

O perfil formativo-profissional do(a) educador(a) social - Uma experiência de investigação a partir do enfoque biográfico-narrativo

FERNANDO CANASTRA
Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Elementos configuradores do quadro teórico

O nosso estudo tem como suporte teórico a articulação de um conjunto de conceitos, importados de algumas áreas disciplinares (história, filosofia, psicologia e sociologia). O processo de recontextualização deste quadro conceptual teve como critério organizador o debate que tem vindo a ser realizado no âmbito dos processos de profissionalização da figura do Educador Social (Sáez, 2003). Estando o nosso enfoque centrado numa lógica transdisciplinar (Ciências da Educação) (Ardoino, 2005; Barbier, 1997), o nosso propósito consistiu na convocação de uma "leitura dialógica" (Pineau, 1999, 2000), de modo a permitir-nos uma aproximação conceptual ao mundo complexo da compreensão e da interpretação do processo de (re)configuração do perfil formativo-profissional dos futuros Educadores Sociais (Mínguez, 2005; Molina, 2003).

Pedagogia Social *versus* Trabalho Social

Um dos conceitos, que convocámos no âmbito da produção do nosso quadro teórico, reporta-se ao estudo da relação entre a "Pedagogia Social" *versus* "Trabalho Social" (entre outros, Caride, 2005; Feroso, 1994, 2003; Molina, 2003; Núñez, 1990, 1999; Quintana, 1984, 1995; Pertus, 1997; Sáez, 2003; Sáez e Molina, 2006).

Para uns (Feroso, 1994, 2003; Petrus, 1997; Quintana, 1984, 1995), a perspectiva histórica mostra que estas duas áreas disciplinares partilham o mesmo objecto de estudo: o campo de intervenção das profissões sociais e educativas. Dentro deste posicionamento realçam-se algumas das implicações sócio-históricas que se produziram no quadro da relação entre "acção social" e os seus "efeitos educativos". A incidência deste enfoque tende a privilegiar a via da complementaridade entre o trabalho social e o trabalho educativo. A partir deste entendimento, a Pedagogia social visa, acima de tudo, colmatar "necessidades" de uma determinada "população específica" (como por exemplo, "grupos de risco", "desfavorecidos", "excluídos" ou "inadaptados sociais", etc.) (Molina, 2003), ou, em oposição à pedagogia escolar, "compensar" o esvaziamento educativo que se faz sentir no meio escolar. Neste contexto, a expressão "trabalho social e educativo" ganha cada vez mais consenso, quando referida ao tipo de especificidade de que se reveste a actual figura do Educador Social.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 49/8 – 10 de julio de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



Para outros (Molina, 2003; Núñez, 1990, 1999; Sáez, 2003; Sáez e Molina, 2006), a relação entre estas duas áreas disciplinares (Pedagogia Social *versus* Trabalho Social) tende a ser perspectivada numa lógica de autonomização. Afirma-se uma outra leitura da história da Pedagogia Social, salientando o papel que esta última desempenhou no processo de “transmissão cultural”, para além da sua função escolar. A adjectivação de que se reveste o termo de Pedagogia (social) refere-se à amplitude e à extensão da acção educativa, não se restringindo ou reduzindo, por isso mesmo, à sua “forma escolar” (Canário, 1999; Caride, 2005). Para alguns autores (Sáez e Molina, 2006), a actual figura do Educador Social deve ser pensada (conceptualizada) à luz da sua prática educativa e em articulação com a sua matriz disciplinar: a Pedagogia Social. O significado que se procura induzir no quadro desta relação assenta numa visão distinta: reabilitar o papel da comunidade local como “sujeito” do acontecimento educativo. A dimensão “social”, na perspectiva de Molina (2003), não define o tipo de acção educativa (o social definido como problemática), mas expressa e traduz o trabalho educativo dirigido a toda a população (para além dos âmbitos clássicos, como a família e a escola). Neste olhar privilegiado, a “prevenção”, tão apregoada no contexto da “intervenção social”, deixa de ser percebida como uma forma de “controlo social” de certos sectores da população (Núñez, 2003), para se constituir como uma estratégia de “transmissão e mediação cultural” (Molina, 2003: 69). A Pedagogia Social constitui-se como referencial disciplinar a partir da investigação das práticas educativas do Educador social, nos vários contextos laborais (formais, não formais ou informais). É nesta perspectiva que ganha sentido o discurso pedagógico construído em torno do quadro da relação entre “Pedagogia Social” *versus* “Educação Social” (Pérez Serrano, 2003; Sáez, 2003; Sáez e Molina, 2006).

