


AS NARRATIVAS DOS EDUCADORES SOCIAIS: REFLEXÃO SOBRE DILEMAS ÉTICOS COMO PRÁTICA (TRANS)FORMATIVA

DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202063932p.27-37>

Evangelina Bonifácio 

Isabel Baptista 

RESUMO

Este texto agora apresentado constitui-se como o resultado de um estudo realizado junto de um grupo de educadores sociais portugueses, em que se procurou aferir a forma como estes profissionais da intervenção socioeducativa percebem, conceptualizam e verbalizam os problemas e os dilemas éticos emergentes do seu quotidiano profissional. Para este efeito, recorreremos a uma estratégia de investigação qualitativa assente na recolha de narrativas produzidas por estes profissionais, em alinhamento com os pressupostos de natureza concetual e metodológicos trabalhados no âmbito do Projeto Europeu de Ética Social, que evidenciou uma conceção de ética prática de natureza eminentemente relacional. Tal como será sublinhado, os resultados evidenciam necessidades de formação ético-deontológica específicas, acentuando, em particular, as exigências de deliberação prática.

Palavras-chave: Educador social. Intervenção socioeducativa. Ética prática. Dilemas éticos.

THE SOCIAL EDUCATORS NARRATIVES: REFLECTION ON ETHICAL DILEMMAS AS A (TRANS) FORMATIVE PRACTICE

LAS NARRATIVAS DE LOS EDUCADORES SOCIALES: REFLEXIÓN SOBRE DILEMAS ÉTICOS COMO PRÁTICA (TRANS)FORMATIVA

ABSTRACT

This now presented text constitutes the result of a study carried out with a group of Portuguese social educators, in which we sought to assess the way in which these socio-educational intervention professionals perceive, conceptualize and verbalize the problems and ethical dilemmas emerging from their professional every day. For this purpose, we use a qualitative research strategy based on the narratives collection produced by these professionals, in alignment with the conceptual and methodological assumptions worked within the scope of the European Social Ethics Project, which showed a conception practical ethics conception of a nature eminently relational. As will be underlined, the results show ethical and deontological specific training needs, emphasizing the demands for practical deliberation.

Keywords: Social educator. Socio-educational intervention. Practical ethics. Ethical dilemmas.

RESUMEN

Este texto que presentamos constituye el resultado de un estudio realizado junto a un grupo de educadores sociales portugueses, en que se procuró analizar la forma de cómo estos profesionales de la intervención educativa entienden, conceptualizan y verbalizan los problemas y los dilemas éticos emergentes en su trabajo. Por ello recurrimos a una estrategia de investigación cualitativa recogiendo las narraciones de estos profesionales, en alineamiento con los supuestos conceptuales y metodológicos en el ámbito del Proyecto Europeo de Ética Social, que evidenció una concepción de ética práctica de naturaleza eminentemente relacional. Los resultados de esta investigación revelaron las necesidades de formación ético-deontológicas específicas, subrayando, en particular, las exigencias de deliberación práctica.

Palabras-clave: Educador social. Intervención socioeducativa. Ética práctica. Dilemas éticos.

INTRODUÇÃO

Este estudo resultou de uma investigação realizada com um grupo de educadores sociais portugueses, durante o ano de 2019, no âmbito de um curso de pós-doutoramento, em Ciências da Educação - área de pedagogia social, na Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa.

Os educadores sociais são profissionais de intervenção socioeducativa que trabalham junto de pessoas e grupos humanos vulneráveis e em contextos complexos e multifacetados, pelo que necessitam de desenvolver competências de deliberação prática consonantes com a sua responsabilidade ético-profissional. (BAPTISTA, 2012). Neste sentido, para este estudo, recorreremos aos pressupostos de natureza concetual e metodológica trabalhados no âmbito do Projeto Europeu de Ética Social (European Social Ethics Project), que adotou o conceito de profissional reflexivo, evidenciando uma conceção de ética prática de natureza eminentemente dialógica e relacional. Recordar-se que este teve início no seminário promovido pela FESET (Formation d'Éducateurs Sociaux Européens) no ano de 1998, em Bruxelas e participaram mais de 20 instituições de ensino e formação europeias, incluindo investigadores e instituições portuguesas (BANKS; NOHR, 2008). Assim, delineamos como objetivos centrais deste estudo: i) fundamentar a importância da ética na formação inicial dos educadores sociais; ii) compreender de que forma os educadores sociais percebem, conceptualizam e verbalizam os problemas/dilemas éticos emergentes do seu quotidiano profissional.

Importa sublinhar que entre os educadores sociais encontramos um diverso leque de perfis técnicos, incluídos num universo tendencialmente alargado à medida de diferentes projetos no âmbito da intervenção humana, alicerçados em valores e exigências de multiprofissionalidade e interprofissionalidade, recorrendo a diferentes saberes enquadrados pela pedagogia social, enquanto saber educacional de referência (CARVALHO; BAPTISTA, 2004). Destacam-se neste âmbito áreas de intervenção socioeducativa diversas, como a educação de adultos, a educação para o lazer, a educação para a saúde, a educação ambiental, a educação inclusiva, a mediação de conflitos e educação intercultural.

