



Ana Vieira é doutora em Ciências da Educação, na área da Educação Social e Mediação Sociopedagógica e mestre em Ciências da Educação – História e Problemas Atuais da Educação pela UTAD- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

É, atualmente, professora adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) e investigadora do do CICS.NOVA_pólo do IPLeiria.

Trabalhou em Portugal com Américo Peres, Professor agregado na UTAD, e em Espanha com José António Caride, professor catedrático na Universidade de Santiago de Compostela.

A sua investigação incide sobre Mediação intercultural, Educação social, Pedagogia Social, Mediação Sociopedagógica, Mediação Sociocultural, Trabalho Social e Indisciplina, áreas onde tem publicado em livros, revistas nacionais e estrangeiras, e onde tem desenvolvido comunicações que tem apresentado em congressos nacionais e internacionais.

É investigadora integrada do CICS.NOVA.IPLeiria.

É, ainda, membro da RESMI - Rede de Ensino Superior de Mediação Intercultural.



Ricardo Vieira nasceu em Albergaria dos Doze, em 1961. É 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. No ano de 2000, foi galardoado com o Prémio Rui Grácio, prémio nacional para o melhor trabalho de investigação em Educação realizado em Portugal, SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação).

É, atualmente, Professor Coordenador Principal (Full Professor) da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Professor Decano do Instituto Politécnico de Leiria e Investigador do CICS.NOVA_pólo do IPLeiria.

Trabalhou em Portugal com Raul Iturra, Professor Catedrático do ISCTE-IUL, e em França com Pierre Bourdieu, François Bonvin, Monique Saint Martin e Marie Elisabeth Handman da EHESS e do Collège de France.

As suas áreas de investigação preferenciais, onde tem publicado vários livros e artigos científicos são: Histórias de Vida e Identidades; Metamorfoses da Identidade; Antropologia da Educação; Educação e Diversidade Cultural; Mediação Intercultural; Identidades nos Idosos; Pedagogia Social e Identidades Pessoais e Profissionais.

É investigador integrado do CICS.NOVA.IPLeiria.

É, ainda, membro da RESMI - Rede de Ensino Superior de Mediação Intercultural.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/SOC/04647/2013



05

Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações

ANA MARIA VIEIRA | RICARDO VIEIRA

05

ANA MARIA VIEIRA | RICARDO VIEIRA

Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações

COLEÇÃO *Magina*

ÍNDICE

Nota de apresentação	7
<i>Isabel Baptista</i>	
Prefácio	9
<i>José Antonio Caride</i>	
Prefácio	13
<i>Américo Peres</i>	
Introdução	17
<i>Ana Maria Vieira Ricardo Vieira</i>	

Capítulo 1

A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA DA PEDAGOGIA SOCIAL

1. Educação Social, Pedagogia Social e Competências na Intervenção do Profissional	25
<i>Ana Vieira</i>	
2. Da Desconstrução do Formal e não Formal na Educação Social	39
<i>Ricardo Vieira Ana Maria Vieira</i>	
3. Da Profissão [Educação Social] ao Campo de Conhecimento [Pedagogia Social]: Profissão e Profissionalização em Educação Social	47
<i>Ana Maria Vieira Ricardo Vieira</i>	
4. Pedagogia Social, Mediação Intercultural e Intervenção Social	55
<i>Ricardo Vieira Ana Maria Vieira</i>	
5. Competências da Mediação Intercultural como prática da Pedagogia Social	65
<i>Ana Maria Vieira Ricardo Vieira</i>	
6. Da visão tradicionalista da Pedagogia Social à nova Educação Social	71
<i>Ana Maria Vieira Ricardo Vieira</i>	
7. Ética(s) e Educação Social	80
<i>Ricardo Vieira Ana Maria Vieira</i>	

Capítulo 2
PEDAGOGIA SOCIAL, MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO

1. Viver e Conviver: Pedagogia Social, Comunicação e Mediação Intercultural	95
<i>Ricardo Vieira Ana Maria Vieira</i>	
2. Intervenção Social, Mediações Socioculturais, Prevenção e Resolução	98
<i>Ana Maria Vieira</i>	
3. Educação Proibida e Pedagogias da Transformação	103
<i>Ricardo Vieira Ana Maria Vieira</i>	
4. A Pedagogia Social e a Mediação na Transformação dos Olhares Patologizadores das Diferenças Socioculturais	106
<i>Ana Maria Vieira</i>	

