

PARADIGMAS DA INTERVENÇÃO E PEDAGOGIA SOCIAL: DO TRABALHO SOCIAL BIOMÉDICO À INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA, MEDIADORA E EMPODERADORA

Paradigms of intervention and social pedagogy: from biomedical social work to socio-educational, mediating and empowering intervention

Paradigmas de la intervención y pedagogía social: del trabajo social biomédico a la intervención socioeducativa, mediadora y empoderadora

Ricardo Manuel das Neves Vieira*

Ana Maria de Sousa Neves Vieira **

ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria - Pt.

RESUMO

Face ao modelo clássico de intervenção social que parte do diagnóstico com vista à resolução de “problemas sociais”, aproximando-se do trabalho do médico, pelo que tantas vezes é classificado de paradigma biomédico, emerge, hoje, um modelo alternativo mais preocupado com a mudança, transformação, educação e autonomização dos sujeitos e comunidades intervencionadas, aqui designado de intervenção socioeducativa, assente na Pedagogia Social e na mediação intercultural. O texto começa por apresentar os paradigmas clássicos da mudança socioeducativa, tece críticas à intervenção social paliativa e assente em diagnósticos realizados por especialistas sem recurso à voz dos sujeitos, e termina apontando para uma intervenção social mediadora e empoderadora assente na Pedagogia Social e na mediação intercultural como pilares fundamentais da Educação Social.

Palavras-chave: Diagnóstico. Modelo biomédico. Intervenção social socioeducativa.

ABSTRACT

Faced with the classic model of social intervention that starts with the diagnosis of "social problems", approaching the work of the doctor, which is so often classified as a biomedical paradigm, there emerges today an alternative model more concerned with change, transformation, education and empowerment of the subjects and communities involved, here called socio-educational intervention, based on social pedagogy and intercultural mediation. The text begins by presenting the classic paradigms of socio-educational change, criticizes the social intervention palliative and based on diagnoses performed by specialists without recourse to the voice of the subjects, and ends up pointing to a mediator and empowering social intervention based on social pedagogy and intercultural mediation as fundamental pillars of social education.

Keywords: Diagnosis. Biomedical model. Socio-educational social intervention.

RESUMEN

En el modelo clásico de intervención social que parte del diagnóstico con miras a la resolución de "problemas sociales", acercándose al trabajo del médico, por lo que tantas veces es clasificado de paradigma biomédico, emerge hoy un modelo alternativo más preocupado por la " cambio, transformación, educación y autonomización de los sujetos y comunidades intervenidas, aquí designado de intervención socioeducativa, basado en la pedagogía social y en la mediación intercultural. El texto comienza por presentar los paradigmas clásicos del cambio socioeducativo, tece críticas a la intervención social paliativa y asentada en diagnósticos realizados por especialistas sin recurso a la voz de los sujetos, y termina apuntando hacia una intervención social mediadora y empoderadora basada en la pedagogía social y en la mediación intercultural como pilares fundamentales de la educación social.

Palabras-clave: Diagnóstico. Modelo biomédico. Intervención social socioeducativa.

Introdução

Paradigmas da mudança socioeducativa e da intervenção social

Começamos por revisitar alguns dos modelos de mudança e intervenção socioeducativa que marcaram o final do século XX e a transição para o novo milénio. Nos anos 60, os processos de mudança assentavam numa abordagem que se consagrou chamar de tecnológica. Transportou-se para a educação os modelos já experimentados na indústria e na agricultura (HUBERMAN, 1983, p. 70). Na tentativa de passar da teoria à prática, intenção mais ou menos comum a todos os modelos que apontam mudanças educativas, a introdução de mudanças escolares passava genericamente por três fases: conceber um projeto e planificar a sua aplicação; investigar formas de o desenvolver, avaliar e experimentar; difundir-lo e implementá-lo. Identificava-se, assim, de alguma forma, mudança social e inovação educacional com mudança tecnológica.

Na cultura francófona, este modelo ficou conhecido por paradigma RDD (Recherche, Développement et Diffusion), na espanhola por IDD (Investigación, Desarrollo Y Difusión) e na inglesa por RDD (Research, Development and Dissemination). Pressupunha poder pensar-se a mudança social e educacional para um sistema mais ou menos vasto, de uma forma abstrata e aplicável a todas as instituições sociais, escolares, nas quais os atores tinham que entender a mensagem nova e readaptar as suas práticas à mudança proposta de fora. Nos sistemas educativos, designadamente, concebiam-se os professores como agentes passivos e obedientes e "pensa-se que a aprendizagem pode reduzir-se a um conjunto de tarefas; estas tarefas podem identificar-se como objetivos de aprendizagem e medir-se mediante provas "objetivas". O ensino centra-se nesses objetivos concretos, fazendo uso das técnicas e materiais que permitem a melhor realização possível das ditas tarefas" (HOUSE, 1988, p. 10).

O educador era considerado na base da hierarquia educacional, como mero executante e consumidor passivo de ideias produzidas por quem investigava. Era e é, ainda, por vezes. As reformas dos sistemas educativos portugueses, por exemplo, foram sendo apresentadas aos professores como um edifício jurídico a implementar, porque a Lei assim o ordenava.

