

2.11. NOVAS RACIONALIDADES E NOVOS IMPERATIVOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL

*Adalberto Dias de Carvalho – Eugénio dos Santos
Facultad de Letras da Universidades do Porto
Portugal*

Situados num espaço antropológico do saber como é o da contemporaneidade, tudo se decide por isso, mais do que nunca, pelo acesso a esse saber e pelo uso que dele se faz, o qual pode ser no sentido da construção de uma cultura política da solidariedade ou do refinamento dos instrumentos e das estratégias da violência, de que a intencionalidade gnoseológica, na sua autosuficiência de índole científica, faz parte.

É por isso interessante que, quando se pondera o enquadramento teórico de actividades em que se implicam sempre, de uma forma ou de outra, valores sociais, culturais, religiosos e políticos, como é o caso daquelas a que se prendem as profissões ligadas ao trabalho social - profissões novas enquanto tais e, por isso, em incessante busca de fundamentação e de validação -, se interroga a natureza da sua legitimação, ou seja, da sua *racionalidade*. Enquanto que a tradição e o senso comum, ainda de inspiração iluminista e positivista, continuam a exigir um enquadramento racionalista em que a Verdade da Razão e do Conhecimento científico – a que, entretanto, se agrega o sentido da eficácia prática do pragmatismo - se opõe às ilusões dos sentidos, dos afectos e da imaginação, as actuais perspectivas epistemológicas e hermenêuticas tendem a abranger toda a complexidade do humano, do social e do natural.

Vale assim a pena recordar aqui as contribuições críticas que, a este propósito, desenvolveram autores como Max Weber e Raymond Boudon e, muito concretamente, as deste último (cf. 1999), ao retomar as reflexões do primeiro.

Com efeito, Weber distingue, contra o reducionismo instrumentalista dominante nas ciências sociais, a *racionalidade intelectual, formal* ou *teórica* – e que Boudon apelida

conjuntamente de *cognitiva* – da *racionalidade instrumental*, sem prejuízo de reconhecer a sua igual importância e complementaridade. Afirmando que a noção de racionalização se aplica ao movimento que procura encontrar razões tão sólidas quanto possível para as representações do mundo e condutas da vida, esclarece que a mesma abrange tanto o domínio do prescritivo (*prático-ético*) – das *crenças prescritivas* - como do descritivo (*intelectual-teórico*). – das *crenças descritivas*. Simplesmente, há que distinguir dois sentidos próprios da racionalidade: um primeiro, reporta-se à *coerência lógica* e estrutura a racionalidade cognitiva: “descreve a validade e a compatibilidade entre si das proposições que compõem uma teoria, ou das razões que fundamentam uma crença, assim como a sua compatibilidade com o real” (*op. cit*, 148/9); um segundo sentido remete para a racionalidade instrumental onde esta “consiste em procurar os meios próprios para atingir um objectivo” (*idem*, 149).

Uma consequência que, desde logo, emana, desta postura continuísta é a ruptura com o positivismo que olhava o prescritivo e o descritivo com dois domínios separados. Agora, reconhece-se que ambos assentam na complementaridade da racionalidade cognitiva e da racionalidade instrumental, uma distinção metodológica que procura clarificar mas que não implica, pois, a separação artificial e radical de terrenos epistemológicos. Aliás, fala-se mesmo, neste contexto, de uma *racionalidade axiológica* enquanto uma “manifestação da racionalidade cognitiva no domínio ético-prático” (*idem*, 160), a qual, estando obviamente ligada à racionalidade instrumental, não se confunde com esta. É que a racionalidade instrumental impõe que se determine, sem qualquer ambiguidade, se um determinado fim foi ou não atingido, o que não acontece no domínio cognitivo em que o nível de realização pode permanecer imperfeito sem que tal afecte a aceitação das suas proposições. Acontece, isso sim, que aos actores sociais se impõem, a partir de certas investigações, *razões fortes* que sustentam autênticos actos de fé – a aceitação de proposições, no fundo, indemonstráveis -, não podendo contudo isso significar, sem mais, uma confusão, entre, por exemplo, religião e ciência. Idênticos são realmente, os processos que nos levam à aceitação de uma ideia religiosa ou científica mas não devendo decorrer daí uma confusão quanto aos respectivos conteúdos.

