



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

PEDAGOGIA SOCIAL EM PORTUGAL

SOBRE O ESTATUTO DISCIPLINAR, ACADÉMICO E PROFISSIONAL

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Raquel Rodrigues Monteiro

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Novembro 2015



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

PEDAGOGIA SOCIAL EM PORTUGAL
SOBRE O ESTATUTO DISCIPLINAR, ACADÉMICO E PROFISSIONAL

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação - Pedagogia Social

Por Raquel Rodrigues Monteiro

Sob orientação de Professora Doutora Isabel Maria de Carvalho Baptista

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Novembro 2015

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

Paulo Freire, 1997

Porque ser-se sujeito da vida é ser-se transcendência em processo, é ser-se história. E dizer que somos história é infinitamente mais do que dizer “temos história”.

Isabel Baptista, 2014

Chegou, pois, o momento de afirmar que a aprendizagem de quem quer que seja é, sobretudo, uma possibilidade que se oferece, mais do que um propósito que se determina.

Rui Trindade, 2012

NOTA 1

Este trabalho foi elaborado em conformidade com o novo acordo ortográfico (13/05/2009), com exceção das citações que, por fidelidade aos textos dos autores, são apresentadas na versão original.

NOTA 2

As citações de textos em língua estrangeira surgem referenciadas de acordo com tradução da nossa responsabilidade.

Agradecimentos

Há três anos atrás iniciei o maior desafio académico, e conseqüentemente pessoal da minha vida até ao dia de hoje. Só o fiz porque há três anos atrás alguém me deu a mão e me abraçou com esperança, amor e futuro. À minha mãe dedico este trabalho, a ela agradeço pela vida que é para mim.

Foi sempre com grande admiração que acompanhei o trabalho da Professora Isabel Baptista, por isso, quando me foi dada a oportunidade de com ela desenvolver um trabalho desta natureza senti-me grata e acima de tudo privilegiada. Sem ela este trabalho não existiria, mas sobretudo com ela descobri que realmente existem pessoas capazes “de mudar o mundo”. Muito, muito obrigado por me dar a possibilidade de admirar alguém como a Professora.

À Associação Duarte Tarré agradeço com todo o apreço que tenho pela vida. Acreditaram em mim, nas minhas capacidades intelectuais, mas sobretudo acreditaram na minha maneira de ser e de ver o mundo. Financiaram as minhas propinas durante dois anos, mudaram o meu percurso para o resto da minha vida. Senhor Manuel Tarré nunca será suficiente o meu agradecimento, espero por isso saber sempre viver a vida com amor pela esperança e com esperança pelo amor.

Aos meus irmãos, Hélder Sampaio e Bruno Mendes, obrigado por não me terem permitido esmorecer. Tenho um amor incondicional por vocês e pelo que somos juntos, como uma família incrivelmente feliz. Obrigado ontem, hoje e em todos os amanhã.

À minha família Rodrigues, Lourenço e Teixeira um obrigado em formato de abraço que é calor e amor, por estarem sempre lá, por me amarem e por me darem a possibilidade de amar pessoas tão especiais como aquelas que vocês são.

Aos meus amigos do coração, os que me acompanham há décadas, os que ficaram da faculdade e do percurso profissional, os que conheci em acasos felizes, os que me surpreendem todos os dias, os que pude conhecer quando ingressei no

doutoramento, vocês sabem que sou feita de amizade. Sem vocês, não faria sentido lutar por um sonho tão grande, espero, por isso, partilhar sempre da vossa felicidade.

Por fim, agradeço a todos os desafios e obstáculos que surgiram ao longo destes três anos, sem eles nunca me teria sido possível olhar para mim e acreditar que todos os dias podemos ser mais e melhor. E é claro, à Pedagogia Social que entrou em 2010 na minha vida e desde então tudo veio mudar.

Apesar dos “apesares” que tecem os nós da vida, que eu seja recordada como aquela que sempre acreditou que o paraíso são os outros e que a vida é ser-se poesia em movimento.

(Anónimo)

Resumo

Esta dissertação, intitulada “Pedagogia Social em Portugal – Sobre o Estatuto Disciplinar, Académico e Profissional” e conducente ao grau de doutoramento em Ciências da Educação – Especialização em Pedagogia Social, corresponde a um estudo sobre os traços marcantes de identidade disciplinar, académica e profissional da Pedagogia Social em Portugal no contexto da nossa contemporaneidade.

Do ponto de vista teórico, optou-se por um quadro de análise centrado na fundamentação e contextualização histórica da Pedagogia Social e na explicitação sobre noções que suportam a identidade epistemológica e antropológica desta ciência da educação, autónoma e específica.

Do ponto de vista empírico, optou-se pelo levantamento de dados que permitissem perceber a situação da Pedagogia Social em Portugal, tendo sobretudo em consideração a realidade temporalmente balizada pelas últimas duas décadas (1994-2014), reconhecidas como o período de afirmação e consolidação desta área científica no nosso país.

O estudo permitiu recolher dados relevantes, em consonância com os objetivos previamente enunciados, legitimando conclusões sobre os eixos de identidade, os desafios e a importância da Pedagogia Social no panorama educacional português.

Abstract

This thesis entitled "Social Pedagogy in Portugal - About the Disciplinary, Academic and Professional Statute" and leading to a PhD degree in Educational Sciences - Specialization in Social Pedagogy, corresponds to a study of the distinctive features of the disciplinary, academic and professional identity of Social Pedagogy in Portugal, in our contemporary context.

From a theoretical point of view, we opted for an analytical framework centered on the historical foundation and context of Social Pedagogy and also on the expression of notions that support the epistemological and anthropological identity of this autonomous and specific educational science.

From an empirical point of view, we opted for the collection of data that allowed realizing the state of Social Pedagogy in Portugal, with particular reference to the reality temporarily buoyed by the last two decades (1994-2014), recognized as the period of affirmation and consolidation of this scientific area in our country.

The study allowed collecting relevant data, in line with previously stated objectives, legitimizing conclusions about the identity axes, the challenges and the importance of Social Pedagogy in the Portuguese educational panorama.

Siglário

ABRAPSocial - Associação Brasileira de Pedagogia Social

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

AIEJI - International Education of Social Educators / Associação Internacional de Educadores sociais

APDASC – Associação Portuguesa Para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural

APTSES - Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social

APES - Associação Promotora da Educação Social

ANASC – Associação Nacional de Animadores Socioculturais

B.O.E.es – Agência Estatal – Boletim Oficial do Estado (Espanha)

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGEEC – Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência

DGES – Direção-Geral do Ensino Superior

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

FEP-UCP – Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto

FESET – Formation d'Éducateurs Sociaux Européens / European Social Education Training

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

MNE – Movimento da Educação Nova

LIJ – Lar de Infância e Juventude

OECD/OCDE - Organisation for Economic Co-operation and Development /
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

SIPS – Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UPT – Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Índice de Tabelas, Gráficos e Quadros

Tabela 1 Revista Interuniversitária de Pedagogia Social (1994-2015).....	36
Tabela 2 Lista dos entrevistados “Autores de Referência” - Portugal	79
Tabela 3 Entrevistados em painel	83
Quadro Sinóptico 1 Autores de Referência - Definição Disciplinar e Inserção Epistemológica	100
Quadro Sinóptico 2 Autores de Referência - Prioridades de Investigação-Ação	101
Quadro 1 Identidade Disciplinar – Pedagogia Social em Portugal	103
Tabela 4 Sistema de Ensino Superior Português.....	110
Tabela 5 Número e Tipo de Instituições Analisadas	111
Quadro Sinóptico 3 Ensino Politécnico Privado e Ensino Politécnico Público	113
Tabela 6 Plano Oficial da Licenciatura em Ciências da Educação – FPCEUP	115
Quadro Sinóptico 4 Ensino Universitário Privado, Público e Concordatário	116
Gráfico 1	119
Gráfico 2.....	123
Gráfico 3.....	124
Quadro Sinóptico 5 Pedagogia Social como saber matricial	128
Quadro Sinóptico 6 Perfil Profissional	139
Tabela 7 Associações Profissionais Nacionais: Educação Social e Animação Sociocultural.....	141

Índice Geral

Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract	X
Siglário	XI
Índice de Tabelas, Gráficos e Quadros	1
Índice Geral	2
Introdução Geral	4
Parte I	
Enquadramento Conceptual	11
Introdução	13
Capítulo I	
Pedagogia Social: Fundamentos e Contextualização Histórica	16
1.1. Pedagogia Social: elementos de pré-história	16
1.2. Pedagogia Social: elementos de história	24
1.3. Pedagogia Social no espaço ibero-americano	32
Capítulo II	
Pedagogia Social e Sociedade Educativa	41
2.1. Paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida	41
2.2. Ciências da Educação: um campo plural e multifacetado	51
2.3. Especificidade epistemo-antropológica	58
Conclusão	67

Parte II	
Pedagogia Social em Portugal (1994-2014)	70
Introdução	72
Capítulo I	
Fundamentação Metodológica	75
1.1. Opção Metodológica	75
1.2. Estratégia de desenvolvimento	76
1.3. Critérios de Apresentação e de Análise de dados	84
CAPÍTULO II	
Análise e Discussão de dados	87
1. Traços marcantes de Identidade Disciplinar.....	87
2. Traços marcantes de Identidade Académica	105
3. Traços marcantes de Identidade Profissional.....	126
Conclusão	148
Considerações Finais	152
Bibliografia	163
Documentos e Legislação	205
Webgrafia	209
Índice de Anexos	212
Anexo I	213
Anexo II	214
Anexo III	215
Anexo IV	234

Introdução Geral

O presente documento corresponde a uma dissertação académica intitulada “Pedagogia Social em Portugal – Sobre o Estatuto Disciplinar, Académico e Profissional”, realizada no âmbito do curso de doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Social, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (FEP-UCP).

Na base da motivação para a realização desta investigação encontram-se razões de cariz pessoal que se prendem com o nosso percurso académico e profissional na área das Ciências da Educação e que culminou com a realização de um estudo anterior, centrado no papel profissional dos recém-formados em ciências da educação.¹

Reconhecendo o século XXI como um período histórico marcado por novas exigências socioeducacionais, onde a dinâmica de reflexão e de ação das sociedades passa pelo que Roberto Carneiro (1997, 2001b) nomeou de “*a arte de viver juntos*” e na assunção da educação como direito e dever humano e, enquanto tal, valorizada como um “tesouro” que deverá estar ao alcance de todos os cidadãos e ao longo de toda a sua vida (Relatório Jacques Delors, 1997), a presente investigação aborda a Pedagogia Social enquanto ciência de educação autónoma e específica, vocacionada para o estudo da praxis socioeducativa na pluralidade das suas dimensões (Azevedo 2009; Baptista 2008c).

Partimos assim do entendimento de que uma sociedade educativa mais plural, relacional, próxima e solidária constitui-se como desafio para a educação e para a criação de novos sentidos de comunidade, tal como

¹ “A igualdade de género e a violência doméstica enquanto articulações de uma experiência estagiária: Arte Científico-educacional de pensar o mundo educativo-social”. Tese de mestrado, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, a 29-07-2010, tendo sido aprovada por unanimidade com classificação de excelente (19 valores).

defende Joaquim Azevedo salientando a importância da educação que já não se resume às escolas, “que já não se acantona na infância e na juventude, uma educação que já não se confunde com o ensino. O que está em jogo é aprender, aprender a todo o tempo, em todo o lugar e ao longo de toda a vida, com a vida, porque este aprender é aprender a ser” (Azevedo, 2007b, p.8).

Tal entendimento aponta para a necessidade de pensar os desafios educacionais no contexto da “sociedade educativa” preconizada para o século XXI e tendo em referência a definição apontada, desde logo, no Relatório Faure (1972), no qual se anunciava que a própria natureza da relação entre a sociedade e a educação estava a mudar. Assim, considera-se que “uma configuração social que concede e confere tal lugar e status à educação merece por ela própria o desígnio de sociedade educativa” (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Ward, Rahnema & Petrovsky, 1972, p. 163).

Esta conceção viria mais tarde a ser ampliada e atualizada no Relatório da UNESCO coordenado por Jacques Delors (1996), que reforça essa necessidade de caminhar em direção a uma “sociedade educativa”, isto é, uma sociedade ancorada na educação enquanto pilar fundamental de desenvolvimento humano.

“É verdade que toda a vida pessoal e social oferece oportunidades de progredir no saber e no saber fazer. Somos, então, levados a privilegiar este aspeto da questão, e a pôr em relevo o potencial educativo dos modernos meios de comunicação, da vida profissional, ou ainda das atividades de cultura e lazer.”

(Relatório Jacques Delors, 1997, p. 18)

O desafio de uma educação para todos, em todos os contextos e ao longo de toda a vida, numa sociedade dotada de valores democráticos e cidadãos (Peres, 1999), passa assim a determinar a criação de políticas

educativas que vão para além do universo escolar, valorizando todos os tipos de aprendizagem e colocando em foco um sentido de reflexividade amplo e abrangente face ao que é entendido como sendo a praxis socioeducativa.

Neste âmbito, reafirma-se a urgência de um *aprender a ser e a estar em comunidade* (Carneiro, 1997) que, a par com as novas exigências educativas e sociais, permite contextualizar a revalorização da Pedagogia Social, cujas raízes históricas remontam à antiguidade clássica e com particular expansão a partir do século XX, em particular na Alemanha.

É no final deste século que Portugal passa a acompanhar essa tendência internacional (Baptista, 2008c, 2011a e 2012a), designadamente através do aparecimento de ofertas formativas específicas, do desenvolvimento de novos modelos educacionais de carácter sociocomunitário, bem como da emergência de novos perfis profissionais e de novos domínios de intervenção educacional.

Por outro lado, ao ser entendida como uma chave de acesso à realização pessoal e coletiva, a educação passa a ser valorizada em toda a sua vocação humanista num quadro de cidadania social participativa (Relatório UNESCO, Jacques Delors, 1997). Entende-se neste sentido que a educação fomenta a capacitação pessoal dos sujeitos, desempenhando um papel crucial no seio das estratégias de promoção de aprendizagens sociais, tanto individuais como coletivas.

Com efeito, esta abordagem humanista, que caracteriza de uma forma geral a pedagogia, seja escolar ou social, assume contornos particulares no campo sociopedagógico, onde a atenção às necessidades de aprendizagem de todas as pessoas, sobretudo dos grupos humanos mais vulneráveis se impõe de modo especial.

Falar de uma abordagem humanista, significa, com efeito, centrar na pessoa o foco da intervenção educativa como forma máxima de desenvolvimento de aprendizagens significativas e significantes (Trindade,

2002). Citando este autor, “chegou, pois, o momento de afirmar que a aprendizagem de quem quer que seja é, sobretudo, uma possibilidade que se oferece, mais do que um propósito que se determina; uma possibilidade que pode ser concretizada em função da oportunidade que o processo de comunicação, organizado tão intencionalmente quanto possível, pode suscitar e animar” (Trindade, 2012, p. 437).

Neste âmbito, pode dizer-se que, a valorização de uma pedagogia de vocação social é indissociável da valorização da própria pedagogia, enquanto saber e prática de carácter eminentemente prudencial (Baptista, 2011). Sublinha-se assim a dimensão estética e artística da pedagogia, enquanto “arte” que precisa ser permanentemente refletida e aperfeiçoada (Kant, 1981). Uma arte que, como refere por sua vez Joaquim Azevedo, nasce no seio do acto educativo e ajuda a pensá-lo (Azevedo, 2011).

Ao mesmo tempo, a vivência de uma sociedade educativa passa por perceber a educação como mais social, mais interventiva e mais próxima das construções relacionais e desenvolvimentais que estabelece com os seus cidadãos (Janela Afonso & Antunes, 2008). Assumem-se assim conscientemente as variadas e profundas alterações que decorreram ao longo dos séculos XIX e XX, isto é, reconhecendo que “a globalização dos mercados financeiros, a mundialização das actividades económicas e culturais e a revolução da informação e da comunicação, feita fundamentalmente com base nas novas tecnologias, alteraram, em todo o mundo os trilhos do desenvolvimento económico, assim como as relações de poder, dos nossos dias” (Samagaio, 2006, p.17).

É nesta conjuntura que a Pedagogia Social surge no contexto nacional, como ciência em desenvolvimento significativo, inscrevendo progressivamente uma identidade própria dentro do campo plural das Ciências da Educação, conforme será explicitado na segunda parte deste trabalho.

Neste sentido, falar das Ciências da Educação significa falar de um campo epistemológico que reconhece as mudanças de paradigma sobre a

educação (Nóvoa, 1991), percebendo em igual medida que as Ciências da Educação, como campo disciplinar “multirreferencial”, vão encontrar ao longo do seu trabalho de ação-reflexão um objecto unificador, a educação, permitindo construir novos modelos de compreensão da coisa educativa (Azevedo, 2011).

Em Portugal, as últimas décadas foram marcadas pela ampliação e diversificação da oferta formativa no ensino superior, nas áreas das Ciências da Educação, com destaque aqui para as ofertas relativas aos domínios da Pedagogia Social, Educação Social e da Animação Sociocultural (Timóteo, 2013), indicando desde já a este propósito, e a título de exemplo, o caso da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, com a criação da primeira Licenciatura em Educação Social no ano de 1996; da Animação Sociocultural, na Escola Superior de Educação de Coimbra, com a Licenciatura em Animação Socioeducativa no ano de 1996 (Fonte, 2012) e posteriormente, a partir do ano de 2004, os cursos de formação pós-graduada em Pedagogia Social da Universidade Católica Portuguesa – Porto, com o Mestrado e o Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Social.

Esta diversificação da oferta formativa de carácter socioeducacional acabará por traduzir-se em produção académica específica, evidenciada através de um número significativo de publicações, incluindo livros, revistas e artigos, bem como através de comunidades e redes de trabalho académico.

Paralelamente, emergem neste período novos grupos profissionais e novos domínios de intervenção de âmbito pedagógico-social, com destaque aqui para os campos referentes principalmente à Educação Social e, de certa maneira, também à Animação Sociocultural, por razões que serão detalhadas na segunda parte deste trabalho.

Constatando estes factos, interessou-nos refletir sobre o lugar da Pedagogia Social no contexto académico e profissional português. Quais os autores de referência nacionais nesta área? De que modo é que estes autores

entendem e definem a Pedagogia Social? Que ofertas formativas emergiram nas últimas décadas? Que grupos profissionais reconhecem a Pedagogia Social como o seu saber matricial? Existem associações socioprofissionais representativas destes grupos profissionais? Quais os domínios de intervenção privilegiados no âmbito da intervenção socioeducacional?

Este tipo de interrogações conduziu-nos para a formulação da seguinte questão de investigação: Quais os traços marcantes da identidade disciplinar, académica e profissional da Pedagogia Social em Portugal?

De modo a dar resposta a esta questão, optámos por fundamentar o nosso quadro teórico situando-o essencialmente no campo conceptual das Ciências da Educação, defendendo assim, desde logo, como Isabel Baptista, uma compreensão da Pedagogia Social enquanto saber que se constitui na zona de ligação entre a educação e a solidariedade, desempenhando “um papel decisivo na configuração de modelos de inteligibilidade e de ação consentâneos com o ideal de humanidade preconizado pelas sociedades democráticas do século XXI” (Baptista, 2011a, p. 134). O que, como tentaremos mostrar, permitirá reconhecer a Pedagogia Social como uma ciência da educação com especificidade epistemo-antropológica.

Em termos empíricos, o estudo centrou-se na realidade portuguesa, tendo sobretudo em referência o período temporal correspondente às duas últimas décadas (1994-2014). Para tal, esta pesquisa integrou-se num paradigma qualitativo, recorrendo a técnicas de recolha de dados como a inquirição de atores e a análise documental, conforme será fundamentado na segunda parte deste documento.

Este trabalho divide-se, pois, em duas partes fundamentais, cada uma delas contendo dois capítulos e ambas antecedidas por uma introdução e finalizadas por uma conclusão. A primeira parte refere-se ao enquadramento conceptual, com enfoque para os fundamentos históricos da Pedagogia Social e para a sua identidade epistemológica, antropológica e axiológica,

perspetivada no contexto de desenvolvimento da sociedade educativa do século XXI.

A segunda parte descreve o estudo sobre a realidade portuguesa, incluindo a explicitação sobre a opção metodológica, bem como sobre a estratégia de desenvolvimento seguida e o processo consequente de descrição e análise dos dados recolhidos.

O trabalho termina com considerações finais, respeitantes a todo o percurso investigativo e de modo a salientar as principais conclusões sobre o lugar da Pedagogia Social em Portugal.

Parte I
Enquadramento Conceptual

Introdução

Ao reconhecermos que a Pedagogia Social remete para uma realidade conceptual antropologicamente densa e complexa que detém uma herança histórica que remonta à antiguidade clássica, culminando com a sua afirmação como ciência da educação específica no contexto da sociedade educativa contemporânea, o nosso quadro teórico procurará situar-se em função destes eixos de análise.

Neste seguimento apresentaremos uma organização que começa pelos fundamentos e contextualização histórica da Pedagogia Social, tendo por base elementos referentes à sua "pré-história", isto é, à tradição que remonta à Grécia Antiga e ao Império Romano, atravessando a Idade Média e outros momentos marcantes da história mundial e europeia, como os movimentos de ordem humanista Renascimento e Iluminismo, com referência também para o papel da Doutrina Social da Igreja, das Escolas Populares de tradição freiriana e consequentes movimentos de alfabetização.

Neste sentido, e em alinhamento com os nossos autores de referência, situamos a "história" desta área de conhecimento no período correspondente ao processo de autonomização científica deste saber, entre os séculos XIX e XX, numa Alemanha de uma conjuntura singular, como será especificado.

Ainda dentro desta contextualização e atendendo à inscrição histórica dos autores portugueses, optou-se por destacar o pensamento referente ao espaço europeu, em particular ao espaço ibero-americano, enquadrado pela Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social (SIPS).

Entendeu-se, igualmente, ser oportuno salientar o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida no contexto da sociedade educativa do século XXI, e do qual emergem linhas matriciais da Pedagogia Social no nosso tempo e no nosso país, a partir das quais é possível compreender que

“a educação não pode ser entendida no sentido restrito, referindo-se a todos os esforços que se empreendem num dado território para proporcionar aprendizagens (escolares e sociais) significativas e acessíveis a todos e a cada um dos cidadãos, em qualquer momento da sua vida, tendo por vista o exercício pleno de uma cidadania ativa e solidária” (Azevedo, 2009, p. 11).

Tanto a educação, como o olhar sobre as pessoas e os seus coletivos de inserção social e implicação cidadã, são, a partir deste momento refletidos por intermédio de um referente antropológico e sociocomunitário associado a um novo espaço de ação de carácter pedagogicosocial. Neste contexto, o campo científico das Ciências da Educação amplia-se e renova-se, ou seja, “assiste-se a um alargamento das dimensões sociais (em sentido lato), psicológicas e temporais da educação” (Dias de Carvalho, 1988, p. 79), abrindo assim caminho para a relevância epistemo-antropológica da Pedagogia Social.

Esta primeira parte finaliza com uma conclusão de modo a sistematizar os eixos de fundamentação teórica que enquadram a problemática em estudo e que suportam a grelha de análise dos dados recolhidos no estudo empírico.

Capítulo I

Pedagogia Social: Fundamentos e Contextualização Histórica

1.1. Pedagogia Social: elementos de pré-história

A história da Pedagogia Social é uma história que além de complexa é percebida como uma história viva (Caride, 2005), isto é, como uma história em aberto e desejavelmente protagonizada pela diversidade de atores académicos e profissionais (Baptista, 2008c).

Com efeito, a Pedagogia Social encontra o seu lugar de fundamentação e contextualização na junção de diversas correntes de inspiração histórica, as quais até hoje possibilitam a definição da sua estruturação conceptual entre conceitos basilares como a educação e a solidariedade social.

Neste sentido, começamos por destacar aquele que percebemos como o momento da “pré-história”, remetendo para a antiguidade clássica, isto é, para a tradição greco-latina, com enfoque no ideal pedagógico da “*paideia*”, grega, prolongado depois na “*civitas*” romana.

Cruzaremos, ainda neste primeiro momento, informações com aquele que é o legado de pensamento decorrente do período da Idade Média² e dos séculos posteriores. Como também, será referido o impacto de diferentes movimentos e iniciativas de animação sociocomunitária e educativa, entre os quais referimos a Educação Popular e outros movimentos herdeiros das

² Neste trabalho, e tendo por base as leituras realizadas, quando nos referirmos à Idade Média, esta corresponderá ao período referente aos séculos V e XV, iniciando-se com a queda do Império Romano (395) e mantendo-se até a queda de Constantinopla (1453). (Cf. Moderna Enciclopédia Universal, volume 10, 1994).

influências da Doutrina Social da Igreja e das correntes marxistas que inspiraram as dinâmicas sociais do século XX (Caride, 2005).

Deste modo, no decorrer da Grécia Antiga, século IV a.C., passa a pensar-se na separação entre dois tempos de experiência quotidiana, isto é, a separação entre o tempo da educação e o tempo da vida (Caride, 2005), a partir da qual se torna possível pensar aquele que se edificaria como um ideal educativo da Grécia clássica conhecido por “*paideia*”³.

Salienta-se a partir deste momento a preparação do homem ateniense para a experiência na participação na vida democrática, tida como necessária por parte dos sofistas⁴ e marcando um novo prisma de entendimento da civilização. Ou seja, no decorrer do século V a.C., os sofistas afirmam a educação como a ferramenta necessária ao processo formativo de cidadãos conscientes e participativos.

Deste modo, a afirmação do ideário da “*paideia*” veio representar uma nova conceção do sentido educativo dos cidadãos, como em simultâneo, do sentido educador que poderia ser atribuído à sociedade e à cidade em si mesma, conceitos que, como veremos, nos séculos XX e XXI se (re) definem nas agendas políticas mundiais.

Neste contexto, pensadores como Protágoras (Abdera c. 408-410 a.C.), Platão (Atenas 428/427 a.C.- 347/348 a.C.) e Aristóteles (Estagira, Macedónia 384 a.C.- 322 a.C.), convergem no entender da relação próxima e direta entre o homem e a “*polis*” (cidade), afirmando a ligação social entre os diferentes sujeitos da “*polis*” como instrumento para a satisfação de necessidades tidas como individuais.

³ Ideal educativo da Grécia clássica “baseado no cultivo das artes musicais e na formação física e intelectual, ao qual deveriam aspirar os cidadãos em benefício do estado” (Pereira, 1979).

⁴ O termo “Sofista” designava na Atenas de Péricles, o profissional do saber, que, em troca de retribuição, ensinava os jovens a oratória e a retórica, artes que permitiam dominar o discurso político. Eram cidadãos estrangeiros, que adoptavam uma atitude crítica sobre os temas morais, políticos e religiosos (Pereira, 1979).

Ou seja, a “*polis*” é um sistema de vida, e, por consequência, forma os cidadãos que nela habitam” (Pereira, 1979, p. 158). Esta ideia encontra-se bem sintetizada na célebre frase atribuída a Simónedes “a Polis é mestra do Homem” (Pereira, 1979, p. 158).

Mais tarde, Platão destaca em *A República*⁵, indicadores especulativos de um pensamento “educativo-social”, ampliando o ideal educativo ao tempo e ao espaço das relações e das experiências sociais. O mesmo acontece com Aristóteles, aquando da elaboração da sua obra *A Política*⁶, onde evidencia a necessidade de compreender a cidade e sua essência promotora da vida em comunidade.

O mesmo valor de matriz relacional será prolongado na “*civitas*” romana. Como lembra Roberto Carneiro, “*civitas*, em sentido lato, reconduz ao mesmo étimo de civilização e de cidadania, ou seja, desemboca no convite à participação democrática” (Carneiro, 2001b, p. 255). Isto é, a “*civitas*” romana é entendida como o conjunto de cidadãos livres (*cives*) da antiga Roma, a quem cabia o direito da cidadania romana e a qual atribuiu ao sentido de cidadania um novo nível de responsabilidade, tanto individual, como coletiva, hoje percebido como o direito e o dever de ser cidadão.

Com isto, pode entender-se que o conceito de cidadania presente nos nossos dias tem a sua origem na Grécia Antiga, por intermédio da “*polis*” e do poder de autoria concedido a alguns dos seus cidadãos. Deste modo, e conforme se explicitará ao longo do trabalho, a Pedagogia Social é tributária deste tipo de reflexão sobre a cidade e a sua função humanizadora. Após a queda do Império Romano surge um contexto social dominado pela organização social e racionalmente estratificada em grupos como: clero,

⁵ Esta obra corresponde a um período de produção por parte do filósofo entendido como um período no qual este elabora “escritos de maturidade em que desenvolve a teoria do conhecimento, a ética e a política” (Moderna Enciclopédia Universal, 1994, vol.15, p. 64).

⁶ Texto filosófico composto por oito livros, o texto discute temas como a sociedade, o homem e seus bens, a arte de conquistar riquezas, a educação dos jovens de uma sociedade, os tipos de governos, o bem público, o interesse do coletivo, o escravo, etc. (Pereira, 1979).

monarquia, nobreza, comerciantes e artesãos (grupos que dividiam entre si as tarefas de proteção, de defesa e de instrução das populações), contextualizado pela Idade Média, enquanto um período histórico que é situado entre, precisamente, a queda do Império Romano e as primeiras manifestações de teor humanista (século XV).

Neste período, importa mencionar o trabalho pedagógico realizado pela Igreja Cristã, através do qual se fomentava uma “educação espiritual integral” (Caride, 2005, p. 148), que acabaria por resultar num tempo histórico onde a Doutrina Social da Igreja⁷ inspira novas compreensões da vida familiar, da ajuda social e do próprio sentido do individual e do social. Neste enquadramento, e ainda segundo o mesmo autor, o trabalho de São Tomás de Aquino (1225-1274) é tido como representativo de uma conceção de educação “como um processo dinâmico e intencional” (Caride, 2005, p. 149).

Assim, como consequência do surgimento durante a Idade Média de novas necessidades educativas e formativas (Serrano, 2002a), emergem movimentos de pensamento humanista que progressivamente se distanciam do núcleo religioso e eclesiástico, procurando dar novas respostas à transformação social que se acercava.

Na aproximação ao século XV e até finais do século XVII, diferentes fenómenos e contextos irão exercer uma influência impactante sobre aquelas que se mantinham, até ao momento, como as noções de “homem”, de “sociedade”, de “educação” ou de “ciência”, tornando possível a formulação de novas formas de compreender a vida e o mundo.

Com a chegada do século XVI e início do século XVII, a Europa vê-se mergulhada num movimento espiritual caracterizado por uma revalorização da antiguidade greco-latina e um questionamento da civilização cristã,

7 A Doutrina Social da Igreja é entendida como um conjunto de ensinamentos integrantes da Doutrina da Igreja Católica, tendo por finalidade fixar princípios, critérios e diretrizes gerais a respeito da organização social e política dos povos e das nações.

correspondente ao Renascimento. Este movimento viria a promover alterações políticas, sociais e económicas que influenciariam os núcleos artísticos e filosóficos da época e das restantes épocas subsequentes.

Um século depois, no XVIII, um novo movimento cultural, social, político e espiritual denominado de Iluminismo eclode no território europeu, cortando as raízes com o pensamento metafísico e com as bases de reflexão cristãs.

Estes dois movimentos de ordem intelectual e filosófica, Renascimento e Iluminismo, mais do que alterarem o curso do desenvolvimento conjuntural europeu, representaram alguns dos primeiros passos dados em direção ao conceito de Pedagogia Social que, mais tarde, no século XX, seria equacionado dentro do universo da academia germânica.

Segundo este alinhamento e com base em autores como Glória Pérez Serrano (2002a), Andreu López-Blasco (1988) e Paciano Feroso (2003), salientamos alguns dos indicadores que permitem pensar a Pedagogia Social a partir da influência destes dois movimentos:

- Início de uma reflexão sobre o bem-estar pessoal e social como sendo a base do desenvolvimento humano;
- Abertura do pensamento intelectual permitindo um entendimento do mundo das artes e da pedagogia com outros critérios de liberdade e de realização humana;
- Aparecimento de redes civis de luta pela melhoria das condições de vida das pessoas.

Importa, pois, referir que se no caso do Renascimento (séculos XV-XVII) a pedagogia foi pensada e idealizada com um cariz mais individual, já noutra fase, com o alcançar do pensamento Iluminista e o surgimento da Idade Moderna⁸, é colocada a tónica numa pedagogia de cariz mais amplo, a

⁸ Período que se estendeu até a Revolução Francesa 1789, (CF. Moderna Enciclopédia Universal, 1994, vol. 10, p. 139).

qual vê o ato educativo e, portanto, a educação como algo que deve estar acessível a todos os elementos da população.

Neste contexto (XVII), Comenius (Iohannes Amos Comenius – 1592-1670), ao defender uma concepção da educação para todos e não exclusiva de determinados grupos sociais, estabelece social e historicamente um dos maiores pontos de viragem na história da didática e da pedagogia, expressando deste modo um dos lastros fundamentais da Pedagogia Social. E por isso, destacamos a seguinte passagem da *Didáctica Magna ou Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*:

“Nós ousamos prometer uma Didáctica Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas a priori, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroyos que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais.”⁹

No seguimento deste ideal, foram diversos os intelectuais, físicos, filósofos, escritores, entre outros, que influenciaram a existência do pensamento ocidental destas épocas. Aludimos, por exemplo, a Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço de renome mundial, que é reconhecido como um dos fundadores da “educação social autónoma”

⁹ Didáctica Magna ou Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. (1621-1657). Versão para e-book: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>.

(Sunker & Braches-Chyrek 2009; Eichsteller & Holthoff, 2011) e um dos precursores da Pedagogia Social.

Influenciado pelas ideias defendidas por autores como Platão, René Descartes (1596-1616) e Immanuel Kant (1724-1804), Pestalozzi considera, tal como nos indica Serrano, que “o método é essencialmente um e que o método na educação refere-se, numa última instância, ao método do conhecimento segundo o qual se constrói o objeto na consciência” (Serrano, 2002a, p. 196).

Noutra instância, e mencionando uma vez mais a ligação com os ideais cristãos, alguns autores, entre os quais Glória Pérez Serrano (2002a), ao realizarem uma organização histórica dos períodos de desenvolvimento da Pedagogia Social na Europa, fazem alusão ao sacerdote católico Adolph Kolping (1813-1865), que por intermédio da criação de uma associação de trabalhadores deu início a um movimento entendido como “social-cristão”, que ao longo do século XIX pretendeu “desenhar um projeto educativo que fosse capaz de harmonizar a vinculação da Igreja com a formação profissional e a solidariedade familiar” (Serrano, 2002a, p. 202).

Pode ainda ser salientando que com a vivência do Iluminismo no seu apogeu, a Alemanha dos séculos XVIII e XIX começa a equacionar uma educação direcionada para um sentido mais utópico. Trata-se, então, de uma educação apoiada na doutrina de Immanuel Kant, autor que olha a educação como essencial para a existência do homem enquanto homem racional em busca do conhecimento. Isto é, o filósofo rejeita o dogmatismo racionalista, o positivismo empirista e toda a espécie de irracionalismo, entendendo o Iluminismo como a saída do homem da menoridade, porquanto “os germes que estão no homem deverão sempre ser plenamente desenvolvidos” (Kant, 1981, p. 449).

Neste alinhamento o kantianismo, o idealismo e o hegelianismo apresentam-se como as correntes de pensamento filosófico que, com maior incidência, viriam a estar na base de crescimento da Pedagogia Social, com

tradição germânica (Caride, 2005). Estas correntes fazem-se representar numa Alemanha, na passagem do século XVIII e para o século XIX, que olhava para as camadas mais vulneráveis da sua população com uma renovada ânsia de apoio centrada cada vez mais no ato de educar e de ensinar com o objetivo de cuidar e de transformar (Serrano, 2002a).

De referir ainda que a Pedagogia Social surge também como herdeira, “da ação dos movimentos de trabalhadores e de experiências educativas e da promoção cultural levada a cabo por diversas entidades, essencialmente privadas, nomeadamente ateneus, movimento associativo e universidades populares” (Lopes, 2008, p. 416), isto é, os movimentos ligados à chamada Educação Popular permitiram que nos séculos XX e XXI se desenvolvesse um olhar socioeducativo e sociocomunitário face aos sujeitos e suas dinâmicas de relação no mundo.

Deste modo ao ser orientada por valores de liberdade, justiça, igualdade e felicidade (Martins, 1997), a Educação Popular entende que, “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (Freire, 1997, p. 110), entendimento axiológico este que se vê traduzido naquela que é a noção de uma educação para todos ao longo de toda a vida, com vista a transformação dos cidadãos, elemento que é inerente à Pedagogia Social como ciência da educação.

Após esta sistematização referente à “pré-história” da Pedagogia Social, focaremos no ponto seguinte os elementos relativos à sua “história”, com destaque para as influências oriundas da Alemanha, o país europeu reconhecido pelos autores internacionais e nacionais como o país de origem da Pedagogia Social enquanto disciplina autónoma.

1.2. **Pedagogia Social: elementos de história**

Como foi expresso, em conformidade com o consenso produzido pelos diversos autores consultados, situamos o aparecimento da Pedagogia Social como área disciplinar autónoma na Alemanha do século XIX, tida como recém industrializada, cuja conjuntura era caracterizada por uma série de contingências que direcionaram este país para uma visão mais social e relacional da educação para com as suas populações (López-Blásco, 1998).

Referimo-nos, portanto, a condições históricas e sociais marcantes no que concerne a existência de inúmeras carências sociais e económicas que tornavam então urgente um novo tipo de resposta educativa e social (Fermoso, 2003), e também a influência de correntes e tradições de pensamento como o kantianismo, o entendimento da educação social prática de Pestalozzi e ainda os primeiros passos dados pela tradição hermenêutica e historicista (López-Blasco, 1998).

Os autores conhecidos como precursores da Pedagogia Social como área disciplinar autónoma são Karl Mager, Adolph Diesterweg, Paul Natorp e Herman Nohl. Cada um deles deteve um papel diferenciado no percurso de desenvolvimento desta área, conforme será oportunamente salientado.

Neste contexto, destacamos os seguintes acontecimentos de influência histórica referentes à vida social, política e educativa germânica: a vivência da revolução industrial e as alterações de organização social e política que tal implicou (século XIX), bem como, a vivência das duas Grandes Guerras Mundiais (século XX), a primeira Grande Guerra (1914-1918) pela situação de miséria e embargo em que deixou o povo alemão, a segunda Grande Guerra (1939-1945) pelo rasto de destruição social, humana, política e económica que provocou na Alemanha e em outros países europeus.

Esta fase de profunda mudança social e histórica explica que tenha aparecido na Alemanha a necessidade de pensar a importância de uma

educação de âmbito social e comunitário. Por isso a Pedagogia Social via o seu caminho a ser construído, tendo como exemplo as repercussões que os estudos de Kant exerceram no trabalho que viria a ser desenvolvido por Paul Natorp (1854-1924), que se estendeu até às primeiras décadas do passado século XX e que em muito influenciaram o entendimento que hoje se possui sobre a Pedagogia Social.

Respeitando a ordem cronológica do trabalho realizado pelos autores germânicos, e tal como salientam os autores Glória Pérez Serrano (2002a) e Paciano Feroso (2003), nestes períodos de fortes transformações políticas e sociais, um saber como o da Pedagogia Social, representava para os autores da época como Karl Mager (1810-1858) e Adolph Diesterweg (1790-1866), um elemento de renovação e de esperança. Deste modo, pensa-se cada vez mais numa educação de cariz social capaz de cuidar e de proteger as populações socialmente mais fragilizadas. Unia-se assim a pedagogia a uma perspetiva de melhoria das condições de vida dos marginalizados e excluídos nesta época, principalmente da faixa etária infanto-juvenil.

A Pedagogia Social conquista, desta forma, cada vez mais relevo ao estar associada às práticas da educação em relação com o trabalho social, o que por sua vez, conduziu a própria Pedagogia Social a encontrar campo de intervenção nos lares, orfanatos, instituições de solidariedade social, instituições de orientação cristã ou humanista com objetivos de cariz social e educativo. Ou seja, ganhava forma, uma definição de Pedagogia Social centrada nas crianças e nos jovens, defendendo a melhoria das suas condições de vida de acordo com as ambições inerentes a um Estado de Bem-Estar.

Perante estas constatações e baseando-nos na literatura (Sunker & Braches-Chyrek, 2009; Eichsteller & Holthoff, 2011), reconhece-se que é difícil dizer quem foi o criador da expressão “Pedagogia Social”, enquanto designação de um campo de saber. Ainda assim, a grande maioria dos autores atribuí esta autoria a Adolph Diesterweg, apesar de os mesmos indicarem (Serrano, 2002b) que a aplicação da expressão por parte deste

autor foi realizada de forma descontextualizada e sem uma verdadeira conotação com aquela que hoje entendemos por Pedagogia Social.

Desta forma, tal como nota Serrano, para Diesterweg o termo Pedagogia Social servia “para englobar conteúdos e áreas de ação educativo-sociais, sem que se usem como resultado de uma elaboração teórico-sistemática. Não obstante, para este autor, como para muitos dos seus contemporâneos interessados na Pedagogia, este termo resumiria as suas esperanças de uma Pedagogia renovada que marcaria uma transformação nas preocupações do momento” (Serrano, 2002a, p. 205).

Destaca-se, pois, neste contexto o trabalho de dois dos autores que mais influência tiveram no estabelecimento da Pedagogia Social na Alemanha, sendo eles, Paul Natorp numa etapa mais conceptual e social deste saber, e Herman Nohl numa fase ligada à tradição historicista e hermenêutica, durante a qual se estabelece a consolidação deste saber.

O autor Paul Natorp é associado a uma Pedagogia Social intitulada de “idealista”, que desponta no decorrer dos anos 1900, mais precisamente na época da República de Weimar (1919), que se manteve no poder até o ano de 1933 onde, com particular impacto, se dá o despertar de motivações e interesses políticos para as questões sociais, dadas as condições de fragilidade social nas quais a Alemanha se encontrava. Isto, como forma de reação a uma identidade individualista que no decurso dos últimos acontecimentos, consequentes da primeira Grande Guerra, se havia instalado (Ferraz, 2009).

Neste enquadramento, esta Pedagogia Social “idealista” sobrevém como força de reação a um modo de estar e ser em sociedade de carácter individual e portanto promotor da exclusão. Através do trabalho de Paul Natorp, foi então, possível apontar para “uma pedagogia social cujos conceitos base são: comunidade, vontade e educação”, ou seja, para este autor “o conceito de educação conduz-nos ao de comunidade. A educação é para a comunidade” (Serrano, 2002a, p. 210).

