



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

***ETHOS ESCOLAR E EDUCAÇÃO SOCIAL***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Pedagogia Social -

Joana Raquel Cunha Gonçalves

Porto, 31 de outubro de 2025



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

***ETHOS ESCOLAR E EDUCAÇÃO SOCIAL***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Pedagogia Social -

Joana Raquel Cunha Gonçalves

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Isabel  
Baptista

Porto, 31 de outubro de 2025



*“Só a experiência própria é capaz  
de tornar sábio o ser humano.”*

Sigmund Freud

## **Agradecimentos**

Chegar até aqui foi um caminho feito de persistência, partilhas e afetos. Nenhuma jornada académica se cumpre sozinha, e esta, em particular, foi construída com o apoio generoso de todos aqueles que, de uma forma ou de outra, acreditaram em mim, mesmo nos momentos em que duvidei.

Agradeço, antes de tudo, à pessoa que me acompanhou todos os dias, com quem partilhei silêncios, desabafos, medos e conquistas. És e foste o meu cais, o lugar onde sempre pude voltar, onde encontrei paz, compreensão e amor em cada gesto. A tua presença constante foi o alicerce que sustentou os dias difíceis e o farol que me guiou quando tudo parecia incerto. Agradeço-te por nunca teres deixado a minha mão, por acreditares em mim mesmo quando eu duvidava, por me dares força quando o cansaço pesava. Este trabalho é também teu, porque em cada linha há um pouco da tua paciência, da tua fé e do teu amor.

Aos meus pais e irmãos, o meu amor incondicional e a minha eterna gratidão. Por me ensinarem, desde sempre, o valor do esforço, da honestidade e da bondade. Por serem o meu porto seguro e o exemplo vivo de que o verdadeiro sucesso se mede na forma como cuidamos dos outros. Sem o vosso apoio, compreensão e paciência, nada disto teria sido possível.

Quero também dedicar este trabalho à minha avó, cuja ausência se faz presença em cada passo que dou. Mesmo já não estando fisicamente comigo, continua a ser a minha força, o meu porto de serenidade e o meu maior exemplo de amor incondicional. Foi com ela que aprendi o valor da coragem silenciosa, da ternura nos gestos simples e da fé que não se explica, apenas se sente. Em cada conquista, em cada palavra escrita, está um pouco dela, o seu carinho, a sua sabedoria e a sua forma doce de olhar a vida. Este trabalho é, em parte, um tributo à mulher que me ensinou que o amor verdadeiro nunca se perde, apenas muda de lugar.

Agradeço, com profundo carinho, à família que me acolheu como um dos seus, pela presença constante, pelo apoio incondicional e por acreditarem no meu caminho com a mesma confiança com que acreditam nos seus. Em cada palavra de incentivo, em cada gesto de cuidado e em cada demonstração de afeto encontrei força para continuar e vontade de fazer mais e melhor. Obrigado por celebrarem comigo cada conquista, por se

preocuparem genuinamente com o meu sucesso e por me fazerem sentir parte de um lar onde reinam o respeito, a ternura e a partilha.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Baptista, o mais sincero e emocionado agradecimento. Pela confiança, pela exigência e, sobretudo, pela generosidade com que acompanhou cada etapa deste processo. Agradeço-lhe por ter acreditado em mim quando mais precisei, por ter guiado o meu olhar com rigor e sensibilidade, e por ter feito de tudo, mesmo de tudo, para que este trabalho fosse possível. A sua orientação foi um verdadeiro exercício de ética, de cuidado e de esperança.

Às Professoras Doutoradas Ana Camões e Cindy Vaz, deixo um agradecimento profundamente sentido. Foram faróis nos momentos de incerteza, referências éticas e académicas que me ensinaram a ver no escuro e a caminhar com propósito. A vossa sabedoria, humanidade e rigor inspiraram-me a ser melhor, como estudante, como profissional e como pessoa.

Estendo o meu reconhecimento a todos os docentes do Mestrado em Ciências da Educação, que ao longo destes dois anos partilharam saberes, experiências e desafios, ajudando-me a crescer num campo que hoje sinto como meu. Cada disciplina, cada conversa e cada projeto contribuíram para a construção deste percurso, feito de reflexão, de compromisso e de descoberta.

Um agradecimento especial à minha melhor amiga, que, mesmo não sendo da área, me apoiou à sua maneira, com humor, com paciência e com uma amizade que nunca vacila. Obrigada por me lembrares que há vida para além dos prazos e das referências bibliográficas, e por estares sempre pronta a ouvir, a rir e a cuidar.

Não posso deixar de agradecer à minha gata, que também é filha, fiel companheira de todas as horas de escrita e revisão. Esteve comigo em cada madrugada silenciosa, em cada pausa e em cada linha que parecia não avançar. De olhar tranquilo e presença constante, foi muitas vezes o conforto que precisei para continuar.

Quero expressar um agradecimento muito especial à Educadora Social que colaborou neste estudo, pela disponibilidade, pela generosidade e pela partilha autêntica da sua experiência profissional. A sua abertura, dedicação e profundidade reflexiva foram fundamentais para a concretização desta investigação, permitindo-me compreender, com maior clareza e sensibilidade, o significado da Educação Social vivida no quotidiano

escolar. Agradeço-lhe não apenas o tempo e a confiança, mas sobretudo o exemplo de compromisso ético, de cuidado e de humanidade que imprime na sua prática. A sua colaboração foi mais do que um contributo académico, foi uma inspiração.

Agradeço ainda a todos os colegas e amigos que partilharam este caminho académico, pelas conversas, pela entajuda e pela compreensão mútua nos momentos de maior pressão. Juntos, descobrimos que a educação não se aprende apenas nos livros, mas sobretudo nas relações que construímos.

Por fim, a todos os que, mesmo sem saberem, fizeram parte deste percurso, um sorriso, uma palavra, um gesto de incentivo, o meu sincero obrigado. Cada pequeno contributo ajudou a tornar este sonho possível.

A todos, o meu reconhecimento profundo e a minha gratidão eterna. Este trabalho é o reflexo de cada presença que me acompanhou, e de todas as mãos invisíveis que, em silêncio, ajudaram a sustentar o caminho.

## Resumo

O presente trabalho corresponde a uma dissertação académica intitulada “*Ethos* Escolar e Educação Social”, elaborada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Social, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (FEP-UCP).

A investigação incide sobre as dimensões de responsabilidade ético-social no contexto escolar, com especial destaque para o papel do Educador Social na promoção de práticas educativas orientadas para o bem comum num quadro de justiça relacional. Enquadrando-se no campo da Pedagogia Social, esta investigação assume como referência uma perspetiva de educação ao longo da vida, baseada na solidariedade, na equidade e na transformação social.

Do ponto de vista empírico, a investigação segue uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, articulando a revisão da literatura com um estudo de caso realizado numa escola situada no Norte de Portugal. Através da inquirição direta de atores (ES), procurou-se compreender de que forma os princípios éticos e sociocomunitários são percecionados, praticados e valorizados no quotidiano escolar, tanto nas interações internas como com a comunidade local.

Os dados recolhidos revelam que o Educador Social é percecionado como um agente promotor de inclusão, proximidade e ética relacional, com um papel significativo na mediação entre os diferentes intervenientes da comunidade escolar. As práticas identificadas evidenciam um alinhamento entre os valores expressos nos documentos orientadores da escola e a ação da profissional, destacando-se iniciativas de prevenção, mediação, acolhimento e envolvimento comunitário. A Educação Social, nestes termos, surge como um contributo essencial para a construção de um *ethos* escolar humanizado, participado e comprometido com a justiça educativa.

**Palavras-chave:** Ethos escolar, Ética educacional, Educação Social, Educadores Sociais

## **Abstract**

This dissertation, entitled “*School Ethos and Social Education*”, was developed within the scope of the Master's Degree in Educational Sciences, with a specialisation in Social Pedagogy, at the Faculty of Education and Psychology of the Catholic University of Portugal (FEP-UCP).

The research focuses on the dimensions of ethical and social responsibility within the school context, with particular emphasis on the role of the Social Educator in promoting educational practices oriented towards the common good within a framework of relational justice. Framed within the field of Social Pedagogy, this study adopts a lifelong learning perspective grounded in solidarity, equity, and social transformation.

From an empirical standpoint, the research follows a qualitative and interpretative approach, combining literature review with a case study conducted in a school located in Northern Portugal. Through direct inquiry with educational actors (namely, the Social Educator), the study aimed to understand how ethical and socio-community principles are perceived, enacted, and valued in everyday school life, both in internal dynamics and in relation to the local community.

The data collected reveal that the Social Educator is perceived as a key agent in promoting inclusion, proximity, and relational ethics, playing a significant role in mediating between the various members of the school community. The practices identified reflect an alignment between the values stated in the school's guiding documents and the professional's actions, with particular emphasis on initiatives in prevention, mediation, student integration, and community engagement. In this sense, Social Education emerges as an essential contribution to the development of a humanised school ethos, characterised by participation and a strong commitment to educational justice.

**Keywords:** School Ethos, Educational Ethics, Social Education, Social Educators

## **Siglário**

AE- Agrupamento de Escolas

AEC - Atividade de Enriquecimento Curricular

ES - Educador Social

GAAF- Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

PSTS - Profissionais Superiores de Trabalho Social

SPCE - Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação

SPO- Serviço de Orientação e Psicologia

EECE - Estratégia de Educação para a Cidadania

## **Índice de Quadros**

**Tabela 1.** Valores estruturantes do ethos escolar.....58

**Tabela 2.** Práticas de Educação Social em contexto escolar .....63

**Tabela 3.** Perceções de ES sobre os Valores Educacionais e Práticas.....69

# Índice

<i>Agradecimentos</i> .....	V
<i>Resumo</i> .....	VIII
<i>Abstract</i> .....	IX
<i>Siglário</i> .....	X
<i>Índice de Quadros</i> .....	XI
<b>INTRODUÇÃO GERAL</b> .....	14
<b>Parte I</b> .....	18
<i>Enquadramento Teórico</i> .....	18
<i>Introdução</i> .....	19
<b>Capítulo 1</b> .....	21
<b>1. Educação Contemporânea e Compromisso Sociocomunitário:</b> .....	21
1.1 Educação do século XXI .....	21
1.2 Educação e Solidariedade Social .....	24
1.3 Pedagogia Social e Educação Social .....	27
<b>Capítulo 2</b> .....	32
<b>1. Escola como lugar Ético e Relacional</b> .....	32
2.1 Ética, Educação Escolar e Inclusão Social.....	32
2.2. Ethos Escolar e Hospitalidade Social .....	34
2.3 Ethos Escolar e Cultura Relacional.....	37
Conclusão.....	40
<b>Parte II</b> .....	41
<b>Estudo Empírico</b> .....	41
<b>Introdução</b> .....	42
<b>Capítulo 1</b> .....	44
<b>Enquadramento metodológico</b> .....	44
1.1 Questão e objetivos de estudo.....	44
1.2 Estratégia de Desenvolvimento .....	45
1.3 Critérios de análise e apresentação de dados .....	48
<b>Capítulo 2</b> .....	50
<b>Contextualização da pesquisa</b> .....	50
2.1 Caracterização Socioterritorial.....	50
2.2 Caracterização da Escola “X” .....	51
<b>Capítulo 3</b> .....	54

<b>Análise e discussão de dados .....</b>	<b>54</b>
<b>3.1 Valores estruturantes do <i>Ethos</i> Escolar.....</b>	<b>54</b>
<b>3.2 Práticas de Educação Social desenvolvidas em contexto escolar.....</b>	<b>59</b>
<b>3.3. Perceções dos atores (ES) sobre os valores e práticas educacionais .....</b>	<b>64</b>
<b>Conclusão.....</b>	<b>71</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>72</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>78</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>84</b>
<b>Anexo 1. Modelo de Consentimento Livre e Informado.....</b>	<b>84</b>
<b>Anexo 2. Guião de Entrevista Semiestruturada .....</b>	<b>85</b>

## INTRODUÇÃO GERAL

Este documento corresponde ao relatório de uma investigação subordinada ao tema “Ethos escolar e Educação Social” desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Social na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alicerçado numa revisão da literatura e complementado por um estudo empírico, o presente trabalho teve como finalidade perceber de que forma a educação social contribui para a promoção de um ethos escolar pautado por valores de justiça e responsabilidade social. Assim, a investigação centrou-se na compreensão da forma como os princípios de ética escolar num quadro de responsabilidade sociocomunitária são experienciados no quotidiano escolar, tendo por base empírica a realidade de uma escola pública localizada no Norte de Portugal. Procurou-se identificar e analisar os valores de cultura relacional expressos nos documentos orientadores da escola e disponibilizados publicamente, como o Projeto Educativo e o Regulamento Interno, assumindo a análise documental como ponto de partida para o entendimento da dinâmica escolar.

Esta abordagem, de natureza qualitativa e sustentada num estudo de caso, insere-se no âmbito da Pedagogia Social, compreendida enquanto ciência da educação que valoriza os processos educativos em contextos formais e não formais, orientados por princípios de solidariedade, justiça social e promoção do bem comum. Através da análise dos dados recolhidos, pretende-se contribuir para a compreensão do papel que os educadores sociais podem desempenhar na escola, enquanto agente promotor de práticas educativas socialmente responsáveis.

A escolha do tema emerge de um percurso pessoal e profissional enraizado na prática educativa e na reflexão constante sobre o papel da escola enquanto agente de transformação social. Este não é apenas um tema de investigação é, acima de tudo, um reflexo do meu compromisso com a educação enquanto espaço de humanização, de justiça e de construção de cidadania. Desde os meus primeiros contactos com o meio escolar, inicialmente como estagiária de Educação Social e, mais tarde, como mentora de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), fui confrontada com dilemas éticos, desafios relacionais e decisões pedagógicas que me marcaram profundamente. A escola revelou-se, não apenas como um local de ensino e aprendizagem, mas como um

microcosmo da sociedade, onde os valores, os direitos e os deveres se entrelaçam diariamente. A vivência direta no contexto educativo proporcionou-me um olhar crítico e sensível sobre as práticas escolares, sobretudo na forma como estas impactam a vida dos alunos, das famílias e da comunidade. Percebi que muitas das atitudes e decisões tomadas pelos agentes educativos transportam uma carga ética que, quando consciente e refletida, pode fomentar uma escola mais justa, inclusiva e socialmente responsável.

A motivação que me conduz a esta investigação é, portanto, intrinsecamente existencial. É movida por uma inquietação genuína perante as injustiças silenciosas que ocorrem nos espaços escolares, pelos silêncios pedagógicos que tantas vezes se impõem perante situações que exigiriam uma ação ética mais firme, mais humana. Senti, em vários momentos da minha experiência, que havia uma dissonância entre os valores proclamados pelas instituições e as práticas concretas vividas no quotidiano escolar.

Esta dissertação pretende igualmente constituir um contributo para o aprofundamento da reflexão crítica sobre o papel da Educação Social, e em particular dos Educadores Sociais, na promoção de um ethos escolar socialmente responsável.

Como foi dito, ao longo do meu percurso enquanto educadora social, fui confrontada com diversas situações que suscitaram uma reflexão profunda sobre o papel das escolas na formação ética dos indivíduos e na promoção da responsabilidade sociocomunitária. Questões como: “Em que medida as escolas funcionam, efetivamente, como espaços éticos e de responsabilidade sociocomunitária?”, “Que valores orientam as suas práticas quotidianas?”, “Estarão as instituições educativas preparadas para responder aos desafios sociais e relacionais do mundo contemporâneo?” Neste contexto, qual deverá ser o papel dos Educadores Sociais? “Que reconhecimento é atribuído à sua intervenção?”, “De que forma pode contribuir, de modo significativo, para a construção de uma cultura ética e de responsabilidade sociocomunitária nas instituições escolares?”.

Estas interrogações, conduziram à formulação da seguinte questão de investigação: “Em que medida a Educação Social pode contribuir para que as escolas funcionem como lugares de relação e de responsabilidade ético-social”.

Para responder a esta questão, do ponto de vista teórico, optou-se por realizar um enquadramento conceptual sustentado na Pedagogia Social, enquanto ramo das Ciências

da Educação que se dedica à análise dos fenómenos educativos no seu contexto social e comunitário. Esta opção metodológica e epistemológica foi guiada pela intenção de compreender a escola não apenas como um espaço de instrução formal, mas como um agente ativo na construção da ética e da responsabilidade social. Para tal, foi realizada uma revisão da literatura com base em autores nacionais e internacionais de reconhecida relevância no campo da Educação e da Pedagogia Social. Destacam-se, entre outros, os contributos de Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista (2004, 2008), cujos trabalhos têm sido fundamentais para a compreensão das dinâmicas da educação social e das suas implicações ético-pedagógicas. Cristina Palmeirão, que tem contribuído com diversos trabalhos sobre mediação pedagógica e educação intergeracional, como *A educação intergeracional no horizonte da Educação Social: compromisso do nosso tempo* (2008). Ana Maria Vieira e Ricardo Vieira (2016) oferecem, por sua vez, uma perspetiva crítica e atualizada sobre as interações entre a escola, a comunidade e os valores sociais. Ainda no panorama nacional, os contributos de Joaquim Azevedo (2008, 2009), cujas reflexões sobre a missão da escola no século XXI são particularmente pertinentes para esta investigação. A nível internacional, a influência de Jacques Delors (1996) pela forma como articula os pilares da educação com os princípios da ética e da cidadania global.