Recorde-se que a pedagogia social corresponde a um saber científico que se preocupa e ocupa com os processos de desenvolvimento humano, valorizando a educação em toda a sua amplitude socioantropológica o que a autoriza a “enquadrar a pluralidade de experiências socioeducacionais desenvolvidas em comunidade e numa perspetiva de formação ao longo da vida”. (BAPTISTA, 2012a, p. 5). Trata-se, portanto, de um saber ético por excelência. Neste sentido, interessou-nos aprofundar a relação entre ética e pedagogia social com enfoque nas dimensões de deliberação prática, tomando como referência fundamental o pensamento de Carvalho e Baptista (2004), Baptista (2005, 2006, 2012, 2017), Banks e Norh (2008). Segundo estes autores, a ética prática assume como preocupação “directa a resolução de casos concretos moralmente problemáticos e de questões de relevância moral no mundo em que vivemos” (p. 12). Considerando a complexidade e a especificidade das situações socioeducativas com que os educadores sociais lidam diariamente, quisemos perceber de que forma estes vivem e pensam as questões éticas que interpelam o seu quotidiano profissional.

A PEDAGOGIA SOCIAL COM SABER ÉTICO

No seguimento do que foi dito, entendemos que a pedagogia social enquadra e baliza o trabalho dos profissionais em referência, funcionando como um conhecimento estruturante para a construção do «saber de referência»¹ que se co-constrói pela integração dos diferentes saberes, teórico-práticos e em que o profissional reflete «na e sobre a ação», num “incessante e recíproco questionamento crítico da teoria e da prática, evitando, desta maneira o enquistamento dogmático de perspectivas e de condutas”. (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 55). De acordo com o pensamento de Caride (2005) o âmbito referencial da pedagogia social circunscreve todos os processos educativos que partilham como mínimo dois dos três atributos seguintes, ou seja, “se dirigem prioritariamente ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos; têm como destinatários privilegiados os indivíduos ou coletivos em situação de conflito social; têm lugar em contextos ou por meios educativos não formais” (p. 51).

Admitimos, por isso, que a pedagogia social tem como objetivo possibilitar um processo de formação ao longo da vida, visando o desenvolvimento humano “dos sujeitos (socialização) e (...) previne as necessidades de relação, adaptação e inclusão (prevenção e reintegração). É uma ciência que se ocupa da socialização do indivíduo e grupos, orientada para a melhor transformação da sociedade”. (SERRANO; FERNÁNDEZ-GARCÍA;

¹No texto, utilizaremos as aspas portuguesas, também conhecidas como aspas em linha (« ») quando se pretender destacar de modo particular alguma palavra ou ideia breve.

GARCÍA, 2014, p. 24, tradução das autoras).

As circunstâncias evidenciadas colocam estes profissionais perante desafios e dilemas éticos que reclamam um acompanhamento mais humanizado da pessoa, acreditando no seu aperfeiçoamento e educabilidade. Neste registo, a intervenção socioeducativa só pode ser pensada no “quadro de uma sensibilidade ética alicerçada no reconhecimento da centralidade antropológica do sujeito autor e actor – protagonista do seu próprio projeto e responsabilmente comprometido com a prossecução do bem comum” (Carvalho & BAPTISTA, 2003, p. 184). Em alinhamento com estas ideias, ao falar de ética alude-se a uma filosofia moral que questiona, interpela, sustenta, torna mais transparente o viver e justifica o agir humano (BONIFÁCIO, 2017).

Diríamos, portanto, que pode ser entendida como uma reflexão sobre os alicerces e os fins da ação humana, assegurando a articulação racional do que é «bem e bom» para a vida e a dignidade de cada pessoa, valorizando aqui a ética como uma «sabedoria prática, como espaço de mediação crítica» entre a universalidade das leis e a originalidade de cada situação em concreto e de cada «rostos». Nesse sentido, a ética “não se refere apenas aos hábitos e costumes, mas aos hábitos e costumes considerados melhores e na consciência de que os processos de melhoria estão sempre em aberto” convocando estes profissionais enquanto decisores e atores e “enquanto sujeitos de responsabilidade profissional dispostos à excelência”. (BAPTISTA, 2012, p. 41).

Na sequência do que foi sendo explicitado, privilegia-se uma ética relacional, balizada por princípios de uma ética da hospitalidade ou ética do rosto (BAPTISTA, 2016, 2017), porquanto “o rosto atravessa a forma que o delimita (...) o rosto fala-me e convida-me assim a uma relação sem paralelo com um poder que se exerce, quer seja fruição, quer seja conhecimento”. (LEVINAS, 1988, p. 176). E é por essa razão, justamente, que a relação entre rostos (...) é de tal modo extraordinária e interpelante que só pode ser descrita em termos de “acolhimento” ou “hospitalidade” (BAPTISTA, 2017). Significa isto que não se trata de uma experiência de encontro abstrata, mas sim ligada à atenção, ao cuidado, ao testemunho de alteridade de cada rosto, inteiramente único. Esta linha de raciocínio pressupõe que se adota um paradigma relacional, com foco na ética situada enquanto «sabedoria prática» alicerçada na racionalidade educacional.

Trata-se, por isso, de um saber que proporciona ao sujeito a capacitação para a reflexão, para a resolução de problemas e dilemas éticos, em suma, que se apresenta como uma ferramenta para a formação da consciência baseada em referências axiológicas que permitam encontrar o sentido da vida, vivendo de forma mais pacífica, tolerante e responsável, “sendo certo que a ética e os valores se vivem na relação com os outros e, através desta, na relação consigo mesma como ser não redutível a competências instrumentais”. (RODRIGUES, 2018, p. 269).

Defende-se, por isso, que este saber ético ajuda a favorecer uma convivência humana mais respeitosa, tornando-se uma dimensão imprescindível para a vida das sociedades contemporâneas. Relativamente ao contexto socioprofissional julga-se que este potencia o desenvolvimento de competências de reflexividade e de deliberação prática, permitindo aos educadores sociais uma sabedoria deliberativa alicerçada em valores como a bondade, a prudência, a justiça e a hospitalidade do outro(s).

