

EDUCAÇÃO SOCIAL: UMA PERMANENTE (RE)CONSTRUÇÃO PESSOAL E SOCIAL

*SOCIAL EDUCATION: A PERMANENT PERSONAL AND SOCIAL
(RE)CONSTRUCTION*

Filipa Coelho^I 

Fernanda Carvalho^{II} 

Pedro Ribeiro Mucharreira^{III} 

^IInstituto Superior de Ciências
Educativas, Ramada, Portugal. Doutora
em Psicologia da Saúde E-mail: filipa.
coelho@isce.pt
<https://orcid.org/0000-0003-3187-0183>

^{II}Instituto Superior de Ciências
Educativas, Ramada, Portugal. Mestre
em Relações Interculturais. E-mail:
mfnmcarvalho@hotmail.com

^{III}Universidade de Lisboa, Lisboa,
Portugal e Instituto Superior de Ciências
Educativas, Ramada, Portugal. Doutor
em Educação. E-mail: prmucharreira@
ie.ulisboa.pt
<http://orcid.org/0000-0003-0059-0576>

Resumo: O presente artigo (re)afirma a importância da valorização da Educação Social, enquanto espaço de desenvolvimento pessoal e social, na sua dimensão positiva, promotora e preventiva. Começamos por estabelecer a articulação entre os conceitos de educação, pedagogia social e educação social para depois refletirmos e fundamentarmos sobre a construção profissional, e da profissionalidade, dos Técnicos Superiores de Educação Social. Assente num reconhecimento da importância da “educação/aprendizagem ao longo da vida” defendemos a importância da intervenção socioeducativa e desafiamos as políticas educativas e sociais a promoverem um efetivo desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Educação Social. Desenvolvimento Pessoal e Social. Aprendizagem.

Abstract: This article (re) affirms the importance of valuing Social Education, as a space for personal and social development, in its positive, promoting and preventive dimension. We started by establishing the articulation between the concepts of education, social pedagogy and social education, to later reflect and ground on the professional construction, and the professionalism, of the Higher Technicians of Social Education. Based on a recognition of the importance of “education / lifelong learning”, we defend the importance of socio-educational intervention and challenge educational and social policies to promote effective human development.

Keywords: Social Education. Personal and Social Development. Learning.



DOI: <https://doi.org/10.33053/dialogus.v9i1.14>

Autores convidados

Dialogus



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

1 Introdução

Educar para desenvolver e transformar sociedades é o desígnio da Educação Social. Compreender o conceito, implica reconhecer o papel ativo dos cidadãos, ao longo do seu ciclo de vida, enquanto protagonistas de uma ação emancipatória e promotora do desenvolvimento pessoal e social. O desafio é constante e premente. Novos caminhos têm de ser percorridos, de forma concertada, para que novos horizontes possam ser alcançados. Reconhecer a educação (social) enquanto fundamento de toda a ação humana é, certamente, o caminho para alcançar cidadanias plenas e tornar as sociedades verdadeiramente educadoras.

2 Educação, Pedagogia Social e Educação Social

A educação desenvolve-se “ao longo da vida”. O ser humano, percorrendo o seu natural ciclo de vida, vai-se formando em grupo e na sua comunidade por forma a desenvolver-se enquanto pessoa e a participar na vida da sociedade a que pertence (ORTEGA, 1999, 2005). Na educação ao longo da vida, o conceito de educação permanente amplia-se pela nova exigência social e cultural, bem como pela “autonomia dinâmica dos indivíduos numa sociedade em rápida transformação” (ORTEGA, 1999, p.17). Neste sentido, e como nos aponta Ortega (2005), há que assumir a educação como um construto eminentemente social, em que os indivíduos tendem a criar vínculos, decorrentes de referências que lhe são comuns (DELORS, 1996). No âmbito desta educação permanente, ressalta o papel cada vez mais importante da formação contínua, particularmente aquela que possa ser centrada na realidade específica dos contextos em que os profissionais atuam, possibilitando muitas vezes a efetivação de comunidades de aprendizagem que possam proporcionar o tempo e espaço adequados para um desenvolvimento profissional, pessoal e social (MUCHARREIRA, 2016).