Conclui-se assim que a Pedagogia Social se impõe como um saber de essência prática de carácter comunitário que possibilitou a Natorp desenvolver aquela que é considerada a primeira teoria sobre a Educação Social, ressaltando a sua dimensão social e conseqüente ligação com a comunidade face a um sentido educativo (Caride, 2005).

Com outras ambições teóricas, Herman Nohl orientou os seus estudos segundo aquela a qual nos temos referido como tradição historicista e hermenêutica. Nesta medida entre os anos de 1920 e 1933, que se compreendem entre o estabelecimento da República de Weimar e o início da segunda Grande Guerra (1939-1945), este autor propôs-se a trabalhar mais diretamente com a população juvenil, dando ênfase aos movimentos juvenis que se faziam notar na altura e reforçando, deste modo, na Alemanha da época a “institucionalização da Pedagogia Social, com uma forte orientação prática e de projeção desta no trabalho social” (Serrano, 2002a, p. 213).

Este sentido humanista, de base hermenêutica, possibilitou à Pedagogia Social de Nohl fundamentar-se num alicerce conceptual do chamado “*verstehen*”, isto é, num alicerce conceptual assente na “compreensão”. Segundo o autor, a educação é proveniente de um contexto de vida social dotado de um sentido que carece de ser compreendido em toda a sua dimensão histórica de ação e de desenvolvimento (López-Blasco, 1998).

A Pedagogia Social é portanto, para Nohl, concebida segundo uma linha de pensamento onde a relação educativa é basilar, considerando que “a pedagogia social apresenta uma dupla função, ou única mas com dois aspetos juntos: a crítica do valor educativo e da cultura e a tarefa assistencial da juventude” (Serrano, 2002a, p. 215).

De ressaltar que, apesar das diferenças, é possível estabelecer pontos de ligação entre as visões de Pedagogia Social dos autores Natorp e Nohl, tais como: a elevada importância do papel da comunidade no

desenvolvimento dos sujeitos e o reconhecimento dos sujeitos como seres sociais, interativos e comunicativos.

Referimos ainda, que no decorrer da segunda Grande Guerra (1939-1945), foram suspensos todos os movimentos que permitissem a liberdade de ação e de reflexão democrática, particularmente na Alemanha, um país que se encontrava devastado e era urgente dar resposta a um conjunto de diversas necessidades económicas e sociais.

Foi nesse contexto histórico que a Pedagogia Social, associada grandemente ao trabalho social, ficou ligada a uma “pedagogia da urgência” (Baptista, 2011a). O que veio a enfatizar a necessidade de pensar no trabalho social, enquanto uma ação integrada em todo o processo de bem-estar dos sujeitos (Caride, 2005).

Num momento subsequente a esta fase difícil quanto às condições de vida e de bem-estar da população alemã, principalmente no que dizia respeito às crianças e aos jovens, começa a ser pensada através de Klaus Mollenhauer (1928-1998), uma Pedagogia Social com uma orientação percebida como crítica (Eichsteller & Holthoff, 2011). Este novo entendimento de Pedagogia Social detinha orientações emancipatórias em relação à educação, objetivando que o processo educativo deveria ser dinâmico e que os sujeitos deveriam ser encarados tendo em conta a totalidade dos seus sonhos e objetivos de vida.

Trata-se de uma compreensão da pedagogia como “uma função da sociedade” edificando-se assim uma aproximação às exigências da sociedade moderna (Eichsteller & Holthoff, 2011), na qual a Pedagogia Social “se ocupa a estudar, mais que os processos, os sujeitos que vivem este tipo de situações, para que decidam livremente o seu destino. O sujeito é o protagonista da interação pedagógica” (Serrano, 2002a, p. 225).

Com a chegada dos anos sessenta e setenta do século XX, a Pedagogia Social integra um período de renovação da sua identidade

académica e profissional através da ação e do pensamento de autores como Klaus Mollenhauer, autor que é indicado como sendo o primeiro professor universitário a lecionar a disciplina de Pedagogia Social nas universidades alemãs (Thiersch 2014),¹⁰ sendo acompanhado por alguns dos seus discípulos nestas funções, dos quais, Hans Thiersch é exemplo.

“Eu fui inspirado por Mollenhauer e decidi trabalhar em Pedagogia Social. Comecei por ser professor em Kiel, e depois, em 1970, fui nomeado como professor de Pedagogia Social na Universidade de Tübingen. Foi lá que desenvolvi o primeiro currículo de Pedagogia Social para um curso numa universidade alemã que desse acesso a um diploma”.

(Thiersch, 2014, p. 6)

Apesar do debate reflexivo sobre Pedagogia Social ser gradualmente impactante na sociedade germânica, a chegada da década de sessenta do mesmo século ainda não havia permitido a sua entrada no universo académico, existindo somente, nesta época, um curso sobre educação onde alguns princípios de Pedagogia Social eram trabalhados, justamente o curso lecionado, por Mollenhauer.

Com o início dos anos setenta, e segundo Hans Thiersch (2014), dá-se a primeira ligação académica da Pedagogia Social com as ciências sociais humanas, isto, por intermédio de várias correntes e abordagens educativas que ganhavam espaço no contexto alemão. Entre as quais, a Escola de

¹⁰ Entrevista ao Professor Hans Thiersch, realizada por Daniel Schugurensky, que se converteu no seguinte artigo, *Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch*. International Journal of Social Pedagogy, 3 (1), 4-14. Disponível online: <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>.

Frankfurt¹¹ se apresenta como um forte exemplo, na qual o trabalho de enorme influência do autor Jürgen Habermas terá permitido estabelecer a “ponte entre as ciências sociais e a pedagogia social” no contexto alemão (Thiersch, 2014, p. 7).

Esta visão de uma Pedagogia Social com uma identidade crítica, implicada no quotidiano social e educativo dos sujeitos, como parte dinâmica e integrada no processo de desenvolvimento dos próprios, mantém-se até hoje numa Alemanha que reconhece o estatuto académico e profissional deste saber. De referir ainda que, enquanto disciplina autónoma, a Pedagogia Social é lecionada em exclusivo nas universidades e o trabalho social lecionado nos politécnicos, tal como nos informa Thiersch (2014).

“Na Alemanha, nós não fazemos diferença entre a pedagogia social e o trabalho social. No que diz respeito à prática, nós temos tratado a pedagogia social como o trabalho social. Ainda assim, eu preciso esclarecer que na Alemanha, ao contrário de outros países, o trabalho social não é uma disciplina académica ensinada na universidade. Ela é ensinada nos politécnicos. A Pedagogia Social, por outro lado, é geralmente ensinada nas universidades.”

(Thiersch, 2014, p. 7)

Importa também mencionar que a visão mais atual da Pedagogia Social na Alemanha continua a situar-se numa linha de defesa dos direitos dos

¹¹ A Escola de Frankfurt nasceu no ano de 1924, ela reuniu em torno de si um círculo de filósofos e cientistas sociais de mentalidade marxista, que se uniram no fim da década de 20. Estes intelectuais cultivavam a conhecida Teoria Crítica da Sociedade. De entre os quais podemos nomear Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal, Erich Fromm, Jürgen Habermas, entre outros. (Moderna Enciclopédia Universal, 1994, vol. 8).

excluídos e mais vulneráveis, encontrando-se indexada ao campo científico, académico e profissional da ação social ou trabalho social.

Pode assim afirmar-se, com autores como Hans Thiersch (2014) e Sandermann & Neumann (2014) que na Alemanha a Pedagogia Social possui até aos dias atuais três características fundamentais:

- a. O facto de ser uma disciplina integrada no universo académico e teórico das ciências sociais e humanas, nomeadamente no campo do trabalho social;
- b. O facto de representar dentro do seu núcleo conceptual uma conglomeração teórica de perspetivas e práticas educativas, focado essencialmente nas dimensões sociais destas;
- c. O facto de, profissionalmente, e devido à sua ligação direta com o trabalho social, comumente estar associada e identificada com a área “Kinder und Jugendhilfe”, ou seja, “Crianças e Serviços de Juventude”.

Em suma, podem identificar-se diferentes fases do crescimento relativas ao surgimento da Pedagogia Social enquanto disciplina autónoma, entre os séculos XIX, XX e XXI na Alemanha que viriam a ser determinantes na forma como a Pedagogia Social passaria a ser pensada nos mais diversos países europeus ao longo de todo o século XX e anos subsequentes (Caride, 2005).

Pode ainda acrescentar-se que a Pedagogia Social na Europa contemporânea caracteriza-se, de modo geral, como sendo uma disciplina autónoma comumente associada ao campo do trabalho social. Dando a este propósito o exemplo dos seguintes países: Suíça (Kyriacou & Uhlemann, 2011), Suécia (Eriksson & Markstrom, 2009), Dinamarca (Jensen & Jydsk, 2011), Noruega (Kyriacou, Ellingsen, Stephens & Sundaram, 2009; Stephens, 2009), Polónia (Kantowicz & Wilinska, 2009), República Checa (Chudy, Neumeister & Andrysova, 2011; Knotová, 2014) e Rússia (Bocharova, 2012; Ploktin, 2012).

No ponto seguinte, prolongamos este exercício de contextualização histórica procurando dar ênfase ao espaço ibero-americano, onde se inscreve atualmente grande parte do pensamento socioeducacional dos autores portugueses.

1.3. Pedagogia Social no espaço ibero-americano

Conforme foi dito, os autores portugueses de referência na área da Pedagogia Social situam-se maioritariamente numa linha de inscrição no espaço ibero-americano, correspondente atualmente ao espaço coberto pela SIPS, razão pela qual destacamos aqui este âmbito de contextualização.

Deste modo, e como mencionámos no ponto anterior, com a aproximação ao século XX, são diversos os países que assumem o reconhecimento da Pedagogia Social como disciplina autónoma e em crescimento, mais especificamente, como ciência associada ao trabalho social. Isto porque, como refere Violeta Núñez (2002), estamos nesta altura, “no meio de uma mudança radical nas configurações sociais e económicas, no estabelecimento dos vínculos sociais, nas representações sobre o tempo e o espaço, por meio de uma verdadeira revolução copérnica. Isto levanta interrogações; põe-nos perante dilemas cuja própria formulação é bastante complicada” (Núñez, 2002, p. 26).

É, portanto, no seio deste ciclo de alterações face à educação e, neste caso, da Educação Social (Caride, 2011c), que uma disciplina como a Pedagogia Social ocupa um lugar importante de reflexão no meio académico de países como Espanha, Portugal e também de países latino-americanos, como Uruguai, México, Chile e Brasil.

“A Pedagogia Social optou pela construção teórico-prática de uma educação e de uma pedagogia que coloque a ênfase em contextos, problemas, valores, metodologias, processos, iniciativas, âmbitos etc., que incidam na natureza e no alcance da educação como uma prática social normativamente orientada para a melhoria da sociedade.”

(Caride, 2011c, p. 118)

Perante estas preocupações, de cariz social e educativo, que ocorrem tanto na Europa, como em alguns países latino-americanos (Brasil, Uruguai, México e Chile), constitui-se a compreensão de uma Pedagogia Social como teoria da Educação Social, ou seja, como disciplina “da educação social como prática educativa”, da qual “resultam teorias e práticas potentes que podem intervir como alavancas para melhorar certamente os processos formativos dentro e fora da escola” (Krichesly, 2011, p. 29).

Este processo está patente no trabalho científico de autores como Quintana Cabanas, Paciano Feroso, Antonio Caride Gómez, Antonio Petrus, Ortega Esteban, Pérez Serrano, García Carrido, entre muitos outros, que se viu consagrado, no ano de 2004, na criação da Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social (SIPS), a qual foi fundada por dois países europeus, Espanha e Portugal conjuntamente com diversos países latino-americanos como Brasil, Chile, México e Uruguai.

Desde logo, a SIPS, aponta como suas finalidades principais:

- i. Sugerir mudanças na política universitária para que o conteúdo da Pedagogia Social se adapte ao dinamismo da Universidade atual.
- ii. Emitir pareceres sobre projetos de disposições legais que afetam este âmbito disciplinar e sociocultural.
- iii. Divulgar as contribuições que a Pedagogia Social oferece aos problemas socioculturais da sociedade.

- iv. Canalizar as preocupações da comunidade científica dos países membros nos aspetos científicos desta disciplina.

Estamos, pois, perante um momento histórico de afirmação da Pedagogia Social enquanto ciência de interesse para os profissionais e estudiosos das áreas das ciências sociais e humanas, ao nível ibero-americano. Sendo interessante referir que o congresso que marca este momento, designado “I Congresso Iberoamericano de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social”, decorreu na cidade de Santiago do Chile, sob o tema “Pedagogía Social, Globalización y Desarrollo Humano” (<http://sips-es.blogspot.pt/p/quienes-somos.html>).

Neste seguimento, pensar a Pedagogia Social dentro do espaço ibero-americano representou “um tempo imenso para que a Pedagogia Social e para quem a cultive – científica, académica e profissionalmente – encontre nas realidades iberoamericanas as suas melhores rotas, com destinos, sendo pedagógica e socialmente acolhedores” (Caride, 2011c, p. 126).

No entanto, até o ano de 2004, foi longo o percurso percorrido pela Pedagogia Social, mais especificamente no contexto espanhol. Salientamos aqui José Maria Quintana Cabanas (1930-2013), autor de referência que definia a Pedagogia Social como “a ciência da educação social, tendo por objeto conseguir a «maturidade» social do indivíduo, o mesmo que dizer, a sua capacidade de contribuir para o bem-comum” (Cabanas, 1988, p. 19).

Definição que tem sido desenvolvida até hoje dentro do campo da Pedagogia Social (Caride, 2011c), a qual se vê interligada ao campo do trabalho social, expressando as influências exercidas pela instituição do Estado de Providência ou Estado de Bem-Estar.

Pode também ser referido que, tal como na Alemanha da Segunda Grande Guerra, a Espanha da Guerra Civil Espanhola (1936-1939) e do regime franquista (1939-1975), viveu sob a liderança de Francisco Franco Behamonde (1892-1975) anos de um regime ditatorial e opressivo (Moderna

Enciclopédia Universal, 1994, vol. 9), que colocaria os movimentos civis e sociais em segundo plano, impossibilitando a liberdade de expressão e de criação nos diferentes setores de ordem social, cultural e política.

Inicia-se neste período de desassossego social um percurso de dedicação académica à Educação Social e à Teoria da Educação Social no território espanhol. Assim, os anos decorridos entre 1939 e 1970, conduziram diversos autores a percorrer um “caminho em concordância com o pensamento ideológico e político que estava no poder” (López-Blasco, 1988, p. 43), impedindo que durante cerca de vinte anos, conceitos como Educação Social e Pedagogia Social sofressem qualquer forma de avanço ou de progresso conceptual no território espanhol (López-Blasco, 1988).

Com a queda do “regime de Franco”¹²e, portanto, com o findar da ditadura no ano de 1975, Espanha experiencia diversas mudanças de perfil progressista, ao nível político e económico, tornando igualmente válido o crescimento de áreas como a do social. Todavia, os anos correspondentes à Guerra Civil Espanhola e seguintes anos de regime ditatorial fariam com que somente entre 1940-1960 se pensasse a integração da Pedagogia Social enquanto disciplina de cursos de diferentes universidades (Fermoso, 2003).

Nesta medida, Espanha consegue gradualmente, tal como aconteceu na Alemanha, que a Pedagogia Social entre no mundo académico através da criação de cursos de 1º, 2º e 3º ciclo e formação pós-graduada na área do Trabalho Social, da Educação Social e mais recentemente na área independente da Pedagogia Social. Os dados históricos apontam para uma primeira presença da Pedagogia Social enquanto disciplina, no ensino superior, nos anos de 1954 (Universidade de Madrid) e de 1956 (Universidade de Barcelona) (Serrano, 2002a).

12 No final da Guerra Civil Espanhola, Francisco Franco, procedeu à institucionalização de um regime ditatorial (“franquismo”), através de uma série de decretos e da organização das cortes. O “franquismo” é, portanto, percebido como um regime político, no qual se baseava a ditadura de Franco.

De referir ainda que, condizentemente com a literatura específica da área, a Pedagogia Social em Espanha alcança um lugar de destaque só na segunda metade do século XX, devendo, ainda assim, ser referenciada a entrada deste saber disciplinar para os planos de estudos de Filosofia e Letras a partir do ano de 1935 (Carreras, 1986; Molina, 2005-2006).

Apesar destas transformações de teor académico, no que concerne à validação de grupos de profissionais especificamente situados nesta área, neste caso, os educadores sociais, cujo saber matriz é a Pedagogia Social, ocorre já nos anos oitenta.

Importante destacar neste contexto de fundamentação histórica, e no âmbito da SIPS, a criação da “Revista Interuniversitária de Pedagogia Social” no ano de 1986. Esta revista, lança semestralmente um número, elaborando também diversos números temáticos, sendo interessante indicar a edição mais recente (número vinte e seis), na qual são abordados variados temas que traduzem a fecundidade epistemológica da Pedagogia Social.

A título ilustrativo, destacamos de seguida (Tabela 1), algumas das edições temáticas da revista, tendo por base a referência temporal 1994-2015.

Tabela 1 Revista Interuniversitária de Pedagogia Social (1994-2015)

Ano e Número da Revista	Temática
1994, Número 9	<i>Educação de Adultos</i>
1995, Número 10	<i>Educação Cívica</i>
1995, Número 11	<i>Educação Social e Administrações Públicas</i>
1995, Número 12	<i>Terceira Idade</i>
1996, Número 14	<i>Direitos da Criança</i>
1997, Número 15-16	<i>Diversidade, Diferença, Direitos da Mulher</i>

1998, Número 1	<i>Sexualidade e Drogas</i>
1998, Número 2	<i>Educação ambiental e Educação Sustentável</i>
1999, Número 3	<i>Educação Intercultural e Pedagogia Intercultural</i>
1999, Número 4	<i>Comunidade Educativa, Educação para o Desenvolvimento</i>
2000, Número 5	<i>Mediação Pedagógica e os Meios da Comunicação</i>
2000-2001, Número 6-7	<i>Exclusão Social</i>
2001, Número 8	<i>Diversidade, Cidadania, Imigração</i>
2002, Número 9	<i>Voluntariado</i>
2003, Número 10	<i>Pedagogia Social e Educação Social</i>
2004, Número 11	<i>Recordando Constancio Mínguez Álvarez, da Pedagogia Social à Educação Social</i>
2005-2006, Número 12-13	<i>Educação para a saúde</i>
2007, Número 14	<i>Pedagogia Social, Educação Social e o Ensino Superior</i>
2008, Número 15	<i>Educação Social, Educadores Sociais e a Comunidade</i>
2009, Número 16	<i>Competências e Profissionalização</i>
2010, Número 17	<i>Infância e adolescência em dificuldade social</i>
2011, Número 18	<i>Infocomunicação e Educação Social</i>
2012, Número 19	<i>Educação Social e Ética Profissional</i>
2012, Número 20	<i>Tempos Educativos e Tempos de Ócio</i>
2013, Número 21	<i>Família e Intervenção Socioeducativa</i>
2013, Número 22	<i>Educação Social em prisões</i>
2014, Número 23	<i>Educação Social e Género</i>
2014, Número 24	<i>Avaliação participativa e empoderamento</i>
2015, Número 25	<i>Jovens, ócio e educação na sociedade de rede</i>
2015, Número 26	<i>Metodologia de Investigação em Pedagogia Social (avanço qualitativo e modelos mistos)</i>

Também na década de oitenta do século XX, são desenvolvidas iniciativas de divulgação científica e de partilha profissional importantes, como as Jornadas de Pedagogia Social, a primeira no ano de 1981, em Sevilha, com a temática “Educación y Sociedad”.¹³

No ano de 1991, e graças ao crescimento da Pedagogia Social em termos científicos e académicos, os profissionais ligados à Educação Social conseguem a integração e o reconhecimento do diploma em Educação Social, sendo publicado em Agosto no B.O.E.¹⁴ o real decreto 1420/1991 sobre o “Título Universitario de Diplomado en Educación Social” (Tório-López, 2006).

Correspondentemente à entrada nos anos noventa até a atualidade, a Pedagogia Social no espaço ibero-americano experiencia um período de contínuo crescimento, por intermédio da aposta, principalmente, no trabalho de investigação e produção científica (Tório-López, 2006). Esta dinâmica de crescimento corporiza-se em iniciativas como jornadas, congressos e seminários, conduzindo ao estabelecimento de uma metodologia e práticas cada vez mais exigentes, coerentes e pertinentes para o contexto em questão.

Decorrente deste período de desenvolvimento, a partir do século XX a Pedagogia Social começa a disseminar-se por países como Portugal e Brasil. No caso dos autores brasileiros, como Sheila Ribeiro da Silva, Roberto da Silva e Roseli Lopes, a Pedagogia Social é associada à Educação Social e à Intervenção Sociocomunitária, argumentando-se, neste sentido, a importância

¹³ Esta primeira jornada denominou-se ainda de “I Jornada de Pedagogía Social y Sociología de la Educación”, mas no ano de 1986 as terceiras jornadas já dariam pelo nome de “III Jornadas Nacionales de Pedagogía Social” (Múrcia), mantendo esta nomenclatura até o ano de 1992. A partir de 1994 (Valência) esta atividade científica passa a ser conhecida por “Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social”.

¹⁴BOE.es - Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado: Agência estatal onde se encontram referenciados e definidos os estatutos de diferentes profissões no território espanhol, funcionando esta plataforma, como o Diário da República português, no qual leis, ofertas de trabalho e outros itens são publicados.

do relacionar a Pedagogia Escolar com a Pedagogia Social, sendo estas encaradas como “complementares quando se pensa em uma educação integral que não separe o mundo da vida e o mundo da escola” (Ribeiro da Silva, Silva & Lopes, 2012, p. 6).

Com efeito, os autores brasileiros percebem a Pedagogia Social “como uma ciência que pertence ao campo das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social dos indivíduos historicamente situados” (Calliman, 2011, p. 237). No panorama acadêmico brasileiro pretende-se, sobretudo, que a Pedagogia Social responda às necessidades de uma sociedade democrática e justa.

“Ser um projeto de sociedade em que todos os espaços e todas as relações sejam essencialmente pedagógicas; Constituir-se como parte entre a Educação Escolar formal e a Educação não formal; Elevar-se ao status de política pública; Constituir-se em componente formativo para as demais profissões.”

(Ribeiro da Silva, Silva & Lopes, 2012, p. 6)

O país de maior referência para o universo da Pedagogia Social na América Latina é o Uruguai, conforme reconhecem os autores Sueli Maria Pessagno Caro e Roberto da Silva que, desde o ano de 2010, presidem à Associação Brasileira da Pedagogia Social¹⁵. É justamente no Uruguai que se encontra sediada a Associação Mundial de Educadores Sociais (AIEJI).

¹⁵ABRAPSocial: associação criada ano de 2010 e através da qual se fundaram e desenvolveram os Congressos Internacionais de Pedagogia Social (2006 – até a data), bem como a revista “Pedagogia Social”, CF. <https://pedagogiasocialbr.wordpress.com/tag/abrapsocial/>. Existe atualmente uma outra associação brasileira dedicada à Pedagogia Social, intitulada de “Associação de Pedagogia Social”, CF. <http://www.pedagogiasocial.com.br/>.

De referir ainda que no Brasil até ao presente momento, “a principal instância de discussão e difusão da Pedagogia Social é o Congresso Internacional de Pedagogia Social, organizado a partir da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo” (Silva, 2009, p. 147).

No capítulo seguinte serão explicitados eixos que, alicerçados neste horizonte de fundamentação e contextualização histórica, balizam o panorama socioeducacional contemporâneo, destacando desde logo o paradigma de aprendizagem ao longo da vida no contexto da sociedade educativa do século XXI, onde as Ciências da Educação ganham uma notável expansão. Entre estas, destaca-se em particular a Pedagogia Social com identidade epistemo-antropológica própria.

Capítulo II

Pedagogia Social e Sociedade Educativa

2.1. Paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida

Neste ponto pretendemos colocar em destaque o lugar que no século XXI é atribuído à educação, quando compreendida num quadro amplo de aprendizagem ao longo da vida, balizado pelos valores humanistas que presidem às sociedades educativas do século XXI e no seguimento do que ficou consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), onde a educação surge como um direito de todos, sem exceção. Um direito humano que, potenciando o acesso a outros direitos, se torna vital para a construção de sociedades solidárias.

Tal como nota Isabel Baptista (2009b), esta visão paradigmática conduz à necessidade de articulação entre a educação e as esferas de solidariedade social, duas áreas tradicionalmente separadas, embora ambas vocacionadas para a realização do ser humano e a garantia do seu bem-estar. Trata-se assim, segundo a autora, de repensar tanto as políticas educativas como as políticas sociais, perspetivando-as num horizonte mais amplo de realização humana, “este duplo desafio justifica o lugar específico da pedagogia social no seio das ciências da educação enquanto disciplina científica que elege precisamente como objeto de estudo a *praxis* educativa numa perspetiva de cidadania social” (Baptista, 2009b, p.27).

O desafio passa então por compreender o termo educação como sendo referente a várias dimensões e etapas da formação dos sujeitos, ou seja, “a educação não está confinada a uma etapa específica da vida, mas deve estar presente durante toda a vida” (Carneiro, 2001b, p. 28). Na verdade, esta conceção ampla de educação reflete-se igualmente na educação escolar,

onde passa a impor-se a meta de acesso e sucesso educativo de todas as crianças e jovens, dando assim seguimento aos ideais pedagógicos do início do século XX. Um período marcado pela eclosão de um movimento que até a data de hoje alterou o rumo de práticas pedagógicas e políticas educativas (Lopes, 2008; Trindade, 2012), o Movimento da Educação Nova (MEN).

Este movimento é considerado como um “marco simbólico da modernidade escolar e pedagógica” (Nóvoa, 2014, p. 175), que defende a colocação da criança no centro de todo o processo de aprendizagem, de forma a assegurar uma educação que seja então pensada e adequada tendo em conta as necessidades da criança em si. Isto é, este movimento “articula a necessidade de se reconhecer a centralidade dos alunos no seio das escolas com o desejo de as reinventar como espaços educativos” (Trindade, 2012, p. 14).

Este lugar central que a criança a partir de 1920 passa a ocupar no seio das dinâmicas educativas (Nóvoa, 2014), permite a aproximação a um sentido de aprendizagem que se apresenta como significativo para todo o processo de construção intelectual e social das crianças como seres aprendentes.

Assim, traz-se para a discussão pedagógica o entendimento de que as crianças também aprendem fora da escola e que, portanto, todos os espaços possuem a possibilidade e a oportunidade de serem, também eles, educativos, atribuindo um sentido transformador à própria pedagogia (Trindade, 2002).

Deste modo, e face às recomendações oriundas de relatórios internacionais da UNESCO como o Relatório Faure (1972) e o Relatório Jacques Delors (1997), o século XXI elege a educação como elemento chave para o desenvolvimento integral e integrado das pessoas, de forma permanente e contínua.

Com este novo olhar sobre os contextos educativos e sociais de aprendizagem, torna-se necessário compreender que “é pelas políticas (na

polis e na participação social) e não pelas técnicas (nos gabinetes iluminados) que é preciso enunciar perguntas basilares para dar um rosto humano e digno ao futuro” (Azevedo, 2009, p. 12), compreendendo, em igual medida, a necessidade do cultivo de uma educação que se estabeleça como transformadora, cidadã e também como permanente.

Trata-se, com efeito, de novas reconceptualizações de acordo com um novo paradigma de cariz humanista, o qual emerge “para dar à acção dos actores sociais, em prol de mais e melhor educação, para todos os cidadãos, um sentido comum, assente na solidariedade, como pedra angular da construção do bem comum” (Azevedo, 2009, p. 26).

Nesta linha de entendimento, quer da educação, quer dos sujeitos enquanto seres sociais e educativos, Frederico Mayor, no ano de 1991, cria a Comissão Internacional da UNESCO para a educação do século XXI, núcleo de trabalho que viria alterar o rumo do pensamento mundial perante as novas preocupações educativas, sociais e humanitárias que se levantavam.

Coloca-se em evidência, neste momento, e uma vez mais, o Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, conhecido como o Relatório Faure e que surge como documento pioneiro na discussão e reflexão de temáticas que se relevaram fundamentais para o pensar da aprendizagem ao longo da vida.

Assim, no ano de 1996 é elaborado o Relatório da Comissão Internacional da UNESCO sobre a educação para o século XXI, *Learning: The Treasure Within*, mais conhecido como Relatório Jacques Delors, já anteriormente citado. Neste Relatório é presente a necessidade de pensar para além da educação formal, sublinhando-se a importância da educação não-formal e informal, numa lógica de abertura às comunidades e de

permanência das possibilidades de aprendizagem ao longo de toda a vida dos sujeitos (UNESCO, 2010)¹⁶.

Recordamos que no Relatório Faure (1972), a noção utilizada era a de “educação ao longo da vida”, sendo esta “associada ao objetivo mais abrangente e integrado de desenvolvimento de indivíduos e comunidades mais humanas face às rápidas mudanças sociais” (UNESCO, 2010, pp. 22-23). Um ano depois (1973), aquando da elaboração do documento *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, por parte da OECD¹⁷, esta expressão é substituída pela de “aprendizagem ao longo da vida”, que viria a representar o que, no Relatório Jacques Delors (1996) passa a ser percebido como um significado de “aprendizagem ao longo da vida”.

O crescimento da Pedagogia Social entre os séculos XX e XXI, é então relacionado com a mudança para uma sociedade e uma economia ancoradas no conhecimento, ou seja, dá-se a passagem de uma sociedade do conhecimento, para uma sociedade educativa. Assim, e ainda na década de noventa do passado século, as motivações políticas europeias centram a sua atenção num reconhecimento de que “os europeus vivem num mundo político e social complexo. Mais do que nunca, os indivíduos querem planear as suas próprias vidas, esperando-se que contribuam activamente para a sociedade e aprendam a viver positivamente em contextos de diversidade cultural, étnica e linguística. A educação, no seu sentido mais lato, é fundamental para aprender e compreender como dar resposta a estes desafios” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, pp. 5-6).

¹⁶ RELATÓRIO GLOBAL SOBRE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2010. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Título original: *Global Report on Adult and Learning Education*. Hamburgo: UIL, 2009. Disponível online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>.

¹⁷ Dennis & Jarl, 1973, *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris. Disponível online: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>.

Formula-se, pois, durante esta década uma definição daquele que é indicado como sendo o paradigma orientador da Pedagogia Social, isto é, o paradigma da aprendizagem ao longo da vida.

“A educação deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. A década que se avizinha deverá assistir à execução prática desta visão. Todos os europeus deverão, sem excepção, beneficiar de oportunidades idênticas para se adaptarem às exigências das mutações sociais e económicas e participarem activamente na construção do futuro da Europa”.

(Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 3)

No ano de 1996, com a celebração do Ano Europeu da Aprendizagem ao longo da Vida, que demarcou o reforço das intencionalidades políticas de socialmente concretizar a base ideária e estratégica assente neste paradigma de aprendizagem, surge o “Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da Vida”, visando “construir uma sociedade inclusiva que coloque ao dispor de todos os cidadãos oportunidades iguais de acesso à aprendizagem ao longo da vida, e na qual a oferta de educação e formação responda, primordialmente, às necessidades e exigências dos indivíduos” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 5).

A educação é, assim, entendida como “um assunto que diz respeito a todos os cidadãos que passam a ser atores e não mais simples consumidores passivos de uma educação dada pelas instituições” (Delors, Al-Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek *et al*, 1997, p. 116).

Enquanto dimensão da vida em si mesma (Baptista, 2005), a educação vê-se a representar um novo tipo de relação entre a aprendizagem e as diferentes etapas de crescimento dos sujeitos enquanto seres sociais e

aprendentes, passando o ato de aprender a ser “encarado como responsabilidade pessoal, como dever de cada um no sentido de honrar a sua presença no mundo” (Baptista, 2005, p. 61).

O direito à educação é assumido como direito humano fundamental (DUDH, 1948), projetando-se que a educação tem de ser pensada como elemento integrado da existência quotidiana de todos os sujeitos e imputando à própria sociedade o compromisso da realização aprendente dos seus cidadãos em todos os contextos da vida.

Trata-se de uma responsabilidade educacional que não mais é exclusiva da escola, sendo ampliada à sociedade, às suas instituições e instâncias, e também aos sujeitos (Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995). Retrata-se, desta forma, a compreensão de uma sociedade “que se pretende, toda ela, educativa e educadora” (Baptista, 2005, p. 67).

Assim e com base nas finalidades inerentes ao paradigma de aprendizagem ao longo da vida, “a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como caminho de preparação de um projeto comum” (Delors, Al-Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek *et al*, 1997, p. 51).

No seguimento, considera-se que as agendas políticas mundiais carecem da necessidade de dar resposta à questão “*viver juntos, com que finalidade, para fazer o quê?*” (Delors, Al-Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek *et al*, 1997, p. 61), isto é, para garantir o desenvolvimento humano, a aprendizagem ao longo de toda vida surge como a aposta no diálogo partilhado de experiências entre os sujeitos. Ou seja, é necessário conceber “uma estreita interligação entre os contextos formais e informais em que a sua aprendizagem tem lugar, bem como uma distribuição equitativa dos recursos disponíveis, não só entre ambos os contextos mas também entre as

atividades educativas destinadas, respectivamente, aos mais jovens e aos mais idosos” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 9).

Com este entendimento de uma responsabilidade educativosocial, a educação necessita ser pensada como ferramenta capaz de promover o crescimento das aptidões das pessoas para que estas possam controlar o seu destino (Azevedo 2009), indo assim além da visão de que esta, a escola, funciona unicamente como ferramenta de resolução dos problemas e tensões decorrentes do dia-a-dia (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Ward, Rahnema & Petrovsky, 1972).

Sublinha-se, nesta medida, a indispensabilidade de equacionar um paradigma de aprendizagem ao longo da vida que é ele também um paradigma da alteridade, cujo sustentáculo de reflexão tem como linha de horizonte o *outro*, assumindo-se que o desenvolvimento humano, deve ser idealizado numa lógica de “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” (Delors, Al-Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek *et al*, 1997).

Surge assim como um dos maiores desafios da educação do presente século, esta perceção do viver em comunidade, aprendendo em comunidade, o que representa um passo importante no caminho das possibilidades de transformações individuais e coletivas, onde os sujeitos devem reconhecer que o ato isolado da sua existência só diminui as oportunidades do seu desenvolvimento pleno e integrado (Freire, 1997). Ou como refere Edgar Morin, “todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (Morin, 2000, p. 55).

A educação e, portanto, a atividade de aprender, apresentam-se como meios de edificação de um processo humano, através do qual, os sujeitos se desenvolvem, realizam e comunicam de forma socioeducativa entre si, ou seja, a aprendizagem “se for partilhada por todos, reforça o sentimento da

coesão e enraíza o sentimento de integração numa comunidade” (Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995, p. 78).

Tomando, neste momento, por base o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2010, pode observar-se como o próprio conceito de desenvolvimento tem evoluído, no decorrer destes dois últimos séculos em particular (XX-XXI), no entendimento da educação como elemento basilar para o processo de desenvolvimento do ser humano e das sociedades.

“O rendimento é, obviamente, crucial: sem recursos, qualquer progresso é difícil. Contudo, devemos também avaliar se as pessoas conseguem ter vidas longas e saudáveis, se têm oportunidades para receber educação e se são livres de utilizarem os seus conhecimentos e talentos para moldarem os seus próprios destinos.”

(Relatório de Desenvolvimento Humano, Prefácio, PNUD, 2010)

Neste contexto, o pensamento relativo ao conceito de desenvolvimento humano foi-se transformando, acompanhando ele também os novos desafios e necessidades sociais, atribuindo uma renovada importância ao “papel da capacitação individual e de grupos”, ao mesmo tempo que se revelou necessário incidir “na importância de alargar as leituras sobre a educação e as suas relações com os processos de desenvolvimento, mais além das escolas e do sistema escolar, evidenciando, as práticas pedagógicas que emanam da vida quotidiana” (Caride, Pereira de Freitas & Callejas, 2007, p. 10).

Desta forma, e partindo do entendimento relacional entre educação e desenvolvimento humano, a aprendizagem ao longo da vida constitui-se como base de trabalho para qualquer instituição escolar e social, cujos objetivos passem pelo crescimento pleno dos seus cidadãos. Sendo assim necessário compreender, como uma só dimensão, a dimensão socioeducativa, que ao ser entendida como permanente no quotidiano dos cidadãos com vista ao seu desenvolvimento contínuo, olha o território educativosocial como um espaço e

um tempo “onde se aprende a viver com o outro, sem se tornar no outro, mas sendo influenciado pelo outro e recebendo e dando do outro e ao outro” (Vieira, 2012, p. 10).

Assim, a educação apresenta-se, uma vez mais, como direito e dever que assiste a todo e a qualquer ser humano, seja qual for a sua faixa etária, origem cultural ou social, representando uma margem espacial e temporal na qual e por intermédio da qual os sujeitos crescem projetando a sua noção de perfectibilidade (Dias de Carvalho, 2012). Reúnem-se, portanto, elementos que permitem a afirmação daquele que é entendido como um lugar de “reinvenção do papel da escola” (Trindade & Cosme, 2009) e do próprio conceito de educação escolar. Escola que, com o virar do século, passa ela também a dever ser entendida como “um bem comum” (Trindade & Cosme, 2009, p. 63), para todos cidadãos.

“É necessário entender que a formação pessoal e social como dimensão transversal que as escolas deverão assumir nem se pode circunscrever ao domínio das competências psicológicas, sociais e relacionais, nem tão pouco pode ser dissociada do contacto com os dispositivos culturais em função dos quais não só modelamos a nossa visão sobre o mundo, como o interpretamos e agimos sobre ele”.

(Trindade & Cosme, 2009, p. 64)

A abertura das sociedades democráticas dos séculos XX e XXI ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida justificou uma abordagem que, ao assumir a necessidade de preparar os sujeitos a partir de uma escolaridade tida como básica, possibilitasse a estes sujeitos condições de crescimento, de modo a que fossem “capazes de continuar a aprender e a incorporar novos conhecimentos que os mantenham menos vulneráveis aos processos de exclusão social” (Janela Afonso & Antunes, 2008, p. 5).

Concluimos, pois, que o próprio conceito e objeto de educação escolar deixam de estar circunscritos à formalização da escola regular e às normativas do sistema educativo, assumindo a existência das influências do cultural e do social, bem como da conjuntura histórica, política e económica sobre os sujeitos e suas histórias de vida e porquanto sobre a educação em si mesma (Vieira, 2012). O que, desde logo, explica a pertinência de uma aproximação entre a cultura escolar e a Pedagogia Social (Baptista, 2008).

Uma nova visão de relação e de comunicação entre os sujeitos e as diferentes infra-estruturas sociais e culturais (Trindade, 2012), implica o alargamento do que entendemos por educação e pelo modo como esta pode exercer determinados domínios na experiência pessoal e coletiva de cada um.

Importa neste sentido perceber que o paradigma da aprendizagem ao longo da vida representa uma construção permanente da pessoa humana, num sentido pleno de todas as suas capacidades, sejam elas intelectuais, sociais ou emocionais. Isto é, a perceção da sociedade como educativa e educadora (Baptista, 2005) permite a abertura a um novo tempo para pensar e refletir o próprio universo das Ciências da Educação. Um universo que agora se amplia e complexifica, apelando a novas lógicas de enquadramento subordinadas ao ideal de uma educação e formação como direito de todos e durante toda a vida (Nóvoa, 2014). O que, como será dito no ponto seguinte implica a afirmação e a renovação de um campo epistemológico forçosamente plural e multifacetado.

2.2. Ciências da Educação: um campo plural e multifacetado

No seguimento do que foi dito no ponto anterior, e tal como sublinha Adalberto Dias de Carvalho (1988) a propósito da epistemologia das ciências da educação, estas vivem, no contexto da sociedade educativa do século XXI um processo de grande expansão e proliferação. Processo este que, dada a sua complexidade, traz consigo desafios de identidade científica, isto é, de definição rigorosa dos respetivos campos disciplinares.

Com esta preocupação presente, António Nóvoa alegava que o caminho “está finalmente trilhado para que os esforços identitários das Ciências da Educação se desenvolvam no sentido da pluralidade, abarcando a diversidade das abordagens metodológicas e integrando toda a complexidade do pensamento científico” (Nóvoa, 1991, p. 29).

Na verdade, tal como foi dito, no contexto da sociedade educativa, “o universo de estudo das ciências da educação alarga-se substancialmente, tornando-se mais abrangente, complexo, incerto e, em muitos aspectos, impreciso e ambíguo” (Baptista, 2008c). Desta forma, falar em Ciências da Educação significa, com efeito, falar num campo epistemológico plural e multifacetado. Defende-se assim uma “perspectiva abrangente das Ciências da Educação, em que esta não se limita à educação escolar mas se estende a outras modalidades, tais como a formação profissional, a formação contínua de adultos e a educação comunitária” (Campos, 1991, p. 13).

Para Joaquim Azevedo, “as ciências da educação produzem inteligibilidade sobre o acto educativo, as acções e os actores” (Azevedo, 2011, p. 183). De mencionar que a expressão “Ciências da Educação” teve origem no século XIX, um século historicamente conhecido pelo domínio da tradição positivista da ciência, mas também por marcantes alterações conjunturais onde novas concepções do homem e do ser cidadão começaram a ser equacionadas (Boavida & Amado, 2013). Este período é marcado pelo

postulado de uma visão diferenciada face à pedagogia e face à educação, permitindo interpretar a realidade educativa e as práticas formativas como urgentes de novos modos de compreensão científica, do qual, o próprio Movimento da Educação Nova é exemplo (Trindade, 2012), tal como foi anteriormente referido.

Cabe às Ciências da Educação “o esforço de compreensão e de racionalização das práticas educativas e formativas” (Boavida & Amado, 2013, p. 363), através do trabalho colaborativo e empreendedor entre as suas diversas disciplinas. Neste entendimento, e ainda segundo os mesmos autores, “as Ciências da Educação são suporte científico da Educação, factor de esclarecimento e concorrem, portanto, de modo fundamental, para a consolidação científica das Ciências Humanas, na medida em que científicam a sua própria raiz e iluminam muitas das vias que entre elas se estabelecem” (Boavida & Amado, 2006, p. 238).

No seio desta abertura disciplinar e investigativa, ainda que localizada dentro do grau de especificidade do campo da educação, institui-se a “pluridisciplinaridade interna” (Mialaret, 1999) das Ciências da Educação. Uma pluridisciplinaridade composta por todas as disciplinas que “procuram estabelecer o fenómeno educativo servindo-se de conhecimentos postos à disposição por outras disciplinas” (Boavida & Amado, 2006, p. 247).