Ora, a partir do momento em que, com Boudon, façamos uma leitura cognitivista da teoria dos valores de Weber, deixaremos de aceitar que os julgamentos de valor possam ser deduzidos, na esteira da moral kantiana, de um conjunto estrito, universal e intemporal de princípios, para os integramos em “sistemas de razões múltiplas e fragilmente ligadas entre si”. Esta *axiologia não newtoniana* procura contemplar precisamente a complexidade do domínio prescritivo.

Depois de destacar que “descrever o mundo tal como ele é” é um princípio característico do mundo do “intelectual-teórico” e que o mundo “ético-prático” é dominado, por seu turno, pelo princípio da construção de uma ordem política e social legítima em que cada um deverá ser reconhecido como um cidadão de corpo inteiro, Boudon lembra que, porém, “nada demonstra *a priori* que estes princípios sejam interessantes ou realizáveis”, para acrescentar que, entretanto, “se impuseram” (*idem*, 2003). O terceiro “mundo” a considerar seria evidentemente o instrumental ou teleológico em que a relação entre os fins e a sua realização é, como vimos, fundamental.

Se transpusermos o essencial destas considerações para o estatuto da pedagogia social na sua íntima relação com o da educação social e com o papel do educador social, apercebemo-nos dos riscos em que se incorre se se deixar diluir toda complexidade deste universo teórico-prático em reducionismos de carácter empírico, racionalista ou pragmático. No primeiro caso, perde-se o sentido do rigor da percepção dos princípios; no segundo, o da conflitualidade das referências, das representações e das perspectivas; no terceiro, o da fragilidade dos propósitos e das vontades de que decorrem os hiatos entre os projectos, os processos e os produtos. No primeiro caso, abrem-se as portas ao conformismo e à imprudência por imposição das rotinas e do desconhecimento; no segundo, dá-se abrigo à intolerância diante da diversidade das representações e visões do mundo; no terceiro, sacrificam-se as ideias em nome do realismo, isto é, da conformidade entre aqueles e a sua possibilidade de realização.

A multidimensionalidade do educador e da educação

Em consonância objectiva com estas reflexões, embora sem se lhes referir, Daniel Hameline (1986) virá a concluir que o educador é, simultaneamente, um *prático*, um *especialista* e um *militante*. Enquanto prático, recusa tanto o carácter abstracto das directivas do especialista como o dogmatismo das máximas do militante; como especialista, aparece como um tecnólogo prospectivo que desconfia, também igualmente, por um lado, da intempestividade do militante, por outro, do imobilismo do prático; na posição de militante, parece ter mais convicções do que competência. O nosso autor acaba por concluir que esta demarcação poderá ser superada, com vantagem, por uma coexistência conflitual, num mesmo actor social, de todos estes papéis. Então, o prático, quando é militante, considera-se especialista; o militante, porque é especialista, é prático; o especialista, porque quer ser prático, é também militante. Ficam claras, deste modo, as complementaridades e incontornáveis deficiências de cada uma destas vertentes que, sendo epistemológicas à partida, ganham, entretanto, um corpo antropológico justamente na figura do educador enquanto intérprete, em situação, dos discursos sobre a educação, ou seja, enquanto actor da cena educativa.

Aliás, nesta mesma obra, Hameline opera uma recuperação da classificação dos juízos a que procede Aristóteles para afirmar que, em educação, coexistem juízos que pertencem às categorias do *verdadeiro*, do *provável* e do *verosímil*: os primeiros, em que a construção das questões se adequa plenamente às regras do pensamento, a resposta é da ordem da demonstração, sendo, por isso, verdadeira ou falsa; nos segundos, a dúvida está sempre presente perante o grande número de dados a ter em conta, a singularidade de cada situação e o carácter contraditório das experiências consideradas, a que se junta uma inerente diversidade de pontos de vista de que decorrem uma dialéctica de argumentos e uma confrontação de opiniões; os terceiros, situados para além do verdadeiro e do justo, fazem uso da argumentação não mais na sua função “gnósica” ou “deôntica” – de construção, respectivamente, do verdadeiro e do provável – mas na sua função iminente emotiva de conquista da adesão pela retórica do gesto, da palavra, das atitudes. Daqui emana uma fragilidade conceptual das teorias educacionais entretanto compensada pela robustez

dialéctica dos debates que a envolvem e pelas condutas que a tecem em que, entre o provável e o verosímil, permanecem os confrontos e as hesitações de pontos de vista e comportamentos que quantas vezes se excluem sem deixarem de, ao mesmo tempo, se implicarem mutuamente.

