



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**ÉTICA E FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES SOCIAIS
O CASO PORTUGUÊS**

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

por

Renata Liliana Monteiro dos Santos Machado

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

(abril 2023)



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**ÉTICA E FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES SOCIAIS
O CASO PORTUGUÊS**

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

Por Renata Liliana Monteiro dos Santos Machado

Sob a orientação de Professora Doutora Isabel Maria Carvalho Baptista

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

(abril 2023)

Para o Tomás!...

Agradecimentos

À Professora Doutora Isabel Baptista, pela presença marcante em todo o meu percurso académico e profissional. Obrigada pelo acreditar autêntico, pela exigência e pela orientação em todos os momentos.

Aos meus colegas de Doutoramento, pela partilha e solidariedade neste caminho em busca de novos conhecimentos.

Aos meus colegas, educadores sociais, pela disponibilidade e pelo contributo que deram a esta investigação.

À Isabel Fernandes, pela visão crítica e pelo acreditar incondicional!

À Isabel Barreira, pela disponibilidade e carinho.

À Vera Ferreira pelas traduções e, sobretudo, pela amizade e incentivo.

À Andreia Teques, pela autenticidade, pelo carinho e por toda a força que me transmitiu.

Ao Paulo Magalhães, pela solidariedade e disponibilidade, com todas as nossas diferenças.

Aos meus amigos, pela presença, pelo cuidado e carinho.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional em todas as horas.

Ao Tomás, por ser a minha luz.

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de uma investigação sobre “Ética e Formação Inicial de Educadores Sociais – o caso português”, realizada no âmbito do programa de doutoramento em ciências da educação, tendo sido elaborado por artigos, em conformidade com o Regulamento da FEP/UCP. Nesse sentido, encontra-se organizado em três partes, cada uma delas referente a um artigo submetido e/ou publicado, respeitantes, respetivamente, a três momentos do nosso estudo. A Educação Social corresponde a uma área de conhecimento e de ação inserida no campo epistemológico da Pedagogia Social, enquanto ciência da educação referente aos processos de formação ao longo da vida, desenvolvida numa perspetiva de inclusão e solidariedade social (Carvalho & Baptista, 2004). Dentro deste campo pedagógico-educacional, a Educação Social define-se pela intervenção prioritária especializada às pessoas e grupos humanos vulneráveis, concretizada por profissionais devidamente qualificados, os educadores sociais. Ou seja, estamos perante necessidades de formação e qualificação profissional particularmente exigentes, onde as questões éticas ocupam um lugar primordial. Neste pressuposto, quisemos perceber qual o lugar da Ética na formação inicial dos educadores sociais portugueses, tendo por base o mapeamento das instituições de Ensino Superior, com oferta formativa na área da Educação Social. Para responder a esta questão central de estudo, optou-se por um processo de revisão bibliográfica assente em três núcleos teóricos essenciais, Pedagogia Social-Educação Social e Ética Educacional recorrendo, sobretudo, ao pensamento dos autores nacionais, adotando uma visão triádica da ética, simultaneamente teleológica, deontológica e pragmática. Ainda neste contexto, procedeu-se à contextualização histórica e normativa relativa à formação inicial em Educação Social no nosso país. Do ponto de vista empírico, optou-se por uma estratégia de desenvolvimento enquadrada por uma abordagem de carácter qualitativo, com recurso à consulta documental e inquirição direta de atores, feita através de grupo de discussão focalizada. Esta estratégia permitiu-nos responder a três objetivos operacionais fundamentais, referentes às três dimensões de ética consideradas, sendo o primeiro sobre o lugar da Ética nos planos curriculares do 1º ciclo de estudos em

Educação Social, o segundo sobre o património ético-deontológico dos educadores sociais portugueses, tendo por base as instituições mapeadas e as comunidades científico-profissionais de referência, o terceiro sobre as perceções dos próprios educadores sociais, em relação à sua formação ética. Assim, conforme se expõe no primeiro capítulo/artigo, pudemos constatar que, de um modo geral, a formação ética está contemplada nos planos de estudo, embora com peso curricular diferenciado. Em termos conceituais, esta formação encontra-se alinhada com as conceções teóricas privilegiadas pelos autores nacionais, evidenciando uma matriz humanista, relacional e orientada para o desenvolvimento de competências de ética aplicada. Relativamente ao património ético-deontológico e, no que diz concretamente respeito às comunidades científico-profissionais, foi possível identificar e analisar documentos explícitos de regulação prática. O mesmo não aconteceu no plano institucional, tal como surge exposto. Em termos gerais, concluiu-se que o património que existe é rico e diversificado, mas ainda pouco consistente, evidenciando processos em desenvolvimento. No que diz respeito à perceção dos atores, pudemos compreender que os educadores sociais reconhecem e valorizam a importância das questões éticas na sua vida profissional, reclamando uma formação mais próxima das suas práticas. A análise cruzada destas conclusões principais permitiu reforçar a nossa posição inicial sobre a importância da formação ética dos educadores sociais, como parte integrante e substantiva da sua identidade profissional, devendo como tal ocupar um lugar relevante nos planos de estudo da formação inicial, desenvolvidos em estreita ligação com os contextos de prática e com programas consequentes de formação contínua.

Palavras Chave: Pedagogia Social, Educação Social, Formação Inicial, Formação Ética, Educadores Sociais

Abstract

This paper presents the results of an investigation on "Ethics and Initial Training of Social Educators - the Portuguese case", carried out within the scope of the doctoral programme in Education Sciences, and was elaborated with articles, in accordance with the Regulations of FEP/UCP. Therefore, it is organised into three parts, each one of them referring to a submitted and/or published article, concerning, respectively, three moments of our study. Social Education corresponds to an area of knowledge and action within the epistemological field of Social Pedagogy, as a science of education related to lifelong learning processes, developed within a perspective of social inclusion and solidarity (Carvalho & Baptista, 2004). Within this pedagogical-educational field, Social Education is defined by the specialised priority intervention to vulnerable people and human groups, carried out by duly qualified professionals, the social educators. In other words, we are facing particularly demanding training and professional qualification needs, where ethical issues occupy a primordial place. In this context, we wanted to understand what is the place of Ethics in the initial training of Portuguese social educators, based on the mapping of Higher Education institutions, with a training offer in the area of Social Education. To answer this central study question, we opted for a process of bibliographic review based on three essential theoretical nuclei, Social Pedagogy-Social Education and educational ethics, resorting mainly to the thought of national authors, adopting a triadic vision of ethics, simultaneously teleological, deontological and pragmatic. Also in this context, we proceeded to the historical and normative contextualisation regarding initial training in Social Education in our country. From the empirical point of view, we opted for a development strategy framed by a qualitative approach, resorting to document consultation and direct enquiries of actors, made through a focused discussion group. This strategy allowed us to respond to three fundamental operational objectives, referring to the three dimensions of ethics considered, the first being on the place of Ethics in the curricula of the 1st study cycle in Social Education, the second on the ethical-deontological heritage of Portuguese social educators, based on the mapped institutions and scientific-professional communities of reference, the third on the

perceptions of the social educators themselves in relation to their ethical training. Thus, as explained in the first chapter/article, we found that, in general, ethical training is included in the study plans, although with different curricular importance. In conceptual terms, this training is aligned with the theoretical conceptions favoured by national authors, showing a humanistic, relational matrix and oriented towards the development of applied ethical skills. With regard to the ethical-deontological heritage and with specific regard to the scientific-professional communities, it was possible to identify and analyse explicit documents of practical regulation. The same did not happen at the institutional level, as shown above. In general terms, it was concluded that the existing heritage is rich and diversified, but still not very consistent, evidencing processes under development. Regarding the perception of the actors, we could understand that social educators recognize and value the importance of ethical issues in their professional life, claiming a training closer to their practices. The cross analysis of these main conclusions, allowed us to reinforce our initial position on the importance of ethical training for social educators, as an integral and substantive part of their professional identity, and as such it should occupy a relevant place in the study plans of initial training, developed in close connection with the contexts of practice and with consequent programmes of continuous training.

Keywords: Social Pedagogy; Social Education; Initial Training; Ethic Training
Social Educators

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
ÍNDICE DE TABELAS	XIII
LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS.....	XIV
INTRODUÇÃO GERAL	1
PRIMEIRO CAPÍTULO/ARTIGO: ÉTICA E FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES SOCIAIS – DIFICULDADES E DESAFIOS	15
RESUMO	16
1.1 INTRODUÇÃO	17
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO NORMATIVA – EDUCAÇÃO SOCIAL NO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS	18
1.3 OPÇÃO CONCEPTUAL E METODOLÓGICA	20
1.4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	21
1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
1.6 REFERÊNCIAS	26
SEGUNDO CAPÍTULO/ARTIGO: SOCIAL EDUCATION, PROFESSIONAL KNOWLEDGE AND DEONTOLOGICAL CULTURE - UNDER CONSTRUCTION DYNAMICS	30
ABSTRACT	31
2.1 INTRODUCTION.....	32
2.2 PROFESSIONAL KNOWLEDGE AND ETHICAL-DEONTOLOGICAL CULTURE	33
2.3 METHODOLOGICAL DESCRIPTION.....	34
2.4 STANDARDS OF CONDUCT - DYNAMICS UNDER CONSTRUCTION.....	35
2.5 FINAL CONSIDERATIONS.....	38
2.6 REFERENCES	39
TERCEIRO CAPÍTULO/ARTIGO: CULTURA ÉTICO-DEONTOLÓGICA DOS EDUCADORES SOCIAIS - DESAFIOS DE FORMAÇÃO	41
RESUMO	42
3.1 INTRODUÇÃO	45

3.2 OPÇÃO CONCEPTUAL E METODOLÓGICA	46
3.3 ÉTICA E FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES SOCIAIS	48
3.4 DOCUMENTOS DE REGULAÇÃO ÉTICO-DEONTOLÓGICA	50
3.5 PERCEÇÃO DOS ATORES - SABEDORIA PRÁTICA	52
3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
3.7 REFERÊNCIAS	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
ANEXOS	74
ANEXO 1	75
ANEXO 2	78
ANEXO 3	80
ANEXO 4	82

Índice de Quadros

Quadro 1 Síntese dos estudos e questões de investigação	12
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Oferta formativa 1º ciclo de estudos Educação Social e tipo de ensino	21
Tabela 2 - Unidade Curricular de Ética nos Planos Estudos	23
Tabela 3 - Caracterização da Unidade Curricular de Ética nos Planos de Estudos	24
Table 1. Conceptual Map	34
Table 2. Higher Education Institutions with Ethical-Deontological Documents.....	36

Lista de Siglas/Abreviaturas

ESE: Escolas Superiores de Educação

IES: Instituições de Ensino Superior

SPCE: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

UC: Unidade Curricular

Introdução Geral

O presente documento corresponde a uma dissertação acadêmica produzida, no âmbito do programa de doutoramento em ciências da educação da Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa, área de aprofundamento em Pedagogia Social. Esta dissertação encontra-se organizada sob a forma de compilação de trabalhos científicos submetidos para publicação em revistas com revisão por pares, indexadas a bases de dados de reconhecimento internacional, cumprindo, deste modo, o que se encontra estipulado no Regulamento da FEP/UCP (UCP, 2020).

Assim, este trabalho encontra-se estruturado em três capítulos, cada um deles correspondendo a um artigo submetido e/ou publicado, descrevendo, respetivamente, cada uma das três etapas que constituíram o processo de investigação. Neste sentido, a redação de cada um dos capítulos/artigos obedece às normas definidas pelas revistas científicas em que foram submetidos e/ou publicados. Por esse motivo, o segundo capítulo/artigo foi redigido em língua inglesa. Importa, também, referir que todos os artigos foram aceites para publicação, sendo que os trabalhos científicos apresentados no primeiro e segundo capítulos encontram-se já publicados em revistas com indexação a base de dados Qualis Q2 e SCOPUS, respetivamente (Anexo 1 e 2). O terceiro capítulo/artigo foi submetido e aceite numa publicação indexada à base de dados SCOPUS, aguardando, nesta altura, publicação (Anexo 3).

Esta investigação surge a partir de inquietações de ordem pessoal, relacionadas com a vida profissional, enquanto educadora social com experiência em diversas áreas e contextos de intervenção socioeducativa, por um lado, e como formadora de educadores sociais, no âmbito da docência do Ensino Superior, por outro. Tendo presente as interpelações geradas, no âmbito da intervenção socioeducativa, e reconhecendo a ética como um elemento estruturante da identidade profissional dos educadores sociais, interessou-nos refletir sobre o lugar da ética na sua formação, seja ao nível do peso curricular, da matriz concetual e metodológica e da articulação com a cultura ético-deontológica dos educadores sociais. Neste contexto, importa esclarecer que, quando falamos em “lugar”, seguimos a noção ampla trabalhada por Isabel

Baptista, associando a noção clássica de “lugares antropológicos” de Marc Augé, ao que a autora denomina como lugares de hospitalidade, definindo a própria Pedagogia Social como um saber de hospitalidade (Baptista 2012; 2021). Isto é, considerando que estamos perante um saber construído em relação com os contextos de intervenção numa lógica interdisciplinar.

Neste entendimento, o saber profissional dos educadores sociais encontra-se indexado à Pedagogia Social, entendida como “um saber simultaneamente teórico e prático, alimentado pelo contributo de diversas componentes disciplinares e apoiado na articulação dinâmica entre a esfera normativa e a esfera de acção” (Carvalho & Baptista, 2008, p.25). No quadro deste saber, a Educação Social assume dimensões éticas específicas ligadas ao exercício da função pedagógica em contextos de vulnerabilidade, dado que os educadores sociais são pedagogos sociais, chamados a intervir junto de pessoas de todas as idades e em situação de exclusão social. Esta conceção de Educação Social está em linha com a conceção de educação como um direito humano universal que, como tal, deverá ser acessível a todas as pessoas, sem exceção e ao longo de toda a sua vida.

Este compromisso surge evidenciado por políticas, estratégias e documentos orientadores, de âmbito internacional e nacional, que reforçam a Educação como um direito humano universal, potenciador do poder para redefinir e transformar as incertezas e assimetrias que, cada vez mais, colocam em risco os processos de realização existencial e a (con)vivência social. De notar que este compromisso civilizacional, sublinhado recorrentemente pela UNESCO, não se refere apenas a mais educação, mas também a uma outra educação. Só uma educação verdadeiramente humanista poderá responder às necessidades de realização e emancipação pessoal e cívica, tal como defende Paulo Freire (2018). O desafio passa, então, por ressignificar o valor da educação como um bem comum em todas as esferas da vida humana, convocando o exercício de um legado ético assente no cuidado pelo próximo, na sabedoria para acolher e compreender a proximidade relacional como essência da expressão social. É com este sentido que a UNESCO apela hoje para a

necessidade de construir um novo contrato social em torno do direito à educação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, redigida em 1948, estabelece direitos inalienáveis para os membros da nossa família humana e fornece a melhor bússola para imaginar novos futuros para a educação. O direito à educação - fundamental para a realização de todos os outros direitos sociais, económicos e culturais - deve continuar a servir de luz orientadora e de base para o novo contrato social. Esta perspetiva de direitos humanos exige que a educação seja para todos, independentemente do rendimento, género, raça ou etnia, religião, língua, cultura, sexualidade, filiação política, deficiência ou qualquer outra característica que possa ser usada para discriminar e excluir. Interpretado durante muito tempo como o direito à escolarização das crianças e dos jovens, o direito à educação deve, no futuro, assegurar a educação em todas as idades e em todos os domínios da vida. (UNESCO, 2021, p.12)

Deste modo, enquadrada por um paradigma transversal e contínuo, ou seja, que ocorre em todos os momentos e ao longo da vida, a educação assume, atualmente, um papel determinante na formação de sociedades democráticas, orientadas por um compromisso solidário com o processo de desenvolvimento humano, a nível individual e coletivo. Esta perspetiva da educação, em sentido amplo, obriga a uma revalorização da educação escolar, obrigada a reinventar toda a sua gramática organizacional e pedagógica (Cabral, 2014), mas também a considerar o plano da educação sociocomunitária, próprio da Pedagogia Social. Dentro deste campo, a intervenção balizada pela Educação Social ocupa um lugar especialmente relevante, uma vez que está orientada para o desenvolvimento de projetos pedagógicos em contexto social, no sentido da promoção de processos de educabilidade e perfeitibilidade humana junto de pessoas e grupos humanos em situação de maior vulnerabilidade.

