

# PEDAGOGIA SOCIAL E COMUNITÁRIA PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO (GERACIONAL): UM MODELO DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVO

Ernesto Candeias Martins<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), [ernesto@ipcb.pt](mailto:ernesto@ipcb.pt)*

## Resumo

Vivemos num cenário emergente de instabilidade social, económica e política, de globalização, de fragmentação, de exclusão, de desfiliação social e de processos de individualização caracterizadores da sociedade atual e que provocam reações em defesa das identidades. Há um regresso à comunidade ou ao comunitário. Mesmo com dificuldades terminológicas e conceituais a ação comunitária implica o 'encontro' e o desenvolvimento de processos transformadores das situações das pessoas ou coletivos. A temática abordada insere-se na área da pedagogia social e comunitária em que a intervenção socioeducativa e ação comunitária imergem no desenvolvimento de redes sociais (pedagogia de baixa densidade). Ao nível prático é necessário dinamizar um modelo de intervenção comunitário promotor da solidariedade e da inclusão. É na base hermenêutica que ancoramos a tríade 'pedagogia social – comunidade – intervenção social', que servirá de abordagem aos momentos argumentativos ('indícios de análise'): a dimensão comunitária em contexto de pedagogia de 'baixa densidade; a pedagogia do 'encontro' ao nível comunitário na base dialógica; terceiro indício sobre a pedagogia da convivência e do desenvolvimento geracional como trampolim de uma sociedade para todos e para todas as idades. Consideramos que todas as aprendizagens não formais, no contexto comunitário, para além das formais, constituem áreas favorecedoras do desenvolvimento pessoal, social e profissional do indivíduo e, simultaneamente da convivência e do diálogo geracional (paradigma conversacional). Assim, a educação, como fenómeno social, complexo e diversificado, enquadra-se na formação para a cidadania, ou seja, no educar da comunidade e das pessoas/grupos promovendo o 'encontro', a convivência, inclusão, a solidariedade geracional e os valores.

Palavras-chave: pedagogia social; encontro relacional; desenvolvimento comunitário; intervenção socioeducativa; convivência dialógica

## Abstract

We live in an emerging scenario of social, economic and political instability, of globalization, fragmentation, exclusion, to social leave and individualization process of characterization current society and that cause reactions in defence of identities. There is a return to the community or to the community. Even with terminological difficulties and conceptualism Community action implies the 'date' and the development of processes of transformers or collective situations. The topic addressed in the field of social pedagogy and community youth intervention and community action plunge in developmental and social networks (pedagogy). On a practical level it is necessary to energize a Community intervention model promoter of solidarity and inclusion. It is on the basis of hermeneutics which we anchored the triad 'social pedagogy – community – social intervention', that will be the approach to argumentative moments ('indications' analysis): the Community dimension in the context of pedagogy of 'low density; the pedagogy of the 'date' at Community level on the basis of Dialogic; third clue about the pedagogy of coexistence and generational development as a springboard of a society for all and for all ages. We believe that all non-formal learning, in the community context, in addition to the formal, constitute areas of personal, social and professional development of the individual and, at the same time of coexistence and generational dialogue (conversational paradigm). Thus, education as social phenomenon, complex and diverse, is part of the training for citizenship, i.e. educate the community and people/groups promoting the 'date', coexistence, integration, generational solidarity and values.

Keywords: social pedagogy; relational meeting; community development; socio-educational intervention; dialogic coexistence.

## QUESTÕES DE ENQUADRAMENTO

Nesta abordagem pedagógica trataremos do 'social' e do 'cultural' (ação e intervenção), no contexto duma pedagogia para a comunidade, a partir do 'encontro relacional', promotor da convivência entre pessoas e grupos. Epistemologicamente a '*comunidade*' integra fatos substanciais da vida do ser humano, como o estar, o agir e o ser, num determinado espaço (território, realidades) e tempo (histórico, social), concretizando o entendimento, simbolizando as relações entre as pessoas, a aquisição de saberes e a projeção da condição de cidadania. O termo apresenta conotações e utilidades semânticas, no âmbito sociológico, com um valor polissêmico que se refere a realidades e perspectivas diferentes (Caride, 1997: 229-241). Na comunidade há necessidades, exigências e problemas, projetadas nas '*realidades*' (físico-geográficas, demográficas, psicopedagógicas, económicas, culturais, educativas, axiológicas, institucionais, políticas, etc.), nos 'territórios' (espaços) e pessoas (conhecer, atuar, comunicar, vínculos), onde se estabelecem processos de mudança e transformação social e cultural ao nível organizacional e de convivência (Jares, 2006).

