

Um livro vai para além de um objecto. É um encontro entre duas pessoas através da palavra escrita. É esse encontro entre autores e leitores que a Chiado Editora procura todos os dias, trabalhando cada livro com a dedicação de uma obra única e derradeira, seguindo a máxima pessoana "põe tudo quanto és no mínimo que fazes". Queremos que este livro seja um desafio para si. O nosso desafio é merecer que este livro faça parte da sua vida.

chiadoeditora.com

Portugal | Brasil | Angola | Cabo Verde
Avenida da Liberdade
Nº 166, 1º Andar
1250-166 Lisboa
Portugal

Espanha
Calle Gran Vía
71 - 2.ª planta
28013 Madrid
Espanha

França | Bélgica | Luxemburgo
Porte de Paris
50 Avenue du President Wilson
Bâtiment 112
La Plaine St Denis 93214
France

Alemanha
Kurfürstendamm 21
10719 Berlin
Deutschland

U.K | U.S.A | Irlanda
Kemp House
152 City Road
London
EC1CV 2NX

© 2014, Rosanna Barros & Deise Choti (Orgs.) e Chiado Editora
E-mail: info@chiadoeditora.com

Título: *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora*
Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias

Editor: Camila Figueiredo

Coordenação editorial: Martina Ricci

Composição gráfica: Paula Costa – Departamento Gráfico

Capa: Vítor Duarte

Revisão: Rosanna Barros e Deise Choti

Impressão e acabamento: *Chiado Print*
1.ª edição: Janeiro, 2014

ISBN: 978-989-51-0694-3
Depósito Legal n.º 363330/13

ROSANNA BARROS
& DEISE CHOTI (ORGS.)

ABRINDO CAMINHOS
PARA UMA EDUCAÇÃO
TRANSFORMADORA
Ensaios em Educação Social,
Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias

Chiado Editora

Portugal | Brasil | Angola | Cabo Verde

Touraine, A. (2006). *Um novo paradigma – para compreender o mundo hoje*. Petrópolis: Vozes.

UNESCO – CEAAL – CREFAL-INEA (2000). *La educación de personas jóvenes y adultas en America Latina y el Caribe – Prioridades de acción en el siglo XXI*. Santiago do Chile: UNESCO.

CAPÍTULO 3

HOSPITALIDADE DA RAZÃO E PODER TRANSFORMADOR – INTERPELAÇÕES DE PEDAGOGIA SOCIAL

Isabel Baptista

Resumo:

Associando o poder transformador dos seres humanos à hospitalidade da razão, pretende-se neste texto evidenciar a relevância de uma racionalidade pedagógico-social indexada a um paradigma de alteridade, começando por questionar a concepção antropológica subjacente ao discurso individualista dominante, enquanto discurso promotor de visões simplistas e simplificadoras sobre o ser humano, sobre a vida e sobre o mundo. Parte-se aqui do pressuposto de que os seres humanos efectivam o seu dom de perfectibilidade na medida em que se revelam capazes de acolher a dimensão de infinito que, fazendo-se presente na expressão de cada rosto, interpela e apela continuamente. Neste entendimento, as práticas de aprendizagem social surgem-nos como acontecimentos antropológicos por excelência. Ao potenciarem a experiência intersubjectiva e a vivência comunitária, elas desempenham um papel crucial nos processos de capacitação subjectiva e cívica de todas as pessoas e ao longo de toda a sua vida.

Palavras-chave: hospitalidade; Pedagogia Social; aprendizagem social; rosto; assinatura.

Resumen:

Asociando el poder transformador de los seres humanos a la hospitalidad de la razón, se ha pretendido en este texto evidenciar la relevancia de una racionalidad pedagógico-social indexada a un paradigma de alteridad, empezando por cuestionar a la concepción antropológica subyacente al discurso individualista dominante, como discurso promotor de visiones simplistas y simplificadoras sobre el ser humano, sobre la vida y sobre el mundo. Se parte aquí del presupuesto de que los seres humanos desarrollan su don de perfectibilidad en la medida en que se muestran capaces de aceptar la dimensión de infinito que, haciéndose presente en la expresión de cada rostro, interpela y apela continuamente.

En este entendimiento, las prácticas de aprendizaje social emergen como acontecimientos antropológicos por excelencia. Al potenciar la experiencia intersubjetiva y la vivencia comunitaria, ellas desempeñan un papel crucial en los procesos de capacitación subjetiva y cívica de todas las personas y a lo largo de toda su vida.

Palabras-clave: hospitalidad; Pedagogía Social; aprendizaje social; rosto; assinatura.

Introdução

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mu-

Iheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem.

(Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação*, 2000:40)

Somos contemporâneos de avanços civilizacionais notáveis, tanto no que se refere à consagração de direitos democráticos como aos resultados de um progresso científico-tecnológico verdadeiramente excepcional. Ao mesmo tempo, no entanto, constatamos que muitos dos nossos companheiros de humanidade continuam a estar excluídos dos padrões mínimos de dignidade humana, mantendo-se em patamares de mera sobrevivência. Sabemos, por outro lado, que as situações de privação, vulnerabilidade e desigualdade ameaçam agravar-se no contexto de uma crise socioeconômica que, produzindo efeitos diferenciados a nível local, gera consequências no plano da cidadania global. Na verdade, o mundo assiste hoje ao obscurecimento das virtudes da participação cidadã e num cenário de empobrecimento progressivo dos horizontes de realização antropológica, reclamando o exercício de liberdades insubmissas e esclarecidas, de liberdades “tomadas de justa raiva” (Freire, 2000: 117), de liberdades solidariamente comprometidas com todas as outras liberdades.

Paradoxalmente, porém, quando as sociedades mais reclamam dinâmicas de inteligibilidade crítica e alternativa, tendem a vigorar lógicas racionais simplistas e simplificadoras que, explicando as adversidades em função de uma necessidade absoluta, promovem o entorpecimento das consciências e das vontades, “alienando a própria desalienação” (Lévinas, 1990: 98). Assim, no lugar onde deveriam emergir cidadãos livres e senhores do seu presente, surgem

subjetividades tristes e esmorecidas, profundamente afetadas no seu poder de memória e de projeto.

Analisando a antropologia subjacente aos argumentos de razão totalitária encontramos concepções individualistas e tecnicistas sobre a condição humana que, por sua vez, se traduzem em concepções utilitaristas sobre a vida e o mundo. Entendemos por isso que é urgente uma discussão sobre paradigmas antropológicos, sobretudo neste caso, quando temos em referência propósitos educacionais, referentes, portanto, à intervenção intencional nos processos de desenvolvimento humano.

A educação corresponde, com efeito, a um campo privilegiado de antropologia prática. É na educação que, de forma muito peculiar, a transformação do mundo se revela inseparável da mudança das próprias pessoas e dos seus comportamentos existenciais. Ou seja, por princípio, a ideia de transformação é consubstancial à ideia de educação, embora nem toda a educação seja transformadora.

A prática pedagógica nem sempre serve os ideais de emancipação humana. Para que a educação seja efetivamente transformadora é necessário que “o princípio da liberdade seja adotado como fim e como meio, como dimensão do contexto educativo e como postura do sujeito. É necessário que a liberdade seja vivida como tarefa e como utopia” (Carvalho, 1992: 12). Neste caso, uma utopia ligada à consciência de uma liberdade que, sabendo-se investida pela alteridade, dispõe-se a abraçar as responsabilidades inerentes ao exercício da função utópica. Convocam-se neste sentido as razões de “criticidade ética” que, afinal, se revelam inseparáveis da “arte de viver”, de acordo com a expressão de Epicteto, o filósofo estoíco que teorizou sobre as virtudes da vida feliz.

Ora, é justamente ao nível da promoção de competências de felicidade e de amor à vida, a uma vida celebrada como

prática de criação e transformação permanente, que a educação pode produzir diferença significativa. Para tal, importa que a educação assuma a sua vocação essencialmente humanista, mantendo-se fiel ao ideal de humanidade ratificado na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e que, para todos os efeitos, deverá funcionar como o grande referencial ético e político do nosso tempo.

Condição antropológica e aprendizagem social *A vida como arte da vida*

Valorizada pelo seu lado mais positivo ou pelo seu lado mais sombrio, a experiência histórica contemporânea vem, uma vez mais, pôr em evidência a vulnerabilidade intrínseca do ser humano enquanto ser de perfectibilidade, logo também de defetibilidade. O reconhecimento desta indeterminação congénita é o que na verdade explica a exigência crítica em relação a toda a determinação. A ideia de humanidade é uma ideia indefinida e enigmática por essência (Legros, 1990: 25), carecendo, como tal, de ser permanentemente interrogada, reassumida e atualizada.

O que, de modo nenhum, significa que se trate de caminhar ao acaso, como quem anda sem saber para onde deseja ir. Pelo contrário, no que se refere aos processos de realização antropológica, é preciso que nos mobilizemos em torno de valores e de ideais comuns, conforme ficou bem patente na Declaração Universal dos Direitos Humanos aclamada por um conjunto expressivo de nações em 1948, no momento em que a humanidade saía de um dos períodos mais sombrios da sua história. Desde então, a Declaração Universal representa o referencial ético e político das sociedades democráticas, funcionando como uma espécie de bússola axiológica que nos permite identificar o ser humano como o qualquer um, não importa quem, independente-