Contudo, nos anos 70, dá-se conta que uma inovação não pode ter êxito sem diálogo, implicação esclarecida e interessada de todos os parceiros educativos e passa-se a ter em conta a pessoa a quem se destina a educação e/ou a intervenção social (VIEIRA, 2009). A pouco e pouco vai-se desenhando a intenção de construir um novo paradigma de construção de transformações e inovações. Contra o paradigma mecanicista e tecnológico de que o RDD é talvez o exemplo mais conhecido, surge um paradigma mais ligado à confrontação e interação de todos os sujeitos implicados nos processos sociais e educativos, desde os protagonistas ligados à conceção de ideias novas até aos próximos da implementação jurídica e aos presentes no próprio terreno (VIEIRA, 1999). Fala-se, então, duma nova abordagem habitualmente designada de política (HOUSE, 1988) ou diplomática¹

Considera-se que a mudança é sempre objeto de tensões, choques de cultura e conflitos entre os sujeitos que a ela se submetem, por não haver unanimidade de representações sobre o ideal a prosseguir. Acredita-se, assim, que a cooperação deve ser negociada entre os protagonistas do processo educativo já que é suscetível de haver confrontos de ideias entre as intenções e as práticas e por outro lado na forma como os diferentes sujeitos as reinterpretam. De qualquer forma, acredita-se que o debate proporcionará a descoberta de alternativas e de inovações adequadas ao contexto local. Nos sistemas escolares, o problema surge, justamente quando há dificuldade em obter consensos nessa interação e negociação diplomática, não só entre pais e professores, por exemplo, mas também entre os próprios pais e os próprios professores que têm por vezes

¹As taxonomias são variadas, embora remetam para critérios de distinção semelhantes. Huberman (1983, p.45) fala de modelo de interação social.

diferentes posicionamentos sobre o que deve ser abandonado em matéria de práticas educativas e o que deve ser adquirido ou implementado (SILVA e VIEIRA, 1996). E como refere Idália de Sá-Chaves,

[...] não é fácil este processo de tentar obter consensos, compromissos, entendimentos e participação. O "fosso cultural" existente entre os diferentes participantes revelou-se difícilimo de transpor. Nos Estados Unidos, Walcott (1977) mostra através de uma análise antropológica as divergências culturais entre cada um dos elementos do grupo, cada qual tendo a sua representação do mundo, a sua interpretação dos factos, a sua cultura própria. A tentativa de conciliar as diferenças foi frequentemente entendida como uma tentativa de "aculturação" dos professores, o que explica um grande número de resistências às propostas. Trata-se de fazer finca-pé em valores, em práticas e em conhecimentos específicos, tornados valores definitivos e quase imutáveis. Não foi no entanto apenas com resistências individuais que o novo paradigma conflituou. (SÁ-CHAVES, 1989, p. 24, 25).

Implementar uma mudança concebida no exterior de uma instituição ou de um sistema social, sem a comungar e discutir com os sujeitos que os habitam, é correr o risco de ver e ouvir os seus sujeitos dizerem "[...] eles não sabem o que se passa no terreno, estão lá nos gabinetes ...". Por volta dos anos 80 torna-se mais habitual falar-se dum terceiro paradigma designado de Antropológico ou Ecológico². Concebe-se o processo de inovação como resultante sempre duma interação entre culturas. Alerta-se nesta abordagem para se ter em conta não só o mundo cultural dos interventores mas também de todos os intervenientes nos processos sociais e educativo de cada grupo, instituição ou comunidade. Huberman (1983) considera como característica fundamental deste modelo o facto de a mudança dever ser desejada pelo próprio destinatário devendo este contribuir para a sua construção. Considera-se necessário, a título de exemplo, compreender e apreender cada sistema educativo, escolar ou não escolar, como uma totalidade particular complexa. Avança-se para a visão do sistema não tanto com estrutura fixa que há que investigar para conhecer a forma de implementação, mas mais como um processo em constante estruturação, desestruturação, reestruturação.

Não se trata, contudo, duma visão absolutamente nova sobre os processos de mudança³. A antropologia sempre considerou os sistemas sociais como portadores de cultura. Trata-se, agora, é dum modelo que tem vindo a ser retomado pelas ciências da educação e pelas ciências sociais, e, indiretamente, concebido e manipulado pelos órgãos decisores das mudanças educativas. Ainda assim, continua a ser um modelo ainda pouco familiar ou, pelo menos, muito menos conhecido que os modelos tecnológico e político. Idália Sá-Chaves, que produziu em Portugal um trabalho interessante sobre os professores e eixos de mudança, adianta que

[...] a aproximação antropológica, tendo da sociedade uma visão "estilhaçada", considerando existir um maior consenso entre cada grupo do que entre grupos, [...] conduz a um conceito de auto-gestão em cada, de acordo com as suas determinantes particulares e específicas (1989, p. 26).

Diríamos que a perspetiva antropológica tem consciência não tanto duma sociedade "estilhaçada", mas antes da existência de uma heterogeneidade de culturas em cada sociedade, o que implica uma abordagem global e compreensiva dos fenómenos, atitudes e representações dos diferentes sujeitos, todos eles também com uma cultura pessoal muito própria. Se se quiser pensar em mudanças a introduzir em instituições escolares, em grupos ou comunidades, implica, primeiro,

² Huberman (1983) fala de modelo de resolução de problemas.

³ Vejam-se por exemplo os trabalhos de Roger Bastide sobre a antropologia aplicada (1979).

fazer trabalho de campo e observação direta e participante para se conhecer o outro com quem se deve discutir e projetar novos futuros (VIEIRA e VIEIRA, 2019). Implica ganhar consciência que as ciências humanas e sociais e as ciências da educação, que incluímos nas primeiras, não podem estabelecer leis gerais e universais, porque os fenômenos são historicamente e culturalmente condicionados (VIEIRA, 1999). Implica pensar na realização de estudos de caso, em contextos específicos (CARIA, 2003), e não apenas num sistema abstrato, modelar e monocultural, já que, efetivamente, ele é sempre diversificado e multicultural (VIEIRA, 2009).

Os trabalhos antropológicos sobre as questões da mudança social remontam já há longa data. House (1988, p. 13) refere duas vertentes: a do materialismo cultural e a do multiculturalismo. Na primeira, integra a corrente relativista para a qual a mudança cultural tem a ver com “[...] uma tradição ou história da cultura” e a evolucionista que, como sabemos, concebia a mudança através dum modelo unilinear de desenvolvimento. O modelo evolucionista remonta ao século XIX e assentava numa conceção de desenvolvimento e evolução universal. Entretanto, as críticas ao evolucionismo, forjaram o modelo de evolucionismo multilinear (SHALINS e SERVICE, 1960 e WHITE, 1969) que supõe uma visão ecológica (ecologia - cultural) dos sistemas sociais e que “a adaptação ao meio intensifica a mudança cultural” (HOUSE, *idem*, p. 14).

