

## O PAPEL DO EDUCADOR SOCIAL NO QUADRO DAS NOVAS MEDIAÇÕES SOCIOEDUCATIVAS

Fernando Canastra  
Departamento das Ciências Sociais  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria  
canastra@eseecs.ipleiria.pt  
NIDE/CEMRI

Manuela Malheiro  
Departamento das Ciências da Educação  
Universidade Aberta  
manuelaf@univ-aberta.pt  
CEMRI

### Resumo

O declínio do “programa institucional” (Dubet, 2002), entre outras implicações, coloca-nos perante a necessidade de perspectivar o fenómeno educativo a partir de novos significados e de novos contextos. Importa, por isso, re-situar a actividade educativa a partir do seu sentido social e comunitário. A *educação social* inscreve-se no movimento da “educação ao longo da vida” e no contexto das “cidades educadoras”. Contudo, longe de ser relegada para a chamada “educação não formal”, a perspectiva que se defende aqui prende-se com a necessidade de repensar a relação “escola, família e comunidade local” (Ortega, 2005). Neste sentido, a emergência do Educador Social, como uma nova figura profissional, inscreve-se nesta tentativa de equacionar o projecto educativo como um projecto educativo comunitário. Educar, nesta concepção ampla, tende a privilegiar a ideia de *interface* entre as sinergias que se combinam (retroalimentam) no quadro de uma relação dialógica. É neste contexto que procuramos realçar o papel do educador social enquanto mediador socioeducativo da relação “escola, família e comunidade local”. Esta figura profissional, em vias de profissionalização (Sáez e Molina, 2006), poderá ser um interlocutor privilegiado no quadro desta interface comunicativa, contribuindo para a promoção de uma cultura de participação cívica numa lógica de auto-desenvolvimento social. Estas novas mediações socioeducativas, por sua vez, poderão ser uma oportunidade para repensarmos algumas das dicotomias clássicas que ainda persistem em muitos sectores (quer profissionais quer académicos), como por exemplo, a relação entre “educação escolar” *versus* “educação social” ou a relação entre “educação formal” *versus* “educação não formal”. A nossa proposta procura superar estas visões dicotómicas, optando, pelo contrário, por uma “leitura dialógica” (Canastra, 2007).

### 1. Do “programa institucional” ao “compromisso comunitário”

O declínio do “programa institucional” (Dubet, 2002) coloca-nos perante a necessidade de repensar o papel da escola. Se durante muito tempo se considerou que falar de “educação” era, sobretudo, falar da “escolarização”, hoje esta ideia já não reflecte o que realmente está a acontecer na nossa sociedade. O pressuposto que estava na base da ideia do “programa institucional” tendia a reduzir os processos de formação e de educação à sua “forma escolar”

(Canário, 1999), ignorando os outros espaços e tempos educativos (Pineau, 2000). Contudo, hoje, é relativamente consensual que, para além da família (e da escola), a comunidade é, efectivamente, o **lugar** privilegiado a partir do qual se estabelece a articulação entre os vários espaços e tempos educativos. É na comunidade que se jogam os principais desafios em matéria de educação e formação ao longo da vida. Por sua vez, o movimento das “cidades educadoras” constitui um bom exemplo do que está em causa, quando falamos de educação no contexto do séc. XXI (Ortega, 2003).

Importa, por isso, reequacionar o modo como se tem vindo a pensar a relação entre escola-sociedade, que, em muitos casos, ainda se tende a privilegiar uma leitura predominantemente dicotómica. Nesta perspectiva, a escola aparece como uma entidade “abstracta” ou “distante” das preocupações sociais ou, pelo menos, ignora-se que o “social” faz parte integrante da cultura escolar. Com efeito, a escola é uma organização que se (re)configura (e retroalimenta), permanentemente, a partir das dinâmicas sociais. É certo que, muitas vezes, ela está de “costas voltadas” para as preocupações ou necessidades sociais, mas, quer o reconheça ou não, as experiências familiares e comunitárias que os alunos transportam não deixam de ter reflexos no quotidiano da vida escolar. As “fronteiras” que se têm criado entre a escola e a comunidade só tendem a reforçar a artificialidade da vida escolar, ignorando os verdadeiros problemas (sociais) que a habitam (Kemmis, 1986).