Este é o debate a partir qual procurámos inscrever o presente estudo, optando por convocar uma leitura que realce o papel da articulação e da conjugação de algumas das tensões, contradições ou paradoxos que circulam nos discursos e práticas dos actores profissionais de Educação Social. Na secção seguinte, apresentamos alguns dos elementos que (re)configuram o perfil do Educador Social.

Elementos configuradores do perfil do educador social

Os processos de profissionalização, no campo da actividade socioeducativa, assumem contornos específicos no modo como convocam algumas das dicotomias que parecem estar na base da sua sustentação (Molina, 2003; Sáez, 2003; Molina e Sáez, 2006).

A relação teoria-prática tem sido objecto de várias discussões, sobretudo no campo da profissionalização da actividade educativa (Carré e Caspar, 1999). Sendo uma actividade que se inscreve no quadro de uma “relação educativa” (Molina, 2003), tende-se a questionar o papel que desempenha a formação académica nos processos de profissionalização. Mais concretamente alguns interrogam-se sobre o modo como se configura a alternância entre a “forma escolar” (Canário, 1999), que continua a predominar na maioria dos sistemas de formação (inicial), e a “socialização (pré)profissional”, que se faz, em parte, numa lógica dicotómica, secundarizando o papel da formação académica como condição necessária para se aprender uma determinada profissão. Com efeito, se a lógica não é tanto aplicar teorias na prática, mas produzir teoria no quadro de uma relação singular com as situações concretas e complexas (Joubert, 1999), então o sentido desta relação reporta-se muito mais a uma dinâmica de mobilização de recursos em situação do que a uma mera aplicação de saberes já constituídos. Guy Jobert (1999) considera que esta relação assenta, sobretudo, na capacidade para mobilizar uma “inteligência situacional”. É no contexto desta inteligência produzida na actividade laboral que ganha relevância o debate em torno da “lógica da qualificação” *versus* “lógica das competências” (Autès, 1999; Chauvière, 2005; Le Boterf, 1999).

Não sendo o momento oportuno para aprofundar os prós e contras desta dicotomia, consideramos que a pertinência do debate se situa, sobretudo, na revisão dos modelos de formação que se inscrevem, ainda, predominantemente, numa lógica académica, isto é, onde se tende a valorizar a ideia da “aplicação de saberes”. A lógica de qualificação assenta, tendencialmente, na ideia da transmissão de saberes, técnicas e valores próprios de uma profissão que, posteriormente, deverão ser aplicados e transferidos para as práticas profissionais (Chauvière, 2005). A lógica de competências, por seu lado, assenta na ideia de uma mobilização de recursos (saberes, capacidades, atitudes ou valores) nos próprios contextos da própria actividade laboral. Trata-se de aprender a profissão a partir dos próprios contextos laborais e numa dinâmica de autoformação ao longo da vida (Delors, 1996; Le Boterf, 1999; Pineau, 2000).

O papel da formação, neste quadro, é, acima de tudo, criar condições para construir meta-competências, ou seja, para gerar condições favoráveis à apropriação (reflexiva) do sentido da própria profissão (Josso, 2002). O que é considerado como formador não é tanto a aplicação de saberes ou técnicas, mas o “espaço-tempo subjectivo” a partir do qual se articulam os vários elementos configuradores da profissionalidade dos futuros profissionais, como nos diz Marie-Christine Josso (2002: 35): “o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência”.

A experiência formadora, no caso de profissionais de educação (social), para além de implicar uma “alternância” entre a formação académica e a formação experiencial, depara-se com uma velha dicotomia: dimensão técnica *versus* dimensão ética (Dubar e Tripier, 1998; Dubet, 2002; Molina, 2003).

