

## **A EDUCAÇÃO SOCIAL AO SERVIÇO DAS TRAJETÓRIAS DOS INDIVÍDUOS E DAS COMUNIDADES: PRÁTICAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS CONSTANTES**

Social education at the service of the trajectories of individuals and communities: Educational practices and constant challenges

La educación social al servicio de las trayectorias de las personas y las comunidades: prácticas educativas y desafíos constantes

Florbela Samagaio\*

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) e Universidade do Porto – Pt.

### **RESUMO**

Considerando as transformações sociais ocorridas no século XIX, este artigo propõe um olhar cruzado entre a Pedagogia Social e a Sociologia na construção do conhecimento sobre a intervenção socioeducativa, cujo domínio de atuação tem vindo a ganhar terreno enquanto prática de trabalho social nos últimos anos em Portugal. Neste sentido, o artigo procura apresentar a Educação Social como uma prática de trabalho única e original, partindo das problemáticas sociais singulares, conjugando as perspetivas social e educativa num olhar diferenciador face às mesmas. Procura-se salientar a potencialidade da Educação Não Formal na conceção de políticas educacionais inovadoras na medida em que se ajustam às exigências sentidas no (i)mediato no contexto das realidades sociais. Destaca-se fundamentalmente o carácter dinâmico inerente à prática socioeducativa para o qual se convoca a noção de trajetória de mudança ao serviço dos indivíduos e das comunidades.

**Palavras-chave:** Educação Social. Educação não formal. Trajetórias. Projetos.

### **ABSTRACT**

Considering the social transformations that took place in the 19th century, this article proposes a cross - view between Social Pedagogy and Sociology in the construction of knowledge about socio - educational intervention, whose domain of practice has gained ground as a social work practice in recent years in Portugal. In this sense, the article seeks to present Social Education as a unique and original work practice, starting from the singular social problems, combining the social and educational perspectives in a differentiating view of them. It is sought to highlight the potential of Non-formal Education in the design of innovative educational policies insofar as they fit the requirements felt in (i) mediate in the context of social realities. The dynamic character inherent in the socio-educational practice is fundamentally emphasized, which calls for the notion of trajectory of change at service for individuals and communities.

**Keywords:** Social Education. Non formal education. Trajectories. Projects.

### **RESUMEN**

Teniendo en cuenta las transformaciones sociales que tuvieron lugar en el siglo 19, este artículo propone una visión transversal entre la pedagogía social y la sociología en la construcción del conocimiento sobre la intervención socioeducativa, cuyo dominio de la práctica ha ganado terreno como una práctica de trabajo social en los últimos años en Portugal. En este sentido, el artículo busca presentar la educación social como una práctica de trabajo única y original, partiendo de los problemas sociales singulares, combinando las perspectivas sociales y educativas en una visión diferenciadora de las mismas. Se busca resaltar el potencial de la educación no formal en el diseño de políticas educativas innovadoras en la medida en que se ajusten a los requisitos que se sienten en (i) mediar en el contexto de las realidades sociales. Se enfatiza fundamentalmente el carácter dinámico inherente a la práctica socioeducativa, que exige la noción de trayectoria de cambio en el servicio para las personas y las comunidades.

**Palabras-clave:** Educación social. Educación no formal. Trayectorias. Proyectos.

## Introdução

*“Faço os bonecos e tenho um prazer imenso quando tenho o pincel na mão: eles são feitos em papel, no chão, como quando uma pessoa é pequenina. São feitos com um pincel muito grosso, molhado em tinta preta. E estou a desenhar no chão, os desenhos vão aparecendo no pincel, o desenho arrasta, puxa o boneco. E às vezes, começo por um gesto – por exemplo, um macaco está a fazer qualquer coisa ou está com um pau na mão – e depois o resto do bicho vem atrás.”*

Paula Rego

Vila Nova de Gaia, Pt.

Galeria Diogo Macedo – Casa Museu Teixeira Lopes

17 de fevereiro, 2019.

### *Pensar a educação social: um olhar cruzado entre a pedagogia social e a sociologia*

O conhecimento sobre a realidade em geral encontra-se correlacionado com o ângulo de visão de que dispomos. À semelhança dos fotógrafos, os cientistas sociais poderão ajustar a focagem sobre a realidade de acordo com o zoom da lente da câmara fotográfica. Ora aproximamos a imagem ora a afastamos, de acordo com os nossos objetivos, ora ganhamos em pormenor ora ganhamos em amplitude. Ora se ganha no realismo do retrato central ora se ganha no enquadramento do mesmo. Logo, numa primeira impressão, o desafio que se coloca poderá ser o da amplitude: até onde pretendemos ver? Ou, por outras palavras, até onde nos é possível ver?

Numa outra dimensão, poder-se-á indagar as coordenadas socio-históricas que se encontram subjacentes à produção do conhecimento, na sua generalidade, e dos conhecimentos específicos. Neste caso, referimo-nos às ciências sociais, enquanto formas particulares de produção científica, modos singulares e articulados de produção de conhecimento, e complementares no entendimento e compreensão sobre os fenómenos sociais.

Considerando os fenómenos socioeducativos como uma modalidade dos fenómenos sociais, complexos e expressivos nas suas significações, há que convocar, ainda que modestamente, uma breve teorização. E esta surge num cruzamento multidisciplinar, resultante das transformações económicas e sociais do século XIX, encabeçado pela Pedagogia Social. Sendo que a atividade científica consiste num trabalho de permanente descoberta do que não é visível, como refere Bachelard (1975, p. 38) “[...] não há ciência a não ser do que está escondido”, a análise que aqui se desenvolve situa-se no campo da ciência social e educativa e das práticas de intervenção que a mesma suporta. A atividade científica, porque pretende obter graus sempre mais elevados de conhecimento e de explicação, terá de atingir igualmente níveis sempre mais profundos da realidade. (FERNANDES, 1983, p. 18).

Concetarizar o campo complexo da Pedagogia Social assume-se como uma tarefa árdua e difícil e não constitui objetivo fundamental deste texto. São várias as questões a serem levantadas assim como são muitas as variáveis a serem equacionadas. Acresce ainda o facto de que as ciências não são estáticas, ou seja, o conhecimento constrói-se continuamente a partir da realidade empírica e ou da sua própria teorização.

