

EDUCAÇÃO SOCIAL TRANSFORMADORA E TRANSFORMATIVA: CLARIFICAÇÃO DE SENTIDOS

ISABEL TIMÓTEO

inED, Centro de Investigação e Inovação em Educação
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
Doutoranda em Sociologia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Bolsreira de Investigação da FCT, financiada pelo QREN – POPH – Tipologia 4.1. – Formação Avançada, com a comparticipação do Fundo Social Europeu e de fundos nacionais do Ministério da Educação e da Ciência, com a ref. SFRH/BD/73370/2010

ANA BERTÃO

inED, Centro de Investigação e Inovação em Educação
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
anabertao@ese.ipp.pt

Resumo – A clarificação dos sentidos da Educação Social – que aqui se afirma “transformadora e transformativa” quanto aos fins da ação e da investigação, educativa e participativa quanto aos processos adotados - antecede a reflexão sobre a dimensão relacional da ação do educador social. Uma relação afetiva e co-construída que perspetive a mudança pessoal e social de forma crítica e reflexiva, e onde o projeto de Educação Social se vai apoiar, exige do próprio educador social, enquanto pessoa, uma atitude igualmente reflexiva e capaz de integrar o pensamento crítico com a prática quotidiana.

Abstract - Clarifying the meanings of Social Education – here stated as “transforming and transformative” concerning the ends of both action and research, as well as educational and participative in what comes to the processes adopted – precedes the reflection about the relational dimension within the social educator’s action. An affective and co-constructed relation, pursuing personal and social change through a critical and reflexive approach, which sustains the social education project, demands from the social educator himself, as a person, an equally reflexive attitude, capable of integrating critical thought within hers/his everyday practice.

Palavras-chave - Educação Social, projeto, relação, transformação, reflexividade.

Key-words – Social Education, project, relationship, transformation, reflexivity.

INTRODUÇÃO

A necessidade de aprofundamento de um conjunto de questões que se colocam a uma nova profissão, a Educação Social, tem impulsionado a investigação ligada a esta área. Recentemente, foi realizada uma investigação sobre a Educação Social e a Relação de Ajuda (Timóteo, 2010), que teve como objetivo o aprofundamento das conceções desta área de investigação e de intervenção, bem como a problematização da dimensão relacional da ação do profissional, e que constitui a base deste artigo.

Através de uma revisão crítica da literatura disponível e das reflexões construídas nos últimos anos, decorrentes da implicação na formação dos educadores sociais, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, pretendemos essencialmente contribuir para o debate sobre os sentidos e os pressupostos da Educação Social. Partimos de uma conceção de Educação Social emancipatória, firmada num paradigma crítico, para esclarecer as responsabilidades do educador social no projeto de Educação Social, concretamente no que se refere à dimensão relacional da ação. A qualidade da relação constrói-se de modo reflexivo no espaço intersubjetivo e exige do profissional, desejavelmente comprometido com a capacitação dos sujeitos e com a sua mudança pessoal e social, que se coloque como sujeito na relação, com uma atitude interventiva e reflexiva, para a qual concorrem com especial significado as dimensões do *ser* e do *estar*. É neste sentido que se discutem ainda as funções do educador social, especialmente relacionadas com a dimensão relacional que convocam, por sua vez, determinadas atitudes pessoais, sociais e políticas, condicionadas pela formação do profissional, mas, sobretudo, pelas suas características de personalidade e pelas variáveis situacionais.

PERCURSOS E PERSPETIVAS EM EDUCAÇÃO SOCIAL

Tratando-se de uma área de intervenção social relativamente recente, a Educação Social tem vindo a consolidar-se no tecido socioeducativo português e no âmbito das profissões do Trabalho Social pelo reconhecimento de novas exigências que se colocam à intervenção social (Carvalho & Baptista, 2004).

A expansão da Educação Social, enquanto resposta educativa e psicossocial aos problemas da contemporaneidade, fica a dever-se a causas de vária ordem: complexidade crescente das sociedades e conseqüente aumento dos setores desfavorecidos; agudização dos fenómenos de exclusão social e falência dos processos assistenciais e de intervenção tradicionais; maior consciência da responsabilidade face aos novos problemas sociais; emergência de novas políticas sociais e novas formas do (quase) Estado Providência; mudanças do conceito de

educação (Petrus, 1998; Esteban, 1999; Carvalho & Baptista, 2004). Segundo Martínez (1991, in Petrus, 1998) a democratização das sociedades e a exigência dos sistemas de proteção social têm sido, possivelmente, os dois principais factores do desenvolvimento da Educação Social, num cenário de progressiva valorização dos direitos humanos onde os ideais humanitários, de igualdade e de justiça social impulsionam o estabelecimento de medidas de política social. As mudanças no conceito de educação, que resultaram da sua aproximação à dimensão social, aproximam-na de um sistema aberto a novas populações, a novos contextos, adquirindo uma função permanente: uma educação que seja para todos e durante toda a vida, conforme preconiza a UNESCO. Coube à Educação Social, a par de outras profissões, a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento das novas dimensões e funções da educação.