Dubar e Tripier (1998), no campo da sociologia das profissões, mostraram como o vocábulo “profissão” (nas suas origens confessionais) está associado à ideia de “vocação”. A dimensão ética, nesta perspectiva, era considerada estruturante nas chamadas profissões “sociais ou educativas”. O debate posterior centrou-se no processo de secularização destas “disposições morais”, assumindo nalguns casos posições radicalizadas, no modo como se procurou articular essas duas dimensões. Alguns autores têm defendido a ideia de que a educação é um acontecimento ético, e que, por isso mesmo, a dimensão técnica (ou a razão instrumental) se torna incompatível com o acto educativo, uma vez que este se inscreve no quando de uma relação eminentemente ética (Bárcena e Mélich, 2000).

Por sua vez, para François Dubet (2002), estas duas dimensões constituem o núcleo federador das profissões sócio-educativas, que, em termos clássicos, tinham como finalidade realizar um “trabalho sobre o outro” (ou de socialização). Neste caso, a actividade profissional tendia a centrar-se numa lógica, eminentemente, normativa. Tal era o caso dos “trabalhadores sociais”, dos “profissionais de educação” ou dos “profissionais de saúde”.

José Molina (2003), numa perspectiva similar, considera que, para além das dimensões técnicas (ou tecnológicas), aquilo que parece caracterizar a profissão dos educadores sociais são as dimensões relacionadas com a “prática”, a “política” e a “ética”.

O debate, em relação à construção da profissionalidade (no contexto das Profissões Sociais), tem-se centrado na dificuldade em articular estas duas dimensões que temos vindo a evocar. Na verdade, a questão não é tanto saber se uma é mais importante do que a outra, mas, sendo as duas essenciais para o exercício da actividade, como gerar uma estratégia que possa articular, combinar ou gerir esta dicotomia

clássica? Dada a complexidade a partir da qual se inscreve a actividade específica destes futuros profissionais, como criar condições favoráveis ao exercício da sua profissão? Sabendo que os saberes teóricos, que são organizados de forma disciplinar, são saberes importados de várias áreas disciplinares e recontextualizados no quadro da actividade profissional, como “transmitir” esses mesmos saberes? Não havendo uma teoria própria e específica que sustente a profissionalidade das profissões sociais, como construir “dispositivos de acompanhamento” (Ion e Ravon, 2005) que favoreçam a apropriação do sentido de que se revestem os processos de profissionalização? Estas são algumas das interrogações que estão na base deste estudo. Depois de nos referirmos ao tipo de metodologia adoptado nesta experiência de investigação, na secção seguinte, apresentaremos alguns dos principais resultados obtidos a partir deste estudo.

Metodologia

As nossas opções epistemológicas e metodológicas inscrevem-se no movimento que se tem gerado, por um lado, em torno da recomposição das ciências humanas e sociais, e, por outro, no processo de autonomização da investigação no âmbito do campo sócio-educativo, que, neste estudo, se reporta à emergência do enfoque “biográfico-narrativo” (Bolívar, *et alii*, 2001).

Opções epistemológicas

A emergência de um enfoque¹ biográfico-narrativo, no contexto socioeducativo actual, inscreve-se na viragem produzida, em termos de amplitude, a partir da década de setenta, e consistiu na assunção de uma perspectiva compreensiva, interpretativa ou hermenêutica, na qual o significado dos agentes (actores) se constitui no foco central da investigação (Pérez Gómez, 1998).

Falar de investigação biográfico-narrativa, no campo da formação e da educação, só é possível devido ao diálogo frutuoso que se tem estabelecido, do ponto de vista interdisciplinar, entre as diversas perspectivas oriundas das ciências sociais e humanas: a “teoria linguística” e a “literatura”, “antropologia social e etnografia”, “sociologia”, “história oral”, “psicologia narrativa” e “filosofia hermenêutica” (Bertaux, 1997; Bourdieu, 1993; Bruner, 2000; Geertz, 1994; Gergen, 1992; Lejeune, 1980; MacIntyre, 1987; Peneff, 1990; Pérez Gómez, 1998; Ricoeur, 1990; Taylor, 1996; Thompson, 1988; Vattimo, 1995).