Não se pretende elaborar um retrato evolutivo da Pedagogia Social ao longo dos tempos pois muito ficará por dizer. No entanto, há alguns equacionamentos que se revelam fundamentais para o necessário enquadramento de uma prática de intervenção social que se pretende adequada às exigências das sociedades modernas e, se possível, inovadora. Como refere Petrus (1997) uma das mais importantes referências à Pedagogia Social vem pela mão de Paul Natrop (1913), para quem a Pedagogia Social se refere a uma educação globalizante considerando não o indivíduo isolado, nem apenas as formas tradicionais de educação mas sim a educação do indivíduo que vive numa comunidade, ensaiando o binómio educação-coletividade na esteira de Toennis (1978). O mesmo

autor acrescenta ainda o contributo inquestionável de Herman Nohl (1879 – 1960), segundo o qual a Pedagogia Social poderia ser considerada como a ciência da socialização terciária, ou seja, “[...] la ciencia de la educación de los más necesitados”. (PETRUS, 1997, p.7). Para além de estar traçada a configuração da Pedagogia Social, verifica-se nesta abordagem concetual a existência da viragem de paradigma no que toca ao fenómeno da educação. O foco da educação deixa de ser unicamente o indivíduo isolado e passa a ancorar-se na sua relação com a comunidade/sociedade envolvente. Não menos importante, a ação educativa deverá ter como missão abranger a totalidade da população, não só numa compreensão da educação como fenómeno democrático mas adivinhando-se um alargamento concetual do campo da ação educativa assim como a posterior distinção entre Educação Formal e Educação Não Formal.

O fenómeno da educação, em si próprio, tem sido alvo de variadas análises e produções científicas. Inicialmente constituindo uma ação ligada ao percurso individual na linha do desenvolvimento do ser humano para a qual contribuíram, numa primeira fase, as análises da filosofia, por exemplo a paideia grega, e, posteriormente, da psicologia, a educação vai-se assumindo como um fenómeno com configuração coletiva, e a respetiva produção de conhecimento começa a ser influenciada pelo desenvolvimento da sociologia. Assim, se desde a Grécia Antiga, o processo educativo se centrava no indivíduo, na sua evolução e na sua relação harmoniosa com a natureza, a educação resultante das transformações sociais, políticas e económicas dos séculos XVIII e XIX começa a ser entendida como “coisa social” (DURKHEIM, 2007).

Efetivamente não se poderá pensar a ciência e a educação ou a ciência da educação de forma isolada das suas condições sociais e históricas. Para Durkheim (2007, p. 14) “Cada sociedade possui um determinado ideal de homem. É este ideal que constitui o polo da educação.(...)”. Continua afirmando o seguinte: “Para Kant como para Mill, para Herbart como para Spencer, a educação teria antes de mais por objetivo realizar, em cada indivíduo, mas elevando-os ao máximo da perfeição, os atributos constitutivos da espécie humana em geral.” (DURKHEIM, 2007, p. 16). É nesta linha de pensamento que o kantianismo, o idealismo e o hegelianismo se apresentam como as principais correntes filosóficas que conduzem à emergência da pedagogia social de tradição germânica (CARIDE, 2005) particularmente atenta às camadas populacionais mais vulneráveis e na qual se tornaria distintivo o foco no ato de educar em articulação com o objetivo do cuidado promovendo a transformação pessoal e social (SERRANO, 2002).

Numa outra obra<sup>1</sup> E. Durkheim (1999) explica as transformações operadas na vida coletiva, fruto das revoluções económica, social e política e da divisão do trabalho da era moderna, que atingem as bases das estruturas sociais conduzindo a uma solidariedade orgânica pautada pela divisão social do trabalho. Existe uma relação próxima entre o desenvolvimento humano, a atividade económica e o poder político. A obtenção do bem estar constitui uma condição necessária para a instauração da paz e para a prática democrática. Ao mesmo tempo, constitui o resultado do processo de aprofundamento dos Direitos Humanos. Como processo total e complexo, o desenvolvimento das nações envolve todas as dimensões da vida coletiva, entre elas a educação, especial garante de igualdade social. A revolução industrial e a revolução francesa marcaram o devir da sociedade moderna e abriram o horizonte para a participação social e para a instauração de uma noção moderna de Estado. O Estado, assumindo-se como garante da modernidade, desempenha uma importante função reguladora da vida económica, política e social. Um dos seus objetivos fundamentais consiste no desenvolvimento do bem-estar social, constituindo-se como Estado promotor de justiça, de equidade e de cidadania.

É neste contexto fervoroso que se desenvolvem as ciências e o conhecimento da sociedade, designadamente as ciências da sociedade e da educação. Abrem-se as portas para o surgimento da Pedagogia Social e das formações disciplinares afins como é o caso da Educação Social. Assim, se por lado estariam lançadas as condições sociais para o aprofundamento dos Direitos Humanos e da democracia assim como para a expansão da noção de qualidade de vida, por outro lado o

---

<sup>1</sup>Ver o livro *Da divisão do trabalho social* de E. Durkheim.

próprio conhecimento sobre a realidade social, em geral, ganhava volume. Densificou-se e complexificou-se levando ao surgimento de vários ramos e especializações acadêmicas e científicas.

Assiste-se ao crescimento da autonomia da visão dos fenômenos educativos como sociais, sendo que, no sentido do reforço desta junção - educação e social -, se opta pela designação de fenômenos socioeducativos. Neste sentido torna-se importante reconhecer as condições e as necessidades sociais, assim como os imperativos legais, que impulsionaram o nascimento e o desenvolvimento da Pedagogia Social (CARRERAS, 1997).

Conclui-se que as necessidades sociais emergentes, resultantes das transformações ocorridas e dos cenários de guerra do início do século XX, trazem consigo necessidades educativas que extravasam o contexto escolar e formal de educação, das quais podemos nomear as seguintes: o combate à pobreza e à exclusão provocadas pelas rupturas familiares e pela orfandade, o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, a questão da interação social e ou relação social, a educação para a autonomia dos mais vulneráveis, a educação para a cidadania, contribuindo para a necessidade da expansão das dimensões educacionais e sua intervenção nas esferas social, pedagógica, psicológica e política.

Teorizar e explicar constituem atividades de natureza epistemológica que se implicam mutuamente cujos objetivos surgem no horizonte de toda a ciência. Nas relações cruzadas entre a sociedade e a educação terá surgido a Pedagogia Social. Neste sentido, E. Durkheim terá ensinado simultaneamente Pedagogia e Sociologia na Sorbonne em 1902. Não repartiu o seu tempo nem o seu pensamento entre duas atividades distintas. Aborda a atividade pedagógica e a educação como factos sociais. “A educação é uma coisa eminentemente social.” (DURKHEIM, 2007, p. 14).