A investigação beneficiou igualmente das perspetivas mais recentes e inovadoras de autoras como Renata Machado (2023), cuja obra *Cultura ético-deontológica dos educadores sociais – desafios de formação* analisa o lugar da ética na formação dos educadores sociais portugueses; Cindy Vaz (2024), que na sua tese *Educação social e formação inicial: o lugar da pedagogia social* explora o papel crucial da pedagogia social na formação inicial; Ana Camões (2018), que aprofunda a importância da mediação pedagógica e da intervenção ética no trabalho socioeducativo.

Do ponto de vista empírico, a metodologia adotada para este estudo inscreve-se no paradigma qualitativo, através de um estudo de caso. Esta opção permitiu uma análise aprofundada do contexto escolar e das dinâmicas relacionadas com a educação social e a responsabilidade social. O estudo foi realizado numa escola situada no Norte de Portugal, selecionada por apresentar características relevantes para o tema em análise. A recolha de dados baseou-se na combinação de diferentes técnicas, com o objetivo de garantir uma maior fiabilidade e riqueza na informação obtida. Foram utilizadas a observação não participante, entrevistas semiestruturadas e ES.

Do ponto de vista teórico, a ética escolar é aqui compreendida em duas vertentes complementares: como objeto de reflexão crítica, analisando o papel da escola na formação ética dos sujeitos, e como prática institucional, orientada pela escuta ativa, pela mediação de conflitos, pelo respeito pela dignidade humana e pela corresponsabilidade entre os diversos atores escolares. A Educação Social, neste contexto, afirma-se como uma resposta estratégica às exigências de uma escola mais inclusiva, relacional e centrada na pessoa.

Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo, que possibilitou a identificação de temas, padrões e significados relevantes. Esta abordagem visou alcançar uma compreensão clara e fundamentada da forma como o ES promove o ethos escolar e, em que projetos é vivido e promovido no quotidiano da escola.

Neste sentido, o presente documento estrutura-se em duas partes fundamentais, a primeira dedicada ao enquadramento teórico e conceptual do estudo e, a segunda ao estudo empírico, que compreende a metodologia, a análise dos resultados e as considerações finais.

## **Parte I**

### **Enquadramento Teórico**

## Introdução

No seguimento das preocupações enunciadas anteriormente, o presente enquadramento teórico tem como finalidade estabelecer uma base conceptual que sustente a relação entre Educação Social e ethos escolar. Assim, esta primeira parte do trabalho visa articular, de forma coerente, os contributos da Pedagogia Social, da Ética Educacional e para uma reflexão aprofundada sobre o papel da escola na formação ética dos sujeitos e na promoção do bem-estar comunitário, enquadrada no campo da Educação Social e da ética educacional.

Inspirada em documentos orientadores como os relatórios da UNESCO (1996, 2022) e nas perspetivas de autores como Freire (1996), Baptista (2011, 2016), Machado (2023), Morin (2008), Camões (2018), Vaz (2021) e Vieira (2012), entre outros, o enquadramento teórico distribui-se por dois capítulos principais.

O Capítulo 1, intitulado *Educação Contemporânea e Compromisso Sociocomunitário*, inicia-se com uma análise crítica das exigências contemporâneas colocadas à escola no século XXI, numa sociedade marcada pela globalização, pluralidade cultural, desigualdades sociais e mutações constantes. Reflete-se, neste âmbito, sobre a necessidade de pensar a educação como prática ética, relacional e inclusiva, onde o desenvolvimento humano se articule com a construção de uma cidadania ativa e solidária.

Neste primeiro capítulo, a pedagogia é pensada como uma prática orientada para a autonomia, a justiça e a equidade, compreendendo a escola enquanto espaço de mediação de saberes e de convivência democrática. Destaca-se também o papel estruturante da solidariedade social como valor educativo, promotora de vínculos, empatia e participação. Por fim, o capítulo aprofunda os fundamentos teóricos da Pedagogia Social e da Educação Social, enquanto campos de saber e de intervenção comprometidos com a transformação social, a inclusão e o reconhecimento da dignidade humana em contextos educativos formais e não formais.

O Capítulo 2, por sua vez, debruça-se sobre o papel do Educador Social em contexto escolar, com enfoque particular na sua ação ética e sociocomunitária. Procura-se compreender o modo como os profissionais da educação social podem contribuir para

a construção de ambientes educativos pautados por relações de cuidado, hospitalidade e corresponsabilidade. Este capítulo aborda ainda as dimensões fundamentais da ética nas organizações educativas, quer enquanto campo de estudo que analisa os valores e finalidades da educação, quer como prática vivida nas interações quotidianas entre os diversos atores escolares. A escuta ativa, a mediação de conflitos, a valorização da diferença e o compromisso com o bem comum surgem como princípios estruturantes da ação educativa.

Em síntese, este enquadramento teórico assume-se como suporte à análise empírica, permitindo compreender como a ética, a educação social e a responsabilidade sociocomunitária se articulam no contexto escolar e que papel cabe aos Educadores Sociais, na promoção de uma escola mais justa, inclusiva e humanizadora.

## **Capítulo 1.**

### **1. Educação Contemporânea e Compromisso Sociocomunitário:**

#### **1.1 Educação do século XXI**

A educação pode ser definida como um processo intencional e sistemático de desenvolvimento integral do ser humano, que ocorre em contextos formais, não formais e informais, e que visa promover a construção do conhecimento, da identidade e da cidadania Segundo Caride (2020), “a educação é, por essência, um processo relacional que se estabelece com vista à emancipação dos sujeitos” (p. 15).

Nesse enquadramento, é fundamental compreender que a educação, para além de um processo pedagógico e relacional, é reconhecida internacionalmente como um direito humano fundamental. Esta perspetiva está consagrada no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma: “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. (...) A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948, art. 26). Reconhecer a educação como um direito humano implica concebê-la como um bem público e uma responsabilidade coletiva, essencial à construção de sociedades democráticas, justas e equitativas.

Como sublinha Tedesco (2009), “não é possível separar o direito à educação dos princípios de justiça social e inclusão. É precisamente através da educação que se garante o acesso aos demais direitos” (p. 34). Neste sentido, a educação adquire um valor estruturante na promoção da dignidade humana, da solidariedade e da coesão social, valores que estão também na base da Pedagogia Social. A este propósito, a UNESCO (2021) reafirma que “a educação deve ser entendida como um esforço público e um bem comum, comprometido com a justiça social, a dignidade humana e o desenvolvimento sustentável” (p. 3), alertando para a urgência de repensar os sistemas educativos à luz de uma ética relacional e de corresponsabilidade.

Esta dimensão ética e social da educação é, assim, indissociável da sua função transformadora, não apenas ao nível individual, mas também coletivo. Como refere Bonavides (2010), “a educação é o caminho mais direto para a concretização dos direitos fundamentais e para o fortalecimento da democracia participativa” (p. 118). Ao ser pensada como direito humano, a educação adquire um papel de mediação entre o indivíduo e a comunidade, promovendo simultaneamente a autorrealização dos sujeitos e o bem comum.

Assim, é precisamente esta ligação entre educação, direitos humanos, solidariedade e justiça social que confere sentido ao investimento na educação como prioridade política e social. Trata-se de um investimento na humanização das relações, na promoção da equidade, e na transformação ética das instituições, como a escola, que deve assumir-se como espaço de cidadania, de pertença e de compromisso comunitário.

Como tal, a educação constitui-se como uma prática cultural e socialmente situada, que implica a transmissão, apropriação e reconstrução de saberes, valores e competências, em permanente interação com o meio envolvente (Machado & Baptista, 2023). Para Nóvoa (2009), educar é criar condições para que o sujeito se desenvolva em articulação com os outros, numa lógica de responsabilidade mútua e compromisso com o bem comum.

A educação no século XXI atravessa profundas transformações que exigem uma revisão dos métodos pedagógicos e da formação dos profissionais de ensino. A educação pode ser compreendida como um processo intencional e estruturado de desenvolvimento humano, com implicações sociais, culturais e éticas (Nóvoa, 2009). Neste quadro, exige-se à escola um compromisso que vá além da transmissão de saberes, assumindo a formação integral do indivíduo enquanto sujeito social e ético.

De facto, como destaca Camões (2018), o Educador Social tem uma responsabilidade acrescida como “facilitador do diálogo em situações de conflito e como um elemento que permite estabelecer a ponte entre a escola, a comunidade e a família” (p. 65). Esta função é particularmente relevante num contexto globalizado e em constante mudança, onde a educação deve ser abrangente, não apenas como uma prática de transmissão de conhecimento, mas também como um instrumento de emancipação e transformação social, Viegas (2014) reforça que “o Educador Social atua como elo de

ligação entre os diferentes atores, promovendo o diálogo e a corresponsabilidade” (p. 108).

Entende-se assim que a educação é um fator determinante no desenvolvimento de competências individuais e coletivas. No entanto, o século XXI trouxe consigo novas exigências que vão além das competências cognitivas tradicionais. “A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996, p. 67). O trabalho de Paulo Freire (1996), um dos pensadores mais influentes da pedagogia crítica, continua a ser uma referência importante, ao sublinhar a importância da educação como um processo de libertação. Para Freire, a educação deve ser uma prática de diálogo, onde o educador e o educando constroem o conhecimento de forma mútua, e não como um processo unidirecional.

A importância da consciencialização crítica e da reflexão sobre as realidades sociais faz com que a educação no século XXI seja mais do que uma preparação técnica; esta deve ser uma forma de transformação social, um meio para questionar e modificar as estruturas existentes (Freire, 1996). Também Baptista (2016) destaca a relevância de considerar a escola como um lugar de hospitalidade ética, onde o acolhimento do outro é estruturante da ação pedagógica e dos vínculos sociais que nela se constroem, “A escola é, antes de mais, um lugar de vida, de vínculos, de presenças, de encontros” (Baptista, 2016, p. 9).

A inovação nas metodologias pedagógicas também é um desafio importante no contexto da educação contemporânea. As metodologias tradicionais, baseadas num modelo de ensino centrado no professor, estão a dar lugar a práticas pedagógicas mais interativas e colaborativas. A aprendizagem ativa, que se baseia na resolução de problemas e no trabalho em grupo, é cada vez mais valorizada, pois permite o desenvolvimento de competências críticas e criativas nos alunos, segundo Caride e Gradaïlle (2012), “a pedagogia social deve promover dinâmicas de participação ativa e crítica, adaptadas aos contextos reais dos educandos” (p. 22).

Sá (2010) destaca que, para que a educação no século XXI seja eficaz, é fundamental que se baseie na autonomia dos alunos, na promoção da aprendizagem significativa e na construção de saberes que tenham aplicabilidade no mundo real. O papel do Educador Social do pedagogo social, neste sentido, é promover essas metodologias

inovadoras e garantir que todos os alunos, independentemente do seu contexto social, possuam as mesmas oportunidades de aprender e desenvolverem-se.

Outro aspeto crucial da educação no século XXI é a formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de lidar com os desafios globais e com as questões éticas, políticas e ambientais que marcam o presente. Morin (2008) argumenta que a educação deve preparar os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade, promovendo valores de solidariedade, respeito e justiça social. Como sublinha Baptista (2016), a escola deve ser pensada como um lugar identitário, histórico e relacional, e não como um “não-lugar” (Augé, 1992), onde o vínculo social se esvazia.

A educação no século XXI enfrenta, assim, uma série de desafios, mas também oportunidades de transformação. A adaptação às novas tecnologias, a promoção de metodologias pedagógicas inovadoras e a formação de cidadãos críticos são aspetos fundamentais para garantir que a educação cumpra o seu papel de emancipação e de solidariedade social. Esta dupla missão coloca a tónica não apenas na aquisição de conhecimentos, mas também na construção de vínculos humanos orientados por valores como a justiça, a equidade e o compromisso com os outros, exigindo uma escola centrada na responsabilidade ética e na participação ativa na sociedade.

## **1.2 Educação e Solidariedade Social**

Como vimos, a educação, enquanto processo ético, social e cultural, assume hoje um papel estratégico na construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Dando continuidade à reflexão iniciada no ponto anterior, importa agora explorar a relação entre educação e solidariedade social como dimensão estruturante do trabalho educativo em contextos escolares. A educação do século XXI exige, não apenas inovação pedagógica, mas também compromisso ético e responsabilidade coletiva face às desigualdades sociais (Machado & Baptista, 2023). Como afirmam as autoras, “a ética está presente de forma transversal e assume especial centralidade nos contextos de maior vulnerabilidade” (p. 78), sublinhando o seu papel na inclusão social.

Tal como foi dito, a educação é considerada como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano, sendo crucial não apenas para a aquisição de

conhecimentos técnicos e científicos, mas também para a formação ética e moral dos indivíduos. Neste contexto, a função da escola vai além da transmissão de conteúdos acadêmicos, abrangendo igualmente a promoção de valores e princípios essenciais para a convivência social. A solidariedade social, um valor fundamental nas sociedades contemporâneas, assume um papel central no processo educativo, uma vez que a educação deve ser entendida como um meio privilegiado para promover a inclusão social e combater as desigualdades. Neste sentido, a solidariedade não é apenas um princípio ético, mas também um dos pilares que estruturam o ethos escolar, compreendido como o conjunto de valores, atitudes e práticas que orientam a vivência cotidiana na escola. Assim, o ethos escolar revela-se como o terreno fértil onde a solidariedade se manifesta de forma concreta, contribuindo para a construção de comunidades educativas mais justas, participativas e humanas.

Recorrermos ao termo “ethos” para designar a identidade da cultura escolar no seguimento das teses defendidas por Isabel Baptista (2005), considerando que a ética na escola deve ser encarada como uma prática orientadora das relações interpessoais, na construção do ambiente escolar marcado pelos valores da hospitalidade social.

Neste contexto, a ética escolar vai muito além das questões disciplinares ou comportamentais, estando diretamente ligada aos princípios de justiça, equidade e respeito pelos direitos humanos. A ética na escola implica a criação de um ambiente inclusivo, onde as diferenças sejam respeitadas e valorizadas, e onde a solidariedade social seja não apenas um valor transmitido, mas uma prática diária vivida por alunos e comunidade educativa. Como refere Baptista (2016), “uma escola que acolhe é aquela que reconhece a singularidade do outro e a converte em oportunidade educativa” (p. 6), realçando a importância do acolhimento como prática ética estruturante.

Neste sentido, entendemos que o conceito de solidariedade social está diretamente ligado ao desenvolvimento de relações de respeito mútuo e cooperação, na qual as diferenças são reconhecidas e acolhidas. Esta visão é reforçada por Renata Machado e Isabel Baptista (2023), que demonstram que a ética e a solidariedade formam uma matriz comum na formação dos educadores sociais, mesmo quando se verificam dinâmicas institucionais heterogêneas (p. 78). Segundo a UNESCO (2005), a educação inclusiva é um dos meios mais eficazes para combater as desigualdades, uma vez que garante que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades, independentemente da sua

condição socioeconómica, raça ou etnia.

A ética escolar implica, pois, a construção de um ambiente de convivência que favoreça o respeito mútuo e a cooperação entre todos os membros da comunidade educativa, a escola é espaço privilegiado de construção de vínculos afetivos e sociais, sendo a relação interpessoal um eixo estruturante da vivência escolar, Gonçalves (2023). De acordo com Tavares (2010), a escola deve ser um espaço de vivência da ética, não apenas através de discursos ou valores explícitos, mas também pela prática de comportamentos solidários, de justiça e de respeito. O autor sublinha que “os valores éticos não se ensinam por imposição, mas constroem-se na prática quotidiana da convivência” (p. 112), o que exige coerência institucional e profissional. Este modelo de convivência ética contribui para o desenvolvimento de um ambiente saudável e justo, onde todos se sentem valorizados e incluídos.

A solidariedade social é um valor que deve ser transmitido aos alunos como um princípio ético fundamental. Como destaca Pimenta (2017), a educação deve ser um processo que vise não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação de cidadãos responsáveis e solidários, comprometidos com o bem-estar coletivo e com a promoção da justiça social. Segundo a autora, “educar é criar uma consciência crítica, sensível à dor alheia e comprometida com a transformação social” (p. 45). A ética nas escolas, portanto, vai além da disciplina e da moralidade individual, refletindo-se nas práticas de inclusão, respeito pela diversidade e promoção da equidade. A escola, enquanto instituição social, deve atuar como um agente de transformação, oferecendo aos alunos não só as ferramentas intelectuais, mas também as capacidades de interagir de maneira solidária e responsável na sociedade.

Os desafios enfrentados pelas escolas portuguesas exigem, portanto, uma reflexão constante sobre as práticas educativas. Como salienta Costa (2020), a escola tem de ser um lugar de diálogo, onde se discutem as diferenças, mas também onde se promove a aprendizagem coletiva e a empatia. Afirma o autor que: “numa escola democrática, a escuta ativa e o respeito pelo outro são tão importantes quanto os conteúdos curriculares” (p. 91). A solidariedade social deve ser entendida como um valor fundamental que deve ser vivido na prática, tanto pelos alunos como pelos educadores. No entanto, não se trata apenas da formação ética dos alunos, mas da criação de uma cultura ética escolar global, sustentada por práticas coletivas que envolvem todos os agentes educativos, desde

professores e educadores sociais até às famílias e comunidade envolvente (Baptista, 2016; Machado & Baptista, 2023). A ética deve ser uma prática vivida e modelada por todos os intervenientes, promovendo, assim, uma cultura escolar de solidariedade e inclusão.