OPÇÕES METODOLÓGICAS

As narrativas profissionais como prática (trans)formativa

Adotando o conceito de profissional reflexivo na linha investigativa de Schön (1995; 2000) e em alinhamento com as ideias de Banks e Norh (2008) quando salientam que importa estudar de que forma podemos ajudar estes profissionais a desenvolver “aptidões, competências e capacidade de compreensão que lhes permitam actuar em situações difíceis que envolvam dilemas e problemas éticos” (p. 9), optou-se por uma metodologia qualitativa, dando voz aos educadores sociais, no sentido de estimular a reflexão sobre as suas práticas, tendo como recurso as narrativas profissionais. Acredita-se que estas possibilitam, ao profissional, desenvolver uma consciencialização própria do seu papel face a situações complexas, novas e intrigantes aperfeiçoando a capacidade para questionar as causas e, por outro lado, compreender diferentes argumentos e conexões. Importa salientar que o desenvolvimento das competências de escrita permite a consciencialização do profissional, constituindo-se como veículo privilegiado da reflexão sobre a ação. Tal como salienta Carvalho e Barbeiro (2013):

[...] a conceção de escrita como ferramenta de aprendizagem encontra, desde logo, fundamento em autores diversos (...) que consideram o recurso à linguagem escrita como um fator de maturação cognitiva, propiciando uma maior estruturação do pensamento e, em consequência disso, o desenvolvimento do raciocínio de natureza lógico-formal. (p. 611).

Admitimos, nesta lógica, que as narrativas profissionais são fundamentais para compreender a ação porquanto estas “têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes (...) com uma enorme profusão de abordagens, que necessitam de um esforço de elaboração teórica baseada numa reflexão sobre as práticas e não numa óptica normativa e prescritiva”. (NÓVOA, 1995, p. 19). Por outro lado, concordamos que as narrativas ampliam a:

[...] possibilidade de inventar novos modos de ser no mundo, a partir do vivido e do encontro com o outro (...) no contexto vivido, nas singularidades expressas nas experiências subjetivas dos sujeitos sociais que os poderes, as ideologias e os afetos, enfim, os factos sócio-históricos se inscrevem, ficando ali disponíveis para serem lidos, reconhecidos e – em alguma medida – transformados. (NOGUEIRA; BARROS; ARAÚJO; PIMENTA, 2017, p. 471).

Na verdade, entende-se que nada “substitui o papel fundamental dos sujeitos que protagonizam as situações dando-lhe voz, corpo e alma”. (CARVALHO; BAPTISTA, 2004. p. 25).

Objetivos

Considerando os argumentos explicitados, e tal como já foi salientado, o estudo foi subordinado aos seguintes objetivos: i) Fundamentar a importância da ética na formação inicial dos educadores sociais; ii) Compreender de que forma os educadores sociais percebem, conceptualizam e verbalizam os problemas/dilemas éticos emergentes do seu quotidiano profissional.

Participantes, contexto e processo

Para responder a estes objetivos começamos por identificar e eleger um grupo de educadores sociais (21), que exerciam em diferentes contextos socioprofissionais. Num primeiro momento, houve a necessidade de reunir, em pequenos grupos de «discussão focal» que se baseiam na “produção de discursos orais de determinado grupo social, possibilitando uma representação em que se reflecte a dinâmica de uma realidade (...). É no contexto da situação discursiva em grupo que as falas individuais se acoplam ao sentido social”. (AIRES, 2015, pp. 38-39). Pretendeu-se dar conhecimento da intencionalidade do estudo, estabelecer laços de maior proximidade, recolher narrativas orais e, ao mesmo tempo, celebrar um protocolo de investigação, decidindo as regras a adotar no processo de recolha de informação, o que aconteceu ao longo de cerca de dois meses (abril e maio de 2019).

Nesse momento, contratualizou-se que o contacto seria, doravante, estabelecido via correio eletrónico, pela facilidade e acessibilidade deste recurso. Importa salientar que o contexto de trabalho era bastante diversificado, sendo que estavam enquadrados em instituições particulares de solidariedade social (IPSS), um agrupamento de escolas e uma autarquia. As suas funções incluíam a formação de adultos, mediação de conflitos em contexto escolar, educação comunitária, gerontologia social, coordenação de projetos comunitários e gestão do desenvolvimento local.

Tratando-se de um trabalho alicerçado nos pressupostos de uma ética relacional e prática, importa ressaltar que ao «dar voz» a estes atores tivemos em consideração o seu consentimento informado e as normas éticas inerentes ao processo investigativo. O papel das investigadoras passou pelo envio de um guião para produção de narrativas de forma a induzir o processo de partilha e de colaboração, no sentido de perceber quais as suas dificuldades ético-deontológicas, perante situações dilemáticas, em contexto socioprofissional. O processo iniciou com o envio de uma primeira ronda de quatro questões. Relativamente à primeira questão prendia-se com os resultados de uma investigação recente em que a autora concluiu que as questões de ética e deontologia profissional “surgem destacadas nas verbalizações dos atores como domínios prioritários de formação, o que mostra os desafios de afirmação identitária no seio do campo plural das profissões educativas e sociais, ou seja, de desenvolvimento de um ethos profissional característico”. (CAMÕES, 2018, p. 149).