As Ciências da Educação passam então a trabalhar áreas e temas como: Administração Escolar, Desenvolvimento Local, Formação de Adultos, Formação de Professores, Avaliação em Educação, Mediação Escolar, Mediação Social, Teoria e Desenvolvimento do Currículo, entre outras.

Conforme salienta Almerindo Janela Afonso, a preponderância de contínuas transformações sociais, envolvidas na rede do processo de globalização, têm conduzido à ocorrência de “manifestações cada vez mais heterogéneas e plurais de afirmação de subjectividades e identidades em sociedades e regiões multiculturais, e aos quais os sistemas educativos, as escolas e as práticas pedagógicas não podem ser indiferentes” (Janela

Afonso, 2001, p. 20). Consequentemente, e como lembra por sua vez José Alberto Correia, (s.d.), as ciências da educação “sempre se desenvolveram num espaço instável, procurando assegurar a sua autonomia” (Correia, s.d., p. 2).

Recorde-se que de acordo com uma visão ampla e socioeducativa da educação, trata-se, de juntamente com as aprendizagens didáticas, cultivar a promoção de uma aprendizagem social integrada no quotidiano dos sujeitos, preparando-os para aquela que deve ser uma vida ativa face ao percurso cidadão que os mesmos possuem e que deve manter-se enquanto elemento de co-responsabilização pessoal e coletiva (Dias de Carvalho & Baptista, 2004; Baptista, 2005, 2011a e 2014).

Neste sentido, as Ciências da Educação, cruzam o seu caminho de identidade com a afirmação da necessidade da vivência de “uma cidadania plena” que se joga “na confluência crítica entre o livre-arbítrio e a responsabilidade. Nesta nova cidadania é igual o que é diferente” (Carneiro, 2001b, p. 278).

Estando estas ciências enquadradas nas ciências sociais e humanas, elas estudam “o homem” e os “factos e realidades educativas”. Face a esta afirmação, Gaston Mialaret, no ano de 1976, ano da primeira edição da sua obra “*As Ciências da Educação*” anunciava que “a escolha da expressão «Ciências da Educação» não consiste em dar roupa nova a uma velha prática; não é bem o resultado de uma moda, nem a expressão de uma pretensão vã por parte dos professores; trata-se, ao contrário, de uma qualquer coisa de mais profundo que corresponde a uma nova realidade” (Mialaret, 1999, p. 9).

Deste modo, as Ciências da Educação surgem enquanto grupo científico que busca princípios de união e coesão disciplinar. A busca de um diálogo agente entre os diferentes saberes, ciências e disciplinas que compõem este grupo, trabalha no sentido colaborativo objetivando o que Mialaret intitulou de “pluridisciplinaridade externa” (Mialaret, 1999). Nesta medida, o mesmo autor (Mialaret, 1999) explica que a noção de

“pluridisciplinaridade” possibilita um intercâmbio de conhecimentos entre os diferentes especialistas das Ciências da Educação, revertendo num constructo de trabalho efetivamente transformador da praxis socioeducativa, com vista a produtos de desenvolvimento positivo.

Assim as Ciências da Educação “têm pois em primeiro lugar um interesse prático: o de ajudar a acção pedagógica qualquer que seja o nível em que ela se situa. Têm, como todas as outras disciplinas científicas, um papel indirecto a desempenhar no concerto actual da investigação: constituir, para outras disciplinas, um terreno onde se põe à prova certas teorias que pertencem a outros domínios” (Mialaret, 1999, p. 100).

Adalberto Dias de Carvalho (1988) nota que as Ciências da Educação vieram representar um novo rumo para o campo da investigação em educação, ampliando a rede de acção das próprias ciências sociais e humanas, que agora vêm na realidade educativa novas formas de compreender os sujeitos, suas capacidades, necessidades e potencialidades, deste modo, as ciências da educação são representantes da “projeção intradisciplinar de cada uma das ciências humanas já existentes, decorrendo a sua pluridisciplinaridade de uma pluridisciplinaridade anterior” (Dias de Carvalho, 1988, p. 78).

Com este grupo de ciências pretende-se dar resposta à pergunta “o que é a educação?”, estudando a realidade educativa e seus fenómenos subjacentes, mas sempre em relação com um lugar de amplitude e abrangência disciplinar e interventiva, ou seja, as Ciências da Educação não se circunscreveram ao campo da educação escolar, estendendo-se “a outras modalidades, tais como a formação profissional, a formação contínua de adultos e a educação comunitária (...)” (Campos, 1991, p. 13).

Até porque, como afirma António Nóvoa, “a educação não é apenas um projeto científico ou racional, pois a acção pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de ideias e de situações, que é ilusório tentar controlar a priori” (Nóvoa, 1991, p, 28), implicando, o

desenvolver de um trabalho tanto interventivo, como investigativo de coerente especificidade e assertiva amplitude reflexiva.

Desta maneira, as Ciências da Educação pautam-se “por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objecto em estudo, e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação” (Nóvoa, 1991, p. 30), reforçando os seus vetores, também axiológicos, de labor teórico-prático, como sendo plurais e detentores de diferentes racionalidades.

Coloca-se assim em realce esta ideia de construção plural das ciências da educação, assumindo em igual medida o trabalho específico que estas desenvolvem em diálogo relacional com outras ciências, erguendo uma identidade que cumpre com noções de rigor e de instituições teóricas que revêem na sua epistemologia as rubricas de um trabalho desenvolvido dentro de uma comunidade científica a estas pré-existente, mas na qual as Ciências da Educação constituem, produzem e desenvolvem “os «critérios de sentido» da acção profissional e científica” (Nóvoa, 1991, p. 31).

Os autores João Boavida e João Amado, ao compreenderem a densidade conceptual inerente às Ciências da Educação, indicam que o grande objetivo deste grupo de ciências é “descrever, explicar, levantar novos problemas teórico-práticos, e compreender e justificar os processos internos e os condicionamentos de qualquer prática educativa ou formativa, quer atendendo a níveis de interação como os que se verificam no frente a frente entre educador e educando, quer atendendo aos níveis mais amplos (...)” (Boavida & Amado, 2006, p. 194).

Anexa-se, assim, a este sentido, a ambição de análise das práticas educativas, bem como a indispensabilidade de contribuir para a própria formulação de técnicas e de saberes capazes de serem levados a cabo dentro do campo interventivo e profissional da realidade educativa, do processo educativo e do campo da educação.

Desta forma, o objeto das Ciências da Educação institui-se como amplo e por vezes demasiado abrangente, como já foi dito, o que aponta para o entender de uma investigação que “se vai constituindo à medida que se investiga e ao mesmo tempo que se vai tendo consciência dos próprios problemas que levanta, e que vai resolvendo” (Boavida & Amado, 2006, p. 229). Ainda segundo os mesmos autores, podemos referir-nos a este objeto, como sendo ele mesmo “dinâmico, multifacetado, complexo” (Boavida & Amado, 2006, p. 232).

Consequentemente, as Ciências da Educação tal como afirmava Quintana Cabanas, imperam como sendo detentoras de “um estatuto epistemológico muito específico e complexo”, (Cabanas, 2006, p. 7), integradas por um conjunto de disciplinas que, não ambicionando nenhuma delas em particular assumir o controlo face ao estudo da realidade educativa, cooperam, interagem e dialogam de modo a sustentar uma identidade científica.

Neste sentido, tal como surge sublinhado na *Carta Ética* da SPCE (2014), reconhecida como marco importante de afirmação da especificidade deste campo científico em Portugal, as Ciências da Educação afirmam-se como um campo de essência plural e híbrida, assente na ancoragem nocional de uma diversidade constitutiva dos diferentes saberes disciplinares que estas integram.

Deste modo, é importante notar a importância da pedagogia como disciplina principal das Ciências da Educação (Boavida & Amado, 2006). Realça-se a este respeito a importância do próprio saber pedagógico, um saber “prático e dinâmico”. Ou como lembra Isabel Baptista (2011c), reportando-se à tradição do pensamento aristotélico, a pedagogia corresponde a uma racionalidade prática, dialógica, interativa e de teor eminentemente prudencial.

De acrescentar ainda que face a uma nova lógica de compreensão científica do mundo que atende aos vetores de transformação e de mudança, o lado progressivo e desenvolvimental do conhecimento científico-tecnológico, é encarado, enquanto ponte de compreensão da condição humana *per se* (Caride, Pereira de Freitas & Callejas, 2007).

Neste contexto de mudança paradigmática, o conhecimento científico é também ele social, tal como nos indica Boaventura de Sousa Santos (1993) ao defender o paradigma de um conhecimento socialmente relevante, decente e prudente. Entende-se assim que, as ciências sociais e as Ciências da Educação “proporcionam a compreensão que dá sentido e justificação à explicação das ciências naturais. Sem tal compreensão não há verdadeira explicação e, por isso, as ciências sociais são epistemologicamente prioritárias em relação às ciências naturais” (Santos, 1993, p. 75).

Assim, na presença do paradigma da complexidade que tem sido referido, surge a reflexão sobre a constituição de um pluralismo disciplinar e metodológico, assente na ambição de procurar a *verdade*, o *saber* e o *conhecimento* sem temer a polivalência e a polissemia científica (Santos, 1993).

Conforme salientamos no ponto seguinte, este paradigma da complexidade é também, e forçosamente, um paradigma da alteridade (Baptista, 2007). Perante esta orientação, entende-se que todo “o conhecimento científico é duplamente contextualizado, pela comunidade científica e pela sociedade” (Santos, 1993, p. 86). Esta percepção contextualizada do conhecimento científico deve fazer conduzir ao entendimento da ciência como “simultaneamente uma prática científica e uma prática social e que essas duas dimensões não podem ser separadas senão para fins heurísticos” (Santos, 1993, p. 86).

Atende-se, desta forma, construtivamente, tal como Montesquieu que “a verdadeira lei da humanidade é a razão humana” (Dias de Carvalho, 1988), assumindo esta centralidade da prática científica em envolvimento plena com a prática social, num ciclo de inter-influências tanto paradigmáticas, como teórico-práticas, que busca o entender do conhecimento, o qual, existe para servir o homem, como sujeito autor e ator (Dias de Carvalho & Baptista, 2003). Deste modo, “os factos humanos”, são pensados como fenómenos também eles de interesse e de produção científica, devendo ser “entendidos como comportamentos sociais e culturais intencionais (...) [que] constituem o terreno próprio das atitudes compreensivas” (Dias de Carvalho, 1988, p. 56).

Perante este alinhamento, cujas indicações passam pela afirmação das Ciências da Educação enquanto um campo polissémico de reflexão e de intervenção, de essência polivalente, heterogénea e híbrida (Rodrigues Monteiro, 2010), explicitamos no ponto seguinte os traços de especificidade epistemo-antropológica que, segundo os nossos autores de referência, caracterizam a Pedagogia Social no seio das Ciências da Educação.

2.3. Especificidade epistemo-antropológica

É, pois, num quadro de revolução paradigmática e de expansão das Ciências da Educação que surge a Pedagogia Social enquanto área disciplinar com identidade própria. No seguimento do ideal humanista tributário da pré-história e da história da Pedagogia Social, desde a antiguidade clássica até ao século XX, enunciado anteriormente e onde a preocupação de realização plena e solidária de todas as pessoas, sem exceção, se torna primacial, esta identidade assume contornos epistemológicos indissociáveis de uma fundamentação antropológica (Baptista, 2007).

Com a autora citada, associamos essa fundamentação ao humanismo relacional de inspiração levinasiana, isto é, de valorização do outro enquanto outro. Ou, como diz Emmanuel Lévinas, o outro como *rostto*, entendendo por rosto, justamente, a unicidade de cada ser humano, “a relação com o rosto pode, sem dúvida, ser dominada pela percepção, mas o que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele” (Lévinas, 1982, p. 77).

Assim, se é verdade que toda a atividade educativa assenta numa prática de relação humana, importa viver e pensar essa relação como prática orientada para o outro. Aos ideais de solidariedade e justiça social, que caracterizam as sociedades democráticas contemporâneas juntam-se assim valores de alteridade, proximidade e hospitalidade.

Tal como surge na Declaração Universal dos Direitos Humanos,

“A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.”

(DUDH, 1948, ed.1998, p. 5)

Ou seja, como foi dito, a educação representa um direito humano que, como tal, deverá ser acessível a todas as pessoas e ao longo de toda a sua vida, mas também um campo privilegiado de promoção dos direitos humanos, isto é, de promoção do ideal humanista e emancipador, preconizado para as sociedades democráticas do século XXI. Destaca-se assim o carácter humanizante da educação, entendida como elemento chave para o bem-estar de todos os cidadãos, no decorrer de todas as etapas da sua existência (Azevedo, 2011).

Falamos neste sentido em especificidade epistemo-antropológica da Pedagogia Social, sublinhando a relevância humana da educação, isto é, o lugar decisivo que ela ocupa nos processos de desenvolvimento humano, individuais e coletivos, escolares e sociais.

Em suma, em conformidade com os valores humanistas que orientam os processos de desenvolvimento humano no século XXI, não basta defender uma educação para todos, é necessário que essa educação sirva a humanidade.

Neste entendimento, a Pedagogia Social dirige-se, na sua base, aos sentidos e orientações da ação social que refletem a importância de trabalhar *para e com o outro*, numa perspectiva ergonómica e humanizante dos sujeitos enquanto seres sociais e educativos (Azevedo, 2011).

Focaliza-se o relacionamento entre a educação e as bases antropológicas de existência e de desenvolvimento dos sujeitos em prol da sua própria integração, inclusão e bem-estar (Dias de Carvalho & Baptista, 2003), identificando-se com uma identidade epistemo-antropológica, ao entender que “estamos perante uma perspectiva mais abrangente e complexa, assente no acolhimento de diferentes dimensões da educação e formação, segundo uma lógica compreensiva de «lifewide learning» orientada por objectivos de solidariedade social” (Baptista, 2008c, p.15).

Por sua vez, Joaquim Azevedo (2011) lembra que falar de Pedagogia Social é antes de tudo falar de pedagogia, colocando a tónica na aprendizagem social, enquanto marco distintivo da intervenção socioeducativa. Isto é, enquanto marco de identidade positiva, porque, do mesmo modo que as aprendizagens escolares não podem ser consideradas de “não-sociais”, a aprendizagem social não deve ser compreendida como sendo “não-escolar” (Baptista, 2008c).

Num ponto anterior foi referida a consagração do paradigma da aprendizagem ao longo da vida como instrumento de análise e de influências

de ação nas agendas políticas internacionais, juntamente, com as diversas mudanças no panorama educativo e social europeu (EURYDICE, 2000), as quais “abriram caminho” para o crescimento do grupo científico das Ciências da Educação e conseqüente proliferação da produção de trabalho prático e investigativo dentro da problemática de estudo circunscrita à educação. Encontra-se assim e tal como foi já referido, a Pedagogia Social integrada no campo multifacetado das Ciências da Educação, estando a sua identidade científica alicerçada em “dinâmicas de hospitalidade interdisciplinar e interprofissional” (Baptista, 2008c, pp. 15-16).

Este sentido de ampliação das diferentes dimensões da educação (Trindade & Cosme, 2012), por intermédio do próprio crescimento e afirmação científica das ciências sociais e humanas, bem como, dos diferentes factores ideológicos e políticos de transformação, possibilita que hoje se pense na educação a partir de um prisma antropológico, o qual acreditamos ser implícito à natureza epistemológica da Pedagogia Social (Dias de Carvalho, 1988),

Conforme sublinha o autor citado, trata-se, no fundo, de afirmar a “liberdade como fim, como meio e como princípio. Como dimensão do contexto educativo e como postura do sujeito. A liberdade como tarefa, como utopia. Como lema e como dogma. A liberdade de quem educa e de quem é educado. De quem escolhe e de quem é objecto de uma escolha. A liberdade de educar. A liberdade individual e dos grupos. A liberdade da pessoa” (Dias de Carvalho, 1992, p. 12).

Reforça-se então, a importância do percurso de liberdade que o ser humano pode e deve encontrar na educação, como ferramenta da consagração do que pode ser o melhor para o *eu* e para o *outro* e o promover das suas capacidades. Isto é, a sociedade reclama e defende um momento educativo que se relaciona e conecta com um momento social onde “falar de Humanismo e de Educação é quase redundante” (Carneiro, 2001b, p. 247).

Segundo este prisma de proximidade relacional entre as pessoas, enquanto seres aprendentes, estas “não formam ou mantêm as suas atitudes

de isolamento. Fazem-no inseridas num determinado contexto soció-histórico e cultural, num encadeamento de influências e de aprendizagens que modulam crenças, valores e sentimentos” (Palmeirão & Menezes, 2012, p. 120). Isto é, “o desenvolvimento pleno e harmonioso da pessoa exige uma pedagogia que invoca todos os nossos sentidos e o esforço de todos nós. Um desafio maior, porquanto intima a uma praxis estruturada em ordem à respeitabilidade, à honorabilidade, à liberdade, à solidariedade!” (Palmeirão, 2007, p. 126).

Falar do desenvolvimento da Pedagogia Social é compreender que a assunção do trabalho teórico e interventivo de um paradigma educativo desta natureza antropológica “requer um aprender contínuo. Pela educação, cada pessoa pode capacitar-se para usar a sua própria palavra; fazer-se competente para apreciar o mundo e decidir sobre o seu percurso de vida” (Azevedo & Palmeirão, 2012, p. 157). É assim que, um novo lado “da moeda” educação é colocado no centro das reflexões, o lado antropológico, que afirma a sua contribuição no processo da “construção de práticas de mediação sociocultural que podem ser usadas na escola que se quer hoje para todos” (Vieira & Vieira, 2010, p. 284).

A questão do *outro* como o centro de um novo paradigma educativo de assunção antropológica (Iturra, 2001), onde, a aprendizagem passa a ser percebida como uma aprendizagem que é direito e é dever, converge na necessidade de se criarem oportunidades formativas e educativas indexadas a valores de alteridade, ao longo de toda a vida dos sujeitos.

Adalberto Dias de Carvalho, na obra *Epistemologia das Ciências da Educação*, colocava já em destaque o “domínio antropológico-educativo” (1988, p. 150) como sendo importante para o próprio domínio das “pedagogias de *projecto*” (1988, p. 150) e por isso, para o próprio desenvolvimento epistemológico das Ciências da Educação face às novas respostas a serem dadas por este grupo de ciências às temáticas a eclodir no panorama educativo e social.

“No terreno do estritamente antropológico, assiste-se, designadamente, ao reconhecimento do tão propalado *direito à diferença*, isto é, do direito que têm *as pessoas como pessoas* de seguirem e de construírem – sobre as suas afinidades específicas sócio-bio-psicológicas – caminhos divergentes de acordo com os *ideais* que partilham.”

(Dias de Carvalho, 1988, p. 151)

Defende-se assim uma “identidade antropológica” da própria educação e em particular da educação de teor social, como alavanca de reflexividade para com uma vontade de mudança e de transformação promovida pela educação em si, enquanto oportunidade de crescimento e desafio de responsabilidade (Dias de Carvalho & Baptista 2003).

Este vínculo entre a antropologia e a educação confluiu num entendimento da Pedagogia Social como ciência detentora de uma “especificidade epistemo-antropológica” (Dias de Carvalho & Baptista, 2004; Baptista, 2008c) enquanto base e condição para uma “inteligibilidade interdisciplinar” (Baptista, 2008c, pp. 21-22). Esta ciência da educação, ao possuir como objeto de estudo a aprendizagem social, constitui-se, precisamente, em concordância e consonância com o paradigma de aprendizagem ao longo da vida e com a contextualização solidária, hospitaleira, educativa e educadora da sociedade educativa (Azevedo, 2007b).

Importa, no entanto, esclarecer, com Isabel Baptista (2008c), que quando falamos de Pedagogia Social podemos estar a falar de uma ciência, de um saber profissional ou de uma filosofia de acção. Sendo que, nenhuma destas dimensões deverá ser reduzida à outra. Consideramos que esta distinção é pertinente para compreender a questão norteadora presente a este

trabalho e referente ao estatuto disciplinar, acadêmico e profissional da Pedagogia Social no nosso país.

Enquanto ciência, a Pedagogia Social situa-se no campo das Ciências da Educação, como foi dito. Especificamente, a Pedagogia Social tem por objeto a praxis socioeducativa focada num sentido de intervenção sociocomunitária, de cidadania social e de aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, ela pauta-se por valores que despertam a necessidade de saber gerir reflexivamente “*um sobressalto de nossa consciência, um despertar ético* ante a questão social fundamental que o aumento das desigualdades no mundo constitui” (Carneiro, 1997, p. 222).

Como podemos constatar, as noções de solidariedade e de comunidade sobressaem como elementos essenciais à construção do sentido epistemológico e antropológico da Pedagogia Social, em concordância com o ideal herdado dos fundadores, como Paul Natorp, por exemplo. Citando Roberto Carneiro, a educação assume-se como “princípio orgânico e organizador de vida, como alternativa à exclusão e à desvitalização suicida do tecido social” (Carneiro, 1997, p. 222), afirmando uma vez mais, a existência do ato educar como uma atividade que é contínua e que sempre será “eminentemente social” (Carneiro, 2001b). E porque historicamente os sujeitos progridem para um estado de relacionamento cada vez mais vivido no seu quotidiano, impõe-se neste contexto a afirmação de uma sociedade da convivência (Jares, 2007).

“A aprendizagem da convivência, para ser mais exacto, de um determinado modelo de convivência, é inerente a qualquer processo educativo, e tem sido assim historicamente. O aprender a conviver num contexto de regras determinadas é uma das funções atribuídas à educação, tanto no seio familiar, como nos sistemas educativos formais.”

(Jares, 2007, p. 17)

No encontro com o *outro*, o *sujeito* cresce e se desenvolve, estabelecendo entre o *eu* e a possibilidade de um *nós* a alocação de uma oportunidade de promoção e estimulação de capacidades e de competências (Vieira, 2012). Neste sentido, falar em pedagogia da convivência é falar da afirmação de uma pedagogia da hospitalidade ou pedagogia do laço social.

“Valorizada em toda a sua amplitude socioantropológica, a noção de hospitalidade refere-se a um modo fundamental de ser-se pessoa, sendo com e para o outro em comunidades de solidariedade e justiça. Em grande medida tributária de uma matriz teórica levinasiana e derridariana, a aceitação deste pressuposto permite-nos pensar a relação entre educação e hospitalidade no âmbito de uma pedagogia relacional indexada ao primado ético da alteridade e extensiva a todos os campos de educabilidade pessoal e social.”

(Azevedo & Baptista, 2014, p. 143)

A partir deste perfil, a Pedagogia Social define o seu corpo teórico-prático na sustentação de um campo de problematização-ação ancorado em conceitos como o da “mediação sociopedagógica”, de “aprendizagem ao longo da vida”, de “desenvolvimento educativo territorial”, de “educabilidade social”, de “trabalho comunitário”, de “desenvolvimento humano”, entre outros (Baptista, 2009, 2011a). Como nota a autora citada, trata-se, afinal, de promover a “capacitação subjectiva e cívica de todas as pessoas segundo dinâmicas sociocomunitárias apoiadas na participação empenhada de actores sociais” (Baptista, 2011a, p. 142).

Em suma, segundo a premissa de respeito por um primado da pessoa (Carneiro, 2001b), a Pedagogia Social, reveste-se de uma especificidade epistemo-antropológica, cujo cariz interventivo se situa no domínio de práticas que ambicionam o fomentar e promover da capacidade dos sujeitos enquanto

serem autores e agentes dos seus percursos de vida e em todos os contextos da sua experiência quotidiana.

Conclusão

Tendo por base o processo de revisão bibliográfica respeitante a esta primeira parte, compreende-se que a Pedagogia Social é um saber histórico com raízes ancestrais, mas ao mesmo tempo de enorme atualidade.

Historicamente, e tendo em conta as linhas de inspiração oriundas de várias matrizes, como vimos, esta disciplina autónoma configura-se como um saber humanista orientado por preocupações de inclusão e solidariedade social ancorada nocionalmente no paradigma de aprendizagem ao longo da vida que preside ao desenvolvimento das sociedades democráticas do nosso tempo.

Compreendeu-se ainda que, enquanto disciplina explicitamente autónoma, a Pedagogia Social é originária da Alemanha, país que dado o trabalho científico, académico e profissional desenvolvido, fundamentalmente, durante os séculos XIX e XX, influencia em grande medida o modo como outros países refletem a Pedagogia Social, designadamente os que se situam no espaço europeu e ibero-americano, como é o caso de Portugal.

No contexto da sociedade educativa do século XXI, período de revalorização e de reconceptualização num quadro de aprendizagem ao longo da vida, a Pedagogia Social emerge como uma das Ciências da Educação fundamentais, assumindo uma forte componente de identidade epistemo-antropológica. Neste contexto, define-se como ciência da educação cujo objeto é a praxis socioeducativa compreendida a partir de um prisma de intervenção sociocomunitária, isto é, como “educação na e com a vida”.

Esta indexação preferencial ao campo epistemológico das Ciências da Educação numa linha de demarcação progressiva em relação ao campo do trabalho social, não põe, no entanto, em causa, a vocação matricial para o atendimento das necessidades educativas dos grupos humanos mais vulneráveis, segundo perspetivas de justiça e solidariedade social.

Na verdade, e tal como foi sublinhado pelos diversos autores consultados, enquanto disciplina que se desenvolve tendo por referência o campo epistemológico das Ciências da Educação, é necessário sistematizá-la como um saber disciplinar que se encontra, histórica e cientificamente, associado aos valores de hospitalidade, humanidade, universalidade e solidariedade.

Parte II
Pedagogia Social em Portugal (1994-2014)

Introdução

Esta segunda parte centra-se no estudo da realidade portuguesa, buscando conhecer e compreender os traços característicos da Pedagogia Social a nível nacional, ao nível do seu estatuto disciplinar, académico e profissional.

Por estatuto disciplinar compreende-se o lugar de inserção epistemológica, ou seja, a indexação a um determinado campo de saber e os contornos particulares de definição científica: objeto, objetivos e métodos. Por estatuto académico entende-se o espaço de investigação, produção científica e formação. Por fim, o estatuto profissional refere-se aos grupos profissionais e aos domínios específicos de intervenção.

Enquanto disciplina científica autónoma, em Portugal, a Pedagogia Social começa a surgir nos meios académicos e profissionais no final do século XX, início do século XXI, experienciado até ao presente, um período de desenvolvimento significativo. Decidimos, por esta razão, situar o nosso estudo num referencial temporal correspondente às duas últimas duas décadas (1994-2014), em consonância assim com o que os autores entendem como o período de afirmação histórica desta área disciplinar no nosso país (Dias de Carvalho & Baptista, 2004).

Deste modo, esta segunda parte é composta por dois capítulos, sendo o primeiro dedicado à justificação da opção metodológica e o segundo à descrição, análise e discussão dos dados recolhidos.

Em termos de opção metodológica, e tal como será explicitado, optámos por um paradigma de interpretação de carácter qualitativo tendo por base o recurso a duas técnicas de investigação fundamentais: a inquirição de atores e a análise documental, considerando que estas duas técnicas se adequavam aos objetivos de pesquisa em causa, “a investigação qualitativa é multi-método em foco, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista

face ao assunto em questão. Isto significa que os investigadores qualitativos estudam coisas nos seus ambientes naturais, tentando dar sentido ou interpretar os fenómenos em termos dos significados que as pessoas trazem aos mesmos” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 2).

No que concerne à inquirição de atores foram utilizados dois instrumentos: a entrevista semiestruturada e a entrevista em painel. Esta opção prendeu-se com a intenção de, por um lado, recolher testemunhos junto de um conjunto de autores portugueses considerados de referência nesta área de conhecimento e, por outro, de auscultar, dentro do possível, um conjunto de técnicos da intervenção socioeducativa, isto é, de atores que, à partida, assumem a Pedagogia Social como o seu conhecimento profissional de referência. Note-se, porém, que, este processo de auscultação obedeceu a objetivos de definição de estatuto disciplinar, não visando, portanto, o conhecimento dos grupos profissionais e das respetivas dinâmicas de definição e construção de identidade profissional.

A análise documental foi utilizada para efeitos de levantamento bibliográfico e de recolha de dados sobre a oferta formativa existente ao nível do ensino superior e consulta dos respetivos planos de estudo, bem como sobre publicações de referência, redes e associações académicas e profissionais.

O segundo capítulo trata do processamento crítico dos dados, estando organizando em três pontos correspondentes, respetivamente, às categorias de análise principais. Por fim, a conclusão desta segunda parte sistematiza as principais linhas de discussão evidenciadas no âmbito deste processo de estudo e que sustentam as teses expostas nas considerações finais.

Capítulo I

Fundamentação Metodológica

1.1. Opção Metodológica

Recordando a questão orientadora deste estudo, relativa à identificação dos traços caraterísticos da Pedagogia Social em Portugal o processo de recolha de dados foi organizado em função a três objetivos fundamentais:

- I. Identificar e analisar os traços marcantes da identidade disciplinar da Pedagogia Social em Portugal, tendo por base a revisão da literatura científica nacional e o testemunho dos autores de referência.
- II. Identificar e analisar os traços marcantes da identidade académica da Pedagogia Social em Portugal, tendo por base os dados referentes à oferta formativa, às publicações de referência e às redes de investigação/ associações científicas.
- III. Identificar e analisar os traços marcantes da identidade profissional da Pedagogia Social em Portugal, tendo por base os dados referentes aos grupos profissionais de vocação explicitamente pedagógicosocial.

Conforme será posteriormente assinalado, estes objetivos funcionaram como categorias de análise principais, tendo sido oportunamente desdobradas em subcategorias, em conformidade com os significados que emergiram do processo de pesquisa, designadamente no âmbito da inquirição de autores e atores.

1.2. Estratégia de desenvolvimento

No seguimento dos objetivos enunciados e da opção por um paradigma qualitativo de investigação, consonante com a visão humanista da Pedagogia Social exposta na primeira parte, optou-se por um processo de recolha e interpretação de dados que privilegiasse tanto a informação presente nas fontes bibliográficas, como a informação patente nos testemunhos dos atores e que fosse suscetível de ser discutida segundo uma “compreensão/*verstehen*” de carácter fenomenológico.

Entendeu-se que, “nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 55). Tentámos assim estabelecer pontes de ligação entre as informações manifestas nas fontes de análise bibliográfica, como livros, artigos, sítios institucionais e os discursos recolhidos juntos dos participantes (Schwandt, 1994 e 2006).

Para este efeito e tal como foi já referido, recorreu-se fundamentalmente a duas técnicas de investigação: à inquirição de atores, feita através de entrevista semiestruturada e de entrevista em painel, e à análise documental.

A entrevista enquanto técnica de recolha de dados é entendida como sendo capaz de “desvendar as ações de construção de significado” (Warren, 2001, p. 86). Por esta razão, é um dos instrumentos de recolha de dados mais ordinariamente utilizado na investigação de natureza qualitativa, apresentando-se enquanto um momento singular de contato com os sujeitos de investigação (Briggs, 1986; Warren, 2001).

Deste modo, e tal como indicam os autores Bogdan e Biklen este “tipo de abordagem, permite aos sujeitos responderem de acordo, com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

No que toca às entrevistas semiestruturadas estas foram realizadas a seis entrevistados, correspondendo a um conjunto de autores de referência nacional na área da Pedagogia Social. Por este motivo, a entrevista foi concebida em jeito de recolha de testemunho, de modo a valorizar o pensamento, o poder de “assinatura” (Baptista, 2009b) dos autores em causa.

Relativamente à entrevista em painel, esta envolveu oito participantes, todos possuidores de formação pós-graduada em Pedagogia Social (pós-graduação, mestrado e doutoramento) e a atuar, no presente momento, profissionalmente em domínios da Pedagogia Social.

Tanto no que se refere aos autores de referência como aos atores profissionais, em termos metodológicos, procurámos seguir uma linha de procedimento ético de respeito pessoal, tal como se encontra consagrado na *Carta Ética* da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

“A relação com os participantes da investigação, todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, estão envolvidas no processo de investigação, deverá ser pautada pelo princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência.”

(Carta Ética SPCE, 2014, p. 7)

Todos os entrevistados foram considerados tendo em conta a sua individualidade, especificidade e os seus sentidos de autoria, tendo todos dado o seu consentimento em função do devido esclarecimento sobre natureza e os objetivos do estudo. Foi, neste sentido, assegurado que todo o processo de diálogo fosse gravado, tendo cada entrevista tido a duração média de uma hora no caso das entrevistas semiestruturadas e de uma hora e meia no caso da entrevista em painel. De salientar que se manteve um cariz

aberto de comunicação entre os participantes e os elementos constituintes desta investigação.

No caso dos “Autores de Referência”, a questão relativa à partilha da sua identidade não foi colocada dado que falamos de um grupo de autores escolhidos justamente pelo facto de serem amplamente conhecidos e reconhecidos neste campo científico.

Já no que se refere aos atores profissionais foi respeitado o direito ao anonimato, tendo sido atribuído a cada um dos participantes do painel um código em substituição do seu nome. Todos manifestaram o seu consentimento, de acordo com a indicação expressa na *Carta Ética* da SPCE, relativamente ao ponto consentimento informado, ou seja,

“Os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação. Como tal, os investigadores deverão informar previamente os participantes, ou os seus representantes legais, sobre a natureza e os objetivos da investigação, dispondo-se a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação.”

(Carta Ética SPCE, 2014, pp. 7-8)

Na mesma linha de respeito pessoal, procurámos conduzir “de forma a não sobrecarregar ou afetar os participantes para além do necessário, tendo em conta os objetivos da investigação” (Carta Ética SPCE, 2014, p. 10).

Os “Autores de Referência” são apresentados segundo uma ordenação alfabética (Tabela 1), recordando que foram escolhidos em função do lugar significativo que ocupam no panorama socioeducacional nacional, de acordo com as razões explicitadas de seguida.

Tabela 2 Lista dos entrevistados “Autores de Referência” - Portugal

Entrevista 1	Adalberto Dias de Carvalho
Entrevista 2	Almerindo Janela Afonso
Entrevista 3	Américo Peres
Entrevista 4	Joaquim Azevedo
Entrevista 5	Marcelino Lopes
Entrevista 6	Rosanna Barros

Rodrigues Monteiro, 2015

Entrevista 1 – Adalberto Dias de Carvalho, Professor Catedrático na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, autor de referência na área da Filosofia e das Ciências da Educação. Conhecido e reconhecido como pioneiro na área da Pedagogia Social em Portugal, tendo sido promotor dos primeiros cursos de formação académica nesta área, destacando-se aqui o facto de ter sido fundador e coordenador científico da primeira licenciatura em Educação Social em Portugal na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, iniciada em 1996. Foi, também, coordenador do Mestrado em Ciências da Educação – Pedagogia Social (1ª edição / 2004-2006), da FEP-UCP. As suas obras têm reputação tanto no plano nacional, como internacional, podendo ser destacadas as seguintes obras: *Epistemologia das Ciências da Educação* (1988), *A Educação como Projecto Antropológico* (1992), *A contemporaneidade como utopia* (2000), *Educação Social: Fundamentos e Estratégias* (2004), este escrito em parceria com Isabel Baptista, e *Antropologia da Exclusão ou o Exílio da Condição Humana* (2012).

Entrevista 2 - Almerindo Janela Afonso, Professor Associado com Agregação e Investigador da Universidade do Minho, membro do Conselho Nacional de Educação, encontra-se atualmente no seu segundo mandato (2014-2016) como presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). As suas áreas prioritárias de investigação, ensino e formação são a Sociologia da Educação, as Políticas Educativas, as Políticas Sociais e ainda a área de Avaliação de Políticas de Educação e Formação. Entre as suas obras, destacamos: *Políticas Educativas e Avaliação Educacional - Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal 1985-1995* (1998), *Fragmentos de Escrita Pública – Páginas da Página da Educação* (2013) e *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação* (2014).

Significativamente, este autor foi responsável pela Conferência Inaugural no XXVII Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social, "Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação", no dia 17 de Setembro de 2014, entre as 18:30 e as 20:00 horas. Evento promovido pela Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social e pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (17, 18 e 19 Setembro, 2014) no qual destacou a importância que um saber como o da Pedagogia Social tem no campo das ciências da educação em Portugal.

Entrevista 3 – Américo Peres, Professor Associado com Agregação na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. É membro fundador da Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social, elemento do comité científico e avaliador externo da Revista Interuniversitária de Pedagogia Social e ainda membro fundador da Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural, da Direção da Associação Galego-Portuguesa de Educação para a Paz e da Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.

Destacamos as seguintes obras do autor: *Educação Intercultural Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola* (Genebra e Chaves) (1999), *Animação Sociocultural – Novos Desafios* (2007), em parceria de

coordenação com Marcelino Lopes, *Educação, justiça e solidariedade na construção da paz* (2010), em parceria de coordenação com Ricardo Vieira e *Educação Intercultural e Cidadania* (2011).

Entrevista 4 - Joaquim Azevedo, Professor Catedrático da Universidade Católica Portuguesa, entre 2009-2014 foi presidente do Centro Regional da Universidade Católica do Porto, tendo sido o primeiro Diretor da Faculdade de Educação e Psicologia e Diretor da Escola das Artes, na mesma universidade.

É atualmente coordenador dos cursos de doutoramento da FEP-UCP, onde a Pedagogia Social constitui uma das áreas de especialização, sendo também diretor da Revista Portuguesa de Investigação Educacional (edição FEP-UCP, CF.<http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/revistainvestigacaoeducacional>).

Entre as suas obras de referência, destacamos: *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI* (2002); *Sistema educativo mundial – Ensaio sobre a regulação transnacional da educação* (2007), *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação* (2011) e *The world's education system. Essay on the transnational regulation of education* (2012).

Entrevista 5 - Marcelino Lopes, Professor Auxiliar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, considerado como pioneiro em Portugal na sua área de conhecimento, a Animação Sociocultural. Desenvolveu funções de animador sociocultural, entre 1979 e 1998, nos organismos Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis e Instituto Português da Juventude. Podendo ser destacadas as seguintes obras do autor: *Animação Sociocultural Em Portugal* (2006), *Animação e Bem-Estar Psicológico – Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativa* (2010), esta escrita em parceria com os autores Sónia Galinha e Manuel Loureiro, e *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural* (2011).

Entrevista 6 - Rosanna Barros, Professora Adjunta da Universidade do Algarve, tendo sido entre 2010-2012 a coordenadora da área científica de

Educação Social desta instituição e membro da comissão coordenadora do Mestrado em Educação Social, bem como, do Mestrado em Gerontologia Social da ESEC/UAlg. Foi também diretora do curso de Educação Social da ESEC/UAlg entre 2010 e 2013 e diretora do Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centro RVCC/CNO) da UAlg entre 2004 e 2006.

As suas principais áreas de investigação, publicação e ensino são: Políticas Sociais e Educativas, Animação Sociocultural/Socioeducativa, Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e da Educação; Sociologia e Antropologia Sociocultural.

Entre as obras da autora destacamos: *O Movimento das Histórias de Vida e a Educação de Adultos de Matriz Crítica: ideias e conceitos em contexto* (2013), *Mediar entre regulação e emancipação: perspectiva crítica sobre os princípios e valores da cidadania social* (2013) e *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora – Ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias* (2014).

Importa ressaltar neste contexto a omissão intencional do nome de Isabel Baptista, autora reconhecida no plano nacional, por razões de ordem ético-metodológica manifestas pela autora e que se prendem com a responsabilidade de orientação científica deste trabalho.

Relativamente à entrevista em painel, e como já foi mencionado, esta foi realizada através da colaboração de oito profissionais detentores de diplomas de formação em Pedagogia Social, atualmente a exercer funções profissionais em domínios diferenciados e relevantes de intervenção socioeducativa (Tabela 3).

Tabela 3 Entrevistados em painel

Código	Formação Académica	Funções Atuais
EPRO 1	Lic. Educação Musical Mestrado em Pedagogia Social	Docente de Educação Musical Responsável por um projeto Escola-Família Mediadora/Formadora de Adultos (projeto de Intervenção Sociocomunitária)
EPRO 2	Lic. Antropologia Mestrado em Pedagogia Social	Coordenador pedagógico de um projeto de intervenção comunitária inserido no Programa Escolhas (cf. http://www.programaescolhas.pt/)
EPRO 3	Lic. Educação Social Mestrado em Pedagogia Social	Coordenadora Técnica de um projeto de intervenção comunitária
EPRO 4	Lic. Psicologia Pós-graduação em Pedagogia Social	Psicólogo, membro da equipa educativa de um Lar de infância e juventude (LIJ)
EPRO 5	Lic. Ciências Religiosas Mestrado em Pedagogia Social	Diretora Educativa de um LIJ
EPRO 6	Lic. Serviço Social Pós-graduação em Pedagogia Social	Assistente Social, membro da equipa educativa de um LIJ
EPRO	Lic. Psicologia	Psicóloga, membro da equipa educativa de um

7	Pós-graduação em Pedagogia Social	LIJ
EPRO 8	Educação Social Mestrado em Pedagogia Social Doutoranda de Pedagogia Social	Mediadora de Aprendizagem Coordenadora Técnica de um projeto de intervenção sociocomunitária

Rodrigues Monteiro, 2015

Por razões de indisponibilidade pessoal de última hora não foi possível contar com a presença no painel de um profissional da Animação Sociocultural, conforme previsto. Entendemos, contudo, que esta ausência não constitui facto relevante neste contexto, atendendo aos objetivos desta entrevista e à diversidade de participantes no painel.

1.3. Critérios de Apresentação e de Análise de dados

Em alinhamento com os objetivos de investigação e com a opção metodológica, os dados foram processados e analisados segundo um paradigma qualitativo, tal como já foi dito.

Neste sentido, em termos de apresentação, optou-se por dar destaque à palavra dos participantes, salientando fragmentos do seu discurso, em particular no que se refere aos autores de referência.

Recorreu-se também, à elaboração de quadros sinópticos e apresentação de tabelas e gráficos ilustrativos, que funcionaram como componentes complementares à sistematização e síntese dos dados levantados.

A análise de conteúdo foi o instrumento de eleição no que respeita à informação recolhida, por intermédio das entrevistas semiestruturadas e entrevistas em painel, uma vez que, esta técnica de análise de dados é perspectivada como um “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentarem a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bardin, 1979, p. 205).

Conforme o alinhamento metodológico apresentado, é ainda lembrada a “consciência” da intencionalidade que é presente a quem analisa e interpreta segundo um paradigma qualitativo, ou seja, “o núcleo da problemática fenomenológica reside na “consciência”. Mas a consciência é sempre «consciência de algo»; por isso, a «intencionalidade está sempre presente. É na consciência que se constitui o sentido do mundo; é, portanto, a partir da consciência que se pode compreender o mundo da vida” (Casal, 1996, p. 37).