Na segunda vertente - o multiculturalismo - referida por House, considera-se que a uma sociedade não corresponde uma só cultura, mas sim uma pluralidade e que “[...] para dar conta de uma mudança há que reconhecer as diferenças existentes entre essas subculturas, nas quais os indivíduos aprendem a orientar-se”. (*idem*, p. 15).

Em síntese, e apesar das variadíssimas classificações atribuídas aos modelos de implementação de mudanças e inovações, há mais ou menos consenso de que o tecnológico, decalcado da indústria, como referimos, centra a inovação nas suas características e na metodologia (tecnologia) de como introduzi-la, descurando o entendimento do público alvo. Há uma planificação estruturada, pormenorizada e uma preocupação em reduzir as heterogeneidades. Aceita-se que a diplomática ou política, atende muito ao contexto e às relações entre hierarquicamente superiores e inferiores e que, portanto, a planificação é flexível e negociável. O projeto é aqui atento aos conflitos e interesses dos sujeitos implicados. Finalmente, a abordagem antropológica, cultural ou, ainda, ecológica, não só dá ênfase ao contexto e à estruturação do trabalho no sistema, mas, também, ao modo como os sujeitos concebem e interpretam a inovação e, portanto, aos significados e valores. O desenho do projeto constrói-se ao longo do trabalho; a inovação toma em atenção interesses e necessidades culturais dos atores implicados e analisam-se e valorizam-se os fenômenos de resistência (CORTESÃO, 1990).

É dentro desta perspetiva antropológica que, em parte, tem surgido uma nova forma de fazer pesquisa, a investigação-ação, muito associada ao Trabalho social, e, em particular, à Educação Social (VIEIRA e VIEIRA, 2019), como exploramos adiante. Os processos são naturalistas, na medida em que se aproximam do real vivido, e distanciam-se dos métodos quantitativos que ratificam o positivismo muito veiculado também pelo paradigma tecnológico, procurando compreender o conjunto de fatores em interação numa dada situação, bem como as diferentes representações que deles têm os diferentes sujeitos com quem o Trabalhador Social, seja um Educador social, um Assistente social ou um Animador irá trabalhar.

Da crítica ao modelo biomédico e ao diagnóstico exógeno

Toda a intervenção/trabalho social se serve de diversos métodos embora nem sempre explicitados, mas que podem ser analisados tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista prático. De uma forma simples, o trabalho social tem sido pensado de uma forma dualista:

Uma, que situa o trabalhador social unicamente como um agente de execução da política social da sua entidade empregadora e que limita a sua ação à implementação de dispositivos e à distribuição de serviços, sendo a sua função

definida como uma função de gestão e do controlo dos “excluídos”, dos “marginais” e dos “pobres”. A outra, que privilegia unicamente o desenvolvimento psicoafectivo do próprio trabalhador social. Será quando este estiver à vontade consigo próprio, “bem dentro da sua pele”, quando tiver feito um apanhado das suas próprias dificuldades e barreiras relacionais, quando tiver adquirido confiança suficiente em si mesmo e tiver esclarecido as suas motivações e os seus desejos de poder, que ele se tornará capaz de ajudar as pessoas no quadro de uma relação calorosa e de compreensão. (ROBERTIS, 2011, p.61)

Mas como todos os dualismos, também este fica aquém de cobrir a complexidade da realidade social (MORIN, 1983) na medida em que um pau tem sempre dois bicos e entre os seus extremos há sempre outros processos omitidos nos modelos binários (NICOLESCU, 2000) que, carecendo de análises mais aprofundadas e casuísticas, nem sempre redutíveis a modelos simples (VIEIRA, 2016), são menos divulgados e incorporados quer na cultura académica quer na cultura de intervenção dos trabalhadores sociais. Ambos os modelos extremistas acima citados desvalorizam a dimensão da identidade pessoal que vive na identidade profissional dos trabalhadores sociais (VIEIRA 2009; MARGARIDO, 2012) e que pode fazer toda a diferença no modo de relação entre interventor e intervencionado na medida em que assentam na reflexividade (VIEIRA, 2011) e na autonomia de pensamento tanto de um como de outro. Por outro lado, ainda, não é possível negar as potencialidades que todos os sujeitos têm para apreender e se reconstruírem identitariamente (MATIAS e VIEIRA, 2018; VIEIRA, 2009) e, muito menos, reduzir “[...] a ação do trabalhador social a um desenvolvimento das capacidades racionais (dele próprio e do utente)” (ROBERTIS, 2011, p. 62).

Contudo, entende-se que os modelos de intervenção bebam da necessidade de compreensão e explicitação a que os modelos escolares estão, normalmente, associados: esquemas simples que colocam, normalmente, em oposição paradigmas antitéticos. Verifica-se, em termos de Trabalho social, também no caso da elaboração da metodologia. Recorrendo, uma vez mais, a Cristina de Robertis,

O trabalho social utiliza duas formas de sistematização da prática e da elaboração metodológicas. A primeira tem em conta uma abordagem pragmática. [...] o que prova dar os resultados esperados será reutilizado; o que, pelo contrário, revela ser um erro, não será mais tentado. [...] A segunda forma de sistematização da prática utiliza uma abordagem mais “científica” com os instrumentos colocados à sua disposição pelas disciplinas em ciências sociais e particularmente pela utilização dos métodos de investigação em trabalho social (ROBERTIS, 2011, p. 62).

Efetivamente, as diferentes ciências sociais tais como a sociologia, a antropologia, a psicossociologia, a economia, etc. contribuíram para a reconceptualização do trabalho social e das suas metodologias de intervenção que vão desde as interações através de conversas, visitas domiciliárias, sistematização de informação até às funções informativas, de auxílio, de relacionamento interpessoal e intergrupar, etc. Classicamente, o Trabalho social e suas metodologias foram definidas em função das características dos utentes: metodologia de intervenção com pessoas fragilizadas; com famílias, grupos e comunidades definidos como beneficiários de um sistema social.