O processo de permanente mutação social permitiu o desenvolvimento da Pedagogia Social (PS) enquanto disciplina científica que é detentora de um “universo conceptual específico, alicerçado num património histórico próprio e num campo de problematização-ação de confirmada relevância na nossa contemporaneidade” (BAPTISTA, 2008, p.7). Apesar de ao longo dos anos o posicionamento científico da PS continue a ser discutido academicamente (ao nível nacional e internacional), importa reforçar que a mesma deverá ser entendida e valorizada enquanto objeto complexo, dinâmico e em permanente transformação, bem como, enquanto ciência e prática (construtora de conhecimento interdisciplinar e interprofissional) que nasce e se molda ao longo das inter-relações entre profissionais e sujeitos individuais ou coletivos que constituem as comunidades (ÚCAR, 2015).

A PS é uma ciência pedagógica e social que valoriza os domínios das ciências da educação e das ciências sociais e humanas. É, também, uma ciência prática e aplicada à resolução de problemas, que cultiva o conhecimento (“o saber”) à *práxis* (saber-fazer) a partir de uma integração interdisciplinar das diferentes ciências teórico-práticas no sentido de, a partir de uma visão plural de conhecimentos e perspectivas, conhecer, analisar e interpretar teórica e epistemologicamente as realidades socioeducativas. A PS configura-se a partir de uma dupla perspectiva: investigadora

e de ação social, que se orienta para a resolução de problemas socioeducativos (SERRANO, 2009). Neste sentido, compreendendo a articulação entre o eixo social e educativo, nasce a Educação Social (ES) onde a PS assume-se como “ciência pedagógico-social e tecnológica da educação social” (SERRANO, 2009, p.94).

A ES deve, assim, evocar o seu protagonismo enquanto uma prática pedagógica e social que ocorre no presente, com um olhar para o futuro, assente na construção de cidadãos e de cidadanias, promovendo o desenvolvimento pessoal e social, em todas as fases da vida. Neste sentido, valorizamos os contributos de Batista (2012), Caride (2013) e Leitão e Coelho (2012) que reforçam o papel decisivo da educação no processo de desenvolvimento pessoal e sociocomunitário, defendendo estes autores que a educação visa fomentar uma sociedade mais democrática e coesa, enfatizando os direitos e deveres individuais bem como a acessibilidade a todas as pessoas, a partir dos processos de participação social e da promoção de competências pessoais e sociais.

3 Educação social: profissão e profissionalidade

A identidade profissional e a construção da profissionalidade do Educador Social (enquanto Técnico Superior de Educação Social, formação superior especializada) tem, a par da PS, evoluído ao longo dos tempos. Tal como a PS, o Técnico Superior de Educação Social (TSES) tem-se afirmado nos contextos socioeducativos. A construção da profissionalidade destes profissionais, TSES, só é possível quando do reconhecimento da importância de conhecer os seus âmbitos e espaços de ação, da sua especificidade profissional (e conseqüente diferenciação dos demais profissionais do trabalho social) e pela construção de uma evidência técnico-científica das suas práticas socioeducativas.

A ES, como compreendida anteriormente, nasce da interseção entre a área do trabalho social e da educação o que, por si só, pode traduzir-se numa maior ambigüidade de compreensão do conceito e de uma construção de uma identidade profissional. Contudo, importa ressaltar, que a distinção da ES, face ao restante trabalho/ação social, efetua-se pelo caráter pedagógico que os seus modelos de intervenção determinam.

Neste sentido, a atividade pedagógica desenvolvida pelos TSES deve ser valorizada enquanto arte (pela criatividade que a educação exige, pela capacidade de decisão, de empreender, projetar e improvisar), enquanto ciência (pela necessidade de construir um saber próprio que resulte da interdisciplinaridade académica), enquanto técnica (pela premência de adequar instrumentos especializados às necessidades educativas dos sujeitos e contextos) e enquanto filosofia (pelo reconhecimento que toda a intervenção nasce e requer uma permanente problematização de ideias, valores, comportamentos, etc.). O caráter polivalente e agregador do ponto de vista disciplinar conferido pelo saber pedagógico, bem como, a posicionamento privilegiado que o mesmo tem no âmbito do trabalho social em rede, torna-se uma mais valia na compreensão das realidades dinâmicas, heterogêneas e em permanente mutação, permitindo ao TSES uma maior polivalência técnica na adequação de estratégias pedagogicamente diferenciadas e sistêmicas (CARVALHO; BAPTISTA, 2004).

A ES é, numa perspectiva integradora, uma dimensão que engloba todos os domínios do ser humano. Desta forma, e tal como nos sugere Serrano (2009), a ES desenvolve a sociabilidade do sujeito, promove a autonomia e a integração e potencia a participação crítica, construtiva e transformadora dos indivíduos face ao seu ambiente sociocultural.