Capítulo 3
NA ESCOLA:
PEDAGOGIA SOCIAL E MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

1. Diversidade Cultural e Mediação Escolar	113
<i>Ricardo Vieira Ana Maria Vieira</i>	
2. A patologização da Diferença em Territórios Escolares	117
<i>Ana Maria Vieira Ricardo Vieira</i>	
3. As Potencialidades da Mediação Escolar ou da Mediação Sociopedagógica na Construção de uma Escola para a (Con)vivência	121
<i>Ana Maria Vieira</i>	
4. Tensões Sociais e Conflitos na Escola: da Prevenção e da Resolução	124
<i>Ana Maria Vieira</i>	
5. Educação, Escola, Aprendizagem e Ensino	127
<i>Ricardo Vieira</i>	
6. Educação e Trabalho Social na Escola	130
<i>Ana Maria Vieira Ricardo Vieira</i>	
7. Ensino Superior, Mediação Sociocultural e Sociopedagógica	133
<i>Ana Maria Vieira</i>	
8. Pedagogias Diferenciadoras e Emancipadoras	136
<i>Ana Maria Vieira Ricardo Vieira</i>	

Capítulo 4
COMPLEXIDADE
E (TRANS)FORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS

1. Da (In)comunicação nos Sistemas de Ensino: breve apontamento	153
<i>Ricardo Vieira Ana Maria Vieira</i>	
2. Ensino Politécnico e Ensino Universitário: nomes, coisas e "faz de conta"	156
<i>Ricardo Vieira</i>	
3. Professor ou Contratado?	165
<i>Ana Maria Vieira</i>	
4. Ser Voluntário... ..	168
<i>Ricardo Vieira Ana Maria Vieira</i>	
5. Escola, Educação e Ensino: incursões reflexivas a propósito da adequação ao Processo de Bolonha	171
<i>Ricardo Vieira Ana Maria Vieira</i>	
6. Escola, Física e Sociedade	174
<i>Ricardo Vieira</i>	
7. Dar e Receber: conteúdo, forma e mudança na vida dos professores em Bolonha	177
<i>Ricardo Vieira</i>	

TÍTULO

Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações

AUTOR

Ana Maria Vieira | Ricardo Vieira

EDIÇÃO

PROFEDIÇÕES, Lda./ Jornal a Página

COLEÇÃO

a Página

CONCEÇÃO GRÁFICA

Sersilito – Empresa Gráfica, Lda.

Tiragem

1000 exemplares

Depósito legal

408254/16

ISBN

978-972-8562-74-8

1.ª Edição: Abril 2016

PROFEDIÇÕES, Lda. / Jornal a Página da Educação

R. D. Manuel II, 51 C – 2.º andar – sala 2.5

4050-345 Porto

Tel. 226 002 790 • Fax 226 070 531

livros@profedicoes.pt

redacao@apagina.pt

<http://www.apagina.pt/>

<http://www.profedicoes.pt/livraria>

NOTA: Os textos publicados na coleção a Página são sujeitos a um processo de arbitragem científica assegurado por investigadores devidamente acreditados, pertencentes ao Conselho Editorial e/ou à bolsa de colaboradores permanentes da revista a Página da Educação.

7.

Ética(s) e Educação Social

Ricardo Vieira
ESECS-IPL e CICS.NOVA.IPLLeiria

Ana Maria Vieira
ESECS-IPL e CICS.NOVA.IPLLeiria

Embora, como dissemos no início, este livro não seja, propriamente, um manual de Pedagogia Social e/ou de Mediação Intercultural, e, portanto, não tenha que cobrir todas as dimensões quer do somatório quer da interação entre estes dois domínios, seria, de alguma forma, um descuido não terminar este capítulo com um ponto dedicado à(s) Ética(s) e Educação Social. A questão da ética é, hoje, uma área muito falada e discutida desde os domínios biomédicos até aos psicossociais. Mas não é líquido que falemos todos da mesma coisa quando falamos de ética, essencialmente quando falamos da ética nas profissões do trabalho social como sejam a Educação Social, o Serviço Social, a Animação Sociocultural, a Mediação Social, etc. Num livro recente, Banks e Nohr (2008) exploram a ética como sendo