Utilizaremos o termo '*comunidade*', em termos sociopedagógicos, por um lado, para enfatizar identidades de situações e âmbitos em que se projetam as ações coletivas e individuais das pessoas e, por outro lado, para limitar ou articular distintos espaços sociais, segundo critérios (culturais, educativos, geográficos, políticos, administrativos, económicos, patrimoniais, turísticos, etc.). Há nestes usos, pretensões operativas e pragmáticas, onde se entrelaça os conhecimentos e as ações sociais (educação social). Ou seja, a comunidade torna-se explicativa, motivadora (processos) e construtora de realidades sociais complexas, que invadem as mudanças e melhoram as condições de vida dos indivíduos (Goffman, 1971: 23-39). Apesar das limitações semânticas do termo houve muitos contributos de intelectuais contemporâneos, socialistas utópicos e reformadores sociais que, com discursos científico-sociais, imaginando convivências ideais numa '*nova sociedade*', que tinha por base a unidade social a comunidade (Úcer & Llana, 2006). Esta intensa tradição comunitária nas ciências sociais manteve-se até aos anos 60 e 70 do séc. XX, altura em que se questiona as suas linhas de investigação, perante novos fenómenos, que incita a considerar o papel das comunidades numa dupla perspectiva: reconstrução da história social, desde a quotidianidade; procura de novos horizontes para o desenvolvimento e progresso (Caride, 1997: 230-239). Neste sentido os processos de desenvolvimento fortalecem-se como realidades sociais vivas, significativas para a configuração do quotidiano e bem-estar das pessoas (dialética entre a mudança social e revitalização das formas tradicionais comunitárias) (Zimmerman, 2000: 48-53).

Por outro lado, a pedagogia, sendo a ciência que se ocupa da educação, do ensino e das aprendizagens, constitui o eixo de todos os processos e intervenções educativos e os seus correlatos com o 'social' (pedagogia social). Nesta amplitude, o marco concetual que a pedagogia abrange é complexo e resulta difícil defini-la sem recorrer a outras ciências que com ela participam no âmbito educativo, cultural e social (antropologia, filosofia, história, psicologia, sociologia, semiótica, economia, direito, etc.). Sabemos que a pedagogia visualiza-se desde a 'Vida' dos seres humanos e, por isso a consideramos promotora de aprendizagens formais e não formais ou informais, constituindo o eixo de construção de valores, desde a '*convivencialidade*' (termo acunhado por I. Illich) ou a '*convivência*' (Maturana, 1999: 15-17). Esta convivência é o fundamento de toda a socialização humana, porque abre espaços para o 'outro' tal como ele é e desde aí (contexto situacional ou espaço) desfruta da sua interação, companhia, relações na criação ou ampliação da sua rede social, num mundo comum que é a sociedade (Jares, 2006). A pedagogia e as suas vertentes específicas, por exemplo, a pedagogia social, favorece a construção do diálogo de saberes sobre os sujeitos e a comunidade, constituindo-se num catalisador de processos de consciencialização e interação, onde o turismo e a cultura implica desenvolvimentos ecossistémicos.

Perante a essas perspectivas sociais e comunitárias propomos um modelo de intervenção socioeducativa que designamos pedagogia social comunitária (Zimmerman, 2000). Este modelo pretende a melhoria da qualidade de vida e o bem-estar subjetivo das pessoas e a sua coesão social (igualdade de oportunidades para todos), por parte dos agentes da comunidade (participação, coresponsabilidade, reinserção, sensibilização social), com a pretensão do desenvolvimento comunitário. Cremos que o discurso comunitário, que aqui analisamos permite uma triple compatibilidade: avançar nas possibilidades de promoção do (re) encontro das comunidades entre si garantindo 'mínimos de quotidianidade'; aprofundar os processos de mudança social, incluindo o das novas tecnologias (redes sociais), de modo a assegurar que cada comunidade disponha dos seus recursos e iniciativas mínimas de desenvolvimento; promover o encontro entre pessoas e grupos, através do diálogo, da partilha de saberes e responsabilidades, participação cidadã, de modo a

manter uma ética mínima de convivência (cultural, educativa, social) e de promoção de identidades. Neste sentido designamos a comunidade como espaço de vida social referindo-nos à localidade físico geográfica limitada (territórios) e partilhada, às relações e laços de pertença comuns e, ainda às pautas específicas de interação social e cultural. Coincidimos, assim com a perspectiva de Tönnies, ao referir-se ao termo comunidade (*'gemeinschaft'*), que correspondia aos 'tipos ideais' de organização social ('sociabilidade') (Carmona & Rebollo, 2009).

