

**Pedagogia social em
contexto comunitário:
nos meandros das
aprendizagens não
formais**

Ernesto Candeias
*Instituto Politécnico de
Castelo Branco*

Educació i Cultura
(2014-2015), 25
127-146

Pedagogia social em contexto comunitário: nos meandros das aprendizagens não formais

Pedagogia social en el context de la comunitat: les complexitats d'aprenentatge no formal

Social pedagogy in community context: the intricacies of non-formal learning

Ernesto Candeias Martins

Abstract:

We will analyse the triple 'social-cultural-educational' relationship, within the context of community intervention, converging in the pedagogy of encounters and coexistence, against the background of a community for all and for all generations. The reasoning contains hermeneutics dealing with the following issues: pedagogy 'from' and 'to' the date entered in the field of educational sciences; the relational and communicational 'date', in the field of social pedagogy and social education, the pedagogy of community coexistence. We know that new educational practices, focusing on the social construction of the critical and creative subject (paradigm), provide systemic interactions and intense dynamics between 'subject-knowledge community-living', convulsions and development of knowledge, skills, perceptions, emotions, exchange of experiences and relationships within the educating city (social networks).

Keywords: community development; non-formal learning; social pedagogy; coexistence pedagogy; intergenerational relationships.

Resum:

S'analitza la triple relació «social-cultural-educatiu», en el context de la intervenció comunitària, que conflueix en la pedagogia de la trobada i convivència, amb la pretensió d'assolir una comunitat per a tots i per a totes les generacions. L'anàlisi hermenèutica tracta els temes següents: pedagogia «des de» i «cap a» la trobada, inscrita en l'àmbit de les ciències de l'educació; la trobada relacional i comunicacional en la comunitat, en el camp de la pedagogia de la convivència i la pedagogia social. Sabem que les noves pràctiques docents, centrades en la construcció social del subjecte crític i creatiu (paradigma), proporcionen interaccions sistèmiques i d'intensa dinàmica entre «subjecte - coneixement comunitari - vida», sobre l'aprehensió i el desenvolupament de coneixements, habilitats, percepcions, emocions, intercanvi d'experiències i relacions en la ciutat educadora (xarxes socials).

Paraules clau: desenvolupament comunitari, aprenentatge no formal, pedagogia social, pedagogia de la convivència, relacions intergeneracionals.

*E-mail: ernesto@ipcb.pt

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el març de 2015.

Questões prévias

Um dos retos do século é o de educar ‘na’ e ‘para’ a comunidade, de modo a alcançar uma educação e convivência intergeracional, intercultural e comunicacional. Este desafio intercepta aprendizagens formais, não formais e informais. Nas últimas décadas houve uma atomização de pedagogias (multicultural, ambiental, cultural, patrimonial, artística, etc.), algumas delas integrando projetos educativos, programas e ações diversas, que forjaram uma miscelânea educativa constituída por áreas científicas fundamentais ao desenvolvimento do indivíduo. Para além da pedagogia escolar e familiar há outras pedagogias que incidem na aprendizagem do ser humano gerando o encontro, a convivência e o diálogo intergeracional.

Reconhecemos a necessidade de desenvolver novas práticas socioeducativas, com enfoque numa construção social do sujeito crítico e criativo, que proporcione uma interação e uma dinâmica entre o ‘sujeito-meio ambiente-conhecimento-convivência’ (*rede de baixa densidade* quotidiana), na apreensão e desenvolvimento de saberes, percepções, habilidades, troca de experiências, vivências e relações (Bruner, 1997). A esta rede de pedagogias materializadas no ‘contexto comunitário’ (rede sistémica social), designamo-las por ‘*pedagogias do encontro*’ (dialógica, rede de comunicação intra e interpessoal), que surgem de forma imprevista, espontânea, interativa e de transferibilidade, gerando o aprender a aprender (cinco pilares de J. Delors: aprender a ser e querer, aprender a estar e a conviver), no contexto da educação ao longo da vida.

São propósitos norteadores da nossa argumentação as seguintes questões:

* – A pedagogia ‘do’ e ‘para’ o encontro, insere-se no âmbito das ciências sociais e humanas e, especificamente nas ciências da educação (pedagogia social/educação social), onde o triplico ‘educação-cultura-comunidade’ constitui fundamentos socioeducativos e relacionais do ser humano com os outros. Aquela pedagogia integra o marco das ‘filosofias de baixa densidade’ na comunidade (rede social e tecnológica de ação do indivíduo no seu quotidiano e nas suas relações inter e intra pessoais), onde se entrelaça com a pedagogia para a convivência, pedagogia ambiental e ecológica, pedagogia inter e multicultural, pedagogia urbana, pedagogia patrimonial e artística, pedagogia para o turismo, animação sociocultural, etc. O campo de intervenção (fazer) e do saber educativo destas pedagogias em rede (sistémica) convergem para uma educação axiológica e de cidadania, de convivência democrática e geracional, que comunitariamente através de aprendizagens interativas gera os princípios básicos da cidade educadora, da intergeracionalidade e da interculturalidade.

* – Admitimos o ‘encontro’ relacional e comunicacional na comunidade, no campo da pedagogia da convivência (diálogo, relações pessoais e sociais), integrando áreas de intervenção da pedagogia social, que tem na educação social e/ou trabalho social a sua vertente prática orientada à socialização e promoção dos indivíduos. Ou seja, quer a educação social (especializada), a animação sociocultural e sociocomunitária, a educação multicultural, a educação intergeracional e educação cívica e para a cidadania articulam-se com os propósitos de educar para o ‘encontro vivencial’, em contextos geracionais e multiculturais.

Trataremos do ‘social’ como conexão de vontades ou convivência, como repertório de usos, pautas de conduta e formas de conviver, assente em crenças e vínculos (vontades) nos indivíduos exigindo cooperação, participação e gerando relações e valores. Os objetivos de intervenção da educação social (Colom, 1987: 15-26) permitem: o aperfeiçoamento e

amadurecimento social do indivíduo; a promoção de relações humanas; a preparação do indivíduo para viver na comunidade; desenvolvimento de competências e habilidades sociais. Ora o encontro é o território de desenvolvimento as relações pessoais e a comunicação entre as pessoas, para além da sua parte moral e afetivo-emocional.

Na base duma metodologia de análise hermenêutica estabelecemos como objetivos a relação ‘social-educativo-cultural’ na comunidade, na educação para a cidadania (cidade educadora, sociedade de aprendizagens, sociedade para todas as idades) e formações de aprendizagens não formais (Colom y col., 1987). O cruzamento educativo de pedagogias, adquirido em contextos diversificados e comunitários, provenientes do ‘encontro’ (conhecimentos, experiências, relações, convivências, perceções, representações, etc.), integra-se na área da pedagogia social/educação social destinada ao bem-estar social, ao desenvolvimento humano e de valores, à satisfação e qualidade de vida, à sociabilidade, ao diálogo e à solidariedade intergeracional, etc.

Abordaremos na nossa argumentação, de teor hermenêutico-fenomenológico, três pontos fulcrais: relação pedagogia social – pedagogia do encontro, na perspetiva social/educativa; pedagogia do encontro versus pedagogia da convivência, integrada nas ‘aprendizagens não-formais’ (sistema em rede comunitária); os desafios da pedagogia do encontro no desenvolvimento da comunidade e no diálogo intergeracional e multicultural; e a proposta de uma intervenção comunitária no âmbito da educação social (Projeto: ‘Gerar Ações para Intervir Geracionalmente’).