Tem sido comum, sempre que se fala de projetos de intervenção, usar-se um conjunto de etapas que começam no diagnóstico e terminam na avaliação. Perez Serrano (2008) fundamenta a elaboração de projetos sociais no “[...] desejo de melhorar a realidade onde estamos inseridos” (p. 16). Assume que o projeto tem como objetivos prever, orientar e preparar o caminho a percorrer para a sua concretização. A propósito dos elementos que estão subjacentes a qualquer projeto, sublinha bem, entre outros aspetos, a “[...] adaptação do projeto às características do meio e às

peças que o vão levar a cabo” (ibidem) invocando, assim, a necessidade do interventor ter de fazer uma mediação intercultural entre as dimensões endógenas e exógenas do contexto a intervir (VIEIRA e ARAÚJO, 2018) conseguindo estar dentro e estar fora para mediar e intervir (MARQUES e BAPTISTA, 2018; VIEIRA e ARAÚJO, 2018; LABORINHO LÚCIO, 2018; CARVALHO, 2018; COSTA, VIEIRA e SANTOS, 2018 e FERNANDES, 2018).

Toda essa obra de Glória Perez Serrano (2008) está estruturada à volta de quatro elementos para elaborar um projeto (diagnóstico, planificação, aplicação-execução, avaliação) mais exemplos de casos práticos. A propósito do diagnóstico social e do detetar de necessidades, que é o que mais nos interessa aqui neste artigo que pretende alongar racionalidades para além do paradigma biomédico de intervenção social, a autora critica a intervenção social impositiva e reitera a já referida Pedagogia Social e mediação intercultural (VIEIRA e VIEIRA, 2016):

É preciso que o projeto se baseie numa necessidade real para a qual se pretende encontrar uma solução e, também, que esta possa ser resolvida com a colaboração de todos. É conveniente estudar as necessidades e os recursos de que dispomos, tanto pessoais como materiais, para ir ao encontro das necessidades de uma forma realista. Entendemos por necessidade uma discrepância entre a situação existente e a situação desejada, ou seja, a distância entre o que é e o que deveria ser [...]. Neste momento, o elaborador do projeto procura a forma de fazer com que o Projeto Social não parta de cima (planificadores de projetos, a Administração), mas que dê antes lugar à própria situação como quadro de difusão das condições e dos propósitos orientadores da Ação Social. Ou seja, procura favorecer que os projetos não sejam meramente impositivos, deixando-os surgir de forma espontânea (PEREZ SERRANO, 2008, p. 31).

Isabel Guerra (2002), por seu lado, procurando caracterizar os fundamentos e processos de uma sociologia de ação e o planeamento em ciências sociais mostra como os novos “problemas sociais” levam a uma busca da academia para ajudar na sua intervenção/resolução, perspectiva que continua menos desenvolvida que a produção científica sobre

[...] os enquadramentos teóricos – sobre a exclusão e a marginalidade social, as alterações dos tipos e funções das famílias, a juventude e as suas expectativas, etc. – evoluem mais rapidamente do que os métodos de análise e de intervenção, que têm estabilizado em torno das metodologias tradicionais, fundamentalmente análise documental, observação, questionário e entrevistas. Faltam-nos, desesperadamente, métodos de suporte à investigação e à intervenção nos novos campos profissionais (GUERRA, 2002, p. 51).

Esta autora vê na investigação-ação um caminho para articular teoria e ação, investigação e intervenção “que associa ao ato de conhecer a intenção de provocar mudança social” (idem, p. 51). Considera que não há nada de muito novo na investigação-ação, relativamente aos paradigmas das ciências sociais e humanas, “[...] já que na maioria das vezes ela utiliza os procedimentos metodológicos tradicionais, mas é sobretudo a sua postura perante o conhecimento e a ação que coloca numa dimensão tão problemática e crítica” (idem, p. 53). Isabel Guerra é bem perentória, ao longo de toda esta obra, sobre o papel do investigador que “[...] não é um mero observador, mas um apoiante dos sujeitos implicados na ação” (idem, p. 54).

Também para Isabel Guerra “[...] um bom diagnóstico é garante da adequabilidade das respostas às necessidades locais e é fundamental para garantir a eficácia de qualquer projeto de intervenção” (idem, p. 131) uma vez que qualquer intervenção precisa de ter uma boa base de informação, recolhida a partir de fontes diversificadas que a autora, e bem, refere resultarem de fontes exógenas ao local mas, também, de “[...] informações endógenas de caráter quantitativo e/ou qualitativo” (Ibidem). Convoca, assim, o trabalho etnográfico e a observação direta ou participante para a

construção do diagnóstico que não é uma simples “monografia” mas que “integra de forma harmoniosa os elementos quantitativos recolhidos e os elementos qualitativos que advêm, quer da experiência de terreno, quer da própria população alvo (ibidem). Para esta autora, o diagnóstico, embora se possa apresentar de diferentes formas, é estruturado em quatro fases do projeto:

A primeira fase da construção do projeto é a emergência de uma vontade coletiva de mudança e a constatação de recursos (humanos, materiais, simbólicos etc.) capazes de fornecer a energia suficiente para a montagem do projeto. A segunda fase, na qual se baseia todo o percurso do projeto, é a análise da situação e a realização do diagnóstico. A terceira fase pode ser então considerada como o desenho do plano de ação e, finalmente, a quarta fase refere-se à concretização, ao acompanhamento e à avaliação do projeto. Obviamente que, na vida real, estas fases se interpenetram e, por exemplo, o diagnóstico é frequentemente já intervenção, bem como a avaliação é um processo permanente que acompanha a própria execução (GUERRA, 2002, p. 127).

