



Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria

ISSN: 1139-1723

pedagogiasocialrevista@upo.es

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía

Social

España

Baptista, Isabel
Ética e Educação Social Interpelações de contemporaneidade
Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 19, 2012, pp. 37-49
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social
Sevilla, España

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135025474003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Ética e Educação Social

Interpelações de contemporaneidade

Ethics and Social Education – Interpellations of Contemporaneity

Ética y Educación Social – Interpretaciones contemporáneas

Isabel Baptista

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA – PORTO

Resumo

Detentores de um conhecimento sociopedagógico especializado e chamados a intervir prioritariamente junto de pessoas e grupos humanos em situação de privação, sofrimento e vulnerabilidade, os educadores sociais actuam como agentes privilegiados de condição humana, desempenhando um papel crucial na promoção de uma contemporaneidade mais justa e solidária.

O presente texto pretende justamente evidenciar princípios de racionalidade socioeducacional congruentes com a utopia do humano em contexto de «sociedade educativa», perspectivando os desafios de profissionalidade e/ou autoridade pedagógica dos educadores sociais à luz de uma concepção ampla de ética, valorizada na sua tripla dimensão – teleológica, deontológica e prudencial. O dever de excelência que anima os processos de desenvolvimento contínuo de padrões de conduta e de disposições de carácter constitui imperativo inalienável de quem se identifica com a sua profissão e não uma imposição exterior. Neste entendimento, inscrevemos as exigências de reflexividade profissional dos educadores sociais no quadro de uma «ética de hospitalidade» assente nos valores acolhimento, responsabilidade e bondade como condição

de qualificação ética e estética da acção socioeducativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Social, Pedagogia Social, Ética, Moral, Deontologia, Hospitalidade.

Abstract

Social educators, who are specialists in socio-pedagogical knowledge, are destined to become especially involved with individuals and human groups in situations of deprivation, suffering and vulnerability. Therefore, they act as privileged agents of the human condition, playing a crucial role in promoting more just and supportive times.

This paper mainly seeks to provide evidence of the principles of socio-educational rationality that are in keeping with the human utopia within an “educational society”. Thus, it focuses on the challenges of ethical professionalism and/or the pedagogical authority of social educators in the light of a broader concept of ethics, considered in its triple teleological, deontological and sensible dimension. The commitment to excellence, which encourages the ongoing development of ethical standards and rules, are an inalienable imperative of those who identify themselves

with their job and do not regard it as something external to them. Therefore, the demands of the professional reflection by social educators fall within the framework of an “ethics of hospitality” based on values such as welcome, responsibility and goodness for the ethical and aesthetic qualification of socio-educational action.

KEY WORDS: *Social Education, Social Pedagogy, Ethics, Moral, Deontology, Hospitality.*

Resumen

Los profesionales del conocimiento socioeducativo especializado, en relación sobre todo con individuos y grupos en situación de privación humana, sufrimiento y vulnerabilidad, los educadores sociales actúan como agentes privilegiados de la condición humana, jugando un papel crucial en la promoción de un futuro más justo y solidario.

Este documento pretende dar a conocer los principios de racionalidad, congruentes con la utopía social de los humanos en el contexto de la “sociedad de aprendizaje”, previendo los desafíos de la profesionalidad y/o autoridad de enseñanza de los educadores a la luz de una concepción amplia de la ética, por un valor de tres dimensiones –teleológicas, deontológicas y prudencial–. El deber de excelencia que impulsan los procesos de desarrollo continuo de las normas de conducta y normas es el carácter imperativo inalienable de quienes se identifican con su profesión y no una imposición externa. Bajo esta premisa, hemos puesto las demandas de los educadores de reflexión profesional en el marco de una “ética de la hospitalidad” basada en los valores, la responsabilidad y la bondad como una acción de calificación ética y estética de la acción socioeducativa.

PALABRAS CLAVE: Educación Social, Pedagogía Social, Ética, Moral, Deontología, Hospitalidad.

Introdução

Vivemos um tempo complexo e muito problemático, ensombrado por situações recorrentes de precariedade, violência e exclusão social. Um tempo de extrema privação e sofrimento para muitos dos nossos companheiros de humanidade. Vivemos um tempo de crise globalizada, pobre em desejo de futuro e que ameaça tornar-se ainda mais incerto face ao agravamento de fenómenos como a pobreza, o desemprego e a perda de direitos cívicos. Sem esquecer também o enfraquecimento do próprio mundo natural que, na verdade, constitui parte substancial da vulnerabilidade do humano num tempo feito de muitos desacertos e desencontros.

Por outro lado, porém, vivemos um tempo luminoso, fecundo e promissor. Um tempo favorecido por poderes científico-tecnológicos sem precedentes e amplamente tributário dos ideais democráticos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), entre os quais se encontra a educação que, em si mesma, constitui um dos compromissos éticos mais relevantes da nossa contemporaneidade. Porque, na verdade, reconhecer que a educação constitui um direito humano fundamental, potenciador do acesso a outros direitos, implica tornar esse direito acessível a todas as pessoas, sem exceção.

Os imperativos de educação cruzam-se assim com imperativos de solidariedade e num contexto de renovação paradigmática do chamado Estado Social. A existência de mecanismos de protecção e assistência deixou de funcionar como resposta suficiente para os problemas de autonomia e bem-estar das pessoas, apelando para intervenções mais integradas e menos focadas nas zonas de exclusão e/ou de fractura. Ao mesmo tempo que suportam os processos formativos numa lógica de «aprendizagem na e com a vida», as dinâmicas de mediação socioeducativa ajudam a fazer sociedade, fomentando condições de «laço social» num mundo desenlaçado.

Nos diferentes planos existenciais, é preciso agir «in solidum», colocando a educação e a solidariedade no coração das estratégias de desenvolvimento humano. Ao instituírem-se como «sociedades educativas», as sociedades do século XXI passam a equacionar uma multiplicidade de exigências de aprendizagem (formais, não formais e informais), valorizando a componente sociocomunitária da educação, com tudo o que isso implica de mobilização de saberes e fazeres. A pedagogia social vê assim reforçado o seu estatuto científico enquanto disciplina vocacionada para o enquadramento da práxis socioeducativa na pluralidade das suas expressões, passando a responder por um universo de actuação cada vez mais amplo e desafiante.

Neste contexto, a educação social surge-nos como uma das áreas mais importantes de intervenção sociopedagógica, ainda que não exclusiva, correspondendo àquela que melhor corporiza o património histórico da pedagogia social, tradicionalmente associado às práticas de beneficência e de ajuda a pessoas e grupos considerados como excluídos ou susceptíveis de exclusão. Dotados de um saber pedagógico especializado e apoiados em leituras mais integradas da realidade, os educadores sociais encontram-se em posição privilegiada para fazer subordinar as interpelações da nossa contemporaneidade ao lado mais luminoso da condição humana. Ora, é precisamente nessa aptidão para visar o bem, promovendo as condições de perfectibilidade e educabilidade de todas as pessoas, em particular das mais vulneráveis, que se situa o ponto de ancoragem essencial do «êthos» (carácter) da educação social.

Ligando os desafios de contemporaneidade a uma concepção ampla de ética tecida na zona de confluência de duas correntes fundacionais, a aristotélica e a kantiana, recorremos ao contributo teórico de autores como Paul Ricoeur, Emmanuel Lévinas, Jacques Derrida, Zygmunt Bauman e Hannah Arendt, para sublinhar razões de sabedoria prática in-

trínsecas à educação social. Optamos nesse sentido por falar simultaneamente em ética socioeducacional e em ética profissional, considerando que nenhuma das duas dimensões é redutível à outra. A ética é consubstancial ao processo de afirmação identitária dos educadores sociais, mas só valorizando a ética profissional na sua tripla dimensão -teleológica, deontológica e prudencial-, poderemos fazer justiça ao carácter distintivo da profissão, aqui interpretado à luz de uma «ética da hospitalidade» assente no tríptico «acolhimento», «responsabilidade» e «bondade».

1. Ética, moral e deontologia – razões de sabedoria prática

Ponderadas no quadro da racionalidade sociopedagógica, as noções de ética, moral e deontologia em referência inscrevem-se numa linha de encontro entre duas correntes de inspiração clássicas, como foi dito. A primeira ligada à perspectiva teleológica (do grego *telos*-meta, alvo, fim) herdada de Aristóteles (384-322 ac) e a segunda à perspectiva deontológica (do grego *deonta*-dever) defendida por Immanuel Kant (1724-1804).

Recorde-se que o termo «ética» provém do grego (*éthè* - *morada*) e o termo «moral» deriva do latim (*mores* - *mos*), mas os dois remetem para a ideia de hábitos e costumes, para o modo de ser, de estar e de agir que qualifica o comportamento dos indivíduos, dos grupos, das organizações e das comunidades. À partida, esta afinidade etimológica parece justificar o uso indiscriminado dos dois termos na linguagem corrente, assumindo cada um deles a dupla conotação do que é tido como «bom» e do que se impõe como «obrigatório», como notou Ricoeur (1990). Acolhendo a este respeito as linhas de força da teorização ética contemporânea, entendemos que é preciso superar essa ambiguidade semântica, adequando o sentido etimológico às exigências de inteligibilidade e de acção do nosso tempo.

Neste sentido, identificamos a ética com a reflexão sobre os fundamentos e os fins da acção humana, numa aproximação intencional ao estilo teleológico de Aristóteles. Citando o autor de «Ética a Nicómaco», uma das obras matriciais da cultura ocidental, «alcançaremos mais facilmente o que é devido, se, tal como os arqueiros, tivermos um alvo a apontar» (2004, Livro I-1094a1). Ou seja, caberá à ética assegurar a articulação racional do bem e de modo a que cada um seja capaz de orientar a sua vida em função de metas audaciosas e bem definidas. Ao contrário do que acontece com os outros animais, o animal humano possui a aptidão para consciencializar e direccionar o seu processo de desenvolvimento. Essa intencionalidade é o que, afinal de contas, define a relevância e especificidade de todo o projecto pedagógico.

Mas não basta visar o bem, é preciso agir em consequência, cuidando de todos os procedimentos práticos necessários. É aqui que se situa a moral. A moral corresponde ao plano de efectivação da ética, com as suas normas, obrigações e deveres, associando-se desse modo à perspectiva deontológica de inspiração kantiana. Para Kant, só o exercício de uma vontade auto-determinada conduz a acções praticadas «por respeito ao dever» e não somente em «conformidade com o dever». «Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se transforme em lei universal» (1995,28). Esta formulação do imperativo categórico contém os princípios básicos da moral ocidental -universalidade, racionalidade e constrangimento.

Indexado ao universo da moral, o termo «deontologia» (do grego *deonta* - dever e *logos* - razão) foi introduzido no discurso corrente pelo jurista e filósofo inglês Jeremy Bentham (1748-1832) na obra «Deontologia ou ciência da moralidade» publicada dois anos após a sua morte, em 1834. Bentham não pretendeu, como Kant seu contemporâneo, desenvolver uma teoria geral do dever, centrando-se antes na análise das dimensões do

«dever ser» relativas a cada comunidade e a cada situação em concreto. O que explica a evolução do termo deontologia por associação às morais profissionais. Actualmente, quando falamos em deontologia referimo-nos ao universo moral específico de uma determinada actividade profissional.

Esta ordem de distinção e hierarquização conceptual entre as noções de ética, moral e deontologia permite-nos desenvolver três eixos de análise fundamentais do ponto de vista da racionalidade socioeducacional: reconhecimento do primado da ética sobre a moral e a deontologia; passagem obrigatória do optativo da ética ao imperativo da moral; valorização da ética como sabedora prática de carácter eminentemente prudencial.

a) Reconhecimento do primado da ética sobre a moral e a deontologia, dado que a ética engloba as outras dimensões, precedendo-as na ordem do fundamento. Mais do que uma «metamoral», centrada no estudo das diferentes esferas da vida prática e/ou na análise linguística dos enunciados morais, a ética funciona como o «outro» da moral, segundo o sentido de alteridade advogado pelo filósofo Emmanuel Lévinas para quem a ética não é suplemento de uma base existencial prévia mas reflexão fundamental e intrínseca à condição humana (Lévinas, 1992). Na sua perspectiva, a ética responde ao «desejo de infinito», essa misteriosa fome de invisível desperta na relação com outrem. Um desejo de transcendência que, como tal, sublinha a condição perfectível e educável de todo ser humano, justificando o carácter destrutor e subversivo da ética por oposição à moral. A um nível essencial, a ética é desejo de ética.

b) Passagem obrigatória do optativo da ética ao imperativo da moral, assumindo todos os constrangimentos e todas as mediações interpessoais e institucionais necessárias à justiça, conforme defende Paul Ricoeur. A justiça representa o alarga-

mento da ética à esfera da cidadania e da socialização, ligando assim as aspirações de realização pessoal aos imperativos de vida em comum. «Visar o bem, vivendo com e para os outros em instituições justas», deverá ser esta, segundo o autor de «O Si-mesmo como um Outro» (Ricoeur, 1990), a estrutura essencial da moralidade. O «sim» da ética deve dar lugar ao «não» da interdição moral, por dever de concretização histórica do bem desejado mas também em virtude da presença do «mal» no mundo e face à impossibilidade de «permanecer inocente ou indiferente» perante situações de discriminação, violência e injustiça. As morais profissionais ou deontologias expressam o regime de obrigações recíprocas adoptado no âmbito da regulação de carácter profissional.

c) Valorização da ética como sabedora prática, como espaço de mediação crítica entre a universalidade das leis e a singularidade de cada situação e de cada «rosto». Um espaço de natureza eminentemente reflexiva e prudencial que, como tal, requer «temperança» e «coragem», as duas virtudes que Aristóteles associa à «phronesis» ou qualidade da acção ponderada e sensata. Prolongando e reajustando o sentido etimológico, diremos que a ética não se refere apenas aos hábitos e costumes, mas aos hábitos e costumes considerados melhores e na consciência de que os processos de melhoria estão sempre em aberto, convocando nessa medida os poderes decisoriais dos autores, neste caso dos educadores sociais, enquanto sujeitos de responsabilidade profissional dispostos para a excelência.

2. Ética socioeducacional e ética profissional

No seguimento do que foi explicitado anteriormente, o primeiro desafio que se nos coloca prende-se com a definição do «telos» da educação social, com a reflexão sobre o «bem»

e/ou os bens que devem definir e orientar o «saber ser» e o «saber fazer» dos educadores sociais, legitimando os processos de desenvolvimento e reconhecimento de uma comunidade profissional autónoma. Enquanto exigência interior à profissão, esta questão remete para um campo de problematização mais vasto onde hoje se impõem questões de racionalidade sociopedagógica essenciais e relativas ao próprio estatuto antropológico, epistemológico e sociopolítico da educação social.

Retomando a lição aristotélica, lembramos que, se é verdade que toda a perícia, todo o processo de investigação, todo o procedimento prático e toda a decisão pressupõem a referência a um «bem maior», é igualmente necessário que esse bem maior seja articulado com a pluralidade de bens subsequentes. Ou seja, importa especificar com rigor as configurações de ordem teleológica que nos servem de orientação, sob pena de permanecermos num plano de expressão rico em desejo mas demasiado vago e inoperante.

Tomando em consideração as interpelações de desenvolvimento humano que configuram a nossa contemporaneidade, podemos identificar a finalidade primeira da educação social com a capacitação subjectiva e cívica de todas as pessoas, em contextos sociocomunitários balizados por valores de bem-estar e inclusão social. Mas bastará formular a questão nestes termos? Em que é que esta formulação permite caracterizar e diferenciar o sentido orientador da educação social? A ideia de uma educação ao longo da vida, associada a valores de inclusão e coesão social, será mesmo específica da educação social? Em rigor, ela não corresponde ao «bem comum» de referência de toda a sociedade educativa? Que tipo de relação existe ou deve existir entre a educação social e outros saberes sociais e educacionais, designadamente entre a educação social e a pedagogia social? O que é que distingue a autoridade profissional dos educadores sociais da autoridade de outros técnicos de intervenção socioedu-

cativa, como os animadores socioculturais, por exemplo?

Em suma, face à tendencial expansão do campo da acção socioeducativa, de quem falamos quando falamos de «educadores sociais»?

Certamente que não será possível, nem desejável encontrar respostas definitivas para este tipo de interrogações, sobretudo estando em causa razões de afirmação identitária. Como notou Bauman (2007), a identidade é um nome estranho, apresenta-se geralmente na forma de substantivo quando na verdade se comporta como um verbo conjugado por uma pluralidade de sujeitos, cada qual protagonizando processos de identificação em curso. Mas é justamente por reconhecermos esta sonoridade verbal da identidade que sublinhamos a necessidade de decisão e compromisso. Admitir que estamos perante processos em aberto não é o mesmo que dizer que estamos perante processos aleatórios ou que estejamos condenados a tomar decisões como quem mergulha no desconhecido. Não sabendo com exactidão onde vamos chegar, o certo é preciso saber para onde desejamos ir. Sobretudo quando, na qualidade de educadores, assumimos a responsabilidade de orientar outros na construção dos seus caminhos. Em educação visa-se a mudança e visar a mudança significa fazer escolhas, apontando para «alvos» bem definidos.

A expressão «educação social» serviu durante muito tempo para designar a totalidade do campo prático da pedagogia social, abrangendo assim toda a educação dita «não-escolar». Todavia, por força das mudanças paradigmáticas entretanto operadas, os educadores sociais são hoje chamados a conviver com uma diversidade de outros técnicos de intervenção socioeducativa, cada qual reclamando espaços de autoridade profissional muito próprios. Deixou, portanto, de ser pertinente identificar como educação social a totalidade do campo prático da pedagogia social, do mesmo modo que deixou de fazer sentido definir a

pedagogia social como teoria geral da educação social.

Em nosso entender, a educação social corresponde à área da pedagogia social especificamente vocacionada para a «práxis» educativa em contexto de «acção social». Esta aproximação ao universo das chamadas «profissões sociais» acontece numa altura em que a própria noção de «trabalho e/ou serviço social» deixou de funcionar como categoria disciplinar e profissional homogénea. Actualmente, o campo da acção social contempla igualmente uma diversidade de perfis técnicos, em conformidade com novos valores e novos modelos de intervenção social.

Consideramos, pois que os educadores sociais actuam em favor da capacitação subjectiva e cívica de todas as pessoas e ao longo de toda a sua vida, designadamente daquelas que, por se encontrarem em situação de especial vulnerabilidade, requerem intervenção pedagógica especializada e prioritária. Esta vocação sociopedagógica específica investe a missão dos educadores sociais de uma responsabilidade ética acrescida, conferindo-lhe um carácter único. Com efeito, se, por princípio, todas as éticas profissionais se referem a questões de direitos humanos, de justiça e solidariedade, para quem, como os educadores sociais, trabalha em relação de proximidade com pessoas e grupos humanos desfavorecidos, estas questões adquirem particular acuidade. Explica-se assim a importância que as chamadas «éticas do cuidado» tendem a assumir no seio das profissões sociais, onde surgem com frequência valorizadas em contraponto às «éticas da justiça».

Originadas a partir das críticas de teor feminista feitas por Carol Gilligan à teoria moral de Lawrence Kohlberg centrada na aplicação de direitos e regras, as éticas do cuidado subordinam a moralidade à preocupação com o bem-estar do Outro, segundo lógicas relacionais pautadas por valores como sensibilidade, solicitude e protecção. Ao formalismo próprio das éticas da justiça, as éticas do cui-

dado opõem a singularidade dos dramas existenciais, vividos e sofridos por gente de «carne e osso», na consciência de que no outro pólo da relação estão seres humanos com histórias irredutivelmente singulares. Mais do que uma teorização moral, as éticas do cuidado apresentam-se como filosofias de acção, como resposta concreta às necessidades de pessoas concretas, de pessoas «ao seu cuidado».

Por razões de afirmação técnica e profissional, os valores de educação e trabalho social evoluíram numa linha de ruptura com as práticas de caridade e de assistencialismo compassivo. Mas a verdade é que estes valores da dedicação desinteressada ao próximo, da generosidade e mesmo da misericórdia, constituem parte integrante da memória social destas profissões, representando um património precioso que, como tal, merece ser objecto de actualização e de apropriação crítica, evitando assim correr riscos de tecnicíssimo excessivo e de funcionarização e/ou proletarização da função sociopedagógica.

3. Padrões de profissionalidade e disposições ético-deontológicas

A entrada numa profissão como a de educador social implica uma dupla inclusão, a inserção num sistema de serviço público relevante mas também, e forçosamente, o ingresso numa comunidade humana particular integrada por outros companheiros de profissão. Nessa medida, a ética profissional constitui um factor de credibilização e reconhecimento externo funcionando, ao mesmo tempo, como referência interna, como elemento agregador e estruturante das práticas.

O termo «profissionalidade» traduz esse sentido de coesão identitária, remetendo para os modos de ser e de fazer característicos de um grupo profissional. Por sua vez, toda a profissionalidade deve ser exercida com «profissionalismo», pautando a qualidade do seu exercício por critérios de excelência. O dever de profissionalismo qualifica e distingue a

forma como cada profissão é praticada, aplicando-se a uma multiplicidade de actividades e contextos.

A decisão sobre padrões de profissionalidade e profissionalismo constitui um dos indicadores mais importantes sobre a maturidade ética de uma profissão, expressando o compromisso dos profissionais perante si-mesmos e perante os outros, os educandos, os colegas, a instituição e a comunidade. Um compromisso que deverá encontrar tradução no plano normativo, através de declarações, cartas ou códigos de conduta moral. A formalização de procedimentos e as mediações institucionais consequentes são fundamentais para garantir a materialização do poder instituinte da ética, para que a liberdade se engrene efectivamente no real e o transforme, conforme sublinha Emmanuel Lévinas, justamente o grande teórico do «face a face». «A liberdade grava-se na pedra das tábuas onde se inscrevem leis, existe pela incrustação de uma existência institucional. A liberdade está ligada a um texto escrito, destrutível, por certo, mas durável, em que fora do homem, se conserva a liberdade para o homem» (Lévinas: 1992, 270).

Note-se, no entanto, que falamos de leis morais e não de leis jurídicas. O factor de constrangimento ligado à obediência a códigos e a regulamentos deontológicos leva a que a deontologia seja muitas vezes confundida com uma esfera do direito. Mas a diferença de situarmos a deontologia na esfera da ética e não na esfera do direito prende-se precisamente com a remissão para um universo identitário, implicando que os deveres de profissionalismo sejam subordinadas aos critérios de profissionalidade em referência. Expressando deveres de profissionalidade – de identidade profissional –, as obrigações de carácter deontológico reportam-se apenas à comunidade profissional a que dizem respeito, constituindo nessa medida verdadeira expressão de autonomia. O cumprimento ou não cumprimento das regras deontológicas não é passível de jurisdição pública. Neste caso, a in-

terdição moral desempenha uma função essencialmente pedagógica e prospectiva, respondendo a exigências de comportamento interiorizadas pelos próprios sujeitos de acção. Só assim a deontologia poderá funcionar como elemento estruturante do saber profissional e, simultaneamente, como factor de credibilização pública. Pela mesma ordem de razões, o comportamento inadequado de um profissional, dizendo respeito à esfera de responsabilidade individual, acaba, na verdade, por ser lesivo para a imagem de toda a profissão.

Reconhecendo o carácter reflexivo que subjaz à interdição moral, optamos por falar em «disposições ético-deontológicas» que, seguindo a matriz aristotélica, não são nem afecções nem capacidades, mas sim qualidades de carácter afirmadas no plano da acção concreta. Não basta conhecer e cumprir regulamentos, ficar comovido em situação ou estar «apto a», é preciso que se esteja «disposto a» agir e a «responder por». Ser capaz de praticar o bem não é garantia de que o bem seja, realmente, praticado. Por outro lado, possuir uma capacidade para fazer algo, não autoriza a que essa capacidade seja accionada em qualquer circunstância, a qualquer custo. A violência e a perversão que marcam muitas das relações de poder são geradas a partir desse equívoco e, importa lembrá-lo, as relações pedagógicas são relações de poder. É a própria identidade profissional que fica em causa quando a prática profissional fica refém da formação normativa ou de habilidades de tipo meramente instrumental.

O carácter único e especial da prática pedagógica reside na trama intersubjectiva gerada no encontro entre liberdades separadas que mutuamente se acolhem e respeitam. Sublinhamos três princípios orientadores das disposições ético-deontológicas dos educadores sociais que nos parecem basilares:

a) Crença incondicional na perfectibilidade de todos os seres humanos, na sua aptidão intrínseca de aperfeiçoamento.

b) Educabilidade perseverante, subordinada ao primado ético da alteridade, ao res-

peito do Outro como «fim em si-mesmo».

c) Humildade de compromisso e/ou paciência da vontade, evitando cobrar junto dos educandos direitos sobre o exercício dos deveres profissionais.

Assumidos como postulados da razão sociopedagógica, como máximas de acção aceites à priori, estes princípios devem funcionar como ideias reguladoras de toda a prática profissional numa perspectiva de permanente procura de excelência, isto é, tentando sempre fazer bem e da melhor maneira possível o «bem» a que nos propomos. Partilhamos neste sentido da tese de Macintyre (2008), segundo a qual só a aposta em padrões de excelência permite assegurar a qualidade interna da actividade profissional. Esta aposta pressupõe, desde logo, a valorização do capital de conhecimento prático das comunidades profissionais. Mas a verdade é que a experiência profissional só se converte em sabedoria quando é reflectida e partilhada em contexto da relação inter-pares. Resgatar a força da experiência implica reflectir sobre o vivido, capitalizando memória colectiva. Sem esquecer, por outro lado, que ao serem investidos de consciência moral os sujeitos, neste caso os educadores sociais, são inevitavelmente confrontados as dimensões de ambivalência, de incerteza e de inquietude inerentes a essa condição. Intensamente atravessada por interrogações, problemas e dilemas éticos gerados humanos, com toda a sua complexidade e mistério, a prática socioeducativa requer disposições próprias de uma racionalidade prática.

Foi Aristóteles (Ética a Nicómaco, Livro VI-1103b26) quem primeiro chamou a atenção para a singularidade do pensamento prático que, pelo seu carácter intrinsecamente dinâmico e relacional, se distingue de outras formas de racionalidade. Na sua perspectiva, a virtude principal da sabedoria prática é a «phronesis», uma noção equivalente ao que em linguagem latina se designa por «prudência» e que serve para qualificar toda a acção

ponderada e sensata. Reconhece-se assim que o «bem maior» ou fim último para que tudo anseia não pode ser definido *à priori* de forma absoluta, reclamando competências de discernimento no próprio decurso da acção. O diálogo entre as duas matrizes teóricas, a aristotélica e a kantiana, revela-se fecundo também aqui. Ao identificar a «razão prática» com o exercício de uma vontade subordinada ao constrangimento da lei moral, Kant confronta-nos com uma concepção paradoxal do dever, baseada na ligação entre «constrangimento» e «liberdade», entre «autonomia» e «heteronomia», remetendo-nos para a necessidade de ajuizar «em situação», onde as virtudes de prudência ganham sentido pragmático.

Note-se que, assim definida, a «phronesis» e/ou «prudência» não constitui uma habilidade de tipo técnico, mas sim uma virtude que nos permite pensar a dinâmica de acção analisando integradamente todos os seus constituintes e de modo a assegurar a passagem do optativo ao imperativo, antecipando a mudança desejada. Estamos portanto perante uma qualidade de acção irreduzível a lógicas de aplicação segundo o modelo «meio-fim» que suporta a racionalidade instrumental. O conceito de «aplicação» subjacente às «éticas práticas» ou «éticas aplicadas», transcende a tradicional dicotomia entre campo empírico e o campo especulativo, como mostrou Adela Cortina (1993).

Neste sentido, afirmamos, com Hannah Arendt (2007), a necessidade de articular a faculdade de pensar criticamente, desafiando o mundo comum, com a arte de «bom senso» enquanto «sexto sentido» que, ao integrar os cinco sentidos num mundo comum, permite que nele nos orientemos com sabedoria. Ainda segundo a mesma autora, a disposição para o bom senso, para a capacidade de ser consciente desenvolvendo diálogo sério consigo próprio, é indissociável do sentido de integridade pessoal, outra das virtudes éticas matriciais. «Não há dons que resistam à perda de integridade que perdemos quando perdemos a nossa capacidade mais comum de pensar e

recordar» (Arendt: 2007, 87). A capacidade para ajuizar por si próprio, com sentido de integridade, desenvolve-se no plano da acção enquanto interacção. A relação de compromisso com Outro potencia o desenvolvimento de si mesmo. A disposição para questionar as intenções interiores revela-se assim indissociável de outra disposição fundamental, a disposição para o diálogo interprofissional solidário. Os novos cenários de acção socioeducativa, ligados a modelos de actuação em rede e à valorização de parcerias e consórcios de base territorial, confirmam a impossibilidade de viver a prática pedagógica como um exercício solitário. Como nota Sarah Banks (2004), a verdade é que os valores profissionais saem reforçados e clarificados do diálogo interprofissional enquanto dinâmica de partilha e autorização recíproca.

É enquanto «disposição de ser para outrem» que toda a disposição ética acaba por contribuir para o potencial de quem a detém, salientando ainda que o desenvolvimento contínuo de disposições ético-deontológicas constitui condição essencial de racionalidade prática e/ou inteligência prudencial. Uma racionalidade que funciona como sabedoria simultaneamente poética e política que, ao convocar dons de hospitalidade racional, permite que o educador social seja capaz de abordar a realidade pelo seu lado mais fecundo e dinâmico, valorizando e ajudando a valorizar tudo o que na vida possa alimentar a relação de paz com a vida e favorecer a confiança das pessoas em si mesmas, nos outros, no mundo e no futuro.

4. Educação social e ética de hospitalidade - Acolhimento, responsabilidade e bondade

Na sequência de tudo quanto foi afirmado até aqui, perspectivamos os desafios éticos da educação social no quadro de uma «ética da hospitalidade» de inspiração levinasiana e aqui estruturada em torno de três valores essenciais, concebidos em articulação dinâmica: acolhimento, responsabilidade e bondade. As noções

de hospitalidade e acolhimento são frequentemente apresentadas em sentido equivalente, mas na verdade, como mostrou Derrida (1997), valorizada na sua dimensão antropológica, a categoria de hospitalidade contém a noção de acolhimento, transcendendo-a, abrindo portas a um paradigma de relação humana indexado ao primado ético da alteridade, ao acolhimento do outro enquanto Outro.

Recorrendo à experiência comum, a hospitalidade define-se pela disposição para receber o hóspede de modo a que este se sinta «em nossa casa» como «se estivesse em sua própria casa», pela disposição para aceitar que o Outro possa «fazer lei» no espaço da nossa autoridade. O que, antes de mais, supõe a posse da casa, a referência a um espaço próprio. É neste âmbito que se impõe a necessidade de honrar a hospitalidade do mundo, donde provém o alimento –material e espiritual– indispensável ao «exercício de ser». Ganhamos consciência de nós mesmos, fazemo-nos história, fruindo do mundo habitado. Por isso é tão necessário garantir que todos os seres humanos possuam as condições necessárias a uma relação feliz com tudo o que os rodeia.

Paradoxalmente, porém, a aventura existencial ganha sentido quando toda a riqueza possuída e fruída perde prioridade em face de outrem, alguém capaz de dar testemunho de si mesmo, de nos falar, de nos perguntar coisas, de nos pôr em questão. Ao contrário do que acontece com as coisas que nos servem de carburante essencial na manutenção dos mecanismos vitais –os alimentos, a casa e outros bens materiais– a exterioridade do rosto dá testemunho de uma interioridade, o que faz toda a diferença. As memórias, os sonhos, as ideias, os segredos que povoam essa interioridade não podem ser transmutados em substância do nosso corpo, como se fossem um alimento.

Nem podem ser transformados em meras ideias ou conteúdos da nossa consciência. Isso não significa que o Outro represente um limite ou uma ameaça à integridade pessoal. Pelo contrário, dando testemunho de realida-

des nascidas fora de nós mesmos, a presença de outrem ensina, abrindo horizontes de significação inéditos. No lugar de uma «doação de sentido» assistimos então a uma surpreendente, e mágica, recepção de sentido. Uma recepção intrinsecamente activa e enérgica, que põe em conexão alma e corpo, matéria e espírito, teoria e prática. É que o acolhimento de uma ideia que não se confunde com a representação dessa ideia subverte qualquer dicotomia conceptual, abrindo lugar a outras lógicas de pensamento.

Mas a presença de outrem não só interpela como apela ao mesmo tempo. Quando o encontro interpessoal é vivido com autenticidade, o sujeito é tocado pela situação da outra pessoa ao ponto de se dispor a agir em seu favor. Podemos, é certo, virar costas a apelo de outrem mas não sem perda de inocência. O Outro conta connosco, chama-nos para a responsabilidade, como afirma persistentemente Lévinas, lembrando que o laço social se aperta na forma de compromisso com o destino de outrem. E é nesse vínculo que reside a verdade da consciência moral. A obediência à lei do rosto tem a força do imperativo categórico kantiano, «sujeitando» a consciência ao exercício de uma liberdade paradoxal e difícil. Somos responsáveis pelo Outro independentemente de ele corresponder ou não a essa responsabilidade, a resposta do Outro em relação a nós é «assunto dele» (Lévinas, 1992).

Ser responsável pelo Outro desta maneira não significa substituir o Outro na sua própria responsabilidade. Não podemos tomar o lugar que lhe pertence ou arrogarmo-nos o direito de cobrar o exercício dos seus próprios deveres. Esta constatação parece-nos decisiva em termos de consciência socioeducacional. A preocupação de agir em favor das outras pessoas, contribuindo para o seu processo de mudança positiva, não pode conduzir à tentação de «querer mudar o Outro» a todo o custo, como se a outra pessoa fosse um mero objecto do mundo ou uma obra nossa. Dai a importância da «humildade de compromisso» como

disposição ética primordial. Uma autoridade profissional investida de responsabilidade ética torna-se uma autoridade bastante mais difícil e exigente. Não é por acaso que se diz com frequência que a profissão de educador é uma «profissão impossível», afinal trata-se de exercer autoridade pedagógica comportando-se como «hóspede do seu hóspede». Mas não residirá aqui a grandeza, a excelência particular, de toda a intervenção pedagógica?

Comportar-se como «hóspede do seu hóspede» implica dominar a «arte da passagem» entre optativo e imperativo, mobilizando em permanência virtudes de saber prudencial. É aqui que a pedagogia, neste caso a pedagogia social, se revela de importância crucial. Citando Serres (1993, 23), «o jogo da pedagogia nunca se efectua dois, viajante e destino, mas a três. O terceiro lugar intervém aí tanto como o limiar da passagem. Ora, nem o iniciado, nem o iniciador, sabem muitas vezes qual o lugar ou o uso dessa porta. Um dia, em qualquer momento, cada um deles passa pelo meio desse rio límpido, numa situação estranha de mudança de fase, que se pode chamar sensibilidade, palavra que significa a possibilidade ou a capacidade em todos os sentidos». Uma sensibilidade que neste caso associamos à excelência da «bondade».

A bondade tempera o acolhimento e a responsabilidade como um sopro de bem ou subtil excesso da vontade que, ao mesmo tempo que faz transbordar toda a obrigação pessoal, profissional ou cívica, introduz elementos de delicadeza, moderação e serenidade. A bondade não é um acrescento mas um fermento. Paraphraseando a exortação poética do poeta português Fernando Pessoa, «para sermos grandes teremos que nos dar inteiros, pondo quanto somos no mínimo que fazemos». Neste sentido, a bondade representa o sublime de todas as excelências éticas, ajudando-nos a sustentar uma ideia de profissionalismo impossível de confundir com a perícia técnica ou a simples obediência ao formalismo da lei. A bondade define a essência da acção motivada

pelo respeito ao dever e não apenas por conformação com o dever, de acordo com a distinção kantiana anteriormente assinalada.

Alicerçada nestes pressupostos, a experiência intersubjectiva surge-nos como valor ético por excelência, sem que tal signifique que tenhamos que permanecer ao nível do «face a face», desvalorizando as mediações normativas e institucionais. O que é preciso é conseguir assegurar, continuamente, a possibilidade de emergência da intriga interpessoal, salvaguardando o lugar da desordem e da excepção no próprio seio dessas mediações necessárias. É aí que reside a verdadeira sabedoria. As instituições socioeducativas justas serão aquelas que forem capazes de acolher o carácter subversivo próprio do encontro humano genuíno, aquelas onde se possam fazer ouvir as vozes que reclamam, pessoalmente, justiça. Aristóteles considerava a justiça a mais completa das excelências, mas lembrava também que a justiça só atinge a sua completude na relação com outrem e em comunidade.

São múltiplas as dimensões de hospitalidade socioeducativa susceptíveis de ponderação ética, desde as atitudes relacionais, até à configuração dos espaços físicos, aos rituais de trabalho e de convívio. Justamente, porque no centro das nossas preocupações estão, devem estar, as pessoas e os seus problemas e importa atender à qualidade ética dos sistemas e das estruturas que suportam a sua dinâmica existencial, criando lugares de acolhimento, responsabilidade e de bondade. Porém, seja em que âmbito for, as práticas de hospitalidade podem não passar de simples «técnicas de hospitalidade» ao serviço de operações de cosmética social que, em rigor, constituem uma perversão da verdadeira hospitalidade.

Não é possível receber «no nosso espaço» sem interrupção de rotina ou risco de desassossego. A experiência de hospitalidade verdadeira pressupõe por isso a disposição para a ruptura e para a aprendizagem. Nada prepara melhor para dialogar com o imprevisível e o indecível do que a relação que nos leva a aco-

lher o Outro. «O futuro está cheio de surpresas e assim também o Outro, uma vez que o tenhamos reconhecido na sua alteridade absoluta. O existir-para é como o viver-rumo-ao-futuro: existência cheia de antecipação, uma existência consciente do abismo entre o futuro previsto e o futuro que virá a ser, é este fosso que, como um imane, atrai o si-próprio em direcção ao Outro, do mesmo modo que atrai a vida em relação ao futuro, transformando a vida numa actividade de vitória, de superação e de ultrapassagem» (Bauman: 2007, 63).

Na verdade, mais importante do que tentar ser «o melhor do mundo» –o melhor técnico, o melhor projecto a melhor organização– é procurar «ser o melhor para o mundo». É esse o sentido de excelência que, em nosso entender, subjaz à ética socioeducacional e configura os deveres de profissionalidade dos educadores sociais.

5. Considerações finais

Indissociável da pedagogia social enquanto saber científico enquadrador da racionalidade socioeducacional e apoiada na articulação dinâmica entre as dimensões teleológica, deontológica e prudencial da acção humana, a ética atravessa todos os domínios da prática profissional dos educadores sociais, constituindo um esteio fundamental da sua profissionalidade.

Conforme foi sendo sublinhado, a educação implica sempre uma relação de hospitalidade e de compromisso com o Outro que é outrem e que, no caso concreto da educação social, tende a apresentar-se sob a forma, por vezes extrema, de vulnerabilidade e carência humana, apelando nessa medida para o exercício contínuo, prudente, sensível e lúcido das disposições de carácter. A resposta a problemas e dilemas éticos emergentes da prática não é susceptível de receituário, nem diz respeito a necessidades excepcionais, mas sim ao diálogo reflexivo com as situações do quotidiano profissional, apelando para uma linha de continuidade perseverante entre os universos de

fundamentação e de aplicação, entre os planos da teoria e da prática. Apelando, enfim, para mentalidades hospitaleiras. Porque, em rigor, na defesa de uma «ética da hospitalidade» o que está em causa é a afirmação da ética como hospitalidade, como notou Derrida (1997). Fundada na relação interpessoal, a ética é acolhimento, responsabilidade e bondade.

Iluminada por valores de hospitalidade relacional, a ética inscreve-se no interior das próprias dinâmicas de acção que o mesmo é dizer no interior da consciência dos próprios educadores sociais, aqui valorizados na plenitude da sua condição de autores, actores e narradores. Neste entendimento, importa que os postulados de perfectibilidade e educabilidade sejam assumidos também numa lógica de desenvolvimento e formação profissional. O respeito pela dimensão de autor que há em cada actor começa pelo modo como valorizamos o Outro mais próximo, o educando, mas também o colega ou qualquer outro companheiro de serviço. Nada substitui a apreciação positiva feita pelos pares, em contextos de cooperação solidária. Nesse sentido, a partilha de valores ético-profissionais, subordinados a uma perspectiva teleológica, constitui condição de autonomia profissional, mas importa ter em conta que esses valores ou ideias-guia estão já muitas vezes presentes no património das organizações e das comunidades, como herança que pede renovação e actualização. Uma profissão sem narrativas próprias, sem memória social, é uma profissão pobre em sentido de identidade.

A reflexão em torno de questões de ética, moral e deontologia, convocando as dimensões ideais do «deve ser», tende a dar origem a discursos sedutores mas por vezes demagógicos, favorecendo fenómenos de moda e de cosmética social que, na verdade, pervertem a verdadeira exigência ética. Estes discursos são particularmente apelativos em tempos de incerteza, de desencanto e de frustração pessoal e profissional, mas são totalmente incompatíveis com uma cultura de responsabi-

lidade relacional vinculada ao primado ético da alteridade. O que, por outro lado, como vimos, significa que a interpelação ética não pode divorciar-se da linguagem da justiça, onde o outro é o «qualquer um». Aquele que nos fala e nos interpela directamente atesta a presença do «terceiro» e de toda a humanidade, reconduzindo-nos assim a essência da experiência social. O sentido de solidariedade que subjaz e orienta o «telos» da educação social não transcende as noções redutoras de laço social, ligadas aos modos convencionais de coexistência.

E é assim que, na qualidade de profissionais da relação humana, funcionam como agentes de hospitalidade ao serviço de uma sociedade que seja, ela mesma, hospitaleira. Isto é, uma sociedade vocacionada para o acolhimento universal, capaz de transformar a pluralidade do humano em valor de pluralismo, garantindo condições de vida plenamente fruída, examinada e socializada a todas as pessoas, sem excepção.

Referências bibliográficas

- Arendt, H. (2007): *Responsabilidade e Juízo*. Lisboa: Dom Quixote.
- Aristóteles (2004): *Ética a Nicómaco*. Tradução do grego de António C. Caeiro. Lisboa: Quetzal Editores.
- Banks, S. (2004): *Ethics, Accountability and Social Professions*. Bristol: Palgrave Macmillan.
- Baptista, I. (2005): *Dar rosto ao futuro, a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (2007): *Capacidade ética e desejo metafísica uma interpelação à razão pedagógica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Baptista, I. (2008): “Pedagogia Social, uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção”. *Revista Cadernos de Pedagogia Social*, 24, pp. 7-30.
- Baptista, I. (2009): “Educabilidade e Laço Social, Ética e Política da Alteridade”. *Revista de Investigação Novos Desafios Educativos e Cidadania e Cidadania Social*, 16, pp. 15-31.
- Bauman, Z. (2007): *A Vida Fragmentada – Ensaios sobre a Moral Pós-Moderna*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- Carvalho, A; Baptista, I. (2004): *Educação Social, Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Cortina, A. (1993): *Ética Aplicada e Democracia Radical*. Madrid: Tecnos.
- Cunha, P. (1996): *Ética e Educação*. Lisboa: UCP.
- Derrida, J. (1997): *Adieu*. Paris: Éditions Galilée.
- Lévinas, E. (1992): *Totalité et Infini*. Paris: Kluwer Academic.
- Kant, I. (1981): *Traité de Pédagogie*. Tradução de J. Barni, Introdução e Notas de Pierre-José About. Paris: Hachette.
- Kant, I. (1995): *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Porto: Porto Editora.
- Macyntré, A. (2008): *Tras la Virtud*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Meirieu, P. (2009): *Frankenstein Pédagogue*. Paris: ESF Editeur.
- Moliner, P; Laugier, S; Paperman, P (2009): *Qu`este ce que le care?* Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Ricoeur, P. (1990): *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rosanvallon, P. (1995): *La nouvelle question sociale*. Paris: Éditions du Seuil.
- Serres, M. (1993): *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.

DIRECCIÓN DE LA AUTORA: Isabel Baptista, Professora Associada da Universidade Católica Portuguesa - Porto (Faculdade de Educação e Psicologia) Centro Regional do Porto. Rua Diogo Botelho, 1327. 4169-005 Porto.
Correo electrónico: ibaptista@porto.ucp.pt

Fecha de recepción del artículo: 28.III.2011
Fecha de revisión del artículo: 29.III.2011
Fecha de aceptación del artículo: 10.VI.2011

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Baptista, I. (2011). “Ética e Educação Social – interpelações de contemporaneidade”, en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 37-49.