Este formato de análise permitiu uma organização reflexiva e crítica de carácter dinâmico e sintetizador. Seguiu-se, portanto, uma abordagem que “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”, (Bardin, 1979, p. 205), ao mesmo tempo, esta abordagem entende o tratamento dos dados recolhidos “de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 1979, p. 101).

Neste processo de análise, as categorias foram ainda desdobradas em subcategorias, tendo por base os elementos emergentes da análise tanto do

que foi auscultado junto dos entrevistados, como também, do que foi recolhido através das fontes bibliográficas e documentais disponíveis.

Em suma, entendeu-se assim que “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Por fim, salientamos a preocupação de guiar o caminho metodológico segundo os princípios consagrados na *Carta Ética* da SPCE, considerando que “os processos de construção científica adquirem contornos particulares no campo educacional, dando origem a leituras disciplinares e paradigmáticas forçosamente plurais e diversas” (Carta Ética da SPCE, 2014, p.5).

Tentou-se assim, aliar as exigências inerentes a um paradigma qualitativo às questões de fundamentação antropológica e ética, reconhecendo a investigação em educação como sendo, forçosamente, detentora de uma identidade eminentemente antropológica (Dias de Carvalho & Baptista, 2003).

Sumariamente, realçamos a necessidade de “evidenciar o sentido ético presente em todos os projectos pedagógicos valorizados, acima de tudo, como projectos antropológicos, reconhecendo, que, neles, é o próprio devir humano que está em questão” (Dias de Carvalho & Baptista, 2004, p. 75), o que por sua vez, permite perceber que enquanto ciência, a Pedagogia Social (Ander-Egg, 2011a), refere-se ao trabalho junto das pessoas, seja no campo da Educação, do Trabalho Social ou da Animação Sociocultural.

CAPÍTULO II

Análise e Discussão de dados

1. Traços marcantes de Identidade Disciplinar

Este ponto corresponde à análise dos dados recolhidos sobre os traços de identidade disciplinar da Pedagogia Social no nosso país, baseada na literatura científica e no testemunho dos autores de referência, correspondendo assim à categoria principal, a qual foi desdobrada em duas subcategorias: definição e inserção epistemológica da Pedagogia Social.

Em Portugal, o nascimento da Pedagogia Social enquanto área disciplinar autónoma situa-se na passagem da década de oitenta para a década de noventa do século XX.

Todavia, tal como acontece noutros países, este nascimento inscreve-se num processo histórico evolutivo. Isto é, a Pedagogia Social em Portugal tem também uma “pré-história”, respondendo neste caso por uma vasta tradição educacional tributária, por exemplo, dos movimentos de educação popular e comunitária; das dinâmicas de alfabetização de adultos, desenvolvidas sobretudo depois de 25 Abril de 1974; da Doutrina Social da Igreja e dos movimentos pedagógicos como o Movimento da Educação Nova e o Movimento da Escola Moderna (Trindade, 2012).

Pode dizer-se que a Pedagogia Social iniciou o seu percurso de abertura à cientificidade por intermédio da Educação Social, entendida primeiramente como a prática da Pedagogia Social, devido às influências exercidas quer pela tradição alemã, como pelo trabalho que ao longo do século XX foi desenvolvido em Espanha (Dias de Carvalho & Baptista, 2004; Baptista, 2008c).

Neste enquadramento conjuntural, é percebido por diferentes autores que a Educação Social obtém “fundamentos científicos na pedagogia social” (Díaz, 2006, p. 103), ou seja, que esta possui “uma natureza epistemológica de tecnologia socioeducativa e, por seu lado, encontra as balizas científicas na pedagogia social” (Díaz, 2006, p. 103).

Importa ainda referir a Animação Sociocultural, outra área que tem colocado a Pedagogia Social dentro do seu centro matricial de referência, uma vez que pensa esta ciência da educação como saber orientador dos eixos de intervenção e profissionalização dos animadores socioculturais em Portugal (Lopes, 2006).

Para muitos autores, no entanto, a Animação Sociocultural é percebida como uma estratégia da Pedagogia Social e não propriamente como área disciplinar. Como refere Américo Peres (2007) “a animação, é, pois, entendida como uma estratégia para o desenvolvimento pessoal e comunitário” (Peres, p. 21), ou seja, que esta surge como

“Uma tecnologia educativa que, baseada num conjunto de práticas sociais e assente numa pedagogia participativa, tem por finalidade actuar em diferentes sectores com o fim de promover a participação das pessoas com vista ao seu desenvolvimento social e cultural, criando espaços para a comunicação interpessoal e a promoção comunitária.”

(Peres & Lopes, 2008, p. 299)

No seguimento, a Pedagogia Social em Portugal encontra-se relacionada com o crescimento e o estabelecimento destas duas áreas de referência do “campo da intervenção socioeducativa” (Baptista, 2011b), que são a Animação Sociocultural e a Educação Social.

Estas duas áreas partilham uma base de valores conceptuais e metodológicos com a Pedagogia Social, o que Isabel Baptista entende como sendo um estado de “fronteira” representativo de um “patamar de trânsito e de hospitalidade recíproca, funcionando como um convite permanente ao diálogo interdisciplinar e interprofissional” (Baptista, 2011b, p. 35).

Neste sentido e relativamente aos elementos relativos à “história” da Pedagogia Social no nosso país, salienta-se a criação de ofertas formativas em particular no domínio da Educação Social, precisamente, no final dos anos oitenta início dos anos noventa do século XX. Este tipo de oferta começou por situar-se no nível técnico-profissional equiparado ao 12º ano de escolaridade, ou seja, funcionava como oferta das Escolas Profissionais.

Posteriormente, ainda na última década do século XX, a Educação Social surge nas Escolas Superiores de Educação, tendo estes cursos a duração de três anos, concedendo o grau de bacharelato.

A primeira oferta formativa de nível universitário, correspondente à primeira licenciatura em Educação Social, surge na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto (1996-2000).

Significativamente, a primeira obra nacional explicitamente identificada com a Pedagogia Social, intitulada *Educação Social, Fundamentos e Estratégias*, da autoria de Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista, é publicada já no ano de 2004. Tal como declaravam os próprios autores na introdução, dirigindo-se aos investigadores e aos atores, “os protagonistas da acção social”, esta obra representa o primeiro esforço de sistematização e enquadramento teórico das práticas socioeducativas desenvolvidas em Portugal.

“Mas chegou, entretanto, a hora de se proceder a um esforço de sistematização que, longe de cristalizar aquisições, retirando-lhes dinamismo e sentido de inovação, permita, muito pelo contrário, a organização renovada de competências, de molde a que, através de

uma comunidade científica transdisciplinar, se assegure, concomitantemente, a coerência funcional de uma autêntica comunidade de profissionais.”

(Dias de Carvalho & Baptista, 2004, p. 7)

Ainda em 2004, surge o primeiro curso de Mestrado em Pedagogia Social (2004) na Universidade Católica Portuguesa, Porto. É nesta mesma instituição que surge também o primeiro programa doutoral em Pedagogia Social, enquanto ramo de especialização em Ciências da Educação (2005).

Neste contexto, a Pedagogia Social é refletida enquanto disciplina científica autónoma, construída na interface entre as áreas da educação e da solidariedade social, “referindo-se à praxis socioeducativa desenvolvida numa perspetiva de educação ao longo da vida” (Baptista, 2008c, pp. 7-8). Esta afirmação conduz-nos desde logo a um dos traços de definição disciplinar amplamente partilhado pelos autores portugueses.

Adalberto Dias de Carvalho fala, precisamente, sobre a existência da Pedagogia Social enquanto um “campo teórico e reflexivo”, detentor de um “perfil antropológico e sociológico” que “precede o seu sentido ético” (Dias de Carvalho, 2015, p. 13). Este autor partilhou ainda em entrevista (E1), que a Pedagogia Social se encontra associada a qualquer intervenção social cientificamente suportada e direcionada para a construção da dignidade existencial da pessoa humana, salientado assim, mais uma vez, a amplitude antropológica que é base epistemológica deste saber.

Por sua vez, Joaquim Azevedo nota que se deve “proporcionar a todos os cidadãos oportunidades de educação ao longo de toda a vida e com a vida, como base de desenvolvimento humano e social das comunidades” (Azevedo, 2011, p. 195). Neste sentido, o autor defende que é preciso pensar a equação entre a educação de todos ao longo de toda a vida e a “regulação sociocomunitária da educação” (Azevedo, 2009, p. 10). Ou, como nos disse

em entrevista (E4), a Pedagogia Social é uma área importante dentro das Ciências da Educação, que pensa tudo aquilo que é educação que não estritamente escolar e, sobretudo, pensa a partir da pedagogia.

Trata-se de uma visão assente na preocupação da “valorização da educação em todas as suas dimensões e durante toda a caminhada existencial” (Baptista, 2008c, p. 14). Neste sentido, Isabel Baptista alerta para a necessidade de distinção da Pedagogia Social enquanto uma ciência, de modo a que não se promova uma “espécie de teoria geral sobre a intervenção sócio-educativa” (Baptista, 2008c, p.14).

Existe, pois, convergência em relação ao reconhecimento da Pedagogia Social como ciência. Uma ciência vocacionada para o enquadramento das aprendizagens sociais, promovidas para além do universo da educação escolar. A este respeito, todos os autores entrevistados fizeram questão de sublinhar esta ideia, à exceção de Marcelino Lopes que percebe este saber apenas segundo a perspetiva de uma filosofia de ação.

“Portanto, eu devo dizer, que a Pedagogia Social é de facto uma ciência, que emerge efetivamente, digamos, do aprender a fazer sociedade e que esse aprender a ser sociedade é hoje mais complexo do que era ontem, mas que de certo modo, também pode ser, digamos, construído de uma forma a respeitar mais a dignidade, digamos, do ser humano.”

(Américo Peres, E3)

Em todo o caso, estamos perante uma conceção de Pedagogia Social que, antes de mais, valoriza o saber pedagógico, com tudo o que tal implica em termos antropológicos e axiológicos. Desta forma, a Pedagogia Social compreende “que as coordenadas que orientam a realização dos projectos pedagógicos radicam numa filosofia de acção de matriz humana que justifica a opção por modelos pedagógicos assentes no reconhecimento da

centralidade da relação, que o mesmo é dizer, das pessoas” (Dias de Carvalho & Baptista, 2004, p. 65).

De tal forma que, segundo os mesmos autores, a Pedagogia Social funciona como “uma instância epistemoantropológica que, dinamizando os contributos de diversas ciências humanas, os supera, inculcando-lhes uma unidade transdisciplinar e praxiológica de alcance socioeducativo” (Dias de Carvalho & Baptista, 2004, p. 55).

Assim, e citando Américo Peres, “é justamente porque acreditamos em mais e melhores projectos pessoais e sociais, que é necessário reflectir criticamente sobre o pensamento de alguns semeadores e desenvolver uma pedagogia da esperança centrada na animação, nos direitos humanos, na democracia e na participação” (Peres, 2007, p. 16).

Entende-se, deste modo, que “a pedagogia social ocupa um lugar privilegiado na construção de saberes conceptuais necessários para compreender e acompanhar as trajectórias de vida que tornam os indivíduos reféns de situações de infelicidade e de exclusão. Os factores de complexidade e de problematicidade que hoje marcam essas trajectórias obrigam a ir para lá dos tradicionais métodos de leitura da realidade social” (Dias de Carvalho e Baptista, 2004, pp. 58-59).

Em termos de indexação epistemológica, os autores portugueses convergem no sentido de integração desta área de conhecimento no campo epistemológico das Ciências da Educação, isto é, enquanto ciência da educação a Pedagogia Social é “forçosamente indexada a uma perspectiva humanista, sensível e capaz de heterodoxia” (Baptista, 2008c, p. 21).

A Pedagogia Social surge, assim, como uma ciência da educação perante aquela que hoje é entendida como a “complexidade e especificidade da acção educativa em território social” (Dias de Carvalho & Baptista, 2004, p. 59). Como nota Joaquim Azevedo (E4), este saber “*pensa a educação, pensa digamos, todo aquilo que é educação que não estritamente no campo escolar*”

e que, portanto *“fora do contexto específico do campo da Pedagogia Escolar é uma Pedagogia bastante diferente, pensada com outros intervenientes e outros propósitos, outras regras, outros objetivos”*.

Como podemos ver, existe aqui uma linha de demarcação relativamente à visão da Pedagogia Social como ciência exclusiva da Educação Social (Cabanas, 1988). Pode dizer-se que co-existem hoje estas duas perspetivas da Pedagogia Social, aquela que entende este saber como uma ciência da educação e a que o percebe como uma ciência do trabalho social. Para os autores portugueses, a Educação Social pertence ao campo da educação, mais concretamente da Pedagogia Social mas não esgota, por si só, o campo da Pedagogia Social (Dias de Carvalho & Baptista, 2004; Azevedo, 2009; Baptista, 2013; Azevedo & Baptista, 2014).

Contudo, importa salientar a inscrição dos autores portugueses no panorama científico europeu onde convivem, precisamente, as duas visões paradigmáticas agora referidas. Significativamente são encontrados, por exemplo, a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, a FEP-UCP, o ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa e o ISCET, como membros da organização europeia FESET¹⁸.

Para outros autores, como Adérito Barbosa¹⁹, a Pedagogia Social funciona como *“uma Educação Social mais avançada no sentido, que não vai resolver o problema só imediato, mais vai atuar sobre o mediador”*, o que se encontra fundamentado numa reflexão do autor, datada de 2012, onde o mesmo indicava que a Pedagogia Social *“assenta na qualidade de intervenção socioeducativa, a qual procura suscitar a ação autoestruturante*

18 A FESET (Formation d’Educateurs Sociaux Européens / European Social Educator Training) é uma associação europeia de instituições que formam pedagogos e educadores sociais, fundada no ano de 1989. (CF.<http://www.feset.org/>).

19 Adérito Barbosa em entrevista, 2014. Entrevista concedida pelo autor no âmbito do estudo empírico deste trabalho, atendendo à sua ligação com a Pedagogia Social, na FEP-UCP e em África. (23 de Janeiro de 2015, instalações da FEP-UCP).

nos participantes, não só como agentes da resposta, mas fundamentalmente como agentes de propostas” (Barbosa, 2012, p. 197).

Neste entendimento a Pedagogia Social “ocupa hoje um lugar fundamental no seio das ciências da educação, respondendo por um universo conceptual específico, alicerçado num património histórico próprio e num campo de problematização-ação de confirmada relevância na nossa contemporaneidade” (Baptista, 2008c, p. 7). A Pedagogia Social surge nesta perspetiva como um saber teórico-prático, conforme sublinham os diversos autores.

“Surge-nos como uma ciência da educação que, integrando o contributo de diferentes áreas disciplinares, fornece as balizas teóricas e práticas legitimadoras de uma decisão profissional contextualizada, reflexiva e autónoma.”

(Dias de Carvalho & Baptista, 2004, p. 59)

“Nós definimo-la sempre como um saber teórico-prático, no campo das ciências da educação que nos ajuda a pensar esta problemática mais geral do desenvolvimento das pessoas nas sociedades.”

(Joaquim Azevedo, E4)

“Agora, talvez o faça sem uma intencionalidade tão voltada para uma prática de transformação concreta como eu vejo a Pedagogia Social, eu vejo a Pedagogia Social como alguma coisa que não é só um dar uma opinião ou uma sugestão, mas é fazer coisas concretas.”

(Almerindo Janela Afonso, E2)

“Que é uma intervenção prática ensina o jovem a pensar, a agir, a interagir e a comunicar e é fundamental.”

(Marcelino Lopes, E5)

De referir também que Marcelino Lopes (E5) entende tanto a Pedagogia Social como a Animação Sociocultural enquanto *“pedagogias participativas, e como tal têm uma dose de subjetividade muito forte”*.

É, também, curioso notar a forma como os autores fazem questão de sublinhar esta posição, afirmando que “não há qualquer dúvida” em relação a estes traços identitários.

“Não há dúvida nenhuma, quando um académico tenta, efetivamente, desenvolver uma ciência chamada Pedagogia Social é sinal, que ela tem sentido porque ela tem esta filosofia de ação, e tem, este saber profissional o seu campo de ação em diferentes contextos, que poderá ser na escola, poderá ser na associação ou poderá ser, efetivamente, noutra organização qualquer social, que possa e deva ter um trabalho fundamental, o trabalho do pedagogo social.”

(Américo Peres, E3)

“Não há dúvida absolutamente nenhuma que é uma ciência da educação e que, eu gostaria muito, que ela estivesse lá representada como uma seção própria, ou como um grupo de reflexão em investigação, (...) portanto era uma das coisas que eu gostaria de ver desenvolvida lá na Sociedade, seria esse ponto.”

(Almerindo Janela Afonso, E2)

De acordo com uma visão ampla da Pedagogia Social, partilhada maioritariamente pelos autores portugueses, a Educação Social constitui um campo fundamental dentro da Pedagogia Social, mas não exclusivo, como foi dito. Por outro lado, reconhece-se, como refere Rosanna Barros (E6) que é preciso compreender a Pedagogia Social a partir da relação histórica que esta disciplina estabelece com a Educação Social: *“tem a ver com a própria história, de como é que nasce e como é que se constitui a Pedagogia Social e a sua relação com a Educação Social”*.

Como refere, por sua vez, Adalberto Dias de Carvalho (E1), a Pedagogia Social funciona *“como o campo teórico, reflexivo e problematizador do trabalho social, muito especificamente da educação social”*, situando-se assim *“na imbricação das ciências sociais, das ciências da educação e da pedagogia social no espaço da intervenção socioeducativa, emerge a originalidade da educação social, quer pelas suas finalidades, quer pelo seu carácter transdisciplinar e praxiológico”* (Dias de Carvalho & Baptista, 2004, p. 57).

Tanto a literatura como nos testemunhos dados pelos autores permitem concluir que estamos perante uma ciência da educação específica, tanto quanto ao seu objeto como aos seus objetivos e métodos. Ela visa enquadrar a praxis socioeducativa percebida segundo valores humanistas e numa perspetiva de intervenção social e de aprendizagem ao longo da vida.

“Os problemas sociais graves a partir do campo da Pedagogia Social podem sempre ser pensados de maneira muito mais, digamos profunda, larga, profunda, e com mais sentido, com mais eficácia, da própria reflexão.”

(Joaquim Azevedo, E4)

“Por esta atitude que eu penso que o pedagogo social tem e que se calhar outros não têm, porque não estão sensibilizados para esta

complexidade socioantropológica e para essa dimensão, se quiserem axiológica da própria condição humana.”

(Américo Peres, E3)

“Não é um trabalho de gabinete, quer dizer, eu não imagino o Pedagogo Social, a fazer um trabalho exclusivo de gabinete. Há aqui uma intervenção grande que pode ser muito motivada por ímpetos emancipatórios e de transformação social.”

(Almerindo Janela Afonso, E2)

Conforme o agora exposto, a Pedagogia Social apresenta-se como saber que tem como objeto de estudo a praxis socioeducativa numa perspetiva de aprendizagem social.

“Pressupondo uma aprendizagem social assente na relação de intimidade com a vida e orientada para o desenvolvimento de laços constitutivamente sólidos em termos de identidade pessoal e cívica, o tipo de educação que constitui objeto de estudo da pedagogia social obriga-nos a desenhar linhas e uma «geografia humana» mais permeável à entrada do outro que, sendo outrem, dá testemunho de realidades que excedem, perturbam e intrigam a razão que as acolhe.”

(Baptista, 2008c, p. 21)

Ancorada no campo epistemológico das Ciências da Educação, a Pedagogia Social ocupa hoje um lugar fundamental dentro de uma sociedade cujos valores de universalidade e solidariedade exigem a construção de um

projeto educativo que entende e valoriza a educação como elemento central para a transformação e capacitação das pessoas enquanto seres cidadãos.

“Há problemas que eu acho que hoje são mais graves do que eram ontem, porque os ideais de Abril não foram cumpridos, e aquilo que efetivamente exigia em termos de direito à paz, ao pão, à habitação, continua exatamente por cumprir. E por isso mesmo eu acho que a Pedagogia Social hoje faz mais sentido do que ontem.”

(Américo Peres, E3)

“Nós não nascemos cidadãos, todos os dias temos de aprender a ser cidadãos, e por isso mesmo, eu acho que hoje, urge tomar necessidade, tomar consciência que de facto a socialização é importantíssima, mas é importante também o assumir que cada um de nós tem direitos e tem deveres, e isso faz-se efetivamente, através do quê, deste fazer sociedade, desta densidade antropológica que nos atravessa a todos.”

(Américo Peres, E3)

Nesta perspetiva, no que se refere aos métodos da Pedagogia Social, os autores sublinham a importância das metodologias participativas, próximas dos atores e das comunidades, recorrendo, por exemplo, com frequência a histórias de vida e a projetos de investigação-ação.

“Como em tantas outras práticas vinculadas à experiência humana, a questão reside em determinar a identidade daquilo que falamos e o grau de coerência que se alcança entre aquilo que se diz e aquilo que se faz. E, conseqüentemente, nas oportunidades que os critérios de cientificidade e os que a ação-intervenção social oferece para

aproveitar a riqueza epistémica que possuem para indagar, explicar e modificar as suas realidades quotidianas.”

(Caride, 2011a, p. 117)

A Pedagogia Social surge assim como um saber detentor de uma capacidade de diálogo interdisciplinar, relacionando-se de forma próxima e hospitaleira com outros saberes que também integram o campo das ciências sociais e humanas, em busca de novas soluções e respostas, integrando, portanto, um “projecto mais amplo de desenvolvimento social” (Peres, 2007, p. 21).

Concretamente, os autores destacam alguns eixos de diálogo interdisciplinar como a Sociologia da Educação; a Animação Sociocultural; a Educação Social; a Sociologia Pública; o Serviço Social; a Educação de Adultos; a Ética e a Antropologia Filosófica.

“A relação entre Educação Social/Pedagogia Social e Educação de Adultos existe como um subcampo, uma subárea (...) onde confluem. Esta inter-relação entre Educação Social e Educação de Adultos cria um campo de confluências digamos assim, confluências múltiplas.”

(Rosanna Barros, E6)

“Esta área de conhecimento que é tendencialmente interdisciplinar, precisa ainda de percorrer um caminho do ponto de vista da produção de conhecimento e da reflexão sobre o conhecimento que produz, que não está fechado. Explorar a interdisciplinaridade e explorar o próprio potencial instalado já na academia de outros saberes disciplinares, e se soubermos usar de modo dialógico, de modo produtivo.”

(Rosanna Barros, E6)

“Eu há quatro anos organizei um congresso sobre as fronteiras da Animação Sociocultural, e todos concluímos que é mais aquilo que nos une, que aquilo que nos separa.”

(Marcelino Lopes, E5)

Para facilitar a leitura e antes de concluir a análise desta categoria principal, sintetizamos no quadro seguinte (Quadro Sinóptico 1), os dados referentes aos testemunhos dos autores.

Quadro Sinóptico 1 Autores de Referência - Definição Disciplinar e Inserção Epistemológica

Fragmentos do discurso – Definição Disciplinar	Ideias-chave
<p><i>“A Pedagogia Social é de fato uma ciência, que emerge (...), do aprender a fazer sociedade.” (Américo Peres, E3)</i></p> <p><i>“Eu entendo a Pedagogia Social como uma, como uma ciência da educação mais interventiva.” (Almerindo Janela Afonso, E2)</i></p> <p><i>“Eu, pessoalmente, sempre considerei a pedagogia social como o campo teórico, reflexivo e problematizador do trabalho social, muito especificamente da educação social.” (Aldalberto Dias de Carvalho, E1)</i></p> <p><i>“Nós definimo-la sempre como um saber teórico-prático.” (Joaquim Azevedo, E4)</i></p> <p><i>“Eu acho que é, que são pedagogias participativas.” (Marcelino Lopes, E5)</i></p>	<p>Pedagogia Social como ciência emergente do aprender a fazer sociedade.</p> <p>Pedagogia Social como ciência da Educação mais interventiva.</p> <p>Pedagogia Social considerada dentro de um campo problematizador do trabalho social.</p> <p>Pedagogia Social como saber teórico-prático</p> <p>Pedagogia Social como uma pedagogia participativa.</p>
Fragmentos do discurso – Inserção Epistemológica	Ideias-chave
<p><i>“A Pedagogia Social tem um contributo muito importante para ajudar a pensar o próprio lugar das ciências da educação, enriquece muito o mundo das</i></p>	<p>A Pedagogia Social enriquece muito o mundo das ciências da educação.</p>

<p><i>ciências da educação.” (Joaquim Azevedo, E4)</i></p> <p><i>“Desde Natorp, passando por Ortega, a pedagogia social oscila entre as ciências sociais, a política e a educação.” (Adalberto Dias de Carvalho, E1)</i></p> <p><i>“Faz muito sentido, eu acho que poderá ser uma lufada de ar fresco, neste campo.” (Almerindo Janela Afonso, E2)</i></p>	<p>A Pedagogia Social oscila entre as ciências sociais e a educação.</p> <p>A Pedagogia Social pode ser uma lufada de ar fresco no seio das ciências da educação.</p>
--	---

Rodrigues Monteiro, 2015

Como podemos constatar, os autores convergem para uma definição da Pedagogia Social como ciência, destacando ainda a sua existência como saber teórico-prático (Joaquim Azevedo, E4) e como filosofia de ação (Marcelino Lopes, E5). Esta definição traduz-se, conseqüentemente, pela opção de inserção epistemológica no campo das Ciências da Educação, elemento presente no discurso de todos os entrevistados.

Por sua vez, no que se refere às prioridades de investigação-ação os autores entendem a Pedagogia Social como área de essência interdisciplinar que estabelece uma inter-relação entre diferentes saberes disciplinares (Quadro Sinóptico 2), associando-a assim a outros saberes, os quais são sempre entendidos em consonância com uma linha de “apertado diálogo disciplinar” (Adalberto Dias de Carvalho, E1).

Quadro Sinóptico 2 Autores de Referência - Prioridades de Investigação-Ação

Fragmentos do discurso	Ideias-chave
<p><i>“A Pedagogia Social está muito mais próxima desta sociologia pública.” (Almerindo Janela Afonso, E2)</i></p> <p><i>“Vejo a relação entre Educação Social/Pedagogia Social e Educação de Adultos como um subcampo, uma subárea (...) onde confluem, são campos, esta inter-relação”</i></p>	<p>Relação entre a Pedagogia Social e a Sociologia Pública.</p> <p>Relação entre a Pedagogia Social e a Educação de Adultos.</p>

<p>(Rosanna Barros, E6)</p> <p><i>“Falar de um Pedagogo Social também é falar de um Animador Sociocultural, e falar de um Animador Sociocultural também é falar de um Pedagogo Social” (Marcelino Lopes, E5)</i></p> <p><i>“As ciências sociais, as ciências da educação, a ética e a antropologia filosófica mantêm com ela um apertado diálogo interdisciplinar” (Adalberto Dias de Carvalho, E1)</i></p> <p><i>“Também é com o Serviço Social.” (Almerindo Janela Afonso, E2)</i></p>	<p>Foco na capacidade de inter-relação presente a disciplinas autónomas como a Pedagogia Social e outras áreas de saber.</p> <p>Relação entre a Pedagogo Social e o Animador Sociocultural.</p> <p>Reforço da existência de um apertado diálogo interdisciplinar entre ciências da educação, ética e antropologia filosófica.</p> <p>Relação da Pedagogia Social com o Serviço Social.</p>
--	--

Rodrigues Monteiro, 2015

Em coerência com estas posições, para os nossos autores, a Pedagogia Social insere-se numa rede de valores fundamentalmente associada a um perfil antropológico e humanista da educação, reconhecida como chave de acesso à transformação pessoal e colectiva.

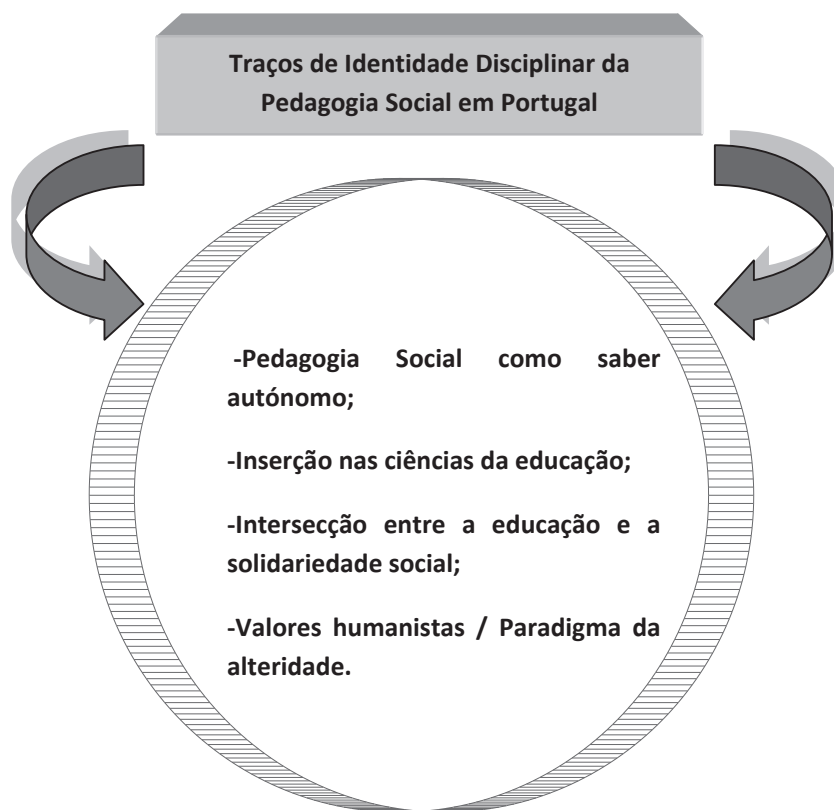
“Muitos dos programas de intervenção no âmbito de uma pedagogia social são precisamente desenhados para responder a essa necessidade educativa, necessidade ligada à promoção de uma consciência cívica capaz de sustentar uma cidadania mais activa e solidária.”

(Dias de Carvalho & Baptista, 2004, p. 61)

Ou, como afirma por sua vez Almerindo Janela Afonso (E2), a Pedagogia Social pressupõe uma prática concreta e um “engajamento” concreto na realidade social.

Podemos assim concluir que Pedagogia Social em Portugal é percebida como uma ciência, indexada ao campo das Ciências da Educação, cujo objecto de estudo, a praxis socioeducativa, se situa entre a educação e a solidariedade social. Sendo este saber disciplinar enquadrado por valores humanistas de carácter relacional, tais como, a alteridade, a proximidade e a hospitalidade, conforme sintetizamos no quadro seguinte (Quadro 1).

Quadro 1 Identidade Disciplinar – Pedagogia Social em Portugal



Rodrigues Monteiro, 2015

Tal como ficou evidenciado, esta área de conhecimento é compreendida enquanto uma filosofia de ação associada a valores de um humanismo relacional indexado a um paradigma relacional que podemos considerar próximo do paradigma de alteridade de matriz levinasiana, dado

que todos os autores acentuaram valores de convivência, de relação solidária e de proximidade humana.

Pode também concluir-se, que os autores nacionais entendem a Pedagogia Social como um saber integrado num quadro paradigmático com enfoque nos valores da alteridade e da solidariedade, relacionando esta com uma defesa da aprendizagem social transformativa, subordinada aos valores de universalidade, solidariedade e de uma educação ao longo de toda vida.

Na perspetiva dos nossos autores, estamos perante um saber disciplinar que olha os sujeitos como cidadãos autónomos e comunitariamente ativos, ou seja, enquanto sujeitos de liberdade e autoria.

No que diz respeito à inserção epistemológica no campo das Ciências da Educação, considera-se mesmo que a Pedagogia Social traz um importante contributo para a própria definição identitária destas ciências. Tal como fez questão de sublinhar Almerindo Janela Afonso (E2), Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), a Pedagogia Social poderá ser uma “lufada de ar fresco” para as ciências educacionais. A Pedagogia Social relaciona-se assim, de forma próxima e hospitaleira, com outros saberes que também integram o campo das ciências sociais e humanas, em busca de novas soluções e respostas.

Conforme mostraremos no ponto seguinte, as prioridades de investigação-ação identificadas pelos autores nacionais, em alinhamento com as teses maioritariamente defendidas no plano da literatura científica, traduzem-se em ofertas académicas, ao nível da formação graduada e pós-graduada, especialmente orientadas para a formação de pedagogos sociais e de agentes de mediação social e intervenção sociocomunitária.

2.Traços marcantes de Identidade académica

Neste ponto centramos a reflexão sobre os traços de identidade académica da Pedagogia Social em Portugal, tendo, sobretudo, por base um processo de consulta documental sobre ofertas formativas, publicações e redes / comunidades académicas. Para o efeito foram ainda considerados alguns dos elementos recolhidos através das entrevistas aos autores de referência.

Tal como foi dito, no nosso país as primeiras ofertas educativas no ensino superior na área Pedagogia Social surgem no final do século XX, primeiramente com cursos de bacharelato no ensino politécnico, Escolas Superiores de Educação, e depois, já no final da última década, com a criação da primeira licenciatura em Educação Social (UPT, 1996).

Contudo, relembremos que no caso da Educação Social, as suas primeiras presenças como área de ensino, são originárias dos programas das Escolas Profissionais que nos anos oitenta proliferaram em Portugal. Seguindo-se a sua existência enquanto curso de bacharelato, como foi mencionado.

Assim sendo, a partir da década de oitenta, surgem nas Escolas Superiores de Educação portuguesas as licenciaturas em Educação Social, designadamente na Escola Superior de Educação do Porto, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Azevedo, S., 2011; Timóteo, 2013). De indicar que na Tabela Documentos on-line consultados (Anexo III), apresentada na página 215, surgem explicitadas as instituições consultadas permitindo uma leitura mais completa sobre este aspeto.

De um modo semelhante ao percurso de crescimento académico da Educação Social, encontramos o percurso da Animação Sociocultural, outra área sociopedagógica com expressão em Portugal (Lopes, 2008), a qual, para

além do aparecimento de cursos de licenciatura específicos, se apresentava nos finais da década de noventa também representada em diferentes cursos técnico-profissionais.

Ainda nesta década e também nas Escolas Superiores de Educação referimos, em termos de cursos, o caso da Escola Superior de Educação do Instituto Piaget, de Almada e Arcozelo, na qual foi homologado a 12 de Fevereiro de 1990 (Lopes, 2008), o curso superior de Animadores Socioculturais.

Tal como foi dito, é no ano de 1996 que surge, na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, a primeira licenciatura em Educação Social, cuja primeira turma de licenciados se gradua no ano de 2000.

Conforme se pode constatar no respetivo Guia de Curso (2000), estamos desde logo perante uma oferta que traduz bem as preocupações de ordem antropológica e científica, características da Pedagogia Social, tal como tivemos oportunidade de concluir a propósito da contextualização histórica.

“A finalidade principal da licenciatura em Educação Social é a formação de profissionais que contribuam para a salvaguarda da autonomia pessoal e para o exercício pleno da cidadania, por parte de pessoas ou grupos que se encontrem em risco potencial ou real de ruptura das respectivas identidades.”

(Guia do Curso de Educação Social, 2000, p. 30)

No guia do curso de Educação Social da referida instituição, encontram-se também designadas as unidades curriculares do respetivo plano de estudos, entre as quais se desta a Pedagogia Social como disciplina fundamental. Em termos gerais, o curso privilegia então “as ciências e a filosofia da educação, as ciências sociais e humanas, que vão desde a pedagogia penitenciária, as técnicas de intervenção social e práticas

reflexivas especializadas pelo estudo integrado das deficiências” (Guia do Curso de Educação Social, p. 30).

De referir que a inclusão da Pedagogia Social como unidade curricular explícita se mantém até a data hoje, como pode ser consultado no plano de estudo da licenciatura em Educação Social (UPT, Plano de Estudos 2014-2015).

A partir do ano de 2004, a Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa, passa a integrar na sua oferta formativa diferentes opções de formação de 2ºciclo, 3ºciclo e formação pós-graduada com especialização em Pedagogia Social, onde a Pedagogia Social aparece igualmente como componente curricular, neste caso segundo a designação “*Fundamentos de Pedagogia Social*” (Guia do Estudante, 2009).

“O curso de especialização em Pedagogia Social apresenta-se como um espaço académico que, alicerçado numa matriz conceptual e metodológica iluminada por valores de humanismo relacional, elege os valores da hospitalidade interdisciplinar e interprofissional como esteios de racionalidade científica e como eixos de uma prática comprometida com as exigências de humanidade, de cidadania e de desenvolvimento humano da nossa contemporaneidade.”

(Guia do Mestrado em Pedagogia Social, 2009, p.5)

Curiosamente, na coordenação das primeiras edições destes cursos surgem os mesmos autores ligados à primeira Licenciatura em Educação Social, UPT, Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista, esta última mantendo esta responsabilidade até ao presente.

Analisando o Guia do referido curso (FEP-UCP, 2009) de Mestrado em Pedagogia Social, encontramos a seguinte definição de Pedagogia Social.

“Subordinada a valores de um humanismo relacional axiologicamente comprometido, a pedagogia social corresponde à área de conhecimento que pretende enquadrar a intervenção socioeducativa num contexto de cidadania social balizado pela exigência de educação ao longo da vida, procurando assim dar especial atenção às pessoas cujas trajectórias de vida se encontram marcadas por situações de vulnerabilidade, sofrimento e exclusão social.”

(Guia do Mestrado em Pedagogia Social, 2009, p.1)

Esta mesma conceção encontra-se igualmente presente nos documentos que servem de base ao curso de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Social, da mesma universidade. No respectivo plano de estudos encontramos, uma vez mais, unidades curriculares que remetem explicitamente para a Pedagogia Social, como a *Área de Aprofundamento em Pedagogia Social* (CF. Quando Sinóptico 4).

Ainda no contexto académico da FEP-UCP, importa referir a oferta de formação pós-graduada como por exemplo o curso de Pós-Graduação em Mediação Social e Intervenção Sociocomunitária, onde surge a unidade curricular *Pedagogia Social e Direitos Humanos*.

Os elementos até aqui explicitados são, portanto, representativos do percurso de crescimento e consolidação académica da Pedagogia Social em Portugal conforme os autores nacionais fizeram questão de destacar, salientando em particular o contributo da Universidade Católica Portuguesa (FEP-UCP), da Universidade Portucalense Infante D. Henrique e da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

“Estes últimos anos penso eu que a Portucalense, a Católica, a UTAD também, terão tido algum papel nisso.”

(Américo Peres, E3)

“Eu penso, por exemplo, no caso da Universidade Católica, ela está começar a estar muito forte.”

(Almerindo Janela Afonso, E2)

“Eu não consigo ignorar o trabalho e penso eu que nenhum académico consegue ignorar, por exemplo, o trabalho que tem sido feito na Universidade Católica Portuguesa.”

(Américo Peres, E3)

Outra autora, Rosanna Barros (E6) afirma a importância que a investigação detém no universo de afirmação e crescimento de disciplinas científicas, como é o caso da Pedagogia Social.

Importa agora referir que o ensino superior português pode ser classificado em público, particular e cooperativo e concordatário. Dentro do Ensino Superior Público encontram-se as universidades públicas; os institutos politécnicos públicos e as academias; escolas e institutos militares / policiais (Tabela 4). No que concerne o ensino superior particular e cooperativo, este engloba as universidades particulares e cooperativas e os institutos politécnicos particulares e cooperativos.

De mencionar que o ensino superior concordatário em Portugal faz-se constituir pela Universidade Católica Portuguesa, uma universidade canonicamente instituída desde outubro de 1967, ao abrigo da Concordata entre a Santa Sé e Portugal, tendo sido reconhecida oficialmente em 1971. No nosso país existe somente uma única Universidade Católica, que desde o início adoptou uma estrutura regional.

Tabela 4 Sistema de Ensino Superior Português

Ensino Superior Público			Ensino Superior Particular e Cooperativo		Ensino Superior Concordatário
Universitário	Politécnico	Militar Policial	Universitário	Politécnico	Universidade Católica

Rodrigues Monteiro, 2014

Tendo por referência as instituições e as ofertas formativas em funcionamento no ano letivo de 2013-2014 foram analisadas um total de sessenta e nove instituições do ensino superior português (Tabela 5), tendo por base o sítio da DGES (Direção-Geral do Ensino Superior - <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/>); o sítio da DGEEC (Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência - <http://www.dgeec.mec.pt/>) e o sítio da A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior <http://www.a3es.pt/>).

Tabela 5 Número e Tipo de Instituições Analisadas

■ Ensino Superior Português					
Ensino Superior Público			Ensino Superior Particular e Cooperativo		Ensino Superior Concordatário
Universitário: 13 Instituições	Politécnico: 17 Instituições	Militar e policial: Nenhuma instituição	Universitário: 21 Instituições	Politécnico: 17 Instituições	1 Instituição
Total: 69 instituições do ensino superior português analisadas					

Rodrigues Monteiro, 2014

Numa etapa seguinte deste levantamento de dados procedeu-se à consulta de cada um dos sítios institucionais referentes a cada uma das universidades e suas respetivas faculdades, escolas superiores e institutos, de forma a termos acesso aos planos de estudos atualizados, estes correspondentes ao ano letivo de 2013-2014 (Anexo III).

A pesquisa realizada teve início no dia 10 de Maio de 2014 e finalizou-se no dia 23 de Maio de 2014. De modo a maximizar o período de trabalho estabeleceu-se um filtro de pesquisa por tipo de ensino a ser consultado e por palavras-chave a serem mobilizadas.²⁰

²⁰ De referir que de modo a garantir a fidelidade e validade dos dados recolhidos, todo este processo foi revisto passo a passo, ou seja, morada a morada institucional, no decorrer do mês de Julho de 2014.

Após o levantamento desta informação, deu-se início à consulta de informação relativa à oferta formativa no quadro do ensino superior universitário privado e politécnico privado, para, num segundo momento, se recolherem informações relativamente ao ensino superior universitário público e politécnico público.

Com o objetivo primeiro de identificarmos a existência ou não de cursos de 1º grau de Pedagogia Social em Portugal, começamos por filtrar a informação de modo a alcançar cursos graduados e pós-graduados no âmbito e área da Pedagogia Social, centrando-se a nossa pesquisa em torno de três áreas de oferta formativa: Ciências da Educação, Educação Social e Animação Social.

Num segundo momento buscou-se compreender se internamente a estes cursos, departamentos e áreas de investigação, a Pedagogia Social surgia como unidade curricular ou área científica de forma explícita ou conexas. Sendo as palavras-chave mobilizadas ao longo desta etapa da pesquisa: *Pedagogia Social; Ciências da Educação; Educação Social; Animação Sociocultural*.