Por seu lado, e na Alemanha, Paul Natorp desenvolve o seu trabalho neste âmbito apontando para uma pedagogia social cujos pilares serão: comunidade, vontade e educação. Nesta linha de pensamento não será despidendo considerar a Pedagogia Social como a primeira teoria sobre a Educação Social destacando-se a ligação do *sentido educativo* à comunidade (CARIDE, 2005).

Se a pedagogia é a ciência que tem como objeto de estudo a educação, o processo de ensino e aprendizagem, a pedagogia social terá o mesmo objeto de estudo numa relação em *continuum* com a comunidade, ou seja, promovendo as ligações dos indivíduos aos vários sistemas que compõem a sociedade: económico, político, relações sociais e integração social – famílias, grupos de pares, judicial, político, territorial e simbólico.

Ao ponderar a Pedagogia Social como a matriz científica que elabora os fundamentos teórico-práticos para explicar os processos socioeducativos, poder-se-á perspetivar uma ligeira distinção entre a primeira e a Educação Social sendo esta última o que poderemos considerar a figuração prática e material da primeira. Embora possamos pensar que esta distinção não é interessante pois conduziria a uma situação em que a Educação Social se apresentaria como um ramo de atividade com vocação de intervenção “restrita” no âmbito da vida quotidiana e das suas questões. Se a primeira for mais matricial e de enquadramento, a segunda seria de vocação prática, preferencialmente e estreitamente conectada com as populações em situações de desfavorecimento social.

As sociedades atuais não têm sentido sem o apelo expresso da condição de cidadania. A inserção do indivíduo na pluralidade social e cultural assim como o desenvolvimento da sociabilidade ampliam as perspetivas educativas e de participação social. E, só por esta razão, a Educação Social constituiria um contexto simultaneamente de intervenção e de reflexão infinito. De outro modo, ao considerar a Educação Social como prática e reflexão de natureza pedagógica, perspetivamos que a Educação Social pode reunir, de per si, as condições teóricas e metodológicas necessárias à produção do seu próprio conhecimento, e da sua epistemologia, enquanto formação disciplinar geradora de contextos sociais e educativos favoráveis à mudança individual, social e familiar e promotora de ações formativas, e mediadoras, com vista ao aperfeiçoamento dos trajetos e projetos de vida dos indivíduos e das comunidades em geral.

## Do real social ao problema social

Importa, desde logo, definir o que se entende por *social*. Em sentido amplo, podemos defini-lo como tudo o que afeta o ser humano assim como as suas condições de vida. Ou seja, a intervenção social deverá contemplar, fundamentalmente, as necessidades do indivíduo e das comunidades que poderão ser nos seguintes âmbitos: saúde, educação, emprego e habitação. Contudo, e sem pretensões de cairmos no relativismo puro, sabemos que estas mega-categoriais (GORDON & SPICKER, 1999) são percecionadas de acordo com o tempo e o tipo de sociedades onde nos encontramos e ou pura e simplesmente podem variar em função dos meios socioeconómicos. Acresce ainda que o *social* diz respeito ao ser humano em sociedade, o que equivale a fazer-se sentir outro tipo de necessidades como aponta Maslow: *dignidade e afetos, autoestima, segurança, satisfação e realização* (MASLOW, 1943). Na verdade, também E. Durkheim se referia ao ser individual e ao ser social que habitam em nós em simultâneo (DURKHEIM, 2007). Esta dualidade tem acompanhado a evolução das ciências sociais e da ciências da educação e tem vindo a originar duas grandes concepções de entendimento e compreensão da realidade social. “As concepções atomística e holística têm sido os polos de referência das diversas tentativas de compreensão e de explicação do real social. Desde Max Weber a Durkheim os cientistas sociais vêm alinhando por uma ou outra destas orientações, individualista ou sistémica.” (FERNANDES, 1983, p. 32)

A Educação Social, embora de génese mais recente, não é alheia a esta ambivalência e ao intervir socialmente de forma pedagógica, procura ultrapassar o binómio indivíduo-sociedade mobilizando concomitantemente o ângulo de focagem para as duas dimensões pois uma não poderá existir sem a outra. A educação social assume-se, desde já, como uma prática inovadora na intervenção social: o indivíduo, a pessoa, o ser humano “apenas” existe *socialmente*. Não há sentido na intervenção junto do *ser isolado*. A intervenção em Educação Social só poderá acontecer com as pessoas interconectadas em rede, primária e ou secundariamente. Acresce a intencionalidade educativa. Ou seja, a intervenção apenas poderá ser *socioeducativa*.

Hoje assiste-se à generalização de um ‘estado de crise’ nas sociedades ocidentais e as suas implicações, com o ressurgimento das situações de injustiça e de desigualdade social, desencadeiam uma procura diversificada de conhecimentos capazes de gerir realidades complexas. (GUERRA, 2000, p. 79).

Vivemos num cenário de risco (BECK, 2015) onde se propagam as questões sociais, regra geral no trabalho quotidiano, sinónimos de problemas sociais, que afetam a vida das populações e exigem respostas adequadas. Convém determo-nos um pouco sobre a noção de problema social. A Educação Social ocupa-se de problemas sociais. No entanto, apesar da frivolidade da questão, não será de mais perguntar: o que é um problema social? A noção de problema tem povoado os cenários teórico e metodológico das várias ciências como, por exemplo, da matemática e da filosofia. Não temos como objetivo elaborar uma historiografia da noção de problema, no entanto, parece-nos importante estabilizar algum entendimento sobre ela. Consultando a panóplia de documentos e dicionários, uns mais especializados do ponto de vista da abordagem científica e ou disciplinar onde nos situamos, verifica-se que as designações/entendimentos sobre o problema são similares na sua essência. O Dicionário Complementar da Língua Portuguesa<sup>2</sup> (1971) refere o seguinte: “problema é uma questão matemática, proposta para se resolver; uma questão; uma dúvida; aquilo que é difícil de explicar; um mistério; um enigma”.

Por sua vez, o dicionário da Porto Editora<sup>3</sup> refere, relativamente ao significado de problema, os seguintes entendimentos: questão que se propõe para ser resolvida; coisa difícil de compreender,

<sup>2</sup>Ver, por exemplo, Dicionário Complementar da Língua Portuguesa, de 1971, coordenado por Augusto Moreno e da Editora Educação Nacional.