Nesse sentido, era perguntado se as questões de ética profissional deveriam ser encaradas como uma prioridade de formação e quais as razões que sustentavam os seus argumentos. A segunda, tinha como preocupação perceber se estes interlocutores conheciam o Código Deontológico dos Educadores Sociais portugueses, da responsabilidade da Associação Portuguesa de Técnicos Superiores de Educação Social

(APTSES), tentando perceber qual a utilidade que lhes concediam em situações concretas.

Na terceira era solicitado a descrição de uma situação dilemática, em contexto de trabalho, em que tivessem vivenciado inquietações éticas especiais, pedindo para identificar o problema e as interrogações sentidas. A quarta questão relacionava-se com a deliberação prática e era perguntado se relativamente ao caso narrado houve, ou não, a necessidade de ajuda para a tomada de decisão. Entretanto fomos estabelecendo contacto, de modo regular, convocando os participantes a explicitarem, refletirem ou, apenas, a completarem as narrativas enviadas, tornando a informação mais perceptível. A informação recolhida foi tratada de acordo com os pressupostos indicados para a análise de conteúdo, ou seja, em que os dados são codificados, de modo sistemático, por meio de recorte, agregação e enumeração, tendo como base regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo (BARDIN, 2008).

DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Considera-se, tal como anteriormente já explicitado, que a intervenção destes profissionais é marcada pela complexidade e por inquietações diversas que, como tal, se tornam desafiantes para os implicados pois confronta-os com a exigência de decisão prática - uma tarefa, iminentemente, ética.

Face às múltiplas situações que cada participante experienciava emergiram narrativas carregadas de inquietações éticas, dando conta dos diferentes contextos socioprofissionais e da sua natural complexidade. Todavia, para este trabalho optamos por analisar a informação de, apenas, sete participantes, mulheres e educadoras sociais, o que traduz a realidade que conhecemos, ou seja, que se trata de uma profissão exercida, maioritariamente, no feminino.

Por razões que se prendem com o protocolo de investigação, as narrativas foram numeradas de acordo com a data de receção. No texto surgirão com designação de n1 a n7, respeitando o pressuposto da confidencialidade. Em termos metodológicos, tal como referido, a informação foi tratada através do processo de análise de conteúdo (BARDIN, 2008). Assim, destas narrativas profissionais, sobressaíram três grandes categorias: i) Consciência ético-profissional; ii) Valores e processos de decisão profissional iii) Necessidades formativas.

Deliberação prática – consciencialização ética

Relativamente, à primeira categoria ligada às questões da «consciencialização ético-profissional» constatou-se que estas surgem destacadas nas narrativas e são reveladoras dessa consciência assumindo, nos seus testemunhos, o comprometimento com a necessidade de desenvolvimento profissional que lhes permita decidir em situação de forma justa e equilibrada. Os participantes referem que urge encontrar espaço para a reflexão crítica e a partilha de experiências, fomentando quer a colegialidade, quer a identidade profissional. Ora, tratando-se de uma profissão em que a relação humana está presente exige a adoção de posturas marcadas pela «distância ótima» entendida no sentido da “obrigação de assumir, com firmeza, a condição de autor, legitimada num quadro de competências profissionais socialmente reconhecidas”. (BAPTISTA, 2005, p. 91).

Tal ideia encontra-se presente quando é referido que o seu trabalho se desenvolve *através da relação humana pelo que são chamados a desenvolver, em permanência, uma atitude reflexiva (...) assente num quadro de valores éticos coletivamente partilhados* (n2). De igual modo se verifica ao ser salientado que a ética profissional ajuda a *saber tomar decisões corretas e justas* (n5), ou também, quando é afirmado que *exercem funções que, por excelência, se encontram envolvidas em práticas de relação humana que, como tal, convocam uma sabedoria ética* (n1). Na nossa leitura, significa que percecionam a importância de promover relações interpessoais positivas “impulsionadoras de actividade, criatividade e solidariedade. De humanidade, portanto”. (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 72).

Neste âmbito, emerge a identificação de questões éticas, constatando-se que estes profissionais manifestaram interrogações e dificuldades de deliberação prática. Os discursos permitem inferir que são identificadas as inquietações éticas (relação interprofissional, relação com os sujeitos da sua ação, decisão profissional, etc.). Estas encontram-se presentes de diversas formas e, desde logo, quando é testemunhada a dificuldade de trabalhar em equipas multidisciplinares e evidenciam a confusão de papéis dos diferentes técnicos, destacando que *o meu maior dilema ético, foi a definição de papéis (...) é terrível, quando os próprios técnicos se diluem e não estão devidamente confiantes no seu papel (...) como se tivesse que desenhar uma linha que definia as funções de cada técnico. Induz a uma intervenção com a pessoa que não vai ser de verdadeira capacitação e desenvolvimento humano* (n3).

Igualmente, demonstram preocupações relativas à confidencialidade, à quebra de confiança e, sobretudo, relativamente à indecisão quando era necessária a tomada de decisão, afirmando que se sentia *sem capacidades para tomar uma posição. Vi-me forçada a pedir ajuda a outros profissionais* (n5) e, também, quando é explicitado que lhes são confiadas situações complexas e inquietantes. Destacam-se as palavras de uma participante que lembrou que guardava memória de uma situação ocorrida com um jovem institucionalizado em que este confidenciou *que falava com os progenitores às escondidas, mesmo sabendo que estava proibido pelo tribunal (...) eu não queria quebrar a confiança do jovem* (n2).

Relativamente à explicitação de dilemas éticos evidenciados, destacamos dois, como exemplo.

