

Congresso Mundial da Educação Profissional e Tecnológica
Brasília, 24 de Novembro de 2009.

Tema I
Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável

Conferência:

Repensar a dicotomia educação-trabalho na perspectiva antropológica e sociocomunitária do desenvolvimento humano.

Joaquim Azevedo¹

“Onde sempre é meio-dia, tudo é nocturno” (dizia o velho Celestiano, de Mia Couto)

Resumo

Neste texto procuro problematizar as tradicionais concepções que enformam a dicotomia educação e trabalho, no quadro de uma sociedade marcada pelo “risco”, pela “liquidificação” e pela “invisibilidade”, apontando para uma matriz antropológica da educação, que explicitarei desde o início. Nesta perspectiva, aquela dicotomia desfaz-se e surge um campo vasto de reorientação dos conceitos e das práticas educativas. Esta reorientação, por sua vez, permite também pensar o desenvolvimento social e sustentável numa perspectiva em que o desenvolvimento humano está no seu princípio, no seu meio e no seu fim. De facto, um novo paradigma humanista do desenvolvimento social abre e requer novos horizontes e novas práticas sociais, em que a educação para todos e com todos, ao longo de toda a vida e com a vida, re-surge não só no restrito quadro da “regulação de controlo” ou como mero mecanismo de relegitimação do Estado, mas também e sobretudo na ecologia da regulação sociocomunitária da educação e do desenvolvimento humano.

Agradeço à Organização o amável convite para proferir a primeira conferência desta importante iniciativa, cumprimento os distintos membros da Mesa e saúdo todos os presentes, na expectativa de um Fórum rico no debate de ideias, no encontro humano e nos seus múltiplos resultados finais.

¹ Membro da Rede de Peritos da OEI – ETP, Professor Catedrático, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa - Porto (jazevedo@porto.ucp.pt) e membro da Comissão Coordenadora do Conselho Nacional de Educação de Portugal.

“Se o sentido da política é a liberdade, isso significa que neste âmbito – e em nenhum outro – temos o direito de esperar milagres. Não porque sejamos supersticiosos, mas porque, na medida em que podem actuar, os homens têm condições para realizar o inverosímil e incalculável, e porque habitualmente o realizam, quer saibam quer não” Hannah Arendt

Introdução

Vivemos tempos de grandes mudanças sociais. Filósofos e sociólogos apontam para a emergência da sociedade de “risco” (Beck), da sociedade “líquida” (Bauman), da sociedade “invisível” (Innerarity), da sociedade do “conhecimento” (Carneiro). Há uma forte tendência para assinalarem as mudanças de paradigmas, a aceleração da indeterminação do presente e do futuro, a persistência das desigualdades e, em muitos casos, das injustiças sociais e da fome, a sobreinformação e, ao mesmo tempo, a crescente dificuldade de se saber o que se passa, as perdas progressivas das tradicionais referências territoriais nacionais (Innerarity diz mesmo que “o estado nacional transformou-se em actor semi-soberano”, 2004:109), o aumento das redes de pertença e o surgimento da nova sociedade reticular, sem centros muito definidos, a transformação da política numa representação e em jogos complexos de sedução, em que tende a vencer a melhor encenação em vez do debate e da escolha da melhor proposta, o alargamento da insegurança e do medo junto de todos os cidadãos, que faz disparar a procura de múltiplas seguranças, a constatação, um pouco desesperada ou pelo menos impotente, acerca da desorientação face ao futuro, que deixou de ser aquilo para que ele foi e continua a ser projectado, as mudanças profundas no trabalho, fruto tanto de constantes alterações técnicas como da sobredeterminação de uma lógica “eficientista”, determinada pelo desejo de enriquecimento galopante de uma minoria, as alterações profundas nas profissões e nos vínculos laborais, o desemprego de grandes franjas da população e o subemprego de muitas outras. A lista é longa (e incompleta), esta realidade é conhecida, mas tem de ser sempre evocada, pois **é dela que temos de partir e a ela que temos de regressar.**

Todos estes sinais que prendem, uns mais que outros, a nossa atenção, suscitam desesperança e ânimo, desencadeiam tanto a vontade de ficar cada vez mais ensimesmados, em protectoras “comunidades de mesmidade”, como a disponibilidade para construir uma sociedade de rosto solidário e justo, pois o futuro tão aberto retira-nos da frente dos olhos as supostas fatalidades de muitas narrativas com que nos ameaçavam no passado. A liberdade é imensa, o difícil é exercê-la de modo autónomo, responsável, livre e solidário. A contingência tomou o lugar da certeza e dos múltiplos determinismos. O futuro está aberto. A política torna-se uma construção social fascinante, no início do Séc. XXI.