Esta nova concepção coloca-nos perante um novo desafio: a exigência de termos que participar activamente na negociação do contrato social, apostando e investindo na promoção de diferentes formas de participação cívica e comunitária. Entre outras, a educação para a cidadania constitui uma estratégia que importa dinamizar no quadro da relação “família-escola-comunidade local” (Bolívar, 2007).

A família assume um papel importante, sobretudo, no campo sócio-afectivo, condição imprescindível para estruturar socialmente o núcleo da personalidade de cada indivíduo (Tedesco, 1995). Não obstante, este papel tende a ser, cada vez mais, relegado para a escola. Entre outros factores, destacamos a situação das mulheres que entraram, em massa, no mercado de trabalho, bem como o investimento que são chamadas a realizar no contexto das suas carreiras. Esta dedicação à sua profissão, a *full-time*, a par das actividades domésticas que, em muitos casos, ainda estão centradas no género feminino, coloca as famílias com falta de tempo e de disposição para investir nesse campo sócio-afectivo. Por conseguinte, a própria relação entre escola-família tende a ser repensada noutro tipo de “reconfiguração” (Silva, 2007).

A escola, por sua vez, pode desempenhar um papel relevante, particularmente, no modo como contribui para **inserção** do sujeito na cultura de cada época (Molina, 2003). No entanto, o que se constata é que se tende a privilegiar a sua função “instrutiva” ou “académica” (centrada, quase

exclusivamente, no conhecimento disciplinar), secundarizando a sua função “formativa” ou “experiencial”, que procura colocar no centro do acontecimento educativo o **sujeito**, as suas experiências sociais, as vivências culturais e ecológicas (Pérez Gómez, 1998).

Face a estas contradições, tensões ou dicotomias, importa recolocar no centro das políticas educativas e sociais o papel da “comunidade local” como sujeito e agente de educação (Ortega, 2003). Neste sentido, é no quadro da dinamização de “projectos educativos comunitários” (Subirats, 2002) que se deve equacionar uma nova proposta para educar os cidadãos do séc. XXI. A comunidade (local) é, efectivamente, o **lugar** privilegiado onde se podem construir as bases de uma educação para todos e que implique e comprometa os vários actores sociais (democracia educativa), apostando na promoção e dinamização espaços-tempos educativos, a partir dos quais se concretiza a actividade educativa (Caride, Freitas e Vargas, 2007; Pineau, 2000).

### *1.1. Entre a família, a escola e a comunidade local: o papel do projecto educativo*

Neste contexto, importa investir numa cultura de participação organizada em torno de projectos educativos comunitários, superando certas visões estreitas que continuam a criar “fronteiras” artificiais entre a família e a escola, e entre estas e a comunidade local. A figura de “projecto educativo comunitário” (Subirats, 2002) procura introduzir uma concepção mais ampla e abrangente da actividade socioeducativa, não a reduzindo à sua “forma escolar” (Canário, 1999). Por conseguinte, temos que modificar o sentido desta relação, procurando convocar uma aproximação que consiga produzir uma “unidade dialéctica” (Ortega, 2003) entre os vários tempos e espaços educativos. O desafio, nesta perspectiva, consiste, de certa forma, em superar certas dicotomias clássicas que, ainda, continuam presentes nos discursos e nas práticas de muitos profissionais ou teóricos da educação.