Por intermédio da leitura dos dados obtidos, foi-nos possível concluir que a Pedagogia Social enquanto unidade curricular explícita está distribuída de forma equilibrada entre o ensino superior Universitário Privado (três instituições) e o ensino superior Universitário Público (três instituições).

A Pedagogia Social encontra-se mais frequentemente relacionada com licenciaturas, mestrados e ou pós-graduações no âmbito da Educação Social (seis referências); Ciências da Educação (três referências) e da Animação Sociocultural (uma referência). A Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, mais precisamente a Faculdade de Educação e Psicologia, é a única instituição a nível nacional a facultar especialização explicitamente na área da Pedagogia Social, tanto no âmbito de Mestrado, como no âmbito de Doutoramento.

Deste modo, e referentemente ao Ensino Politécnico Privado e Público, foi-nos possível constatar que a Pedagogia Social, como unidade curricular explícita, surge nos planos de estudos de três instituições.

Quadro Sinóptico 3 Ensino Politécnico Privado e Ensino Politécnico Público

Instituição	Curso	UC
Escola Superior de Educação Almeida Garrett (privado)	Licenciatura Educação Social	<i>Pedagogia Social para a Família e o Idoso (1º ano- 4º semestre)</i>
Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (privado)	Licenciatura em Educação Social	<i>Pedagogia Social (1º ano – 1º semestre).</i>
Instituto Politécnico de Leiria Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (público)	Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação	<i>Pedagogia Social e Desenvolvimento Comunitário (1º ano – 1º semestre).</i>

Rodrigues Monteiro, 2014

Neste alinhamento, os dados permitiram perceber que no ensino superior politécnico privado existem duas instituições onde a Pedagogia Social se encontra expressa explicitamente, por intermédio de unidades curriculares, destacando que a Escola Superior de Educação Almeida Garrett relaciona a licenciatura em Educação Social com projetos que sejam “promotores da qualidade de vida em sociedade”. Ou seja, e tal como encontramos presente no plano de estudos desta licenciatura, “o Curso em

Educação Social se afirma como uma área científica vocacionada para fundamentar e desenvolver projetos de intervenção pedagógica promotores da qualidade de vida em sociedade” (CF. <http://www.eseag.pt/ensino/licenciaturas/licenciatura-em-educacao-social.html>).

É igualmente curioso perceber que a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti indica no seu plano de estudos elementos de reflexão que são presentes aos discursos dos autores nacionais, como a referência ao trabalho multidisciplinar e à articulação de diferentes áreas de saber. Ou seja, no plano de estudos deste curso, consta que, “a profissão de Educador Social assenta em competências específicas de elevada qualificação nos planos teórico, metodológico, técnico e relacional, tais como: Integrar equipas multidisciplinares, articulando diferentes áreas do saber, na promoção de intervenções socioeducativas guiadas por padrões éticos contemporâneos” (CF. http://www.esepf.pt/a_1ciclo/soc.html).

Quanto ao ensino superior politécnico público verifica-se que existe uma instituição onde a Pedagogia Social se encontra expressa explicitamente por intermédio de unidade curricular, neste caso a Escola Superior de Educação e Ciências, do Instituto Politécnico de Leiria, a qual apresenta o seu Mestrado como uma “área de especialização em *Educação e Desenvolvimento Comunitário*, [que] tem como objetivos, desenvolver competências teóricas e operacionais que permitam uma reflexão e intervenção adequadas a contextos educacionais diversificados, nomeadamente em educação formal e não formal, bem como em contextos escolares e não escolares” (CF. <http://cursos.ipleiria.pt/Mestrados/Pages/mostrarConteudo.aspx?cid=2057#U9JGpeNdWSo>).

Referentemente ao ensino superior universitário privado, como se pôde verificar, existem três instituições onde a Pedagogia Social se encontra expressa explicitamente, por intermédio de unidades curriculares.

De referir também que no que concerne ao ensino superior universitário público, a Pedagogia Social surge expressa de forma explícita no texto de apresentação do curso em causa, neste caso na Universidade do Algarve, licenciatura em Educação Social. Ou seja, ainda que a Pedagogia Social, não conste oficialmente nem como área científica, nem como unidade curricular da licenciatura em questão, a informação recolhida no sítio desta instituição indica o seguinte: “quais são as competências do Educador Social licenciado pela ESEC? Ganhar conhecimentos especializados da pedagogia social e da pedagogia crítica; Ganhar elementos tácitos e estratégicos para saber intervir na sociedade; Ganhar consciência pessoal e capacidade para fazer opções deontológicas e éticas” (CF. <http://www.ualg.pt/home/pt/curso/1455>).

É também curioso notar que a Pedagogia Social surge ainda como área científica de uma licenciatura do ensino superior universitário público, neste caso, da licenciatura em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Assim sendo, a Pedagogia Social é indicada por esta instituição como área científica no 1º ano da licenciatura em causa, estando esta agrupada a diferentes unidades curriculares, como pode ser consultado na tabela seguinte (Tabela 6).

Tabela 6 Plano Oficial da Licenciatura em Ciências da Educação – FPCEUP

Pedagogia Social	E416	CGP	Conceção e Gestão de Projetos
Pedagogia Social	E108	LME	Laboratório Multimédia e Educação
Pedagogia Social	E417	OMF	Oficina de Mediação de Conflitos
Pedagogia Social	E107	SIMF1	SIMF: Contextos de Trabalho em Educação e Mediação
Pedagogia Social	E512	SIMF2	SIMF: Iniciação às áreas de profissionalização em Educação/Formação
Pedagogia Social	E608	SIMF3	SIMF: Unidade de Contacto com o exterior

Fonte,

https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?pv_plano_id=3087&pv_ano_lectivo=2015&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_origem=CUR.

Conforme tem sido sistematizado, e com base nos dados recolhidos junto dos sítios das instituições do ensino superior público, privado e concordatário, organizamos no seguinte quadro (Quadro Sinóptico 4), os dados referentes às unidades curriculares explícitas encontradas nestes tipos de ensino.

Quadro Sinóptico 4 Ensino Universitário Privado, Público e Concordatário

Instituição	Curso	UC
<p>Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Instituto PIAGET</p> <p>Escola Superior de Educação Jean Piaget em Almada</p> <p>(privado)</p>	<p>Licenciatura em Animação Sociocultural</p>	<p><i>Pedagogia Social e Aprendizagem ao Longo da Vida (1º ano – 1º semestre).</i></p>
<p>Universidade Aberta</p> <p>(privado)</p>	<p>Pós-Graduação em Educação Social</p>	<p><i>Pedagogia Social e Intervenção Socioeducativa (2º semestre)</i></p>
<p>Universidade Portucalense Infante D. Henrique</p> <p>(privado)</p>	<p>Licenciatura em Educação Social</p>	<p><i>Pedagogia Social (1º ano – 1º semestre)</i></p>
<p>Universidade Católica do Porto</p> <p>Faculdade de Educação e Psicologia</p>	<p>Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Pedagogia Social</p> <p>Curso de Doutoramento em Ciências de Educação – Especialização em Pedagogia Social</p> <p>Pós-Graduação em Mediação Social e Intervenção Sociocomunitária.</p>	<p><i>Seminário de Projeto em Pedagogia Social – Mestrado</i></p> <p><i>Área de Aprofundamento Pedagogia Social – 1º ano Doutoramento</i></p> <p><i>Pedagogia Social e Direitos</i></p>

		<i>Humanos – Pós-Graduação</i>
Universidade da Beira Interior – Castelo Branco (público)	Mestrado em Educação Social e Comunitária	<i>Pedagogia Social</i> (1º ano – 1º semestre)

Rodrigues Monteiro, 2015

Com efeito, na Escola Superior de Educação Jean Piaget consta do guia de curso o seguinte excerto descritivo sobre a intervenção do animador sociocultural: “a intervenção do animador sociocultural promove a integração e o desenvolvimento sociocultural de indivíduos, grupos ou comunidades, favorece a sua formação e realização integral e incentiva a participação social de forma democrática, cívica e responsável” (CF. <http://www.ipiaget.org/c2014/index.html#1-1>).

Quanto à instituição Universidade Aberta, dentro da pós-graduação em Educação Social, é indicado que “os licenciados em Educação intervêm nos diferentes contextos de educação formal e não formal, tendo em vista o desenvolvimento de pessoas e grupos sociais” (CF. http://www.uab.pt/c/document_library/get_file?uuid=1c781f40-d01d-4f42-9f63-4de6c8ab09af&groupId=10136).

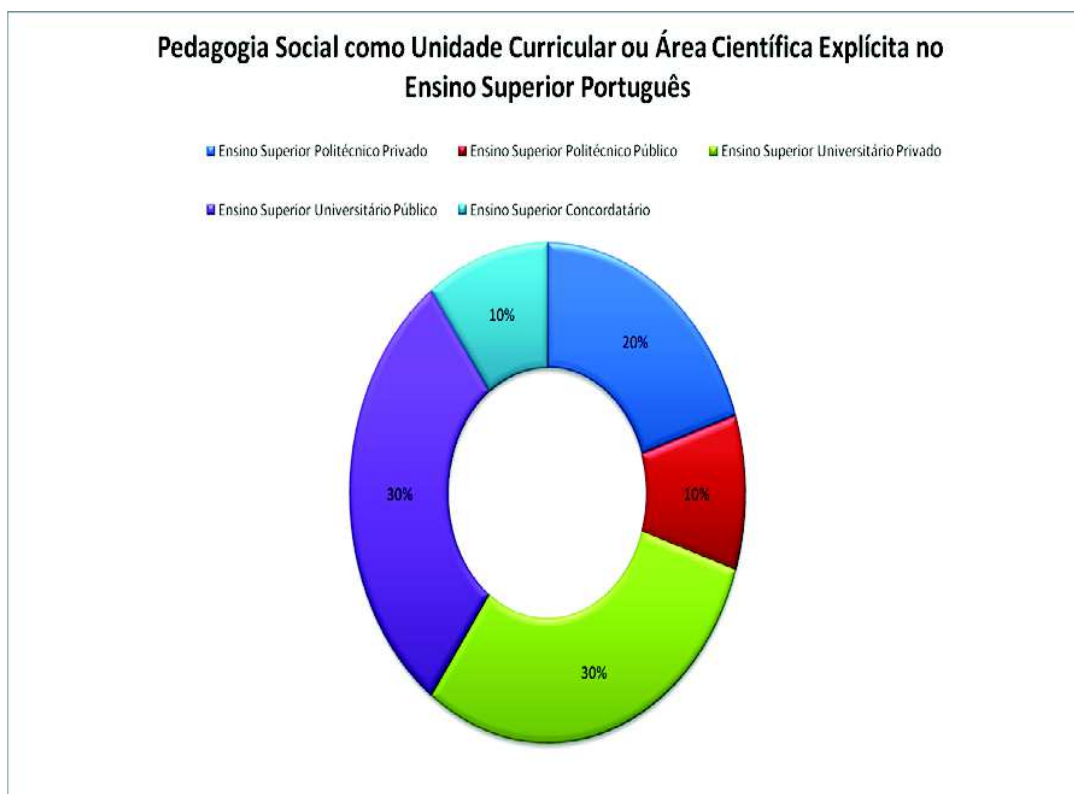
No que diz respeito à Universidade Portucalense, foi possível recolher a informação sobre quais são para esta instituição os objetivos da licenciatura em Educação Social, sendo interessante notar a relação com diferentes factores nocionais inerentes à Pedagogia Social, como a educação para todos e ao longo de toda a vida e a Educação Social. Isto é, e como consta do plano de estudos deste curso, importa “analisar a relevância social e humana de uma educação para todos ao longo de toda a vida; perceber a especificidade do trabalho educativo em contexto social e conhecer e ser capaz de analisar o universo conceptual e metodológico da educação social” (CF. <http://www.uportu.pt/uc.php?d=1509>).

No que toca o ensino superior concordatário, e tal como já havia sido anteriormente referido, existe uma instituição onde a Pedagogia Social se encontra expressa explicitamente por intermédio de oferta formativa especializada na área da Pedagogia Social, o que inclui igualmente unidades curriculares. Trata-se da Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia, a qual faz contar no guia do seu mestrado e pós-graduação, os seguintes elementos: “a Pedagogia Social surge, assim, como uma área da educação que, num contexto atual, procura responder às necessidades de construção de processos educativos com características, com metodologias e com estratégias específicas”. Ou seja, “tendo presente o enquadramento mencionado, o objetivo a alcançar através desta especialização é o de conferir uma visão o mais completa possível desta área do saber, mas também uma especialização capaz de responder aos desafios colocados aos educadores pelas problemáticas da sociedade contemporânea” (CF.<http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/central-oferta-formativa/mestrado-em-ciencias-da-educacao?esp=5>).

Por intermédio da consulta do gráfico (1) abaixo apresentado, é também possível identificar-se um equilíbrio de ofertas formativas nas quais a Pedagogia Social surge como unidade curricular explícita em diferentes ciclos de estudo. Isto é, um equilíbrio entre o ensino superior universitário privado (30%) e o ensino superior universitário público (30%), sendo que, logo de seguida surge o ensino superior concordatário (20%).

Por fim, temos o ensino politécnico privado (20%) e público (20%), estes também equilibrados no que corresponde à presença de unidades curriculares explícitas da Pedagogia Social nos seus cursos.

Gráfico 1



Rodrigues Monteiro, 2014

De seguida, foi possível fazer o levantamento de diferentes unidades curriculares conexas que compõem os planos de estudo das ofertas formativas de 1º e de 2º ciclo consultados (dentro das áreas de Ciências da Educação, Educação Social e Animação Sociocultural), também no ano letivo de 2013-2014. É relevante informar que as unidades curriculares conexas à Pedagogia Social surgem com maior expressão nas ofertas formativas das áreas: Animação Sociocultural (seis); Ciências da Educação (cinco) e Educação Social (três), devendo ser igualmente indicado o seu grau de representatividade em áreas como: Gerontologia Social (um); Educação e

Intervenção Sociocultural (um); Educação Interventiva (um); Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária (um) e Educação (dois).

Neste sentido, os dados recolhidos permitiram-nos perceber que no ensino superior politécnico privado existe uma instituição onde a Pedagogia Social se encontra expressa conexamente, por intermédio de unidade curricular, sendo esta instituição a Escola Superior João de Deus, através da Pós-Graduação em Educação Social e Desenvolvimento Comunitário, a qual faz constar no seu plano de estudos a unidade curricular *Pedagogia da Aprendizagem em Contextos Desfavorecidos*.

Constatou-se ainda que, no ensino superior politécnico público existem seis instituições onde a Pedagogia Social se encontra expressa conexamente por intermédio de unidades curriculares, sendo elas:

I. Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, Licenciatura em Animação Sociocultural, unidade curricular, *Cidadania e Educação Social*;

II. Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra, Licenciatura em Animação Socioeducativa, unidades curriculares, *Educação ao Longo da Vida e Educação e Intervenção Comunitária*;

III. Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Licenciatura em Animação Sociocultural, unidade curricular *Pedagogia Comunitária*;

IV. Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém, Licenciatura em Animação Sociocultural e Educação Comunitária, unidade curricular, *Pedagogia e Intervenção Sociocultural*;

V. Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação de Setúbal, Licenciatura em Animação e Intervenção Sociocultural, unidade curricular, *Pedagogia e Educação Longo da Vida*;

VI. Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação do Porto, Mestrado em Educação e Intervenção Social - Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos, unidade curricular, *Educação Social e Desenvolvimento Comunitário*.

No que concerne o ensino superior universitário privado pode dizer-se que existem cinco instituições onde a Pedagogia Social se encontra expressa conexamente por intermédio de unidades curriculares:

I. Instituto Superior de Educação e do Trabalho, Licenciatura em Intervenção Educativa, unidade curricular, *Educação e Diversidade*;

II. Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Instituto PIAGET - Escola Superior de Educação Jean Piaget em Almada, Licenciatura em Animação Sociocultural, unidade curricular, *Mediação Social e Educativa*;

III. Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Instituto PIAGET - Escola Superior de Educação Jean Piaget em Vila Nova de Gaia, Licenciatura em Educação Socioprofissional, unidade curricular, *Pedagogia Geral e Sociopedagogia*;

IV. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Inclusiva, unidade curricular, *Desenvolvimento Pessoal e Social, Cidadania e Diversidade*;

V. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Licenciatura em Educação Social, unidades curriculares, *Pedagogia Penitenciária e da Reinserção Social e Pedagogia e Intervenção Familiar*.

Quanto ao ensino superior universitário público conferiu-se que existem seis instituições onde a Pedagogia Social se encontra expressa conexamente por intermédio de unidades curriculares, sendo elas:

I. Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Mestrado em Educação e Formação de Adultos

de Intervenção Comunitária, unidade curricular, *Educação de Adultos e Cidadania*;

II. Universidade de Aveiro, Mestrado em Ciências da Educação Percurso em Educação Social e Intervenção Comunitária, unidade curricular, *Animação e Intervenção Comunitária*;

III. Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais, Mestrado em Ciências da Educação, unidade curricular, *Mediação em contextos comunitários*;

IV. Universidade de Lisboa - Instituto de Educação, Licenciatura em Ciências da Educação, unidade curricular, *Formação para a cidadania*;

V. Universidade do Minho - Instituto de Educação, Licenciatura em Educação, unidade curricular, *Pedagogia da Educação de adultos*;

VI. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Escola de Ciências Sociais e Humanas, Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Animação Sociocultural, unidade curricular, *Métodos Ativos e Técnicas de Participação em Contextos Educativos Formais, Não Formais e Informais*.

Por fim, relativamente ao ensino superior concordatário, e tal como no caso anterior, existe uma instituição onde a Pedagogia Social se expressa conexamente por intermédio de oferta formativa especializada e unidades curriculares, a Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia. São disso exemplo, as unidades curriculares *Ética e Política da Solidariedade e Antropologia e Axiologia Educacionais*, presentes no 1º ano do Mestrado em Ciências da Educação, especialização Pedagogia Social.

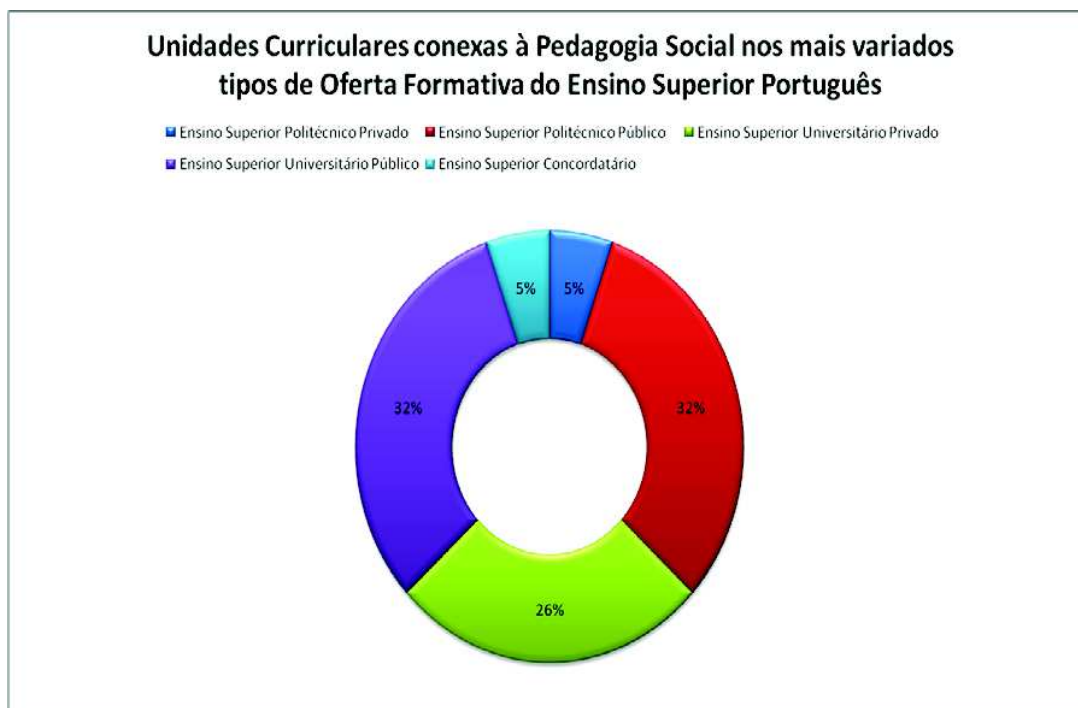
No seguimento deste trabalho de análise podemos indicar que a Pedagogia Social enquanto unidade curricular explícita surge em dez instituições das sessenta e nove instituições analisadas do ensino superior português, tendo em conta as áreas Ciências da Educação, Educação Social e Animação Sociocultural.

Quando analisada como unidade curricular conexas, esta encontra-se representada em dezanove das sessenta e nove instituições analisadas do ensino superior português, tendo uma vez mais em conta as áreas académicas acima mencionadas.

As ocorrências, relativamente, às unidades curriculares conexas foram mais expressivas nos seguintes tipos de ensino:

- Universitário Público (32%); Universitário Privado (26%); Politécnico Público (32%).

Gráfico 2



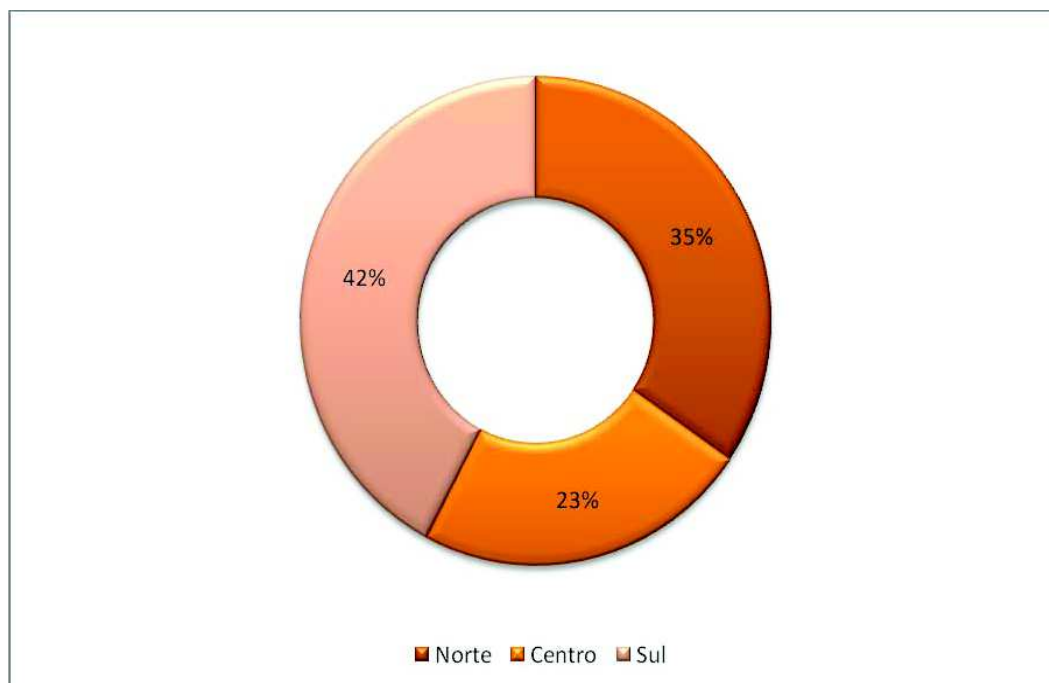
Rodrigues Monteiro, 2014

No que concerne as áreas respectivas às Unidades Curriculares, encontradas nos diferentes planos de estudo, estas centraram-se em três grandes grupos científicos e académicos:

- Educação Social;
- Animação Sociocultural:
- Ciências da Educação.

Geograficamente podemos ainda observar que as instituições que trabalham de forma conexas ou explícitas com a Pedagogia Social se situam maioritariamente no Sul, depois no Norte e finalmente no Centro de Portugal.

Gráfico 3



Rodrigues Monteiro, 2014

Simultaneamente, a análise dos dados recolhidos face à oferta formativa presente no ensino superior permitiu identificar quais as instituições e tipo de formação existentes na área da Pedagogia Social, em Portugal, dados indicados em pormenor na Tabela Oferta Formativa do Ensino Superior, que pode ser consultada na página 234 (Anexo IV).

Em referência às publicações específicas da área, iremos destacar o caso de duas revistas e de uma editora que têm contribuído diretamente para a disseminação da Pedagogia Social no contexto da academia portuguesa:

- Revista Cadernos de Pedagogia Social (Católica Editora, Porto 1, 2007, ISBN: 16467280), revista de publicação anual e que tem como um dos seus três objetivos “contribuir para a consolidação de uma cultura académica e científica no âmbito da Pedagogia Social” (http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/PedagogiaSocial_2015.pdf, depósito legal 209818/04, ISSN 2186-4614).

- Revista Saber & Educar, fundada em 1994, é uma revista de natureza científica do domínio das Ciências da Educação de periodicidade anual, e-ISSN 1647-2144 - Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, (<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/about>).

- Editora Intervenção – Associação Para Promoção e Divulgação Cultural, localizada em Chaves, que promove diferentes iniciativas de cariz investigativo como conferências, congressos e seminários. Publicando ativamente obras relacionadas com a temática da Pedagogia Social e áreas conexas (<http://www.geralintervencao.com.pt/localizacao-contactos>).

Finalmente, no que concerne as associações académicas, concluiu-se com o levantamento de dados que de momento não existe nenhuma associação em Portugal que se dedique ao estudo e trabalho da Pedagogia Social.

Todavia, a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação assume-se como espaço possível de acolhimento da Pedagogia Social como ciência da educação, conforme defende Almerindo Janela Afonso (E2), Presidente desta Sociedade.

Relembramos ainda que os autores portugueses estão inscritos na Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social, da qual Portugal é membro fundador, e na organização europeia FESET - Formation d'Educateurs Sociaux Européens / European Social Educator Training, da qual fazem parte, como já foi mencionado, a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, a FEP - Universidade Católica Portuguesa, o ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa e o ISCET.

Os dados analisados sobre este ponto permitem afirmar que a Pedagogia Social corresponde a um campo académico em crescimento no nosso país, tal como fizeram questão de sublinhar todos os entrevistados. Um campo protagonizado também pela pluralidade de atores que buscam formação e conhecimento nesta área específica, como será dito no ponto seguinte.

3.Traços marcantes de Identidade Profissional

Este terceiro ponto é dedicado à categoria identidade profissional, tendo por base os dados referentes à identificação dos principais grupos profissionais reconhecidos atualmente nesta área, sendo que os recursos mobilizados foram a consulta documental e a inquirição de atores.

Embora seja possível falar numa pluralidade de perfis profissionais no campo de intervenção socioeducativa, em Portugal existem atualmente duas profissões formalmente constituídas que, explicitamente, se reconhecem como profissões pedagógicas sociais. Isto é, como profissões que afirmam a Pedagogia Social como o seu saber identitário, referindo-nos à Educação Social e à Animação Sociocultural.

Percebe-se assim que as lógicas de realidade do quotidiano social que têm assolado as sociedades contemporâneas comportam consigo fragilidades de cariz individual e coletivo conducentes a inúmeras situações de vulnerabilidade social, comunitária e educativa. Nesta conjuntura, “emerge a educação social, como factor de desenvolvimento de cada pessoa e como “membro estratégico” de uma sociedade regida pela cooperação e solidariedade, onde a educação é inseparável da evolução social e humana” (Azevedo, S., 2011, p. 29).

Para efeito desta identificação dos grupos profissionais, para além das diversas marcas da sua presença no panorama nacional, foi considerado o facto de terem consituição jurídica (estatuto profissional) e associações profissionais representativas.

De acordo com o testemunho dos autores e dos atores entrevistados, a expressão “pedagogos sociais” surge frequentemente usada para designar a pluralidade de técnicos de intervenção socioeducativa, sejam educadores sociais ou outros. Sendo que estes últimos, os educadores sociais, surgem sempre em destaque, confirmando assim que são, atualmente, o grupo profissional mais expressivo.

Com efeito, os educadores sociais cresceram em Portugal como o grupo profissional que mais declaradamente afirma a Pedagogia Social como seu saber matriz (Baptista, 2013).

Esta diversidade de perfis que fica evidenciada pelo painel de atores entrevistado, composto por educadores sociais, mas também por outros

profissionais, como professores, psicólogos, assistentes sociais ou antropólogos, permite indicar, que estes profissionais à partida oriundos de outras áreas de graduação se identificam como “pedagogos sociais” em função da sua especialização em Pedagogia Social e das funções exercidas.

Quadro Sinóptico 5 Pedagogia Social como saber matricial

Fragmentos do discurso	Ideias-chave
<p><i>“Tendo em conta a sua experiência profissional e a sua formação base julga que os Professores deveriam ter formação em Pedagogia Social?”</i></p> <p><i>Julgo e penso que essa formação deveria ser de base.” (EPRO1)</i></p> <p><i>“Eu penso que poderá ser uma mais-valia quem trabalha nesta área social e em contextos de, de reeducação, pronto, acho que faz todo o sentido, independentemente da área de formação, de base.” (EPRO6)</i></p> <p><i>“Exatamente, descobri uma área em que de fato, me deu sentido a tudo isso, fez-se luz digamos assim sabes?” (EPRO2)</i></p> <p><i>“E achei que poderia ser uma mais-valia para complementar a minha formação e posso dizer que foi sem dúvida” (EPRO3)</i></p> <p><i>“Porque a Pedagogia Social acaba por complementar a Educação Social, porque a Pedagogia Social é a ciência da Educação Social.” (EPRO8)</i></p> <p><i>“Eu acho que sim, eu acho que sim e cada vez nós vemos mais a sociedade que temos não é? Acho que faz todo o sentido a Pedagogia Social incorporada no estudo seja de qualquer curso.” (EPRO5)</i></p>	<p>Inclusão da Pedagogia Social na formação base dos professores.</p> <p>Formação em Pedagogia Social como mais-valia para quem trabalha em contextos de reeducação.</p> <p>Formação em Pedagogia Social como complementar a formação já existente.</p>

Rodrigues Monteiro, 2014

Como podemos constatar, os atores inquiridos reconhecem pertinência na formação acadêmica de Pedagogia Social atualmente existente, valorizando um conjunto de influências positivas que este tipo de formação tem sobre o percurso profissional e pessoal de quem frequenta esta formação. De tal maneira que, como vimos no quadro anterior (Quadro Sinóptico 5), estes defendem que a formação em Pedagogia Social deveria existir como uma formação base para todos os profissionais atuantes em domínios sociocomunitários.

Deste modo e como pôde ser observado, enquanto pedagogos sociais, estes técnicos técnicos de intervenção social e educativa, apresentam-se como profissionais práticos, como agentes de educação ao longo da vida. O que, na sua perspectiva, significa ser um profissional sensível, humanista e reflexivo, centrado sempre no outro, ou como dizem os atores entrevistados “na questão do humano”.

“O pedagogo social, através da pedagogia social, tem um cunho especial da forma como intervém e as pessoas sentem isso e as pessoas notam isso, existe uma preocupação em compreender o outro, existe uma preocupação em perceber o outro, o que é que se pode fazer para haver um maior conforto para o outro.”

(EPRO8)

“Por exemplo, na Pedagogia Social nós centramo-nos muito, também, na questão da pessoa, no humano e acho que isso ajuda muito.”

(EPRO5)

No seguimento desta afirmação sobre a influência que a Pedagogia Social exerce no contexto de definição de competências profissionais de

carácter humanista, uma docente da área de música que atua também como responsável num projeto Escola-Família, considera mesmo que a formação em Pedagogia Social deveria ser inscrita na formação inicial dos docentes.

“A Pedagogia Social vai enriquecer com certeza o currículo do aluno, vai fazer com que o aluno para além de cumprir o currículo normal e o currículo estabelecido com os objetivos escolares, vai levar a que o aluno abra um pouco a sua mente e a sua atenção à sociedade em que vive, no fundo vai trazer o aluno para a sociedade e fazê-lo ver com outros olhos e com respeito outros tipos de aprendizagem que não a escolar.”

(EPRO1)

Do mesmo modo, considera-se que esta formação produz uma diferença positiva na personalidade dos próprios profissionais, *“tornou-me de fato uma pessoa diferente, uma pessoa melhor, melhor preparado enquanto ser humano, melhor preparado enquanto profissional para atuar nestes contextos de intervenção, de intervenção social”* (EPRO2).

Estamos assim perante uma posição que converge com o que dizem os autores. Citando Joaquim Azevedo, “o saber do pedagogo é sobretudo baseado na experiência, é um saber praxiológico, mas essa prática remete sempre para uma filosofia e uma ética, é um saber axiológico, acerca da educação e do que é o ser humano e o seu desenvolvimento, saber teórico-científico” (Azevedo, 2011, p. 182).

Assim, e tal como vemos expresso no discurso dos atores entrevistados em painel, ser pedagogo social encontra-se relacionado com uma perspetiva “de melhoria e de educabilidade ao longo da vida”, afirmando um sentido contínuo de transformação pessoal e profissional, pois que, em caso de existência de rupturas, estes profissionais sentem-se capazes de “reiniciar de novo”, buscando “melhorar sempre”.

“Essa perspectiva de melhoria, de educabilidade ao longo da vida de que podemos sempre melhorar, não é só melhorar, é podermos sempre aprender coisas novas, melhorar enquanto pessoas, melhorar numa perspectiva de sermos melhores pessoas, melhores seres humanos, é nesse sentido que eu estou a dizer, e eu acho que isso é muito importante, acho que é muito importante, não só essa perspectiva profissional mas essa perspectiva pessoal (...).”

(EPRO2)

“Procurando ir ao encontro das necessidades do outro, procurando ligar a nossa vida à vida dos outros e sem nunca haver rupturas e se houver, criar novamente, reiniciar a ligação, que foi isso também que eu aprendi, portanto, pode haver rupturas realmente, mas nós estamos sempre preparados para reiniciar novo relacionamento, melhorar, e se possível procurar criar sempre esses laços, sem medo.”

(EPRO1)

Como lembra, por sua vez, Isabel Baptista, trata-se de reconhecer “a centralidade do humano nos processos de desenvolvimento das pessoas e das comunidades” (Baptista, 2006, p. 243), através da implicação dialógica de cada profissional. De tal maneira que a Pedagogia Social como ciência surge indissociável da forma como é praticada, confundida frequentemente com uma “filosofia de ação”, como ficou patente nas verbalizações dos atores que enfatizam o facto de “trabalharem com pessoas” e numa lógica de relação pedagógica desejavelmente baseada na autonomia.

“Nós estamos a trabalhar com pessoas. E esse facto de estarmos a trabalhar com pessoas, com as crianças que temos não é fácil saber

agir. Quanto mais conhecimentos uma pessoa tem, às vezes é mais fácil lidar com as situações.”

(EPRO5)

“A proximidade, a relação, a relação pedagógica com os outros, o saber colocarmo-nos no lugar dos outros, perceber quem é o outro, o que é que quer o outro, corresponder a essas necessidades que o outro quer, foram essas ferramentas que fomos adquirindo ao longo dessa formação que na prática fazem todo o sentido na nossa intervenção.”

(EPRO8)

“No fundo, a área da Pedagogia Social encerra um conjunto de objetivos de fazer com que haja criação de laços entre as diferentes pessoas, portanto, considerando o outro como uma pessoa completa, como um todo em desenvolvimento, com necessidade de aprendizagem, aprendendo com a sua própria vida, a vida em sociedade, aprendendo com os outros, na vida, ao longo da vida.”

(EPRO1)

Enquanto saber e filosofia de ação, a Pedagogia Social pode referir-se a uma pluralidade de domínios de intervenção, incluindo aqui os que dizem respeito à ligação com a cultura escolar.

“Mas acho que esta parte aqui é muito importante que é a Pedagogia Social que lá está, não só vista como área de atuação na intervenção social mas também em outras áreas de intervenção, nomeadamente

as escolas, acho que é muito importante também ter profissionais ao serviço, seria muito importante ter profissionais, os próprios professores, os professores não só, mas todos os agentes educativos, também acho que seria muito importante ter algum tipo de contato, de aproximação à Pedagogia Social.”

(EPRO2)

“Um pedagogo social penso que abrange todo o tipo de Pedagogia Social, quer ela seja relacionada com aspetos meramente sociais em termos de relações estabelecidas na sociedade, redes sociais, mas também se preocupa com a Pedagogia Social utilizada nas escolas, na educação.”

(EPRO1)

“Esta envolvência, esta também capacidade de estar em diferentes contextos educativos. Aliás toda a nossa prática, e eu acho que esse também é um dos grandes contributos, toda a nossa prática torna-se uma prática educativa.”

(EPRO2)

Contudo, é sobretudo no âmbito da solidariedade social encarada para lá dos imperativos de intervenção prioritária, que os profissionais situam, privilegiadamente, a sua atuação.

“Estive no projeto de desenvolvimento comunitário, que foi inicialmente uma parceria entre a Câmara da Trofa e a Universidade Católica, e tive a oportunidade de participar, de trabalhar nesse projeto. Aí

trabalhávamos mesmo como pedagogas sociais no terreno, e lá está, essa lógica de criação de laços fazia, sem dúvida, toda a diferença, nós conseguíamos chegar às pessoas e isso é que é importante.”

(EPRO3)

“Mas o que não podermos depois resolver ou de fato ajudar a resolver o problema em si podemos também encaminhar, para isso também serve a nossa rede de instituições etc., mas essa disponibilidade, essa proximidade, essa hospitalidade também de receber as pessoas.”

(EPRO2)

Ou seja, o pedagogo social surge como uma figura que se vê comumente representada no papel do educador social, isto é, o educador social é um pedagogo social. Assim sendo, os educadores sociais reconhecem a Pedagogia Social enquanto sua ciência “mãe” e portanto saber matriz de referência (Timóteo, 2013).

“O facto do educador social, com formação em Pedagogia Social, está integrado numa dessas instituições, que para mim também é fundamental, porque às vezes basta um sinal, uma criança chegar a casa e estar mais triste o educador social consegue falar com ele, tentar perceber (...). Mas existe uma proximidade tão grande, existe uma relação pedagógica tão grande, um relacionamento positivo entre ambos que a criança e o jovem (...), as crianças próprias procuram esse colo, esses afetos, essa proximidade, para falar de coisas que não sejam tão formais.”

(EPRO3)

O que nos permite entender que “a educação social no nosso país, cada vez mais se integra como uma das áreas no campo do trabalho social, envolvendo uma série de especialidades e campos de intervenção” (Azevedo, S., 2011, p. 40).

Seja como for, os profissionais identificam entre os traços distintivos do seu perfil sociopedagógico as competências relacionais, quer com os educandos quer com os outros profissionais, tal como se encontra expresso no discurso de diferentes atores.

“Devido à minha formação, ao privilégio da minha formação eu faço essa articulação entre as duas equipas, (...), é que vai tudo ter à proximidade, à criação de laços, à mediação também.”

(EPRO3)

“Sim, eu concordo com o que a ... disse, acho que a acrescentar é também se calhar o papel do educador neste intermédio entre equipa técnica e equipa educativa. É o elemento da equipa técnica que está mais próximo da equipa educativa e vai gerindo com eles de facto esta parte da reeducação, principalmente ao nível dos cuidados básicos que muitas vezes elas não sabem e, portanto, acho que o educador social aí faz uma grande diferença.”

(EPRO7)

“Quando estávamos junto das pessoas da forma como intervínhamos, da forma como falávamos notava-se perfeitamente o cunho da Pedagogia Social, as próprias pessoas ao longo do nosso dia-a-dia, quando iam e conviviam connosco, mesmo de forma informal diziam

mesmo “o que é que vocês têm que conseguem-nos perceber, o que é vocês têm que conseguem chegar às nossas necessidades, o que é que vocês têm que vêem a nossa realidade de forma diferente que não o assistente social que está sentado no gabinete, que não o psicólogo que só se preocupa com aquilo, como é que vocês conseguem chegar realmente às nossas necessidades e fazem o nosso dia diferente? Como é que vocês conseguem isso?”

(EPRO 8)

O pedagogo social é entendido por estes técnicos como um profissional que ao intervir promove a educação e as aprendizagens significativas em todo e qualquer contexto de experiência social.

Entre as áreas de intervenção mais referidas, e em consonância com o entendimento dos autores de referência, constam, para além da Educação Social, as áreas da Educação Comunitária, da Educação de Adultos, da Educação Laboral, da Educação para o Tempo Livre, da Educação Intercultural e da Educação Ambiental.

Ou seja, estamos perante áreas que perspetivam a atuação profissional num quadro amplo, em concordância com a definição disciplinar e académica anteriormente referida.

“Acho que nestas áreas, principalmente em que estamos a trabalhar com jovens que muitos deles vem sem uma educação primária adequada, com muitas falhas, privilegiamos essencialmente e nesta instituição a parte da formação, da reeducação, (...), para além de tudo nós fazemos um diagnóstico das lacunas que os jovens têm, achamos que o educador social está muito presente nessa parte do reeducar, de trabalhar com eles todos os comportamentos que eles devem ter um dia mais tarde em sociedade, pronto, por isso achamos e eles estão muito mais próximos também dos jovens, criam uma relação mais

próxima do que a maior parte até dos técnicos, nomeadamente da minha área de serviço social.”

(EPRO6)

Assim sendo, é entendido pelos atores profissionais que para o pedagogo social e o educador social “o seu saber profissional de referência é a pedagogia social, a ciência da educação que tem por objecto de estudo a *praxis* educativa em contexto social, na pluralidade das suas formas e dimensões” (Baptista, 2004, s.p.).

Este entendimento sobre as possibilidades plurais de intervenção coloca o pedagogo social e o educador social perante a necessidade de crescerem nas suas especificidades, seja no campo social ou mesmo escolar.

“Assim, a primeira vez que ouvi falar em Pedagogia Social, foi na licenciatura, no primeiro ano da licenciatura em Educação Social, que era uma cadeira, uma disciplina que fazia parte do plano curricular da licenciatura, (...). Porque a Pedagogia Social acaba por complementar a Educação Social, porque a Pedagogia Social é a ciência da Educação Social.”

(EPRO3)

“Para a área da educação a Pedagogia Social penso que é fundamental, na medida em que, quando há educação há aqui uma relação entre professor, alunos e vice-versa, (...). A Pedagogia Social tem que estar implícita, é necessário aprofundarmos e repensarmos, portanto, sobre esta questão, no fundo, de educabilidade também, porque o processo de ensino-aprendizagem passa também por aí.”

(EPRO1)

“E se calhar em alguns técnicos é essa parte, é serem demasiado técnicos, é isso, quando eu digo demasiado técnicos, lá está, é a parte do assistencialismo, não olham muito à pessoa, não olhámos à pessoa como um número, como um utente, porque vai contra a minha formação e contra os meus valores, não trato uma pessoa como utente, para mim utente é um número, e as pessoas são mais do que isso, não é um número, é uma pessoa, é um ser diferente de todos.”