1. Socialização, cidadania e personalização

No primeiro ponto, alinho alguns elementos de uma perspectiva antropológica da educação e do desenvolvimento humano que, a meu ver, fundamentam o forte e prioritário investimento tanto na educação escolar como na educação social. Ao mesmo tempo, combato a perspectiva economicista e eficientista e trago para a ribalta as pessoas, e não apenas os cidadãos sociáveis, as instituições sociais, e não apenas o Estado, e deixo descritos alguns desafios que continuam a colocar-se à educação enquanto fonte de irrupção da humanidade de cada pessoa e de percursos educativos personalizados.

A pessoa humana, cada pessoa, está no centro de toda a actividade humana: em cada aluno, em cada profissional, em cada idoso com que nos deparamos mora sempre uma pessoa única, com uma dignidade inalienável e inviolável, que está acima e antes de qualquer enquadramento institucional ou função social. A educação, respeitando e honrando esta alteridade, é essa “arte” de 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 o des-oculta solidariamente e convoca toda a humanidade indizível que o habita. Por isso, a aprendizagem escolar e social² não se traduzem apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduzem-se antes e acima disso em **percursos de personalização**, de irrupção de cada um no confronto livre com os outros, em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação e de liberdade.

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, e 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 a garantia de acolhimento e reconhecimento da significação original testemunhada por cada rosto, cada pessoa, cada rosto singular, no “respeito pelo segredo interior” (ibidem).

Hilde Domin (1909 -2006) diz isto de uma bela forma no seu poema “Tu existes” (In “Estende a mão ao milagre”, Cosmorama, Porto, 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.

² Uso os termos educação escolar (a que se refere ao sistema de educação pré-escolar e ao ensino de todos os tipos, desde que realizada no contexto escolar, com programas de estudo, perfis de docentes pré-definidos, avaliação, certificação e diploma escolar) e educação social (todas as modalidades de educação realizadas nos contextos sociais mais heterogéneos, sem características escolares) para não cair na cilada de caracterizar algum tipo de aprendizagem com o prefixo de “não” (p.ex. não-escolar, não-formal,etc.).

Uma importante interrogação que temos de nos colocar 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 os “aprendentes”, desde crianças até às idades mais avançadas, 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, a sua interioridade já se expandiu em constelações que são maravilhosas fontes de aprendizagem para nós, em especial para todos os agentes de desenvolvimento humano.

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 personalizado de todos e de cada um, ao longo de toda a vida e com a vida, num contexto tão marcado pela fragmentação social e da vida. 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, o estilhaçamento das referências locais, de vizinhança e 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 um outro modo de viver em comum e em paz. Mas, para as poderem enfrentar, 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 aprendizagem,

do consumo para a criação,

da educação como catálogo de imposição de acções de formação, para uma outra educação como construção de projectos pessoais de aprendizagem assentes na liberdade e na responsabilidade,

da invasão e do *disempowerment*, que substitui e des-autoriza, para o *empowerment* pessoal e institucional, em cada comunidade local,

dos saberes que se comunicam como quem transmite os mortos do nosso passado, para a lenta e pessoal construção de arcaes 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 isoladas (e agentes 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, planejar 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 actuar junto de cada pessoa que se abre à aprendizagem, dos que não respeitam nenhum rosto, esta é a linguagem da potencial destruição do desejo e da subjectividade do outro, a linguagem da manipulação, da fabricação de sujeitos-objectos uniformes, debaixo dos quais supostamente terão de fazer 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. O re-conhecimento do outro na sua radical alteridade está no centro desta “antropologia relacional” (Gonçalves, 2004), na qual devemos re-fundar a educação.

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 formação inicial e permanente, de procurar outras formas institucionais e organizacionais, de fomentar outras culturas do exercício profissional (Azevedo, 2007), no quadro de uma nova institucionalidade, de uma renovada interinstitucionalidade e interprofissionalidade, em novos ambientes sociais de estímulo à criatividade e à inovação, ao serviço do desenvolvimento de cada pessoa e de todas as pessoas de cada comunidade, pelo encontro e pela participação social.

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 chamam³), 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;

-toda a acção socioeducativa deve criar as condições para a irrupção dessa história e dessa vida interior, pois cada pessoa já sabe 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 pessoa, ou seja, um sujeito activo e responsável do próprio processo de crescimento, juntamente com a comunidade de que faz parte” (CPJP, 2005);

³ Embora contenham algumas diferenças claras, estes conceitos são contíguos e este não é o momento para escavar sobre estas diferenças, embora elas fiquem à vista ao longo do texto, à medida que explícito o que penso.

-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, muitas vezes muito lenta, de itinerários pessoais, forjados nas relações interpessoais e apoiados por dinâmicas interinstitucionais e por redes sociais localmente tecidas.