A nossa argumentação (antropológica e sociopedagógica), abalizada por uma hermenêutica de análise, reivindica o 'encontro social e cultural' (pedagogia do encontro), como consciência do 'nós' para dar sentido e forma às formas de sociabilidade, relacional, comunicacional e vivencial em rede de 'baixa densidade', de modo a desenvolver uma filosofia intergeracional para a cidadania ativa, participativa e responsável na pluralidade cultural. Trata-se de elencarmos na antropologia dialógica do indivíduo, de modo a desbravar caminhos de reconhecimento social (Ricoeur, 2005), refletindo sobre: a dinâmica de representações e percepções das identidades culturais (*'imagenologia'* linguística e intercultural); o respeito das diferenças e semelhanças na pluralidade cultural comunitária; os processos de diferenciação categorial, provenientes dos contrastes e diferenças, de modo a gerar a assimilação e consciência de pertença à comunidade (reforço das semelhanças, flexibilidade grupal pelos processos de convivência); a criar uma solidariedade intergeracional ao nível comunitário. Situamos a nossa argumentação em três '**indícios de análise**': o primeiro indício sobre a dimensão comunitária em contexto de pedagogia de 'baixa densidade; o segundo sobre a pedagogia do 'encontro' ao nível comunitário na base dialógica; terceiro indício sobre a Pedagogia da convivência e do desenvolvimento geracional como trampolim de uma sociedade para todos e para todas as idades.

## **1.-INDÍCIO DE ANÁLISE: DIMENSÃO COMUNITÁRIA EM CONTEXTO DE PEDAGOGIA DE 'BAIXA DENSIDADE'**

Nas últimas décadas tem-se aprofundado a realidade social pela análise de redes sociais (*'network analysis'*, tratado por Wellman, Berkowitz, Scott, Wasserman, etc.), que não é só uma técnica de análise dos fenómenos sociais, mas também uma nova aproximação teórico-prática à realidade, nos seus processos sociais, resultantes das interações e/ou relações entre os distintos elementos implicados (Caride, 1997: 222-237). Esta conceção de análise tem vindo a acompanhar a evolução das novas tecnologias na sociedade digital (Castells, 1998) e a sua modelização informática na rede social. Esta evolução das redes sociais faz que as pessoas e grupos criem espaços sistémicos em rede de 'baixa densidade' (relações), onde vivenciam a sua quotidianidade, a sua forma de vida e de estar na sociedade (Touraine, 2001).

Pois bem, ao nível comunitário (território), as pessoas e os grupos estabelecem redes (sistémicas) de convivência, de participação e partilha de saberes, valores e experiências, gerando solidariedades intergeracionais e uma educação para todos nos espaços de 'baixa densidade', em que o 'encontro' (dialógico, vivencial, axiológico) é a base fundamental da sua quotidianidade cultural e educativa (Colom, 1998: 20-24). Assim, esta rede de 'baixa densidade' inserida no paradigma da complexidade e com repercussão na prática da educação social, abrange as relações interpessoais, as estruturas relacionais, associações e movimentos voluntários (solidariedade), a pluralidade cultural (multiculturalidade), a educação para todas as idades (intergeracional), as manifestações e expressões culturais e artísticas, a valorização e difusão patrimonial, a participação ativa dos cidadãos, etc (Molina & Saez Carreras, 2005: 98-104). Pedagogicamente, através do encontro, esta rede permite compreender as formas de conceber a realidade comunitária, entendendo as relações e as convivências interpessoais, vinculando as pessoas com o património, a natureza envolvente e modelos sociais, em que a educação prima nessas interações. Ora bem, esta rede ao ser sistémico-fenomenológica, ao nível comunitário e das suas constelações (pessoas, famílias, grupos), implica que os indivíduos expressem representações e campos de aprendizagens, partilhe saberes e experiências (Varela, 2002: 15).

Neste âmbito de possibilidades comunitárias de uma pedagogia de baixa densidade, teremos que a caracterizar, mesmo sabendo que não é uma nova pedagogia, nem uma nova atomização educativa. A pedagogia de baixa densidade é, em termos de rede sistémica e social/educativa, um nível de pressão pedagógica, que em determinadas situações quotidianas pode ser uma mais-valia de adequação de programas e projetos de ação e intervenção comunitária, mas ao ser uma rede 'baixa densidade', destaca a espontaneidade, a improvisação, a não sistematização das ações e a não rigidez da programação e ações (Colom, 1998: 225-28). Se a educação é configuração numa

realidade social em construção pelo indivíduo, o contato convivência, dialógico, relacional e de aceitação de culturas, formas de vida, de pessoas e grupos possibilitam a própria pluralidade. O encontro intersubjetivo, situado na rede de ações e interações (educativas, sociais, culturais, profissionais) é também configuradora e operativa pedagógica e socialmente (Carmona & Rebollo, 2009).

