

A Pedagogia do Encontro como uma pedagogia de baixa densidade: contextos (socio) educativos e relacionais

Ernesto Candeias Martins

Resumo:

O texto valoriza a pedagogia do encontro na formação humana e convivência. A realidade quotidiana exige uma (nova) perspetiva de encontro(s), não só de tempos, mas entre pessoas/grupos, culturas e gerações, em que o 'entre' apresenta interação comunicacional/dialógica, na diversidade de temporalidades coexistentes na sociedade. O encontro é, no âmbito antropológico, ético e pedagógico, um espaço de convergência na relação do ser humano com o 'outro(s), para gerar o 'Nós'. A nossa argumentação, de índole hermenêutica analítica, aprofunda o sentido do encontro norteado pelos seguintes objetivos: entender o encontro em termos pedagógicos tendo em conta a receptividade dos seres humanos para que a sua mesmidade seja aberta à alteridade e outras formalidades humanas; (re)atualizar a pedagogia do encontro no marco das pedagogias de baixa densidade; potencializar a pedagogia do encontro, na congeneridade entre formalidade-conteúdo de apreensão real na base da vertente dialógica e convivencial. O marco teórico-conceptual oscila entre um conjunto de referências filosóficas, sociológicas, pedagógicas e éticas que permitiram estruturar o texto em dois pontos: 1º 'evidência' do cenário atual da sociedade, geradora de metamorfoses e emergências; 2º 'desafio' na base da pedagogia do 'encontro', explicitando a sua conceptualização no âmbito das pedagogias de baixa densidade. Pretendemos que a(s) pessoa(s) sejam geradoras do 'Nós', já que somos 'Nós' cada vez mais na realidade.

Palavra-chave:

pedagogia do encontro; pedagogias baixa densidade; ética alteridade; rede sistémica convivência; cidadão global.

The Pedagogy of the Encounter as a low density pedagogy: new (socio) educational and relational contexts

Abstract: The text values the pedagogy of encounter in human formation and coexistence. The daily reality requires a (new) perspective of encounter(s), not only of times, but between people/groups, cultures and generations, in which the 'between' presents communicational/dialogical interaction, in the diversity of coexisting temporalities in today's society. The meeting is, in the anthropological, ethical and pedagogical sphere, a space of convergence in the relationship of the human being with the 'other(s), to generate the 'We'. Our argumentation, of an analytical hermeneutic nature, deepens the meaning of the encounter guided by the following objectives: to understand the encounter in pedagogical terms, taking into account the receptivity of human beings so that their sameness is open to otherness and other human formalities; (re)update the pedagogy of the encounter within the framework of low density pedagogies; to potentiate the pedagogy of encounter, in the congeniality between formality-content of real apprehension at the base of the dialogical and convivial aspect. The theoretical-conceptual framework oscillates between a set of philosophical, sociological, pedagogical and ethical references that allowed structuring the text in two points: 1st 'evidence' of the current scenario of society, generating metamorphoses and emergencies; 2st 'challenge' at the basis of the pedagogy of 'encounter', explaining its conceptualization in the context of low density pedagogies. We want the person(s) to be generators of the 'We', since we are more and more 'We' in reality.

Key word: pedagogy of encounter; pedagogies low density; ethics alterity; systemic network coexistence; global citizen.

La Pedagogía del Encuentro como pedagogía de baja densidad: contextos (socio)educativos y relacionales

Resumen: El texto valora la pedagogía del encuentro en la formación humana y en su convivencia. La realidad cotidiana requiere una (nueva) perspectiva del encuentro, no sólo de los tiempos, sino entre personas/grupos, culturas y generaciones, en la que este "entre" presenta una interacción comunicativa y dialógica, que garantiza la diversidad de las temporalidades, que coexisten y resisten en la sociedad actual. El encuentro debe ser, en el ámbito antropológico, ético y pedagógico, un espacio para la convergencia del ser humano en su relación con el otro, con la intención de generar el 'Nosotros'. La argumentación, de carácter hermenéutico analítico, profundiza el significado del encuentro guiado por los siguientes objetivos: comprender el encuentro en términos pedagógicos, teniendo en cuenta la receptividad de los seres humanos para que su similitud esté abierta a la o nada, o a otras formalidades humanas; (re)actualizar la pedagogía del encuentro en el marco de pedagogías de baja densidad; valorar la pedagogía del encuentro, en la congeneración entre la formalidad y el contenido de la aprehensión real en la base del aspecto dialógico y de convivencia. El marco teórico-conceptual oscila entre un conjunto de referencias filosóficas, sociológicas, pedagógicas y éticas que permiten estructurar el texto en dos puntos: 1º la "evidencia" del escenario actual de la sociedad, generando metamorfosis y emergencias; 2º el "desafío" sobre la base de la pedagogía del «encuentro», explicando su conceptualización en el contexto de las pedagogías de baja densidad. Queremos que la(s) persona(s) sean generadoras del 'Nosotros', ya que somos cada vez más 'Nosotros' en realidad.

Palabra clave: pedagogía del encuentro; pedagogías de baja densidad; alteridad ética; convivencia de redes sistémicas; ciudadano global.