<sup>3</sup> <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/problema>

explicar ou fazer; dúvida; dificuldade; aborrecimento. Independentemente da fonte consultada, os significados atribuídos são equivalentes. O problema, e neste caso, o problema social pode ser definido como “[...] uma alegada situação incompatível com os valores de um significativo número de pessoas, que concordam ser necessário agir para alterar.” (RUBINGTON E WEINBERG, 1995, p. 5)

Um problema social é um fenómeno, uma situação ou uma condição que, na perspetiva de determinados grupos dentro de uma sociedade, não funciona como deveria funcionar. Sendo assim, poder-se-á ensaiar a relatividade da construção social e cultural dos problemas sociais. Fenómenos que num dado momento são designados como problemas sociais embora possam persistir, a sua definição como “problemas sociais” poderá desaparecer, assim como a mera existência desses fenómenos não implicará, de forma automática, a sua consideração como problemas sociais. A noção de problema social tem sido frequentemente associada a *populações tipo* cujas características respeitam ao mundo complexo das exclusões (SAMAGAI, 2017). Dos sem-abrigo às famílias multiproblemáticas ou desafiadas (SOUSA et al., 2007) passando pelos desempregados e ou destinatários de Rendimento Social de Inserção, verificamos a predominância de uma exclusão, ou social, ou económica ou territorial e simbólica (COSTA, 1998). Acresce referir que estas populações se encontram, desde 1998, estabelecidas como categorias sociais vulneráveis à pobreza e à exclusão (LIVRO BRANCO DA SEGURANÇA SOCIAL, 1998).

Ora, no contexto da intervenção em Educação Social, a exclusão social encerra em si uma grande diversidade de situações tais como a rutura dos laços que ligam o indivíduo ao seu meio social, originando situações de marginalização; de desintegração face ao sistema de atividade e ou emprego que incapacita o indivíduo para a obtenção de rendimentos suficientes; de fragilização das relações interpessoais e do próprio sentimento de pertença, abalando a segurança ontológica do indivíduo, e com consequências ao nível da própria identidade.

Na aceção sociológica, a exclusão é produto de um défice de coesão social global, não se reduzindo a fenómenos individuais nem a simples agregações de situações (LAMARQUE, 1995). A exclusão social promove uma fratura nos laços entre o indivíduo e a sociedade, propiciando uma quebra na própria unidade social. De facto, “(...) os excluídos não constituem uma ordem, uma classe ou um corpo. Eles indicam, antes, uma falta, uma falha do tecido social” (ROSANVALLON, 1995, p. 204). Esta época de incerteza é realmente um momento de reinvenção social, de (re)equacionamento de meios, modos, formas e procedimentos criativos de inclusão social, sob pena de a sociedade se fragmentar.

Ao colocar a tónica no (não) acesso ao exercício dos direitos perspetiva-se o desempenho da prática da Educação Social numa dimensão formal e ou institucional. No entanto, a prática da Educação Social ultrapassa, em larga medida, a intervenção social sob a égide das políticas públicas ou do setor formalizado das respostas sociais, colocando-se a tónica numa dimensão exterior ao indivíduo. Por outras palavras, trabalhar a inserção social do indivíduo implica mais do que uma operacionalização das políticas sociais existentes. Implica uma intencionalidade educativa e um trabalho a partir do interior do indivíduo para a sua capacitação. Só se provoca a inserção se a perspetiva de mudança vier do interior do indivíduo. Trata-se de um exercício pedagógico que constituirá, simultaneamente, o domínio de atuação e o desafio constante da Educação Social.

Nesta linha de pensamento, e no âmbito da Educação Social, a construção da cidadania (MARSHALL, 1967), garante da democracia, trabalha-se quotidianamente e de forma integrada nas dimensões civil, política e social. Para tal, as políticas sociais e educacionais assumem um papel de relevo, face às quais, competirá ao profissional a forma da sua mobilização assim como pensar o processo e as ferramentas de trabalho, por vezes, até numa situação de vazio deixada pela ausência e ou insuficiência de políticas públicas. Na verdade intervir socialmente de modo educativo com vista à autonomia de vida implica o que poderemos designar por competências de “imaginação social e educativa”. Procura-se revisitar o neologismo criado pelo sociólogo W. Mills, para quem a imaginação sociológica constituiria uma espécie de conexão entre a experiência individual do trabalho que o cientista social desenvolve com as instituições sociais sob as quais convive (MILLS,

1965). O mesmo acontecerá com o profissional de Educação Social. Todos os projetos desenvolvidos pela Educação Social, sob alçada das mesmas políticas sociais e ou educativas, serão *naturalmente diferentes* pois cada educador desenvolverá uma relação específica com a realidade, com a população e com os instrumentos de trabalho. Por outro lado, embora se possa verificar uma standardização das políticas sociais e educativas, o trabalho socioeducativo será sempre único e irrepetível. O Educador Social é “[...] um especialista de mãos vazias” (BAPTISTA, 2000), e para quem a habilidade do saber fazer se torna imperiosa.

Afere-se o traço original do trabalho socioeducativo: partindo dum conhecimento concreto e claro da realidade, e com base no diagnóstico social, propõe-se uma *intervenção social* com intencionalidade educativa *única e irrepetível*.

### **Políticas em educação social: o alcance da educação não formal**

Em Portugal assiste-se igualmente a um novo paradigma no que concerne às políticas sociais. Na verdade, desde o final do século XX que se procura atribuir a devida visibilidade social ao cidadão enquanto destinatário das respostas e ou medidas de suporte social. Como refere Pedro Hespanha:

De uma forma sintética, a nova geração de políticas sociais privilegia a inserção social em vez da subsidização do risco, a participação activa dos beneficiários no desenho e aplicação das medidas em vez da submissão passiva às determinações dos técnicos sociais, a personalização da ajuda em vez da sua massificação, a co-responsabilização do prestador e do beneficiário na aplicação da medida, a descentralização do desenho das medidas de política e a sua gestão partilhada pelas instituições locais, o efeito de proximidade em vez da solicitude distante, a flexibilidade das acções em vez da tipificação das valências. (HESPANHA, 2008, p. 1)

A colocação da tónica na inserção social favorece uma maior atenção, por parte da ação social e educativa, ao indivíduo enquanto cidadão, tendo presente a centralidade do mesmo no emaranhado complexo de relações sociais que integra e o seu protagonismo como ator social. Mais do que a standardização das políticas e das Resposta Sociais<sup>4</sup> interessa a pessoa ou a população em causa, numa visão integrada, respeitando a sua singularidade e reconhecendo a complexidade do seu contexto vivencial. Procura-se integrar e inserir e tendo-se em consideração a comunidade envolvente. A conceção dominante do trabalho social, fortemente marcada pela lógica do assistidos e dos excluídos, vai ficando para trás dando lugar aos atores locais como protagonistas dos seus projetos e trajetórias de vida. O técnico social, designadamente o Educador Social, assume-se como um mediador esclarecido e documentado, que sustenta e enforma a construção do projeto de vida, a partir da vontade individual, espelhando uma intencionalidade educativa, por sua vez, construída com base num (sólido) conhecimento da realidade (diagnóstico).