Todavia, toda esta miscelânea epistémica – que interpreta e compreende a tumultuosidade do real - parece ser preferível à distância objectivista e racionalista que, como nos alerta Olivier Reboul, citado por Hameline, se torna inumana ao pretender “tocar no homem sem se deixar tocar por ele”.

O educador social como actor, educador e mediador

Partimos do princípio de que o educador social é, de uma só vez, um *actor social*, um *educador* e um *mediador social*, componentes que terão de configurar, aliás, as próprias matrizes de qualquer programa de formação.

Na qualidade de actor social, estatuto comum aos demais seres humanos, ele vive, precisamente, a complexidade da vida em sociedade enquanto protagonista de uma irreduzível e singular existência situada num dado contexto social e histórico. Para ser uma pessoa integral e um cidadão pleno ele não poderá, entretanto, deixar de ser, de acordo com uma expressão bem conhecida de Paulo Freire, sujeito de um processo emancipador de *conscientização*.

Como educador, o educador social confrontará o outro com projectos de vida alternativos, procurando sempre viabilizar as suas opções, incluindo nestas a possibilidade de construção de projectos autónomos quanto ao seu sentido. O questionamento, a ponderação e a implicação surgirão, então, como estratégias privilegiadas de aprofundamento da identidade individual.

Da conciliação dinâmica das duas componentes do perfil profissional acabadas de indicar emerge o esboço do educador social como mediador social, ou seja, como um

sujeito flexível simultaneamente implicado e distanciado e, deste modo, capaz de empreender e gerir criativamente relações interpessoais e intergrupais que ele respeita e de que o outro necessita ainda que, por bloqueamentos sociais e pessoais, eventualmente as não deseje transitoriamente. Ao encontrar o outro como pessoa, ele vai agir não tanto ideologicamente ou institucionalmente, mas, sobretudo, como um outro sujeito assumido na plenitude da sua responsabilidade intersubjectiva.

A formação das competências do educador social

A responsabilidade humana, a nível profissional, sendo inalienável, não é espontânea. Exige, muito pelo contrário, uma formação profissional e pessoal exigente para que possa ser desenvolvida de maneira sistemática, coerente, adaptada e concertada. Uma formação que ultrapassa necessariamente a fase formal da preparação do educador para se prolongar no próprio exercício da profissão, com todos os riscos que isso implica. Exige, pois, a apropriação integrada de saberes, de atitudes e do saber-fazer sob a forma de capacidades que constituem *competências* (cf. Perrenoud, 1999). Pela reflexividade, estas deverão conferir ao educador social a possibilidade de intervenção assente na interpretação exigente da realidade, na comunicação, na avaliação de situações, na empatia, na perseverança e, enfim, na superação empreendedora do sofrimento perante as contrariedades e impasses que prolongam intoleravelmente as injustiças e as frustrações que retiram tantas e tantas vezes aos seres humanos, para além do imediatamente necessário, o sonho, a esperança e a utopia.

Adaptando uma proposta de Charlier, concluiremos que as principais coordenadas de uma formação-investigação dos educadores sociais passarão, por isso, necessariamente, pelos seguintes eixos pedagógicos e antro-po-epistemológicos:

- teorização das práticas e das acções com vista à construção de saberes próprios;
- mobilização, segundo critérios de pertinência, de conhecimentos e saberes originariamente externos;

- construção de saberes originais no âmbito da dinâmica das relações intersubjectivas em que as diversas identidades e sentimentos de pertença se dialectizam num espaço de afirmação da pluralidade e da alteridade;
- implicação dos formadores, investigadores e formandos enquanto actores de práticas conflituais de modo a que a interactividade seja assumida como instância catalisadora de reflexão e de formação.