“de alguma maneira a consciência crítica dos limites da sociedade contemporânea. Essencialmente dos limites da dignidade humana. [...] Complementarmente, os autores tiveram a preocupação de selecionar e mobilizar uma fundamentação científica e filosófica que permitirá ao leitor enquadrar teoricamente as perspetivas e problemáticas adotadas. É de salientar muito particularmente o relevo que é dado às correntes contemporâneas da ética que privilegiam as relações interpessoais e os afetos sobre a racionalidade moderna dos princípios abstractos, acentuando-se o ressurgimento da virtude sobre o dever, concomi-

tantemente com a emergência da chamada ética dos cuidados. Daí a vitalidade antropológica da ética, de modo a reconhecer-se a importância das relações intersubjetivas de proximidade pessoal alargada sobre os procedimentos meramente técnicos ou espontâneos.” (Carvalho, 2008: 5-6).

Efetivamente, as disciplinas universitárias dedicadas à ética chamam-se muitas vezes “ética e deontologia” ou “deontologia e ética”, entre outras designações, e talvez isso tenha contribuído para um certo senso comum que associa a ética a uma norma institucional resultante, por exemplo, do quadro deontológico de uma dada profissão ou de uma ordem como são os casos particulares da medicina, do direito, etc. Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista (2004) convidam-nos a pensar a ética aplicada, uma ética profissional que extravasa os limites formais da deontologia:

“mas não conduzem, todavia, à improvisação casuística, tornando a decisão profissional aleatoriamente refém do contexto e da singularidade dos problemas. Pressupondo o trânsito profundo entre teoria e prática, a ética aplicada aponta a exigência de uma reflexão racional e exigente” (p.101).

Desse ponto de vista mais deontológico, profissões como é o caso da dos educadores sociais e da dos assistentes sociais ou mesmo da dos educadores e professores, em geral, não teriam fundamentações éticas já que não constituíram “ainda” uma “ordem” em Portugal. Ora nada é mais falso.

“Em termos genéricos, estas ocupações abrangem profissionais cujo papel é o de trabalhar com pessoas necessitadas de ajuda, de apoio legal, de educação informal ou de controlo. Trabalham dentro de um conjunto partilhado de valores, dando especial importância à mudança individual e social, ao respeito pela diversidade e pela diferença e a uma prática participativa incentivando à responsabilidade” (Banks e Nohr, 2008: 10).

Segundo estes mesmos autores há dois grandes conjuntos de significados de “ética”:

As normas e os padrões de comportamento adotados pelas pessoas para distinguir o bem e o mal ou o certo e o errado. Estamos perante uma conceção da ética como sistema de normas e padrões, como é o caso do uso, por exem-

plo, da ética protestante, da ética católica, da ética islâmica, etc. Por outro lado, a ética pode remeter para o estudo das normas e padrões de comportamento relativamente ao que está bem ou mal, certo ou errado. Banks e Nohr dividem, a este propósito, a ética em:

- a) *meta-ética* – o estudo e a análise dos significados e conceitos morais, tais como, “bem” ou “certo” e a natureza da moralidade (vista como parte da disciplina da filosofia moral);
- b) *ética normativa* – dando respostas a questões morais acerca do que é correto ou errado – por exemplo, se o aborto é sempre errado, (muitas vezes visto como parte da filosofia moral ou da religião);
- c) *ética descritiva* – quais são, de facto, as opiniões morais e as crenças das pessoas – se, por exemplo, a maioria das pessoas na Europa considera o aborto sempre moralmente errado ou não (muitas vezes é vista como parte da Sociologia ou da Antropologia). (Banks e Nohr, 2008:11)

Eis pois um primeiro motivo para que o conceito de ética deva ser usado no plural. Éticas e não ética, que aponta demasiadas vezes para olhares, valorizações e classificações etnocêntricas ou mesmo fundamentalistas. Pelo menos, monolíticas. As sociedades e culturas têm a sua moral na qual assenta a sua ética. E há, portanto, uma variedade incomensurável de sociedades e culturas com valores e padrões culturais que constroem uma heterogeneidade de éticas e morais. Não queremos, contudo, cair no relativismo cultural tão caro à Antropologia americana e ao culturalismo dos anos 20/30 do século passado e aceitar que tudo seja normal visto dentro do seu próprio contexto (Benedict, 1934). Mas, obviamente, também não queremos cair no extremo oposto de falar de uma ética universal que corresponderia a um fundamentalismo hegemónico. Ruth Benedict (1887-1948), aluna e assistente de Franz Boas, veio a ficar célebre pelo conceito de “pattern of culture” que bebeu de Boas e de Sapir. Para esta antropóloga, cada cultura oferece aos indivíduos um esquema de ação inconsciente para as atividades da sua vida. Por isso os culturalistas foram muitas vezes acusados de essencialistas ou substancialistas, conceção que vê a cultura como uma realidade em si, como uma essência, como algo imutável. A educação encarregar-se-ia de reproduzir os diferentes padrões “que incluem os métodos

