

# A Pedagogia Social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito

*Adalberto Dias de Carvalho y Isabel Baptista*

---

Faculdade de Filosofia da Universidade do Porto.

Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa (Porto)

## Resumen

El reconocimiento del estatuto y de la figura antropológica del sujeto en el marco de la contemporaneidad justifica que la Pedagogía Social –saber matricial de la educación social– sea interpelada a partir de una filosofía de la educación y de una ética. Procurando fundamentar esta posición, nos proponemos repensar algunos de los presupuestos del Humanismo, intentando evidenciar los valores de referencia de una intervención socio-educativa centrada en los sujetos: en sus deseos, problemas, dilemas y misterios.

**Palabras-clave:** Filosofía de la Educación, Ética, Pedagogía Social, Sujeto, Humanismo, Contemporaneidad.

## Resumo

O reconhecimento do estatuto e da figura antropológica do sujeito no quadro da contemporaneidade justifica que a Pedagogia Social – saber matricial da Educação Social – seja interpelada a partir de uma filosofia da educação e de um ética. Procurando fundamentar esta posição, propomo-nos revisitar alguns dos pressupostos do Humanismo, tentando evidenciar os valores de referência de uma intervenção sócio-educativa centrada nos sujeitos – nos seus desejos, problemas, dilemas e mistérios.

**Palabras-chave:** Filosofia da Educação, Ética, Pedagogia Social, Sujeito, Humanismo, Contemporaneidade.

## Introdução

A Educação Social representa uma frente avançada da dinâmica que, nas últimas décadas, foi transferindo a acção social dos sistemas políticos, centrada nas suas superestruturas de organização burocrática do poder, para estruturas especializadas e directamente vocacionadas para o acompanhamento humanizado das situações de ruptura ou pré-ruptura. Estruturas estas que, progressivamente, foram privilegiando as actividades de prevenção e de integração em vez da coacção activa e passiva, ou seja, da repressão e da indiferença.

O reconhecimento do estatuto e da figura antropológica do sujeito—enquanto centro de iniciativas, instância de resistência, autor de projectos e de acções sobre a realidade própria e envolvente e ainda enquanto núcleo interactivo de razões, afectos, representações e motivações—é aqui decisivo.

Para se chegar a este estágio epistemológico houve que superar, inclusive, o império do inconsciente individual e colectivo que a psicanálise proporcionou. Com efeito, a partir de certa altura, o determinismo das estruturas pulsionais no indivíduo e das estruturas da linguagem, da cultura e da economia na sociedade torna-se tão preponderante que, como o reconhece Foucault (1981), a afirmação humanista do homem como sujeito, empreendida pela tradição iluminista e, mais recentemente, retomada pelas Ciências Humanas, passa a ser evanescente: paradoxalmente, quando o homem, ao descobrir-se a si mesmo, pelas mãos das Ciências Humanas, enquanto objecto de estudo, reforça o seu privilégio como sujeito do conhecimento e da acção, nesse

mesmo movimento ele descobre igualmente as determinações inconscientes que fazem dele um produto destas.

## 1. A emergência do sujeito como actor e autor

Nos nossos dias, depois do esmigalhamento do sujeito pelo estruturalismo e da sua diluição pelas teorias sistémicas, que se sucederam, por sua vez, à tentativa de o Homem, como sujeito, cortar os seus vínculos com o sujeito divino, vínculos que lhe conferiam os privilégios de que tradicionalmente usufruía entre os outros seres, deparamo-nos com a emergência do sujeito como *actor* e como *autor*. Enquanto tal, ele é protagonista da sua vida mas agora não mais como uma réplica ou uma imitação do Sujeito Absoluto: enquanto ser de relação, o sujeito humano reflecte e age num universo intersubjectivo e complexo que o envolve e percorre.

Nesta perspectiva, o sujeito afirma-se mas, para isso, tem de procurar conhecer-se a si mesmo, conhecer os outros, negociar, influenciar, pensar, construir consensos, decidir e assumir as responsabilidades. Ou seja, é sujeito de si na medida em que é sujeito para si, para os outros e perante os outros. Julga-se e determina-se no mesmo movimento em que é julgado e determinado ou co-determinado. É um sujeito que, reconhecendo as situações em que vive, toma posições. É, assim, diferente do sujeito reivindicativo e heróico que as ideologias revolucionárias do séc. XVIII nos legaram e que, apesar de tudo, ainda nos influenciam.

