



Educador Social: da Formação à Profissão

Adalberto Dias de Carvalho*

Neste trabalho partiremos da concepção de *prática reflectida* desenvolvida, sucessivamente, por Schön e por Perrenoud. No essencial, esta noção valoriza o processo heurístico de acesso à realidade enquanto este privilegia a compreensão dos fenómenos sobre a finalidade de produção de novos saberes.

Esta perspectiva diz respeito, antes de mais, aos próprios formadores que, desta maneira, se verão impelidos a considerar o processo de formação profissional no âmbito do próprio processo de construção de um saber profissional. De imediato, surge o tradicional debate acerca da prevalência, em alternativa, da teoria ou da prática como suportes da formação e como instâncias de validação. Os formadores serão, então, chamados a desempenhar o papel de intermediários entre a investigação e a prática tendo, para o efeito, de proceder a uma recontextualização operatória dos dados científicos com vista ao desenvolvimento de uma ciência da acção.

Porém, se é verdade que estas perspectivas alimentam expectativas de harmonização e de potenciação dos contributos das pesquisas teóricas e da acção prática por uma superação das suas alegadas divergências, verdade é também que permanecem algumas questões que importa sintetizar:

- a prática pode constituir-se, de facto, como uma frente de investigação?
- dentro de que medida a atribuição da categoria de "investigação" depende da definição adoptada e das instâncias que a formulam, reivindicando estas, simultaneamente, o poder de a outorgar ou não?
- como situar, de facto, em termos de identidade, a figura do formador relativamente

* Professor Associado da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

à do investigador e à do prático?

No que diz respeito à primeira interrogação, alguns autores como Maren e Perrenoud adiantam que a eficácia pragmática exigida à prática impede que ela se preocupe com a coerência teórica que, por seu turno, condiciona necessariamente os discursos científicos. No fundo, retomam-se aqui as distinções metodologicamente formuladas por Boutinet quando este autor procurou denunciar a tentativa (e a ilusão) das ciências sociais - no quadro do pressuposto da existência de uma continuidade linear entre a teoria e a prática - em engendrarem ortopraxias através da aplicação de ortodoxias tecidas dentro da economia da coerência epistemológica das construções teóricas.

O efeito perverso desta lógica da aplicação que, em última instância, visava a domesticação do real, foi a emergência tempestuosa de fenómenos de resistência, os quais acabaram por pôr em causa a fiabilidade dos sistemas de previsão e, com eles, de antropologias de referência como o estruturalismo, o marxismo e a psicanálise (cf. Boutinet). Desta forma, muito mais do que uma problemática epistemológica, confrontamo-nos com um questionamento antropológico que atinge o optimismo dos enunciados da razão prospectiva e, com ele, a esperança na eliminação das lacunas da organização social, esperança na realização de um futuro melhor, como tal, considerado possível. No fundo, do conhecimento descritivo do presente brotaria o saber prescritivo que delineava a dinâmica do progresso social.

Todavia, agora, as fracturas teóricas e os fracassos práticos obrigam uma razão polémica e uma acção autónoma a identificarem, respectivamente, o papel ideologicamente legitimador da razão instrumental e o enviezamento das práticas concretas. Estas, aliás, buscavam também discursos que, mais do que as enunciarem, as justificassem.

Na realidade, a racionalidade lógica, enquanto foi dominada pelo racionalismo, ocultou a sua relação com a racionalidade axiológica (cf. M. Bernard), construindo um

sistema dedutivo em que o fundamento (crítico) se confundia com os princípios (axiológicos) sem, contudo, se valorizar um tal fenómeno em nome, precisamente, de um pretensão rigor científico assente na ilusão da sua possível neutralidade. Tudo de acordo com os cânones positivistas que, de uma certa maneira, consideravam promíscuas as relações entre a teoria e a prática por confundirem, na sua óptica, as dimensões da inteligibilidade e da legitimidade de fenómenos como, por exemplo, o dos direitos humanos. Daí que, sendo essas conexões rejeitadas por um preconceito de natureza epistemológica, este tenha sobreposto as regras paradigmáticas que lhe dão identidade formal à própria identidade complexa das realidades sócio-antropológicas.

Entre outros dados, foram deste modo desprezados aspectos tais como a relação interna teoria-prática que ocorre ao nível da actividade cognoscitiva e prática dos actores sociais enquanto sujeitos activos, em favor do privilégio atribuído a relações externas estabelecidas pelos próprios tribunais da ortodoxia paradigmática em nome da autonomia das respectivas lógicas e, portanto, do descomprometimento das teorias científicas; igualmente subalternizada foi a interacção entre materiais disponíveis e projectos na medida em que ela implica o abandono da ideia de leis prescritivas e necessitantes e a aceitação de uma outra concepção em que as leis são olhadas não apenas como limitadoras da esfera dos possíveis mas, sobretudo, como propiciadoras de oportunidades (cf. Ceruti).