1. A pedagogia social e o campo prático da educação social

Os tempos estão em permanente mudança. Esta sensação de mudança, na estrutura social e nos aspetos conjunturais, é vertiginosa e complexa (Bauman, 2003). Cremos que a educação terá que enfrentar problemas quotidianos e comunitários prioritários no ser humano, de modo a criar-lhe consciência crítica e uma educação integral que fortaleça o respeito pelas culturas e valores. Neste sentido a incorporação do pensamento complexo à educação (comunitária) facilita o surgimento de uma política complexa, que desenvolve essa complexidade numa dupla perspetiva: pensar global – atuar local; pensar local – atuar global (Morin, 2003: 130). O contributo desta complexidade implicará nos educandos um pensamento que lhes permita enfrentar os problemas e as necessidades que sofrem, o que exige uma dimensão de ciência holística e sistémica, já que esses problemas sociais e existenciais implicam incertezas e imprevisibilidades, interdependências, com descontinuidades não lineares, desequilíbrios, comportamentos caóticos e bifurcações (Morin, 2003: 136). Nesta perspectiva a pedagogia tem a função de promover aprendizagens (formais e não formais), a partir dos processos de convivência relacional, em diálogo e liberdade entre todos os aprendizes e aprendentes, numa concretização realizada pelo encontro, o qual permitirá dar respostas às necessidades e aos problemas quotidianos e comunitários, existentes hoje em dia (Bauman, 2003).

A compreensão teórico-prática da pedagogia, que é a ciência que se ocupa da educação, do ensino e das aprendizagens, constituindo o eixo de todos os processos e intervenções educativas, inclui nos seus correlatos o social (pedagogia social) (Colom y col., 1987). Nesta amplitude o marco conceitual que abrange é complexo e resulta difícil defini-la sem recorrer a outras ciências que com ela participam no âmbito educativo, cultural e social do ser humano..

A pedagogia social (PS) constitui uma ciência pedagógica e social, inserida historicamente dentro do estatuto científico da pedagogia. Assim, se damos mais protagonismo à educação na vida quotidiana, garantimos uma cidadania mais ativa e participativa, recorrendo ao papel e identidade da PS, como ciência das humanidades e do social (Colom, 1987: 17-22). A influência da educação social na sociedade implica: a adaptação socialização e sociabilidade; a aquisição de competências sociais e emocionais; uma didática social quotidiana; ações de qualificação pessoal e profissional; formação do cidadão; prevenção controlo social; trabalho social (educativo, cultural); aprendizagens não formais, de exigências; etc. (Petrus, 1997). cremos que a Pedagogia é perfeitamente compatível com a extensa relação interdisciplinar de outros saberes sobre a educação e, ainda interpelação técnica e metodológica com outras disciplinas (filosofia, biologia, sociologia, psicologia, história, etc.) O caráter científico da PS, que apresenta uma componente prática orientada à melhoria social, é normativo-prescritivo e teórico-prático (Pérez Serrano, 2004: 86-91).

Ora bem a educação social, que é o âmbito prático da PS, entre a sociedade (meio, agente, finalidade), o ‘social’ e a ‘educação’, apresentando diversos aspetos e perspectivas. Para Quintana Cabanas (1988) a educação social tem dois sentidos: intervenção educativa (ação sobre os indivíduos) o processo socialização (adaptação à vida social e às normas, capacidade de convivência e participação na vida comunitária); e ação e trabalho social de âmbito socioeducativo (funções pedagógicas para promoção do bem-estar dos indivíduos). Neste sentido entronca com a educação ao longo da vida. Ou seja, a educação social pressupõe uma intervenção socioeducativa, uma prática que medeia a socialização dos indivíduos (Pérez Serrano, 2004).

1.1. As aprendizagens não formais na área da pedagogia social

Clarifiquemos a designação de PS e a sua relação com a educação e a cultura. O social unido à pedagogia refere-se ao espaço vivo, dinâmico e em contínua evolução, permeável e relacionado com a cultura e a educação do ser humano. Por isso, a PS distingue-se da pedagogia formal e familiar, com espaços concretos de desenvolvimento de ações (aprendizagem), relações e convivências, constituindo-se o chamado ‘terceiro espaço’. As tentativas de concetualização da PS são muitas, mas todas a designam como ciência da educação social, isto é, uma ciência pedagógica, cujo objeto de estudo é a educação social, que se concretiza em âmbitos, áreas ou processos de intervenção, onde projeta os saberes e as competências teórico-práticas. Ao tratar-se de processos educativos contempla três atributos: socialização/sociabilidade; os destinatários, que são indivíduos/coletivos com características específicas, em situação conflito ou dificuldades sociais; a realização em contextos não formais.

A PS tem um percurso histórico, que se remonta a iniciativas alemãs ao nível dos municípios, das colónias de férias e de campo ou marítimas, de intervenções de socialização, de reabilitação ou reeducação de indivíduos ou coletivos, de intervenção comunitária, etc. Historicamente são importantes as ações realizadas por Pestalozzi, Fröebel, A. Diesterweg, R. Eucken, Natorp, etc. que converteram o educativo num aspeto social ou de socialização, em que a educação constituía a força de configuração do social e das mudanças sociais e, daí a inserção da PS ou na pedagogia (pedagogia especial) ou sociologia (sociologia social) ou como ciência auxiliar da pedagogia, sendo o ‘tronco formativo’ do profissional com enfoque pedagógico (Pérez Serrano, 2004).

Por conseguinte, a PS é uma ciência no âmbito das ciências da educação e/ou sociais e humanas, com uma dimensão prática, social, cultural e educativa, no âmbito da educação ou das aprendizagens não-formais, que compreende, em geral, tarefas e intervenções/ações que implicam, entre outras, a socialização dos sujeitos ou coletivos, a satisfação de necessidades fundamentais, a compensação em competências e valores, a prevenção e recuperação no campo das deficiências, desvios ou dificuldades de socialização, de ócio/lazer (animação), encontros ou feiras intergeracionais, etc.

A PS surge no espaço impreciso das ciências da educação contribuindo para a legitimidade da pedagogia. Hoje valorizamos a educação em todas as suas dimensões do indivíduo e grupos, no sentido que a propunha Faria de Vasconcelos (educação integral), em que o aprender não tem fronteiras entre a formalidade e não formalidade do aprender. Os saberes oriundos das intervenções dependem das interfaces das relações entre outros saberes e experiências e a PS permite a construção de novos modelos de inteligibilidades e esquemas de ação (Quintana Cabanas, 1988). Entre os diversos campos ou especialidades PS ao nível comunitário destacamos: atenção à infância, juventude, adultos e idosos; atenção à família; atenção aos deficientes ou pessoas com dificuldades/incapacidades diversas (físico-motoras, cognitivas, sociais, culturais); atenção a grupos de marginados ou em risco (integração); no desenvolvimento da educação intergeracional; na promoção da mulher; na prevenção da delinquência e situações de inadaptação social e educativa; na dinamização da animação sociocultural; etc. (Petrus, 1997). Nesta panóplia há conceções empírico-descritiva, espaços de ação ou intervenção socioeducativa, intervenção cultural, patrimonial e geracional.

