Para podermos alcançar tal objectivo, é necessário estabelecer pontes entre uma pluralidade de campos de acção, construindo patamares de encontro entre pessoas, valores e tradições – pontes entre as escolas, as famílias, os serviços sociais, as empresas, os centros de formação, as associações recreativas e as organizações de solidariedade social.

Uma comunidade de aprendentes constrói-se a partir do próprio capital da comunidade – das suas instituições, dos seus recursos, do seu património, das suas necessidades e expectativas. É aqui, na valorização das raízes comunitárias que sustentam a identidade de um território, que se alicerça o compromisso social necessário ao desenvolvimento de uma comunidade consciente dos seus problemas, mas também das suas possibilidades – económicas, culturais, ambientais e pedagógicas, envolvendo e articulando áreas de intervenção diferentes mas não indiferentes entre si, como a saúde, o ambiente, a cultura, a acção social, a educação e a formação, a realidade laboral e o mundo do lazer.

Uma comunidade de aprendentes nasce e desenvolve-se aliando o seu capital social e o seu espírito empreendedor a uma cultura de trabalho marcada pelos valores da cooperação, da solidariedade e da responsabilidade.

Este projecto inovador, em desenvolvimento no município da Trofa, visa o progresso social da comunidade local, partindo dos recursos, capacidades e potencialidades de todos os seus intervenientes e pretende a melhoria das competências de cada

munícipe, mobilizando os mais diversos e qualificados agentes de desenvolvimento da comunidade – uma rede concreta de instituições e pessoas da Trofa.

2. Princípios orientadores do TCA

Inscrito no horizonte conceptual que sustenta o ideal de uma aprendizagem ao longo de toda a vida e ancorado na convicção de que o progresso social, económico, cultural e cívico do município da Trofa está nos seus cidadãos, nas suas vontades, conhecimentos e competências, o projecto **Trofa Comunidade de Aprendentes** elege como princípios orientadores:

- O melhor activo da Trofa para delinear e construirmos um futuro melhor, numa sociedade que revaloriza o conhecimento e a aprendizagem, são os trofenses, cada cidadã e cada cidadão; a aprendizagem ao longo de toda a vida é um direito e é um dever de cada trofense.
- Qualquer pessoa que habita o município da Trofa é um cidadão apto a aprender e a contribuir activamente para a realização do bem comum, seja qual for a sua idade, etnia, género e estatuto social.
- A necessidade de garantir uma aprendizagem **na** e **com** a vida, **no** e **com** o trabalho, convida todas as instituições trofenses a estruturarem-se como organizações aprendentes, apostadas em melhorar os seus mecanismos de funcionamento e as condições de aprendizagem dos seus actores.

A aprendizagem ao longo da vida, condição de desenvolvimento pessoal e social, exige a oferta diferenciada de uma formação de qualidade alicerçada nos próprios recursos da comunidade, de acordo com uma cultura de cooperação e de partilha solidária.

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

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

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

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

1. *Rede de Instituições TCA*, que agrupa quer as instituições que aderem ao TCA e que, com esta dinâmica, estabelecem “Cartas de Compromisso”², onde se registam direitos e deveres, quer as instituições cooperantes, que se encontram em fase de adesão a esta rede. As instituições comprometidas com a aprendizagem são o coração do TCA. Uma instituição TCA é um membro activo da comunidade de aprendentes, articulado a um conjunto de outras instituições que, adoptando uma base de parceria, se compromete na prossecução do objectivo de garantir a todos os cidadãos do município o acesso a oportunidades de aprendizagem.

2. *Rede de Iniciativas TCA*, que reúne projectos de aprendizagem, seja em iniciativas do próprio TCA, seja em iniciativas de várias instituições acreditadas pelo TCA.

3. *Rede de Mediadores*, que congrega todos os mediadores de aprendizagem do TCA, articulados em subredes de funcionamento, como por exemplo, os mediadores de instituição ou os mediadores voluntários.

4. *Rede de Formadores*, que agrupa os formadores que vão colaborando na formação promovida pelo e com o TCA. Estes formadores possuem tipos muito diversificados de qualificações e são certificados pelo TCA dentro da

² Consultar mais pormenores em www.trofatca.pt.

lógica específica das suas acções de formação. Esta rede promove, também, a formação específica de formadores TCA, com o apoio da Universidade.

5. *Rede de técnicos e colaboradores*, que reúne a equipa pedagógica que trabalha nas várias dinâmicas do TCA, desde o atendimento pedagógico local até à informação e dinamização de iniciativas e à cooperação interinstitucional.