Têm sido muito diferentes as conceções de Educação Social apresentadas pelos vários autores, marcadas por duas tradições históricas: uma, que a perspetiva como formação para a socialização e, outra, considera-a como a vertente educativa do trabalho social ou como ação social (Cabanas, 1998). A primeira tradição histórica, que terá dado origem ao conceito clássico de Educação Social, inscreve-se nos trabalhos desenvolvidos por Adolfo Diesterweg (1790-1866), pedagogo alemão, e Ruiz Amado (1861-1934), pedagogo espanhol. Os seus contributos, histórica, política e socialmente contextualizados, referem-se à Educação Social como uma das componentes da educação do ser humano, que se confunde com a educação moral, religiosa e política. Esta visão da Educação Social valorizou a inserção do indivíduo no seu grupo e o ensino das regras de convivência, o que se consubstanciou tanto numa Educação Social de base cristã “que procura educar o homem como naturalmente destinado a viver em sociedade” (Ruiz Amado, 1920, cit. por Cabanas, 1998, p. 74), como num meio de propaganda ideológica na socialização das populações para a educação socialista (Cabanas, 1998). A segunda tradição histórica surge na Alemanha, no período pós primeira guerra mundial que ficou marcado por um agravamento de problemas humanos coletivos e pela definição de novas medidas de intervenção, tendo a Educação Social incidido especialmente a sua ação junto de populações em situações de conflito social, nomeadamente os jovens, fosse numa perspectiva preventiva ou de recuperação de jovens em risco e/ou em situação de exclusão social. Também a educação de adultos teve um forte impulso neste período (cf. Petrus, 1998).

Assistimos deste modo a um alargamento de fronteiras da Educação Social, para além da genérica formação para a socialização, situando-se em novos contextos e desenvolvendo-se com outras populações específicas, nomeadamente, crianças e jovens em situação de risco. Terá sido, provavelmente, este alargamento que possibilitou a gradual amplitude que a Educação Social tem vindo a assumir.

Decorrente destas duas tradições históricas, surgem diferentes perspetivas da Educação Social que organizamos em dois grandes grupos: o primeiro in-

clui perspectivas que consideram a Educação Social como “didática do social”, como “adaptação”, como “socialização”, como “transmissão dos valores educativos” e, ainda, como “prevenção e controlo social”; no segundo, estão as perspectivas da Educação Social como “trabalho social e educativo”, como “ajuda a pessoas ou grupos em situações de maior vulnerabilidade social” e como “aquisição de competências sociais” (Cabanas, 1998; Esteban, 1999; Parcerisa, 1999; Petrus, 1998; Pérez Serrano, 2003). Díaz (2006) refere mesmo que, mais do que assistirmos a uma evolução conceptual, temos assistido a diferentes formas de a interpretar. As aceções que aproximam a Educação Social do primeiro conjunto de conceções tendem a atribuir-lhe um sentido normativo, na medida em que a colocam como meio de promoção da integração social por via da aprendizagem social e da adaptação às normas vigentes: “tornar-se membro da sociedade”, “conseguir a perfeita integração social” (Baena, Saénz & Cabana, 2002), “formar nos grupos pautas comportamentais de convivência” (Cabanas, 1998) são expressões que parecem ilustrar este sentido adaptativo. Não obstante a importância de alguns pressupostos que subjazem a este conjunto de aceções (tal como o entendimento do processo de socialização como um processo que prevê, por um lado, a necessidade de viver em colectivo e, por outro, a consciência pessoal e o sentido de responsabilidade do sujeito, a tolerância e a cooperação), a Educação Social nesta perspectiva tem um carácter meramente instrumental. Este carácter instrumental assume especial expressão na conceção de Educação Social como didática do social, concebida como um conjunto de estratégias e de intervenções sociocomunitárias no meio social, uma espécie de ciência da intervenção face aos problemas sociais (Petrus, 1998). A ideia primeira de que perante um problema social interessa a sua solução inibe o questionamento acerca da origem destes mesmos problemas e acerca dos princípios éticos que suportam determinadas soluções (Díaz, 2006). Também a Educação Social entendida como “prevenção e controlo social” se inscreve igualmente numa lógica de “evitamento” e de “tratamento” dos problemas sociais. A preocupação com o controlo do desvio coloca a Educação Social ao serviço da ordem social (dominante) como a seguinte citação de Petrus (1998) ilustra claramente:

“A Educação Social entendida como prevenção do desvio social, e como controlo desse mesmo desvio, supõe um conjunto de procedimentos utilizados pelas sociedades mais avançadas a fim de que todos os seus membros observem aquelas normas de conduta consensuais e catalogadas como necessárias para conseguir a ordem social” (p. 28).

Esta é, quanto a nós, uma visão limitada da Educação Social. Os educadores sociais não podem ser vistos como uma espécie de guardas de fronteira, numa apropriação da expressão de Isabel Baptista (1998), a quem caberá vigiar as margens definidas pela sociedade e reencaminhar os transgressores.

Explorando o segundo conjunto de concepções, importa agora refletir sobre a Educação Social como “trabalho social e educativo”. É habitual os educadores sociais definirem-se como “trabalhadores sociais” (Petrus, 1998; Baptista, 2001), seja pela partilha de características com as ações de outros trabalhadores sociais, seja pela referência ao mesmo território de intervenção. Este trabalho social é, contudo, concebido intrinsecamente ligado a uma perspetiva educativa e distanciada do registo assistencialista. Neste sentido, ganha cada vez mais consenso a expressão “profissionais do trabalho social e educativo” (Canastra, 2009), que enfatiza o compromisso educativo no trabalho social.