La pédagogie de la Rencontre comme pédagogie à faible densité : des contextes (socio)éducatifs et relationnels

Résumé: Le texte valorise la pédagogie de la rencontre dans la formation humaine et dans sa coexistence. La réalité quotidienne exige une (nouvelle) perspective de la (des) rencontre(s), non seulement des temps, mais entre les personnes/groupes, les cultures et les générations, dans laquelle cette interaction où le mot 'entre' présente une interaction communicationnelle et dialogique, qui garantit la diversité des temporalités, qui coexistent et résistent dans la société d'aujourd'hui. La rencontre devrait être, dans le domaine anthropologique, éthique et pédagogique, un espace de convergence de l'être humain dans sa relation avec l'autre, dans l'intention de générer le 'ou'. L'argumentation, de nature herméneutique analytique, approfondit le sens de la rencontre guidée par les objectifs suivants : comprendre la rencontre en termes pédagogiques, en tenant compte de la réceptivité des êtres humains afin que leur légèreté soit ouverte à l'altérité, ou à d'autres formalités humaines ; (re)mettre à jour la pédagogie de la rencontre dans le cadre de pédagogies à faible densité; valoriser la pédagogie de la rencontre, dans la convivialité entre formalité et contenu de l'appréhension réelle à la base de l'aspect dialogique et convivial. Le cadre théorique-conceptuel oscille entre un ensemble de références philosophiques, sociologiques, pédagogiques et éthiques qui permettent de structurer le texte en 2 points: le premier est la 'évidence' du scénario actuel de la société, générant des métamorphoses et des urgences ; la seconde fait référence à la proposition de 'Défi' à la base de la pédagogie de la rencontre expliquant sa conceptualisation dans le contexte de pédagogies de faible densité. Nous voulons que la ou les personnes soient les générateurs du « ou », puisque nous sommes de plus en plus « ou » dans la réalité.

Mots clés: pédagogie de la rencontre; pédagogies à faible densité; altérité éthique; coexistence systémique des réseaux; citoyen du monde

Introdução

Os tempos da sociedade dita pós-moderna, segundo Lyotard (1987) e Maffesoli (2018), coloca-nos perante tensões de ruturas e continuidades de problemas que a afetam, sabendo que em cada rutura há continuidade e em cada continuidade há igualmente ruturas (Martins, 2010). Estes problemas numa sociedade fragmentada debilitou os vínculos de pertença coletiva e as identidades, mediante influência da globalização, pluralidade cultural, mundialização, mobilidade de pessoas e bens, movimentos de imigração e refugiados, preponderância das novas tecnologias e os avanços das ciências, mudanças nas formas de vida e de relação humana, etc. Este estado de emergência afetou também o espetro das teorias, modelos e práticas no âmbito da comunidade, entendida esta como um conceito complexo, versátil e polissémico, cujo sentido/significado mudou ao longo dos tempos (Bauman, 2003). O novo espaço de lugares, movimentos e de fluxos na sociedade (capital, bens, ideias, formas de vida, tipo de empresas e clusters empresariais, produtos financeiros e culturais, marketing comercial, tecnologias de ponta, etc.) causaram ruturas e romperam as fronteiras habituais da modernidade e criaram novas redes e sistemas (Giddens, 1990). Todo este (re)fluxo incessante obriga-nos a uma reflexão, que está presente no discurso da pedagogia e/ou das ciências sociais e humanas, que relançou o social e institucional para o individual e pessoal (temáticas conectadas com o sujeito), já que esta sociedade complexa atual, nos seus sistemas, é cada vez mais uma sociedade de indivíduos (multiplicidade de 'eus') com consequências socioculturais e políticas.

As emergências provenientes de finais do século passado, em que a globalização impôs a mundialização, como princípio de identidade e sentido pragmático na vida humana, converteu-se na condição discursiva das políticas, da economia, da filosofia e da ética, e, em especial, da pedagogia/educação, que na conjuntura sociohistórica e cultural preocupa-se pelo sujeito, protagonista do seu processo formativo e das aprendizagens em novos contextos. Igualmente, o desenlace da atomização da pedagogia (e educação), em pedagogias e filosofias diversas, não contribuiu para uma reflexão profunda e crítica do que deve ser o ato pedagógico e o processo educativo na formação do novo cidadão (global) (Johnson & Morris; 2010).

De facto, esta nova visão do educar e da educação, impregnada de um cosmopolitismo cada vez mais influente, levou-nos a valorizar a importância do(s) encontro(s) na formação humana e na sua convivência e, por isso, apostamos pela (re)valorização da pedagogia do encontro que, de forma situacional/contextual, social e cultural, favorece espontaneamente e pouco programada (educação mais não-formal e informal, que formal) a formação do cidadão e o seu modo de estar/conviver na sociedade. Perante esta realidade quotidiana exige-se uma (nova) perspetiva de 'encontro, não só de tempos (Streck, 2001), mas fundamentalmente o 'entre' pessoas/grupos, culturas e

gerações, em que esse 'entre' (perspetiva relacional proposta por M. Buber) apresente uma interação comunicacional e dialógica humana ('o ser mais' no sentido de P. Freire) que garantisse essa diversidade de temporalidades, culturas e gerações, coexistentes na atual sociedade (Jares, 2006; Streck, 2009). O 'encontro(s) deve ser, no âmbito antropológico, ético e pedagógico, espaço de convergência do ser humano na sua relação com o(s) 'Outro(s) e na intenção de gerar o 'Nós', no âmbito da perspetiva da 'filosofia ubuntu' (divulgada por M. B. Ramose, Dalene Swanson, Dirk Louw, Ch. Haws, Drucilla Cornell, R. Kusch, etc.), que a considera uma entidade dinâmica, uma alternativa ecopolítica à globalização económica, sendo transformadora-libertadora da afirmação do sujeito (plural) (Caracciolo & Mungai, 2009). Este sentido do 'Nós' obriga-nos a refletir sobre a importância do 'encontro(s)', na procura de transformação por meio do outro(s) e na base da ética da singularidade e alteridade, o que implica gerar um 'ethos' de humanização e de solidariedade na comunidade, na pretendida construção sociohistórica e cultural, em liberdade (indivisível) e autonomia do cidadão cosmopolita inacabado. Ora esse objetivo tem na educação a sua pedra angular e na pedagogia do encontro o germen situacional de o desenvolver.