Dilema 1 - *Estava em início de carreira (...) num lar de jovens em risco, um dos jovens, de 15 anos (...). Confidenciou-me que ia ser pai, mas que não podia contar a ninguém porque a namorada, de 14 anos, disse que ia abortar (...). Quería a minha opinião, pois ele era contra o aborto e não achava bem que a namorada abortasse.*

O problema era o que é que eu fazia? Contava na instituição e quebrava a confiança? Ou uma vez que a namorada ia abortar eu não contava nada? Eu senti-me “encurralada” (...) senti que tinha de pedir ajuda aos superiores, diretores (...) mas que iria trair a confiança do jovem (...) não sabia como lidar com a situação (n1).

Dilema 2 - *Estava, na qualidade de formadora a dinamizar uma ação (...) no sentido de elaborarmos um documento estruturante (...) e um dos colegas fez uma proposta para nós podermos partir dela (...) deparei com um dilema ético que se prendeu com o facto desse documento ser uma cópia* (n7).

Nestas duas situações dilemáticas, encontramos preocupações éticas que se situam em polos diferentes. Se atendermos ao Código Deontológico dos Educadores Sociais portugueses, da responsabilidade da (APTSES) no caso do dilema 1 este poderia inscrever-se no Capítulo III - Responsabilidade – em que é sugerido que o profissional “deve estar atento às consequências diretas ou indiretas da sua atividade profissional, e assegurar-se da correta interpretação e utilização que dela possa ser feita” (APTSES, 2016, art.º 8º) lembrando que a sua intervenção envolve a construção de uma relação de confiança entre as partes devendo, todavia, ser alicerçada numa postura ética e deontológica.

Notamos que essa noção de responsabilidade, enquanto preocupação ética, está presente no seu testemunho e nas interrogações descritas no dilema. Significa que esta profissional refletiu, previamente, sobre a sua ação, pelo que a tomada de decisão é prudente o que demonstra a consciencialização do seu papel, tendo em conta os seus deveres profissionais, apesar da incerteza e insegurança que caracterizam o começo de uma profissão. No segundo caso, constatamos que se trata de um dilema ético que atravessa a relação profissional entre pares. Se partirmos do mesmo documento averiguamos que esta situação se encontra plasmada no texto na «relação interdisciplinar» referindo que o profissional não “pode ser conivente com erros graves praticados por outros colegas”. (APTSES, 2016, art.º 23º).

De sublinhar, ainda, que esta profissional considerou que se tratava de uma situação de extrema gravidade (plágio de documento) pelo que não a poderia omitir e decidiu partilhá-la com o grupo de pares. Certamente foi uma decisão complexa e em que foram ponderadas as eventuais consequências face às diferentes alternativas de deliberação. Todavia, a opção encontrada é reveladora do posicionamento ético que, em seu entender, a obrigava a tomar uma decisão que se prendia com a sua forma de ser «pessoa e profissional». Concordamos que “as pessoas tendem a ter opiniões diferentes, consoante a sua formação profissional, a sua vivência pessoal e familiar, a sua posição dentro da organização e o seu próprio carácter”. (BANKS; NÖRH, 2008, p. 84). Daí que concordamos com Nóvoa (1995) quando refere que o Eu Pessoal não se separa do Eu profissional.

Relativamente à segunda categoria «valores e processos de decisão profissional» estas educadoras sociais, demonstram conhecer o Código Deontológico (APTSES, 2016) e evidenciam outros documentos orientadores como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Reconhecem a sua importância enquanto guia de ação, embora afirmem que nem sempre recorrem ao documento. Todavia, ressaltam nas narrativas valores como confiança, dignidade, confidencialidade, respeito, hospitalidade, alteridade e solidariedade entre pares. A propósito deste último foi afirmado que em situações problemáticas encontrou *no trabalho colaborativo com colegas de diferentes áreas disciplinares a força e coragem para avançar* (n7). Igualmente, emergiu a preocupação relativa aos valores humanos quando é referido que o *educador social deve cultivar a formação de valores, como a solidariedade, disponibilidade, fraternidade e responsabilidade (...) hospitalidade na ideia de acolhimento e relação autêntica* (n6).

Quanto à decisão profissional, os participantes assumem que deve alicerçar-se *num quadro mínimo de valores éticos coletivamente partilhados* (n2) e, no mesmo sentido, é referido que *estes profissionais têm de assumir*

uma conduta profissional apoiada em valores éticos (n1). Ainda no que toca à decisão profissional evocam dificuldades e narram experiências profissionais diversas. De um modo geral, asseguram que *é muito complicado tomar estas decisões* (n6) ou ainda quando é sublinhado que *uma ação ponderada revela prudência, mas (...) comporta dúvidas, incertezas* (n5). Face a estes dilemas recorreram à partilha com a direção, com os pares, com a equipa multidisciplinar e uma das interlocutoras contou que *se sentiu sem capacidades para tomar uma posição. Vi-me forçada a pedir ajuda de mais profissionais* (n5).