(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 no terreno das 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 desenvolvimento social sustentável;

(Nota: estes dois passos não se podem confundir com práticas perversas de "audição dos interessados", que só servem para legitimar o que está decidido por gabinetes bem-pensantes, que sabem, 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, 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 estão à vista na Trofa (www.trofatca.pt) e no Porto (Porto Solidário, na pag da UCP-Porto), nos projectos que desenvolvemos⁴;

-tudo isto para convergir no estabelecimento de *compromissos sociais concretos*. Estamos 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 concreta o que quer e pode dar, quando, até quando, 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 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

⁴ 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" e o caso do "Porto Solidário", estudo do diagnóstico social da cidade do Porto, que estão referenciados e explicados nos referidos endereços electrónicos.

últimos treze meses!?) e sobretudo espelha uma dificuldade crónica de vivermos em comum, acolhendo todos e em paz. A educação surge-nos 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).

2. Educação escolar e social e desenvolvimento social e sustentável

Neste segundo ponto falamos da cidade, como metáfora da sociedade de hoje e, ao mesmo tempo, dos espaços onde vivemos e crescemos como pessoas, uns com (e sem) os outros. Procuo esclarecer ainda o que entendo, no campo das teorias da regulação social, pelo paradigma da regulação sociocomunitária da educação, onde enquadro e exploro, na teoria e na prática, a relação educação - desenvolvimento social.

A construção de uma sociedade mais justa e solidária, a que aspiramos, não se pode alcançar nem com processos de massificação, nem com processos de “mesmificação”, nem com processos de individualização que só reforçam os guetos na “cidade”, sejam eles “favelas”, bairros sociais ou condomínios privados (são apenas faces da mesma moeda). Trabalhar nas fronteiras e no encontro entre pessoas e culturas é um imperativo da democracia, da justiça e da liberdade.

Um dia após outro, deixámos, como quem se distraiu, que a ditadura da ordem económica mercantil e financeira regulasse a cidade⁵ e as suas oportunidades educativas (sejam escolares ou sociais), seguindo a “teologia do mercado” e um “salve-se quem puder”, que vão desfazendo o capital social e manietando ou destruindo o capital relacional e de solidariedade⁶, o seu mais precioso bem.

Porém, esta cidade onde vivemos crescentemente separados e fragmentados, é também ela (e não outra realidade imaginada) o lugar onde vivemos e aprendemos a viver juntos, é o lugar da aprendizagem e do exercício dos direitos e dos deveres de cidadania, é o lugar do encontro, da convivialidade entre todos e o lugar da construção do bem comum, é o palco da muita solidariedade que já existe, essa virtude social fundamental para construirmos uma vida decente com cada um e com todos, é o lugar do diálogo intercultural, da cooperação e da miscegenação, é o lugar público por excelência para conversarmos, tomarmos decisões e executarmos a preservação do equilíbrio do planeta, a biodiversidade, para travar a deriva consumista e o esgotamento progressivo dos recursos naturais, é na cidade que se aprende a reciprocidade (a começar, por ex., pelos gestos de hospitalidade, como ao passar-se uma passadeira na estrada, há o dar o lugar ao outro e a gratidão pelo gesto recebido) e a desfazer barreiras e fronteiras, é o lugar onde podemos e devemos aprender uma leitura crítica dos media e dos manipuladores de símbolos, a cidade é o lugar onde aprendemos a viver e onde aprendemos a morrer e até morrer, a cidade é uma realidade, por vezes bem brutal, mas é também um devir de cidadania e paz. Criar

⁵ Usamos o conceito de cidade como metáfora da polis, da sociedade, da comunidade de vizinhos.

⁶ Um exemplo: na periferia de Luanda, um grupo de vizinhos, com o apoio e energia dos dominicanos que lá vivem, construiu um furo para captação de água, favorecendo assim a auto-subsistência de várias famílias com água potável. Tudo correu bem e entusiasmou a comunidade de vizinhos até que, numa noite, arrancaram o motor e levaram-no, destruindo as canalizações. Estes vizinhos vieram a saber que se tratou de uma sabotagem empreendida pelo empresário que explora a venda das águas engarrafadas, que o fez saber, como aviso face a futuras iniciativas autónomas e solidárias da comunidade.

cidade e desenvolver cidadania requer ser capaz de escolher e ser capaz de proporcionar uma vida digna para cada um, o que implica capacidade de inovação social na re-invenção do espaço público.

A cidade que assume a sua condição de educadora constitui um meio, uma dinâmica e uma plataforma social permanente e aberta para vertebrar estas suas potencialidades. Em vez de fortalecermos as “instituições enclave”, temos o enorme desafio de prosseguir a edificação de “instituições charneira”, tanto no campo da educação escolar, como no campo da educação social (Azevedo, 1996).