Ser TSES implica ter bem determinada a aliança entre o profissional técnico-científico e o profissional técnico de relação. Assim, e de acordo com Carvalho e Baptista (2004), ao serem reconhecidos enquanto técnicos da relação, encerram em si também o papel privilegiado de promoção da condição humana. Contudo defendemos, tal como Timóteo e Bretão (2012), que a dimensão relacional não é, obviamente, específica do TSES, pelo contrário, os demais profissionais de intervenção social também encerram em si, naturalmente, esta dimensão. Por esta via, há a necessidade dos TSES evitarem restringir a sua ação enquanto profissionais da relação e, efetivamente, saberem justificar a sua profissão e profissionalidade em todos os contexto de ES.

Assim, potenciar a relação, no âmbito da intervenção socioeducativa, em contexto é o (um) desafio. Desafio plural, complexo, exigente e que condiciona toda uma prática educativa, uma vez que, sem relação não há ação, mudança e desenvolvimento pessoal e social.

Neste sentido, a ES enquanto intervenção socioeducativa caracteriza-se pela sua função social que implica mediação e negociação, ou seja, no âmbito da sua ação coloca a pessoa (individual ou coletiva) enquanto parceira de toda e qualquer ação pedagógica (intencional e planeada). Para Carvalho (2005) a população deve ser constantemente estimulada a participar e a cooperar, na expectativa de que sejam os próprios a tomar iniciativas e a assumir responsabilidades. Desta forma, a intervenção socioeducativa preconizada pelo TSES distingue-se principalmente pela forma como identifica, reconhece e utiliza o potencial existente nas pessoas, nas situações e nos contextos de aprendizagens em que se movimenta (CANASTRA; MALHEIRO, 2009).

No fundo, a intervenção socioeducativa, desempenhada pelo agente educador, postula que o poder da ação está no sujeito educado, pelo que o resultado de toda a ação é da responsabilidade do sujeito da educação e não do educador, uma vez que, não se pode aprender pelo outro, legitimando a responsabilidade do educador enquanto mediador do conhecimento e das aprendizagens, bem como dos recursos sociais que se considerem necessários (MOLINA, 2003). Para Carvalho (2005) a participação do indivíduo enquanto agente de mudança necessita de um ambiente favorável, aberto à negociação permanente. A aquisição de poder transformar é alcançada através da experiência e tomada de decisões. Os envolvidos têm de ir para além da aquisição de conhecimentos. Devem intervir com base na premissa de que os seres humanos não só têm a capacidade de conhecer a realidade, mas também a capacidade de reflexão crítica e de ação.

No seio da construção da profissionalidade do TSES importa também refletir sobre a forma como os percursos e perspetivas da ES se configuram nos dias de hoje. Tal como evidencia Cabanas (1994), na sua antologia de textos clássicos sobre a Educação Social, a ES é produto da contemporaneidade. E é neste reconhecimento que temos de olhar para o presente para pensar o futuro refletindo sobre a ES no seu espaço de desenvolvimento pessoal e social.

4 Educação social: espaço de desenvolvimento pessoal e social

As pessoas são, em si próprias, os meios e os fins para o seu desenvolvimento, uma verdade tão certa como facilmente desvalorizada. O reconhecimento do protagonismo de todas as pessoas, na sua individualidade e pertença coletiva, é a base da intervenção socioeducativa aplicada pela Educação Social. Esta parece ser uma “regra” de simples compreensão e aplicação, contudo, a operacionalização da mesma nem sempre é uma realidade.

Se recordarmos Bronfenbrenner (2012), e a sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), consideramos o papel de protagonista que todo o ser humano tem na exploração e melhoria do (seu) mundo (cheio de recursos e oportunidades), o papel preponderante da educação integral, a importância da saúde, e o papel participativo dos diferentes sistemas (famílias, contextos). Esta análise global e sistémica traduzem-se numa ecologia, realmente saudável, para o desenvolvimento humano (KOLLER, 2012). Neste sentido, o processo de desenvolvimento humano, que ocorre ao longo da vida, assenta em princípios de continuidade e mudança das características biopsicológicas dos seres humanos, como indivíduos e como grupos e estabelece-se através das interações estabelecidas entre o *processo, pessoa, contexto e tempo* (BRONFENBRENNER, 2012). Foi, também, a partir da TBDH que o desenvolvimento humano, deixou de abordar o indivíduo de forma descontextualizada, e começou a valorizar as pessoas em desenvolvimento a partir das interações dinâmicas que se estabelecem entre os demais contextos onde estão inseridas (do indivíduo às estruturas políticas), uma vez que estas podem afetar diretamente os seu bem-estar biopsicossocial (COLLODEL BENETTI; VIEIRA; CREPALDI; SCHNEIDER, 2013).