No campo, propriamente, educativo e formativo, nomes como Bolívar, *et alii* (2001), Canário (1999), Connelly e Clandinin (1995), Dominicé (1994), Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), Josso (2002), Nóvoa (1992), Pineau (1999, 2000) são, entre outros, representantes desta nova abordagem, que, utilizando a designação de René Barbier (1997), privilegia uma “abordagem transversal”, capaz de mobilizar uma escuta sensível no seio das ciências humanas e sociais. Assim, antes de traçarmos as linhas gerais desta abordagem emergente, no campo sócio-educativo, vamos, de forma sucinta, clarificar a polissemia de significados

¹ Tenha-se presente que, embora no campo das ciências sociais, já se utilize o método biográfico há já algum tempo, do que agora se trata é de erigir um Enfoque Próprio no campo da investigação biográfico-narrativa (*vide*. Bolívar *et al.*, 2001; Peneff, 1990; Nóvoa, 1992).

expressos em torno das várias definições, que foram surgindo no quadro de uma abordagem biográfico-narrativa.

O enfoque biográfico-narrativo

A tentativa de procurar dar conta das noções, conceitos ou termos associados à problemática que nos ocupa, não nos autoriza a tecer considerações em profundidade, acerca de uma problemática tão vasta e complexa². Deste modo, o nosso propósito visa procurar enunciar alguns dos elementos contraditórios que circulam nos discursos produzidos em torno do debate sobre o papel da abordagem biográfico-narrativa.

Um dos conceitos mais utilizados, no campo das ciências sociais, tem sido o de “Histórias de Vida”. Cada autor tende a atribuir um significado particular a este termo (Gaston, 1999; Lainé, 1998; Valles, 1997). Para uns, a noção de Histórias de Vida indica quer o percurso/trajectória da vida de um indivíduo singular, quer o próprio acto de narrar a experiência humana sob a forma de relato. Para outros, tal designação remete-nos para o processo investigativo, propriamente dito, aparecendo como mais um método de recolha e análise de dados, no quadro de uma Investigação Qualitativa³.

Procurando evitar este tipo de ambiguidades, Denzin (1989, cit. em Bolívar, *et alii*, 2001) propõe, no contexto da língua inglesa, uma distinção do conceito de *histórias de vida*: (a) “life-story” (relato de vida, autobiografia, escrita ou oral), que indica o processo de constituição das narrativas experienciais de que cada sujeito é protagonista; (b) “life-history” (história de vida, abordagem biográfica), que nos remete para o próprio processo de investigação, que, alguns autores, designam por Método Biográfico. Por isso, o termo “Histórias de Vida”⁴, utilizado correntemente, pode gerar alguns equívocos, caso não se proceda a uma clarificação destas duas dimensões (autobiografia/relato de vida e histórias de vida/método biográfico).

Quanto a nós, partindo do posicionamento de Bolívar, *et alii* (2001) e Connelly e Clandinin (1995), optamos pela designação de “abordagem biográfico-narrativa”. Estes autores, inscrevendo-se numa abordagem de “tipo transversal” ou “experencial” (Barbier, 1997; Josso, 2002) das Histórias de Vida, procuram integrar contributos, não só da área das ciências sociais, particularmente referenciados na história oral, antropologia e sociologia, mas tendem a estender o seu enfoque para o campo da literatura, da semiótica, da psicologia narrativa e da hermenêutica filosófica.

Preconiza-se, deste modo, uma abordagem mais integrada, holística e transversal das ciências humanas e sociais, aplicadas ao campo sócio-educativo⁵. É, sobretudo no campo das práticas sócio-educativas, que a “abordagem biográfico-narrativa” pode vir a revelar-se bastante promissora. Autores

² Para um aprofundamento desta problemática *vide*: Bolívar e Domingo (2006).

³ A denominação Investigação Qualitativa (ou Métodos Qualitativos) é ela própria ambígua. Se se entende por investigação qualitativa (como habitualmente se constata), o processo de recolha de dados (entrevista, observação naturalista...), e não como uma abordagem de carácter mais compreensivo, interpretativo (tanto na recolha, como análise e interpretação de dados), então a designação mais apropriada poderia ser a que propõem Denzin e Lincoln (1994) e Flick (2005): “investigação hermenêutica” ou “interaccionismo interpretativo”.