### **1.3 Pedagogia Social e Educação Social**

A Pedagogia Social é compreendida como uma ciência integrada no campo das Ciências da Educação, constituindo-se como o saber de referência dos profissionais da Educação Social. Está orientada para indivíduos e grupos que enfrentam problemas humanos e sociais passíveis de serem acompanhados através de processos socioeducativos. Como refere Vaz (2021), trata-se de um saber central no âmbito da intervenção social de cariz pedagógico, reforçando a sua importância como base teórica e profissional da ação educativa em contextos sociais complexos.

Segundo Pérez Serrano (2003), esta ciência tem como principal objetivo proporcionar a integração social e o bem-estar dos sujeitos, defendendo o direito à aprendizagem ao longo da vida e considerando a pessoa como um todo. Neste sentido, a Pedagogia Social abrange os três tipos de educação (formal, não formal e informal) e promove ações sociopedagógicas em diversos contextos, estabelecendo uma relação estreita com a Educação Social (Ortega, 2005). Camões (2018) caracteriza a Pedagogia Social como uma ciência renovada, orientada para a aprendizagem social e para a educação ao longo da vida, sublinhando a importância de uma abordagem contínua, dinâmica e humanizada no processo educativo. Enquanto prática socioeducativa, a Educação Social promove a solidariedade social numa lógica inclusiva e contínua, baseada em práticas pedagógicas humanizadas que favorecem o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos.

Nesta perspetiva, a Pedagogia Social articula educação e solidariedade social, possibilitando metodologias e filosofias de ação inovadoras e inclusivas. Como refere Vaz (2010), estas práticas “distinguem-se das formas tradicionais de intervenção social e orientadas para a criação de oportunidades de desenvolvimento e de participação social acessíveis a todas as pessoas, sem distinção” (p. 43), o que sublinha o seu carácter transformador.

Historicamente, a Pedagogia Social emergiu nos séculos XIX e XX, na Alemanha, impulsionada pelo desejo de combater as injustiças e desigualdades sociais no pós-guerra. Vaz (2021) reforça que esta ciência “ganha sentido no reconhecimento do outro como sujeito de direitos e de voz, promovendo uma aprendizagem significativa para a transformação social” (p. 5), evidenciando a orientação ética e emancipatória da Pedagogia Social. Sustentada numa perspetiva humanista, posiciona o educador como facilitador de aprendizagens orientadas às capacidades e vontades individuais. Promovendo a justiça social, esta ciência substitui o conceito de caridade pelos de igualdade e inclusão, valorizando o desenvolvimento de identidades pessoais e sociais em contextos não formais.

De notar que o Capítulo I do Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social (2016) reconhece que, a Educação Social aparece alicerçada no saber matricial da Pedagogia Social, que se interligam na promoção de uma sucessão de serviços socioeducativos e recursos para todos, desde indivíduos, comunidades e sociedade geral (Associação Nacional de Técnicos de Educação Social, 2010). Autores como Mager e Diesterweg enfatizam a necessidade de um olhar atento e ético sobre as problemáticas sociais, defendendo que a ação educativa deve privilegiar os desejos e contextos dos sujeitos, em detrimento de uma imposição exterior à mudança. A educação é entendida como um direito coletivo, e a aprendizagem como um dever pessoal face às exigências das sociedades contemporâneas. Esta perspetiva fomenta oportunidades educativas que consideram as singularidades dos indivíduos e promovem a inclusão.

Face às transformações sociais, a Pedagogia Social adapta-se a novos cenários educativos. Segundo Machado (2022), esta adaptação exige “uma ética profissional ancorada na alteridade, no cuidado e na prática reflexiva” (p. 57), essencial em contextos educativos desafiantes. Camões (2018) reforça que a formação contínua permite “a afirmação de um ethos profissional autónomo e reflexivo” (p. ix), sublinhando o papel da formação como motor de qualidade e sentido ético na prática educativa. A Pedagogia Social é, assim, a ciência fundacional da prática do/a educador/a social, estruturando-se num corpo teórico que orienta intervenções sistemáticas e reflexivas e é, como refere Ana Camões (2018, p.39), “eleita como saber matricial de uma multiplicidade de atores socioeducativos, a Pedagogia Social encontra na Educação Social o seu campo de ensaio privilegiado, na permanente (re)construção de um conhecimento teórico-prático,

desenvolvido em espaços de vulnerabilidade social.” Estas intervenções, especialmente em contextos vulneráveis, visam promover projetos de vida e o desenvolvimento humano nos planos individual e coletivo. O processo educativo transcende a escola, sendo entendido como um percurso ao longo da vida, onde se constroem competências relacionais e sociais. Com uma intencionalidade pedagógica clara, a Pedagogia Social destaca-se pela sua abordagem crítica e holística, especialmente em contextos não formais, e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Em contexto escolar, o Educador Social desempenha um papel multifacetado. Segundo Viegas (2014), este profissional pode atuar “como um facilitador do diálogo em situações de conflito” (p. 9), assumindo funções mediadoras fundamentais no contexto escolar contemporâneo. Pode ainda intervir como mediador cultural e educativo, promovendo representações positivas da escola e da cidadania. A escola deve acompanhar, e em muitos casos liderar, os processos de transformação social. O Relatório Delors para a UNESCO propõe que a educação assente em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1996). Estes pilares continuam a ser uma base indispensável para uma educação centrada na paz, justiça e liberdade.

Os Educadores Sociais, com vocação para atuar junto de populações em risco, desempenha também um papel relevante na educação não formal. Vaz (2021) sublinha que esta mediação “não é meramente técnica, mas uma forma de escuta ética, orientada para a inclusão e a justiça” (p. 6), reforçando a dimensão ética da prática profissional do Educador Social e a sua responsabilidade na construção de contextos inclusivos. Como observa Vieira (2013), “a escola é um microcosmo da vida social (...) Estas deverão ser mediadas quer pelos professores, quer pelos PSTS” (p. 9), o que reforça a importância da mediação sociopedagógica na prevenção de conflitos e na valorização da diversidade nas relações escolares.

A Educação Social, visa o desenvolvimento humano em contextos diversos. Vaz (2021) afirma que “a Pedagogia Social é um saber educacional intrinsecamente inovador que produz impacto significativo nos processos de desenvolvimento humano” (p. 78), apontando para o seu papel essencial na criação de oportunidades de crescimento pessoal e social em contextos educativos, segundo Isabel Baptista (2012, p.39) a Educação Social em Portugal

surge-nos como uma das áreas mais importantes de intervenção sociopedagógica, ainda que não exclusiva, correspondendo àquela que melhor corporiza o patrimônio histórico da pedagogia social, tradicionalmente associado às práticas de beneficência e de ajuda a pessoas e grupos considerados como excluídos ou suscetíveis de exclusão.

O pedagogo social, enquanto profissional dedicado a intervir e acompanhar grupos em situações de vulnerabilidade, desempenha um papel fundamental neste processo, sendo responsável por promover a inclusão e combater as desigualdades sociais. Como sublinham Machado e Baptista (2023), a ética ocupa um lugar central na profissionalidade dos educadores sociais, sendo valorizada na sua tripla dimensão: teleológica, deontológica e pragmática, o que exige uma formação ética sólida e contextualizada

A escola, como espaço privilegiado de socialização, é cenário ideal para a intervenção socioeducativa. Vieira (2012) reforça que a escola é um microcosmo da vida social e que implica um olhar e uma prática não apenas pedagógica, mas também sociocultural, sublinhando a necessidade de abordagens educativas interdisciplinares e centradas na realidade dos alunos. Neste contexto, a escola torna-se um território educativo alargado, onde se aprende a viver em sociedade e a respeitar a diversidade. A intervenção do Educador Social pode promover o respeito, a resiliência e a autoestima dos alunos, reforçando os laços entre escola, família e comunidade. Segundo Mendes (2012), “o Educador Social(...) pode fomentar o gosto pela escola, transmitindo (...) que são capazes de concluir os estudos, incrementando atitudes de autoconfiança e promovendo o sucesso” (p. 55), o que revela a sua importância na prevenção do abandono escolar e na promoção de trajetos educativos positivos.

O Educador Social tem um papel crucial neste processo, ao trabalhar diretamente com os grupos mais vulneráveis e garantir que a educação seja um direito acessível a todos. A formação contínua dos educadores sociais é, assim, indispensável para que estes possam responder adequadamente às exigências de uma sociedade em constante mudança (Machado & Baptista, 2023). Esta formação deve ser orientada por princípios éticos e humanistas, capazes de sustentar uma prática reflexiva, crítica e comprometida com a construção de uma escola mais justa, inclusiva e socialmente responsável.

Por fim, o ideal de “uma escola para todos” implica a construção de “uma sociedade para todos”. Carvalho e Baptista (2004) alertam que “as metas de socialização ligadas ao ideal de uma escola inclusiva só poderão ser realizadas mediante a inclusão social da escola” (p. 61), enfatizando que a missão inclusiva da escola não pode ser dissociada do seu próprio enraizamento social e comunitário.

## **Capítulo 2.**

### **1. Escola como lugar Ético e Relacional**

#### **2.1 Ética, Educação Escolar e Inclusão Social**

Como vimos no ponto anterior, a ética e a responsabilidade social desempenham papéis fundamentais na construção de um ambiente escolar saudável, inclusivo e voltado para o desenvolvimento integral dos alunos. Esta perspectiva é confirmada por Baptista (2011), que defende que “a formação ética sólida deve ser um dos pilares da profissionalidade dos educadores, sobretudo em contextos de vulnerabilidade, onde a tomada de decisão exige um elevado sentido de responsabilidade” (p. 56). Tal exigência reforça a importância de preparar os profissionais da educação para atuarem com consciência crítica e sensibilidade social, no sentido de garantir uma intervenção pedagógica pautada por valores humanistas.

Quando devidamente incorporadas nas práticas escolares, estas dimensões orientam as ações da comunidade educativa e contribuem para a consolidação de valores como o respeito, a justiça, a solidariedade e a cidadania. A natureza ética do trabalho educativo revela-se indissociável da sua intervenção, exigindo uma prática relacional centrada no outro e na sua dignidade. Este entendimento é igualmente reforçado por estudos que analisam práticas educativas inclusivas e éticas, evidenciando a importância da escuta ativa e da participação de todos os atores educativos na construção de um ambiente relacional e justo.

No atual contexto de crise social e educativa, Baptista (2011) assinala que “vivemos um tempo complexo e muito problemático, ensombrado por situações recorrentes de precariedade, violência e exclusão social” (p. 38), mas simultaneamente marcado por um “tempo luminoso, fecundo e promissor. Um tempo favorecido por poderes científico-tecnológicos sem precedentes” (p. 38). É nesse duplo cenário de vulnerabilidade e possibilidade que a Educação Social afirma a sua missão, ao promover as condições de educabilidade de todos, particularmente daqueles que se encontram em desvantagem. Para a autora, é precisamente neste compromisso que “se situa o ponto de ancoragem essencial do ‘êthos’ da educação social” (p. 39).

Neste contexto, importa considerar as três dimensões éticas complementares: teleológica, deontológica e pragmática. Tal como explica Baptista (2011), ao fazer a transposição desse pensamento para o campo da educação social, a ética deve ser entendida como “a procura de uma vida boa, com e para os outros, em instituições justas” (p. 41), o que permite pensar a educação como um processo profundamente relacional, normativo e situado.

A ética teleológica, herdeira da tradição aristotélica, orienta-se para a finalidade da ação e sustenta-se em valores como hospitalidade, solidariedade e proximidade. Esta perspectiva considera que a felicidade humana se constrói na relação com os outros e no compromisso com o bem comum. Já a ética deontológica, baseada na filosofia kantiana, assenta na ideia de dever e norma, estruturando a ação educativa em princípios de justiça, autonomia e respeito. Tal como refere Baptista (2011), “trata-se de uma ética normativa que se traduz em padrões de conduta, códigos deontológicos e obrigações profissionais” (p. 42), particularmente relevantes na atuação dos educadores sociais. Por sua vez, a ética pragmática procura responder aos desafios concretos da prática, através de decisões sensatas, éticas e ajustadas ao contexto. “A ética pragmática não substitui as anteriores, mas torna-as exequíveis, conferindo-lhes eficácia operativa” (p. 43).

Segundo esta perspectiva, a ética na escola não pode ser reduzida a um conjunto de regulamentos disciplinares ou regras institucionais. Ela manifesta-se nas escolhas diárias, nas relações que se constroem, nas respostas dadas às diferenças e aos conflitos. Como sublinha Vieira (2012), “a escola é um microcosmo da vida social” (p. 9), sendo, por isso, o lugar por excelência para uma vivência ética que privilegie a inclusão e o respeito pela diversidade. Esta vivência exige uma atitude permanente de escuta, reflexão e abertura, tornando visível o compromisso da escola com uma cidadania ativa e solidária.

O Educador Social, como profissional da intervenção socioeducativa, atua na promoção do desenvolvimento humano e da inclusão social, junto de indivíduos e comunidades em situação de vulnerabilidade ou exclusão. De acordo com a Associação Nacional de Técnicos de Educação Social (2010), o Educador Social é “um profissional com formação superior que, no respeito pelos princípios de justiça social, equidade, solidariedade e emancipação, intervém intencionalmente com sujeitos e contextos, promovendo processos de educação ao longo da vida”. Esta atuação centra-se na mediação de relações sociais, na dinamização de projetos educativos e na criação de

ambientes favorecedores da cidadania ativa e da justiça social. Tal como sublinha Baptista (2012), trata-se de um técnico especializado em desenvolver competências pessoais, sociais e relacionais, contribuindo para o fortalecimento do tecido social e para a coesão comunitária. Neste sentido, o Educador Social assume-se como um agente de mudança, com uma função pedagógica orientada por valores éticos, numa lógica de transformação social sustentada na dignidade humana e no bem comum. Assume um papel fulcral enquanto mediador de vínculos, promotor da convivência e facilitador de processos de participação. Camões (2018) sublinha que “o Educador Social contribui decisivamente para o reforço da cultura ética nas instituições, ao operar como um agente de inclusão, escuta e diálogo” (p. 66), o que o posiciona como elemento estruturante na articulação entre ética, educação e justiça social.

Assim, a ética revela-se como a espinha dorsal da escola enquanto espaço de humanização. Orienta os seus objetivos, molda as suas práticas e dá sentido à sua missão. Uma escola eticamente comprometida é, por conseguinte, também uma escola inclusiva, relacional e transformadora, capaz de responder aos desafios do mundo contemporâneo com integridade, sensibilidade e responsabilidade.

## **2.2. Ethos Escolar e Hospitalidade Social**

A escola é, por excelência, uma comunidade relacional em construção permanente, onde se tecem laços, se partilham experiências e se moldam identidades em interação com o meio envolvente. Num tempo marcado por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas, a escola é chamada a repensar o seu papel enquanto espaço ético e relacional, onde o acolhimento do outro é vivido como princípio pedagógico e não apenas como valor abstrato. Como propõe a UNESCO (2022), importa conceber a escola como “um espaço de construção coletiva de futuros partilhados” (p. 12), o que pressupõe uma prática educativa centrada na dignidade, na escuta e na hospitalidade.

As relações interpessoais que se desenvolvem no contexto escolar têm impacto direto no bem-estar dos alunos, no sucesso educativo e na construção de comunidades de aprendizagem democráticas e solidárias. A escola, enquanto comunidade educativa, deve

ser entendida como um espaço de pertença onde todos os seus membros são convocados a participar na construção de um ethos comum. A ética relacional emerge, neste sentido, como condição indispensável para um ambiente educativo saudável, onde se promovem práticas de respeito mútuo, empatia e corresponsabilidade. Tal como defende Teixeira (2019), a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à “qualidade ética das relações interpessoais que nela se estabelecem” (p. 58), sublinhando o carácter humano e afetivo da experiência educativa.

Num contexto em que persistem práticas autoritárias, formas subtis de exclusão e silenciamento de vozes dissonantes, é urgente defender uma escola onde as relações se fundem na escuta ativa, no reconhecimento mútuo e na construção de vínculos significativos. Como afirmam Araújo e Menezes (2022), “a escola ética é aquela que constrói sentidos partilhados e onde os vínculos humanos são valorizados tanto quanto os saberes académicos” (p. 77), evidenciando que a convivência não é acessória, mas constitutiva da educação. Gonçalves (2023) salienta, precisamente, que o reconhecimento da escola como uma comunidade relacional implica reconfigurar os modos de comunicação institucional, promovendo a coesão e a empatia como fundamentos da prática pedagógica (p. 83).

Neste quadro, o conceito de hospitalidade ética, desenvolvido por Isabel Baptista (2016), adquire relevância particular. A autora propõe uma escola concebida como lugar antropológico, onde a presença do outro é acolhida como oportunidade de crescimento e aprendizagem. A hospitalidade, neste sentido, não se reduz à tolerância ou ao acolhimento circunstancial, mas expressa uma postura educativa fundada na abertura, no respeito pela alteridade e na escuta genuína. Esta abordagem implica uma pedagogia do cuidado e da relação, que se opõe à lógica instrumental e tecnocrática frequentemente dominante nas instituições educativas.

Renata Machado (2022) reforça esta visão ao referir que “a presença do Educador Social no espaço escolar constitui um suporte essencial à construção de vínculos e ao reforço da convivência inclusiva” (p. 58), colocando a hospitalidade e a escuta no centro da ação pedagógica. A autora destaca ainda que o cuidado nas relações deve ser uma constante, particularmente em comunidades educativas marcadas pela vulnerabilidade ou pela fragmentação dos laços sociais (Machado, 2023, p. 52).