Na verdade, este sujeito, partindo de representações ideais da sua identidade, procurava construir na história e na so-

cidade reais, contra todos os obstáculos que alienavam a sua essência, essa mesma identidade. Estava deste modo legitimado o seu poder. Instituiu-se uma autêntica ideologia do sujeito que, assente na sua autocracia e na sua soberania, tinha a liberdade e a emancipação como bandeiras. As correntes anti-humanistas vieram denunciar, precisamente, o autoritarismo e a arbitrariedade subjacentes a esta mesma ideologia. Destruíram, com as suas críticas, o sujeito que a suportava e justificava. Contrariamente ao que se chegou a pensar, não arrasaram toda e qualquer concepção de sujeito.

É, pois, um novo sujeito que agora surge através da Psicossociologia e da Educação: um sujeito em devir que não pretende esgotar os sentidos e, a partir daqui, tornar-se sede de comportamentos violentos contra tudo o que, sendo diferente, pode constituir uma alternativa. Pensamos que esta revalorização do estatuto antropológico do sujeito justifica a necessidade de se revisitarem os pressupostos do Humanismo enquanto este representa um dos esteios da contemporaneidade.

No entanto, é bom ter presente, a um tal propósito, que o Humanismo assenta originalmente nas matrizes grega e judaico-cristã da nossa cultura que lhe emprestaram o sentido da centralidade do homem enquanto sujeito, tendo o mesmo recebido igualmente, no decurso da sua evolução, os contributos da Modernidade. Esta última reforçou o estatuto do homem como sujeito ao instituí-lo, sobretudo, enquanto autor e actor da ciência, da acção política e da técnica, reconhecidas como meios privilegiados do progresso.

A expectativa, optimista, passou a ser a de que o homem, com recurso apenas ao seu poder, seria capaz de resolver, ao longo da História, todas as dificuldades existentes, designadamente as de natureza social. O espírito revolucionário foi, neste âmbito, animado pelo Humanismo, entretanto, convertido em ideologia política que viria a enformar a ideia do *contrato social*. Com o declínio dos sistemas de inspiração teocrática, o Homem tende a colocar-se no lugar de Deus, usufruindo de prerrogativas que, em última instância, o divinizam. Prerrogativas que, com base nas ideologias políticas, nos conhecimentos científicos e nas destrezas da técnica, foram, na prática, assumidas pelos líderes revolucionários que se consideravam ser os intérpretes da natureza humana e que, por isso, assumiram um poder considerável, rapidamente tornado arbitrário.

Acontece porém que, nos nossos dias, vivemos um período complexo, profundamente marcado pelas consequências geradas por uma avaliação negativa da herança humanista. Consta-se, com renovada preocupação, a permanência –e até o agravamento– de fenómenos como os da guerra e da pobreza, a par da necessidade que crescentemente se sente já não tanto de banir a mentalidade humanista, como chegou a ser apregoado, mas de, em face dos vazios criados, a renovar. Elegem-se, então, como princípios os pressupostos éticos e antropológicos contidos nas ideias de ecossistema e de abertura aos outros. A responsabilidade precede a liberdade, o dever de solidariedade limita a exigência de tolerância.

A partir daqui, os desafios contemporâneos da Educação Social só podem ser pensados no quadro de uma sensibilidade ética alicerçada no reconhecimento da centralidade antropológica do sujeito autor e actor –protagonista do seu próprio projecto e responsabilmente comprometido com a prossecução do bem comum.

Consagrada no extraordinário consenso ético produzido pela humanidade em 1948, em pleno rescaldo do nazismo e, desde então desenhada por diferentes políticas sociais e educativas, a utopia do humano aponta para o respeito pela condição que nos faz parceiros da realização do mesmo ideal e que se prende com a existência de condições, materiais e espirituais, potenciadoras da construção pessoal de um itinerário de vida solidariamente partilhado e feliz.

A contemporaneidade surge-nos, neste sentido, justificada como exigência ética, como responsabilidade inalienável, de todos e de cada um. Correspondendo a um processo de promoção de aprendizagem de autonomia e de responsabilidade a ser desenvolvido ao longo da vida, a educação desempenha um papel determinante na promoção dessa utopia, sobretudo junto de pessoas vítimas de exclusão social, de violência, de pobreza e de privação de direitos fundamentais.