⁴ Sobretudo, no caso português, pode gerar alguma confusão, uma vez que o conceito Histórias de Vida assume vários sentidos (*vide*: Nóvoa, 1992; Nóvoa e Finger, 1988).

⁵ Para um aprofundamento desta problemática *vide*: Bolívar e Domingo (2006); Pérez Gómez (1998); Van Manen (1998); Clandinin e Connelly (2000); Creswell (2002).

como Van Manen (1998), Clandinin e Connelly (2000), Bruner (2000), Bolívar, *et alii* (2001), Josso (2002) e Lainé (1998), entre outros, privilegiam a abordagem das Histórias de Vida, não apenas como um método (a re-construção dos significados produzidos), mas também como um fenómeno (a produção da experiência humana narrada e relatada) e como um dispositivo de autoformação (a acção humana escrita num texto e interpretada à luz de uma experiência singular).

Estes elementos que foram emergindo na nossa reflexão, colocam-nos perante uma possível definição que tende a constituir-se no referencial conceptual da "abordagem biográfico-narrativa" (Bolívar, *et alii*, 2001; Connelly e Clandinin, 1995):

- a) Fenómeno que se investiga: a experiência humana narrada (auto-biografia, oral ou escrita).
- b) Método que se utiliza na investigação: a re-construção dos significados da acção humana, a partir da produção de *textos*, tendo em conta a singularidade das *voces* dos actores.
- c) uso que se faz da narrativa/biografia em contexto educativo-formativo (melhoria/transfor-mação das práticas sócio-educativas).

Para além de se realçar o papel das Histórias de Vida, enquanto mais um método de investigação, enquadrado na chamada Investigação Qualitativa, procura-se abordar o fenómeno em si mesmo da experiência humana, no contexto de uma "hermenêutica dialógica" (Ricoeur, 1990, McIntyre, 1987, Taylor, 1998, Van Manen, 1998). Por conseguinte, do que se trata, não é apenas de captar os significados dos agentes educativos, mas de se estabelecer como que uma plataforma onde se combinam / conjugam / coproduzem a perspectiva dos "actores" (implicados).

Neste sentido, o objectivo não é apenas representar a realidade, observada empiricamente a partir do "exterior", e analisá-la a partir de procedimentos metodológicos, no quadro de uma análise orientada por métodos qualitativos e/ou quantitativos (exercício típico de uma Investigação Qualitativa), mas tentar (re)construir o sentido das experiências vividas, narradas e interpretadas numa relação dialógica, dando origem a um texto co-produzido por investigador/sujeitos de investigação (Bolívar, *et alii*, 2001).

O objecto de uma investigação empírica (nesta perspectiva) enquadra-se no processo de reconstrução das percepções significativas que se jogam num determinado contexto "ecológico" (Bogdan e Biklen, 1995). As metodologias adequadas, nesta abordagem, são aquelas que procuram compreender estes processos de (re)construção da experiência social (ou educativa), tendo como mediação os "discursos" dos actores implicados (Flick, 2005; Guba, 1983).

Partindo destes pressupostos fundamentais, o paradigma em que sustentamos a nossa opção metodológica, tende a inscrever-se no paradigma compreensivo, hermenêutico, ou sócio-construtivista que, como refere Pérez Gómez (1998:60-61), "ênfatiza a natureza socialmente construída da realidade, a estreita relação entre o investigador e a realidade investigada, as exigências e os constrangimentos que determinam a investigação, a componente valorativa presente em todo o processo de investigação. Por isso, a produção de conhecimento válido e relevante concebe-se como um processo de construção de novos significados e representações, a partir do contraste das interpretações que os diferentes sujeitos participantes oferecem da situação em que vivem".