É bem clara aqui a ideia de que o diagnóstico não é neutro nem tão pouco totalmente objetivo na medida em que ele implica a entrada do investigador no terreno que, nesse sentido, ao questionar o mundo dos que vivem “os problemas sociais” a interencionar está já não só apenas a investigar, a produzir conhecimento sobre os outros bem como a intervir (VIEIRA, 2003; CARIA, 2003). Não fica, contudo, totalmente bem claro se a autora se refere a uma investigação sobre o contexto e sobre as pessoas ou, como temos defendido, uma investigação com as pessoas do próprio contexto a interencionar (VIEIRA, 2016; VIEIRA e VIEIRA, 2016; VIEIRA e VIEIRA, 2019), ainda que, ao referir-se inicialmente à técnicas de investigação-ação, afirme que “[...] o conhecimento é produzido em confronto direto com o real, tentando transformá-lo, e o saber social é produzido coletivamente pelos actores sociais desconstruindo o papel de “especialista” normalmente atribuído ao cientista social” (GUERRA, 2002, p. 75).

A intervenção socioeducativa mediadora e empoderadora versus a intervenção social biomédica, assistencialista e impositiva

Como escrevemos noutro espaço dedicado às Pedagogia de Mediação Intercultural e Intervenção social,

[...] as funções do mediador intercultural vão muito para além do conceito de arbitragem em contextos de acentuada multiculturalidade e da resolução dos seus conflitos. O mediador intercultural, do nosso ponto de vista, não pode deixar de tomar parte, como vimos. Não pode ser neutro a ponto de permitir a reprodução da injustiça, da violência e da desigualdade. Pelo contrário, terá de ser empático com todos, entrar no mundo cultural de todos, e, ao fazê-lo, está exatamente no simétrico contrário de assumir uma posição de neutralidade, também, como vimos e opta, antes, pela multiparcialidade, pelo facilitar a comunicação entre pessoas, pelo assessorar os agentes sociais na sua relação com as minorias, pelo assessorar pessoas e comunidades minoritárias, pela promoção do acesso a serviços públicos e privados, pela construção duma cidadania multicultural capaz de fazer integrações interculturais e integração social e pelo potenciar e favorecer a participação social e comunitária. Ora, todas estas funções implicam uma atitude de Pedagogia Social (VIEIRA e VIEIRA, 2016), e uma tomada de posição em busca da autonomização. E, claro, estas funções não ocorrem apenas em contextos de imigração ou de trabalho com minorias étnicas. Estas funções sociais do [educador social] mediador

intercultural podem ser desenvolvidas em qualquer âmbito da intervenção social, seja o educativo, o social, o sociofamiliar, o comunitário, o jurídico, o laboral, ambiental, na saúde etc. (VIEIRA, R. e VIEIRA, A., 2016, p. 50-51).

De alguma forma, em todas as modalidades de trabalho social referidas no ponto anterior foi sendo sublinhado um modelo de intervenção social essencialmente assente numa ideia de patologia social, partindo de “problemas sociais” diagnosticados, que persiste, ainda hoje, em ver a diferença como deficiência e, portanto, a patologizar a heterogeneidade sociocultural (VIEIRA, 2016; VIEIRA e VIEIRA, 2016) que designamos de biomédico (NERI, 2004). Contudo, emerge, a pouco e pouco, um outro modelo de intervenção em trabalho social, mais hermenêutico (VIEIRA et al., 2018) que considera prioritariamente o ponto de vista da situação da pessoa intervencionada a partir do qual o trabalhador social faz uma intervenção socioeducativa como explicaremos de seguida.

O paradigma biomédico não apenas parte de um diagnóstico tantas vezes feito apenas a partir de fora, a partir do olhar do especialista, que enumera necessidades sem a necessária escuta ativa dos intervencionados (VIEIRA e VIEIRA, 2016; VIEIRA e VIEIRA, 2019), como, também, por vezes, em alguns projetos, a última etapa chama-se mesmo, recorrendo à linguagem médica, “fim do tratamento”: “[...] o método dividia-se em várias fases ou etapas – estudo (ou pesquisa) da situação, diagnóstico social, tratamento, avaliação e fim do tratamento” (ROBERTIS, 2011, p. 65). Tal como o médico que estudou biologia, fisiologia e patologia, que conhece o corpo, sua “normalidade” e suas doenças das quais estudou causas, sintomas, manifestações e meios de tratamento, também o interventor social clássico tem trabalhado sobre a noção de norma e desvio, a partir do qual, feito o diagnóstico, pode prescrever uma intervenção com vista à resolução dos males sociais.

Neste modelo, e à semelhança do médico, trata-se, para o trabalhador social, de “tratar” uma “doença social”. É aquele que é capaz de levar respostas ou soluções, de levar “remédios” àquele que sofre de uma carência ou de um disfuncionamento social. O “tratamento” é “prescrito” por aquele que pode definir o “diagnóstico” social, o mal do qual o outro sofre. O Serviço Social tenta, então, estabelecer tipologias de diagnóstico e sistematizar as respostas (tratamentos) suscetíveis de resolver cada tipo de “doença” social (ROBERTIS, 2007, p. 66).

Muito do Serviço Social contemporâneo assenta, ainda, bastante, nestas premissas. O assistente social é visto e assume-se, ele próprio, tantas vezes, como um profissional ligado a funções resolutivas e paliativas, o designado final da linha (FERNANDES, 2018). Pelo contrário, a Pedagogia Social-Educação Social há muito que insiste no poder da intervenção preventiva, socioeducativa e, portanto, dinâmica e transformadora. A este propósito, José Luis Fernandes fala da hegemonia do discurso clínico no contexto das drogas e seu combate:

Quando, na segunda metade dos anos 80, comecei a fazer investigação no campo das drogas havia decorrido apenas uma década sobre a criação dos primeiros dispositivos do “combate à droga”, como então lhe chamava o discurso público. O “toxicómano” – designação que rapidamente evoluiu para “toxicodependente” – era em geral um adicto à heroína, o opiáceo que dominaria a paisagem psicotrópica da Europa ocidental a partir dos finais dos anos 70. O dispositivo médico-psicológico que se foi constituindo assentou na figura do “heroinodependente”, alguém que era necessário tratar propondo a abstinência como condição para a relação terapêutica. Foi deste dispositivo que emanou o discurso explicativo sobre a adição. A proposta era de raiz clínica, o “heroinodependente”, mais do que alguém a ser olhado como um delinquente – visão que emanava por sua vez do dispositivo policial e jurídico-penal e duma boa parte da comunicação social –, devia ser olhado como um doente. Saber se se tratava de patologia inscrita no desenvolvimento psicológico, se se tratava de “doença do cérebro” ou de situação resultante de condicionantes sociais era o debate que animava a comunidade de especialistas, que ia crescendo sobretudo

em torno dos centros de tratamento para toxicodependentes (FERNANDES, 2018, p. 233).