São muito débeis e estão muito esgotados, para repensarmos esta cidade, os modelos assentes nas dicotomias Estado - sociedade, público - terceiro sector - privado, educação – trabalho. Tenho procurado reflectir (deixando o aprofundamento destes pontos para outros textos meus e de outros autores⁷) sobre a educação também como uma construção sociocomunitária, onde se inclui o Estado, como parte decisiva, mas não como uma edificação iluminada apenas a partir do Estado e da sua administração. Geralmente, esta iluminação do centro dos sistemas educativos (que se traduz em reformas atrás de reformas, em conhecimento omnisciente e omnipresente presente em cada nova norma, acerca da situação de cada escola, de cada corpo de profissionais que ali trabalha, etc. etc.) apresenta, no seu reverso, a escuridão a que são votadas quer os milhares de escolas, dispersas pelas pequenas comunidades locais, quer os seus esforços em prol da personalização, socialização e do reforço da participação cidadã de cada um.

A “regulação de controlo” e a “regulação autónoma, que designamos por sociocomunitária”, no campo da educação, como noutros campos da acção política, têm ambas o seu lugar próprio e complementar, desenvolvendo dinâmicas específicas e dinâmicas comuns, também chamadas de “regulação conjunta” (Reynaud, 1989, 2003, 2004; Terssac, 2003; Barroso, 2003 e 2006); Maroy, 2006, Alter, 2003). A mera regulação de controlo, imprescindível à construção do edifício social comum e solidário, reforça também a dependência e a desresponsabilização. A mera regulação autónoma faz apelo à livre iniciativa e à participação responsável de todos, pessoas e instituições, podendo fomentar desigualdades e até isolamentos, deixando com menos quem já pouco tem. A regulação sociocomunitária faz apelo ao investimento contínuo no capital social das comunidades, ao lado do apetrechamento em capital físico, económico e financeiro, por iniciativa das próprias comunidades – assim se valoriza a presença da sociedade na educação e se apela ao reforço e ampliação dessa presença – e faz apelo à responsabilidade de todos e não à desresponsabilização de muitos, em nome de uma delegação de poderes no Estado, como entidade ausente. A participação cidadã constitui um meio privilegiado de acumular capital social e de actualizar uma presença adequada dos recursos comuns.

Temos tido muito Estado na educação e certamente teremos de continuar a contar com muito e melhor Estado na educação, mas contamos, regra geral, nos nossos países, com pouca sociedade na educação e este facto constitui um forte entrave à expansão da educação para todos e ao longo de toda a vida e com a vida, sustentada em dinâmicas de participação cidadã e institucional.

⁷ Ver, por exemplo: Azevedo, rsc da educação, 2 textos, o que vai ser publicado e Barroso, João, 2003 e 2006

A cidade concentra uma panóplia de instituições que podem redescobrir-se, num novo clima não só de encontro e de conhecimento mútuo, mas também de re-conhecimento, recriando laços sociais como instituições que cooperam em ordem ao desenvolvimento de todos e de cada um e ao bem comum. São e serão autênticas redes inovadoras de serviço público de educação e de aprendizagem, que respeitam a história, as tradições, os projectos e as finalidades de cada instituição, mas que ao mesmo tempo criam as condições para que cada uma delas se re-pense neste quadro cooperativo da promoção do bem comum e da valorização do ser humano, de todos e de todas as suas dimensões. Escolas, certamente, mas também museus, teatros, associações culturais, desportivas, recreativas, de moradores, fábricas e empresas, fundações, organismos públicos estatais colocados nos territórios e ao serviço das pessoas concretas, centros de saúde e casa da cultura, jornais e rádios locais, bibliotecas, paróquias e igrejas, bombeiros e serviços de abastecimento de energia, água e informação, serviços de segurança pública, colectividades de bairro e de rua, cafés e mercearias, importantes pontos de encontro entre vizinhos, locais de cruzamento de histórias de entajuda, juntas de freguesia, redescobertas como instâncias de preciosa proximidade, enfim, capital social tantas vezes dormente, que se activa com con-vocações e pró-vocações e que habitualmente responde com gosto e vontade de cooperar. A educação constitui o principal desafio de humanização e de socialização, mas também de personalização da cidade. E os con-vocados para este desafio são todos os actores, reforçando-se assim, em permanência o capital social das comunidades abertas⁸. Há muita sede de aprender, de ser mais, uma sede inesgotável e uma sede, de certo modo, insaciável, que cresce á medida que se vai saciando. Mas esta sede requer de todas as instituições e pessoas respostas, responsabilidade pessoal e social.