mente das suas origens ou da sua condição social, nacional ou racial. Independentemente dos seus méritos, dos seus desempenhos ou do seu talento (Finkielkraut, 2003: 13).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos traduz, pois, uma preocupação transcultural e um ideal de proteção da dignidade humana irrecusáveis. Produzida em pleno rescaldo do nazismo, a Declaração Universal simboliza, em si mesma, o poder regenerador da humanidade, a sua aptidão para sobrepor à tirania das circunstâncias a força do desejo utópico. Somos humanos por “condição”, e não por “natureza”, uma condição que pede muita construção e uma vigilância crítica infatigável. Basta lembrar que a “solução final” não foi um ato abstrato e desenraizado, mas sim o ato praticado por pessoas reais, seja na qualidade de autores diretos ou de cúmplices. E foi na Europa, no coração de uma sociedade instruída e evoluída, que tal “absurdo lógico” aconteceu, fazendo desmoronar a crença universal num progresso linear e contínuo.

São experiências históricas como a do nazismo que nos obrigam a procurar as fontes de renovação da humanidade numa racionalidade mais sensível e hospitaleira, numa racionalidade capaz de fazer justiça ao traço de universalidade que brilha na singularidade de cada rosto. O reconhecimento do carácter precário, fecundo e evolutivo da própria ideia de humanidade confronta-nos, afinal, com o carácter estruturalmente aprendente da vida. Viver implica esforço, viver implica adaptação e reajustamento permanente.

O conhecimento fenomenológico e antropológico desenvolvido nas últimas décadas parece convergir para essa mesma constatação, permitindo-nos sustentar um humanismo de tipo diferente, um humanismo próximo do que Emmanuel Lévinas (1990) designou por “humanismo do outro homem”. Contrariando as ideias apocalípticas sobre

a “morte do homem” ou sobre a “morte de Deus”, o filósofo da alteridade propõe-nos uma noção de liberdade inteiramente nova e que obriga a pensar a dinâmica entre identidade e alteridade para lá das visões tradicionalmente essencialistas e egológicas. “A liberdade do Eu não é nem o arbitrário de um ser isolado, nem o acordo de um ser isolado com uma lei racional e universal que se impõe a todos. A minha liberdade arbitrária lê a sua vergonha nos olhos que me fixam” (Lévinas, 1992: 282). A liberdade que se olha no olhar do outro, torna-se mais exigente, porque mais consciente da sua responsabilidade humana e cívica.

O acolhimento desse olhar perturbadoramente significativo e interpelante que, em rigor, só pode ser produzido por um outro sujeito, arrasa qualquer ilusão de liberdade descomprometida e apolítica. Desde logo pela consciência de que “a insegurança do amanhã, a fome e a sede, riem-se da liberdade” (Lévinas, 1992: 269.). Quem se vê privado das condições materiais e espirituais necessárias à posse subjetiva do mundo não é verdadeiramente livre. Só é livre quem é capaz de opor ao absurdo da violência a força de uma interioridade. Uma força radicalmente pessoal, construída na relação feliz com o mundo e fecundada na relação com outras interioridades.

Seguindo os pressupostos de uma antropologia de alteridade de matriz levinasiana, compreendemos que o indivíduo só se torna autónomo através da conquista da sua autonomia mas na convicção de que essa conquista é indissociável da experiência de heteronomia radical vivida no acolhimento do rosto de Outrem, onde “o infinito vem à ideia” estimulando a fecundidade temporal do ser, isto é, ativando o seu poder de transformação do mundo.

“É na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo” (Freire, 2000: 33). A relação

intersubjetiva surge-nos assim como um lugar antropológico primordial, admitindo que algo de muito especial acontece no encontro interpessoal. Algo da ordem do intraduzível e incomensurável que faz do laço social um laço constitutivo e estruturante das identidades pessoais e sociais (Baptista, 2007; 2008; 2009).

Neste entendimento, valorizamos as práticas de aprendizagem social como experiências relacionais particularmente significativas, dado que não só colocam as pessoas em situação de convívio e de partilha, como as desafiam a viver a aventura pedagógica – a misteriosa relação de diálogo com a novidade do tempo –, potenciando desse modo os processos de realização individual e os laços de solidariedade entre pessoas, gerações, culturas e tradições.

Pensada como prática sociopedagógica, a noção de aprendizagem social excede as definições tradicionais de tipo psicológico e sociológico, ligadas à conceção de uma aprendizagem feita por imitação ou à promoção de condições de “literacia social”, entendida como conjunto de competências de vida em sociedade. Aqui, o termo “social” junta-se ao termo “aprendizagem” para dar origem a uma entidade nocional mais ampla, referente ao tipo de formação desenvolvida “na e com a vida”, segundo lógicas de articulação dinâmica entre aprendizagens formais, não formais e informais.