Assim formado e caracterizado, o educador social poderá, com certeza, isolado ou integrado em equipas, contribuir para protagonizar consequentemente o combate contra a exclusão social a partir da viabilização da liberdade de cada para construir responsabilmente os seus projectos de vida. Projectos que, cada um também, tem o direito e o dever de idealizar, de realizar, de avaliar e de adaptar.

A formação do educador social torna-se, pois, um processo de *socialização profissional*, para utilizar a expressão de J. Brichaux (2002) retomada da sociologia, em que, para além das estritas competências formais suportadas científica e tecnicamente, entram em jogo competências informais de natureza iminentemente relacional e afectiva. Todavia, estas últimas, longe de permitirem a conclusão de que o exercício eficaz das tarefas do educador depende principalmente de capacidades inatas e de intuições, exigem um cuidadoso percurso formativo em que a resolução de impasses e de dilemas, a par da superação de crises de relação e de identidade pessoal e interpessoal, se revela fulcral.

É por isso, aliás, que se chega a defender, para além do tutor, a adopção da figura complementar do *mentor*. Este desempenharia, sobretudo, as funções de um ouvinte e de um autêntico conselheiro, disponível para escutar, dialogar e aconselhar a partir da sua experiência e com um conhecimento quase quotidiano das dificuldades e sucessos do formando. Identificado como um amigo institucional, o mentor partilharia ansiedades, desequilíbrios e frustrações, evitando desistências e precipitações, tirando partido de todos os embates do formando com a complexidade e incerteza das situações. Companheiro experimentado de um itinerário formativo, o mentor asseguraria o desenvolvimento

harmonioso de uma identidade pessoal e profissional com base na maturação decorrente de um autêntico encaminhamento identitário.

A verdade é que a relação de ajuda típica da actuação do educador social não é viável se este não for simultaneamente livre, responsável, interventivo, contido e reflexivo nas ocasiões que exigem a mobilização das capacidades de decisão, de enfrentar riscos, de avaliar, de agir e de escutar, ou seja, de pôr em prática o chamado *círculo virtuoso* que contínua e recorrentemente leva da acção à reflexão e da reflexão à acção, sem privilégio de qualquer um destes momentos processuais.

Modelos e princípios de actuação do educador social

De acordo com Brichaux (1997), a actuação do educador social obedeceu, nas últimas décadas, a três modelos que sucessivamente identifica como o *modelo tutelar*, característico do período caritativo (até 1965), o *modelo técnico*, que acompanha o período científico (de 1965 a 1990) e o *modelo reflexivo*, típico do período reflexivo (a partir de 1990). Duas observações a considerar de imediato: uma, referida pelo próprio autor, levamos a não aceitar a ideia de que estes modelos e estes períodos sejam estanques e que, portanto, não haja sempre sobrevivências residuais e conflituais de parâmetros de referência; outra, será a de termos presente que, reportando-se o autor citado à realidade belga, em relação a Portugal, teremos de admitir algum desfasamento temporal.

Feitas estas reservas, tenhamos presente que o modelo tutelar coloca o amor pelo outro como mola da educação. Sendo assim, o educador surge como uma figura parental que usa também, por isso, a sua autoridade. São grandes os riscos de se criarem relações de dependência. Ora, o modelo técnico vai considerar precisamente os riscos, ambiguidades e insuficiências das intervenções caritativas, para proclamar o rigor da fundamentação científica e, assim, considerar a actividade sócio-educativa em termos de ciência aplicada de que decorreria o papel do educador como um operador técnico.

Mas, à medida que se tornam patentes as ilusões da racionalidade científica positivista e, nomeadamente, o educador aparece cada vez menos como alguém que resolve problemas para se apresentar cada vez mais como quem deverá deter a capacidade de problematizar a complexidade, a incerteza, a singularidade e a indeterminação das situações, então, o profissional reflexivo impõe-se como aquele que pode e deve, autónoma e responsabilmente, enfrentar as questões que se lhe colocam.