Atualmente a PS orienta-se cada vez mais à educabilidade humana dirigida a pessoas que se encontram em dificuldades e situações socioeducativas desfavoráveis (Colom y col., 1987). Daí que o trabalho ou intervenção dos profissionais (educadores sociais, assistentes sociais, animadores, trabalhadores sociais, gerontólogos, etc.) emerge das necessidades daqueles coletivos na sociedade, a qual produz essas situações deficitárias e outras manifestações humanas (sofrimento, marginalização, pobreza, delinquência, abandono, carências de participação social, isolamento, etc.). De facto, a PS materializa-se na prática na educação social/trabalho social, através de intervenções socioeducativas e culturais, intencionais e não formais, organizadas por instituições e/ou em meio aberto ou território comunitário.

1.2. Situemos-nos: na educação social e diálogo multicultural

A multiculturalidade, a educação ambiental, patrimonial e artística e todas as aprendizagens não formais, no contexto comunitário, constituem áreas que favorecem o desenvolvimento pessoal, social e profissional do indivíduo e, simultaneamente a convivência e o diálogo (Molina, 2003). É sabido que a educação é um fenómeno social, complexo e diversificado, que se enquadra na formação do cidadão para numa democracia ativa e participativa: é necessário educar a comunidade e as pessoas para a convivência intergeracional. Este é um dos desafios deste século, perante o efeito demográfico atual. Nesta dimensão de cidadania ativa e no sentido do aprender a aprender, no contexto da cidade educadora – ‘sociedade de aprendizagens’, o indivíduo aprende e participa, interagindo com diversas aprendizagens, pois ele constrói os saberes e se constitui num recetor de culturas (García & Molina, 2005). Deste modo, a educação é uma ferramenta de apreender a realidade (s), desde um pensamento complexo e global e em função de que o todo sempre é maior que

a soma das partes. Esta religação do ser humano com o meio que o envolve, faz que a cultura, o património e a convivência, sejam a génese desse encontro (antropológico, existencial e cultural).

Reconhecemos a necessidade e o desafio dos sistemas (educativos) em desenvolver novas práticas socioeducativas com enfoque numa construção social do sujeito crítico e criativo, proporcionando uma interação sistémica e de intensa dinâmica entre ‘sujeito-meio ambiente-saberes-convivência’ (Jares, 2006), numa rede de baixa densidade’ de apreensão e desenvolvimento de saberes, diálogos, percepções, troca de experiências, vivências e convivências. Assim, esta rede que surge de forma imprevista, espontânea, interativa e de transferibilidade gera o ‘aprender a aprender’, no contexto da educação ao longo da vida.

Este modo de práticas diferenciadas, com propósitos educativos/pedagógicos são orientadores para: o desenvolvimento local e humano; do empreendedorismo e participação comunitária e convivencial; de valores, experiências e saberes. Na sua globalidade contribui para as mudanças culturais, sociais e morais, numa sociedade líquida (Bauman, 2003). De facto, o sentido hermenêutico que concebemos à existência numa pedagogia do encontro (comunitário, social, cultural, educativo/pedagógico) une-se à ideia de atividade quotidiana. Esta abrangência de aprendizagens, ao nível sistémico, permite-nos incluí-la nas pedagogias de baixa densidade, que é uma nova forma de analisar o fenómeno da intergeracionalidade e multiculturalidade (García & Molina, 2005), já que mobiliza indivíduos e grupos, promovendo neles relações e convivências comunitárias, o que implica situações práticas, favoráveis ao aprender e ao partilhar saberes/experiências, proporcionando a participação, e promovendo uma cidadania impactante na vida.

Nos novos contextos intergeracionais e multiculturais a comunidade tem a capacidade de ser agente educativo e cultural, promovendo saberes e ações, permitindo o aprender em liberdade e de forma criativa (Molina, Marí Ytarte, 2002). Há, pois uma relação entre a comunidade, a educação e a cultura no aperfeiçoamento das finalidades e objetivos humanos e sociais, numa tríplice relação:

– *‘Educação-comunidade-cultura’*. São elementos correlativos que mantêm uma lógica de interação mútua, pois a educação e a cultura estão imersas na vida humana (sentido de Heidegger, Wittgenstein, Gadamer, H. Arendt, J. Derrida, Levinas, Vattimo, R. Rorty), através do diálogo com o outro, no conhecimento do meio e de se reconhecer nele.

*– *‘Socialização-culturalização-aprender a aprender’*. São processos e formas, funções culturais, educativas e sociais de interpelação, tendo como referência o modelo situacional e ecológico de Bronfenbrenn e a psicologia ambiental.

*– *‘Contexto-meio envolvente-conteúdo’*. São elementos orientados ao aprender, em que a comunicação e os seus veículos constituem os seus pilares fundamentais (Enguita, 2001; Jares, 2006): no desenvolvimento pessoal; nas formas de expressão (expressividade, criatividade); na dimensão coletiva relacionada com as relações humanas, manifestações, encontros, expressões, festividades, jogos, etc.; no conhecimento comunitário (cartografia histórica, geográfica, cultural, patrimonial, urbanística, ocupações e instituições, etc.). Esta forma sistémica (rede baixa densidade) implica ações de otimização, processos de consciencialização de ser e agir comunitário do ser humano.

2. A Pedagogia no diálogo permanente em convivência

Sabemos que a realização pessoal exige uma relação (ativa) com os outros, já que a existência humana é uma existência social. Contudo, esta existência materializa-se de vários modos, condicionada pela realidade (contexto) e pela qualidade dessa existência humana. Ou seja, há uma existência externa (coexistência) oposta à convivência, que é uma relação afetivo-emocional, sensitiva, dialogante, cordial e ocasional (Jares, 2006). Nas redes sociais e na sociedade do conhecimento dá-se uma pura coexistência, uma dissolução temporal de laços sociais, em que todos confraternizam em espontaneidade (consciências comunicantes a nível de baixa densidade). Enquanto na coexistência da rede social as pessoas permanecem afastadas umas das outras (distantes, fechadas em si mesmo), na relação de convivência compenetraram-se, estabelecem vínculos e relações (nexos afetivo-emocionais).

É óbvio que, o principal recurso do ser humano na promoção da pedagogia, é a linguagem comunicacional, ao multiplicar as intercomunicações, ao fomentar as relações nos indivíduos e as complexidades de relação social (Maturana, 1996: 29). Pela linguagem e diálogo promovemos o ‘encontro vivencial’: encontro connosco, com o outro (s) e com a realidade envolvente. Nós próprios configuramos com plasticidade a convivência, desde a linguagem, o mundo em que nos inserimos na nossa cultura (identidade) (Molina, 2003). Neste sentido a pedagogia constitui numa prática para a liberdade do ser humano numa cultura, encontro e convivência de culturas (pluralismo cultural), já que toda a atividade da nossa mente e pensamento se desenvolve, com o uso da linguagem, a inteligência, o raciocínio lógico, a consciência de ser e estar no mundo. Promove-se o sentido emocional que é uma aptidão para a criatividade, entendimento e inovação. Quanto mais desenvolvemos o pensamento, a partir da convivência com os outros, mais questionamos as coisas e mais problemas resolvemos. É verdade que o pensamento é limitado e intimidado por verdades (pré) estabelecidas ou normatizações e impedimentos (Morin, 2003: 114). Ao atomizar os fenómenos sociais e perpetuá-los pela linguagem, gera-se uma cultura homogenizadora, que impede a liberdade, os direitos e os valores da convivência humana.