## 2. O direito de participação como prioridade

Constatamos que as sociedades sócio-urbanas do século XXI se caracterizam por fenómenos de exclusão irreduzíveis à tradicional hierarquização de uma sociedade piramidal ou à categorização proposta por Alain Touraine segundo a

qual os excluídos são os que situam *fora* das margens socialmente definidas. A noção de *exclusão social* refere-se hoje a realidades bastante mais complicadas e imprecisas. Ela cobre um conjunto heterogéneo de *processos* de fragilização do tecido comunitário que podem atingir qualquer um, em qualquer etapa da vida. Ou seja, a pretensão em conduzir os destinos pessoais e sociais com absoluta certeza e racionalidade deixou de fazer sentido. No mundo de hoje todos somos vulneráveis, todos podemos sofrer derivas inesperadas e indesejadas.

Neste quadro, a antiga pretensão de imunizar a existência em relação às dimensões de risco, que nos habituámos a considerar numa lógica probabilística de acaso e de contingência que haveria que *compensar* ou *remediar*, perde todo o seu sentido.

É pois num cenário de vulnerabilidade e de precariedade que têm que ser pensados os mecanismos de solidariedade social. Parafraseando Pierre Rosanvalon (1995), ainda que a noção de *risco* continue a ser pertinente, são sobretudo as noções de *vulnerabilidade* e de *precariedade* que agora merecem a nossa atenção. Como nos lembra também Zygmunt Bauman (1997), os homens e mulheres do nosso tempo sofrem de uma *carência crónica* no que diz respeito aos pontos de ancoragem das respectivas histórias. Tudo parece possível mas nada pode ser definitivo. As ligações sociais tomam a aparência de encontros consecutivos, as identidades funcionam como máscaras que se vão usando sucessivamente e a biografia de cada um é vista como uma série de episódios, recordados de forma eventual e efémera. Não se pode saber

nada com segurança e, por outro lado, tudo o que se sabe pode saber-se de outra maneira.

Face à desagregação dos tradicionais quadros de referência, os laços sociais tornaram-se especialmente complexos e frágeis, reclamando novos pontos de fundação. Podemos mesmo falar em *fragmentação* da própria solidariedade no sentido em que ela tende a obedecer a lógicas meramente circunstanciais e episódicas. Tudo se passa como se as ideias de crise e de desordem tivessem passado a comandar, de forma definitiva, os destinos humanos.

Na verdade, e de acordo com a posição dos sociólogos já citados ou ainda de Robert Castell, essas ideias deixaram de referir-se a situações provisórias. Em consequência, a ideia de risco passou a ser considerada como imanente à dinâmica social, obrigando-nos a reinventar as tradicionais estratégias de ajuda e de assistência. Já não é suficiente promover processos de adaptação e de integração. O direito de participação passa a ser equacionado em relação obrigatória com o dever de implicação.

Equacionados no âmbito de uma cidadania planetária, os imperativos de desenvolvimento humano exigem, de facto, a superação do paradigma economicista e do paradigma assistencialista subjacentes à Política Social das últimas décadas. O lugar da educação junto do chamado Trabalho Social explica-se pela prioridade reconhecida a esta linha de intervenção. Os projectos pedagógicos visam, justamente, responder às situações de ruptura e de crise através de processos potenciadores de uma superação criativa.

Nem meros *recursos*, nem meros *beneficiários*, os indivíduos são reconhecidos como autores do seu próprio destino e, como tal, protagonistas privilegiados de um viver em comum. Inscreve-se nesta linha de preocupações a tendência actual para uma territorialização de políticas educativas que, visando descentralizar competências e responsabilizar as estruturas do poder local pela condução de projectos integrados de desenvolvimento social, elegem a participação dos sujeitos como uma das prioridades fundamentais.

Este direito de participação não pode, contudo, ser transformado em dever absoluto, em ideologia, sob pena de gerar novas formas de punição e de exclusão social. Como alerta Zygmunt Bauman (2001), os excluídos da sociedade contemporânea, os novos párias, são aqueles que falham no exercício da sua autonomia, no dever de participação e de competição que rege a vida em sociedade. Como sempre aconteceu, a sociedade tende a *criminalizar* os comportamentos que não encaixam no seu mapa cognitivo, moral e estético. Precisamente, o mapa social da contemporaneidade privilegia o domínio de habilidades que enfatizam, por vezes de forma excessiva, os poderes individuais. Como se tudo estivesse apenas ao alcance da vontade humana, bastando para isso uma capacidade de autodeterminação racional e moral. Na verdade, na sua maioria, as pessoas só se atrevem a tomar iniciativa, correndo os riscos inerentes a essa atitude, quando de algum modo se sentem apoiadas. Quando sabem que, caso aconteça falharem, não ficarão abandonadas.