O compromisso educativo no trabalho social tem uma ação dupla: por um lado, exige uma ação orientada para o desenvolvimento, com um papel activo dos sujeitos no processo de superação das suas dificuldades sociais, nomeadamente através da sua participação na vida comunitária e social; por outro lado, exige uma ação orientada para a mudança da realidade social injusta e com uma maior incidência sobre as causas que geram essas mesmas desigualdades. A participação social, como eixo central da ação social e educativa, é perspetivada como um direito de cidadania. Ao contrário da primeira concepção de Educação Social que visava apenas a socialização dos sujeitos (entendida como ajustamento social e adaptação à ordem), esta concepção de trabalho social e educativo acentua a dimensão educativa e educadora que qualifica o trabalho social.

Também a Educação Social como “aquisição/desenvolvimento de competências sociais”, inspirada nas teorias da comunicação e no interacionismo simbólico, tem como objectivo a educação para a participação social. Deste modo, a ênfase dada aos processos que garantam e qualifiquem a integração social acentua a dimensão educativa a que nos referíamos no parágrafo anterior. A Educação Social será a ação educativa com vista à capacitação dos sujeitos, dos grupos e das comunidades para uma integração social consciente. “Educar” para a participação social implica intervir e provocar mudanças a nível pessoal, interpessoal e nos diferentes sistemas onde o sujeito se move (família, escola, instituições, entre outros), procurando mudanças de atitude e, gradualmente, mudanças de (sub)culturas que obstaculizam a participação social e, em última análise, o desenvolvimento. Ainda que esta concepção possa ter semelhanças com a concepção de Educação Social como socialização, Petrus (1998) recorda uma característica que as diferencia claramente: a necessária reflexão por parte do sujeito para compreender a sua realidade e a do grupo em que vive e, acrescentamos, para alterar os contextos.

A Educação Social é também considerada como ação socioeducativa ou ajuda educativa a pessoas ou grupos em situação de maior vulnerabilidade social ou em situação de risco. Vários autores apontam a excessiva relação entre a Educação Social e a intervenção junto de actores que vivem nas “margens” da sociedade, nas áreas-limite de exclusão social, de risco ou de inadaptação social (Petrus, 1998) que corresponderiam à Educação Social Reeducadora, segundo

a classificação de Cabanas (2000, referido por Baena et al., 2002) ou ainda à Educação Social Especializada. Considerando estes setores campos prioritários para a intervenção do educador social, a intervenção deste profissional não se pode esgotar nestes âmbitos, pois é imprescindível que actue em outras áreas, promovendo a qualidade de vida e bem-estar de todos os sujeitos, numa lógica da prevenção.

EDUCAÇÃO SOCIAL TRANSFORMADORA E TRANSFORMATIVA

Perante as diferentes visões e conceitos de Educação Social, importa esclarecer qual a perspectiva das autoras. Considerando os contributos anteriormente expostos da Educação Social como trabalho social e educativo e como desenvolvimento de competências sociais e, ainda, que a Educação Social é também “expressão da responsabilização da sociedade diante dos problemas humanos que a percorrem” (Carvalho & Baptista, 2004:11), defendemos uma Educação Social como educação emancipatória, transformadora e transformativa. Esta perspectiva afirma-se em rutura com o registo assistencialista e parte de uma visão de um mundo que se deseja mais igualitário, solidário, inclusivo e democrático, firmado no paradigma sóciocrítico, e tendo por base a visão do ser humano como capaz de se olhar e olhar o mundo de forma crítica e informada e capaz de intervir, num quadro de valores necessariamente inteligíveis e conscientes.

A possibilidade de juntar duas linhas de pensamento, uma oriunda da psicanálise e outra da teoria crítica, está na origem daquilo que designamos por Educação Social Transformadora e Transformativa. Partiu-se, por um lado, dos contributos de Coimbra de Matos (2004) sobre o perfil do analista como objecto transformacional, “transformador e transformativo que transforma o outro e se transforma” (p. 30), na construção de um novo conhecimento de si (analista) e do outro (sujeito na relação); por outro lado, partiu-se dos contributos de Giroux (1990) no que se refere ao desafio de os educadores serem “intelectuais transformativos”, capazes de integrar pensamento e ação e de, reflexiva e criticamente, contribuir para uma intervenção consciente e transformativa.

Deste modo, a Educação Social que apresentamos pretende-se transformadora das realidades sociais injustas e incapacitantes do pleno desenvolvimento do ser humano e da própria sociedade e, simultaneamente, necessita de ser, ela própria, transformativa, assumindo a permanente ligação à vida e às suas constantes reconfigurações sociais, assumindo-se igualmente como promotora de respostas sociais em desenvolvimento, devidamente ancorada numa permanente reflexão. Encontramos estes referentes nos Paradigmas Crítico e Emergente, ou “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (Santos, 1996, p. 37), um paradigma alternativo ao paradigma dominante, que decidimos aqui incluir neste capítulo pela pertinência dos seus contributos para a Educação Social que se defende. Uma das características centrais do paradigma

emergente é a manifestação de preocupações com a utilidade do conhecimento e com a construção de respostas adequadas aos problemas das pessoas e das comunidades. Segundo Boaventura Sousa Santos (idem) não se trata apenas de um paradigma científico, mas tem de ser também um paradigma social, ancorado numa visão plural e holística do conhecimento. Daqui resultam quatro teses¹ construídas pelo autor para caracterizar este paradigma, que indiciam na ciência pós-moderna 1) a aproximação das ciências naturais às ciências sociais, superando a dicotomia anteriormente existente pela valorização destas últimas; 2) a importância de colocar o conhecimento científico em diálogo com o senso comum, ensinando a viver e produzindo saber prático; 3) a não compartimentação e parcelização do conhecimento que sendo total é também local, porque parte de questões contextualizadas de um determinado grupo social; e 4) a ideia de que todo o conhecimento é sempre auto-conhecimento.