Sublinha-se deste modo uma diferença de ordem epistemológica entre os modos de aprender da cultura escolar e os modos específicos da cultura de aprendizagem social. Ainda que se reconheça que, seja em que circunstância for, o ato de aprender estimula a vida intelectual e a vida relacional, proporcionando condições de saúde e bem-estar. Quando as pessoas assumem a intenção de aprender dispõem-se a viver uma relação positiva com o tempo, com os outros e consigo mesmas. Existe, de facto, uma relação or-

gânica entre aprendizagem, bem-estar e laço social. E todas as pessoas estão aptas a viver a aventura da aprendizagem. E quando a vivem, tornam-se mais sensíveis, mais ativas, mais resilientes, mais responsáveis e mais capazes de futuro. Tornam-se, enfim, capazes de se fazerem e refazerem, como verdadeiros praticantes de vida convívica.

Imperativos de capacitação subjetiva e cívica *Praticantes da vida, sujeitos de rosto e de assinatura*

Como vimos, os seres humanos influenciam-se reciprocamente ao longo da vida, acolhendo ao mesmo tempo que são acolhidos. O amor à vida é indissociável do prazer que essa ligação a outra pessoa comporta. Um prazer decorrente da consciência de sermos um rosto – alguém único, necessário e insubstituível. No seguimento da conceção de liberdade anteriormente referida, assume-se aqui o termo “rosto” em toda a amplitude semântica advogada por Emmanuel Lévinas, para quem o rosto representa a possibilidade de expressão paradoxal, de revelação, da própria infinidade do infinito. O infinito não é *objeto* de um conhecimento, como algo imenso que ultrapassa os horizontes do olhar (Lévinas, 1992: 56). O Infinito é uma ideia que, ao invés de ser redutível à medida do olhar que o contempla, se revela como o desejável que suscita o desejo de olhar, impulsionando a subjetividade sempre para mais além. Só uma vida animada por essa espécie de desejo, um desejo que nunca sabe exatamente o que deseja, será digna desse nome. Porque ser-se sujeito de vida é ser-se transcendência em processo, é ser-se história. E dizer que somos história é infinitamente mais do que dizer que “temos história”.

O rosto representa essa forma absolutamente misteriosa de sermos história singular e de, nessa condição, nos apre-

sentarmos ao mundo e aos outros, de nos fazermos presentes. A presença que se manifesta através de um rosto dá testemunho de um mundo que, pela força da sua natureza radicalmente interior e pessoal, se separa do mundo comum. Por esta razão, o rosto não pode ser conhecido, mas sim reconhecido. Isto é, o rosto não é suscetível de apropriação coisificante, ele terá que ser acolhido e respeitado.

Vivida como prática de relação com o rosto, a aprendizagem é feita de diálogo, aceitação e autorização recíproca. Dizemos por isso que “somos hóspedes uns dos outros” e que é como tal que nos tornamos aprendentes ao longo da vida. E dessa forma, nos tornamos cidadãos ativos e comprometidos. A unicidade do rosto expressa, não apenas uma forma de ser com o outro, mas também, ou sobretudo, uma forma de ser para o outro (Baptista, 2007: 129). Neste sentido, espera-se que o praticante da vida seja capaz de se revelar como um “artista da vida”, inscrevendo no mundo em quem ela é convivida o poder de um rosto e de uma assinatura (Baptista, 2009: 20-31).

O uso livre do nome próprio, a assinatura, funciona como uma espécie de rasto visível da passagem temporal de cada ser, sublinhando aptidão pessoal para se ser autor e criador de vida. A assinatura representa a marca deixada no mundo por alguém que é “protagonista do seu destino”. Uma afirmação algo paradoxal já que a palavra “destino” comporta a ideia de algo que escapa completamente à vontade do sujeito. Mas na verdade, como notou Zygmunt Bauman (2009: 72), um indivíduo, ou seja, um ser responsável pela sua escolha de vida, a sua escolha entre escolhas, e pelas consequências das escolhas que fez é, em boa medida “um decreto do destino”. Como lembrava Epicteto (2010), o caminho para a liberdade consiste em saber exatamente o que, em cada momento, depende ou não depende de nós.

O jogo entre liberdade e passividade (Lévinas, 1990; 1992) ou exercício da responsabilidade desenvolve-se em contextos de expressão pública. Com efeito, é no espaço público, enquanto espaço de deliberação e de mediação intersubjetiva (Innerarity, 2006: 16), que tal jogo ganha evidência através da ação conjunta e perseguindo objetivos comuns. Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo de permanente “emersão” do “hoje”, molhados do tempo que vivemos, tocados pelos seus desafios. (Paulo Freire, 2000: 117).