de cuidar das crianças de tenra idade (aleitamento, cuidados do corpo, modos de deitar, desmame, etc.) tão variáveis dum grupo para outro” (Cuche, 1999: 60).

Por seu lado, Banks e Nohr (2008: 10) argumentam que

“quando usada no plural – “éticas” –, pode referir-se a normas e níveis de comportamento que as pessoas adoptam para distinguir o que é bom ou mau, o que está certo ou errado. Quando utilizada no singular pode referir-se ao estudo dessas normas e desses níveis”.

Normas e estudos já referidos atrás.

Da nossa parte, preferimos, tal como Habermas (1989), aceitar que a verdade é apenas uma pretensão de validade. Claro que este ponto de vista incomoda muita gente, por ser uma proposta complexa e, essencialmente, para quem acredita em fundamentalismos científicos. Como é claro, hoje, nas ciências antropológicas e sociológicas, que nós só entendemos o outro a partir da nossa mente e isso leva sempre a uma fácil subordinação do outro quando não é mesmo a uma subserviência ou incompetência do outro. Por isso preferimos falar de éticas, de éticas para os diferentes que vivem entre nós e de éticas para os diferentes que vivem mais longe de nós e com os quais pouco convivemos e pouco ou nada sabemos. A Antropologia cedo distinguiu estes dois pontos de vista recorrendo aos conceitos de *etics* e *emics*, que originaram a abordagem ética e a abordagem émica (Geertz, 1989). Estão associados aos conceitos linguísticos phon(emics) e phon(etics), ou seja fonémico e fonético, não havendo espaço para os explorar aqui e agora.

A perspetiva ética baseia-se na abordagem, estudo e avaliação de um facto social a partir de um valor cultural pré definido pelo observador. O observador não é neutro, ele tem a sua capacidade de interpretação a partir de determinados valores. Por outro lado, a perspetiva émica analisa o facto social a partir de uma perspetiva interna, sugerindo a busca de como a verdade é entendida pelo autor que promove ou dinamiza o facto, ou seja, como ele é entendido pela cultura e pelas pessoas que a vivem. Em síntese, a perspetiva ética corresponde a uma visão externa, descritiva e analítica do “nós” enquanto a perspetiva émica corresponde ao ponto de vista do “nativo”, o ponto de vista local, o ponto de vista do “outro” de que pouco sabemos e temos de conhecer para entender. No

fundo, admitir a perspectiva émica é admitir que o “outro” tem uma ética diferente da do observador.

Por isso preferimos falar de éticas multiculturais (Demo, 2005), de éticas plurais ou, simplesmente, de éticas ao invés de ética.

Portanto, “levar a sério o outro, em particular sua diversidade, é um dos desafios maiores da convivência humana” (Demo, 2005: 10). E

“Toda a pretensão de verdade é multiculturalmente plantada, [...] sua validade não se impõe apenas por sistematicidade lógica, mas também por acordos historicamente relativos (paradigmas). Como não nos livramos de expectativas universalistas, talvez boa sugestão é de reavaliar constantemente as posições pra que se recoloque sempre de novo sua relatividade.” (Demo, idem: 12).

Sublinharíamos dizendo que a ética incontestável não é mais do que uma postura fundamentalista, racista e monolítica. “Ética incontestável não é ética. É imposição. Desfaz a convivência possível” (Demo, idem: 13). Se queremos ultrapassar o fundamentalismo e também o relativismo que leva a outros monismos e incomunicações, é, no mínimo, fundamental aceitarmos que as nossas sociedades constroem normas e sanções mas que não é bom caminho responder ao fundamentalismo com novos fundamentalismos que destroem todas as possibilidades de entendimento e comunicação humana:

“Formação ética exige introspecção, trabalho beneditino de elaboração interna, pesquisa assídua, sobretudo prática de convivência convincente. Ao contrário do moralista que imagina vender ética, comportamentos éticos têm como característica inspiradora não se impor de fora, mas conquistar pela via da autoridade do argumento. Convencem sem vencer.” (Demo, idem: 91).