Pretendemos reivindicar a pedagogia do 'encontro', inserida nas pedagogias de baixa densidade, de modo a dar sentido e forma à sociabilidade, às relações inter/intrapessoais, à comunicação e convivencialidade humana, na pluralidade cultural, pela inclusão e solidariedade entre todos. Elencamos a nossa argumentação, de índole hermenêutica analítica (metodologia adequada à construção de conhecimento, a partir do marco teórico-conceitual de referência), no sentido do 'encontro' entre pessoas/grupos, culturas e gerações. Ou seja, refletir sobre a pedagogia do encontro em termos antropológicos e pedagógicos, no âmbito das pedagogias de baixa densidade. Norteamos a nossa bússola de análise pelos seguintes objetivos: entender o encontro em termos pedagógicos na realidade atual, tendo em conta a recetividade dos seres humanos para que a sua mesmidade seja aberta à alteridade e a outras formalidades humanas; (re)atualizar a pedagogia do encontro no marco das 'pedagogias de baixa densidade', considerando-a uma forma de aprender a ser, a estar, a conviver e a relacionar o indivíduo no sentido do 'Nós'; potencializar a pedagogia do encontro, na congeneridade entre a formalidade-conteúdo de apreensão real na base da vertente dialógica e convivencial. O marco teórico-conceitual oscila entre as filosofias existenciais (Bollnow, Jaspers), as dialógicas (Apple, Habermas) e do pragmatismo (Peirce, James, Rorty, M. Mead); entre a ética da alteridade e dialógica (Levinas, Buber); da pedagogia da emancipação (e auto-capacitação de P. Freire), à sistémica (B. Hellinger), às aprendizagens transformativas (Jack Mezirow) e diferenciadoras, entre muitas outras, que dão coesão à conceptualização (Martins, 2010).

Metodologicamente a estrutura argumentativa do texto norteia-se por dois pontos: 1.º é a 'evidência' do cenário atual da sociedade, geradora de metamorfoses e emergências;

o 2.º com os respetivos subpontos refere-se à proposta ‘desafio’ explicitando a conceptualização da pedagogia do ‘encontro’, no âmbito das pedagogias de baixa densidade e ao nível dialógico, convivencial e relacional, já que o encontro favorece a ética da alteridade e a solidariedade intergeracional, que são o trampolim para uma sociedade para todos. Pretendemos que a(s) pessoa(s) sejam geradoras do ‘Nós’, já que somos ‘Nós’ cada vez mais na realidade. Ora a pedagogia do encontro possibilita a formação da pessoa como cidadão, a superação de muitos problemas socioeducativos, pois o ‘encontro’ desenvolve simultaneamente aprendizagens contínuas, a partilha de saberes e experiências nos espaços e contextos (multi)culturais e inclusivos (geracionais) para uma cidadania cosmopolita e global (Oxley & Morris, 2013).

1. Evidência: As metamorfoses e emergências surgidas na sociedade

Assistimos a diversas metamorfoses sociais e culturais, muitas delas produzidas pela globalização (política, económica, cultural), mundialização, cosmopolitismo e os seus processos de adjeção (Popkewitz, 2011), ao aparecimento de movimentos cívicos e sociais de vária índole, à massificação dos movimentos de migrações, às problemáticas de inclusão e/ou exclusão nas sociedades multiculturais, ao impacto das novas tecnologias nas relações sociais, ao acesso à informação e pesquisa de saberes, ao progresso das ciências, em especial da robotização e neurociências, etc. Ou seja, estamos num cenário com um leque de transformações com evidências (acontecimentos, sucessos, discursos) que impactam ao nível das relações e da convivência humana. Tudo isto é fruto de um tempo pós-moderno, em que as sociedades, dominadas pelo saber e o poder, provocam um estado de emergência e reestruturação no espetro das teorias/modelos e práticas sociais e pedagógicas, com a sua expansão em propostas para novas situações e âmbitos da educação, da cultura e do social na comunidade (Bauman, 2003). O próprio filósofo J. Rancière (1996) efetuou críticas aos discursos imperantes na sociedade, identificando a racionalidade da política ao consenso e este ao princípio da democracia levando-o a estabelecer três paradoxos na sua análise ao dissenso neste desentendimento existente da relação ‘política-filosofia’ nos nossos tempos.

Todo este ‘*climat*’ (espírito do tempo), em terminologia de Maffesoli e Fischer (2016), gerou um novo espaço de lugares, de movimentos e de fluxos (capital, bens, ideias, pessoas, formas de vida, empresas, produtos financeiros e culturais, tecnologias, etc.) que causaram ruturas e romperam fronteiras, criando novas redes, sistemas e conexões no modo de ser das pessoas/grupos e das culturas e da sua convivencialidade. Este (re)fluxo incessante ao nível das normas, dos sistemas (com os seus pontos de acesso), da mobilidade e das relações na vida das pessoas/grupos obriga a uma reflexão das suas socialidades em que o ‘Eu-Outro’ no ‘entre’, cede a vez ao ‘Nós’, no

significado atribuído pela filosofia 'ubuntu' (Caracciolo & Mungai, 2009). Paralelamente a adesão a uma identidade cede lugar a múltiplas identificações, segundo o momento e o lugar em que o ser humano executa o seu projeto e ação de vida quotidiana, seja de forma intensa e muito dependente da ética do instante e do presente paradoxal, mas também devido à ressaca das novas tecnologias, avanços científicos e da economia (modelos) (Torres, 2017).