A vulnerabilidade é uma característica humana. Mais cedo ou mais tarde, muito ou pouco, precisaremos da presença de outra pessoa ao nosso lado para nos dar apoio. Na educação social, esta afirmação não vem apenas de uma reflexão ética ou antropológica: vem de uma experiência quotidiana. Trata-se de uma profissão que, numa percentagem muito elevada das suas ações, trabalha com pessoas em risco evidente de exclusão ou já diretamente excluídas e cujos direitos mais básicos foram violados. A forma como os profissionais abordam a vida das pessoas de quem cuidam é uma das questões cruciais da ética profissional (Martín, 2013, p.71).

É neste alinhamento que a inserção da Pedagogia Social, no campo epistemológico das ciências da educação, ganha uma nova dimensão. De recordar que, quando falamos em Pedagogia Social, estamos a referir-nos a uma forma de conhecimento com larga tradição histórica, desde a antiguidade clássica até ao reconhecimento oficial da Pedagogia Social, como disciplina autónoma na Alemanha do século XIX (Caride, 2005). Tradicionalmente associada às respostas a problemas de vulnerabilidade e exclusão, a Pedagogia Social vê o seu campo de ação ampliado em contexto de sociedade educativa e num quadro de aprendizagem ao longo da vida (Baptista, 2008). Neste sentido, a Pedagogia Social afirma-se como um conhecimento que se constrói cientificamente na articulação entre uma pluralidade de contributos disciplinares da área das Ciências Sociais e Humanas, potenciando o desenvolvimento de competências de pensamento complexo e inovador, fundamental para a construção de respostas aos problemas concretos das pessoas numa sociedade cada vez mais desafiante e incerta.

Esta conceção faz a diferença na intervenção socioeducativa, permitindo conceber os modelos de intervenção, a partir de uma visão pedagógica e positiva, distinta da visão tradicional que sustenta o trabalho social em resposta a problemas previamente sinalizados. É justamente nesta perspetiva

que a Pedagogia Social é hoje assumida pelos educadores sociais que a valorizam como saber profissional de referência (Vaz & Baptista, 2021, p. 77888).

Nesta perspectiva, a Pedagogia Social, enquanto conhecimento profissional de referência dos educadores sociais, constrói-se em permanente “diálogo com múltiplos atores e perspectivas, explorando e transferindo conhecimentos derivados da indagação, explicação e interpretação como um assunto chave no campo da educação” (Caride, 2021, p. 26). É esta, no fundamental, a concepção de Pedagogia Social privilegiada pelos autores nacionais (Azevedo, 2007; Baptista, 2017; Carvalho & Baptista, 2004; Gonçalves, 2007; Vieira, 2016). Considera-se assim que a Educação Social é: capaz de dar coerência conceptual a uma pluralidade e diversidade de práticas educativas, sobre os novos paradigmas antropológicos e epistemológicos, sobre novos perfis de formação académica, sobre outras práticas de educação e aprendizagem, sobre novos dispositivos organizacionais e sobre outras culturas de exercício profissional. (Azevedo, 2007, p.13,14).

São todas estas considerações que levam os autores a olhar a Pedagogia Social como um saber intrinsecamente ético, ligado a uma concepção de racionalidade prática, relacional, dialógica e dinâmica, tal como sustenta Isabel Baptista (2012, 2021). Na perspectiva da autora citada, esta concepção justifica o entendimento das éticas educacionais como éticas contextualizadas, assentes numa visão triádica da ética, simultaneamente teleológica, deontológica e pragmática, identificando o conhecimento profissional dos educadores sociais com uma sabedoria prática de tipo prudencial, vinculada a valores de hospitalidade.

Iluminada por valores de hospitalidade relacional, a ética inscreve-se no interior das próprias dinâmicas de ação, que o mesmo é dizer no interior da consciência dos próprios educadores sociais, aqui valorizados na plenitude

da sua condição de autores, atores e narradores. Neste entendimento, importa que os postulados de perfetibilidade e educabilidade sejam assumidos também numa lógica de desenvolvimento e formação profissional (Baptista, 2012, p.48).

Em linha com as posições defendidas pela autora citada, reconhecemos a importância da formação ética dos educadores sociais, concebida segundo a visão triádica da ética, anteriormente referida. Isto é, contemplando a reflexão sobre princípios e valores, segundo a tradição teleológica aristotélica, a explicitação e adoção de padrões de conduta, segundo a tradição deontológica kantiana e, por fim, os desafios práticos ligados aos espaços de deliberação vividos no quotidiano profissional. Na verdade, e como dissemos, na sua condição de pedagogos sociais, os educadores sociais lidam com situações especialmente problemáticas e dilemáticas, sendo como tal chamados a tomar decisões de grande responsabilidade humana e social. Por esta razão,

só a construção de uma sabedoria prática, situada no horizonte concetual de uma ética aplicada, poderá construir a profissionalidade, de todos e de cada um, assumindo-se a necessidade de aperfeiçoamento profissional ininterrupto, indo assim, deste modo, ao encontro das preocupações e do compromisso ético dos educadores sociais (Bonifácio & Baptista, 2020, p.223).

Ou seja, a dimensão ética, que é inerente a todos os processos educativos, ganha particular impacto, quando falamos na intervenção dos educadores sociais, onde a relação pedagógica vive desafios particulares de diálogo com o rosto do outro. O que, uma vez mais em linha com o pensamento de Isabel Baptista (2005, 2012, 2021), leva-nos a defender valores socioeducativos de proximidade, cuidado, acolhimento e hospitalidade. Valores relacionais vinculados ao respeito pela dignidade humana, portanto. Como tal, são estes os valores que devem sustentar o conhecimento profissional dos

educadores sociais, enquanto profissionais da relação humana e, nessa qualidade, enquanto mediadores socioeducativos.

Deste modo, o educador social é, assim, aquele que encara o conflito como uma oportunidade (trans)formativa e humanizadora de crescimento pessoal, uma vez que o “problema” não está no conflito em si, mas sim no modo como é mediado, podendo constituir uma fonte de crescimento e desenvolvimento, decorrente das vivências e convivências do quotidiano e fazendo parte da história pessoal e social de cada um de nós (Madureira, 2022, p. 98).

Seguindo estes pressupostos de natureza ética, o desenho metodológico do nosso estudo procurou, justamente, perceber qual o lugar da ética na formação inicial dos educadores sociais, tendo em conta as três componentes de uma ética relacional e contextualizada – teleológica, deontológica e pragmática – defendida pelos nossos autores. Nesse sentido, perguntamo-nos: Quais as IES que contemplam a formação inicial de educadores sociais em Portugal? As ofertas formativas declaradas contemplam uma UC de Ética? Qual a conceção Ética privilegiada nos respetivos conteúdos programáticos? De que forma, essa conceção é articulada com a cultura ético-deontológica dos educadores sociais portugueses? Que tipo de compromissos éticos são, ou não, valorizados pelas comunidades de referência? Que tipo de património ético-deontológico existe? Em que medida os educadores sociais reconhecem e valorizam a sua formação ética e o seu património ético-deontológico?

Foi justamente este tipo de interrogações que conduziram à questão norteadora desta investigação, a de saber qual o lugar da ética na formação inicial dos educadores sociais portugueses, tendo por base um mapeamento prévio das instituições de ensino superior (IES) nacionais, com oferta formativa em Educação Social.

Em Portugal, a Educação Social surge nos anos 70 do século XX, inserida no âmbito da formação técnico-profissional, com equivalência ao ensino

secundário. Mais tarde, na década de 80, sob a tutela das Escolas Superiores de Educação (ESE), surgem os primeiros bacharelatos em Educação Social. É já na década de 90, concretamente no ano letivo de 1996/1997, que a Universidade Portucalense Infante D. Henrique, no Porto, insere na sua oferta formativa uma licenciatura em Educação Social que será a primeira do país. Ancorada numa matriz concetual original que, em boa medida, reflete a formação académica dos seus fundadores (Isabel Baptista e Adalberto Dias de Carvalho), a Educação Social passa a ser academicamente enquadrada nos departamentos de educação, em conformidade com a inserção epistemológica da Pedagogia Social no campo das ciências da educação (Carvalho & Baptista, 2004).

À data deste estudo existem quinze IES com oferta formativa em Educação Social, conforme o mapeamento explicitado no primeiro capítulo/artigo. Do ponto de vista metodológico, o nosso optámos por um paradigma qualitativo, centrado numa abordagem “humanista-interpretativa” (Almeida & Freire, 2008, p.24), na qual se pretende que a produção de conhecimento assente num estudo dinâmico e relacional entre os fenómenos e a forma como estes são vividos pelos atores envolvidos.

Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmo precisam de saber e que é certamente diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana (Amado, 2017, p.21,22).

No seguimento do que foi dito, definimos para esta investigação três objetivos fundamentais que, por sua vez, encontram correspondência com as dimensões de análise de cada estudo, conforme se evidencia no quadro situado no fim desta introdução (Quadro 1), sendo estes: (i) identificar e analisar o lugar da ética nos planos de estudo do primeiro ciclo de estudos em Educação Social, tendo por referência a oferta nacional existente; (ii) identificar e analisar o património ético-deontológico dos educadores sociais portugueses; e, por último,

(iii) identificar e analisar a percepção dos atores profissionais sobre a sua formação ética. Em termos de desenvolvimento, recorreremos a duas técnicas de pesquisa fundamentais, consulta documental e inquirição direta de atores, conforme se evidencia em cada capítulo/artigo. Torna-se relevante referir que todas as etapas desta investigação foram pautadas pelas orientações éticas delineadas para a investigação educacional, de acordo com as recomendações constantes da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), segundo versão, 2020.

O primeiro capítulo/artigo “Ética e Formação Inicial dos Educadores Sociais – dificuldades e desafios” começa por apresentar uma breve contextualização normativa do Ensino Superior português, concretamente no que diz respeito à formação inicial dos educadores sociais. Este primeiro estudo pretendeu averiguar se existe, ou não, oferta formativa na área da ética e compreender que tipo de matriz axiológica e conteúdos programáticos são valorizados. Para este efeito, e partindo do mapeamento das IES que contemplam o primeiro ciclo de estudos em Educação Social, foram consultados os documentos oficiais disponibilizados nos sítios institucionais. Neste seguimento, foram analisadas as ofertas formativas declaradas bem como os respetivos planos de estudo. Após a descrição e análise dos dados recolhidos, estes são debatidos, terminando com a apresentação das principais conclusões.

O segundo capítulo/artigo “Social Education, Professional Knowledge and Deontological Culture - Under construction dynamics” refere-se à cultura ético-deontológica dos educadores sociais portugueses, tendo por base a identificação de documentos éticos adotados pelas comunidades científico-profissionais de referência. Neste contexto, quisemos ainda perceber em que medida os documentos de regulação prática encontram correspondência com a matriz ética, valorizada no âmbito da formação académica. A análise dos dados recolhidos, através da consulta documental, teve como foco três dimensões de análise referentes à conceção de ética, de profissionalidade e de padrões de conduta, conforme se explicita no capítulo/artigo.

O terceiro capítulo/artigo “Cultura Ético-Deontológica dos Educadores Sociais – Desafios de Formação” centra-se na perceção dos educadores sociais portugueses sobre a sua formação académica, tendo por base os dados recolhidos através do grupo de discussão focalizada. No seguimento dos requisitos éticos da investigação científica, os participantes foram devidamente informados sobre o tema e os objetivos da pesquisa, tendo dado o seu consentimento livre e esclarecido (Anexo 4).

Por fim, este trabalho termina com as considerações finais, tecidas a partir de uma visão articulada e complementar dos vários estudos realizados, expressando de forma sistematizada as principais conclusões sobre o lugar da ética na formação inicial dos educadores sociais portugueses, bem como as suas implicações práticas. Neste contexto, são ainda referidos os limites e os desafios futuros, considerando a possibilidade de dar continuidade a esta investigação.

Quadro 1 Síntese dos estudos e questões de investigação

<p style="text-align: center;">Ética e Formação Inicial dos Educadores Sociais O Caso Português</p>	<p style="text-align: center;">Qual o lugar da Ética na Formação Inicial dos Educadores Sociais Portugueses?</p>	<p style="text-align: center;">Estudo</p>	<p style="text-align: center;">Objetivos de estudo</p>	<p style="text-align: center;">Questões de investigação</p>
		<p style="text-align: center;">Estudo 1 - Ética e Formação Inicial dos Educadores Sociais – dificuldades e desafios</p>	<p>OBJ 1: identificar e analisar o lugar da ética nos planos de estudo do primeiro ciclo de estudos em Educação Social, tendo por referência a oferta nacional existente</p>	<p>Q1: Quais as instituições do Ensino Superior Português que contemplam a formação inicial de educadores sociais? Q2: Quais as ofertas formativas declaradas que contemplam a UC de Ética? Q3: Qual é a conceção Ética privilegiada nos conteúdos programáticos?</p>
		<p style="text-align: center;">Estudo 2 - Social Education, Professional Knowledge and Deontological Culture - Under construction dynamics</p>	<p>OBJ 2: Identificar e analisar o património ético-deontológico dos educadores sociais portugueses.</p>	<p>Q1: Que tipo de património ético-deontológico existe? Q2: Que tipo de matriz concetual refletem os instrumentos ético-deontológicos de referência dos educadores sociais portugueses?</p>

				Q3: De que forma essa matriz se encontra expressa nos documentos de regulação prática adotados pelas comunidades de referência?
		Estudo 3 – Cultura ético-deontológica dos educadores sociais – desafios de formação	OBJ 3: Identificar e analisar as percepções dos atores profissionais sobre a sua formação ética.	Q1: De que forma os atores profissionais valorizam a formação ética? Q2: Recorrem a instrumentos ético-deontológicos para apoio à tomada de decisão? Q3: Quais as necessidades e interesses formativos?

**PRIMEIRO CAPÍTULO/ARTIGO: Ética e
Formação Inicial dos Educadores Sociais –
dificuldades e desafios**

Resumo

Este artigo expõe dados referentes a uma investigação em desenvolvimento que pretende compreender o lugar da Ética nos processos de promoção do conhecimento profissional dos futuros educadores sociais. Tendo como ponto de partida as preocupações sentidas pelos estudantes, designadamente em contexto de estágio académico, procuramos saber de que forma a Ética é contemplada na oferta formativa do Ensino Superior Português, tendo por base a análise dos respetivos planos de estudos. Começando pela caracterização do sistema de Ensino Superior Português os dados recolhidos são analisados à luz de um quadro concetual balizado por princípios de uma ética relacional indexada ao primado da alteridade, em conformidade com as exigências teórico-práticas da Pedagogia Social.