Importa ainda salientar que a ética das relações não se circunscreve às interações formais entre professores e alunos. Os corredores, os intervalos, os espaços de decisão institucional e até os silêncios revelam-se como territórios éticos, onde se constrói (ou compromete) o clima de confiança e pertença que sustenta a vida escolar. Como argumentam Costa e Silva (2021), “a ética interpessoal na escola é uma construção coletiva, que exige o compromisso ativo de todos os membros da comunidade educativa” (p. 93), enfatizando a corresponsabilização enquanto dimensão essencial da cultura escolar. Nesta lógica, a escola deve assumir-se como uma rede de atores que partilham um projeto educativo comum, orientado por princípios de justiça relacional e inclusão.

Gonçalves (2023) afirma que “a escola é espaço privilegiado de construção de vínculos afetivos e sociais, sendo a relação interpessoal um eixo estruturante da vivência escolar” (p. 83), o que reforça a urgência de políticas e práticas centradas na qualidade das relações humanas dentro da escola.

A criação de um ethos escolar assente em vínculos exige, por isso, políticas educativas que favoreçam a convivência democrática, a participação e a justiça relacional. A promoção de uma ética comunicativa, inspirada em Habermas, aponta para a necessidade de práticas discursivas fundadas no diálogo livre de coerção, onde todos os membros da comunidade possam expressar-se e ser reconhecidos. Este princípio, quando aplicado ao contexto educativo, traduz-se numa pedagogia dialógica que fortalece os laços humanos e estimula a aprendizagem colaborativa.

Além disso, a formação contínua dos profissionais da educação, incluindo os educadores sociais, deve integrar o desenvolvimento de competências relacionais e éticas. Só assim será possível garantir uma ação educativa comprometida com o respeito pela diversidade, a inclusão e a justiça social. Tal como sublinha Machado (2023), a ética profissional implica um exercício quotidiano de escuta, reflexão e posicionamento face aos desafios humanos que atravessam a escola (p. 46). É neste encontro entre relações interpessoais, participação ativa e ação pedagógica que a escola se realiza enquanto comunidade relacional comprometida com o bem comum.

Compreender a escola como comunidade relacional é, portanto, reconhecer a sua dimensão profundamente humana e social. Quando os vínculos são negligenciados, a escola torna-se um espaço burocrático, normativo e desumanizado. Mas quando são

valorizados e promovidos, transforma-se num território ético e participativo, onde se aprende a viver com os outros, a cuidar, a escutar e a construir justiça social no quotidiano educativo.

### **2.3 Ethos Escolar e Cultura Relacional**

No seguimento do que foi afirmado nos pontos anteriores, constata-se que a escola contemporânea é convocada a ultrapassar o paradigma tradicional da instrução e assumir-se como uma comunidade educativa ancorada em valores éticos, relacionais e solidários. Para além da sua missão pedagógica formal, a escola é um espaço de vida e encontro de subjetividades, onde se tecem vínculos humanos. Neste sentido, conceber a escola como lugar de hospitalidade social implica reconhecê-la como um local de construção de sentidos, pertenças e práticas coletivas de convivência democrática (Baptista, 2016). De notar que, para a autora citada, a noção de hospitalidade refere-se à atitude de acolhimento relacional cuidadoso e respeitoso, funcionando, nessa medida, como categoria ética pedagógica.

A hospitalidade social, enquanto categoria ética e pedagógica, representa a capacidade da escola de se abrir ao outro, acolher as suas diferenças e promover um espaço onde cada sujeito se sinta legitimado. Como Baptista (2016, p. 14) defende, trata-se de “reconhecer no outro, não um estranho a tolerar, mas um sujeito a acolher em igualdade de condições”, o que transforma a escola num verdadeiro lugar de encontro e justiça relacional.

A construção de uma cultura relacional interna exige reconhecer que os processos educativos não se limitam ao currículo, mas são mediadas pela qualidade das relações entre os diversos atores escolares. Vieira (2012, p. 9) referiu que “a escola é um microcosmo da vida social”, apontando para a complexidade das interações e tensões no seu seio. Alunos, professores, educadores sociais, assistentes, famílias e técnicos formam uma rede relacional que deve ser cultivada com escuta, diálogo e corresponsabilidade. Pereira (2023, p. 97) sustenta ainda que “a escola relacional emerge de práticas cotidianas que cultivam a proximidade, combatem a invisibilidade social e potenciam o sentido de pertença entre todos os atores escolares”.

O Educador Social assume aqui um papel fundamental, como mediador de comunicação, conflitos e inclusão. Camões (2018, p. 65) sublinha a sua função de “elemento de ligação entre a escola, a comunidade e a família”, possibilitando que a escola reconheça os alunos nas suas histórias, culturas e necessidades.

Externamente, a escola deve estabelecer-se como nó de uma rede interinstitucional com serviços de saúde, autarquias, associações, forças de segurança, entre outros. Gonçalves (2023, p. 112) destaca a importância de “desconstruir a lógica de insularidade das escolas e afirmar uma pedagogia da corresponsabilidade partilhada com a comunidade envolvente”. Neste mesmo sentido, Baptista (2016, p. 7) aponta para a necessidade de a escola deixar de ser um “não-lugar” e afirmar-se como “um lugar identitário e relacional”.

Do ponto de vista interno, a ética deverá orientar as relações do quotidiano, organização escolar e gestão de conflitos. Costa (2003, p. 12) lembra que “o conflito é constitutivo da vida social e educativo por excelência”, cabendo à escola ensiná-lo como oportunidade de crescimento.

A ética relacional é prática diária: ocorre na forma como se acolhe um aluno em sofrimento, se escuta uma família, se toma decisões com outros profissionais, ajustando tempos e singularidades. Baptista (2016) recorre ao conceito de “hospitalidade ética” para enfatizar a necessidade de abertura genuína ao outro. Este ethos relacional não se impõe por decreto, mas constrói-se com coerência entre valores proclamados e práticas efetivas.

Organizacionalmente, promover uma cultura ética relacional implica repensar estruturas, espaços, horários, regras e dinâmicas de poder. Mendes (2012, p. 20) alertou que “o sucesso educativo só é possível com o trabalho de todos”, o que pressupõe espaços de participação para todos os membros da comunidade educativa. A escola, enquanto território ético, deve funcionar como espaço democrático onde se exerce cidadania.

No centro desta rede, o Educador Social destaca-se como um agente estratégico que ativa recursos locais, envolve famílias e contribui para uma imagem da escola como espaço de pertença. Viegas (2014) reforça esta ideia, destacando o seu papel mediador entre sujeitos e instituições.

Deve ainda operar-se uma mudança de paradigma institucional: valorizar a colaboração sobre competição, o cuidado sobre o controle, o vínculo humano sobre norma. A ética deixa de ser um princípio abstrato para ser um critério operativo para pensar projetos, relações e políticas.

Por fim, compreender a escola como lugar de hospitalidade social é reconhecer a sua vocação transformadora. É aqui que se pode reconstruir o laço social fragilizado, acolher a diversidade e educar para a justiça relacional. Quando os vínculos são negligenciados, a escola torna-se burocrática e desumanizante. Mas, quando valorizados, transforma-se num território ético e participativo, onde se aprende a viver com os outros, a cuidar, a escutar e a construir, no quotidiano educativo, um projeto coletivo de bem comum.

## Conclusão

A análise realizada ao longo deste enquadramento teórico permitiu compreender que a ética, a inclusão social e a hospitalidade constituem dimensões indissociáveis da prática educativa contemporânea. A escola, enquanto comunidade relacional e espaço de formação humana, assume um papel fundamental na construção de vínculos, no acolhimento da diversidade e na promoção de um ethos coletivo orientado pela justiça social e pelo cuidado, especialmente em contextos marcados pela vulnerabilidade.

A escola como lugar ético pressupõe a valorização do outro enquanto sujeito de direitos, reconhecendo que cada relação educativa é um espaço de responsabilidade e de compromisso mútuo. Ser uma escola ética implica traduzir os valores institucionais em práticas concretas de respeito, equidade e solidariedade, promovendo uma convivência democrática e inclusiva onde todos participam na construção do bem comum.

A Pedagogia Social e a Educação Social revelam-se pilares estruturantes desta missão, ao fornecerem um quadro conceptual e metodológico que valoriza a intervenção crítica, a mediação cultural e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Os educadores sociais, enquanto profissionais da educação vocacionados para a promoção da justiça relacional, a mediação de conflitos e o fortalecimento de laços entre os diferentes atores educativos, assumem uma postura ética e reflexiva que privilegia a escuta, o diálogo e o cuidado com o outro, especialmente com os mais vulneráveis. Nesse contexto, o educador social afirma-se como agente de inclusão e transformação, operando na interseção entre escola, família e comunidade, e contribuindo para a construção de ambientes educativos éticos, participativos e humanizadores.

Em síntese, este enquadramento teórico constitui a base conceptual que sustenta o estudo empírico apresentado na segunda parte, permitindo compreender como os princípios éticos e sociais se traduzem em práticas concretas de intervenção educativa.

## **Parte II**

### **Estudo Empírico**

## **Introdução**

No seguimento do enquadramento teórico previamente apresentado, a segunda parte incide sobre o desenvolvimento do estudo empírico, cujo objetivo principal é compreender o modo como os princípios da ética escolar e da responsabilidade sociocomunitária são percebidos e experienciados no contexto educativo, com particular ênfase no papel do Educador Social. O estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, procurando dar voz aos atores da comunidade escolar e analisar as práticas, os discursos e os desafios enfrentados no quotidiano das instituições educativas.

A investigação foi realizada numa escola localizada no Norte de Portugal, integrando um conjunto de entrevistas semiestruturadas a profissionais da área da educação, nomeadamente educadores sociais, professores, técnicos especializados. A escolha dos participantes foi orientada por critérios de relevância para o objeto de estudo e pela sua experiência direta com práticas de intervenção ética e socioeducativa no espaço escolar. Referindo-se, neste caso, e pelas razões explicitadas, à Educadora Social em exercício na escola.

Pretendeu-se, com este estudo, identificar e compreender as perceções destes profissionais relativamente à presença e atuação do Educador Social nas escolas, bem como às dinâmicas de mediação, escuta e corresponsabilidade promovidas no seio da comunidade educativa. Foi também explorado de que forma a ética e a responsabilidade social se materializam nas práticas quotidianas, contribuindo (ou não) para uma cultura escolar inclusiva, colaborativa e promotora do bem comum.

A recolha de dados concretizou-se através de entrevista semiestruturada e, da análise de documentos públicos da escola, Projeto Educativa e Regulamento Interno. Todos os princípios éticos da investigação científica foram respeitados, com especial atenção à garantia do anonimato, do consentimento informado e da integridade dos dados recolhidos.

Esta segunda parte está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a questão de investigação, os objetivos e a fundamentação metodológica adotada. O segundo capítulo contextualiza a instituição onde decorre o estudo de caso e caracteriza os participantes. Por fim, o terceiro capítulo apresenta a análise e interpretação

dos dados, articulando os resultados com os referenciais teóricos explorados anteriormente. O trabalho termina com considerações finais respeitantes a todo o percurso investigativo, sublinhando as principais conclusões dele resultantes.

## **Capítulo 1.**

### **Enquadramento metodológico**

#### **1.1 Questão e objetivos de estudo**

Relembrando a questão de estudo que norteia a presente investigação e referente à preocupação em compreender em que medida a Educação Social pode contribuir para que as escolas funcionem como lugares de relação e de responsabilidade ética, pretendeu-se perceber de que forma a ação dos educadores sociais contribui para a cultura ética da escola num quadro de responsabilidade sociocomunitária.

Deste modo, para o estudo empírico foram definidos os seguintes objetivos fundamentais:

- a) Identificar e analisar princípios estruturantes do ethos escolar, tendo por base os documentos organizacionais públicos;
- b) Identificar e analisar práticas de Educação Social desenvolvidas em contexto escolar;
- c) Identificar e analisar as perceções dos atores (ES) sobre princípios e práticas educacionais.

Conforme será dito, os objetivos definidos funcionaram como categorias orientadoras para a análise dos dados obtidos, sendo posteriormente desdobrados em subcategorias específicas, por forma a favorecer uma leitura mais clara e estruturada dos resultados da investigação.

## 1.2 Estratégia de Desenvolvimento

Na sequência da questão de investigação e dos objetivos delineados anteriormente, e com base no enquadramento teórico exposto na primeira parte, optou-se por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, enquadrada num paradigma interpretativo, procurando compreender o significado atribuído às práticas de intervenção socioeducativa em contexto escolar. Esta abordagem revela-se especialmente adequada à análise aprofundada de fenómenos sociais complexos, permitindo captar a riqueza das interações humanas e a subjetividade dos discursos.

A investigação desenvolveu-se através de uma abordagem próxima de um estudo de caso, incidindo sobre um Agrupamento de Escolas localizado na região Norte de Portugal, reconhecido pelo envolvimento em projetos de intervenção socioeducativa e pela colaboração com profissionais da área da Educação Social. A escolha por um estudo de caso justifica-se pela possibilidade de uma análise intensiva e contextualizada, centrada na compreensão das dinâmicas educativas e sociocomunitárias. Neste sentido, pretende-se compreender de que forma a Educação Social contribui para a construção de uma cultura relacional ética, promotora de justiça social, inclusão e bem-estar comunitário.

A escolha do estudo de caso como estratégia de investigação decorreu da necessidade de explorar, em profundidade, um contexto educativo específico, permitindo uma análise situada e compreensiva das práticas institucionais e das dinâmicas relacionais. Como defende Stake (2005), o estudo de caso constitui uma via privilegiada para compreender a complexidade dos fenómenos humanos em contextos reais, possibilitando uma aproximação holística e interpretativa.

O processo de investigação foi orientado por princípios de rigor, coerência e transparência científica. A recolha de dados baseou-se em duas técnicas principais: a análise documental e a entrevista semiestruturada. A análise documental teve como finalidade identificar os valores, princípios e orientações expressos nos documentos organizacionais da escola, nomeadamente o Projeto Educativo e o Regulamento Interno, entendidos como manifestações formais do ethos institucional. A entrevista, conduzida com uma Educadora Social da escola, possibilitou o acesso a uma perspetiva situada e reflexiva sobre as práticas quotidianas, os desafios éticos e as dinâmicas de mediação no

seio da comunidade educativa.

A participante, uma mulher, com 38 anos, licenciada em Educação Social, com treze anos de experiência profissional e seis anos de exercício na escola em estudo, onde desempenha funções de profissional de Educação Social e Coordenando a Equipa de Acolhimento a Alunos Migrantes, foi selecionada com base em critérios de relevância, experiência profissional e envolvimento direto em processos de intervenção socioeducativa, sendo reconhecida como um elemento central na promoção de práticas éticas e inclusivas no contexto escolar. A realização da entrevista foi antecedida de contacto prévio e consentimento livre e informado, garantindo-se o respeito pelos princípios éticos da investigação científica e pelo Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social (ANATES, 2016).

A análise dos dados foi orientada pelos princípios da análise de conteúdo, permitindo a categorização e interpretação dos fragmentos de discurso à luz dos referenciais teóricos apresentados na primeira parte da dissertação. Este processo visou identificar regularidades, tensões e significados emergentes, contribuindo para uma leitura compreensiva da realidade estudada.

Em conformidade com as exigências éticas e deontológicas, foram assegurados o anonimato, a confidencialidade e a integridade da informação recolhida, bem como o respeito pelos direitos da participante e pela natureza sensível

A recolha de dados realizou-se através de técnicas complementares, nomeadamente a consulta documental e a inquirição direta de uma profissional de Educação Social em exercício no contexto escolar. A entrevista semiestruturada constituiu o principal instrumento de recolha, possibilitando aceder à perceção, às experiências e às práticas profissionais associadas à intervenção socioeducativa no agrupamento. O guião de entrevista foi elaborado com base nas categorias de análise definidas a partir do enquadramento teórico e validado previamente pela orientadora.

A entrevista foi realizada presencialmente, mediante autorização e consentimento informado da participante, correspondendo a uma profissional de Educação Social com experiência consolidada no agrupamento. Como foi dito, a escolha desta participante decorre da sua relevância e do papel central que desempenha na escola, enquanto técnica

responsável pela dinamização de vários projetos de inclusão e de mediação sociopedagógica. É uma profissional reconhecida pela equipa diretiva e pelos docentes pela consistência do seu trabalho e pela forma como articula a dimensão ética da Educação Social com a prática quotidiana no meio escolar. Por este motivo, o seu testemunho adquire um carácter representativo e profundamente informativo sobre o papel da Educação Social na escola, permitindo uma análise densa e contextualizada da intervenção sociopedagógica.

Todos os procedimentos de recolha e análise de dados respeitaram os princípios éticos da investigação em Ciências da Educação, nomeadamente a confidencialidade, o anonimato e o respeito pela autonomia dos participantes, conforme explicitado nos normativos de Ética e de Conduta da Universidade Católica Portuguesa, que no respetivo artigo 11.º, alínea b), estipula que “o investigador deve assumir uma conduta ética na sua relação com a comunidade científica, com a instituição de acolhimento, com a instituição de financiamento e com todos os sujeitos que participam no processo de investigação” (UCP, 2015, p. 5).

Mantiveram-se igualmente presentes as recomendações da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), que determina: “Informar e elucidar os inquiridos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como permitir-lhes alterar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação” (SPCE, 2020, pp. 7–8).

A análise dos dados foi realizada através de uma abordagem indutiva, seguindo as orientações da análise de conteúdo temática. As respostas foram organizadas em categorias e subcategorias, previamente definidas com base nos objetivos da investigação, permitindo assim uma leitura sistemática, interpretativa e compreensiva das práticas e valores expressos no discurso da profissional entrevistada.