O desenvolvimento social, assim entendido, requer disponibilidade para conhecer os outros e para, de seguida, os re-conhecer, valorizando-os e respeitando-os, entrando em redes de interacção e cooperação uns com os outros, completando-se e gerando novas oportunidades de criar mais capital social, em ordem ao estabelecimento de compromissos concretos, em prol do bem comum. A praça da cidade, metáfora do encontro intercultural, é um lugar de todos e que cada um deve estar apto a ocupar, na medida em que o deseje e para ele seja convidado. A praça da cidade tem de traduzir a densidade antropológica que irradia de cada um dos seus vizinhos e de cada instituição da comunidade, valorizando-os como sujeitos e não como objectos prontos a entrar e a executar projectos que outros, em lugares bem distantes (ainda que fisicamente próximos), inventaram como sendo o melhor para eles. É esta densidade antropológica, uma vez respeitada, dirigida sempre a forjar mais autonomia, liberdade e responsabilidade, que fortalece o capital social das comunidades.

Parece ser cada vez mais claro que a melhoria da educação escolar e social e o desenvolvimento social global dependem em larga medida do reforço da cooperação entre o Estado, o terceiro sector ou sector não lucrativo e as entidades privadas (como

⁸ Quando aqui falamos de comunidades, nunca o entendemos num sentido a-histórico ou de fechamento de grupos sobre si próprios, no sentido das “comunidades de mesmidade” (Bauman) ou dos guetos, mas de colectivos humanos carregados de uma história comum, constituídos por diferentes grupos, colectividades e actores sociais que cooperam e conflituam, que se fecham e se abrem, que constroem e destroem laços, mas que buscam o bem comum.

o fazemos no caso das escolas profissionais em Portugal, desde há vinte anos⁹). No campo da educação, esta cooperação, que inscrevo no que chamamos regulação sociocomunitária da educação, é crucial e condição de sucesso dos nossos esforços, da nossa luta quotidiana, desde o local, ao nacional e ao mundial.

A sustentabilidade do desenvolvimento social (onde se situam os oito Objectivos do Milénio¹⁰) prende-se sobretudo com a capacidade deste se focar na cooperação sociocomunitária, onde nascem e se sustentam os compromissos, desde o plano local, ao nacional e ao mundial, em ordem ao desenvolvimento humano de cada pessoa, de todas as pessoas e da pessoa toda.

3. Educação e trabalho, uma dicotomia em desagregação e recomposição

Enunciarei, neste ponto, uma concepção de ensino profissional que respeite a matriz antropológica de educação que acabamos de descrever e a perspectiva de regulação sociocomunitária que acabamos de valorizar.

É neste quadro que deve ser pensada ou repensada a relação educação-trabalho e a própria educação tecnológica e profissional. Esta relação tem sido sobredeterminada pela racionalidade instrumental e, em particular, pelo produtivismo e pelo técnico-funcionalismo. O debate sobre esta relação educação-trabalho e desenvolvimento deve ser promovido no espaço público, como uma questão política central. Infelizmente para muitos, os principais problemas com que os sistemas educativos se debatem na actualidade (sempre em crise), não são técnicos (o que securizaria quem isso defende) mas **políticos**, pois dizem respeito à *polis* e ao exercício de uma cidadania participada, a clamar pelo princípio da escuta da realidade e por soluções abertas, solidariamente construídas, indeterminadas, a convocarem o exercício dos direitos e dos deveres de **autoria** de cada pessoa e instituição¹¹ da comunidade.

A educação escolar e social, entendidas do modo já exposto, constituem um tempo de vida e não de preparação para a vida, representam a abertura humana para uma vasta aventura onde está o trabalho e o exercício profissional, dimensões cruciais da realização humana, assim como está o lazer, os “tempos livres” (como se livres não devessem ser todos os tempos!) e a fruição cultural, a participação cívica e o encontro com os outros, os próximos e os distantes, os iguais e os diferentes, o envolvimento em redes de cooperação e a edificação do bem comum. Nenhum tipo de educação escolar e social pode perder o horizonte da unidade e da diversidade do humano.

Assim, a educação profissional tem um importante lugar na educação. Mas não o adquire na medida em que fecha o ser humano numa gaiola de constrangimentos e de impossibilidades de manifestação da sua humanidade, por exemplo, quando hipervaloriza a aprendizagem da manipulação de objectos técnicos e não valoriza sequer a aprendizagem e a capacidade de diálogo com os outros sobre os contextos, os

⁹ Acaba de ser publicado na revista da FLACSO, “Propuesta Educativa” (nº 30, 2008), um artigo meu que descreve com algum pormenor os traços principais desta inovação educacional, que vigora em Portugal desde 1989.