A título ilustrativo, Ortega (2005), no contexto da sua reflexão em torno do papel da pedagogia social, considera que a tríade clássica entre “educação formal, não-formal e informal” só tem contribuído para gerar entropia no modo como se tem compreendido e interpretado a actividade socioeducativa nos seus vários contextos. Para este autor, a educação social tende a dar conta das várias possibilidades que a prática sócio-pedagógica promove dentro ou fora dos sistemas educativos e da sua instituição mais emblemática: a escola. Assim, não se trata de criar uma **fronteira** entre a chamada “educação escolar” e a “educação social”, considerando que a primeira é de carácter formal e a segunda de âmbito não-formal ou informal. Falar de **educação social**, neste contexto, é falar das várias possibilidades sócio-pedagógicas que a cultura (culturas) estabelece para que os indivíduos transitem, circulem e participem de forma crítica e

responsável nas várias dinâmicas de sociabilidade (Molina, 2003). A formação da subjectividade, neste entendimento, opera-se no quadro de determinadas estruturas de participação (*empowerment*) através das quais os indivíduos ou comunidades exercem o poder e a capacidade de tomar decisões que afectam as suas vidas. Em síntese, a educação (social) é uma tarefa que compromete a sociedade no seu todo e que se perspectiva ao longo da vida, como nos foi sugerido pelo Relatório da Unesco (Delors *et al.*, 1996).

Neste entendimento, a escola inscreve-se numa lógica comunitária e assumindo um papel transformador “a partir de dentro”, isto é, a escola constitui-se como um espaço crítico e transformador, em vez de se perceber como uma instituição neutra, e que por essa razão acaba por contribuir para a reprodução das ideologias dominantes (Apple, 2000, 2002).

A Pedagogia Social procura estabelecer novas vias de aproximação à educação, privilegiando as dinâmicas de participação comunitária (local) como estratégia sócio-pedagógica. Trata-se de ir um pouco mais longe no papel que se quer da escola, optando por criar a possibilidade de desenvolver acções de mudança, no seio da própria escola, mas a partir de um projecto educativo negociado e assumido pela comunidade local (Caride, Freitas e Vargas, 2007, Ortega, 2003, 2005; Subirats, 2002).

## **2. O educador social: em vias de profissionalização**

A figura profissional do educador social, em vias de profissionalização, procura inscrever-se no quadro destas novas mediações socioeducativas (Molina, 2003; Sáez e Molina, 2006). Contudo, antes de nos centrarmos no papel que esta nova figura pode vir a desempenhar no contexto destas mediações socioeducativas, importa clarificar o(s) sentido(s) que atribuímos a esta figura profissional emergente.

### *2.1. Uma breve leitura sócio-histórica*

O educador social (especializado), em termos históricos, desempenhou funções educativas no âmbito da acção social e, preferencialmente, em contextos institucionalizados (não-formais), recorrendo aos saberes, às técnicas e às metodologias provenientes da psicologia (quer na sua vertente experimental, quer na sua vertente psicanalítica). Neste sentido, este tipo de intervenção ficou conhecido como “intervenção psico-pedagógica” (Canastra e Malheiro, 2008), uma vez que o propósito desta era organizar e combinar os contributos metodológicos importados da área disciplinar da psicologia e aplicá-los à educação (especializada). A finalidade desta intervenção, centrada numa determinada população específica (inadaptados,

desfavorecidos, deficientes, etc...), visava **re-parar** (re-socializar) ou **controlar** (normalizar) as anomalias ou os desvios que esses indivíduos revelavam face à norma vigente. Este tipo de actividade caracterizava-se, globalmente, pelo modo como ajudava a re-abilitar determinados indivíduos (classificados a partir de tipologias centradas exclusivamente nos **défices** ou nos **problemas** individuais) para, de seguida, serem (re)integrados na norma vigente da sociedade. O educador, durante este período e até recentemente, percepcionava-se, em grande parte, como um especialista da educação que trabalhava com **públicos difíceis**, no sector de determinados ambientes institucionalizados (particularmente em instituições de reabilitação social). É neste contexto que surge a figura do Educador Social (Especializado), nomeadamente nos contextos francófonos, e enquadrada no campo das “Profissões Sociais” ou do “Trabalho Social” (Canastra e Malheiro, 2008).