A permanente procura de bem-estar convida-nos, naturalmente, a compreender os caminhos e interseções existentes entre o espaço pessoal e social que a ES e os TSES, na sua abordagem socioeducativa, potenciam. A ES ao valorizar o indivíduo enquanto agente do seu processo de transformação, reconhece a importância da promoção das competências pessoais, socioemocionais no seu espaço de (inter)relação com o meio.

A intervenção socioeducativa é determinante para o processo de desenvolvimento pessoal e social dos seres humanos porque centra (ou deve centrar) a sua ação no presente (no hoje e agora) e nas potencialidades da pessoa (individual ou coletiva), para (re)construir o seu futuro. Este é um caminho difícil e extremamente desafiante, porque implica desviar (mas não desvalorizar) o olhar das necessidades ou problemas facilmente visíveis, e construir uma intervenção pelo reconhecimento das competências, valores e potencialidades do outro, baseada numa relação socioeducativa corresponsável (ÚCAR, 2014), até porque, a “pedagogia social não consiste em educar, consiste em conseguir que o outro escolha e decida ser educado” (ÚCAR, 2016, p.6).

A promoção de competências pessoais e socioemocionais encontram-se tacitamente relacionadas com a ES, e emolduram este espaço de relação pessoal e social, até porque, a coesão e o suporte social atuam como facilitadores do bem-estar, da sua percepção de qualidade de vida e da sua saúde mental (MATOS, 2016). Neste mesmo sentido, e de acordo com a autora, importa envolver ativamente e positivamente as populações nos seus processos de cidadania ativa e na própria definição das políticas públicas.

A compreensão do constructo competência tem evoluído ao longo dos tempos e de acordo com as diferentes áreas do conhecimento, tendo, naturalmente, suscitado o interesse das ciências da educação e das ciências sociais e humanas. Se primeiramente, no início do sec. XX, a promoção de competências pessoais e sociais englobava um número “finito” de comportamentos “simples” e descontextualizados que conferiam a aquisição de uma “competência social”, hoje reconhece-se a complexidade do constructo pela conjugação das competências simples com a própria competência de “compreensão das situações sociais, o processamento adequado da informação, a seleção da melhor resposta e a sua concretização, bem como fatores relacionados com as expectativas e motivação” (MATOS, 2016, p. 40). Para além disso, a evolução do constructo potenciou também uma mudança de paradigma, passando a existir uma valorização e uma abordagem positiva das características pessoais e relacionais das pessoas por forma a promoverem os seus recursos e pontos fortes individuais, reforçando assim, o papel de competências sociais. Mais recentemente, e numa lógica de intervenção promocional e preventiva, defende-se o envolvimento das populações numa perspectiva de “ao longo da vida” e valoriza-se a pessoa no seu todo, com os seus riscos e pontos fortes pessoais e situacionais (MATOS, 2016).

A ES deve, portanto, no seu espaço de educação não formal (ENF), socializar e incrementar o aumento dos conhecimentos, das aptidões e das competências (de nível pessoal, cívico e social) a partir do desenvolvimento de atitudes, comportamentos, modos de pensar e de expressar, de forma a capacitar os indivíduos a aumentarem o seu conhecimento sobre si e sobre as suas relações sociais. Nesta perspectiva, estamos centrados nos interesses e necessidades dos indivíduos, por forma a capacitá-los a tornarem-se, (através de um processo participativo) cidadãos no seu próprio mundo e a concretizarem uma real e permanente aprendizagem ao longo da vida (NUNES; TEIXEIRA; COELHO, 2014; GOHN, 2006).

Assim, não podemos falar em desenvolvimento pessoal e social e em ES sem considerar o conceito de *empowerment* (empoderamento) uma vez que, embora a educação não seja o único caminho, qualquer processo de empoderamento é um processo educativo e sem educação não pode haver empoderamento (SOLER; TRILLA; JIMÉNEZ-MORALES; ÚCAR, 2017).