Por último, na terceira categoria «necessidades formativas» constatou-se que todos as participantes consideram a ética como uma necessidade de formação que facilita a deliberação prática. Nesse sentido, vão ao encontro de outros estudos realizados recentemente reconhecendo, de forma unânime a ética como um dos “domínios prioritários de formação”. (CAMÕES, 2018, p. 149). Destacamos extratos dos seus discursos que confirmam o sentir destes interlocutores quando é apontada a necessidade de construir *uma atitude reflexiva, geradora de conhecimento* (n2) ou, também, quando é sublinhado que *têm contextos de ação muito diversificados e quando chegam ao terreno deparam-se com situações para as quais, muitas vezes, não são sensibilizados na formação inicial* (n6). A este propósito, lembramos que, também, Banks (2008) assinalou a importância de integrar o ensino da ética na formação inicial, talvez num segundo ano da formação inicial, alegando que nesse momento os alunos já conseguiriam colocar e analisar questões éticas ligadas ao trabalho social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recordando os testemunhos produzidos através das narrativas escritas constatamos que estas educadoras sociais revelaram consciência ético-profissional, emergindo nos discursos relativos a esta categoria as preocupações ético-deontológicas conseguindo, de um modo geral, identificá-las. Importa acrescentar que averiguamos a dificuldade de passar da verbalização para a narrativa escrita o que era, em algumas situações, demasiado óbvio pelo que se tornou necessário induzir à colaboração e à clarificação de algumas ideias. Refere-se, como exemplo, a narração dos dilemas éticos em que se aferiu que eram descritos de forma genérica e poderiam ser lidos mais como um conjunto de inquietações éticas. Porém, julgamos que nas perguntas enviadas terá sido solicitado de modo objetivo (recorde e descreva uma situação da sua vida profissional em que tenha vivenciado inquietações éticas especiais. Qual era o problema? Como se sentiu). Neste caso, enviou-se uma segunda ronda de questões que, apenas, procuravam clarificar as enviadas, anteriormente.

Em síntese, era solicitado novamente a descrição de um dilema ético em contexto socioprofissional, incidindo na última questão. Todavia, nem sempre foi identificado o problema, nem as emoções sentidas, ou as interrogações emergentes. Cita-se, a este propósito, o extrato de uma narrativa em que a pedagoga escreveu: *trabalhamos com e para pessoas (...) experienciarmos situações que nos colocam em espaços de interpeleção dual, que confrontam o profissional com o humano (...) e até mesmo por em causa qual será a posição/atitude mais justa perante o outro* (n4). Ora, sabendo que estes profissionais, se confrontam com frequência, no seu contexto de trabalho, com dilemas éticos e que os obriga a opções constantes, o facto de emergirem estas dificuldades (descrever e partilhar) levou-nos a inferir que a utilização da escrita instiga à reflexão «na e sobre-a ação» (SCHÖN, 2000).

Quiçá, tal circunstância, poderá contribuir para o desenvolvimento profissional, assumindo que se trata de uma prática (trans)formativa quando utilizada de forma recorrente e com intencionalidade de visitar as práticas de intervenção socioeducativa. Significa que não é suficiente executar um trabalho técnico, adotando as indicações que outros *experts* prescrevem, mas importa que estes se tornem profissionais reflexivos que sabem deliberar face a problemas substantivos o que é “característica de profissionais competentes, especialmente em zonas indeterminadas da prática e pesquisa (...) a aprendizagem no fazer” (SCHÖN, 2000, p. 133).

Neste sentido, defende-se o aperfeiçoamento de competências ético-deontológicas, alicerçado numa perspetiva de «ética prática» “satisfazendo as suas necessidades de conhecimento teórico, tempo de reflexão e aquisição de um modelo estrutural como ferramenta para análise e trabalho prático”. (BANKS; NOHR, 2008, p. 126). Na nossa leitura, se as preocupações ético-deontológicas emergiram significa que havia a consciencialização da complexidade inerente ao trabalho humano. Assim, corroboramos as palavras de autores como Díaz e Carreras (2012) quando referem que:

[...] nenhum trabalho humano está desprovido de atos relacionais, mas para certas profissões trata-se de uma componente essencial que lhe dá textura particular (...) é uma profissão pedagógica o que permite afirmar que boa parte das suas práticas comportam relações de diverso tipo (...) o profissional não é um executante. (pp. 27-29, tradução das autoras).

Neste alinhamento de ideias, defende-se que a partilha de experiências e a abertura ao trabalho colaborativo de e em interprofissionalidade é, na atualidade, uma exigência ética para estes atores sociais. As inquietações éticas que emergem no contexto socioprofissional resultam da singularidade de cada situação e do facto de não existirem soluções únicas, regras ou indicações gerais que consigam prever e responder, cabalmente, às inúmeras dificuldades diárias pois “o mundo humano não tem mapa prévio, nem manual de instrução (...) o que implica sempre um espaço potencial de escolha e de responsabilidade pela mesma”. (FENSTERSEIFER, 2009, p. 560).

Esta dificuldade tornou-se notória nas narrativas. A este propósito verificou-se que a tomada de decisão é sempre problemática, tendo sublinhado que *é muito complicado denunciar os pequenos delitos que o público com quem trabalho vai partilhando comigo (...) é muito complicado tomar estas decisões, porque não sei até que ponto vou agravar os comportamentos evidenciados* (n6) ou ainda, quando é afirmado que *teve de partilhar esta situação com a equipa (...) pedi a máxima discricção na resolução da situação, para não quebrar a confiança do jovem* (n2).

Com efeito, a tomada de decisão deverá ser prudente e ajustada, ao caso em concreto e ao contexto, pois ela comporta implicações para o profissional e para o sujeito da sua intervenção. Assim, relativamente ao nosso primeiro objetivo «fundamentar a importância da ética na formação inicial dos educadores sociais» considera-se que as evidências encontradas nas narrativas testemunham essa lacuna formativa, o que vai ao encontro aos estudos anteriores (BANKS, 2008; CAMÕES, 2018; DÍAZ; CARRERAS, 2012). Do mesmo modo, concordamos com Vargis (2012) quando refere que a estas profissões faz falta uma formação ética defendendo que

[...] essa formação deveria incluir objetivos de conhecimento sobre a ética, a moral e a deontologia, mas sobretudo de capacitação para a reflexão pessoal e em grupo – com os seus pares – sobre os bens que perseguem nas práticas socioeducativas que realizam, sobre as boas práticas e os dilemas éticos que com frequência se encontram na sua prática quotidiana. (p. 65, tradução das autoras).