É imperioso efetuar uma abordagem à noção de Educação Não Formal, a qual, pelas suas características de flexibilidade e de adaptabilidade, apresenta uma significativa pertinência no trabalho social de nível micro, adequando-se às necessidades e exigências do momento, *do aqui e agora*. Pese embora o facto de a problemática da Educação Não Formal<sup>5</sup> começar a fazer parte dos discursos oficiais e dos relatórios internacionais, ao mesmo tempo que as sociedades europeias começam a reconhecer o papel importante desta modalidade educativa junto das populações, numa visão da educação ao longo da vida, esta encontra-se ainda numa fase de implementação requerendo maior visibilidade social.

---

<sup>4</sup> [www.seg-social.pt](http://www.seg-social.pt)

<sup>5</sup> <http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education>

Poder-se-á delegar na Educação Social a forma privilegiada de intervenção junto das pessoas em contexto comunitário, desempenhando um papel fundamental na mediação social entre os vários atores locais. Esta interposição de proximidade pode ser pensada como um conjunto de práticas educacionais que leva o indivíduo a compreender o seu meio nos aspetos social, cultural, político e económico, ajudando-o a tomar conhecimento da realidade e eventualmente dos problemas existentes assim como dos meios para os resolver. A Educação Não Formal poderá, assim, introduzir no processo de socialização um espaço fulcral na capitalização da reflexividade dos indivíduos na construção da cidadania social. Deste modo, a prática da

[...] intervenção comunitária infiltra-se na inter-relação entre o território, a população e as suas exigências e recursos, que direta ou indiretamente determinam e condicionam a vida das comunidades e regulam os processos humanos e sociais que nele se desenrolam (...) as intervenções na comunidade esclarecem as possibilidades da administração local de agir eficazmente no desenvolvimento local por poder utilizar de forma mais global e coordenada os múltiplos recursos e serviços públicos, privados e voluntários no desenvolvimento de um projeto sustentável (CARIDE *et al.*, 2007, p. 204)

A intervenção comunitária levada a cabo pela Educação Não Formal tem como cenário de enquadramento uma visão global da realidade e promove práticas que envolvam a integração, o trabalho em parceria e a corresponsabilização dos que nela estão envolvidos. Deste modo,

[...] o trabalho comunitário ou a intervenção comunitária potencia práticas de inclusão que não só respondem a necessidades de sobrevivência, mas também a valores comunitários, como a cooperação, co-gestão, co-participação, comunicação, contestação do consumismo, solidariedade e participação. (FERNANDEZ, 2009, p. 1)

Poder-se-á corroborar que a intervenção em Educação Social aposta na melhoria contínua das condições de vida das populações locais, convoca o protagonismo dos atores, implica os elementos sociais, políticos e económicos comunitários, enfatiza as relações abertas e democráticas, e valoriza o uso equilibrado e coordenado dos recursos. O projeto em Educação Social “[...] é a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, (...) de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder” (GUERRA, 2000, p. 126). Partindo da realidade particular e específica:

[...] envolve um processo de planeamento que implica, em conjunto com a comunidade, analisar o contexto e os problemas aí sentidos, aprofundar a forma como esses problemas são definidos e quais os recursos existentes para os resolver, identificar prioridades e grupos-alvo. (MENEZES, 2010, p. 51)

Em suma, trabalhar com a comunidade implica que a intervenção ocorra numa sequência lógica e coerente de fases, que tenha em consideração as necessidades e os interesses da própria comunidade para que, posteriormente, seja aplicada uma metodologia onde esteja implícita a planificação, preparação, conhecimento e participação dos cidadãos em atividades educativas consonantes com a realidade social e cultural que envolve e caracteriza a comunidade. Por sua vez, existem palavras-chave que devem estar presentes no decurso de todo o processo e ser proferidas por todos os intervenientes, sendo de referir “[...] o diálogo, a abertura, a flexibilidade e o convite” (CARIDE *et al.*, 2007, p.141). Deste modo, torna-se urgente, neste momento, tecer algumas considerações sobre a Educação Não Formal, o seu conceito e as suas práticas, evidenciando as suas potencialidades no trabalho social e educativo. Explicitar a Educação Não Formal constitui um desafio académico e científico. Tratando-se de um conceito relativamente recente, começa a dar provas das suas potencialidades no universo educativo.

No final dos anos 1960, algumas análises macro educativas apontavam para uma crise mundial da educação (COOMS, 1973). Esta crise, mais do que uma crise da educação em geral, era uma crise



sentida especialmente nos sistemas formais de educação. De facto, a escola, embora instituição histórica, não se encontraria capaz de responder a todas as necessidades educativas suscitadas pela crescente complexidade das sociedades ocidentais. A educação ao longo da vida, a educação paralela, a percepção da diversidade de competências exigidas constituem noções recentes e convocam respostas complementares à educação formal.

Philippe Cooms (1985) tornou-se um precursor da noção de Educação Não Formal, inicialmente concebida para apoiar o trabalho educativo da escola, atualmente, vocacionada para o trabalho com as populações locais e com as instituições assumindo-se como modalidade educativa transversal à vida em sociedade. Também Alan Rogers (2004) contribuiu para a disseminação da noção de Educação Não Formal como parte integrante de um sistema educativo global.

Paralelamente à transmissão de conteúdos, de métodos de análise e estudo, de competências técnicas e profissionais, considera-se a educação como um instrumento privilegiado de construção de competências sociais no sentido da dignificação do ser humano e do reconhecimento social do indivíduo enquanto cidadão.