Posteriormente, esta concepção sobre a actividade do educador, traduzida pela expressão “educação especializada” (particularmente em países como Portugal, Espanha, Grécia e Itália), vai, progressivamente, dando lugar a uma outra mais complexa e plural, passando a designar-se por “educação social”. Com esta mudança de terminologia procura-se dar conta não só do “social” como uma problemática específica, que deve ser tratada a partir de uma lógica assistencialista, mas como uma estratégia sócio-pedagógica que tem como intuito promover estruturas de participação social (ou comunitárias) que facilitem o próprio auto-desenvolvimento social das comunidades. É neste contexto que se tende a falar de “Pedagogia Social” (Sáez e Molina, 2006). O sentido que estes autores constroem em torno desta nova perspectiva assenta numa visão distinta da anterior. A Pedagogia Social introduz-nos numa nova inteligibilidade do que poderá ser o papel da actividade socioeducativa, considerando-a como uma estratégia sócio-pedagógica que visa convocar o papel da comunidade (local) como **sujeito** (e agente) do acontecimento educativo. Os significados de que se reveste o termo “social”, neste novo entendimento, não se centra na reparação dos défices individuais ou dos “problemas sociais” de cada indivíduo (o “social” percepcionado como problemática individual), mas expressa e traduz um tipo de trabalho que implica e compromete a população no seu todo (para além dos âmbitos clássicos, como a família, a escola ou as igrejas); uma intervenção que se desenrola nos vários tempos e espaços socioeducativos (Caride, 2005; Molina, 2003). É nesta perspectiva que o projecto educativo comunitário passa a ser a nova ferramenta (sócio-pedagógica) do educador social (Ortega, 2003; Subirats, 2002). Em síntese, quando hoje falamos da figura do educador social, estamos, pelo menos, perante duas concepções distintas: uma que se inscreve no campo do Trabalho Social; outra que se enquadra no domínio da Pedagogia Social. Alguns autores (entre outros, Caride, 2005; Petrus, 1997) consideram que o educador social trabalha no contexto da “acção social”, mas realizando um trabalho de “carácter

pedagógico”, preconizando, desta forma, uma articulação entre estas duas perspectivas. Há, no entanto, outra corrente liderada por outros autores (particularmente Saéz e Molina, 2006) que defende uma perspectiva mais autónoma em relação ao Trabalho Social. Neste caso, o entendimento passa por repensar a actividade (sócio)pedagógica, para além da sua “forma escolar” (Canário, 1999), considerando que a sua função também se estende a outros tempos e espaços socioeducativos. A “Pedagogia Social”, para estes últimos autores, tende a perspectivar-se como uma actividade sócio-pedagógica facilitadora de processos educativos com vista à inclusão social e cultural de todos os cidadãos. Trata-se, por isso, de criar estratégias sócio-pedagógicas que promovam um **diálogo** (reflexivo e crítico) entre estes espaços-tempos subjectivos articulados social e culturalmente. Por conseguinte, mais do que contrapor “educação escolar” *versus* “educação social”, importa criar estratégias sócio-pedagógicas mediadoras entre estas duas realidades indissociáveis, de modo a facilitar a emergência de novas possibilidades educativas, a partir das estruturas simbólico-culturais em que cada indivíduo está inscrito e mediante as quais se define socialmente, seja na família, na escola ou na comunidade local (Caballho Villar e Fraguera Vale, 2007; Molina, 2003).

Para além do mérito reconhecido das duas perspectivas em jogo, do nosso ponto de vista, a educação social ganha em autonomizar-se em relação ao que fazem os “trabalhadores sociais” (ou, mais concretamente, os técnicos de serviço social), procurando, pelo contrário, investir nas mediações socioeducativas que se estabelecem entre este triângulo pedagógico (família, escola e comunidade local), e optando por trabalhar estas dinâmicas no movimento da sua emergência e no quadro das várias temporalidades que se jogam nesta dialéctica aberta e plural.