Boaventura Sousa Santos (1996) referia, na mesma obra, que: “Nenhum de nós pode neste momento visualizar projectos concretos de investigação que correspondam inteiramente ao paradigma emergente que aqui delineei”, contudo, quase trinta anos volvidos após aquela reformulação epistemológica, a última década e meia configurou-se como palco para ensaios vários de Projectos de Educação Social desenvolvidos sob a égide do paradigma emergente.

A Educação Social, integrando um corpo de saberes oriundo de diferentes áreas disciplinares das ciências sociais e humanas, assume-se como território de confluência da investigação e da ação educativa e psicossocial. A sua aproximação à teoria crítica, com especial expressão na Escola de Frankfurt (Lima, 2003), faz-se pela ideia de uma educação que promove a autonomia, a liberdade e a implicação crítica, consciente e reflexiva do sujeito, que se transforma em produtor de conhecimento, gradualmente capaz de encontrar novas formas de se conhecer e de entender o mundo. Tal como a terceira tese de Boaventura Sousa Santos (1996) evidencia, assume-se a centralidade do sujeito na produção de conhecimento, recusando-se qualquer neutralidade do seu papel e do processo de produção de conhecimento e, deste modo, rejeita-se a distinção dicotómica entre sujeito e objeto, por isso afirma que “todo o conhecimento é auto-conhecimento” (p. 50). O sujeito só existe na dimensão intersubjectiva, o que significa que a relação com o outro, diferente dele, se faz na dimensão de que o outro é sujeito e não objeto, na linha lacaniana de que o sujeito se constitui apenas nesta relação.

Assim, a educação como processo de “tornar-se pessoa” (Rogers, 1970) assume-se como uma ação gradual e permanente dirigida ao desenvolvimento

1 As quatro teses definidas por Boaventura Sousa Santos (1996) são: “Todo o conhecimento científico-natural é científico-social”; “Todo o conhecimento é local e total”; “Todo o conhecimento é auto-conhecimento” e “Todo o conhecimento visa constituir-se em senso-comum”.

integral do sujeito e à sua plena humanização. Mais do que uma intervenção sobre o outro, trata-se de uma ação assente na otimização dos recursos internos e externos do sujeito e das suas potencialidades, com vista à autodeterminação responsável de cada um (Rubio, Aretio & Corbella, 2003). Considerando as diferentes dimensões da vida do ser humano (e recuperando o objectivo que Paulo Freire (2004) atribui à educação: contribuir para que o sujeito se torne completamente humano), a educação será mais global quanto mais se centrar em pilares como o saber ser, saber pensar, saber estar, saber fazer e se considerar simultaneamente a totalidade e singularidade do sujeito. A consideração de que a pessoa se apresenta como “um todo”, pela unidade das diversas partes que a integram, permite defender uma educação integral, que atende à realidade, sabendo que esta é condicionada pela situação social e pelas diferentes dimensões em que se inscreve. Cada pessoa, potencialmente capaz de refletir sobre si, sobre a sua vida e sobre o seu mundo e de agir nele e sobre ele, é única, irrepetível e com características que a diferenciam dos outros, sendo o sujeito da educação. Neste sentido, a educação enquanto processo de (re)descoberta, essencialmente dialógica e interpessoal, é em larga medida auto educação.

Assim, a educação, enquanto processo gradual e continuado de desenvolvimento, visa tornar as pessoas mais capazes de se entenderem a si próprias, de entenderem os outros e o mundo em que vivem, com vista à mudança no sentido de melhor qualidade de vida (Lima, 2003). A participação dos sujeitos nos processos que lhes dizem respeito é entendida como um princípio da Educação Social, partindo-se de uma conceção de participação que se inscreve num quadro de democracia participativa, indo muito além de uma “técnica de gestão” ou de uma “tecnologia pedagógica” (Lima, 1992, in Lima, 2003).

Os projetos de Educação Social são uma das possibilidades de impulsionar estes processos de participação, de descoberta e de desenvolvimento a que nos referimos. O Projeto de Educação Social procura graduar a utopia, esboçando um compromisso entre o possível e o desejável (Boutinet, 1997). Significa que o projeto, na sua dimensão operatória, constitui sempre um compromisso com as necessidades identificadas no decurso da análise da realidade psicossocial, onde as oportunidades são confrontadas com as metas desejáveis, devidamente ancoradas em valores, que rumam à mudança. Estes projetos deverão ser o mais participados possível, partem de um estudo holístico do contexto, capaz de despertar diálogos e interpretações dos diferentes atores sociais acerca da (sua) realidade social, de identificar necessidades, recursos e potencialidades. Seguindo a espiral da pesquisa, procura-se construir reflexão a partir da e na ação, identificando necessidades de pesquisa que qualificam a própria reflexão e revertem a favor da ação, num movimento semelhante ao que se pretende que a Educação Social construa na relação com a realidade social. Um projecto sólido na sua fundamentação, pertinência e coerência interna, e simultaneamente aberto na forma como se organiza, flexível e permeável à participação de novos

atores-autores, à identificação de novas necessidades e às constantes mutações sociais. Um projecto igualmente transformador e transformativo.