Em todas as circunstâncias há, porém, princípios que este tem de respeitar. A inventariação organizada, a um tal propósito, por H. Goovaerts e J. Franck (cf. 1997) parece-me ser aqui exemplar. Retomamo-la aqui por isso, sintetizando-a e adaptando-a:

- Princípio da liberdade: promover, nos outros, um máximo de liberdade.
- Princípio da emancipação: agir com o maior grau de independência possível relativamente à sua implicação na sociedade.
- Princípio da verdade: dizer a verdade aos outros, designadamente aos educandos.
- Princípio do valor da vida: todos os seres humanos são, à partida, intrinsecamente válidos.
- Princípio do auto-desenvolvimento: promover, em todos, o seu bem-estar mental, físico e social.
- Princípio da privacidade: respeitar a integridade de todas as pessoas.

Acresce que o educador terá de conciliar o respeito por estes princípios – os quais estruturam as bases de um autêntico código deontológico – com as condicionantes sócio-culturais que, nos nossos dias, delimitam a sua actividade. Entre outras, considerem-se as seguintes:

- Crescente reconhecimento da autonomia dos educandos como um direito que, por isso, cumprirá ao educador garantir enquanto um facto.
- Disseminação e alargamento das populações-alvo que estão tendencialmente sob a alçada das responsabilidades do educador social.
- Complexificação das tarefas do educador quer pelo seu crescimento puro e simples, quer pela interacção que, perante a unidade do educando, terão de manter entre si.

- Centração da intervenção no educando concreto e não nas necessidades abstractas do sistema.
- Importância da criação de um clima relacional e dialógico.
- Responsabilização de todos os profissionais e, portanto, do educador perante a sociedade enquanto garante do bem-estar dos educandos.
- Reconhecimento da importância da formação contínua e da *lifelong learning* para a vida de todas as pessoas, circunstância que implica o persistente esforço de auto e de heteroformação por parte do educador.
- Evolução acelerada dos conhecimentos, o que faz com que se tenha de reconhecer e tirar partido do desenvolvimento constante do domínio interdisciplinar da educação social em particular e, de uma forma geral, do trabalho social, sem prejuízo de se considerar a irredutibilidade de cada momento, de cada acontecimento, e as margens de imprevisibilidade de todos os comportamentos.

Importância da formação contínua

A formação contínua é decisiva para que a prática do educador social evolua de acordo com a sensibilidade das situações e dos desafios que sucessivamente se vão colocando. Mas numa época como a nossa em que somos constantemente interpelados por apelos à formação contínua, permanente ou especializada – de acordo com as designações adoptadas por diferentes correntes, em diversas circunstâncias e em sucessivos períodos históricos -, é chegada a altura de parar um pouco e reflectir. Tanto mais quando, através dos apelos mais recentes do modelo da *lifelong learning*, a própria diferenciação tradicional entre os objectivos da formação inicial e da formação contínua é chamada a diluir-se de modo a que a vida de cada um se converta num projecto total, coerente, integrado e assumido de formação. Uma formação que, sendo cada vez mais entendida como uma auto-formação, é, por isso, uma aprendizagem.

Na realidade, por detrás das justificações mais imediatas e óbvias para este frenesim de formação contínua, estão pressupostos de ordem antropológica cuja natureza

importa identificar para que não se corra o risco de, também aqui, a demagogia do consumismo diluir a dignidade e premência dos propósitos.

Precisamente em termos da reflexão psicológica e antropológica, é interessante destacarmos aqui a importância da *self-discrepancy theory* de Tory Higgins (1996) para a compreensão, em particular, da formação como projecto e, em termos gerais, do sujeito como uma construção em que aquela se insere. Este autor distingue três representações da identidade em cada indivíduo: o “si actual” que é a representação da sua situação actual; o “si ideal” que, sendo a representação do seu devir desejado, define o fim para que ele pretende que tenda o seu desenvolvimento pessoal; finalmente, o “si prescrito” que cristaliza a representação do que o indivíduo pensa serem as expectativas que o meio social e familiar tem relativamente a si. A não coincidência entre estas três representações condiciona, em função das respectivas amplitudes, os estados de alma dos sujeitos. Se, por exemplo, a decepção surge pelo desfasamento importante entre o si actual e o si ideal, enquanto que o sentimento de culpa aparece com a descoincidência entre o si actual e o si prescrito, sempre no registo das emoções negativas, o indivíduo vai naturalmente procurar a redução dos desvios entre os vários “sis” como forma de encontrar emoções positivas. Daí, antes de mais, a dinâmica do projecto...