De alguma forma, este posicionamento de educar para a ética privilegia o movimento de dentro para fora aproximando-se do trabalho da Mediação Intercultural enquanto potenciadora da convivência que implica transformações dos envolvidos e a construção de terceiros lugares de entendimento (Serres, 1993; Vieira, 2009, 2011, 2014).

Recorrendo, ainda, às éticas multiculturais de Pedro Demo, convém recordar que

“Quando tudo é apenas resultado da socialização, temos marionetes ou gente que faz as coisas não por convicção. Como dizia Freire, educar é influenciar o aluno de tal maneira que este não se deixe influenciar. Ética é conceber este tipo de influência que, no outro lado, liberta o outro, não o subordina” (Demo, 2005: 91-92).

Na sua insistente análise de uma ética no acolhimento do outro, Adalberto Dias de Carvalho frisa bem que

“A ética da hospitalidade corporiza axiologicamente, então, as atitudes e abertura à alteridade, de aceitação da vulnerabilidade humana e da sensibilidade para com os limiares da inteligibilidade ou da tolerância no quadro do que, não sendo intencionalmente escolhido ou racionalmente aceite, nos interceta, questionando a quantas vezes proclamada autocracia do sujeito decorrente da sua radicação numa razão universal, porque abstrata. Esta perspectiva ética inspira-se, pois, primordialmente, na incondicional solicitude para com o outro, ou seja, na assunção plena de uma intersubjetividade que, mesmo sem exigir a relação voluntária e efetivamente do outro para comigo – por incapacidade momentânea ou permanente daquele –, impõe a minha disponibilidade para com ele. Trata-se, por isso, de uma relação despojada de projetos de exercício prioritário do poder que, deste modo, humildemente recusa o pressuposto da clarividência de um cogito pessoal e soberano” (Carvalho, 2012: 36).

É conveniente, também, convocar aqui a obra dirigida por Jean-Pierre Changeaux (1999) que reúne os textos das comunicações apresentadas nas Jornadas Anuais de Ética realizadas a 15 e 16 de janeiro de 1997, em Paris, e designadas por “uma mesma ética para todos”. Universalismo ético, diversidade cultural e educação. O livro de atas, traduzido para português, tem como título, “Uma mesma ética para todos?” Nesse livro, a antropóloga francesa Françoise Héritier questiona a noção de tolerância como mediadora entre o eu e o outro ou o nós e os outros. Relembra como os gregos conheciam já uma tolerância mínima relativamente ao outro, o bárbaro, mesmo durante as guerras, havendo algum respeito pelas crenças e pela vida depois do final dos combates. Héritier relembra, assim, que a ética da tolerância não basta e que urge respeitar se queremos construir uma ética da convivência. Recorda que o termo tolerância só teve

“uma conotação positiva a partir do século XIX com o livre pensamento. Deverá, então, hoje, tolerar-se a intolerância? A auto crítica das suas próprias convicções, face às dos outros vai da atitude de aceitar o adversário tal como ele é, da atitude do desprezo, ao reconhecimento duma verdade exterior a nós. Mas aceitar a intolerância sem protestar não será aceitar, de facto, a injustiça? A lógica das guerras de religião, a ideologia nazi e outras, ainda, recusam ao Outro o estatuto de humano. [...] A forma mais radical de proteger a prosperidade e a «pureza» do grupo é excluir o Outro, considerando-o, «de uma certa forma», irreduzível ao Eu.” (Changeaux, 1999: 35-36)-

Por seu lado, dissertando sobre os problemas do relativismo moral, Anne Fagot-Largeaut relembra que ser relativista nestas matérias é admitir que todas as posições éticas são relativas, relativas ao tempo, ao lugar, ao contexto cultural e relativas às sensibilidades individuais o que, conseqüentemente, resulta na impossibilidade de uma ética absoluta ou universal. Ou, por outro lado, similarmente, não há uma moral mas sim morais. Dado este limite que se encontra no extremo oposto do fundamentalismo universalista, Fagot-Largeaut (1999: 47) refere que *“o relativismo moral é em si não uma posição ética, mas uma posição sobre a ética: em termos eruditos, uma meta-ética”*. Por isso a autora defende uma espécie de mediação entre estes dois extremos:

“uma moral de estilo deontológico (moral do dever) [...] que supõe uma regra universal de procedimento” e um posicionamento mais defendido “por aqueles que se declaram «pós-modernos». Uma moral de estilo teleológico (moral da beneficência), [...] que admite formas diferentes de conceber o bem.” (Fagot-Largeaut, 1999: 61).