Tendo em conta as metas de transformação social que a Educação Social preconiza e o paradigma crítico onde se situa, a Educação Social adota fundamentalmente metodologias qualitativas (Pérez Serrano, 2003; Carvalho & Baptista, 2004), nomeadamente, a Investigação-Ação.

Rosa Lima (2003) identifica três pressupostos metodológicos da Investigação-Ação que podemos considerar como referenciais para a Educação Social: primeiro, que todos os sujeitos podem produzir conhecimentos úteis para a construção da sua vida; o segundo pressuposto coloca a reflexão crítica sobre a realidade dos sujeitos como um bom ponto de partida para a aprendizagem e, por último, a participação na análise e tomada de decisões favorece a responsabilização. Como refere,

“(...) estes pressupostos podem resumir-se em dois: um, racionalista, de que a aprendizagem e o conhecimento favorecem a mudança, e um, de carácter afectivo, de que as relações pessoais que valorizam todas as partes são mobilizadoras da vontade e da razão (...)” (pp. 318-319).

Os projetos de Educação Social revestem-se de particular significado pelos encontros entre a investigação e a ação, marcados por objetivos e vontades comuns. A espiral autorreflexiva (Carr, 1995) traduz a relação dinâmica entre planificação, ação, observação e reflexão: os diferentes momentos do processo da Investigação-Ação estão relacionados entre si, a ação guia-se retrospectivamente pela reflexão e prospetivamente até à observação e reflexão futuras. Acresce ainda a defesa de uma transformação da ação por meio da auto-transformação crítica dos participantes, incluindo os próprios educadores sociais que devem analisar criticamente as suas práticas e os seus entendimentos. Voltamos assim a uma Educação Social transformadora e transformativa: na transformação dos sujeitos e dos seus ambientes transforma-se nas suas práticas e visões da realidade.

Importa, agora, definir os principais objetivos da Educação Social, contudo, porque esta está em constante transformação, apresentamos aqueles que entendemos poderem constituir-se como o núcleo central:

- Contribuir para a redução dos desequilíbrios e desigualdades sociais, assumindo um compromisso com a democracia, a justiça social, os direitos humanos;
- Estimular novas formas de cooperação, de solidariedade, de participação cívica, social e política;
- Facilitar e possibilitar o desenvolvimento pessoal e a emergência dos sujeitos, no sentido Freiriano, perspetivando-os como atores e autores da sua vida e do seu mundo;

- Potenciar os recursos pessoais dos sujeitos;
- Potenciar e estimular o desenvolvimento endógeno e a ativação dos recursos comunitários na mobilização do tecido social;
- Desenvolver um sentido crítico acerca das diferentes situações sociais e de corresponsabilização na vida social, cívica e política;

O EDUCADOR SOCIAL EM RELAÇÃO

Considerando que a ação do educador social parte essencialmente das relações construídas com os outros sujeitos, com características e contornos que partem dos pressupostos da conceção de Educação Social que aqui se advoga, importa compreender qual o perfil desejável e que funções² pode o profissional assumir, partindo desta dimensão da intervenção (relacional).

Duas notas prévias:

Primeira, recusa-se a monopolização do papel de técnico da relação ao educador social. Esta expressão, fluentemente presente nos discursos dos educadores sociais (Timóteo, 2010) e na literatura (Baptista, 2001; Carvalho & Baptista, 2004) aparece recorrentemente associada a uma especificidade do educador social, acabando por se constituir como uma categoria natural no discurso deste grupo profissional, adquirindo materialidade e tornando equivalentes a realidade e o conceito (Vala, 2000). Ora, a reificação de categorias e conceitos pode tornar-se um risco real deste processo de naturalização: tornam-se inquestionáveis e muitas vezes resistentes à mudança. Eventualmente, por se tratar de uma profissão recente, ainda à procura de um espaço próprio no tecido das profissões sociais e educativas, assiste-se a uma busca desenfreada de especificidades e de saberes-específicos que ajudem a legitimá-la enquanto profissão e a acelerar processos de construção de identidade profissional, e ainda a cumprir uma função apaziguadora para os profissionais preocupados com o seu papel específico nas equipas multidisciplinares. Consideramos primeiro, que a relação, apesar de poder ser desenvolvida e configurada de modos muito diferentes, transmuta-se em instrumento de trabalho de distintos profissionais das ciências sociais e humanas; segundo, que este processo de naturalização precisa de ser acompanhado de um debate sobre a especificidade da relação, ao nível da natureza da qualidade da relação, dos seus pressupostos, objetivos, características, métodos e técnicas.