(EPRO3)

“Valho-me das ferramentas que eu fui adquirindo ao longo desta formação da Pedagogia Social, o saber estar com pessoas, o saber ouvir as pessoas, o saber observar e apanhar algumas necessidades e dificuldades que vão surgindo. A forma de estar, como vamos abordar aquela pessoa que às vezes só quer desabafar, às vezes só quer falar, essa necessidade, essa sensibilidade que nós vamos ganhando, ganhei através dessa formação autenticidade, o saber responder àquilo que realmente vai surgindo.”

(EPRO8)

Deste modo, “nas escolas, nos centros de saúde, nos hospitais, nas prisões, ou nas associações cívicas, no acompanhamento de indivíduos ou em dinâmicas comunitárias, os educadores sociais desenvolvem uma acção importantíssima na mediação entre pessoas, instituições ou projectos” (Baptista, 2004, s.p.), apresentando-se enquanto “profissionais da relação” que “trabalham na zona de contacto e de sensibilidade intersubjectiva, ajudando a desenhar uma geografia de proximidade humana, feita de «nós» e de laços comunitários” (Baptista, 2004, s.p.).

Esta é uma ideia insistentemente afirmada pelos inquiridos, conforme surge em evidência no seguinte segmento de discurso, *“volto a focar a questão de ter uma ideia de intervenção baseada na relação e na proximidade humanidade, ou seja, de olhar para as pessoas com quem trabalhamos. Temos uma grande preocupação de estabelecer exatamente estas relações de proximidade e de confiança com as crianças e com os nossos jovens, com as nossas familiares, com os familiares, porque só assim é que percebemos, só assim de fato conseguimos compreender os problemas reais da população com quem trabalhamos”* (EPRO2).

Sintetizamos agora no quadro seguinte (Quadro Sinóptico 6), algumas das ideias verbalizadas pelos atores sobre a sua identidade profissional, as quais se encontram em consonância com um entendimento de um perfil relacional, de proximidade com o outro e de centralidade na pessoa, como tem sido referido.

Quadro Sinóptico 6 Perfil Profissional

Fragmentos do discurso	Ideias-chave
<p><i>“É ter aqui uma capacidade muito grande, de exatamente, de ser o educador, muitas vezes ser um amigo, ao mesmo tempo ser, ser a pessoa que ouve, estás a perceber?”</i> (EPRO2)</p>	<p>Ser educadora social é ser o educador, é ser a pessoa que ouve.</p>
<p><i>“O pedagogo social, através da pedagogia social, tem um cunho especial da forma como intervém e as pessoas sentem isso e as pessoas notam isso.”</i> (EPRO8)</p>	<p>O pedagogo social tem um cunho especial da forma como intervém.</p>
<p><i>“É capaz, é capaz porque eu acho, por exemplo, na Pedagogia Social, pronto, nós centramo-nos muito, também, na questão da pessoa.”</i> (EPRO5)</p>	<p>A Pedagogia Social centra-se muito na questão da pessoa.</p>
<p><i>“Achamos que o educador social está muito presente nessa parte do reeducar, de trabalhar com eles todos os comportamentos.”</i> (EPRO6)</p> <p><i>Como educadora social aqui neste lar, uma das minhas funções é fazer</i></p>	<p>O pedagogo social é muito presente na parte do reeducar.</p>

<p><i>aquela mediação entre a equipa técnica e a equipa educativa, devido à minha formação, ao privilégio da minha formação” (EPRO3)</i></p>	<p>O pedagogo social está preparado para trabalhar em equipa.</p> <p>O pedagogo social é um mediador.</p>
--	---

Rodrigues Monteiro, 2015

Pôde, assim, ser constatado que os grupos profissionais mais mencionados pelos entrevistados são efetivamente os pedagogos sociais e os educadores sociais. Ao mesmo tempo, o perfil destas profissões, que são pensadas tendo sempre por base a formação em Pedagogia Social, é tido como estando focado nas pessoas, no assumir do contexto social como sendo socioeducativo e sobretudo focalizado num sentido relacional.

Deste modo, a função sociopedagógica é pensada e objetivada com base numa conceção teórica, ampla, polivalente e até mesmo heterogénea, centrada, portanto, numa “reflexividade, polivalência técnica, criatividade, adaptabilidade e dinamismo” (Dias de Carvalho & Baptista, 2004, p. 53).

Neste sentido, todos os técnicos de intervenção sociocomunitária são entendidos como capazes de cruzar saberes de variadas disciplinas, encontrando-se imbuídos pela mesma intenção de trabalhar com e para o sujeito em prol de um registo de transformação contínuo, pessoal, coletivo, que seja, sobretudo, agente da mudança por intermédio da educação em qualquer contexto socioeducativo de existência, experiência e vivência (Vaz, 2010). Isto é, estes técnicos compreendem e defendem,

“A necessidade de promoção da qualidade relacional e cultural das comunidades, através da dinamização de processos de formação conducentes à criação de laços novos, plurais e diversos, entre as pessoas, entre as instituições, entre as pessoas e as instituições e, de um modo geral, entre pessoas e as suas oportunidades de vida.”

(Baptista, 2006a, p.243)

Neste sentido, e tendo em conta o objetivo presente a este ponto de análise, os dois grupos profissionais mencionados pelos atores entrevistados são, como já foi referido, os educadores sociais e os pedagogos sociais.

Todavia, e tal como já foi mencionado, a literatura indica-nos ainda um terceiro grupo, os animadores socioculturais, como profissionais que identificam a Pedagogia Social como seu saber matriz.

Com base nestes indicadores, e uma vez, que tanto educadores sociais como animadores socioculturais se encontram formalmente representados por intermédio de associações profissionais oficiais e reconhecidas no nosso país, sistematizamos um conjunto de dados sobre este elemento de análise (Tabela 7).

Tabela 7 Associações Profissionais Nacionais: Educação Social e Animação Sociocultural

Educação Social		Animação Sociocultural
APES - Associação Promotora da Educação Social http://associacaopromotoradaeducacaosocial.blogspot.pt/2012/07/testamento-vital-procurador-de-cuidados.html	1	APDASC – Associação Portuguesa Para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural http://www.apdasc.com/
APTSES – Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social http://www.aptses.pt/?q=node/21	2	ANASC – Associação Nacional de Animadores Socioculturais http://anasc.no.sapo.pt/historial.htm

Rodrigues Monteiro, 2014

Neste momento, em Portugal, a Educação Social vê-se profissionalmente representada por duas associações, a APTSES – Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social e a APES - Associação Promotora da Educação Social.

A APTSES – Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social, cuja sede é no norte do país (Santo Tirso), é atualmente presidida pela técnica superior de Educação Social Sílvia Azevedo, que curiosamente é da primeira geração de educadores sociais formados na UPT (licenciatura em Educação Social 1996-2000), e da primeira geração de mestres formados em Pedagogia Social na FEP-UCP (mestrado em Pedagogia Social 2004-2006).

A APTSES foi fundada a 21 de novembro de 2008 e “é uma instituição profissional, cujo objectivo é promover e aprofundar o espírito associativo entre os profissionais de Educação Social, representar os seus interesses e velar pelos seus direitos“ (Azevedo, S., 2013, p. 6). Assim sendo, o grupo de educadores sociais que se encontra ligado a esta iniciativa “decidiu criar a APTSES, como uma entidade reguladora da profissão, uma Pré-Ordem Profissional, no sentido de dignificar a profissão e com funções exclusivas de regulamentar e fiscalizar o exercício profissional, atuar no campo de defesa dos interesses da profissão, resumindo ser um conselho profissional” (Azevedo, S., 2013, p. 6).

De referir ainda que a já mencionada presidente desta Associação, Sílvia Azevedo, em co-autoria com Bruno Ferreira, formulou no ano de 2008 aquele que até à data continua a ser reconhecido como o *Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social*.

“Em 2008, com a génese da APTSES, enquanto associação profissional com personalidade jurídica, que herdou o trabalho iniciado anteriormente pelo Grupo de Trabalho dos Educadores Sociais Portugueses do Sindicato dos Trabalhadores da Saúde, Solidariedade e Segurança Social existe a preocupação pela elaboração de um

documento profissional e pelo novo Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social, acompanhando as novas exigências profissionais que têm sido impostas a este colectivo profissional.”

(Ferreira & Azevedo, 2008, p. 48)

A APES - Associação Promotora da Educação Social foi fundada a 23 de Abril de 2012, sendo presentemente presidida por Sandra Afonso. Esta Associação ficada sediada no sul do país, em Loures, tendo realizado no ano de 2014, o “V Encontro dos Técnicos Superiores de Educação Social”, no mês de Novembro, na FEP-UCP. De mencionar que esta Associação também se revê no código deontológico do técnico superior de Educação Social elaborado no ano de 2008.

No que concerne a Animação Sociocultural encontramos informação referente a duas associações, a APDASC – Associação Portuguesa Para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural, e a ANASC - Associação Nacional de Animadores Socioculturais.

A APDASC – Associação Portuguesa Para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural possui sede em Oliveira de Azeméis e é presidida por Carlos Alexandre dos Santos Costa, tendo sido fundada a 20 de Setembro de 2005. Assim, e tal como é mencionado no sítio desta Associação, no ano de 2005 “um grupo de jovens portugueses licenciados, bacharéis e estudantes de Animação Sociocultural (ASC), movidos pela vontade e pelo sonho de reunir esforços para projetar esta tão nobre profissão, lutando pelos direitos destes privilegiados agentes de desenvolvimento comunitário, iniciou o processo de criação/legalização da APDASC” (CF. http://www.apdasc.com/info/ver_pagina.php?id=9, 2014).

No seguimento a APDASC possui como um dos seus estatutos (Artigo 3.º), o seguinte:

“Com vista à prossecução do objectivo definidos no Artigo 2.º destes Estatutos, compete à A.P.D.A.S.C:

- a) Organizar grupos de trabalho que se debrucem sobre a investigação, estudo e análise de questões relativas à Animação Sócio-cultural;
- b) Divulgar junto de instituições e da opinião pública a natureza e os contributos da Animação Sócio-cultural para o desenvolvimento comunitário;
- c) Desenvolver iniciativas que clarifiquem o papel e as funções dos Animadores Sócio-culturais enquanto agentes sociais privilegiados da Animação Sócio-cultural;
- d) Incentivar e divulgar projectos de Animação Sócio-cultural;
- e) Organizar encontros e outros eventos de cariz formativo que visem a formação permanente dos Animadores Sócio-culturais;
- f) Possibilitar o acesso a informação, nomeadamente no que diz respeito aos cursos existentes no país e a ofertas de emprego no âmbito da Animação Sócio-cultural, tendo em vista a integração profissional dos Animadores Sócio-culturais;
- g) Promover o intercâmbio e cooperação com Associações e organismos nacionais e internacionais, contribuindo para a prossecução do objectivo da A.P.D.A.S.C;
- h) Proporcionar aos associados o acesso a documentação e bibliografia sobre a Animação Sócio-cultural” (CF.http://www.apdasc.com/info/ver_pagina.php?id=45, 2014).

A ANASC - Associação Nacional de Animadores Socioculturais foi fundada em Janeiro de 1996 em Vila Real, Trás-os-Montes, no seguimento de um primeiro congresso sobre Animação Sociocultural, realizado em 1995 na mesma cidade.

Foram produzidos, através da colaboração com esta Associação seis congressos (Vila Real - 1995, Vila Real - 1996, Viana do Castelo - 1997, Viseu – 1998, Coimbra – 1999 e Espinho - 2001), “nos quais participaram diversos especialistas nacionais e estrangeiros, transformando estes acontecimentos em importantes centros de discussão e de reflexão sobre a problemática da

Animação Sociocultural e dos Animadores Socioculturais” (CF. <http://anasc.no.sapo.pt/historial.htm>, 2014).

Encontramos ainda a informação de que,

“Dando continuidade aos objectivos da Associação e a uma antiga aspiração dos Animadores Socioculturais, após o Congresso realizado em Viseu, foi desenvolvido um processo de elaboração do Estatuto e da Carreira do Animador Sociocultural, baseado na constituição de um grupo de trabalho com animadores oriundos de diversas regiões do País e com experiências muito diferentes. Durante um ano este grupo de trabalho foi construindo os documentos que em Novembro de 1999 foram aprovados na Assembleia Geral da ANASC em Coimbra e ratificados pelo Congresso reunido nessa mesma cidade. Nasceu assim o primeiro Estatuto do Animador Sociocultural em Portugal depois de muitos anos de discussão” (CF. <http://anasc.no.sapo.pt/historial.htm>, 2014).

Segundo o apurado, o último congresso desenvolvido por esta Associação data de 2004, VII Congresso de Animação Sociocultural, tendo este decorrido em Setúbal nos dias 4, 5, e 6 de Março desse mesmo ano. A ANASC afirma-se como tendo editado inúmeras publicações no âmbito da animação sociocultural.

Referimos ainda a fundação da Associação Internacional de Educadores sociais no ano de 1951 (AIEJI), que nasceu de uma parceria de discussão, pesquisa e trabalho entre França e Alemanha e na qual os educadores sociais nacionais se vêem representados face ao pensar do seu estatuto profissional dentro do panorama internacional.

Concluimos assim, com Joaquim Azevedo, que *“todas as pessoas que trabalham em desenvolvimento local, em Animação Sociocultural, em desenvolvimento social, em inclusão, combate à exclusão, minorias étnicas, bairros sociais, quer dizer, digamos todas essas áreas mais ligadas à*

exclusão e à inclusão” (Joaquim Azevedo, E4), se relacionam com os valores de intervenção inerentes à Pedagogia Social.

Estes valores referem-se ao ideal humanista e democrático das sociedades educativas do século XXI, como lembra Américo Peres (E3), autor que defende que a intervenção sociopedagógica visa tornar *“as pessoas a partir dessa tomada de consciência capazes de escolher, mas também capazes de autonomia para poder escolher, ou seja, não basta apregoarmos a igualdade de oportunidades, é necessário termos oportunidades para a igualdade”*.

Deste modo, “ao mesmo tempo que se promove a capacitação subjectiva e cívica das pessoas, trata-se de procurar «fazer sociedade» num mundo que nos surge como fragmentado, incerto, vulnerável e «líquido»” (Baptista, 2005, p. 7). Assim, e tal como nota Marcelino Lopes (E5), *“cada vez mais o mundo precisa desta dimensão social, cultural e educativa que é dada pela Animação Sociocultural e também pela Pedagogia Social”*.

Tal como defende Isabel Baptista (2006a), mesmo quando falamos em educadores sociais, é enquanto pedagogos que os valorizamos. Neste caso pedagogos que trabalham na área do chamado serviço social, junto de pessoas em reconhecida situação de sofrimento, carência ou vulnerabilidade, sem que isso signifique que a sua atividade tenha que ficar subordinada a uma lógica de urgência.

Desta forma, “as profissões, tal como as pessoas, têm necessidade de ser “com e para outros” e por isso precisam de se apresentar e de se expressar publicamente para que possam desenvolver-se, mantendo-se vivas, dialogantes e atuantes” (Baptista, 2013, p. 10). Assim, face aos dados expostos e analisados, afirmamos assim, com a autora citada, que os profissionais da Pedagogia Social em Portugal, os educadores sociais e outros técnicos de intervenção educativa com especialização em Pedagogia Social, atuam como agentes de proximidade humana, desenvolvendo um

trabalho de natureza pedagógica junto de pessoas de todas as idades e independentemente da sua situação de vida.

Conclusão

Os dados recolhidos e analisados, em conformidade com o que foi descrito nesta segunda parte, permitiram responder aos três objetivos de investigação enunciados.

Estes dados sugerem, desde logo, que a Pedagogia Social em Portugal é reconhecida como uma disciplina autónoma pertencente ao campo epistemológico das Ciências da Educação sendo, conseqüentemente, indexado ao campo das ciências sociais e humanas.

Em alinhamento com os eixos de definição disciplinar que caracterizam atualmente a Pedagogia Social nos diferentes países e tendo em consideração as várias linhas de inspiração histórica, os autores portugueses convergem para uma conceção de Pedagogia Social como um saber teórico-prático, vocacionado, fundamentalmente, para o enquadramento dos processos de educação e aprendizagem ao longo da vida, desenvolvidos numa perspetiva de intervenção social.

Neste sentido, tanto os autores como os atores inquiridos identificam a Pedagogia Social com o paradigma humanista evidenciado na análise bibliográfica. Referimo-nos ao paradigma de alteridade e de hospitalidade (Azevedo & Baptista, 2014), a partir do qual se atribui a este saber uma identidade epistemo-antropológica.

Neste contexto, a ligação entre a educação e as áreas do trabalho social são perspetivadas no quadro de uma visão humanista, ancorada no reconhecimento da educação como um direito humano de todas as pessoas, seja qual for a sua idade ou situação social.

Ou seja, é no quadro desta preocupação e tendo por base a crença na perfectibilidade e educabilidade de todas as pessoas que é equacionada a resposta prioritária, e muitas vezes urgente, aos grupos humanos mais

vulneráveis ou suscetíveis de exclusão, justificando-se desse modo a importância da Educação Social como área predominante e específica dentro da Pedagogia Social.

Esta conceção ficou patente ao nível dos indicadores que sustentam o retrato académico, seja através das ofertas formativas existentes ou das dinâmicas de investigação e publicação, onde as preocupações com a formação ético-pedagógica dos pedagogos e educadores sociais surgem em evidência. Neste ponto é ainda de salientar a proliferação de cursos a nível nacional concretizada sobretudo na última década, não só ao nível da formação graduada (1º ciclo, licenciaturas) mas também pós-graduada (mestrado, doutoramento).

Por outro lado, esta análise permitiu-nos concluir que, apesar do reconhecimento da Pedagogia Social como saber autónomo e relevante, ela só surge referida explicitamente como Unidade Curricular nos planos de estudo dos cursos de dez instituições entre as sessenta e nove instituições do ensino superior português analisadas. Isto apesar, também, do consenso existente em torno do reconhecimento da Pedagogia Social como saber profissional de referência no campo da intervenção socioeducativa.

Na verdade, todos os profissionais consultados fizeram questão de afirmar a Pedagogia Social como o seu saber matricial. Importa aqui destacar, mais uma vez, a importância atribuída à intervenção junto dos públicos mais desfavorecidos, enquadrada pela Educação Social, bem como à intervenção sociocomunitária.

A existência de associações profissionais, já bem implementadas, atesta a vitalidade do processo de afirmação profissional dos grupos profissionais nacionalmente entendidos como aqueles que assumem a Pedagogia Social como seu saber matricial, sendo eles, os educadores sociais e os animadores socioculturais.

Os profissionais inquiridos reconhecem os educadores sociais e os pedagogos sociais enquanto os grupos profissionais que, em Portugal, surgem como detentores de uma vocação explicitamente pedagógicosocial, sendo aqui de notar que, apesar da diversidade profissional dos atores inquiridos (professores, educadores sociais, psicólogos, antropólogos e assistentes sociais), todos se reconhecem, dada à sua formação base e à função que exercem, no perfil profissional do pedagogo social.

Cruzando os dados referentes aos três objetivos ou categorias de análise, foi possível encontrar uma linha de coerência entre os dados referentes ao estatuto disciplinar, académico e profissional.

Ou seja, tal como foi observado, as unidades curriculares explícitas encontradas surgem na oferta formativa presente em planos de estudo de cursos nas áreas da Educação Social, Animação Sociocultural e Ciências da Educação, encontrando-se assim, em conformidade, na sua generalidade, com o perfil de profissionais que se indentificam com o saber matricial da Pedagogia Social, e que, portanto, defendem a formação nesta área de conhecimento como “fundamental” e “uma mais-valia” para o exercer das suas funções.

Por outro lado, os profissionais, os educadores sociais e os pedagogos sociais em geral definem o seu campo de atuação profissional dentro da perspetiva ampla de Pedagogia Social anteriormente identificada. Ou seja, eles identificam-se como profissionais de educação ao longo da vida e, nessa qualidade, como profissionais de proximidade humana e promotores de laços sociais, interiorizando e assumindo assim as dimensões antropológicas e éticas sublinhadas pelos autores de referência e patentes nos planos de estudo dos respectivos cursos de formação.

Pode assim dizer-se (Baptista, 2006a) que a Pedagogia Social trouxe a pedagogia para o coração das práticas de intervenção social, onde aparece muitas vezes valorizada como mais uma estratégia, ou instrumento, ao serviço do maior envolvimento dos cidadãos. Ora, no quadro da Educação Social, a

Pedagogia Social representa muito mais do que um meio precioso na obtenção de determinados fins. Para os educadores sociais, a Pedagogia Social funciona como um saber matricial, como o universo antropológico, epistemológico e axiológico de referência de toda a sua prática profissional.

Considerações Finais

No momento de conclusão do nosso percurso investigativo e considerando os dados analisados tanto na componente teórica como prática, reafirmamos a convicção de partida sobre a especificidade e a importância da Pedagogia Social enquanto ciência educacional autónoma, cujas raízes históricas são vastas, diversificadas e ancestrais.

Concluimos sobretudo que a Pedagogia Social constitui-se como um saber atualmente em crescimento no nosso país, onde os traços de identidade disciplinar, académica e profissional convergem para o reconhecimento de uma área de trabalho muito importante no seio de uma sociedade complexa e carente de educação para todas as pessoas.

Tal como notava Edgar Morin “o humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária. É super e hipervivente: desenvolveu de modo surpreendente as potencialidades da vida” (Morin, 2000, p. 52). Compreendemos neste sentido a pertinência da Pedagogia Social e a sua especificidade epistemo-antropológica. Ou seja, como Edgar Morin, pensamos que importa olhar as pessoas enquanto seres detentores de uma “unidualidade originária”, independentemente da sua idade, credo ou etnia, e face a essa “unidualidade” compreender que, enquanto pessoas e cidadãos, elas são capazes de aprender ao longo de toda a sua vida.

Este ideal de aprendizagem de todos e ao longo de toda a sua vida constitui, como vimos, o grande repto das sociedades democráticas do século XXI, das sociedades educativas, que dessa maneira se veem desafiadas a assegurar tempos e espaços de formação cada vez mais plurais e diversos. O que desde logo representa também um desafio para o campo das Ciências da Educação, um campo cada vez mais multifacetado, pluridisciplinar e polissémico (Nóvoa, 1991).

Reportando uma vez mais ao pensamento de Joaquim Azevedo, diremos que “a aprendizagem ao longo da vida tem sido talvez, no plano europeu, o paradigma que, no campo das políticas da educação, mais capacidade mobilizadora tem gerado, junto dos governos, instituições sociais nacionais e locais, poderes locais, associações e cidadãos. Numa sociedade envolta em profundas transições sociais e culturais a aprendizagem de todos os cidadãos, ao longo de toda a vida (e na vida, com a vida), do nascimento à velhice, tornou-se aquilo que a UNESCO chamou a porta de entrada no século XXI” (Azevedo, 2007b, p. 7).

No seio desta renovação paradigmática, a Pedagogia Social reemerge historicamente como um saber educacional especialmente relevante, autónomo e específico.

Um saber que, tal como afirmaram os nossos entrevistados, ao se referirem à praxis educativa desenvolvida em contextos sociais, não só consolida a sua identidade científica como vem “trazer uma lufada de ar fresco” às próprias ciências da educação. Citando Joaquim Azevedo (E4), a Pedagogia Social “*se for mesmo de facto apanhada no essencial ela tem um contributo precioso e pode alterar até profundamente a forma como se pensa a educação*”.

Em Portugal, é sobretudo na última década do século XX que a Pedagogia Social surge nos contextos académicos, gerando novos perfis profissionais e novos modelos de intervenção.

Os autores portugueses reconhecem-se tributários de toda a tradição histórica da Pedagogia Social, inscrevendo-se maioritariamente no espaço europeu e ibero-americano. Como tal, pode dizer-se que a Pedagogia Social siuta-se numa lógica de continuidade e alinhamento com os valores e as preocupações que caracterizam a Pedagogia Social nos outros países. Salientando-se aqui as vertentes que dizem respeito à intervenção sociocomunitária e à atenção aos grupos humanos mais vulneráveis.

Os dados descritos e analisados permitiram-nos concluir que em Portugal a Pedagogia Social constitui uma ciência da educação indexada a um paradigma humanista de teor relacional, isto é, vinculado ao valor de alteridade.

Considera-se que “cabe fundamentalmente à educação investir na mudança de comportamentos e na aquisição de competências potenciadoras da capacidade activa dos sujeitos, permitindo, assim, dar cumprimento ao ideal de humanidade consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, documento que, nessa medida, constitui uma referência obrigatória para toda a prática socioeducativa” (Dias de Carvalho & Baptista, 2004, p. 75).

Nesta conceção, a pessoa é percebida como início, meio e fim de mudança e de transformação desejada (Morin, 2000). A pessoa é encarada como um núcleo de possibilidades e não como uma base de determinismos (Freire, 1997). Por outro lado, como lembra Roberto Carneiro “ninguém aprende a ser se não partilhar os seus tesouros íntimos com os outros. Do mesmo passo, a fruição de tesouros da alteridade é um desafio que só a socialidade – o viver juntos – permite desvendar. A mediação do outro é indispensável para a aprendizagem da verdade” (Carneiro, 2004, p.168).

Definem-se a partir daqui princípios de intervenção socioeducativa assentes no objetivo do desenvolvimento humano e comunitário (Dias de Carvalho, 2015). Recorrendo de novo a palavras de Isabel Baptista, trata-se de “dotar as pessoas, todas as pessoas, dos meios que lhes permitam compreender o mundo, agir sobre ele, relacionar-se solidariamente com os outros e decidir em liberdade sobre o futuro” (Baptista, 2005, p. 73).

Recordamos que a Pedagogia Social vem representar acima de tudo um esforço de resposta aos desafios educativos e sociais inerentes ao momento conjuntural contemporâneo. Desafios que não mais podem ser lidos e pensados segundo lentes de uma abordagem unilateral (Nóvoa, 2014), sendo necessário alimentar o trabalho educativo e social com uma dose de

“esperança”, “pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita atuar sobre esse futuro” (Furter, 1970, p. 7).

É neste alinhamento que situamos a relevância antropológica e ética da Pedagogia Social, entendida pelos nossos autores e atores como uma pedagogia da convivência, da solidariedade e do laço social. Reforça-se assim visão de que “a dependência do meu irmão é o que me converte num ser ético. A dependência e a ética estão juntas e caem juntas” (Bauman, 2001, p.88).

Neste sentido, dizer que a educação potencia a condição dos sujeitos autores e atores significa dizer que ela potencia a sua realização como sujeitos “éticos”, como sujeitos capazes (Baptista, 2007, p. 267). O direito humano à educação liga-se deste modo à perseverança do dever, que é condição igualmente necessária aos indivíduos para estarem e serem comunitariamente desenvolvidos (Azevedo, 2009).

Neste quadro de valorização da Pedagogia Social, está em causa a valorização da própria pedagogia. O que nos leva a equacionar também os contributos da Pedagogia Social junto da cultura escolar, como refere a literatura e como fizeram questão de sublinhar os participantes nesta investigação. Assim, “é urgente, por isso, que se reconheça que é o modo como, no âmbito da educação escolar, os professores investem na construção de um processo de comunicação com os seus alunos que determina a possibilidade destes se apropriarem e usarem instrumentos culturais que a Escola coloca ao seu dispor” (Trindade, 2012, p. 437). O que por sua vez implica uma maior ligação das escolas às comunidades e às aprendizagens sociais.

Deste modo, o ideal de escola para todos ao longo de toda a vida está, ele também, passível de permeabilidade aos problemas sociais, o que indica a necessidade de pensar e trabalhar além das questões didáticas e pedagógicas, assumindo a dimensão social que atravessa todos os processos

formativos numa lógica de aprendizagem que se quer realizada em três domínios de experiência educativa e social: o formal, o não-formal e o informal (Vieira & Vieira, 2010).

Neste sentido, partilhamos da posição expressa pelos nossos entrevistados sobre a pertinência de inclusão de uma unidade curricular de Pedagogia Social nos cursos de formação de educadores sociais. Na verdade, e face à constatação de que a Pedagogia Social, enquanto unidade curricular explícita, está ainda ausente dos próprios cursos da área, como os cursos de Educação Social, por exemplo, importa insistir também nesse sentido.

Assume-se assim, a ideia de “novo contrato educativo” de que fala Ana Vieira chamando a atenção para a necessidade “um novo quadro de escola” que seja capaz de se abrir “a cientistas sociais, que não só psicólogos, mas também a profissionais de serviço social, educadores sociais, a antropólogos, sociólogos, ou a educadores/professores reconfigurados, com formação apropriada, que soubessem mediar a comunicação entre a linguagem e culturas das crianças, famílias, comunidades que a ela acede” (Vieira, 2006, s.p.).

Num quadro mais amplo, importa perceber-se que todas as atividades de ambição aprendente “podem ser dinamizadas a partir do campo da educação social, desde que as suas práticas educativas contribuam para fomentar trajetórias de educação ao longo da vida que conduzam os indivíduos de um “estado de ignorância” a um “estado de saber”” (Barros, 2013, pp. 17-18). Compreende-se, pois, que para a Pedagogia Social, enquanto saber disciplinar de cariz antrope educativo “a Educação pode contribuir para pensar em soluções relacionadas com modos de vida, que fazem sentido em contexto e que são identificadas e definidas, em primeiro lugar, pelas pessoas que os vivenciam” (Barros, 2014b, p. 14).

Ou como notou Américo Peres (E3), “*nós hoje por um lado temos, se quiser então o objeto, mais ou menos claro em termos do fazer sociedade,*

mas os níveis de intervenção são cada vez mais complexos, pelo que temos claro que a Pedagogia Social não pode ser um pronto-socorro”.

Coloca-se assim em destaque o lugar fundamental da Pedagogia Social, a partir de uma perspectiva da educação mais ampla e solidária, defendendo novas formas de intervir no antes, no durante e no depois do processo de capacitação pessoal e coletiva dos sujeitos, como seres cidadãos e detentores do seu destino e da sua história de vida.

A partir da sua formação em Pedagogia Social, os técnicos de intervenção socioeducativa revelam-se “possuidores de uma formação académica potenciadora de uma percepção globalizante, de uma *mentalidade curricular*” (Dias de Carvalho & Baptista, 2004, p. 84). Vimos como estes técnicos reconhecem e valorizam esta formação, acentuando o seu carácter transdisciplinar.

Citando Sílvia Azevedo, dirigente responsável por uma das associações profissionais de educadores sociais existentes no nosso país, “a pedagogia social, enquanto conhecimento que cruza a educação de todos ao longo de toda a vida com a criação de laços sociais solidários, englobando as várias declinações da acção pedagógica, como resultado sempre inacabado de um processo de construção solidária, interinstitucional e interprofissional, está no coração das cidades e das políticas públicas nos nossos dias, diante de tanto fechamento, individualismo, materialismo, desorientação e incerteza.” (Azevedo, S., 2011, p. 183).

Em Portugal, como noutros países, o campo profissional dos técnicos de intervenção socioeducativa encontra-se em expansão, tendendo a alargar-se e a diversificar-se, “à medida dos projectos de intervenção que conseguimos concretizar e da afirmação progressiva da autonomia profissional dos técnicos envolvidos. Tal como foi, evidenciado, o lugar da pedagogia no quadro da acção social extravasa largamente o território de intervenção tradicionalmente considerado pelo trabalho social.” (Dias de Carvalho & Baptista, 2004, p. 63)

Considera-se então que a Pedagogia Social responde por um pluralismo disciplinar e metodológico responsável e dialogante, que assume um labor estrategicamente capaz de promover evolução, desenvolvimento e mudança, com vista ao trabalho assente na proximidade, na partilha e no estar e ser em comunidade dos indivíduos e, portanto, assente, num novo referencial capaz de “pensar as cidades como comunidades de aprendizagem, humanizando-as. Um referencial que começa por ser, antes de mais, um outro modo de pensar e agir em educação” (Azevedo, 2007b, p.8).

Tendo por base estes princípios orientadores, considera-se que é sobretudo através da partilha de saberes, de experiências e de ideias que se consolida uma cultura profissional intelectualmente exigente, isto é, “os técnicos que intervêm no âmbito de uma Pedagogia Social nunca poderão abdicar de tomar posição em relação à pluralidade de opções de trabalho. Mais do que um possível acordo, sobre procedimentos de carácter técnico, é necessário consensualizar princípios de acção, reconhecendo que, entre princípios e acção, cabe a cada actor a responsabilidade de fazer o caminho” (Dias de Carvalho & Baptista, 2004, pp. 64-65).

Desta forma, e tal como foi possível concluir, a Pedagogia Social afirma-se como uma ciência da educação que não teme a permeabilidade das fronteiras disciplinares, antes as valoriza e suscita.

Neste sentido, reafirmamos por isso a posição verbalizada por um dos nossos entrevistados, afirmando que “*ela é uma área importante dentro das Ciências da Educação, sendo que, é uma área que ajuda a pensar digamos, toda a educação que se pode desenvolver no campo*” (Joaquim, Azevedo, E4).

Ou como referiu, por sua vez, o atual Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, “*a minha expectativa é que a Pedagogia Social traga este novo input. Possa, para o interior das ciências da educação, trazer alguma coisa de novo. Que mostre como as ciências da educação não estão, enfim, a perder a sua vitalidade, pelo contrário, apesar da crise que*

atravessam é possível no interior das ciências da educação encontrar novas formas de pesquisar, de investigar, de refletir e de ter uma prática profissional concreta.” (Almerindo Janela Afonso, E2)

Em termos gerais, no quadro da Pedagogia Social, “a educação surge-nos então como um espaço antropológico fundamental na promoção de um tipo de pensamento exigente, crítico e paciente. Um tipo de pensamento alicerçado numa razão sensível e que, nessa medida, sustenta o sentido da responsabilidade e do compromisso exigidos, imperativamente, pelo tempo que vivemos” (Baptista, 2007, p. 271).

Deste modo, esta disciplina científica emerge assumindo uma base humanista e antropológica de reflexão e intervenção, cujo trabalho e orientação axiológica ambicionam colocar em evidência “os valores de referência de uma intervenção sócio-educativa centrada nos sujeitos – nos seus desejos, problemas, dilemas e mistérios” (Dias de Carvalho & Baptista, 2003, p. 181). Em simultâneo, esta área de conhecimento “foca a Educação e a promoção dos Direitos Humanos como caminhos coerentes para o novo rosto de um mundo melhor, mais humano e sustentado em projectos de animação reflexivos, críticos e auto-críticos” (Peres, 2007, p. 15).

Neste sentido, tanto a Pedagogia Social, como as Ciências da Educação, hoje integradas numa sociedade educativa, passam a encontrar-se no cruzamento de criação de oportunidades formativas e de aprendizagem, superando o inicial entendimento de uma educação tradicional que “divide” as suas tarefas pedagógicas entre aquelas que são percebidas como a educação inicial/básica e a educação permanente (Carneiro, 2001b). Isto, com a finalidade de colocar, verdadeiramente, em prática um paradigma de aprendizagem capaz de olhar para a sociedade educativa como o lugar e o tempo “onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos” (Delors, Al-Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek *et al*, 1997, p. 117).

Com Américo Peres, afirmamos que é preciso “ousar sonhar e idealizar outras formas participativas, em que as pessoas e as instituições vivem e convivem num quotidiano comum, pode dar novos significados – ser parte e participante -, abrindo caminhos para a intervenção dos cidadãos na reconstrução de uma democracia essencialmente prática” (Peres, 2007, p. 20).

Em suma, este trabalho pretendeu identificar e compreender alguns dos traços que caracterizam o estatuto disciplinar, académico e profissional da Pedagogia Social em Portugal e que, em conjunto, definem a sua identidade específica no panorama científicoeducacional nacional.

Porém, não constitui nossa ambição, nem poderia constituir, traçar um retrato exaustivo sobre a Pedagogia Social em Portugal, sobre a sua história e pré-história. Em termos gerais, situamos as limitações do nosso estudo neste aspeto, considerando que importa ir mais longe e mais fundo na compreensão das três dimensões presentes neste estudo.

Ou seja, importa conhecer melhor a dinâmica científica e académica desenvolvida sobretudo na última década, marcada pela proliferação de ofertas formativas, de eventos e de publicações, muitas delas assinadas pelos próprios protagonistas da ação socioeducativa, os pedagogos e os educadores sociais. Referindo a este propósito, e a título de exemplo, o número de teses em Pedagogia Social, de mestrado (cerca de uma centena) e doutoramento (11), concluídas na Universidade Católica Portuguesa (FEP-UCP), no âmbito do curso em que se insere esta investigação. Realçamos nesta mesma universidade, a dinâmica de Seminários e Encontros de formação em Pedagogia Social, de âmbito nacional e internacional, onde se procura dar espaço para a partilha entre diferentes autores e atores.

Apesar das limitações, consideramos, no entanto, que foi possível encontrar os eixos de identidade característicos da Pedagogia Social em Portugal e a partir dos quais se perspetivam novos desafios de afirmação e consolidação deste saber educacional relevante e específico.

Concretamente no nosso caso, e para efeitos de um trabalho futuro, gostaríamos de estudar as dimensões de identidade profissional dos pedagogos sociais, tentando perceber o que é que realmente os une para além da pluralidade de perfis técnicos. Perguntamo-nos, por exemplo, dada a especificidade e simultânea polivalência de competências destes profissionais, que tipo de formação, inicial e contínua, deveria existir?

A Pedagogia Social consitui uma ciência da educação relevante e em fase de crescimento no nosso país, tendendo a definir-se como um saber de vocação essencialmente humanista e emancipadora, inscrevendo-se num quadro de hospitalidade e de solidariedade social, ou seja, “ao potenciarem a experiência intersubjetiva e a vivência comunitária, as práticas de aprendizagem social desempenham um papel crucial nos processos de capacitação subjetiva e cívica de todas as pessoas ao longo de toda a sua vida” (Baptista, 2014, p. 123).

Como assinala Zygmunt Bauman, “os otimistas acreditam que este mundo é o melhor possível, ao passo que os pessimistas suspeitam que os otimistas podem estar certos, mas acreditamos que essa classificação binária de atitudes não é exaustiva. Existe uma terceira categoria: pessoas com esperança” (Bauman, 2014). É, pois, com um sentido de esperança responsável que vemos o futuro da Pedagogia Social em Portugal.

Bibliografia

Afonso, N. (2004). A Globalização, o Estado e a Escola Pública. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº 4. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.

Amorim, F. M. (2012). *A dádiva: uma arte mágica na relação pedagógica*. (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Amorim, J.P. (2006). *O Impacto da Educação e Formação de Adultos no Desenvolvimento Vocacional e Cidadania*. Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho 05. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social - Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho.

Amorim, J. P. (2012). Reconhecimento de aprendizagens prévias: breve ensaio sobre novas oportunidades de cumprir a aprendizagem ao longo da vida. *Cadernos de Pedagogia Social*. (4), 43-74.

Ander-Egg, E. (2003). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidade*. (34ª ed.). Colección Política, Servicios y Trabajo Social. Buenos Aires - México: Grupo Editorial Lumen

Ander-Egg, E. (2008). A Animação Sociocultural e as perspectivas para o século XXI. IN Lima Pereira, J. D., Lopes, M. S. & Vieites, M. F. (Coords.). *A Animação Sociocultural e Os Desafios do Século XXI* (pp 19-34). Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Ander-Egg, E. (2011). (a). O trabalho social no século XXI. IN Lima Pereira, J. D. & Lopes, M. S. (Coords.). *As Fronteiras da Animação Sociocultural* (pp. 331-336). Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Ander-Egg, E. (2011). (b). Metodologia em Animação Sociocultural. IN Lopes, M. (Coord.) *Metodologias de investigação em animação sociocultural*. (pp. 11-52). Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Arendt, H. (2005). *A promessa da Política*. (Pereira, S. P. Trad.). Lisboa. Relógio d'Água.

Augé, M. (1998). *Não-lugares - Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. (2ªed.). Coleção Últimas Letras. (Mucznik, L. Trad.). Venda Nova: Bertrand Editora.

Azevedo, J. (1996). *Avenidas de Liberdade – reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (1999). *O ensino secundário na Europa nos anos noventa. O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional*. (Dissertação de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa

Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Coleção em Foco. Porto: ASA Editores.

Azevedo, J. (2004). *A Educação Primeiro – Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo*. Colecção FML 3. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2007). (a). *Sistema educativo mundial – Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Colecção FML 5. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2007). (b). Aprendizagem ao Longo da Vida e Regulação Sociocomunitária da Educação. *Cadernos de Pedagogia Social, Aprender na e com a vida – As respostas da Pedagogia Social*. (1), 7-40.

Azevedo, J. (2009). A Educação de Todos e ao Longo de Toda a Vida e a Regulação Sociocomunitária da Educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, (3), 9-34.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação, Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2012). *The world's education system. Essay on the transnational regulation of education*. (1ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social, Necessidade e Pertinência de um Estatuto Profissional*. Porto: Fronteira do Caos Editores.

Azevedo, C. & Palmeirão, C. (2012). Diferentes Experiências, uma Nova Convivência. *Cadernos de Pedagogia Social*, (4), 153-164.

Azevedo, S. (2013). Entrevista. *Praxis Educare*, (1), 5-8.

Azevedo, J. & Baptista, I. (2014). Apresentação, Educação e Hospitalidade, Interpelações de Pedagogia Social. IN Santos, M. C. & Baptista, I. (Orgs.). *Laços Sociais: por uma epistemologia da hospitalidade* (pp. 143-148).

Baines, E., Blatchford & Kutnick, P. (2008). IN Gillies, R.M., A. F. Ashman, A. F. & Terwel, J. (Eds.). *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*. Nova Iorque: Springer.

Banks, S. (2001). *Ethics and Values in Social Work*. BASW: Jo Campling Editors.

Banks, S. (2003.) *Teaching Practical Ethics for the Social Professions*. Dinamarca: ESEP.

Banks, S. (2004). *Ethics, Accountability and the Social Professions*. Palgrave Macmillan: Jo Campling Editors.

Banks, S. & Nohr, K. (Coord.). (2008). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Coleção Educação e Trabalho Social, Volume 8. Porto: Porto Editora.

Banks, S. & Nohr, K. (2008). Introdução. IN Banks, S. & Nohr, K. (Coord.). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Coleção Educação e Trabalho Social, Volume 8 (pp. 9-17). Porto: Porto Editora.

Baptista, I. (2000, Setembro, 94). Educador Social – Especialistas de Mãos Vazias. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8139&mid=2>

Baptista, I. (2002). A contemporaneidade como existência ética ou: a impossível inocência do ser. IN Dias de Carvalho, A. (Org.). *Sentidos Contemporâneos da Educação* (pp. 127-141). Coleção Biblioteca das Ciências do Homem - Nº de Edição 830. Porto: Edições Afrontamento.