Palavras-chave: Educação Social, Ensino Superior, Formação Inicial, Educadores Sociais, Ensino de Ética

Abstract: This article exposes data related to a research in progress that intends to understand the place of Ethics in the processes of promoting the professional knowledge of future social educators. Taking as a starting point the concerns felt by the students, namely in the context of an academic internship, we seek to know how Ethics is contemplated in the training offer of Portuguese Higher Education, based on the analysis of the respective study plans. Starting with the characterization of the Portuguese Higher Education system, the data collected are analyzed in the light of a conceptual framework based on principles of relational ethics indexed to the primacy of alterity, in accordance with the theoretical and practical requirements of Social Pedagogy.

Keywords: Social Education, Higher Education, Initial Training, Social Educators, Teaching Ethics

1.1 Introdução

Os educadores sociais são profissionais do humano, intervindo intencionalmente no processo de formação ao longo da vida de pessoas de todas as idades, sobretudo das mais vulneráveis e fragilizadas. Neste sentido, e conforme surge consensualizado em termos de discurso académico e profissional, desempenham uma função social relevante e de natureza ética, pois “além do conhecimento teórico e prático, os métodos de autocompreensão, as normas, a ética e a moral da profissão são cruciais para o profissionalismo do trabalho socioeducativo” (AIEJI, 2006:29).

Contudo, apesar da convergência em torno do reconhecimento do carácter ético da intervenção socioeducativa, evidenciado inclusive nos anúncios oficiais dos cursos de Educação Social feito pelas instituições de Ensino Superior, constatamos que, em termos práticos, os estudantes revelam dificuldades na realização da unidade curricular (UC) “Estágio” respeitante ao primeiro contacto com a *praxis* socioeducativa. Neste contexto, os principais constrangimentos identificados nas sessões de tutoria refletem-se através de angústias verbalizadas em frases como: “estou com dificuldades em construir uma relação próxima com as pessoas com quem estou a trabalhar”; “não sei como nem quando devo intervir”; “depois de ouvir a história de vida daquela pessoa, acabei por chorar, não sei se vou conseguir intervir neste contexto”. Estas preocupações permitiram reconhecer três tipos de comportamentos nos estudantes: a ausência de capacidade para se colocarem no lugar do outro, o facto de ficarem emocionalmente afetados e a dificuldade notória para lidar com situações problemáticas.

Com estas preocupações em referência, o nosso estudo pretende compreender de que forma a Ética é contemplada na formação inicial dos educadores sociais, tendo como referência a oferta inicial das instituições de Ensino Superior portuguesas. Concretamente neste artigo, discutimos dados referentes à análise da informação disponibilizada nos sítios institucionais. Para efeitos de contextualização, começamos por uma breve descrição sobre os cursos de Educação Social no quadro do Sistema de Ensino Superior Português

seguida da fundamentação da opção metodológica. Após a análise e discussão de resultados, finalizamos com as considerações finais.

1.2 Contextualização Normativa – Educação Social no Sistema de Ensino Superior Português

Nas últimas décadas, o Ensino Superior tem vindo a ser palco de profundas transformações, nomeadamente em Portugal. Importa sublinhar que é com a Convenção de Lisboa (em 11 de abril de 1997), que é reconhecida a necessidade de reconfigurar o sistema do Ensino Superior no contexto europeu, no sentido de o tornar equitativo no reconhecimento de qualificações, enquanto expressão do direito à Educação e responsabilidade social e democrática. Neste sentido, e tendo em consideração as recomendações internacionais da UNESCO, é com a Declaração de Bolonha (19 junho de 1999), assinada por 29 ministros europeus responsáveis pelo Ensino Superior, entre os quais Portugal se encontrava representado, que se materializa o espaço europeu do Ensino Superior, consumado no reconhecimento e compromisso de um espaço comum de referência, assente na cooperação e partilha de práticas pedagógicas no desenvolvimento de sociedades democráticas e solidariamente mais justas e sustentáveis.

É no alinhamento da uniformização do Ensino Superior que, em 2005, o processo de Bolonha é oficializado em contexto nacional entendido, segundo a Comissão Europeia (2018:13) como um “mecanismo que promove a cooperação intergovernamental entre 48 países europeus no domínio do ensino superior”, tendo como objetivo “fazer com que o ensino superior seja mais inclusivo e acessível e tornar o ensino superior na Europa mais atrativo e competitivo a nível mundial”.

Com o processo de Bolonha, o sistema de ensino português, previamente regulamentado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de outubro), que compreende três níveis de ensino: a) Ensino Básico; b) Ensino Secundário; c) Ensino Superior, sofreu uma segunda alteração com a Lei 49/2005 de 30 de agosto. Reorganizado numa perspetiva binária, o Ensino

Superior Português passa a compreender os estabelecimentos de Ensino Universitário (universidades, institutos universitários, entre outros), concebidos numa

perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica (n.º 3, artigo 11º, da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto)

e os estabelecimentos de Ensino Politécnico (institutos politécnicos, escolas superiores, entre outras), cuja designação veio substituir o conceito de “ensino superior de curta duração” (com o Decreto-Lei n.º 513-T/79),

orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais. (n.º 4, artigo 11º, da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto)

Neste sentido, o sistema binário de Ensino Superior encontra-se estruturado em três ciclos de estudo conducentes a grau académico (licenciatura, mestrado e doutoramento), aos quais está atribuído um sistema de pontos, os European Credit Transfer Scale (ECTS), desenvolvido pela União Europeia, com o intuito de facilitar a leitura e comparação dos programas de estudos dos diferentes países europeus.

É neste contexto que a oferta em Educação Social surge em Portugal, na década de 70, inicialmente inserida no âmbito da formação técnico-profissional, com equivalência ao ensino secundário. Nos anos 80, sob a tutela das escolas superiores de educação (ESE), aparecem os primeiros bacharelatos em Educação Social, com uma perspectiva do papel do educador social cristalizadora, em termos de funções e áreas de intervenção.

A inserção da Educação Social na oferta formativa dos estabelecimentos de Ensino Superior, públicos e privados, permitiu traçar um percurso de profissionalização e legitimidade académica, ainda que, tradicionalmente, seja desenvolvida maioritariamente em estabelecimentos de Ensino Politécnico.

1.3 Opção concetual e metodológica

Para a concretização do nosso estudo, optámos por um quadro conceptual balizado, fundamentalmente, pela Pedagogia Social, reconhecida como uma ciência da educação que enquadra as profissões socioeducativas, adotando, neste contexto uma conceção de Ética relacional pautada por valores de hospitalidade e proximidade humana e apoiada em

“práticas de interação humana marcadas pelo espírito de entreatajuda, dádiva e urbanidade, motivando nesta medida eixos de reflexão epistemológica muito fecundos (...) em particular para a Pedagogia Social, enquanto “saber de hospitalidade”, estruturalmente alimentado pelo diálogo interdisciplinar (BATISTA, 2015:5).

Com efeito, o primeiro contacto com a *praxis* socioeducativa exige que os estudantes tenham já desenvolvido competências de sensibilidade relacional e de responsabilidade ética, ainda que se reconheça que não podemos esquecer que “o desenvolvimento pessoal dos estudantes em relação à consciência ética é um processo que requer tempo” (PETTERSSON, 2008:118).

Neste sentido, este artigo tem como objetivo de estudo identificar e analisar os planos de estudos referentes à formação inicial dos educadores sociais, tentando identificar os princípios, os valores e os conteúdos privilegiados.

Para responder a este objetivo, adotámos uma estratégia metodológica enquadrada pelo paradigma qualitativo e interpretativo de e assente na consulta documental, tendo por base os documentos oficiais disponíveis nos respetivos sítios institucionais, tais como os anúncios de apresentação oficial dos cursos.

Os dados recolhidos no âmbito da consulta documental compreendem o período entre janeiro de 2019 e setembro de 2020, abrangendo quinze

instituições de Ensino Superior Português que atualmente disponibilizam oferta formativa em Educação Social (ver tabela 1).

Tabela 1 - Oferta formativa 1º ciclo de estudos Educação Social e tipo de ensino

Tipo de Ensino	N.º Instituições Ensino Superior
Ensino Politécnico	13
Ensino Universitário	2

Machado, 2020 (Fonte: DGES)

Reconhecendo os princípios éticos como esteio de qualquer processo de investigação científica, a pesquisa empírica foi norteada pelas recomendações éticas para a investigação científica em Ciências da Educação, explícitos na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014), bem como os princípios contantes no Código de Ética e de Conduta da Universidade Católica Portuguesa (UCP, 2015), segundo os quais o investigador deve assumir uma conduta ética na sua relação com a comunidade científica, com a instituição e acolhimento, com a instituição de financiamento e com todos os sujeitos que participam no processo de investigação.

1.4 Descrição, análise e discussão dos resultados

Tendo em consideração as quinze instituições analisadas, podemos concluir que a formação inicial dos educadores sociais é, maioritariamente, orientada para o desenvolvimento de competências técnico-profissionais superiores, que potenciam a análise, compreensão e intervenção em problemáticas específicas (Ensino Politécnico) em detrimento de uma formação orientada para a investigação e construção de conhecimento científico, centrada no desenvolvimento de competências de autonomia, reflexão crítica e inovação científica (Ensino Universitário).

Considerámos também relevante evidenciar que a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação (CNAEF) atribuída ao primeiro ciclo de estudos em Educação Social, nas diversas instituições de Ensino Superior, não é linear, oscilando pela sua inscrição “ora no campo científico das Ciências da Educação, ora no campo científico das Ciências Sociais” (CAMÕES, 2018:108). Maioritariamente, a oferta formativa em questão encontra-se enquadrada na área científica de Trabalho Social e Orientação (CNAEF 762), com exceção da oferta formativa disponibilizada por uma instituição de Ensino Universitário, que se apresenta enquadrada pela área científica das Ciências da Educação (CNAEF 142).

Assim, podemos perceber que, no ano letivo de 2020/2021, a oferta formativa do primeiro ciclo de estudos em Educação Social expressa um considerável aumento, promovido, sobretudo, pelas instituições de Ensino Superior Politécnico. Contudo, o enquadramento da referida oferta formativa no CNAEF revela-se incongruente, tendo em consideração a identidade profissional do educador social, ancorada numa matriz do conhecimento científico das Ciências da Educação.

O educador social é reconhecido como um profissional da relação humana, cuja identidade profissional se aproxima da identidade do professor-educador, pela intencionalidade pedagógica e dimensão ética intrínseca à sua especificidade de atuação, necessita de “dinâmicas de formação específicas e consistentemente exigentes, tanto do ponto de vista científico, como do técnico e ético.” (CAMÕES; VAZ; MACHADO; SÁ, 2020:9).

Neste sentido, convictos que a formação ética é decisiva na consolidação de um “*ethos* profissional autónomo e reflexivo” (CAMÕES, 2018:8), pareceu-nos pertinente analisar os planos de estudos das quinze instituições de Ensino Superior em consideração, com o intuito de identificar e compreender se a UC de Ética é contemplada e qual o ano que consideram mais pertinente o seu desenvolvimento, sistematizando os dados recolhidos na tabela 2.

Tabela 2 - Unidade Curricular de Ética nos Planos Estudos

Instituição de Ensino Superior	Ausência UC Ética	1º ano	2º ano	3º ano
Ensino Politécnico	4	2	5	2
Ensino Universitário	1	1	-	-

(MACHADO, 2020) (Fonte: DGES)

Observámos que, em cinco instituições a UC Ética não é contemplada na formação inicial dos educadores sociais. De ressaltar que quatro destas instituições se inserem no Ensino Politécnico e uma no Ensino Universitário. No entanto, das restantes dez instituições apenas uma instituição de Ensino Universitário contempla a UC de Ética, no primeiro ano do ciclo de estudos.

Relativamente aos estabelecimentos de Ensino Politécnico, foi possível aferir que duas instituições consideram adequado o desenvolvimento da UC Ética no primeiro ano; enquanto que, no segundo ano do referido ciclo de estudos, podemos encontrar cinco instituições que contemplam a UC de Ética; no terceiro e último ano do ciclo de estudos, apenas duas instituições de ensino superior inserem no plano de estudos a UC de Ética.

Tendo em consideração a inserção da UC de Ética em diferentes momentos do plano de estudos, nos vários estabelecimentos de Ensino Superior, pareceu-nos pertinente analisar também o número de ECTS contemplado, ou seja, o número total de horas de trabalho bem como a área científica à UC de Ética (tabela 3).

Tabela 3 -Caraterização da Unidade Curricular de Ética nos Planos de Estudos

Instituição de Ensino Superior	Designação UC Ética	N.º Ects	N.º total horas trabalho	Área Científica
Ensino Universitário	“Ética e Educação”	5	135	Ciências Educação
Ensino Politécnico A	“Ética e Deontologia Profissional”	6	162	Ciências Educação
Ensino Politécnico B	“Ética e Deontologia em Educação Social”	6	150	Ciências Educação
Ensino Politécnico C	“Ética e Deontologia Profissional em Educação Social”	4	100	Ciências Educação
Ensino Politécnico D	“Ética e Cidadania”	5	140	Ciências Sociais
Ensino Politécnico E	“Ética e Deontologia Profissional”	6	150	Ciências Educação
Ensino Politécnico F	“Ética e Deontologia Profissional”	4	100	Ciências Educação
Ensino Politécnico G	“Ética e Deontologia em Educação Social”	3	81	Ciências Educação
Ensino Politécnico H	“Ética e Deontologia Profissional”	6	150	Ciências Educação
Ensino Politécnico I	“Ética e Deontologia em Educação Social”	6	162	Ciências Educação

(MACHADO, 2020) (Fonte: DGES)

Ao analisarmos a tabela 3 percebemos que a maioria das instituições que contemplam nos seus planos de estudos a UC Ética atribuem uma designação semelhante, relacionando a “Ética e Deontologia Profissional”, com exceção de uma instituição que relaciona na sua designação “Ética e Cidadania”. A relação dos termos “Ética” e “Deontologia profissional” permite-nos perceber

que existe uma preocupação quanto ao desenvolvimento de competências éticas e os pressupostos normativos, que regulam o exercício profissional.

No que concerne a área científica da UC Ética é visível que predomina a sua inserção na área das Ciências da Educação, com a exceção de uma instituição de Ensino Politécnico que elegeu a área científica das Ciências Sociais, indicativo de consensualidade quanto ao campo epistemológico que norteia o desenho dos planos de estudo.

Quanto ao número de ECTS atribuídos, predominam os seis ECTS, representativos de aproximadamente cento e cinquenta horas de trabalho. É de sublinhar que numa instituição de Ensino Politécnico, a UC “Ética e Deontologia em Educação Social” apresenta o menor número de horas de trabalho (oitenta e uma horas), o que consecutivamente representa um menor número de ECTS. No entanto, é notória a diversidade do número total de horas de trabalho, e consequentemente de ECTS, atribuídos à UC de Ética. Este facto sugere que o desenho dos planos de estudo apresenta uma variabilidade no tempo proposto para o desenvolvimento de competências éticas e, consequentemente, à importância atribuída ao conhecimento ético na formação de futuros educadores sociais. Trata-se agora de tentar saber quais os conteúdos privilegiados em cada curso e contemplados em cada UC, de modo a identificar a respetiva matriz concetual e metodológica. Em que medida essa matriz vai ao encontro das necessidades efetivas dos estudantes, isto é, dos futuros educadores sociais? Os dados expostos neste artigo conduzem-nos, pois, para uma segunda etapa de estudo, centrada na análise de conteúdo das UCs e nas perceções dos atores envolvidos, formadores e formandos.