Em síntese, se criticamos o relativismo por originar fundamentalismos temos, contudo, de aceitar a relatividade como forma de incompletude humana e como possibilidade de entendimento e convivência através da Mediação Intercultural. Enquanto o relativismo levou à tolerância, à incomunicação, à insularidade, ao fundamentalismo, ao querer legitimar todos os atos sem qualquer normatividade macrossocial, a relatividade é uma consciência socioantropológica que aposta na possibilidade utópica de comunicação entre diferentes e na construção de continentes culturais a partir de ilhas culturalmente distintas

mas que aceitam trabalhar a diversidade na busca de alguma unidade cultural. Abandona-se, assim, o multiculturalismo e a multiplicidade de éticas que geram exclusões, guerras e convulsões para buscar a interculturalidade como forma de buscar éticas plurais para a construção duma sociedade mais solidária onde a diversidade cultural é um valor mas que terá que ter limites que deverão ser construídos pelo diálogo intercultural.

Pensando agora em alguns aspetos mais concretos da intervenção social, diremos que o trabalho social tem, obviamente, sempre dimensões práticas, técnicas, etc. mas também éticas, políticas e relacionais. O trabalho da Educação Social ou mesmo do Serviço Social e da Animação Sociocultural tem de passar, necessariamente, por um cuidar humano e não apenas técnico. Trata-se de dar ânimo (alma) às pessoas e grupos. Mas não só. A Educação Social é sempre (trans)formação! Mas transformação a partir de que ponto de vista? Do do educador (*etics*)? Do do educando (*emics*)? De cada educando? Isso implicaria uma ética tão pluralista que nos levaria ao relativismo cultural extremo e ao multiculturalismo político americano das primeiras décadas do século XX. Não! O perfil do educador social passa, de facto, pelo respeito pelo outro, pelo ponto de vista do outro, pela escuta ativa do outro, pela descentração e aceitação das pessoas, grupos e comunidades, sua riquezas e seus limites; pelo duplo olhar dos outros e de si mesmo mas sem cair no relativismo cultural que tornaria impossível a comunicação entre pessoas e grupos diferentes na medida em que se balcanizariam todas as diferenças para as quais se construiria uma Educação Social específica que já não era educação social mas, antes, individual.

A Educação Social que defendemos assenta numa visão sistémica e numa Pedagogia Social relacional em que o educador terá de considerar o conjunto de componentes da realidade das pessoas: suas famílias, pares e amigos, escola, vizinhanças, comunidade, trabalho, projeto de vida, ou esboço dele (Vieira, A., 2013), mas implica uma (trans)formação de si e dos outros, fazendo emergir práticas interculturais e atitudes interculturais. Assim, a Educação Social não pode potenciar uma (trans)formação à medida de cada sujeito como se de um *“professional trainer”* se tratasse, sob pena do sentido de comunidade e sociedade se dissiparem.

Esta nova perspetiva da Educação Social assenta numa Pedagogia Social que propicia a participação, a autonomia, a consciencialização e a interação

que, embora partindo do "outro", origina a transformação de todos e com todos os implicados. Capacita, assim, as pessoas, *"fugindo de uma perspectiva de comodismo que significa a adaptação a um mundo dado. Antes pelo contrário, o que busca é o desenvolvimento pleno e autónomo das pessoas, cultivando as diversas dimensões humanas (afetiva, social, intelectual, física)"* (Gradaille e Iglésias, 2010: 70).