Segunda, a atual reflexão em torno do perfil e das funções do educador social não pretende ser um mero elenco de características disponíveis para serem ou não activadas, elas são antes de mais resultado da gradual capacidade reflexiva dos educadores sociais. Situando-se a sua ação numa dimensão essencialmente intersubjetiva, a reflexão ética a partir das situações do quotidiano - reflexão

2 A identificação das funções do educador social é uma tarefa difícil se tomarmos em consideração a diversidade de contextos de intervenção, de abordagens e de populações envolvidas. Petrus (1994), Romani (1998), Romans, Petrus & Trilla (2003), Esteban (1999) são alguns dos autores que estudaram esta matéria.

durante a ação e sobre a ação - que Sarah Banks (1997) designa de ética prática, traduz a constante atividade criativa que se exige aos profissionais de ação social, nomeadamente, ao educador social. As situações do quotidiano exigem respostas contextualizadas num diálogo permanente entre a teoria e a prática, “que concilie a universalidade dos princípios com a singularidade das situações” (p.183), e desafiam o profissional à clarificação e construção da sua ética profissional, se ele estiver atento e disponível para estes processos de aprendizagem. O educador social vai desenvolvendo a sua capacidade crítica de análise das situações, de interpelação de valores profissionais e de discernimento sobre a(s) orientação(ões) possível(eis) que encaminha(m) para uma determinada decisão através: 1) do confronto do educador social consigo próprio, nomeadamente com os seus códigos implícitos, onde as emoções jogam um papel determinante; 2) da confrontação com a sua equipa de trabalho e com os princípios da instituição em que se enquadra; 3) da identificação dos dilemas éticos que emergem no quotidiano, e 4) da complexidade das contradições que lhes são inerentes. A capacidade de tomar decisões, refletir sobre a prática e de aprender a partir dela, de reconhecer dilemas éticos, analisá-los e, essencialmente, de reconhecer a sua responsabilidade nestes processos, ilustra o profissional reflexivo que se pretende que seja o educador social.

Do mesmo modo, é a atitude reflexiva que vai contribuir para que se desenvolva um olhar atento às dimensões ocultas e latentes da realidade e um olhar auto-crítico em relação a si próprio enquanto elemento que contribui activamente para configurar a relação e a compreensão que o sujeito construirá da sua situação.

A formação de educadores transformativos, na conceção de Giroux (1990) - capazes de integrar o pensamento crítico com a prática quotidiana, onde os interesses políticos e normativos que estão expressos no dia-a-dia são tidos em conta, bem como os processos culturais - é simultaneamente uma responsabilidade das instituições de formação e do próprio educador social na sua formação contínua, entendida enquanto formação integral do educador social. Revela-se de particular importância a capacidade do educador social em questionar o sentido e os objetivos das ações, o papel desempenhado pelas instituições, nomeadamente no que se refere às suas funções latentes. É neste sentido que Hutchinson e Stadler (1975), referindo-se a profissionais que desenvolvam uma abordagem de aconselhamento, defendem que esta não pode ser protagonizada por profissionais que não tenham alguma consciência política ou que ignorem as grandes questões sociais, sendo esta condição necessária para conseguir, com as pessoas, explorar as implicações sociais e políticas deste trabalho. Propõem então uma cuidada e permanente autoanálise acerca das suas motivações, uma reflexão sobre o seu papel, valores e atitudes.

A dimensão relacional da ação do educador social desenvolve-se próximo do quotidiano dos sujeitos. Esta proximidade aparece na literatura como uma

das características da sua ação que exige destes, por um lado, a capacidade de intencionalizar e adequar a ação, personalizando-a e tornando-a significativa para os sujeitos, por outro, a responsabilidade de dar maior continuidade e unidade a esta mesma ação em torno dos diferentes momentos da vida do sujeito numa intervenção simultânea junto deles e do ambiente em que se movem (Capul & Lemay, 2003).

A relação acontece num espaço intersubjetivo, de natureza afetiva, co-construída entre educador social e sujeitos da ação. Uma relação que se desenvolve essencialmente a partir dos afetos e que, por isso mesmo, perpassa o registo consciente e inconsciente, que invoca momentos e heranças da história de vida do educador e do sujeito.

Esta relação pode ser uma oportunidade educativa e terapêutica³, promovendo a possibilidade de cada um se descobrir na relação com o outro, que exige do educador social um questionamento contínuo e uma atitude reflexiva, de forma a não contaminar uma relação atual com as marcas de uma história relacional do passado que nada têm a ver com os interlocutores do presente, mas estando consciente e capaz de perceber aquilo que no discurso do outro é efeito de outras relações.

Tomando, assim, como ponto de partida a dimensão da relação na ação do educador social, destacamos as seguintes funções que lhe podem ser atribuídas:

- Função de mediação: é uma das funções essenciais de qualquer relação educativa e refere-se ao estabelecimento de pontes entre “um ser actual e um ser em devir” (Capul & Lemay, 2003, p. 112), entre sujeitos e entre os sujeitos e o seu meio. A nível individual, procura-se criar as melhores condições para que um sujeito possa beneficiar das ocasiões da vida quotidiana, construindo a sua própria maneira de ser e de fazer, reinventando-se e reinventando o seu mundo: “A mediação é (...) esta arte do “entre-dois” em que o educador funciona como o intermediário privilegiado entre o que ainda não é mas se constitui silenciosamente e o que virá numa série de gestos combinatórios, por ter sabido situar-se em devido tempo entre um estímulo forte e um organismo desejoso de o utilizar” (idem, p. 113). A nível coletivo, pode facilitar a emergência e clarificação de mensagens confusas, deformadas ou reservadas e inci-

3 As funções educativas e as funções terapêuticas têm fronteiras pouco claras no trabalho de vários profissionais (Bertão, 2008), nomeadamente, no trabalho do educador social: ambas se centram na relação que se constrói entre os participantes; ambas visam o desenvolvimento e a aprendizagem. Deste modo, a oscilação entre o pólo educativo e o pólo terapêutico pode fazer-se dependendo dos objetivos da intervenção e da profundidade da ação, da formação do profissional, da sua capacidade intuitiva e da sua disponibilidade interna (idem).

tar os participantes a (re)descobrirem novas formas de sociabilidades, a promover relações positivas, impulsionadoras de criatividade e de solidariedade (Carvalho & Baptista, 2004).