Nessa 'baixa densidade' de normatização, autoridade, de programação e rigidez curricular ou educativa, os processos de configuração vivencial são concebidos em situações de aproximação não formal e informal (aprendizagens), onde os sistemas de ações e intervenções não são sistematizados em rigor, nem um protagonismo excessivo do profissional que intervêm nos espaços comunitários (Colom, 1998: 29). Admitimos nesta 'baixa densidade' o contato pessoal e grupal, livre e espontâneo, as experiências diretas, a cooperação e participação ativa. É nas situações atípicas comunitárias de educação/formação não formal e informal que inserimos as pedagogias de baixa densidade, que não produzem efeitos diretos (mensuráveis) sobre os protagonistas, mas promovem a transferibilidade de relações, valores, experiências, conhecimentos e capacidades nos implicados (Colom, 2013: 145).

Dissemos que a pedagogia parte do compromisso para o encontro (reflexão, intervenção), vinculando-se à integração de todos os indivíduos no seu contexto, em que o próprio contexto implica espaço (território) e pessoas, com o tempo histórico e a cultura/património (vínculos, pertença). Neste sentido sistémico de pedagogia de 'baixa densidade' ensina-se desde os valores mínimos a convivência humana, o amor e respeito pela vida e pela diferença, uma biologia do conhecer e amar (Maturana, 1999), uma sociologia quotidiana do atuar e conviver, o diálogo comunicacional e vivencial, numa aprendizagem contínua de saber e partilhar (Margulis & Sagan, 2005; Touraine, 2001).

Parece haver no cenário atual uma grande necessidade de valorizar e construir uma pedagogia da convivência na comunidade, quer ao nível social e cultural, entre diferentes culturas e gerações (programas intergeracionais), quer na análise sobre os problemas socioeducativos a ela associadas (valores, afetos, fatores, relações), de modo a transformar a comunidade e/ou sociedade em geral, mais convivência, multicultural, intergeracional e de aprendizagem contínua (cidades educadoras) (Colom, 2013; Jameson, 2004). Em seguida propomos duas reflexões, uma na base sociopedagógica do encontro e diálogo, e uma outra na pedagogia comunitária para a convivência e vivencialidade, integrando-se na rede sistémica de pedagogias de 'baixa densidade', tendo como pilar a ética da alteridade.

## 2. ÍNDICIO DE ANÁLISE: A PEDAGOGIA DO ENCONTRO NA BASE DIALÓGICA

Em primeiro lugar convém explicar o que entendemos por 'encontro'. O encontro significa um vaivém pendular entre os seres humanos, em inter relações e interpelações comunicacionais. É determinante criar um clima relacional (social, cultural) e/ou ambiente (sentido pedagógico dos aprendizados desenvolverem aprendizagens) (Godenzzi, 1999: 325-331). Nesse vaivém bidirecional é importante a comunicação, a linguagem gerando encontro entre Eu e o Outro'. É um intercâmbio entre o Eu – Tu que se realiza num fluir de coordenações e relações consensuais na ação. Toda a relação de encontro (comunitário, convivência, relacional) implica um apelo e ações de resposta: tu convidas-me e eu acedo. A minha resposta é uma apelação (convite para assumir ativamente um valor, um diálogo, uma relação na própria vida), que não é linear, mas sim reversível (apelação – reação/resposta), pois exige intercâmbio de possibilidades, uma tomada de iniciativa ou decisões, uma lógica de aproximação, sob condições (Gadamer, 1992: 150-152).

A pedagogia do encontro regula-se por um paradigma conversacional ou dialógico (no sentido de Habermas e do 'giro linguístico' na filosofia - Wittgenstein), dando-se importância à dimensão pragmática da linguagem, já que toda a linguagem é diálogo e a sua matriz a conversação (atividade de entendimento de um 'Eu' e 'Outro' e/ou 'nós'). É pela comunicação que alcançamos a nossa autenticidade, a corresponsabilização social e a objetivação do mundo e, por isso exige uma pedagogia centralizada nas possibilidades de encontro dialógico. Ora este 'encontro' no sentido antropológico e sociológico realiza-se ao nível comunitário. Deste modo, essa pedagogia do encontro constitui um processo (s) de desenvolvimento de capacidades humanas orientado pela comunicação e regula-se pelo paradigma conversacional.