Atendendo à natureza qualitativa e ao enfoque interpretativo do estudo, privilegiou-se a profundidade analítica em detrimento da generalização, respeitando a singularidade do contexto e da experiência profissional analisada.

### **1.3 Critérios de análise e apresentação de dados**

A análise dos dados recolhidos teve como propósito compreender em profundidade o sentido atribuído pela profissional de Educação Social à sua prática e às dinâmicas relacionais vivenciadas no contexto escolar. Partindo da abordagem qualitativa e interpretativa adotada neste estudo, procurou-se revelar a dimensão ética, relacional e socioeducativa que sustenta a intervenção da Educação Social na escola.

O processo de análise seguiu uma lógica indutiva, apoiada na análise de conteúdo temática, que segundo Bardin (2016), visa a identificação sistemática de significados, regularidades e sentidos latentes no discurso. Esta opção metodológica mostrou-se adequada ao objetivo de compreender as experiências e valores expressos no testemunho recolhido, respeitando simultaneamente o contexto social e institucional em que este se insere.

Para favorecer a sistematização dos resultados, foram organizados excertos representativos do discurso. O tratamento do material empírico implicou múltiplas leituras e um processo iterativo de codificação e refinamento das categorias, garantindo uma análise aprofundada e coerente com os objetivos delineados.

As categorias orientadoras derivaram diretamente dos objetivos da investigação e foram posteriormente desdobradas em subcategorias emergentes, de modo a refletir a riqueza e a complexidade das experiências descritas. Desta forma, a análise privilegia uma compreensão interpretativa e contextualizada, mais do que a comparação ou generalização dos dados.

No tratamento dos dados, preservou-se a integridade e a autenticidade do discurso, garantindo que a voz da profissional entrevistada fosse valorizada e respeitada. O uso de citações diretas pretende aproximar o leitor da experiência empírica, dando visibilidade ao modo como a Educação Social é percebida e praticada em contexto escolar.

Em termos éticos, o processo analítico manteve rigor e conformidade com as orientações institucionais da Universidade Católica Portuguesa e com a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2020). Foram assegurados o consentimento livre e informado, a confidencialidade dos dados, o anonimato da

participante e o respeito pela sua dignidade e liberdade de decisão. Todos os registros foram tratados de forma segura e exclusivamente para fins científicos, garantindo a fiabilidade e a transparência do processo investigativo.

A análise que se segue apresenta os resultados emergentes deste processo interpretativo, articulando as evidências empíricas com o enquadramento teórico, de modo a compreender o contributo da Educação Social para a construção de um ethos escolar ético e inclusivo.

## **Capítulo 2.**

### **Contextualização da pesquisa**

#### **2.1 Caracterização Socioterritorial**

O território onde se insere o agrupamento escolar que serviu de referência empírica para esta investigação situa-se na região Norte de Portugal, num concelho de média dimensão, com uma população aproximada de 48 mil habitantes e uma densidade populacional moderada. A área é maioritariamente urbana, ainda que envolvida por zonas periurbanas e rurais, refletindo uma diversidade territorial significativa. Esta heterogeneidade traduz-se na coexistência de contextos socioeconómicos distintos, com áreas de maior estabilidade e outras marcadas por vulnerabilidades sociais.

A nível demográfico, o concelho apresenta uma população envelhecida, coexistindo, contudo, com uma percentagem expressiva de jovens em idade escolar. Este quadro reforça a importância das políticas locais de educação e das respostas públicas orientadas para a inclusão e a coesão social. O território caracteriza-se ainda por uma crescente diversidade cultural, associada a movimentos migratórios recentes, o que confere à escola um papel essencial na promoção do diálogo intercultural e na construção de uma cultura relacional assente em valores de respeito, solidariedade e justiça social.

Em termos socioeconómicos, o contexto é marcado por assimetrias significativas. Embora o setor dos serviços e o pequeno comércio tenham um peso relevante, persistem núcleos familiares com baixos rendimentos e situações de instabilidade laboral. Este enquadramento tem implicações diretas nos percursos escolares e nas oportunidades educativas dos alunos, exigindo da escola pública uma intervenção sensível às desigualdades e centrada na equidade e na inclusão.

O território dispõe de uma rede consolidada de equipamentos sociais e culturais (bibliotecas, espaços associativos, centros comunitários e infraestruturas desportivas), que favorecem a articulação entre diferentes agentes locais. A presença de instituições de solidariedade social, associações juvenis e culturais, bem como entidades parceiras da área educativa, permite o desenvolvimento de projetos colaborativos e ações de proximidade. Estas parcerias potenciam a função mediadora e preventiva da escola,

integrando a Educação Social enquanto dimensão estruturante da ação educativa.

O agrupamento de escolas estudado é reconhecido pelo seu enraizamento comunitário e pela diversidade da sua oferta educativa, que abrange desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, incluindo cursos científicos-humanísticos e profissionais. Esta abrangência formativa, aliada à existência de serviços especializados de apoio, como o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), traduz um compromisso institucional com a educação integral e com a promoção de ambientes escolares humanizados.

A escolha deste contexto para o estudo justifica-se pela sua representatividade e relevância social, evidenciando práticas de intervenção socioeducativa consolidadas e uma cultura organizacional que valoriza a ética relacional e o trabalho em rede. A presença da profissional de Educação Social na escola constitui um elemento diferenciador, permitindo observar como a sua ação contribui para a construção de um ethos escolar centrado na hospitalidade, na inclusão e na justiça social.

Assim, o território em análise não é apenas o enquadramento físico da investigação, mas um espaço vivo de interações, de pertenças e de desafios educativos e sociais, onde a escola assume um papel decisivo na mediação, na coesão e na promoção do bem-estar comunitário.

## **2.2 Caracterização da Escola “X”**

A Escola “X” assume-se como uma comunidade educativa comprometida com uma educação de qualidade, centrada no desenvolvimento integral dos alunos e na promoção de uma cultura relacional ética. Tal compromisso manifesta-se em múltiplas dimensões organizacionais, pedagógicas e formativas, refletidas nos seus documentos estruturantes. A instituição procura responder aos desafios da contemporaneidade educativa, conjugando inovação e tradição pedagógica, assegurando uma abordagem inclusiva, justa e equitativa no acesso às aprendizagens. A sua ação estrutura-se em torno

de princípios de responsabilidade, cidadania ativa e valorização da diversidade, assumindo um papel de agente transformador no território onde se insere.

O Projeto Educativo identifica como ponto forte a “mobilização da comunidade educativa para a construção de uma Escola inclusiva e humanista, num ambiente escolar seguro, saudável e acolhedor” (Projeto Educativo, 2021–2024, p. 9). Este posicionamento estratégico revela a valorização das relações interpessoais, a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de uma cultura organizacional assente na ética do cuidado e na hospitalidade educativa. A construção de um ambiente acolhedor constitui, assim, um alicerce essencial à promoção do bem-estar e do sucesso escolar.

Destaca-se ainda a “visão estratégica do Agrupamento, assente na capacidade de integrar, desenvolver e projetar o futuro” (Projeto Educativo, 2021–2024, p. 9), evidenciando uma orientação sustentada e proativa, em articulação com entidades locais e regionais. Esta visão permite à escola estabelecer metas e objetivos realistas, coerentes com os princípios da melhoria contínua, da inovação e da colaboração interinstitucional. Ao integrar múltiplos saberes e experiências, a Escola “X” assume um papel dinamizador no território, contribuindo para a coesão social e para o desenvolvimento sustentável.

O envolvimento com a comunidade é também patente nas “iniciativas destinadas a premiar o mérito, a excelência, o desporto e a arte, que fomentam o reconhecimento, pela comunidade, do contributo do Agrupamento para o desenvolvimento da região” (Projeto Educativo, 2021–2024, p. 9). Estas práticas reforçam os laços entre escola e comunidade, promovendo o sentimento de pertença e consolidando a identidade institucional. A valorização do mérito e da participação ativa dos alunos constitui uma dimensão essencial da missão educativa da Escola, traduzindo-se numa prática pedagógica que privilegia o reconhecimento e a cooperação.

No plano normativo, o Regulamento Interno incorpora as orientações do Decreto-Lei n.º 54/2018, salientando que a inclusão é “um processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (Regulamento Interno, 2022–2025, p. 13). Esta perspetiva reforça o compromisso com uma educação humanista e de justiça social, promotora da equidade e da participação. A escola garante medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão destinadas a eliminar

barreiras ao aproveitamento e à participação, assegurando trajetos escolares personalizados e ajustados à diversidade dos alunos.

O mesmo documento reforça que o currículo deve garantir que “todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Regulamento Interno, 2022–2025, p. 13). Esta orientação curricular valoriza a formação integral, a aquisição de literacias múltiplas e o desenvolvimento de competências transversais. O currículo assume-se, assim, como um instrumento de cidadania e de construção de sentido na aprendizagem, em consonância com os desafios educativos e éticos do século XXI.

A Escola “X” estrutura a sua ação educativa numa base humanista, solidária e inclusiva, promovendo uma ética relacional transversal a todas as dimensões da vida escolar. O Projeto Educativo destaca que “o AE centraliza toda a sua ação educativa na pessoa e dignidade humanas e na relação desta com a sociedade e o mundo que habita” (Projeto Educativo, 2021–2024, p. 11), evidenciando um compromisso ético com a formação integral dos alunos. Simultaneamente, promove “a valorização dos valores da solidariedade, do respeito e da responsabilidade” (Projeto Educativo, 2021–2024, p. 10), consolidando uma cultura organizacional onde a ética se concretiza em práticas pedagógicas e relacionais. Ao assumir que “todos se sintam implicados e responsabilizados na cooperação e solidariedade pessoal e institucional” (Projeto Educativo, 2021–2024, p. 11), a escola integra a ética como elemento estruturante da convivência e da cidadania ativa.

Em síntese, a Escola “X” define-se como um espaço de educação inclusiva, colaborativa e ética, orientada por princípios de qualidade, equidade e cidadania ativa. A sua organização educativa reflete uma aposta contínua na melhoria, valorizando a relação com a comunidade e o papel central dos alunos. Em articulação com os documentos normativos que orientam a sua ação, a Escola “X” posiciona-se como uma instituição de referência, promotora do sucesso educativo, da inclusão e da formação ética e cívica, constituindo um contexto privilegiado para compreender o contributo da Educação Social na construção de uma cultura escolar ética e responsável.

## Capítulo 3.

### Análise e discussão de dados

#### 3.1 Valores estruturantes do *Ethos* Escolar

A análise do *ethos* escolar, entendido como o conjunto de valores, atitudes e princípios que configuram a identidade ética de uma instituição educativa, permite compreender de que forma a escola se constrói como um espaço de relação, compromisso e responsabilidade. No caso da Escola “X”, este *ethos* não se limita a ser um ideal normativo presente nos documentos estruturantes, manifesta-se no cotidiano, nas práticas concretas e nas decisões que envolvem os diferentes atores educativos.

De acordo com o testemunho da nossa participante, a Educadora Social em exercício na escola, existe em boa medida coerência entre o prescrito e o vivido revela uma comunidade que se orienta por valores humanistas, inclusivos e solidários, traduzindo na ação o compromisso com uma ética relacional.

*“a escola o que pretende é a inclusão dos nossos alunos, a solidariedade, e sempre que é necessário ajudar um aluno ou uma família, toda a comunidade educativa está disponível para ajudar. Há sempre uma entreeajuda muito grande entre professores, funcionários e direção. Tentamos que ninguém fique para trás, porque sabemos que cada aluno tem uma história, uma realidade, e que o sucesso depende muitas vezes de pequenos gestos de apoio e compreensão” (P).*

Esta declaração condensa uma ética da presença e do cuidado, que traduz a inclusão como reconhecimento do outro na sua singularidade, tão sublinhada pelos nossos autores e particularmente expressiva do *ethos* da Educação Social, como dissemos na primeira parte. A inclusão, neste contexto, é vivida como compromisso prático e não como retórica, reforçando a ideia de que o *ethos* escolar é construído nas interações quotidianas e na solidariedade efetiva.

Esta dimensão ética é também visível no trabalho desenvolvido com alunos migrantes.

A educadora refere que *“temos recebido alunos de várias nacionalidades e culturas, e o que nós pretendemos, de facto, é incluir esses alunos, recebê-los da forma mais adequada no nosso agrupamento. Muitas vezes chegam sem conhecer bem a língua, sem amigos, e o primeiro passo é garantir que se sentem acolhidos, que têm alguém que os escute e os oriente. Fazemos atividades de integração, apresentações culturais, jogos e pequenas dinâmicas de grupo, para que eles sintam que pertencem”* (P).

Este excerto ilustra uma ética da hospitalidade, na qual a diferença não é vista como obstáculo, mas como oportunidade de encontro. Como defende Delors (1996), a educação deve promover “aprender a viver juntos”, cultivando a empatia, o respeito e o reconhecimento mútuo, valores que aqui se concretizam na prática inclusiva e na mediação cultural.

A empatia surge, de resto, como um valor nuclear no discurso da participante:

*“a escola é feita de pessoas, e as relações humanas são o que dá sentido ao trabalho diário. É nas relações que se percebe o impacto do nosso trabalho, quando um aluno vem falar connosco porque confia, ou quando sentimos que conseguimos fazer diferença na vida de alguém”* (P).

Esta perspetiva aproxima-se da conceção freiriana de educação como encontro entre sujeitos, onde o diálogo e o reconhecimento do outro são fundamentos da ação educativa (Freire, 1996). Assim, a empatia e o cuidado emergem como eixos de um *ethos* relacional, sustentado numa presença ética que legitima o outro como sujeito de voz e de dignidade.

Outro traço distintivo do *ethos* da escola é a proximidade, entendida não apenas como presença física, mas como continuidade de relação e acompanhamento ao longo do tempo.

*“Acompanhamos muitos alunos desde o 1.º ciclo até ao secundário. É muito gratificante ver o percurso deles, as dificuldades que vão superando, e perceber que também crescemos com eles. Essa ligação cria confiança, dá-nos informação e sensibilidade para perceber quando algo não está bem. É isso que torna o nosso trabalho especial”* (P).

Esta continuidade relacional, que permite o conhecimento profundo das trajetórias individuais, reforça a ética da presença e dá consistência a uma pedagogia do vínculo, essencial à prevenção do abandono e à promoção do sucesso educativo.

A solidariedade é outro valor reiteradamente mencionado. A educadora descreve um conjunto de práticas que materializam este princípio:

*“Realizamos campanhas de recolha de alimentos, de roupas, de brinquedos. Envolvermos os alunos do ensino regular com os alunos migrantes, fazemos atividades com os meninos da educação especial. É importante que todos se sintam parte e que percebam que cada um pode contribuir para o bem dos outros”* (P1). Estas iniciativas traduzem uma ética de corresponsabilidade e de justiça social, que se concretiza em experiências de partilha e em aprendizagens significativas sobre o valor do outro e da comunidade.

No plano da escuta e do cuidado emocional, a escola revela um compromisso inequívoco.

*“Temos o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, onde os alunos sabem que podem vir quando precisam. Às vezes é só para conversar, outras vezes porque há problemas em casa ou na turma. O importante é saberem que têm sempre a porta aberta, que alguém os ouve sem os julgar. Essa confiança faz toda a diferença”* (P).

Esta prática ecoa o que Noddings (2002) designa por ética do cuidado, baseada na atenção genuína ao outro e na responsabilidade partilhada pelo seu bem-estar. O cuidado, aqui, não é paternalismo, mas reconhecimento da vulnerabilidade como condição humana que exige presença e escuta atenta.

A profissional destaca ainda a relevância da participação e do sentido de pertença: *“Procuramos que os alunos participem ativamente, não só nas aulas, mas em tudo o que é vida da escola. Temos o Fórum da Cidadania, os clubes, o Eco-Agrupamento. Há também um projeto de tutoria entre pares, em que os alunos padrinhos ajudam os colegas que estão a ter dificuldades. Isso cria laços e ensina o valor da entreatajuda e da responsabilidade”* (P).

Através destas práticas, a escola concretiza o princípio de que se aprende a participar participando, promovendo uma cidadania ativa e uma ética de cooperação (Machado & Baptista, 2023). A cultura participativa transforma a escola num laboratório de democracia, onde a aprendizagem ética se faz por experiência vivida.

A responsabilidade ambiental surge igualmente como um elemento estruturante do ethos da escola.

*“Temos uma hortinha com produtos biológicos, trabalhada pelos alunos, e somos eco-agrupamento há vários anos. Este trabalho tem sido reconhecido e é motivo de orgulho, porque mostra que a escola também educa para o respeito pelo ambiente e pela sustentabilidade” (P).*

Esta dimensão amplia a noção de responsabilidade educativa, integrando uma ética ecológica e intergeracional, coerente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), e reafirmando que o cuidado deve estender-se ao mundo que habitamos.

Apesar de este quadro ser amplamente positivo, a educadora reconhece desafios e fragilidades, especialmente no envolvimento parental:

*“É um bocadinho difícil trazer os pais à escola. Tentamos envolvê-los nas atividades, nas reuniões, mas nem sempre é fácil. Há famílias com horários complicados, outras mais distantes da escola. Mesmo assim, insistimos, porque acreditamos que só com os pais conseguimos chegar mais longe” (P).*

Este reconhecimento de tensão reforça a autenticidade do discurso: o *ethos* não é estático nem idealizado, mas constrói-se num equilíbrio dinâmico entre valores, práticas e desafios reais.