Retomando o tema da envolvimento ideológica da formação contínua, importa recordar que vivemos efectivamente sob o lema da inovação. Uma inovação que se tornou, inclusive, o *slogan* central dos discursos políticos. Mas a inovação constitui, antes de mais, um desafio às pessoas – a cada um de nós – e à sociedade no seu conjunto. De opção ela passou a eixo da sobrevivência: não há organização que sobreviva sem inovar... Só que, no caso dos seres humanos, se a inovação pode constituir, por acréscimo, um desafio sedutor, ela pode também transformar-se em fonte de angústia. Significa isto que estes fenómenos, de cariz psicossocial, são susceptíveis de gerar, portanto, sentimentos que vão desde a felicidade e o bem-estar à insegurança e até à vertigem do drama pessoal. Estão, no primeiro caso, o aliciamento da descoberta, da superação da rotina, da abertura de novas perspectivas profissionais; estão no segundo, o medo das rupturas, a desorientação, a inadaptação profissional e até o desemprego.

O perigo está em que muitas vezes se esquecem dados aparentemente tão evidentes como o de que as aprendizagens só têm sentido em função de pessoas que lhes atribuem sentidos, sob pena de se tornarem absurdas e, desde então, ameaças. Ameaças, não o esqueçamos, à identidade - sempre frágil - de cada um. A identidade assegura nada mais nada menos do que a representação que temos de nós mesmos e que os outros têm de nós, assim como nós deles.

Com efeito, sabemos actualmente que o individualismo que assalta as nossas sociedades, se é responsável por um escamoteamento da solidariedade, é de igual modo o fundamento de uma exigência de reconhecimento do protagonismo das pessoas enquanto actores sociais, ou seja, como sujeitos dos processos sociais em que estão envolvidas enquanto sujeitos: sujeitos, afinal, de iniciativas e de projectos e não simples objectos de desígnios alheios, ainda que eventualmente bem intencionados.

Assim, quando falamos de *competências*, temos de nos referir a saberes que adquirimos para fazer escolhas e para assumir as respectivas responsabilidades, o que é substancialmente diferente de obter *qualificações*, as quais passam predominantemente pela inculcação de destrezas para o exercício de funções específicas, independentemente do protagonismo assumido pelos seus detentores. Mas, um profissional competente é, com certeza, um profissional autónomo. Porém, ser autónomo não é cultivar a ilusão da independência. É, muito pelo contrário, ser capaz de gerir a interdependência com vantagens simultâneas para o próprio e para a sociedade, o que passa precisamente, no mundo contemporâneo, pela regulação da flexibilidade e pelo acolhimento da imprevisibilidade, dos outros, do tempo e de nós mesmos. Vivemos, para além da crise de muitos dos parâmetros e instituições sociais de referência, a falência dos sistemas de previsão científica e o desmoronamento das promessas das utopias políticas. Somos testemunhas e cúmplices de fracassos mas não temos de ser, por isso, nem profetas, nem agentes do desespero.

A formação contínua, sobretudo para um educador, é – terá de ser -, por isso, a vivência consequente de atitudes que lhe permitam partilhar a curiosidade, fruir a descoberta, organizar as iniciativas, evoluir, promover-se para que, formando-se, se transforme ajudando a formar os outros – os educandos! – pelo contágio operado por essa formação, a partir daí entendida como um autêntico projecto de vida. Projecto pelo se poderão explorar e renovar o sentido das vidas. Afinal, só assim é que há vida. É que só o projecto ou, talvez melhor, só os projectos asseguram – pela implicação dos seus actores - a continuidade da vida.

Novas exigências, novas competências ...

No caso concreto dos educadores sociais, acontece que estes têm de estar preparados para adquirirem novas competências de acordo com aquelas que são as exigências sempre renovadas da própria sociedade, sob pena de a sua actividade perder todo o sentido. É totalmente impossível contemporizar a acção de um educador social com o seu eventual desfasamento relativamente à realidade social que o envolve e percorre de uma forma aguda.