Nesta mundialização de emergências, em que a complexidade, em especial na cultura e educação, só é possível ser entendida por uma pluralidade de elementos e de forma simbólica, que crie a articulação entre a 'racionalidade' (aberta) e a 'sensibilidade' (perceptiva pela razão sensível), segundo a perspectiva de Maffesoli (2018), de maneira a pessoa ampliar a sua capacidade de apreensão consciente da realidade (formalidade de realidade). Ora, neste sentido de apreensão, recorreremos à capacidade da 'inteligência senciente' do ser humano, analisada pelo filósofo espanhol X. Zubiri (1980), em que o real que apreendemos e que está à nossa volta, é-nos dado pelo modo como o conteúdo (formalidade da realidade) fica na nossa apreensão, o que constitui um ato de inteligência (Zubiri, 1983: 85):

(...) porque decir que la razón es 'sentiente' parece significar que lo que la razón intelige es algo así como las cualidades sentidas en una percepción sensible. Y esto sería absurdo (...) En qué está lo formalmente intelectual del sentir? Ciertamente no en la índole de la cualidad sentida, esto es no en el contenido del sentir, sino en el tipo de su formalidad de alteridad, en la formalidad de realidad.

A clarificação de como se dá a apreensão da realidade e o modo como se dá o(s) 'encontro(s)' com o outro e no sentido do 'Nós' (reencontro do sujeito), pode produzir dificuldades no entendimento da própria realidade, já que, por um lado, a razão senciente diz-nos que a realidade e tudo o que ela gera (sucessos, acontecimentos, relações, sistemas, valorizações na pluralidade-diversidade no atual contexto socio-histórico, etc.) não tem de ser dada pela sensibilidade, pois é-nos suficiente uma apreensão em formalidade e de afirmação do sujeito. Contudo, a conceção daquele 'Nós', gerador da forma de apreensão dada pelo encontro(s) implica referir-nos à temática da identidade, tão aproveitada politicamente (populismos), mas que desconfigura a afirmação do próprio sujeito, por meio dos 'outros' e na comunidade. O envolvimento que o encontro(s) produz no outro(s) faz-nos ser melhores ('o ser mais' em Freire), pelo nosso reconhecimento de sujeição à história, à contingência e ao destino, e isso deve produzir uma ética de alteridade (Levinas, 1977). Esta prática de ação entre 'Eu-Outro' deve basear-se na 'eticidade' do cuidado e da partilha.

Sabemos que a ação humana produz conhecimentos e transformações, capacitando-nos para refletir, conceptualizar, ressignificar e socializar os saberes, oriundos

da relação com os outros e da apreensão da realidade. Ora o homem é um ser relacional por existência, pois interage comunicacionalmente com a realidade e a forma de apreendê-la é a 'inteligência senciente' (Zubiri, 1980), atenta ao que acontece existencialmente à sua volta no tempo-espaço. Nesta interação 'tempo-espaço', que envolve o ser humano com a realidade, Giddens (1990) adota o termo *situabilidade* na ação humana, que é muito útil aos sistemas sociais. É certo que os seres humanos, na pretensão de realizarem projetos recorrem a recursos limitados de tempo-espaço, mas ficam constringidos por restrições de execução de atividades e interações com os outros mesmo interagindo com as suas capacidades disponíveis (Giddens, 1990). A temporalidade dos efeitos emergentes da sociedade nos indivíduos é intransponível o que contraria a indissociável relação 'estrutura-ação' proposta por Giddens (Martins, 2010).

Voltando à ação humana, na realidade espaço-temporal quotidiana, ela está dependente da globalização e da sociedade digital, do internacionalismo pedagógico dado pelos organismos internacionais em moldes axiológicos e éticos, do internacionalismo cultural para uma cidadania global, dos problemas estruturais do cosmopolitismo inacabado (Popkewitz, 2011), da pretensão de solidariedade intergeracional, etc., mas só pelo(s) 'encontro(s)' com os outros, poderemos criar uma nova realidade, que mudou após a pandemia do COVID19. Se perante as transformações e emergências referidas efetuarmos propostas educativas, com supostos ético-antropológicos podemos dar coerência e sentido à vida do ser humano (Maturana 1999), mesmo sabendo dos condicionalismos das circunstâncias sociais e económicas imperantes na sociedade, que provocou uma atomização dos indivíduos, debilitando os seus laços afetivos, de proximidade, de fraternidade e solidariedade. É sabido que se promoveu novos tipos de relações entre as pessoas/grupos (cidadãos) no campo das redes sociais, mas elas expressam um sentido de frialdade que faz a sociedade converter-se num universal antropológico ou num determinante constitutivo da vida social (Gaudelli, 2016). Essa frialdade foi o resultado da razão instrumental legitimadora das ações, da ordem social da conceção do mundo e do homem, que produziu clusters de indivíduos atomizados, pouco compassivos com os problemas existentes ou perplexos na possibilidade de reverter essas situações. A categoria de indivíduo ficou pendurada nessa ordem social, o que expressa bem o reflexo das relações sociais estabelecidas. Esta antropologia, que não é relacional nem dialógica, impregnou o pensamento das sociedades atuais, gerando essa frialdade e passividade anestesiante entre os sujeitos cidadãos na vida social e nas relações (pragmáticas, utilitaristas), contrapondo-se a muitas outras manifestações relacionais de solidariedade, que são o outro rosto de compaixão humana (Méllich, 2010). Cremos, recorrendo a J. Rancière (2010), que o homem deve ser um espetador emancipado capaz de transformar os espaços num *ethos* promotor de humanização, segundo P. Freire, ou seja, valorizar o ser humano na construção pedagógica do encontro de tempos (Streck, 2001).