### 3. A natureza complexa e transversal da Pedagogia Social

Do nosso ponto de vista, o sentido integrador que preside a uma abordagem de tipo pedagógico previne essa deriva que transforma o ideal de participação democrática em ideologia da participação. A intervenção pedagógica visa, justamente, ajudar as pessoas a aprender a ajudar-se a si mesmas, mas sem prejuízo da assistência àqueles que, provisória ou definitivamente, se encontram incapazes de uma auto-ajuda.

São estes, pois, os desafios que a contemporaneidade coloca à Pedagogia Social enquanto instância epistemo-antropológica que, dinamizando os contributos de diversas Ciências Humanas, os supera, incutindo-lhes uma unidade transdisciplinar e praxiológica de alcance sócio-educativo. A Educação Social, sempre atenta aos défices de humanização das nossas sociedades, sobrevaloriza compensatoriamente este aspecto e promove, em consonância, projectos de construção da identidade pessoal assentes em estratégias relacionais reflectidas e operacionalizadas pela Pedagogia Social.

Esta conexão entre a Educação Social e a Pedagogia Social é particularmente importante se atendermos à circunstância de que há sempre o risco de a primeira ser pejorativamente encarada como um braço da acção integradora e manipuladora do poder político e a segunda como uma frente de endoutrinação. A correlação entre ambas e, por sua vez, entre estas e ciências como a Psicossociologia dos Comportamentos e

das Organizações assegura, na realidade, o incessante e recíproco questionamento crítico da teoria e da prática, evitando, desta maneira, o enquistamento dogmático de perspectivas e de condutas. Urge, isso sim, que a lógica epistemológica sempre subjacente às indagações deste tipo não cristalize os respectivos debates e preocupações, limitando autocraticamente o espaço antropológico e ético de problematização e criando, paralelamente, um imenso vazio de sentido para a intervenção sócio-educativa.

Se, nomeadamente, fizermos um balanço das últimas décadas de investigação educacional, facilmente constataremos que uma grande parte dos esforços reflexivos foram despendidos mais com as preocupações de legitimação do saber produzido ou em curso de produção do que com a fundamentação das práticas. Sem menosprezarmos a importância desse enorme esforço de afirmação perante as comunidades científicas, imprescindível para o seu reconhecimento e consequente institucionalização, a verdade é que ele não pode acabar por monopolizar o próprio trabalho científico e perder de vista o bulício do quotidiano. Um quotidiano que, em face dos percalços e desequilíbrios que o enformam, não deve ficar entregue ao seu espontaneísmo de base e que carece, por isso, das intervenções e das interpelações articuladas, respectivamente, da Educação Social e da Pedagogia Social.

Enquanto disciplina científica que tem por objecto de estudo a *praxis* educativa em contexto social, a Pedagogia Social ocupa um lugar privilegiado na construção de instrumentos conceptuais necessários para compreender e acom-

panhar as trajectórias de vida que tornam os indivíduos reféns de situações de infelicidade e de exclusão. Os factores de complexidade e de problematidade que hoje marcam essas trajectórias obrigam a ir para lá dos tradicionais métodos de leitura da realidade social. Eles requerem, por isso, grelhas de análise e de acção alicerçadas num saber científico capaz de integrar o contributo de uma pluralidade de enfoques disciplinares.

Ao advogarmos o lugar fundamental da Pedagogia na esfera do Trabalho Social não o fazemos no sentido denunciado por Gilles Lipovetsky (1994) de uma acção *sanitária e moral*, tentando corrigir e disciplinar condutas consideradas *indignas* ou *inapropriadas* ou inculcando valores que tornem os sujeitos *merecedores* de ajuda. Visando, pelo contrário, a progressiva autonomia dos sujeitos, a independência económica das famílias e a sua integração em redes sociais de apoio, a intervenção sócio-educativa desenvolve-se num espaço de relação interpessoal alimentado pela negociação permanente de pontos de vista, de desejos e de projectos. Mais do que trabalhar *para*, trata-se de trabalhar *com* as pessoas segundo uma lógica de co-responsabilização e de co-autoria.

Numa linha de equilíbrio entre o local e o global, entre o particular e o singular, a Educação Social é chamada a conceber, planificar e implementar acções integradas que, a partir de abordagens multidisciplinares, permitam a coesão estratégica e a articulação dinâmica dos diferentes projectos de trabalho.