## 2.2. *A emergência da figura profissional do educador social*

A emergência da figura profissional do educador social, quer no contexto português quer no contexto europeu, inscreve-se na necessidade de repensar a actividade socioeducativa a partir dos diversos contextos de vida dos indivíduos, para além dos tempos e dos espaços que as agências clássicas de socialização têm privilegiado (Dubet, 2002; Molina, 2003; Pineau, 2000). Com efeito, a proposta que sugerimos procura realçar a importância das **mediações sócio-pedagógicas** que se jogam na interface da família-escola-comunidade local. Importa, neste sentido, reconhecer que, cada vez mais, nos confrontamos com a necessidade de trabalhar em rede e numa postura muito mais profissionalizada. A actividade socioeducativa implica, assim, a criação de novas figuras profissionais que intervenham no quadro desta relação, sem pretender substituir o papel específico de cada uma das instâncias referidas atrás.

É sabido como a família, não obstante o papel imprescindível que lhe toca (particularmente no campo sócio-afectivo), tende a relegar para a escola a responsabilidade de “educar”, ainda que esta, por sua vez, entenda que o seu papel é o de “instruir” (Tedesco, 1995); aprofundando ainda mais esta complexidade, por outro lado, há, cada vez mais, “uma pressão social e profissional igualmente crescente sobre as famílias (quer, por exemplo, pelo facto de ambos os pais trabalharem, quer pelas exigências de âmbito profissional, quer pelo apoio às actividades extracurriculares dos filhos)” (Silva, 2007: 17); por outro lado ainda, perante a emergência de novas formas de exclusão social que se traduzem, basicamente, pela falta de condições que permitam o exercício (por parte dos indivíduos) dos direitos de participação social, cultural, política e laboral, os próprios estados equacionam a possibilidade de serem as escolas a promoverem as bases de uma cultura cívica de modo a formar cidadãos informados, críticos e responsáveis (Bolívar, 2007).

Estas pressões (exigências) tendem a reflectir um mal-estar que, em muitos casos, ainda não está bem diagnosticado. De qualquer das formas, são já bastantes os indícios que nos permitem concluir que, dada a complexidade cada vez mais crescente destas questões, importa revisitar o modo como se continua a gerir o contrato social.

Contrariamente ao que acontecia até há bem pouco tempo, o contrato social não pode continuar a ser “ditado de cima para baixo”, mesmo que seja feito em nome do tal pretenso **bem comum** definido por autoridades externas (estado, nação, religião...). As comunidades e os grupos exigem, cada vez mais, que se reconheça o seu **poder** nos processos de decisão ou de controlo social (Caballho Villar e Fraguera Vale, 2007). Este reconhecimento passa por criar mediações sócio-pedagógicas entre a família, a escola, o município, a cidade (a comunidade local)... Numa palavra, passa pela dinamização de projectos educativos que facilitem a participação social, a exemplo do que acontece no âmbito do movimento das “cidades educadoras” (Ortega, 2003). Na verdade, a mudança social não se faz sem a implicação e a participação das pessoas ou das próprias comunidades. Contudo, este movimento de “baixo para cima” necessita de novos profissionais que acompanhem os processos de decisão e de participação comunitária, contribuindo para potenciar o próprio processo de produção de laços (familiares, sócio-relacionais, laborais...) (Castel, 2004).

Para alguns autores (entre outros, Caride, 2005, Molina, 2003; Pérez Serrano, 2003; Sáez, 2003; Sáez e Molina, 2006), a emergência da figura profissional do educador social, em vias de profissionalização, poderá ser um valor acrescentado no quadro destas novas mediações socioeducativas.