Ao apostarmos pelo(s) encontro(s) entre pessoas/grupos, culturas e gerações, poderemos “estabilizar e dar durabilidade às categorias, às diferenças, às hierarquias estruturais da sociedade”, desenvolvendo padrões de interação presencial, redes sociais e ações coletivas e, ainda promover a integração de normas culturais, identidades, memórias, etc. (Gieryn, 2000: 473). Efetivamente, o homem é um ser no mundo, num mundo rodeado de coisas e de homens, em que realiza apreensões dessa realidade e estabelece relações existenciais, em que a comunicação e o diálogo (postura de M. Buber), base dessas interações, constitui a gênese do(s) ‘encontro(s)’ orientado ao ‘Nós’. É a partir da compreensão e entendimento da vida, mesmo perante continuidades (essenciais) e descontinuidades (existenciais), que devemos refletir-se essas emergências e transformações, em diálogo relacional com todos (Jares, 2006).

2. Desafio para novos tempos: A pedagogia do encontro no âmbito das pedagogias de baixa densidade’

A impregnação de problemas, no contexto atual, exige uma convergência de ‘desafio’ na base da formação e/ou educação integral da pessoa, em que o sentido relacional e dialógico deve primar os atos de comunicação e do contato humano (relações), tão fundamental, por exemplo, no desenvolvimento (multi/inter) cultural das comunidades. As emergências e transformações indicadas coloca-se o desafio, a nosso ver, de uma pedagogia do ‘encontro’ de tempos (Streck, 2001), de pessoas/grupos, culturas e gerações, que tenha em conta a diversidade não só temporalidades, mas também culturas e religiões. Ora o(s) encontro(s) pode ser a possibilidade de reconfigurar os lugares e dos tempos de aprender e ensinar (pedagogia emancipatória entendida como intervenção sociopedagógica) em espaços e processos sociais diversificados. A aceitação do ‘outro’ exige manusear e flexibilizar, por parte dos educadores e das pessoas em geral, o princípio da identidade (cultural), de modo a desenvolver uma ética de alteridade (Levinas, 1977). A identidade refere-se à consciência subjetiva de pertença, de vínculo ou ao conhecimento subjetivo do indivíduo ao sentir-se membro de uma comunidade (cultural). É este sentimento de pertença, unido à alteridade, que vincula o indivíduo ao meio envolvente e aos ‘outros’, ao património sociocultural natural e artístico e às raízes comunitárias. Tudo isto implica aprendizagens mais de índole não formal e informal que formal/escolar, de modo a gerar a integração identitária e comunitária no cidadão.

A vida é uma série de caminhos racionalmente ordenados para procurar soluções, nunca se completa e sempre adia o presente para o futuro num cosmopolitismo inacabado (Popkewitz, 2011) que implica uma consciência particular do self e do agenciamento que no caso da ‘mente deliberativa de M. Nussbaum (1997) é uma ‘mente sem domicílio’, na qual os sistemas abstratos de conhecimento substituem o conhecimento

das interações (encontros) para o ordenamento das condutas. Ou seja, o 'Eu' afasta-se das atividades quotidianas para julgar e agir sobre o imediato, a partir de universais (éticos) à volta da justiça, bem, tolerância e solidariedade. Este *looping* de retorno ao local-comunitário recria novas filiações, pertenças e novos sentido de lugar (domicílios), que são aspetos cosmopolitas cruciais no cidadão. Estamos cientes que a educação para esse (novo) cidadão, cosmopolita e global, gerará novas vivências efetivas, se por exemplo:

- (a)-Incidir nos mecanismos psicossociológicos que têm a ver com as representações e condutas, o que supõe uma lógica de aproximação às semelhanças e às diferenças como categorias cognitivas do indivíduo, no sentido hegeliano de que o 'Eu' inicia a sua existência com a percepção do outro, já que ao existir esse 'outro', o 'Eu' também existe. Trata-se de uma questão pedagógica de identidade ou duma hermenêutica de construção do sentimento de identidade na criança e a sua progressiva relação que vai ter com os outros ao longo do seu desenvolvimento (Gervilla, 2010). Ou seja, filosoficamente a 'identidade' forma-se e molda-se pela interação com os outros ('encontro'), o que implica o funcionamento de mecanismos cognitivos, afetivo-emocionais, sociais e semânticos.
- (b)-Desenvolver ao nível escolar, não-escolar e comunitário (clubes, associações desportivas, recreativas e culturais, entidades educativas e instituições para idosos) as componentes sociais para conseguir a compreensão da diferenciação e identificação do 'outro', educando a criança desde o ambiente familiar à cidade educadora e passando pela escola, com ético de alteridade, do 'cuidado de si' e da educação social para a cidadania. Estas atitudes e habilidades socioemocionais constituem as capacidades de pôr-se no lugar do 'outro' (sentido '*entre*' em Buber) e na relação com o meio envolvente (Haste, 2004).

Por conseguinte, perante os novos cenários educativos, epistemologicamente a pedagogia deve retomar a questão da identidade ou da construção do sentimento de identidade, a partir da educação da criança, de modo a orientá-la para a relação com os outros, pois a identidade materializa-se através de interações, provenientes do 'encontro' e em rede sistémica (teoria geral dos sistemas).