Procurando, pois, responder à complexidade e especificidade da acção educativa em território social, a Pedagogia Social surge-nos como uma ciência da

educação que, integrando o contributo de diferentes áreas disciplinares, fornece as balizas teóricas e práticas legitimadoras de uma decisão profissional contextualizada, reflexiva e autónoma. O seu objecto de estudo é a Educação Social, o que significa que estamos perante um campo de investigação e de acção particularmente vasto e complexo que, enquanto tal, apela à convergência de diferentes enfoques disciplinares, cabendo-lhe integrar a diversidade desses contributos num saber teórico marcado pelo paradigma da complexidade.

Caracterizado pela estreita ligação entre teoria e prática, o saber pedagógico deverá procurar ter em conta, simultaneamente, a exigência de interdisciplinaridade e de especialização, a transversalidade de saberes e a conexão crítica entre reflexão e acção. Importa, contudo, evitar transformar a pedagogia numa *tecnologia da acção*, despojada da sua matriz axiológica e dos seus princípios educativos. O seu objecto de estudo é afinal um *objecto-projecto*, o que significa que a sua formulação epistemológica depende, em grande parte, da perspectiva filosófica que for assumida (Carvalho, 1996).

Toda a prática educativa é orientada, de modo explícito ou implícito, por um conjunto de valores que urge clarificar e assumir. Neste sentido, para além do contributo de outras Ciências Humanas, conforme foi já referido, a Pedagogia Social terá que ser interpelada a partir de uma filosofia da educação e de uma ética. Uma reflexão capaz, justamente, de fazer justiça à centralidade do humano em todo o processo pedagógico.

Reafirmamos, pois, a necessidade de conceptualizar a prática pedagógica a partir de um saber dinâmico e em permanente construção, de acordo com próprias as dinâmicas de acção e investigação desenvolvidas pelos educadores enquanto *profissionais reflexivos*. No que se refere ao lugar da educação na área do Trabalho Social, a disciplina científica que melhor responde a essas exigências é, de todo, sem margem para dúvida, a Pedagogia Social. Ela fornece as ferramentas teóricas necessárias para uma intervenção no terreno que vise ajudar a tecer laços sociais e a criar situações de aprendizagem potenciadoras de felicidade, de bem-estar e de autonomia de vida.

Para isso, os profissionais terão que saber entrar em relação directa, pessoal, com os sujeitos que constituem alvo dessa intervenção – os *educandos*. Evitamos intencionalmente a utilização do termo *utente* que tem servido para designar a pessoa que recorre aos Serviços Sociais. No lugar do utilizador e do beneficiário da assistência social, preferimos evidenciar o estatuto de *educando*, ou seja, a posição de alguém que é sujeito activo da sua própria aprendizagem e da construção do seu projecto de vida.

#### **4. Os valores humanistas como exigência ética da Pedagogia Social e dos educadores sociais**

Pensada no quadro de um novo Humanismo, sustentáculo de um ideal de aprendizagem ao longo da vida, a Pedagogia Social terá que ser valorizada para lá dos imperativos como de uma intervenção de urgência. No novo

século cabe à educação promover, junto dos sujeitos de todas as idades e com todo o tipo de necessidades educativas, o desenvolvimento de competências potenciadoras de mais liberdade e capacidade cívica. Trata-se de fornecer a cada um os meios que lhe permitam apropriar-se criticamente do seu presente de modo a poder tomar decisões sobre um futuro que responda aos interesses, e desejos, autonomamente construídos segundo uma lógica de solidariedade e de justiça.

Neste sentido, importa repensar a tradicional distinção entre educação inicial e educação permanente, ligada a uma perspectiva de vida valorizada em tempos estanques, o tempo da infância e da aprendizagem em contexto escolar, o tempo da vida profissional e, finalmente, o tempo da reforma. A educação deixa, então, de dirigir-se a um período determinado da vida, ela passa a ser encarada como dimensão fundamental da existência humana, assumindo uma pluralidade de formas com a finalidade de comprometer todos, e cada um, numa relação dinâmica com o mundo, com os outros e consigo mesmas.

Neste contexto de preocupações, as metas da Educação Social não são, de facto, redutíveis a uma *pedagogia de urgência*, ainda que, por razões que o tempo histórico torna imperativas, estas metas se prendam, prioritariamente, com a atenção às pessoas em situação de vulnerabilidade pessoal e social. Sem qualquer dúvida, esta é uma das tarefas fundamentais dos educadores sociais, a de nos lembrar que o sofrimento humano existe e que é necessário, e possível, construir respostas sócio-educativas que nos permitam combatê-lo, contrariando assim a indiferença, o fatalismo e a inércia.