6. *Rede de Serviços, Unidades Locais de Atendimento, Centros de Aprendizagem*, que agrupa os vários serviços existentes nas pequenas localidades e visa reflectir sobre a sua acção e promover a reflexão-formação permanente dos seus intervenientes.

7. *Rede de Voluntários TCA*, que congrega aqueles cidadãos que se disponibilizam para cooperar com as dinâmicas de aprendizagem e que, nesse mesmo processo, se vão formando como pessoas e voluntários TCA.

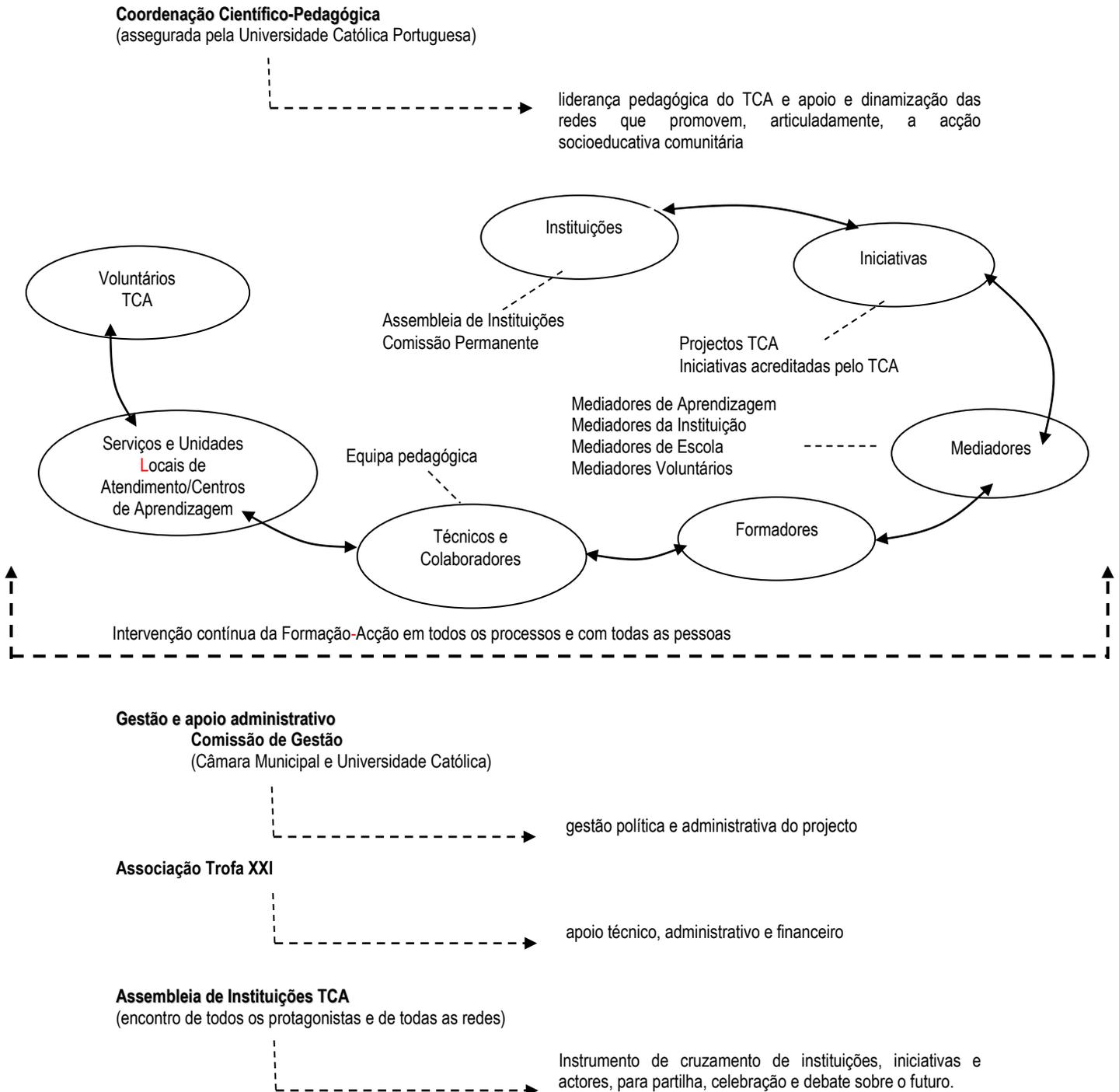
Esta dinâmica é apoiada por uma Coordenação Científico-Pedagógica, a cargo da Universidade, e ainda por uma Comissão de Gestão, que reúne as entidades promotoras, por uma Assembleia de Instituições (que tem uma Comissão Permanente) e por uma entidade de suporte administrativo, a Associação Trofa XXI, que foi criada para este fim (ver Figura 1).