2.1.-As pedagogias de baixa densidade

As pedagogias de baixa ensidade são processos configuradores (sistémicos em espaços diferenciados), pouco estruturados, que concebem as situações educativas na realidade humana em termos de educação informal e/ou não-formal. Esses processos e sistemas de ações humanas (sociais, educativas, culturais) não estão pré-pensadas ou programadas e, daí serem pouco observáveis, pois não há nessas pedagogias nada de denso, nem de intenso, nem de direccionalidade pedagógica como na educação formal (escolar). Pelo contrário, são processos espontâneos, já que as situações são pouco estruturadas e é neste sentido que as designamos por 'baixa densidade' ao abranger o destacável e importante nos espaços do quotidiano das pessoas/grupos

e gerações. Ora bem, se essas pedagogias não procuram a densidade, nem a intensidade nos resultados, a sua eficácia não está no imediato, mas no tempo e, por isso, o processo é lento e irreversível. De facto, este tipo de pedagogias não utiliza estratégias de tipo didático, nem se dão em ambientes socioeducativos formalizados, pois pedagogicamente a situação/circunstância, sendo de baixa densidade, conforma-se em ambientes naturais e reais, próprios dos interesses e das motivações das pessoas/grupos e gerações, os quais são os protagonistas das suas ações (Gieryn, 2000). Assim, as pedagogias de baixa densidade desenvolvem-se no quotidiano impregnadas de educação informal e não-formal, cumprindo funções educativas/formativas nos sujeitos protagonistas (efeitos) e com uma capacidade de transferência para com outros sujeitos não implicados diretamente.

Efetivamente, estas pedagogias são possibilitadoras de encontros em situações (naturais, autênticas e afetivas), sendo a sua densidade o modo de facilitar e promover a aproximação: à dimensão afetivo-emocional entre as pessoas/grupos, culturas e gerações, na partilha de saberes, experiências, vivências e tarefas comunitárias; à criatividade, imaginação, interesses comuns e de teor lúdico-recreativo, turístico, desportivo, artístico, etc. Por exemplo, podemos referir as seguintes situações/contextos facilitadores das 'pedagogias de baixa densidade': (a)-em crianças e jovens, grupos infantojuvenis internacionais, em acampamentos, tempos livres, encontros juvenis, bolsas de estudo e de mobilidade, programas de intercâmbio juvenil; (b)-em adultos como em encontros de caráter comercial, empresarial, políticos e científicos, de mobilidade de técnicos e das organizações não governamentais; (c)-em idosos (programas gerontológicos); (d)-entre gerações (programas intergeracionais). Ou seja, estas pedagogias ao darem-se em situações quotidianas são uma mais-valia de adequação da pessoa/grupo.

A educação sendo a configuração da realidade social construída pelo indivíduo, o contacto feito pela convivência e diálogo, relações de aceitação entre pessoas/culturas, gerações e formas de vida possibilitam a inclusão e pluralidade cultural. O próprio encontro intersubjetivo é em si mesmo configurador, pois nessa 'baixa densidade' espacial os processos de configuração vivencial concebem-se pela aproximação e pelas aprendizagens não formais e informais, onde os sistemas de ações e intervenções não são sistematizados em rigor, nem tem protagonismo excessivo o(s) profissional que intervêm nesses espaços comunitários. O que prima nesta rede de baixa densidade é o contato pessoal/grupal, livre e espontâneo, o intercâmbio de experiências diretas, a cooperação e a participação ativa e, por isso, é nessas situações atípicas comunitárias que inserimos essas pedagogias, promotoras da transferibilidade ao nível das relações, valores, conhecimentos e experiências/vivências.

Por conseguinte, a rede sistémica de baixa densidade insere-se no paradigma da complexidade, com repercussão para o papel da educação social no desenvolvimento de relações interpessoais ou relacionais (Maturana, 1999). Daí que a pedagogia do

encontro inserida naquelas pedagogias permite compreender as formas de vida, conceber a realidade (comunitária), entender as relações e as convivências, a articulação das pessoas/grupos com o meio envolvente, os modelos sociais, etc., primando em todas essas relações o 'entre'. A rede de baixa densidade ao ser o espaço da quotidianidade (comunitário e das constelações de pessoas, famílias, grupos) é sistémico-fenomenológica, onde se expressam representações e surgem campos de aprendizagem e de partilha de saberes e experiências. É evidente que isto só é possível nesses espaços de convergência da 'situabilidade' quotidiana, em que o encontro(s) facilita interações efetivas e espontâneas, de aproximação, de empatia e aceitação do 'Outro'. Nessa 'baixa densidade' os processos de configuração vivencial em termos educativos são de índole não-formal e informal (aprendizagens), onde os sistemas de ações e intervenções não são sistematizados em rigor, pois dá-se protagonismo aos próprios atores sociais (Jares, 2006).