É verdade que, na sua génese, a noção de Educação Não Formal é vaga e difusa. Define-se pela negativa. Refere-se à atividade educacional organizada que se processa fora do sistema formal e é dirigida a uma clientela específica e com objetivos específicos. Ou seja, constitui uma atividade educativa, organizada e sistemática, desenvolvida fora do enquadramento do sistema formal de ensino e com vista a fornecer tipos de aprendizagem selecionados para subgrupos particulares da população, adultos ou crianças. Ao longo dos últimos anos, esta ideia foi evoluindo e atualmente pode ser definida de acordo com Trilla-Bernet

[...] como o conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferenciadoras concebidas em função de objetivos de formação explícitos, que não se encontram diretamente relacionados com obtenção de diplomas próprios do sistema de educação formal". (TRILLA-BERNET, 2003, p. 30)

Trata-se de um conceito em desenvolvimento, que envolve uma modalidade educativa, embora complementar, com uma identidade pedagógica e abrange, de forma crescente, uma diversidade de situações. Integra o universo educativo, que se pretende global e permanente, e atua sobre a vida do indivíduo e das comunidades locais: educação informal, educação formal e educação não formal. Emerge a própria Educação Social como prática de trabalho social sustentável por esta intencionalidade educativa, junto de públicos específicos, e com objetivos previamente determinados. Encontra-se sujeita a uma planificação pedagógica e a uma operacionalização metodológica, e suscita um processo de avaliação adequado. Desde a segunda metade do século XX que tem vindo a ganhar terreno no universo da educação e a projetar práticas educativas incontestáveis, geralmente adquirindo a forma de projetos educativos, sociais e locais sob a égide das políticas públicas e das respostas sociais. Configura um espaço educacional direcionado a populações específicas e com objetivos de intervenção diferenciadores, por outras palavras, uma *educação feita à medida*.

Consiste num sistema educativo ajustado à realidade e facilmente mobilizável de acordo com as necessidades educativas detetadas e respetivos objetivos de trabalho. Afigura-se como um domínio de trabalho social e educativo promissor e com uma função vital na sociedade pela promoção do conhecimento ao longo da vida que procura proporcionar assim como pelos contextos sociais mais vulneráveis que procura trabalhar. Tem tido uma importância crescente no âmbito europeu de tal modo que tem (in) formado políticas e programas públicos dos quais poderemos destacar, em Portugal, o Programa Escolhas<sup>6</sup> (SAMAGAIO, 2017).

<sup>6</sup> <https://www.programaescolhas.pt/conteudos/noticias/ver-noticia/5be57c021bc46/programa-escolhas-a-caminho-da-7-a-geracao-2019-2020>

## Considerações finais

### *A educação social e o trabalho de projeto com base na noção de trajetória*

Afigura-se importante abordar o trabalho do profissional de Educação Social numa perspetiva marcada por uma ideia central de temporalidade. Em qualquer comunidade e ou grupo, assim como junto de qualquer indivíduo há um referencial biográfico e sociográfico passado, há um aqui e agora e, no trabalho da Educação Social, haverá necessariamente um depois real, coadjuvado por uma visão antecipatória e racionalizadora do futuro (GUERRA, 2000). Subjaz a esta ideia de movimento a noção de trajetória. Ou seja, o trabalho da Educação Social consiste na realização de um percurso.

A noção de trajetória tem sido frequentemente utilizada no universo académico em domínio como a Física e ou a Mecânica referindo-se a movimento e a posições ocupadas num processo. O movimento constitui a ideia central da noção de trajetória. Na vida das sociedades e dos indivíduos e no que concerne à questão ampla da trajetória pode-se, de acordo com o pensamento de Claude Dubar, afirmar que estamos simultaneamente perante duas dimensões do percurso biográfico: a “trajetória objetiva” e a “trajetória subjetiva”. A primeira é definida como a sequência das posições sociais ocupadas durante a vida e a segunda respeita à subjetividade e à análise compreensiva dos relatos biográficos onde se salvaguardam os mundos particulares e plurais dos indivíduos (DUBAR, 1998).

Note-se que o trabalho da Educação Social ganha forma e significado na mediação realizada entre a trajetória objetiva e a trajetória subjetiva. Todo o trabalho socioeducativo inicia, regra geral, com o conhecimento da realidade através da elaboração do diagnóstico, para o qual são convocados elementos objetivos de caracterização territorial e institucional. Ao mesmo tempo recolhe-se informação através de observação junto das populações e, de acordo com as temáticas a desenvolver, considerando-se estas um universo social e educativo vasto, que pode perpassar todas as fases de ciclo de vida (crianças, jovens, adultos e mais velhos), o Educador Social assume como missão a escuta ativa das pessoas: seus interesses e motivações, suas vontades e eventuais imobilismos. Independentemente da realidade, da problemática abordada ou do tipo de população, o seu objetivo será sempre o de provocar uma *mudança original*. Numa visão mais ampla podemos aferir que “A organização em projeto é desenvolvida para nos afastar da rotina, para particularizar as situações, para repersonalizar os seres e as coisas; cada projeto pretende, justamente, confrontar-se com um problema que se quer único, que se pretende resolver de forma inédita.” (BOUTINET, 2002, p. 252)

Embora posicionado num espaço intermédio entre a objetividade e a subjetividade da trajetória, o profissional de Educação Social apoia a criação de projetos de vida a partir das narrativas singulares dos indivíduos e das famílias. Como refere Gloria Serrano:

En la educación social se há recorrido a metodologías diversas, ya que su campo de trabajo es muy amplio. (...) La investigación em el campo de la educación social se orienta prioritariamente hacia las metodologias de tipo cualitativo, por considerarlas más adecuadas para la “comprensión de la compleja realidad social.” (SERRANO, 1997, p. 379)

Na verdade, o trabalho socioeducativo é fundamentalmente dinâmico atendendo às trajetórias ora individuais ora comunitárias, regra geral interconexas, suportadas tecnicamente por uma metodologia de trabalho de projeto incondicionalmente ligada à noção de trajetória e à ideia de devir. Relacionado fundamentalmente com as questões sociais tocadas pela vulnerabilidade, o trabalho socioeducativo procura concretizar a integração e ou a inserção social. Partindo, em geral, das situações de exclusão social busca o bem estar dos indivíduos tendo como suporte as conexões e os laços sociais, fazendo a pessoa sentir-se ativa e parte de um todo.

Salienta-se o trabalho de Graham Room (ROOM, 2000), no qual o autor procede à análise de situações de exclusão/inclusão social considerando-as como experiências individuais ou de agregados familiares aplicando a noção de *trajetórias*. Assim, o indivíduo ou o agregado parte de uma situação inicial, e encontra-se dotado de um conjunto de recursos, relações, e direitos de bem-estar, os quais no seu conjunto respeitam as suas condições de vida. Ao longo do ciclo de vida, o indivíduo experienciará situações de vida, esperadas e não esperadas, oscilações, ora ascendentes ora descendentes, com impacto na sua situação concreta. As vivências trazem consigo aprendizagens e ganhos educacionais. No final, os indivíduos encontrarão um novo portefólio de recursos pessoais, relações, e direitos de bem-estar, os quais determinarão as eventuais alterações às condições de vida iniciais. O esquema pensado por Room inicia e termina com as questões dos direitos fundamentais e das condições de vida. Contudo, a sua leitura não pode limitar-se às situações “antes” e “depois”. Exige uma observação interativa ao nível das oscilações, verificando-se uma relação dialética entre as vulnerabilidades do indivíduo e as suas potencialidades, no sentido de estarem mais ou menos capacitados para tirarem vantagem da situação, co-criando novas oportunidades. Nestas potencialidades estão implícitos os recursos pessoais, as relações assim como os direitos de bem-estar. Cada sequência da trajetória poderá ser considerada como um recomeço para a inclusão social.