A assinatura funciona então como o traço objetivo de uma inscrição subjetiva, como marca de presença consciente num mundo solidariamente fruído, partilhado e transformado. Pense-se, por exemplo, no poder cívico de instrumentos de apelação democrática como os “abaixo-assinados”. Consciente dos seus deveres e dos seus direitos de cidadania, aquele que assina faz questão de colocar o seu nome ao serviço de uma causa comum. Perguntar “quem assina?” é o mesmo que perguntar “quem fala? quem responde? A quem podem ser atribuídas responsabilidades? “Quem é o sujeito desta ação ou desta interlocução”?

É sempre na qualidade de detentor de uma assinatura que o sujeito autentica o contrato, a aposta ou a promessa. Ou seja, mais do que a propriedade de um nome, está em causa a afirmação pessoal. Levar a sério o uso do nome próprio significa levar a sério as pessoas, a sua história e as suas obras, como notou Jacques Derrida (2006: 88), lembrando que o nome próprio representa, afinal, a presença do que é único e intraduzível, aquilo que numa língua não faz parte dela. No fundo, aquilo que permite distinguir as “marcas de sujeito” das “pegadas de puro objeto” (Freire, 2000: 119).

Precisamente, pelo facto de a assinatura representar um momento poderoso de subjetivação, é que a aprendizagem

da escrita do nome próprio, a alegria da primeira assinatura, constitui um acontecimento tão marcante em todos os processos de alfabetização. E ainda mais quando esses processos dizem respeito à capacitação de pessoas adultas. Nestes casos, pode dizer-se que estamos perante situações de resgate de espaços de liberdade por parte de pessoas que foram durante muito tempo privadas da possibilidade de dizer de sua justiça. E é sobretudo aqui, junto das pessoas mais desfavorecidas e mais vulneráveis que a educação pode fazer grande diferença, através de intervenções socio-educativas, através de uma racionalidade pedagógico-social consistentemente sintonizada com os valores de humanismo relacional que configuram as sociedades democráticas na nossa contemporaneidade.

Relevância da racionalidade pedagógico-social *O tempo dos pedagogos sociais*

Ao contrário dos animais os seres humanos são capazes de “tridimensionalizar o tempo” (Freire, 1975: 132), isto é, eles estão aptos para cumprir a sua historicidade através de uma conjugação fecunda entre passado, presente e futuro. E o segredo dessa fecundidade está, como vem sendo dito, na capacidade de relação interpessoal ou capacidade de acolhimento da inexprimível alteridade testemunhada no rosto de outrem. De tal modo que, em rigor, o “estado de natureza” do ser humano é o “estado social” ou “estado de vida em comum”. A existência de cada um depende desse bem primeiro que é a coexistência (Flahault, 2011: 24).

No entanto, para que as pessoas possam participar na vida em comum na plenitude da sua condição de sujeitos de rosto e assinatura, na sua condição de seres conscientes e transformadores, é necessário que as sociedades sejam capazes de criar e alimentar culturas de aprendizagem

social. É este afinal o desígnio das sociedades democráticas do século XXI que, ao assumirem-se como “sociedades educativas” se comprometem a assegurar condições universais de formação ao longo da vida, com especial atenção para as pessoas e grupos humanos em situação de vulnerabilidade social. Só por si, este propósito justifica a aproximação da educação aos outros sistemas geradores de bem-estar e de justiça social. Mas a verdade é que o combate à exclusão pede intervenções sociais mais integradas e menos focadas nas zonas de risco ou exclusão. Os objetivos de mudança educacional cruzam-se assim com os imperativos de renovação paradigmática do próprio Estado Social ao ponto de podermos dizer que a uma nova era educacional corresponde hoje uma “nova era social” (Rosanvallon, 1995).

A Pedagogia Social surge neste contexto como uma área científica de fronteira (Caride, 2004: 34), como um saber de hospitalidade tecido na linha de encontro entre dois domínios de investigação e ação fundamentais, a educação e a solidariedade social (Baptista, 2009; 2012). Como tal, a Pedagogia Social define-se como uma ciência da educação vocacionada para o diálogo interdisciplinar, de acordo com as exigências de um conhecimento complexo, problematizador e socialmente consequente. O diálogo com as dimensões de imprevisível e de indecidível é, com efeito, consubstancial às dinâmicas educativas, apelando ao carácter prudencial e intrinsecamente utópico da própria Pedagogia, enquanto expressão privilegiada de racionalidade prática. E é justamente dentro da Pedagogia, que reemerge hoje a Pedagogia Social como campo disciplinar autónomo e de referência matricial para os profissionais da intervenção socioeducativa – os “pedagogos sociais”.