Porque cunhada com a marca do humano, com todas as suas perplexidades e enigmas, a realidade social é inevitavelmente rebelde em relação às construções teóricas que motiva. Ela é feita à medida dos medos, dos conflitos, dos mistérios, dos problemas e dos desejos das pessoas que protagonizam o devir do tempo em cada época e em cada contexto sócio-cultural. Nessa medida, ela é histórica, contingente e imprevisível, obrigando à permanente reconstrução do conhecimento que a configura.

Estamos, mais uma vez, perante uma exigência ética. Todos os modelos de intervenção têm subjacente uma determinada concepção de educação e de desenvolvimento humano, requerendo a sua permanente elucidação crítica de modo a ajustar a intervenção pedagógica aos valores humanistas reclamados pela sociedade. Não existem modelos neutros ou assépticos, eles correspondem sempre a uma tomada de posição sobre a realidade, denunciando uma determinada visão de futuro. Por esta razão, a sua evolução acompanha o movimento mais geral de mudança de paradigmas científicos e educacionais.

Contrariando as concepções de matriz positivista que tendem a apresentar quadros interpretativos rígidos e cientificamente acabados, totalmente incompatíveis com o dinamismo e a singularidade dos fenómenos sócio-educativos, afirmamos o carácter dinâmico e interactivo dos modelos que balizam a intervenção pedagógica. É por este motivo que, a par de um saber de carácter técnico e instrumental, os educadores sociais deverão possuir competências profissionais no plano científico e filosófico onde se

joga a problematização de sentidos que deve guiar o trabalho de interpretação e de acção sobre a realidade.

Alicerçada no reconhecimento do estatuto antropológico do sujeito, que o mesmo é dizer numa exigência ética, a Pedagogia Social constitui-se como um saber matricial da Educação Social e, nessa medida, como saber profissional de referência dos educadores sociais. Face a outros saberes profissionais mais especializados, e eventualmente redutíveis a uma linguagem técnica, o saber pedagógico oferece instrumentos conceptuais de carácter polivalente, de acordo com as exigências da actividade educativa, valorizada simultaneamente como arte, como ciência, como técnica e como filosofia:

- Como arte, na medida em que educar exige criatividade, pensamento alternativo, imaginação, espírito empreendedor, capacidade projectiva, abertura ao imprevisível e poder de decisão.
- Como ciência, pela necessidade de racionalização de experiências e de construção de um saber próprio, evitando a cristalização de rotinas e os riscos de empirismo.
- Como técnica, atendendo à exigência de especialização e de procura de instrumentos cada vez mais adequados às necessidades educativas dos educandos.
- Como filosofia, na medida em que toda a intervenção no devir antropológico requer a problematização incessante de ideias, valores e comportamentos.

Como educador, o técnico de intervenção social confrontará o outro com projectos de vida alternativos, procurando sempre viabilizar as suas opções, incluindo

do 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. Trata-se, pois, de uma responsabilidade profundamente ética que, como tal, carece de instrumentos, teóricos e práticos, próprios. Instrumentos estes que, a nosso ver, deverão ser procurados no horizonte conceptual de uma ética aplicada na linha da tradição hermenêutica protagonizada por autores como Paul Ricoeur.

Tradicionalmente, a reflexão ética tem vindo a ser balizada por dois paradigmas de referência. Um de carácter teleológico, indexado a uma cultura filosófica de matriz aristotélica, e outro de carácter deontológico, de inspiração kantiana. Quando filiadas num paradigma teleológico, as éticas profissionais perspectivam a reflexão em termos de ideais, privilegiando a consideração dos fins a atingir e colocando o *bom* antes do

*obrigatório*. A formação ética centra-se aqui na aprendizagem das teorias morais e na interiorização dos princípios que deverão guiar o exercício de uma liberdade pessoal autónoma.

Filiadas no segundo paradigma, as éticas profissionais assumem um carácter fundamentalmente normativo, apostando na universalização de máximas de conduta e na obediência à lei moral, de acordo com uma cultura da justiça e de imparcialidade assente na prioridade de valores como *responsabilidade* ou *dever*. Privilegia-se neste caso a aprendizagem de regras e a aplicação dedutiva de princípios.

O paradigma ancorado na tradição hermenêutica, que podemos classificar de contemporâneo, situa-se numa linha de conciliação entre as duas tradições referidas, tentando transcender o campo de análise configurado por uma lógica dicotomizante. Valores como *responsabilidade*, *liberdade* ou *solidariedade* surgem agora reconfigurados no contexto de uma racionalidade aberta às várias dimensões de alteridade que fecundam o tempo humano. E outros valores como *amor*, *hospitalidade*, *solicitude* ou *bondade*, surgem igualmente advogados como competências éticas imprescindíveis na afirmação de uma cidadania activa, responsável e sensível.