Perante isto, a pedagogia vincula-se com a humanização do ser humano, relacionando o espírito com a mente, propondo várias estratégias para desenvolver aprendizagens (teoria das inteligências múltiplas). Sabemos que a pedagogia visualiza-se desde a vida e, por isso a consideramos promotora de aprendizagens formais e não formais ou informais, constituindo o eixo de construção dos valores, desde a convivialidade (termo acunhado por I. Illich) ou convivência (Maturana, 1999: 15-17). Esta 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) disfruta da sua interação, companhia, relações, na criação ou ampliação da sua rede social, num mundo comum que é a sociedade. A pedagogia e as suas vertentes específicas como a pedagogia social favorecem a construção desse diálogo de saberes sobre os indivíduos e a comunidade, constituindo-se num catalisador de processos de consciencialização e interação. Assim, a pedagogia é o eixo na construção axiológica, tendo no encontro vivencial o fundamento da sociabilidade e alteridade, já que se abre à convivência e ao espaço para o outro (s).

Nesta perspectiva a educação do futuro deve ser um ensino fundamental e integral centralizado na condição humana de convivência, que reconhece a diversidade cultural e as diferenças. Os novos caminhos da pedagogia, na formação humana, incidem no aprender em

aprender, entrelaçando os processos cognitivos e afetivo-emocionais para que a aprendizagem seja um ato natural de vida (Lain Entralgo, 1983).

Esta transformação do indivíduo na e para comunidade exige abertura para as mudanças, sendo que o ser humano, como ser social e imerso numa cultura, se caracteriza como uma organização particular, que ao enfrentar várias redes de conversações sofre diferentes configurações (fechadas) e modos de falar, pois se relaciona, entende e emociona-se. É que esse ato perceptivo de conhecer implica a vida e, portanto, o ser humano constrói o conhecimento em convivência (encontro de interações com os outros), num *‘acoplamento estrutural’* (Maturana, 1996: 119), ou seja, convive em cooperação, respeito e aceitação do ‘outro’, pois esta é a linguagem onde se constrói a cultura.

3. Proposta: pedagogia ‘do’ e ‘para’ o encontro

É pela convivência que se gera o ‘encontro’, o contato de abertura antropológica (Levinas, M. Buber), entre o ‘Eu’ e o ‘Tu’ e ‘Eu’ e o ‘Outro’ (mesmo na rede social e virtual). Esta autêntica experiência humana é útil para o trato interpessoal, ao ser provocada pelo encontro entre pessoas (personalismo de Mounier, G. Marcel), e ao situar-se no campo da intersubjetividade, ou seja, a existência vem afetada pelo signo ‘Con’ (vivência). No dizer de L. Prohaska (1964) o encontro só é possível no espaço *‘neumatológico’* (realidades espirituais do ‘Eu’ e do ‘Tu’). Contudo o melhor meio relacional no encontro é o diálogo (linguagem, comunicação), pois promove a sociabilidade e a socialização (inserção social, aprendizagem social, capacidade de relação) dos indivíduos. O encontro apresenta três características fundamentais: liberdade (espontaneidade); gratuidade (desinteressado); existencialidade (atualização do ser humano). Quem não se abre ao encontro, quem não realiza o encontro com o ‘outro’ permanece na solidão, o que constitui um fracasso da comunidade entre as consciências humanas, nem cumpre as características referidas.

Por conseguinte, quando falamos de pedagogia do/para encontro baseamo-nos no paradigma conversacional, que contribui a promover as capacidades de entendimento humano (J. Loke) e nos ‘outros’, a compreensão do mundo e da realidade (s) onde está inserido. Por exemplo, a organização de convívios e encontros, onde se expressam razões, juízos de valor, emoções, percepções, valores e ideias, mesmo submetida à crítica, dão-se atos comunicacionais. Esta funcionalidade pragmática apresenta o seu objetivo na experiência humana (J. Dewey), regulada à volta de fatores intervenientes no processo comunicativo, convivencial e relacional, num contexto situacional ou espacial determinado. Daí que as instituições, os espaços e a comunidade em geral têm uma função (social) própria no educar e conviver do ser humano, seja ao nível de programas, projetos, ações ou atividades, transmissoras de valores, crenças, conhecimentos para o desenvolvimento (pessoal, escolar, social, profissional) na criação de condições de novos saberes e experiências, seja em favorecer progresso e bem-estar da sociedade (Pérez Serrano, 2004).

Parece que há uma grande necessidade de valorizar e construir uma pedagogia da convivência na para a comunidade, ao nível cultural e intergeracional (programas) em que os problemas socioeducativos que a ela estão associadas convertem a comunidade (local) mais vivencial, multicultural, intergeracional e de aprendizagens contínuas (cidades educadoras) (Molina & Mari Ytarte, 2002). Nesta vertente pedagógica orientada à convivência e ao social incluímos os objetivos da pedagogia social. Torna-se, pois necessário uma pedagogia do

encontro com os outros, a comunidade e a convivência para aprender e partilhar experiências e vivências. Haverá que forjar essa vontade, a autoestima, a liberdade criativa, a escuta ativa, as relações inter e intrapessoais, a participação ativa em prole da melhoria e qualidade de vida. Ou seja, necessitamos de uma pedagogia do encontro dialógica e convivencial e o turismo e a cultura são campos propícios para que os indivíduos possam usufruir uma educação para a cidadania e solidariedade intergeracional.

Neste sentido a pedagogia ‘do/para’ o encontro relaciona-se na perspetiva dos modelos inter estruturante, de transferibilidade ou sistémica com o sujeito, pela convivência, pelo conhecimento e relações. O ser humano encontra-se com a natureza físico-geográfica, meio envolvente, cultura, educação, artes, património, etc, onde se desenvolve e se promove como pessoa – a emancipação (P. Freire) e, ainda como cidadão nas transformações e participações ativas que realiza. Neste sentido aquela pedagogia situa-se na prática entre o ‘Saber’, ‘Sentir’ e o ‘Fazer’/‘Atuar’ – convivência.

F. Varela (2002) e H. Maturana (1999) 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 esses componentes se geram continuamente e integram a rede de transformações que as produziu e constituem um sistema, que é uma unidade distinta no domínio da existência. Há quem considere, por exemplo Margulys & Sagan (2005), que as sociedades são sistemas auto-poiéticos, com a intenção de que as percebamos e as compreendamos 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 perspetiva são redes de baixa densidade, cuja propriedade emergente está 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 reflexibilidades, que nos fazem comportar com tolerância, pluralismo e respeito pelos valores. Sabemos 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, que nos permite crescer como seres humanos e interagir em todas as formas com o meio e a sociedade, refletindo sobre o que fazemos (Maturana, 1999: 92-94).

3.1. Fundamentos pedagógicos do encontro e da convivência

Explicámos nos pontos anteriores a relação do ‘encontro’ no contexto comunitário, na perspetiva de uma filosofia transferencial nas relações e saberes entre os indivíduos, ou seja como o ser humano realiza a sua vida com os outros, o que implica na perspetiva de X. Zubiri (1986: 244) três questões ‘*en qué consiste la versión radical de un hombre a los demás; cuál es la forma estructural de su convivencia con los demás; y en qué forma cada uno de los hombres hace su convivencia con los demás*’. Enquanto a primeira é uma versão biológica e/ou genética fundamentada, representada pelo ato de consciência (intervenção da consciência nas ações humanas), as outras são para o filósofo espanhol uma alteridade da substantividade humana (cada um é como cada qual como um animal de realidades), na sua estrutura psicofísica da ‘*inteligência sentiente*’, já que vivemos com os ‘outros’.