Este tipo de abordagem, predominante e globalmente qualitativa, não exclui outro tipo de abordagens mais de carácter quantitativo, e que complementam o processo investigativo (Cook e Reichardt, 1986; Merriam, 1998; Miles e Huberman, 1984). O objectivo é privilegiar, em termos globais, abordagens que permitam desencadear processos hermenêutico-reflexivos, de modo a re-construir os significados vinculados a uma realidade (inter)subjectiva (Bolívar, *et alii*, 2001; Flick, 2005; Pérez Gómez, 1998; Pineau, 1999).

Partindo deste quadro epistemológico e metodológico, seguidamente, apresentamos alguns dos resultados que considerámos mais relevantes e significativos para divulgar neste artigo de divulgação científica.

Principais resultados obtidos

O presente estudo, devido à metodologia adoptada (biográfico-narrativa), não teve como propósito fundamental verificar nenhuma teoria ou modelo conceptual. Procurámos, pelo contrário, mostrar alguns dos limites de uma possível "verificação experimental" (Dominicé, 1994), no que toca à explicação (compreensão) do que constitui (configura) a especificidade do perfil formativo-profissional dos Educadores Sociais.

A nossa perspectiva enquadra-se num tipo de abordagem que caracterizámos, globalmente, como "hermenêutica", recorrendo a uma metodologia de tipo "biográfico-narrativa" (Bolívar, *et alii*, 2001). Neste sentido, o nosso interesse focalizou-se, particularmente, nos significados co-produzidos por um grupo de Sujeitos de investigação, no quadro de um espaço de interlocução. O ponto de vista a partir do qual cada uma destas futuras Educadoras Sociais procurou construir o seu sentido, tendo como recurso as suas narrativas experienciais, constituiu-se no olhar privilegiado desta abordagem investigativa. A incidência do nosso estudo centrou-se, essencialmente, na aproximação a um tipo de compreensão (dialógica) que se foi construindo em torno da experiência singular de um grupo de futuros profissionais de Educação Social.

Do ponto de vista global, os nossos resultados e a interpretação dos mesmos procuraram decifrar, explicitar e interpretar o sentido de que se revestem as estruturas de significado latentes, relacionadas com o processo de construção do perfil formativo-profissional dos Educadores Sociais.

Neste quadro interpretativo, o nosso propósito foi tentar realçar o papel significativo da singularidade (pessoalidade), a partir da qual cada Sujeito de investigação investiu no seu processo de autoformação. Assim, ainda que tenhamos concluído que os processos de (re)configuração do perfil formativo-profissional ocorrem no quadro de uma estrutura invariante (auto, hetero e eco), o modo singular (pessoal), como cada Sujeito de investigação organiza, combina e (re)actualiza essa dinâmica compósita tende a assumir contornos específicos (e complexos).

A principal implicação teórico-prática que destacamos deste trabalho parece estar associada ao tipo de implicação pessoal e de investimento subjectivo que cada Sujeito de investigação procurou convocar, tendo como dinâmica autoformativa a sua experiência singular. Com efeito, a experiência (no sentido polissémico), quando sujeita a uma conceptualização (teorização), tende a constituir-se no lugar privilegiado da dinâmica autoformativa. A experiência social (de cada Sujeito de investigação) tende a instituir-se como o espaço-tempo subjectivo a partir do qual cada um vai dando sentido à sua trajectória de vida. Retroagir

reflexivamente sobre (e a partir de) a sua experiência (singular, concreta), tal parece ser o principal elemento estruturador dos processos de (re)configuração do perfil formativo-profissional dos profissionais de educadores sociais.

Do ponto de vista da formação (inicial), a principal implicação teórica que tendemos a salientar parece estar relacionada com a necessidade de investir em dispositivos de formação, organizados e geridos em função da singularidade (experiência simbólica) de cada sujeito-aprendente. Por isso, importa superar uma certa visão hegemónica que continua a fazer sentir-se nalgumas instituições formadoras em relação ao papel atribuído à lógica disciplinar. A proposta que globalmente emerge deste estudo prende-se com a necessidade de convocar uma condição essencial: organizar e gerir dispositivos de formação a partir do perfil formativo-profissional de cada sujeito-aprendente. Esta necessidade coloca-nos perante uma exigência, a de que a formação inicial deve dar mais espaço e autonomia à experiência singular (concreta) de cada sujeito-aprendente. Trata-se, deste modo, de individualizar os dispositivos de formação, colocando no seu centro a Pessoa (singularidade *versus* globalidade) do sujeito-aprendente. Neste sentido, urge “revalorizar epistemologicamente a experiência” como um dos elementos determinantes da autoformação (Canário, 1999; Dominicé, 1994; Josso, 2002).