No confronto com a realidade poder-se-á entender a Educação Social como uma prática de trabalho social *on going* no sentido da inserção do indivíduo e da promoção do seu bem estar numa visão global de comunidade. O indivíduo é único e simultaneamente um todo pois transporta em si próprio, em simultâneo, os resultados e os constructos da socialização. Importa reforçar a ideia de devir subjacente a todo o trabalho socioeducativo pois os percursos das trajetórias individuais e sociais são profundamente caracterizados ora pelo dinamismo ora pela complexidade e o tempo dominante a equacionar será o da média e longa duração.

A intervenção em Educação Social implica a utilização de metodologia própria. A palavra “método” provém de “meta”+“odos”. Etimologicamente significa “caminho para conseguir algo”. Caminho implica trânsito e mobilidade tendo em vista uma meta. A metodologia poderá ser definida como uma organização crítica das práticas de (re)conhecimento da realidade e da intervenção na mesma. Considerando-se esta definição, pressupõe-se uma relação entre as fases/práticas organizada numa lógica específica e com coerência interna. Poder-se-á definir a metodologia de projecto em Educação Social como um conjunto de operações explícitas que permitem produzir uma representação antecipada e finalizante de um processo de transformação do real social. De facto, metodologia de projeto, quaisquer que sejam os seus entendimentos, objeto e formas de utilização, apresenta-se como uma previsão ou como um acompanhamento intelectual da produção de uma mudança (GUERRA, 2000).

Aquela, a metodologia de intervenção, não se resume a uma caixa de ferramentas para efetuar um trabalho. Constitui uma *mentalidade* para conceber a ação socioeducativa. Paralelamente ao trabalho realizado urge a reflexão no sentido do aperfeiçoamento da prática, que se pretende concertada, informada e adequada. Trata-se portanto de convocar um processo reflexivo e contínuo, contrariando automatismos baseados em soluções previamente produzidas. Cada caso é, efetivamente, um caso perante o qual existe uma perspetiva de futuro. O trabalho socioeducativo é fundamentalmente interativo e baseado em relações sociais, procurando abarcar a totalidade dos atores que agem e ou influenciam o contexto do problema. Integrando a reflexão constante convoca a reformulação quando necessária. Também, e por outro lado, há que ressaltar que a expressão “projeto” é, de per si, transversal e transdisciplinar: projeto-lei, projeto de ação, projeto de económico, projeto de intervenção social, projeto de investigação, projeto de arquitetura, projeto de engenharia, projeto urbanístico, projeto político, projeto educativo, e projeto socioeducativo. Outra definição de projeto é adiantada por Isabel Guerra:

[...] é a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder. Um projecto é, sobretudo, a resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis como objectivo de maximizar as potencialidades endógenas de um

sistema de acção garantindo o máximo de bem-estar para o máximo de pessoas. (GUERRA, 2000, p. 126)

O trabalho *por projetos* possibilita uma visão prospetiva sobre a mudança social e assenta sobretudo numa relação de proximidade com os atores locais, implicando-os, e promovendo momentos de participação social e construção de cidadania, distintivos da prática democrática e , partindo da realidade existente, aferindo cenários futuros de possibilidades em função do bem estar dos indivíduos, dos grupos e das comunidades.

Este texto não tem como objetivo mapear os autores e os seus contributos para a consolidação desta área do trabalho social pois ficaria aquém do património documental existente assim como não pretende ser uma lição de metodologia. Propõe-se um enquadramento cruzado entre a Pedagogia Social e a Sociologia que subjaz a intervenção socioeducativa, em particular, a levada a efeito pela Educação Social, como prática de trabalho social distintiva e diferenciadora na conceção e na implementação das trajetórias das populações através da aplicação da metodologia do trabalho de projeto. Constitui pois uma chamada de atenção para a importância deste domínio de atuação enquanto prática educacional dinâmica e original na medida em que apenas acontece e se desenvolve num confronto ímpar com uma determinada realidade e a partir de um conhecimento sólido sobre a mesma.

A metodologia de trabalho de projeto corresponde a uma mentalidade de atuação que convoca uma cultura do conhecimento da realidade a partir de documentos diversos e fundamentalmente através de uma observação rigorosa da mesma num contato direto com as comunidades. É urgente apelar aos instrumentos adequados de investigação social aplicada e consolidar uma cultura investigativa. O diagnóstico constitui um elemento prévio à formulação de um projeto e é o resultado do reconhecimento que se realiza no terreno onde se pretende executar uma acção determinada, dos sintomas ou sinais de uma situação problemática (ESPINOZA, 1986 *apud* SERRANO, 2008 ) Assim, o diagnóstico é a conclusão de um estudo ou investigação sobre uma realidade concreta. O caminho faz-se caminhando e reiteram-se as palavras de Ander-Egg e Maria Idanez:

As nossas primeiras reflexões sobre o diagnóstico social foram publicadas em 1964 e foram sendo reelaboradas, paulatinamente, ao longo de quase trinta anos. Em 1995 elaborámos uma obra unitária e monográfica sobre o tema, totalmente nova em relação aos textos anteriores, e que foi enriquecida pelo trabalho de investigação e pela experiência prática que tivemos em conjunto durante mais de quinze anos, no sentido de aprofundar os vários métodos de intervenção social. No entanto, este livro também não é alheio às limitações que mencionámos relativas às dificuldades e à escassa literatura disponível sobre o tema. (ANDER-EGG; IDANEZ, 2008, p. 7-8)

A Educação Social enforma um referencial privilegiado de atuação social e informa uma prática de trabalho social única e original junto das populações, constituindo-se como uma política de atuação social e educativa compatível com os desafios sociais em curso. Em jeito de conclusão, apresenta-se um quadro que procura sistematizar as potencialidades da Educação Social como prática de intervenção social e educativa.