Como exemplos, considere-se a expansão da aplicação da ideia - e do anátema - de “jovens em risco” que avança dos perímetros mais degradados para áreas socialmente favorecidas, antes consideradas imunes à marginalização designadamente por delinquência, pela toxicoddependência, pela desagregação dos laços familiares e por conflitos com a escola; atente-se igualmente na alteração das expectativas das pessoas portadoras de deficiência e dos respectivos círculos familiares que, cada vez mais esperam alcançar patamares relativos de autonomia e de realização e não o simples acompanhamento funcional ou sanitário; a escola, antes considerada espaço pleno da educação formal, com o processo de massificação, solicita de maneira crescente a intervenção dos educadores sociais enquanto estes, para além das estritas preocupações de aprendizagem, ainda que em relação com elas, sejam capazes de promover a auto-estima, o sentido da relação e a responsabilidade dos alunos; as comunidades de imigrantes, sempre

em crescimento e em transformação, impõem novos tipos de intervenções sócio-educativas junto das crianças e jovens desinseridos e nas relações, potencialmente conflituosas ou enriquecidas, entre estas comunidades e as sociedades de acolhimento.

Segundo Pierre Tap, “a identidade constitui um esforço constante para gerir a continuidade na mudança”. Para Alain Touraine, “o actor é cada vez menos social, está cada vez mais dirigido por um ideal de si mesmo, existindo todavia apenas em situações sociais”. Bob Aubrey, por seu turno, denomina a formação contínua, entendida como a capacidade incessante de se conhecer, de se educar e de desenvolver estratégias de vida, como “a empresa de si”.

Se todos os profissionais têm de ter presentes estas máximas, eis que elas se tornam particularmente relevantes para os educadores em geral e para os educadores sociais em particular na medida em que da sua estruturação identitária dependem directamente as das pessoas que, muitas delas fragilizadas, são as destinatárias directas da sua actividade profissional.

Pressupostos epistemológicos e consequências antro-po-educativas das intersecções da pedagogia social com a educação social

A pedagogia social, definida como “ciência e tecnologia do fenómeno e da intervenção sócio-educativa ou pedagógico-social”, aspirou a surgir como uma simbiose de uma vertente *onto-lógico-empirista* do fenómeno e da realidade sócio-educativas e de uma outra vertente *práxico-lógico-tecnológica* relativa a acções processuais ou intervenções sócio-educativas. Deste modo, a pedagogia social, tal como o conclui José Ortega, é um “conjunto simbiótico de conhecimentos nomológicos e nomopragmáticos relativos aos fenómenos e às intervenções sócio-educativas”.

Paciano Feroso, por seu turno, coloca a pedagogia social na interface entre a teoria e a prática ao apresentá-la como tendo por função básica *fundamentar, justificar e*

compreender tudo aquilo que a intervenção profissional dos sócio-pedagogos põe em prática”. Sáez, finalmente, depois de identificar a pedagogia social como um campo de conhecimento teórico e como uma prática educativa, considera que “como ciência e disciplina, a P.S. é o campo de conhecimento que organizado como ciência numa disciplina (...) tem como objectivos a formação e preparação dos profissionais da educação social”.

Esta posição é extremamente curiosa porque faz confluir, num mesmo espaço epístemológico, as dimensões teórica, prática e formativa da pedagogia social”.

Deste modo, não mais se poderá omitir a necessidade de se enfrentarem diferentes lógicas e a sua incontornável coexistência em cada acto e em cada profissional enquanto pessoa detentora de saberes, conhecimentos, representações, juízos e valores acerca da realidade e da sua dinâmica. Na imbricação das ciências sociais, das ciências da educação e da pedagogia social no espaço da intervenção sócio-educativa, emerge a originalidade da educação social, quer pelas suas finalidades, quer pelo seu carácter transdisciplinar e praxiológico.