Portanto, o *ethos* da Escola “X” revela-se como uma constelação de valores interdependentes, inclusão, empatia, solidariedade, escuta, participação e sustentabilidade que, se expressam nas práticas quotidianas e configuram uma identidade ética coerente e relacional. A Educadora Social emerge como mediadora privilegiada dessa cultura ética, tornando visível a articulação entre princípios e ação. A escola, neste sentido, não apenas proclama valores, mas vive-os. E é precisamente nessa vivência quotidiana, nas palavras,

nos gestos e nas relações, que se concretiza a sua responsabilidade ética e social, fazendo dela um espaço de hospitalidade, de cuidado e de justiça educativa partilhada.

**Tabela 1.** *Valores estruturantes do ethos escolar*

<i>Dimensão ética</i>	<i>Descrição interpretativa</i>	<i>Citação direta</i>
<i>Inclusão e equidade</i>	Reconhecimento da singularidade de cada aluno e compromisso ativo com o acolhimento e a participação de todos.	<i>“Tentamos que todos os alunos se sintam parte da escola, independentemente das dificuldades ou da origem. O objetivo é que ninguém fique para trás.”</i>
<i>Empatia e cuidado</i>	Relações humanas pautadas pela escuta, atenção e sensibilidade ao outro, valorizando o vínculo educativo.	<i>“Há alunos que precisam mais de ser ouvidos do que de qualquer outra coisa. Saber escutar é muitas vezes o primeiro passo para ajudar.”</i>
<i>Solidariedade e justiça social</i>	Promoção de práticas de ajuda mútua e corresponsabilidade, fortalecendo a coesão comunitária.	<i>“Quando fazemos campanhas ou atividades solidárias, percebemos que os alunos aprendem o valor de ajudar os outros e sentem orgulho nisso.”</i>
<i>Participação e cidadania ativa</i>	Envolvimento dos alunos em projetos e clubes que fomentam a autonomia, a entreajuda e a responsabilidade social.	<i>“Temos o Fórum da Cidadania [...] e alunos padrinhos que ajudam os colegas com dificuldades.”</i>
<i>Sustentabilidade e responsabilidade ecológica</i>	Valorização do cuidado com o ambiente e da aprendizagem intergeracional.	<i>“Temos uma horta com produtos biológicos [...] somos eco-agrupamento há vários anos.”</i>
<i>Proximidade e continuidade relacional</i>	Acompanhamento prolongado dos alunos, permitindo relações de confiança e prevenção de risco.	<i>“É gratificante ver os alunos crescerem connosco. Conhecemo-los desde pequenos e isso cria uma ligação muito especial.”</i>

A análise dos valores expressos pela nossa participante vai ao encontro do que se encontra expresso nos documentos oficiais da escola e descritos anteriormente permitindo-nos afirmar que o *ethos* da Escola “X” se traduz numa cultura organizacional coerente e humanista, sustentada por práticas que privilegiam a relação, a escuta e o reconhecimento do outro.

Ou seja, estes valores, em articulação com os documentos institucionais, configuram uma escola que se assume como espaço de pertença, de cuidado e de cidadania. Em síntese, o *ethos* escolar aqui identificado revela uma identidade ética em movimento, construída coletivamente e reafirmada nas interações entre todos os membros da comunidade educativa, constituindo o alicerce sobre o qual se erguem as práticas de Educação Social que serão aprofundadas no ponto seguinte.

### **3.2 Práticas de Educação Social desenvolvidas em contexto escolar**

No seguimento do que foi dito no ponto anterior, o testemunho da nossa participante ilustra uma ética vivida no quotidiano, onde a inclusão, a empatia e a solidariedade deixam de ser princípios abstratos para se tornarem práticas concretas e partilhadas, em conformidade com os valores da Pedagogia Social e da Educação Social. No âmbito destes valores, e tal como foi explícito no enquadramento teórico, a prática de Educação Social em contexto escolar revela-se como um campo de ação situado e relacional, no qual a mediação, a prevenção e a participação assumem centralidade na construção de ambientes educativos humanizados. Ou seja, onde a Educação Social desempenha especial contributo.

De acordo com as palavras da Educadora Social, na Escola “X”, a intervenção sociopedagógica não se reduz à execução de protocolos, toma a forma de presença ética, de escuta e de corresponsabilidade com alunos e famílias, traduzindo, no quotidiano, o *ethos* inclusivo identificado no ponto anterior.

*“neste momento trabalho muito com crianças e jovens e também com as famílias, porque a escola é feita de pessoas e as relações humanas são o que dá sentido ao trabalho diário” (P).*

A Educadora Social destaca ainda que, mais do que projetos, o essencial do seu trabalho reside na qualidade da relação estabelecida com os alunos e famílias.

*“O mais importante no nosso trabalho é a relação. Eu costumo dizer que, antes de qualquer projeto ou plano, está a relação que se constrói com cada aluno e com cada família. Muitas vezes, aquilo que resulta é simplesmente estar presente, ouvir, criar confiança. É isso que permite que depois as outras coisas aconteçam. A relação é o ponto de partida e também o ponto de chegada.” (P)*

Esta reflexão traduz o núcleo ético da Educação Social, sublinhado pelos nossos autores, como Isabel Baptista ou Renata Machado, para quem a relação como fundamento da ação e, confirma que a presença, a escuta e o cuidado são os primeiros instrumentos do educador social.

A dimensão preventiva surge como eixo estruturante. Desde o 1.º ciclo são dinamizadas ações de sensibilização e desenvolvimento de competências nas áreas dos maus-tratos infantis, da gestão emocional e dos hábitos e métodos de estudo.

*“Tentamos atuar ao nível da prevenção e conseguimos fazê-lo porque realmente temos o primeiro ciclo; conseguimos atuar muito lá atrás e ver, depois, aqui o impacto” (P).*

Esta prática confirma uma compreensão da escola enquanto espaço promotor de bem-estar e saúde relacional, onde a prevenção é indissociável da equidade e do sucesso para todos. Em termos interpretativos, a prevenção é aqui expressão de uma ética do cuidado (Noddings) e de uma justiça relacional que procura reduzir, a montante, as condições de vulnerabilidade.

A mediação sociopedagógica constitui outra dimensão decisiva. O trabalho do educador social faz ponte entre alunos, famílias, docentes e serviços, gerando confiança e traduzindo linguagens, expectativas e tempos institucionais.

*“O nosso trabalho na mediação entre a escola, os alunos e a família é fundamental, às vezes é a diferença entre o problema escalar e ser resolvido com conversa, tempo e acompanhamento” (P).*

A mediação não é uma função “acessória”, é o modo como a escola pratica hospitalidade social e reconfigura conflitos em oportunidades de aprendizagem cívica, reforçando o *ethos* de proximidade e respeito pelo outro.

A intervenção em rede com estruturas internas e externas é descrita como rotina e não como exceção.

*“Quando há um caso de uma família, tentamos, com as entidades, trabalhar em equipa, serviços de ação social, centro de saúde, psicólogos, para conseguirmos respostas”* (P).

Esta lógica intersetorial sustenta, segundo a nossa entrevistada, um cuidado partilhado, dilui fronteiras entre a escola e o território e materializa a perspetiva comunitária da Educação Social. O foco não está apenas no aluno “indivíduo”, mas nas relações que o sustentam (família, pares, comunidade), o que confere profundidade à intervenção e alinha a ação com os valores de solidariedade e corresponsabilidade inscritos nos documentos institucionais.

A participação é promovida como experiência concreta de cidadania. Para além dos espaços formais (clubes, desporto escolar, projetos de cidadania), surgem dispositivos de entreajuda que encarnam uma ética de comunidade: *“Temos alguns alunos padrinhos que ajudam os que estão a ter dificuldades; funcionam um bocadinho como tutores”* (P). Ao “aprender a participar participando”, os estudantes interiorizam valores democráticos, desenvolvem competências socioemocionais e contribuem para um clima escolar de pertença. Estas práticas mostram que a Educação Social, no meio escolar, vai além do técnico, mas promove modos de convivência que ensinam valores.

O acolhimento e integração de alunos migrantes é uma área de intervenção sistematizada e articulada. A profissional coordena a equipa e são responsáveis por entrevistas de diagnóstico às famílias e estudantes recém-chegados, sessões de boas-vindas e atividades de integração cultural:

*“Todos eles, e os encarregados de educação, vão ser entrevistados pela equipa; vamos saber mais sobre a história de vida, o percurso escolar e os apoios que necessitam”* (P).

A inclusão é aqui um processo relacional que combina reconhecimento, informação e participação. O investimento em iniciativas conjuntas com alunos nacionais, podcasts, atividades intergeracionais e celebrações multiculturais, confirma que integrar não é isolar num programa específico, mas misturar inteligentemente: *“não podemos só direcionar, temos de incluir, e isso implica criar momentos em que todos se cruzam”* (P1). A presença de distinções ambientais (eco-agrupamento) e de uma *“hortinha”* trabalhada pelos alunos amplia esta ética para o domínio ecológico, reforçando o horizonte da responsabilidade alargada.

A escuta e o cuidado emocional surgem como condição estruturante das práticas.

*“Temos o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e o Serviço de Psicologia; são espaços de porta aberta, em que os alunos sabem que podem vir quando precisam (...) às vezes é só para respirar e serem ouvidos”* (P).

Ao legitimar a vulnerabilidade e dar tempo à palavra, a escola previne a escalada de sofrimento e reconhece o aluno como sujeito de voz. Esta arquitetura de suporte revela coerência entre o *ethos* proclamado e o vivido, e traduz uma opção pela humanização da vida escolar.

Nem tudo, contudo, é linear. A relação com as famílias é nomeada como um desafio persistente: *“Desde que vim para a escola tento envolver os pais, temos ações sobre competências parentais, mas é difícil trazê-los à escola”* (P). Este reconhecimento, longe de fragilizar, confere realismo à análise, a corresponsabilização parental exige estratégias diferenciadas, comunicação acessível e tempo institucional dedicado. O facto de se identificar o obstáculo e de se insistir em respostas (ex.: sessões sobre apoios sociais, uso consciente das tecnologias) mostra que a escola não abandona o problema, trabalha-o com perseverança, coerente com a sua matriz ética.

Ao refletir sobre o percurso desenvolvido, a Educadora Social identifica mudanças significativas na cultura escolar:

*“Sinto que, ao longo destes anos, a escola mudou. Os professores conhecem melhor o papel do educador social, os alunos procuram-nos mais cedo, e há uma maior abertura para trabalhar em conjunto. Isso é sinal de que o trabalho tem resultado. A Educação Social não resolve tudo, mas ajuda a olhar para as pessoas de forma diferente,*

*com mais empatia e menos julgamento.” (P).*

Este testemunho sintetiza o impacto transformador da Educação Social, que, ainda que discreta, contribui para uma cultura escolar mais humanista e colaborativa.

Em síntese, as práticas descritas configuram uma Educação Social de matriz ética e comunitária, que se move entre prevenção, mediação, participação e intervenção em rede, sempre ancorada na escuta e na presença. O contributo específico desta profissional não se reduz à execução de tarefas, catalisa valores organizacionais, transforma orientações em dispositivos concretos e faz render a cultura de hospitalidade e justiça educativa da escola. Deste modo, a Escola “X” não apenas declara o seu compromisso com a inclusão e a responsabilidade sociocomunitária, mas pratica-o, diariamente, nas relações que estabelece, nos espaços que abre e nas oportunidades de pertença que cria.

**Tabela 2.** *Práticas de Educação Social em contexto escolar*

<i>Dimensão de Atuação</i>	<i>Descrição interpretativa</i>	<i>Citações Diretas</i>
<i>Prevenção e promoção de competências</i>	A intervenção preventiva constitui a base da ação educativa, incidindo na gestão emocional, no comportamento e na prevenção de riscos sociais.	<i>“Trabalhamos muito a prevenção, desde os primeiros anos, porque acreditamos que quanto mais cedo se intervir, mais resultados se veem no futuro. É no diálogo e nas pequenas aprendizagens que tudo começa.”</i>
<i>Mediação socioeducativa</i>	O educador social atua como mediador entre alunos, famílias e docentes, promovendo diálogo e compreensão mútua.	<i>“O papel do educador social é estar no meio, fazer a ponte, perceber o que está em causa e ajudar a encontrar soluções. Às vezes basta alguém que saiba escutar.”</i>
<i>Intervenção com famílias e comunidade</i>	A articulação com parceiros externos e o acompanhamento de famílias vulneráveis reforçam o caráter comunitário da escola.	<i>“Quando trabalhamos com as famílias e com as entidades da comunidade, sentimos que a escola ganha força e os alunos percebem que há uma rede à volta deles.”</i>

<i>Participação e cidadania</i>	A participação dos alunos é promovida como processo de aprendizagem democrática e construção de autonomia.	<i>“Os alunos sentem-se valorizados quando são ouvidos, quando participam nas decisões e veem as suas ideias concretizadas.”</i>
<i>Acolhimento e integração intercultural</i>	O trabalho com alunos migrantes traduz uma prática de inclusão e reconhecimento da diversidade cultural.	<i>“O acolhimento é um momento muito importante. Queremos que se sintam bem, que percebam que a escola é deles e que aqui todos contam.”</i>

Gonçalves, J. 2025

A leitura das dimensões apresentadas neste ponto permite compreender que a prática da Educação Social, nesta escola, se constrói a partir de uma matriz ética de cuidado, participação e justiça relacional.

Os fragmentos de discurso da nossa participante ilustram uma atuação que combina técnica e sensibilidade, estrutura e vínculo, respondendo às necessidades concretas dos alunos e famílias.

Estas práticas não se limitam a resolver problemas, mas a criar condições de pertença, diálogo e desenvolvimento humano, dando expressão viva ao *ethos* inclusivo que atravessa a instituição. Assim, a presença do educador social assume-se como elemento transformador, integrador e coeso da ação educativa.

### **3.3. Perceções dos atores (ES) sobre os valores e práticas educacionais**

A análise das perceções da Educadora Social relativamente aos valores educativos presentes nos documentos organizacionais e à sua concretização prática permite compreender de forma aprofundada como o *ethos* escolar se traduz em ação quotidiana. A entrevista revela uma profissional com forte consciência ética, reflexiva e relacional, cuja prática incorpora os princípios da Educação Social e os valores inscritos no Projeto Educativo da escola.

Desde o início do discurso, a educadora demonstra uma articulação coerente entre os valores institucionais e a sua intervenção, afirmando:

*“Todas as atividades que eu mencionei anteriormente estão assentes nesses valores e em outros valores, mas no fundo vai de encontro ao projeto educativo e à profissão do educador social, que é extremamente orientada por esses valores.” (P).*

Esta declaração reflete uma apropriação consciente dos princípios éticos e pedagógicos que orientam a sua prática, a inclusão, a equidade, a cidadania e a solidariedade, princípios que, segundo Camões (2019), constituem “as bases da ação educativa do educador social enquanto agente de humanização das instituições” (p. 42).

Um dos eixos mais evidentes no seu testemunho é o valor da inclusão, entendido como um compromisso de justiça e de cuidado.

*“a escola o que pretende é a inclusão dos nossos alunos, a solidariedade, sempre que é necessário ajudar um aluno, uma família, toda a comunidade educativa está disponível para ajudar.” (P).*

Esta perspetiva coincide com o que Palmeirão (2022) designa como “ética do reconhecimento”, que desafia a escola a construir-se como espaço de pertença e dignidade para todos. Ao acolher a diferença e ao recusar a exclusão, a educadora concretiza o ideal de uma educação verdadeiramente democrática.

O seu trabalho com alunos migrantes constitui um dos exemplos mais claros dessa prática inclusiva. A profissional explica:

*“todos eles e os encarregados de educação são entrevistados pela equipa. Queremos saber a história de vida, o percurso escolar, e perceber os apoios que precisam. Às vezes nem têm documentos regularizados, ou não sabem a quem recorrer, e é aí que entramos.”*

Mais adiante acrescenta:

*“O que nós pretendemos é incluir esses alunos, recebê-los da forma mais adequada no nosso agrupamento, envolver também os nossos alunos portugueses, para*

*que não haja distinções.”*

Esta narrativa confirma o que Cindy Vaz (2021) identifica como “intervenção socioeducativa relacional”, em que o educador social atua como mediador entre culturas, promovendo a convivência e a escuta mútua. A inclusão, aqui, é um ato ético que transcende o currículo e se manifesta nas relações humanas que sustentam o cotidiano escolar.

Outro eixo fundamental é a escuta ativa, elemento central da ética da presença. A educadora descreve:

*“Há alunos que vêm só para conversar. Às vezes chegam ao gabinete e dizem ‘não quero nada, só precisava de estar aqui um bocadinho’. E esse bocadinho faz toda a diferença. É aí que se vê o que é ser educador social: estar presente, mesmo quando não há problema nenhum para resolver.” (P).*

Por sua vez, esta percepção traduz o que Renata Machado (2020) denomina “ética da disponibilidade”, ou seja, a capacidade de oferecer tempo e atenção genuína ao outro como gesto educativo. A Educadora Social torna-se, assim, presença significativa e ponto de ancoragem emocional, o que reforça a coerência entre o ethos escolar e a missão humanista da Educação Social.

A dimensão preventiva é também amplamente destacada:

*“Tentamos atuar ao nível da prevenção e conseguimos fazê-lo porque temos o primeiro ciclo e conseguimos atuar muito lá atrás e ver depois aqui o impacto.” (P).* A sua ação preventiva concretiza o que Camões (2021) designa por “educação antecipatória”, em que o educador social intervém antes da crise, ajudando a construir ambientes de segurança e de pertença. O foco na prevenção revela uma visão ética que valoriza o cuidado e a continuidade, pilares do *ethos* relacional da escola.