**Quadro 1** - Potencialidades da educação social ao serviço da noção de trajetórias em comunidade

Descritores
• Identificação de problemas sociais e educativos em contextos locais.
• Caracterização atualizada das realidades sociais (meios envolventes, grupos, instituições, etc...) - atualização permanente dos diagnósticos sociais.
• Adequabilidade e ajustamento permanente da intervenção face à realidade.
• Identificação e utilização dos diferentes serviços, instituições e equipamentos sociais e educativos, numa lógica de parceria para o Desenvolvimento.
• Reconhecimento da necessidade do trabalho em rede (redes sociais de apoio, trabalho comunitário, equipas multidisciplinares...), assim como esforço na sua implementação.
• Reconhecimento da importância dos saberes interdisciplinares.
• Sensibilidade social e valorização da diversidade social, étnica e cultural.
• Importância do pensamento reflexivo e prospetivo em função das potencialidades de desenvolvimento das populações e das comunidades.
• Planificação e implementação projetos de intervenção socioeducativos, adotando uma metodologia paralela de avaliação, isto é, avaliação on-going.
• Avaliação quantitativa e qualitativa de resultados.
• Educação de proximidade que ajuda a desenvolver a autonomia, a integração, a participação e a criatividade dos indivíduos e grupos.
• Valorização do trabalho de terreno, junto das populações e das comunidades.
• A educação de proximidade possibilita uma gestão permanente de conflitos junto das populações-alvo.
• Aplicação de metodologias e estratégias facilitadoras de uma prática intencionalmente educativa adequada aos contextos sociais em questão.

**Fonte:** Samagaio (2017).

Acrescenta-se que a Educação Social assenta numa prática de trabalho criativa e inovadora que convoca o potencial humano e organizacional e opera mediante uma relação de proximidade com os participantes. Busca uma melhoria da realidade, uma evolução, subjaz-lhe a noção de devir alicerçada nas trajetórias dos indivíduos e das comunidades. Pela natureza irrepetível do seu trabalho, pela combinação de saberes e conhecimentos e pela flexibilidade da sua atuação, a metodologia de trabalho inerente à prática da Educação Social constitui (rá), em si própria, um desafio recorrente.

## Referências

ANDER-EGG, E.; IDANEZ, M.J.A. *Diagnóstico social: conceitos e metodologias*. Porto: ICSA, 2008.

Disponível em: <https://www.eapn.pt/.../130/caderno-12-diagnostico-social-conceitos-e-metodologias>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BACHELARD, G. *Le rationalisme appliqué*. Paris: PUF, 1975.

BAPTISTA, I. Educador social - especialistas de mãos vazias. *Revista A Página da Educação*, nº 94, 2000. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8139&mid=2>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BECK, U. *A sociedade do risco em busca da segurança perdida*. Lisboa: Edições 70, 2015.

BOUTINET, J. *Antropologia do projeto*. Lisboa: Artmed Editora, 2002.

COOMBS, P. H. *La crise mondiale de l'éducation. Une Analyse des Systèmes*. Paris: P.U.F., 1973.

- COOMBS, P.; AHAMED, M. *Attacking rural poverty: how nonformal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1974.
- COSTA, A. B. *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- CARRERAS, J.S. La Construcción de la Pedagogia Social: algunas vías de aproximación. In: PETRUS, A. (coord.). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel Educación, 1997, p. 40-66.
- CARIDE, J. A. *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa. 2005.
- CARIDE, J.A.; FREITAS, O.; CALLEJAS, G. *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local – Perspectivas pedagógicas e sociais de sustentabilidade*. Maia: Profedições, 2007.
- DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológico. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 19, nº 62. Campinas 1998 Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/327919458/DUBAR-Trajektorias-Sociais-e-Formas-Identitarias>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- DURKHEIM, E. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FERNANDES, A.T. *O conhecimento sociológico*. Porto: Brasília Editora, 1983.
- FERNANDÉZ, X.M.C. Intervenção Comunitária e Práticas de Inclusão. *Saber & Educar*, n.º14, 2009.
- GORDON, D. & SPICKER, P. *The international glossary on poverty*. London: CROP Publications, Zed Books, 1998.
- GUERRA, I. *Fundamentos e princípios de uma sociologia para a acção*. Cascais: Principia, 2000.
- HESPAÑA, P. Políticas Sociais: novas abordagens novos desafios. *Revista de Ciências Sociais*, vol.39, n.1, 2008 p.5-15. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/10865>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- LAMARQUE, G. *L'exclusion*. Paris: PUF, 1995.
- MASLOW, A. H. *A theory of human motivation*. 1943. Disponível em: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MILLS, C. W. *A Imaginação sociológica*. 1ª edição. Tradução de W. Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- MENEZES, I. *Intervenção comunitária: uma perspectiva psicológica*. Oliveira de Azeméis: Livpsic, 2010.
- ROSANVALLON, P. *La nouvelle question sociale, repenser l'état-providence*. Paris: Seuil, 1995.
- ROGERS, A. *Non-formal education – flexible schooling or participatory education?* Hong Kong: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- ROOM, G. Trajectories of social exclusion: the wider context for the third and first worlds. In: GORDON, D. e TOWNSEND, P. *Breadline Europe: the measurement of poverty*. Bristol: The Policy Press, 2000, p. 407- 439.
- RUBINGTON, E. E WEINBERG, M. S. *The study of social problems. Seven perspectives*. New York: Oxford University Press

SERRANO, G.P. Origen y evolución de La Pedagogia Social. *Revista Interuniversitária* vol.9, dezembro, 2002, p.193-231.

SERRANO, G.P. Investigación en Educación Social. Metodologias. In: PETRUS, A. (coord.). *Pedagogia Social*. Barcelona: Ariel Educación, 1997, p. 373-401.

SERRRANO, G.P. *Elaboração de projetos sociais: casos práticos*. Porto: Porto Editora, 2008.

SAMAGAIO, F. *Pobreza e exclusões. mundos plurais, olhares singulares*. Faro: Sílabas e Desafios, 2017.

SOUSA, L.; HESPANHA, P.; RODRIGUES, S. e GRILO, P. *Famílias pobres: desafios à intervenção social*. Lisboa: CLIMEPSI Editores, 2007.

TRILLA-BERNET, J. *La educación fuera de la escuela – ámbitos no formales y educación social*. Barcelona:Ariel Educación, 2003.

---

\*Doutoramento pela Universidade do Porto na área de Sociologia. É professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto - Pt. E-mail: [florbelamsamagaio@gmail.com](mailto:florbelamsamagaio@gmail.com).

Recebido em 10/05/2019

Aprovado em 25/05/2019