Empowerment, é um conceito complexo, polissémico, multidimensional e aplicado a diferentes áreas do conhecimento, que tem evoluído ao longo dos tempos. Pode ser definido como aumento de poder e da autonomia pessoal e coletiva, que ocorre em contexto de desenvolvimento a partir de práticas não tradicionais de aprendizagem [para nós, a partir da educação não formal] e do desenvolvimento de uma consciência crítica, promove a equidade e a qualidade de vida através da cooperação, autogestão e participação social das pessoas e das comunidades (KLEBA; WENDAUSEN, 2009). O *empowerment* designa a capacidade de controlo e sensação de poder que o indivíduo exerce sobre o meio ambiente, bem como o reconhecimento pelo indivíduo das suas competências neste domínio (ANAUT, 2005)

Neste sentido, e de acordo com Galinha e Santos (2010) podemos definir o *empowerment* como um processo de acréscimo de poder (psicológico/sociocultural), assente na tomada de decisão e na informação, por forma a promover capacidade dos indivíduos e comunidades reconhecerem, criarem e utilizarem os seus recursos no âmbito da sua individualidade, participação social e de cidadania.

O conceito de *empowerment* é, muitas vezes, definido a partir de diferentes níveis de análise: *empowerment* individual (ou psicológico), *empowerment* organizacional e *empowerment* comunitário. Entende-se por *empowerment* individual a capacidade que os indivíduos têm para tomar decisões e ter controlo sobre a sua própria vida. O empoderamento individual, apesar de muito associado a fatores psicológicos, verifica-se aquando da consciencialização e autoperceção, por parte dos indivíduos, dos seus recursos e da forma como os mesmos podem, a partir deste, controlar a sua vida. Trata-se de um processo relacional e envolve a compreensão e entendimento sociocrítico do seu contexto e que, numa dimensão intrapessoal, traduz-se no pressuposto de que as pessoas percebem os seus ambientes e são influenciadas pelos mesmos. O *empowerment* organizacional prevê a partilha de poder e de tomada de decisão, consubstanciando-se numa abordagem cooperativa e de esforço partilhado na prossecução de objetivos definidos e, naturalmente, a partir desta abordagem os indivíduos são capacitados como parte do processo organizacional. Salienta-se ainda o facto de o *empowerment* organizacional reconhecer as ligações transversais estabelecidas entre os diversos grupos da organização, por meio de mecanismos de partilha de poder e liderança, tornando as decisões mais coletivas. O *empowerment* comunitário, por sua vez, suporta-se na forma como os indivíduos e organizações aplicam as suas competências e recursos na resposta às necessidades das comunidades, a partir da partilha e da participação social. Configura-se, portanto, no processo em que os indivíduos desenvolvem estratégias e ações para atingir os objetivos, coletiva e consensualmente, determinados (ISRAEL; CHECKOWAY; SCHUIZ; ZIMMERMAN, 1994; HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007).

Compreende-se então que o conceito de *empowerment* apesar de se enquadrar enquanto uma variável individual, ou coletiva, não pode ser generalizada no seu estado absoluto de algo que se tem ou não, uma vez que, entre estes dois polos existem diferentes graus e dimensões de empoderamento. Segundo Horochovski e Meirelles (2007) devemos também considerar as motivações do empoderamento: reativo ou proativo (ou seja se temos a capacidade de reagir à ameaça, ou de procurar ações escolhidas ou desejadas); os poderes identitários (enquanto recursos individuais responsáveis pelo incremento da auto-estima e do seu reconhecimento étnico-cultural), os poderes económicos (que se consubstanciam com os níveis de auto-sustentabilidade para a sua qualidade de vida), os poderes sociais (no reconhecimento do seu *status* no contexto em que vive), os poderes políticos (assentes no seu processo de participação ativa e consciente face aos processos de tomada de decisão que afetam diretamente a vida pessoal e comunitária).

Não podemos deixar, ainda, de apresentar os principais conceitos chave associados ao *empowerment*: o *advocacy*, a validação, a comunidade e a sinergia. O *advocacy* é definido como uma “ação do sistema-interventor em defesa ou representação do sistema-cliente” que deve ser entendido a partir de uma perspectiva socioeducativa (prevenindo ações assistencialistas) por forma a que o sistema-cliente assuma a sua auto-*advocacy* (CARMO, 2007, p.170). A validação, pelo reconhecimento das capacidades das pessoas enquanto recurso e agente de mudança, a comunidade no sentido em que é a partir do *empowerment* individual que se atinge o *empowerment* comunitário e, finalmente, a sinergia pelo facto de se reconhecer o impacto que ações concertadas, sinérgicas, de potenciação de parcerias e recursos têm na otimização do processo e dos resultados (FAZENDA, s/d; GALINHA; SANTOS, 2010).