Um dos desafios identificados pela educadora prende-se com o envolvimento das famílias. Reconhece que *“é um bocadinho difícil trazer os pais à escola. Há pais que aparecem quando é por causa de apoios, mas nas atividades educativas quase nunca vêm.”*

Estes excertos revelam uma consciência ética da vulnerabilidade social e da necessidade de persistência. Como refere Palmeirão (2020), “a mediação educativa exige uma pedagogia da esperança, que se faz de presença, tempo e pequenas conquistas” (p. 55). O testemunho da profissional confirma que a Educação Social é, em grande parte, uma pedagogia da constância e da proximidade.

No domínio da colaboração institucional, a educadora valoriza o trabalho em rede:

*“O trabalho em equipa é fundamental. Sozinhos não conseguimos. Trabalhamos com os psicólogos, os assistentes sociais, os professores, e também com o centro de saúde e os serviços de ação social.” (P).*

Esta perceção coincide com o que Vaz e Baptista (2021) defendem ao caracterizar a Educação Social como prática de mediação transdisciplinar, cuja força reside na capacidade de criar pontes entre saberes e setores distintos. O ethos ético da escola manifesta-se, assim, não apenas nas relações internas, mas na sua abertura à comunidade e às redes de suporte locais.

A participação dos alunos é outro ponto de destaque. A educadora refere:

*“Os alunos sentem-se valorizados quando são ouvidos e quando participam nas decisões. Por exemplo, temos alunos padrinhos que ajudam outros colegas com dificuldades, isso cria laços e responsabilidade.”*

Esta prática concretiza o que Machado (2023) chama de “pedagogia da corresponsabilidade”, onde os alunos são vistos como sujeitos ativos na construção da convivência democrática. A participação surge, assim, como dimensão ética que reforça o sentimento de pertença e a identidade coletiva da escola.

A educadora manifesta também uma consciência crítica sobre as condições profissionais:

*“Agora, valorizar mais o nosso papel, eu não diria tanto enquanto escola, eu diria mais enquanto Ministério da Educação, ou seja, nós neste momento, o educador social ainda vive uma situação, neste caso, a situação deles em termos profissionais, nas escolas ainda é muito precária, ou seja, eu já é o 6º ano que estou aqui na escola e ainda*

*estou numa situação muito precária, ainda não estou vinculada, ou seja, não é um problema do agrupamento, digamos assim, mas acho que é um problema que não valoriza, ou seja, neste momento, o nosso Ministério tem noção que os técnicos, que os educadores sociais são necessários na escola, e outros técnicos, não é como os psicólogos, não é como quem trabalhamos no dia-a-dia, mas não estão a valorizar a nossa profissão porque não estão a reunir condições para nós ficarmos vinculados na escola” (P).*

Este depoimento confirma a análise de Camões (2022), que alerta para “a contradição ética das instituições educativas que pregam a justiça, mas mantêm a precariedade como norma” (p. 63). O *ethos* institucional é, portanto, atravessado por dilemas estruturais que desafiam a coerência entre discurso e prática.

Por fim, a educadora sintetiza a sua perceção do papel profissional:

*“Que realmente somos fundamentais no papel que temos cá na escola, na mediação entre a escola e os alunos, a família, porque de facto nós trabalhamos em rede com outros técnicos, particularmente eu falo do trabalho que tenho com os psicólogos, mas o nosso trabalho no terreno, nesta articulação com outras entidades externas, ou atuarmos a nível da prevenção, que é fundamental, que acho que numa escola cada vez é mais importante nós atuarmos a nível da prevenção.*

*E eu lembro que quando tirei o curso de Educação Social falava-se muito do papel do educador social na intervenção, de eu achar que neste momento o papel de um educador social na escola é fundamental. Não trabalhamos sozinhos, sempre em articulação com os outros técnicos, mas essencialmente a prevenir, na mediação, na articulação com todos, que se calhar outros técnicos complementam, mas não fazem este trabalho da mediação na relação escola-família, escola-comunidade, que nós tão bem fazemos enquanto a educação social.” (P1).*

Na nossa perspetiva, esta afirmação reflete o que Cindy Vaz (2021) designa como “dimensão política do cuidado”, segundo a qual o educador social é um agente de transformação social, promotor de justiça e de reconhecimento. A profissional revela uma identidade ética consolidada, orientada para a mudança e para a humanização das relações educativas.

**Tabela 3.** *Percepções de ES sobre os Valores Educacionais e Práticas*

<b>Eixo Temático</b>	<b>Citação da Entrevista</b>	<b>Documento de Referência</b>	<b>Interpretação/Comentário</b>
<i>Inclusão e Equidade</i>	<i>“Todas as atividades que eu mencionei anteriormente estão assentes nesses valores e em outros valores.”</i>	Projeto Educativo (2021–2024)	A prática da Educadora Social reflete um alinhamento com os valores centrais do Projeto Educativo, ao promover ações inclusivas em todos os níveis de ensino.
<i>Cidadania e Participação</i>	<i>“Incentivamos os alunos a fazerem recolhas de alimentos [...] com o Banco Alimentar Contra a Fome.”</i>	Projeto Educativo; Plano Anual de Atividades	A citação demonstra uma clara orientação para a formação cívica, enraizada em ações concretas de solidariedade e participação comunitária.
<i>Prevenção e Promoção</i>	<i>“Tentámos atuar no nível da prevenção e conseguimos fazê-lo porque temos o primeiro ciclo e conseguimos atuar muito lá atrás.”</i>	Plano Anual de Atividades	Destaca-se a importância de uma abordagem precoce no trabalho socioeducativo, com foco na prevenção de dificuldades emocionais e escolares.
<i>Intervenção em Rede</i>	<i>“Tentamos, em particular, com essas entidades, trabalhar em equipa [...] para conseguirmos fazer face às respostas.”</i>	Regulamento Interno	A articulação com serviços externos e internos reforça o trabalho em rede e a responsabilidade partilhada na resposta às necessidades sociofamiliares.
<i>Valores Humanos e Éticos</i>	<i>“Nós tentamos sempre transmitir aqui conhecimentos e valores [...] no âmbito da disciplina de cidadania.”</i>	Projeto Educativo	A valorização da dimensão ética no quotidiano escolar mostra um compromisso com a formação integral e com o desenvolvimento moral dos alunos.

Gonçalves, J. 2025

A análise das percepções da Educadora Social permite constatar uma profunda coerência entre os valores proclamados nos documentos orientadores da escola e as práticas quotidianas que concretizam o seu *ethos* educativo. A profissional revela uma compreensão ampla e crítica dos princípios que sustentam a sua intervenção, inclusão, participação, solidariedade, prevenção e trabalho em rede, interpretando-os não como prescrições normativas, mas como compromissos éticos vividos no quotidiano escolar.

O testemunho que nos foi dado evidencia uma postura profissional de escuta, de presença e de corresponsabilidade, traduzindo o que Vaz (2021) designa como “dimensão política do cuidado”, onde a ação educativa se torna instrumento de transformação social. Simultaneamente, o seu testemunho sobre a precariedade profissional denuncia as contradições éticas do sistema educativo, revelando que a justiça e a dignidade devem estender-se também às condições laborais dos agentes educativos.

Deste modo, concluímos que a Educadora Social emerge como figura central na construção de uma escola relacional, ética e inclusiva, mediando entre a instituição e a comunidade, entre a norma e a experiência, e conferindo ao projeto educativo uma dimensão humanista e transformadora que concretiza, de forma tangível, o ideal da Educação Social enquanto prática de emancipação e de responsabilidade coletiva.

## Conclusão

O estudo empírico exposto nesta segunda parte, tanto na sua dimensão documental como de inquirição de atores, evidenciou que o *ethos* da Escola “X” se materializa em práticas quotidianas de inclusão, escuta e corresponsabilidade, revelando uma coerência entre os valores inscritos nos documentos institucionais e a ação dos profissionais.

As percepções recolhidas mostram a relevância da Educação Social, sobretudo no âmbito da mediação escola–família–comunidade, na prevenção em idade precoce e no trabalho em rede com serviços internos e externos, consolidando uma cultura relacional assente no cuidado e na justiça social.

Os dados recolhidos permitem ainda sublinhar o papel da Educação Social, em particular da Educadora Social como agente de transformação, cuja presença ética se traduz em vínculos de confiança, dispositivos de acolhimento (com especial enfoque nos alunos migrantes) e oportunidades de participação estudantil que reforçam pertença e sucesso. Uma dimensão particularmente importante, considerando que toda a dinâmica relacional comporta tensões estruturais, nomeadamente neste caso a dificuldade de envolvimento parental e a precariedade profissional, que desafiam a sustentabilidade das respostas e convocam maior consistência institucional, apelando a uma cultura de hospitalidade social.

## Considerações Finais

O percurso desenvolvido ao longo desta investigação permitiu compreender a relevância da ética, da hospitalidade e da inclusão como dimensões estruturantes da prática educativa contemporânea em contexto escolar, onde se destaca o papel da Educação Social. Partindo da reflexão teórica até à análise empírica, foi possível evidenciar que a escola, enquanto comunidade relacional e espaço de formação humana, se constrói como um lugar ético de encontro, de diálogo e de transformação social.

A partir do enquadramento teórico, destacou-se que a Educação Social, alicerçada na Pedagogia Social e numa ética da alteridade, tal como surge trabalhada por Isabel Baptista, tem por missão promover a dignidade humana e o desenvolvimento integral dos sujeitos, articulando saberes e práticas orientadas para a justiça e a solidariedade. Os contributos dos nossos autores permitiram compreender que a ética, na sua dimensão teleológica e relacional, constitui o eixo transversal da ação educativa, inspirando o educador social a agir com responsabilidade, empatia e sentido de missão. Nesta linha, a escola é chamada a ultrapassar a lógica instrutiva e tecnocrática, assumindo-se como território de vínculos, de escuta e de hospitalidade social, um espaço onde se aprende, simultaneamente, a viver com os outros e a cuidar dos outros.

O estudo empírico, centrado na análise documental e na perceção da educadora social em exercício na escola, confirmou esta visão, revelando uma profissional profundamente consciente do seu papel ético e transformador. A análise dos seus discursos permitiu compreender como os valores presentes nos documentos institucionais como inclusão, solidariedade, cidadania e equidade são concretizados na prática quotidiana através de ações de mediação, de prevenção e de escuta ativa. Por exemplo, o seu trabalho com alunos migrantes, a promoção de projetos de bem-estar emocional e a criação de espaços de apoio e acolhimento confirmam que a educação social, quando vivida com autenticidade e compromisso, se traduz numa pedagogia do cuidado e da responsabilidade.

Da leitura global dos resultados emergem três eixos fundamentais: a ética da presença, a mediação relacional e a hospitalidade como prática quotidiana. Em primeiro lugar, a ética da presença manifesta-se na disponibilidade da educadora para escutar,

acolher e acompanhar os alunos em momentos de vulnerabilidade. Esta dimensão relacional da prática traduz o que Baptista (2016) designa como ética da hospitalidade, onde o outro é reconhecido não como um problema a resolver, mas como um sujeito a acolher e compreender. Em segundo lugar, a mediação relacional surge como um processo contínuo de construção de pontes entre alunos, famílias, professores e comunidade, reafirmando a escola como um espaço de corresponsabilidade. Finalmente, a hospitalidade ética emerge como elemento transversal, sustentando uma prática profissional baseada no respeito, na empatia e na justiça.

Esta investigação confirmou, portanto, que o *ethos* escolar não é um conceito abstrato, mas uma realidade construída nas interações humanas do quotidiano. O *ethos* concretiza-se no modo como os profissionais se relacionam, tomam decisões e vivem os valores institucionais. Pode, em boa medida, dizer-se que a educadora social, neste contexto, assume-se como “guardiã” e promotora desse *ethos*, traduzindo em gestos simples, a escuta, o diálogo, o acolhimento e o cuidado, a dimensão ética da educação. O seu papel ultrapassa a intervenção técnica, constituindo-se como uma presença educativa que humaniza a escola e reforça o sentido de pertença de todos os membros da comunidade. A ética nas escolas, por conseguinte, não se resume ao comportamento moral individual, mas expande-se para a criação de um ambiente educativo que fomenta o bem-estar coletivo, reconhecendo as necessidades e especificidades de cada aluno.

No mesmo sentido, a inclusão social, que é um princípio ético central na educação contemporânea, deve ser vista como uma prioridade, promovendo uma cultura escolar que reconheça as diversidades. Reconhecendo o papel estruturante que os educadores sociais podem assumir no seio das comunidades educativas, defende-se que as instituições escolares devem promover um *ethos* relacional baseado na empatia, na justiça e no compromisso com o bem comum. Esta perspetiva reforça a importância de práticas educativas humanizantes e de uma cultura organizacional capaz de responder, de forma ética, às complexas exigências sociais da contemporaneidade.

Contudo, os resultados também evidenciam tensões e desafios. A precariedade laboral dos educadores sociais, a indefinição da sua carreira e a falta de reconhecimento formal limitam a consolidação do seu papel no sistema educativo. Esta fragilidade institucional revela uma contradição ética, já apontada por Camões (2022), entre o discurso inclusivo das políticas educativas e a prática de precarização dos próprios

agentes que as concretizam. Reconhecer a importância do educador social implica, por conseguinte, criar condições estruturais que valorizem a continuidade e a estabilidade da sua intervenção.

Do ponto de vista científico e profissional, esta investigação pode oferecer contributos relevantes. Ao articular a ética, a educação e a hospitalidade social, o estudo reforça a necessidade de repensar as práticas educativas numa perspetiva humanista e reflexiva. Destaca-se o papel dos educadores sociais enquanto mediador entre saberes, culturas e instituições, capaz de promover a coesão comunitária e a justiça relacional. O trabalho desenvolvido mostra que a ética educativa não se ensina apenas através de discursos ou manuais, mas é vivida na forma como se acolhe, se dialoga e se age no quotidiano escolar.

Na nossa perspetiva, apesar da sua natureza exploratória e do foco num único caso, esta investigação abre caminho a novas abordagens sobre a presença e o impacto dos educadores sociais nas escolas portuguesas. Reconhecemos, no entanto os limites do nosso estudo e a consequente necessidade de alargamento. Futuras pesquisas poderão ampliar o estudo a outros contextos e perfis profissionais, aprofundando o modo como a ética relacional e a hospitalidade se traduzem em diferentes realidades educativas. Também seria pertinente explorar a perceção dos restantes atores escolares, professores, direções, alunos e famílias, sobre o papel do educador social, de modo a construir uma visão mais holística e participada do *ethos* escolar.

O facto de a recolha de dados ter sido concentrada numa única participante, por exigências circunstanciais, se por um lado constitui uma limitação, por outro representa uma oportunidade de aprofundar a compreensão do sentido e do impacto da ação socioeducativa num contexto real e complexo. De nota ruam vez mais que a seleção da escola foi intencional, tendo em consideração a existência de práticas e projetos que evidenciam uma preocupação com a ética relacional, a mediação de conflitos e a inclusão sociocomunitária. Esta opção justifica-se pela pertinência de analisar um contexto onde a intervenção socioeducativa é visível, consolidada e significativa, permitindo recolher dados relevantes e coerentes com os objetivos da investigação.

No plano prático, o estudo reforça a urgência de políticas educativas que integrem de forma estruturada os educadores sociais nas equipas escolares, reconhecendo o seu

contributo para a construção de ambientes educativos inclusivos, saudáveis e cooperativos. A valorização da dimensão ética e relacional da escola deve ser assumida como um compromisso coletivo, onde todos os docentes, técnicos, alunos e comunidade, partilham a responsabilidade de construir um espaço de justiça e de dignidade pois, segundo a UNESCO (2022), a educação “deve ser entendida como um esforço público e um bem comum, comprometido com a justiça social, a dignidade humana e o desenvolvimento sustentável”.

O que, como foi dito ao longo do trabalho, vai ao encontro do *ethos* da Educação Social (ES) onde as questões éticas constituem uma dimensão fundacional da identidade profissional e da ação dos educadores sociais. Não se trata de um conjunto de normas estanques, mas de um modo de ser e de agir, que se traduz numa ética da presença, do cuidado, da escuta e do compromisso com o outro. Segundo Baptista (2011), “a intervenção do educador social deve assentar numa ética da presença, do cuidado e do respeito pelo outro” (p. 40), evidenciando que o *ethos* se expressa na relação que se estabelece com os sujeitos, com os contextos e com as finalidades da intervenção.

Mais do que um conjunto de competências técnicas, o *ethos* profissional na ES traduz-se numa intencionalidade ética e política, ancorada em valores como a dignidade humana, a justiça social, a inclusão e a solidariedade. A ética que o sustenta não se reduz a um código deontológico formal, embora este seja relevante, mas manifesta-se de forma concreta no quotidiano da intervenção, nas escolhas, nos vínculos e nos sentidos atribuídos à ação educativa. Como afirmam Lima e Pacheco (2020), é essencial cultivar uma ética profissional que vá além das normas, assumindo-se como compromisso com a justiça social e com a transformação das realidades educativas e comunitárias.

Na verdade, a Pedagogia Social, enquanto matriz epistemológica da Educação Social, integra o *ethos* como um dos seus pilares estruturantes. Vaz e Baptista (2021) afirmam que “a pedagogia social se constitui como prática ética e política, cujos fundamentos assentam numa conceção de educação humanista e transformadora” (p. 788), destacando a inseparabilidade entre o agir educativo e o compromisso ético-político com os sujeitos. Esta perspetiva reforça a ideia de que o *ethos* não é acessório, mas essencial à identidade profissional, exigindo do educador social uma postura permanentemente crítica, reflexiva e implicada na construção de relações educativas emancipatórias.