¹⁰ Ver o seu grau de cumprimento e os desafios que ainda persistem no horizonte da cooperação local, nacional e mundial, em <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/The%20Millennium%20Development%20Goals%20Report%202008.pdf>

¹¹ Estas instituições podem ser toas as focadas no ponto anterior e muitas outras inscritas nas comunidades locais.

objectos, o seu uso, as suas finalidades, as influências recíprocas entre as partes e o todo, ou seja, sobre um quadro mais vasto de uma aprendizagem tecno-lógica (tecnos+logos). Nem o ensino geral, de matriz liceal, nem o ensino profissional, têm o direito de “engaiolar” os jovens e os adultos, cerceando a sua liberdade, na exacta medida em que fecham e afunilam, um e outro, a capacidade de pensar a sociedade e o bem comum, a vida humana e a realização de todos sobre a Terra, o trabalho, o lazer e a fruição cultural.

Ao pensarmos as políticas de ensino básico e de ensino médio (secundário, no caso português), que tendem a ser universais e cada vez mais democráticas, devemos colocar como norte de cada instituição educativa a pergunta: **como potenciamos, como comunidade educacional, o desenvolvimento humano de cada adolescente e jovem**, construindo em comum, algures, um **ponto de encontro** entre as capacidades e expectativas pessoais e as oportunidades educacionais que cada instituição oferece, em redes de cooperação com outras instituições locais, ponto de encontro este que seja uma plataforma flexível e sempre aberta para cada um alcançar mais capacidade de autonomia e responsabilidade, renovada capacidade criativa e crítica e mais autenticidade, de modo a permitir aos jovens poderem “decidir, por si mesmos, como agir em diferentes circunstâncias da vida” e a “permanecerem tanto quanto possível donos do seu destino” (UNESCO, 1996). Como dizia a UNESCO, em 1996, “é preciso assinalar novos objectivos à educação, mudar a ideia que se tem da sua utilidade. Esta deveria assentar antes de mais na revelação do tesouro escondido em cada um de nós”.

Ora, estamos perante um repto que não é feito apenas ao ensino geral ou liceal, propedêutico do ensino superior, ele é feito ao âmago da educação profissional, na exacta medida que o é para toda a educação escolar e social.

O mundo do trabalho e das profissões está em rápida mudança e as pessoas, como sabemos também os que lideramos organizações, são o seu bem mais precioso. As organizações sociais precisam de pessoas com as competências humanas “transversais”, assim como com competências técnicas específicas, onde seja visível uma boa formação cultural, o tal *corpus* cultural comum, que pode e deve sustentar-se na Língua Materna e expandir-se a um conjunto interligado de aprendizagens tanto disciplinares como multidisciplinares e transversais e de projecto¹².

Uma das tendências europeias mais recentes, nas políticas educativas relativas aos 16-18 anos, tem consistido no desenvolvimento, a par e interligado com o *corpus* cultural comum, de dois outros grandes campos curriculares: um que procura responder à predominância ora profissional ora propedêutica de estudos superiores (embora ambas facultem, em geral, o acesso a níveis superiores de educação) e uma outra que tem como objectivo reforçar as capacidades de escolha dos jovens (num ciclo de estudos que ainda contém muito de experimentação, orientação e de abertura de horizontes), num quadro de opcionalidade e de personalização, que combina a educação humanística, científica, tecnológica, estética e artística, física e ética. No seio desta área de opcionalidade, surge, não raras vezes, a possibilidade de escolha de um modo mais ou menos desenvolvido de uma dada disciplina (por ex. Matemática A e B e

¹² Desenvolvemos esta ideia num texto intitulado “O primado ao fazer saber-ser”, publicado na revista Colóquio/Educação e Sociedade, da Fundação Calouste Gulbenkian, em 1999.

Estatística, Física A e B, Inglês A e B, etc). O objectivo é criar possibilidades de responder com qualidade e eficácia à pergunta feita mais acima e favorecer o desenvolvimento de uma grande diversidade de formas de excelência e não apenas uma (a típica do ensino liceal e erradamente dito “geral”).

Voltamos ao princípio: temos de acolher todos os adolescentes e jovens, disponibilizar-lhes serviços adequados de orientação escolar e profissional, e não pudemos ficar expostos sem resposta ao facto deles serem todos diferentes, de serem oriundos de diferentes contextos culturais, de alimentarem diferentes expectativas quanto ao futuro e de revelarem não só diferentes capacidades e graus de maturação sobre as mais variadas dimensões da existência, como diferentes objectivos de realização pessoal, seja social, seja profissional, seja artística, seja afectiva (ou outra dimensão da existência).