1.5 Considerações Finais

Reconhecendo a subjetividade inerente à condição humana e à complexidade que emerge da pluralidade de contextos sociais, onde, muitas vezes, se desenham os contornos da fragilidade e vulnerabilidade humana, a Educação Social, ancorada na matriz de conhecimento interdisciplinar da Pedagogia Social, é um saber profissional intrinsecamente ético. Partimos assim da convicção que o investimento no desenvolvimento de competências éticas

dos futuros profissionais em Educação Social é fundamental no desenho dos planos de estudo da oferta formativa inicial.

No entanto, os dados recolhidos neste artigo sugerem-nos que a oferta formativa declarada pelas instituições de ensino superior não reflete suficientemente a importância da Ética enquanto eixo estruturante do processo de conhecimento profissional dos Educadores Sociais.

Por um lado, encontramos um número significativo de instituições de Ensino Superior que não inserem a UC de Ética no seu plano de estudo, por outro lado, nas instituições que contemplam esta UC os planos de estudo expressam uma diversidade de características sugestivas de uma oferta formativa fragmentada. Tendo em consideração estes dados, e tal como foi dito, interessamo-nos agora analisar com detalhe as opções conceituais e metodologias que configuram a formação ética proporcionada, tentando aferir de que forma, e em que medida, elas respondem às necessidades e desafios que os educadores sociais enfrentam no seu quotidiano profissional.

1.6 Referências¹

AIEJI. (2006). **The Professional Competences of Social Educators**, consultado em <http://aieji.net/media/1036/a-conceptual-framework.pdf>.

BANKS, Sarah; NØHR, Kirsten (Coord.). **Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social**. Porto: Porto Editora, 2008.

BANKS, Sarah. (Org). **Teaching Ethics for the Social Professions**. ESEP/FESET, 2003.

¹ O presente artigo foi elaborado de acordo com os procedimentos da Revista Humanidades e Tecnologia (FINOM), utilizando para o efeito as normas de referência ABNT.

BANKS, Sarah. **Ethics, Accountability and the Social Professions**. Bristol: Palgrave Macmillan, 2004.

BAPTISTA, Isabel. Investigar em Pedagogia Social: razões, oportunidades e desafios. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, vol. 8, p.18-25, jan./abr., 2017.

BAPTISTA, Isabel. Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. **Cadernos de Pedagogia Social**, Porto: Universidade Católica Portuguesa, Volume 2, 7- 30, 2008.

BAPTISTA, Isabel. Prólogo. **Cadernos de Pedagogia Social**, Porto: Universidade Católica Portuguesa, Número Especial, 5-6, 2015.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMÕES, Ana; BAPTISTA, Isabel. Educadores Sociais: Exigências e Desafios de Formação e Ação. In V. A. Garcia; J. P. Rodrigues (Coords). **Educação Social: Profissionalização, Formação, Movimentos Sociais e Ambientalismo**, (pp. 223-232). Editora: Setembro, 2017.

CAMÕES, Ana; VAZ; Cindy, MACHADO; Renata; SÁ, Susana. Profissionais da Educação Social: Desafios contemporâneos. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, vol. 27(1), p.6-19, out./dez, 2020.

CAMÕES, Ana. **Formação Contínua e Ethos Profissional - O caso dos Educadores Sociais em Portugal**. (Tese de Doutoramento não publicada), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, 2018.

CARIDE, Antonio. Construir la profesión: La Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, n.9, p.91-125, diciembre, 2002.

CHOTI, Deise; BARROS, Rosanna. **Abrindo Caminhos para uma Educação Transformadora**. Lisboa: Chiado Books, 2013.

COMISSÃO EUROPEIA. **The EU in support of the Bologna Process Education and Training**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018.

Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Centro dos Direitos do Homem das Nações Unidas, publicação GE.94-15440, consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/declaracao_universal_direitos_humanos.pdf.

Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30. Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, trata da segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. **Lei n.º 46/86**, de 14 de outubro, trata da Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece o quadro geral do sistema educativo em Portugal.

Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24. **Decreto-Lei 74-2006**, trata da regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos.

MACHADO, Renata. **Ética e Formação de Adultos: Estatuto do Formador TCA**. (Tese de Mestrado). Porto. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, 2008.

PETTERSSON, Helene. (2008). Integrar o ensino da ética no currículo. In BANKS, Sarah. & Nøhr, Kirsten (Coord.). **Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social**. Porto: Porto Editora, 2008, p.117-129.

SPCE. (2020). **Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, consultado em <http://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDIO-2020.pdf>.

UCP. (2015). **Código de Ética e de Conduta da Universidade Católica Portuguesa**, consultado em

<https://www.lisboa.ucp.pt/site/resources/documents/Reitoria/Despachos/Código%20de%20Ética%20e%20de%20Conduta%20da%20UCP.pdf>.

URBANO, Cláudia. A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal: da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras , n. 66, p. 95-115, maio 2011.

VAZ, Cindy. **Educação Social e Intervenção Sociocomunitária: O Educador Social numa «Comunidade de Aprendentes»**. (Tese de Mestrado). Porto. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, 2010.

VIEIRA, Ana. (2016). Educação social, Pedagogia Social e Competências na Intervenção do Profissional. In: VIEIRA, Ana; VIEIRA, Ricardo. **Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações**. Porto: Profedições, 2016, p.25-38.

VIEIRA, Ricardo. **Ser Igual, Ser Diferente. Encruzilhadas da Identidade**. 3ª Edição. Porto: Profedições, 2011.

**SEGUNDO CAPÍTULO/ARTIGO: Social
Education, Professional Knowledge and
Deontological Culture - Under construction
dynamics**

Abstract

This article reflects on the ethical-deontological culture of Portuguese social educators, based on a study of the relationship between professional knowledge and ethical training. Associating the professional knowledge of social educators with a relational, hospitable and reflective mentality, privileged in the context of intervention, we wanted to understand to what extent this paradigm of professionalism, worked in academic training, is expressed in the documents of practice regulation adopted by the reference communities (institutional, scientific and professional). The data collected and analyzed allow us to conclude that the heritage currently existing is diversified and quite rich, expressing a common value framework of humanistic nature. However, in general terms, it can be said that this heritage is still characterized by dispersion and fragmentation. On the other hand, the analyzed documents differ regarding the conceptual matrix and the type of commitments, which allows us to conclude that we are facing dynamics under construction, thus constituting a challenge within the initial training of social educators.

Keywords: Social Educators, Professional Knowledge, Ethical-Deontological Culture

2.1 Introduction

At an essential level, Ethics is defined as the ability to reflect on one's own conduct, questioning values, living habits and social behavior, thus fulfilling the Socratic ideal of an examined and socialized life. As such, it is an intrinsically human activity, present in all dimensions of life. In our perspective, this statement is reinforced when we talk about professional lives dedicated to the intervention with vulnerable people and human groups, as is the case of social educators. We state then that Ethics is a cornerstone of the socio-educational intervention, occupying, to that extent, a decisive place in the training of social educators in a framework of promoting a professionalism that is effectively reflective, responsible and committed. After all, "the main goal of Social Education is to include the individual in society. To seek the meaning that provides us with the awareness of the bonds that unite us to the community and the conduct that these bonds impose" [1]. The acceptance of these assumptions led us to seek to inquire about the values, standards of conduct and ethical challenges assumed by social educators in the context of practice. What kind of decision support tools exist and are used? What kind of documents of ethical and deontological regulation do social educators use when making decisions?

To answer these questions we proposed to carry out a study on the ethical-deontological culture of Portuguese social educators, based on the currently existing official documents regulating practice and considering that, within the framework of a reflexive professionalism, the process of making considered and enlightened decisions, made in context, implies the mobilization of values, principles, guidelines and standards of conduct, thus referring to the heritage of existing ethical knowledge within the respective institutional and professional communities.

2.2 Professional Knowledge and Ethical-Deontological Culture

In any context whatsoever, the pedagogical act corresponds to a unique and particularly intense interpersonal experience from an anthropological point of view. Since it is marked by the intention to positively influence the development process of other human beings, this relationship entails an enormous responsibility. However, this responsibility assumes specific contours within the scope of the intervention of social educators, calling for complex and very specific demands of reflection and decision [2,3]. For that matter, we wanted to know what is the place of Ethics in the initial training of Portuguese social educators, using, in a first study [4] the mapping of the Portuguese higher education institutions with a training offer in Social Education and the analysis of the respective curricula. This analysis allowed us to conclude that most initial training courses include curricular units dedicated to ethical issues. It was also found that the syllabus worked in these units tend to reflect theoretical-philosophical dimensions mostly subordinated to conceptions of relational ethics and applied ethics or practical ethics, guided by values such as "hospitality", "recognition", "cooperation". In other words, at the academic level, conceptions of a teleological and Aristotelian nature gain priority over conceptions of a more Kantian, normative and prescriptive matrix [5,3,6,7].

As Jesús Vilar [8] notes, "social professions develop in a territory generally full of uncertainties, doubts and traps. Inequalities, social logics that lead to exclusion, the ease with which progress towards more favorable ways of living is lost, make them professions that force us to "be alert" to the unstoppable and constant pressure of elements that often hinder the construction of satisfactory spaces for human development". Also, for this reason, the instruments of ethical-deontological regulation assume particular significance in the process of affirmation and recognition of scientific-professional communities, contributing to help develop and affirm an autonomous and distinctive professional culture. Functioning as an anchor of professionalism internally, to the extent that they allow to mark out the professional practice, thus reinforcing the bonds of collegiality and solidarity among peers, these instruments also work externally,

enabling the projection and credibility of the professional ethos. Recognizing that this type of culture is expressed in normative texts of different nature, such as Charters, Declarations or Codes of Conduct, we wanted to identify which documents exist within the scientific, institutional and professional communities of reference of Portuguese social educators and which matrix they reflect.

2.3 Methodological Description

From the methodological point of view, a qualitative approach was chosen, using the documentary technique, based on the documents available in the institutional websites. Thus, based on a phenomenological-interpretative approach, we sought to identify "the phenomena as they are perceived and manifested by language" [9]. In line with this strategy, three key dimensions of analysis were defined, namely the concept of ethics, the model of professionalism and the formulation of standards of conduct, as shown in the following conceptual map.

Table 1. Conceptual Map

Ethics	Professionalism	Standards of Conduct
Relational Ethics	Reflexive	Commitment
Practical Ethics	Autonomous	Guidance
Normative Ethics	Prescriptive	Duty

Source: The authors

2.4 Standards of Conduct - Dynamics Under Construction

In general terms, the data collected and analyzed show the existence of an extremely rich heritage with regard to the ethical-deontological culture of social educators, although not always clearly explicit and scattered across a plurality of documents, in line with what characterizes the Portuguese educational panorama in general [5].

In this context, it was possible to find two key documents concerning, respectively, the Ethics charter of a scientific-professional society, the Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) and the Deontological Code of a socio-professional association, the Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (APTSES). According to its Statutes, SPCE defines itself as a "non-profit scientific, technical and professional association with legal personality, established (...) in 1990" aimed at "promoting and defending the quality of research, publication and teaching in Education Sciences" [10]. As far as the educational field is concerned, it also includes Social Education. The first version of the Ethical Charter of SPCE was approved in 2014 and was revised after six years, in 2020. For the purposes of analysis, the two versions of this document were consulted. Both versions of this Charter are subject to the same conceptual matrix and are structured by an Introduction, followed by an Introduction and Framework defining the Principles and Guidelines and commitments regarding the relationship with the research participants; the relationship with the research community; the relationship with the students and education professionals; the relationship with the promoters and research collaborators; the relationship with the communities and society in general.

The second association, APTSES, is defined as a "non-profit association, of unlimited duration, of national scope and with legal personality" [11] aimed at "promoting and deepening the associative spirit among Social Education professionals, representing their interests and watching over their rights" [11]. The first version of the Deontological Code of Higher Technicians in Social Education was approved in 2016, having been revised after five years and

approved at the IX International Congress of Social Education in 2021. Once again, for study purposes, the two editions of the document were consulted and analyzed. These documents are structured by a preamble and fifteen chapters, comprising the following designations, respectively: General Overview, Fundamental Principles, Responsibility, Exercise of the Profession, Institutional Relationships, Relationships with Education Subjects, Interdisciplinary Relationships, Relationships with Employers, Professional Secrecy, Techniques Used, Fees, Professional Advertising, Public Statements, Scientific Communications and Publications and, finally, Final Provisions. It should be noted that, both in the 2016 edition and in the edition revised in 2021, each chapter is organized in the form of articles, making a total of thirty-eight articles. With regard to institutional documents, and as shown in Table 2, nine out of the fifteen institutions studied did not provide any information, while six included the existence of an ethical-deontological regulation document, although only four of those six made it available on the institutional website. It was also found that the six documents identified adopted the designation "Code" and were recent publications, dated between 2017 and 2022, with the exception of one of the Codes whose publication dates back to 2013.

Table 2. Higher Education Institutions with Ethical-Deontological Documents

No. of Institutions	No. of Higher Education Institutions without reference to Ethical-Deontological Document	No. of Higher Education Institutions with Ethical-Deontological Document	No. of Higher Education Institutions providing an Ethical-Deontological Document	Name of the Ethical-Deontological Document
15	9	6	4	"Code"

Source: The authors

In terms of analysis, the data collected through the document consultation were categorized according to the previously defined dimensions of analysis. Thus, we may state that the Ethics Charter of SPCE is anchored in a conceptual model of Relational Ethics and Practical Ethics, of an open and eminently guiding nature, an option evidenced right from the designation of the document "Charter" and explicitly stated in the text of the first version where, with regard to how the ethical standards considered are defined, are returned and applied, that is, recognizing that there are different ways of conceiving, stimulating and regulating ethical practice, it is stated that "the Society opts for the indexation to a relational and situated ethics, admittedly close to educational rationality, as a structurally dynamic, dialogical and interactive rationality" [12].

In line with this concept, regarding the model of professionalism, the document shows a reflective conception, sustained by a dialogic dimension that reinforces the professional identity of its addressees, aiming at enhancing their power of autonomy. This finding is reinforced when we consider the third dimension of analysis, related to the formulation of standards of conduct, stated as commitments "in relation to". In other words, they are considered as principles of action that constitute "a support base and reference framework for a contextualized, autonomous and enlightened decision" [13], consistent with the valorization of a humanistic axiological heritage with an eminently relational content.

Following the same analysis scheme, the Deontological Code of Higher Technicians in Social Education (TSES) in both editions (2016 and 2021), refers in its preamble the indexation to a "professional ethics" [14], without clarifying the respective conceptual matrix, but subordinating itself to a framework of humanist principles and values and the recognition of Social Education as an ethical profession. The document pays special attention to the "need for legal, social and professional recognition of this new Educational Profession" [14,15]. With regard to the concept of professionalism, the document expresses a prescriptive model, sustained by the enunciation of a set of duties" [14,15], often formulated in the negative, using expressions such as "should not", "has the duty to", "can only", even warning of situations of "breach of the code".

Regarding the institutional plan, we found disperse and distinct documents, as mentioned, and concerning the life of the institutions as a whole, without specific

reference to Social Education. The analyzed documents present common features, namely at the level of the principles "of justice, equity, non-discrimination and respect for the dignity of the human being", in the "recognition of the right to dignity and quality of life of the human being", reflecting values of humanist dimension. At the same time, they are characterized by a prescriptive tendency, sustained by expressions such as "they must still act and decide exclusively on the basis of (...) not being able to take advantage of (...)" and by the recurrent use of terms such as "obligation" and "duty". In short, the analysis of the benchmarks of conduct at the level of the institutional, scientific and professional community allows us to conclude that we are facing open dynamics, which are still in the process of construction.