Trata-se de uma ética que reconhece a vulnerabilidade como traço comum da condição humana e que, por isso mesmo, reivindica uma prática educativa centrada na presença, no cuidado e no reconhecimento do outro. Esta ética não se impõe de forma normativa, mas constrói-se na interação, na experiência e na implicação mútua entre educador e educando. É uma ética que interpela, que questiona e que exige compromisso. Como refere Baptista (2011), “a educação social deve ser entendida como compromisso ético com os sujeitos e com os territórios” (p. 38), respondendo aos desafios contemporâneos através de práticas reflexivas e situadas.

A responsabilidade sociocomunitária, enquanto pilar ético da Educação Social, manifesta-se na capacidade de responder às necessidades concretas das comunidades e de promover a inclusão, o empoderamento e a justiça relacional. Esta responsabilidade implica a articulação entre saberes teóricos, competências práticas e valores humanistas, sustentando-se na escuta, na mediação e na corresponsabilidade. Como salientam Machado e Baptista (2023), “a dimensão ética da intervenção do educador social em contexto escolar exige a articulação entre os princípios de justiça social, equidade e cuidado” (p. 85), reafirmando a importância de uma atuação comprometida com os direitos humanos.

Neste sentido, os educadores sociais assumem-se como agente de mudança e mediador de contextos, comprometido com a coesão social e com o desenvolvimento comunitário. O seu papel não se esgota na execução de políticas públicas, mas exige uma leitura crítica dos contextos e uma mediação ativa entre sujeitos e sistemas. A escuta, o reconhecimento da diversidade e a promoção da participação tornam-se instrumentos fundamentais para a construção de comunidades mais justas, solidárias e humanizadas. Tavares (2010) sustenta que a responsabilidade ética do educador social se traduz numa “ação comprometida com a solidariedade, a cidadania e a justiça” (p. 45).

A ética sociocomunitária implica, pois, uma intervenção situada, reflexiva e transformadora, capaz de identificar e contrariar as desigualdades que afetam as populações. Esta ética convoca o educador social a assumir uma postura de presença comprometida, de escuta ativa e de corresponsabilidade com os outros. O *ethos* profissional emerge aqui como força orientadora de uma prática educativa transformadora, que visa não apenas intervir, mas criar possibilidades de futuro, de reconhecimento e de participação para todos os sujeitos.

Assim, o *ethos* e a responsabilidade sociocomunitária articulam-se como dimensões indissociáveis da Educação Social. Ambas convocam uma ética relacional e contextualizada, orientada para a construção de vínculos significativos e para a humanização das relações educativas. Ao integrar estas dimensões, a prática do educador social ganha profundidade, coerência e legitimidade, tornando-se verdadeiramente transformadora e promotora de justiça social.

Em síntese, as reflexões produzidas ao longo desta investigação confirmam que educar é, antes de mais, um ato ético. A escola, enquanto lugar de encontro e de cuidado, constitui o cenário privilegiado onde se aprende a ser e a conviver. A Educação Social emerge, assim, como prática transformadora que humaniza as instituições e renova o sentido da educação enquanto bem comum. No horizonte da ética e da hospitalidade, o educador social afirma-se como guardião dos vínculos e construtor de pontes entre pessoas, culturas e mundos, tornando possível a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva, solidária e profundamente humana.

## Referências Bibliográficas

- Associação Nacional de Técnicos Superiores de Educação Social. (2010). *\*Código deontológico do técnico superior de educação social\**. ANTESE.
- Azevedo, J. (2009). Desafios da educação: O papel da escola na sociedade atual. *Educação & Sociedade*, 30 (109), 379–399. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200007>
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação social como compromisso ético*. Profedições.
- Baptista, I. (2011). *Ética e Educação Social: Uma proposta de reflexão crítica*. Edições ASA.
- Baptista, I. (2011). Ética e educação social: Interpelações de contemporaneidade. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, \*19\*, 37–49. <https://repositorio.ucp.pt/entities/publication/cdb74c62-777f-4159-a8ed-b38722881db0>
- Baptista, I. (2011). Ética aplicada à educação social: Perspetivas e desafios. In I. Baptista & R. Machado (Orgs.), *Educação social: Um compromisso ético-político* (pp. 37–49). Edições Afrontamento.
- Baptista, I. (2016). A educação social como compromisso ético-político: Contributos para uma pedagogia da responsabilidade. In I. Baptista & M. J. Machado (Eds.), *Educação social: Perspetivas e contextos* (pp. 45–62). Edições Afrontamento.
- Baptista, I. (2016). Hospitalidade ética e escola: Cuidar e educar na presença do outro. In I. Baptista (Coord.), *A escola como lugar de vida: Ética, cuidado e presença* (pp. 5–12). Universidade Católica Editora.
- Baptista, I. (2016). Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: a escola como lugar de hospitalidade. *EDUCA – International Catholic Journal of Education*, 2, 203–214.

- Baptista, I., & Carvalho, A. D. (2008). *Cidadania e ética: A pedagogia social em contextos educativos*. Edições 70.
- Baptista, I., & Vieira, S. (Orgs.). (2016). *Ética na investigação-ação – Alguns apontamentos de reflexão* (pp. 7–15). ESE Porto.
- Camões, A. (2018). *Educação social e mediação escolar: Práticas e desafios*. Edições Sílabo.
- Camões, A. (2018). *Formação Contínua e Ethos Profissional - O caso dos Educadores Sociais em Portugal*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- Camões, A. (2019). *Trajetórias de vulnerabilidade: Perceção Subjetiva e Objetiva da Condição do «Novo Pobre»*. Sílabas & Desafios.
- Camões, A. C. R. (2025). Educadores sociais como profissionais qualificados: desafios de formação. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (29), 1-17. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2025.17555>
- Camões, A., & Baptista, I. (2016). *Formação contínua e ethos profissional: O caso dos educadores sociais*. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho, & J. Rocha (Coords.), *Atas do XIII Congresso da SPCE: Fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1226–1231). ISBN 978-989-96261-6-4. <http://hdl.handle.net/10400.14/22459>
- Camões, A., & Baptista, I. (2017). Educadores Sociais: Exigências e Desafios de Formação e Ação. In V. A. Garcia & J. P. Rodrigues (Eds.), *Educação Social: Profissionalização, Formação, Movimentos Sociais e Ambientalismo* (pp. 223-232). Setembro.
- Caride, J. A. (2020). A pedagogia social: Perspetivas e desafios contemporâneos. *Revista de Educación Social*, 30, 13–26. <https://eduso.net/revista/30/>
- Caride, J. A., & Gradaílle, R. (2012). *Conocer para actuar en educación social: Pedagogía social para la ciudadanía y la comunidad*. Narcea Ediciones.
- Carvalho, M. J., & Baptista, I. (2004). A escola e a educação social: Da exclusão à

- integração. In I. Baptista (Org.), *Educação social: Da emergência à construção do campo profissional* (pp. 51–64). Edições ASA.
- Costa, A. (2020). *Ética na escola contemporânea*. Plátano Editora.
- Costa, A. L., & Silva, R. M. (2021). *Ética relacional na escola: Da teoria à prática pedagógica*. Pactor.
- Costa, J. A., & Silva, T. (2021). *Ética e cidadania na escola: Práticas para uma educação democrática*. Texto Editores.
- Costa, M. E. (2003). *Educação e mediação de conflitos*. Edições ASA.
- Câmara Municipal X. (2022). *Plano Municipal para a Igualdade e Não Discriminação 2022–2025*.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir* (Relatório para a UNESCO). UNESCO.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gonçalves, A. G. (2023). *Ética, responsabilidade e vínculo na prática da Educação Social em contexto escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa.
- Instituto Nacional de Estatística. (2023). *Estatísticas territoriais: Norte – Sub-região do Ave*. <https://www.ine.pt>
- Lima, L., & Pacheco, J. A. (2020). *Formação de professores e ética profissional*. Almedina.
- Machado, R. (2022). A formação dos educadores sociais: Desafios ético-profissionais no contexto atual. In I. Baptista & M. J. Machado (Orgs.), *Ética e educação social:*

*Contextos, práticas e formação* (pp. 45–67). Edições Sílabo.

Machado, R. (2023). Cultura ético-deontológica dos educadores sociais: Desafios da formação. *Revista Portuguesa de Educação Social*, 37 (1), 25–40. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/9071>

Machado, R., & Baptista, I. (2022). Ética e formação inicial dos educadores sociais – dificuldades e desafios. *Humanidades & Tecnologia (FINOM)*, 34, 55–59.

Machado, R., & Baptista, I. (2023). Cultura ético-deontológica dos educadores sociais: Desafios de formação. *Revista Lusófona de Educação*, 60 (60), 77–88. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle60.05>

Martins, A. (2021). *Docência, ética e inclusão: Desafios contemporâneos*. Universidade do Minho.

Mendes, D. (2012). *Educação social em contexto escolar: Um novo olhar sobre o sucesso educativo*. Universidade Lusófona.

Morin, E. (2008). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (10.<sup>a</sup> ed.). Instituto Piaget.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

Nóvoa, A. (2009). Governar a educação: Uma perspetiva europeia. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *Governar a educação: Uma perspetiva europeia* (pp. 13–30). Almedina.

Nóvoa, A. (2017). *Professores: Imagens do futuro presente*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Ortega, J. (2005). *Pedagogía social: Educación social y animación sociocultural* (3.<sup>a</sup> ed.). Editorial CCS.

PORDATA. (2023). *População residente por local de residência (NUTS - 2013), sexo e grupo etário*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.pordata.pt>

Palmeirão, C. (2008). A educação intergeracional no horizonte da educação social: compromisso do nosso tempo. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 81–100.

<https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2008.1926>

- Pimenta, C (2017). *Educação e valores humanos*. Edições Afrontamento.
- Plano Nacional para a Juventude. (2022). *Relatório de Diagnóstico Territorial – Região Norte*. Instituto Português do Desporto e Juventude. <https://ipdj.gov.pt>
- Projeto Educativo Escola A. (2021–2024).
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social: Educación social y animación sociocultural* (3.ª ed.). Editorial Universitas.
- Regulamento Interno Escola A. (2022–2025).
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta Ética da SPCE*. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Sá, J. M. (2010). *Aprender e ensinar: Uma abordagem reflexiva da prática educativa*. Almedina.
- Tavares, J. (2010). *Solidariedade e cidadania: Caminhos da educação social*. Universidade Católica Editora.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar os nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. <https://www.unesco.org/reports/futures-of-education>
- Universidade Católica Portuguesa. (2015). *Código de ética e de conduta da Universidade Católica Portuguesa*. [https://www.ucp.pt/sites/default/files/2018-07/Co%CC%81digo.de\\_.E%CC%81tica.e.de\\_.%20Conduta%20da%20UCP.pdf](https://www.ucp.pt/sites/default/files/2018-07/Co%CC%81digo.de_.E%CC%81tica.e.de_.%20Conduta%20da%20UCP.pdf)
- Vaz, C. (2010). A pedagogia social e o desafio da equidade. In I. Baptista & M. J. Machado (Orgs.), *Educação social: Um compromisso ético político* (pp. 41–55).

Edições Afrontamento.

- Vaz, C. (2021). *Pedagogia social: Fundamentos, práticas e ética profissional*. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas.
- Vaz, C. (2024). *Educação social e formação inicial: O papel da pedagogia social* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa.
- Vaz, C., & Baptista, I. (2021). Pedagogia social e inovação socioeducativa – imperativos de formação académica. *Brazilian Journal of Development*, 7 (8), 77886–77898.
- Viegas, L. H. (2014). *O papel do educador social em contexto escolar: Construção de uma escola mais inclusiva* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Viegas, S. M. (2014). O educador social em contexto escolar: Mediação, vínculo e participação. In C. Vaz & I. Baptista (Coords.), *Educação Social em Portugal: Do Reconhecimento à Profissionalização* (pp. 103–112). Pactor.
- Vieira, A. M. (2012). *Educação social e escola: A mediação sociopedagógica como resposta à diversidade*. Universidade Lusófona.
- Vieira, A. M. (2013). *Conflitos na escola: O papel dos profissionais de educação social*. Universidade Lusófona.
- Vieira, A. M., & Vieira, R. (2016). *Educação e comunidade: Desafios contemporâneos para a formação ética e social*. Edições Pedagógicas.

## Anexos

### Anexo 1. Modelo de Consentimento Livre e Informado

#### Declaração de Consentimento Livre e Informado

Os dados recolhidos através da entrevista serão trabalhados no âmbito da investigação, intitulada “***Ethos* Escolar e Educação Social – Estudo de caso**” realizada sob o enquadramento institucional do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa.

A participação consiste na realização de uma entrevista semiestruturada, com duração estimada entre 30 a 40 minutos, conduzida num ambiente de escuta ativa, respeito e confidencialidade. Recordo que a participação é voluntária e que o estudo não comporta quaisquer riscos, existindo a possibilidade de abandono do mesmo se/quando o desejar.

Todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos e científicos, garantindo-se o anonimato, a confidencialidade e a não identificação da pessoa participante. As informações prestadas serão tratadas de forma rigorosa, ética e responsável, sendo os registos eliminados após a conclusão da investigação.

A assinatura deste termo representa o consentimento livre e informado para a participação na investigação, conforme os objetivos e condições acima descritos.

Disponibilizo-me para o esclarecimento de qualquer dúvida através do telefone: 931 874 047 ou do email: S-jrcgoncalvescp.pt

Muito obrigada pela sua compreensão e colaboração.

Assinatura da Investigadora:

---

Concordo, de forma livre e esclarecida, em participar no presente estudo

Assinatura do/a Participante:

---

Data:

          /          / 2025

## **Anexo 2. Guião de Entrevista Semiestruturada**

### **Guião de Entrevista**

#### **Palavras iniciais - informações que sustentam o Consentimento Livre e Informado**

Antes de iniciar a entrevista, recorda-se que ela decorre no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação com especialização em Pedagogia Social, da Universidade Católica Portuguesa, cujo título é: “*Ethos* Escolar e Educação Social – Estudo de Caso”

A questão principal da investigação é: “Em que medida a Educação Social pode contribuir para que as escolas funcionem como lugares de relação e de responsabilidade ética?” e o objetivo da entrevista é compreender a experiência e as perceções da Educadora Social relativamente à prática profissional em contexto escolar, aos valores orientadores da sua atuação, e à relação entre estes valores e os documentos organizacionais da escola.

A entrevista terá uma duração prevista de aproximadamente 30-40 minutos e será tratada de forma anónima e confidencial.

#### **Questões Orientadoras**

##### **Percurso profissional e identidade da educadora social**

Neste primeiro eixo, pretende-se conhecer o percurso académico e profissional da entrevistada, bem como as motivações que a levaram a escolher e a permanecer na área da Educação Social. Exploram-se ainda as suas perceções relativamente ao papel da educadora social no meio escolar, procurando compreender como define a sua função, quais as competências que considera essenciais e como se posiciona face à missão educativa da escola.

- Formação académica e experiências anteriores;
- Razões que a motivaram a trabalhar no contexto escolar;

- Representações sobre a profissão e principais responsabilidades;
- Desafios e exigências específicas da função.

### **Práticas profissionais e áreas de intervenção**

Este eixo procura mapear as principais práticas desenvolvidas pela educadora social no cotidiano escolar. Pretende-se compreender as áreas de atuação prioritárias (ex. mediação, prevenção, participação, inclusão), os projetos ou atividades que coordena, os destinatários da intervenção e os objetivos pedagógicos subjacentes. É dada atenção à forma como se articula com outros profissionais e com as famílias, bem como ao trabalho em rede com entidades externas à escola.

- Descrição das atividades ou projetos em curso;
- Modalidades de acompanhamento dos alunos;
- Estratégias de envolvimento das famílias;
- Articulação com outros técnicos, docentes e direção;
- Redes de parceria e recursos comunitários mobilizados.

### **Valores institucionais e ethos escolar**

O último eixo centra-se na percepção da educadora social sobre os valores educativos que orientam o funcionamento da escola. Procura-se explorar a coerência entre os princípios definidos nos documentos institucionais (como o Projeto Educativo e o Regulamento Interno) e as práticas quotidianas. Questiona-se ainda a importância da ética escolar, a promoção da cidadania e a participação dos alunos e das famílias. É também abordada a valorização do papel da Educação Social no seio da cultura escolar.

- Valores mais presentes no quotidiano escolar;
- Práticas que promovem a inclusão, equidade e cidadania;
- Participação dos alunos e escuta ativa;
- Contributo da Educação Social para a cultura organizacional;
- Reconhecimento institucional do papel da educadora social;
- Expectativas de mudança e valorização futura da profissão

## **Palavras finais - Agradecimento**

Muito obrigada pela sua disponibilidade e pela forma aberta e refletida com que partilhou a sua experiência enquanto Educadora Social. As suas respostas constituem um contributo valioso para esta investigação, permitindo aprofundar a compreensão sobre o papel da Educação Social na Escola, bem como sobre os valores que orientam a prática educativa. As reflexões que trouxe enriquecem o conhecimento no campo da Educação Social e ajudam a compreender de que forma a escola pode ser vivida como um espaço de relação, inclusão e responsabilidade ética. Agradeço toda a disponibilidade demonstrada e apoio neste processo.