### 2.3. *Papel do educador social*

O papel do educador social, referenciado no âmbito da Pedagogia Social, visa, assim, acompanhar as pessoas ou os grupos no seu processo de inserção e participação nas redes de sociabilidade, adoptando como estratégia privilegiada a dinamização de projectos educativos comunitários (Sáez e Molina, 2006). A sua principal ferramenta é a “investigação-acção” (Caballho Villar e Fraguela Vale, 2007), uma vez que a sua aproximação ao “terreno” passa pela capacidade de pôr em circulação as vontades, as sinergias e os recursos disponíveis, e organizados numa postura de projecto, num determinado contexto social e/ou laboral.

A intervenção socioeducativa praticada pelo educador social caracteriza-se, essencialmente, pelo modo como utiliza o potencial já existente nas situações de aprendizagem, independentemente do contexto a partir do qual elas se revestem de significado. Por essa razão, o papel do educador social centra-se na **interface comunicativa** que se joga no quadro das várias mediações socioeducativas (por exemplo, perante um aluno com deficiência que se encontra num processo de transição para a vida activa, importa convocar e implicar os vários actores que estão em jogo neste processo: a família, a escola, as instituições laborais de acolhimento, os serviços sociais, etc.). O educador social, mesmo dentro de uma equipa multi-profissional, privilegia a comunicação sócio-pedagógica como estratégia de intervenção. Do que se trata, neste trabalho socioeducativo, é de reconhecer que os recursos endógenos, mobilizados nas várias situações de aprendizagem, são a chave para transformar as dificuldades (necessidades sociais) em possibilidades (potencialidades) educativas. Pô-las à luz do dia, organizá-las e geri-las numa postura de projecto, tal consiste o papel específico do educador social (Molina, 2003; Ortega, 2003; Pérez Serrano, 2003).

Esta perspectiva, que temos vindo a desenvolver sobre o papel do educador social, ainda carece de aprofundamento e, sobretudo, de oportunidades de profissionalização. Trabalhar como **mediador sócio-pedagógico** no contexto da relação família, escola e comunidade local, poderá constituir uma mais-valia, quer para a própria consolidação desta profissão emergente, quer para a promoção do auto-desenvolvimento social das comunidades locais. O movimento das “cidades educadoras” (Ortega, 2003), ao adoptar como estratégia educativa a implementação de projectos educativos comunitários, pode transformar-se numa oportunidade para consolidar o processo de profissionalização do educador social. Esta nova figura profissional só terá possibilidade de reconhecimento social se conseguir, por um lado, adoptar como ferramenta de intervenção socioeducativa a investigação-acção e, por outro lado, se convocar como estratégia sócio-pedagógica uma postura dialógica, a partir da qual os vários actores sociais se impliquem e se comprometam na transformação social e comunitária (Canastra, 2007).

## Referências bibliográficas

- Apple, M. (2002). *Educar como dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2000). *Teoría crítica y educación*. Madrid: Akal.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Caballo Villar, M. e Fraguela Vale, R. (coord.). *A investigación-acción participativa no quefacer municipal*. Coruña: Imprenta Provincial.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canastra, F. e Malheiro, M. (2008). “O perfil profissional do educador especializado (social): uma leitura sócio-histórica”. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 61-80.
- Canastra, F. (2007). *O perfil formativo-profissional do educador social. Um estudo a partir das narrativas experienciais de autoformação*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Aberta.
- Caride, J., Freitas, O. e Vargas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Castel, R. (2004). “Enquadre de la exclusión”. S. Karsz (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Delors, J. (org.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Le Seuil.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega, J. (2003). “Ciudad educativa, proyecto educativo de ciudad y participación ciudadana”. J. Molina (coord.), *De nuevo la educación social*. Madrid: Dykinson.
- Ortega, J. (2005). “Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela”. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social – Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (Coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.

Sáez, J. e Molina, J. (2006). *Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

Silva, P. (org.) (2007). *Escolas, famílias e lares. Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições.

Subirats, J. (2002). “Eduació i comunitat”. *Temps d’Educació*, 26, 181-200.

Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya.