

As (re)configurações da educação: a dimensão socioeducativa

Maria Neves Gonçalves & José Viegas Brás

Resumo:

As Ciências da Educação (CE), para sobreviverem e se renovarem, não podem deixar de constituir-se como um lugar de articulação de interdisciplinaridades várias em torno da Educação. É neste sentido que, para responder às diversas problemáticas sociais, emerge a Educação Social entendida como um trabalho social e educativo, numa visão mais ampla quer de prevenção quer de ressocialização, tendo por base uma lógica interdisciplinar e transdisciplinar. Assim, no contexto desta problemática, traçámos para este artigo os seguintes objetivos: (i) repensar, com um olhar histórico, no quadro das CE, a dimensão socioeducativa da educação; e (ii) refletir sobre os contributos do conhecimento e da investigação em CE para as políticas e intervenção socioeducativas. Pelas fontes que compulsámos e pela análise bibliográfica que fizemos, podemos concluir que os vários dispositivos discursivos se foram progressivamente articulando na problematização e materialização do papel do educador na esfera da intervenção socioeducativa. E que o lugar da Educação Social, enquanto espaço de intervenção educativa e social, se está a configurar relevante na realidade socioeducativa portuguesa, contribuindo para alargar o perímetro do Estado de Bem-Estar (Antunes, 2013) e para uma 'buena vida', 'una vida resonante', de que fala Harmud Rosa (2019).

Palavras-chave:

ciências da educação; educação social; trabalho social e educativo.

The (re)configurations of éducation : the socio Educational dimension

The Educational Sciences (EC), in order to survive and renew themselves, cannot fail to constitute itself as a place of articulation of various interdisciplinarity around Education. It is in this sense that, in order to respond to the various social problems, Social Education emerges, understood as a social and educational work, in a broader view of both prevention and resocialization, based on an interdisciplinary and transdisciplinary logic. Thus, in the context of this problem, we have set the following objectives for this article: (i) to rethink, with a historical look, within the framework of the EC, the socio-educational dimension of education; and (ii) reflect on the contributions of knowledge and research in EC to socio-educational policies and intervention. From the sources we consulted and the bibliographic analysis we made, we can conclude that the various discursive devices were progressively articulated in the problematization and materialization of the role of the educator in the sphere of socio-educational intervention. And that the place of Social Education, as a space for educational and social intervention, is being configured relevant in the Portuguese socio-educational reality, contributing to «widen the perimeter of the welfare state» (Antunes, 2013) and to «a good life,» «a resonant life» of which it speaks Harmud Rosa (2019).

Keywords : educational sciences; social education; social and educational work.

Las (re)configuraciones de la educación: la dimensión socioeducación

Las Ciencias de la Educación (CE), con el fin de sobrevivir y renovarse, no pueden dejar de constituirse como un lugar de articulación de diversas interdisciplinarias en torno a la Educación. Es en este sentido que, para responder a los diversos problemas sociales, surge la Educación Social, entendida como una obra social y educativa, en una visión más amplia tanto de la prevención como de la resocialización, basada en una lógica interdisciplinaria y transdisciplinaria. Así, en el contexto de este problema, hemos fijado los siguientes objetivos para este artículo: i) repensar, con una mirada histórica, en el marco de las CE, la dimensión socioeducada de la educación; y ii) reflexionar sobre las contribuciones de los conocimientos y la investigación en las CE a las políticas socioeducantes y a la intervención. De las fuentes que consultamos y del análisis bibliográfico que hicimos, podemos concluir que los diversos dispositivos discursivos se articularon progresivamente en la problemática y la materialización del papel del educador en el ámbito de la intervención socioeducativa Y que el lugar de la Educación Social, como espacio de intervención educativa y social, se está configurando relevante en la realidad socioeducativa portuguesa, contribuyendo a “ampliar el perímetro del estado de bienestar” (Antunes, 2013) y a “una buena vida”, “una vida resonante” de la que habla Harmud Rosa (2019).

Palabras clave: ciencias de la educación; educación social; trabajo social y educativo.

Les (re)configurations de l'éducation : la dimension socio-éducative

Les Sciences de l'Éducation, pour survivre et se renouveler, ne peuvent manquer de se constituer comme un lieu d'articulation de diverses interdisciplinarity autour de l'éducation. C'est en ce sens que, pour répondre aux différents problèmes sociaux, l'éducation sociale émerge, entendue comme un travail social et éducatif, dans une vision plus large de la prévention et de la resocialisation, basée sur une logique interdisciplinaire et transdisciplinaire. Ainsi, dans le contexte de cette problématique, nous avons défini les objectifs suivants pour cet article: (i) repenser, avec un regard historique, dans le cadre des Sciences de l'Éducation, la dimension socio-éducative de l'éducation; ii) réfléchir à la contribution des connaissances et de la recherche dans les politiques et aux interventions socio-éducatives. À partir des sources que nous avons traitées et de l'analyse bibliographique que nous avons faite, nous pouvons conclure que les différents dispositifs discursifs ont été progressivement articulés dans la problématique et la matérialisation du rôle de l'éducateur dans le domaine de l'intervention socio-éducative. Et que la place de l'Éducation sociale, en tant qu'espace d'intervention éducative et sociale, est configurée dans la réalité socio-éducative portugaise, contribuant à « élargir le périmètre de l'Etat providence » (Antunes, 2013) et à “une bonne vie », « une vie résonnante » dont il parle Harmud Rosa (2019).

Mots-clés : sciences de l'éducation; l'éducation sociale; travail social et éducatif.

“Toda acción socioeducativa presenta siempre una paradoja, ya que es una intervención de control social pero que al mismo tiempo facilita la integración y el acceso a la normalidad de su contexto sociohistórico” (Gómez, 2020, p.6)

Introdução

A educação, enquanto campo de investigação científica, é um território onde se mistura uma diversidade de planos, “como a teoria e a prática, o objectivo e o subjectivo, a normatização e a autonomia, o científico e o ideológico, o constatável e os actos de fé” (Amado & Boavida, 2008, p. 16), o que pressupõe uma abordagem metodológica séria e rigorosa e uma análise racional aberta a perspectivas interdisciplinares¹. De facto, as Ciências da Educação (CE), para sobreviverem e se renovarem, não podem deixar de constituir-se como um lugar de articulação de interdisciplinaridades várias em torno da Educação (Afonso, 2013, p.15). Assiste-se, hoje, à investigação de diversas problemáticas que a educação vai colocando, desde as Políticas Educativas, a Teoria do Currículo, a Educação Comparada, a Administração e Gestão Educacional à Educação Social. Concomitante a esta diversidade de domínios de investigação e face à multireferencialidade e complexidade do fenómeno educativo, espera-se que as CE contribuam com os seus saberes e abordagens plurais para uma *praxis* bem-sucedida em campos tão diversos como instituições educativas, associações socio-culturais, autarquias, centros de dia, creches, etc. Visa-se, com isto, o melhoramento das comunidades e do indivíduo. É neste sentido que, para responder às diversas problemáticas sociais, emerge a Educação Social entendida como um trabalho social e educativo, numa visão mais ampla quer de prevenção quer de ressocialização, tendo por base uma lógica interdisciplinar e transdisciplinar. Assim, no contexto desta problemática, traçámos para este artigo os seguintes objectivos: (i) repensar, com um olhar histórico, no quadro das CE, a dimensão socioeducativa da educação; e (ii) reflectir sobre os contributos do conhecimento e da investigação em CE para as políticas e intervenção socioeducativas. Neste enquadramento, estruturámos o texto em duas partes: 1) da Ciência da Educação às Ciências da Educação: breve abordagem; 2) o lugar da intervenção sociocomunitária, enquanto espaço de intervenção educativa e social, nas Ciências da Educação.

1. Da Ciência da Educação às Ciências da Educação: breve abordagem

A expressão Ciência da Educação terá sido utilizada pela primeira vez em 1812, por Marc-Antoine Jullien (1775-1848) em *L'Esprit de la Méthode d'éducation de Pestalozzi* (1812). Tendo obtido, em 1810, uma bolsa para estudar no Instituto de Pestalozzi,

manteve uma correspondência significativa com o pedagogo suíço a quem confiou a educação dos seus filhos. O próprio autor sublinha a utilidade da sua obra:

Je crois me rendre utile aux bons pères de famille, aux mères tendres et éclairées, aux hommes occupés par état ou par goût des moyens d'améliorer l'éducation et l'instruction, en leur soumettant une méthode théorique et pratique, relative à l'art qui fait l'objet de leurs méditations habituelles (Jullien, 1812, p. VII).

Nesse estudo, Jullien esboça explicitamente o projeto duma ciência da educação, entendida como uma ciência positivista. A designação Ciência da Educação marca uma mudança na sua concepção da pedagogia. Segundo Gautherin (1993, p. 794), “«science de l'éducation» de M-A. Jullien est une curieuse composition: elle entrecroise les voix de l'honnête homme confiant dans les progrès de la raison, celle de l'ancien révolutionnaire intéressé aux changements sociaux et politiques, celle de l'administrateur soucieux d'efficacité et de rationalisation, celle de l'amateur de sciences et celle du voyageur curieux des menus faits de la vie scolaire quotidienne”. Emergiu, durante algum tempo, a tradição teórica da Pedagogia como ciência da educação. Ferdinand Buisson (1841-1932) - inspetor pedagógico e Director geral do ensino primário durante 17 anos em França - no famoso *Dictionnaire de Pédagogie* (1ª ed. 1887), havia afirmado: “Eu não hesitaria em definir a pedagogia simplesmente como a ciência da educação.” Na sequência das leis da III República francesa, Jules Ferry e Buisson criaram, em 1887, a primeira cadeira de «ciência da educação» na Universidade da Sorbonne regida por Henri Marion (1846-1896). De 1883 a 1914 houve, por influência de Buisson, nas universidades francesas, Cursos Complementares de Ciência da Educação e Pedagogia (Mougniotte, 1991), cursos esses que tinham uma feição endoutrinadora visando a adesão dos docentes franceses à causa republicana e às leis da III República francesa.

A *intelligentia* portuguesa, em finais de Oitocentos, tem conhecimento deste movimento em torno da ciência da educação. Em 1883, Adolfo Coelho (1847-1919) escrevia: “a moderna ciência da educação não formula preceitos deduzidos por processos puramente racionalísticos: observa e experimenta; depois só induz e deduz.” (Coelho, 1883, p. 86). José Augusto Coelho, no Prefácio da sua obra *Princípios da Pedagogia* (1891) também se refere à ciência da educação numa inequívoca fundamentação científica da educação. E Adolfo Lima², um dos pedagogos da Escola Nova, escrevia nas páginas da revista *Educação Social*³: “A Sociologia e a Pedagogia estão ligadas. A pedagogia fica entre as fronteiras da Psicologia e da Sociologia. A ciência social exige que a educação - objeto da pedagogia – se lhe entregue e subordine totalmente” (Lima, 1924, p.1).

A passagem às Ciências da Educação (plural) traduz uma mudança epistemológica que convoca diversas abordagens e novos campos científicos. Como sublinha Mialaret (1999, p. 9):

“a escolha da expressão ‘Ciências da Educação’ não consiste em dar roupa nova a uma velha prática; não é nem o resultado de uma moda, nem a expressão de uma pretensão vã por parte dos docentes desta área; trata-se, ao contrário, de qualquer coisa de mais profundo e que corresponde a uma nova realidade (...) realidade essa que acompanha a crescente investigação em Educação realizada no quadro das mais diversas disciplinas, criando a necessidade de um campo autónomo e de um agrupamento disciplinar e interdisciplinar focando o mesmo objecto”.

O aparecimento e progresso das Ciências da Educação esteve, pois, ligado ao desenvolvimento de outras ciências que para elas (e para a Educação) contribuíram e continuam a contribuir permanecendo quer dificuldades na demarcação de fronteiras (Amado, & Boavida, 2008) quer contradições e tensões que parecem consubstanciais à identidade mesmo das Ciências da Educação. As CE na paisagem científica evocam, por conseguinte, as características e evoluções no universo do professor-investigador, as relações com outras disciplinas e os desafios da pluridisciplinaridade. Assim, «chaque discipline fournit des éléments qui permettent d’avancer dans l’étude des autres» (Champy-Remoussenard, 2008, p. 11). O trabalho pluridisciplinar interpela a ligação das Ciências da Educação com as chamadas “disciplines mères (celles à partir et contre lesquelles elles se sont construites: sociologie, psychologie, philosophie... et à d’autres disciplines rencontrées au fur et à mesure du processus de disciplinarisation” (Cros, 2008, p.89).

Relação das Ciências da Educação com a Pedagogia

Para Meirieu (2007, p.6) “la pédagogie est une nécessité. Un immense chantier où chacun peut apporter sa pierre. Une question politique de première importance...” ao ponto da relação entre Ciências da Educação, pedagogia e matérias de ensino parecer constituir um ponto sensível das críticas. É, pois, absolutamente necessário para os investigadores do campo educativo situar-se numa posição que não confunda pedagogia e Ciências da Educação mas que explicita a ligação entre elas.

Os trabalhos de investigação sobre a educação são fonte de saberes permitindo aos pedagogos formular teorias práticas, métodos, orientações e alimentam os debates entre os diferentes pedagogos, os profissionais no terreno e os decisores políticos.

Em 1952, René Hubert interrogava-se retoricamente: “O que é a Pedagogia? Uma ciência? Uma arte? Uma técnica? Uma filosofia e sobretudo uma filosofia prática?”

E responde “É tudo isto ao mesmo tempo?” (Hubert, 1952, p.5), precisando que se “deve reservar o nome de ciência a esta teoria prática porque implica a existência de método de investigação igual as das demais ciências e porque elabora um sistema de princípios tomados a outras ciências e capazes de tornar mais racional a arte pedagógica”. Em 2008, Champy-Remoussenard também se interrogava sobre o que se entendia por pedagogo. E perguntava: “É aquele que inspira, prescreve, formula orientações práticas possíveis? É aquele que trabalha como educador?” E respondia que o investigador em educação não é neste sentido um pedagogo mas ele pode ser, além disso, um pedagogo, como pode ser um profissional de educação. Cabe neste ponto, descodificar a semântica de termos como pedagogo, profissional de educação, e investigador em educação, que, por serem utilizados como sinónimos, são fonte de confusão. Para essa descodificação, socorremo-nos de Bachelard (1930): pedagogo é aquele que irá elaborar métodos e propor formas de exercer a atividade educativa; profissional de educação é aquele cuja actividade quotidiana é educar; o investigador em educação é aquele que vai estudar os fenómenos educativos com uma postura científica rigorosa, recorrendo a ferramentas específicas e distanciando-se de um pensamento de uma mera opinião.

Para Planchard (1941, p.9), a pedagogia representa, de facto, senão o ramo mais adiantado, pelo menos o mais desenvolvido das ciências práticas, tendo filósofos, biólogos, psicólogos, higienistas, médicos, pedagogos práticos e sociólogos, rivalizando em esforços para a construção da moderna ciência da educação. Neste sentido, Planchard fala numa “Babel pedagógica” (1941, p.9).

Em 1967, Gilles Ferry - que foi um dos primeiros a introduzir, em França, uma abordagem psicossociológica da educação, tanto a nível da investigação e conhecimento do que se passa no campo pedagógico, como ao nível da evolução das práticas de ensino e da formação dos professores – assina um artigo “A morte da pedagogia”⁴, onde sustenta:

La substitution des «sciences de l'éducation» à la pédagogie, si elle n'est pas une concession purement formelle au langage anglo-saxon, signifie, tout à la fois, l'abandon de spéculations normatives au profit d'études positives et, à l'intérieur des sciences humaines, la délimitation et l'organisation d'un champ de recherches orientées vers la compréhension du fait éducatif. (*Education Nationale*, 820, (XII), 33).

Gilles Ferry evoca a necessidade de acabar com o discurso sentencioso e redundante da pedagogia tradicional, de reconhecer o interesse numa abordagem não normativa das situações educativas, de abandonar especulações normativas em proveito de estudos positivos de um campo de pesquisas orientadas sobre a compreensão do

fenómeno educativo. Como bem sublinha Filloux (2008, p.307), Ferry teve a “volonté de participer à la construction d’une autre pédagogie. Le travail professionnel engagé à partir d’une prise en compte des recherches et des théorisations de la psychologie sociale de l’époque 1950-1960 devient dès lors l’instrument fondamental de cet itinéraire vers la théorisation et la pratique d’une «mutation» de la fonction enseignante, qui devient objet de recherche”.

Hameline e Piveteau no Prefácio ao livro de Neil Postman, *Ensinar é resistir*, também se pronunciam sobre a significação da pedagogia: “a pedagogia não é, exatamente, a ciência da educação. Ela é uma prática da decisão concernente a esta última. A incerteza é seu prêmio. Incerteza conjectural, aumentada pela mobilidade vertiginosa das referências contemporâneas; mas incerteza essencial desde que o conhecimento e a ação sejam conjugados numa teoria da prática” (p.6).

Neste campo da relação da Pedagogia com as Ciências da Educação, é de realçar que estas foram objeto de uma institucionalização universitária relativamente recente. Nas décadas de 60 e 70, apareceram, respetivamente, no Québec e em França, as Faculdades de Ciências da Educação e a Licenciatura em Ciências da Educação. No nosso país, as CE, em comparação com outros países da Europa e da América do Norte, tiveram um desenvolvimento muito mais tardio (Campos et al,1991) e até um subdesenvolvimento. Enquanto campo disciplinar, emergiram e institucionalizaram-se em Portugal, entre a 2ª metade da década de 70 e a década de 80. A institucionalização universitária - que para Estela (1999, p. 10) - está na base do desenvolvimento da investigação que se tem realizado no domínio da Educação, independentemente das polémicas epistemológicas e das resistências de alguns sectores – surgiu numa época de “desenvolvimento gradual da investigação em educação e do questionamento do seu (não) lugar e do seu (não) papel nas transformações em curso” (Ribeiro & Menezes, 2016, p.233). As CE afirmaram-se aquando das “tentativas de despolitização da educação induzidas pelo processo de normalização que se seguiu ao período revolucionário de 1974-76” (Stoer & Afonso, 1998-1999, p.317). Nóvoa (1998, p.123) identifica duas estratégias no percurso das Ciências da Educação⁵. Uma, mais preocupada com questões institucionais, traduziu-se na consolidação e expansão das Ciências da Educação no ensino superior, privilegiando inicialmente a formação de professores (nomeadamente a formação realizada no chamado modelo integrado). Mais tarde, deu-se a criação de outros cursos, não necessariamente vocacionados para o ensino, mas, em qualquer dos casos, com atribuição de graus em Educação ou Ciências da Educação (licenciatura, mestrado e doutoramento), e que corresponderiam a novos perfis profissionais e a abertura a novas profissões. Uma outra estratégia, mais voltada para o interior do campo das Ciências da Educação, começou por mobilizar contributos de algumas áreas disciplinares, nomeadamente as da filosofia ou da história da educação e da pedagogia, trazendo, como consequência do trabalho de alguns autores

de referência, uma preocupação muitas vezes vinculada, direta ou indiretamente, às questões da epistemologia da(s) especificidade(s) das Ciências da Educação face a outras ciências, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia..., elas próprias à procura de construir ou ampliar a sua inserção institucional (Nóvoa, 1998, p. 123).

A afirmação das CE passa por práticas docentes e de investigação mais dialógicas e interdisciplinares e por fortalecer a identidade das CE até porque “travailler ensemble au sein de la discipline constitue également une voie pour renforcer son processus de disciplinarisation” (Cros, 2008, p.85).

O papel das CE é crucial para a compreensão da complexidade de que se rodeiam os fenómenos sociais e educacionais, sendo por essa razão fundamental que possam contribuir com estudos, investigações de terreno, análises comparadas, partindo de enquadramentos teóricos e metodológicos plurais capazes de garantirem a diversidade dos olhares com que elaboramos a nossa limitada compreensão do mundo (Mendes, 2013, p.27). Não lhes cabe propor soluções para os problemas, mas desenvolver investigações, transformando problemas sociais em problemas de investigação. Os resultados dessas investigações devem ser, efectivamente, tidos em consideração seja pelos decisores políticos, seja pelos profissionais no terreno (Casa-Nova, 2013. p.71; Afonso, 2013, p.15). Considera-se necessário criar espaços e estratégias de audição e discussão da investigação em CE e investir em novas formas de dar a conhecer a sua produção científica e considerá-la com seriedade uma vez que a transferência da investigação em CE é crucial. Naturalmente que as CE, para sobreviverem e se renovarem devem apostar na interdisciplinaridade e na multireferencialidade. Sobre este conceito, Cros (2008, p. 90) explicita:

multiréférentialité voudrait dire qu'un objet éducatif relève toujours d'une pluralité d'approches hétérogènes, que l'addition de ces approches plurielles ne suffit jamais à produire une transparence de cet objet et qu'il faut donc l'appréhender de plusieurs points de vue à la fois (avec une multiplicité de références). Ce cubisme épistémologique mène à l'ambition de constituer une discipline nouvelle, originale, irréductible à la simple collaboration d'autres disciplines: les (ou la) Science(s) de l'Education,

É esta multirreferencialidade e complexidade do fenómeno educativo que levam a sinalizar e destringir tendências de investigação e da intervenção educacional. Neste sentido, diversos estudos foram produzidos neste âmbito, estudos esses que são uma contribuição de grande valia para o conhecimento das CE tanto em Portugal como em outros países. Estrela, por exemplo, organizou com outros investigadores, o livro *Investigação em Educação: Teorias e práticas (1960-2005)* que dá conta da evolução das Ciências da Educação nesses últimos 40 anos. A *Nota de Apresentação* é

reveladora da importância desta publicação que “integra um conjunto de textos de especialistas de renome, na área das Ciências da Educação, através dos quais se traça um panorama da investigação e da intervenção em Ciências da Educação, nas últimas décadas do século XX e nos inícios do século XXI. Estrela e Anadón desenvolvem temas referentes à Investigação em Educação em geral; Manuel Veiga e Alberto Araújo centram os seus estudos em torno da Filosofia da Educação em Portugal; Marcel Postic aborda a Relação Pedagógica, nos últimos 50 anos; José Augusto Pacheco, Jean-Louis Martinand e Fernando Costa apresentam alguns dos seus trabalhos na área do Currículo, da Didáctica e da Tecnologia Educativa; no que se refere à Avaliação, podemos encontrar textos de Gérard Figari e Domingos Fernandes; na área da Formação de Professores podemos ler textos desenvolvidos por Estrela, Margarida Eliseu, Anabela Amaral e Patricia Ducoing; e, por fim, Nicolau Raposo, fala-nos da Psicologia da Educação na Universidade de Coimbra. Começa a afirmar-se a autonomia das CE em relação ao imperialismo das ciências fundamentais como um dos traços relevantes dos anos 60/70. Embora se trate de uma autonomia mais desejada do que efetivamente conseguida. (Estrela, 2007, pp-7-13).

Ribeiro e Menezes (2016, p.236), na amostra de teses de doutoramento em Educação nos últimos cinco anos, salientam que os problemas tradicionalmente identificados por diversas análises mantêm a sua actualidade: Administração e Gestão Educacional, Educação Comparada, Teoria do Currículo, Políticas Educativas, História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Educação Social de jovens e crianças em risco e *disengagement* e a mediação socioeducativa.

2. O lugar da intervenção sociocomunitária nas Ciências da Educação

A educação social e a intervenção socioeducativa

Montané (2020), num estudo recente, traz à colação o tema da sociologia da relação com o mundo, enquanto perspectiva nova a explorar, ao pressupor uma maneira de ver as relações e potencialmente de implementar ações. Recorrendo a Harmut Rosa (2019), recupera o conceito de ressonância, semantizado com “una buena vida [que] es una vida resonante: una vida que está basada en ejes estables de resonancia com las cosas y el trabajo, con las personas y la politica, y, finalmente, con la vida o el mundo en cuamto tales” (Montané, 2020, p.50). Neste sentido, compete ao educador social criar e manter esses eixos de ressonância na aceção dada a este conceito por Rosa (2019) e fomentar um modo de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Sabemos quão difícil é esta tarefa, pois a crescente complexidade do mundo actual, com os seus metamorfosismos sociais, levou as sociedades a enfrentar novas realidades e alterações nos seus modos de vida e formas de relacionamento. As redes, a aceleração social e a desproteção emergem na quotidianidade. As mutações

sociais aliadas à crise do Estado-Providência contribuíram, também, para um aumento dos sectores desfavorecidos da sociedade, da marginalização e da exclusão social, do desemprego e da precarização dos empregos (Azevedo, S., et al (2013); Batista, I. (2014). Nesta linha de pensamento, Correia considera importante a “construção de narrativas sociais alternativas que se ocupem do combate às desigualdades, às injustiças e aos sofrimentos sociais” (Caderno ICE n. 7, Nota de Apresentação, p.3). Para responder às diversas problemáticas sociais, as CE podem aliar o trabalho educativo ao social numa visão mais ampla quer de prevenção, quer de ressocialização, quer de apoio ao idoso - o índice de envelhecimento da população portuguesa mostra a tendência para o aumento da população idosa (O número de idosos para cada 100 jovens evoluiu de 102, em 2001, para 120, em 2010, para 128, e para 133 em 2014 (Pordata). Até 2070, as previsões do INE é que o número de octogenários crescerá perto de 165 por cento. Neste sentido, importa apostar na solidariedade entre gerações, nas relações intergeracionais com vista a criar sociedades mais coesas e sustentáveis” (Carneiro et al, 2012). Existe uma “necessidade emergente de se promover a aprendizagem intergeracional na Europa como meio de alcançar a solidariedade intergeracional. Em 2007, a Comissão Europeia encorajou os estados membros a estabelecer uma solidariedade renovada entre as gerações, de modo a confrontar alterações demográficas na Europa” (Pinto, 2009, p.6).

Conceber a educação num quadro de enraizamento sociocomunitário potenciador da articulação dinâmica entre as aprendizagens formais, não formais e informais tem levado, segundo diversos autores, a advogar a Pedagogia Social (PS) - uma área tradicionalmente indexada aos domínios do trabalho social - no seio das CE, com conseqüente expressão académica e profissional (Carvalho & Baptista, 2004, Baptista, 2013, Ortega Esteban, 2013) e a inscrevê-la no campo epistemológico das ciências da educação, numa linha de demarcação relativamente ao trabalho social.

Para Carvalho & Baptista (2004, p. 55), a Pedagogia Social é uma instância epistemoantropológica que, dinamizando os contributos de diversas ciências humanas, os supera, incutindo-lhes uma unidade transdisciplinar e praxiológica de alcance socioeducativo. Assim, importa trazer a Pedagogia social para o campo da educação social e ter, como avisa (Gómez, 2020, p.6) consciência que os paradoxos e contradições na educação social são necessários para o debate e o progresso deste campo disciplinar. Com efeito existe uma teia paradoxal entre reprodução e transformação social, entre adaptação ao contexto social e mudança do mesmo. E isto é tanto mais significativo quanto toda a prática social participa da antinomia que funda o social: a sociedade gera tanto os conflitos como os recursos que permitem operar sobre eles. Como sublinha Gómez (2020), estamos em presença, no campo socioeducativo, de uma abordagem dialética, das dimensões de controlo/reprodução, por um lado, e, por outro, das dimensões de transformação/ mudança por outro. No desenho e desenvolvimento

do processo socioeducativo, há que equacionar que ele é uma atividade contraditória que apresenta ao mesmo tempo as dimensões de controlo e de mudança. Contudo, é a perspetiva do papel positivo destas contradições e paradoxos que possibilita a construção de novos discursos, entendendo-se que a educação social não é resolver os paradoxos da sociedade complexa - como é a atual - mas propiciar que tanto os sujeitos como os profissionais saibam conviver com eles. Gómez (2020, p.10) aponta com lucidez algumas das vias de conviver com estes paradoxos (reinvente o papel do educador social, criar espaços de resistência coletiva, romper com a transmissão cultural de carácter colonial e assimétrico ou trabalhar o reconhecimento dos direitos humanos de forma a que estes sejam plenamente assumidos pelo sujeito).

Sánchez-Valverde (2020, p. 16) fala do ofício do educador social como um ofício de artesão que atua para mudar e melhorar a vida das pessoas. Isto é, participa-se numa ação intencional (educação) para produzir efeitos de transformação e de melhoria, na vida das pessoas e na sociedade (social).

A educação, na sua dimensão socioeducativa, não pode, de facto, ignorar as problemáticas sociais: grupos humanos vulneráveis, número crescente de pessoas inativas, e o envelhecimento progressivo da população.

Conclusão

Já existe uma vasta produção científica de investigadores que têm reflectido sobre as questões epistemológicas das Ciências da Educação. No entanto, parece-nos necessário pontuar, nesta área do saber, as evoluções, as modificações e as deslocamentos dos centros de interesses no seio da comunidade científica.

Pensamos - como Cros (2008, p. 89) - que as CE, ao longo destas últimas décadas, mudaram o seu perfil. Passaram da «pedagogia experimental» a um processo de construção de esquemas de inteligibilidade que dão sentido às relações entre os fenómenos e, deste modo, permitem uma melhor compreensão do fenómeno educativo. A construção de uma postura de inteligibilidade contribuiu para afirmar as CE e esvaziar críticas de alguns detractores que as acusam de falta de rigor científico. As CE confrontam-se com as mesmas dificuldades que as ciências humanas, ou seja, aquelas que estão associadas a um trabalho sobre o homem; porém essa dificuldade é ainda maior pelo facto do seu objecto ser a educação, um campo científico complexo.

As CE são hoje desafiadas por interpelações decisivas de cariz socio-educacional. A intervenção comunitária ganha hoje especial importância no seio das CE. Pensamos que os vários dispositivos discursivos se foram, progressivamente, articulando na problematização e materialização do papel do educador na esfera da intervenção socioeducativa. Importa “um olhar tecido na linha de intercessão entre as áreas da educação e da solidariedade social” (Baptista, l. 2013, p.114) de forma a “alargar o perímetro do

Estado de bem-estar” (Antunes, 2013, p.101) e conseguir-se “una buena vida”, “una vida resonante” de que fala (Rosa (2019). Importa que se fomente o desejo de aprender ao longo da vida, na escola e fora da escola. E se enfoque o pensamento do social que “transita de lo técnico a lo crítico, de lo complejo a lo simple, de lo global a lo local, en un diálogo continuo (Montáne, 2020, p.37). Estaremos perante uma reconceptualização da educação cujo significado já era muito claro para os gregos quando falavam de *paideia*: “As pessoas educavam-se enquanto viviam: na família, nas ruas, na Ágora, em reuniões, nas palestras, em casa do *gramatista*, na Academia, no teatro, em aulas particulares com os sofistas que passavam pela cidade, vivendo” (Ortega Esteban, 2013, p. 72). À *paideia* grega, agregue-se a dimensão socioeducativa, como inequívoca sensibilidade do ato educativo, face às necessidades dos públicos vulneráveis.

Endnotes

- ¹ Neste artigo, retomam-se alguma ideias da comunicação apresentada no Congresso Ciências da Educação em Portugal: saberes, contextos de intervenção e profissionalidades, organizado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- ² Adolfo Lima era filho de família abastada pertencente à nobreza. Segundo Vieira (1959, p.121) “poderia ter usado, após o desaparecimento do seu progenitor, o título de conde, que lhe pertencia, mas que não quis adoptar, do mesmo passo que abandonou todas as honrarias e proveitos, preferindo fazer uma vida apagada, mas plena de trabalho fecundo”.
- ³ A revista Educação Social tinha como subtítulo Pedagogia e Sociologia. O ciclo de vida da Revista foi de de 5 anos, de 1924 a 1927. Em Outubro de 1927, Adolfo Lima é preso por motivos políticos e a revista deixa de ser publicada. Adolphe Ferrière (1879-1960) publica no Journal de Genève um veemente protesto contra a prisão de Adolfo Lima e contra o desaparecimento da revista Educação Social (Nóvoa,1982).
- ⁴ Em 1962 era chefe da redacção da revista *Education Nationale*.
- ⁵ Amado & Boavida (2008, p.9) avançam com uma periodização da história das Ciências da Educação aplicável a países que seguiram de perto uma mesma tradição (França, Espanha e Portugal), e que caracterizam por: 1. Período positivista e republicano; 2. Período da Pedagogia Experimental e da Escola Nova; 3. Período da autonomia e institucionalização universitária.

Referências

- Afonso, A. (2013). A propósito das Ciências da Educação: algumas reflexões. In Conselho Nacional de Educação (Ed). *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios* (pp.13-19). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Amado, J. & Boavida, J. (2008). A afirmação social das Ciências da Educação: uma perspectiva histórica a partir de Portugal. *Revista Educação em Questão*, 18 (XXXII), 7-39.
- Antunes, F. (2013). E (39 anos) depois do adeus, que Estado da Educação? In Conselho Nacional de Educação (Ed). *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios* (pp.99-112). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Avanzini, G. (1976). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse: Privat.
- Azevedo, S. & Correia, F. (coords). (2013). *Educação e Integração social. 3º Congresso Internacional de Educação Social*. Porto: Fronteiras do Caos Editores.

- Bachelard, G. (1930). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF.
- Baptista, I. (2013). Olhares cruzados sobre o estado de educação em Portugal. In Conselho Nacional de Educação (Ed). *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios* (pp.113-121). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Buisson, F. (1887). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris: Hachette.
- Campos, B. P. et al (1991). (Contribuições). *Ciências da educação e mudança*. Lisboa: SPCE.
- Carmo, A. et Sousa, O (2014) Encontro entre gerações em sala de aula Atas do XII Congresso da SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *Espaços de Investigação – Reflexão e Ação Interdisciplinar*. (pp.603-638). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Carneiro, R.; Chau, F.; Soares, C.; Fialho, J. et Sacadura, M. (2012). *O Envelhecimento da População: Dependência, Ativação e Qualidade*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa.
- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2014). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Casa-Nova, M. J. (2013). Workshop Estado da Educação 2012: leituras críticas. In Conselho Nacional de Educação (Ed). *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios* (pp.63-73). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Regards croisés depuis et sur les Sciences de l'Education. *Recherches & Éductions 1*, 9-26.
- Coelho, A. (1883). *Os elementos tradicionais da educação. Estudo pedagógico*. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz.
- Coelho, J. A. (1891). *Princípios de pedagogia*. São Paulo: Teixeira & Irmão.
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2013). *Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cros, F. (2008). Vision parcelaire d'une identité vécue. *Recherches & Educations 1*, 71-92.
- Estrela, A. (1999). *O tempo e o lugar das ciências da educação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (2006). Necessidade e Actualidade das Ciências da Educação. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 1, 141-146.
- Estrela, A. (org) (2007). *Investigação em Educação: Teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa:Educa.
- Ferry, G. (1967). *Education Nationale*, 820 (XII), 30-39.
- Filloux, J-C. (2008). Gilles Ferry, psychosociologue de l'éducation. *Nouvelle revue de psychosociologie* 6, 307 à 312.
- Gautherin, J. (1993). Marc-Antoine Jullien de Paris. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, n° 3-4, (XXIII), 783-798.
- Gómez, S. M. (2020). Presentación. In Sánchez-Valverde, C. & Montané, A. (coord.). *La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica*. (pp. 3-12). València: Universitat de València.