2.5 Final Considerations

By definition, the professional knowledge of social educators assumes an eminently ethical character, since it refers to pedagogical intervention with people of all ages who are often in a situation of vulnerability. In this understanding, we recognize that the instruments of ethical-deontological regulation may work as pillars of consolidation of the professional identity, insofar as they define standards that mark professional conduct, attesting to the richness of the ethical-deontological culture as a substantive part of professional knowledge.

This study has allowed us to verify that the ethical-deontological heritage of Portuguese social educators is rich and diversified, being characterized by dynamics under construction, with a need for further clarification on conceptual and methodological matrices in a perspective of development and consolidation of models of autonomous and reflective professionalism, as defended in the theoretical and academic training plan. It is precisely in this autonomy that is required from social educators that it is important to continue to invest, familiarizing and committing them to the development of the deontological culture valued in their institutional, scientific and professional communities, so that they are able to take contextualized and informed decisions. In this sense, and in order to complete our study, it is now important to investigate the perceptions of the actors, the social educators.

2.6 References²

Vieira, A., Vieira, R.: *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. 1ª edição. Profedições, Lda., Porto (2016).

Baptista, I.: Ética e Educação social - interpelações de contemporaneidade. In SIPS - *Pedagogia Social*. Revista Interuniversitária, 19, p. 37-49. (2012). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135025474003>, last accessed 2022/02/16.

Baptista, I.: Integridade Profissional e Conhecimento Ético. In Barros, R., Fragoso, A. (eds) *Investigação em Educação Social – Prática e Reflexão*, vol. II, pp. 37-42. Universidade do Algarve Editora (2021). https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/14974/1/EBook_MES-Vol%20II%20-%202021.pdf, last accessed 2021/12/03.

Machado, R., Baptista, I.: Ética e Formação Inicial dos Educadores Sociais – Dificuldades e Desafios. *Humanidades & Tecnologia (FINOM)*, 34(1), 55-66. E-ISSN: 1809-1628 (2020).

Baptista, I.: Ética e Investigação em Ciências da Educação: A Carta Ética da Sociedade portuguesa das Ciências da Educação. In Tavares, P; Osswald, H; Garcia, J. (coord.) *Ética investigação e vida universitária*, pp. 55-66. Universidade do Porto, Faculdade de Letras (2018). <https://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id022id1749&fb=sim>, last accessed 2021/11/03.

Nascimento, E., Gonçalves, J., Gomes, P. (coord.): *Ética dos fundamentos filosóficos aos princípios de ação*. Direitos Humanos, Educação e Intervenção Social. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (2018). http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2672/1/etica_dos_fundamentos%20%282%29.pdf, last accessed 2022/02/16.

² O presente artigo foi elaborado de acordo com os procedimentos definidos pela editora Springer, com recurso às normas de referência IEEE.

Carvalho, A. D., Baptista, I.: Ética e formação profissional. Problemáticas antropológicas e dilemas éticos na intervenção socioeducativa. In Banks, S., Nohr, K. (coord.) Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social pp.19-32. Porto Editora, Lda. Porto (2008).

Vilar, J.: El Tractament dels conflictes ètics en la pràctica professional: aproximació a uma ética aplicada. In Planella, J., Vilar, J. (eds) L'Educació Social: projectes, perspectives i camins, pp. 195-216. Edicions Pleniluni, Barcelona (2003).

Amado, J. (Coord.): Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra (2017).

Estatutos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2013). <https://www.spce.org.pt/assets/files/Novos-EstatutosdaSPCEjunhode2014pdf.pdf>, last accessed 2021/11/23.

Estatutos da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (2008). <http://www.aptses.pt/estatutos/#1567452326633-97ada526-8e36>, last accessed 2021/10/04.

Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). <https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>, last accessed 2021/10/04.

Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020). <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>, last accessed 2021/10/04.

Código Deontológico do/a Técnico/a Superior de Educação Social (2021). <http://www.aptses.pt/codigo-deontologico/>, last accessed 2021/11/03.

Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social (2016). <http://www.aptses.pt/codigo-deontologico/>, last accessed 2021/08/23.

**TERCEIRO CAPÍTULO/ARTIGO: Cultura
Ético-Deontológica dos Educadores Sociais
- Desafios de Formação**

Resumo

Este texto expõe um estudo sobre o lugar da ética na formação dos educadores sociais portugueses, reconhecendo que estamos perante um eixo estruturante da sua profissionalidade. Numa primeira dimensão foram estudados os planos de estudo dos cursos de formação inicial, considerando a existência, ou não, de unidades curriculares, tendo-se constatado que a ética está presente, expressando uma matriz teórica comum. Numa segunda dimensão, pretendeu-se saber em que medida os documentos de regulação adotados pelas comunidades científicas, institucionais e profissionais refletem essa matriz formativa, tendo-se constatado que nos encontramos perante dinâmicas em aberto, evidenciando heterogeneidade e diversidade. Na terceira dimensão, foram analisadas as perceções dos atores profissionais, de modo a perceber de que forma as componentes éticas e deontológicas identificadas anteriormente são reconhecidas pelos educadores sociais no âmbito da sua prática profissional. Conclui-se que as questões éticas são contempladas e valorizadas, tanto pelas instituições de formação académica como pelas comunidades de referência, sendo reconhecida pelos profissionais, que evidenciam a valorização ética do seu conhecimento profissional, apelando ao reforço de formação ética.

Palavras-chave: Pedagogia Social; Educação Social; Formação Ética; Cultura ético-deontológica.

Ethical and deontological culture of social educators - challenges of training

Abstract: This paper presents a study on the place of ethics in the training of Portuguese social educators, recognising that we are dealing with a structuring axis of their professionalism. In a first dimension the study plans of the initial training courses were studied, considering the existence, or not, of curricular units, having found that ethics is present, expressing a common theoretical matrix. In the second dimension, the aim was to find out to what extent the regulatory documents adopted by the scientific, institutional and professional

communities reflect this training matrix, and it was found that we are facing open dynamics, showing heterogeneity and diversity. In the third dimension, the perceptions of the professional actors were analysed in order to understand how the ethical and deontological components identified above are recognised by social educators within their professional practice. We conclude that ethical issues are considered and valued by both the academic training institutions and the reference communities, and are also recognised by the professionals, who highlight the ethical value of their professional knowledge, calling for the reinforcement of ethical training.

Key-words: Social Pedagogy; Social Education; Ethical Training; Ethical-Deontological Culture.

Cultura ético-deontológica de los educadores sociales - retos de la formación

Sumario: Este trabajo presenta un estudio sobre el lugar de la ética en la formación de los educadores sociales portugueses, reconociendo que se trata de un eje estructurador de su profesionalidad. En una primera dimensión se estudiaron los planes de estudio de los cursos de formación inicial, considerando la existencia, o no, de unidades curriculares, habiéndose constatado que la ética está presente, expresando una matriz teórica común. En una segunda dimensión, se buscó conocer en qué medida los documentos normativos adoptados por las comunidades científicas, institucionales y profesionales reflejan esa matriz de formación, encontrándose que estamos ante dinámicas abiertas, mostrando heterogeneidad y diversidad. En la tercera dimensión, se analizaron las percepciones de los actores profesionales para comprender cómo los componentes éticos y deontológicos identificados anteriormente son reconocidos por los educadores sociales dentro de su práctica profesional. Se concluye que las cuestiones éticas son consideradas y valoradas tanto por las instituciones académicas de formación como por las comunidades de referencia, y son reconocidas por los profesionales, que destacan el valor ético de sus conocimientos profesionales, reclamando el refuerzo de la formación ética.

Palabras clave: Pedagogía social; educación social; formación ética; cultura ético-deontológica.

Culture éthico-deontologique des éducateurs sociaux - défis de la formation

Résumé: Cet article présente une étude sur la place de l'éthique dans la formation des éducateurs sociaux portugais, reconnaissant que nous avons affaire à un axe structurant de leur professionnalisme. Dans une première dimension, les plans d'études des cours de formation initiale ont été étudiés, en considérant l'existence, ou non, d'unités curriculaires, ayant constaté que l'éthique est présente, exprimant une matrice théorique commune. Dans la deuxième dimension, l'objectif était de savoir dans quelle mesure les documents réglementaires adoptés par les communautés scientifiques, institutionnelles et professionnelles reflètent cette matrice de formation, et il a été constaté que nous sommes face à des dynamiques ouvertes, montrant hétérogénéité et diversité. Dans la troisième dimension, les perceptions des acteurs professionnels ont été analysées afin de comprendre comment les composantes éthiques et déontologiques identifiées ci-dessus sont reconnues par les éducateurs sociaux dans leur pratique professionnelle. Nous concluons que les questions éthiques sont considérées et valorisées tant par les institutions de formation académiques que par les communautés de référence, et sont reconnues par les professionnels, qui soulignent la valeur éthique de leurs connaissances professionnelles, appelant au renforcement de la formation éthique.

Mots-clés: Pédagogie sociale; éducation sociale; formation éthique; culture ético-deontologique.

3.1 Introdução

Em Portugal, a Educação Social corresponde a uma área de formação e de intervenção relevante e distintiva, onde as questões éticas ocupam um lugar central. Os educadores sociais são profissionais da educação que, como tal, interferem decisivamente no processo de desenvolvimento humano, com atenção redobrada para situações em que a vulnerabilidade e a fragilidade humana se encontram evidenciadas. Tal como nota Martín (2013, p.63) “os valores estão sempre presentes na pedagogia” e, de uma maneira reforçada, na intervenção pedagógico-social. Com estes pressupostos em referência, quisemos perceber em que medida e de que forma as questões éticas são valorizadas na formação atual dos educadores sociais, em particular na sua formação académica.

Para responder a esta questão, do ponto de vista teórico situamo-nos num quadro concetual balizado pela Pedagogia Social, reconhecida como ciência da educação e como saber profissional dos educadores sociais. Um saber de teor marcadamente ético, tendo aqui por base uma conceção de ética prática de teor eminentemente relacional, valorizando, em simultâneo e de forma dinâmica, as componentes teleológica, deontológica e pragmática. Em linha com esta conceção, o estudo elegeu três dimensões de análise fundamentais, enquadradas por uma abordagem metodológica de carácter qualitativo e referentes, respetivamente, à forma como a ética é considerada nos planos de formação académica, tendo por base o mapeamento prévio das instituições ensino superior com oferta formativa Educação Social existentes no País, à forma como as questões éticas se refletem no plano da cultura ético-deontológica, isto é, nos documentos de regulação prática adotados, ou não, pelas comunidades institucionais e profissionais de referência, procurando, por último, indagar sobre a forma como essas dimensões se traduzem no plano pragmático, recorrendo para tal à percepção dos próprios atores profissionais, os educadores sociais.

3.2 Opção conceitual e metodológica

Em termos conceituais, o estudo enquadra-se nas ciências da educação, mais concretamente na Pedagogia Social, um saber intrinsecamente ético, como foi dito, que se (re)constrói em cenários socioeducativos muito complexos do ponto de vista social e humano e que, como tal, apelam a decisões éticas feitas em situação e em relação. Na verdade, a função pedagógica exercida em contextos de vulnerabilidade humana, como é o caso da educação social, comporta interpelações e desafios particularmente exigentes. O que nos remete para o pensamento de autores como Sarah Banks e Kirsten Nohr (2008, p. 13), quando referem que “na ética pode haver também um papel para a emoção, para a empatia e para a sensibilidade moral, que a abordagem moral, baseada em princípios, ignora”. Falamos neste sentido de um conhecimento profissional que acolhe de forma integradora uma conceção ampla de ética “valorizada na sua tripla dimensão – teleológica, deontológica e prudencial” (Baptista, 2012, p.37). Neste entendimento, importa promover o desenvolvimento de competências de sabedoria prática que mobilizem harmoniosamente o capital axiológico, os princípios e os valores, bem como o capital deontológico, respeitante aos padrões e regras de conduta clarificadas e assumidas no âmbito dos compromissos de carácter institucional e profissional. Considera-se assim que, “numa sociedade caracterizada pela incerteza e insegurança, não basta que os educadores sociais recorram aos métodos e técnicas da profissão. O educador, devido às características e circunstâncias do seu trabalho, necessita de uma sólida preparação ética” (Ortín, 2012, p.51)

Trata-se então de saber em que medida esta conceção de ética está presente na formação inicial dos educadores sociais portugueses e até que ponto as conceções e opções privilegiadas no âmbito dessa formação se refletem no plano normativo, isto é, nos documentos de regulação ético-deontológica adotados pelas respetivas comunidades institucionais e profissionais, indagando, por fim, sobre a perceção dos atores a este respeito. Para responder a estas questões, optámos por uma estratégia metodológica ancorada num paradigma qualitativo com o intuito de produzir uma leitura fenomenológica-interpretativa, reconhecendo que estamos perante realidades

que convocam a uma “visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos” (Amado, 2017, p. 43).

Em termos de estratégia de desenvolvimento e no que se refere à primeira dimensão de estudo, foram identificadas as instituições de ensino superior português, público e privado, atualmente com oferta formativa em Educação Social, recorrendo à consulta da informação disponível nos respetivos sítios institucionais sobre planos de estudos, considerando, concretamente, a existência ou não de Unidades Curriculares especificamente dedicadas às questões éticas e deontológicas, bem como os conteúdos programáticos e metodologias de ensino-aprendizagem adotadas. Na segunda dimensão, correspondente ao plano da cultura ético-deontológica, a par das quinze institucionais formativas previamente estudadas, foram ainda identificadas duas comunidades, uma de carácter científico profissional e outra socioprofissional, recorrendo à análise dos documentos de regulação prática disponibilizados, tendo como referência três subcategorias referentes à conceção de Ética, de Profissionalidade e de Formulação de Padrões de Conduta. A última dimensão do estudo diz respeito à perceção dos atores profissionais, tendo sido realizado um grupo de discussão focalizada, integrado por participantes com formação superior em Educação Social e características socioprofissionais diferenciadas. O processo de auscultação decorreu num ambiente que possibilitasse “dar conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos participantes acerca do tema em causa” (Amado, 2017, p. 228). Neste sentido, foi elaborado um guião de entrevista aberta, de forma a orientar e motivar os participantes a refletirem sobre a sua trajetória académica e profissional.

Considerou-se assim que a utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados nos permite “recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas para os contratar e interpretar” (Aires, 2011, p.55). É de referir que foram seguidos todos os procedimentos éticos sobre investigação científica, tal como se encontra previsto na Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE, 2014, 2020), em particular no que se refere

à obtenção do Consentimento Livre e Informado e à anonimização dos dados, apresentados e analisados no ponto seguinte.

3.3 Ética e Formação Inicial dos Educadores Sociais

Os resultados obtidos no âmbito da concretização da primeira dimensão, tendo por base a análise dos planos de estudo das instituições de Ensino Superior disponíveis nos respetivos sítios institucionais, permitiram-nos concluir que a ética é valorizada na formação académica, refletindo maioritariamente uma matriz axiológica consonante com a conceção de ética valorizada pelos autores de referência, sobretudo no plano nacional, e que, no essencial, corresponde a uma conceção humanista de teor relacional e prático. De notar que em Portugal, a Educação Social surge nas últimas décadas do século XX, com os cursos de bacharelato oferecidos pelas nas Escolas Superiores de Educação. A primeira licenciatura em Educação Social surge no fim da década de 90 (Universidade Portucalense, Porto), apresentando um plano de estudos inovador que privilegia a ligação entre as áreas da educação e da ação social.

“A educação social surge, actualmente, como um domínio de ponta. Enquanto plataforma agregadora de perspectivas disciplinares e de projetos de intervenção, ela estabelece a relação entre o saber próprio do universo da pedagogia – esta, tradicionalmente ligada à educação escolar – e a experiência da acção no terreno do trabalho social.” (Carvalho & Baptista, 2004, p.7).