Por outro lado, o Educador social, apoiado em pedagogias sociais, aposta mais na prevenção, na intervenção socioeducativa e, portanto, na transformação, usando o paradigma da mediação intercultural em todo o trabalho social, isto é, assumindo-se como um profissional da relação e não como o terapeuta ou o médico. Claro que também o Serviço Social, se quiser efetivamente dar um passo em relação às práticas assistencialistas de que se afasta, por vezes, apenas discursivamente, terá de incorporar nas suas metodologias de trabalho social, quer a Pedagogia Social, quer a mediação intercultural que rompe com os essencialismos presentes no modelo biomédico. O Educador social ou o Assistente Social, quando trabalham com idosos, ou com toxicodependentes, ou com ex-reclusos que pretendem ressocializar, reeducar, que pretendem ajudar a construir um projeto para que não voltem a cair no mesmo contexto problemático, têm que trabalhar com “o outro”. Nesse sentido, têm que usar uma prática mediadora entre os sujeitos e culturas:

Ao contrário do médico, do terapeuta ou do juiz, o educador assume na relação o duplo estatuto de alguém que está diretamente implicado e, ao mesmo tempo, impedido de tomar partido ou de dar a solução. Cabe-lhe, sobretudo, escutar e estar atento, criando situações de encontro e de proximidade favoráveis à emergência de respostas pessoais por parte dos educandos, os verdadeiros protagonistas da acção. Para isso, terá de promover relações interpessoais baseadas no princípio ético da distância óptima. Ou seja, uma distância que permita garantir a conjugação equilibrada entre racionalidade, sensibilidade e serenidade (CARVALHO e BAPTISTA, 2004, p. 93).

A intervenção social, seja mais preventiva e transformativa ou, pelo contrário, mais resolutiva, pode, e deve, sempre que possível, ter uma prática alimentada pela mediação, quer dizer, pela comunicação, pela negociação e não pela imposição dum único modelo e filosofia de vida. Neste sentido, referimo-nos à mediação enquanto área e conjunto de competências transversais a várias profissões, como uma filosofia hermenêutica, comunicação interpessoal e intercultural, como tradução sistemática de interesses das partes numa interação e por vontade dos implicados. Trata-se, no fundo, como sublinha Torremorell (2008, p. 85), de

[...] uma tentativa de trabalhar com o outro e não contra o outro, procurando uma via pacífica para enfrentar os conflitos num ambiente de crescimento, aceitação, aprendizagem e respeito mútuo. [...] Mas, a partir de uma concepção mais ampla, consideramos que «a cultura de mediação configura espaços comunicacionais ternários nos quais, com a contribuição da pessoas mediadora, sujeitos agentes geram horizontes simbólicos partilhados.

Na mediação entre diferentes valores culturais, o trabalhador social emerge como um mediador entre os grupos sociais e as mais diversas instituições públicas e privadas, apoiando-se numa hermenêutica multitópica [diatópica no dizer de BS Santos, 1997] com vista à concretização dos direitos e dos interesses dos grupos e sujeitos em causa na interação. A finalidade do processo de mediação é buscar a autonomia desses grupos e pessoas [*empowerment*]. Nesta linha e ainda a propósito do trabalho de José Luís Fernandes sobre territórios psicotrópicos (FERNANDES, 1998) e intervenção comunitária,

É assim que começam a deslocar-se aos principais territórios psicotrópicos de Lisboa e do Porto equipas que procuram educar para um consumo de menor risco, promovendo a troca de material para consumo intravenoso de heroína (a “troca de seringas”, como viria a ser conhecida), o despiste rápido de doenças infecciosas e o encaminhamento para as estruturas da rede social e de saúde. Outro ponto importante desta nova forma de trabalho era o não-ajuizamento do facto de alguém ser consumidor duma substância que a lei proibía, promovendo

a aceitação do utilizador de drogas independentemente de estar ou não em fase ativa de consumo. Davam-se assim no Portugal da segunda metade dos anos 90 os primeiros passos duma política no campo das drogas que viria a ser conhecida como redução de riscos e minimização de danos, inspirada pelas experiências inovadoras desenvolvidas em vários países, com destaque para a Holanda e a Suíça (FERNANDES, 2019, p. 240).

A pouco e pouco vão ganhando relevo experiências e intervenções sociais que indiciam a transição de um paradigma essencialista, resolutivo e paliativo para um outro de intervenção socioeducativa, relacional, transformador e empoderador, assente fundamentalmente na Pedagogia Social e na mediação intercultural. Se pensarmos a Educação Social como área e não tanto como um curso de licenciatura específico ou de pós-graduação percebemos que estamos perante um campo que é transversal a muitas profissões e que pode ser tratado de forma transdisciplinar ou de forma disciplinar com assento na Pedagogia Social.

Se considerarmos a Educação Social como a prática da Pedagogia Social ela pretende capacitar as pessoas para a vida fugindo de uma perspetiva de comodismo que significa adaptação a um mundo dado e determinante. Antes pelo contrário, o que busca é o desenvolvimento pleno e autónomo das pessoas, cultivando essencialmente as dimensões pessoais, afetivas, sociais e intelectuais. Assim, a função do educador social apoia-se no amor-vocação para uns, profissão-tecnicidade para outros. Por isso a Educação Social é uma profissão de interações e de relações com as pessoas com quem se trabalha, procurando promover e sustentar a sua autonomia.