São múltiplos os nomes que atualmente servem para designar os profissionais que trabalham no espaço multi-

dimensional de ligação entre o “educativo” e o “social”, variando de acordo com a tradição dos países, dos perfis académicos ou dos domínios de atividade. Eles são os educadores especializados, os educadores sociais, os mediadores socioeducativos, os animadores socioculturais ou os técnicos de intervenção comunitária. Mas seja como for, falamos sempre de profissionais vocacionados para a ação educativa num quadro de Pedagogia Social. Isto é, falamos de pedagogos qualificados para intervir no âmbito da educação ao longo da vida, o que desde logo obriga a ir para lá dos territórios de intervenção prioritária que, por força de necessidades muito particulares, reclamam a existência de perfis sociopedagógicos especializados. Entre estes profissionais especializados para a atenção aos mais vulneráveis, destacamos os educadores sociais, um grupo profissional que em Portugal tem vindo a afirmar um espaço de identidade muito próprio no seio das profissões da área do trabalho social.

Neste caso interessa-nos sublinhar a importância dos pedagogos sociais enquanto promotores de aprendizagem social, de acordo com os princípios de hospitalidade antropológica enunciados anteriormente. Partindo do pressuposto de que o bem-estar de cada pessoa depende das possibilidades que a comunidade lhe oferece e da forma como ela própria participa nessa comunidade (Flahault, 2011: 17), então o desafio passará por desenvolver processos potenciadores dessa ligação orgânica. As intervenções intencionalmente promotoras de “laço social” desempenham um papel fundamental na promoção de condições de coesão e inclusão social, tornando-se particularmente pertinentes num mundo que se apresenta cada vez mais fragmentado e desenlaçado (Baptista, 2012: 38).

E é no espaço público que os poderes de rosto e assinatura encontram o campo privilegiado de afirmação

cidadã, tal como foi dito. Ora, falar de “espaço público” implica falar também de “espaços públicos”, reconhecendo que o uso do singular e o plural remete para realidades distintas, ainda que interrelacionadas (Paquot, 2009: 3-8). A expressão espaço público evoca, como vimos, o lugar da mediação intersubjetiva e do debate democrático. Por sua vez, quando falamos em “espaços públicos” estamos a designar os espaços frequentados pelo público, os espaços acessíveis aos cidadãos enquanto habitantes ou visitantes de um lugar. Estamos a referir-nos, portanto, a espaços como as ruas, as praças, os jardins ou ainda os lugares que, sendo à partida privados, estão abertos ao público, como os centros comerciais, por exemplo.

Existe contudo uma relação de proximidade entre estas duas entidades nocionais. Perspetivadas num quadro amplo de cidadania, de uma cidadania entendida como processo de apropriação crítica da cidade, a noção de “espaço público” e a noção de “espaços públicos” têm em comum as ideias de identidade, história, relação, comunicação e partilha, remetendo-nos para aquilo a que Marc Augé (1992: 100) apelidou de lugares antropológicos.

Por outro lado, todas as comunidades humanas são lugares de vida e de morte, lugares de bênção e de ferida (Bruni, 2010: 194). Os espaços públicos são lugares onde as pessoas se encontram, onde travam conhecimento, falam, amam, protestam, festejam, convivem. E, pela mesma ordem de razões, são também espaços onde as pessoas se ignoram, se ofendem e se magoam. Tudo depende da cultura relacional em causa. Tudo depende, portanto, do tipo de pedagogia urbana que for promovida.

Aliada a uma política de criação e proteção dos espaços públicos, a Pedagogia Social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de estratégias de mediação social destinadas a alimentar correntes de interação humana

potenciadoras de bem-estar e de convivência democrática, instituindo verdadeiros lugares de hospitalidade. E aqui importa ter em conta que são os pequenos gestos que muitas vezes fazem a diferença, ajudando a quebrar barreiras que dificultam o encontro intersubjetivo.

Os lugares antropológicos são, por definição, lugares nossos, lugares de pertença e de identidade. Nessa medida, eles são também lugares de abertura ao outro e, por consequência, à possibilidade de entrada de sentido novo que essa abertura comporta. A hospitalidade constitui neste sentido uma qualidade intrínseca dos lugares antropológicos, enquanto lugares de coesão, de urbanidade e alteridade (Baptista, 2008: 14). Aliamos assim a cultura de amor à vida ao ideal de uma vida amável. E é em nome desse ideal de vida convívica e solidária que a formação dos pedagogos sociais se nos afigura como um dos principais desafios educacionais contemporâneos.

Em consonância com a missão social para que são mandatados, os pedagogos sociais deverão ser detentores de um conhecimento acadêmico e profissional de excelência, tanto do ponto de vista científico, técnico, como ético. Os seus padrões de profissionalidade e de profissionalismo terão que estar à altura de uma função pedagógica particularmente exigente e complexa, seja pelos objetivos humanos e sociais em causa, pela diversidade de públicos abrangidos, pelos domínios de intervenção possível ou pela pluralidade imensa de contextos de trabalho.