Ora, com o projecto irrompe a presença iniludível dos actores sociais e a presença da variável antropológica em toda e qualquer relação com o universo dos saberes. Acentua-se, pois, a necessidade de se entrecruzar uma lógica epistemológica de conhecimento, uma lógica pragmática de eficácia e uma lógica axiológica de sentido (cf. Tozzi). Uma actividade de formação impõe a conjugação profissionalizante das três, isto é, a sua articulação e direccionamento para acções marcadas pela singularidade contextual e identitária e pela relação pessoal. Desta articulação e deste direccionamento

emerge o saber pedagógico-social enquanto saber profissional, o qual se constrói com a construção da própria identidade profissional, identidade que conferirá ao educador social o estatuto de mediador educativo entre actores sociais - sendo ele um deles - e entre cada actor e o seu projecto pessoal.

No caso particular da educação social, os saberes são constituídos, fundamentalmente, por ciências contributivas como a antropologia cultural, a sociologia e a psicologia, por ciências nucleares como as ciências da educação e ainda pela pedagogia social na qualidade de saber especializado.

Os saberes científicos, quando transpostos para o terreno da formação, integram os respectivos currículos e instituem-se como saberes académicos. Por esta via, reforçam o seu prestígio social já que lhes é reconhecida legitimidade para organizarem competências profissionais definidas como saberes operacionais a serem mobilizados diante da urgência e da singularidade da resposta que a irrepetibilidade de cada situação requer. Os formadores, oscilantes entre o estatuto de intermediários entre a investigação e a prática e o de investigadores autónomos das qualidades que constituem as referidas competências, apresentam-se, então, como os protagonistas de uma ciência a acção (cf. Hadji). Todavia, esta ciência, ao constituir-se em torno de objectivos directamente operatórios, corre o risco de, em termos epistemológicos, se desvanecer como saber na exacta medida em que, assim, deixa de incorporar enunciados susceptíveis de serem comunicados, integrando antes conhecimentos, a que Barbier chamou "savoirs détenus" e que se ligam directamente à relação singular de cada sujeito com cada objecto e cada situação.

Com o levantamento da potencial riqueza formativa presente no diálogo entre os vários saberes, surgem igualmente as suas dificuldades que revelam a tumultuosidade e a conflitualidade que é inerente ao seu relacionamento. É que, uma vez mais, quando se passa dos saberes científicos para os saberes da acção, passa-se de um nível

predominantemente epistemológico para um outro predominantemente antropológico onde, em vez de sujeitos epistémicos, intervêm sujeitos pessoais. No primeiro caso, impera a organização disciplinar que repercute directamente a estrutura e as vicissitudes da investigação teórica. No segundo, entram em jogo directamente as representações, as experiências e as intencionalidades de cada indivíduo ou grupo.

O princípio aplicacionista escamoteia, à partida, as dificuldades apontadas ao proceder à fundamentação da intervenção sobre o real apenas com base em procedimentos nomotéticos, ou seja, no quadro de uma lógica de produção de conhecimentos em que a verdade constitui o critério de validação fundamental. Esta legitimidade epistemológica (de acordo com uma expressão de Hadji) será rejeitada, por exemplo, por Maren, que virá a considerá-la como não podendo dar conta da complexidade das situações por partir de uma contextualização inicial da investigação que não corresponde a idêntica preocupação no momento da sua aplicação.

No caso das ciências contributivas, ainda que estas se possam fundamentar na complexidade dos seus objectos de estudo particulares, a verdade é que, se as olharmos desde a complexidade da prática da acção social, verifica-se que cada uma delas acabará, inevitavelmente, por surgir como pretendendo impor perspectivas disciplinares particulares, assim, reducionistas, e, portanto, redutoras da complexidade do real sócio-educativo. Ao mesmo tempo, dado que não visam a acção, os seus enunciados não configuram propostas pragmáticas de intervenção, sem prejuízo de as poderem fundamentar e até preparar através de um processo de personação cultural que elas propiciam.

As ciências da educação, por seu turno, têm-se apresentado como núcleo privilegiado do saber da educação social por contraponto desta relativamente à perspectiva assistencial, carente de um corpo de saber específico e, deste modo, integralmente subsidiária das ciências contributivas sempre que busca uma fundamentação científica.

Contudo, a forte implicação escolar e formal das ciências da educação tem bloqueado a emergência das ciências da educação social, as quais deveriam constituir uma componente privilegiada da investigação na área. Acresce que as próprias ciências da educação, no seu processo de afirmação académica e científica - de que resultou o seu pendor frequentemente quantitativista e positivista -, não se instituíram no terreno da prática, enfrentando aqui, deste modo, as mesmas dificuldades de método das ciências contributivas.

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, propriamente onto-lógico-empirista, sobre o fenómeno e a realidade sócio-educativas e uma outra vertente prático-lógico-tecnológica relativa a acções processuais ou intervenções sócio-educativas. Deste modo, a pedagogia social seria um "conjunto simbiótico de conhecimentos nomológicos e nomopragmáticos relativos aos fenómenos e às intervenções sócio-educativas" Ortega.