Relativamente ao segundo objetivo «compreender de que forma os educadores sociais percecionam, conceptualizam e verbalizam os problemas/dilemas éticos emergentes do seu quotidiano profissional» averiguamos que estes participantes demonstraram, como já foi dito, essa capacidade de percecionar e problematizar as situações dilemáticas, designadamente quando questionam as consequências das suas ações. Por outro lado, verbalizam, com facilidade, os seus dilemas. A dificuldade encontrada foi na transição da verbalização para o processo de escrita reflexiva, denotando que não existe essa prática de registos formais. Nesse sentido, apela-se à construção de instrumentos que facilitem esta prática através de «diários profissionais» que, a par de outras formas de registo, podem funcionar como instrumentos úteis no “desenvolvimento de competências de narrativa profissional, ajudando a reflectir sobre os acontecimentos, a identificar valores, a analisar atitudes e a questionar os papéis desempenhados em cada situação”. (BAPTISTA, 2005, p. 133).

Entende-se que algo que fica formalizado possibilita, num momento posterior, consultar, (re)ler e analisar, ou seja, permite efetuar novas leituras e novas compreensões dos factos, facilitando o encontro de novas relações e, porventura, encontrar soluções socioprofissionais mais refletidas. Importa ainda ressaltar que, de modo geral, afirmaram que se trata de uma profissão marcada pela relação, quando referem nomeadamente valores como a alteridade e hospitalidade. Evidenciaram, por isso, a importância do outro enquanto rosto e partilham as suas inseguranças lembrando: *tenho sempre dúvidas quando decido sobre a vida do OUTRO (...) é singular é único e tem rosto* (n5). Com efeito, isto é indicativo de que o encontro humano, nesta situação, vai além da mera cortesia e urbanidade e “o receber, o atender e o escutar, ganham prioridade sobre o entender, o transmitir e o convencer”. (BAPTISTA, 2017, pp. 146-147).

Ora, as suas inquietações éticas realçaram preocupações relativas à decisão profissional e, nesse sentido, indicaram como imperativo a necessidade de formação ética, durante a formação inicial. Foi afirmado que a falta de formação no campo da ética é um facto que se traduz num défice formativo, acrescentando que tal situação resulta da falta de conteúdos curriculares *que permitam tratar as questões da ética profissional, no sentido de*

se anteciparem eventuais dilemas que se possam vir a encontrar na prática (n6). Daí que concluímos que esta lacuna é referenciada e torna-se necessário uma aposta na formação ética, ou seja, na valorização da ética como sabedoria prática e espaço de mediação crítica (BAPTISTA, 2012).

Esta ideia é, igualmente, defendida por Banks e Nohr (2008) quando evidenciam uma «ética prática» pretendendo expressar que a assumem como uma preocupação para a resolução de casos concretos e eticamente complexos e não como mera aplicação de princípios gerais ou como a “utilização de argumentos para tomarmos ou justificarmos ações” de índole profissional (p. 12). Estas autoras sugerem a importância da consciencialização dos profissionais indo ao encontro das ideias de Schon (1995, 2000) sobre o conceito de profissional reflexivo, como sendo o que avalia constantemente as suas práticas refletindo «na e sobre-a-ação».

Propõem, nesse sentido, como estratégia formativa a escrita reflexiva utilizando, por exemplo, os «diários profissionais». Salientam que se os profissionais refletirem sobre questões que não são lineares, como é o caso das situações dilemáticas, o profissional vai construindo competências para defender soluções mais ajustadas. Nessa linha de raciocínio, concordamos que a escrita permite a autoaprendizagem, considerando que quando se escreve é necessário decidir o que escrever e organizar ideias. Contudo, as autoras, alertam que não deverá ser uma descrição simplista da situação, mas um relato reflexivo “onde a intenção é a de aprender (...) produzir relatos reflexivos verbais ou por escrito de situações que implicam questões éticas é uma boa maneira de encorajá-los a adquirir esta capacidade”. (BANKS; NOHR, 2008, p. 60).

Em síntese, vale a pena acrescentar que entendemos que a ética deverá ser integrada na formação inicial dos educadores sociais. Contudo, é importante que o processo formativo seja considerado de forma consistente, em coerência com os princípios teóricos e metodológicos que sustentam a ética prática. Aos educadores sociais, considerados na sua pluralidade de perfis técnicos, que se cruzam em contextos socioprofissionais em que a essência é a educação e o bem comum, caberá a assunção do compromisso ético com a profissão, partindo da autorreflexão e investigação das suas práticas tornando-se, deste modo, em profissionais reflexivos que desempenham um papel ativo na formulação e na deliberação prática, face a outros seres humanos que carecem da sua hospitalidade, presença e sensibilidade.

REFERÊNCIAS

AIRES, L. *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta, 2015.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE TÉCNICOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO SOCIAL (APTSES), Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social, 2019 disponível em: <http://www.aptses.pt/codigo-deontologico/>. Acesso em: 20 fev.2019.

BANKS, S. Utilização de diários como encorajamento à reflexão ética durante o estágio. In: BANKS, S.; NOHR, K., *Ética prática para as profissões do trabalho social*. Porto: Porto Editora, 2008. p. 59-70.

BANKS, S.; NORH, K. *Ética prática para as profissões do trabalho*. Porto: Porto Editora, 2008.