Neste sentido o ‘CON’ da convivência é o que Xubiri (1986: 245-247) designa por ‘social’, que apesar das discussões terminológicas, implica a ideia de ‘animal político’,

‘animal cidadão’ e ‘animal social’. Ou seja, o fenómeno radical da convivência (‘célula social’) é a família onde se gera o fenómeno da convivência (filosofia de alta densidade relacional no ser humano). Segue-se a escola, as instituições e a comunidade ou sociedade em geral, constituindo as redes sociais e pessoais do indivíduo (rede de baixa densidade).

Ora bem, nesse nexo do ‘social’ há a ideia rousseana (‘Contrato social’) em que cada homem tem a sua vontade, que ao pôr-se de acordo ou consenso, converte essa vontade em vontade geral, através do estatuto de contrato, já que a sociedade ‘per si’ um contrato (social). A outra ideia é a de Hobbes (‘Leviatã’) em que os homens com o seu estatuto ou nexo social asseguram a realidade substantiva do indivíduo para que não se aniquile com os outros. Mesmo que o social seja de raiz biológica, há o nexo de colaboração inspirada na concepção de Durkheim de ‘labor’, ou seja, a relação colaborativa e participativa dos indivíduos pelo trabalho (caráter de substantividade de Durkheim diferente do caráter resultante e operativa – imitação de G. Tarde). Assim, se a sociedade humana, tal como a realidade de cada homem, está constitutivamente aberta (caráter não específico), as concepções de estatuto pessoal e profissional fazem parte da própria realidade do homem, enquanto realidade formal e constitutiva se vincula relacionalmente aos outros (vinculação efetiva: o homem é vinculável e vinculado) – forma de realidade (Lain Entralgo, 1983).

Deste modo, a forma de funcionalidade, o modo de estar afetado pelos ‘outros’ seres humanos (pluralidade de diferenças) constituem a ‘comunidade’ com caráter de coletividade. É aqui neste ‘lugar’ onde realizamos, tarefas, atividades (não formais), formas de ser e estar, onde agimos e comunicamos com os outros, geramos redes e relações, num vaivém de proximidade e distância. Deste modo, a comunidade é onde se materializa as intervenções ou ações da pedagogia sociocomunitária, sociocultural ou socioeducativa. O encontro de pessoas e indivíduos na comunidade é fruto da relação da convivência e da expressão (exteriorização, comunicação) (Zubiri, 1986: 275-341), já que ‘Eu’ encontro-me com os ‘outros’, vivo social, comunitária ou coletivamente com todos os indivíduos de todas as idades e gerações.

Na nossa perspetiva há áreas ou temáticas de aprendizagens não formais que configuram essa pedagogia para a comunidade, que implica os seguintes tipos de educação:

– *Educação intercultural/multicultural* incluindo os valores para a solidariedade e de formação para uma cidadania participativa (democracia ativa) e de compreensão. É neste sentido que devemos educar para o diálogo, como uma estratégia, no âmbito das políticas sociais e culturais, na resolução de problemas políticos, económicos e sociais. Neste interculturalismo europeu e mundial o turismo, desporto e mobilidade académica tem uma grande importância como estratégia para a compreensão e aceitação das culturas e dos povos.

– *Educação ambiental e ecológica*. Sabemos que o progresso causa impactos diretos e indiretos no ambiente físico-natural e natural-social, ao nível da paisagem, urbanização, transportes, serviços, tratamentos de resíduos, poluição, destruição de zonas de proteção costeira/marítima, florestal e da fauna, cinegéticas, etc. Estas questões ambientais e ecológicas devem integrar-se numa pedagogia comunitária, favorecedora duma consciencialização crítica para a preservação, sustentabilidade, valorização socioeconómica, cultural e patrimonial.

– *Educação para os tempos livres/ócio e lazer*. É um dos aspetos mais relacionados com a pedagogia ‘para’ e ‘na’ comunidade, uma vez que estamos numa sociedade para todas as idades e gerações, em que o lazer/ócio e os tempos livres são cada vez mais comuns.

– *Educação cultural e patrimonial*. A pedagogia do encontro integra uma relação socioeducativa íntima com a cultura, património, história comunitária (tradições), turismo, gastronomia, o modo de vida quotidiano das pessoas e das comunidades (etnografia humana),

a etnologia, etc. O encontro gera convivências ao nível comunitário, que produzem um ‘transfere’ ao nível dos saberes, experiências e estabelece relações e afetos.

– *Educação social, cívica e ético-moral.* Pretende-se que as pessoas adquirem uma consciencialização ético-moral no agir, perante os diversos problemas que as afetam. Trata-se duma relação com os valores, resultantes do encontro humano, com a economia, urbanismo, património, contato cultural e linguístico, etc. Todos estes aspetos exigem uma formação social, cívica e moral, de modo a consciencializar as pessoas, de forma crítica e interventiva.

– *Educação para a convivência.* A convivência é fundamental para o ser humano, através da comunicação e do diálogo (Jares, 2006). Por exemplo a educação urbana ajuda o cidadão a adequar os seus comportamentos aos espaços de convivência da cidade (educadora) e daí a existência de programas e projetos para a convivência cidadã, aprendizagens situadas e com regras, comportamentos responsáveis e tolerantes, etc. A convivencialidade inicia-se com uma visão de ciência não fragmentada, unindo-se ao pensamento e à natureza, com ideias e princípios comuns (Maturana, 1999: 212-215). Ou seja, a convivencialidade une-se ao pensar e ao sentir humano, na complexidade das relações e interações com o meio.

Por conseguinte, a intencionalidade do pensamento complexo relaciona-se com a convivencialidade e pedagogia. De facto o encontro e a convivência entre culturas, pessoas e comunidades entende-se dialeticamente através do diálogo, coincidindo nessa perceção global com as teorias da relatividade e teoria quântica na forma de olhar/observar e compreender o universo num todo. Todas estas áreas e outras não mencionadas, integram aprendizagens não formais desenvolvidas numa pedagogia ‘na’ e ‘para’ a comunidade, na perspetiva de baixa densidade, que são essenciais ao aprender e à formação dos técnicos e profissionais ligados à intervenção, onde a interculturalidade, a convivencialidade e o encontro são os fins a alcançar. Por isso, deve-se privilegiar na formação desses profissionais, áreas e saberes interdisciplinares, na aquisição das suas competências:

* – Formação especializada (saberes teórico-práticos ao nível da educação formal e não formal nas instituições de formação). Destacamos os aspetos da planificação, programação, estudo das necessidades (diagnóstico em modelo de flexibilidade), domínio de estratégias e metodologias de intervenção, procedimentos na elaboração de projetos/programas, gestão de recursos, mecanismos de avaliação da satisfação e qualidade das ações, constituição de redes, formação especializada em determinadas áreas, etc.

* – Áreas e conteúdos socioeducativos e culturais. Na aplicação prática há algumas áreas científicas e conteúdos que são determinantes, por exemplo, a educação para o ócio/lazer e tempos livres, animação sociocultural e socioeducativa, educação ambiental e patrimonial e de museus, educação social, educação inter e multicultural, gestão cultural e turística, empreendedorismo rural, etc.