2.2.-A Pedagogia do Encontro e o seu contexto comunitário

Falar de pedagogia é situar-nos num contexto/situação imediata socioeducativa e cultural com as vozes dos atores sociais em múltiplas sociedades. A pedagogia sendo a ciência que se ocupa da educação, constitui o eixo de todos os processos de ensino-aprendizagem, deslizando os seus discursos e práticas por cenários institucionais (escolas) e em outros de vida social quotidiana de interesse e preocupação existencial pela formação humana. Nesta amplitude complexa, que abrange a definição de pedagogia associada à ideia de educação e respetivas dimensões, ela dá uma especial atenção ao reconhecimento, às reflexões e maneiras de comportar-se dos sujeitos e das sociedades, que é uma questão relacionada com a perspetiva construcionista social – linguagem de interação com o 'outro e o mundo' (referência a John Shotter) e com os postulados dos imaginários sociais, que possuem e/ou constroem as pessoas/grupos, gerações. Nesta perspetiva, o 'Outro' (ator constituinte da realidade) é um 'Outro' que se reproduz externamente e de maneira arbitrária na inserção com cultura/educação e o local, com as suas práticas e discursos. É precisamente desde as possibilidades e emergências do ser humano onde a Pedagogia se converte no lugar do 'encontro', já que a própria educação estabelece relação de encontro com o outro, constituindo-se no catalisador de consciencialização e participação entre 'indivíduo-comunidade'. De facto, a pedagogia é o resultado dessa presença emergente do indivíduo pelas aprendizagens, pelo diálogo, a convivencialidade (termo de I. Illich) ou '*convivência*' no dizer de H. Maturana (1999: 15), a qual constitui o fundamento de toda a socialização humana, porque abre espaços para o 'Outro' tal como ele é e desde aí (contexto situacional) promove interações, experiências e relações no âmbito da rede social e no espaço comunitário.

Epistemologicamente o conceito de 'encontro' conecta as pessoas/grupos e gerações, pois são estas as que os provocam os espaços diversos e inclusivos e orientados a favorecer a multiculturalidade, a inclusão e a resolução e problemas humanos. Constitui-se, assim, no lugar de convergência e diversidade de relações, intercâmbios e aprendizagens ou experiências. Essa situação/circunstância ou contexto de 'encontro(s)' designamo-los sistemicamente de 'baixa densidade' pela aproximação ao quotidiano existencial do ser humano com o 'Outro', que o transforma devido à sua percepção e/ou apreensão do mundo. Nessa igualdade na diversidade, que o encontro deve ter, necessitamos da horizontalidade, que é o requisito para desenvolver as relações, pelo respeito, reconhecimento e aceitação do valor das diferenças. Assim, deve-se criar no encontro(s) condições para que o aprender, a troca de experiências/saberes e o diálogo sejam a fonte de 'ser mais' (perspetiva Freire) (Streck, 2001) e, ainda, desenvolver uma consciência progressiva e um olhar (histórico, socioeducativo e cultural) de apreensão 'global-local', em conexão com o 'Outro(s) e na constituição do 'Nós' (García Fernández, 2019).

Efetivamente, a pedagogia do encontro é uma pedagogia de baixa densidade já que se caracteriza pela existência relacional de abertura para com o 'Outro' (Streck, 2001), no diálogo comunicacional, enraizada na condição histórica do homem no espaço-temporal. Em termos pedagógicos o 'encontro' com o 'Outro' apresenta uma série de metamorfoses: a transformação interior (presença ética de ser para o outro), com uma nova linguagem expressa na atitude de escuta, respeito e cuidado de si; uma igualdade ética converta numa relação de serviço e ajuda ao outro; uma circunstância (situação) real da existência do outro, mesmo em vulnerabilidade e em precariedade da contingência; uma atitude maiêutica de 'sair de si mesmo', de reconhecer a realidade e a vida; uma dimensão de entrega e responsabilidade pela condição humana; na denúncia às situações de injustiças, desigualdades, exclusão social e violação dos direitos humanos gerando ato de 'compaixão' (Mèlich, 2010) e de alteridade (Levinas, 1977); na abertura à esperança num ato libertador e de confiança para com o outro. Ou seja, o encontro permite descobrir o humano no próprio acontecimento, na formalidade de apreensão do real pela inteligência senciente (Zubiri, 1980), na transformação do espaço educacional num *ethos* promotor de humanização (Streck, 2009) e no assumir a convivência de temporalidades.

Portanto quando falamos de pedagogia do/para encontro baseamo-nos no paradigma emergente – paradigma conversacional, que promove as capacidades de entendimento humano em si mesmo e/ou com os 'outros', na compreensão do mundo e da realidade (s) onde está inserido, na organização de espaços onde se expressam razões, juízos de valor, emoções, valores e ideias que são submetidas à crítica dos 'outros e/ou da comunidade. Esta funcionalidade pragmática apresenta o seu objetivo na experiência humana, regulada à volta de fatores que intervêm no processo

comunicativo e relacional, num contexto situacional ou espacial determinado (Maturana, 1999). Daí que as instituições e os espaços na comunidade em geral tenham uma função (social) própria no educar para a convivência humana, seja ao nível de programas, projetos e ações/atividades na criação de condições de progresso e bem-estar.

Questões (pendentes) para reflexão

Revitalizámos no contexto atual a pedagogia do encontro inserida nas 'pedagogias de baixa densidade' (rede social e sistémica de ação das pessoas/grupos, culturas e gerações no quotidiano existencial) como determinante na formação do cidadão global e cosmopolita. Reconhecemos que a pedagogia tendo como compromisso o 'encontro' (reflexão, intervenção) vincula-se à integração de todos as pessoas/grupos no seu contexto/situação ou circunstância, como espaço quotidiano de convergência, no tempo sóciohistorico e sentido de pertença (vínculos). Neste sentido sistémico de 'baixa densidade' o 'encontro(s)' desenvolve valores mínimos de convivência humana, o amor e o respeito pela vida e pelas diferenças, numa biologia do conhecer e amar (Maturana, 1999), numa sociologia quotidiana do atuar e conviver, no diálogo comunicacional e vivencial e de aprendizagens e partilha de saberes/experiências. Ou seja, o cidadão aprende a aprender no seguimento dos pilares para a educação referidos por J. Delors no seu Relatório para a Unesco.