Dissemos que a filosofia ou pedagogia de baixa densidade é fundamentalmente a filosofia ou pedagogia do encontro. O alicerce dos encontros está na comunidade, no território, espaço/realidades das pessoas e grupos, onde se criam situações de formalização, já que o encontro

não se programa, depende das possibilidades do 'encontro' em si mesmo (contextos, situações, realidades facilitadores). Geramos situações possibilitadoras de 'encontro que nos levam: aproximações (sensíveis, afetivo-emocionais, relacionais) entre pessoas de distintas culturas, níveis e condições; aproximações através de tarefas, ações e atividades programadas ou espontâneas, propostas em comum ao nível institucional e comunitário; aproximações a partir de iniciativas inovadoras, criativas, imaginativas, de interesses vários ou lúdicos. Todo o '*design*' situacional do encontro, possibilita relações, diálogo e convivência, bem expresso na densidade da rede de transferibilidade sistêmica (Barber, Chuineze & Mourshed, 2010).

F. Varela (2002) e H. Maturana (1996) consideram que a organização mínima da vida humana, que nós designamos por filosofia de baixa densidade' pelo vínculo às filosofias do espírito, apresenta um aspeto celular que no dizer daqueles sociólogos é uma unidade '*auto-poiético*' organizada numa rede de processos de produção de componentes, de tal forma que estes componentes se geram continuamente e integram a rede de transformações que as produziram, constituindo um sistema, que é uma unidade distinta no domínio da existência. Há quem considere, por exemplo Margulys & Sagan (2005: 76-90), que as sociedades são sistemas '*auto-poiéticos*', com a intenção de que as percebamos e as compreendemos como unidade mínima de vida e daí que a aprendizagem, pela convivência, provoque no indivíduo formas de aprender, mudanças ou decisões úteis à sua vida. Ou seja, na nossa perspectiva essas redes de baixa densidade são a propriedade emergente inerente à organização da vida.

De facto, a vida visualiza-se como um devenir ininterrupto de apreensões e sucessões de acontecimentos e vivências, numa lógica de autorreferências, de aprendizagens, de flexibilidades, que nos fazem comportar com tolerância, pluralismo e respeito pelos valores, em que a vida nos transforma, pelo encontro e convivência (sistema auto-poiético) num sistema em contínuo devenir em si mesmo, com unidades de organização particulares (Varela, 2002). A identidade da vida humana é gerada por aquele processo sistémico ou em rede, permitindo-nos crescer como seres humanos e interagir em todas as formas de vida com o meio e a sociedade e, ainda refletindo sobre o que fazemos (Maturana, 1999: 92-94).

Quando falamos de pedagogia do/para encontro baseamo-nos no paradigma emergente – paradigma conversacional, que promove as capacidades de entendimento humano em si mesmo (J. Loke) ou com os 'outros'. A compreensão do mundo e da realidade (s) onde estamos inseridos, a organização dos convívios, a convivência e os encontros, que permitem expressar razões, juízos de valor, emoções, valores e ideias, mesmo submetidos à crítica dos 'outros e/ou da comunidade. Esta funcionalidade pragmática apresenta o seu objetivo na experiência humana (sentido da experiência), regulada à volta de fatores que intervêm no processo comunicativo e relacional humano, num contexto situacional ou espacial determinado (Maturana, 1996: 32-47). Daí que as instituições, os espaços e a comunidade em geral tenham uma função (social) própria no educar e na convivência humana, seja ao nível de programas, projetos, ações e atividades de transmissão de valores, conhecimentos e crenças necessários para o aperfeiçoamento (pessoal, social, profissional), criando condições para novos saberes e experiências, úteis ao desenvolvimento, progresso e bem-estar.

Nesta vertente pedagógica orientada à convivência e ao social incluímos os objetivos da pedagogia intercultural. É necessário uma pedagogia do encontro com sujeito em si, com os outros, com a comunidade para o aprender e partilhar experiências e vivências. Com esses objectivos forjamos a vontade, a autoestima, a liberdade criativa, a escuta ativa, as relações interpessoais ou com os outros, a participação ativa em prol da melhoria da comunidade, etc. Ou seja, necessitamos de uma pedagogia do encontro dialogada e de convivência propícia para que os indivíduos promovam estes aspetos existenciais ou as suas dimensões humanas (Benhabib, 2006).

A pedagogia 'do/para' o encontro relaciona-se na perspectiva dos modelos inter estruturante, do modelo de transferibilidade e sistémico com o 'sujeito-meio', pela convivência, partilha de 'conhecimentos/saberes' e promoção de relações. O ser humano encontra-se com a natureza físico-geográfica, com a cultura, educação, artes, património, etc. desenvolvendo-se e promovendo-se como pessoa (dimensões cognitiva, afetivo-emocional, social, fatural, sociocultural, ético-moral, etc.) – emancipação, isto é como cidadão nas transformações e participações ativas que realiza (Colom, 2013: 145-150). Neste sentido aquela pedagogia situa-se na prática entre o 'Saber', 'Sentir', o 'Fazer'/'Atuar' e 'Dialogar/Comunicar' (Maturana, 1996).