Na verdade, para além da confluência das disciplinas já inventariadas – e aí, nomeadamente, da pedagogia social como síntese potencialmente integradora de pressupostos teóricos e de objectivos pragmáticos de acção -, descobrimos a própria prática e os seus discursos espontâneos ou empíricos. Discursos em que as convicções individuais, as crenças colectivas, a história das sociedades, bem como as instituições, têm um papel relevante. Discursos que, sendo enunciadores das práticas – embora alheios à investigação -, delineiam o terreno do senso comum, o qual entra, assim, em diálogo conflitual, mas participativo, com os discursos científicos e praxiológicos. Neste difícil diálogo, a mediação relacional é decisiva e constitutiva da própria especificidade profissional do educador social.

Se é verdade que esta constatação despoleta enormes possibilidades de superação dos tradicionais antagonismos entre a teoria e a prática, fazendo aproximar a lógica da

formação da própria lógica do terreno da acção educativa, explorando-se melhor as evoluções práticas da investigação teórica (designadamente com recurso à etnometodologia), bem como as preocupações reflexivas da prática profissional, é verdade ainda que ela obriga também a que se identifiquem algumas dificuldades, tais como:

- embate entre a necessidade de *distanciamento* sujeito-objecto e a *implicação* profissional na envolvência dinâmica das conjunturas situacionais;
- desfasamento entre a morosidade da *ponderação reflexiva* sobre os fenómenos sócio-educativos e o carácter de *imediatez* das respectivas intervenções;
- choque entre a *complexidade* inextricável das situações concretas e o *reduccionismo* das perspectivas disciplinares;
- diferença entre a utilização da *verdade* como critério de validação das teorias científicas e a *eficácia* enquanto critério das acções sócio-educativas;
- incongruência entre a busca de *coerência interna* característica das teorias e a incontornabilidade da *conflitualidade* e da *paradoxalidade* inerentes aos processos da prática.

Todas estas dificuldades terão de ser entendidas, antes de mais, como antinomias emergentes da intersecção da pedagogia social com a educação social e que estruturam o próprio saber profissional. Delas decorrem, aliás, as dimensões hermenêutica, sistémica e projectiva deste saber profissional. A primeira, destaca a importância da conflitualidade dos sentidos objectivos dos acontecimentos e das suas representações subjectivas; a segunda, valoriza o carácter integrado e integrador dos fenómenos sócio-educativos; a terceira, acentua a importância das finalidades e das estratégias como organizadoras e mobilizadoras da acção, a par da sua precariedade.

Impõe-se, pois, a vivência e a percepção clara da multidimensionalidade das competências do educador social enquanto profissional para quem “a condição humana está no coração da acção educativa” e, assim, que, para além de *competências técnicas*, tem também de se apropriar de *competências informais* tais como o auto-domínio, a abertura ao outro e a capacidade de enfrentar o risco e o sofrimento.

É a partir daqui que o educador social, reconhecendo-se, antes de tudo, como um actor social, exerce progressivamente as suas funções educativas, enquanto mediador social, pela concertação e edificação inter e intrapessoal de projectos de vida individual e social, cuja configuração solidária é expressão e condição do exercício antropologicamente consequente dos Direitos Humanos e plataforma não só para a sua prática como igualmente para a sua efectiva declaração. Nele é institucionalmente depositada a responsabilidade social que enforma a matriz humanista das democracias contemporâneas. Como profissional, ele é mesmo o seu garante.

BIBLIOGRAFÍA

BOUDON, R. (1999), *Le Sens des Valeurs*, Paris, PUF

BOURDIEU, P.(1979), *La Distinction, Critique Sociale du Jugement*, Paris, Minuit

BRICHAUX, J.(1997), “Le Savoir de l’Éducateur ou Quand Éduquer C’est Savoir s’y Prendre”, in *Les Cahiers*, nº2

(2002) “La Socialisation Professionnelle de l’Éducateur: de la Fonction Tutorale à la Fonction Mentorelle” in *Journal Européen d’Éducation Sociale*, nº 2

GOVAERTS, H. y FRANCK, J (1997), “Job description of the Social Educator”, in *Les Cahiers*, nº 2

HAMELINE, D.(1986), *L’Éducation: ses Images et ses Propos*, Paris, ESF, Paris

PERRENOUD, P.(1999), *Dix Nouvelles Compétences pour Enseigner*, Paris, ESF