À data de realização do estudo (2019/2020), existiam quinze instituições com oferta formativa em Educação Social, treze do ensino politécnico e duas do ensino universitário, traduzindo assim o desenvolvimento académico desta área no nosso país. A integração desta área educacional referente à Pedagogia Social e à Educação Social em instituições de formação académica superior

contribuiu para o processo de afirmação científica e reconhecimento socioprofissional dos educadores sociais.

No seguimento dos nossos objetivos de estudo, e tal como foi dito, foram analisados os planos de estudo das instituições identificadas, considerando a existência, ou não, de unidades curriculares dedicadas à formação ética, a designação adotada, o número de ECTS (European Credit Transfer Scale), o número total de horas de trabalho e predominância da área científica. Das quinze instituições, dez contemplam uma Unidade Curricular (UC) com a designação de “Ética e Deontologia Profissional” (quatro), de “Ética e Deontologia em Educação Social (quatro), “Ética e Educação” (uma), “Ética e Cidadania” (uma). maioritariamente situada no segundo ano do ciclo de estudos e inserida na área das Ciências da Educação, predominando a atribuição de seis ECTS, correspondente a aproximadamente cento e cinquenta horas de trabalho. Estes dados sugerem, por um lado, a existência de uma opção predominante por uma matriz conceptual alicerçada numa conceção ampla de ética educacional e que liga as questões éticas às questões deontológicas e pragmáticas. No que diz respeito aos conteúdos trabalhados, são privilegiados conteúdos de carácter teórico com referência aos fundamentos antropológicos, aos direitos humanos, aos princípios democráticos e às principais correntes éticas contemporâneas no âmbito das chamadas éticas aplicadas ou éticas situadas, onde a relação interpessoal, equacionada no plano pedagógico, profissional ou institucional, assume importância capital.

Com estes dados em referência, quisemos perceber em que medida a matriz axiológica privilegiada no âmbito da formação inicial se encontra presente no plano deontológico, procurando, para tal, identificar e analisar os documentos de regulação prática existentes no âmbito das comunidades institucionais e profissionais.

3.4 Documentos de regulação ético-deontológica

No seguimento da segunda dimensão de análise, referente ao património ético-deontológico existente nas comunidades de referência, foram consideradas entidades de carácter científico-profissional (uma), de carácter socioprofissional (uma) e as quinze instituições de formação inicial previamente identificadas. Para efeitos de análise, foram tidas em conta as categorias correspondentes aos objetivos principais do estudo, ou seja, identificar documentos com carácter ético-deontológico explícito e aferir sobre a sua natureza (Carta, Declarações ou Códigos). Por sua vez, estas categorias foram desdobradas em três subcategorias referentes à conceção de Ética, à conceção de Profissionalidade e à Formulação de Normas ou padrões de conduta, em conformidade com a conceção triádica de ética anteriormente referida.

No que se refere às comunidades científico-profissionais que abrangem a área socioeducativa, foi identificada a Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE), organização que enquadra todas as atividades de natureza científica, profissional e técnica, desenvolvidas à luz do conhecimento das Ciências Educação, tendo sido analisadas as duas versões da sua Carta Ética (2014; 2020). Neste caso, encontrámos uma conceção de ética relacional explícita, próxima da racionalidade pedagógica, de acordo com uma profissionalidade autónoma e reflexiva e padrões de conduta formulados numa lógica positiva de relação, de compromisso e de orientação prática.

“A Carta Ética da SPCE constitui-se como uma base de apoio e quadro de referência, para a decisão contextualizada, autónoma e esclarecida, feita por cada investigador/a, na sua relação com:

- Os/as participantes da investigação;
- A comunidade de investigadores/as;
- Os/as estudantes e profissionais da educação;
- Os promotores da investigação;
- As comunidades e a sociedade em geral.”

(Carta Ética SPCE, 2020, p. 9)

Desde logo, importa notar a designação escolhida para este documento de regulação prática, sugestiva de uma natureza essencialmente formativa e reflexiva.

No que diz respeito a comunidades socioprofissionais, foi identificada a Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (APTSES), reconhecida como a estrutura representativa dos educadores sociais em Portugal. Neste caso, encontrámos um Documento designado por “Código Deontológico dos Técnicos Superiores de Educação Social”, analisados nas suas duas edições (2016; 2021). Em ambas as edições analisadas, não existe uma conceção de ética explícita, referindo-se apenas à Ética Profissional, embora o tipo de formulação de “deveres” e sua justificação aponte para uma ética normativa, de carácter prescritivo e punitivo, aproximando-se mesmo de um registo jurídico, ainda que, no plano dos princípios, remeta para uma conceção ampla e positiva de profissionalidade.

“Artigo 37.º

A infração a este Código passará por apreciação de uma comissão, constituída para o efeito, por quatro Técnicos/as Superiores de Educação Social, pertencentes à APTSES e ao seu Gabinete Jurídico. Em situações muito graves de práticas inadequadas, torna-se necessário desenvolver outro tipo de normativas e sancionamentos legais e judiciais.” (Código Deontológico do/a Técnico/a Superiores de Educação Social, 2021, s/p)

No âmbito das comunidades institucionais, apenas quatro das quinze instituições identificadas disponibilizavam nos sítios institucionais o acesso a um instrumento de natureza ético-deontológica, sendo predominante a designação de “Código de Conduta”. A análise dos quatro documentos permite-nos concluir que estamos perante conceções de ética normativa, centradas sobretudo nas questões de vida organizacional, na pluralidade das suas dimensões e enunciadas numa linguagem prescritiva, apresentando os deveres relativos aos

membros da comunidade académica, aos docentes e investigadores, ao pessoal não docente e não investigador e, por fim, aos estudantes.

Concluimos assim que, de uma forma geral, o património ético-deontológico atualmente existente no plano das comunidades institucionais e profissionais é rico e expressivo, evidenciando, em termos gerais, um traço comum respeitante a uma matriz axiológica humanista, genericamente vinculada ao respeito pelos direitos humanos e pelos valores democráticos. No entanto, constata-se que este património ético e deontológico se caracteriza pela diversidade e heterogeneidade, sobretudo no que diz respeito à explicitação e formulação pública de normas e padrões de conduta.

3.5 Perceção dos atores - sabedoria prática

Com base nos dados considerados nas duas dimensões de análise anteriormente referidas, quisemos ir ao encontro da perceção dos atores profissionais, tentando perceber em que medida valorizam e reconhecem a sua formação ética, tendo sobretudo em conta os desafios vividos no âmbito da sua intervenção prática. Para este efeito, e tal como foi dito, recorreremos a um grupo de discussão focalizada, pois “é no contexto da situação discursiva em grupo que as falas individuais se acoplam ao sentido social” (Aires, 2011, p.39). Este grupo contemplava inicialmente oito participantes, seleccionados em função de critérios de perfil socioprofissional (idade, percurso académico, tempo na profissão), sendo composto por seis profissionais de educação social, maioritariamente, do género feminino, com idades compreendidas entre os trinta e um e os quarenta e quatro anos, com diferentes níveis de formação académica e diferentes percursos profissionais. No entanto, dois dos participantes previstos para a realização deste grupo de discussão focalizada, não puderam comparecer por motivos alheios a este estudo. Em cumprimento dos procedimentos éticos, os participantes foram devidamente informados e esclarecidos sobre o tema e os objetivos do estudo o tratamento dos dados, tendo assinado por todos uma declaração de Consentimento Livre e Informado, assegurando os direitos de confidencialidade e anonimato, bem como o direito à desistência de participação.

De notar, desde logo, a disponibilidade dos profissionais para verbalizar as suas ideias e preocupações em ambiente de discussão entre pares, refletindo o desejo de escuta ativa e de reconhecimento da sua voz. Um testemunho dado de forma empenhada e livre e, nalguns casos, quase em tom de “desabafo” face às inquietações e angústias que têm vindo a sentir ao longo do percurso profissional. “Parti para a prática, a interagir já com públicos diferenciados, alguns mais frágeis e vulneráveis e não tinha formação de ética” (P1). Ou nas palavras de outro participante, “se nós tivéssemos abordado a ética na nossa formação inicial, poderiam algumas coisas ser colmatadas, por exemplo esta questão dos dilemas: digo ou não digo? falo ou não falo?” (P4). Quanto ao conhecimento e utilização de documentos de regulação na sua prática, foi referido, por exemplo, “nas Equipas de RSI não existe tanto esta parte Ética, de reflexão, de tomada de consciência para uma tomada de decisão (...) não temos nenhum documento ou código que nos ajude a tomar a decisão” (P2), sendo esta ideia reforçada quando é referido que “discutimos em equipa, se isso faz sentido ou não faz sentido. Se vamos consultar algum código de ética para saber se faz sentido ou não, acho que, da minha experiência profissional, poucas vezes fizemos isso” (P4). Em termos de posicionamento concetual, foi explícito o reconhecimento de uma matriz axiológica humanista que expressa a consciência da responsabilidade ético-pedagógica da intervenção socioeducativa. “Nós intervimos a partir das relações humanas, no percurso de vida de outras pessoas. Para isso, temos sempre que respeitar a pessoa que está do outro lado, não podemos ter uma posição dominadora, impositora. Temos sempre que ter algumas premissas éticas que vão balizar esta intervenção senão vão sempre haver abusos e excessos, que não podem existir.” (P3). Este tipo de verbalizações, por parte dos atores, vai ao encontro do pensamento dos autores (Baptista, 2021; Gonçalves, 2018, Banks, 2004) sobre o que qualificam como sabedoria prática, ou seja, a capacidade dos educadores sociais para atuarem de forma ponderada em situação e em relação com os outros.

“A sabedoria prática exige, por um lado, o diálogo respeitoso com a pluralidade moral vigente nas sociedades democráticas –

favorecendo a emergência de um ethos comunitário – e, por outro, a adoção de metodologias de abordagem aos problemas e dilemas éticos que traduzam fundamentalmente a diversidade axiológica dessas propostas em decisões éticas responsáveis.” (Gonçalves, 2018, p.9)

Estes dados remetem-nos para a valorização de uma ética de teor relacional e prática, potenciadora de uma profissionalidade reflexiva e autónoma, tal como defendem os autores anteriormente mencionados, pois tal como é evidenciado “a nossa intervenção é muito social, é muito de interação com a pessoa, se nós não tivermos em conta essa questão, estaremos a pôr em causa a toda a intervenção” (P2). Ainda a propósito do processo de deliberação prática, um/a participante foi muito claro/a na sua verbalização “eu tento sempre primeiro pensar, de acordo com toda a minha experiência profissional, qual seria a melhor solução possível para a pessoa” (P5). Neste contexto, importa salientar o sentimento de inquietação e até de um certo sofrimento pessoal que os atores manifestam nestas situações, o que sugere a necessidade de que a formação ética contemple também as dimensões de ordem emocional e sentimental. Ou seja, sendo a intervenção socioeducativa uma atividade relacional, como todos admitem, importa atender igualmente às condições de respeito e de reconhecimento pelos próprios profissionais. “Muitas vezes, fico desassossegada a pensar se atuei bem ou não” (P1).

Atendendo aos limites inerentes a esta estratégia de estudo, estes dados, apesar de significativos e relevantes, não autorizam generalizações ou conclusões assertivas, sugerindo a necessidade de desenvolvimento de um estudo mais aprofundado junto dos educadores sociais e de forma a dar a devida atenção aos problemas e dilemas vividos no âmbito da intervenção, ou seja, no âmbito do quotidiano profissional. Ainda assim consideramos que estes dados são indicativos sobre a forma como os educadores sociais reconhecem o conhecimento ético como eixo estruturante da formação académica e da sua profissionalidade, sendo ainda evidente a valorização de um património humanista alinhado com valores ético-pedagógicos. Neste contexto destacam

nomeadamente a “proximidade humana”, o “reconhecimento”, a “hospitalidade”, o “acolhimento”, a “capacidade de escuta”, a “aceitação” ou a “disponibilidade para o autoquestionamento”, que se traduzem numa profissionalidade sustentada pelo compromisso ético.

“A consciência de que só existimos através das outras pessoas, que só somos na medida em que o “outro” também o é, na sua plenitude, impulsiona-nos para cuidar não só do outro enquanto parte integrante do meu “eu estendido” através das minhas relações, como também a cuidar de mim próprio.” (Marques, 2021, p.94)

De um modo geral e em consonância com a valorização das questões éticas como parte integrante do seu conhecimento profissional, os educadores sociais defendem a necessidade de reforço da sua formação ética ao nível académico, mas também no âmbito da sua formação contínua.

3.6 Considerações Finais

Os dados recolhidos e analisados permitem-nos concluir que tanto os atores institucionais, como os profissionais, reconhecem a importância da formação académica numa perspetiva de valorização de uma cultura ético-deontológica distintiva e consonante com o perfil de competências dos educadores sociais. A este respeito podemos falar na existência de um património ético-deontológico expressivo junto das respetivas comunidades, ainda que estejamos perante dinâmicas em construção e que, como tal, carecem de maior consistência e aprofundamento. Neste processo de construção, os próprios educadores sociais desempenham um papel crucial, enquanto profissionais interventivos, autónomos e reflexivos. Neste sentido, os educadores sociais reclamam mais formação, sobretudo, uma formação que vá ao encontro das suas necessidades práticas. Uma formação que, no seguimento do que foi exposto, deverá ser construída na articulação dialógica e

complementar entre três dimensões identificadas, teleológica, deontológica e pragmática. Em conformidade com uma concepção de profissionalidade associada a uma ética relacional e aplicada considera-se que esta opção dará expressão “ao desenvolvimento de um conhecimento contextualizado em interação dialógica entre o saber e o saber fazer, entre o que se conhece sobre os fenómenos educativos e os próprios processos de aceder ao conhecimento” (Bergano & Cardoso, 2022, p.51). Isto é, importa que a formação contemple a discussão em torno de correntes de pensamento, de temas e problemas, em consonância com os valores e os ideais de desenvolvimento humano priorizados no contexto das sociedades democráticas, mas também o conhecimento do património deontológico (geralmente expresso em cartas, códigos e declarações), existentes ao nível das comunidades de referência, promovendo, ao mesmo tempo, dinâmicas de formação prática. Referimo-nos aqui à dimensão pragmática, respeitante à mobilização e expressão desse capital axiológico no plano da ponderação contextualizada. Nesta linha de interseção destas três dimensões o grande desafio passa por “oferecer uma interpretação da ética a partir de uma posição menos transcendente e mais imanente, que está apostando na sua construção a partir da prática, a partir de situações reais e relacionais” (Campillo Díaz & Sáez Carreras, 2012, p.14).

O desenvolvimento do conhecimento ético dos educadores sociais é, como vimos, um elemento fundamental para a afirmação de uma profissionalidade autónoma e distintiva, sendo que a promoção de uma cultura ético-deontológica devidamente sustentada e exigente contribui decisivamente para esse processo de dupla inclusão na vida, ajudando a qualificar e a credibilizar as práticas profissionais.