3.2. O encontro pela intervenção comunitária: Gerar Ações InterGeracionais

A pedagogia do encontro, inserida nas teorias personalistas e existenciais, promove redes (sociais, tecnológicas, conhecimento) de interação caracterizadas pela improvisação, espontaneidade, imprevisto e pouco estruturadas. A sua base é a ação e inovação do sujeito no contexto relacional, o que implica um modo de agir/atuar humano ‘para’ e na comunidade ou sociedade, impregnado por uma saga de pedagogias ou teorias, que se intercetam, ao promover: uma dimensão axiológica (desenvolvimento da razão e consciência moral e cívica) ao nível das relações pessoais, da dimensão cultural e educativa, da dimensão estética (razão sensível) e ético-moral (atitudes). Essa pedagogia apresenta uma intensidade/densidade

situacional e relacional (sistêmica), produto da convivência e da interação do sujeito, orientada à compreensão, comunicação e participação com os outros, cuja configuração origina uma plasticidade, que provoca impactos de reação e ação no espaço e território comunitário (Petrus, 1997).

Ora bem, ao incluirmos nessa filosofia ou pedagogia do encontro (rede convivencial) as situações e processos, ações e relações desenvolvemos lógicas de aproximação e percepção afetivo-emocional, de empatia relacional e comunicacional numa emersão de convivencialidade que produz satisfação, prazer, desfrute, emoções e conhecimentos. Neste sentido o turismo/desporto têm um papel educativo e social de configuração das pessoas, através do encontro humano e comunitário (rede de baixa densidade), com espontaneidade de sistemas de ações e atitudes, processos, situações, que não sendo ‘pré-pensadas’ geram protagonismos (densidade de interações), desenvolvem transferências e sensibilidades no quotidiano comunitário. Deste modo, as redes projetam-se em modelos territoriais de situação, mais ou menos estruturadas, possibilitadores e promotores de encontros relacionais e vivenciais, entre as pessoas e comunidade, numa troca comunicativa (discursos), axiológica (valores) e afetivo-emocional, em que a educação está presente ao invadir todas as ações das pessoas, instituições e profissionais (Touraine, 2001).

Atualmente detetamos que há uma necessidade das gerações terem mais situações de encontro, de convivência, de dinâmicas de ação, de formas de ativismo na realização de pequenas tarefas, de trocas de experiências, de comunicação intergeracional, etc. Através de Programas ou Projetos comunitários podem aprender, recolher e acolher percepções, emoções e saberes, interagindo uns com os outros (comunidade para todas as idades), captando sensibilidades que se convertem em vivências fundamentais de vida (cidadania ativa) (Becker et al., 2004).

Sabemos que qualquer intervenção comunitária, ao nível da educação social, exige colaboração e parcerias com as comunidades para abordar as preocupações locais, propostas de melhoria ou resolução de problemas reais das pessoas (Trickett, 2009: 262-265). Trata-se de um tipo de intervenção relacionada com as influências planificadas na vida das pessoas ou de um pequeno grupo, organização ou comunidade, com o objetivo: prevenir/reduzir a desorganização social ou pessoal; provocar mudanças; promover a cidadania e o bem-estar da própria comunidade. Na área da intervenção social e comunitária, destacamos a utilização dos recursos comunitários, com ações concretizadas pelos próprios protagonistas da comunidade, com apoios externos, já que partimos do princípio que as comunidades possuem potenciais recursos para gerarem o seu próprio desenvolvimento (Fetterman & Wandersman, 2004).

No processo de intervenção sociocomunitária ou socioeducativa teremos que ter em conta diversas etapas: identificar e caracterizar os grupos sociais (geracionais) da comunidade que possam participar nas atividades intergeracionais; diagnóstico de necessidades; determinar o grau de concordância entre os interesses expressos no programa e os interesses da própria comunidade; identificar as fontes potenciais de conflito entre grupos de influência, tendo em conta que as mudanças provocadas pelas dinâmicas se alteram; organizar as estruturas ou espaços de ‘encontro’, onde os elementos da comunidade se encontram para realizar as atividades propostas no programa de intervenção, de modo a produzir efeitos nas relações e decisões das pessoas; envolver os membros da comunidade na planificação e execução do programa de ação; definir os objetivos em cada um dos planos do programa, estabelecendo as prioridades e selecionando os métodos e estratégias de intervenção. Devemos dar uma grande importância à compreensão do contexto da comunidade (intergeracional), como êmbolo para a intervenção comunitária (Becker et. al. 2004).

No âmbito da elaboração dos programas propomos duas abordagens diferentes, com características também distintas: a «*top-down*» e a «*bottom-up*». No dizer de Laverack e Labonte (2000: 256-260), os ‘*programas top-down*’ apresentam um ciclo pré-determinado, apoiado na responsabilidade individual, exigindo uma orientação (social, pessoal) com enfoque no défice e na resolução de problemas versus os ‘*programas bottom-up*’, que se apoiam no ‘*empowerment*’, seguindo uma orientação com enfoque nas capacidades e na melhoria de competências dos sujeitos (Maria, 2008: 47-49). Esta última abordagem adequa-se aos programas de intervenção comunitária, realizados pelo educador social, uma vez que se pretende apoiar a comunidade, através da identificação de necessidades e questões importantes e relevantes para vidas das pessoas (gerações), de modo a desenvolver estratégias de resolução ou de mudança (Kaplan & Garrett, 2005; Trickett, 2009: 255-256).

Já explicamos, no âmbito da intervenção gerontológica (Martins, 2013), como podemos logicamente elaborar um Programa de Intervenção, ou seja: um Planeamento Estratégico e de Desenvolvimento de um Programa (visão geral do ‘*design* de intervenção, com os princípios subjacentes e o processo de operacionalização do programa); Interação entre os profissionais expressando uma comunicação eficaz, para obter resultados desejados, tendo em conta parcerias socioculturais e participação dos responsáveis políticos, meios de comunicação social e associações; Planeamento da Avaliação com uma estrutura de base para identificar durante o processo e no final os resultados do ‘*design*’ do programa; Aprendizagem ao Longo da Vida e Melhoria Contínua dos sujeitos (comunidade para todas as gerações), através do qual os progressos de intergeracionalidade alcançados na obtenção dos resultados desejados. Não existe uma maneira certa de construir um modelo lógico de planificação ou de intervenção. De facto, um protótipo lógico de projeto pode apresentar quatro categorias: inputs, atividades, resultados a médio-prazo e resultados a longo prazo (Maria 2008; Martins, 2013).

Cremos que há um conjunto de aspetos fundamentais interrelacionados do programa: área ou campo de ação do programa e os planos que incorpora (missão); objetivos (gerais e operativos) e recursos disponíveis (humanos, financeiros, organizacionais e os recursos da comunidade); atividades e estratégias de intervenção; cronograma; mecanismos de avaliação (indicadores mensuráveis, técnicas e medidas de recolha de dados); Sustentabilidade e avaliação final do programa (processo de modificar ou reestruturar o projeto, acompanhar ou monitorizar a implementação dos componentes do programa; análise dos resultados alcançados) (Kaplan & Garrett, 2005: 169-174; Maria, 2008: 48-51).

Por conseguinte, propomos ao nível de um município um Programa de Intervenção Comunitária Intergeracional (por exemplo, o tema ‘Gerar Ações entre Gerações’) com a seguinte estrutura:

- * – Missão do Programa de Intervenção – envolvimento das pessoas (diferentes gerações) que residem e trabalham no município ou na Junta de Freguesia local, como sujeitos-chave na promoção dos seus interesses e na resolução dos seus problemas e necessidades (diagnóstico), a fim de construir uma comunidade intergeracional saudável e de bem-estar.