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

- a) no estabelecimento de pontes entre instituições, iniciativas, serviços, mediadores, formadores e entre profissionais de várias áreas da acção social;
- b) na coordenação estratégica das redes, fomentando a cooperação entre técnicos e entre serviços, provocando uma visão cada vez mais integradora das actividades e evitando o planeamento de mero cariz burocrático;
- c) na geração de confiança entre instituições e actores socioeducativos, com base nos contactos e relações já existentes, fortalecendo o capital social local;
- d) na organização de estruturas apropriadas para o bom funcionamento de cada rede (coordenações, modos de activação, regras de trabalho...), na avaliação e no controlo da actividade de cada rede;

Figura 1

Modelo organizativo do TCA



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

- e) na conceptualização e no “desenho” das redes, conhecendo, ouvindo, mapeando, criando e recriando novas redes;
- f) na formação de todos os intervenientes, permanentemente e dentro-fora da sua acção, o que faz desta actividade de formação o coração que faz pulsar o TCA ao ritmo e segundo a orientação desejados (sob a responsabilidade da Universidade Católica);
- g) na capacidade de manter o projecto TCA sempre aberto ao futuro, à reestruturação e à inovação.

No TCA, como em outras dinâmicas de desenvolvimento social que seguem este perfil de reflexão-acção, procura-se um *re-equilíbrio* contínuo e dinâmico de sistemas instáveis, pois se fundam em complexos jogos de actores, onde existem campos de tensões e conflitos, onde interagem e se confrontam diversos interesses, lógicas de acção e objectivos de poder. Sob o efeito da atracção deste superior bem comum, reconhece-se a diversidade de inscrições institucionais na comunidade, negocia-se e estabelecem-se, passo a passo, compromissos comuns.

Como muito oportunamente assinala Isabel Baptista, as redes e a sua gestão não podem pôr em causa, na medida em que se tornem asfixiantes, as dinâmicas relacionais que fecundam a vida social (Baptista, 2006). Os modelos terão, por isso, de ser abertos e flexíveis, em construção permanente, fazendo e refazendo os nós, onde a reflexão-acção constitui um eixo central e revitalizador. Modelos, por isso, com fortes lideranças científico-pedagógicas e com fracas lideranças burocráticas e organizacionais.

3. Cidades e comunidades de aprendizagem

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

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

(*idem*), os movimentos de ultrapassagem de barreiras e de encontro das entidades, dos projectos e das pessoas.

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

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

O valor estratégico da educação aumenta, assim, cada vez mais. A cidade concentra uma panóplia de instituições-recursos educativos que são chamados a convergir para dar origem a novas redes de serviço público de aprendizagem. Cada instituição-recurso deve manter a sua autonomia, alicerçada numa história e em tradições e projectos, mas pensar a cidade e a aprendizagem implica pensar as cidades como comunidades ao serviço da aprendizagem, lugares onde todas as instituições-recursos educacionais são instituições-recursos de dentro da comunidade. Escolas, museus, teatros, associações culturais e recreativas, fábricas, fundações, organismos públicos estatais localizados, centros de saúde e casas de cultura, jornais e bibliotecas, paróquias, bombeiros e serviços de fornecimento de água e de energia, clubes desportivos, serviços de segurança pública, colectividades de bairro, câmaras e juntas de freguesia, todos são convocados porque todos são/podem ser actores e autores de educação e formação ao longo da vida, porque assim são tecedores de capital social, factores de abertura e de comunicação intercultural, gerando para cada um e para todos, em qualquer lugar, a qualquer hora, qualquer que seja a condição social e o ponto de partida, ocasiões de atendimento e de aprendizagem.

A educação é o desafio principal de humanização e de socialização na cidade, capaz de reforçar e criar mais capital social, tão necessário à justiça social e à melhoria da qualidade de vida das populações. As cidades deveriam, por isso, reorientar-se para proporcionar as interações e as relações que em permanência podem atender a sede imensa e inesgotável de aprender, manifestada por qualquer pessoa em qualquer dos seus lugares, em todos os seus lugares, o que inclui, por exemplo, as organizações em que as pessoas trabalham. Só com acções e políticas muito flexíveis, de proximidade e de geometria muito variável se poderá, por um lado, facilitar o acesso a cada um dos cidadãos e, por outro, ver satisfeitas as suas necessidades específicas de aprendizagem, que variam de pessoa para pessoa, de organização para organização.