- Funções de análise da realidade psicossocial: refere-se à capacidade de observar e de analisar, de compreender uma pessoa, um grupo, uma realidade sociocultural segundo as suas necessidades, as suas potencialidades, os seus limites e constrangimentos. É a partir da continuidade da relação, que se pretende que seja significativa para os sujeitos, que se poderá criar as condições para o aprofundamento do conhecimento, considerando a intersubjectividade na sua construção e o papel dos sujeitos neste processo;
- “Função maiêutica” (Esteban, 1999): supõe a participação e a coparticipação dos sujeitos da ação nos processos de Educação Social, considerando que as pessoas são potencialmente capazes de se desenvolverem e de, endogenamente, construir processos de descoberta e compreensão de si e dos outros. A função maiêutica define-se como função de otimização das condições culturais, de promoção, de estimulação da participação e exige do educador social o seu papel dialogante e dialógico;
- “Função auxiliar do eu” (Capul & Lemay, 2003): reveste-se de especial significado junto de indivíduos em situação de particular fragilidade. O educador, “ao substituir-se momentaneamente ao eu que se desagrega” (idem, p.107), pode evitar riscos que poderiam comprometer a vida pessoal e social, criando paralelamente condições para que a pessoa reconstitua as suas forças adaptativas; pode fazê-lo facilitando o distanciamento de uma situação que provoca demasiada ansiedade, reforçando as funções egóicas dos sujeitos, e prestando apoio sócio-afectivo;
- “Função projetiva” (Capul & Lemay, 2003): é identificada pelos autores como uma função que os educadores podem assumir. A proximidade característica da relação educativa exige que o educador social esteja presente no quotidiano das pessoas, o que pode levar os sujeitos a projetarem nesta relação (atual e nova) e no atual cenário, outras relações vividas no passado e com outros interlocutores. Estas projeções podem ser um recurso essencial na ação educativa para o aprofundamento do conhecimento do sujeito e para a atribuição de novas significações.

Com base nestas funções, o educador social pode aumentar a intencionalidade da sua ação no que se refere aos processos relacionais, reunindo condições para que a mudança desejável se construa de forma mais sólida e consistente, numa relação centrada no(s) sujeito(s) e capaz de se constituir como uma base segura para a educação e para o desenvolvimento.

O educador social precisa, assim, de desenvolver um conjunto de competências e de reunir um conjunto de características que contribuem para desenhar o seu perfil profissional.

Para a construção deste perfil profissional contribuem os conhecimentos científicos e técnicos de análise e de intervenção social (que remetem para a dimensão do saber e do saber fazer), e também todas as dimensões ligadas às atitudes e características da pessoa do educador social (saber ser e saber estar). Assim, neste processo, está também implicado o educador social enquanto pessoa: a sua personalidade, as suas expectativas, os seus sonhos, os seus afectos, os seus conflitos, as suas crenças, a sua história (Bertão & Moita, 1998; Veiga, 2009).

Aquelas dimensões assumem especial importância ao considerarmos a ação do educador social como um trabalho essencialmente relacional, interativo e afetivo, onde habitualmente se diluem os limites entre o educador social enquanto pessoa, enquanto profissional e enquanto ser social. O caminho será o da tomada de consciência desta complexidade, de um progressivo autocohecimento que permita ao educador social investir afetivamente nas relações sem medo de se perder nelas. Referimo-nos à necessidade de manter um duplo olhar (Capul & Lemay, 2003) em relação ao outro e em relação a si mesmo; ser simultaneamente capaz de escutar o outro, no discurso manifesto e no discurso latente, e estar disponível para se olhar a si mesmo, “ousando interrogar-se sobre o que é e o que faz no encontro com o outro” (p. 102).

No âmbito destas duas últimas dimensões do perfil profissional, saber ser e saber estar, vários autores evidenciam as características desejáveis dos educadores sociais. A maturidade e o equilíbrio pessoal, a capacidade crítica e criativa e, ainda, a capacidade de trabalho em equipa são as características mais destacadas (Carvalho & Baptista, 2004; Sedano, 1994; Petrus, 1993, ref. por Romans, Petrus & Trilla, 2003; Rodriguez, 1999). A maturidade afetiva parece determinante para que o educador social seja capaz de integrar os seus afectos, de lidar com eventuais conflitos internos, sem prejudicar o outro, mas de modo a que consiga ser um seu elemento de suporte, transmitindo confiança ao outro e construindo a relação como um espaço de segurança e de conforto. Rodriguez (1999) acrescenta ainda a exigência do educador social ser consciente das suas capacidades e dos seus limites de modo a que “não se sinta o único responsável sobre tudo o que ocorre ao seu redor nem indispensável para solucionar um problema” (p. 167).