Baptista, I. (2004, Novembro, 139). Pedagogia Social, cidade educadora e «especialistas de mãos vazias». *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=139&doc=10439&mid=2>.

Baptista, I., (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Baptista, I. (2006). (a). Para a Pedagogia de Proximidade Humana: a educação no coração das comunidades. IN Peres, A. & Lopes, M. (Coords.). *Animação, Cidadania e Participação*. (pp. 243-248). Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.

Baptista, I. (2006, Outubro 160). (b). Educação e presença social – reptos de uma nova cidadania. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=160&doc=11822&mid=2>.

Baptista, I. (2007). *Capacidade Ética e Desejo Metafísico – Uma Interpelação à Razão Pedagógica*. Biblioteca da Filosofia, N. 14. Fundação Para a Ciência e a Tecnologia. Porto: Edições Afrontamento.

Baptista, I. (2008, Fevereiro 175). (a). De que falamos quando falamos em Pedagogia Social. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=175&doc=13188&mid=2>.

Baptista, I. (2008). (b). Nota de Apresentação. *Cadernos de Pedagogia Social, Educação e Solidariedade Social*. (2), 5-7.

Baptista, I. (2008). (c). Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de Acção. *Cadernos de Pedagogia Social, Educação e Solidariedade Social*. (2), 7-30.

Baptista, I. (2009). (a). Apresentação. *Cadernos de Pedagogia Social*. (3), 5-7.

Baptista, I. (2009). (b). Educabilidade e laço social – ética e política da alteridade. IN Conferência Internacional - *Novos Desafios Educativos e Cidadania Social*, Porto, Portugal, 16-17 Abril. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Nº Especial - Actas da Conferência 15-29. Porto: UCP Editora – ACISE – Associação Católica Internacional das Instituições de Ciências da Educação.

Baptista, I. (2011). (a). Portugal: Pedagogia Social em Portugal: Testemunho de uma realidade em construção. IN Silva, R., Souza e Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Coleção Pedagogia Social, vol. 2., (pp. 134-145). UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Baptista, I. (2011). (b). A Animação Sociocultural e a Educação Social. IN Lima Pereira, J. D. & Lopes, M. S. (Coords.). *As Fronteiras da Animação Sociocultural* (pp. 35-42). Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Baptista, I. (2011). (c). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP (3). Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Baptista, I. (2012). (a). Editorial. *Cadernos de Pedagogia Social*. (4), 5-8.

Baptista, I. (2012). (a). Ética e Educação Social- Interpelações de contemporaneidade. *Revista Interuniversitária*. (19), pp. 37-49.

Baptista, I. (2013). Educadores Sociais: Uma Identidade Profissional em Construção. *Praxis Educare*, (1), 9-11.

Baptista, I. (2014). Hospitalidade da Razão e Poder Transformador – Interpelações de Pedagogia Social. IN Barros, R. & Choti, D. (Orgs.), *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora – Ensaio em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias* (pp. 123-145). Lisboa: Chiado Editora.

Barbosa, A. (2009). Ética do Voluntariado. *Cadernos de Pedagogia Social*. (3), 109-132.

Barbosa, A. (2012). Contributos para a Pedagogia Social: Neuroética. Educação vagarosa e *ubuntu*. *Cadernos de Pedagogia Social*. (4), 197-219.

Bardin, A. (1979). *Análise de Conteúdo*. (Pinheiro. A., & Reto, L. A., Trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

Barros, R. (2013, Setembro). (a). *Changing configurations in the governance of adult education in Europe: discussion of some effects of the Lisbon Strategy in Portugal*. Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times, 7th European Research Conference. Universidade de Berlim, Humboldt. Retirado de: <https://www.tu-chemnitz.de/phil/ipp/ebwb/Publikationen/ESREA.pdf>

Barros, R. (2013). (b). O Movimento das Histórias de Vida e a Educação de Adultos de Matriz Crítica: ideias e conceitos em contexto. *Revista Lusófona de Educação*, 23, pp. 31-50.

Barros, R. (2013). (c). Mediar entre regulação e emancipação: perspectiva crítica sobre os princípios e valores da cidadania social. *Cadernos de Grei*, 7, pp. 3-18.

Barros, R., & Choti, D. (Orgs.). (2014). (a). *Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora – Ensaio em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*. Lisboa: Chiado Editora.

Barros, R. (2014). (b). Entrevista para APágina da Educação. Série II, nº 203, Primavera de 2014.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bastos, F. E. (2002). Filosofia da educação e contemporaneidade: para uma nova epistemologia do sujeito. IN Dias de Carvalho, A. (Org.). *Sentidos Contemporâneos da Educação* (pp. 83-125). Coleção Biblioteca das Ciências do Homem - Nº de Edição 830. Porto: Edições Afrontamento.

Bauman, Z. (2001). *La sociedade individualizada*. Colección Teorema Serie Mayor. (Condor, M. Trad.). Madrid: Ediciones Cátedra.

Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bauman, Z. (2009). *A Arte da Vida*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bauman, Z. (2014). Entrevista para a revista on-line Época, no dia 19-02-2014. Retirado de: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/02/bzygmunt-baumanb-vivemos-o-fim-do-futuro.html>.

Bisquerra, R. (2004). *Metodologia de la investigacion educativa*. Madrid: Editorial la Muralla, S.A.

Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação - Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bocharova, V. (2012). Inception and development of social pedagogy in Russia. *International Journal of Academic Research*, 4 (2), 168-169.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2000). *Los Centros Educativos como Organizaciones que aprenden. Promesa e realidades*. Madrid: La Muralla.

Briosa e Mota, H. M. & Santos Carvalho, M. L. (1996). *Uma Introdução ao Estudo do Pensamento Pedagógico do Professor Agostinho Silva*. Lisboa: Hugin Editores, LDA.

Bueno, M. S. (Org.). (2008). *Hospitalidade no jogo das relações sociais*. São Paulo: Editora Vieira.

Cabanas, J. M. Q. (1988). *Pedagogia Social*. Madrid: DYKINSON.

Cabanas, J. M. Q. (1991). La Educación Más Allá de la Escuela. IN, Hoz, V. C. (Coord). *Iniciativas Sociales En Educacion Informal* (pp. 15 – 61). Madrid: Ediciones Rialp.

Cabanas, J.M. (1997). Antecedentes Históricos de la educación social IN Petrus, A., *Pedagogía Social*, (pp. 68-91). Barcelona: Editorial Ariel.

Caliman, G. (2010). Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. *Revista Ciências da Educação*, ano XII, 23 (2), 341-368.

Caliman, G. (2011). Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito. IN Silva, R., Souza e Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M. & Caro,

S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Coleção Pedagogia Social, vol. 2., (pp.236-259). UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Câmara Martins, K. M. & Trindade Prestes, E. M. (Orgs.). (1997). *XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste*. Coleção EPEN – Volume 5, Educação Popular. Natal: Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte - EDUFRN – Editora UFRN.

Cameron, C., & Moss, P. (Eds.). (2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Campos, B. P. (1991). A Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Após o Período de Instalação. IN, Nóvoa, A., Campos, B. P., Ponte, J. P. & Santos, M. E. B. *Ciências da Educação e Mudança* (pp. 11-20). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Caride, A. (2002, Junho 113). (a). Ética social y profesión docente. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_8867/Doc/P%3%A1gina_8867.pdf.

Caride, A. (2002, Março 110). (b). El valor ético de enseñar. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_8722/Doc/P%3%A1gina_8722.pdf.

Caride, A. (2002, Outubro 116). (c). La ética de los compromissos mútuos. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_9022/Doc/P%3%A1gina_9022.pdf.

Caride, A. (2003, Abril 122). (d). Ante el abismo de la guerra, o la obligación ética de enseñar a decir. *A Página Educação*. Porto: Profedições. Retirado de:

http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_9364/Doc/P%C3%A1gina_9364.pdf.

Caride, A. (2003, Janeiro 119). (e). Sensibilidad ética. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_9197/Doc/P%C3%A1gina_9197.pdf.

Caride, A. (2003, Novembro 128). (f). Palabra de Profesores. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_9705/Doc/P%C3%A1gina_9705.pdf.

Caride, A. (2004, Agosto/Setembro 137). (g). Entre el derecho a la educación el sentido profesional del deber. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_10272/Doc/P%C3%A1gina_10272.pdf.

Caride, A. (2004, Maio 134). (h). Reflexión ética, profesiones sociales y prácticas docentes. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_10079/Doc/P%C3%A1gina_10079.pdf.

Caride, A. (2005, Dezembro 151). (i). Mucho más que enseñar? saber. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_11200/Doc/P%C3%A1gina_11200.pdf.

Caride, A. (2005, Fevereiro 142). (j). Escuela pública de calidad y ética profesional. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_10603/Doc/P%C3%A1gina_10603.pdf.

Caride, A. (2005, Maio 145). (k). La ética como gente, a propósito de la educación del outro diferente. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de : http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_10802/Doc/P%C3%A1gina_10802.pdf.

Caride, A. (2006, Junho 157). (l). Educar en la ciudadanía, también una cuestión ética. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_11608/Doc/P%C3%A1gina_11608.pdf.

Caride, A. (2006, Março 154). (m). La alteridad pedagógica, extensión ética de la profesión docente. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_11400/Doc/P%C3%A1gina_11400.pdf.

Caride, A. (2007, Junho 168). (n). Actos de significado. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_12374/Doc/P%C3%A1gina_12374.pdf.

Caride, A. (2007, Novembro 172). (o). Mediar y/o educar. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_13140/Doc/P%C3%A1gina_13140.pdf.

Caride, A. (2008, Julho 180). (p). Educarse en el tiempo libre, desafio pedagógico y social. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_12654/Doc/P%C3%A1gina_12654.pdf.

Caride, A. (2008, Março 176). (q). De lo pedagógico a lo social, pasando por los servicios sociales. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_13260/Doc/P%C3%A1gina_13260.pdf.

Caride, A. (2008, Novembro 183). (r). Los Derechos Humanos como andamiaje pedagógico-social. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_13361/Doc/P%C3%A1gina_13361.pdf.

Caride, A. (2009, Outubro 186). (s). Los olvidados. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_13605/Doc/P%C3%A1gina_13605.pdf.

Caride, A. (2000). Escolas e Comunidades na construção de uma sociedade pluralista. IN Trillo, F., Bolívar, A., Pinto, F. A., Caride, J. A., Rubal, X., & Zabalza, M.,. *Atitudes e Valores no Ensino*, (pp. 171-214). Lisboa: Instituto Piaget.

Caride, A. (2002). La pedagogía social en España. IN Núñez, V. (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. 81-112). Barcelona: Editorial Gedisa.

Caride, A. (2005). *Las Fronteras de la Pedagogía Social – perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.

Caride, A. (2007). Por uma animação democrática numa democracia animada: sobre os velhos e os novos desafios da Animação Sociocultural como prática participativa. IN Peres, A. & Lopes, M. C. (Coords.). *Animação Sociocultural – Novos Desafios* (pp. 63-76). Amarante: Editor Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).

Caride, A., Freitas., O. M. P. & Callejas., G. V. (2007). *Educação e Desenvolvimento Local: Perspetivas Pedagógicas e Sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.

Caride, A. (2004). ¿Qué añade lo 'Social' al sustentivo 'Pedagogía'? *Revista Interuniversitaria*, 12-11 (2), pp. 55-85.

Caride, A. (2011). (a). A investigação-acção como processo metodológico na Animação Sociocultural. IN Lopes, M. (Coord.). *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Caride, A. (2011). (b). As identidades da Animação Sociocultural nas fronteiras da sociedade globalizada. IN Lima Pereira, J. D. & Lopes, M. S. (Coords.). *As Fronteiras da Animação Sociocultural* (pp. 17-34). Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Caride, A. (2011). (c). Espanha: La Pedagogía Social en la encrucijada: acerca del deseo y las realidades de una educación social transformadora. IN Silva, R., Souza e Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Coleção Pedagogia Social, vol. 2., (pp.112-128). UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Carneiro, R. (1997). Educação e comunidades humanas revivificadas: uma visão da escola socializadora do novo século. IN Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B.,..., Nanzhao, Z. (1997). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Educação um Tesouro a Descobrir*: (pp. 221-224). São Paulo, Brasil: UNESCO – Edições ASA. Retirado de: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>.

Carneiro, R. (2001). (a). Nota Introdutória. IN Carvalho, A.D., Figueiredo, A. D., Morin, E., Delacôte, J. J. R., Silva, F., Pinheiro, J. D., ..., Papert., Seymor, *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem*, (pp. 11-15). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carneiro, R. (2001) (b). *Fundamentos da Educação para a Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carneiro, R. (Dir.) (2011). *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning - Lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal*. Lisboa: UNESCO, MENON Network, CEPCEP – Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa Universidade Católica Portuguesa.

Carreras, J. S. (1986). *La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión*. *Revista Interuniversitaria*, 1, 7-27.

Carreras, J.S. (1997). La construcción de la pedagogía social algunas vías de aproximación. IN Petrus, A., *Pedagogía Social*, (pp. 40-66). Barcelona: Editorial Ariel.

Carreras, J. S. (1998). Entrevista al Profesor José María Quintana Cabanas Catedrático de Pedagogía Social en la UNED (Madrid). *Revista Interuniversitaria*, 1 (2), 257-261.

Carreras, J. S. (1999). Entrevista al Dr. Antonio Petrus. *Revista Interuniversitaria*, 3 (2), 245-258.

Carreras, J. S. (2000-2001). Entrevista al Prof. Paciano Feroso Estébanez. *Revista Interuniversitaria*, 6-7 (2), 381-394.

Carreras, J. S. (2002). Entrevista a la profesora Gloria Pérez Serrano. Catedrática de Pedagogía Social. UNED-Madrid Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, (9), 379-388.

Carreras, J. S. (2003). Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión e Propuestas. *Revista Interuniversitaria*, 10 (2), 27-59.

Carreras, J. S., & Molina, J. G. (2006). *Pedagogía Social, Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

Carreras, J. S. (2007). *Pedagogía Social*. Espanha: Pearson Education.

Carreras, J. S. (2012). Por una ética situacional en Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. (19), 13-36.

Carvalho, M. J. & Palmeirão, C. (2012). Nós entre nós. *Cadernos de Pedagogia Social*, (4), 165-184.

Casal, A.Y. (1996). *Para uma Epistemologia do Discurso e Prática Antropológica*. Mem Martins: Edições Cosmos.

Champinhe, C., Hippolyte, J. C. & Hipólito, J. (1992). *A comunidade como centro*. (Arrobas Costa, M. E. H. & Arrobas, J. M. Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1992).

Chavaudra, N., Moore, N., Marriott, J. & Jakhara, M. (2014). Creating an Evidence Base to Support the Development of a Holistic Approach to Working with Children and Young People in Derbyshire: A Local Authority Case Study on the Integration of Social Pedagogy in Children and Young People's Services. *International Journal of Social Pedagogy*, 3 (1), 54-61.

Chudy, S., Neumeister, P., & Andrysova, P. (2011). Student's possibilities on development a key competences – academic preparations of social pedagogy study program on Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, (29), 684-692.

Comenius, I. A. (1621-1657). *Didáctica Magna ou Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*. (Gomes, J. F., Trad.). Brasil: FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. Retirado de: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>.

Comissão Europeia. (2000). *Aprendizagem ao longo da vida: a contribuição dos sistemas educativos dos Estados membros da União Europeia*. Estudos EURYDICE – 2. Lisboa: Unidade Portuguesa Eurydice, Comissão Europeia (DG Educação e Cultura).

Correia, J. A. (s.d.). *A Construção Científica do Político em Educação*. Retirado de: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC15/correia.pdf>.

Costa, C. A. (2011). O/A Animador Sociocultural: uma identidade de compromisso. IN Lima Pereira, J. D. & Lopes, M. S. (Coords.). *As Fronteiras da Animação Sociocultural* (pp. 271-280). Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Crawford, M. (2013). Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet. *Australian Social Work*, 66 (3), 418-421.

Crimmens, D. (2014). Social Pedagogy: heart and head. *European Journal of Social Work*. (17:2), 306-307.

Da Silva, A. (1996). *Educação de Portugal*. (4ªed.). Coleção: Obras de Agostinho da Silva. Lisboa: Ulmeiro.

Darwin, C. (1974). *A Origem do Homem e a selecção sexual*. (Cancian, A. & Nunes Fonseca, E. Trad.). São Paulo: HEMUS, Livraria Editora Ltda.

Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., ..., Nanzhao, Z. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction. IN, Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, (1ªed.), (pp. 1-17). London: Sage Publications.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. (1ªed.) London: Sage Publications.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of Qualitative Research*. (2ed). London: Sage Publications.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (S. Regina, Trad.). Porto Alegre: Artmed (Obra original publicada em 2003).

Descartes, (1982). *Discursos do Método – As Paixões da Alma*. (11ªed.). (Macedo, N. Trad.). Lisboa: Livraria Sá Da Costa Editora.

Dias de Carvalho, A. (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, A. D. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Afrontamento.

Dias de Carvalho, A. (2000). *A contemporaneidade como utopia*. Porto: Afrontamento.

Dias Carvalho, A. (2001). Conhecer, Pensar e Educar: Os Desafios de uma Interpelação Antropológica. IN Carvalho, A.D., Figueiredo, A. D., Morin, E., Delacôte, J. J. R., Silva, F., Pinheiro, J. D., ..., Papert., Seymor, *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem*, (pp. 35-57). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dias de Carvalho, A. (2002). Itinerância antropológica e esboço de um humanismo contemporâneo. IN Dias de Carvalho, A. (Org.). *Sentidos Contemporâneos da Educação* (pp. 11-23). Coleção Biblioteca das Ciências do Homem - Nº de Edição 830. Porto: Edições Afrontamento.

Dias de Carvalho, A. (2008). Estatuto antropológico e limiares epistemológicos da educação social. *Cadernos de Pedagogia Social, Educação e Solidariedade Social*. (2), 31-44.

Dias de Carvalho, A. (2012). *Antropologia da Exclusão ou o Exílio da Condição Humana*. Coleção Educação e Trabalho Social - Volume 11. Porto: Porto Editora.

Dias de Carvalho, A. (2015). Os novos parâmetros antropológicos da ética da hospitalidade. *Cadernos de Pedagogia Social, Hospitalidade Educação e Turismo*. (4), 7-16.

Dias de Carvalho, A. (Org.). (2002). *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem - Nº de Edição 830. Porto: Edições Afrontamento.

Dias de Carvalho, A. & Baptista, I. (2003). A Pedagogia Social na revalorização do estatuto antropológico do sujeito. *Revista Interuniversitaria*, (10), 181-194.

Dias Carvalho, A., & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.

Dias de Carvalho, A. & Baptista, I. (2008). Ética e formação profissional - Problemáticas antropológicas e dilemas éticos na intervenção socioeducativa. IN Banks, S. & Nohr, K. (Coord.). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Coleção Educação e Trabalho Social, Volume 8 (pp. 19-32). Porto: Porto Editora.

Díaz, A. S. (2006). Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104.

Dulai, N. (2014). Social Pedagogy – When the Penny Drops. *International Journal of Social Pedagogy*, 3(1), 62-63.

Eichsteller, G. (2013). Editorial: Relationships that Matter. *International Journal of Social Pedagogy*, 2(1), 1-2.

Esteban, J. O. (2002). Esteban La escuela como plataforma de integración. La educación social y la escuela ante los desafíos de una sociedade en transformación (violencia, racismo, globalización. IN Núñez, V. (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. 113-156). Barcelona: Editorial Gedisa.

Esteban, J. O. (2004, Novembro). *Pedagogía Social, realidades actuales y perspectivas de futuro*. Discurso de Abertura do I CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGIA SOCIAL, XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogia Social. SIPS, Santiago do Chile. Retirado de: http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/33/J_Ortega.pdf.

Esteban, J.O. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.

European Bureau of the International Association of Social Educators (AIEJI). (2006). A common platform for Social Educators in Europe. *Child Youth Care Forum*, 35, 375-389.

Ezechil, L. (2013). Social Pedagogy – a new paradigm in Romanian school education?. *Social and Behavioral Sciences*, 76, 336-340.

Fermoso, P. (2003) Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social? Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, (10), dezembro, 61-84. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135015168003>.

Ferraz, J. (2009). Ordem e revolução na República de Weimar. (Tese de Mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo.

Ferreira, F. I. (2011). A Animação Sociocultural, Associativa e Educação. IN Lima Pereira, J. D. & Lopes, M. S. (Coords.). *As Fronteiras da Animação Sociocultural* (pp. 123-146). Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Flores, G. E. H. (2011). Debates educativos desde la pedagogía social. Entrevista con Violeta Núñez. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, 134, 188-196.

Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. (Campos. L., Trad.). Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1993).

Fonte, R. (2008). Ensino Profissional de Animação Sociocultural: Defeitos e Desafios. IN Lima Pereira, J. D., Lopes, M. S. & Vieites, M. F. (Coords.). *A Animação Sociocultural e Os Desafios do Século XXI* (pp 333-336). Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Fonte, R. (2011). O Animador Sociocultural e o Socioeducativo – A linha que os separa é afinal o círculo que os une. IN Lima Pereira, J. D. & Lopes, M. S. (Coords.). *As Fronteiras da Animação Sociocultural* (pp. 281-288). Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Fonte, R. (2012). *A Formação de Animadores Socioculturais*. Canas de Senhorim: Edição Autor, Grafinelas Lda.

Foucault, M. (1995). *A Arqueologia do Saber*. (4ªed.). (Neves, L. F. B. Trad.). Coleção Campo Teórico. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.

Foucault, M. (2000). *As palavras e as coisas – uma arqueologia das ciências humanas*. (8ªed.). (Muchail, S. F. Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1926).

Foucault, M. (2005). *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. (2ªed.). Coleção Ditos & Escritos II. (Monteiro, E. Trad.). São Paulo: Editora Forense Universitária LDTA. (Obra original publicada em 1966).

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à prática educativa*. (5ªed.). Coleção Leitura. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.

Freire, A.M. A. (Org.). (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP.

Fulcher, L.C. & Garfat, T. (2013). Outcomes that Matter for Children and Young People in Out-of-Home Care. *International Journal of Social Pedagogy*. 2(1), 33-46.

Furter, P. (1970). *Educação e reflexão* (3ªed.). Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes.

Garland, J. A. (1994). Social Pedagogy, Social Group Work, and the Child and Youth Care Field. *Child & Youth Forum*, 23 (3), 159-160.

Garrido, N. C., Evangelista, F. & Silva, O. M. (Orgs.). (2011). *Pedagogia Social – Educação e Trabalho na Perspectiva da Pedagogia Social*. Coleção Pedagogia Social, Volume 4. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Gharabaghi, K., & Groskleg, R. (2010). A Social Pedagogy Approach to Residential Care: Balancing Education and Placement in the Development of an Innovative Child Welfare Residential Program in Ontario, Canada. *Child Welfare*, 89 (2), 97-114.

Gil, J. (2012). Portugal, *Hoje – O Medo de Existir*. (13ªed.). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Gillies, R.M., A. F. Ashman, A. F. & Terwel, J. (Eds.). (2008). *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*. Nova Iorque: Springer.

Gonçalves, J. L. (2009). Aprender na e com a Vida – a problematização da experiência como processo de consciencialização. *Cadernos de Pedagogia Social*. (3), 35-44.

Gonçalves, J. L. (2011). Indutores de Problematização aplicados a uma aula de antropologia e dilema moral emergente. *Saber & Educar*, 16, 39-47.

Gubrium, J. F., & Holstein, J.A. (Eds.). (2001). *Handbook of Interview Research – Context & Method*. London: Sage Publications.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.

Guerra, M. S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Asa Editores

Guerra, M. S. (2011). *El Árbol de la Democracia*. Porto: Profedições.

Guimarães, V. C. (2014). Uma Experiência de Inclusão: Uma Prática de Projeto com uma clientela marginalizada. IN Guimarães, V. C., Padilha, A. C. & Silva, O. M. (Orgs.). (2014). *Pedagogia Social - Do casulo à Borboleta: Percursos e Perspectivas para a EJA*. Coleção Pedagogia Social, Volume 7, (pp. 9-83). São Paulo: Editora Expressão e Arte, UNESCO.

Guimarães, V. C., Padilha, A. C. & Silva, O. M. (Orgs.). (2014). *Pedagogia Social - Do casulo à Borboleta: Percursos e Perspectivas para a EJA*. Coleção Pedagogia Social, Volume 7. São Paulo: Editora Expressão e Arte, UNESCO.

Habermas, J. (1996). *Racionalidade e Comunicação*. (P. Bernardo Trad.) Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1976).

Hammersley, M. (2010). *Methodology: Who needs*. London: Sage.

Higham, P. (2014) Communication skills for working with children and young people: introducing social pedagogy (third edition) / Specialist communication skills for social workers: focusing on service users' needs / Towards professional wisdom: practical deliberations in the people professions. *European Journal of Social Work*, 17 (1), 152-156.

Honório, N. (2009). *Mediação Cultural e Desenvolvimento Humano – Dinâmicas de Pedagogia Social no contexto TCA*. (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Iturra, R. (2000) Nós e os outros. *Educação, Sociedade & Culturas*, 14, 25-36.

Iturra, R. (2001). *O Caos da Criança – Ensaios de Antropologia da Educação*. Lisboa: Editora Livros Horizonte.

Jaconi, A., Marques, C. D., Nobrega, C. M. M., Reis, D. M., Quintino, E. L., ..., Angelini, R. C. (2010). Garrido, N., Silva, O., Matos, I. & Santiago, G. (Orgs.). (1ed). *Desafios e Perspectivas da Educação Social, um mosaico em construção*. Coleção Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora.

Janela Afonso, A. (1994). A Sociologia da Educação Não-Escolar e a Formação de Animadores / Agentes de Desenvolvimento Local. IN L. Lima (Org.), *Educação de Adultos, FORUM I* (pp. 87-104). Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.

Janela Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional – Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Janela Afonso, A. (2001). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 75, pp. 15-32.

Janela Afonso, A. (2002, Março 110). A crise da escola e a educação não-escolar. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=110&doc=8713&mi>.

Janela Afonso, A. (2004, Janeiro 130). (a). Fragmentos do subdesenvolvimento de uma comunidade interpretativa. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de :<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=130&doc=9850&mid=2>.

Janela Afonso, A. (2004, Maio 134). (b). Há mais vida para além da Escola da Ponte. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=134&doc=10098&mid=2>

Janela Afonso, A. (2005, Agosto/Setembro 148). O sofrimento da escrita e outras coisas. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=148&doc=11028&mid=2>.

Janela Afonso, A. & Antunes, F. (2000, Abril). *Educação, cidadania e competitividade: subsídios para um debate*. Congresso Português de Sociologia. Associação Portuguesa de Sociologia, Coimbra. Retirado de: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dbd7607549_1.PDF.

Janela Afonso, A. (2013). *Fragmentos de Escrita Pública*. Porto: Profedições.

Janela Afonso, A. (2014). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. (6ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Jares, X, R. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.

Kant, I. (1967). *Réflexions Sur L' Education*. Bibliothèque des textes philosophiques. (8ªed.). Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

Kant, I. (1981). *Traité de pédagogie*. (Barni, J. Trad.). Paris: Hachette Classiques.

Kapitulik, B. P., Kelly, H. & Clawson D. (2007). Critical Experiential Pedagogy: Sociology and the crisis in higher education. *Am Soc*, 38, 134-158.

Kashyap, R., & Lyer, E. (2006). Toward a Responsive Pedagogy: Linking Social Responsibility to Firm Performance Issues in the Classroom. *Academy of Management Learning & Education*, 5 (3), 366-376.

Knotová, D. (2014). Social Pedagogy in the Czech Republic. *International Journal of Social Pedagogy*, 3(1), 30-38.

Kornbeck, J. & Jensen, N. R. (2012). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan, Volume 2 – Studies in comparative social pedagogies and international social work, vol. XVIII*. Bremen: Europaischer Hochschulverlag GmbH & Co, KG.

Retirado de:
[https://books.google.pt/books?id=Vct6wkm8kTgC&pg=PA197&lpg=PA197&dq=Kornbeck,+J.+\(2002\)+Reflections+on+the+exportability+of+social+pedagogy+and+its+possible+limits,+Social+Work+in+Europe,+9\(2\),+37%E2%80%9349.&source=bl&ots=AMgWyFTiXO&sig=IBRDDr2Vescf3PxqVAq2dSgG0oA&hl=pt-PT&sa=X&ei=ydaGVaG8Csj-UpHjgJgl&ved=0CC0Q6AEwAg#v=onepage&q=Kornbeck%2C%20J.%20\(2002\)%20Reflections%20on%20the%20exportability%20of%20social%20pedagogy%20and%20its%20possible%20limits%2C%20Social%20Work%20in%20Europe%2C%209\(2\)%2C%2037%E2%80%9349.&f=false](https://books.google.pt/books?id=Vct6wkm8kTgC&pg=PA197&lpg=PA197&dq=Kornbeck,+J.+(2002)+Reflections+on+the+exportability+of+social+pedagogy+and+its+possible+limits,+Social+Work+in+Europe,+9(2),+37%E2%80%9349.&source=bl&ots=AMgWyFTiXO&sig=IBRDDr2Vescf3PxqVAq2dSgG0oA&hl=pt-PT&sa=X&ei=ydaGVaG8Csj-UpHjgJgl&ved=0CC0Q6AEwAg#v=onepage&q=Kornbeck%2C%20J.%20(2002)%20Reflections%20on%20the%20exportability%20of%20social%20pedagogy%20and%20its%20possible%20limits%2C%20Social%20Work%20in%20Europe%2C%209(2)%2C%2037%E2%80%9349.&f=false)

Kornbeck, J., & Rosendal, J. (Eds.). (2009). *The Diversity of Social Pedagogy In Europe: Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. (Vol. VII). Bremen: Europaischer Hochschulverlag.

Krichesly, M. (2011). Argentina – Pedagogía Social en Argentina: Un campo disciplinar en construcción. IN Silva, R., Souza e Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Coleção Pedagogia Social, Volume 2., (pp.28-42). UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Krichesly, M. (2011). Argentina – Pedagogía Social en Argentina: Un campo disciplinar en construcción. IN Silva, R., Souza e Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Coleção Pedagogia Social, vol. 2., (pp.28-42). UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Kurki, L. (2011). Finlândia – El Campo interdisciplinario de pedagogía social y animación sociocultural en Finlandia. IN Silva, R., Souza e Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Coleção Pedagogia Social, vol. 2., (pp.129-133). UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Kyriacou, C., Elligsen, I. T., Stephens, P., & Sundaram, V. (2009). (a). Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared. *Pedagogy, Culture & Society*, 17 (1), 75-87.

Kyriacou, C. (2009). (b). The five dimensions of social pedagogy within schools. *Pastoral Care in Education*, 27 (2), 101-108.

Kyriacou, C., & Uhlemann, A. (2011). Swiss student-teachers' views of social pedagogy. *Pastoral Care in Education*, 29 (1), 25-33.

Kyriacou, C., Avramidis, E., Stephens, P., & Werler, T. (2013). Social Pedagogy in schools: student attitudes in England and Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (2), 192-204.

Leibowitz, B., Bozalek, V., Carolissen, R., Nicholls, L., Rohleder, P., & Swartz, L. (2010). Bringing the social into pedagogy: unsafe learning in an uncertain world. *Teaching in Higher Education*, 15 (2), 123-133.

Leitão, A. P. (2013). A Educação Social em Portugal: O início de um percurso. *Praxis Educare*, (1), 20-22.

Lévinas, E. (1982). *Ética e Infinito*. (Gama, J. Trad.). Biblioteca de Filosofia Contemporânea, nº 7. Lisboa: Edições 70.

Lima, L. (1994). *Educação de Adultos, FORUM I*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.

Lima Pereira, J. D., Lopes, M. S. & Vieites, M. F. (Coords.). (2008). *A Animação Sociocultural e Os Desafios do Século XXI*. Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Lima Pereira, J. D. & Lopes, M. S. (Coords.). (2011). *As Fronteiras da Animação Sociocultural*. Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Lima Pereira, J. D., Lopes, M. S. & Vieites, M. F. (Coords.). (2012). *Teatro e Intervenção Social*. Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Lima Pereira, J. D., Lopes, M. S. & Vieites, M. F. (Coords.). (2014). *As Artes na Educação*. Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Lipsky, I. (2012). Dialectics of the object and subject of social pedagogy. *International Journal of Academic Research*. 4 (2), 175-178.

Lopes, J. T. (2000). *A cidade e a cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas*. Porto: Edições Afrontamento.

Lopes, M. S. (2006). *Animação Sociocultural Em Portugal* (1ªed.). Amarante: Gráfica do Norte.

Lopes, M. S. (2007). A Animação Sociocultural e a gestão cultural: o exemplo português. IN Peres, A. & Lopes, M. C. (Coords.). *Animação Sociocultural – Novos Desafios* (pp. 129-150). Amarante: Editor Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).

Lopes, M. S. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal* (2ªed.). Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Lopes, M. S. (2011). A Hermenêutica como paradigma metodológico do conhecimento e da Animação Sociocultural. IN Lopes, M. S., *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*, (pp. 243-256). Chaves: INTERVENÇÃO.

Lopes, M. S. (Coord.) (2011). *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. Chaves: INTERVENÇÃO.

Lopes, M. S. Galinha, S. A. & Loureiro, M. J. (2010). *Animação e Bem-Estar Psicológico – Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativa*. Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

López-Blasco, A. (1998) The development of social pedagogy in Spain: The tension between social needs, political response and academic interests. *European Journal of Social Work*, 1(1), 41-53.

Lorenz, W. (2008). Paradigms and Politics: Understanding Methods Paradigms in an Historical Context: The case of Social Pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38, 625-644.

Machado, E. M. (2011). Pedagogia Social: percursos, concepções e tendências. IN Silva, R., Souza e Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria*

Geral da Educação Social. Coleção *Pedagogia Social*, vol. 2., (pp.236-259). UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Magalhães, P. (2008). *Mediação Tecnológica e Mediação Humana – Um desafio da Pedagogia Social*. (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Marques, P. (2009). O Combate às Desigualdades na Génese da Cidadania Democrática. IN R. Vieira, C. Margarido & M. Mendes (Orgs.). *Diferenças Desigualdades Exclusões e Inclusões* (pp. 285-286). Porto: Edições Afrontamento.

Martinez, E. M. N. (2011). Chile: Las educaciones sociales en los albores del siglo XXI. IN Silva, R., Souza e Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Coleção *Pedagogia Social*, vol. 2., (pp.43-70). UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Martins, E. C. (1996). A Existência de uma pedagogia social ou educação social em Portugal (Séc. XIX-XX). IN *2º Encontro de História da Educação, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga, 8-9 de Novembro – Fazer e ensinar história da educação: atas Braga*, pp. 251-270. Retirado de: <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1340>.

Martins, K. (1997). (Prestes, E. Org.). *XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Educação Popular*. Coleção EPEN – Volume 5. Natal: Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte - EDUFRRN – Editora UFRN.

Mcintyre, A. (1973). *As ideias de Marcuse*. (Martins, J. Trad.). (Obra Publicada Originalmente em 1970). São Paulo: Ediora Cultrix.

Mckenzie, M. (2008). The places of pedagogy: or, what we can do with culture through intersubjective experiences. *Environmental Education Research*, 14 (3), 361-373.

Mello, S. L. (1996). República de Weimar: Alemanha 1919-1933. *HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, (02)* 101-111.

Menezes, I. (2007). *Intervenção Comunitária: uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic / LegisEditora.

Mialaret, G. (1999). *As Ciências da Educação*. (Lamas, J. Trad.). Coleção «Escola e Vida». Lisboa: Livros e Leituras. (Obra original publicada em 1976).

Moderna Enciclopédia Universal (1994). Volume 5. Círculo de Leitores Lda. Verlagsgruppe Bertelsmann. Amadora: Lexicultural – Actividades Editoriais, Lda.

Moderna Enciclopédia Universal (1994). Volume 9. Círculo de Leitores Lda. Verlagsgruppe Bertelsmann. Amadora: Lexicultural – Actividades Editoriais, Lda.

Moderna Enciclopédia Universal (1994). Volume 10. Círculo de Leitores Lda. Verlagsgruppe Bertelsmann. Amadora: Lexicultural – Actividades Editoriais, Lda.

Moderna Enciclopédia Universal (1994). Volume 11. Círculo de Leitores Lda. Verlagsgruppe Bertelsmann. Amadora: Lexicultural – Actividades Editoriais, Lda.

Moderna Enciclopédia Universal (1994). Volume 14. Círculo de Leitores Lda. Verlagsgruppe Bertelsmann. Amadora: Lexicultural – Actividades Editoriais, Lda.

Moderna Enciclopédia Universal (1994). Volume 15. Círculo de Leitores Lda. Verlagsgruppe Bertelsmann. Amadora: Lexicultural – Actividades Editoriais, Lda.

Moderna Enciclopédia Universal (1994). Volume 16. Círculo de Leitores Lda. Verlagsgruppe Bertelsmann. Amadora: Lexicultural – Actividades Editoriais, Lda.

Molina, J. G. (2005-2006). Entrevista al Dr. Juan Sáez Carreras (Catedrático de Pedagogía Social de la Universidad de Murcia). *Revista Interuniversitaria*, 12-13(2), pp. 291-305.

Morgan, S.T. (2013). Social pedagogy within key worker practice: community situated support for marginalised youth. *International Journal of Social Pedagogy*, 2 (1), 17-32.

Morin, E. (1999). *O Desafio do Século XXI – religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (2ªed.). (Silva, C. E. F., & Sawaya, J., Trad.). São Paulo: Cortez Editora. (Obra original publicada em 1921).

Moura, R. (2011). Pedagogia Social: o conceito, o legado alemão e os desafios para sua reconstrução na América Latina do século XXI. IN Silva, R., Souza e Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Coleção Pedagogia Social, vol. 2., (pp.190-206). UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Mryniewicz-Hetka, E. (2007). Towards the transversalism of Social Pedagogy. *Social Work & Society*, 59-68.

Municio, J. I. P. & Crespo, M. A. G. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Neto, J. C. S. (2011). Ecos da Teologia da Libertação na Pedagogia Social. IN Silva, R., Souza e Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Coleção Pedagogia Social, vol. 2., (pp.207-235). UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Neves, T. (2008). Educação para o direito e mediação de conflitos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 73-88.

Neves, T. (Coord.). (2010). *Acção Local no combate à Pobreza e Exclusão Social*. Colecção Livpsic Ciências da Educação. Porto: Livpsic.

Neves, T. Guedes, M. & Araújo, T. (2009). Mediação Comunitária e Mudança Social. *Cadernos de Pedagogia Social*. (3), 45-60.

Nietzsche, F. (1953). *A Origem da Tragédia*. (3ªed.). (Ribeiro, A. Trad.). Lisboa: Guimarães & C.ª, Editores. (Obra original publicada 1892).

Nietzsche, F. (1981). *O Anticristo – Ensaio de uma crítica do cristianismo*. (6ªed.). (Pinto dos Santos, P. D. Trad.). Lisboa: Guimarães & C.ª, Editores. (Obra original publicada em 1895).

Nobrega, C., Reis, D., Santiago, G., Araújo, I., Dias, I, ..., Guimarães, V. (2012). Silva, O., Garrido, N., Caro, S., & Evangelista F. (Orgs.). *Pedagogia Social, Animação Sociocultural, um propósito da Educação Social*. Coleção Pedagogia Social. Volume 5. São Paulo: Expressão e Arte Editora.

Nóvoa, A. (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. IN Nóvoa., A., Campos, B., Ponte, J. P. & Berdero de Santos, M. E. *Ciências da Educação e Mudança* (pp. 19-67). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa Editores.

Nóvoa, A. (2009, 187). (a). Professores: a história é o que somos mais o que podemos fazer. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=532&doc=13697&mid=2>.

Nóvoa, A. (2009). (b). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2014). Educação 2021, Para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 171-185.

Nóvoa, A., Campos, B., Ponte, J. P. & Berdero de Santos, M. E. (1991). *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Núñez, V. (2002). Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España. IN Núñez, V. (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. 19-62). Barcelona: Editorial Gedisa.

Núñez, V. (Coord.). (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Oliveira Jorge, V. & Iturra, R. (Coords.). (1997). *Recuperar o Espanto: O olhar da Antropologia*. Coleção Histórias e Ideias 8. Lisboa: Edições Afrontamento, Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia e Associação Portuguesa de Antropologia.

Oliveira, A., & Galego, C. (2005). *A Mediação Sócio-Cultural: Um Puzzle em Construção*. Lisboa: ACIME.

Orduna, G. (2000). *La Educación para el desarrollo local: una estratégia para la participación social*. Navarra: EUNSA.

Pais, J. M. (2006). *Nos rastros da solidão. Deambulações sociológicas*. Porto: Ambar.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: SAGE.

Palmeirão, C. (2007). O esforço do nosso tempo. *Cadernos de Pedagogia Social*, (1), 125-134.

Pereira, M. H. R. (1979). *Estudo de História e Cultura Clássica*. (5ª ed). Cultura Grega, vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Peres, A. (1999). *Educação Intercultural Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições Lda, Jornal a Página.

Peres, A. (2006, Outubro 160). Promover os Direitos Humanos e Educar para a Cidadania Activa. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=160&doc=11838&mid=2>.

Peres, A. (2007). Introdução – Animação, Direitos Humanos e Participação. IN Peres, A. & Lopes, M. C. (Coords.). *Animação Sociocultural – Novos Desafios* (pp.15-26). Amarante: Editor Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).

Peres, A. (2008). A Animação Sociocultural no contexto da globalização. IN Lima Pereira, J. D., Lopes, M. S. & Vieites, M. F. (Coords.). *A Animação Sociocultural e Os Desafios do Século XXI* (pp 117-128). Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Peres, A. (2011). *Educação Intercultural e Cidadania*. (1d.). Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.

Peres, A. & Lopes, M. S. (2008). A formação em Animação Sociocultural na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. IN Lima Pereira, J. D., Lopes, M. S. & Vieites, M. F. (Coords.). *A Animação Sociocultural e Os Desafios do Século XXI* (pp 299-302). Chaves: Edição: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Peres, A. & Lopes, M. S. (Coords.). (2006). *Animação, Cidadania e Participação*. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.

Peres, A. & Lopes, M. S. (Coords.). (2007). *Animação Sociocultural – Novos Desafios*. Amarante: Editor Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).

Peres, A. N. & Vieira, R. (Coord.). (2010). *Educação, justiça e solidariedade na construção da paz*. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.

Petrus, A. (1997). *Pedagogia Social*. Barcelona: Editorial Ariel.

Plotkin, M. (2012). Social Pedagogy and Its Educational Potential: A Socio-Pedagogical Analysis. *International Journal of Academic Research*, 4 (2), 184-186.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4ªed.). (Marques, J. M, Mendes, M. A. & Carvalho, M. Trad.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995).