Nesta mesma linha, Caride defende o formar para transformar o que significa "educar" ou "animar" para mudar. Defende, assim,

"uma pedagogia cultural que combata a injustiça que pulsa em muitas das nossas atitudes e comportamentos. Uma pedagogia da cultura a que a Animação Sociocultural dá capacidade, favorecendo o desenvolvimento de programas e de iniciativas que declaram a sua capacidade de trabalhar para uma sociedade menos perversa e mais aceitável, consigo mesma e com as condições que sustentam a vida em toda a sua diversidade; e que, aqui, pela via metodológica da animação, implica um compromisso decidido com as múltiplas e variadas formas de diversidade cultural" (Caride, 2006: 211).

A promoção da participação dos indivíduos tem que ter em conta e respeitar as diferenças de cada um, quer sejam pessoais ou culturais. Impor uma forma única de participação é, basicamente, a negação da participação e da ética profissional. Assim, não há "fórmulas mágicas" nem receitas de participação que se apliquem a todas as situações, indivíduos ou contextos.

Por isso, a Educação Social não se pode reger por uma única ética para todos.

Por isso, o educador social é, necessariamente, também um investigador dos outros, das outras culturas, de si próprio do quadro ético da sua profissão mas, também, da cultura da alteridade que implica uma abordagem ética e, por isso mesmo, antropológica.

Nas profissões de trabalho social trabalhamos com uma grande diversidade de pessoas e situações, devendo, por isso, ter em consideração as circunstâncias únicas da vida de cada um (Vieira, A., 2013), honrar a confiança depositada em nós, a empatia, etc. E *"a ética corresponde ao espaço de mediação crítica entre as esferas do bem e da justiça, permitindo assegurar, em permanência, um movimento pendular entre a universalidade das leis e a singularidade de cada situação*

e de cada rosto" (Carvalho e Baptista, 2008:19). Estes autores associam a ética a uma sabedoria que é simultaneamente teórica e prática e que é enriquecida com o contributo de diversas disciplinas sempre num trabalho dialógico entre a esfera normativa, a do dever ser, e a esfera da ação, a do ser. E é nesta linha que Isabel Baptista considera os educadores sociais não como instrutores do dever ser mas, pelo contrário, como empoderadores dum ser em gerúndio:

"Consideramos, pois que os educadores sociais atuam em favor da capacitação subjetiva e cívica de todas as pessoas e ao longo de toda a sua vida, designadamente daquelas que, por se encontrarem em situação de especial vulnerabilidade, requerem intervenção pedagógica especializada e prioritária.

Esta vocação sociopedagógica específica investe a missão dos educadores sociais de uma responsabilidade ética acrescida, conferindo-lhe um carácter único. Com efeito, se, por princípio, todas as éticas profissionais se referem a questões de direitos humanos, de justiça e solidariedade, para quem, como os educadores sociais, trabalha em relação de proximidade com pessoas e grupos humanos desfavorecidos, estas questões adquirem particular acuidade.

Explica-se assim a importância que as chamadas «éticas do cuidado» tendem a assumir no seio das profissões sociais, onde surgem com frequência valorizadas" (Baptista, 2012:42).

Recorrendo, de novo, a Carvalho e Baptista na sua obra pioneira sobre Educação Social (2004), convém reforçar, já em género de conclusão deste subcapítulo, que há uma ética aplicada mas que ela não corresponde à prática de uma dada teoria *"segundo uma lógica mecanicista de utilização operacional de conceitos. [...] Entendemos a ética aplicada como ética hermenêutica, enraizada no quotidiano, sustentando respostas contextualizadas num diálogo reflexivo, permanente entre teoria e prática"* (Carvalho e Baptista, 2004: 100). Estes mesmos autores, numa obra bem mais recente (Carvalho e Baptista, 2008), retomam alguns dos mesmos argumentos para concluir que o trabalho social implica uma ética ligada à Pedagogia Social o que acaba por ser uma Antropologia prática:

"A educação, em geral, e a Educação Social, em particular, esta enquanto componente central do trabalho social, constituem frentes privilegiadas do que

reiteradamente temos apelidado de Antropologias práticas e onde se inserem também as atividades artísticas, científicas e técnicas. Ou seja, temos de assumir enquanto construtoras do Homem, entendido este como um ser que, se é condicionado, se é um objeto decorrente de estruturas e leis, é também autor de si mesmo, desde logo através da intervenção que ele tem no próprio círculo de relações – sociais, culturais, económicas, etc. – de que faz parte. Assim caracterizado, ele aparece-nos como um ser que, estando situado, tem perspetivas sobre o que existe e o que poderá ou deveria existir ou, talvez melhor, ser.” (Carvalho e Baptista, 2008: 20).