Após esta breve contextualização sobre o *empowerment* e o que este representa para as pessoas, grupos e comunidades, emerge a necessidade de compreender o papel da ES e dos TSES na promoção do *empowerment* e, para tal, recorreremos à didática da ES e à sua metodologia. Começamos por enfatizar que o TSES é um profissional que, em coordenação e sinergia com os demais profissionais (maioritariamente das áreas das ciências sócias e humanas e das ciências da educação) desenvolve a sua intervenção didática a partir de uma perspectiva global e integradora.

Neste sentido, a didática da ES configura-se na tecnologia da intervenção socioeducativa e na *práxis* do processo educacional, a partir da aplicação prática e estratégica da resposta intencional às necessidades educacionais do indivíduo e da sociedade. Pressupõe uma ação racionalizada e estruturada para ajudar a pessoa no seu processo de crescimento individual e social a partir de um planeamento estratégico que permita alcançar os objetivos das pessoas com quem se desenvolve a intervenção. Por decorrência, a didática é o *marketing* estratégico aplicado à implementação de processos socioeducativos, cujo objetivo é o máximo desenvolvimento da personalidade do indivíduo em harmonia com o desenvolvimento sustentável dos grupos sociais com os quais convive (VICHÉ, 2005). De salientar que, nestes pressupostos didáticos, o desenho da intervenção socioeducativa apresenta como principais elementos centrais:

- o estabelecimento de objetivos explícitos e consensuais,
- a análise e sustentação científica das tarefas a serem propostas e desenvolvidas,
- a classificação e estratificação de tarefas de acordo com a sua complexidade, evolução ou coordenadas espacio-temporais,
- a seleção de tecnologias apropriadas (idiomas, canais e métodos e meios mais apropriados para o estabelecimento de redes de comunicação necessárias para atingir outros objetivos),
- a síntese e sinergias de todos, e cada um, dos componentes do planeamento, e
- a avaliação e posterior *feedback* sobre o sistema de *práxis* projetado com nosso plano estratégico. A implementação deste plano estratégico-pedagógico é o que constitui a metodologia de intervenção socioeducativa. (VICHÉ, 2005, p. 42).

Por sua vez, a metodologia da ES, caracteriza-se por enfatizar a relação entre o TSES e os beneficiários da ação (trabalhando *com* - e não *para* - as pessoas/ grupos/ comunidade), a partir da promoção do desenvolvimento e da inovação, e assente em ações criativas, de motivação pessoal, no respeito, e na adaptação aos biorritmos das pessoas no seu ambiente e contexto (VICHÉ, 2005).

Nas construções das autonomias individuais e na promoção do desenvolvimento social e comunitário, a ES, a partir de ações de *empowerment* (re)constrói-se diariamente e é, neste reconhecimento, que também evocamos a permanente necessidade do profissional (TSES) delinear práticas sustentadas a partir da negociação e construção de projetos socioeducativos. A construção e implementação de projetos socioeducativos tem como principais etapas: a realização de diagnósticos sociais (que evidenciem, através da apresentação, análise e interpretação dos resultados dos instrumentos de recolha de dados, as competências e habilidades, bem como, identifiquem as necessidades e/ou problemas a intervir); a definição de objetivos pedagógicos de aquisição de competência (centrados na pessoa/família/ grupos ou comunidades); a definição da

intervenção socioeducativa (seleção e apresentação de atividades e estratégias que demonstrem o processo de mudança de comportamento e a aquisição das competências delineadas) e, a avaliação do projeto e da intervenção a partir da demonstração da mudança de comportamento preconizada.

Neste sentido, destacamos que o sucesso e reconhecimento da ES está intimamente associado aos seus profissionais (TSES), ou seja, a construção e fundamento de uma profissão só se consegue a partir de evidências de boas práticas. Importa, então, que todos os profissionais sustentem (numa perspetiva teórico-prática) toda a sua ação sociopedagógica para a mudança de comportamentos, bem como realizem avaliações às suas intervenções. Para tal, salientamos a investigação-ação (IA) enquanto uma metodologia, de extrema relevância - mas não exclusiva - para os TSES.