Quanto à experiência de (iniciação à) prática profissional (socialização pré-profissional), a principal implicação prática, que tende a evidenciar-se no quadro da nosso estudo, parece estar associada ao papel da reflexão-acção (investigação-acção) produzido numa óptica de alternância entre mobilização de “saberes constituídos” e de “saberes de acção” (Carré e Caspar, 1999). É partindo desta articulação e com base numa combinação de vários saberes “compósitos” (saberes conceptuais, saberes experienciais e saberes axiológicos) que devem ser organizados e geridos os “dispositivos de acompanhamento” (das práticas profissionais) (Le Bouëdec, 2001; Paul, 2004). Importa, por isso, referir que é a através da análise das práticas e mediante a investigação da acção e da *praxis* profissional que os processos de profissionalização se revestem de sentido próprio para cada sujeito-aprendente. Deste forma, a nossa proposta vai no sentido de se promoverem dispositivos de acompanhamento, organizados e geridos em torno da prática da investigação-acção (colaborativa), de modo a facilitar a emergência de experiências de socialização (pré-profissional) pautadas por uma postura crítica e reflexiva (Pérez Gómez, 1998; Sáez, 2003). Parece ser este processo de formalização (prática-teoria-prática) dos saberes de acção e de experiência que tende a dar sentido à profissionalidade do educadores sociais.

Estas duas implicações teórico-práticas, colocam-nos perante uma exigência epistemológica, no que diz respeito ao perfil formativo-profissional do Educador Social: por um lado, as disposições pessoais (biográficas) tendem a ser um dos critérios determinantes que estão na base do perfil autoformativo de cada sujeito-aprendente; por outro lado, as transacções simbólicas (interacções) e as ressonâncias reflexivas (reflexão-acção) parecem ser a condição imprescindível para que cada sujeito-aprendente se “converta” num profissional no campo da intervenção socioeducativa.

O principal desafio que tende a emergir desta investigação parece estar relacionado com a necessidade de os dispositivos de (auto)formação se organizarem e gerirem em torno da Pessoa do (futuro) profissional. Contudo, o entendimento que fazemos deste conceito remete-nos para uma concepção que se configura a partir de uma dinâmica dialógica ou de um “ser-em-relação” (Ortiz-Osés, 2000). A pessoa, neste sentido, não é uma entidade fixa ou um carácter inalterado; ela (auto)transforma-se ao longo da sua vida (temporalidades subjectivas) à medida que vai tomando consciência das tensões (dilemas ou contradições)

que a habitam e a partir das quais se institui como sujeito relacional da sua vida (pessoal, social ou profissional) (Pineau, 2000; Puig Rovira, 2000). Trata-se, deste modo, de reabilitar o cerne do acto educativo (formativo): a relação que se joga entre sujeitos; o encontro a partir do qual as pessoas interagem; a experiência (simbólica) através da qual cada sujeito-aprendente se revê, se identifica, se reconhece e se produz como "Sujeito ético" (Canastra, 2005; Charlier, 1998; Molina, 2003).