Um outro autor, P. Feroso, coloca igualmente a pedagogia social no 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, por sua vez, depois de identificar a pedagogia social como um campo de conhecimento teórico e como uma prática educativa, considera precisamente que "como ciência e disciplina, a P.S. é o campo de conhecimento que organizado como ciência numa disciplina (...) tem como objectivo a formação e preparação dos profissionais da educação social".

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

Poderá a pedagogia social ser reconhecida como ciência da acção e, com esse estatuto, desempenhar um papel charneira na formação dos educadores sociais?

Em todas as circunstâncias, 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 ainda pelo seu carácter interdisciplinar 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 de cientificidade 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 diálogo, a mediação pessoal, grupal e 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 através da etnometodologia), bem como as preocupações reflexivas da prática profissional, é verdade também que obriga a que se identifiquem algumas dificuldades como as seguintes :

- embate entre a necessidade de distanciamento sujeito/objecto e a implicação do profissional na envolvência 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 reducionismo 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 paradoxalidade inerente aos processos da prática.

Ora, desde o momento em que estas dificuldades sejam entendidas, sobretudo, como antinomias inerentes à pedagogia social na sua dupla vertente nomológica e nomopragmática, considerando ainda a sua virtualidade formadora (bem como o carácter de mediação pessoal implícito na dinâmica da educação social), poderemos concluir que é justamente na actividade formadora de educadores sociais que se vão entrelaçar os patamares configuradores da natureza da educação social e também jogar as estratégias das diversas lógicas (práticas, teóricas, científicas, ideológicas, etc.) presentes.

Por esta razão a formação não tem de se estruturar como uma mera transposição de saberes originariamente autónomos e anteriores, mas antes como um processo investigativo por excelência que, graças à sua capacidade problematizadora, actualizadora e contextualizadora, promove a formação e, com ela, a própria identidade e dignidade da educação social.

Situada a educação social nos limiares críticos da sociedade, da comunidade educativa e da comunidade científica, respectivamente, através das práticas e dos saberes do senso comum, das finalidades emancipadoras e das ciências sociais e humanas, a actividade de formação dos seus profissionais terá de assumir plenamente as dimensões

sistémica, hermenêutica e projectiva da própria educação social.

Valerá pois a pena esclarecer o alcance de cada uma delas. Assim:

Dimensão sistémica. Valoriza o carácter integrado e integrador dos fenómenos sócio-educativos, o que significa o reconhecimento consequente da sua complexidade, seja em termos de uma conduta reactiva (que pretende responder às necessidades constatadas) e não proactiva (isto é, que precede a definição de necessidades), seja no que se refere à percepção dos contextos ecológicos (cf. Bronfenbrenner) através da integração dinâmica dos seus níveis macro-meso-micro-exo e endo-sistémicos.

Dimensão hermenêutica. Esta dimensão passa pela consideração da importância da detecção e apreensão do sentido dos acontecimentos e dos problemas pelos actores sociais, bem como do significado das atitudes de resistência e das situações de conflitualidade social, cultural e pessoal, como condição do desenvolvimento criativo de processos realmente inovadores e superadores de dificuldades de construção autónoma do próprio sentido da vida.

Dimensão projectiva. Dela fazem parte, nomeadamente, a percepção das potencialidades da historicidade da vida dos grupos e dos indivíduos, da temporalidade e precaridade dos projectos, inclusive, em função da sua realização, e ainda as finalidades como mobilizadoras da acção e esclarecedoras da natureza e intencionalidade dos projectos.

Ser formador obriga, pois, à vivência e percepção clara da multidimensionalidade das competências do educador social enquanto profissional para quem "a condição humana está no coração da acção educativa" e, assim, 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 (cf. Gaberan).

Conscientes destes dados, é decisivo que, na relação entre o saber e a prática, o



formador - e o formando - percepcionem e aceitem criticamente a instabilidade (problematizadora e aberta à imprevisibilidade) da contínua remissão das continuidades para as rupturas, e vice-versa, que caracteriza essas relações, sem, por isso, as anular, ou tão-somente secundarizar. Uma secundarização deste tipo, a todos os títulos descabida, exercer-se-ia em nome de uma identidade sem alteridade que contradiria, por acréscimo, a própria abertura pedagógica ao outro que deve inspirar a prática profissional.

A proposta de uma formação integradora, que proceda a uma apropriação e a uma agregação dialéctica dos saberes, dos discursos e das práticas, acaba por transpor, de uma só vez, a unidimensionalidade que condiciona, ainda que em sentidos opostos, tanto a perspectiva aplicacionista como a da prática reflexiva. A primeira, enformando a prática com o esquematismo dos discursos científicos; a segunda, conferindo uma hegemonia aos discursos, ainda que problematizadores, da prática. A sua implementação pressupõe o protagonismo de processos investigativos no contexto de uma relação activa e actual (ou seja, isenta de alocronismos) entre as pessoas, os grupos, os saberes e as suas práticas.

É aqui que o educador social, reconhecendo-se, antes de mais, como um actor social, exerce progressivamente as suas funções educativas, enquanto mediador social, através da concertação e edificação inter e intrapessoal de projectos de vida individual e social.