De acordo com Sanches (2005) a IA é considerada uma investigação que é aplicada a partir da promoção da mudança social, em seio educativo, que visa procurar alcançar resultados, bem como, considera que os grupos alvos a quem é dirigida são os responsáveis pelo próprio processo investigativo. A IA, no seu processo metodológico, enfatiza ainda a interdependência entre ação e reflexão, através de um processo cíclico (ou em espiral) que alterna entre ação e reflexão crítica. Desta forma, a IA apresenta como principais características: ser participativa e colaborativa, ser prática e interventiva, ser cíclica, crítica e auto-avaliativa. Ou seja, implica todos os intervenientes do processo, não se circunscrevendo apenas ao campo teórico para descrever a realidade, mas sim na intervenção, gerando as suas mudanças a partir da espiral cíclica. Tendo isto presente, estaremos perante uma articulação entre teoria e prática, conduzindo a uma comunidade crítica de participantes que se transformam e mudam o ambiente, e, paralelamente, privilegiam uma avaliação permanente que visa a adaptabilidade e a produção de novos conhecimentos (COUTINHO; SOUSA; DIAS; BESSA; FERREIRA; VIEIRA, 2009).

Assim, através da IA podemos envolver os intervenientes (sistema-cliente e sistema-interventor) nos processos de construção pessoal e social da ES.

Importa ainda destacar que os TSES, no âmbito das suas competências profissionais e das suas responsabilidades nas ações e caminhos da transformação pessoal e social, precisam de intervir com intencionalidade educativa, com consciência social e ética (TIMOTEO; BRETÃO, 2012).

5 Considerações finais

A Educação Social (ES) e os Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) contribuem para a melhoria do bem-estar e qualidade de vida individual e coletiva, e concretizam-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e socioemocionais, promotoras de cidadãos plenos (integrados, incluídos, aprendentes, empoderados, responsáveis, autónomos e felizes) e cidadanias críticas (ativas, participadas, construtivas, aprendentes, crescentes e potenciadoras). Assim, a ES deve ser legitimada pela sua dimensão positiva, potenciadora, promotora e preventiva.

Neste sentido, defendemos a urgência de se desenvolverem políticas sociais e educativas que efetivamente valorizem o papel da educação não formal (ENF) e da ES enquanto determinantes no processo de desenvolvimento humano. Para tal, novos caminhos têm de ser trilhados nos diferentes contextos de intervenção. A educação deve ser verdadeiramente compreendida como a confluência da tríade entre educação formal, educação não formal e educação informal, e não escamoteada e reconhecida somente enquanto ato educativo de aprendizagens acadêmicas. A “educação ao longo da vida” é permanente e constante ao longo dos ciclos de vida do ser humano, pelo que, necessita de ser relevada.

Urge que os TSES evidenciem as suas boas-práticas (técnico-científicas-relacionais) e que identifiquem a necessidade de uma permanente formação, afinal, a ES de hoje não será a mesma de amanhã.

Torna-se premente, cada vez mais nos tempos que correm, continuar a educar para a vida e, para tal, será fundamental a crescente valorização, reconhecimento e aposta na integração profissional dos TSES, nos demais contextos socioeducativos.

Referências

- ANAUT, Marie. *A resiliência: ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi, 2005.
- BAPTISTA, Isabel. Editorial. *Cadernos de Pedagogia Social*, n. 4, p. 5-6, 2012.
- BAPTISTA, Isabel. Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, v. 2, n. 2, p. 7-30, 2008.
- BRONFENBRENNER, Urie. *Tornando os seres humanos mais humanos*. São Paulo: Artmed, 2012.
- CABANAS, José Maria Quintana. *Educación social: antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea, 1994.
- CANASTRA, Fernando; MALHEIRO, Manuela. O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10, 2009, Braga. *Atas...* Braga: Universidade do Minho, 2009.
- CARIDE, José António. La inclusión como construcción pedagógica y social. In: AZEVEDO, Sílvia; CORREIA, Fátima; FIGUEIREDO, Margarida (Org.). *Educação social e integração social*. Congresso Internacional de Educação Social. Porto: Fronteira do Caos, 2013.
- CARMO, Hermano. Empowerment e advocacy, dois conceitos integradores. In: CARMO, Hermano. *Desenvolvimento comunitário*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- CARVALHO, Adalberto; BAPTISTA, Isabel. Educação Social. *Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto, 2004.