Efetivamente, a pedagogia do encontro centraliza-se no ser humano e na sua condição, atendendo e privilegiando todas as suas dimensões, a relação de 'si mesmo' como pessoa com o 'Outro' e os 'Outros' (signos de identidade e pertença) na relação social, em que a educação como acontecimento ético (Mèlich, 2010) relaciona o individual com o social. Essa pedagogia introduz a possibilidade de acreditarmos na pessoa e na sua capacidade de desenvolvimento, sem renunciar às exigências da relação educativa, em que ela é sujeito-protagonista. Por isso, ela relaciona-se com a perspectiva dos modelos inter estruturantes, de transferibilidade e sistémicos do sujeito-meio, da pedagogia para a convivência e do diálogo, ética de alteridade.

No momento de repensar o lugar da educação no mundo o cenário do 'encontro' é o desafio do 'estar a ser' com o 'Outro(s)', fazendo descobrir o humano no seu próprio acontecimento, gerando-lhe relações e responsabilidade nas ações e onde as pautas sociais se constroem em respeito e tolerância, fazendo partícipes todos os que quotidianamente vivem e convivem na comunidade. O aprender a tornar-se (pessoa, cidadão) faz que encontro, no sentido pedagógico, nos remeta para a mobilização de energias no espaço/situação quotidiana e na comunidade (cultural e geracional), pois só assim a formação será possível para todos (inclusiva) e todas as idades/gerações, na base dos direitos, valores cívicos e de cidadania. Fenomenologicamente o encontro(s) apresenta-se como acontecimento díspar, por exemplo: com o 'outro' que

nos transforma (experiência) e exige novas linguagens em atitude de escuta ativa, em respeito e acolhimento; na igualdade ética, convertida numa relação de serviço e ajuda ao 'outro'; num determinado contexto/situação ou circunstância quotidiana concreta da pessoa/grupo; numa atitude de reconhecimento pela sua dignidade, num ato afetivo de entrega e respeito pelo 'Outro(s)'; de denúncia pelas situações de injustiça e violação dos direitos, promovendo-se a compaixão (Mèlich, 2010) e o compromisso em alteridade (Levinas, 1977), e, ainda na abertura à esperança (ato de confiança no 'outro'); dum ato de libertação da pessoas, de mudança de atitudes, de discursos e formas de educar-se desde o 'Outro' e para o 'Outro'.

Referências Bibliográficas

- Bauman, Z. (2003). *Comunidade. En busca de seguridad en mundo hostil*. Siglo XXI.
- Caracciolo, D. & Mungai, A. M. (eds.) (2009). *In the Spirit of Ubuntu: Stories of Teaching and Research*. Sense Publishers.
- García Fernández, J. (coord.) (2019). *Un Mundo en tus manos: propuesta pedagógica para una ciudadanía global*. Fundación Entreculturas.
- Gaudelli, W. (2016). *Global citizenship education: Everyday transcendence*. Routledge
- Gervilla, E. (2010). *Educar en la postmodernidad*. Dykinson.
- Giddens, A. (1990) *The consequences of modernity*. Polity.
- Gieryn, T. (2000). A space for place in sociology. *Annual Reviews of Sociology*, 26, 463-496.
- Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico da Modernidade*. Dom Quixote.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25 (3), p. 413-440.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Grao.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal*, 21 (1), 77-96.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Liotard, J-F. (1987). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa.
- Maffesoli, M. (2018). *Être postmoderne*. Les Éditions du Cerf.
- Maffesoli, M. & Fischer, H. (2016). *La postmodernité à l'heure du numérique: regards croisés sur notre époque*. Éd. François Bourin
- Martins, E. C. (2010). *Luzes e sombras em tempo de ruturas. Educação e Ética nos laços da (pós) modernidade*. Palimaje/Terra Ocre.
- Martins, E. C. (2010). Os espaços socioeducativos da escola e a reconfiguração da pedagogia (educação) social na intervenção escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 49, 41-55. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle49.03<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7450>
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen.

- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity*. Harvard University Press.
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 3, 301–325.
- Popkewitz, Th.S. (2011). Cosmopolitismo, o Cidadão e os Processos de Abjeção: os duplos gestos da pedagogia. *Cadernos de Educação*, 38, 361-394.
- Rancière, J. (1996). *O desentendimento - Política e Filosofia*. Editora 34.
- Rancière, J. (2010). *O Espectador Emancipado* (trad. J. M. Justo). Orfeu Negro.
- Streck, D. R. (2001). *Pedagogia no encontro de tempos: Ensaios inspirados em Paulo Freire*. Vozes
- Streck, D. R. (2009). Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-pedagógicos. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 89-100.
- Torres, C. A. (2017). *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. Routledge.
- Zubiri Xavier (1980). *Inteligencia sentiente*. Vol. 1 -Inteligencia y Realidad. Alianza Editorial
- Zubiri Xavier (1983). *Inteligencia y Razón*. Alianza Editorial.

Ernesto Candeias Martins

Professor com agregação na área da Educação/História da Educação Social
Doutor em Ciências da Educação (e Mestre em Educação).
Docente no Instituto Politécnico de Castelo Branco/
Escola Superior de Educação,
Email: ernesto@ipcb.pt
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4841-1215>;

Correspondência

Ernesto Candeias Martins
Rua Dr. António Trindade, Lote 6 - 3.º Esquerdo
6000 – 251 – Castelo Branco (Portugal)

Data de submissão: Dezembro 2020

Data de avaliação: Março 2021

Data de publicação: Setembro 2021