Desde logo, os pedagogos sociais terão que afirmar-se como sujeitos eminentemente culturais. Juntamente com a antropologia e outros saberes vocacionais, a cultura constitui um elemento fundamental da formação dos pedagogos sociais enquanto profissionais chamados a colaborar na construção autónoma e, por isso, partilhada e diversificada dos sentidos existenciais e dos projetos. A cultura em-

prestar-lhes-á a capacidade de interpretar a complexidade constitutiva das realidades sociais (Carvalho e Baptista, 2004: 90), fundamentando a sua condição ética num quadro de sabedora prática, consonante com o carácter prudencial da própria pedagogia.

Valorizada numa tripla dimensão – teleológica, deontológica e pragmática, de acordo com o reconhecimento do primado da ética sobre a moral e numa perspetiva de passagem obrigatória do optativo da ética ao imperativo da moral, a ética constitui, com efeito, um eixo estruturante de uma identidade profissional aberta e intelectualmente exigente. Mas acima de tudo, importa que os próprios profissionais se assumam como sujeitos éticos. “Não nos podemos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da rutura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (Freire, 1996: 19).

Por princípio, todas as éticas profissionais se referem a questões de direitos humanos, de justiça e solidariedade, mas estas exigências tornam-se particularmente pertinentes nas profissões sociais e educativas. Tanto mais que, tanto o campo da educação como o da solidariedade social, tendem a favorecer comportamentos voluntaristas e a ser permeáveis a manifestações de individualismo compassivo. O individualismo, mesmo na sua expressão mais benevolente, não gera comunidade e solidariedade. Pelo contrário, ele contribui até para acentuar as linhas de divisão social.

Defendemos por isso que os pedagogos sociais deverão ser profissionais reflexivos, preparados para indagação antropológica e hermenêutica de conceitos e para a reflexão permanente sobre as próprias práticas. Eles deverão estar disponíveis para aprender continuamente, para que possam, eles mesmos, revelar-se capazes de marcar presença no mundo como sujeitos de rosto e assinatura, como seres de

transformação e de projeto. A aprendizagem constitui, afinal de contas, o valor matricial da sua autoridade pedagógica, a âncora do seu *ethos* profissional.

Considerações Finais

Razões de compromisso ético, estético e político

Concluimos, pois, que o ser humano realiza a sua condição antropológica enquanto “ser no mundo”, desfrutando das possibilidades que esse mundo lhe oferece e dispondo-se a “viver com e para os outros em instituições justas” (Ricoeur, 1990: 201). Neste sentido, espera-se que todas as pessoas saibam produzir diferença na sua vida, mas também no mundo em que ela é convivida. Antes de tudo o mais, a disposição do ser humano para a vida em comunidade diz respeito a uma condição antropológica essencial, fundamentando nessa medida razões de compromisso ético, estético e político.

Uma existência verdadeiramente livre supõe “uma contemporaneidade que só o será efetivamente se for partilhada por todos enquanto consciência crítica e relacional do presente” (Carvalho, 2000: 131).

Essa consciência relacional adquire-se na relação interpessoal, na experiência de acolhimento da alteridade do rosto. E é nas mais elementares formas de convivialidade, como as práticas de cortesia, por exemplo, que começa a aprendizagem dessa abertura ao outro. A “delicadeza de caráter” acrescenta à vida de todos os dias, onde se tendem a estabelecer relações de utilidade, o charme sutil de uma obra de arte” (Bergson, 2008: 27). Desde logo porque, sendo uma obra humana, a vida não pode deixar de ser um ato de criação, uma obra de arte (Bauman, 2009: 72). Iluminados por princípios de hospitalidade social, os rituais de convivialidade cívica traduzem valores de urbanidade

essenciais a uma cultura relacional positiva. Assim, a par das iniciativas de aprendizagem social, precisamos de dinâmicas de pedagogia urbana potenciadoras do sentido ético e estético da vida.

Não existe melhor antídoto para os fenómenos de entorpecimento subjetivo e cívico do que o prazer que se tira da prática do encontro, por mais imprevisível e arriscado que esse encontro possa ser. Abrirmo-nos à vinda do outro, à vinda do que não depende de nós, é sempre um risco. A subjetividade que se abre fica exposta ao *kairos*, ao acaso, ao aleatório (Derrida, 2006: 81). Por outro lado, porém, sem disposição para ariscar desse modo, a vida ficará privada da felicidade que a verdadeira experiência de alteridade provoca.

A presença do outro representa, simultaneamente, uma possibilidade de bênção e de ferida. O importante é que, na tentativa de nos protegermos da ferida, não fiquemos privados da bênção, como refere Luigino Bruni, lembrando que uma boa política consiste justamente em saber mediar a reciprocidade de modo a que a prevenção da ferida não impeça que as pessoas se encontrem. “Caso contrário, perde-se o abraço do outro. E, sem abraços, morre-se! Não podemos permitir que o medo da ferida impeça esse abraço mesmo se tivermos que correr o risco que a ferida seja mortal. Porque é dessa ferida aberta, causada pelo outro, que emana a única bênção que torna a vida humana digna de ser vivida” (Bruni, 2010: 194).