P. Freire com a sua ideia de '*educação libertadora*' partia da premissa que nenhuma sociedade, sem exceção, são sociedade de 'opressão'. Propunha a 'pedagogia do oprimido', uma utopia aberta desenvolvida pela educação, onde primava o diálogo, como forma de inclusão do outro

(s) (Molina & Sáez Carreras, 2005). Deste modo, a realização do diálogo e a consequente superação das interferências que impedem as pessoas de terem uma escuta ativa, quer na relação educativa/pedagógica, quer na relação pessoal, a partir da convicção de que o 'outro' vale contribui para intercâmbio de saberes e experiências. O diálogo (horizontal) inclusivo ao nível ético-moral (contributos de Apel e Habermas) e social (teoria do consenso de J. Rawls) constitui o único meio para que o ser humano, em permanente construção e reelaboração, se conheça como 'Ser'. Esta alternativa prepara a humanidade para o encontro comunicacional, em que as pessoas falam, ouvem, escutam e convivem.

Ora bem esta pedagogia do encontro, não só se plasma no contexto educativo (educador – aluno) como ao nível comunitário na apreensão de valores e saberes (Maturana, 1996). A ideia de formar cívica e socialmente cidadãos responsáveis e sensíveis que ajudem a desenvolver uma sociedade onde a convivência seja possível ou que a ajudem a melhorá-la, é uma tarefa prioritária na agenda política dos governos, instituições e da escola. O encontro deve ser entre todos, sendo essencial que o 'outro' esteja nas mesmas condições que o 'Eu' próprio (Maturana, 1999). Esta ideia de 'encontro' deve ser abordada num plano horizontal, onde as pautas sociais se constroem (em diálogo), com respeito e tolerância, orientado à pessoa e à comunidade (instituição, organização) nos seus fins, fazendo partícipes todos os que diariamente vivem e convivem nela (Capra, 1998). Só assim, a educação geral será possível para todos (inclusiva), para todas as idades e gerações (intergeracionalidade).

### **3.-INDÍCIO DE ANÁLISE: A PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA E DO DESENVOLVIMENTO GERACIONAL**

O multiculturalismo é um desafio, com uma conceção dinâmica e em constante mudança da variedade cultural que se espraia nos grupos e comunidades do tecido social. Esta perceção da realidade social da pluralidade e multiculturalidade constitui uma mais-valia e um facto desejável na melhoria das relações humanas (interpessoais, educacionais, culturais, etc.), no sanar de conflitos e promoção da participação cidadã (Abdallah-Preteuille, 2001: 14-19). Os problemas da multiculturalidade surgem quando se manifestam desigualdades educativas, sociais e económicas e diferentes posturas de tratamento nessa diversidade de políticas. Um dado significativo e revelador da educação multicultural foi o Relatório de Swann (educação para todos) que constituiu uma mudança na sua conceitualização. De facto, o multiculturalismo destaca qualidades positivas do património cultural de todos os grupos (incluindo as minorias), sendo a cultura o veículo de encontro (convivência) para a resolução das desigualdades e antagonismos (Levy, 2003). As estratégias de desenvolvimento cultural, relacionadas com os modelos educativos, apresentam os aspetos de compreensão cultural (conhecer e respeitar as diferenças), competência cultural (programas educativos bilingues) e emancipação cultural (inclusão de todas as culturas, incluindo-as no currículo escolar (Benhabib, 2006: 164-171).

Na verdade, a educação multicultural que integra a variedade de crenças, políticas e práticas educativas, é uma realidade polissémica, complexa e pluridimensional, ao nível sistémico da comunidade ou sociedade plural. Esta educação apresenta diferentes perspetivas para diferentes contextos quando promovem a compreensão do que é a cultura, os costumes, ou seja a identidade. As distintas definições daquela educação caracterizam-se pelas suas '*nuances diferenciais*', procurando o pluralismo e a diversidade nas propostas educativas, articulando as suas raízes profundas (sentido pertença) na sociedade (Colom, 2013). Ora esta educação de todos os aspetos relacionados com a existência das pessoas na pluralidade, permite o intercâmbio dialógico e comunicativo, a partilha de valores e o conhecimento das atitudes e promove aprendizagens diversas. Todo este processo dignifica a natureza multicultural da sociedade, como agente de mudança, examinando as relações entre o poder e o conhecimento, e favorecendo a aquisição de habilidades dentro de várias culturas.