Para pensarmos um novo quadro de respostas socioeducativas adequadas à matriz antropológica e ética aqui enunciada³, para escapar a potenciais tentações de controlo

³ Para ver este ponto com maior profundidade ver Azevedo, 2006 e 2007.

político e partidário municipal sobre estas respostas sociais, bem como para acolher as dimensões cruciais do direito e do dever de cada cidadão à aprendizagem ao longo de toda a vida, temos mobilizado o conceito de *comunidade de aprendizagem*.

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

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

Neste contexto, a cultura escolar representa um valioso património da comunidade local, que deve ser acarinhado e incentivado, tendo em vista o desenvolvimento humano de cada cidadão, a criação de um ambiente social coeso e o fomento de uma cultura de liberdade e de solidariedade. As escolas constituem, pois, esteios fundacionais de uma comunidade local que valoriza a aprendizagem de todos ao longo de toda a vida, de uma comunidade de aprendizagem. Elas, no desenvolvimento dos seus objectivos institucionais próprios, acolhem sobretudo as crianças e os jovens e estão cada vez mais aptas a cooperar com outras instituições socioeducativas locais em ordem a proporcionar aos jovens adultos, aos adultos e aos idosos a possibilidade de aprender a ser, a fazer, a saber e a viver juntos. O amplo leque de iniciativas de educação e formação promovidas por diversas redes de actores sociais representa um importante complemento da acção educativa das escolas. Elas são instituições-charneira, e não instituições-enclave (Azevedo, 1996), instituições educativas referenciadas a um sistema mais policêntrico do que a um sistema fechado e hegemónico. Nem as instituições educativas nem as suas missões se podem confundir, mas a interacção entre todas (devidamente articulada) é decisiva para o objectivo sociocultural e político de colocar, nas comunidades, as pessoas e as suas diferenças em primeiro lugar.

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

Quanto ao papel do município, na matriz aqui descrita, importa ter muito claro que o governo municipal deve respeitar as dinâmicas socioeducativas e as suas iniciativas autónomas, sempre dentro de um princípio de subsidiariedade e nunca segundo critérios de controlo, monopólio e protagonismo, corrosivos de uma comunidade de aprendizagem. Este não será um caminho fácil, dada a sede de protagonismo e a ânsia

de activismo de muitos dirigentes municipais, mas o respeito por, e o incentivo ao desenvolvimento de, um capital social forte constituem o único caminho viável para a emergência contínua da comunidade de aprendizagem.

O papel do município deve ser, pois, o de incentivo à participação, à cooperação e à criação de redes (internas e externas, com todo o mundo) e outras formas de fortalecimento do capital social. A pergunta central não será: o que vai a Câmara fazer directamente para criar “uma comunidade de aprendizagem”, mas que dinâmicas e instituições vai apoiar, que actores da comunidade vai ajudar a que se fortaleçam, para que todos e cada um dos cidadãos surjam aí com dignidade e para que o capital social já existente reforce a capacitação institucional e o real poder de resolução dos problemas sociais. A liderança política estratégica dos municípios deveria integrar crescentemente as iniciativas que viabilizem a projecção das localidades como comunidades abertas de aprendizagem.

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

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

4. A regulação sociocomunitária da educação

Estes princípios acabados de referenciar regem pensamentos e acções que se concretizam em contextos sociais e políticos concretos, onde há lugar a complexos processos de multirregulação (Barroso, 2005). Para equacionar, então, esta regulação da educação, num Estado democrático moderno, não basta considerar (além da regulação transnacional)⁴ a regulação nacional, ou seja, a condução estatal das políticas públicas de educação, ou mais latamente, o conjunto das acções e ajustamentos que visam a procura do equilíbrio do sistema educativo, alcançado através de acções de coordenação, controlo, avaliação e correcção, predominantemente burocráticas e administrativas (Barroso, 2006). Devemos

⁴ Haverá ainda que considerar a regulação transnacional, aquilo que chamamos a acção do “sistema educativo mundial”, que exerce um poderoso papel de homogeneização de políticas (muito mais do que práticas!) educacionais no plano internacional (cf. Azevedo, 2000; Barroso, 2006), mas que aqui não desenvolveremos.

considerar, em simultâneo, a regulação sociocomunitária local, tendo em vista dar conta também da complexidade das instituições e das iniciativas, das estratégias, dos jogos de interesses e das vontades de cooperar dos actores sociais que povoam cada território.

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

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

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

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

O TCA, enquanto dinâmica socioeducativa de base municipal, poderá constituir um contributo a ter em conta na actual reflexão sobre o desenvolvimento social, particularmente num momento de transição das agendas educativas municipais, em sentido restrito, para novos modelos sociocomunitários de regulação da educação.

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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