Reconhecendo a dimensão antropológica do mal, ligada à terrível constatação da capacidade humana para fazer sofrer, a consciência contemporânea surge determinada por uma responsabilidade marcada pela racionalidade lógica, mas também pela sensibilidade. Aqui valorizada não como o inverso da razão, mas como uma das suas componentes essenciais. A sen-

sibilidade refere-se à capacidade para ser afectado, profundamente, pelo sofrimento do outro, mesmo quando este sofrimento nos interpela à distância, mediado pelos efeitos de interposição dos meios de comunicação de massas.

Justamente, essa capacidade para sentir o drama humano é vital na emergência de uma consciência atenta, não indiferente e, nessa medida, impelida a responder, concretamente, aos problemas que atingem o destino comum.

Contrariando o cepticismo e a impotência que envenenam a contemporaneidade, apelamos para a capacidade, também humana, de resistir, de dizer não e de transcender a esfera do imediato procurando ir sempre mais longe, num permanente desafio ao possível. Radicada numa Antropologia relacional, a educação assenta numa prática intersubjectiva alimentada no contacto, no diálogo e na interacção pessoal. A promoção do poder reflexivo e projectivo dos sujeitos carece, pois, de um terreno humano marcado pela memória, pela afectividade e pela imaginação. Do ponto de vista profissional, só uma *sabedoria prática*, situada no horizonte conceptual de uma *ética aplicada*, poderá ajudar a fazer justiça à intensidade antropológica presente na actividade sócio-educativa.

Esclarecemos que por ética aplicada não pretendemos designar a vertente prática de uma dada teoria, segundo uma lógica mecanicista de utilização operacional de conceitos. Na linha de autores como Adela Cortina (1993), entendemos a ética aplicada como *ética hermenêutica*, enraizada no quotidiano, sustentando respostas contextualizadas num diálogo reflexivo permanente entre teoria e prática. Neste

diálogo, as emoções e os desejos jogam um papel determinante, enriquecendo a vida moral dos sujeitos enquanto actores privilegiados dos processos, capazes de decisão e de resposta.

Uma decisão que, tal como foi dito, não se esgota ao nível das tomadas de posição sobre os projectos pedagógicos, há valores profissionais que deverão ser colectivamente consensualizados e constantemente redefinidos. Esses valores determinam a relação com os educandos, a relação com os pares, com as instituições e com a comunidade em geral. Muitos dos conflitos éticos vividos no quotidiano profissional situam-se, precisamente, na linha de fronteira entre estes diferentes planos.

Quando há divergência de interesses, quando a resposta deontológica se depara com situações dilemáticas, que princípios colocar em primeiro lugar? Devemos privilegiar a obediência ao dever para com o educando, rompendo se necessário com o laço de solidariedade para com o colega de profissão, ou manter, a todo o custo, a fidelidade colegial? Como proceder quando os regulamentos e os procedimentos institucionais parecem contrariar imperativos éticos essenciais?

Estas questões colocam-nos perante uma exigência de responsabilidade que convoca o exercício de uma sabedoria prática capaz de equacionar, de forma equilibrada, a articulação entre as dimensões técnica, legal e ética. Precisamente, porque o que, afinal, está em causa é, nada mais, nada menos, que o destino humano. O destino de cada pessoa e o da humanidade como ideal comum.