Dizemos por isso que uma liberdade investida pelo testemunho de infinidade do infinito é uma liberdade mais esperançosa, mas também uma liberdade mais exigente. Tal como a ideia de infinito, a ideia de esperança não é da ordem do conhecimento mas da ordem da hospitalidade e do reconhecimento. A esperança coloca-nos diante do que pode vir a ser e não do que é, do que pode acontecer e não do que

aconteceu realmente. Mas são precisamente essas dimensões de infinito, de complexidade e de incerteza que fazem a graça da vida. Retirar essas dimensões da vida, desproblematizando o futuro representaria a negação do sonho, da utopia e da esperança (Freire, 1996: 81).

Insistimos no entanto na ideia de que, para que todas as pessoas sejam capazes de fazer-se presença viva, responsável e esperançosa, é necessário que tenham podido beneficiar de condições de educação e formação ao longo de toda a sua vida. Neste caso, uma educação verdadeiramente humanista, cosmopolita, hospitaleira e problematizadora. Torna-se assim necessário promover o debate sobre princípios e valores em prol de uma intervenção socioeducativa transformadora, capaz de desencadear processos pedagógicos geradores de um conhecimento crítico e multidimensional (Barros, 2012: 216).

Associando o poder transformador dos sujeitos à prática de acolhimento da alteridade e, por consequência, ao reconhecimento do valor aprendente da vida, importa perspetivar os imperativos de capacitação subjetiva e cívica no quadro de uma racionalidade pedagógico-social consistentemente sintonizada com os desafios de uma sociedade que pede mais transcendência, mais beleza, mais felicidade, mais solidariedade e mais justiça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Augé, M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une Anthropologie de la Supermodernité*. Paris : Seuil.

Arendt, H. (2001). *Compreensão política e outros ensaios*. Lisboa: Relógio D'Água. Editores.

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

_____(2007). *Capacidade ética e desejo metafísico, uma interpelação à razão pedagógica*. Porto: Editora Afrontamento.

_____(2008). Hospitalidade e eleição intersubjetiva: sobre o espírito que guarda os lugares, *Revista Hospitalidade*, pp. 13-22. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi.

_____(2009). Educabilidade e laço social. Ética e Política da alteridade, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Número especial, pp 15-31. Lisboa : UCP. Editora.

_____(2012). Ética e Educação Social, interpelações de contemporaneidade; Ethics and Social Education – Interpellations of Contemporaneity, *Pedagogia Social*, revista interuniversitária, 1139-1723, 19 (pp. 37-49). Edição bilingue. Sevilha (Espanha): SIPS.

- Bauman, Z. (2009). *A arte da vida*. Rio de Janeiro : Zahar.
- Barros, R. (2012). *Subsídios Breves Para o Debate de Princípios e Valores na Formação Política do (A) Educador (A) Social*. Lisboa: Chiado Editora.
- Bergson, H. (2008). *La Politesse*. Paris : Editions Payot & Rivages.
- Bourgeois, B. (1990). *Philosophie et droits de L'Homme*. Paris. PUF.
- Bruni, L. (2010). *A ferida do Outro. Economia e relações humanas*. Abriçada: Editora Cidade Nova.
- Bouvier, P. (2005). *Le Lien Social*. Paris : Gallimard.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras da Pedagogia Social*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Carvalho, A.D. (1992). *A educação como projeto antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- _____(2000). *A Contemporaneidade como utopia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A.D. & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Derrida, J. & Ferraris, M. (2006). *O Gosto do Segredo*. Lisboa: Fim de Século.
- Epicteto (2010). *A arte de viver*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Finkielkraut (2003). *A. Au nom de L' Autre*. Paris : Gallimard

- Flahault; F. (2011). *Où est passe le bien comum?* Paris. Mille et une Nuits/Fayard.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- _____(1996) *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- _____(2000). *Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Innerarity, D. (2006). *El Nuevo Espacio Público*. Madrid. Espasa.
- Lévinas, E. (1990). *Humanisme De L' Autre Homme*. Paris : Fata Morgana
- _____(1992). *Totlité et Infini*. Paris: Kluwer Academic.
- Legros, R. (1990). *L'Idée d'humanité*. Paris: Éditions Grasset.
- Paugam, S. (2008). *Le Lien Social*. Paris : PUF
- Paquot, T. (2009). *L'espace public*. Paris : La Découverte
- Picard, D. (1998). *Politesse : savoir-vivre et relations sociales*. Paris : PUF.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nouvelle question sociale*. Seuil. Paris