Raine, A. (Ed.). (2006). *Crime and schizophrenia: Causes and cures*. New York: Nova Science.

Renner, A. (2009). Teaching Community, Praxis, and Courage: A Foundations Pedagogy of Hope and Humanization. *Educational Studies*, 45, 59-79.

Renner, A., (2009). The Social Foundations Classroom. *Educational Studies*, 45, 59-79.

Revista Diálogos (2012). *IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico*. Brasília, (18) 2. Retirado de: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL>.

Rodrigues Monteiro, R. (2010). A Igualdade de Género e a Violência Doméstica enquanto articulações de uma experiência estagiária: Arte científico-educacional de pensar o mundo educativo-social. (Tese de Mestrado). Porto: FPCEUP.

Rocha, F. M. A. (2012). *A Construção de uma identidade profissional: a reflexão do pedagogo social no campo da educação/formação*. (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Rodríguez, J. P. & González, M. G. (2011). Cuba: Bases fundacionales, actualidad y perspectivas de la Pedagogía Social cubana. IN Silva, R., Souza e Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Coleção Pedagogia Social, vol. 2., (pp.71-91). UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Ruškus, J. & Sujeta, I. (2014). An Educational Response to the Issue of Online Pornography for Schoolboys: The Case of Participatory Action Research in Lithuania. *International Journal of Social Pedagogy*, 3(1), 39-53.

Samagaio, F. (2006). A educação social e a investigação: algumas generalidades em torno de um perfil profissional. *Cadernos de Estudo* 3, 17-23. Retirado de: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/100/2/Cad_3EducacaoSocialPerfil.pdf.

Sánchez, M. P. (1997). *Educación En Valores Para Una Sociedad Abierta Y Plural: Aproximación Conceptual*. Colección Aprender Ser (Henao 6). Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer, S.A., 1997.

Sánchez, P. M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Colección Aprender a Ser. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Sandermann, P. & Neumann, S. (2014). On Multifaceted Commonality: Theories of Social Pedagogy in Germany. *International Journal of Social Pedagogy*, 3(1), 15-29.

Sandermann, P. & Neumann, S. (2014). On Multifaceted Commonality: Theories of Social Pedagogy in Germany. *International Journal of Social Pedagogy*, 3 (1), 15-29.

Santos, B. S. (1993). *Uma Introdução a uma ciência pós-moderna*. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem, Sociologia, Epistemologia, 10. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, B. S. (2001). *Um Discurso sobre as Ciências*. Coleção Histórias e Ideias, 1. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, P. & Campos, B. (Coords.), Conselho Nacional de Educação (Orgs.). (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Santos, M. C. & Baptista, I. (2014). (Orgs.). *Laços Sociais: por uma epistemologia da hospitalidade*. UCS, Caxias do Sul. Brasil: EDUCS.

Savater, F. (2004). *La libertad como destino*. Sevilha: Fundación José Manuel Lara.

Savater, F. (2012). *O valor de educar*. (2ªed.). (Stahel, M. Trad.). São Paulo: Editora Planeta do Brasil LTDA.

Schugurensky, D. (2014). Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy*, 3 (1), 4-14.

Schwandt, T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: intepretativismo, hermenêutica e construcionismo social. IN Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S., *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (Regina, S., Trad.), (pp. 193-217). Porto Alegre: Artmed (Obra original publicada em 2003).

Sellar, S. (2009). The responsible uncertainty of pedagogy. *Studies in the Cultural Policies of Education*, 30 (3), 347-360.

Serapicos, A. M., Samagaio, F. & Trévisan, G. (2013). Alguns Apontamentos em torno do perfil profissional do educador social. *Praxis Educare*, (1), 24-31.

Serrano, G. P. (1988). La Pedagogía Social en España. Análisis e Propuesta de la especialidad. *Revista Interuniversitaria*, 3, 109-121.

Serrano, G. P. (1994). (a) *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: Editorial La Muralla.

Serrano, G. P. (2002). (a). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, (9), dezembro, 193-231.

Serrano, G. P. (2002). (b) *Educação em Valores, Como Educar para a Democracia*. (2ª ed.) (F. Murad. Trad.). Porto Alegre: Artemed. (Obra original publicada em 1997).

Serrano, G. P. (2005) Presentación. *Revista de Educación*, 336, 7-18.

Silva, R. (2011). Visões e concepções necessárias a uma Teoria Geral da Educação Social. IN Silva, R., Souza e Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Coleção Pedagogia Social, vol. 2., (pp.166-189). UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Silva, R. (2009). A Pedagogia Social em construção no Brasil. IN Conferência Internacional - *Novos Desafios Educativos e Cidadania Social*, Porto, Portugal, 16-17 Abril. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Nº Especial-Actas da Conferência, (pp. 141-162). Porto: UCP Editora.

Silva, R., Souza e Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). (2011). *Pedagogia Social – Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Coleção Pedagogia Social, Volume 2. UNESCO. São Paulo: Editora Expressão e Arte.

Silva, R., Souza Neto, J. C., Moura, R., Machado, E. M. & Caro, S. M. P. (Orgs.). *Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. Coleção Pedagogia Social – Volume 2, (pp. 134-145). São Paulo: Expressão e Arte Editora.

Silva, S. A. R., Silva, R. & Lopes, R. E. (2012). O direito à educação sob a perspectiva da pedagogia social. IN *Proceedings of the 4th Congresso Internacional de Pedagogia Social Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2012, São Paulo. Retirado de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000200032&lng=en&nrm=iso.

Smith, M. (2014). Practical Social Pedagogy: Theories, Values and Tools for Working with Children and Young People. *Social Work Education: The International Journal*, 33 (2), 271-272.

Smith, M., & Whyte, B. (2008). Social education and social pedagogy: reclaiming a Scottish tradition in social work. *European Journal of Social Work*, 11 (1), 15-28.

Sousa, J. M. (Org.) (2007). *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores*. Porto: Livpsic/LegisEditora.

Stephens, P. (2009). The nature of social pedagogy: an excursion in Norwegian territory. *Child & Family Social Work*, 14, 343-551.

Stoer, S. (1994). Construindo a Escola Democrática através do «Campo da recontextualização pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.

Stoer, S. (2004). *Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez Editora.

Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. IN Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (1ªed.). (273-285). London: Sage Publications.

Strozier, C. B., Terman, D. M., Jones, J. M., & Boyd, K.A. (2011). The Fundamentalist Mindset: Psychological Perspectives on Religions, Violence and History. *Religious Studies Review*, 37 (2).

Timóteo, I. (2013). A Evolução da Educação Social: Perspetivas e Desafios Contemporâneos. *Praxis Educare*, (1), 13-18.

Tizio, H. (2002). Sobre las instituciones. IN Núñez, V. (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. 195-212). Barcelona: Editorial Gedisa.

Tório-Lopez, S. (2006). Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción. *Estudios sobre Educación*, 37 (10), pp. 37-54.

Trillo, F., Bolívar, A., Pinto, F. A., Caride, J. A., Rubal, X., & Zabalza, M. (2000). *Atitudes e Valores no Ensino*. Coleção Horizontes Pedagógicos, 75. Lisboa: Instituto Piaget.

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

Trindade, R. & Cosme, A. (2009). As responsabilidades sociais da Escola e dos profissionais de educação que aí intervêm: Contributo para um debate. *Cadernos de Pedagogia Social*. (3), 61-74.

Trindade, R. (2012). *O Movimento da Educação Nova e A Reinvenção da Escola - Da Afirmação de uma Necessidade aos Equívocos de um Desejo*. (1ªed.). Série do Saber 14. Porto: Universidade do Porto Editorial.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. (Rodrigues-Lopes, A., Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1994).

Úcar, X. (2013). Social pedagogy and working with children and young people when care and education meet. *European Journal of Social Work*, 16 (4), 581-583.

Úcar, X. (2015). Practical social pedagogy: theories, values and tools for working with children and young people. *European Journal of Social Work*, DOI:10.1080/13691457.2015.1030930.

Úcar, X. (2012). The Diversity of Social Pedagogy in Europe (Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy, Vol. VII). *European Journal of Social Work*, 15 (5), 734-736.

UNESCO. (2000). *Relatório Mundial sobre Educação – O direito à educação*. Porto: ASA Editores

Universidade Portucalense Infante D. Henrique. (2000). *ECTS: Curso de Educação Social, Sistema Europeu de Transferência de Créditos*. Porto: IFCOOP – Instituto de Formação e Cooperação Internacional.

Vários. (2005) *Revista de Educación*, 336. Madrid: Ministério de Educación e Cyencia.

Vários. (2007). *Cadernos de Pedagogia Social*, 1. ISBN: 16467280. Porto: UCP Editora.

Vários. (2008). *Cadernos de Pedagogia Social*, 2. ISBN: 16467280. Porto: UCP Editora.

Vários. (2009). *Cadernos de Pedagogia Social*, 3. ISBN: 9780164672800. Porto: UCP Editora.

Vários. (2012). *Cadernos de Pedagogia Social*, 4. ISBN: 9780164672800. Porto: UCP Editora.

Vários. (2015). *Cadernos de Pedagogia Social*, 5. ISSN: (online) 2186-4614.

Vaz, C. (2010). *Educação Social e Intervenção Sociocomunitária, O Educador Social numa «Comunidade de Aprendentes»*. (Tese de Mestrado). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Vieira, A. (2007, Fevereiro 164). Diversidade cultural e mediação escolar. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=164&doc=12127&mid=2>.

Vieira, A. & Vieira, R. (2006, Junho 157). Educação e Trabalho Social na escola. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=157&doc=11623&mid=2>.

Vieira, R. (1995). Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, 127-147.

Vieira, R. (1999, Maio 80). Ricardo Vieira em Entrevista a "a Página". *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=80&doc=7671&mid=2>.

Vieira, R. (2005, Janeiro 141). Novas realidades sócio-escolares e o papel do professor/educador. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=141&doc=10545&mid=2>.

Vieira, R. (2008, Julho 180). Educação, escola, aprendizagem e ensino. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=180&doc=12665&mid=2>.

Vieira, R. (2009, 185 série II). Entre idades e mundos culturais. *A Página da Educação*. Porto: Profedições. Retirado de: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13517&mid=2>.

Vieira, R. & Vieira, A. (2011). Os saberes da antropologia da educação e a emergência de novos papéis sociais em escolas portuguesas. *Revista Interlegere*, 9, 270-287.

Vieira, R. & Vieira, A. (2012, Junho). *Entre o Estigma e a Afirmação Positiva: Os territórios educativos como espaços de mediação sociopedagógica*. VII Congresso Português de Sociologia. Faculdade de Letras e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Retirado de: http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/ finais/PAP1456_ed.pdf.

Vieira, R., Margarido C., & Mendes, M. (2009). Notas para uma Sociedade mais Inclusiva. IN R. Vieira, C. Margarido & M. Mendes (Orgs.). *Diferenças Desigualdades Exclusões e Inclusões* (pp. 287-290). Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, R., Margarido C., & Mendes, M. (Orgs.). (2009). *Diferenças Desigualdades Exclusões e Inclusões*. Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, A. M. (2012). Pedagogia Social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*. (4). 9-26.

Walter, C. (2013). *Working Inclusively with Outcomes that Matter*. *International Journal of Social Pedagogy*, 2 (1), 47-50.

Young, M. E., & Wasserman, E. A. (2005). Theories of learning. IN K. Lamberts, & R. L. Goldstone (Eds.), *Handbook of cognition* (pp. 161-182). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zwick, D., Denegri-Knott, J. & Schroeder, J. E. (2007). The Social Pedagogy of Wall Street: Stock Trading as Political Activism?. *J Consum Policy*, 30, 177-199.

Documentos e Legislação

Azevedo, J., & Baptista, I. (Coord.). (2009). Porto Solidário – Diagnóstico Social do Porto. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Cameron, C., Petrie, P., Wigfall, V., Kleipoedszus, S., Jasper, A. & Coram, T. (2011). Final report of the social pedagogy pilot programme: development and implementation. Londres: Institute of Education, University of London. Retirado de: [http://eprints.ioe.ac.uk/6767/1/Cameron2011Final\(Report\).pdf](http://eprints.ioe.ac.uk/6767/1/Cameron2011Final(Report).pdf).

Carta das Cidades Educadoras (2004). Génova: 3º Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Retirado de: <http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>

Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas. (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. Retirado de: <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>.

Compêndio da Doutrina Social da Igreja. Retirado de: <http://opusdei.pt/pt-pt/article/compendio-da-doutrina-social-da-igreja-disponivel-on-line-e-em-portugues/>.

Conselho Nacional de Educação. (1997). Contributos para a definição de políticas nacionais de educação e formação ao longo da vida. Recomendação n.º 1/97. In, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 75 — 31 de Março de 1997. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de: http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Recomendacao_1_1997.pdf

Conselho Nacional de Educação. (2012). Recomendação n.º 1/2012 Recomendação sobre Educação para a Cidadania. In, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 17 — 24 de janeiro de 2012. Lisboa: Ministério da Educação e

Ciência. Retirado de:
[http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2011/PDF/Rec Ed Cidadania.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2011/PDF/Rec_Ed_Cidada_nia.pdf) .

Conselho Nacional de Educação. (2014). *Relatório de Atividades 2014*. Lisboa_ Conselho Nacional de Educação. Retirado de:
[http://www.cnedu.pt/content/atividades/relatorios_anuais/Relat%C3%B3rio de atividades 2014.pdf](http://www.cnedu.pt/content/atividades/relatorios_anuais/Relat%C3%B3rio_de_atividades_2014.pdf) .

Declaração de Barcelona (1990). *Carta das Cidades Educadoras*. Barcelona: 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Retirado de:
<https://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ..., Nanzhao, Z. (1997). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Educação um Tesouro a Descobrir*. São Paulo, Brasil: UNESCO – Edições ASA. Retirado de:
<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>.

Department for Innovation, Universities and Skills. (2009). *The Learning Revolution*. Reino Unido: Department for Innovation, Universities and Skills. Retirado de:
http://libraries.communityknowledgehub.org.uk/sites/default/files/the_learning_revolution.pdf .

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., Ward, F.C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO. Retirado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>.

Ferreira, B. & Azevedo, S. (2008). *Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social*. Porto: APTSES. Retirado de:
http://www.uportu.pt/siaa/Cursos/Codigo_Deontologico.pdf - 02-06-2015.

Guia do Mestrado em Pedagogia Social. (2009). Porto: FEP-UCP, pp.1-49.

Inspeção-geral da Educação. (2009). *Avaliação Externa das Escolas – Referentes e Instrumentos de Trabalho*. Lisboa: Inspeção-geral da Educação. Retirado de: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf

Justino, D. (Dir.). *Estado da Educação 2013*. (2014). Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Retirado de: <http://www.op-edu.eu/media/bibliografia/2014-CNE-Estado-Educacao-2013.pdf>.

Kallen, D., & Bengtsson, J. (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development - Centre for Educational Research and Innovation. Retirado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>.

ONU. (1995). Declaração e Programa de Ação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social. Copenhaga: ONU. Retirado de: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%A2ncias-de-C%C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/declaracao-e-programa-de-acao-da-cupula-mundial-sobre-desenvolvimento-social.html>.

Organização das Nações Unidas. *Carta da Declaração Universal dos Direitos Humanos*. (1948). Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>.

Pimpão, A. (2005). *Estratégia de Lisboa - Parecer de Iniciativa*. Lisboa: Conselho Económico e Social. Retirado de: <http://www.ces.pt/download/85/EstratLisboa.pdf>.

Plano de Estudos do Doutoramento em Ciências da Educação, ano letivo 2014-2015. Retirado de: <http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/central-oferta-formativa/doutoramento-em-ciencias-da-educacao?oferta=1>.

Plano de Estudos da Pós-Graduação em Mediação Social e Intervenção Sociocomunitária, ano letivo 2014-2015. Retirado de: <http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/central-oferta-formativa/pos-graduacao-em-mediacao-social-e-intervencao-sociocomunitaria?oferta=1>.

PNUD. (2010). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2010 Edição do 20º Aniversário - A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano*. (IPAD, Trad.) (Obra original publicada em 2010). Retirado de: http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/PNUD_HDR_2010.pdf.

PNUD. (2013). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2013 - A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado*. (Obra original publicada em 2013). Nova Iorque: PNUD. Retirado de: <http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh-2013-resumo.pdf>.

Presidência do Conselho de Ministros. (2011). *PROGRAMA DO XIX GOVERNO CONSTITUCIONAL*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Retirado de: http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf.

Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. (1995). «Livro branco» sobre a *educação e a formação* - Ensinar e aprender Rumo à sociedade cognitiva. Luxemburgo: Comissão Europeia. Retirado de: <http://www.forma-te.com/finish/114-forma-te/27637-livro-branco-sobre-a-educacao-e-a-formacao>.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Carta Ética*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Retirado de: <http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>.

UNESCO. (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. (Ozório, P., Trad.). Brasília: UNESCO. (Obra Original Publicada em 2009). Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>.

Webgrafia

Associação Internacional de Educadores Sociais. Retirado Maio, 15, 2015 de: <http://aieji.net/about/>.

Associação Nacional de Animadores Socioculturais. Retirado Julho, 28, 2014 de: <http://anasc.no.sapo.pt/historial.htm>.

Associação Portuguesa Para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural. Retirado Julho, 28, 2014 de: <http://www.apdasc.com/>.

Associação Profissional dos Técnicos Superiores de Educação Social. Retirado Julho, 28, 2014 de: <http://www.aptses.pt/>.

Associação Promotora da Educação Social. Retirado Julho, 28, 2014 de: <http://associacaopromotoradaeducacaosocial.blogspot.pt/>.

Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Retirado Agosto, 3, 2015 de: <http://www.fpce.up.pt/ciie/>.

Congressos Internacionais de Pedagogia Social. Retirado Outubro, 23, 2014 de: <https://pedagogiasocialbr.wordpress.com/category/cips/>.

Comissão Europeia-Europe 2020. Retirado Julho, 17, 2015 de: http://ec.europa.eu/eu2020/index_en.htm.

Comissão Nacional da UNESCO. Retirado Agosto, 19, 2015 de: <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/a-unesco/sobre-a-unesco/historia>.

United Nations. Retirado Abril, 14, 2014 de: <http://www.un.org/en/index.html>.

Escola Profissional de Braga. Retirado Setembro, 18, 2015 de: <http://www.epb.pt/>.

Escola Superior de Educação do Porto. Retirado Setembro, 18, 2015 de: <http://www.esse.ipp.pt/>.

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti – Centro de Investigação Paula Frassinetti. Retirado Agosto, 3, 2015 de: http://www.esepf.pt/a_centros/abert.html.

European Social Education Training. Retirado Agosto, 21, 2015 de: <http://www.feset.org/>.

Fundação Porto Social. Retirado Agosto, 29, 2015 de: <http://www.bonjoia.org/fundacao/o-que-e-a-fundacao>.

Guia do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização Pedagogia Social, FEP-UCP. Retirado Julho, 17, 2014, de:

<http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/central-oferta-formativa/mestrado-em-ciencias-da-educacao?esp=5>.

Plano Oficial da Licenciatura em Ciências da Educação, FPCEUP. Retirado Julho, 17, 2014 de:

https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?pv_plano_id=3087&pv_ano_lectivo=2015&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_origem=CUR.

Portal do Centro de Informação Europeia Jacques Delors. Retirado Julho, 12, 2015 de: www.eurocid.pt.

Projeto SOS Racismo. Retirado, Agosto, 29, 2015 de: <http://www.sosracismo.pt/projetos/projeto-catapulta/>;

Projeto Direitos Humanos. Retirado Agosto, 29, 2015 de: <http://direitoshumanos.up.pt/>;

Projeto Educipart. Retirado, Agosto, 29, 2015 de: <http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=content/educipart-%E2%80%93-educ%C3%A7%C3%A3o-para-cidadania-participat%C3%B3ria-em-sociedades-em-transi%C3%A7%C3%A3o>;

Projeto Ação Local e combate à pobreza e à exclusão social. Retirado Agosto, 29, 2015 de; <http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=content/ac%C3%A7%C3%A3o-local-e-combate-%C3%A0-pobreza-e-%C3%A0-exclus%C3%A3o-social>;

Projeto Cidadania Universal da igualdade da diferença. Retirado Agosto, 29, 2015 de: <http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=content/cidadania-universal-da-igualdade-da-diferen%C3%A7-%E2%80%98acessibilidades%E2%80%99-formativas-e-formadoras-de-ac>.

Projeto Raiz. Retirado Agosto, 29, 2015 de: <http://www.if-ramalde.pt/p94-projeto-raiz-pt>;

Projeto Literacia em Saúde: um desafio na e para a terceira idade. Retirado Agosto, 29, 2015 de: <http://www.esse.ipp.pt/PROJETOS/proj.html?proj=25>.

Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social. Retirado Maio, 24, 2014 de: <http://sips-es.blogspot.pt/>.

UNESCO. Retirado Agosto, 19, 2015 de: <http://en.unesco.org/>.

Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia – Center for Studies Human Development. Retirado 3, Agosto, 2015 de: <http://www.fep.cedh.porto.ucp.pt/>.

Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Retirado Julho, 27, 2015, de: <http://www.upt.pt/page.php?p=28>.

WelcomeHome. Projeto de cooperativa. Retirado Agosto, 29, 2015 de: <http://welcomehome.pt/>.

Índice de Anexos

Anexo I	213
Anexo II	214
Anexo III	215
Anexo IV.....	234

Anexo I

Projeto “Pedagogia Social em Portugal, Sobre o Estatuto Disciplinar, Académico e Profissional”

Objetivo Fundamental: pensar sobre o lugar da Pedagogia Social, em Portugal, enquanto saber disciplinar, académico e profissional, em registo de recolha de testemunhos.

Eixo 1 – Saber Disciplinar

- Definição Disciplinar; Pertinência; Relevância no contexto da sociedade atual, valores e princípios de referência; Campo científico.

Eixo 2 – Saber Académico

- Lugar académico; Prioridades de investigação-ação; Redes científicas; Papel das universidades / academia na formação de pedagogos sociais e educadores sociais.

Eixo 3 – Saber Profissional

- Identificação de grupos profissionais de referência nestas áreas; Domínios de intervenção específicos; Perfil técnico, ético e pedagógico dos profissionais; Desafios de profissionalidade.

NOTA FINAL: Acrescente o que considere oportuno sobre o lugar da Pedagogia Social em Portugal, tendo em conta os eixos de análise considerados.

Anexo II

Projeto “Pedagogia Social em Portugal, Sobre o Estatuto Disciplinar, Académico e Profissional”

Objetivo Fundamental: pensar sobre o lugar da Pedagogia Social, em Portugal, enquanto saber profissional.

Eixo 3 – Saber Profissional

- Em que medida a Pedagogia Social é compreendida como saber profissional de referência;
- Pedagogia Social e formação inicial;
- Grupos profissionais na área da Pedagogia Social existentes em Portugal.

Questões possíveis:

- Como definem a Pedagogia Social? ; Quais são os domínios da Pedagogia Social ?; O que diferencia a Pedagogia Social de outros técnicos?.

NOTA FINAL: Acrescentem o que considerem oportuno sobre o lugar da Pedagogia Social em Portugal, tendo em conta o eixo de análise considerado.

Anexo III

Tabela Documentos on-line consultados

	Instituição	Formato de Documento On-line / Origem e Localização do Documento
1	Ensino Politécnico Privado Escola Superior de Educação Almeida Garrett Lisboa	Plano Curricular: http://www.eseag.pt/ensino/licenciaturas/licenciatura-em-educacao-social.html Site Institucional: http://www.eseag.pt/
2	Ensino Politécnico Privado Escola Superior de Educação Paula Frassinetti Porto	Plano de Estudos: http://www.esepf.pt/a_1ciclo/soc.html Site Institucional: http://www.esepf.pt/
3	Ensino Politécnico Público Instituto Politécnico de Leiria Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Plano de Estudos: http://cursos.ipleiria.pt/Mestrados/Pages/mostrarConteudo.aspx?cid=2057#.U9JGpeNdWSo Site Institucional: http://www.ipleiria.pt/

4	Ensino Universitário Privado Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Instituto PIAGET Escola Superior de Educação Jean Piaget em Almada	Plano de Estudos: http://www.ipiaget.org/c2014/index.html#1-1 Site Institucional: http://www.ipiaget.org/
5	Ensino Universitário Privado Universidade Aberta Lisboa	Plano de Estudos: http://www.uab.pt/c/document_library/get_file?uuid=1c781f40-d01d-4f42-9f63-4de6c8ab09af&groupId=10136 Site Institucional: http://www.uab.pt/
6	Ensino Universitário Público Universidade do Algarve Escola Superior de Educação E Comunicação	No campo on-line de apresentação do curso: http://www.ualg.pt/home/pt/curso/1455 Site Institucional: http://www.ualg.pt/
7	Ensino Universitário Público Universidade do	Planos de Estudo: http://www.uportu.pt/uc.php?d=1509

	<p>Porto</p> <p>Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação</p>	<p>Site Institucional: http://www.uportu.pt/</p>
8	<p>Ensino Universitário Público</p> <p>Universidade da Beira Interior – Castelo Branco</p> <p>Faculdade de Ciências Sociais e Humanas</p>	<p>Programa do Curso:</p> <p>https://www.ubi.pt/Unidade_Curricular.aspx?Codigo=7852#Programa</p> <p>Site Institucional: https://www.ubi.pt</p>
9	<p>Ensino Concordatário</p> <p>Universidade Católica do Porto</p> <p>Faculdade de Educação e Psicologia</p>	<p>Plano de Estudos:</p> <p>http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/central-oferta-formativa/mestrado-em-ciencias-da-educacao?esp=5</p> <p>http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/central-oferta-formativa/formacao-avancada-em-educacao?esp=2</p> <p>Site Institucional: http://www.fep.porto.ucp.pt/</p>
10	<p>Ensino Politécnico Privado</p> <p>Escola Superior de Educação João de Deus</p>	<p>Plano Curricular:</p> <p>http://www.joaodedeus.pt/curso/index.asp?id_cnt=73</p> <p>Site Institucional: http://www.joaodedeus.pt/</p>

	Lisboa	
11	Ensino Universitário Privado Instituto Superior de Serviço Social do Porto	Planos de Estudo: https://www.issp.pt/si/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=LGS Site Institucional: https://www.issp.pt
12	Ensino Politécnico Público Instituto Politécnico da Guarda Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto	Plano Curricular: http://twintwo.ipg.pt/webapps/portal/frameset.jsp?tab_tab_group_id=81 Site Institucional: http://twintwo.ipg.pt/
13	Ensino Politécnico Público Instituto Politécnico de Coimbra Escola Superior de Educação de Coimbra	Plano Curricular: http://www.esec.pt/pagina.php?id=45 Site Institucional: http://www.esec.pt/
14	Ensino Politécnico Público	Plano de Estudos: Diário da República, 2.a série - N.o 30 - 12 de Fevereiro de

	<p>Instituto Politécnico de Santarém</p> <p>Escola Superior de Educação de Santarém</p>	<p><u>2007</u></p> <p>http://si.ese.ipsantarem.pt/ese_si/planos_estudos_geral.formview?p_Pe=46</p> <p>Site Institucional: http://si.ese.ipsantarem.pt/</p>
15	<p>Ensino Politécnico Público</p> <p>Instituto Politécnico de Setúbal</p> <p>Escola Superior de Educação de Setúbal</p>	<p>Plano de Estudos:</p> <p>Despacho n.º 2150/2007 de 9 de Fevereiro (DR nº 29 - Série II).</p> <p>http://www.si.ips.pt/ese_si/cursos_geral.FormView?P_CUR_SI_GLA=ANIM</p> <p>Site Institucional: http://www.si.ips.pt/</p>
16	<p>Ensino Politécnico Público</p> <p>Instituto Politécnico do Porto</p> <p>Escola Superior de Educação do Porto</p>	<p>Plano de Estudos:</p> <p>http://www.ese.ipp.pt/cursos/mestrados/mes.html?cod=3714</p> <p>Site Institucional: http://www.ese.ipp.pt/</p>
17	<p>Ensino Universitário Privado</p> <p>Instituto Superior de Educação e do Trabalho</p>	<p>Plano de Estudos:</p> <p>http://www.iset.pt/iset/cursos_licenciaturas.htm</p>

	Porto	Site Institucional: http://www.iset.pt/
18	Ensino Politécnico Público Instituto Superior de Leiria Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Plano Curricular: http://cursos.ipleiria.pt/Licenciaturas/Pages/mostrarConteudo.aspx?cid=9466#.U9OW-uNdWSo Site Institucional: www.ipleiria.pt
19	Ensino Universitário Privado Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Instituto PIAGET Escola Superior de Educação Jean Piaget em Vila Nova de Gaia	Plano de Estudos: http://www.ipiaget.org/formacao/detalhes/1242/apresentacao Site Institucional: http://www.ipiaget.org/
20	Ensino Universitário Público Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e de	Plano de Estudos: http://apps.uc.pt/courses/PT/unit/25456/5622/20142015?common_core=true&type=ram&id=1316 Site Institucional: http://www.uc.pt/

	Ciências da Educação	
21	Ensino Universitário Público Universidade de Aveiro Departamento de Educação	Plano Curricular: http://www.ua.pt/de/PageCourse.aspx?id=130&p=2 Site Institucional: http://www.ua.pt/
22	Ensino Universitário Público Universidade de Évora Escola de Ciências Sociais	Plano de Estudos: http://www.estudar.uevora.pt/index.php/Oferta/mestrados/curso/(codigo)/254 Site Institucional: http://www.uevora.pt/
23	Ensino Universitário Público Universidade de Lisboa Instituto de Educação	Plano de Estudos: http://www.ie.ulisboa.pt/portal/page?_pageid=406,1076448&_dad=portal&_schema=PORTAL Site Institucional: http://www.ie.ulisboa.pt/
24	Ensino Universitário Privado Universidade Lusófona de	Plano de Estudos: http://www.ulusofona.pt/escolas-e-faculdades/fcsea/mestrados/mestrado-em-ciencias-da-educacao-2-ciclo.html#apr

	Humanidades e Tecnologias Lisboa	Site Institucional: http://www.ulusofona.pt/
25	Ensino Universitário Público Universidade do Minho Instituto de Educação	Plano de Estudos: http://www.uminho.pt/estudar/oferta-educativa/cursos/licenciaturas-e-mestrados-integrados Site Institucional: http://www.uminho.pt/
26	Ensino Universitário Público Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Escola de Ciências Sociais e Humanas Vila Real	Plano de Estudos: http://www.utad.pt/vPT/Area2/estudar/oferta_educativa/2ciclo/Paginas/ciencias_educacao_esp_anim_sociocult_2ciclo.aspx?lst=1 Site Institucional: http://www.utad.pt/
27	Ensino Universitário Privado Universidade Portucalense Infante D. Henrique - Porto	Plano de Estudos: http://www.uportu.pt/uc.php?d=1689 Site Institucional: http://www.uportu.pt
28	Ensino Politécnico	Plano de Estudos:

	<p>Privado</p> <p>Escola Superior de Educação Paula Frassinetti</p> <p>Porto</p>	<p>http://www.esepf.pt/a_1ciclo/soc.html</p> <p>Site Institucional: http://www.esepf.pt</p>
29	<p>Ensino Concordatário</p> <p>Universidade Católica do Porto</p> <p>Faculdade de Educação e Psicologia</p>	<p>Plano de Estudos:</p> <p>http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/central-oferta-formativa/mestrado-em-ciencias-da-educacao?esp=5</p> <p>http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/central-oferta-formativa/formacao-avancada-em-educacao?esp=2</p> <p>Site Institucional: http://www.fep.porto.ucp.pt/</p>
30	<p>Ensino Universitário Privado</p> <p>Escola Superior Gallaecia</p> <p>Viana do Castelo</p>	<p>Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa:</p> <p>http://www.esg.pt/index.php/pt/cursos/miau</p> <p>http://www.esg.pt/</p>
31	<p>Ensino Universitário Privado</p> <p>Escola Universitária Vasco da Gama</p>	<p>Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa:</p> <p>http://www.euvg.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=49&lang=pt</p> <p>http://www.euvg.pt/</p>

	Coimbra	
32	Ensino Universitário Privado Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes Portimão	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.ismat.pt/oferta-formativa/cursos http://www.ismat.pt/
33	Ensino Universitário Privado Instituto Superior Bissaya Barreto Coimbra	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.isbb.pt/cursos/licenciaturas/ http://www.isbb.pt/cursos/mestrados/ http://www.isbb.pt/
34	Ensino Universitário Privado Instituto Superior da Maia Porto	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.ismai.pt/NR/exeres/46073E58-C3A3-45F3-A3F4-BA018BC2ABB4.frameless.htm http://www.ismai.pt/
35	Ensino Universitário Privado Instituto Superior de Novas Profissões Lisboa	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.inp.pt/ensino/cursos/licenciaturas.html http://www.inp.pt/

36	Ensino Universitário Privado Instituto Superior Miguel Torga Coimbra	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.ismt.pt/index.jsp?hm=0&vm=1 http://www.ismt.pt/
37	Ensino Universitário Privado ISPA – Instituto Universitário de Psicologia Aplicada Lisboa	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.ispa.pt/cursos/all http://www.ispa.pt/
38	Ensino Universitário Privado Universidade Atlântica Barcarena	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.uatlantica.pt/cursos.html http://www.uatlantica.pt/
39	Ensino Universitário Privado Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.universidade-autonoma.pt/Campanha-Oferta-50-das-Propinas-p1211.html http://www.universidade-autonoma.pt/
40	Ensino Universitário	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa:

	Privado Universidade Fernando Pessoa Porto	http://fchs.ufp.pt/ensino/1o-ciclo/ http://www.ufp.pt/
41	Ensino Universitário Privado Universidade Lusíada Porto	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.por.ulusiada.pt/cursos/ http://www.por.ulusiada.pt
42	Ensino Universitário Privado Universidade Lusíada Vila Nova Famalicão	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.fam.ulusiada.pt/faculdades/licenciaturas.php http://www.fam.ulusiada.pt/
43	Ensino Universitário Privado Universidade Lusíada Lisboa	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.lis.ulusiada.pt/pt-pt/cursos/2014-2015/1%C2%BAciclo%E2%80%93licenciaturassemestradosintegrados.aspx http://www.lis.ulusiada.pt/
44	Ensino Universitário Privado	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.ulp.pt/pt/ensino/os-nossos-cursos.html

	Universidade Lusófona Porto	http://www.ulp.pt/
45	Ensino Politécnico Público Instituto Politécnico de Beja Escola Superior de Educação	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: https://www.ipbeja.pt/cursos/Paginas/Licenciaturas1oCicloBolonha.aspx www.ipbeja.pt
46	Ensino Politécnico Público Instituto Politécnico de Bragança Escola Superior de Educação	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.es.ipb.pt/portal/page?_pageid=575,367883&_dad=portal&_schema=PORTAL
47	Ensino Politécnico Público Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Educação	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.ipcb.pt/ESE/index.php/ensino www.ipcb.pt
48	Ensino Politécnico Público Instituto Politécnico de Lisboa	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.eselx.ipl.pt/Eselx/Cursos/1%C2%BACicludeBolonha/LicenciaturadeM%C3%BAasicanaComunidade/tabid/483/Default.aspx

	Escola Superior de Educação de Lisboa	www.ipb.pt/
49	Ensino Politécnico Público Instituto Politécnico de Portalegre Escola Superior de Educação de Portalegre	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.esep.pt/novos_cursos/index.php www.ipportalegre.pt/
50	Ensino Politécnico Público Instituto Politécnico de Tomar	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://portal2.ipt.pt/pt/Cursos/Licenciaturas/ www.ipb.pt/
51	Ensino Politécnico Público Instituto Politécnico de Viana do Castelo Escola Superior de Viana do Castelo	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.es.ipvc.pt/ www.ipvc.pt
52	Ensino Politécnico Público Instituto Politécnico de Viseu Escola Superior de	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.esev.ipv.pt/(X(1))/1ciclo.aspx www.ipv.pt/

	Educação de Viseu	
53	Ensino Politécnico Público Instituto Politécnico do Cávado e do Ave Barcelos	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.ipca.pt/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=243&MMN_position=290:290 www.ipca.pt/
54	Ensino Politécnico Público Universidade da Madeira	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://colegiopolitecnico.uma.pt/?IDM=PT& http://www.uma.pt/portal/modulos/curso/index.php?NV_MODAL=MODCURSO&NV_EAGR=EAGR_ENSINOLST&TPESQ=PESQ_ENSINOLST&IDM=PT& www.uma-pt/
55	Ensino Politécnico Público Universidade dos Açores	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.uac.pt/unidades_organicas/ensino/politecnico www.uac.pt/
56	Ensino Politécnico Privado Institutos de Estudos Superiores de Fafe Escola Superior de	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.iesfafe.pt/index.php?option=com_content&view=category&id=5&Itemid=31&lang=pt www.iesfafe.pt

	Educação de Fafe	
57	Ensino Politécnico Privado Escola Superior de Educação de Torres Novas	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.esetn.pt/ www.esetn.pt
58	Ensino Politécnico Privado Escola Superior de Educação Santa Maria Vila Nova de Gaia	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://erasmus.ispgaya.pt/escola-superior-de-educacao-de-santa-maria-esesm http://erasmus.ispgaya.pt/mestrados-2013-2014 http://erasmus.ispgaya.pt/
59	Ensino Politécnico Privado Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich Lisboa	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.eseimu.pt/page.php?goTo=descricaoGeralCursos www.eseimu.pt
60	Ensino Politécnico Privado Instituto Superior Autónomo de Estudos Politécnicos	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.ipa.univ.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=83 www.ipa.univ.pt/

	Lisboa	
61	Ensino Politécnico Privado Instituto Superior D. Dinis Marinha Grande	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.isdom.pt/oferta-formativa/licenciaturas www.isdom.pt/
62	Ensino Politécnico Privado Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://isce-felgueiras.com/index.php?option=com_content&task=view&id=132&Itemid=112 www.isce-felgueiras.com
63	Ensino Politécnico Privado Instituto Superior de Ciências Educativas Ramada - Odivelas	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.isce.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=278&Itemid=64 www.isce.pt
64	Ensino Politécnico Privado Instituto Superior de Entre o Douro e Vouga Santa Maria da Feira	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.isvouga.pt/?pg=15 www.isvouga.pt/

65	Ensino Politécnico Privado Instituto Superior de Espinho	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.isesp.pt/?opt=2 www.isesp.pt
66	Ensino Politécnico Privado Instituto Superior de Paços de Brandão Santa Maria da Feira	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.ispab.pt/v1/ensino-licenciaturas.php www.ispab.pt/
67	Ensino Politécnico Privado Instituto Superior Politécnico do Oeste Torres Vedras	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.ispo.pt/oferta-formativa/cursos/licenciaturas www.ispo.pt/
68	Ensino Politécnico Privado Instituto Superior Politécnico Gaya Vila Nova de Gaia	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.ispgaya.pt/site/por/coursetypes/view/1 www.ispgaya.pt/
69	Ensino Politécnico Privado	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa:

	Instituto Superior Autónimo de Estudos Politécnicos Lisboa	http://www.ipa.univ.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=78:cursos&catid=32&Itemid=40 www.ipa.univ.pt
70	Ensino Universitário Público Universidade da Madeira	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://colegiouniversitario.uma.pt/?IDM=PT& http://www.uma.pt/portal/modulos/curso/index.php?NV_MOD=MODCURSO&NV_EAGR=EAGR_ENSINOLST&TPESQ=PESQ_ENSINOLST&IDM=PT& http://www.uma.pt/
71	Ensino Universitário Público Universidade dos Açores	Site Institucional – Sem Oferta Formativa Explícita ou Conexa: http://www.uac.pt/unidades_organicas/ensino/universitario http://www.dce.uac.pt/ http://www.uac.pt/

Rodrigues Monteiro, 2014

Anexo IV

Tabela Oferta Formativa do Ensino Superior

1	Escola Superior de Educação Almeida Garrett	Licenciatura em Educação Social
2	Escola Superior de Educação Paula Frassinetti	Licenciatura em Educação Social
3	Escola Superior de Educação João de Deus	Pós-Graduação em Educação Social e Desenvolvimento Comunitário
4	Instituto Politécnico de Leiria Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Licenciatura em Animação Sociocultural
5	Instituto Politécnico da Guarda Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto	Licenciatura em Animação Sociocultural
6	Instituto Politécnico de Coimbra Escola Superior de Educação de Coimbra	Licenciatura em Animação Socioeducativa
7	Instituto Politécnico de Santarém	Licenciatura em Animação Sociocultural

	Escola Superior de Educação de Santarém	e Educação Comunitária
8	Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Educação de Setúbal	Licenciatura em Animação e Intervenção Sociocultural
9	Instituto Politécnico do Porto Escola Superior de Educação do Porto	Mestrados: Educação e Intervenção Social - Acção Psicossocial em Contextos de Risco Educação e Intervenção Social - Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos
10	Instituto Superior de Serviço Social do Porto	Licenciatura em Gerontologia Social Curso de Especialização Tecnológicas: Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário
11	Instituto Superior Bissaya Barreto	Mestrado em Gerontologia Social
12	Instituto Superior de Educação e do Trabalho	Licenciatura em Intervenção Educativa Mestrado em Animação Sociocultural
13	Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares PIAGET Escola Superior de Educação Jean Piaget em V. N. Gaia	Licenciaturas em Animação Sociocultural e Educação Socioprofissional Pós-Graduações e Formação Avançada Educação e Formação de Adultos

14	Universidade Católica Porto – Faculdade de Educação e Psicologia	<p>Mestrado em Ciências da Educação – com opção de especialização em Pedagogia Social</p> <p>Doutoramento em Ciências da Educação – com opção de especialização em Pedagogia Social</p> <p>Pós-Graduação em Mediação Social e Intervenção Sociocomunitária</p>
15	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Mestrado em Ciências da Educação
16	Universidade Portucalense Infante D. Henrique	Licenciatura em Educação Social
17	Universidade Aberta	Pós-Graduação em Educação Social
18	Universidade do Algarve Escola Superior de Educação e Comunicação	<p>Licenciatura em Ciências da Educação e da Formação</p> <p>Licenciatura em Educação Social</p>
19	Universidade de Aveiro	Mestrado em Ciências da Educação
20	Universidade da Beira Interior – Castelo Branco	Mestrado Educação Social e Comunitária
21	Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e de Ciências da	Mestrados em Ciências da Educação e Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária

	Educação	
22	Universidade de Évora	Mestrado em Ciências da Educação
23	Universidade de Lisboa – Instituto de Educação	Licenciatura em Ciências da Educação Mestrado em Ciências da Educação
24	Universidade do Minho	Licenciatura em Educação Mestrado em Ciências da Educação
25	Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Licenciatura em Ciências da Educação
26	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Escola de Ciências Sociais e Humanas	Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Animação Sociocultural

Rodrigues Monteiro, 2014