- Hameline, D. & Piveteau, J. (1981). Prefácio ao livro de Neil Postman, *Ensinar é resistir*. Paris: Le Centurion.
- Hubert, R. (1952). *Tratado de pedagogia general*. Buenos Aires: El Ateneo Editorial.
- Jullien, M-A. (1812). *Esprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'Institut d'Yverdun en Suisse*. Milan: Imprimerie Royale.
- Lima, A. (1924). A Educação Social. *Educação Social, revista de Pedagogia e Sociologia* 1, 1.
- Madeira, A. I. (2011). *A Construção do Saber Comparado em Educação. Uma análise sócio-histórica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Meirieu, Ph. (2007). *Bloc-notes. Pédagogie et anti-pédagogie: comprendre et résister*. [Disponível em www.meirieu.com, consultado em 13 de Outubro de 2018].
- Mendes, A. N. (2013). Workshop Estado da Educação 2012: leituras críticas. In Conselho Nacional de Educação (Ed). *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios* (pp.22-27). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Mialaret, G. (1999). *As ciências da educação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Montané, A. (2020). Reflexiones en torno a la educación social, el reconocimiento y la resonancia: espejos y reflejos.. In Sánchez-Valverde, C. & Montané, A. (coord.). *La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica*. (pp. 33-54). València: Universitat de València.
- Mougniotte, A. (1991). *Les débuts de l'instruction civique en France*. Lyon: Presses Universitaires.
- Neto, J. C. S. (2012). O compromisso ético do educador social, *Revista Lusófona da Educação*, 22, 55-67 [Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3281>, consultado a 20 de Março de 2020].
- Nóvoa, A. (1982). *Adolphe Ferrière et le mouvement de l'Éducation Nouvelle au Portugal (1920-1935)*. Genève: Université de Genève.
- Nóvoa, A. (1998). *Histoire & comparaison – essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa.
- Ó, J. R. & Carvalho, L. M. (2009). *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): Estudos Comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Educa.
- Ortega Esteban, J. (2013). Intervención en diversidad cultural e inclusión social. In Azevedo, S. & Correia, F. (coords). *Educação e Integração social. 3º Congresso Internacional de Educação Social* (pp.49-60). Porto: Fronteiras do Caos Editores.
- Pinto, T., Hatton-Yeo, A., et Marreel, I. (2009). Guia de Ideias para Planear e Implementar Projectos Intergeracionais – juntos: ontem hoje e amanhã - Projecto MATES - Mainstreaming Solidariade Intergeracional. Portugal: Associação Valorização Intergeracional e Desenvolvimento Activo.
- Planchard, É. (1941). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Editora.
- Ribeiro, N. Menezes, I. (2016). A investigação em Ciências da Educação em Portugal nos últimos 30 anos. Evoluções, tendências e tensões vistas a partir das teses de Doutoramento. In Conselho Nacional de Educação (Ed). *Estado da Educação em 2016*. (pp.234-253). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia. Una sociologia de la relación con el mundo*. Madrid: Katz Editores.

- Sánchez-Valverde, C. (2020). Las paradojas en la educación social y en sus efectos :la asignación de destinos desde la adjetivación y el paternalismo. La responsabilidad de los formadores y formadoras. In Sánchez-Valverde, C. & Montané, A: (coord.). *La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica*. (pp. 13-32). València: Universitat de València.
- Silva, S. M. (2013). Workshop Estado da Educação 2012: leituras críticas. In Conselho Nacional de Educação (Ed). *O Estado da Educação e as Ciências da Educação: leituras críticas e desafios* (pp. 91-95). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Stoer, S. R. & Afonso, A. (1998-1999). 25 anos de Sociologia da Educação em Portugal: alguns percursos, problemáticas e perspectivas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52-53, 307-331.
- Vieira, A. (1959). *Figuras Gradadas do Movimento Social Português*. Lisboa: Alexandre Vieira.

Maria Neves Gonçalves

Professora da Universidade Lusófona & Investigadora integrada do CeIED
Email:p1873@ulusofona.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2531-4618>

José Viegas Brás

Professor da Universidade Lusófona & Investigador integrado do CeIED
Email: p543@ulusofona.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0374-748X>

Correspondência

Maria Neves Gonçalves
Universidade Lusófona -Instituto de Educação
Campo Grande, 376
1749-023
Lisboa

Data de submissão: Janeiro 2020
Data de avaliação: Março 2020
Data de publicação: Julho 2020