Bibliografia

- ARDOINO, Jacques (2005): *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- AUTÈS, Michel (1999): *Les paradoxes du travail social*. Paris: Dunod.
- BARBIER, René (1997) : *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos.
- BÁRCENA, Fernando e MÈLICH, Joán Carles (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- BERTAUX, Daniel (1997): *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994): *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, Antonio *et al.* (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- BOURDIEU, Pierre (1993): *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- BRUNER, J. (2000): *Cultura da educação*. Lisboa: Ed. 70.
- CANARIO, R. (1999): *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANASTRA, F. (2005): "Educação em valores: a emergência do sujeito ético? Uma abordagem narrativa da experiência ético-moral". In: *Educação & Comunicação*, 8, pp. 41- 59.
- CARIDE, José (2005): *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- CARRÉ, Phippe e CASPAR, Pierre (dir.) (1999): *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.
- CHAUVIÈRE, Michel (2005): "Les professions du social: compétences ou qualifications?". In: ION, Jaques [dir.]: *Le travail social en débat(s)*. Paris: La Découverte, pp. 119-134.
- CLANDININ, Jean e CONNELLY, Michael (2000): *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- CONNELLY, Michael e CLANDININ, Jean (1995): "Relatos de experiencia e investigación narrativa". In: LARROSA, Jorge, *et al. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Lartes, pp. 11-59.
- COOK, Thomas e REICHARDT, Charles (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Ed. Morata.
- DELORS, Jacques [org.] (1996): *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- DOMINICE, Pierre (1994): *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- DUBAR, Claude e TRIPIER, Pierre (1998): *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- DUBET, François (1994): *Sociologie de l'expérience*. Paris: Le Seuil.
- (2002): *Le déclin de l'institution*. Paris: Le Seuil.
- FLICK, Uwe (2005): *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- GEERTZ Clifford (1994): *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- GERGEN, Kenneth (1992): *The saturated self*. N.Y.: Basic Books.
- ION, Jacques e RAVON, Bertrand (2005): *Les travailleurs sociaux* [7.ª Ed.]. Paris: La Découverte.

- JOUBERT, Guy (1999): "L'intelligence au travail". In: CARRE, Phippe e CASPAR, Pierre (dir.): *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod, pp. 205-244.
- JOSSO, Marie-Christine (2002): *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- LAINÉ, Alex (1998): *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris: Desclée de Brouwer.
- LE BOTERF, Guy (1999): *De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences : quelles démarches ? Quels acteurs ? Quelles évolutions ?*. Paris: Dunod.
- LE BOUËDEC, Guy (2001): "Pour une éthique de l'accompagnement en éducation et formation". In: LE BOUËDEC, Guy, et al. (2001): *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?*. Paris: L'Harmattan, pp. 165-181.
- LEJEUNE, Philippe (1980): *«Je» est un autre. L'autobiographique, de la littérature aux médias*. Paris: Seuil.
- MACINTYRE, Alasdair (1987): *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MARTÍNEZ, Mariano, SÁEZ, Juan e SVENSSON, Lennart (coord.) (2003): *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Murcia: Diego Marín.
- MEIRIEU, Philippe (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- MERRIAM, Since (1998): *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MÍNGUEZ ÁLVAREZ, Constancio (coord.) (2005): *La educación social: discurso, práctica y profesión*. Madrid: Dykinson.
- MILES, Matthew e HUBERMAN, Michael (1984): *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Beverly Hills, California: Sage.
- MOLINA, José (2003): *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- NÓVOA, António (1992): *Vida de profesores*. Porto: Porto Editora
- NÚÑEZ, Violeta (2003): "El lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos". En: MOLINA, José (coord.): *De nuevo la educación social*. Madrid: Dykinson.
- NÚÑEZ, Violeta (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés (2000): *La razón afectiva. Arte, religión y cultura*. Salamanca: Ed. San Esteban.
- PAUL, Michel (2004): *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- PENEFF, Jean (1990): *La méthode biographique: de l'École de Chicago a l'histoire orale*. Paris: Armand Colin.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003): *Pedagogía social – Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- PINEAU, Gaston (1999): "Expériences d'apprentissage et histoires de vie". In: CARRE, Ph. e Caspar, P. (dir.): *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod, pp. 307-327.
- (2000): *Temporalités en formation*. Paris: Anthropos.
- PUIG ROVIRA, Josep (2000): *La construcción de personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- RICOEUR, Paul (1990): *Soi-même comme un autre*. Paris: Ed. Seuil.
- SÁEZ, Juan (2003): *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- e MOLINA, José (2006): *Pedagogía social. La educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- TAYLOR, Charles (1996): *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- THOMPSON, Paul (1988): *La voz del pasado. La historia oral*. Valencia: Ed. Alfons el Magnànim.
- VATTIMO, Gianni (1995): *Más allá de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- VAN MANEN, Max (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.