3.7 Referências³

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (Coord.). (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social. (2016; 2021). *Código Deontológico do/a Técnico/a Superiores de Educação Social*. <http://www.aptses.pt/documentos-profissionalizadores-do-tecnico-superior-de-educacao-social/>
- Banks, S. (2004). *Ethics, Accountability and the Social Professions*. Palgrave Macmillan.
- Banks, S. & Nøhr, K. (2008). Introdução. In Banks, S. & Nøhr, K. (Coord.). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. (pp. 9-17). Porto Editora.
- Baptista, I. (2012). Ética e Educação Social - Interpelações de contemporaneidade. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49.
- Baptista, I. (2021). Integridade Profissional e Conhecimento Ético. In Barros, R & Fragoso, A. *Investigação em Educação Social – Prática e Reflexão. Volume II* (pp. 37-42). Universidade Algarve Editora.
- Bergano, S. & Cardoso, M. (2022). Questões éticas e deontológicas da investigação em contextos de formação. In C. Vieira (Coord.) *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação* (pp.49-73). Imprensa Universidade Coimbra
- Campillo Díaz, M., & Sáez Carreras, J. (2012). Por una ética situacional en educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 13–36. https://doi.org/10.7179/psri_2012.19.02
- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2004). *Educação Social - Fundamentos e estratégias*. Porto Editora.

³ O presente artigo foi elaborado de acordo com a normas de submissão da Revista Lusófona, utilizando o estilo APA 7ª edição.

- Martín, J. V. (2013). *Cuestiones Éticas en la Educación Social – Del Compromiso Político a la Responsabilidade em la Práctica Profesional*. Editorial UOC.
- Marques, R. (2021). *Ubuntu – Para uma ética do cuidado*. In F. Ilharco (Coord.), *A Sociedade do Cuidado: Cuidar do Outro, De Si e Do Mundo no século XXI* (pp. 88-99). Universidade Católica Editora
- Gonçalves, J. L. (2018). *Introdução*. In Nascimento, E.; Gonçalves, J. L. & Gomes, M. P. (Coord.), *Ética: dos fundamentos filosóficos aos princípios de ação - Direitos Humanos, Educação e Intervenção Social* (pp. 7-9). Escola Superior Educação Paula Frassinetti.
- Ronda Ortín, L. (2012). *El educador social. Ética y práctica profesional*. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014; 2020). *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. <https://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>

Considerações Finais

Refletindo sobre todo o percurso de investigação, em termos gerais podemos concluir que as questões éticas e deontológicas estão presentes na formação inicial dos educadores sociais atualmente proporcionada pelas instituições de Ensino Superior portuguesas com oferta formativa em Educação Social, ainda que com peso curricular diferenciado.

Conforme foi exposto no primeiro capítulo/artigo, do conjunto de instituições estudadas (quinze), só cinco delas não contemplavam no seu plano de estudos uma UC dedicada à Ética ou Deontologia. Do ponto de vista concetual e metodológico, e tendo por base a análise das fichas curriculares das UCs, constatou-se que, na maioria dos casos, os conteúdos programáticos refletem uma conceção de ética educacional alinhada com as teses dos autores nacionais. Ou seja, estamos perante uma conceção de ética prática, contextualizada e de teor eminentemente relacional, em conformidade com o reconhecimento da centralidade pedagógica da relação interpessoal. “A relação interpessoal constitui o acontecimento ético por excelência na medida em que confronta a subjectividade com outra subjectividade, que o mesmo é dizer com outra interioridade e os seus segredos” (Carvalho & Baptista, 2004, p.80).

Neste contexto e ainda em alinhamento com o pensamento dos nossos autores, privilegia-se uma visão teleológica assente em valores relacionais humanistas como: proximidade, empatia, acolhimento e hospitalidade. Valores estes equacionados numa linha de promoção dos direitos humanos e, nessa medida, associados aos valores de inclusão, justiça e paz social, enquanto princípios universais e essenciais, tal como recomenda a UNESCO.

Valores como o respeito, a empatia, a igualdade e a solidariedade devem estar no centro da missão das universidades, escolas superiores e institutos técnicos no futuro. O ensino superior deve promover a ética e apoiar os estudantes para que sejam cidadãos melhores e mais capazes, mais conscientes das suas responsabilidades cívicas e ambientais. A valorização da diversidade cultural, o compromisso com a defesa dos direitos humanos e

a intolerância ao racismo, ao sexismo, ao classismo, ao etnocentrismo e à discriminação em todas as suas formas devem ser objetivos educativos fundamentais. Um ensino superior que promova estes valores e princípios ultrapassa os limites das salas de aula e dos espaços virtuais. O seu conteúdo está em constante evolução, na medida em que capacita os indivíduos para se tornarem melhores versões de si próprios, para levarem avante sistemas de valores fortes e para transformarem os seus ambientes. (UNESCO, 2021, p.60).

Foi possível constar também a ligação desta visão teleológica à preocupação com a reflexão sobre padrões de conduta e normas deontológicas, ainda que de forma teórica, ou seja, sem remissão para documentos de regulação prática em concreto. Outro aspeto identificado a nível programático foi o lugar dado à discussão de casos práticos, respeitando assim a componente pragmática, de acordo com a visão triádica (teleológica, deontológica e pragmática) da ética anteriormente explicitada.

Reconhecendo, pois, que a relevância de uma formação ética que tenha em conta esta cultura ético-deontológica, valorizada como traço estruturante da identidade profissional dos educadores sociais, quisemos perceber em que medida essa formação se reflete no plano normativo, tendo por base o património afirmado ao nível documentos de regulação prática existentes nas comunidades socioprofissionais e nas instituições de formação. Tal como se encontra exposto no segundo capítulo/artigo, foram identificados e analisados dois documentos respeitantes às comunidades de referência (Carta Ética da SPCE e Código Deontológico do Técnico Superior de Educação Social). Como vimos, estes documentos refletem visões comuns ao nível dos princípios, embora diverjam no que diz respeito à explicitação de compromissos e padrões de conduta, evidenciando, num dos casos (Associação Socioprofissional), alguma inconsistência. O que, por sua vez, acaba por traduzir uma visão

restritiva de profissionalidade, apesar de no plano dos princípios se afirmar a defesa de uma profissão reflexiva e crítica. Tal como nota Sarah Banks (2004a), Embora o objectivo central de um código seja expressar, reforçar e melhorar a confiança do público e dos utilizadores nos profissionais, à medida que os códigos se tornam mais longos e mais prescritivos, o espaço de confiança torna-se mais estreito. Uma característica dos códigos de ética que não muda, no entanto, é o seu papel no reforço do carácter distintivo da ética profissional em geral (distinta da ética da vida quotidiana) e do carácter distintivo de cada profissão em termos do seu objectivo e valores fundamentais (p. 123).

No que diz respeito às instituições de formação, e tal como vimos, ainda é escassa a existência de documentos éticos oficiais. Significativamente, só quatro do total de quinze instituições estudadas é que apresentam um documento de referência, devidamente publicado. Em grande parte dos casos, encontramos uma declaração sobre a existência de Códigos de Conduta, embora sem os disponibilizar publicamente. De notar ainda, neste contexto, a predominância da designação de “Código”, evidenciando opções paradigmáticas alinhadas com uma ética normativa e prescritiva.

Tal como dissemos, seguindo a matriz concetual dos nossos autores é no plano da prática, diante de situações muito concretas e em relação com as pessoas envolvidas, que os valores, os conteúdos teóricos trabalhados e os padrões de conduta assumidos ganham sentido. O que nos levou, tal como exposto no terceiro capítulo/artigo, a procurar ir ao encontro das perceções dos atores profissionais, tendo para o efeito dinamizado um grupo de discussão focalizada. A este nível, não foi possível ir tão longe quanto gostaríamos, ainda assim foi possível recolher testemunhos significativos sobre a forma como os educadores sociais percecionam a sua formação ética. Neste contexto, sublinha-se a importância que os educadores sociais atribuem às questões éticas e deontológicas, conscientes de que são dimensões fundamentais do sua profissionalidade. Nas suas palavras, os traços éticos da profissão decorrem do

caráter relacional que é próprio da prática pedagógica. De maneira consensual, referem-se à atividade profissional como uma atividade de encontro humano, onde a relação interpessoal tem um lugar de destaque, evidenciando assim alinhamento com os princípios que norteiam a sua formação acadêmica. *“Este é um daqueles temas que ainda hoje na minha atual profissão eu debato com os estagiários que acolhemos. Porque eu, muito sinceramente, não me lembro de ter tido uma UC chamada Ética, mas falávamos sobre ética”* (P2).

Já sobre o património ético-deontológico, isto é, sobre o conhecimento em relação aos documentos de regulação prática existentes no âmbito do seu campo profissional, constatou-se que havia alguma dificuldade em identificar a existência desses documentos. *“Honestamente não sei. Sei que existe um código deontológico, mas acho que não é específico do educador social”* (P6). Na verdade, este desconhecimento reflete-se no plano da deliberação prática. *“Todas as tomadas de decisão e todos os passos que dávamos nos processos eram sempre ponderados em equipa. Não havia nenhum documento ou código que nos ajudasse a tomar a decisão, mas havia sim a opinião das várias disciplinas que estavam presentes na reunião e era a partir daí que nós balizávamos e solidificávamos a nossa decisão. Mas há sempre dúvidas”* (P3).

Neste sentido, defendem a necessidade de formação ética mais prática. *“Acho que as pessoas agora estão, e falo um bocadinho por mim, à procura de algo mais prático, não tão teórico. Algo mais centrado na experiência, na partilha da experiência. Experimentar, fazer dinâmicas, para que nós possamos sentir, como se costuma dizer, calçar os sapatos do outro”* (P4). Uma vez mais, constatamos o alinhamento destas posições verbalizadas pelos atores profissionais com as teses defendidas pelos autores, em particular aqui no que diz respeito à identificação do seu conhecimento profissional com uma *“sabedoria prática de caráter prudencial, afirmada em situação e em relação”* (Baptista, 2021, p.40). Tal como sublinha por sua vez José Luís Gonçalves,

Esta sabedoria prática não constitui um ponto de partida da vida moral dos cidadãos, mas antes um ponto de chegada: vai se erigindo em horizonte moral à medida que se articulam desejos e normas, responsabilidades e direitos, no contexto da vida em comum (Gonçalves, 2018, p.9).

De notar que este sentido de serviço e responsabilidade perante a comunidade constitui um dos eixos identitários da Pedagogia Social, o saber profissional dos educadores sociais. Neste sentido,

a visão de um cuidado assenta numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, em que o Educador Social assume lugar privilegiado em termos de promoção de experiências e contactos de aprendizagem que reforcem as redes relacionais de cada pessoa e da comunidade em geral de forma a traçar um caminho fundeado na participação e numa cidadania ativa (Carvalho & Palmeirão, 2012, p. 181).

A análise cruzada destas conclusões leva-nos a sustentar a necessidade de reforço do lugar da ética na formação académica, seja ao nível do peso curricular seja ao nível dos conteúdos programáticos. Pelas razões atrás mencionadas, importa que estes conteúdos contemplem, a par do conhecimento sobre teorias e perspetivas éticas, elementos do património ético-deontológico desenvolvido no âmbito das comunidades socioprofissionais. Trata-se de valorizar a participação dos próprios atores profissionais na construção do seu conhecimento profissional. Como tal, seria importante apostar em dinâmicas de formação inicial que contem com o contributo dos próprios profissionais, aproximando a formação académica dos contextos de trabalho, fomentando assim a sua disposição para aprender continuamente.

No mesmo sentido, importa que a formação inicial sobre as dimensões éticas da Educação Social seja articulada com programas consistentes de formação contínua (Camões, 2018). Afinal de contas, e tal como foi sublinhado pelos nossos educadores sociais no âmbito do grupo de discussão focalizada, a formação ética, sendo indispensável ao desempenho profissional, deverá ser mais próxima possível da prática. Trata-se, enfim, de promover dinâmicas de formação, inicial e contínua, assentes numa maior cooperação e partilha entre as instituições e os próprios atores profissionais. Ou seja, a partir de uma relação mais próxima com os educadores sociais e atenta às questões e desafios que

vivem quotidianamente. Desta forma, não basta mais formação, trata-se também de refletir sobre os próprios modelos de formação de modo a que estes possam ajudar a responder às exigências de profissionalidade e identidade profissional.

Assim, em linha com os nossos autores e de acordo com as teses defendidas ao longo de todo o trabalho, os desafios de formação em causa passam, por um lado, pela valorização da componente teleológica, com remissão para referenciais teóricos e axiológicos que caracterizam uma ética de hospitalidade e, por outro, pela componente deontológica, tendo por base o conhecimento produzido no âmbito das diversas comunidades institucionais e profissionais, bem como as dimensões de pensamento prático, tal como defende Isabel Baptista (2021, p.40-43).

Por último, reconhecemos os limites do nosso estudo, justificados em parte pela opção metodológica adotada, uma vez que não permite generalizar os resultados obtidos, sobretudo junto dos atores profissionais, os educadores sociais portugueses e também pela opção de redação de uma tese por artigos. Por outro lado, estes limites explicam os desafios de trabalho que perspetivamos em termos de futuro. Mais concretamente, gostaríamos de prolongar esta investigação de modo a poder aprofundar o conhecimento sobre o pensamento ético dos atores, os educadores sociais portugueses, enquanto protagonistas de “uma ação de interlocução qualificada” (Cosme, 2009). Ou seja, enquanto profissionais da relação pedagógica eticamente comprometidos.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L.S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª Edição). Psicoequilíbrios Edições.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Associação Profissional dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social. (2016). *Código deontológico do técnico superior de educação social*. <http://www.aptses.pt/codigo-deontologico/>
- Associação Profissional dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social. (2021). *Código deontológico do/a técnico/a superior de educação social*. <http://www.aptses.pt/codigo-deontologico/>
- Associação Profissional dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social. (2008). *Estatutos da associação dos profissionais técnicos superiores de educação social*. <http://www.aptses.pt/estatutos/#1567452326633-97ada526-8e36>.
- Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária. *Cadernos de Pedagogia Social*, (1), 7-40.
- Banks, S. (2003). *Teaching ethics for the social professions*. FESET.
- Banks, S. (2004a). *Ethics, accountability and the social professions*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch143>
- Banks, S. (2004b). Ethical challenges for social work. *Intervenção Social*, (29), 11-24.
- Banks, S., & Nøhr, K. (2008). *Ética prática para as profissões do trabalho social*. Porto Editora.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Profedições.
- Baptista, I. (2008). Pedagogia social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, (2), 7- 30.

- Baptista, I. (2012). Ética e educação social - Interpelações de contemporaneidade. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135025474003>.
- Baptista, I. (2015). Prólogo. *Cadernos de Pedagogia Social, Número Especial*, 5-6.
- Baptista, I. (2017). Investigar em pedagogia social – razões, oportunidades e desafios. *Revista Trama Interdisciplinar*, 8(1), 18-25. <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9899>
- Baptista, I. (2018). Ética e investigação em ciências da educação: A carta ética da sociedade portuguesa das ciências da educação. In P. Tavares; H. Osswald & J. Garcia (Coord.), *Ética, investigação e vida universitária*, pp. 55-66. Universidade do Porto. <https://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id022id1749&fb=sim>
- Baptista, I. (2021). Integridade profissional e conhecimento ético. In R. Barros & A. Fragoso, A. (Eds), *Investigação em educação social - Prática e reflexão - Volume II*, (pp. 37-42). Universidade do Algarve. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/14974/1/EBook_MES-Vol%20II%20-%202021.pdf.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bergano, S., & Cardoso, M. (2022). Questões éticas e deontológicas da investigação em contextos de formação. In C. Vieira (Coord.) *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação* (pp.49-73). Imprensa Universidade Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonifácio, E., & Baptista, I. (2020). Ética e deliberação prática -As narrativas dos educadores sociais. Aula: *Revista De Pedagogia De La Universidad De Salamanca*, 26, 217–224. <https://doi.org/10.14201/aula202026217224>

- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso*. Universidade Católica Portuguesa.
- Camões, A. (2018). *Formação contínua e ethos profissional - O caso dos educadores sociais em Portugal*. [Tese de Doutoramento não publicada], Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- Camões, A., & Baptista, I. (2017). Educadores sociais: Exigências e desafios de formação e ação. In V. A. Garcia & J. P. Rodrigues (Coord.), *Educação social: Profissionalização, formação, movimentos sociais e ambientalismo* (pp. 223-232). Editora Setembro.
- Camões, A., Vaz, C., Machado, R., & Sá, S. (2020). Profissionais da educação social: Desafios contemporâneos. *Humanidades & Tecnologia (FINOM)*, 27(1), 6-19.
http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/articloe/view/1420
- Campillo Díaz, M., & Sáez Carreras, J. (2012). Por una ética situacional en educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 13–36.
https://doi.org/10.7179/psri_2012.19.02
- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: La educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social: Perspectivas científicas e históricas*. Gedisa.
- Caride, J. A. (2021). Conocer para actuar en educación social – Apuntes teóricos y contextuales en clave pedagógica-social. In R. Barros & A. Fragoso, *A investigação em educação social - Prática e reflexão -Volume II* (pp. 21-34). Universidade Algarve.
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Fundamentos e estratégias da educação social*. Porto Editora.

- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2008). Ética e formação profissional: Problemáticas antropológicas e dilemas éticos na intervenção socioeducativa. In S. Banks & K. Nohr (Coord.), *Ética prática para as profissões do trabalho social* (pp.19-32). Porto Editora.
- Carvalho, M. J., & Palmeirão, C. (2012). Nós entre nós. *Cadernos de Pedagogia Social* (4), 165-184.
- Choti, D., & Barros, R. (2013). *Abrindo caminhos para uma educação transformadora*. Chiado Books.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Livpsic.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2017). A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: Contributo para uma interpelação sobre a profissão docente. *Revista Brasileira de Educação*, 22 (69), 565-587. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226928>
- Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30. (2005). *Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, trata da segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo*. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/166-2005-123441>.
- Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, trata da Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece o quadro geral do sistema educativo em Portugal*. <https://www.dges.gov.pt/pt/content/lei-no-4686-de-14-de-outubro-lei-de-bases-do-sistema-educativo>.
- Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24. (2006). *Decreto-Lei 74-2006, trata da regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos*. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2006-75326440>.

- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido* (3ªed.). Edições Afrontamento.
- Gonçalves, J. L. (2018). Introdução. In Nascimento, E.; Gonçalves, J. L. & Gomes, M. P. (Coord.), *Ética: dos fundamentos filosóficos aos princípios de ação - Direitos Humanos, educação e intervenção social* (pp. 7-9). Escola Superior Educação Paula Frassinetti.
- Gonçalves, J. L., & Alarcão, M. (2021). *Desafios da educação em tempos de (pós) pandemia – O contributo ubuntu*. Instituto Padre António Vieira.
- Gonzalo, L. A. (2021). *É o nosso momento – O paradigma do cuidado como desafio educativo*. Instituto Padre António Vieira.
- International Association of Social Educators. (2006). *The professional competences of social educators*. www.aieji.net.
<http://aieji.net/media/1036/a-conceptual-framework.pdf>
- Machado, R. (2008). *Ética e formação de adultos: Estatuto do formador TCA*. [Tese de Mestrado não publicada]. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- Machado, R., & Baptista, I. (2022). Ética e formação inicial dos educadores sociais – Dificuldades e desafios. *Humanidades & Tecnologia (FINOM)*, 34(1), 55-66.
- Madureira, C. P. (2002). Mediar para (trans)formar: Desafios e experiências de mediação em contexto escolar. *Aprender*, (44), 95–107.
<https://doi.org/10.58041/aprender.170>
- Marques, R. (2021). Ubuntu – Para uma ética do cuidado. In F. Ilharco (Coord.), *A Sociedade do cuidado: Cuidar do outro, de si e do mundo no século XXI* (pp. 88-99). Universidade Católica Editora.
- Martín, J. V. (2013). Cuestiones éticas en la educación social – Del compromiso político a la responsabilidade em la práctica profesional. Editorial UOC.

Nações Unidas. (1948). *Carta Internacional dos Direitos Humanos*.
[www.dge.mec.pt](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/declaracao_universal_direitos_humanos.pdf).https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/declaracao_universal_direitos_humanos.pdf

Nascimento, E., Gonçalves, J., & Gomes, M. P. (2018). *Ética dos fundamentos filosóficos aos princípios de ação: Direitos humanos, educação e intervenção social*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2672/1/etica_dos_fundamentos%20%282%29.pdf, last accessed 2022/02/16.

Pettersson, H. (2008). Integrar o ensino da ética no currículo. In S. Banks & K. Nøhr (Coord.). *Ética prática para as profissões do trabalho social* (pp.117-129). Porto Editora.

Publications Office of the European Union. (2018). *The EU in support of the bologna process*. www.europa.eu.
https://publications.europa.eu/resource/genpub/PUB_NC0118311ENN.1.1

Ronda-Ortín, L. (2012). El educador social: Ética y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2013). *Estatutos da sociedade portuguesa de ciências da educação*.
<https://www.spce.org.pt/assets/files/Novos-EstatutosdaSPCEjunhode2014pdf.pdf>

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Carta ética da sociedade portuguesa de ciências da educação*.
<https://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta ética da sociedade portuguesa de ciências da educação*.
<https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>

- Trindade, R. (2014). A autoaprendizagem no ensino superior e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: Perspetivas e questões. *Revista Lusófona de Educação*, (27), 43-57.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Universidade Católica Portuguesa. (2015). *Código de ética e de conduta da Universidade Católica Portuguesa*. <https://www.lisboa.ucp.pt/site/resources/documents/Reitoria/Despachos/Código%20de%20Ética%20e%20de%20Conduta%20da%20UCP.pdf>.
- Universidade Católica Portuguesa. (2020). Orientações para a elaboração da tese de doutoramento em ciências da educação organizada sob a forma de artigos. https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/docs/Regulamento-especifico-tese-por-artigos_PD_8_01_2020.pdf
- Urbano, C. (2011). A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal: da Lei de bases do sistema educativo à declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 95-115.
- Vaz, C. (2010). *Educação social e intervenção sociocomunitária: O educador social num «comunidade de aprendentes»*. [Tese de Mestrado não publicada]. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- Vaz, C., & Baptista, I. (2021). Pedagogia social e inovação socioeducativa – Imperativos de formação académica/ Social Pedagogy and Socio-educational Innovation– Academic training imperatives. *Brazilian Journal of Development*, 7(8), 77886–77898. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n8-144>

- Vieira, A. (2016). Educação social, pedagogia social e competências na intervenção do profissional. In A. Vieira & R. Vieira (Coord.), *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans)formações* (pp.25-38). Profedições.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2016). *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans)formações*. (1ª ed). Profedições.
- Vieira, R. (2011). *Ser igual, ser diferente: Encruzilhadas da identidade*. (3ª ed). Profedições.
- Vilar, J. (2003). El Tractament dels conflictes ètics en la pràctica professional: aproximació a uma ética aplicada. In J. Planella & J. Vilar (Eds), *L'Educació social: Projectes, perspectives i camins* (pp. 195-216). Edicions Pleniluni.

Anexos

Anexo 1

DECLARAÇÃO

Declaro, para todos os fins em direito admitidos, que o artigo intitulado: **“Ética e Formação Inicial dos Educadores Sociais – dificuldades e desafios”** de autoria de – **“Renata Liliana Monteiro dos Santos Machado e Isabel Maria de Carvalho Baptista”** foi aceito e será publicando na Revista **Humanidades & Tecnologia (FINOM) -ISSN 1809-1628**.

Paracatu 30 de abril de 2021

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'M. C. da Silva', written in a cursive style.

Profa. Dra. Maria Célia da Silva Gonçalves
Editora gerente da Revista Humanidades & Tecnologia (FINOM)
ISSN 1809-1628



Renata Machado¹
Isabel Baptista²

Resumo: Este artigo expõe dados referentes a uma investigação em desenvolvimento que pretende compreender o lugar da Ética nos processos de promoção do conhecimento profissional dos futuros educadores sociais. Tendo como ponto de partida as preocupações sentidas pelos estudantes, designadamente em contexto de estágio académico, procuramos saber de que forma a Ética é contemplada na oferta formativa do Ensino Superior Português, tendo por base a análise dos respetivos planos de estudos. Começando pela caracterização do sistema de Ensino Superior Português os dados recolhidos são analisados à luz de um quadro conceptual balizado por princípios de uma ética relacional indexada ao primado da alteridade, em conformidade com as exigências teórico-práticas da Pedagogia Social.

Palavras-chave: Educação Social, Ensino Superior, Formação Inicial, Educadores Sociais, Ensino de Ética

Abstract: This article exposes data related to a research in progress that intends to understand the place of Ethics in the processes of promoting the professional knowledge of future social educators. Taking as a starting point the concerns felt by the students, namely in the context of an academic internship, we seek to know how Ethics is contemplated in the training offer of Portuguese Higher Education, based on the analysis of the respective study plans. Starting with the characterization of the Portuguese Higher Education system, the data collected are analyzed in the light of a conceptual framework based on principles of relational ethics indexed to the primacy of alterity, in accordance with the theoretical and practical requirements of Social Pedagogy.

¹Doutoranda FEP-UCP/Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Mestre em Ciências da Educação, com especialização em Pedagogia Social, pela Universidade Católica Portuguesa. Licenciada em Educação Social pela Universidade Portuense. Formadora acreditada pelo Conselho Científico-pedagógico da Formação Contínua. É Professora Assistente da Licenciatura em Educação Social, no IESF e no IPB – Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-3554-182X>. Email: renatamachado@iesfafe.pt | renata.machado@ipb.pt

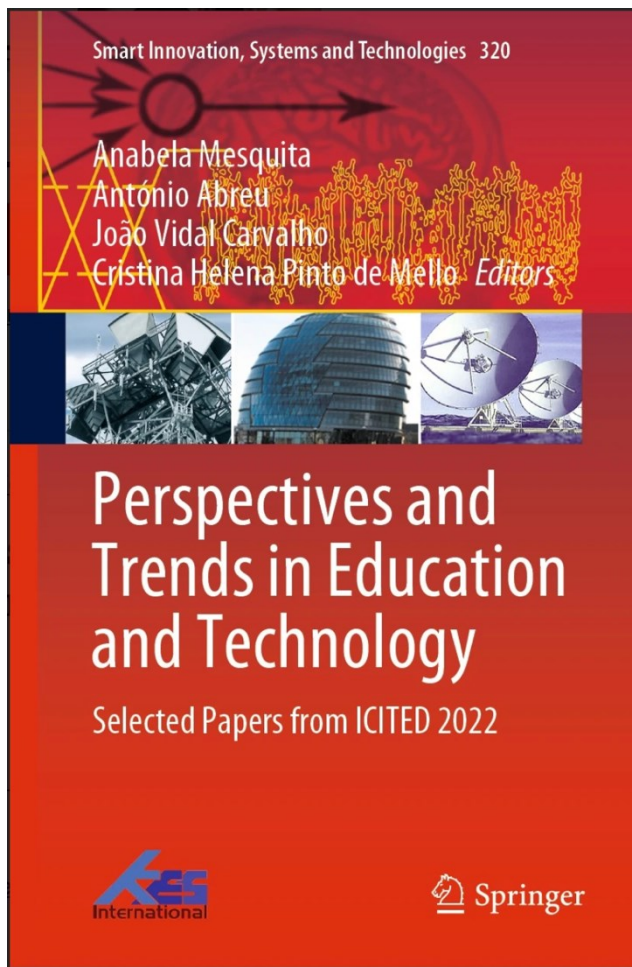
² Professora Associada FEP-UCP/Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH) – ibaptista@porto.ucp.pt

Recebido em 22/10 /2021
Aprovado em 10/02/2022

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Anexo 2



[Home](#) > [Perspectives and Trends in Education and Technology](#) > [Conference paper](#)

Social Education, Professional Knowledge and Deontological Culture Under Construction Dynamics

[Renata Machado](#) & [Isabel Baptista](#)

Conference paper | [First Online: 03 January 2023](#)

242 Accesses

Part of the [Smart Innovation, Systems and Technologies](#) book series (SIST, volume 320)

Abstract

This article reflects on the ethical-deontological culture of Portuguese social educators, based on a study of the relationship between professional knowledge and ethical training. Associating the professional knowledge of social educators with a relational, hospitable and reflective mentality, privileged in the context of intervention, we wanted to understand to what extent this paradigm of professionalism, worked in academic training, is expressed in the documents of practice regulation adopted by the reference communities (institutional, scientific and professional). The data collected and analyzed allow us to conclude that the heritage currently existing is diversified and quite rich, expressing a common value framework of humanistic nature. However, in general terms, it can be said that this heritage is still characterized by dispersion and fragmentation. On the other hand, the analyzed documents differ regarding the conceptual matrix and the type of commitments, which allows us to conclude that we are facing dynamics under construction, thus constituting a challenge within the initial training of social educators.

Anexo 3



Renata Santos Machado <rsm@iscia.edu.pt>

Resultado de la evaluación de su propuesta / Resultado da avaliação da sua proposta

Educacion Social Lusófona <edusociallusofona@gmail.com>
Para: rsm@iscia.edu.pt

18 de fevereiro de 2023 às 16:26

Estimado/a colega,

Le escribimos para comunicarle el resultado de la evaluación externa al consejo de redacción y editorial de la propuesta de artículo **Cultura ético-deontológica dos educadores sociais – desafios de formação**, que presentó para el dossier Monográfico sobre IDENTIDADES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL coordinando por Alejandra Montané, Judith Muñoz Saavedra y Carlos Sánchez Valverde, de la Universidad de Barcelona, como editores invitados para la *Revista Lusófona de Educação* (más información sobre el dossier <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/announcement/view/162>).

Anexo 4

CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Identificação do Projeto

Apresentação da investigadora Renata Liliana Monteiro dos Santos Machado, doutoranda em Ciências da Educação, na Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa. Tema em Estudo: “Ética e Formação Inicial de Educadores Sociais – O Caso Português.”.

Apresentação dos objetivos do grupo de discussão: os resultados da discussão serão utilizados com o único propósito de concretizar o estudo que se intitula “Cultura Ético-Deontológica dos Educadores Sociais – Desafios de Formação”, que tem como principal objetivo ampliar a reflexão sobre o lugar da Ética na formação inicial dos Educadores Sociais, tendo como referência a situação portuguesa.

A sua colaboração nesta investigação é fundamental e solicitamos, desde já, a honestidade das suas respostas, assegurando-lhe o direito à privacidade, à discricção e ao anonimato, bem como, o direito a manifestar dúvidas ou reservas relativamente ao seu contributo, com motivo ou sem motivo expresso, podendo desistir em qualquer momento.

Declaração de Consentimento:

Eu, abaixo assinado, compreendi a explicação que me foi dada sobre este projeto, tendo oportunidade para colocar questões e esclarecer dúvidas sobre o mesmo. Tomei conhecimento de que os dados fornecidos serão totalmente anónimos e confidenciais. Além, disso, fui informado/a de que posso a qualquer momento recusar a minha participação no projeto, sem sofrer com isso qualquer penalização. Aceito participar de livre vontade no estudo acima mencionado,

autorizando a divulgação científica dos resultados obtidos, desde que garantido o anonimato.

Assinatura:

Data: ____/____/____

Obrigada pela Colaboração.

A Investigadora responsável: _____

(Renata Liliana Monteiro dos Santos Machado)