Eis, pois, o que significa essa ética prática, aqui vista ao serviço da pessoa como projeto, condicionada, claro, contextualmente, quer pelo passado, quer pelos incidentes críticos e encruzilhadas da identidade do presente (Vieira, 1999), mas uma pessoa também autoconstruída nas interações e campos de possibilidade (Vieira, 2009) onde a Educação Social deve mediar as metamorfoses identitárias nessa tríade do passado, presente, futuro a caminho de um novo *Self*. (Vieira, 2014).

Referências bibliográficas

- BANKS S. e NOHR K. (coords.) (2008). *Ética Prática para as profissões do trabalho social*, Porto: Porto Editora.
- BAPTISTA, Is. (2012). “Ética e educação social interpelações de contemporaneidade” in *sips – pedagogia social. revista interuniversitaria* n 19, pp.37-49.
- BENEDICT, R. (2007). [1934]. *Padrões de cultura*: Lisboa: Livros do Brasil
- CARIDE et all. (2007). *Educação e desenvolvimento Comunitário local*. Porto: Profedições.
- CARIDE, A. J. (2011). “As identidades da Animação Sociocultural nas fronteiras da sociedade globalizada” in Pereira, J. D e Lopes, M. S. (coord) *As Fronteiras da Animação Sociocultural*. Chaves: Ed. Intervenção –APDC, pp 17-32.
- CARIDE, J. A. (2006). “Animação Sociocultural, Globalização e Cidadania: a respeito da necessidade de uma nova pedagogia das culturas” in Peres A. e Lopes, M. (coord.). *Animação Cidadania e Participação*. Chaves: APAP. Pp. 205-216.
- CARVALHO, A. D. (2012). *Antropologia da Exclusão ou o Exílio da Condição Humana*, Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, A. D. B. I. (2004). *Educação Social, fundamentos e estratégias*. Porto: porto Editora

- CARVALHO, A. D. (2008). “Nota de apresentação” in BANKS, S. e NOHR, K. (coords.). *Ética Prática para as profissões do trabalho social*, Porto: Porto Editora, pp. 5-6.
- CARVALHO, A. D. e BAPTISTA, I. (2008). “Ética e formação profissional: problemáticas antropológicas e dilemas éticos na intervenção sócioeducativa” in BANKS, S. e NOHR, K. (coords.). *Ética Prática para as profissões do trabalho social*, Porto: Porto Editora, pp. 19-32.
- CHANGEAUX, J.-P. (1999). (dir.). *Uma mesma ética para todos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- CHANGEAUX, J.-P. (1999). «Introdução: o debate ético numa sociedade pluralista» in CHANGEAUX, J.-P. (dir.). *Uma mesma ética para todos?* Lisboa: Instituto Piaget, pp. 13-44.
- CUCHE, D. (1999). *A noção de cultura nas Ciências Sociais*, Lisboa: fim de século.
- DEMO, P. (2005). *Éticas multiculturais: sobre convivência humana possível*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- FAGOT-LARGEAUT, A. (1999) “Os problemas do relativismo moral” in in CHANGEAUX, J.-P. (dir.). *Uma mesma ética para todos?* Lisboa: Instituto Piaget, pp. 45-61.
- FREIRE, P. (2001). *Educação e Mudança*. S. Paulo: Editora Paz e terra SA.
- GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das culturas*. RJ: Guanabara.
- GRADAILLE, R. G. e IGLÉSIAS, T. M. (2010). “Educando em igualdade nos cenários escolares e sociais”, in PERES, A. e VIEIRA, R. (Coords.). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*, Chaves: APAP, pp. 60-74.
- HABERMAS, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- SERRES, M. (1993). *O Terceiro Instruído*, Lisboa: Instituto Piaget.
- VIEIRA, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*, Porto: Profedições.
- VIEIRA, R. (2014). “Life Stories, Cultural Métissage and Personal Identities” in *SAGE Open*, Jan 2014, pp. 1-13. The online version of this article can be found at: <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244013517241>.
- VIEIRA, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação*, Porto: Afrontamento.
- VIEIRA, R. (2009). *Identidades Pessoais: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*, Lisboa: Colibri.
- VIEIRA, R. (1999). *Ser Igual Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade*, Porto: Profedições.