Sabemos que o 'outro' ou os 'outros' mantêm os seus signos de identidade e pertença, ao nível dos direitos. De facto, isto ultrapassa as estratégias pedagógicas inserindo-se em questões de política (social, assistencial, cultural, educativa) e de integração ou inclusão de pessoas, grupos e culturas. Contudo, a educação consegue essa coexistência entre grupos e pessoas, o respeito pelas suas manifestações culturais, numa lógica de proximidade natural, destinada à inclusão e aceitação do 'outro diferente'. Por exemplo, ao nível escolar a introdução do discurso ético-cultural nos currículos é fundamental, tal como a prática pedagógica quotidiana de programas de solidariedade, cooperação e compreensão, preparando os alunos para a interculturalidade. Por isso, o fracasso da

pedagogia atomizada, a que nos referimos anteriormente, provém de falhos de formação pedagógica nos professores, que desconhecem os processos educativos transformadores das pessoas, para além de se terem formado em atomismos e particularidades, cientes que a formação era o somatório de pedagogias especiais ou transversalidades; crença de que a escola apresenta respostas para educar as novas gerações, esquecendo-se das complexidades dos vários espaços formativos.

## REMATE DE IDEIAS (IN) CONCLUSIVAS

Em coerência com o que dissemos as experiências de ‘encontro’, a prática da convivência, o ativismo entre aprendizagens e culturas diferentes, a participação e cooperação em atividades de programas/projetos, são propícios à possibilidade da pedagogia intercultural (Jares, 2006). De facto, as respostas à capacidade formativa de multiculturalidade são mais eficazes nos ‘encontros’ provenientes de atividades desportivas, recreativas e culturais, de gastronomia e festividades sociais e estudantis, de visitas intergeracionais e de turismo, mobilidade, campings, etc. A solução pedagógica parece a ser menos normativa (escolar, formal) e mais não formal (aprendizagem comunitária – cidade educativa). Daí que a espontaneidade do encontro promove contatos interpessoais e grupais, evita a não sistematização de programações rigorosas e estruturadas, orientando-se a entender o encontro como uma ‘*pedagogia da improvisação*’ (Colom, 1998), que parece deixar de ser pedagogia.

No contexto da inter e/ou multicultural as possibilidades de comunicação, diálogo, de aproximação ao saber, conhecer, escutar e compreender só se dão relacionando-se de modo espontâneo entre as pessoas. A convivência pelo encontro constitui a possibilidade de aceitação entre pessoas, grupos e culturas, pelo diálogo, vivencialidade de experiências e saberes. Por isso, todas as práticas educativas e comunitárias são de ‘baixa densidade’, em rede sistémica vivencial, próprias das aprendizagens não formais ou informais. Ao promover a interculturalidade e ao estabelecer contatos mais se gera conhecimento e proximidade entre as culturas, mesmo sabendo que a convivência natural e espontânea é difícil, por isso, insistimos que aquela pedagogia constitui o primeiro passo prévio para o desenvolvimento da identidade intercultural. Os próprios programas da Comunidade Europeia têm promovido ‘encontros’ a todos os níveis, dando oportunidade a que as pessoas adquiram novas experiências e saberes ao nível comunitário desenvolvendo formas de saber e de estar (Marina, 2009).

Por conseguinte, o sentido relacional e transaccional humano concretiza-se em atos de ‘encontro’ de contato e de comunicação/diálogo, já que a dimensão comunicacional constitui um referente ideal nos processos de desenvolvimento da interculturalidade, promovendo a comunicação entre diferentes culturas, mesmo com línguas diferenciadas, incluindo ainda a complexidade e a imprecisão dos fenómenos culturais. Possivelmente não se deve criar educações especiais para essa integração, porque nem servem nem têm uma razão pedagógica firme, para além de originarem um atomismo educativo. Pedagogicamente trata-se de educar todos, sem parcelas, naquilo que Pestalozzi, nas suas experiências pedagógicas (Berthoud, Munchen-Buchsee e Yverdon), no início do séc. XIX, propunha de uma educação integral: uma educação do homem como totalidade de aperfeiçoamento, adaptação e inovação (Colom, 2013). Parece que até agora os caminhos da educação intercultural não têm cumprido este objetivo, já que os programas educativos, não são ‘*per se*’ capazes de resolver problemas de convivência e aceitação de pessoas de origens e condições distintas (Bauman, 2003). Admitimos que a aceitação do ‘outro’ exige manusear e flexibilizar, por parte dos educadores e técnicos, o princípio da identidade (cultural) e, simultaneamente desenvolver uma ética e uma pedagogia de alteridade (relação com o ‘outro’). Esta identidade refere-se à consciência subjetiva de pertença, de vínculo ou conhecimento subjetivo do indivíduo de se sentir membro de uma comunidade cultural. É esse sentimento de pertença unido à alteridade (normas ético-morais) que vincula esse indivíduo ao património sociocultural concreto, às suas raízes comunitárias que alimentam o seu quotidiano (‘*estar no mundo*’ de M. Scheler) e à sua integração sociocultural. Tudo isto implica aprendizagens da cultura de referência (mais de teor não formal que formal/escolar), no sentido de uma integração identitária (Benhabib, 2006; Touraine, 2001).