A intervenção social, ou o trabalho social, integra as dimensões mais preventivas e socioeducativas de capacitação das pessoas, grupos e comunidades e, no extremo oposto, a atuação mais resolutiva ou de “final de linha”. A primeira vertente remete essencialmente para a Educação Social (formação, prevenção, animação social, mediação e empoderamento); a segunda remete particularmente para o Serviço Social e a intervenção paliativa. Claro que, na prática, estes extremos se podem e devem cruzar de forma interdisciplinar, atravessando fronteiras rígidas e construindo pontes sobre fronteiras líquidas e permeáveis.

A Pedagogia Social como referente científico da Educação Social apresenta intervenções e finalidades que promovem o desenvolvimento humano e a qualidade de vida das pessoas e suas comunidades. Para o efeito, ela tem de enfrentar as situações de risco que inibem ou dificultam a integração social, especialmente dos mais expostos aos processos de exclusão social, precariedade e dependência, e o compromisso de conquista de uma sociedade mais igualitária, justa, unida e solidária. O trabalho do educador social concretiza-se, em geral, no domínio das crianças, adolescentes, jovens e idosos, mas não só; abrange, também, os conceitos tradicionais de “educação permanente”, “educação popular”, “educação de adultos”, “educação de pais”, ressocialização e reeducação de jovens, reclusos, toxicodependentes, desviantes, etc. Por outro lado, este tipo de trabalho socioeducativo implica uma relação de proximidade com as pessoas e populações com que se trabalha, investindo na confiança, na escuta do outro, na empatia e numa Pedagogia Social de relação e de convivência.

Ainda de acordo com Cristina de Robertis, o modelo de intervenção socioeducativa “distingue-se do modelo médico através de dois elementos de fundo: em primeiro, pelo lugar e pelo poder atribuídos ao trabalho social e, em segundo, pela consideração prioritária dos aspetos positivos e dinâmicos da situação da pessoa” (2011, p. 67). Neste prisma, o trabalho de intervenção social não começa apenas após o diagnóstico, ainda por cima feito de modo exógeno. A intervenção social

Existe desde o primeiro contacto: o olhar, o acolhimento, a forma de se apresentar, a qualidade da escuta e as questões colocadas modificam já qualquer coisa, mudam a imagem que a pessoa tem de si própria e da sua envolvente e introduzem um dado novo na situação presente. A intervenção social é implementada imediatamente sem espera pelas etapas preliminares de recolha de dados e sem que o trabalhador social tenha tido tempo de conhecer as pessoas

e as situações de forma aprofundada. [...]. A posição do trabalhador social não é mais a da pessoa que sabe, que vai trazer o remédio, que vai curar. Ele tornou-se naquele que vai descobrir uma situação desconhecida, que vai examinar essa realidade com os próprios interessados, que vai solicitá-los para encontrar as situações mais adaptadas e que – ao longo deste processo – vai introduzir alterações e vai encontrara-se ele próprio modificado graças a um processo de intercâmbio (ROBERTIS, 2011, p.67).

Por outro lado, como já referido, o modelo de intervenção socioeducativa não parte do considerado patológico mas, antes, dos elementos positivos e dinâmicos existentes, quer numa intervenção com indivíduos, quer com famílias ou com grupos. A mediação intercultural, já referida, surge como paradigma distinto da resolução e assente, essencialmente, na comunicação e relação entre pessoas e grupos. Neste novo paradigma de trabalho social “[...] há a conceção do papel do trabalhador social como “agente de mudança” (mudanças pessoais ou individuais, mudanças familiares ou mudanças sociais). O objetivo de mudança substitui os objetivos curativos, preventivos e promocionais do modelo médico” (idem, p. 68).

Considerações finais

Em síntese, face ao modelo clássico de intervenção social que parte do diagnóstico com vista à resolução de problemas sociais, aproximando-se do trabalho do médico, pelo que tantas vezes é classificado de paradigma biomédico, emerge, hoje, um modelo alternativo mais preocupado com a mudança, transformação, educação e autonomização dos sujeitos e comunidades intervencionadas, aqui designado de intervenção socioeducativa, assente na Pedagogia Social e na mediação intercultural. O diagnóstico é aqui substituído por uma análise da situação, solicitada pelos sujeitos e/ou grupos a intervencionar, ou por outrem, uma avaliação auto e hetero que se vai fazendo a partir dos primeiros contactos entre interventores e intervencionados de modo muito informal e implicado. O Trabalhador Social que se inscreva em paradigmas da intervenção social socioeducativa, como é o caso particular do Educador social, põe a tónica na sua ação com e para os outros, no cuidar dos outros e com os outros. Esse cuidar, essa ajuda nunca poderá ser imposta pelo interventor social e precisará sempre da vontade e ação dos utentes para o seu próprio sucesso e do próprio interventor.

Referências

- CARIA, T. (Org.). *Metodologias etnográficas em ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 2003.
- CARVALHO, A. e BAPTISTA I. *Educação Social. fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora, 2004.
- CARVALHO, M. Mediação e autonomia de crianças e jovens no Sistema de Acolhimento. In: VIEIRA, R. et al., (orgs.). *Da mediação intercultural à mediação comunitária: estar dentro e estar fora para mediar e intervir*. Porto: Afrontamento, 2018, p. 191-206.
- CORTEZÃO, L. Contexto e projectos de mudança em educação. In: STOER, S. (Org.). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa*, Porto: Afrontamento, 1990.
- COSTA, P., VIEIRA, R. e SANTOS, R. Políticas sociais, mediação intercultural e intrapessoal com jovens institucionalizados. In: VIEIRA, R. et al., (orgs.). *Da mediação intercultural à mediação comunitária: estar dentro e estar fora para mediar e intervir*. Porto: Afrontamento, 2018, p. 207-232.
- FERNANDES, L. A operatividade do conceito de território psicotrópico na intervenção comunitária. In: VIEIRA, R. et al, (orgs.). *Da mediação intercultural à mediação comunitária: estar dentro e estar fora para mediar e intervir*. Porto: Afrontamento, 2018, p. 233-241.