## Bibliografia

- AUBREY, B. (2000): *L'entreprise de soi*. Paris: Flammarion.
- AUGE, M. (1992): *Non-lieux, Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Éditions du Seuil.
- (1994): *Pour une Anthropologie des Mondes Contemporaines*. Paris: Aubier.
- ARENDT, H. (1973): *Les Origines du Totalitarisme*. Paris: Calmann-Lévy
- BAPTISTA, I. (1998): *Ética e Educação*. Porto: UPT
- (2000): “O universal na era da globalização”, in *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos*. Porto: Porto Editora.
- (2002): “A contemporaneidade como exigência ética ou: a impossível inocência do ser” in *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- BAUMAM, Z. (1995): *Life in Fragments*. Oxford: Blackwell.
- BAUER, A. e RAUFER, X. (1999): *Violence et Insécurité Urbaines*. Paris : PUF.
- BOUDON, R. (1999): *Le Sens des Valeurs*. Paris: PUF.
- BOURDIEU, P. (1979): *La Distinction, Critique Sociale du Jugement*. Paris: Minuit.
- CASTEL, R. (1995): *Les Métamorphoses de la question sociale*. Paris: Éditions Fayard.
- CARVALHO, A. D. (org., 1993): *A Construção do Projecto de Escola*. Porto: Porto Editora.
- (1996): *Epistemologia das Ciências da Educação* (edição refundida). Porto: Edições Afrontamento.
- (2000): *A Contemporaneidade Como Utopia*. Porto: Edições Afrontamento.
- (org., 2000): *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos*. Porto: Porto Editora.
- (org., 2000): *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, A. D. e BAPTISTA, I. (2004): *Educação Social, fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- CLAVEL, G. (1998): *La Société d'Exclusion*. Paris: Harmattan.
- CORCUFF, Ph. (2002): *La Société de Verre, pour une Éthique de la Fragilité*. Paris: A. Colin.
- CORTINA, A. (1993). *Ética aplicada e democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- DELORS, J. (org., 1996): *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- DERRIDA, J. (1999): *Manifeste pour l'hospitalité*. Paris: Paroles D'Aube.
- DUMAZEDIER, J. (1962): *Vers une Civilisation du Loisir?* Paris: Seuil.
- DURKHEIM, E. (1893). *De la Division du Travail Social*. Paris : Alcan.
- FERMOSO, P. (1994): *Pedagogia Social, fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- FOUCAULT, M. (1981): *As Palavras e as Coisas*. Sao Paulo: Martins Fontes.
- GIRARD, R. (1972): *La Violence et le Sacré*, Paris : Paris: Grasset.
- HAMELINE, D. (1986): *L'Éducation: ses Images et ses Propos*. Paris: ESF.
- HONNETH, A. (2000): *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Éditions du Cerf.
- LEVINAS, E. (1988): *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- LEVY, P. (1997): *L'Intelligence Collective*. Paris: La Découverte.
- LIPOVETSKY, G. (1994): *O Crepúsculo do Dever*. Lisboa: Dom Quixote.
- MAFFESOLI, M. (1989): *Le Temps des Tribus*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- MARTINET, J. M. (org., 1996): *Les éducateurs aujourd'hui*. Paris: Dunod.
- MICHAUD, Y. (1986): *La Violence*. Paris: PUF.

- PAUGAN, S. (1991). *La Disqualification Sociale*. Paris: PUF.
- PEREDA, P. R. (1999): “Configuración de la ‘Desviación Social’ Infanto-Juvenil” in ORTEGA, J. (coord., 1999): *Pedagogía Social Especializada*, vol. I. Barcelona: Ariel.
- PERRENOUD, P. (1999): *Dix Nouvelles Compétences pour Enseigner*. Paris: ESF.
- PETRUS, A. (coord., 1997): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- QUINTANA, J. M. (1984): *Pedagogía Social*. Madrid: Dikynson.
- RICOEUR, P. (1990): *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- ROUZEL, J. (1997): *Le travail d'éducateur spécialisé*. Paris: Dunod.
- ROSANVALLON, P. (1995): *La Nouvelle Question Sociale*. Paris: Seuil
- RUBY, Ch. (1997): *La Solidarité*. Paris: Ellipses.
- SÁEZ, J. (1997): “La construcción de la Pedagogía Social: Algunas vías de aproximación”, in PETRUS, A. (coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- SIX, J. F. (1990): *Les temps des médiateurs*. Paris: Seuil.
- SCHÖN, D. (1987): *The reflexive practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- TAP, P. (1988): *L'Identité*. Paris: PUF.
- TOURAINÉ, A. (1998): *La recherche de Soi. Dialogue sur le Sujet*. Paris: Fayard
- TREMOULINAS, C. (1998): *Les éducateurs en institutions*. Paris: Editions Érès.
- TRILLA, J. (coord., 1997): *Animación Socio-cultural*. Barcelona: Ariel
- WEIL, E. (1974): *Logique de la Philosophie*. Paris: Vrin
- XIBERRAS, M. (1993): *Les Théories de l'Exclusion*. Paris: Méridiens Klincksieck.

#### Dirección de los autores:

Adalberto Dias de Carvalho

Faculdade de Filosofia da Universidade do Porto.

Isabel Baptista

Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa. Centro Regional do Porto.

Rua Diogo Botelho, 1327. 4169-005 Porto - Portugal. E-mail: isabaptista@portugalmail.pt

Fecha de entrada: 28-01-03

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 18-03-03