CARVALHO, Fernanda. A identidade da participação é a sua diversidade. In: CONGRESSO DE ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL, 2005, Beja. *Atas...* Beja: Escola Superior de Educação de Beja, 2005.

COLLODEL BENETTI, Idonézia; VIEIRA, Mauro Luís; CREPALDI, Maria Aparecida; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, v. 9, n. 16, p. 89-99, 2013.

COUTINHO, Clara; SOUSA, Adão; DIAS, Anabela; BESSA, Fátima; FERREIRA, Maria José; VIEIRA, Sandra. Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, v. 12, n. 2, p. 455-479, 2009.

DELORS, Jacques. Da coesão social à participação democrática. In: DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO, 1996.

FAZENDA, Isabel. *Empowerment e Participação, uma Estratégia de Mudança*. s/d. Disponível em: <http://www.cpihts.com/pdf/empowerment.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

GALINHA, Sónia Maria Gomes Alexandre; SANTOS, Adelaide Rocha. *Resiliência e empowerment face ao risco e à vulnerabilidade*. Santarém: Imprimove, 2010.

GOHN, Maria. Educação Não-Formal, participação da Sociedade Civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, n. 4, p. 23-28, 2006.

HOROCHOVSKI, Rodrigo; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. In: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2, 2007, Florianópolis. *Atas...* Florianópolis: Universidade Federal Santa Catarina, 2007.

ISRAEL, Bárbara; CHECKOWAY, Barry; SCHULZ, Amy; ZIMMERMAN, Marc. Health education and community empowerment: conceptualizing and measuring perceptions of individual, organizational, and community control. *Health education quarterly*, v. 21, n. 2, p. 149-170, 1994.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde sociedade*, n. 4, p. 733-743, 2009.

KOLLER, Silvia Helena. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. São Paulo: ARTMED, 2012.

LEITÃO, Ana; COELHO, Filipa. O contributo da Educação Social na Educação Inclusiva. In: CASAL, João; DELGADO, Maria João; FARINHO, Paula (Org.). *Declaração de Salamanca...20 anos depois...20 reflexões...20 razões*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2012.

- MATOS, Margarida Gaspar. Passadas décadas de estudo e investigação chegámos à aprendizagem Socioemocional. E agora?. In: PINTO, Alexandra Marques; RAIMUNDO, Raquel (Org.). *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de Ler, 2016.
- MOLINA, José. *Dar (la) palabra*. Deseo, don y ética en educación social. Barcelona: Gedisa, 2003.
- MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 54, n. 42, p. 38-64, set./dez. 2016.
- NUNES, Tatiana; TEIXEIRA, Diogo; COELHO, Filipa. A Educação Não Formal na Prevenção dos Problemas Ligados ao Álcool. *Revista Científica Saber & Educar*, n. 19, p. 38-47, 2014.
- ORTEGA, José. La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua...todas son educaciones formales. *Revista de educación*, n. 338, p. 167-175, 2005.
- ORTEGA, José. Educación Social Especializada, concepto y profesión. In: ORTEGA, José. *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel, 1999.
- SANCHES, Isabel. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, n. 5, p. 127-142, 2005.
- SERRANO, Glória Pérez. *Pedagogia Social: educación social: constucción científica e intervención práctica*. Madrid: NARCEA, 2009.
- SOLER, Pere; TRILLA, Jaume; JIMÉNEZ-MORALES, Manel; ÚCAR, Xavier. La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n. 30, p. 19-34, 2017.
- TIMÓTEO, Isabel; BRETÃO, Ana. *Educación social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos*. *Sensos*, n. 1, p. 11-26, 2012.
- ÚCAR, Xavier. Social Pedagogy facing inequalities and vulnerabilities. *Sosiaali-Pedagoginen Aikakauskirja*, n. 17, p. 129-146, 2016.
- ÚCAR, Xavier. Methodology or methods in Social Pedagogy: between Latin America and Europe. In: KORNBECK, Jakob; ÚCAR, Xavier (Org.). *Latin American Social Pedagogy: relating concepts, values and methods between Europe and the Americas? Studies in Comparative Social pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Bremen: EVH/Academicpress GmbH, 2015.
- ÚCAR, Xavier. Una pedagogía social y una educación social que buscan construir futuro. In: DELGADO, Paulo et al. (Org.). *Pedagogia: educação social - teorias & práticas*. Espaços de

investigação, formação e ação. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, 2014.

VICHÉ, Mario. *La educación social: concepto y metodología*. Zaragoza: Libros Certeza, 2005.