Petrus (1993, in Petrus, Romans & Trilla, 2003) evidencia, no carácter do educador social, o otimismo, dinamismo e abertura à colaboração, a capacidade de comunicar com os outros e de basear a comunicação na cooperação e no respeito mútuo. Acrescentamos a importância do educador social ser optimista relativamente às potencialidades do outro e à possibilidade do que pode ser construído, mesmo que pareça impossível para o sujeito, baseando-se na linguagem da possibilidade de Paulo Freire (2004). Deverá ainda investir este otimismo de alguma curiosidade como “inquietação indagadora” na descoberta de algo novo, na procura de respostas e na formulação de novas questões, desejavelmente num ambiente de cooperação que pode contribuir para que o sujeito se coloque mais como sujeito e menos como objeto da intervenção.

CONCLUSÕES

Num ambiente de crescente discussão sobre a Educação Social, vários conteúdos estão em análise, surgindo perspectivas e conceções múltiplas e nem sempre convergentes. Defendeu-se uma Educação Social que, em coerência com o paradigma em que se situa, seja simultaneamente uma área de investigação e de ação, uma área dinâmica e transformativa que procura, de modo plural e integrado, ler e compreender a realidade psicossocial e agir sobre ela, transformando-a. Neste processo, tanto educador social como sujeito(s) da ação são elementos ativos e participantes e ambos contribuem para configurar a relação construída num espaço intersubjectivo. Os profissionais, com acrescida responsabilidade no processo de transformação social, precisam de agir com intencionalidade educativa, com consciência social, política e ética, bem como com disponibilidade para se conhecerem a si próprios e para aprenderem sobre si e sobre o mundo.

A reflexividade, uma característica central do educador social, está essencialmente afeta às dimensões pessoais e relacionais, pelo que é necessário que, para além da dimensão científica e técnica da formação, esta cuide da pessoa do educador social. Importa realçar que este profissional é uma pessoa que vive num mundo em transformação, que quando intervém nele, se reinventa nas suas práticas transformativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baena, M. P., Saènz, J. & Cabanas, J. M. (2002). *Pedagogía Social*. Madrid: UNED.
- Banks, S. (1997). *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona: Paidós.
- Baptista, I. (1998, Setembro). Profissão: Educador. Educadores Sociais: quem são e o que fazem? *Jornal A Página da Educação*, p. 21.
- Baptista, I. (2001). Educação Social: um espaço profissional com valor e com sentido. *Espaço(s) de construção de identidade profissional*, (pp.55-60). Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Bertão, A. (2008). *Eu e o Outro ou o Encontro comigo na cadeira do Outro: Processos Identificatórios e Mudança*. Lição não publicada apresentada no âmbito da candidatura ao concurso de provas públicas para professor-coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Bertão, A. & Moita, G. (1998). Uma experiência educativa rumo à espontaneidade. *Psicodrama*. Porto: Sociedade Portuguesa de Psicodrama. Nº 5, 107-118.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boutinet, J.P. (1997). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cabanas, J. M. (1998). Antecedentes históricos de la educación social In Petrus (1998) *Pedagogia Social* (pp.67-91). Barcelona: Ariel S.A.
- Canastra, F. (2009). O perfil formativo do(a) educador(a) social – uma experiência de investigação a partir do enfoque biográfico-narrativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 49/8.
- Capul, M. & Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social*. 1º vol. Porto. Porto Editora.
- Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación – hacia una investigación educativa crítica*. La Coruña: Morata.
- Carvalho, A.D. & Baptista, I. (2004). *Educação Social – Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.

- Coimbra de Matos, A. (2004). *Saúde Mental*. Lisboa: Climepsi.
- Díaz, A. (2006). Uma aproximação à pedagogia – *Educação Social*. *Revista Lusófona de Educação*, Nº 7, 91-104.
- Esteban, J. O. (Coord.). (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación.
- Esteves, A. J. (1986). A Investigação-Ação In SILVA, A. e PINTO, J. *Metodologia das ciências sociais* (pp. 251-278). Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales – hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Hutchinson, M. & Stadler, D. (1975). *Social Change Counseling: A Radical Approach*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra Desenvolvimento Local – Investigação Participativa Animação Comunitária*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social. Educación Social*. Narcea Ediciones: Madrid.
- Petrus, A. (1998). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Rodríguez, I. (1999). El educador social especializado, ética y profesión. In Esteban, J. O. (Coord.) *Educación Social Especializada* (pp. 165-170). Barcelona: Ariel Educación.
- Rogers, C. (1970). *Tornar-se Pessoa*; Lisboa: Moraes Editores.
- Romani, J. (1998). *Concepto, Formación y Profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valência: Nau Libres.
- Rubio, R., Aretio, L. & Corbella, M. (1993). *Teoría de la educación. Educación Social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Silva, A. & Pinto, J. (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1996). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.
- Timóteo, I. (2010). *Educação Social e Relação de Ajuda – representações dos educadores sociais sobre as suas práticas*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Évora. Évora.
- Vala, J. (2000). Representações Sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano In Vala, J. & Monteiro (Coords), *Psicologia Social* (pp.457-502). Lisboa: Fundação Callouste Gulbenkian.
- Veiga, S. (2009). *Palcos de Conhecimento, Espaços de Transformação – Contributos da Metodologia Sociodramática para a Formação dos Educadores Sociais*. Dissert