Estas exigências não se compadecem com qualquer tipo de ensino de segunda; só pode haver um tipo de ensino, que é o de qualidade, assim como só há um tipo de aluno, um ser humano pleno de dignidade. Pode e deve haver muitos percursos educativos, escolares e sociais, mas qualquer que seja a proposta educativa (e ela pode conter, por ex., planos pessoais de desenvolvimento), tem de ter sempre a mesma qualidade. A educação profissional e tecnológica (à semelhança de qualquer outra dimensão da educação escolar e social) deve contar com:

- um acompanhamento personalizado, sustentado em equipas de professores dedicadas a conjuntos de alunos;

- uma forte articulação com as pessoas e as instituições da comunidade, em particular com as suas organizações (as suas histórias de sucessos e de fracassos, os seus dilemas e desafios, os reptos ambientais que enfrentam, a difícil sustentabilidade dos seus projectos no tempo, etc.);

- uma notável capacidade de articular, nas actividades escolares, o de dentro e o de fora, a disciplina e o projecto, o que é o saber codificado e o que é o saber tácito e acumulado na comunidade, os problemas que os alunos e professores pensam que existem e os que as pessoas e instituições locais colocam hoje à educação;

- o desenvolvimento contínuo da capacidade de ser criativo e empreendedor, o que significa desde logo um forte sentido de diagnóstico e crítica da realidade, próxima e distante;

- uma boa capacidade de informação e formação para uma adequada orientação escolar e profissional, apoiando a realização de escolhas vocacionais, num contexto tão indeterminado, onde o futuro está cheio de itinerários profissionais imprevisíveis;

As instituições de ensino, oferecendo estas oportunidades educativas (e cada vez o fazem, em Portugal e em outras partes do mundo, ao mesmo tempo, a jovens e a adultos), devem ser locais de trabalho árduo, persistente e paciente, não mares de passividade, de consumo barato de refeições pré-prontas, meros tempos de “ensinagem”, mas lugares de ensino e de aprendizagens, onde se desencadeia e motiva à participação de cada um, onde se lecciona e se realizam projectos, onde todos aprendem a avaliar, a corrigir os erros e a re-construir os projectos, em forte ligação com as comunidades locais, as suas organizações e o conjunto dos seus actores sociais. A exigência deve ser uma tónica do *ethos* das instituições educacionais, com rigor em tudo o que se pense e se faça; os estudantes reclamam esse clima e detestam a indiferença face às diferenças e a passividade de quem ensina

face às dificuldades de aprendizagem, pois o pior que se pode fazer é tratá-los como se fossem caixas receptoras de informação, como num supermercado.

As escolas, os institutos de ETP, as universidades, os centros de educação de adultos, todas as oportunidades educativas são verdadeiramente lugares de vida, onde é preciso que cada um e todos assumam e exercitem com qualidade as suas responsabilidades próprias, a sua capacidade de cooperar com os outros, a sua autonomia e a sua liberdade. O desenvolvimento social e a sustentabilidade têm aqui um dos seus pilares fundamentais. Não basta lutarmos por água potável e ar saudável para todos, questão que pode estar perto ou até longe do nosso quotidiano, é preciso também provocarmos o desenvolvimento humano de cada pessoa, é urgente sabermos viver uns com os outros, em solidariedade, nas mega-cidades que criamos, ambientes tão propícias à ocultação e à naturalização das mais escandalosas injustiças.

Neste contexto, compreende-se e até se exige que uma instituição de ETP seja muito mais do que um dispensador de formação inicial. A sua **responsabilidade social** (pois a responsabilidade social não é uma exigência que fazemos exclusivamente às empresas e às outras instituições) impõe que, para lá de oferecerem uma formação inicial de qualidade e bem inserida na realidade social, sejam também instituições de acolhimento permanente, ao longo da vida, de onde se sai e aonde se volta, quando for necessário, nos momentos de maiores necessidade de apoio, seja para realizar uma reorientação profissional, seja para saber criar um emprego autónomo, seja para saber dominar um novo software ou para debater com os outros novos problemas que surgem na cidade. Mais uma vez se percebe esta perspectiva ecológica, que aqui designamos por sociocomunitária, em que mergulham as instituições educacionais e de ETP; estas são partes essenciais da casa comum que é a cidade, prestando serviços educacionais de qualidade, em cooperação com as demais instituições sociais. Só assim, aliás, poderão ser muito mais (e cada vez menos) do que instituições de mera selectividade social e de reprodução das desigualdades sociais.