BAPTISTA, I. *Dar rosto ao futuro - educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, 2005.

BAPTISTA, I. Ética do rosto e profissionalidade docente. In: SILVA, A. F. L.; FERREIRA, L. R.; ENS, R. T. *Políticas de expansão universitária - reflexões sobre a vida académica*. Brasil: Editora PUCPRESS - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017, p. 145-161.

BAPTISTA, I. Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: a escola como lugar de hospitalidade. *Educa - International Catholic Journal of Education*, 2, 2016, p. 203-212. Disponível em: <https://cutt.ly/js2pQzh>. Acesso em: 20 fev.2019.

BAPTISTA, I. Ética e educação social: interpelações da contemporaneidade- *Revista Interuniversitaria*, 19, 2012, p. 37-49. Disponível em: http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2019/02_baptista.pdf. Acesso em: 20 fev.2019.

BAPTISTA, I. Pedagogia Social: um campo plural de investigação e intervenção. *Cadernos de Pedagogia Social*, 4, 2012a, p. 5-6. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11605/3/Pedagogia%20social-Portugu%c3%aas.pdf>. Acesso em: 20 fev.2019.

- BAPTISTA, I. Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 2008, p. 7-30. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/cpedagogiasocial/article/view/1922/1843>. Acesso em: 20 fev.2019.
- BAPTISTA, I. Problemas, dilemas e desafios éticos na intervenção sócio-educativa. *Actas do Encontro de Intervenção Social: saberes e contextos*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frasinetti, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo* 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BONIFÁCIO, E. *Ética e Educação – as narrativas dos pedagogos sociais* - Relatório geral de pesquisa apresentada à Universidade Católica para obtenção de Pós-doutoramento em Ciências da Educação. Porto: FEP/Universidade Católica, 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/js2gYJ3>. Acesso em: 20 fev.2019.
- BONIFÁCIO, E. Ética e educação: as narrativas da formação de professores. *Aula Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*, nº 23, 2017, p. 159-178. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/aula201723159178/17973>. Acesso em: 20 jan.2020.
- CAMÕES, A. *Formação Contínua e Ethos Profissional - O Caso dos Educadores Sociais em Portugal*. Tese de Doutoramento. Porto: FEP/Universidade Católica, 2018. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/27707/1/AC_VF_FEP-UCP_2018.pdf. Acesso em: 20 jan.2020.
- CARIDE, J. A. *Las fronteras de la Pedagogía Social - perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.
- CARVALHO, A.; BAPTISTA, I. *Educação social - fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora, 2004.
- CARVALHO, A.; BAPTISTA, I. A pedagogia social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 2003, p. 181-192. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56493/2/adalbertocarvalhopedagogia000131250.pdf>. Acesso em: 20 jan.2020.
- CARVALHO, J. A.; BARBEIRO, L. F. Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (54), 2013, p. 609-628. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/06.pdf>. Acesso em: 20 jan.2020.
- DÍAZ, M. C., CARRERAS, J. S. Por uma ética situacional. *Pedagogia Social - Revista Interuniversitaria*, 19, 2012, p. 13-33. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36982/20547>. Acesso em: 20 jan.2020.
- FENSTERSEIFER, P. E. Ética e educação: Reflexões acerca da docência. *Educação. Revista do Centro de Educação*, nº 34, 3, 2009, p. 559-572. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/868/602>. Acesso em: 20 jan.2020.
- LEVINAS, E. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1998.
- NOGUEIRA, M. L.; BARROS, V. A.; PIMENTA, D. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. *Pesquisas e Práticas. Psicossociais*, 12 (2), 2017, p. 466-485. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v12n2/16.pdf>. Acesso em: 20 jan.2020.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote., 1995.
- RODRIGUES, I. P. A relevância ético-disciplinar da vida privada dos docentes. In NEVES, M. P., JUSTINO, D. *Ética aplicada: Educação*. Lisboa: Edições 70, 2018, p. 267-289.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995, p. 77-91.
- SERRANO, G. P.; GARCÍA LLAMAS, J. L.; FERNÁNDEZ-GARCÍA, A. Fundamentos de la Pedagogía Social y de la Educación Social. *Interfaces Científicas - Educação*, nº.1 (3), 2014, p. 21-32. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/download/1630/977>. Acesso em: 20 jan.2020.

VARGAS, L. P. Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 2012, p. 65-79. Disponível em:

<https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36985/20550>. Acesso em: 20 jan.2020.

ⁱ Professora adjunta convidada, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Pós-doutorada em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa – Porto (2019) e em Ética e Educação, pela Universidade de Salamanca (2016), doutorada em Teoria e História da Educação, pela Universidade de Salamanca (2009), mestre em Ciências da Educação – Área de Administração e Planificação da Educação, pela Universidade Portucalense (2000). Investigadora do grupo de estudos «Helmantica Paidea» da Universidade de Salamanca. Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH)/Universidade Católica Portuguesa/FEP. E-mail: evangelina@ipb.pt.

ⁱⁱ Professora Associada da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (FEP-UCP). Doutora em Filosofia, Mestre em Filosofia da Educação, pela Universidade do Porto. Provedora de Ética (UCP-Porto); Presidente do Conselho de Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE); Diretora da Revista “A Página da Educação” (www.apagina.pt). Investigadora do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano/Fundação para a Ciência e Tecnologia, Portugal. Coordenadora dos Cursos de Mestrado em Ciências da Educação (FEP-UCP). E-mail: ibaptista@porto.ucp.pt.

Recebido em: 20 jul.2020.

Aprovado em: 30 jul.2020