No campo educativo esse paradigma conversacional promove a capacidade de entendimento entre as pessoas (entre gerações), organiza relações e convivências, situações de crítica e modos de expressar-se. Neste sentido a pedagogia social comunitária através do ‘encontro’ constitui uma possibilidade educativa e de troca de experiências humanas. As metodologias de ação seriam executadas por técnicos que provam ações de acompanhamento psicossocial, educativo, de animação sociocultural e geracional e trabalho comunitário. Assim, a convivência comunitária faz-se

de forma equitativa, de participação cidadã. Melhorar a qualidade de vida das gerações numa sociedade para todos é o objetivo da pedagogia social comunitária, através das ações e intervenções socioeducativas e socioculturais. Essa qualidade de vida considera-se uma função conjunta na comunidade e nos meios envolventes psicossociais das pessoas. Neste sentido referimo-nos no contexto 'território' ao 'empowerment' de Zimmerman (2000) como um processo pelo qual as pessoas e grupos, organizações e comunidades, onde se garante o controlo e poder sobre as suas vidas. Trata-se de uma orientação para que os técnicos e, em especial o educador social ou comunitário possa trabalhar com a comunidade e pessoas/grupos compreendendo e interpretando os processos e consequências dos problemas e das decisões, do funcionamento organizacional e estruturas sociais e educativas. A finalidade é a participação e construção da cidadania como elemento fulcral para a convivência harmoniosa (multicultural, geracional), o encontro convivencial e dialógico e contra a exclusão social e outras desigualdades.

## BIBLIOGRAFIA

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books
- Barber, M.; Chuineze, C.; Mourshed, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: Mc Kinsey & Comp.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura: igualdad y diversidad en la era global*. Madrid: Katz
- Caride [Gómez], J.A. (1997). 'Acción e intervención comunitarias'. In: PETRUS, A. (coord.), *Pedagogía Social* (p. 222-246). Barcelona: Ariel Educación
- Carmona, M. & Rebollo, O. (2009). *Guía operativa d'acció comunitària*. Barcelona: Acció Social i Ciudadania / Ajuntament de Barcelona
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial
- Colom, J. A. (1998). 'Internacionalismo pedagógico, pedagogias de baixa densidade e educação europeia'. *Revista Educare & Educere* (ESECB), nº 4 (junho), p. 19-29.
- Colom, J. A. (2013). 'Elogio de la educación y crítica de la educación multicultural'. In: Grupo SI (e) TE.Educación, *Crítica y desmitificación de la educación actual*. Barcelona: Octaedro – Universidad, 143-162
- Gadamer, Hans-Georg (1992). *Verdad y Método. Tomo II*. Salamanca: Ediciones Sígueme
- García Garrido, J. L. (2000). *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente
- Godenzzi, J. C. (1999). Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el conocimiento. *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, 28 (3), p. 323-328
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu
- Jameson, F. (2004). *Una modernidad singular: Una ontología del presente*. Barcelona: Gedisa.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao
- Levy, J. T. (2003). *El multiculturalismo del miedo*. Madrid: Tecnos
- Kisnerman, N. (1986). *Comunidad*. Buenos Aires: Humanitas
- Margulis, L. & Sagan, D. (2005). *¿Qué es la vida?* Barcelona: Metatemas.
- Marina J. A. (2009). *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/aprender a convivir*. Barcelona: Ariel
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen
- Molina, J.G. & Saez Carreras, J. (2005). 'Educación social y educación intercultural'. In García, T. F. & Molina, J.G. (coord.), *Multiculturalidad y Educación. Teorías, ámbitos, Prácticas*. Madrid: Alianza Editorial, p. 96-128.

- Ricouer, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta
- Tedlock, D. (1979). 'The analogical tradition and the emergence of a dialogical anthropology'. *Journal of Anthropological Research*, 35, 387-400
- Touraine, A. (2001). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Madrid: FCE
- Úcar, X. & Llena, A. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó
- Varela, F. (2002). *El fenómeno de la vida* (2.ª ed.). Santiago de Chile: Dolmen
- Zimmerman, M.A. 'Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis'. In: J. Rappaport & E. Seidman (eds.), *Handbook of Community Psychology* (p. 43-63). New York: Kluwer Academic/Plenum Publs.