Precisamos de mergulhar a educação escolar e social na política e ao mesmo tempo, resgatá-la do economicismo¹³ e do paradigma técnico-funcionalista. Os problemas que enfrentamos não são técnicos, apesar do que nos fazem crer. A crise em que estamos mergulhados não é técnica, embora seja isso que nos queiram fazer crer, ao dizer que é financeira e económica, derivada da complexidade do mundo e da planetarização das trocas, dos fluxos financeiros tóxicos,...! Não, a educação não pode jogar esse jogo, tem mesmo de o recusar, de outro modo nunca mais se concentra no que é cultural e essencial, as pessoas, o seu des-envolvimento, a procura de sentido do que se é e se quer ser, a procura da realização pessoal e profissional, no quadro da promoção do bem comum, na cidade. A educação, assim entendida, não é uma assalariada da economia, tem de ser a sua companheira. As instituições de EPT não existem¹⁴, há cem anos, para ensinar a fazer, mas para ensinar a saber-ser fazendo e lançando um olhar cultural sobre o que se faz.

Concluindo

¹³ Veja-se a este propósito, por exemplo, o texto de fundamentação do importante “Programa Novas Oportunidades”, desenvolvido em Portugal, com enorme adesão da população.

¹⁴ Refiro-me aos cem anos da Educação Profissional e Tecnológica que se celebram neste Fórum Mundial, recordando a criação das primeiras 19 instituições pelo Presidente Nilo Peçanha, no Brasil, em 1909.

O meu objectivo foi o de abrir alguns horizontes políticos, inscrevendo no espaço público questões que, embora complexas, me parecem cruciais para o desenvolvimento social e sustentável. Nem perfilho a submissão ao presentismo dito pragmático, nem aceito um utopismo que já foi o justificador das maiores atrocidades da história. Não temos de ficar cercados e amarrados seja à excessiva invisibilidade do presente seja à impressionante imprevisibilidade do futuro. Mas, é possível e necessário não só conversarmos abertamente, na polis, sobre estas questões difíceis, mas também inscrever no futuro aquilo que queremos que ele seja, começando e continuando já hoje, renovando as práticas pedagógicas, de modo livre, responsável e solidário, em prol do bem educacional comum. Desocultar outras possibilidades de futuro, impedir que o presente se feche e nos feche nele, abrir pequenas brechas de esperança e desencadear pequenas conquistas políticas, esse é o sentido destas palavras. Eu sei que, pelo caminho, vamos encontrar mais pedra que caminho (como diz Mia Couto), conflitos de interesses em ebulição permanente, imprevistos verdadeiramente imprevisíveis, irrupções de atalhos que eram insuspeitados, desenhos de novas possibilidades nunca antes equacionadas, acérrimas críticas abertas e democráticas, afinal a livre acção humana.

Eu sei, mas por favor, não queiram, porque tudo é tão difícil, complexo e aberto, tudo controlar de cima para baixo, porque isso é uma ilusão profunda e um erro que já tem mais de um século. Desresponsabiliza os actores e não ajuda a avançar, só atrasa. Ilumina a norma, o centro e o poder, mas manieta, oprime e deixa às escuras as instituições educativas, a humanidade responsável de cada um, a solidariedade que irrompe. A educação não se reforma, melhora-se nas comunidades locais, nas instituições de educação e nas salas de aula, fazendo cada dia, em equipa, um pouco mais e melhor.

Nestes tempos, ditos de crise, a alegria parece “andar com sede”, de braços caídos e olhar pesaroso. Como diz a poeta alemã, de novo, “a alegria, quando tem sede, lambe as lágrimas dos sonhos.”.

No Brasil, porém, parece que a alegria nunca tem sede!

Obrigado por isso e pela vossa muita atenção.

Joaquim Azevedo
Brasília, 24 de Novembro de 2009

Referências bibliográficas

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

Azevedo, 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. (2001) Continuities and Discontinuities in Secondary Education in Western Europe. *Prospects*, Vol.XXXI, nº 1. Unesco, March 2001 (pp. 87-102)

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). *Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

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

Arendt, H. (2000), A Crise da Educação, in *Quatro textos excêntricos*, Olga Pombo (org.), Relógio d'Água

Baptista, I., (2003) Problemas e Dilemas Éticos da Intervenção Sócio-educativa, in *Intervenção Social, Saberes e Contextos*, Paula Frassinetti, Porto.

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

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

Bauman, Z. (2006). *Amor Líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Lisboa: Relógio D'Água.

Beck, U. (2001). *La Societe du Risque. Sur la voie d'une autre modernite*. Paris: Aubier.

Beck, Ulrich (1998). *La Sociedad del Riesgo: havia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

BECK, Ulrich (2000). A reinvenção da política. In U. Beck; A. Giddens & S. Lash (Orgs.), *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Oeiras,: Celta.

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

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

Innerarity, D. (2009) *La sociedad invisible*, Espasa, Madrid, 2004

(há 1 edição da Teorema : A sociedade invisível, Lisboa. Teorema

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

REYNAUD, Jean-Daniel (1997). *Les Règles du Jeu. L'Action Collective et la Régulation Sociale*. Paris: Armand Colin.

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

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

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

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