- * – Recursos – parcerias, colaborações comunitárias (associações, instituições sociais) e patrocinadores.

- * – Objetivos do Programa – que se dividem em objetivos gerais: envolvimento de crianças e jovens, adultos, famílias e seniores no seu próprio processo de desenvolvimento, bem como o envolvimento da comunidade e parceiros da rede social para uma intervenção integrada no processo de construção social de uma comunidade intergeracional; objetivos específicos - o ‘*empowerment comunitário*’ e o ‘*empreendedorismo*’; a promoção da saúde, da

cultura e da educação ao longo da vida; participação cidadã; prevenção de conflitos; gerar bem-estar e qualidade de vida nas gerações.

* – Atividades – Conselho Consultivo com a participação e intervenção nas escolas (Agrupamento de Escola); roteiro dos espaços lúdicos, patrimoniais, paisagísticos; Centro de Convívio para Jovens e Centros de Dia ou de Convívio para Adultos Maiores; Formação Parental, Comissão Social de Freguesia ou do Município, Dia Europeu do Idoso e dos Vizinhos, tertúlias, colóquios e publicações.

* – Cronograma (calendarização) num ano civil ou no ano letivo escolar (envolvimento de crianças e jovens escolares, terceira idade).

* – Resultados Previstos: maior conhecimento em relação aos comportamentos positivos para a saúde, cultura, educação e bem-estar das gerações locais; aumento das competências pessoais e sociais nas crianças, jovens, nos pais e/ou encarregados de educação e nos adultos maiores; aumento dos saberes, conhecimentos e competências de comunicação positiva e educação ao longo da vida; aumento da participação comunitária (serviços e direitos); estabelecimento de redes de suporte formais e informais; organização de uma feira intergeracional; etc.

* – Indicadores de Medida: número de participantes; conhecimentos e competências alcançados nas pessoas (gerações); mudança de atitudes e de condições; maior conhecimento das habilidades sociais e potencialidades locais.

* – Recolha de dados (Medidas) ou informação: quantitativas (inquéritos e aplicação de escalas, entrevistas estruturadas e semiestruturadas, observação não participante, listas de inventário, etc.) e qualitativas (painéis, grupos de discussão, ‘focus group’, entrevistas abertas, observação participantes, etc.).

* – Sustentabilidade do Programa, que inclui a manutenção das estruturas formais, ou seja, de projetos sustentáveis: apoios domiciliários (serviços e tarefas); Campanhas de Saúde (Alimentação/Nutrição, doenças e contágios, segurança no trabalho); Planos de Cultura e Educação ao Longo da Vida; Projetos de Animação Gerontológica em lares residenciais e centros de dia para idosos; Promoção do InfoSénior – Novas Tecnologias nos Adultos Maiores; Campanha de Prevenção do Alcoolismo Juvenil; Serviço de Mobilidade (inclusão de jovens e famílias no Município); Grupo de Teatro e Fantoches; atividades intergeracionais (feira intergeracional de produtos); Projeto os Artistas vão à Escola; planos de intervenção ao nível da promoção de competências sociais na Escola, de dinamização da Biblioteca Escolar, atividades de Verão, o Roteiro dos Espaços Lúdicos e Patrimoniais e Paisagísticos; Projeto de Histórias de Vida de Profissões Antigas; Projeto de recolha de receitas e mesinhas; Comemoração do Dia Europeu dos Vizinhos, do Idoso, do Cidadão Deficiente, da Criança, da Árvore e Floresta, etc.; Comissão Social de Freguesia; promoção do Centro Jovem e do Centro Sénior; etc. Esta sustentabilidade também implica a capacitação de alguns grupos de indivíduos para assumir, assegurar e mobilizar outros pares em diversas ações (dinamização interativa), enquanto líderes e, ainda, uma mudança no que diz respeito aos recursos disponíveis para a comunidade e à forma como as políticas locais e as ações são implementadas.

* – Avaliação do Programa: mecanismos de avaliação global com a utilização de instrumentos de autoavaliação dos indivíduos intervenientes nas atividades ou planos/projetos realizados, avaliação em função dos objetivos concretizados, dos recursos, das estratégias e da eficácia dos resultados obtidos.

Pretendemos que a ação do educador social e de outros técnicos que com ele colaboram na intervenção socioeducativa e sociocomunitária, gere ações para, com e entre

as diferentes gerações (infantil, juvenil, adulto e adultos maiores/sénior) do município e/ou Junta de Freguesia, na perspetiva da promoção de um maior desenvolvimento individual e comunitário, que vise uma comunidade potencialmente saudável para todas as idades e gerações. Há um envolvimento de todos os indivíduos, independentemente da idade, género, estrato social, raça ou etnia, orientação religiosa, sexual ou política ou de incapacidade físico-motora ou cognitiva. A intervenção tem uma abordagem ‘bottom-up’ e tem como princípio agir de acordo com as potencialidades, necessidades e interesses das gerações, a fim de promover a satisfação e a qualidade de vida e o bem-estar, a partir da adoção de estilos de vida saudáveis (Becker et al., 2004: 659-663).

A metodologia de intervenção no Programa/Projeto insere-se na perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, na intervenção comunitária e social (âmbitos da educação social e trabalho social). Ou seja, pretendemos que sistemicamente a comunidade seja constituída por um conjunto de sistemas ecológicos, tais como: os indivíduos envolventes na sua identidade própria; rede de relações diretas em que os indivíduos (gerações) estabelecem com a família, os amigos/vizinhos, a escola, a aldeia/vila ou bairro (microssistemas); rede social de relações entre os diferentes microssistemas (mesossistemas); rede de relações não diretas que se estabelecem (mesossistemas) e as crenças, valores e cultura que influenciam o indivíduo, mas não influenciados por este (macrossistema) (Laverack & Labonte, 2000; Trickett, 2009: 257-261). As estratégias estabelecidas nessa intervenção comunitária apoiam-se nos seguintes pontos: bem-estar individual e comunitário, dependente dos vários componentes, ligados à condição física, mental e espiritual, e à forma de relação do indivíduo com o ambiente; o sentimento de pertença à comunidade, que se associa à identificação com a comunidade onde está integrado o indivíduo; justiça social e ambiental que se prende com a distribuição justa e com equidade dos recursos, serviços, oportunidades, obrigações e poder de negociação, numa comunidade para todos; participação dos cidadãos para manterem os seus papéis sociais no decurso da vida; colaboração/cooperação das instituições da comunidade, numa atitude de participação e de interação positiva; respeito pela diversidade humana que por sua vez envolve a aceitação das diversas pessoas e grupos, como iguais; a fundamentação empírica, como promotora de conhecimentos aplicáveis ao contexto em causa, mas, cujas relações permitem identificar e compreender as problemáticas e construir respostas e soluções mais adequadas.