- FERNANDES, L. *O Sítio das drogas*. Lisboa: Editorial Notícias, 1998.
- GUERRA, I. *Fundamentos e processos de uma sociologia da ação*. Cascais: Princípia, 2006.
- HOUSE, E. Três perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural, *Revista de Educación*, nº 286, 1988.
- HUBERMAN, M. *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. Lausanne: Unesco, 1983.
- LABORINHO LÚCIO, A. Desenvolvimento, educação e direitos humanos. In: VIEIRA, R. et al., (orgs.). *Da mediação intercultural à mediação comunitária: estar dentro e estar fora para mediar e intervir*. Porto: Afrontamento, 2018, pp. 177-190.
- MARGARIDO, C. *Trajectórias pessoais e identidades profissionais de assistentes sociais*, 2011. 360 f. Tese (Doutoramento em Serviço Social). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2011.
- MARQUES, J. e BAPTISTA, L. Em torno da diversidade: lugares, dinâmicas e investigação. In: VIEIRA, R. et al., (orgs.). *Da mediação intercultural à mediação comunitária: estar dentro e estar fora para mediar e intervir*. Porto: Afrontamento, 2018, p. 121-126.
- MATIAS, C. e VIEIRA, R. Vidas de rua: mediação na (re)construção de projetos de vida. In: VIEIRA, R. et al., (orgs.). *Da mediação intercultural à mediação comunitária: estar dentro e estar fora para mediar e intervir*. Porto: Afrontamento, 2018, p. 25-44.
- MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*, Lisboa: Publicações Europa-América, 1983.
- NERI, A. et al. Biomedicalização da Velhice na pesquisa, no atendimento os idosos e na vida social In: DIOGO, M.; NERI, A. e CACHIONI, M. (Orgs.). *Saúde e Qualidade de Vida na Velhice*. Campinas, SP: Editora Alinea, 2004. pp. 11-37.
- NICOLESCU, B. *Manifesto da transdisciplinaridade*, Lisboa: Hugin, 2000.
- PEREZ SERRANO, G. *Elaboração de Projetos Sociais*. Porto: Porto Editora, 2008.
- ROBERTIS, C. *Metodologia da Intervenção em Trabalho social*, Porto: Porto Editora, 2011.
- SÁ-CHAVES, I. *Professores, Eixos de Mudança, o Pensamento Pedagógico na Pós-Modernidade*, Aveiro: Editora Estante, 1989.
- SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, p. 11-32, 1997.
- SHALINS, M. e SERVICE, E. (Eds.) *Evolution and Culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1960.
- SILVA, P. e VIEIRA, R. A dialogue between cultures: a report of school-family relationships in pinhal do rei elementary school. In: Davies e V. Johnson (Eds.) *Crossing Boundaries - Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*, Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Report nº 33, Janeiro, 1996.
- TORREMORELL, M. *Cultura de Mediação e Mudança social*, Porto: Porto Editora, 2008.
- VIEIRA, A. e VIEIRA R. Desocultando a caixa negra da escola: etnografia, investigação-ação e Pedagogia Social na escola. *Libro de comunicaciones completas y Conclusiones del Congreso Internacional SIPS: "Pedagogía social, investigación y familias", XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. Palma de Maiorca: Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social, Universitat de les Illes Balears, 2019, p. 311- 328.

VIEIRA, A. e VIEIRA, R. *Pedagogia Social, mediação intercultural e (trans)formações*. Porto: Profedições, 2016.

VIEIRA, A. *Educação Social e mediação sociocultural*, Porto: Profedições, 2016.

VIEIRA, R. e ARAÚJO, N. Políticas Municipais para a Inclusão Social. Da Mediação Intercultural à Mediação Comunitária: Mesa Redonda / Focus Group com as Câmaras da Batalha, Leiria, Marinha Grande e Pombal In: VIEIRA, R. et al., (orgs.). *Da mediação intercultural à mediação comunitária: estar dentro e estar fora para mediar e intervir*. Porto: Afrontamento, 2018, p. 126-176.

VIEIRA, R. e VIEIRA, A. Mediações socioculturais: conceitos e contextos. In: VIEIRA, R. et al. (Orgs.). *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social*. Porto: Edições Afrontamento, 2016, p. 27-56.

VIEIRA, R. *Educação e diversidade cultural: notas de antropologia da educação*. Porto: Afrontamento, 2011.

VIEIRA, R. *Histórias de vida e identidades*. Porto: Afrontamento, 1999.

VIEIRA, R. *Identidades pessoais*, Lisboa: Ed. Colibri, 2009.

VIEIRA, R. Vidas Revividas: Etnografia, Biografias e a descoberta de novos sentidos. In: CARIA, T. (Org.). *Metodologias etnográficas em ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 2003. p. 77-96.

WHITE, L. *Technologie médiévale et transformations sociales*. Paris: Mouton, 1969.

* Mestre em Antropologia Social e Sociologia da Cultura pela FCSH-UNL, doutor em Antropologia Social, Pós-doutor em Serviço Social e agregado em Antropologia da Educação pelo ISCTE. É, atualmente, Professor Coordenador Principal da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Coordenador do Mestrado da ESECS-IPL, "Mediação Intercultural e Intervenção social", membro da RESMI - Rede de Ensino Superior em Mediação Intercultural -, Professor Decano do Instituto Politécnico de Leiria e Investigador Integrado do CICS.NOVA.IPLeiria. E-mail: rvieira@ipleiria.pt.

**Mestre em Ciências da Educação – História e Problemas Atuais da Educação e doutora em Ciências da Educação, na área da Educação Social e Mediação Sociopedagógica. É, atualmente, professora adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), membro da RESMI - Rede de Ensino Superior em Mediação Intercultural - e Investigadora Integrada do CICS.NOVA.IPLeiria. E-mail: ana.vieira@ipleiria.pt

Recebido em 10/05/2019

Aprovado em 25/05/2019