Deste modo, os pressupostos teórico-práticos do programa de Intervenção e desenvolvimento comunitário e intergeracional são (Fetterman & Wandersman, 2004): (i.) –O ‘empowerment’– que corresponde ao processo e consequências de esforços para exercer controlo e influência sobre decisões que afetam a vida dos indivíduos (gerações), o funcionamento organizacional e a qualidade de vida comunitária, de modo a tomar decisões, agir assertivamente e para promoverem o seu próprio desenvolvimento pessoal e da comunidade; (ii) –o sentimento de comunidade– que consiste no sentimento de identificação e de pertença, dominando o compromisso do grupo em satisfazer as necessidades dos seus membros (espírito comunitário ou colaborativo proporcional ao grau de interação e aos laços gerados); (iii) as parcerias ao nível comunitário – que assumem especial importância ao nível do desenvolvimento, na criação de relações colaborativas que implique uma atitude de participação cidadã; (iv) sistema organizado entre os diversos técnicos na intervenção comunitária, de modo a contribuir para a concretização dos objetivos, nas tomadas de decisão, na identificação e desenvolvimento das necessidades e recursos, perspetivando a sustentabilidade das intervenções no Programa/Projeto (Martins, 2013).

Remate final: Ideias a reter

Pelo exposto a pedagogia do encontro constitui uma atividade humana complexa, nas suas diversas dimensões, construindo um diálogo interativo entre os saberes ‘sobre’ e ‘para’ a comunidade, numa mobilização de ações promotoras de processos de consciencialização e interação entre atores e protagonistas educativos. Tudo isto fragua um modelo metodológico de intervenção de educação social, com aprendizagens não formais na formação do indivíduo. Deste modo, esta pedagogia comunitária, em termos de rede de baixa densidade de aprendizagens e convivências, assemelha-se a um ‘polvo’ (‘tentáculos’ são as áreas/temáticas), que integra a pedagogia social/educação social, a pedagogia do encontro, numa perspetiva social/educativa articulando-se com a cultura. Os desafios da pedagogia do encontro ‘na/para’ comunidade produz convivência e diálogo intergeracional e multicultural.

Ao integrar o encontro no marco das ‘filosofias de baixa densidade’ (comunidade para todas as idades e gerações), cujo campo de intervenção é o ‘saber pedagógico/educativo e cultural’, incide no âmbito da educação social, que tem a educação para os valores, a solidariedade e a convivência intergeracional, como elementos cruciais. Ou seja, no campo comunitário e numa base educativa, cultural e social, o ‘encontro’ e a ‘convivência’ integram culturas, línguas e povos (‘filosofia de baixa densidade’), colidindo com as áreas de ação da educação social e trabalho social, ao nível da intervenção comunitária. De facto, a educação constitui um processo numa aceitação permanente do ‘outro (s)’ em convivência, pelo encontro interativo entre pessoas, já que o educar é formar para a cidadania (ao longo da vida), em que o cidadão na sociedade democrática e participativa atual está eticamente comprometido para enfrentar os problemas e as necessidades prementes, partilhando pelo diálogo e utilizando a convivência (geracional) como propósito e tomada de decisão na procura de mudanças e resoluções reais.

Assim a utilização de Projetos e Programas de intervenção comunitária, como modelo lógico, permite encontrar “lacunas” na teoria ou na lógica do próprio programa, incentivando a trabalhar/investigar (equipa) para os resolver, de modo a facilitar a comunicação entre as diversas partes, nele envolvido (comunidade, técnicos, autarcas, instituições, associações, patrocinadores). Só desta maneira se constrói uma compreensão partilhada daquilo que o programa é e da forma como as partes trabalham em conjunto; permitindo um trabalho de relacionamento mais fácil, através de uma estrutura lógica e linguagem comuns; possibilitando construir consensos e promover a colaboração, focando a atenção nos aspetos mais importantes entre as atividades e os resultados; fornecendo uma maneira de envolver as partes interessadas na conceção, em todo o processo e na avaliação; e, ainda, o fortalecimento do programa, avaliando os pressupostos subjacentes. O esboço do programa apresentado, centralizado numa intervenção comunitária intergeracional pode ser aplicado num município ou Junta de Freguesia ou em qualquer área/território que envolva o desenvolvimento de programas ou projetos, a execução e/ou a avaliação.

Bibliografia

- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- BECKER, D.; EDMUNDO, K.; NUNES, N., BONATTO, D. & SOUZA, R. (2004). Empowerment e avaliação participativa em um programa de desenvolvimento local e promoção da saúde. *Ciências & Saúde Coletiva*, 9(3), p. 655-667.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- COLOM, A. J. (1987). 'Pedagogía Social e Intervención socioeducativa. In: A. J. Colom y col., *Modelos de Intervención Socioeducativa* (p. 15-35). Madrid: Narcea Ed.
- ENGUITA, M. (2001). 'La educación intercultural en la sociedad multicultural'. *Organización y Gestión Educativa*, 6, p. 3-9
- FETTERMAN, D. & WANDERSMAN, A. (2004). *Empowerment evaluation principles in practice*. New York: The Guilford Press.
- GARCÍA, T. F. & MOLINA, J. G. (coord.s) (2005). *Multiculturalidad y Educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza Editorial
- JARES, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao
- KAPLAN, S. A. & GARRETT, K. E. (2005). The use of logic models by community-based initiatives. *Evaluation and Program Planning*, 28, 167-172.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1983). *Teoría y realidad del otro* (2 tomos). Madrid: Ed. Alianza
- LAVERACK, G. & LABONTE, R. (2000). A planning framework for community empowerment goals within health promotion. *Health Policy and Planning*, 15(3), 255-262.
- MARIA, S. (2008). Empowerment e coligações comunitárias. In: S. F. Carvalhosa & J. Ornelas (Coord.), *Ger.Ações: Intervenção comunitária em Santa Maria de Belém* (p. 47-54). Lisboa: Publ. Junta de Freguesia de Santa Maria de Belém.
- MARGULIS, L. & SAGAN, D. (2005). *¿Qué es la vida?* Barcelona: Metatemas
- MATURANA, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ed.
- MATURANA, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ed.
- MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra*. Barcelona: Gedisa
- MOLINA, J. & MARÍ YTARTE, R. (coord.s) (2002). *Pedagogia social y mediación educativa*. Talavera de la Reina: APESCAM
- MORIN, E. (2003). *El Método V. La Humanidad de la Humanidad*. Madrid: Cátedra
- PÉREZ SERRANO, G. (2004). *Pedagogía Social & Educación Social* (2.ª Ed.). Madrid: Narcea
- PETRUS, A. (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- PROHASKA, L. (1964). *Pedagogía del encuentro*. Barcelona: Herder
- QUINTANA CABANAS, J. M.ª (1988). *Pedagogía Social*. (2.ª Ed.) Madrid: Dykinson
- TOURAINÉ, A. (2001). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Madrid: FCE
- TRICKETT, E. J. (2009). Multilevel community-based culturally situated interventions and community impact: An ecological perspective. *American Journal of Community Psychology*, 43, 257-266.
- VARELA, F. (2002). *El fenómeno de la vida* (2.ª ed.). Santiago de Chile. Dolmen
- ZUBIRI, X. (1986). *Sobre el Hombre*. Madrid: Alianza Editorial

L'autor

Ernesto Candeias Martins té un mestratge en Educació i és doctor en l'àrea de la història de l'educació social. En l'actualitat i des de 1987 és docent a l'Institut Politècnic de Castelo Branco / ESE, on ha ocupat diversos càrrecs acadèmics. És membre de la Societat Portuguesa de Ciències de l'Educació i de la Sociedad Española de Pedagogía. També és consultor dels Agrupamentos de Escolas i investigador del CeiED de la Universitat Lusòfona de Lisboa. Forma part de diversos consells editorials i té publicats llibres i articles propis de la seva especialitat.